

E. Nuissl/Ch. Schiersmann/H. Siebert/J. Weinberg (Hrsg.)

**LITERATUR-
UND FORSCHUNGSREPORT
WEITERBILDUNG**

**Nr. 44
Dezember 1999**

REPORT

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung
Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift

Verantwortlich Herausgebende

Ekkehard Nuissl, Frankfurt/M.
CHRISTIANE SCHIERSMANN, HEIDELBERG
Horst Siebert, Hannover
Johannes Weinberg, Münster

Herausgebende Institution

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e.V. (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibnitz (WGL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern.

Als wissenschaftliches Serviceinstitut vermittelt es 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 herauszugeben,
- Forschungsarbeiten zu initiieren und selbst Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildungen und Beratung zu vermitteln.

Erscheinungsweise

Halbjährlich, jeweils im Juni und Dezember.
Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.

Bezugsbedingungen

Preis des Einzelheftes: DM 18.00 zuzüglich Versandkosten. Ein Jahresabonnement kostet DM 28.00 incl. Versandkosten. Es verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn es nicht bis zum 31. Oktober gekündigt wird.

Publikationsrechte

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

Herausgeber der Nummer 44: Ekkehard Nuissl, Frankfurt/M.
Koordination der Rezensionen: Christa Brechler, Frankfurt/M.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung :

wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift / herausgebende
Institution: Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e.V.
(DIE). – Frankfurt [Main] : DIE.

Erscheint halbjährl. – Früher verl. von dvv, Druck-, Vervielfältigungs-
und Vertriebs-GmbH, Münster, danach von d. AfeB, Heidelberg,
danach von der PAS, Frankfurt, Main. – Aufnahme nach Nr. 33
(1994). – Nebent.: Report / Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
(DIE)

Darin aufgegangen: Literaturinformationen zur Erwachsenenbildung
ISSN 0177-4166

NE: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung <Frankfurt, Main>:
Report
Nr. 33 (1994) –
Verl.-Wechsel-Anzeige

Inhaltsverzeichnis

Editorial	7
-----------------	---

Neue Lernkulturen

<i>Horst Siebert</i> Driftzonen – Elemente einer mikrodidaktischen Lernkultur	10
--	----

<i>Erhard Schlutz</i> Innovationen in Lernkultur	18
---	----

<i>Rolf Arnold</i> Lernkulturwandel	31
--	----

<i>Heinrich Dauber</i> Neue Lernkulturen	38
---	----

<i>Klaus-Peter Hufer</i> Neue Lernkulturen in der politischen Bildung	48
--	----

<i>Peter Faulstich/Christine Zeuner</i> Lernkulturen in regionalen Netzwerken	58
--	----

<i>Erhard Meueler</i> A Special Case: Open Space	68
---	----

<i>Hans Leuschner/Ursula Reuther</i> Lernen am Arbeitsplatz – neue Lernkulturen	77
--	----

<i>Iris Palluch/Ben Krischausky</i> „Lernen kann man nur selbst“	96
---	----

<i>Wolfgang Hendrich</i> Heimliche Schlüsselqualifikationen	105
--	-----

Zur Theoriediskussion

Horst Siebert

Replik auf Peter Faulstichs Kritik am Radikalen Konstruktivismus 112

REZENSIONEN 117

DAS BUCH IN DER DISKUSSION

BMBF (Hrsg.): Delphi-Befragung 1996/1998

SAMMELBESPRECHUNGEN

Multimedia

Organisationsentwicklung

Weiterbildung

Besprechungen

KURZINFORMATIONEN

Autoren und Autorinnen 164

Editorial

Immer deutlicher zeichnet sich ab, dass neue Aspekte des „Lernens“ in den Mittelpunkt erziehungswissenschaftlicher Diskussion treten. Selbstgesteuertes Lernen, lebenslanges Lernen, offene Lernkulturen sind Stichworte, die den bildungspolitischen wie bildungspraktischen Übergang von einer an Lehre orientierten Didaktik zu neuen Sichtweisen des Lernens charakterisieren.

Die vorliegende Ausgabe des Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung beschäftigt sich mit dem Lernen unter dem immer häufiger betonten Aspekt der neuen Lernkulturen. Digitale Medien haben ebenso wie neue Lernzugänge, Zeitfenster und offene Lernwege Möglichkeiten eröffnet, die in curricular und institutionell gedachten Zusammenhängen noch nicht sichtbar waren. Vielfach fehlt es noch an Forschung und Theoriebildung, Ansätze dazu sind jedoch – verbunden mit praktischen Entwicklungen – vielfach vorhanden. Die hier versammelten Beiträge machen auch die Breite dessen deutlich, was unter neuen Lernkulturen verstanden und diskutiert wird.

Ekkehard Nuissl
Christiane Schiersmann
Horst Siebert
Johannes Weinberg

Frankfurt/M. im November 1999

NEUE LERNKULTUREN

Driftzonen – Elemente einer mikrodidaktischen Lernkultur

Driftzone als didaktische Metapher

Der Begriff des strukturellen Driftens wird von den chilenischen Biologen Humberto Maturana und Francisco Varela evolutionstheoretisch verwendet: Lebewesen passen sich in ihrer Evolutionsgeschichte nicht nur an neue Umweltbedingungen an, sondern sie entwickeln sich auch autopoietisch innerhalb ihrer milieubedingten „Spielräume“ durch „Driften“.

„Die Erhaltung der Autopoiese und die Erhaltung der Anpassung sind notwendige Bedingungen für die Existenz der Lebewesen; die ontogenetische Strukturveränderung eines Lebewesens in seinem Milieu wird immer ein strukturelles Driften sein, das mit dem Driften des Milieus in Übereinstimmung ist“ (Maturana/Varela 1987, S. 113f.).

Edmund Kösel, ein konstruktivistisch inspirierter Pädagoge, hat die Metapher der Driftzone auf die Didaktik übertragen. Eine Driftzone ist der „Interaktions-Raum, in dem sich Lehrende und Lernende begegnen“ (Kösel 1993, S. 239), in dem die Impulse und Wissensangebote der Lehrenden sich mit den Erfahrungen und Interessen der Lernenden verschränken, gleichsam „strukturell gekoppelt“ sind, in dem Lernfortschritte möglich sind.

In der Sprache des Konstruktivismus: „Jedes Individuum driftet gemäß seiner eigenen autopoietischen Struktur durch die Interaktion mit dem umgebenden Milieu in bestimmten Entwicklungslinien, den Chreoden. Entscheidend ist, dass diese Entwicklung sich nur in dem individuellen Verhalten, Denken und Handeln zeigt, das dem einzelnen System zu diesem Zeitpunkt möglich ist – gemäß der *Strukturdeterminiertheit* von lebenden Systemen“ (Kösel 1993, S. 240).

In der Erwachsenenbildung ist der Begriff Driftzone anschlussfähig an Konzepte wie Passung, Perspektivenverschränkung, Verständigung. Driftzone ist kein didaktisches Prinzip, sondern der zeitlich-räumlich-thematisch-soziale Baustein einer Lernkultur. Driftzonen sind didaktische Einheiten, aus denen sich Seminare (aber auch Alltagskommunikationen) zusammensetzen. Ein Seminar kann als ein „Set“ von Driftzonen beobachtet werden, die selber in Bewegung sind, das heißt, sich erweitern oder verengen.

Driftzone ist ein heuristischer Begriff, der brauchbar erscheint zur didaktischen Analyse und für didaktisches Handeln. Driftzonen resultieren aus den „psychosozialen Vorstrukturen“ (Brocher 1967) der Lehrenden und Lernenden.

Driftzonen sind nicht identisch mit Lerntypen. Lerntypen sind relativ stabile, fachübergreifende Muster des Lernens. Die Driftzonen einer Person sind dagegen variabler, abhängig von Themen, der Sozialstruktur der Gruppe, Rahmenbedingungen – zum Beispiel eine extrinsisch veranlasste Umschulung. Lerntypen sind rela-

tiv konstant, während sich Driftzonen im Verlauf eines Seminars erweitern oder verengen, annähern oder entfernen. Die Driftzonen werden durch die Thematik, durch institutionelle Vorgaben (zum Beispiel kirchlicher, gewerkschaftlicher Bildungsarbeit), auch durch Veranstaltungsformen (zum Beispiel Qualitätszirkel, Zukunftswerkstatt) beeinflusst. Dennoch sind Driftzonen in hohem Maße persönlichkeitsabhängig.

Analytisch lassen sich *defensive* und *expansive* Driftzonen unterscheiden. Bei defensiven Driftzonen dominieren Vermeidungsreaktionen, Ungeduld, rechthaberische Positionsbehauptungen oder auch autoritätsorientiertes rezeptives Lernen. Bei expansiven Driftzonen überwiegen Neugier, explorative Suchbewegungen, Interesse an Erfahrungen anderer, Fragen, Experimentierfreude, Frustrationstoleranz.

Strukturdeterminiertheit des Lernens

Im Lauf des Lebens entstehen kognitive und emotionale *Strukturen*, die eine Verarbeitung von Umwelt, von Weltkomplexität erleichtern und ein halbwegs erfolgreiches und befriedigendes Handeln ermöglichen. Diese Strukturen bestehen aus Anschauungsformen, Leitdifferenzen (gut – böse), kognitiven Schemata, Deutungsmustern, Affektlogiken, metakognitiven Strategien. Diese Strukturen sind wie ein Netz, das ein Gefühl der Sicherheit vermittelt. Irritationen dagegen sind häufig mit Verunsicherungen verbunden und provozieren zunächst Widerstand und Vermeidungsreaktionen. Manche Lernverweigerungen sind psychohygienisch begründet und basieren auf einem Bedürfnis nach Sicherheit, Bestätigung, Homöostase. Die Verarbeitung von Irritationen und Perturbationen vermag aber die Viabilität unserer Orientierungsnetze zu steigern.

„Strukturdeterminiert“ ist Lernen im Erwachsenenalter insofern, als wir nur das lernen und erkennen, was an unser psychisches System anschlussfähig ist, was wir verstehen können, was in unsere kognitive Struktur „hineinpasst“. Diese entscheidet, was wir von einem Vortrag verarbeiten können und wollen. Wir hören, was wir hören wollen, und nicht, was der Referent uns sagen will. Bei manchen wissenschaftlichen Vorträgen verstehen wir „beim besten Willen“ nichts. Alles, was nicht anschlussfähig ist, bleibt „kognitives Rauschen“ (genauso wie das, was uns nicht interessiert oder was langweilig ist, weil wir es schon wissen).

Die Driftzonen in pädagogischen Situationen werden beeinflusst durch

- kognitive Strukturen, das heißt vorhandene Wissensnetze, Begriffe, Abstraktionsfähigkeiten, Denkstile,
- Affektlogiken, das heißt emotionale Muster wie Überforderungsangst, Harmoniebedürfnis, aber auch Neugier,
- Lebenslagen, das heißt biografische Phasen des Umbruchs, kritische Lebensereignisse, Stimmungen, in denen man für bestimmte Themen aufgeschlossen oder verschlossen ist,

- sozialpsychologische Bedürfnisse, das heißt, welche Fragen man in dieser Gruppe, mit diesem Kursleiter, in diesem Seminar, mit welchem „Intimitätsgrad“ thematisieren möchte.

Passung von Lehren und Lernen

Auch die Lehrenden verfügen über ihre Driftzonen. Sie können sich oft schlecht vorstellen, dass die Teilnehmenden

- das Thema nicht so spannend finden wie sie,
- ihre Vorträge langweilig finden,
- völlig andere Ansichten haben,
- Schwierigkeiten haben, eine Argumentation zu verstehen.

Lehrende neigen dazu, Lernbarrieren und Lernschwierigkeiten bei den Teilnehmenden, nicht aber bei sich selber wahrzunehmen. Sie selber definieren sich als Experten, die kompetent und objektiv das Fach vertreten, die entscheiden, welches Urteil richtig oder falsch, zum Thema gehörig oder unpassend ist. Ein fachlicher Wissensvorsprung ist zweifellos unabdingbare Voraussetzung für eine Kursleitung, dennoch ist die eigene fachwissenschaftliche Rationalität selten die einzig mögliche. Lehrende verfügen über *ihre* Erfahrungen und Milieukenntnisse, die Teilnehmenden beziehen sich selbstreferenziell auf *ihre* Wirklichkeiten. Die Kursleitung muss versuchen, zwischen unterschiedlichen Erlebniswelten und auch Interessenlagen zu vermitteln, ohne unbedingt die eigene Sicht verbindlich durchsetzen zu wollen.

Diese Passung gelingt allenfalls annäherungsweise. Lehrende und Lernende sind unterschiedliche „Systeme“ mit je verschiedenen Referenzen und Beobachtungsperspektiven. Für beide Systeme gilt – nach Niklas Luhmann – eine „doppelte Kontingenzt“, das heißt, beide Systeme sind füreinander mehrdeutig und undurchschaubar. Dennoch müssen sich beide Systeme ständig um „Anschlussfähigkeit“ bemühen.

Es erscheint ratsam, sich nicht zu schnell mit solchen Annäherungen von Lehren und Lernen zu beruhigen. Mit Wilhelm Mader ist zu fragen: „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 objektiv noch kommunikativ in Übereinstimmung sind noch gebracht zu werden brauchen?“ Und weiter: Ist es denkbar, dass „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?“ (Mader 1997, S. 68f.).

Es erscheint also hilfreich, zunächst eine Entkoppelung der Driftzonen der Lehrenden und Lernenden anzunehmen. Lehrende lehren „ihr“ Fach strukturdeterminiert und selbstreferenziell. Lernende eignen sich das an, was in ihre Strukturen passt und was ihnen viabel erscheint. So ist es verständlich, dass zwanzig

Protokolle eines Seminars zwanzig verschiedene Wahrnehmungen, Selektionen, Deutungen wiedergeben. Aus konstruktivistischer Sicht ist es unmöglich, einen Wissensinhalt oder eine Bedeutung linear von A auf B zu übertragen.

Die Driftzonen in einer Seminargruppe sind also nie deckungsgleich. Es gibt Schnittmengen zwischen Lehrenden und Lernenden und innerhalb der Teilnehmergruppe. Ist die Schnittmenge – aus Sicht einer Person – zu gering, droht die Gefahr eines äußeren oder inneren Dropout. Ist die Schnittmenge zu groß, droht Langeweile (zum Beispiel in manchen Zielgruppenseminaren, in denen alle zu schnell einer Meinung sind).

Wünschenswert ist – in der Regel – eine „dosierte Diskrepanz“ (Heinz Heckhausen), das heißt eine psychohygienisch zumutbare und motivierende Mischung von Bestätigungen und Perturbationen, von ernüchterndem und ermutigendem Wissen. Zu bedenken ist, dass nicht jedes Wissensangebot als Bereicherung oder gar Beglückung empfunden wird: „Hinzulernen, für sich Neues zu lernen, ist selbst ein äußerst ambivalent erlebter Vorgang! Es kann im positivsten Falle eine Bereicherung des eigenen Selbstentwurfes sein ... Hinzulernen kann eben auch erst einmal ein Prozess der Enteignung sein. Wenn ich hinzulernen soll ... werde ich auch aufgefordert, etwas von meiner subjektiven Wirklichkeit fortzugeben“ (Ziehe 1982, S. 175).

Lernen als Differenzwahrnehmung

Eine völlige Deckungsgleichheit der Driftzonen in einer Lerngruppe ist weder möglich noch wünschenswert. Ein Seminar, in dem alle „ein Herz und eine Seele“ sind, ist vielleicht gemütlich, aber nicht lernintensiv. Gelernt wird (in problemorientierten Seminaren) vor allem durch *Differenz Erfahrungen*, durch die Wahrnehmung, dass andere ein Problem anders sehen und dass andere anders denken und urteilen als man selber. Wünschenswert ist also eine Seminarkultur, die solche Differenzwahrnehmungen zulässt, fördert, produktiv werden lässt.

Ortfried Schöffter interpretiert Lehren in der Erwachsenenbildung als „Aufgreifen von Differenz erleben“. „Lehren (hat) seinen Ausgang nicht in der Suche nach Konsens, sondern in der Aufklärung von relevanter Differenz zu nehmen ... Voraussetzung für zwischenmenschliche Verständigung ist zunächst das Erkennen und Anerkennen von Fremdheit und der Autonomie des Anderen“ (Schöffter 1985, S. 48). Lernen hat also wesentlich mit Interesse am Andersdenkenden (Hans Tietgens), mit Perturbationen, mit der Erweiterung von Möglichkeiten (Heinz von Foerster) zu tun. Differenzwahrnehmung erschöpft sich nicht in einem Meinungsaustausch, einer unverbindlichen Gegenüberstellung unterschiedlicher Sichtweisen. Eine solche bloße Meinungsvielfalt würde den Vorwurf der Beliebigkeit rechtfertigen. Es geht darum, relevante Wahrnehmungsdifferenzen als Lernherausforderung zu begreifen, Differenzen zu prüfen, auf ihre Ursachen, Begründungen und Konsequenzen hin zu durchdenken.

Die Erkenntnis unterschiedlicher Perspektiven kann ein Gewinn an Einsicht in die Mehrdeutigkeit, Beobachtungsrelativität und Erfahrungsabhängigkeit von Wirklichkeit sein. Insofern „stiftet“ Differenzwahrnehmung Gemeinsamkeit, nämlich die gemeinsame Anerkennung von Vielfalt und Transversalität (vgl. Welsch 1996). Lernziel muss nicht unbedingt eine gemeinsame Überzeugung aller Beteiligten sein, wohl aber die Vergewisserung konsensueller Bereiche und legitimer Differenzen. Differenzwahrnehmung ist so kein Gegensatz zu Konsensfindung, sondern ein Schritt zur Verständigung. Gegenüber einem früheren Modell einer fremdgesteuerten Aufklärung als Abbau von Vorurteilen plädiere ich für eine Erweiterung von Deutungsmöglichkeiten, wobei die Verantwortung für eine Wirklichkeitskonstruktion bei dem Einzelnen bleibt. Zuzulassen ist auch ein Probedenken, die zwanglose Prüfung, ob eine neue Deutung verträglich, hilfreich, viabel ist, ob sie sich in der Praxis „bewährt“.

„Allenfalls erleben die Lernenden Angebote, in denen sie *Reservoirs* in sich bilden können, Reservoirs neuer Deutungen ihres Welt- und Selbstbildes. Wann auf sie zurückgegriffen werden kann, auch wann sie in das Handeln im ‚wirklichen Leben‘ einbezogen werden können, kann in der Bildungssituation selbst nicht kalkuliert werden“ (Ziehe 1982, S. 179).

Lernen ist eine Erweiterung der Driftzonen, eine Erweiterung der Perspektiven, Wahrnehmungen, Deutungen, ein vorsichtiger Umgang mit Wahrheitsansprüchen, mit Urteilen wie richtig/falsch, gut/schlecht. Wünschenswert ist aber auch ein Verzicht auf Belehrungen, eine Akzeptanz von Unterschiedlichkeit und Fremdheit, ja sogar von begründeten Lernwiderständen. Auch Lernangebote müssen psychohygienisch zumutbar sein.

Driftzonen, die den Spielraum für neue Lernerfahrungen markieren, werden nicht nur durch die Aufgeschlossenheit für neue Wirklichkeitsdeutungen und Perspektiven der Wahrnehmung geprägt, sondern auch durch die kognitive Flexibilität der Denkstile. Unsere komplexen, vielschichtigen Wirklichkeiten erfordern variable kognitive Stile und Problemlösungstechniken, die situations- und aufgabenspezifisch eingesetzt werden. So plädiert der Psychologe Dietrich Dörner dafür, nicht ein „neues Denken“ zu fordern (was wenig erfolgversprechend ist), sondern die vorhandenen Denkstile flexibel einzusetzen:

„Manchmal ist es notwendig, genau zu analysieren, manchmal sollte man nur grob hingucken. Manchmal sollte man sich also ein umfassendes, aber nur ‚holzschnittartiges‘ Bild von der jeweiligen Situation machen, manchmal hingegen sollte man den Details viel Aufmerksamkeit widmen. (...) Manchmal sollte man mehr ‚ganzheitlich‘, mehr in Bildern denken, manchmal mehr analytisch“ (Dörner 1993, S. 298).

Lernhilfen

Viele Missverständnisse und Verständigungsprobleme entstehen dadurch, dass in einer Gruppe unterschiedliche Rationalitäten, Logiken und Leitdifferenzen praktiziert werden, ohne dass diese Divergenz der Denkstile metakognitiv und meta-

kommunikativ reflektiert wird. Eine Verschränkung der Driftzonen bezieht sich nicht nur auf das *Was*, das heißt die Inhalte des Erkennens, sondern auch auf das *Wie*, das heißt die Formen und Stile des Erkennens. Viele interdisziplinäre Forschungsprojekte scheitern, weil die verschiedenen fachlichen Logiken nicht reflektiert und vermittelt werden.

Die Metapher Driftzone verweist auf die vorhandene kognitive, emotionale und motivationale „Vorstruktur“ der Beteiligten. Zu diesem biografischen Gepäck gehören Wissensnetze, Denkstile und Erfahrungen, aber auch spezielle Seminarerwartungen, zum Beispiel:

- Welche persönlichen Themen möchte ich in dieser Gruppe zur Sprache bringen, mit welcher Intensität?
- Inwieweit interessieren mich die Lebensgeschichten der anderen, wie viel Geduld bringe ich für narrative Erzählungen auf?
- Wie hilfreich ist mir wissenschaftliches Expertenwissen?
- Welche Umgangsformen, welches Outfit, welche Semantik finde ich angemessen?
- In welchen Lernräumen, in welchem Ambiente fühle ich mich wohl?
- Was erwarte ich von der Kursleitung?

Solche Erwartungen sind nicht in jedem Fall zu Beginn eines Seminars bewusst und können nicht ohne weiteres „abgefragt“ und in Vereinbarungen „festgelegt“ werden. Zur pädagogischen Professionalität der Lehrenden gehört eine Sensibilität für die Driftzonen in der Gruppe.

In Parenthese: Eine solche Lehrsensibilität lässt sich umgangssprachlich als Gespür, Ahnung, auch als Fingerspitzengefühl umschreiben. Eine solche Kompetenz ist erfahrungsabhängig, sie kann nur bedingt trainiert werden. Wissenschaftliche Theorien und Forschungsergebnisse können diese Kompetenz begründen, aber nicht „bewirken“.

Anregend ist meines Erachtens immer noch die (erweiterte) Formel des Kanadiers David Hunt (1985): Lehrverhalten als Reading, Flexing and Reflecting. „Reading“ meint eine Gruppe „lesen“, verbale und nonverbale Signale registrieren, die auf Überforderung, Widerspruch, Zustimmung, Desinteresse etc. verweisen. „Flexing“ meint teilnehmerorientierte Anpassung des didaktischen Konzepts, der ständige Versuch, Sachlogiken, Handlungslogiken und Psychologiken zu verknüpfen. „Reflecting“ meint eine Metakommunikation über Seminarverlauf, Lernfortschritte, Lernschwierigkeiten. Geeignete Verfahren können sein: Blitzlicht, Zwischenbilanz in Kleingruppen, anonyme Satzergänzungen („Heute hat mir gefallen ... / missfallen ...“), Lernberichte am Ende einer Seminareinheit etc.

Es geht nicht unbedingt darum, die Driftzonen der Beteiligten anzupassen und zu vereinheitlichen. Es geht darum, die (individuellen, generations-, geschlechts-, berufs-, milieuspezifischen) Unterschiede bewusst zu machen und für Lernprozesse zu nutzen. Driften die Deutungen und Interessen allerdings zu sehr auseinander, so ist die Grundlage für eine ergiebige Bildungsarbeit gefährdet, und es ist ein didaktisches „Konfliktmanagement“ erforderlich. Wie in einer Gruppe mit der Viel-

falt der Driftzonen umgegangen wird, ist entscheidend für die Lernkultur eines Seminars.

Wesentliche Voraussetzung für die „Öffnung“ von Driftzonen ist *Vertrauen*. Vertrauen ist die kognitive und emotionale Sicherheit, dass andere Seminarteilnehmende sich um ein Verständnis des eigenen Beitrags bemühen, dass sie auf gewolltes Missverstehen verzichten, dass abweichende Beiträge nicht negativ sanktioniert werden, dass man bei der Suche nach einer passenden Formulierung unterstützt wird, dass einem nicht „das Wort im Munde verdreht“ wird, dass Äußerungen nicht unbedingt „nach außen“ getragen werden etc.

Eine solche Vertraulichkeit kann bei einer qualitativen Lehr-/Lernforschung nur bedingt zugesichert werden. Auch wenn das Datenmaterial anonymisiert wird, kann eine Geheimhaltung letztlich nicht garantiert werden. Viele Interpretationen der Forschenden werden aber von den „Versuchspersonen“ als Kränkung empfunden.

Driftzone und Lernkultur

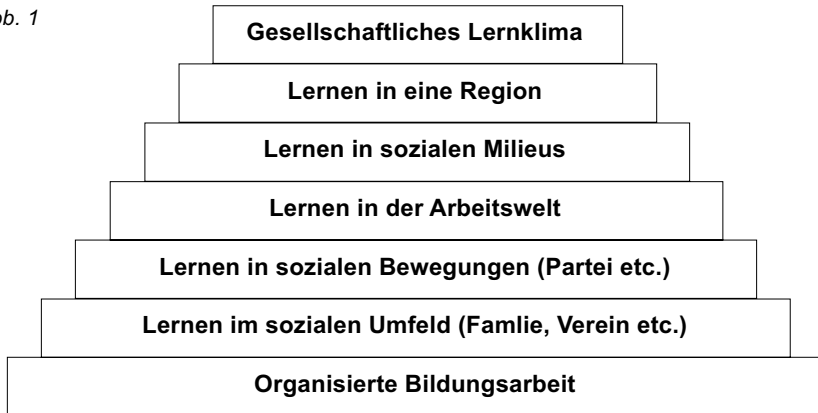
Die Metapher Driftzone kann auch auf den alltäglichen Umgang mit sich, mit anderen, mit Fremdheit, mit der Welt bezogen werden. In didaktischer Sicht sind Driftzonen Bestandteile von Lernkulturen. So sei abschließend versucht, den Begriff Lernkultur zu klären. Lernkultur lässt sich (metaphorisch) als Lernlandschaft definieren (Kultur – lateinisch *colere* – pflegen, bebauen). Lernlandschaften bestehen aus Lernumgebungen, Lernchancen und Lernbarrieren aus den Zugängen zu neuem Wissen, aus privilegierten und vergessenen tabuierten Themen, aus Lerngewohnheiten und Lernritualen, aus der sozialen Anerkennung oder Missachtung des Lernens. Lernkulturen lassen sich auf unterschiedlichen Ebenen mit unterschiedlichen Reichweiten beschreiben. Dabei schlagen wir vor, für die individuellen Lernaktivitäten Begriffe wie Lernbiografie, Lerntyp, Lernstil zu verwenden und den Begriff Lernkultur auf soziale Systeme zu beschränken. So lassen sich – wie in Abb. 1 dargestellt – sieben Ebenen unterscheiden.

Diese Ebenen beeinflussen und durchdringen sich gegenseitig. Der Begriff Driftzone lässt sich auf alle Ebenen übertragen, zum Beispiel die Driftzonen in Schulen, Betrieben, Parteien, Familien, Gesellschaften etc. So kann man auch von Driftzonen lernender Organisationen sprechen.

In autoritären normierten Lernkontexten verengen sich auch die Driftzonen der Individuen. Verschulte Bildungseinrichtungen fördern schulmäßige Lernhaltungen. Driftzonen sind deshalb nicht nur abhängig von Lebensphasen und Lebenslagen, sondern auch von den Lernumgebungen. Driftzonen unterscheiden sich also nicht nur interpersonal, sondern auch intrapersonal. So sind wir in manchen Lernkontexten offener, in anderen verschlossener gegenüber Neuem und Fremdem.

Nicht alle Themen eignen sich als Seminarthemen der institutionalisierten Erwachsenenbildung. Andererseits werden viele Identitätsthemen in dem halböffentlichen, „geschützten“ Raum eines Seminars lieber thematisiert als im familiären Umfeld.

Abb. 1



Wünschenswert ist ein komplementäres, sich ergänzendes Verhältnis von institutionalisierten und informellen Lernkulturen. Die Bildungsangebote der Einrichtungen verlieren nicht an Bedeutung, aber sie sind Bestandteile komplexer und dynamischer Lernkulturen (vgl. Hoffmann/von Rein 1998).

Literatur

- Arnold, Rolf (Hrsg.): Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Kaiserslautern 1999
- Brocher, Tobias: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1967
- Dörner, Dietrich: Die Logik des Misslingens. Reinbek 1993
- Hoffmann, Nicole/von Rein, Antje (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-)biografischer Reflexion. Bad Heilbrunn 1998
- Hunt, David E.: Lehreranpassung: Reading and Flexing. In: Claude, Armand u.a.: Sensibilisierung für Lehrverhalten. Hrsg.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV. Bonn 1985, S. 9ff.
- Kösel, Edmund: Die Modellierung von Lernwelten. Elztal 1993
- Mader, Wilhelm: Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens. In: Ekkehard Nussl u.a. (Hrsg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn 1997, S. 61ff.
- Maturana, Humberto/Varela, Francisco: Der Baum der Erkenntnis. München 1987
- Schäffter, Ortfried: Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung. In: Claude, Armand u.a.: Sensibilisierung für Lehrverhalten. Hrsg.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV. Bonn 1985, S. 41ff.
- Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied 1999
- Tietgens, Hans: Die Erwachsenenbildung. München 1981
- Welsch, Wolfgang: Vernunft. Frankfurt/M. 1996
- Ziehe, Thomas/Stubenrauch, Herbert: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Reinbek 1982

Innovationen in Lernkultur

Preisbeispiele

Als Fallbeispiele für die Vertiefung und Erneuerung von Lernkulturen werden in diesem Beitrag Projekte beschrieben, die 1999 mit dem Preis für Innovationen in der Erwachsenenbildung des DIE ausgezeichnet worden sind. Vorausgeschickt seien deshalb einige Informationen zum Preis und zum Auswahlverfahren.

1. Innovationen und ihr Preis

Der Preis für Innovationen in der Erwachsenenbildung wird vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung ausgeschrieben und vergeben, die Preisträger werden in einem fast zweijährigen Verfahren von einer unabhängigen Jury¹ aufgrund einer Ausschreibung und entsprechender Einsendungen ermittelt. Die Ausschreibung für eine dritte Preisverleihung im Jahre 2001 (nach 1997 und 1999) läuft zur Zeit. Der Preis wird vergeben an innovative Projekte und Vorhaben; ihn erhalten Initiatorinnen und „Macher“, also nicht Institutionen, fördernde Stellen usw. Die Kriterien des Preises zielen nicht unmittelbar auf die Veränderungen und Verbesserungen von Lernkulturen ab, also auf den Aspekt dieses Beitrags und dieses Heftes. Der Bezug auf „Lernkulturen“ ist allerdings kein nachträglicher und willkürlicher Zusatz des Verfassers, sondern benennt eine Gemeinsamkeit der Preisträger, die der Jury in der Endphase der Auswahl aufgefallen ist.

Die Ausschreibung für den Preis ist dagegen recht breit angelegt, gibt relativ vielfältige Anregungen, an was bei dem Stichwort „Innovationen“ zu denken wäre, definiert diesen Begriff aber nicht. In diesem Punkt wird sie bestärkt von anderen Autoren, die davon ausgehen, dass man Innovationen nur durch Beobachtung von Versuchen erkennen (vgl. Faulstich 1998) oder die Innovationen nur vorläufig und allgemein definieren kann, etwa als institutionelle Reaktionen auf erkannte Veränderungen (vgl. Schiersmann 1998). Innovationen können zudem nur kontextabhängig Geltung beanspruchen. Was in dem einen Zusammenhang innovativ wirkt, kann in dem anderen als konventionell erscheinen (so Nuissl 1999, S. 39). Dies wird besonders deutlich im internationalen Vergleich. So hat etwa das UNESCO-Institut für Pädagogik (vgl. Mauch/Papen 1997) bei der Präsentation von Innovationen aus allen Erdteilen feststellen müssen, dass es keine universale Form von Innovationen gibt, die auf alle Gesellschaften passt oder übertragen werden kann. Hier wie beim DIE-Preis werden Innovationen als Grenzüberschreitungen, Über-

¹ Jury-Mitglieder waren drei Frauen und vier Männer aus Praxis und Wissenschaft: Hannelore Bastian, Wiltrud Gieseke, Angela Venth, Klaus Götz, Ekkehard Nuissl, Erhard Schlutz, Rainer Zech.

schreitungen des Bisherigen verstanden, wie es sich zunächst im Bewusstsein der Macher/innen darstellt.

Nun wird der Anspruch auf Innovationen allerdings nicht wertfrei erhoben. Schon im üblichen Sprachgebrauch hat es Innovation immer auch mit einer Wende zum Besseren zu tun. Nicht jede Veränderung ist danach eine Innovation, auch nicht jedes Ersetzen von Altem. Innovationen können zu Wegweisern werden zwischen der Fülle anscheinend möglicher Optionen und der subjektiven Begrenztheit von Realisierungsmöglichkeiten (vgl. dazu Schäffter 1998). Insofern ist Innovation auch nicht als bloßes Symptom für Modernisierung oder einfach ökonomisches Erfordernis, sondern als reflexive Arbeit innerhalb von laufenden Veränderungsprozessen zu verstehen.

Um Wertung kommt letztlich erst recht nicht herum, wer einen Preis für Innovationen vergeben will. So sehr die Jury versucht hat, sich von Innovationen aus der Praxis überraschen zu lassen, so muss sie letztlich doch die Verantwortung für die Auszeichnungen übernehmen. Sie hat deshalb in Zwischenresümees und im Rückblick versucht, sich der jeweils angewandten Kriterien und Gesichtspunkte bewusst zu werden.

Was ausgezeichnet werden wollte, sollte letztlich erkennbar den Nutzern (Teilnehmer/innen, Auftraggebern) zugute kommen; bestand die Innovation z. B. in einer organisatorischen Maßnahme oder einer neuen Kooperation, so musste deren Gewinn für die Lernenden deutlich werden. Eine zweite Bedingung war: Die Realisierung des Innovationsvorhabens musste, zumindest in Ansätzen, erkennbar sein; eine gute Idee reichte nicht, wenn ihre Übersetzung oder Übertragung nicht plausibel gemacht werden konnte. Etwa die Hälfte der Einsendungen konnte mangels anschaulicher und plausibler Beschreibungen nicht berücksichtigt werden. Innerhalb des Versuchs, die verbliebenen über 60 Einsendungen zu gewichten, erschienen Projekte umso „preisverdächtiger“,

- je relevanter, auch verbreiteter, das zu lösende Problem erschien,
- je weiter die Grenzüberschreitung des Lösungsversuchs ging,
- je aspektreicher die Entwicklungsarbeit und das Veränderungspotential sich darstellten,
- je nachhaltiger, u. U. auch je übertragbarer die Lösung wirkte.

Trotz dieses Versuchs der Wahrnehmungsoffenheit und des Bewusstmachens der impliziten Kriterien sind sich die Jury-Mitglieder darüber im Klaren, dass das Erkennen von etwas Neuem, eines neuen Musters oder einer Musterverschiebung selbstverständlich auch von den Mustern und dem Kontextwissen der Jury abhängig bleibt.

Unter solchen Vorbehalten können also die folgenden Fallbeispiele der Preisträger 1999 gelesen werden. Zugleich sollte der Charakter des Materials bewusst bleiben: Die Jury hat von den tatsächlich begonnenen oder durchgeführten Projekten Beschreibungen und Materialien verlangt, hat dieses Material z. T. durch telefonische Nachfrage, in einigen wenigen Fällen auch durch Besuche vor Ort ergänzt; jedes Jury-Mitglied hat die Projekte, für die es eine Art Patenschaft übernommen hatte, zum Zwecke der Vorstellung im Kreis der Jury seinerseits zusam-

menfassend beschrieben, bei interessanten Zweifelsfällen ergänzt durch das „Gutachten“ eines zweiten Jury-Mitgliedes. Die folgenden kurzen Skizzen der ausgezeichneten Projekte sind also Beschreibungen von Beschreibungen von Beschreibungen!

Ausführlicher dargestellt und veranschaulicht werden sie – unter Beteiligung der Preisträger – in einem Buch, das anlässlich der Preisverleihung erschienen ist (vgl. Schlutz 1999), in dem aber auch weitergehende Perspektiven für Innovationen und neue Lernkulturen zusammengefasst werden, die sich auch aus den nicht ausgezeichneten, aber bemerkenswerten Einsendungen ergeben haben.

2. Preisträger als Fallbeispiele

Projekt „Eigen ist Art“

„Da wird man in eine Situation gestellt, mit der man nichts anfangen kann. Man sucht nach Lösungen im Umgang mit den Dingen. Es geht nicht darum, bestimmte Dinge abzufragen. Man muss wieder lernen zu lernen.“ Diese Worte stammen von einer Erzieherin aus dem Ostteil Berlins und haben einen doppelten Bezug:

- zu dem Umbruch, den Bewohner/innen der ehemaligen DDR, zumal solche aus Erziehungsberufen, erlebt haben,
- zu der Herausforderung durch künstlerische und ästhetische Arbeit im Rahmen eines Fortbildungsprojekts des Berliner Senats für diese Berufsgruppe.

Gudrun Lenz und Stefan Brée haben diese Werkstatt jeweils 30 Tage in zwei entsprechenden Projekten ausprobiert und sie dabei sowohl als ästhetische Selbsterfahrung wie als künstlerische Berufsfelderweiterung für diese Erzieher/innen verstanden. Sicher wäre es für alle Pädagog/innen sinnvoll, Lernen und Lehren nicht als Übernahme von Vorgaben und Vorbildern zu erfahren, in viel höherem Maße gilt dies aber für die Erzieherinnen aus dem Osten: Alte Vorbilder und Orientierungen können wertlos erscheinen, und auch die Kinder sind anders aufgewachsen, als man sie vormals erlebt hat. Solche professionellen Erziehungsberufe sind also nach der Wende, wenn sie nicht ohnehin in ihrer Existenz bedroht waren, vor große Anforderungen der Neuorientierung und des Umgangs mit Diskontinuität, Verunsicherung und eigener Entwertung gestellt worden.

Kann ästhetische Praxis – so die Fragen der Künstler – in einer anscheinenden Sackgasse die Möglichkeit eines Neuanfangs spürbar machen? Kann künstlerische Arbeit – jenseits moralischer oder ausschließlich kognitiver Belehrung oder gar Umerziehung – zur Erfahrung anderer Kompetenzen beitragen und zu einem neuen Blick auf die eigenen Aufgaben, auch zu einem anderen praktischen Umgang mit Kindergruppen in dieser neuen Umwelt? Alle Anzeichen sprechen dafür, dass die Kunstproduktion, die eigene wie dann die mit den Kindern, jene Lust auf Unordnung und Erfindung geweckt hat, die aus einer kritischen Situation heraus helfen könnte.

Praktisch haben Gudrun Lenz und Stefan Brée die Erzieherinnen dazu eingeladen, sich einzulassen auf Formen der ästhetischen Produktion, wie sie etwa von Künstlern wie Beuys vertreten worden sind. Dazu haben sie einfache Materialien (auch Pappe und andere Abfälle) oder Klänge mit Aufforderungscharakter eingegeben, ohne das Tun für externe Zwecke pädagogisch zu instrumentalisieren. Ziel war es, Wahrnehmung, individuelle Sensibilisierung, die Erfahrung des Machens aus einer Nullpunkt-Situation heraus zu ermöglichen, ähnlich wie es schon im Bauhaus bei der künstlerischen Ausbildung geschehen ist.

Die nachträgliche Reflexion unter den Teilnehmerinnen, die vor allem auch im Hinblick auf die Übertragung der eigenen ästhetischen Erfahrung auf die Arbeit mit Kindern ausgetauscht wird, lässt ein wenig erkennen, was der Lerngewinn der eigenen Kunstproduktion gewesen sein wird: ein besserer Umgang mit einer offenen Situation, die man nicht „im Griff“ hat und nicht mit herkömmlichen Kompetenzen bewältigen kann; die Erfahrung, dass Veränderungen zwar verunsichern, aber auch ein Lernen auslösen können, das selbst vielschichtig, widersprüchlich, nicht vorhersehbar erscheint und eine eigene Veränderung bewirkt; wahrscheinlich die Erkenntnis, dass Kindheitsbilder von Erwachsenen stereotyp sind, dass ein neues Glücksgefühl in der Arbeit mit Kindern sich einstellen kann, wenn diesen nicht geschlossene Aufgaben gestellt werden, wenn die „fertigen Bilder“ eine geringere Rolle spielen.

Blickt man als Außenstehender auf die Berichte und Bilder, so kann man sich dem Eindruck einer starken Bewegung nicht entziehen, einer Bewegung in und zwischen der Selbsterfahrung der Erzieherinnen, dem Ausprobieren eines neuen Verhaltens gegenüber den Kindern („Früher musste ich der Animateur sein ... Jetzt liegt alles nur bereit und die Kinder arbeiten ganz anders ...“) und den Künstlern als möglichen Katalysatoren („Wir als Lehrende verstehen uns als Manager dieser offenen Lernsituation. Dabei befinden wir uns selbst in einer unsicheren Position, in der wir uns gegenseitig beobachten, mitteilen und stärken ...“).

Neu sind Arrangement und Angebot nicht schlechthin (als Instrument und Pausenfüller müssen sogenannte kreative Einlagen in der übrigen Weiterbildungspraxis oft genug erhalten), sondern wegweisend erscheint ihr Einsatz in einer solchen Umbruchs- und Verunsicherungssituation, die nach gängiger Erwartung leichter mit inhaltlich und methodisch klar definierten Qualifikationsangeboten wenn nicht zu bewältigen, so doch zu überspringen wäre. Statt dessen wird die Erfahrung eines offenen, vielschichtigen Lernens angeboten, wobei die Analogien des Neuanfangs zwischen der allgemein politischen, der beruflichen und der biographischen Situation kreativ genutzt werden.

Projekt „Gleichstellung in der Weiterbildung“

In diesem Projekt, das von Iris Dilg an der und für die Volkshochschule Mainz durchgeführt wird, geht es auch um die rechtliche Gleichstellung von Männern und Frauen, besonders aber darum, Erkenntnisse über Geschlechterdifferenz in Kom-

munikation, Lernweisen, Lerninteressen praktisch umzusetzen, und zwar in die Arbeit einer großen Bildungsinstitution.

Dazu verbindet dieses Projekt, das vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz gefördert wird, Forschung und Fortbildung. Befragungen ermitteln den Bewusstseinsstand und die beobachteten Schwierigkeiten mit der Geschlechterdifferenz bei Planenden und Lehrenden sowie die Bedürfnisse nach Lernkonzepten und Lernformen im Zusammenhang mit der Geschlechterperspektive. Fortbildungen sollen Möglichkeiten entdecken und empfehlen helfen, den Gender-Aspekt fachspezifisch in allen Kursen unter Beteiligung von Männern und Frauen wahrzunehmen und als inhaltlichen Gewinn anzueignen. Die Erhebungen sind auf großes Interesse gestoßen. Fortbildungen und Geschlechterdialog zwischen den Lehrenden haben nicht nur auf der allgemeinen Ebene stattgefunden, sondern auch in einzelnen Fachbereichen wie Gesundheitsbildung, berufliche Bildung, Sprache und Kommunikation, kulturelle Bildung, wobei im Hinblick auf die eigene Praxis unterschiedliche Akzente gesetzt wurden, z. B.: Erstellen von Kriterienkatalogen für eine geschlechter-gerechte Pädagogik in Bezug auf Sprache und Kommunikationsverhalten, Lernklima, Lernsituation und Lerninhalte; Erstellen von Evaluationsbögen zur Selbstvergewisserung der Kursleitenden und zum Feedback der Teilnehmenden; Unterrichtssimulation, Ausarbeiten einzelner Unterrichtssequenzen usw. Die hauptberuflichen Mitarbeiter/innen beleuchten Organisationsformen und organisatorische Möglichkeiten ihrer Institution im Lichte der Geschlechterorientierung neu, etwa im Hinblick auf: die Verbindlichkeit von Kriterienkatalogen und Evaluationsbögen, neue Zielgruppenkonzeptionen, umfassende Kinderbetreuung, ständiges Weiterbildungsangebot für Kursleitende in Form von Geschlechterdialogen, Einrichtung eines entsprechenden Steuerungsteams nach Projektende usw.

Auch hier liegt die Innovation nicht im Stofflichen, vielmehr umgekehrt darin, längst bekannte Erkenntnisse der Gender-Forschung umfassend (organisatorisch, methodisch, inhaltlich) in die Bildungspraxis einfließen zu lassen und diese als Geschlechterdialog zu gestalten.

Projekt „Wohnen – Arbeiten – Lernen“

In der strukturschwachen, halb ländlichen Region im Weser-Ems-Gebiet, wo ohnehin bemerkenswerte Weiterbildungsaktivitäten entfaltet werden, mussten Mitarbeiter/innen der Volkshochschulen Norden und Aurich seit Jahren feststellen, dass qualifikations- und arbeitsbezogene Maßnahmen bei bestimmten Gruppen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen deshalb letztlich nicht „greifen können“, weil den Betroffenen lebensweltliche Sicherheiten eines behüteten Zuhauses und einer geregelten Lebensführung und elementare Kompetenzen wie Überlebensfähigkeit, Kontinuität und Arbeitsfähigkeit fehlen. Es handelt sich um junge Leute, denen die Absicherung einer intakten Familienstruktur völlig fehlt oder die bereits obdachlos geworden sind. Die Bildungsinstitutionen beschlossen, es nicht bei den

immer wieder ins Leere laufenden „offiziellen“ Bildungsmaßnahmen zu belassen, sondern die Lebenswelt der Adressaten einzubeziehen bzw. mit ihnen eine solche erst zu schaffen.

Unter Federführung von Oliver Müller-Röttger und Günther Fahle wurden in dem Modellversuch „Wohnen – Arbeiten – Lernen“ (WAL) Neubauten und Umbauten von Häusern durch die jungen Erwachsenen und unter Anleitung von Fachkräften sowie mit Unterstützung von lokalen Baufirmen vorgenommen. Erlebten die jungen Leute auf diese Weise schon eigene Lern- und Arbeitsleistungen, so konnten die fertiggestellten Wohnungen von ihnen selbst genutzt werden; heute werden diese auch neu aufzunehmenden Jugendlichen zur Verfügung gestellt. Diese Möglichkeit des betreuten Wohnens und einer entsprechenden psycho-sozialen Unterstützung durch Sozialarbeit ist allerdings an die Bedingung gekoppelt, zugleich eine den jeweiligen Voraussetzungen angemessene Qualifizierungsleistung zu erbringen (z. B. Schulabschluss, Vorqualifizierung, Ausbildung usw.). Die Stabilisierung erfolgt über ein betreutes Wohnen und eine Sozialarbeit, die eine sorgfältige Balance zwischen Freiwilligkeit, Hilfe zur Selbsthilfe und Grenzen setzenden Vereinbarungen hält. In den Wohneinheiten ist Kommunikation ebenso wie Rückzug möglich.

Neu ist nicht das betreute Wohnen an sich, sondern die Integration von Wohnen, Arbeiten und Lernen, was z. T. auch als Revitalisierung von bedeutsamen Ansätzen aus der Zeit der großen Arbeitslosigkeit in den 20er Jahren wirkt. Verbunden werden nicht nur die genannten Lebensbereiche, sondern auch informelles und formales Lernen, das zunehmende Gefühl, sein Leben selbst gestalten zu können, verbunden mit der Möglichkeit, auch unterschiedliche Phasen qualifikatorischer Ansprüche bewältigen zu können. Dies verlangt die Kooperation von Qualifizierungs- und Beratungsteams, also von sonst getrennten sozialen Praxen. Rahmenbedingung dafür ist ein relativ reichhaltiges, gestuftes Angebot der Bildungsträger an Schulabschlussmaßnahmen und Maßnahmen der gewerblichen Aus- und Fortbildung. Zugleich mussten Instrumente und Ressourcen der Sozialarbeit bzw. der Jugendhilfe mit denen der Arbeitsmarktpolitik und der berufsbezogenen Bildung und Weiterbildung verzahnt bzw. gebündelt werden. Dazu wurde eine ständige Kooperationsbeziehung zwischen diesen externen Partnern aufgebaut, die zugleich dazu geführt hat, dass die Betroffenen von der Bürokratie als Personen wahrgenommen werden, nicht als Fragmente unterschiedlich abzulegender Fälle. Aus der Sicht von Bildung geht es letztlich um die Umsetzung der Erkenntnis, dass Lernfähigkeit nicht kontextfrei gegeben ist, sondern Lebens-, Arbeits- und Sozialfähigkeit voraussetzt.

Projekt „Lernberatung“

Auch das Projekt „Lernberatung“ von Rosemarie Klein und Marita Kemper geht davon aus, dass heutige und künftige Anforderungen an das Lernen eine Stärkung der Lernfähigkeit voraussetzen. Lernfähigkeit wird aber nicht als eine rein

formale Qualität betrachtet, die losgelöst von inhaltlichen Aufgaben erworben werden könnte. Sie wird vielmehr begründet und unterstützt durch eine doppelte Bindung des Subjekts: einerseits an seine eigenen biographisch erworbenen Kompetenzen, andererseits an den Lernvorgang, den eigenen und den der anderen. Bei der pädagogischen Betreuung und wissenschaftlichen Begleitung mehrerer Qualifizierungsmaßnahmen für Frauen im kaufmännisch-verwaltenden Bereich erproben und entwickeln Klein und Kemper ein Konzept zur Stärkung der so verstandenen Lernfähigkeit, das sie Lernberatung nennen (mit der Doppeldeutigkeit von Selbst- und Fremdberatung) und das auf andere Bildungsvorhaben übertragen werden kann.

Das Entscheidende dabei scheint mir zu sein, dass innerhalb relativ konventioneller Bildungsmaßnahmen (was die Voraussetzung für die Übertragbarkeit ist) eine zweite Arbeits- und Aufmerksamkeitsspur installiert wird, eine Metakommunikation gleichsam, die das Lernen selbst und seine biographische Verwendung zum ständigen Thema macht. „Lernberatung“ stellt ein Bündel von Instrumenten und Maßnahmen dar, die als Teil eines neuen Lehrkonzepts verstanden werden. So schlichte, aber einleuchtende Mittel wie das Führen eines Lerntagebuchs und die Institutionalisierung von gemeinsamen Lernkonferenzen machen das Lernen durchsichtiger, verbinden individuelle und öffentliche Lernvorgänge, erhöhen durch wechselseitige Beratung Selbständigkeit, Selbstbewusstsein, aber auch Teamfähigkeit. Die Lernkonferenzen werden zu Planungskonferenzen und führen – in Verbindung mit Fachreflexion und einem Lernquellenpool für das individuelle selbständige Lernen – schließlich auch zur Steuerung und Flexibilisierung der „eigentlichen“ Maßnahme durch die Teilnehmerinnen. Die anscheinende Dichotomie von fremdorganisiertem Lehren und selbstorganisiertem Lernen wird so tendenziell aufgehoben. Auch der differenzierte Umgang mit solchen Begriffen und ein entsprechend abgewogenes methodisches Vorgehen haben zur Auszeichnung dieses Projekts geführt.

Projekt „Offenes Lernen“

Auch im Projekt „Offenes Lernen“ an der Hamburger Stiftung für berufliche Bildung (federführend: Bernd Krischausky) geht es nicht um selbstorganisiertes Lernen im dogmatischen Sinne. Wie im vorigen Projekt geht es um selbständigeren Umgang mit dem zu Lernenden, aber der Ausgangspunkt ist ein anderer, und die Konsequenzen für die Individualisierung des Lernens einerseits und die Umstellung der Bildungsorganisation andererseits sind weiterreichend.

Wie viele andere Bildungseinrichtungen auch stand die Hamburger Stiftung in der ersten Hälfte der 90er Jahre vor der Frage, wie sie divergierende Umwelтанforderungen verarbeiten und beantworten könne: z.B. sinkende Fördermittel und steigender Kostendruck, größere Heterogenität der Teilnehmer und Differenzierung der zu vermittelnden Berufsbilder, neuartige Erwartungen an die Qualität der Ergebnisse und die Qualitätssicherung der Institution. Diese erhöhten, z. T. widersprüch-

lichen Anforderungen lassen anscheinend keine einheitliche Lösung zu, dennoch wurde versucht, ihnen mit dem Gesamtkonzept „Offenes Lernen“ zu begegnen, das seit Herbst 1994 realisiert wird und nach und nach zu einer Umstellung des gesamten Betriebes führen soll.

Kern der Neuerung ist die Individualisierung des Lernens durch Aufsprengen des Maßnahmcriculumums. Die starren Stundenpläne mit einem gemeinsamen Lehrangebot für ein bestimmtes Berufsbild und alle Mitglieder einer bestimmten Gruppe werden aufgehoben; statt dessen wird eine Flexibilität von Lernzielen, Lerndauer, nötigen Lerninhalten, genutzten Lernorten und Selbstlernmaterialien angestrebt. Im Mittelpunkt steht das selbständige Lernen des Einzelnen, der aufgrund einer Eingangsdiagnose und weiterer Beratungen ein individuell zugeschnittenes Programm durchläuft, das mittels individueller Zielvereinbarungen und entsprechender Checklisten gesteuert und nachwiesen wird. Ein wöchentlicher Stundenplan für einen Teilnehmer bei der gewerblichen Berufsvorbereitung kann z. B. folgende Angebote im Laufe einer Woche enthalten: Werkstattarbeit, Übungen am Computer, Rechtschreibübungen, Deutsch für Ausländer, bestimmte mathematische Themen, Einführung ins technische Zeichnen, Bewerbung. Davon ist allein das Bewerbungstraining eine gemeinsame Unterrichtsveranstaltung, alle anderen Angebote werden durch individuelles Selbstlernen oder durch Kleingruppenarbeit (vor allem Werkstattarbeit) realisiert.

Vermittelt werden neben den Fachqualifikationen fachübergreifende Schlüsselqualifikationen, indem z. B. der Bau einer Sanitäreinrichtung in einen vollständig abzuwickelnden Kundenauftrag eingebettet wird. Die Individualisierung des Lernens macht es auch möglich, für mehrere Berufsbilder nebeneinander zu qualifizieren, so dass am Markt zur selben Zeit unterschiedliche Qualifikationsprofile angeboten werden, was die Vermittlungschancen erhöht.

Im pädagogisch-idealistischen Sinne ist dies kein selbstbestimmtes Lernen, denn es bedarf einer äußerst differenzierten Fremdorganisation, um Selbstorganisation und Selbständigkeit erfolgsorientiert (!) unterstützen zu können. Gefördert wird zunächst das Bewusstsein, sich selbst seinen eigenen Ausbildungs- oder Schulungsgang zusammensetzen, abholen und aneignen zu müssen. Selbständigkeit wird aber nicht nur formal gefordert, sondern beispielsweise auch in Gruppenarbeit gebraucht: In der Werkstatt etwa soll jeder sich auf einen Teil der Aufgabe vorbereiten und die anderen darüber unterrichten. Dies scheint ebenfalls ein weiterer wichtiger Aspekt auf dem Weg zu mehr Lernfähigkeit. Denn besteht Lernfähigkeit im Kern nicht darin, (sich selbst) etwas lehren zu können, über Möglichkeiten der Selbstinstruktion zu verfügen?

Um dies Konzept offenen Lernens zu realisieren, mussten didaktisch-methodische, personelle, organisatorische, ja architektonische Bedingungen geschaffen werden, deren Notwendigkeit den Projektinitiatoren selbst wohl erst nach und nach bewusst geworden ist, deren Zusammenklang aber erst das Konzept innovativ erscheinen und erfolgreich werden lässt. Die wichtigsten seien kurz genannt:

- die Aufgabe der direkten Lehre und die Verschiebung der Ausbilder- und Lehrfunktionen hin zur ständigen Beratung, zur Konstruktion von Selbstlernmaterialien und zur Evaluation,
- die Bereitstellung und ständige Verbesserung von Selbstlernmaterialien (zunächst als Schriftmedien, zunehmend als CBT-Elemente und Arbeit an einem eigenen Netz), die die Selbstkontrolle der Lernenden ermöglichen,
- die Bereitstellung und flexible Nutzung unterschiedlicher Lernorte („Lerninseln“): Werkstatt, Medienraum, Lehrraum, Gruppenarbeitsraum, Beratungsraum usw.,
- die Umwandlung der fachsystematischen Organisationsstruktur in bewegliche, teilautonome Teams, die ihre Aufgaben und Ressourcen in Zielvereinbarungen mit der Leitung festlegen,
- der Aufbau umfassender Qualitätssicherungsmaßnahmen, u. a. durch regelmäßige Selbsteinschätzung der Lernenden, Lernkontrollen, Bewertung des Selbstlernmaterials, Controlling der Einrichtung durch Berichte und Kundenbefragungen.

Zur Zeit scheint es so, als habe das Projekt einen wesentlichen Teil seiner Grobziele erreicht: Kostensenkung, Individualisierung/Differenzierung des Lernens und der Qualifikationsprofile, Akzeptanz bei einem Großteil der Lernenden (besonders bei Jugendlichen aus Migrantenfamilien), erhöhte Vermittlungsquoten.

3. Elemente von (neuen) Lernkulturen

Nach den Einzelskizzen, die notwendigerweise verkürzen, sei der Versuch gemacht, einige Gemeinsamkeiten und auffallende Elemente zu kennzeichnen, ohne der Eigenwilligkeit der einzelnen Projekte Unrecht zu tun. Sofern diese Aspekte als Elemente neuer oder sich neu formierender Lernkulturen betrachtet werden wollen, müssen sie mehr als eine einzelne neue Methode des Lernens oder des Lernens-machens enthalten. Lernkulturen stellen eine soziale Realität dar, die ihren Mitgliedern Orientierung bietet durch geteilte Auffassung vom Lehr-/Lernhandeln, durch einen gemeinsamen Stil (vgl. dazu Arnold 1998).

Im Hinblick auf *Lernfelder und Zielgruppen* fällt zunächst auf, dass vier der fünf preisgekrönten Projekte im weiten Sinne der beruflichen Bildung zuzurechnen sind und es mehr oder weniger mit „Problemgruppen des Arbeitsmarktes“ zu tun haben. Von der Jury war dies nicht bewusst angezielt; die Auszeichnungen bei der vorherigen Preisverleihung waren ausgewogener über die Sparten der Weiterbildung verteilt; und auch bei den betrachtenswerten Einsendungen der neuen Preisverleihung waren solche aus der beruflichen oder betrieblichen Weiterbildung durchaus nicht dominant, sondern machten etwa ein Viertel aus (je ein weiteres Viertel entfiel auf die politisch-ökologische, auf die soziokulturelle und auf die allgemeine Bildung). Ob es also einen Trend zu mehr Innovationen in der beruflichen Weiterbildung gibt, bleibt abzuwarten, und selbst wenn es so wäre, so bliebe offen, ob dies für größere Progressivität oder für besonderen Nachholbedarf der beruflichen Bildung spricht.

Was man aber in dieser Hinsicht zusammenfassend über die Preisträger sagen darf: Ihre Fragestellungen decken eine Not auf, die Lösungen wollen diese wenden. Dabei geht es häufig um anscheinend paradoxe *Problemlagen*: Wie kann man mehr Qualität und Individualität erreichen bei weniger Geld? Wie kann man Menschen integrieren und qualifizieren bei schlechter werdenden materiellen und psychosozialen Lebensbedingungen? Wie können Männer und Frauen gestärkt werden in ihrer Lernfähigkeit, Selbstverantwortung und Selbststeuerung angesichts der anscheinend unaufhaltsamen Anforderung an Flexibilität und damit an die Bewältigung von Diskontinuität?

Im Hinblick auf die Anstöße zu Veränderungen, auf die bewegenden Momente darf man – vorsichtig verallgemeinernd – sagen: Die wichtigsten *Herausforderungen* für Lernende heute und für das professionelle Nachdenken über Lernkulturen ergeben sich keineswegs aus neuen Entdeckungen und Theorien zum Lernen, aus dem Angebot an neuen Medien, nicht einmal aus dem möglichen Veralten von Bildungsinstitutionen, sondern – wie eigentlich bekannt – vor allem daraus, dass die technisch-ökonomische Entwicklung den Lernpotentialen und der Anpassungsfähigkeit der meisten Menschen davonzueilen scheint. Mit voller Wucht treffen diese Veränderungen deshalb zunächst die, die am Erwerbsleben teilnehmen oder dies wollen. Daraus ergibt sich der Druck, variabelere Lernformen und Lerngelegenheiten zu schaffen und Lernfähigkeit und Selbststeuerung selbst zu verbessern. Dies schließt die Fähigkeit der Person ein, sich angesichts der überall geforderten Flexibilisierung nicht auseinanderreißen zu lassen.

Solchen Problemstellungen entspricht, dass das *Motiv zur Innovation* in den einzelnen Projekten nicht allein freier Wahl entspringt. Zwang und Innovationen scheinen sich keinesfalls auszuschließen. Ob Zwang produktiv gewendet werden kann, scheint vor allem davon abzuhängen, ob die Betroffenen alles daran setzen, sich Handlungsspielräume zu erhalten oder diese wiederzugewinnen. Die Problemlösungen, die gefunden werden, sind sicherlich nicht die einzig denkbaren, trotzdem wirken sie im Nachhinein stringent; das Lernarrangement scheint der Aufgabe völlig zu entsprechen. Dabei geht es kaum aus völligen Neuerfindungen hervor, sondern kombiniert auf neue oder besonders adäquate Weise bereits vorgedachte oder sogar erprobte Elemente. Um einen innovativen Schub zu bewirken, müssen diese aber in eine eigene *Gesamtkonzeption* integriert werden, von der die Beteiligten nach und nach völlig überzeugt sind. Dies kann Veränderungen von unterschiedlicher Reichweite mit sich bringen: von der Umgestaltung bisheriger Maßnahmen über neue Lernarrangements bis hin zur Organisationsentwicklung und zur Neuinstallation externer Kooperationen.

Ausdruck von Lernkultur und Bindeglied zwischen Selbst- und Fremdorganisation sind häufig explizite Vereinbarungen. Mit den Vereinbarungen wird kodifiziert und gesichert, was das Gemeinsame der hier angedeuteten pädagogischen Konzeptionen ist: die Wende von der Teilnehmerorientierung hin zu einer Zentrierung des Teilnehmers, oder besser: *vom Adressaten zum Akteur* der Weiterbildung (vgl. Bastian in Schlutz 1999). Dies ist nicht metaphorisch im Sinne eines Blickwechsels zu verstehen, sondern wortwörtlich scheint sich in diesen Projekten alles um die

Teilnehmenden und ihre Aktivität zu „drehen“: die pädagogische Beratung und Unterstützung, das Bereitstellen von Medien, die professionellen Teams und sogar die ganze Betriebsorganisation. Die Aktivität der Lernenden ist kein Selbstzweck, sondern Mittel und Ausdruck größerer Selbständigkeit und Eigenverantwortung. Lernfähigkeit oder wieder lernen zu können, ist in allen Projekten mehr oder weniger explizite Zielsetzung. Die „zweite Aufmerksamkeitsspur“, die dafür eingerichtet wird, erhöht Reflexion und Reflexivität – und dies nicht nur bei den Lernenden.

Neue Lernarrangements erscheinen als offener und multifunktionaler. Zunächst sind sie notwendige Folge der Dezentrierung, der Verschiebung der Lehrfunktionen: weg von der direkten Instruktion hin zur Entfaltung von bisher latenten Lehrleistungen (z.B. Beratung, Medienkonstruktion, Auswertung) und hin zur Selbstinstruktion. Zugleich machen sie die sonst eher latent bleibenden Aneignungsprozesse sichtbarer und handhabbarer (und mildern so die Gefahr der Abstraktion, die durch erhöhte Reflexivität nahe liegt): z. B. durch funktionale Verräumlichung, durch Materialisierung in Medien und durch definierte kommunikative Stationen (wie Lernkonferenz, Lernberatung, Gruppenarbeit in der Werkstatt usw.). Häufig erfordern diese Innovationen nicht nur Funktions- und Rollenverschiebungen bei den Lehrenden, sondern die Kooperation sonst getrennter sozialer Praxen, wie Qualifizierung und Sozialarbeit, Kunst und Pädagogik.

Auf eine weitere Zusammenfassung der gemeinsamen Elemente der vorgestellten Fallbeispiele sei verzichtet, besteht doch ohnehin schon die Gefahr, der Eigenart der jeweiligen Versuche Gewalt anzutun, indem man sie mehr oder weniger auf die Schlagworte hin abklopft, die im Erwartungsrepertoire von Pädagog/innen und Wissenschaftler/innen im Hinblick auf die nötige künftige Bildungsgestaltung ohnehin vorhanden sind (wie sie etwa im Wissens- und Bildungs-Delphi zum Ausdruck kommen, vgl. BMBF 1998). Interessanter dürfte die Schlussfrage sein, welche der immer wieder genannten Erwartungen durch die vorgestellten Modelle noch nicht ausreichend bedient sind. Zu nennen wäre wohl a) der Einsatz von Multimedia und b) die sogenannte „Entgrenzung“ der Weiterbildung im Sinne einer Pluralität der Lernorte bzw. eines stärkeren Wechsels zwischen organisiertem und informellem Lernen.

Zu a): Zweifellos wird man von den Medien eine Bereicherung hinsichtlich der Individualisierung und der Vielseitigkeit des Lernens erwarten. Im Hinblick auf den Preis für Innovationen wurden etwa 12 Projekte eingereicht, bei denen ein Medium den Mittelpunkt bildet, vom Printmedium bis zur Verwendung des Intranet. Dass keines dieser Projekte einen Preis bekommen hat, wird auch daran liegen, dass bei der vorherigen Preisverleihung eine Einsendung ausgezeichnet worden ist, die im Hinblick auf Problemrelevanz, Interaktivität und Kommunikationsmöglichkeiten avancierter erschien als die jetzt geprüften Einsendungen. Diese wiesen auf im Einzelnen durchweg wichtige Experimente und beachtenswerte Aspekte hin. Die Jury konnte sich aber dem Eindruck nicht entziehen, es mit einem Zwischenstand in der Entwicklung reichhaltigerer Medienangebote zu tun zu haben: Das Ausprobieren der technischen Möglichkeiten scheint stärker im Vordergrund zu stehen als die wirkliche didaktische Neuerung. Die vielbeschworene Interaktivität versucht

mühsam, die Nachteile gegenüber dem Präsenzunterricht auszugleichen, hält das Lernen im Zirkel geschlossener Vorgaben. Die Ziel-Mittel-Relation ist häufig noch nicht stimmig: Team-Arbeit wird durch kognitive Belehrung eingeführt, Kommunikation wird ohne Kommunikationspartner, Verhaltens- und Einstellungsänderungen werden durch gesteuerte Antwort-Vorgaben vermittelt usw. Aber man wird in Zukunft sicher weiterkommen, wenn Experimente stärker mit der Reflexion ihrer didaktischen Möglichkeiten, aber auch ihrer Grenzen verbunden werden. Eine Gefahr in der Entwicklung scheint nämlich darin zu liegen, dass man Medienangebote in der Regel als autonome und geschlossene Lehr-Lern-Programme konzipiert und dadurch ihre Leistungsfähigkeit überstrapaziert, anstatt sie als Teil eines Lernverbundes zu denken und mögliche Schnittstellen dafür vorzusehen. Gegenbeispiele sind in den ausgezeichneten Projekten deutlich enthalten (etwa in „Lernberatung“ und „Offenes Lernen“). Hier folgt die Entwicklung von Medien und Selbstlernmaterialien aber der didaktischen Problemlösungsstrategie, nicht umgekehrt; das gesamte Lernarrangement zielt auf größere Eigeninitiative und Lernkompetenz; Schnittstellen zwischen Mediengebrauch, Übungen im Realraum, Gruppenkommunikation, persönlicher Beratung usw. sind eindeutig markiert. Kurz gesagt: Wenn Innovation als Grenzüberschreitung verstanden wird, dann werden aus pädagogischer Sicht mögliche Grenzen nicht einfach durch den Einsatz eines neuen Mediums überschritten, sondern durch die neue didaktische Problemlösungskapazität, die darin enthalten ist (vgl. meinen Beitrag zu den eingesandten Medienprojekten in Schlutz 1999).

Zu b): Grenzen zwischen formellem und informellem Lernen sind auch in den vorgestellten Projekten deutlich überschritten. Dies geschieht aber eher in der Weise, dass Alltag und Lebenswelt der Adressaten in das institutionalisierte Lernen hineingezogen werden, besonders deutlich im Wohnprojekt, in dem das Wohnen und der Lebensalltag bis zu einem gewissen Grad Bestandteil der Bildungseinrichtung werden. Das heißt, die Projekte zeigen eher die mögliche Vielfalt und Innovationsfähigkeit des Lernens in Institutionen. Sowohl unter den früheren Preisträgern wie unter den neuen Einsendungen gab es allerdings Projekte, vor allem der politischen Bildung, deren Realisierung abhing von einer Kombination mit selbst organisiertem Lernen, informellem Lernen, öffentlicher Auseinandersetzung usw. Letztlich waren aber auch dies Initiativen oder Moderationsleistungen von professionellen Pädagogen. Denn eine Preisverleihung für Innovationen in der Erwachsenenbildung spricht zunächst Professionelle an, nicht nur aus praktischen Gründen, sondern wohl auch, weil Institutionen das kollektive Gedächtnis für einen bestimmten Bereich gesellschaftlicher Praxis darstellen.

Unter diesem Gesichtspunkt lässt sich fragen, inwiefern die eingereichten Projekte (und andernorts versuchte Neuerungen) wohl im institutionellen Gedächtnis der Erwachsenenbildung weiterwirken. Muss man bei Modellversuchen nicht allzu oft den Eindruck haben, dass sie als – zum Teil mit Sondermitteln finanzierte – Sonntagsfreuden laufen, aber nicht in den Alltag, die Organisationsstruktur und die Identität einer Einrichtung integriert werden? Auf diese Weise gehen neue Erfahrungen und Ergebnisse – oft zusammen mit dem entsprechenden Personal – dem kollekt-

tiven Wissensbestand und Problemlösungspotential der Erwachsenenbildung verloren. Dem ein wenig entgegenzuwirken sollte auch eine Funktion des Preises für Innovationen in der Erwachsenenbildung sein.

Literatur

- Arnold, Rolf/ Schüßler, Ingeborg: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998
- BMBF (Hrsg.): Delphi-Befragung 1996/98. 3 Bände. Bonn 1998
- Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild/Krohn, Miriam (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Projekte und Innovationen. Weinheim, München 1998
- Mauch, Werner/Papen, Ute (Hrsg.): Making a Difference: Innovation in Adult Education. Frankfurt/M. 1997
- Nuissl, Ekkehard: Adult Education and Learning in Europe. Frankfurt/M.: DIE 1999
- Schäffter, Ortfried: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin 1998
- Schiersmann, Christiane u. a.: Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen 1998
- Schlutz, Erhard (Hrsg.): Lernkulturen. Innovationen, Preise, Perspektiven. Frankfurt/M.: DIE 1999

Lernkulturwandel

Begriffstheoretische Klärungen und erwachsenenpädagogische Illustrationen

Die Einführung und Verwendung eines neuen Begriffs – wie „Lernkultur“ – in den erwachsenenpädagogischen Diskurs muss sich in einer doppelten Weise legitimieren: Zum einen ist entstehungsgeschichtlich zu begründen, dass es sich um einen „notwendigen“ Begriff handelt und nicht lediglich um eine vom Zeitgeist induzierte Begriffsmode, zum anderen ist zu begründen, wie sich dieser Begriff zu etablierten erwachsenenpädagogischen Begrifflichkeiten verhält. Auszugehen hat diese doppelte Begriffsbegründung von der letztlich konstruktivistischen Begriffstheorie Immanuel Kants, der Begriff und Anschauung ja bekanntlich in ihrer wechselseitigen Bezogenheit mit den Worten beschreibt: „Begriffe ohne Anschauung sind leer, Anschauung ohne Begriffe ist blind“. Deshalb ließen sich der im Folgenden zu leistenden begriffstheoretischen Klärung auch die beiden Fragen zugrundelegen: 1. Welche „Anschauung“, d.h. welche – neue – Sicht auf den Gegenstand, wird mit dem Begriff der „Lernkultur“ nahegelegt? 2. Welche erwachsenenpädagogischen „Blindheiten“ können mit dem Blick auf die Lernkultur überwunden werden? In einem dritten – abschließenden – Schritt sollen dann die erwachsenenpädagogischen Implikationen bzw. Folgerungen der Lernkulturorientierung skizziert werden.

1. Die „Anschauung“ der Lernkultur

Das dem Begriff der „Lernkultur“ innewohnende Kulturverständnis ist nicht das der „schönen Künste“, sondern das der Alltagskultur, wie es durch die Ethnomethodologie, die phänomenologische Wissenssoziologie und den Symbolischen Interaktionismus der 70er Jahre auch in die Erwachsenenbildung Eingang gefunden hat. Aber erst die Organisations- und Managementtheorien der 80er Jahre rückten mit ihren Erklärungen zu den „weichen Faktoren“ des Organisations- und Unternehmenserfolges den Alltagskulturaspekt in das Zentrum sozialwissenschaftlicher Analyse. Erinnerung sei in diesem Zusammenhang u. a. an den Unternehmenskulturbegriff von Holleis u. a. (1987), die diesen als „die untere Seite des Eisberges“ definierten, d. h. als die „eigentlich“ gewichtige und tragende Seite des ganzen Geschehens. Dies bedeutet, dass das Alltagskulturelle die Welt der durch Routinen gewachsenen Plausibilitäten, Gewohnheiten und Gewissheiten beschreibt. Es umfasst aber auch die grundlegenden normativen Orientierungen, Rollenmuster und Verhaltensweisen, in die man hineingewachsen bzw. „enkulturiert“ worden ist, die einem gewissermaßen in Fleisch und Blut übergegangen sind und eine fraglo-

se Orientierung „in den Netzen der Lebenswelt“ (Geertz) sowie im gesellschaftlichen Umfeld ermöglichen.

Bezieht man diesen Blick auf das Alltagskulturelle auf den Bereich Bildung und Lernen, so lassen sich auch hier überlieferte Plausibilitäten, Gewissheiten und Aktionsmuster identifizieren, die uns i. d. R. überhaupt nicht oder erst bei reflexiver Analyse „fragwürdig“ werden. Diese unausgesprochenen Vertrautheiten bzw. „Selbstverständlichkeiten“ konstituieren die Lernkultur, wobei insbesondere die folgenden m. E. von einer grundlegenden Bedeutung sind:

- Die *Trennung von Lehren und Lernen*, womit zwei folgenreiche Konnotationen einhergehen, nämlich einerseits die, dass derjenige, der lernt, nicht lehrt, und andererseits die, dass Lehren eine zwangsläufige Bedingung von Lernen sei. Es sind diese Differenzierungen bezüglich der Zusammenwirkung von Lehren und Lernen, auf die es zurückzuführen ist, dass wir in den Bildungssystemen der modernen Gesellschaften eigentlich eher Belehrungs- als Lernkulturen antreffen.
- Das *Lernen im Gleichschritt (bzw. die Synchronität des Lernens)*, d. h. die Annahme, dass institutionalisiertes Erwachsenenlernen i. d. R. in der Form einer parallelen Gleichschaltung der individuellen Lernprozesse geschehen kann bzw. „muss“. Deshalb hat sich auch auf allen Stufen das sog. Unterrichtsgespräch als ein vermeintlicher Dialog mit dem Lerner entwickeln können. Aus der Lehr-Lern-Forschung und der Unterrichtsforschung wissen wir aber, dass bei diesem Dialog die Lernerseite sich oft nur sehr „einsilbig“ einzubringen vermag, weshalb es sich in Wahrheit eigentlich doch eher um einen Frontalunterricht als um einen Dialog handelt.
- Der *einseitige Methodenbesitz* im Lehr-Lern-Prozess: Damit ist der Sachverhalt bezeichnet, dass es in der Regel die Dozenten, Lehrer und Kursleiter sind, die über den Einsatz der Lernmethode entscheiden. Diese Einseitigkeit des Methodenbesitzes wird allerdings in einer gesellschaftlichen Situation mehr und mehr zum Problem, die darauf angewiesen ist, dass ihre Bürger über die Fähigkeit zum selbstgesteuerten und lebenslangen Lernen verfügen, d. h. Selbstlernkompetenzen aufweisen.
- Die *Fixierung auf Lerngegenstände bzw. -inhalte*: Immer noch ist unser Bildungssystem auf allen seinen Etagen mehr oder weniger stark von der Vorstellung geprägt, dass es einen Bestand an inhaltlichen „Errungenschaften“ (z. B. Kulturinhalten) gäbe, die es „wert“ sind, an die Nachwachsenden vermittelt zu werden. So betrachtet sind unsere Lernkulturen Überlieferungskulturen. Erst allmählich wird die „Krise der Fachbildung“ (vgl. Arnold 1996) erkannt, und man begreift, dass Bildung in einer Gesellschaft mit einer exaltierenden Veralterungsrate des Wissens anders und neuartig begründet werden muss.

Mit dem Begriff „Lernkultur“ wird zunächst einmal der ganzheitliche Bezug auf die Besonderheiten des Lernens und seiner gesellschaftlichen Organisation in den Blick gerückt. Damit wird Selbstdistanzierung möglich. Indem uns „klar“ wird, dass unsere Art, über Lehren und Lernen nachzudenken, Ergebnis und Ausdruck unserer eigenen lernbiographischen Prägungen ist, und indem uns klar wird, dass un-

sere Anschauung zwar kontaminiert ist von der Vorstellung einer Trennung von Lehren und Lernen, eines Lernens im Gleichschritt, eines einseitigen Methodenbesitzes sowie einer Fixierung auf die Inhaltlichkeit von Lehr-Lern-Prozessen, relativieren wir diese Konzepte und eröffnen uns so die Möglichkeit, uns alternative Lernkulturen „vorzustellen“ bzw. „anzuschauen“. Diese zeichnen sich zunächst in den reformpädagogischen Gegenentwürfen zu den erwähnten überlieferten Konzepten ab. Indem uns die Strukturen unserer lernkulturellen Vertrautheiten „bewusst“ werden, sind wir in der Lage, diese zu transzendieren, wobei der Begriff der Lernkultur tatsächlich neue Anschauungen bzw. neue Sichtweisen auf den Gegenstand ermöglicht.

2. Die Überwindung erwachsenenpädagogischer „Blindheiten“

Nicht alles, was dabei in den Blick rückt, ist spektakulär neu, vieles entspringt vielmehr unmittelbar erwachsenenpädagogischer Tradition. Zu erinnern ist in diesem Zusammenhang insbesondere an die laienpädagogischen Ansätze der Erwachsenenbildung sowie an die „Arbeitsgemeinschaft“ der 20er Jahre dieses Jahrhunderts als eine Form des dialogischen Selbsthilfelernens, welche getragen war von einer grundlegenden Skepsis gegenüber allen Formen des expertenschaftlich bevormundenden Lehrens. Gleichzeitig war schon damals der Gedanke lebendig, dass Erwachsenenlernen prinzipiell etwas mit einer Veränderung des „Ich-Gesichtswinkels“ (Mann) zu tun habe, immer ein Erfahrungslernen i. S. eines „methodisch gelenkten Erfahrungsaustauschs“ (Gieseke/Siebers 1996, S. 208) sei und deshalb auch immer eine grundlegende Eigenaktivität des Subjektes erfordere.

Aber erst die Hinweise der konstruktivistischen Lerntheorie, dass „Lehre“ nicht automatisch zum Lernen führt, dass Lernen prinzipiell nur selbstgesteuert als eine nachhaltige Kompetenzentwicklung bzw. als „Selbstregulation eines kognitiven Systems“ (Siebert 1999, S. 21) gelingen und dass Lehre auch Lernen „behindern“ kann, haben dazu geführt, das vornehmlich lehrorientierte Denken in der Didaktik grundsätzlich in Frage zu stellen. Man sucht auch und gerade in der Erwachsenenbildung nach einer *neuen Lernkultur*, die – wie der Name schon sagt – eine *Lern-* und keine *Lehrkultur* ist (vgl. Arnold/Schüßler 1998). Bei dieser Suche wird mehr und mehr die Fragwürdigkeit ausschließlicher Vermittlungsvorstellungen (Wissen vermitteln, Qualifikationen vermitteln usw.) erkannt und man enthüllt recht schonungslos die technokratischen Illusionen, auf denen diese erzeugungsdidaktischen Vorstellungen unausgesprochen basieren und von denen die der Machbarkeit und Kontrollierbarkeit von Bildung, Qualifikation oder Kompetenz die wohl grundlegendste ist. Demgegenüber wird auf eine Integration von intentionalem und erfahrungsorientiertem Lernen hingearbeitet, nach dem Motto: Wenn es so ist, dass Menschen nur durch Selbstaneignung lernen und dass ihnen Wissen nicht „gegeben“ werden kann, sondern sie dieses in ihrer Kognition selbst wiedererschaffen müssen – und hieran lässt die konstruktivistische Lehr-Lern-Forschung keinerlei

Zweifel! –, dann müssen unsere Aus- und Weiterbildungsansätze dies auch ermöglichen. Die Gestaltung der Lernkulturen erweist sich dabei als *die* eigentliche Zukunftsfrage unserer Bildungssysteme, wie u. a. auch die sog. „Rau-Kommission“ in NRW 1995 in ihrer Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ feststellt. Dort heißt es:

„Schule soll sich auf das Lernen konzentrieren, jedoch nicht im Sinne einer historisch überwundenen Lernschule. Schule bedarf vielmehr der Ausgestaltung und Ausformung einer *Lernkultur*, die Mittelpunkt für die damit verbundenen erzieherischen und sozialen Aufgaben sein kann.

Der traditionelle Lernbegriff geht von einem festen, geschlossenen Wissenskanon und einem auf seine Vermittlung hin organisierten Unterrichtsplan aus. Er ist auf Lernergebnisse im Sinne von Reproduktion überprüfbareren Wissens orientiert.

Das von der Kommission vertretene Verständnis von Lernen und Lernkultur setzt demgegenüber andere Schwerpunkte. Es zielt darauf, in den Lernzusammenhängen Identitätsfindung und soziale Erfahrung zu ermöglichen. Dies erfordert anders gestaltete Lernsituationen. Sie müssen Fachlichkeit und überfachliches Lernen, individuelle und soziale Erfahrungen, Praxisbezug und die Einbeziehung des gesellschaftlichen Umfeldes miteinander verknüpfen“ (Bildungskommission 1995, S. XIVf.).

Diese Überlegungen sind auch für die Gestaltung des Erwachsenenlernens von grundlegender Bedeutung. Sie helfen, einige didaktische „Blindheiten“ zu überwinden, zu denen u. a. die Annahme von der Erfolgs- oder Wirkungssicherheit didaktischen Handelns zählt. Didaktisches Handeln ist nicht „wirkungssicher“. Gleiche Inputs können bei unterschiedlichen Lernsubjekten, in unterschiedlichen Kontexten sehr unterschiedliche Wirkungen entfalten, was gleichwohl nicht heißt, dass es nicht auch gewisse Erfahrungswerte für lernförderliches didaktisches Handeln gibt – aber eben nur Erfahrungswerte, keine Gesetzmäßigkeiten (vgl. Arnold/Krämer-Stürzl/Siebert 1999). Auch bei der Gestaltung des Erwachsenenlernens kann es deshalb lediglich darum gehen, die Voraussetzungen für ein selbsttätiges Lernen in einem umfassenden Sinne bereitzustellen. Dabei muss auch dem impliziten Lernen eine stärkere Beachtung geschenkt werden, da häufig das Wie des Lernprozesses nachhaltigere Kompetenzentwicklung bzw. -verhinderung mit sich bringt als das explizit-geplante Lernen. Angesichts der Verfallsrate des Wissens, welche natürlich nicht das ganze Wissen in seiner Breite, aber doch seine jeweils aktuellen Versionen betrifft, ist unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten oftmals relevanter, wie der Lernprozess didaktisiert war, d. h., welche methodischen und sozialen Aktivitäten seitens des Lerners er gefordert hat, als das, was darin inhaltlich eine Rolle spielte. D. h., unter dem Gesichtspunkt einer ganzheitlichen Kompetenzentwicklung „gewinnt die Methode bzw. besser: das methodische Setting des Lernprozesses an Bedeutung, d. h. die Art und Weise, wie die Unterrichtsorganisation zwischen den Lehrenden, dem Lernenden und dem Inhalt arrangiert ist. Diese organisatorische Komponente hat eine vom inhaltlichen Lernerfolg weitgehend unabhängige Wirkungsdimension ... Unter dem Aspekt der Lernkultur kommt dem impliziten Lernen eine besondere Bedeutung zu. Dieses besteht aus der Über-

nahme von Haltungen, Einsichten, Gewohnheiten sowie Kompetenzen, die unausgesprochen, beiläufig und unterschwellig vermittelt werden. Es ist insbesondere dieses implizite Lernen, welches für den Erwerb oder Nichterwerb von Schlüsselqualifikationen, Lernhaltungen, Problemlösungsfähigkeit und Selbstständigkeit von zentraler Bedeutung zu sein scheint. In diesem ‚heimlichen Lehrplan‘ lernen Schülerinnen, Schüler, Studierende oder Auszubildende im Rahmen der Leitplanken eines überfüllten Curriculums eben gerade nicht nur die deklarierten Inhalte, sondern vielfach auch, dass Lernen ein geführtes Lernen ist und häufig kaum etwas mit ihren Fragen oder ihren Gegenständen zu tun hat. Andererseits können in reformpädagogischen Ansätzen eines alternativen und offenen Lernens, in dem Projekte durch die Lernenden selbständig bearbeitet werden oder Inhalte selbst angeeignet werden können, auch Erfahrungen gesammelt werden, die zeigen, dass in solchen alternativen Lernkulturen auch die Eigeninitiative sowie ein Vertrauen in die eigenen Kräfte und Kompetenzen entwickelt werden können“ (Arnold/Schüßler 1998, S. 8f.; vgl. auch Arnold/Müller 1999).

Die derzeit entstehende didaktische Diskussion um Lehr-Lern-Arrangements, um virtuelle Lernumwelten sowie um multimediale Infrastrukturen des Lernens sind Ausdruck dieser *ermöglichungsdidaktischen Wende* in der Aus- und Weiterbildung (vgl. Arnold 1996). Bei dieser Wende geht es allerdings nicht um eine völlige Tabuisierung der Lehre, ihr Ziel ist vielmehr eine „intelligentere“ Nutzung der Lehrressourcen. Die Funktion von Lehre soll sich nicht länger in einer – oft auch nur verbalen – Präsentation von Inhalten erschöpfen, ihre Funktion ist vielmehr durch die Präsentation von Aufgabenstellungen, das Zur-Verfügung-Stellen von „Wissenskonserven“ (Nachschlagewerke, Lehrbücher, Dateien usw.) gekennzeichnet. Der ermöglichungsdidaktische „Lehrer“, „Dozent“ oder „Ausbilder“ verwaltet nicht länger mehr Inhalte, er „verwaltet“ bzw. eröffnet vielmehr Zugang zu denselben, managt Aufgaben- und Problembearbeitungen, fördert systematisch und kontinuierlich die Methoden- und Selbstlernkompetenz der Lerner und steht als Berater bei der individuellen Aneignung und kognitiven Anverwandlung von Neuem zur Verfügung. Nur wenn es gelingt, die *Lernverantwortlichkeit* in dieser Form wieder stärker dem Lernsubjekt zurückzugeben, wird es auch gelingen, lernende Organisationen aufzubauen, das sind Organisationen des lebenslangen Lernens, in denen die Menschen ihre Arbeit und ihre Lernprozesse selbständig planen und – unter Nutzung hilfsbereiter Unterstützungssysteme – weitgehend autonom gestalten.

3. Die erwachsenenpädagogischen Implikationen der Lernkulturorientierung

Welche Folgerungen lassen sich aus den vorgetragenen Überlegungen zur Eigenständigkeit und Konstruktivität bzw. Deutungsmusterverwobenheit („Deutungs-lernen“) des Erwachsenenlernens sowie zur „didaktischen Selbstorganisation“ und zum ermöglichungsdidaktischen „Arrangement von Lernumgebungen“ für die Ent-

wicklung und Gestaltung von Erwachsenenbildungsmaßnahmen allgemein ableiten?

Zunächst einmal ist m. E. der Gesichtspunkt von grundlegender Bedeutung, dass Lernangebote in der Erwachsenenbildung grundsätzlich stärker vom Erschließungs- gesichtspunkt bzw. vom Gesichtspunkt der Erschließbarkeit her strukturiert werden sollten. Neben der Notwendigkeit, hierfür auch in einer Kultur des lebendigen Lernens gezielt die Selbsterschließungskompetenzen der Lerner zu fördern (vgl. Müller 1995), gibt es aber auch eine mehr fachdidaktische Perspektive, die in diesem Zusammenhang grundlegend ist. Dieser Gesichtspunkt findet seinen Niederschlag in einer Erneuerung bzw. Erweiterung der fachinhaltlichen bzw. fachdidaktischen Perspektive in der Erwachsenenbildung.

Mit besonderer Dringlichkeit stellt sich diese Erweiterung der fachdidaktischen Perspektive in der beruflichen bzw. betrieblichen Weiterbildung dar: Denn gerade ein auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen gerichtetes berufliches Lernen benötigt neben der Aneignung von nüchternen inhaltlichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch die Förderung von übergreifenden, stärker allgemeinen und persönlichkeitsbezogenen Elementen. Erforderlich ist hierfür eine didaktische Konzeption, die bei der Auswahl, Aufbereitung und Vermittlung von Fachinhalten nicht nur das fachlich Notwendige detailliert prüft, sondern auch das außerfachlich Notwendige systematisch im Blick behält und so den Lernprozess im „Stereoton“ konzipiert. An die Stelle von Abhak- und Detailwissen muss didaktisches Wissen treten. Entscheidend ist dabei, dass die Didaktisierung handlungsorientiert erfolgt, d. h. systematisch nach der möglichen Eigentätigkeit des Lernenden zur Erschließung und zum Transfer des Lerngegenstandes „fragt“. War Fachdidaktik – die wir in der erwachsenenpädagogischen Debatte kaum kennen – immer schon als Versuch zu verstehen, die Struktur einer Sache bzw. eines Faches zunächst zu rekonstruieren, sodann ihre einzelnen Bestandteile im Hinblick auf ihre spezifische Lernrelevanz und im Hinblick auf die „Fasslichkeit“ (Grüner) durch die Lerner zu gewichten und zu reduzieren, so ist für die handlungs- und aneignungsorientierte Didaktisierung darüber hinaus ein operatives Denken, d. h. ein Denken in möglichen Lernerhandlungen kennzeichnend. Für ein solches operatives Denken sind die Frage nach der didaktischen Komplexion („In welche berufspraxis- und handlungsbezogenen Problemstellungen ist das fachlich Notwendige ‚einbettbar‘?) und die Frage nach dem didaktischen Arrangement („Welche systematischen Vorkehrungen müssen getroffen werden, damit Selbsterschließung gelingt?“) von zentraler Bedeutung. Inhalte sollten von Handlungszusammenhängen her entwickelt werden, es sollte mit Aufgaben- und Problemstellungen gearbeitet werden, die bereits bewusst die individuelle Aneignung und den Transfer des Gelernten anbahnen, dessen konkrete Umsetzung und Gestaltung jedoch dem Lerner selbst überlassen. Eine erwachsenengemäße Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse hätte demnach „im Stereoton“ zu erfolgen, d. h., sie wäre in diesem Sinne dann gegeben, wenn die folgenden fachdidaktischen Gestaltungsaufgaben systematisch realisiert würden, nämlich a) eine klar begründete Analyse und didaktische Reduktion des „fachlich Notwendigen“ und b) eine Aufbereitung inhaltlicher Lernprozesse

se, die sowohl selbsterschließungsorientiert („didaktisches Arrangement“) als auch handlungsorientiert („didaktische Komplexion“) ist.

Literatur

- Arnold, R.: Die Krisen der Fachbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1996, H. 1, S. 9–15
- Arnold, R./Krämer-Stürzl, A./Siebert, H.: Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Düsseldorf u. a. 1999
- Arnold, R./Müller, H.-J. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Baltmannsweiler 1999
- Arnold, R./Schüßler, I.: Wandel der Lernkulturen. Darmstadt 1998
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied 1995
- Fischer, A./Hartmann, G. (Hrsg.): In Bewegung – Dimensionen der Veränderung von Aus- und Weiterbildung. Festschrift für Joachim Dikau zum 65. Geburtstag. Bielefeld 1994, S. 305–313
- Gieseke, W./Siebers, R.: Zur Relativität von Methoden in erfahrungsverarbeitenden Lernkontexten. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler 1996, S. 207–214
- Holleis, W.: Unternehmenskultur und moderne Psyche. Frankfurt/M. 1987
- Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M. 1993
- Kösel, E.: Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau 1993
- Krapf, B.: Aufbruch zu einer neuen Lernkultur. Bern u. a. 1993
- Müller, H.-J.: Didaktische Strukturierung als Selbsterschließungsstrukturierung. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M.: DIE 1995, S. 153–160
- Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied 1999

Neue Lernkulturen

„Der mythische wissenschaftliche Respekt der Völker vor dem Gegebenen, das sie doch immerzu schaffen, wird schließlich selbst zur positiven Tatsache, zur Zwingburg, der gegenüber noch die revolutionäre Phantasie sich als Utopismus vor sich selber schämt und zum fügsamen Vertrauen auf die objektive Tendenz der Geschichte entartet“ (Horkheimer/Adorno 1968, S. 56).

„Wir werden nur wissen, was wir tun.
Wir werden nur haben, was wir teilen.
Wir werden nur lernen, was wir leiden.“¹

Gesetzt den Fall, ich würde alles über die sog. Wirklichkeit, d.h. über das, was für mich Bedeutung hat und in diesem Sinn für mich gültig, also wahr ist, dem Fernsehen, dem Internet, der Tageszeitung, dem Wochenjournal oder wissenschaftlichen Publikationen entnehmen; gesetzt, die Wirklichkeit wäre, was diese Medien mir als einzige Möglichkeit, mich zu orientieren, vorgaukeln: Woraus bestünde mein Leben außer aus einer ‚second-hand‘-Wirklichkeit, aus einem Wust von statistischen Daten und Informationen? Was bliebe mir übrig zu tun? Wohl nicht viel mehr, als ‚fügsam‘ auf die ‚objektive Tendenz der Geschichte‘ zu vertrauen, von der Horkheimer und Adorno im Jahre 1944 sprachen. Und durch wen oder was wird die scheinbar ‚objektive Tendenz der Geschichte‘ heute repräsentiert?

Glauht man den Informationen, die die sog. Wissensgesellschaft zur Verfügung stellt, so scheint die Welt vor allem aus globalen Krisen der Aktienmärkte und supranationalen Konzernfusionen, aus Glücksspielen junger Millionäre und Machtspielen alter Männer, aus Völkermorden, nationalistischen und religiösen Kriegen, aus fundamentalistischen Ideologien und Umweltkatastrophen globalen Ausmaßes, aus internationalen ‚funtrends‘ und Glücksversprechen durch künftige Biotechnologien zu bestehen. Die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit reduziert sich auf den Konsum von ‚events‘. Ist das der Kern der neuen Lernkulturen: *der flexible Mensch in der Kultur des neuen Kapitalismus* (vgl. Sennett 1998)?

Ganz unwissenschaftlich, aber offen gesagt: Ich finde es ziemlich unerträglich, was uns im Milleniumjahr tagtäglich von den Massenmedien und selbsternannten Experten an neuen, ‚objektiven‘ Lernherausforderungen und -kulturen zugemutet wird. Vieles davon hielte ich schlichtweg für Quatsch, wenn nicht dadurch eine Stimmung erzeugt würde, die immer mehr Menschen an ihrem Recht und ihrer Fähigkeit zweifeln lassen, das eigene Leben selbstverantwortlich in die eigene Hand zu nehmen.²

Zweifellos ist es notwendig und sinnvoll, sich auch im pädagogischen Diskurs über die gesellschaftlichen (Mega-)Trends³ zu verständigen, um nicht idealistischen Illusionen nachzujagen. „In history one does what is historically possible and not what one would like to do“, sagte Paulo Freire⁴ einmal im Blick auf die pädagogische Zunft und ihre Neigung zu Allmachts- und Ohnmachtsphantasien. Wie gesagt: Über ‚objektive Tendenzen‘ lässt sich sicherlich differenziert streiten. (Viele der noch vor wenigen Jahren sich selbst so apostrophierenden Verhältnisse haben sich über Nacht abgeschafft.) Sich diesen in ‚fügsamem Vertrauen‘ im Kopf zu unterwerfen, wie es z. B. in der inflationären Verwendung ökonomischer Modebegriffe im professionellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs zum Ausdruck kommt, zeigt m. E. einen erschreckenden Niedergang genuin pädagogischen Denkens.

Ohne in falscher Weise zu dichotomisieren, stehen wir heute, so scheint mir, als Pädagogen und Erwachsenenbildner vor einer Art Wasserscheide: Sollen wir Bildungsprogramme entwickeln, die Menschen befähigen, in einer von ihnen nicht kontrollierten und nicht kontrollierbaren (Um-)Welt zu *überleben*, oder sollen wir uns um die Verteidigung, Wiedereroberung und Neugestaltung des grundlegenden Rechts auf Bildung bemühen: *nämlich sich selbst auf persönlicher und politischer Ebene in einer zerbrechlichen und doch kraftvollen Weise zur Welt und den herrschenden Verhältnissen gestaltend in Beziehung zu setzen?*

„The truth is, however, that it is not education which forms society in a certain way. It is society which, having formed itself in a certain way, establishes the education to fit the values which guide the society. However, since this is not a mechanical process, the society which structures education to meet the interests of those who hold power then finds in education a fundamental factor for the preservation of this power.

Seeing education as the lever for the transformation of reality is the result, in part, of an inadequate understanding of the cycle which we have referred to above. It is based on the second stage of the cycle – the stage where education functions as the instrument for the preservation of society. It is as if those upholding this view agreed that if education maintains society it is because it can transform that which it maintains. They always forget that the power which created it will never allow education to be turned against it. It is for this reason that the profound and radical transformation of education as a system cannot take place – and anyway never in an automatic or mechanistic way – except when society also is radically transformed“.⁵

Anstatt ‚objektive Tendenzen‘ als Ausgangspunkt zu nehmen, werde ich in gut hermeneutischer Tradition im folgenden Beitrag von zwei kleinen Alltagsszenen ausgehen und einige – aus meiner Sicht – wichtige, zum Teil ältere Texte zitieren, die Anlass für weitere Überlegungen und Fragen bieten.

Szene I

In den Ferien wird der Gemeinschaftsraum des 350 Jahre alten Hofes, auf dem ich seit 20 Jahren mit zwei anderen Familien hause, von sechs großen Jugendlichen,

besser: erwachsenen jungen Männern, durchschnittlich elf Stunden am Tag für eine LAN-Party⁶ genutzt. Bei einem kurzen Besuch werde ich Zeuge folgender gebrüllter Unterhaltung (die gespannt vor ihren Bildschirmen sitzenden Spieler haben Kopfhörer auf):

„Fotze!!“

„Ha, ha, ha. Echt, dich hat's zerrubbt.“

„Das ist ja geil.“

„Wie ein Hammer.“

„Hey, macht mal langsam, ich bin noch gar nicht drin.“

Das Beispiel scheint polemisch ausgewählt und legt eine psychoanalytische Interpretation nahe. Ich habe mich zunächst schlicht gefragt: Ist das die neue Lernkultur?

Zum einen hat mich tief beeindruckt, mit welcher disziplinierter Konzentration, Ausdauer und motorischer Fingerfertigkeit diese jungen Männer auf die schnell ablaufenden Videobilder reagieren. Gleichzeitig war ich geschockt, ich gestehe es ganz unverhohlen ein, auf welchem inhaltlichem und sprachlichem Niveau sich ihre ‚Unterhaltung‘ auf den Bildschirmen und untereinander abspielte. Aber: Sind es nicht eben diese Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von immer mehr Menschen ‚rund ums Internet‘, wo angeblich Hunderttausende neuer Arbeitsplätze entstehen, gefordert sind: die blitzschnelle, abstrakte Verarbeitung von Informationen nach den unpersönlichen Regeln eines Systems, dessen Abläufe weitestgehend vorgegeben sind?⁷

Und wie reagiert die Politik auf diese technologischen und damit einhergehenden sozialen Umbrüche? Was meint der CDU-Vorsitzende Schäuble eigentlich, wenn er auf dem Bildungskongress seiner Partei im August '99 feststellt, dass es nicht reicht, wenn alle Schulen mit Internetanschluss ausgestattet werden, sondern dass es um die Vermittlung von Werten gehe? (Auch ein zeitgemäßes Thema der pädagogischen Zunft – vgl. Nipkow 1998; Postman 1995; von Hentig 1999; Wissen und Werte ... 1998). Welche Werte werden in diesen Lernkulturen denn vermittelt: survival of the fittest? Möglicherweise fehlt mir schlicht die Erfahrung, dass ‚die elektronischen Kommunikationsmedien ein kommunikatives und interaktives Lernen fördern und erleichtern (sic!)‘ – so eine allenthalben zu hörende Behauptung (vgl. Dohmen 1998, S. 61). Dabei will ich keineswegs bestreiten, dass ein solcher Informationsaustausch über elektronische Medien, wenn es vorwiegend um den *Austausch von Informationen* geht, hilfreich sein kann, wahrscheinlich sogar dem wissenschaftlichen Fortschritt in bestimmten Bereichen förderlich ist.

Dennoch: Meine persönlichen Lernerfahrungen wie meine Erfahrungen in der Rolle des Hochschullehrers und Therapeuten (vgl. Dauber 1997), des interkulturellen Forschers (vgl. Dauber u.a. 1998) und Praktikers von Improvisationstheater bestärken mich in meiner Überzeugung: Was wir brauchen, ist nicht so sehr der Austausch von noch mehr Daten, an denen wir zu ersticken drohen, sondern die gemeinschaftliche Verständigung darüber, wie wir leben wollen. Ist dies im Internet möglich?

Da scheint mir ein etwas in Vergessenheit geratener Text noch ganz aktuell:

„Nach unserer Überzeugung dürfen niemandem die Mittel verwehrt werden, von denen er glaubt, dass er sie braucht, um seine Probleme gemeinsam mit anderen anzugehen und in den Griff zu bekommen. ...

Die Fürsprecher der neuen Erwachsenenbildung verkündigen einen Wandel in den Programmen, den Institutionen, den Medien und Formen der Finanzierung.

Solange Erwachsenenbildung jedoch von dem gleichen heimlichen Lehrplan geprägt ist wie alle Systeme verschulten Lernens, wird sie allein dazu dienen, die herrschenden sozialen, politischen und ökonomischen Bedingungen fortzuschreiben.

Wir sind der tiefen Überzeugung, dass alle Menschen, welchen Alters auch immer, das Recht haben, selbst zu entscheiden, was sie lernen wollen, wie, wann und wo. Wissen muss darum für jedermann und zu jeder Zeit zugänglich sein. Keine Institution darf Wissen monopolisieren oder seine Verteilung von Prüfungen abhängig machen. Lernen, Leben und Arbeiten sollen ständig miteinander verwoben sein.

Während wir leben, lernen wir. Lernen ist ein Ausdruck von Leben; Menschen lernen ununterbrochen, ihr ganzes Leben lang. Das Lernen des einen ist nicht mehr wert als das Lernen des anderen; es ist anders.

Dennoch gibt es Leute, die mehr sogenanntes ‚Wissen‘ haben als andere, was nur ein Ausdruck dafür ist, dass sie die Macht hatten, einen besseren Zugang zu anderen Menschen, Informationen oder Hilfsmitteln zu gewinnen.

Um diese Macht zu brechen, muss jedermann Zugang haben zu allen Formen von Wissen, das heißt gleiche Zeit, finanzielle Möglichkeit und Freiheit zum Lernen sowie freien und unmittelbaren Zugang zu all den Personen, Informationen und Hilfsmitteln, deren er zum eigenen Lernen bedarf“ (Der Preis ... 1976, S. 15 ff.).

Ich halte diese 1974 in Cuernavaca in einer internationalen Gruppe von Erwachsenenbildnern erarbeitete Erklärung in ihrer wesentlichen Argumentation für nach wie vor stichhaltig. In der Weiterbildungsdiskussion wurde sie damals wenig, zumeist nur in ihrem schulkritischen Akzent rezipiert.

Interessanterweise werden die dort gemachten Vorschläge in jüngster Zeit – zumindest in ihrer Begrifflichkeit – aufgegriffen, um unter dem Dach einer europäischen Weiterbildung „Lebenslangen Lernens für Alle in veränderten Lernumwelten“ (vgl. Dohmen 1998) zu propagieren:

„Damit die offene Informations- und Mediengesellschaft zu einer ‚Wissensgesellschaft‘ wird, müssen die Bürgerinnen und Bürger immer wieder disparate Informationen zu sinnvoll zusammenhängendem Wissen verarbeiten, d. h., sie müssen ihr Leben lang konstruktiv ‚lernen‘.

Die ideale Lernumwelt für dieses lebenslange Lernen ist eine *moderne Lerngesellschaft*, in der *vielfältige Lernanregungen*, Lernmöglichkeiten und Lernhilfen an den verschiedensten Lernorten konzertiert und synergetisch zusammenwirken.

...

‚Lerngesellschaft‘ meint nicht eine *durchpädagogisierte Gesellschaft*, deren Hauptcharakteristikum die ständige Erziehung und pädagogische Führung der Menschen in allen Lebensbereichen, Lebenslagen und Lebensaltern ist, sondern eine Gesellschaft, in der vorhandene *Lernmöglichkeiten* in verschiedenen Erfahrungsbe-

reichen erschlossen bzw. neu entwickelt werden und in der eine *das Lernen aller Bürgerinnen und Bürger anregende, unterstützende und anerkennende Gesamtatmosphäre* – aber kein Zwang zum Lernen und keine pädagogische Gängelung – entsteht. Bei der Lerngesellschaft geht es darum, die Umwelt, aus der ja die wesentlichsten Anstöße zum menschlichen Lernen kommen, zu einer *lernfreundlichen Umgebung* zu machen, die das sinn- und verstehensuchende Lernen aller Bürgerinnen und Bürger sowohl *anregt* wie auch *erleichtert* und unterstützt.

In der Lerngesellschaft können sich *Lerngemeinschaften* bilden, die neue *soziale Verankerungen* des lebenslangen Lernens ermöglichen und die Kluft *zwischen Wissenden und Nicht-Wissenden* überwinden helfen“ (a.a.O., S. 34f., S. 61f.).⁸

Im Kern der von Illich in den frühen 70er Jahren angestoßenen sog. ‚Entschuldungsdiskussion‘ stand nicht die Kritik an lehrerabhängigem, ‚verschultem‘ Lernen, sondern die *Analyse der entmündigenden Folgen monopolisierender Programme*, durch deren mythenbildende Metaphorik die anarchische Inanspruchnahme grundlegender Rechte (z. B. die eigenen Angelegenheiten gemeinschaftlich zu regeln) in einen institutionalisierten – eventuell sogar gesetzlich einklagbaren – Anspruch verwandelt wird, dem sich niemand entziehen kann. Und eben dies scheint mir auch heute der heimliche Lehrplan der neuen Bildungsprogrammatis als Qualifikationsoffensive zu sein:

Niemand soll sich mehr einer gründlichen Selbstdiagnose und Beratung (‚evaluation‘ and ‚controlling‘) durch Experten entziehen dürfen, um *selbst* herauszufinden und *selbstbestimmt* zu entscheiden, welche Weiterbildungsbehandlung ihm (oder ihr) zugute kommen soll.

„Die handelnden Personen sind jetzt mit neuen ‚Lehrern‘ innerhalb und außerhalb der Schulen konfrontiert. Moderatoren, Animatoren, Vermittlungsagenten, Berater und Gebrauchsanweiser sind die neuen lebensbegleitenden ‚Pädagogen‘. Sie sind auf ein Gebilde zugeschnitten, das sich als Wissens-, Informations-, Erlebnis- oder Risikogesellschaft feiern lässt. ... Sie repräsentieren hergestellte Bedürfnisse, in Dingen und Sachzwängen. Das sind produzierte Verhältnisse, denen die leibhaftigen Personen noch nicht entsprechen (wollen oder können). Allgemeiner gesagt: Die Verhältnisse sollen nicht menschlich, sondern die Menschen sollen verhältnismäßig werden. ... Was Zwang war, soll Bedürfnis werden. Zumindest aber geht es um die innere Sicherheit von Kunden in der Akzeptanz vorgegebener Optionen. Das sind produzierte Angebote, Unumgänglichkeiten und Sachzwänge. Diese präsentieren sich gegenwärtig geschichtslos global in finaler Weise, also ohne Alternative. Unter ihrem Regime erscheinen die Mädchen und Jungen, Frauen und Männer nur noch als ‚Faktor Mensch‘. Sie treten als statistisch berechenbare Ressourcen und Risiken, als Risikofaktoren ihrer ‚global vernetzten Standorte‘ und ihrer selbst auf. ... Als solche investieren sie in sich selbst – zur Erhöhung ihres Marktwertes. Dazu haben sie sich animieren und beraten zu lassen, sich zu modulieren und selbstentscheidend zu steuern“ (Beck 1999, S. 4 f.).

Hier halte ich mit Johannes Beck – ganz im Sinne Illichs – dafür:

Bildung ist das Resultat der freien Wahl und eigenen Entscheidung, eine persönliche Beziehung zu Menschen und zur Welt einzugehen. Menschen werden zu

denen, die sie sind, indem sie sich besonnen und frei dafür entscheiden, etwas in der richtigen Art zu tun.

Szene II

Im gleichen Gruppenraum trifft sich etwa zwei Wochen später ein gemischter Kreis von Männern und Frauen, die jüngsten sind knapp 20, die ältesten über 60; es sind Eltern und Großeltern, hier geborene und später zugewanderte Menschen, die Hälfte ohne deutschen Pass. Initiiert vom Partnerschaftsverein dieser Kleinstadt sind Leute zusammengekommen, die sich seit Jahren informell und ‚ehrenamtlich‘ um das Zusammenleben von deutschen und ausländischen Bürgerinnen und Bürgern kümmern. Diesmal soll ein gemeinsames Fest im örtlichen Jugendzentrum vorbereitet werden. Die Rathaus-Statistik hatte ergeben, dass in dieser 7.000-Seelen-Gemeinde fast 300 Menschen aus 51 verschiedenen Ländern ohne deutschen Pass leben. Viele von ihnen sind der deutschen Sprache nur teilweise mächtig und isolieren sich deswegen auch weitgehend.

Im Gespräch dieser Runde wird rasch deutlich, dass es nicht darum gehen soll, die vermeintlichen Defizite dieser ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürger auszuloten, um sie mit entsprechenden Angeboten seitens der Kommune oder irgendwelcher Vereine zu kompensieren, sondern darum, nach gemeinsamen Erfahrungen, dem ‚*common ground*‘, zu suchen und sich im Austausch über diese gegenseitig kennen zu lernen.

Entsprechend wird der Nachmittag organisiert: Neben gemeinsamem Essen und Trinken, Kinderprogramm mit Hüpfburg und Spielmobil stehen soziometrisch gestaltete Begegnungen der Erwachsenen im Mittelpunkt. Wer ist wo geboren, aufgewachsen, hat später wo gelebt? Wer hat Verwandte im Ort, in Deutschland, irgendwo in der Welt? Wer hat welche Interessen und Hobbies, sucht Partner für gemeinsame Unternehmungen? Wer spricht welche (Mutter- oder Vater-)Sprachen? Ein für alle Beteiligten, auch den ganz jungen Bürgermeister, höchst vergnüglicher Nachmittag, der Ortsansässige und Zugereiste, Hessen und Schwaben und Berliner, Philippininnen und Eritreerinnen, Albaner und Serben, Franzosen und Russlanddeutsche und viele andere auf der Basis ihrer *gemeinsamen Erfahrungen* zusammenführt.

Diese Szene spiegelt für mich ein allenthalben neu erwachtes Interesse an kollektiver Geschichte in Form von persönlich erlebten Geschichten. Und hier scheint sich mir wirklich das Zentrum einer neuen Lernkultur zu bilden: Während die Individuen in den modernen Industriegesellschaften in sozialer Hinsicht immer isolierter leben und gemeinschaftsbildende Rituale fast völlig verschwunden sind, bildet sich gleichzeitig ein historisch neues Interesse an persönlich erlebter Geschichte heraus. Dies gilt sowohl für Gemeinden, die Geschichtswerkstätten einrichten, wie für Institutionen wie Altersheime, in denen Erzählkreise gebildet werden, aber auch für große Institutionen und umfassende politische Veränderungen, wie sie etwa mit dem politischen und wirtschaftlichen Zusammenwachsen der Völker dieser Erde verbunden sind.

Eine sich international sehr rasch ausbreitende Form eines 1975 von Jonathan

Fox in New York gegründeten Improvisationstheaters, das sog. Playback-Theater, verbindet alte Traditionen von ‚oral history‘ mit modernen Ritualen der Gemeinschaftsbildung.

„Der beste Weg, jemandem Playback-Theater zu beschreiben, der es nie gesehen hat, ist, ein Bild zu entwerfen. Stellen Sie sich einen Raum vor, an dessen einem Ende Platz für eine Bühne ist. Auf dieser Bühne sitzen mit dem Gesicht zum Publikum die Spieler. Links auf der Bühne sitzt, umgeben von Instrumenten, ein Musiker. Auf der Bühne rechts zwei Stühle. Auf einem sitzt der ‚Leiter‘, der als eine Art Zeremonienmeister fungieren wird. Auf dem anderen wird jemand aus dem Publikum sitzen, um von sich aus von einer persönlichen Erfahrung zu berichten. Der Leiter stellt bestimmte Fragen und übergibt, wenn das Interview abgeschlossen ist, die Geschichte an die Spieler. In der Übergangsphase erklingt Musik. Dann stellen die Spieler die Geschichte mimisch, mit Bewegungen und improvisierten Worten dar. Ihr Ziel ist, die Quintessenz der Geschichte des Erzählers zu erfassen. Nachdem die Geschichte in geeigneter Form bestätigt wird, kehrt der Erzähler/die Erzählerin ins Publikum zurück. Ein anderer Erzähler kommt nach vorn. Eine Playback-Aufführung besteht aus einer Folge von Geschichten, die von Menschen aus dem Publikum erzählt werden. Dabei handelt es sich um einen ganz und gar spontanen Prozess, der sich im Rahmen eines Rituals entfaltet. Auf die Frage, was passiert, wenn niemand nach vorne kommen will, lautet die Antwort ganz einfach, dann kann es kein Playback-Theater geben – aber das kommt so gut wie nie vor. Wenn die Menschen empfinden, dass die Atmosphäre von Respekt durchdrungen ist und die Spieler etwas können, ganz gleich aus welchem Hintergrund oder welcher Kultur sie kommen, dann sind die Leute im Publikum in der Tat auch darauf erpicht, zu erzählen. Das führt zu hinreißendem Theater. Man hat die Chance, die Geschichte seines Nachbarn zu sehen. Oft fühlt man sich selbst im Innersten berührt“ (Fox 1999, S. 9).

Vieles hat dazu beigetragen, dass seit einiger Zeit auch in Deutschland die Aufmerksamkeit für persönlich erlebte Geschichten aus dem viele Jahre besonders tabuisierten Themenbereich ‚nationalsozialistische Vergangenheit‘ gewachsen ist – samt der Bereitschaft, sie öffentlich zu erzählen.⁹ Ähnliche kulturelle Tendenzen zeigen sich auch in anderen Ländern, z.B. in Südafrika (Truth Commission), aber auch im ehemaligen Jugoslawien.¹⁰

Vielleicht ist eben dies der dialektische Gegenpol zum „flexiblen Menschen in der Kultur des neuen Kapitalismus“ (Sennett): Als Menschen erleben wir die Welt – und uns in dieser – als eine Abfolge mehr oder weniger dramatischer Situationen und Szenen, in denen wir uns zueinander, zu den Dingen und zu uns selbst in Beziehung setzen. Aus dem bewussten Erleben dieses *In-Beziehung-Tretens* oder *Sich-in-Beziehung-Setzens* kristallisiert sich der Kern unseres Selbst-Bewusstseins heraus, den wir als unsere *Identität* zu bezeichnen pflegen.

Dabei stellen die Situationen und Szenen unseres Lebens den ‚Stoff‘ dar, aus dem sich unsere ‚Identität‘ bildet und uns bewusst wird, wenn wir sie als erzählte Geschichten vor anderen und uns selbst im inneren Erleben wieder auferstehen lassen. Das Spielen der eigenen Geschichte(n) durch die Schauspieler und das Zu-

hören der anderen potentiellen Geschichtenerzähler im Publikum schaffen im rituellen Rahmen einer Playback-Theater-Aufführung eine Art Zeugenschaft für die eigene Geschichte, die als soziale Bekräftigung wirkt und eine wesentliche Bedingung dafür ist, dass wir uns unsere Geschichten als unsere Geschichte zu eigen machen, mithin Identität ausbilden.

In einer Welt, die, dominiert von den Medien der Massenkommunikation, immer weniger Raum lässt für direkte soziale Bestätigung, verkümmert der Nährboden für selbstbewusste Identitätsbildung. Die Folgen sind Gefühle von Isolierung und geistiger Desorientierung: Was spüre ich? Wer bin ich?

So gesehen kann Playback-Theater verstanden werden als eine ritualisierte Form der Zeugenschaft, d. h. der Bestätigung und Bekräftigung als bedeutsam erlebter persönlicher Geschichten in ‚unserer Zeit‘ mit dem Ziel, individuelle und kollektive Identitätsbildung kritisch und bewusst zu unterstützen.

Um eben dies scheint es mir in der Tradition meiner eigenen großen Lehrer, Ivan Illich und Paulo Freire, zu gehen: *zu verhindern, dass der Schatten der Zukunft die Vergangenheit verdunkelt und damit unsere Gegenwart auslöscht (Illich) und uns immer wieder zu vergegenwärtigen, dass Bildung nicht statisch ist, sondern eine grundlegende Potentialität des Menschen darstellt, die in der Praxis stets neu entsteht und die, um zu sein, werden muss (Freire).*¹¹

Wenn ich einer neuen Lernkultur langfristig eine Chance gebe, dann der einer gemeinschaftlichen Verständigung darüber, wie wir *leben wollen*, nicht der, wie wir unsere individuellen Überlebenschancen verbessern können – und dies auf allen Ebenen, der persönlichen wie der mikro- und makrosozialen Verhältnisse. Möglicherweise lässt sich beides miteinander verbinden. In diese Richtung deuten Beispiele wie die Lokale Agenda 21 und Arbeitsformen wie Zukunftswerkstätten und Zukunftskonferenzen (vgl. Burow 1999).

Eine solche pädagogische, kulturelle und politische Praxis (vgl. Bohm 1998) zu fördern scheint mir die wichtigste Herausforderung für die Weiterbildung im Blick auf ‚neue Lernkulturen‘.¹²

Anmerkungen

¹ Werner Simpfendörfer in seinem Festvortrag „Befreiung für Westeuropa – Protest und Liebe“, gehalten anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde, Universität/Gesamthochschule Kassel am 19.11.1985.

² Ein kritische Auseinandersetzung mit diesen multiplen Formen von Entfremdung sowie praxisnahe Beispiele einer selbstgestalteten Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung finden sich in Stukenberg 1999.

³ Ekkehard Nuisl unterscheidet fünf solcher Megatrends: *Deregulierung, Globalisierung, Individualisierung, Vermarktlichung, Mediatisierung*. Er leitet in bildungspolitischer Perspektive daraus drei Aufgabenfelder ab:

- Voraussetzungen für lebenslanges Lernen zu schaffen,
- institutionelle und selbstorganisierte Lehr-/Lernprozesse zu vernetzen,
- korrespondierende Bildungssysteme zu schaffen und zu fördern.

Die von ihm skizzierten zukünftigen strukturellen Akzente, inhaltlichen Impulse und finanziellen Schwerpunkte von Weiterbildungspolitik greifen diese Megatrends auf, ohne sie jedoch selbst kritisch in Frage zu stellen (vgl. Nuissl 1998).

- 4 In: Pilgrims of the Obvious, risk Vol.11, No.1, 1975, ed.: Rex Davis, Dokumentation einer Konferenz des Weltrats der Kirchen (WCC), 6. September 1974, Genf, S. 16.
- 5 Paulo Freire, a.a.O.
- 6 LAN-Party: Local Area Network Party. Dabei werden beliebig viele Computer zusammengeschaltet, um bei wachsender Rechnerleistung komplexe Videospiele zu spielen. Besonders beliebt ist ‚Half Life‘, in dem sich die Spieler in einer virtuellen Stadt mit virtuellen Waffen gegenseitig erledigen.
- 7 Ich sehe schon manche meiner Kollegen und Freunde missbilligend den Kopf schütteln und höre sie sagen: „Aber das ist doch nur ein kleiner Teilaspekt der elektronischen Medien. Warum denn schon wieder so technologiefeindlich?!“ Meine eigene, begrenzte Erfahrung mit diesen Technologien besagt, dass, je weiter ich mich darauf einlasse, desto größer und umfassender mein eigener Beratungsbedarf wird. Dies schränkt meine Neugier erheblich ein.
- 8 Günther Dohmen, langjähriger Leiter des Deutschen Instituts für Fernstudien (DIFF) in Tübingen, mit dem ich 1974 das von Ivan Illich gegründete Centro Intercultural di Documentacion (CIDOC) in Cuernavaca, Mexiko, besuchte, um die ‚Pitfalls of Lifelong Learning‘ zu studieren, scheint in seiner Argumentation den aus meiner Sicht fundamentalen Widerspruch zwischen selbstbestimmtem Handeln, das aus ‚kluger Besonnenheit und freier Entscheidung‘ (Illich) erwächst, und ökonomisch und sozial erzwungener Anpassung auflösen zu können. Dohmen ist ganz gewiss kein Behaviourist, aber manche seiner Formulierungen hinsichtlich dessen, was die neuen Technologien möglich machen, könnten aus ‚Walden two‘ von B.F. Skinner stammen.
- 9 Zu dieser Veränderung der politischen Kultur haben verschiedene Ereignisse beigetragen: die 1933–45 im Untergrund verfassten Tagebücher des Romanisten Victor Klemperer; Steven Spielbergs Film „Schindlers Liste“; die nicht nur in Historikerkreisen, sondern in der Öffentlichkeit breit geführte Debatte um die Thesen von Daniel Goldhagens Buch „Hitlers willige Vollstrecker“; insbesondere aber die vom Hamburger Institut für Sozialforschung erarbeitete Ausstellung „Verbrechen der Wehrmacht ...“ sowie – last but not least – eine bemerkenswerte Bundestagsdebatte (163. Sitzung am 13. März 1997) über all diese Fragen und Themen.
- 10 So hat z.B. auf dem NGO-UNO-Weltfrauenforum in Huairou, China, vom 31.8. bis 8.9.1995 ein International Playback Women’s Team insgesamt 10 Aufführungen und 3 Workshops angeboten, das aus 10 Spielerinnen aus USA, Japan, Australien, Neuseeland, England und der Schweiz bestand.
- 11 Karl Ernst Nipkow, Vorsitzender der Kammer für Bildung und Erziehung der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), dessen bildungstheoretische, wenngleich nicht theologische und kirchliche Orientierung ich teile: „Wenn Bildung auf die Fähigkeit zum Nachdenken, Handeln und Leben zu richten ist und die Auslegung des Lebens den umgreifenden Zusammenhang ausmacht – ein hermeneutischer Kontext, der einen reflexions- und einen handlungstheoretischen Ansatz der Bildungstheorie einschließt –, ist zu fragen, was die kirchliche Bildungsmitverantwortung zur Lebensauslegung beiträgt, zur *Hermeneutik des Lebens*.“
Nipkow nennt drei Dimensionen einer Bildungsgesellschaft, in der das Bewusstsein von Zeit und Geschichte wachgehalten wird:
„Sie verhindern, etwas als Naturverhängnis anzusehen, was von Menschen zu verantworten ist, weil diese es aus geschichtlicher Erfahrung wissen müssten: das Elend der wechselseitigen Vernichtung menschlichen Lebens und der Zerstörung natürlicher Lebensgrundlagen. Sie leisten einen Beitrag
– zur Hermeneutik der Vergangenheit durch Bildung als Erinnerungsfähigkeit,

- zur Hermeneutik der Gegenwart durch Bildung als Geistesgegenwart,
 - zur Hermeneutik der Zukunft durch Bildung als Zukunftsverantwortung“ (Nipkow 1999, S. 8).
- ¹² „Wer braucht mich?“ ist eine Frage, die der moderne Kapitalismus völlig zu negieren scheint. Das System strahlt Gleichgültigkeit aus. Es tut dies bei den Ergebnissen menschlichen Strebens ebenso wie auf den Märkten des Alles oder Nichts, wo es kaum noch eine Verbindung zwischen Risiko und Belohnung gibt. Der Gewinner bekommt alles. Es strahlt in der Organisation der Wirtschaft Gleichgültigkeit aus, wo das Fehlen von Vertrauen keine Rolle mehr spielt, wo Menschen behandelt werden, als wären sie problemlos ersetzbar oder überflüssig. Solche Praktiken vermindern für alle sichtbar und brutal das Gefühl persönlicher Bedeutung, das Gefühl, für andere notwendig zu sein. ... Ein Regime, das Menschen keinen tiefen Grund gibt, sich umeinander zu kümmern, kann seine Legitimität nicht lange aufrechterhalten.“ (Sennet 1998, S. 210, 203).

Literatur

- Beck, J.: Die Einpassung des Einzelnen. European Conference „Lifelong Learning – Inside and Outside Schools“. = Beck, J. u. a.: Der verhältnismäßige Mensch, Teil 1. Bremen 1999 (nicht überarb. Vortragsmanuskript)
- Bohm, D.: Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussion. Stuttgart 1998
- Burow, O.-A.: Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart 1999
- Dauber, H.: Grundlagen Humanistischer Pädagogik. Integrative Ansätze zwischen Therapie und Politik. Bad Heilbrunn 1997
- Dauber, H. u. a. (Hrsg.): „Das Projekt war doch ein Erfolg“. Schulen in interkulturellen Dialog. Ein medienpädagogisches Forschungs- und Kooperationsprojekt zwischen Deutschland und Zimbabwe. Die Geschichte einer Begegnung 1991–1996. Frankfurt/M. 1998
- Dohmen, G.: Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa. Lebenslanges Lernen für alle in veränderten Lernumwelten. Bonn 1998
- Fox, J.: Was ist Playback Theater? In: Fox, J./Dauber, H. (Hrsg.): Playbacktheater – wo Geschichten sich begegnen. Internationale Beiträge zu Theorie und Praxis des Playbacktheaters, Bad Heilbrunn 1999
- von Hentig, H.: Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewusstsein vor zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. München 1999
- Horkheimer, M./Adorno, Th.W.: Dialektik der Aufklärung. Amsterdam 1968
- Nipkow, K.E.: Bildung in einer pluralen Welt. Band 1: Moralphädagogik im Pluralismus. Gütersloh 1998
- Nipkow, K.E.: Bildungsgesellschaft und Christentum. In: Evangelische Aspekte 1999, H. 1
- Nuissl, E.: (Weiter-)Bildungspolitik im nächsten Jahrhundert. In: REPORT 1998, H. 41
- Postman, N.: Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. Berlin 1995
- Der Preis lebenslanger Erziehung. Das Manifest von Cuernavaca. (CIDOC-Dokument I/V 74/70). In: Dauber, H./Verne, E. (Hrsg.): Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslangen Verschulung. Reinbek 1976
- Sennett, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998
- Stukenberg, H.: Selbstgestaltete Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung – der Mensch im Zentrum von Lernen und Veränderung (Dissertation). Regensburg 1999
- Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultur, Wissenschaft und Kunst, 29./30.4.1998. München 1998

Neue Lernkulturen in der politischen Bildung

1.

Die politische Bildung hat sich gewandelt und wandelt sich weiterhin. Sie folgt damit konsequent den Änderungen in der Gesellschaft. Das wird im Folgenden zu belegen und zu begründen sein. Zunächst eine „phänomenologische Annäherung“ an diese Aussage, und zwar durch Hinweise auf aktuelle Veranstaltungen und Projekte der außerschulischen politischen Jugendbildung und der politischen Erwachsenenbildung:¹

- Im vergangenen Herbst fand in Nordrhein-Westfalen eine dreiwöchige Schiffs-tour gegen Diskriminierung, Gewalt und Rassismus statt; angesteuert wurden sechs am Rhein gelegene Großstädte. Das Motto lautete: „Das Schiff kommt ... Jugendliche setzen die Segel“. In dem Programmheft heißt es u. a.: „An jeweils zwei Tagen pro Stadt werden ganztägige Workshops und Trainings angeboten, die in den Räumlichkeiten des Schiffes stattfinden oder vom Schiff ausgehend in die Städte hineingetragen werden. Der jeweilige dritte Tag ist der ‚Tag der offenen Luke‘, der allen interessierten Jugendlichen und Erwachsenen ein umfangreiches Kulturprogramm mit Konzerten prominenter Musikgruppen, Ausstellungen, Empfängen und Diskussionsrunden anbietet.“
- In Hamburg wurde das Projekt „Jugend im Parlament“ durchgeführt. Vier Tage lang erprobten 120 Jugendliche spielerisch im Rathaus der Hansestadt die Arbeit der Bürgerschaft. Am Ende präsentierten sie mit einer Resolution ihre politischen Forderungen.
- „Wo wächst mein T-Shirt?“ könnte beispielsweise ein Unterrichtsthema sein, bei dem es um Baumwolle, um die Geschichte der Kolonien und die wirtschaftliche Lage von Dritte-Welt-Ländern geht. Jedenfalls gibt es hierzu von einem Aktions-Netzwerk erarbeitete Unterrichtsmaterialien, die an Schüler und Schülerinnen der Klassen 6 bis 10 gerichtet sind.
- Mit dem 1. September 1939 beschäftigte sich sechzig Jahre später ein Seminar der Bundeszentrale für politische Bildung, der Grundtvig-Stiftung und des Bildungswerks der Humanistischen Union. Besichtigt wurden die Orte und Stätten des Beginns des Zweiten Weltkriegs, dabei wurden individuell-biographische Bezüge hergestellt und deutsch-polnische Begegnungen arrangiert.²
- Türkischstämmige Frauen aus Nordrhein-Westfalen kamen für eine Woche mit Frauen aus Mecklenburg-Vorpommern zusammen. Dabei wurden individuelle und kollektiv-biographische Differenzen und Gemeinsamkeiten entdeckt und besprochen.³
- In einem „Argumentationstraining gegen Stammtischparolen“ erprobten Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen selbstsicheren Umgang mit fremdenfeindlichen Sprüchen und strammen Polit-Parolen. Alle verhaltenemäßigen und sachlichen

Erkenntnisse werden von der Gruppe selbst erarbeitet, ein Moderator/eine Moderatorin strukturiert lediglich den Prozessverlauf.⁴

- Ein Verbund von mehreren niederrheinischen Volkshochschulen stellt in einem Veranstaltungszyklus Geschichte und Politik der Nachbarländer vor und lässt das jeweilige Verhältnis zu Deutschland kontrovers diskutieren. Diese Tagungen finden in atmosphärisch stimmiger und thematisch passender Umgebung statt, es gibt kulinarische Spezialitäten und zum Abschluss ein kulturelles Spezialprogramm aus dem jeweiligen Land. Die Veranstaltungen sind stets gut besucht.⁵

Diese Beispiele mögen genügen, die Liste ließe sich lange fortsetzen. Veranstaltungen und konzeptionelle Überlegungen wie die vorgestellten sollen verdeutlichen, dass politische Bildung andere Wege geht und andere Bildungsarrangements präsentiert, als die Klischees nahe legen. Diese sind eindeutig. So gab es beispielsweise 1988 im Deutschen Bundestag eine der – wenigen – Debatten zur politischen Bildung. Dabei kritisierte der Abgeordnete Daweke, dass „die Sprache der politischen Bildung eine für viele unverständliche Sprache (ist)“ (Deutscher Bundestag 1988, S. 3802). Die in der politischen Bildung Arbeitenden beschreibt er so: „Es gibt einen Phänotyp von politischem Bildner, der mich, gelinde gesagt, irritiert. Ich gebe zu, ich mache jetzt eine große Pauschalierung, aber ist es eigentlich richtig, wenn ich den *politischen Bildner als Phänotyp* so beschreibe, dass es einer ist, der eher larmoyant ist, verbissen, missionarisch, mit erhobenem Zeigefinger durch die Gegen gehend: ‚Ich weiß es, bitte glaubt mir das!‘ Damit man dann auch noch eine andere Meinung hört, spricht ein anderer Missionar dagegen, und die streiten sich. Es gibt diesen Typ wirklich, und ich frage mich, ob das einer ist, der die jungen Leute ... oder diejenigen in der Erwachsenenbildung tatsächlich erreicht“ (ebd., S. 3803).

2.

In diesem Debattenbeitrag spiegelt sich das Verständnis einer politischen Bildung wider, das sich in etwa so charakterisieren lässt: Weltfremd, besserwisserisch das ‚richtige‘ Bewusstsein zur Schau tragend, stets belehrend und angesichts der Probleme der Welt tief melancholisch wirkend, vollzieht der Bildner/die Bildnerin in kleinen Schritten seine weltgeschichtliche Mission. Diese erledigt er vor allem in grauen Seminarräumen, dozierend, verkündend, mit milden Fragen an das Publikum, die er dann selbst mit passenden Zitaten eines politisch-philosophischen Klassikers oder mit Hinweisen auf die ‚objektiven‘ Gesetzmäßigkeiten in dieser Gesellschaft beantwortet.

Zu bezweifeln ist allerdings, ob es diese Form politischer Bildung wirklich in einem nennenswerten Ausmaß gegeben hat.

Schon bei einem der ‚Stammväter‘ der politischen Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, Fritz Borinski, sieht das völlig anders aus. Die „Ausssprache“ war ihm „wichtiger als das Referat“ (Borinski 1954, S. 171). Und: „Die beste Veranschaulichung des Unterrichtsstoffs ist die lebendige Bezugnahme auf die eigene Erfah-

„rung des Hörers“ (ebd., S. 173). Sätze wie diese, von deren Art es in Borinskis Hauptwerk „Der Weg zum Mitbürger“ zahlreiche gibt, belegen ein Verständnis von politischer Erwachsenenbildung, das sehr weit vom Zerrbild Dawekes entfernt ist. Aber auch wenn Borinski fordert, „das politische und soziale Lebenselement überall dort aufzusuchen, wo es lebt und wirkt“ (ebd., S. 123), ist unbestreitbar, dass sich eine Tradition von politischer Bildung herausgebildet hat, die eher papierorientiert und dozentenorientiert ist. Statt der Alltagsnähe, die Borinski in den Mittelpunkt seiner politischen Pädagogik rückte, galten (und gelten) politische Fragen zunächst einmal dem ‚System‘. Politische Bildung beschäftigt(e) sich mehr mit globalen Machtfragen als mit unmittelbaren Lebensproblemen.

Der Glaube an die aufklärende Kraft sozialwissenschaftlichen Wissens hat den Habitus einer stellvertretenden Gesellschafts- und Weltdeutung nach sich gezogen. Diese verband sich mit einer oft kategorisch wirkenden Überzeugtheit vom „Aufklärungspotential sozialwissenschaftlichen Wissens“ (Thomssen u.a. 1988). Wenn die gesellschaftlichen Entwicklungen eindeutig und sogar wissenschaftlich expliziert werden können, gibt es wenig Gründe für pädagogischen Zweifel und diskursive Offenheit. Dennoch wurde stets auch ein methodisches Instrumentarium eingesetzt, das die konfrontative Unterrichtssituation auflockerte.⁶

Alles andere wäre von vornherein zum Scheitern verurteilt. Denn der sauertöpfische Politbildner à la Daweke hätte schnell dafür gesorgt, dass auch die letzten Teilnehmenden die Veranstaltungen verlassen hätten und im übrigen allen weiteren Angeboten zur politischen Bildung ferngeblieben wären.

3.

Das Stichwort „Lernkultur“ sucht man auch in neuen Handbüchern und Lexika der politischen Bildung vergebens (Beer/Cremer/Massing 1999, Lexikon 1999, Mickel 1999, Sander 1997). Auch in der allgemeinen Pädagogik ist der „Begriff der Lernkultur ... keine eingeführte und etablierte pädagogische Kategorie“ (Arnold/Schüsßler 1998, S. 3). Deshalb kann an dieser Stelle nur eine provisorische Deutung und Übersetzung dieses Begriffs vorgenommen werden. Unter „Lernkultur in der politischen Bildung“ soll eine Trias aus Lernort, Lernweg und Lernziel verstanden werden. Dieses Trio, aufeinander bezogen und wechselseitig miteinander verbunden, beschreibt und bewirkt die Qualität von Bildung. Damit diese als eine „politische“ zu verstehen ist, steht im Mittelpunkt der Schlüsselbegriff „Politik“. (Über dessen Kennzeichnung wird es noch eine Anmerkung geben.)

- Der *Lernort* meint einmal traditionell die Einrichtungen, in denen intendiertes und organisiertes politisches Lernen stattfindet. Neuerdings sind darunter auch „Lebensorte“ (Behrens-Cobet 1999) zu verstehen, in denen sich Politik zeigt und erfahren lässt (vgl. Hufer 1997).
- Der *Lernweg* beschreibt Methoden, Arbeitsweisen. Verfahrenswege, Modi der ‚Aneignung‘, die verbesserte politische Kenntnisse und Kompetenzen bezwecken sollen.

- Das *Lernziel* gibt nach einer pragmatischen Definition zunächst einmal vor, „was der Lernende am Ende des Unterrichts ‚können‘ soll“ (Geiger 1999, S. 139). Da in der politischen Erwachsenenbildung die Teilnehmerorientierung ein zentrales und konstitutives pädagogisches Element ist, lässt sich dort die Gültigkeit einer solchen Begriffsbestimmung bezweifeln. Denn sie ist zentriert auf Instanzen und Menschen, denen die Autorität zugebilligt wird, die Ziele zu benennen. Unumstritten aber ist, dass Bildung – gerade politische – eine normative Dimension hat.

Lernort, Lernziel und Lernweg gemeinsam charakterisieren und konstituieren die Lernkultur politischer Bildung. Anders herum: Die Suche nach Lernorten, die Wahl der Lernwege, die Benennung von Lernzielen allein ist noch kein kultiviertes politisches Lernen – so gut das Ergebnis auch jeweils ausgefallen sein mag.

4.

Lernkulturen sind eingebunden in die Gesamtkultur einer Gesellschaft, und sie sind kontext-, situations- und zeitabhängig. Die Lernkultur der politischen Bildung beispielsweise im Rahmen einer großen Akademie (etwa einer parteinahen Stiftung oder der Kirche) des Jahres 2000 unterscheidet sich erheblich von der einer Jugendbildungsstätte der 50er Jahre. Aber auch die jeweiligen Institutionen haben Wandlungen mitvollzogen, so dass die Jugendbildungsstätte heutzutage andere Lernorte aufsuchen, Lernwege einschlagen und Lernziele ansteuern wird als 50 Jahre zuvor.

Die Entwicklungsprozesse in der Gesellschaft sind in Bibliotheken füllender Weise thematisiert worden. Daher mögen einige Stichworte genügen, um die veränderte soziale, politische und ökonomische Situation zu benennen. Unter dem Gesichtspunkt, welche Tendenzen bzw. Versuche, sie zu deuten, Auswirkungen auf politische Bildung haben, seien – ohne dass ein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird – aufgelistet: Individualisierung, Auflösung der traditionellen Milieus, Akzeptanzverlust der gesellschaftlichen und politischen Großorganisationen, Säkularisierung, Globalisierung, Multikulturalisierung, Steuerungsverlust der Politik, Ökonomisierung des Denkens und Handelns ... In griffigen und plakativen Merkmalsbeschreibungen wird der Zustand der Gesellschaft gekennzeichnet als Risiko-, Erlebnis-, Medien-, Informations-, Zivil-, Bürger-, Multioptionen-, Stressgesellschaft ...

Mit der Reizüberflutung, die mit der sich beschleunigenden Überbietungsspirale solcher Kategorisierungen und Charakterisierungen einhergeht, werden in einem besonderen Maße diejenigen konfrontiert, die einmal politische Themen in Bildungsveranstaltungen konzeptionell aufbereiten und zum anderen dabei auch noch das fluktuierende Lebensgefühl der Menschen erreichen wollen, das Teil des analysierten und etikettierten gesellschaftlichen Wandels ist.

Das führt vielfach zu Verunsicherungen, die der politischen Bildung in der Literatur dann auch bescheinigt werden (z.B. Nuissl u.a. 1992). Mancherorts ist Lähmung, Kapitulation vor den Problemen, Rückzug der politischen Bildung festzustellen.

Ein Beleg dafür sind die – nicht wenigen – Volkshochschulprogramme, in denen die dort ausgewiesene „Politische Bildung“ geschrumpft ist auf beispielsweise je einen Vortrag über die Zukunft der Renten, einen Kurs über Baufinanzierungsfragen und einen Reisebericht über Frankreich, die USA oder Moskau.

Es gibt jedoch auch eine konstruktive und produktive Art und Weise, die Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels anzunehmen. Dies zeigt sich in einer kreativen Weiterentwicklung der Lernkultur der politischen Bildung.

5.

Um die geänderte Lernkultur zu verdeutlichen, sei anhand der vorgeschlagenen drei Elemente auf jeweilige neuere Diskussionen und pädagogische Ansätze hingewiesen.

Bei den *Lernorten* ist eine zweifache Neuorientierung zu beobachten: Einmal betrifft diese die Ausstattung der Bildungsstätten, Akademien, Tagungshäuser. Den ästhetischen Präferenzen und den Freizeiterwartungen der Teilnehmenden folgend, sind die Häuser umgebaut worden. Im Empfangs-, Lern-, Wohn-, Restaurant- und Freizeitbereich wird gleichermaßen auf „Komfort und Stil“ geachtet (Friedrich-Ebert-Stiftung 1993, Bd. III, S. 397–407). Das Credo dabei ist, dass „mit der Anbindung an einen festen Lernort, bei dem die ästhetische Gestaltung mit Inhalten des Programms kongruent ist, der Erfolg politischer Bildung unterstützt und verstärkt werden (kann)“ (ebd., S. 405). Daneben gewinnen in den Bildungseinrichtungen auch lernökologische Überlegungen an Bedeutung: „Ökologische Lerninhalte überzeugen nur in ökologischen ‚Lernkulturen‘“ (Siebert 1999, S. 162).

Zum anderen ist die Zahl der Lernorte durch eine Öffnung der Kurse und Seminare hin zum Alltag, zur Lebenswelt größer, sind die Varianten der Lernorte vielfältiger und origineller geworden. Die vielfach zitierte „Entgrenzung“ und „Entörtlichung“ von Politik (Beck 1986, S. 311) und die zahlreichen Felder und Formen von „Subpolitik“ (Beck 1993, S. 154ff.) waren Anlass, mit den Lerngruppen dorthin zu gehen, wo außerhalb der Institutionen des Systems Politik auch ‚stattfindet‘. Da Politik in der Gesellschaft verstreut ist, kann sie fast überall aufgespürt, erfahren und begriffen werden: im Betrieb, in den Medien, im Internet, in der Umwelt, im Stadion, in der Kneipe, in der Innenstadt und in der Trabantensiedlung (vgl. Hufer 1997). Die Zahl der Lernorte ist nahezu unbegrenzt.

Auch die *Lernwege* in der politischen Bildung (und hin zu ihr) sind in den letzten Jahren zahlreich geworden (vgl. Hufer 1999). Die ‚klassischen‘ Veranstaltungsformen – Vorträge, Kurse, Seminare, Gesprächskreise, Podiumsdiskussionen, Tagungen und Studienreisen – prägen nach wie vor das Erscheinungsbild politischen Lernens. Aber die Entwicklung innerhalb der politischen Bildung ist nicht ohne Einfluss der zahlreichen allgemeinen didaktischen Wenden der letzten Jahre geblieben: Reflexiv, interpretativ, alltagsnah und subjektiv zeigt sich auch die politische Bildung, und mit diesen Ansprüchen präsentiert sie neuere Angebotsformen. Die Ausdifferenzierung der Veranstaltungsformen hat „vor allem ... mit den veränderten sozio-kulturellen Rahmenbedingungen (zu tun):

- a) Modernisierungsschübe in der ‚Erlebnis‘- und ‚Risiko‘-Gesellschaft (Stichworte: Wertewandel, Individualisierung, Konsum- und Erlebnisorientierung, ‚neue Medien‘ u. ä.);
- b) auch die politische Bildung muss sich auf dem offenen Markt behaupten (Stichworte: Konkurrenz der Anbieter, verändertes Anspruchsniveau und Rezeptionsverhalten u. ä.) ...“ (Behrens 1999a, S. 236f.).

Typisch sind beispielsweise Werkstätten und Trainings. Die Erstgenannten bieten vom Ausgang und Ziel her offene Begegnungs-, Bearbeitungs- und Lernmöglichkeiten. In ihnen widmen sich die Teilnehmenden gleichberechtigt, selbstbestimmt und arbeitsteilig einem Thema, Medium oder Raum. Am Ende soll ein Ergebnis vorliegen, sei es eine Dokumentation, ein Film, ein politischer Vorschlag. In den Werkstätten – den Zukunfts-, Geschichts-, Schreib- und Medienwerkstätten – wird das zu behandelnde Thema diskursiv und kreativ sowie bedarfsweise auch rezeptiv erschlossen. Die Themen und Prozesse liegen ‚vor der Tür‘ oder zielen ins unmittelbare Umfeld, sie sind sinnlich erfahr- und vermittelbar. Pädagogische Werkstatteleiter und -leiterinnen sind dabei zwar auch wegen ihrer Fachkompetenz, vorrangig aber wegen ihrer Fähigkeit gefragt, die Lernwege der Werkstattmitglieder zu begleiten und zu moderieren sowie ihnen richtungsweisende Impulse zu geben, falls sie sich im Kreise drehen.

Die Trainings zielen zunächst weniger auf politisches Wissen, sondern mehr auf politisches Verhalten. Im Schonraum werden Situationen simuliert sowie Reaktionsformen diskutiert und trainiert, die den Teilnehmenden Sorge bereiten, sie empören, verunsichern, und die sie gerne verändern möchten. So gibt es z. B. Trainings gegen Rassismus, Gewalt, Stammtischparolen oder für solidarische Nachbarschaftshilfe (vgl. Hufer 1995).

Die Palette neuerer Lehr-, Lern- und Veranstaltungsformen umfasst noch etliche weitere Angebote: Hearing, politisches Theater, Sokratisches Gespräch, biographisches Lernen, Mediationsverfahren, Politischer Club, kommunalpolitisches Praktikum, politisches Fahrradfahren, Internet-Café, integrative Projekte (mit technischer, beruflicher, ökologischer und kultureller Bildung) (vgl. Behrens 1999b; Hufer 1992, S. 96–164; Lexikon der politischen Bildung, Bd. 2 u. 3).

Bei der Frage nach den *Lernzielen* wird die neuere politische Lernkultur ebenfalls deutlich. Curriculare Konzepte mit dezidierten und detaillierten Zielvorgaben spielen in der außerschulischen politischen Bildung/politischen Erwachsenenbildung allenfalls noch in denjenigen Institutionen eine Rolle, die in kategorischer Manier ein weltanschauliches Programm mit Hilfe der Pädagogik realisieren, die nicht bilden, sondern erziehen möchten. Ansonsten aber besteht – übrigens auch in der an den allgemeinbildenden Schulen orientierten Politikdidaktik – Einhelligkeit darüber, dass „die Legitimierung der ... letztlich verbindlichen Arbeitsziele in der pB nur durch Diskurs zwischen Lehrenden und Lernenden geleistet werden (kann)“ (Geiger 1999, S. 141). Das war noch vor wenigen Jahren nicht so eindeutig. Aber auch in Organisationen mit starr festgelegten Bildungszielen wird mittlerweile über eine ‚Neuorientierung‘ im Sinne einer Basisnähe (und nicht einer Zielvorgabe durch die Organisation) diskutiert (vgl. z. B. Weischer 1996). Die Festlegung von ver-

bindlichen „Erziehungs- und Lernzielen mit affektiver, kognitiver und konativer Prägungsabsicht oder/und verpflichtenden Stoffkatalogen ... intendiert ... meist eine Ausrichtung der Lernenden an vorgegebenen Vorstellungen über das politische Bewusstsein“ (Claußen 1997, S. 43). Und das – darüber besteht ein sehr weiter Konsens – ist a) widersprüchlich zur Emanzipationsidee politischer Bildung und scheitert b) an den eigensinnigen Lernvoraussetzungen und Bildungserwartungen erwachsener Menschen.⁷

So taucht auch der Begriff Lernziele in neueren Handbüchern der politischen Bildung so gut wie nicht mehr auf (vgl. z.B. Hafeneeger 1997; Sander 1997).

In der Frage nach der normativen Dimension politischer Bildung gibt es gegensätzliche Positionen. Eine Minderheitenmeinung dürfte diejenige sein, die „politische Botschaften“ als in einer offenen Gesellschaft für unangebracht kritisiert (vgl. Sander 1998, S. 33). Statt über Ziele müsse sich politische Bildung von ihrem Nutzen und ihrer Nützlichkeit her legitimieren und definieren (vgl. Sander 1996). Das ist in einer Zeit, in der Bildung in Qualifizierung umdefiniert wird, in der statt Lernzielen Kostendeckungsgrade erreicht werden sollen, durchaus funktional und ausschließlich ökonomisch zu verstehen. Dagegen wird gesetzt, dass politische Bildung nach wie vor Orientierungen hat wie z. B. Solidarität, Gewaltlosigkeit, Multikulturalität, Gerechtigkeit, Gemeinwohl. „Politische Bildung müsse ... für bestimmte Lernziele und Werte entstehen und sich deshalb manchen Wegen bewusst und mit Argumenten im kritischen Dialog entgegenstellen“ (Friedrich-Ebert-Stiftung 1998, S. 32 u. 39).

6.

Wie sind die neuen Lernkulturen in der politischen Bildung zu bewerten? Zweifelsohne hat sich politische Bildung verändert: Sie ist bunter, beweglicher und basisnäher geworden. Statt ‚dozentenorientiert‘ wird in den Veranstaltungen deutlich mehr teilnehmerorientiert gelernt. Politische Bildung hat die starre Fixierung auf den Seminarraum verlassen und sucht mobil und kreativ auch politische Orte ‚draußen‘ auf. Es wird weniger ‚verkündet‘ als vielmehr gemeinsam erörtert, abgewogen, gedacht und gearbeitet. Es macht mehr Spaß, sich mit den handlungsorientierten neueren Methoden und Arbeitstechniken ein politisches Thema zu erschließen als mit Hilfe der ausschließlichen Lektüre strenger Texte. Alles in allem ist politische Bildung demokratischer geworden – und das steht gerade ihr gut zu Gesicht!

Aber die Entwicklung hat auch bedenkliche Seiten:

- Unklar und verschwommen ist häufig die Zentralkategorie politischer Bildung, die Politik. Nach dem Entgrenzungsbefund floatiert und schwadroniert ‚Politik‘ auch in den privatesten Bereichen des Alltagslebens. Das mag zutreffen, doch sei daran erinnert, dass unverzichtbare Grundbegriffe der Politik Konflikt(e), Interesse, Macht und Konsens sind (vgl. von Alemann 1994, S. 144ff.). Wo immer man Politik wähnt und aufspürt, sind im Verlauf *politischer* Bildung entsprechende Fragen zu stellen, z. B.: Wem dient das? Welche Interessen setzen sich durch?

Wie verhält es sich zu dem Demokratiepостulat? Wie legitim sind die Verfahren? Wie steht es um die allgemeinen und öffentlichen Belange?

- Politische Bildung steht in der Tradition der Aufklärung. Mit der damit verbundenen Kritik- und Utopiefähigkeit der Menschen bleiben Zielideen gültig. Politische Bildung muss „jenseits postmoderner Gefälligkeit ... didaktisch aufgeschlossen und gleichwohl wissensorientiert sein ... Aufklärendes, systematisiertes und systematisierendes Wissen hat eine zentrale Funktion im Prozess gesellschaftlicher Veränderung“ (Ahlheim 1997, S. 310). Mitunter entsteht allerdings der Eindruck, als würden politische Bildner und Bildnerinnen bei dem Bemühen, didaktische und methodische Arrangements zu treffen, allzu eifertig auf das – vermeintliche – Lebensgefühl einer ‚Erlebnisgesellschaft‘ eingehen. Dann sind Bedenken nicht von der Hand zu weisen, dass das Design der Tagungshäuser und Veranstaltungsräume wichtiger sei als das Sein der Teilnehmenden. Ästhetik und Event können Empathie und Solidarität überlagern. ‚Gegensteuerung‘ bei allzu viel Hedonismus wird zu einer zukünftig wichtigen Aufgabe politischer Bildung, das kollidiert jedoch mit marktopportunen Strategien einer möglichst effizienten Außenwirkung und einer positiven betriebswirtschaftlichen Bilanz von Bildungseinrichtungen.
- Politisch und politisch bedeutsam ist mehr als das, was in gefälligen und dem ‚Zeitgeist‘ entsprechenden Veranstaltungen angeboten und thematisiert werden kann. Auffallend in diesem Zusammenhang ist, wie schwer es politischer Bildung fällt, zentrale gesellschaftliche Sorgethemen in ihren Programmangeboten zu platzieren: Arbeitslosigkeit, soziale Fragen, anomische Tendenzen, Steuerungsdefizite von Politik ... Bei Problemen wie diesen gibt es auffallend wenige didaktische Konzepte und methodische Ideen. Schließlich bleibt ein Widerspruch ungelöst: Die Komplexität vieler Probleme und Herausforderungen lässt sich nicht durch eine ‚Talkshowisierung‘ politischer Bildung und durch den Häppchen-Charakter mancher ihrer Veranstaltungen angemessen bearbeiten. Da aber viele Bildungsanbieter sich in der Notwendigkeit sehen, in erster Linie lustvolle und nur keine arbeitsintensiven Veranstaltungen zu offerieren, da letztere wegen Nachfragemangel nicht zustande kommen könnten, bleibt das Unbehagen zurück, dass auch politische Bildung zur fortschreitenden Ideologisierung der Verhältnisse beiträgt.

Diese Kritikpunkte sollen keineswegs die notwendigen Überlegungen hin zu neuen Lernkulturen desavouieren. Die vorhandenen Ansätze müssen weiter entwickelt und neue müssen gefunden werden, wenn es politische Bildung, zu der Menschen freiwillig und gerne kommen, auch zukünftig noch gibt. Aber Ambivalenzen, dialektische Spannungen, gegenläufige Wirkungen müssen ebenfalls bedacht werden. Denn eine entpolitisierte politische Bildung kann allen Ernstes keiner wollen.

Anmerkungen

- ¹ Umfassendere Hinweise zu den nächsten drei Spiegelstrichen gibt es in der Rubrik „Szene“, in: kursiv. Journal für politische Bildung 1999, H. 2 u. 3.
- ² Nach Programmausschreibung der Bundeszentrale für politische Bildung.
- ³ Hierüber haben Veronika Fischer und Desbina Kallinikidou einen informativen Bericht verfaßt, in: kursiv. Journal für politische Bildung 2000, H. 1.
- ⁴ Bei Seminaren dieser Art kommen vielfach Teilnehmende, die ansonsten keine Veranstaltungen zur politischen Bildung besuchen (siehe Hufer 2000).
- ⁵ Nähere Informationen beim Verfasser.
- ⁶ Interessant ist in diesem Zusammenhang beispielsweise ein Skript für die Lehrveranstaltungen zur politischen Erwachsenenbildung des Fachbereichs Politische Wissenschaft der Freien Universität Berlin. Dieses enthält über viele Seiten hinweg Material zum Sich-Kennenlernen und zur Interaktion in Gruppen (Sachrfenberg 1981).
- ⁷ An dieser Stelle sei an die Konstruktivismusdebatte und deren Rezeption in der Bildungspraxis erinnert, z.B.: „*Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar*. Offensichtliche Belehrungsabsichten wirken häufig kontraproduktiv. Gerade für die politische Bildungsarbeit gilt: Man merkt die Absicht und ist verstimmt“ (Siebert 1996, S. 90).

Literatur

- Ahlheim, K (1997): Politische Bildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim, S. 302–315
- Alemann, U. von (1994): Grundlagen der Politikwissenschaft. Opladen
- Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.) (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.
- Beck, U. (1993): Die Erfindung es Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung. Frankfurt/M.
- Beer, W./Cremer, W./Massing, P. (Hrsg.) (1999): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts. (auch erschienen als: Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern, hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 1999)
- Behrens, G. (1999a): Veranstaltungsformen. In: Lexikon der politischen Bildung, Bd. 2, a.a.O., S. 236–237
- Behrens, G. (1999b): Methodische Zugänge. In: Beer/Cremer/Massing, a.a.O., S. 205–220
- Behrens-Cobet, H. (1999): Lernort. In: Lexikon der politischen Bildung, Bd. 2, a.a.O., S. 162
- Borinski, F. (1954): Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland. Düsseldorf, Köln
- Claußen, B. (1997). Politische Bildung. Lernen für die ökologische Demokratie. Darmstadt
- Deutscher Bundestag (1988): Beratungen des Antrags der Fraktion der SPD ‚Politische Bildung‘, 11. Wahlperiode, 55. Sitzung, 21. Januar 1988, Sitzungsprotokoll, S. 3792–3820
- Friedrich-Ebert-Stiftung, Akademie der Politischen Bildung (1993): Lernen für Demokratie, Bd. I – IV. Bonn
- Friedrich-Ebert-Stiftung, Akademie der Politischen Bildung (1998): Politische Bildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. Bonn
- Hafenecker, B. (Hrsg.) (1997): Handbuch politische Jugendbildung. Schwalbach/Ts.
- Hufer, K.-P. (Hrsg.) (1995): Politische Bildung in Bewegung. Neue Lernformen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.

- Hufer, K.-P. (1999): Lehr-, Lern- und Veranstaltungsformen. In: Mickel, a.a.O., S. 553–560
- Hufer, K.-P. (2000): Argumentationstraining gegen „Stammtischparolen“. Zum Selbsttraining und als Anleitung für die Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts.
- Geiger, W. (1999): Die Problematik der Lernziele. In: Mickel, a.a.O., S. 138–143
- Lexikon der politischen Bildung, 3 Bde. (1999), hrsg. Weißeno, G. Schwalbach/Ts. (Bd. 1: Didaktik und Schule, hrsg. von Richter, D./Weißeno, G.; Bd. 2: Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung, hrsg. von Hufer, K.-P.; Bd. 3: Methoden und Arbeitstechniken, hrsg. von Kuhn, H.-W./Massing, P.)
- Mickel, W. (Hrsg.) (1999): Handbuch zur politischen Bildung. Schwalbach/Ts. (auch erschienen als Bd. 358 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1999)
- Nuissl, E.: (1992): Verunsicherungen in der politischen Bildung. Bad Heilbrunn
- Sander, W. (1996): Beruf und Politik. Von der Nützlichkeit politischer Bildung. Schwalbach/Ts.
- Sander, W. (Hrsg.): (1997): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Sander, W. (1998): Bedeutung und Chancen der politischen Erwachsenenbildung auf der Schwelle zum 21. Jahrhundert. In: Friedrich-Ebert-Stiftung, a.a.O., S. 27–36
- Scharfenberg, G. (Hrsg.) (1981): Materialien zur Theorie und Praxis des sozialen Lernens in der politischen Erwachsenenbildung. Manuskript für die Lehrveranstaltungen zur politischen Erwachsenenbildung des Fachbereichs Politische Wissenschaft der Freien Universität Berlin, hektographiert und gebunden. 3. erw. Auflage, Berlin
- Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, Kriftel, Berlin
- Siebert, H. (1999): Lernökologie. In: Lexikon der politischen Bildung, Bd. 2, a.a.O., S. 161–162
- Thomssen, W. u. a. (1988): Politische Kultur und Sozialwissenschaften. Zum Aufklärungspotential sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis von Volkshochschulen. Universität Bremen, Studiengang Weiterbildung
- Weischer, C. (1996): Politische Bildungsarbeit und gewerkschaftliche Organisation. Aspekte der Bildungsdebatte in der IG Metall. Münster

Lernkulturen in regionalen Netzwerken

Lernen werden in der ‚Lerngesellschaft‘ die Individuen. Dabei ist es die Aufgabe der Institutionen und der Politik, lernförderliche Kontexte und Arrangements vorzuhalten. Die Qualität von Lernkulturen kann gestützt werden durch Supportstrukturen, die Offenheit, Zugänglichkeit und Durchlässigkeit von Lernwegen sichern und Lernorte bereitstellen.

Obwohl der Lernort Internet ein scheinbar modisches Nonplusultra geworden ist, ist es erstaunlich, dass sich erwachsene Menschen immer noch leiblich an einem Ort versammeln, wenn es um Lernen geht. Menschliche Identität ist an die Präsenz von Personen an jeweiligen Orten gebunden. Hier haben wir es mit einer überschaubaren Zahl anderer Menschen zu tun, die wir verstehen, lieben oder hassen können (vgl. Faulstich 1992).

Aus der Unabdingbarkeit örtlicher Präsenz ergibt sich der Stellenwert lokaler und regionaler Strukturen, die die Entfaltung der Personen – also auch ihre Bildung – ermöglichen. Regionale kulturelle Perspektiven gewährleisten ein sinnvolles Zusammenleben der Menschen. Region wird dabei als der kulturelle Kontext erfahrbaren Zusammenlebens gesehen, in dem sich Identität entfalten kann.

Im Rahmen ökonomischer Strategien zur Standortentwicklung dienen regionale Lernkulturen zur Kompetenzentwicklung der hier wohnenden Bevölkerung. Als ein Anstoß ist dabei die Entwicklung regionaler Netzwerke von Weiterbildungsinstitutionen zu sehen. Eine Form der Umsetzung dieser Strategie finden wir im Rahmen der Weiterbildungsinitiative in Schleswig-Holstein.

Hier sind, gefördert aus Mitteln der Europäischen Union, zehn Weiterbildungsverbände mit gegenwärtig unterschiedlichem Aktivitätsspektrum und Entwicklungsstand initiiert worden: Dithmarschen/Brunsbüttel, Flensburg, Kiel, Lübeck, Mittelholstein/ Neumünster, Nordfriesland/Husum, Pinneberg, Segeberg und Steinburg. An sie stellt sich die Frage nach ihrem Beitrag zu einer regionalen Lernkultur, die Weiterbildungsinteressen aufnimmt, Weiterbildungsmotivationen fördert und Weiterbildungsrestriktionen abbaut.

Dazu ist erstens die Strategie der Regionalisierung zu begründen. Zweitens ist dies auf den Entwicklungsstand ‚mittlerer Systematisierung‘ in der Weiterbildung und den Stellenwert regionaler Supportstrukturen zu beziehen. Drittens sind Qualitätskriterien für Supportstrukturen zu entwickeln. Diese können – viertens – anhand der Beispiele in Schleswig-Holstein belegt werden. Fünftens muss ‚regionale Lernkultur‘ als Kern von Identität problematisiert werden.

1. Regionalisierung als kulturelle Perspektive

Fast alles, was man gegenwärtig im Zusammenhang von regionaler und kommunaler Entwicklung über Konzepte und Strategien von Bildung und Weiterbildung diskutiert, steht unausweichlich vor dem Hintergrund der Debatte um Globalisierung und wird daran gemessen. Allerdings wird gegen das Horrorszenario einer weltweit geplanten Ökonomie wieder verstärkt nach Chancen territorialer Entwicklung gefragt. Die Wirtschaftsförderung der Städte und Kreise setzt auf regionale Qualifikationsstrategien; Länder initiieren regional orientierte Förderschwerpunkte im Bildungsbereich; zahlreiche Programme und der Sozialfonds der EU fördern Qualifizierung für die Entwicklung strukturschwacher Regionen: Lokalisierung ist angesagt.

Eine daraus resultierende ‚Verortungsstrategie‘ muss regionale Stoffkreisläufe und ortsgebundene Einkommenskreisläufe stärken. Ein Strang einer solchen Reorientierung ist die Wiederentdeckung regionaler endogener Potentiale. Von daher richtet sich das Augenmerk besonders auf vorhandene qualifikatorische Ressourcen. Die Stärke einer Region beruht sicherlich auf ihrer Lage in internationalen Verkehrsströmen, auch auf natürlichen Vorkommen, letztlich aber vor allem auf den Fähigkeiten der dort lebenden Menschen. Wenn Region in den Fokus ökonomischer Strategien genommen wird, heißt das abzustellen auf die Kompetenzen der Arbeitskräfte.

2. Mittlere Systematisierung und regionale Institutionen für die Weiterbildung – Kompetenzzentren

An dieser Stelle kommen dann Bildungsfragen und besonders die Weiterbildung und ihr gegenwärtiger Zustand ins Spiel. *„Als lebensbegleitendes Lernen ist Weiterbildung nicht länger nur Reparaturinstanz für verpasste Erstausbildung, sondern Voraussetzung für individuelle Entfaltung und soziale Gerechtigkeit“* (Hamburger Manifest). Wir haben mit dem Begriff ‚mittlere Systematisierung‘ zur Kennzeichnung des Entwicklungsstandes ein Stichwort in die Debatte geworfen, das großen Anklang und Aufmerksamkeit gefunden hat (vgl. Faulstich u.a. 1991, 1996). Bezogen auf den Grad der Systemhaftigkeit ist der Weiterbildungsbereich immer noch ein ‚weiches‘ System. Dies gilt zunächst hinsichtlich der Systemgrenzen, wo ein fortschreitender Prozess der Herausverlagerung von Lernaufgaben aus primären gesellschaftlichen Institutionen zu beobachten ist und gleichzeitig eine Ausbreitung, Zerstreung und Entgrenzung stattfindet.

Weiterbildung ist auch ein ‚weiches‘ System bezogen auf die strukturierenden Regulationsmechanismen: im Spannungsfeld von Politik und Ökonomie stellt es ein ‚gemischtwirtschaftliches‘ System dar. Darüber hinaus sind die Bedarfe an Weiterbildung ‚weich‘, weil Interessen und Motive häufig latent bleiben und deshalb oft Ersatz- und Ausweichfunktionen greifen.

Bezogen auf Indikatoren wie Institutionalisierungsgrad, Professionalisierungsgrad, Programmhorizonte und Ähnliches erweist sich die interne Struktur der Weiterbildung als dem unterstellten Bedeutungszuwachs inadäquat. Es müssen deshalb Regulationsmechanismen verstärkt werden, die Funktionalität und Leistung des Systems erhöhen. Dabei greift die ordnungspolitische Auseinandersetzung um das Verhältnis von Markt und Staat zu kurz, da beide Regulationsmodelle in ihrer ‚sauberen‘ Form den vielfältigen Anforderungen und Interessen unangemessen sind. Interessant werden demnach Überlegungen über intermediäre Organisationen – Institutionen und politische Aktionsfelder, in denen weder der Markt, also dezentrale Unternehmensentscheidungen und Konsuminteressen, noch ein hierarchisch steuernder Staat erfolgreich sein können. Es bestehen immer schon Netzwerke korporativer Akteure, mit Konstellationen von Interessen und Macht, welche stereotype Bilder von einer klaren Trennung von Staat und Gesellschaft und vom Staat als höchstem Kontrollzentrum oder vom Markt als freiem Ausgleich widerlegen. Dabei wächst die Problemlösungskapazität durch eine dezentrale Form der Entscheidungsselektion und Handlungskoordination.

Die in der Erwachsenenbildung schon lange diskutierten Probleme der Kooperation und Koordination erhalten aus dieser Sicht neues Gewicht. Modisch formuliert geht es um polyzentrische regionale Netzwerke, welche ein Zusammenwirken von staatlichen, kommunalen und privaten Institutionen, Vertretern der Sozialpartner, der Lehrenden und Lernenden sowie staatlichen Verwaltungs- und Förderungsinstanzen ermöglichen.

An vielen Orten stößt man auf – oft aus der Not geborene – Kooperationsformen zwischen Unternehmen, Betriebsräten, Gewerkschaften und politischen Akteuren. Auch wenn solche Ansätze oft instabil und noch schwach entwickelt sind, liefern sie den Kern für ein Verortungsszenario.

Vor diesem Hintergrund haben wir in verschiedenen Gutachten – für Hessen, Bremen, Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen – Weiterbildungsräte als entsprechende Gremien vorgeschlagen. Diese müssen sowohl die Erwachsenenbildungsträger, die bisher getrennt davon operierenden Verwaltungsausschüsse der Arbeitsämter sowie die regionalen Berufsbildungsausschüsse und weitere Repräsentanten unter Einbezug von Förderern, Arbeitgebern und Gewerkschaften umfassen. Zu den Aufgaben solcher regionalen Weiterbildungsbeiräte können gehören:

- Bedarfsklä rung,
- Planung und Empfehlungen für Schwerpunktsetzungen;
- Abstimmung der Angebote und Erstellung regionaler Programme;
- Anregungen zur Kooperation und zur Sicherung der Kontinuität von Angeboten;
- Beratung über die öffentliche Weiterbildungsinfrastruktur;
- Mittelbeantragung und Vergabe öffentlicher Initiativprojekte;
- Verknüpfung mit der Wirtschaftsförderung.

Solche Initiativen bleiben allerdings solange zerbrechlich, wie nicht die notwendigen ‚Support-Strukturen‘ zur Verfügung stehen, die träger- und einrichtungsübergreifende Aufgaben sicherstellen. Deshalb spricht einiges dafür, örtliche Kompetenzzentren einzurichten. Zu deren Leistungen gehören:

- Information und Transparenz
- Beratung und Werbung
- Curriculum- und Materialerstellung
- Qualifizierung des Personals
- Bereitstellung dezentraler Ressourcen
- Koordination zwischen Bildungsinstitutionen und Unternehmen
- Koordination gemeinsamer Projekte
- gemeinsames Marketing für die Weiterbildung
- Qualitätssicherung und Evaluationsansätze.

Gerade angesichts der negativen Effekte der Globalisierung ist eine stärkere Berücksichtigung der Region als Handlungsebene naheliegend. Kooperationen auf regionaler und kommunaler Ebene sind Ansatzmöglichkeiten für eine Reorganisation der Unternehmen wie auch für eine Rekonstruktion des Wohlfahrtsstaates. Regionale Entwicklungen durch Innovation und Qualifikation sind dafür die wichtigsten Stichworte. Die Anpassung der Kompetenzentwicklung an regionale Bedürfnisse soll Kostensenkung, Stärkung der Eigenverantwortung der Kommunen und Regionen, größere Bedarfsnähe, stärkere Gruppenorientierung der Weiterbildungsinstitutionen gewährleisten. Die Idee, die solche Ansätze institutionell fasst, ist die Implementierung von Kompetenzzentren. Sie kombinieren die Funktionen von Weiterbildungsbeiräten, nämlich demokratische Prioritätensetzung, und von Support-Strukturen, nämlich die effizientere Ressourcennutzung.

3. Qualitätskriterien für Supportstrukturen

Durch die Einrichtung der regionalen Weiterbildungsverbände in Schleswig-Holstein wird dem Stellenwert von unterstützenden Strukturen zur Kompetenzentwicklung für die regionale Wirtschaftsentwicklung und kulturelle Perspektive Rechnung getragen. Durch Netze zwischen den Weiterbildungsträgern und den regionalen politischen, ökonomischen und kulturellen Akteuren soll die Kooperation verbessert werden, um Innovationspotentiale zu bündeln. Im „Konzept zur Verbesserung der Weiterbildungsinfrastruktur“ des Ministeriums für Wirtschaft, Technologie und Verkehr vom 29.01.1998 werden als Handlungsfelder benannt:

- Ausbau von Kooperation und Koordination,
- mehr Teilnehmerschutz und Qualitätssicherung,
- Verbesserung von Information und Beratung.

Davon ausgehend wurden für die von uns durchgeführte Evaluation (vgl. Faulstich/Zeuner 1999)

- Kriterien für die Effektivität der Arbeit der Verbände entwickelt,
- Methoden zur empirischen Analyse festgelegt,
- die Erhebungen geplant und durchgeführt,
- eine vorläufige Einschätzung vorgenommen.

Dies gilt für die einzelnen Standorte sowie für deren Vergleich. Die Evaluationsaspekte beziehen sich auf das Leistungsspektrum der Weiterbildungsverbände,

die einzelnen Funktionsaspekte Information, Beratung, Qualitätssicherung sowie auf die interne Organisation:

Angebotsspektrum:	Vielfalt Modernität Adressatenbezug Regionalorientierung
Informationssystem:	Adressatenspektrum Produktspektrum Produktstandards
Beratungsangebot:	Adressatenspektrum Zugänglichkeit Beratungsdurchführung Beratungspersonal Beratungserfolge
Qualitätssicherung:	Adressatenspektrum Prüfkriterien Prüfprozess
Interne Organisation:	Führung Informationsprozesse Adressatenorientierung Personalmanagement Qualitätsmanagement
Externe Kooperation:	Zusammenarbeit Außendarstellung Gemeinsame Vorhaben.

Diese Evaluationsaspekte liefern die Grundlage für die empirische Analyse und entsprechende Methoden. Dabei geht es um Dokumentenanalyse durch Auswertung und Aufbereitung vorhandener Materialien und Datenbestände der Weiterbildungsverbände sowie um die Durchführung von Interviews und Befragungen.

Die empirische Basis der bisherigen Evaluation beruht auf:

- Sichtung und Auswertung vorhandener Dokumente und Materialien. Von allen Verbänden wurden Unterlagen sowohl über interne Organisation und Protokolle als auch Material für die externen Präsentation zur Verfügung gestellt.
- Experteninterviews mit Leitern und Mitarbeitern. Die problemzentrierten Interviews wurden anhand eines Leitfadens durchgeführt. Auf Seiten der Weiterbildungsverbände in Dithmarschen, Kiel, Mittelholstein/Neumünster, Nordfriesland und Segeberg waren an den Gesprächen jeweils zwei Personen beteiligt.

Die Auswertung der Materialien und die durchgeführten Experteninterviews ermöglichen eine erste Einschätzung. Es zeichnet sich ein Konsens über die hohe Relevanz der Weiterbildungsverbände für die Weiterbildungsentwicklung ab.

4. Weiterbildungsverbände in Schleswig-Holstein

Den Weiterbildungsverbänden wird in den Experteninterviews ein hoher Stellenwert für die regionale Kooperation und für Innovationspotentiale zugewiesen. Es wird betont, dass solche kooperativen Netze nicht nur zur Kompetenzentwicklung, sondern zur Regionalentwicklung insgesamt beitragen. Ein wichtiger Aspekt ist dabei der Aufbau eines Klimas von Vertrauen, das auf die Kooperation zwischen den beteiligten Institutionen – besonders zwischen Weiterbildungsanbietern und Unternehmen – ausstrahlt.

Insgesamt wurden in Schleswig-Holstein 10 Weiterbildungsverbände etabliert, von denen der älteste, Dithmarschen, bereits 1989 gegründet wurde, Nordfriesland und Segeberg seit einigen Jahren bestehen und die anderen 1998 gegründet wurden. Die Mitgliedszahlen der Verbände schwanken, zum Beispiel hat der Verbund Dithmarschen 22 Mitglieder; Kiel 20 Mitglieder; Neumünster/Mittelholstein 18 Mitglieder; Nordfriesland 48 Mitglieder, ab Oktober 1999: 60 Mitglieder und Segeberg 16 Mitglieder.

Durch die gemeinsamen Aktivitäten werden die Zugangsmöglichkeiten für Weiterbildung insgesamt geöffnet und erleichtert. Alle Verbände haben einen Aktivitätsschwerpunkt in Öffentlichkeitsarbeit und Werbung. Damit wird die Transparenz der Angebote erhöht. Dies nutzt den einzelnen beteiligten Trägern. Durch die Kooperationskontakte findet eine Bedarfsabstimmung und -entwicklung statt. Darüber hinaus haben einige Verbände Bedarfsdiskussionen durch Unternehmenskontakte intensiviert (z.B. Dithmarschen, Kiel, Husum). Diese Ansätze dürften langfristig für regionale Innovationen besonders wichtig werden.

Die Systematik der Evaluationsaspekte ermöglicht es, einen Überblick über das Aktivitätsspektrum der Verbände zu geben. Für den Bereich Organisation, Kooperation und Koordination zeigen sich folgende Tendenzen: In Bezug auf Führung haben sich die Verbände für zwei mögliche Modelle entschieden. Drei der Institutionen (in Kiel, Pinneberg und Segeberg) sind selbst Anbieter von Weiterbildungsmaßnahmen, in den anderen Verbänden wird die Leitung von neutralen Organisationen wie der örtlichen Wirtschaftsförderung (z.B. Dithmarschen, Nordfriesland) übernommen, die selber keiner Weiterbildungsveranstaltungen in der Region anbieten.

Arbeitsformen und Informationsaustausch werden ebenfalls sehr unterschiedlich geregelt. Alle Verbände bieten regelmäßige Sitzungen an (durchschnittlich zweimal pro Jahr), einige treffen sich regelmäßig (bis zu sechsmal im Jahr) zu Workshops, in denen Entscheidungen vorbereitet und diskutiert werden.

Die personelle Ausstattung der Verbände variiert ebenfalls: In einigen Neugründungen (Kiel, Neumünster, Pinneberg) wurden Kräfte eingestellt, die älteren arbeiten weitgehend mit Personen, die in andere Aufgaben eingebunden sind und die Verbundarbeit in ihre Tätigkeit integrieren.

Die Weiterbildungsverbände sind aufgrund ihres Beginns und der Laufzeit auf unterschiedlichem Arbeitsstand. Auch das Spektrum der Aktivitäten – Information, Beratung, Qualität u. a. – ist unterschiedlich. Es gibt – bezogen auf die Träger-

struktur und das Angebot – zum einen ‚Generalisten‘, zu deren Mitgliedern Anbieter der allgemeinen, politischen wie beruflichen Weiterbildung gehören, und ‚Spezialisten‘, für die berufliche Weiterbildung im Vordergrund steht. Diese differenzierten Profile sind durchaus legitim. Einzelne Verbände greifen die Aktivitätsschwerpunkte konsequent auf, zum Teil sind sie noch mit Aufbau-Aktivitäten beschäftigt.

Die verfügbaren Informationen und Materialien sind für Weiterbildungsinteressenten und -adressaten in unterschiedlicher Weise brauchbar und attraktiv. Die Instrumente der Öffentlichkeitsarbeit und Werbung werden von den Weiterbildungsverbänden intensiv genutzt, wobei die Zusammenarbeit mit der regionalen Presse durchgehend gut ist. Eigene Materialien werden in verschiedener Intensität und Attraktivität erstellt. Die unterschiedlichen Profile beruhen aber auf einem Konsens, der häufig in langen Diskussionsprozessen erzielt wurde und der nicht von außen herstellbar ist. Soweit Messen stattfinden, werden diese genutzt. Der Stellenwert von Datenbanken ist angesichts der regionalen Überschaubarkeit weniger wichtig als in Ballungszentren. Bei der Nutzung wird teilweise auf bundesweite Systeme zurückgegriffen. Ob der Aufwand, der für die Darstellung im Internet betrieben wird, sich auszahlt, ist noch zu prüfen.

Bei allen Verbänden finden Beratungsaktivitäten statt, allerdings mit unterschiedlicher Intensität. Angesichts des damit verbundenen erheblichen Zeitaufwands ist die Personalausstattung grundsätzlich zu knapp. Die Beratung findet auf verschiedenen Ebenen statt: Adressaten sind einerseits Endverbraucher, andererseits Unternehmen sowie die eigenen Verbundmitglieder. Die Durchführung der Beratung liegt teilweise nur bei den Trägern der Verbände, teilweise beraten nur die Mitgliederorganisationen, in manchen Fällen auch beide. Endverbraucherberatung wird häufiger durchgeführt als Unternehmensberatung, das liegt daran, dass Unternehmen schwerer zu erreichen sind. Dabei ist zu beobachten, dass die älteren Verbände und vor allem auch diejenigen, die über die Wirtschaftsförderung koordiniert werden, eher Zugang zu Unternehmen und Verbänden finden. Die Beratung findet in allen Fällen sowohl persönlich als auch telefonisch statt. Ein Beratungsschwerpunkt ist im Verbund Neumünster/Mittelholstein entwickelt worden. Die Beratung wird hier sowohl telefonisch über die Koordinationsstelle als auch dezentral in der Region durchgeführt. In einigen Verbänden zeichnet sich dagegen eine deutliche Zurückhaltung gegenüber Beratungsaktivitäten ab, weil Probleme bezogen auf die notwendige trägerübergreifende Neutralität befürchtet werden.

Dies könnte durch gemeinsame Verfahren der Qualitätssicherung aufgefangen werden. Allerdings wird von den regionalen Akteuren betont, dass es sich auch hier um ein sensibles Feld handelt. Es wird einerseits davor gewarnt, Standards und Verfahren aufzuzwingen oder extern zu kontrollieren. Andererseits ist die Qualitätsproblematik allen befragten Institutionen bewusst. Eine Initiative des Landes Schleswig-Holstein, wie die vorliegenden Qualitätskriterien der Kommission Weiterbildung, muss nach diesen Meinungsäußerungen auf einen Konsensprozess setzen.

Die unterschiedlichen Aktivitätsspektren der Weiterbildungsverbände erklären sich auch durch Trägerschaft und Organisationsstruktur. Dabei sind die regionalen Aktivitätszentren zu Kristallisationskernen der Kooperationsaktivitäten geworden. Dies ist für die Akzeptanz von erheblicher Bedeutung. Es muss gesichert werden, dass die Verbände, auch wenn sie einzelnen Trägern zugeordnet werden, ein trägerübergreifendes und trägerunabhängiges Profil entwickeln und sichern. Das Spektrum der Mitglieder ist unterschiedlich. Wichtig für die Wirksamkeit der Verbände sind vor allem die Kooperation mit Kammern, Kreishandwerkerschaft, Arbeitsverwaltung und der Bezug zur Wirtschaftsförderung. Eine nur interne Kooperation der Weiterbildungsanbieter untereinander ist zu eng, um die Innovationspotentiale von Weiterbildung tatsächlich wirksam werden zu lassen. Betrachtet man die bisherigen Aktivitäten und das Spektrum der Kooperanden, ist es erstaunlich, in wie kurzer Zeit eine erhebliche Ausstrahlung erzeugt werden konnte.

Für die Zukunft wird von den befragten Experten angeregt, im Bereich Informationsaustausch stärker zu kooperieren sowie eine zentrale Koordinierung in Bezug auf gegenseitige Unterstützung und Öffentlichkeitsarbeit anzustreben. Dies betrifft z. B. auch die Internet-Aktivitäten.

Es wird in allen Experteninterviews betont, dass die Verbundarbeit als sinnvoll angesehen wird und auf Kontinuität abgestellt werden sollte. Gleichzeitig besteht eine erhebliche Skepsis, ob sich diese Aktivitäten selbst tragen könnten. Einige Experten unterstreichen die Notwendigkeit der Sicherung von Supportstrukturen als Aufgabe landes- und regionalpolitischer Wirtschaftsförderung.

5. Lokalität, kulturelle Identität und ‚lernende Region‘

Notwendig ist dafür aber auch ein grundlegendes Umdenken. Gegenüber dem Neoliberalismus und seinen gemeinschaftszerstörenden Konsequenzen muss ein Denken gestärkt werden, das nach individueller Identität und sozialer Solidarität fragt. Während das neoklassische Modell der Ökonomie eine egoistische Individualität und instrumentelle Rationalität voraussetzt, ist menschliches Handeln eingebunden in kulturelle Konstellationen und Kontexte, die berücksichtigt werden sollten.

Demgemäß sollte die Idee einer humanistischen Tradition gegenseitiger Verantwortung und Menschlichkeit zurückgewonnen und deutlich verstärkt werden. Die intensiv geführte Debatte über moralische Grundlagen moderner Gesellschaften unter dem Stichwort ‚Kommunitarismus‘ zeigt, dass dieses Problem nicht zu umgehen ist. Zentral geht es um die Verantwortung des Einzelnen in der Gemeinschaft. Gemeinschaft stellt sich nun aber hauptsächlich vor Ort her. Sie entwickelt sich im Verhältnis zwischen Personen durch Kontakt, Kommunikation und Kooperation. Dazu Richard Sennett: *„Der Ort wird von der Geographie definiert, die Gemeinde beschwört die sozialen und persönlichen Dimensionen des Ortes. Ein Ort wird zu einer Gemeinde, wenn Menschen das Pronomen ‚Wir‘ zu gebrauchen beginnen. ... Eine der unbeabsichtigten Folgen des modernen Kapitalismus ist die*

Stärkung des Ortes, die Sehnsucht der Menschen nach der Verwurzelung in einer Gemeinde“ (1998, S. 189).

Regionale Lernkulturen entstehen in personaler Kommunikation. Menschliche Interaktionen haben selbstverständlich immer einen örtlichen Bezugsrahmen (vgl. Giddens 1992, S. 170). Dieser liefert den kulturellen Kontext, in dem sich die Menschen auskennen, erkannt werden und mitwirken. Dies meint nicht nur Lokalisierung, sondern auch Differenzierung. Erst im Unterschied zu anderen ist regionale Identität möglich. In der Wahrnehmung und Anerkennung des Fremden entsteht eine reflexive Konstitution eigener Identität.

Erst in einem solchen Kontext gibt es auch wieder Orientierungen bezogen auf die Frage von Bildung, wenn damit die Selbstentfaltung des Individuums in einer Gesellschaft gemeint ist. Es geht um die Chancen und Horizonte von Identität.

Dem gemäß ist nicht zu fragen, was denn Bildung und insbesondere Weiterbildung beitragen kann oder soll zur regionalen Ökonomie, sondern welche regionalen und kommunalen Strukturen gesichert oder geschaffen werden müssen, um die Entfaltung der Personen, die in einer Stadt oder einer Region leben – also auch ihre Bildung –, zu ermöglichen. Es geht um den kulturellen Kontext erfahrbaren Zusammenlebens, in welchem sich Identität entwickeln kann.

In regional gestalteten Landschaften und Städten ist für die Entfaltung der Menschen Bildung ein zentrales Moment. In diesem Sinn sollte eine Infrastruktur geschaffen werden, die die Vernetzung von Bildungsangeboten sichert und durch Supportstrukturen unterstützt, um eine ‚lernende Region‘ zu entwickeln.

Ein regional reflektiertes Konzept von Weiterbildung erschöpft sich nicht in der Funktion für die Ökonomie. Vielmehr kommt es gerade darauf an, eine personenorientierte Perspektive einzunehmen und nach den Chancen kultureller Identität in der Region und in der Kommune zu fragen. Dafür sind Zentren der Bildung als Stätten der Begegnung unverzichtbar. Es ist ebenso banal wie relevant, darauf hinzuweisen, dass Menschen sich in ihrer Leiblichkeit nicht auflösen in monetäre oder auch mediale Prozesse. Wir leben körperlich in sozialen, zeitlichen und räumlichen Kontexten. Insofern braucht die individuelle Biographie als Chance für Identität immer einen Ort. Als Versuch, solche Orte – Betriebe, Stadtteile, Städte, Gemeinden und Regionen – zu nutzen und Lernkulturen zu entwickeln zur Entfaltung von Persönlichkeit, hat Erwachsenenbildung einen umfassenden Sinn.

Literatur

Arbeitsgruppe Manifest: Hamburger Manifest zur Weiterbildung. Hamburg 1998

Etzioni, A.: Die faire Gesellschaft. Frankfurt/M. 1996

Faulstich, P.: Spielverderber im medialen Zirkus. Kulturelle Orte versus Bildschirme. In: agenda 1992, H. 1, S. 44–46

Faulstich, P.: Regionalisierung statt Globalisierung für die Weiterbildung. In: GdWZ 1996, H. 6, S. 306ff.

- Faulstich, P. u. a.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung – Das Beispiel Hessen. Weinheim 1991
- Faulstich, P. u. a.: Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein. Weinheim 1996
- Faulstich, P.: „Netze“ als Ansatz regionaler Qualifikationspolitik. In: Dobischat, R. u. a. (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Region. Berlin 1997, S. 53–64
- Faulstich, P./Zeuner, Ch.: Evaluation des Weiterbildungskonzepts in Schleswig-Holstein. Zwischenbericht. Hamburg 1999
- Faulstich, P./Zeuner, Ch.: Erwachsenenbildung. Weinheim 1999
- Giddens, A.: Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt/M. 1992
- Sennett, R.: Der flexible Mensch. Berlin 1998

A Special Case: Open Space

Um was es geht

Am 4. und 5. Juni 1999 führte die AG 6 „Berufsbildung und Bildungsplanung“ der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld unter dem Titel „Selbstgesteuertes Lernen in Organisationen“ eine *Open-Space*-Veranstaltung durch.

„Open Space“ – was ist das?

Der amerikanische Organisationsberater *Harrison Owen* registrierte schon vor vielen Jahren, dass traditionelle Konferenzen, Symposien und Tagungen mit ihrer Abfolge von Referaten wenig Lerneffekte bei den Teilnehmenden auslösen. Als *den* Ort intensiven Erfahrungsaustauschs unter Kollegen und Kolleginnen identifizierte er die *Kaffeepause*. Da sie von Dritten nicht inhaltlich bestimmt wird, gehorcht sie der Dynamik, die die je Beteiligten selbst auslösen und steuern. Sie ist kurz, informell und in der Regel unterhaltsam. Wer sich am Gespräch beteiligen möchte, tut dies. Wer nur zuhören möchte, hat dazu Gelegenheit. Wer mit den Kolleginnen und Kollegen eine eigene Tischrunde aufmachen will, hat die Freiheit, dies zu tun.

Owens Idee, aus Kaffeepausen als *den* kreativen Episoden im Konferenzablauf eine eigene Sozial- und Arbeitsform mit einem höchstmöglichen Maß an Gestaltungsfreude und kreativer Beteiligung zu kreieren, gewann sehr schnell Gestalt und einen Namen: *Open Space* = ‚*Offener Raum*‘ (Owen 1992).

Das *Organisationsschema der Open-Space-Technologie (OST)* ist recht einfach: In der klassischen Konferenz kreieren anerkannte oder selbst ernannte Spezialisten Probleme und tragen stellvertretend für ihre zumeist passive Zuhörerschaft Lösungen vor. Sie stellen Fragen eigenen Zuschnitts und beantworten sie nach eigenem Gusto. In der Sozialform ‚Open Space‘ gelten alle Anwesenden als fähig, mit anderen zusammen in immer neuen personellen Konstellationen vorgegebene Probleme selbst kreativ lösen zu können. *Aus Teilnehmenden werden Veranstalter der selbst verantworteten Arbeit.*

Der *Ablauf* ist folgender: Zu einem speziellen Problem/einer Fragestellung werden gezielt Personen, denen man die erfolgreiche Bearbeitung der Aufgabenstellung zutraut, eingeladen. Diese können weitere Teilnehmende benennen (Schneeballprinzip). Die *Zeitdauer*, die der Problemstellung entspricht, reicht von mindestens vier Stunden bis zu drei vollen Tagen. Die *Leitungspersonen* verstehen sich nur als technische Organisatoren und Garanten des ‚Offenen Raums‘, in dem die Teilnehmenden selbständig die vorgegebene Fragestellung zu strukturieren und zu beantworten versuchen. Es müssen ein größerer Raum, in dem alle Teilnehmen-

den bequem in einem Kreis bzw. mehreren konzentrischen Kreisen sitzen können (Plenum), und mehrere kleinere Gruppenräume für die 10 oder bis zu mehreren hundert Teilnehmenden zur Verfügung stehen. Die Konferenzleitung präsentiert zu Beginn die Fragestellung und erläutert die technischen Bedingungen und den zeitlichen Rahmen. Das zentrale technische Medium sind mehrere *Pinnwände/Metaplanwände*, an denen Teilnehmende zu Beginn jeder Arbeitseinheit (die jeweils auf anderthalb Stunden befristet ist) einen je speziellen Aspekt oder eine eigene Fragestellung, eine These, bezogen auf das zentrale inhaltliche Anliegen, auf einem Blatt in Plakatgröße mit Zeit- und Raumangaben offerieren können. Sind die Arbeitsvorschläge alle angeheftet, begeben sich alle Teilnehmenden zu den Pinnwänden, sehen die Vorschläge für *Einzel-Workshops* durch und tragen sich je nach Interesse ein. Die Konferenzleitung achtet darauf, dass bei Doppelangeboten u. U. eine Zusammenlegung erfolgt, dass für jeden Workshop ein Raum zur Verfügung steht, dass die Arbeitszeiten eingehalten werden und die jeweiligen Workshop-Anbieter sich verantwortlich wissen, nach jeder Arbeitsrunde Zwischenergebnisse festzuhalten. Um diese Teilergebnisse in den Pausen schnell zu sichern, stehen genügend PCs bereit, in die sie in knapper Form eingegeben werden. Auf einem schnellen Fotokopiergerät werden sie ausgedruckt und vom Tagungs-Sekretariat für alle sichtbar und verfügbar gemacht. So können in jeder neuen Arbeitsrunde in Kritik, Auseinandersetzung und kreativer Ergänzung die Ergebnisse der vorangegangenen Workshops weiter verarbeitet werden.

Die *Kommunikationsregeln* lauten:

- Jede/jeder geht dorthin, wohin sie/ihn das Gefühl trägt.
- Jede/r ist hier die richtige Person am richtigen Ort.
- Jede/jeder kann in eine Arbeitsgruppe kurz hinein schauen oder bleiben.
- Wenn das Gefühl aufkommt, am falschen Ort zu sein, steht man auf und geht.
- Was auch immer geschieht – es ist das Einzige, was passieren konnte.
- Wenn es anfängt, ist dies der richtige Zeitpunkt.
- Wenn es vorbei ist, ist es vorbei.

Den *Rahmen der Workshops*, die sich mit jeder neuen Runde und mit je neuen Thematiken in der Regel auch personell neu zusammensetzen, bilden je eine Morgen- und eine Abend-Runde im Plenum, Gelegenheiten für ein kurzes Zwischen-Blitzlicht.

Den Abschluss bildet eine lange Runde im Plenum, in der die Ergebnisse, die vom Konferenz-Sekretariat zusammengestellt und vervielfältigt worden sind (Abschluss-Dokumentation), noch einmal im Ganzen gesichtet und gewichtet werden. Hier werden persönliche Eindrücke zur sozialen und inhaltlichen Dynamik des Ganzen ausgetauscht und offen gebliebene Fragen und Probleme benannt. Gegebenenfalls wird ein Nachfolgetreffen verabredet.

Das Leitungsteam der Bielefelder Veranstaltung bestand aus den Mitgliedern der AG 6 „Berufsbildung und Bildungsplanung“ Gesa Münchenhagen, Dieter Timmermann, Wolfgang Wittwer und Udo Witthaus, ergänzt um Klaus I. Rogge vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest und Horst Siebert, Hannover.

Die Stadtzeichnerin von Bielefeld, Pascale A. Gräbener, hatte den Auftrag, das Ganze zu begleiten und ihre Eindrücke zeichnerisch zu spiegeln. Mein Part war der einer eher wissenschaftlichen Beobachtung. In der Schlussrunde kamen wir beide zu Wort, ich mit den folgenden

Beobachtungen

Sitzen drei Raben zusammen, sagt der erste:

Ich wünschte, ich wäre zwei Raben!

Wieso denn das?

Dann könnte ich hinter mir her fliegen.

Sagt der zweite:

Ich wünschte, ich wäre drei Raben,

dann könnte ich sehen, wie ich hinter

mir her fliege ...

So geschah es, dass ich in der Dreier-Formation, Teilnehmer, Selbst- Beobachter und zugleich Beobachter der Gesamt-Dynamik zu sein, in den ‚Open Space‘ flog. Die Flughöhe war niedrig. Das zur Beobachtung überflogene Terrain war ein Saal im Hotel Mercury in Bielefeld, in dem sich am Morgen des 4. Juni 1999 rund 80 Kolleginnen und Kollegen erwartungsvoll versammelten.

Da alle Beteiligten diese Veranstaltung unterschiedlich wahrgenommen haben, geht es im Folgenden nur um *meine* Beobachtungen und deren subjektive Deutung. Mein Bericht ist wie folgt gegliedert:

1. Meine Fragen
2. Zur Feldabgrenzung
3. Zur Methode der Beobachtung
4. Was habe ich erlebt?
5. Wie interpretiere ich meine Erlebnisse?

1. Meine Fragen

- a. Wie wird die Sozialform/Methode ‚Open Space‘ von den Veranstaltern offeriert und wie von den übrigen Beteiligten realisiert?
- b. Zur Bewältigung welcher Situationen ist sie geeignet?
- c. Wie ordne ich sie in mein eigenes Methoden-Repertoire ein?

2. Zur Feldabgrenzung

Ich habe am gesamten Programm teilgenommen, freitags zur Gänze an zwei Workshops, samstags an einem dritten bis zur Hälfte.

3. Zur Methode

Unser Begriff „Methode“ ist ein Lehnwort aus dem Griechischen. Das griechische Ursprungswort „*methodos*“ wird immer mit „Weg“ übersetzt. Bei näherem Hinsehen erweist sich, dass es im Griechischen aus zwei Wörtern zusammengesetzt ist: aus *meta* =nach/hinter und *hodos* = Weg, was zusammen folgenden Sinn ergibt: „das Nachgehen, der Weg zu etwas hin“, „Gang einer Untersuchung“.

Der Gang meiner Untersuchung als Beobachtung galt der Erprobung der von Harrison Owen entwickelten Open-Space-Technology. Ich wollte kein Voyeur sein, sondern wollte aktiv mitmachen, zugleich aber doch genügend Distanz bewahren, um den Veranstaltenden und den Teilnehmenden abschließend spiegeln zu können, wie ich sie und mich erlebt habe. Ich setzte daher keinen vorbereiteten Beobachtungs-Bogen ein, sondern vertraute mich dem Strudel der Gespräche an.

4. Was habe ich erlebt?

Der erste Teilnehmer, auf den ich am Anreiseabend an der Bar stoße, ist Uwe Pohl aus Oldenburg, dessen Charme und Witz mich immer wieder begeistern.

– Das Präludium

Freitagmorgens erlebe ich mit Tagungsbeginn einen großen Raum und das klassische Setting eines akademischen Vortrags: hier das Auditorium im Halbrund, dort der Veranstaltungsleiter Wolfgang Wittwer, das soziale Subjekt dieses Geschehens. Er produziert den *Widerspruch*, über *selbstgesteuertes Lernen als Thema in der Sozialform der Belehrung* zu sprechen. Die Zuhörenden sind aktiv. Sie halten diesen Widerspruch aus und machen sich Notizen. Wolfgang Wittwer: Betriebe lebten vom Mythos selbstgesteuerten Lernens. Er wolle herausfinden, ob und wie es möglich ist.

Als zweiter Redner folgt Horst Siebert. Die aufmerksamen Zuhörer schreiben viel mit. Der Redner versucht ein kleines Wahrnehmungsspiel zu inszenieren, relativiert es aber sofort wieder. Er sieht alle Sozialtechnologien auf der Gegenseite sich selbst steuernder Systeme, thematisiert aber nicht den Widerspruch, dass ‚Open Space‘ in der Literatur ausdrücklich als Sozialtechnologie firmiert. Ein überladenes Schaubild verführt zum name dropping, was Unruhe beim Publikum auslöst. Siebert zitiert Mandl, dass „vermitteltes“ Wissen „träge“ bleibe, wenn es nicht in interaktionistischen Zusammenhängen erfahrbar werde. Die Zuschauer spiegeln ihm Körpersprachlich den Wahrheitsgehalt dieser Einsicht. Die Diskussion zu Sieberts Vortrag wird viel zu stark von den Uni-Leuten dominiert, E. Meueler inbegriffen.

Dann entfaltet Klaus I. Rogge eine große Interaktionsübung mit mehreren Runden und personell immer wieder neu zusammengesetzten Gesprächskreisen, die leider immer dann, wenn sie endlich in befriedigender Weise kommunizieren, abrupt aufgelöst werden. Die von Klaus I. Rogge vorgegebenen Themen sind sehr an-

spruchsvoll, enthalten viel Ich-Nähe und zugleich Sach-Nähe zum Thema. Um das wechselseitige Kennenlernen zu ermöglichen, wären Allerwelts-Themen wie „Die ersten fünf Minuten heute morgen“ oder „Kochen, Essen, Trinken“ oder „Fühle ich mich zu dick oder zu dünn?“ leichter zu handhaben gewesen.

Am Freitagnachmittag eröffnet Klaus I. Rogge mit normativem Habitus die eigentliche Open-Space-Veranstaltung: Diese Methode sei nichts für Leute, die einen festen Seminarplan erwarteten. Zugleich präsentiert er aber einen festen Rahmen mit auszugestaltenden Einzelfeldern. Einige Teilnehmende nehmen vorbereitete DIN-A-3-Bögen auf und notieren Ideen und Fragen für denkbare Workshops, die zu drei Terminen freitags und samstags für jeweils 90 Minuten stattfinden sollen. Das in der Literatur stets beschriebene freie Spiel der Temperamente, das große chaotische Gewusel der Lehrwilligen und Lernbegierigen vor den Pinnwänden mit selbst erstellten Workshop-Vorschlägen bleibt aus, denn die Vorschläge müssen im Plenum einzeln mündlich erläutert werden, bis Klaus I. Rogge jeweils sein Placet mit einem väterlichen „Schön ...!“ erteilt. Nach 10 Minuten Orientierung vor der Pinnwand geht es in die erste Workshop-Runde.

– **Der erste Workshop**

Die Mitglieder dieser Gruppe sind an Doris Zimmermanns Fragestellung „Was sind die lernhemmenden Faktoren, die selbstgesteuertes Lernen in den Betrieben behindern?“ interessiert. Der Lärmpegel in dem Hotel-Saal, in dem alle Gruppen zugleich arbeiten müssen, ist so erheblich, dass man sich nur schwer verständigen kann. Doris Zimmermann gelingt es gleichwohl, den Gesprächsbeginn zu strukturieren. Sie fordert die Teilnehmenden auf, sich mit je spezifischen thematischen Erwartungen an diesen Workshop vorzustellen. Sie notiert alle zur Sprache gebrachten Unterthemen, was nach 30 Minuten der Vorstellung und assoziativer Ausdifferenzierung der Thematik einen so hohen Komplexitätsgrad von Fragestellungen ergibt, dass sie auf seriöse Weise in der noch zur Verfügung stehenden Zeit nicht bearbeitet werden können. Die Moderatorin reagiert gelassen auf den selbst erzeugten Druck, schränkt die Fragestellung wieder ein und spitzt sie zu: „Wie lernhemmend sind Chefs?“ Die Gruppe steigt lebhaft auf diese Frage ein. Es kommt zu einer intensiven Mehrfachspiegelung des Problems auf unterschiedlichen Ebenen. Fast alle beteiligen sich. Als ein Teilnehmer in eine andere Richtung drängt, führt ihn Frau Zimmermann sanft, aber bestimmt zu ihrem Thema zurück. Nach 16 Uhr gehen die Nachbargruppen wohl in eine informelle Phase über. Ihr lautes Lachen stört unsere Gruppe, aber Doris Zimmermann gelingt es, auf ihre eigene Anfangsfrage zurückzukommen. Die Teilnehmenden gehen interessiert und kollegial mit einander um. Die Heterogenität der beruflichen Erfahrungen von Männern und Frauen erweist sich als Gewinn.

– **Der zweite Workshop**

In einer Gruppe von fünf Frauen und drei Männern lautet die Leitfrage: „Wie führen wir selbstgesteuertes Lernen in Gruppen ein?“. Als auf diese Frage hin keine Reaktionen zustande kommen, wird sie eingengt auf: „Wie viel Moderation/Struktur

braucht Selbstorganisation?“. Der anfängliche „Impulsgeber“ und Moderator gibt seine Rolle auf, nachdem wir aus Gründen eines allgemein hohen Lärmpegels in die Mitte des Saals gezogen sind. Die anfängliche Klärung der Begriffe „selbstgesteuert, selbstorganisiert, selbstbestimmt“, die fortan als Synonyme verstanden werden sollen, führt zu der allseits bekräftigten Einsicht, dass auch selbstbestimmte Veranstaltungen eine sicherheitsgebende Struktur benötigen. Das Gespräch geht sehr konzentriert hin und her. Mehrere äußern sich zufrieden darüber, dass die Gruppe nicht gezwungen ist, vorzeigbare Ergebnisse zu produzieren, sondern den Luxus eines leistungsentlasteten Gesprächs mit einem hohen Maß an Professionalität genießen kann. Eine Teilnehmerin meint, die hier praktizierte Sozialform oder Methode ‚Open Space‘ gleichzeitig zum Thema der Veranstaltung zu machen sei „ziemlich um die Ecke“. Ein anderer kommentiert dies so: Eine Uni-Veranstaltung könne doch nie scheitern.

– **Die ‚Abendnachrichten‘**

In einem knappen Zwischenplenum werden in entspannter Form offene Fragen und Anmerkungen zu dem bis dahin erlebten Prozess ausgetauscht. Der Kritik, eine gemeinsam zu lösende Aufgabe wäre sinnvoll gewesen, wird nicht widersprochen. Eine Teilnehmerin berichtet daraufhin von zwei Situationen, in denen aufgabenbezogen erfolgreich mit der Methode ‚Open Space‘ gearbeitet wurde.

– **Der dritte Workshop**

Ohne Moderation widmen sich samstags morgens zunächst neun, später mehr Teilnehmende der „Spannung zwischen individualistischem Lernen und der beruflichen Qualifikation“. Der „Impulsgeber“ erläutert vorsichtig die Problemstellung in der Dialektik von Zwang und Freiheit sowohl im privaten wie im beruflichen Leben. Im darauf folgenden Gespräch mit starkem Unterhaltungswert geht es auf einem hohen gedanklichen Niveau hin und her: Um kreative Potentiale entfalten zu können, müsse man Freiräume haben, andererseits provoziere erlittener Zwang kreative Subjektivität als Widerständigkeit. Theorie-Partikel werden in die Runde geworfen, mit Lust und locker aufgefangen und zurückgeworfen. Keiner braucht sich auf Kosten der anderen zu profilieren.

– **Die Kaffeepausen**

Die inhaltliche Attraktivität von Kaffeepausen im Rahmen traditioneller Kongresse hatte einst Harrison Owen inspiriert, für den selbstgesteuerten Austausch kreativer Ideen mit ‚Open Space‘ sozusagen eine Konferenz aus Kaffeepausen zu kreieren. Aber auch bei ‚Open Space‘ sind Kaffeepausen unverzichtbar.

– **Die Schlussrunde**

In der Literatur zu ‚Open Space‘ wird geraten, das letzte Drittel der Veranstaltung der Auswertung zu widmen. Dazu sei es nötig, die Ergebnisse allen zugänglich zu machen und sichtbar zu platzieren. Dies unterbleibt hier in Bielefeld. Da dieser

Versuch an der Uni allem Anschein nach nicht auf konkrete Weiterarbeit angelegt ist, klingt die Tagung am Samstagmittag mit abschließenden Statements aus: Einem Rückblick von Pascale A. Gräbener, deren Beobachtungen als Zeichnungen an der Wand ausgestellt sind, folgt die Aufforderung an die Teilnehmenden, „in bitte nur *einem* Satz“ zum Ausdruck zu bringen, wie sie sich selbst und die anderen erlebt haben und was ihnen zur Übertragbarkeit dieser Sozialform/Methode in den eigenen Arbeitszusammenhang einfällt. Dies geschieht.

Ich schildere meine Beobachtungen.

Udo Witthaus spricht im Namen der Veranstalter das Schlusswort.

Manche haben Visitenkarten zur Hand, die sie interessierten Kolleginnen und Kollegen aushändigen können, andere notieren sich Telefonnummern – Abschiedsszenen.

5. Wie interpretiere ich meine Erlebnisse?

Die Veranstalter schienen weder der Methode ‚Open Space‘ noch der Kraft der Beteiligten, unter selbstgewählten Fragestellungen ihr Lernen im Erfahrungsaustausch selbst organisieren zu können, so recht zu trauen, sonst hätten sie nicht zwei einleitende Vorträge auf der Metaebene und der nachfolgenden praktischen Erprobung des ‚Open Space‘ eine 37-minütige Erläuterung dieser Sozialform vorgeschaltet. Der mit der Einladung versprochene „offene Raum“ wurde so immer enger.

Als zur ersten Gesprächsrunde alle Gruppen-Themen im Plenum abgeseget werden mussten, klingelte mir Owens Satz in den Ohren: „Es gibt einen einzigen Weg, der den Misserfolg eines Open-Space-Ereignisses garantiert, und das ist der Versuch, die Kontrolle zu behalten.“

Für Betriebe und Organisationen, in denen es um die Bewältigung echter Probleme und um die Suche nach Auswegen aus völlig verfahrenen komplexen Situationen geht, können mit der Sozialform des ‚Open Space‘ die Spontaneität und Kreativität, die institutionelle Phantasie aller relevanten Mitarbeitenden und Leitungspersonen genutzt werden.

Dazu ist es nötig, wie von Owen und anderen beschrieben, nach jedem Arbeitsschub die erarbeiteten Zwischenergebnisse zu bündeln, in den PC einzugeben, auszudrucken und zu vervielfältigen, um sie in der darauffolgenden Arbeitseinheit für alle verfügbar zu haben. Von diesem strukturell erzeugten Zwang zur Progression, zu *direkt* verwertbaren effizienten Ergebnissen war diese Uni-Veranstaltung bewusst entlastet. Das war schade, denn damit wurde die Absicht, den Teilnehmenden Lust und Mut zu machen, diese Methode selbst in ihren Arbeitszusammenhängen anzuwenden, nach Owens Maßstäben nur halbherzig verfolgt.

Gleichwohl erlebte ich einen herrschaftsfreien Diskurs unter interessierten Kollegen und Kolleginnen, einen lebhaften Erfahrungsaustausch, bei dem *die kommunikativen Prozesse wichtiger waren als vorzeigbare Ergebnisse*.

Die Teilnehmenden kamen allem Anschein nach weniger aus inhaltlichen Interessen nach Bielefeld, sondern aus handwerklicher Neugierde. Sie konnten hier eine neue Kommunikations-Möglichkeit in Form eines ungewohnten Interaktionsspiels kennen lernen. Es herrschte trotz der beengten Räumlichkeit (alle Arbeitsgruppen mussten in einem Raum arbeiten) eine große Bereitschaft, sich auf diese Unbequemlichkeit, auf andere und anderes einzulassen. In Abstinenz vom eigenen beruflichen Führungsverhalten bestand eine unausgesprochene Handlungsorientierung der Beteiligten darin, sich nicht als moderierende Person einbringen und die Gespräche nicht zu stark strukturieren zu wollen. Niemand zog ein zu Hause vorbereitetes Statement aus der Tasche, um es vorzulesen. Die gespannte und zugleich heitere Gesprächssituation wurde genossen. Die Chance, andere mit knapp zusammengefassten Erfahrungen, mit kreativen Ideen zu überraschen, wurde genutzt. Es bestand Gelegenheit, von den anderen gespiegelt zu bekommen, wie die eigenen Beiträge erlebt wurden. Jede/jeder nahm sich von dem Aufgetischten das, was für sie und ihn bedeutsam war.

Wie ordne ich die Bielefelder Erfahrung in mein Repertoire in der Erwachsenenbildung favorisierter Sozialformen und Methoden ein?

- „*Selbstgesteuertes Lernen in Organisationen*“ wurde hier tatsächlich erlebt: Das Thema war ebenso extern vorgegeben wie die Zeiten und die Abfolge der Arbeitsschritte; selbstbestimmt waren ‚nur‘ die Formulierung von Unter-Fragestellungen und die Sozialformen in den selbst gewählten Gruppen (Moderation oder freier Gedankenfluss?). Diese Erfahrung entspricht der alltäglichen Praxis organisierter Bildungsveranstaltungen, in denen auch bei hohem Selbstbestimmungs-Anspruch Formen der Selbst- und Fremdsteuerung immer in Mischung auftreten.
- Die hier gemachte *soziale Erfahrung* ist m. E. nicht so ohne weiteres auf andere Arbeitszusammenhänge übertragbar: Es handelte sich um eine außergewöhnliche Zusammenkunft von Fachleuten beiderlei Geschlechts mit je spezifischem Wollen und Können inklusive großem inhaltlichen Vorwissen, erwachsen aus ganz unterschiedlichem lebensgeschichtlichen und beruflichen Hintergrund. Lernen konnte im Erfahrungsaustausch (*Kolleg/innen lernen von Kolleg/innen*) stattfinden.
- Sowohl *in der allgemeinen Erwachsenenbildung wie an der Uni und in der Fortbildung* setze ich stets auf *größtmögliche Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Lernsubjekte*. In diesem Zusammenhang erinnert mich das Bielefelder Setting an bewährte Methoden, wie die des Strukturierten Brainstorming, der Lehr-Lern-Verträge und selbstgesteuerter Lerngruppen. Gleichzeitig bedürfen solche stark lernergesteuerten Aktivitäten m. E. des behutsamen Einsatzes von Personen, deren Erfahrungen die der Lerngruppe übersteigen, oder anderer Quellen aktivierenden und weiterführenden Wissens:

In der *allgemeinen Erwachsenenbildung* geht es ja nicht in erster Linie darum, Menschen zusammenzuführen, die das, was sie gerade interessiert, miteinander besprechen. Es geht darum, ganz bewusst *Lerngelegenheiten als Gelegenheiten zur Subjekt-Entwicklung* zu organisieren. Dem Austausch von Alltags-

erfahrungen, -wissen und -theorien wird strukturiertes gesellschaftliches Wissen zu den verhandelten Sachverhalten gegenübergestellt, um zum Lernen motivierende Diskrepanzerlebnisse oder Bestätigung, in jedem Fall aber den *Erwerb neuen Wissens* zu ermöglichen.

Für die *allgemeine Erwachsenenbildung* ziehe ich daher als Sozialform den *Lern-Markt* vor, der seit über 20 Jahren zum bewährten Repertoire subjektorientierter Erwachsenenbildung gehört. Dieses Arrangement besteht auch aus einem ‚Open Space‘, der mit Informations-Angeboten („Ich, AB, biete folgendes an ...“) und Informations-Wünschen („Ich, XZ, suche Informationen/Erfahrungen zu ...“) seitens der Teilnehmenden, die wie hier an Pinnwänden notiert werden, gefüllt wird. Die Arbeitszeiten werden je nach Gegenstand variierend unter den Beteiligten ausgehandelt. Im Gegensatz zu dem Bielefelder Setting lade ich aber zum Lernmarkt einige Fachleute ein, die sich für den Fall, dass sie von einem oder mehreren zum Gespräch gebeten werden, bereithalten, ohne dass Druck entstehen darf, als Fachfrau/Fachmann unter allen Umständen zum Lehr-Einsatz kommen zu müssen.

- ‚Open Space‘ ist demgegenüber eine ausgesprochene Problemlösungs-Methode. Sie erscheint mir bestens geeignet, in Kommunen, in Betrieben, in sozialen Organisationen auf demokratische Weise unter Einsatz aller mobilisierbaren Informationen und Ideen eine alle existentiell betreffende Unsicherheit aufzulösen, eine offene, schwebende Frage zu klären. In ihrem Vollzug ergibt sich die unverwechselbare Chance, unter der Bedingung freiwilliger Teilnahme kreative Ressourcen aller Beteiligten zu nutzen, um die Konflikt-Situation neu zu definieren und ein realisierbares und von allen verantwortetes Krisenmanagement auszudenken und zu verwirklichen.

Literatur

Owen, Harrison: Open Space Technology – A User’s Guide. Abbott Publishing 1992

Ebeling, Ingrid: Open Space. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Loseblattsammlung 7.30.10.3, Neuwied 1998, S. 1–11

Lernen am Arbeitsplatz – neue Lernkulturen

1. Veränderungen in der Unternehmenslandschaft

Reorganisation wird in Unternehmen heute mehr und mehr als komplexer betrieblicher Entwicklungs-Prozess und immer seltener als singuläres Entwicklungs-Projekt erkannt und behandelt. Vorhaben der Unternehmensentwicklung werden als kontinuierliches Zusammenspiel von Innovation und Routine entwickelt und realisiert. Selbst im Projektmanagement vollzieht sich der Wandel von riesigen, langjährigen Einzelprojekten zu überschaubaren, aufeinander aufbauenden und miteinander korrespondierenden Kleinprojekten in Folge. Unternehmensentwicklung wird unter den komplexeren und beschleunigten Wettbewerbsbedingungen mehr als bisher eine alltägliche, für die Überlebenschancen auf dem Markt unumgängliche Angelegenheit.

Die Sicherung der Marktposition ist ohne diese ständige Veränderung kaum noch zu verknüpfen. Leistungskraft und Flexibilität unterliegen deutlicher noch als vor zehn Jahren einem steten Wachstumsdruck. Dabei entdecken die Unternehmen, dass letztendlich ihre Mitarbeiter der wettbewerbsentscheidende Faktor sind.

Die menschliche Innovations- und Leistungskraft wird zum wertvollsten Gut. Egal, ob Organisationen, Techniken, Technologien, Standorte etc. verändert werden – sie funktionieren erst, wenn sie gelebt werden. Um die dafür erforderlichen Einstellungen, Kompetenzen sowie das Verhalten zu schaffen, benötigen Organisationen oft Jahre. Diese Erkenntnis ist nicht neu, sie tritt aber unter den Bedingungen des permanenten Veränderungsdrucks deutlicher in den Vordergrund.

Die hohe Wertschätzung der Innovations- und Leistungskraft wird zumeist mit dem Ziel verknüpft, eine lernende Organisation zu schaffen. Lernen wird zur alltäglichen Selbstverständlichkeit. Lernen im Unternehmen entfaltet sich intensiver, vielfältiger und in hohem Maße selbstorganisiert. Gleichzeitig werden Lernprozesse stärker zentral und dezentral unterstützt. Es entsteht eine neue Lernkultur. Kontinuierliche Lernprozesse mit vielfältigen, dynamischen, kurzzeitigen Elementen treten an die Stelle großer Vorhaben mit Hilfe von temporären Bildungsinitiativen und aufstiegsorientierten Einzelbausteinen.

Tradierte, ehemals durchaus bewährte Curricula verlieren dabei unter bestimmten Bedingungen ihre Bedeutung, so zum Beispiel in der beruflichen Ausbildung im Bereich moderner Informations- und Kommunikationstechnologien.

In dynamischen, lernenden Organisationen dominieren andere Formen des Erwerbs von Handlungsfähigkeit. Flexible, kommunikations- und mediengestützte Formen des Lernens in Arbeitszusammenhängen treten in den Vordergrund und verdrängen die inhaltlich und zeitlich umfangreichen Weiterbildungsveranstaltungen. Dort, wo es sinnvoll erscheint, wird nach neuen Verknüpfungen von flexiblen Lernformen mit traditionellen Formen gesucht.

Überlegungen zu einer neuen Lernkultur reduzieren sich keinesfalls auf moderne Instrumente respektive Medien oder Lernformen. Vielmehr verbinden wir mit diesem Anspruch eine hohe Sensibilität der Menschen für das Erkennen von Lernerfordernissen und Lernchancen in allem, was im Unternehmen und im gesellschaftlichen Umfeld geschieht, sowie eine ausgeprägte Selbstorganisationsfähigkeit der Mitarbeiter und Teams.

Lösungen für eine neue Lernkultur und neue Lernformen in der Arbeit geht das Programm „Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderungen betrieblicher Weiterbildung“ (Leuschner/Reuther 1997, S. 365 ff.) nach. Beteiligt sind 30 Betriebe mit sehr verschiedenen Projekten der Kompetenzentwicklung. Diese Projekte werden von wissenschaftlichen Begleitern evaluiert. Daneben werden in vier Projekten der Grundlagenforschung Zusammenhänge zwischen personellen, organisationalen sowie weiteren Rahmenbedingungen einerseits und Kompetenzentwicklung andererseits erforscht. Gleichzeitig werden dabei Instrumente zur Messung und Bewertung entwickelt. Alle Einzelvorhaben im Rahmen des Programms werden durch einen wissenschaftlichen Beirat und ein Process-Center gesteuert und koordiniert. Das Programm wird von den Bundesministerien für Bildung und Forschung sowie für Arbeit und Sozialordnung gefördert, in das auch Mittel aus dem Ziel-4-Programm des Europäischen Sozialfonds einfließen.

Die von uns weiter unten beschriebenen Unternehmen haben im Zuge ihrer Organisations- und Personalentwicklung erkannt, dass ihr Beitrag zum Unternehmenserfolg weniger darin besteht, den Mitarbeitern vorzugeben, was sie wissen sollten, sondern ihnen Möglichkeiten zu eröffnen, Kompetenzen eigeninitiiert und unkonventionell zu erwerben, zu erhalten und einzusetzen. Das geschieht hauptsächlich im Kontext von Arbeitszusammenhängen, in denen der transferorientierte Erfahrungserwerb und -austausch von großer Bedeutung ist. Lernen ist auf die Entwicklung des Arbeitsplatzes, des Arbeitsumfeldes sowie der individuellen Potentiale ausgerichtet.

Merkmale einer neuen Lernkultur in den von uns beobachteten Unternehmen sowie deren Elemente werden im nachfolgenden zweiten Kapitel beschrieben. Im dritten Kapitel werden dann einige konkrete Architekturen von Entwicklungsprozessen in Unternehmen vorgestellt.

2. Merkmale und Formen einer neuen Lernkultur in Unternehmen

Ist die Rede von einer neuen Lernkultur oder vom „Wandel der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung“, so erwecken wir in der Regel noch immer den Eindruck, als wollten wir die klassischen Lernformen, wie zum Beispiel Seminare, Schulungen und Trainings, tot reden. Deshalb sei hier vorab betont: Dies liegt keinesfalls in unserer Absicht. Traditionelle Weiterbildungsformen behält für spezifische Bildungsbereiche und -intentionen ihre Existenzberechtigung – zumal sie heute zum Teil veränderte Funktionen erfüllt. Insofern werden traditionelle Weiterbildungs-

formen stärker als bisher ein Element im Ensemble mit vielen anderen, um den kontinuierlichen Lernprozess der Mitarbeiter und der Organisation effizient zu gestalten. Bei der Wahl der Lernform und -mittel wird zukünftig weniger ausschlaggebend sein, ob und welches formale Zertifikat erteilt wird, sondern vielmehr, welches Potential der Lernprozess für die individuelle Kompetenzentwicklung und die Wertschöpfung im Unternehmen freisetzt.

Bei der Beschreibung der neuen Lernkultur in der Praxis geht es uns hier um die Abgrenzung gegenüber konventionellen Lernkulturen. Zahlreiche Lerntechniken bleiben dabei im Bestand; dass ein Buch gelesen wird, ist auch in einer neuen Lernkultur unstrittig und ebenso, dass Wissen und Fertigkeiten durch Reproduktion und Repetition gefestigt werden.

Was aber kennzeichnet die sich herausbildende neue Lernkultur in Unternehmen? Welche Kriterien müssen erfüllt werden, um deren Vorteile für Menschen und Organisationen nutzen zu können?

Mit der nachfolgenden Tabelle wird versucht, ausgehend von Reflexionen der betrieblichen Praxis ein Anforderungsprofil „Neue Lernkultur im Unternehmen“ zu formulieren. Zugleich erfasst und beschreibt diese Übersicht wesentliche Merkmale einer neuen Lernkultur, die in den Unternehmen existieren.

Merkmal	Beschreibung des Merkmals
Alltäglichkeit und Permanenz	<ul style="list-style-type: none"> – Lernchancen liegen faktisch in allem, was wir tun. Es gilt, diese bewusst zu machen und zu identifizieren, damit wir sie nutzen können. – Lernen dient hauptsächlich dem Ausbau von Stärken. Wer nicht lernt, läuft Gefahr, Wissen und Können zu verlieren.
Prozesshaftigkeit	<ul style="list-style-type: none"> – Lernen und die bewusste Gestaltung von Lernprozessen sind nicht mehr ein besonderes Element des Arbeitssystems, sondern ein alltägliches. – Maßnahmeketten überwiegen vor Einzelmaßnahmen.
Prozess-Orientierung	<ul style="list-style-type: none"> – Lernen berücksichtigt beteiligtenübergreifende Lernkonsequenzen. – Lernprogramme orientieren sich entlang des Prozesses und weniger anhand abgegrenzter Struktureinheiten.
Selbstorganisation	<ul style="list-style-type: none"> – Lernen gehört in die Selbstverantwortung. – Höhere Eigenverantwortung durch bewusste Auswahl von Lernangeboten (Selbststudium, CBT u.a.) – Von der Schule zur Lernförderung und Lernhilfe. – Teilnehmer bestimmen eigene Lernpfade (mit).

Implikation von Lernelementen im Arbeitsalltag	<ul style="list-style-type: none"> – Nutzung von Lernpotentialen in weiterbildungsfremden Ereignissen (Reflexion von Arbeitsprozessen in der Gruppe). – Veränderung der Führungsrolle (Verantwortung für Lernprozesse/PE/OE: Coaching, Supervision, Mentoring). – Abbau von Lernelementen in Unternehmen. – Abbau von Formalien für Weiterbildungsmaßnahmen.
Transfer-Orientierung	<ul style="list-style-type: none"> – Ausbau und Normalisierung von arbeitsplatznahen Maßnahmen (Rotation, Besuche, Schnittstellengespräche). – Es finden viele kleine statt weniger großer Maßnahmen statt. – Aus Lernaktivitäten ergeben sich Gestaltungsmaßnahmen. Das heißt, Lernen erfordert das Bewusstmachen von Konsequenzen und die eigene Verbindlichkeit dazu. – Die Forderung nach hoher Unternehmensspezifik von Lernbausteinen aus konventionellen Lernkulturen wird zur Bedingung. – Die Nutzung von Erfahrungswissen wird institutionalisiert.
Transparenz und Überprüfbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> – Zugang zu Lerninformationen und -quellen für alle Mitarbeiter. – Evaluation von Lernprozessen. – Nutznachweis.
Diversifikation	<ul style="list-style-type: none"> – Vervielfachung von Lernprozessen durch Dezentralisierung der Lernverantwortung und veränderte Führungsaufgaben. – Unterstützung vieler kleiner statt weniger großer Maßnahmen. Lernmaßnahmen müssen imitierbar sein. – Vernetzung von Lernelementen mit anderen Personengruppen (Abteilungen, Lieferanten, Kunden).
Erlebnis-, Erfahrungs- und Fehlerkultur	<ul style="list-style-type: none"> – Lernen durch Projektarbeit u.ä. – Lernen durch Reflexion. – Lernen aus Fehlern.

Dabei wird deutlich, dass es gar nicht so sehr um die Erfindung vollkommen neuer Lernformen und -bausteine geht, sondern vielmehr um ihre Gestaltung, Kombination und Verwendung.

Neue Lernkultur bevorzugt aktive Lernformen, nutzt aber auch konventionelle, die in der Regel passiv sind. Somit ergibt sich eine Liste der Formen einer neuen Lernkultur, die in der folgenden Abbildung gruppiert worden sind (die Darstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit):

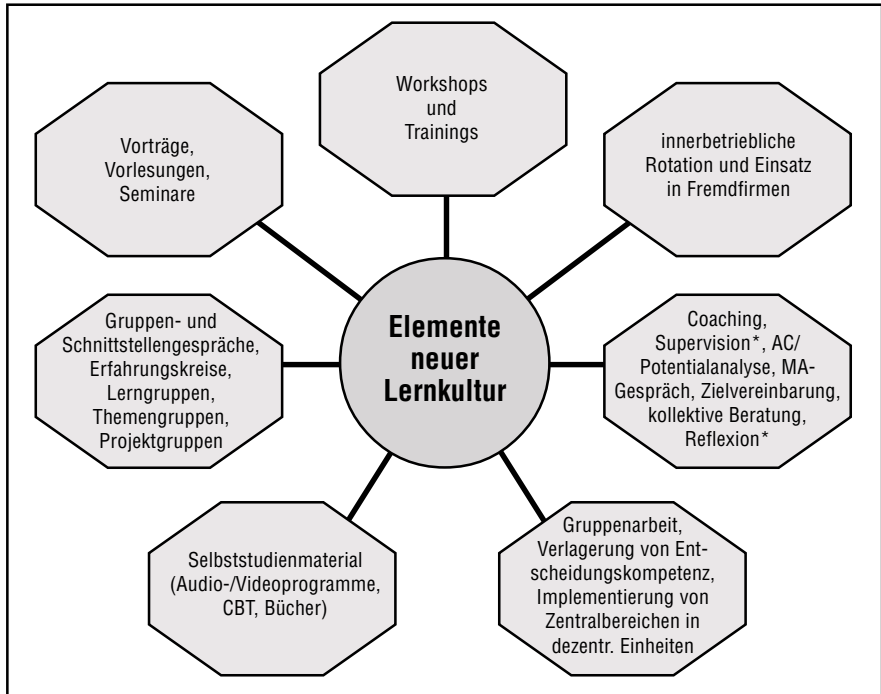


Abb. 1: Elemente neuer Lernkultur

* vertikal und horizontal

Anhand einiger ausgewählter Fallbeispiele werden im anschließenden Kapitel Merkmale, Formen sowie Erfahrungen mit neuer Lernkultur in Unternehmen skizziert. Insgesamt gehören zu dem von dem Process-Center koordinierten Programm 30 Unternehmen, in denen Kompetenzentwicklungsprozesse für den wirtschaftlichen Wandel ablaufen.

3. Fallbeispiele

3.1 Flexibilisierung der DV-Entwicklung

a) Objekt

Konzernstab Organisation einer großen Bank, Bereich DV.

b) Ausgangssituation

Die Beauftragung und Bearbeitung großer abgeschlossener DV-Projekte verhindert eine permanente und flexible Entwicklung im Service der Bank gegenüber ihren Kunden und für die eigenen Mitarbeiter. Deshalb sollte zu einem Verfahren

übergegangen werden, in dem viele kleine Entwicklungs- und Wartungsprojekte möglich sind, die gleichzeitig die zwischen ihnen liegenden Schnittstellen berücksichtigen. Als Engpass dafür stellte sich die stark begrenzte Anzahl von Projektleitern heraus.

c) Vorhaben

Innerhalb kurzer Zeit sollte eine Multiplikation der Projektzahl und damit auch einer entsprechenden Zahl geeigneter Projektverantwortlicher erreicht werden. Die betroffenen Kandidaten sollten im Zuge der Projektarbeit kompetent gemacht werden.

d) Lösung

Kollegiale Beratung und parallel angebotenes Mentorensystem.

e) Lösungsbeschreibung

Die kollegiale Beratung ähnelt zunächst einer Erfahrungsaustausch-Runde im Unternehmen. Sie zählt zu den arbeitsplatznahen Lernformen und schließt Elemente des Benchmarking ein. Hinzu kommt, dass sie methodisch und zum Teil auch inhaltlich von externen und internen Beratern unterstützt wird. Hier sind die Betroffenen mit – stets den gleichen – Beratern unter sich. Eine anfänglich vorgesehene Kombination mit dem Mentoring hat sich nicht bewährt, da es den Aufbau eines vertrauensvollen, offenen und kritischen Klimas behinderte.

Das Mentoring existiert neben der kollegialen Beratung. Hier kann sich jeder neue Projektleiter einen Mentor seines Vertrauens auswählen. Das ist oftmals nicht der bisherige Vorgesetzte. Das Mentoring besteht als Option für jeden einzelnen neuen Projektleiter. Es gibt kein Pflicht-Mentoring. Das Mentoring funktioniert als eine Art Konsultation, die dem neuen Projektleiter die Möglichkeit bietet, Verfahrens- und Fachfragen sowie den Umgang mit Humanfaktoren im Projektmanagement mit einer einzelnen, erfahrenen Person zu besprechen und sich Rat zu holen.

Zur Unterstützung dieses und ähnlich gelagerter Folgeprojekte erfolgte parallel die Qualifizierung interner Berater. Dieser Schritt wurde mit Hilfe von Schulungen, Trainings und Coachings begonnen. Dazu wurden externe Berater herangezogen. Mittlerweile besteht ein eigenes Beraternetz aus internen und externen Beratern. Wesentliche Basis dieses Netzes ist die gemeinsame Grundausrichtung der externen und internen Berater. Das erfolgte durch Briefing, Monitoring und Supervision der Beratergruppen.

Die Kooperation von internen und externen Beratern lebt von einem hohen Grad der Selbstorganisation und dezentralen Entscheidungsbefugnissen. In Tandems führen beide gemeinsame Kundenbearbeitungen einschließlich Coachings und Supervisionen durch. Eng damit verbunden ist eine flexible Rollenausgestaltung, so dass die Schnittmengen zwischen den Tätigkeitsschwerpunkten der externen und internen Berater sehr groß sind.

Somit wurde neben dem Kernziel, die Flexibilität in der DV-Entwicklung bei hoher Qualitätssicherheit mit Hilfe von Multiplikation zu erhöhen, erreicht, dass auch die Personalentwicklungsabteilung einen Wandel zum internen Dienstleister mit Beratungsfunktion realisieren konnte.

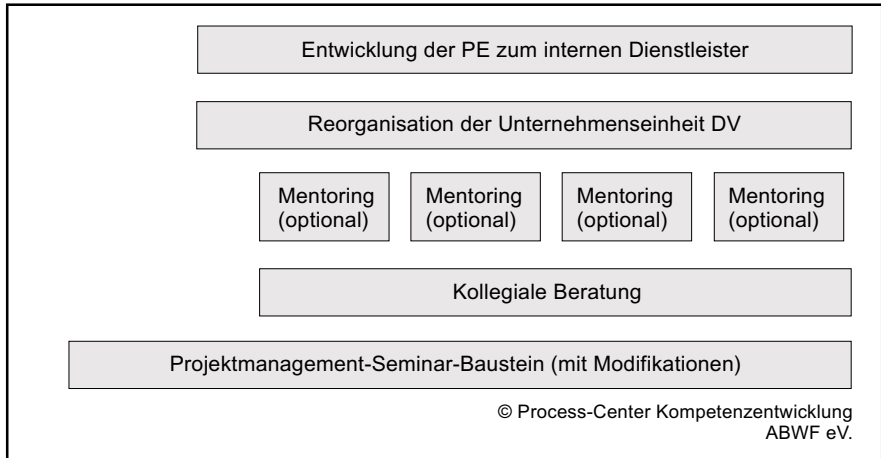


Abb. 2: Projektskizze im DV-Bereich

Der Nutzeffekt und die positive Resonanz haben unter anderem dazu geführt, dass die Mitarbeiterzahl hier um ein Drittel erhöht wurde. Die hohe Resonanz weist auch darauf hin, dass die Mitarbeiter bewusst andere Abteilungen in die Bearbeitung des internen Marktes einbezogen haben und dadurch Schnittstellen im Unternehmen transparenter gemacht wurden.

Als markantes Beispiel dafür gilt, dass die zentrale Personalentwicklung des Unternehmens lange Zeit ohne Kenntnis des Programms zur Entwicklung von zusätzlichen Projektleitern leben konnte und mittlerweile die Erfahrungen für andere Unternehmensbereiche übernommen hat.

f) Verlauf

• Konzeptionelle Phase

Die Neustrukturierung des betroffenen Konzernstabs führte unter anderem zu einem neuen Softwareentwicklungsprozess. Dieser Prozess war vor allem von einem anwenderorientierten Herangehen gekennzeichnet, das den Nutzer bereits stärker bei der Entwicklung einband.

Gleichzeitig bedeutete Anwenderorientierung, die Flexibilität und Kontinuität der Softwareentwicklung stark zu erhöhen. An Stelle weniger Großprojekte sollten mehr kleinere Projekte in kürzeren und für den Nutzer transparenteren Phasen realisiert werden. Daraus resultierte ein erhöhter Bedarf an Projektleitern. Rein quantitativ lagen die Vorhersagen dafür bei zusätzlich 10 Personen.

Die Aufgabe für die stabseigene Personalentwicklung bestand nun darin, möglichst rasch diesen Bedarf zu decken. Dies sollte durch die schnelle und unmittelbar transferierbare Qualifizierung von Nachwuchs-Projektleitern geschehen. Deshalb war die erste Idee, die Aufgabe über Coachings durch erfahrene Projektleiter zu realisieren.¹

- *Anforderungsprofile*

Die Personalentwickler des Konzernstabes hatten zum Ziel,

- den Projektleiternachwuchs schnell an die Projektverantwortung heranzuführen;
- Unerfahrenheit abzubauen und gleichzeitig gerade für Fehler und Probleme einen geeigneten Raum zu schaffen;
- den Nutzen von Kompetenzfeldern, wie zum Beispiel auch Kommunikations-, Moderations- und Konfliktlösetechniken, selbst zu entdecken und zu erleben;
- Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein des Nachwuchses zu stärken;
- über ein Frühwarnsystem für Projektverläufe zu verfügen;
- die Personalentwicklung selbst zu qualifizieren und zum internen Dienstleister zu machen;
- unternehmensweite Effekte zu fördern.

- *Barrieren und Widerstände*

Weniger spannend ist hier das darauf aufbauende Projekt-konzept, als vielmehr, welche Erfahrungen bereits in der Anfangsphase gesammelt werden konnten. So ging es zunächst um die Frage von Vertraulichkeit versus Projektsicherung. Dahinter stand das Problem, dass Führungskräfte als Coaches in der Regel bei Problemen im Prozess – der unter der Leitung und in der Verantwortung des Nachwuchses liegt – zur Intervention neigen. Damit werden einerseits die Akzeptanz und das Selbstbewusstsein des Nachwuchses untergraben. Andererseits ziehen die Führungskräfte damit wieder die Projektleitung an sich.

Es ging hier letztlich um die Eskalationskompetenz der Coaches. Darunter wird verstanden, dass der Coach sich auch nicht in seiner Funktion als Führungskraft in den Prozess einmischt, wenn er aus dem Coaching-Gespräch auf Probleme im Projekt schließen kann. Man hat sich dabei für die Vertraulichkeit und gegen die Öffentlichmachung von Fehlern entschlossen. Die Prozesssicherheit sollte durch ein Projektdiagnosesystem gewährleistet werden.

Es zeigte sich jedoch bald, dass auch das nicht die akzeptierte Lösung sein konnte, da sie Vertraulichkeit zwar ankündigte, aber nicht versachlichte. Die offenbar hohen Berührungsbarrieren zwischen Führungskräften und Nachwuchs waren so ausgeprägt, dass die nutzenorientierte Qualifizierung durch Coaching nicht hinreichend überzeugte. Statt dessen wurde das Coaching-Vorhaben geteilt, indem die kollegiale Beratung und ein Mentoringsystem aufgebaut wurden.

Mit der kollegialen Beratung war ein Gremium geschaffen, in dem Fehler und Unsicherheiten sowie Erfolge mitgeteilt und diskutiert werden konnten, ohne persönliche oder personelle Konsequenzen zu fürchten. Eher als Ergänzung dazu wurde neben der Unterstützung durch interne und externe Berater die Möglichkeit für Beratung durch einen etablierten Projektleiter geschaffen. Der Zugriff auf dieses Angebot wird von jedem Nachwuchs-Projektleiter selbst entschieden.

- *Nutzen*

Der große Vorteil arbeitsplatznaher oder arbeitsplatzintegrierter Lernformen ist, dass ihr Nutzeffekt sich an praktischen Leistungsdaten fest machen lässt und somit auch präziser evaluiert werden kann.

Die Erfolge aus dem kurz beschriebenen Fallbeispiel lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Hälfte aller Projektleitungen wird durch das Unterstützungsprogramm gesichert, womit die angestrebte Vervielfachung der Projektzahl gewährleistet ist.
- Es haben sich mittlerweile fünf Lerngruppen für das Programm aus kollegialer Beratung, Mentoring und Seminaren gebildet.
- Es ist ein Beraternetz aus internen wie externen Spezialisten für Fach- und Methodenkompetenzen aufgebaut worden.
- Personalentwicklung ist als interne Dienstleistung etabliert. Die Kompetenz der Personalentwicklung wurde entlang des Reorganisationsprozesses im Konzernstab entwickelt. Maßnahmen wie beispielsweise „kollegiale Beratung“ sind ein Produkt für den internen Markt.
- Die Erfolge in den DV-Projekten bestätigen Kompetenzfortschritte hinsichtlich systemischer Sicht, Rollenklarheit, Problemerkennung und selbständiger Problembearbeitung sowie Controlling im Projektmanagement.
- Entwicklung der Führungskräfte anhand der Realanforderungen.
- Multiplikation des Systems im Unternehmen.
- Kooperative Bearbeitung von Schnittstellen.

3.2 Vom Druckbetrieb zum Multimedia-Unternehmen

a) Objekt

Mittelständischer Druckbetrieb mit rund 50 Mitarbeitern

b) Ausgangssituation

Aufgrund des kundenseitig zunehmenden Einsatzes moderner Informations- und Kommunikationstechnologien bricht der Markt für traditionelle Produkte der Druckbranche (Geschäftspapiere und Formulare) zu großen Teilen weg. Deutliche Umsatzeinbußen waren in dem beobachteten Druckbetrieb zu verzeichnen.

c) Vorhaben

Zur Kompensation der Umsatzeinbußen sollten neue Geschäftszweige aufgebaut werden. Eine strategische Orientierung erkannte man in der Entwicklung von Kompetenzen des Multimedia-Bereiches. Das Unternehmen wurde um die Geschäftsfelder Werbedrucke, Verlagserzeugnisse und digitale Medien erweitert. Das setzte in erster Linie vollkommen neue Kompetenzen in fachlicher und ganz besonders in überfachlicher Hinsicht voraus. Gleichzeitig sollte die Reorganisation der Arbeitsgestaltung erfolgen, um Vorteile der Gruppen- und Teamarbeit zu nutzen.

d) Lösung

Mix aus Trainings, moderierten Workshops, Geschäftsprozessdesign, Coaching, Projektmanagementqualifizierung und Implementierung von Qualitätszirkeln.

e) Lösungsbeschreibung

Der Aufbau der neuen Geschäftsfelder sollte anfänglich vor allem durch Weiterbildungsmaßnahmen traditioneller Form gesichert werden. Der Schwerpunkt wurde dabei zunächst auf das Vertriebspersonal gelegt, das bisher traditionelle Fertig-

produkte verkauft hat und nun zunehmend mit dem Kunden die Produktgestaltung kreativ realisieren musste.

Der massive Einsatz von Weiterbildungsmaßnahmen wurde fallen gelassen, als deutlich wurde, dass es zunächst vor allem um Einstellungen und Motivation für das neue Vorhaben geht. Deshalb sollten die organisatorischen Veränderungen iterativ mit der Übernahme neuer Tätigkeiten erfolgen. Problemen sollte mit Ad-hoc-Maßnahmen durch die Geschäftsleitung sowie Veränderungen in den organisatorischen Rahmenbedingungen begegnet werden.

f) Verlauf

- *Häufige konzeptionelle Veränderungen*

Die konzeptionelle Phase war von starken Veränderungen im Vorgehen gekennzeichnet. Eine Ursache dafür war die Überzeugung der Geschäftsleitung, der Schlüssel für die Kompetenzentwicklung des Unternehmens liege einerseits in der Installation von Produktherstellern für Werbung, Öffentlichkeitsarbeit sowie Medien und andererseits in der fachlichen Qualifikation des Außendienstes. Jedoch selbst Arbeitskreissitzungen im Verwaltungsbereich und mit den betroffenen Mitarbeitern des Außendienstes führten nicht zu den gewünschten Ergebnissen. Das Vorhaben der Geschäftsleitung wurde nicht spürbar von den betroffenen Mitarbeitern getragen.

Die Fokussierung auf Fachkompetenzen durch die Geschäftsführung spiegelte sich auch darin wider, dass ein Werbefachmann, ein Werbedruckfachmann sowie neue Technik eingekauft worden sind. Zwar wurden noch durch Schaffung einer „Kompetenzgruppe Werbeagentur“ einige bereits vorhandene Mitarbeiter weiter entwickelt. Die Gestaltung der künftigen Arbeitsabläufe und die Integration dieser „Werbeagentur“ in die vorhandene Organisation wurden jedoch dem Trial-and-Error-Prinzip überlassen.

Die zunehmenden Reibungen zwischen „alten“ und „neuen“ Mitarbeitern wurden letztlich durch örtliche Auslagerung der Werbeagentur beantwortet, was nach unserer Beobachtung die spätere Abspaltung dieses Kompetenzzentrums sicherlich förderte.

Die konzeptionelle Qualität des Projektes war von Anfang an durch den hohen motivationalen Vorsprung der Geschäftsführung geschwächt. Die Hauptbarriere für Qualifizierungserfolge im Außendienst war und blieb lange Zeit das fehlende Verständnis für konzeptionelle und strategische Arbeit mit dem Kunden an Stelle des Verkaufs von Vordrucken. Dahinter stand oftmals auch die mangelnde Identifikation der Außendienstmitarbeiter mit den neuen Produkten. Diese Produkte waren unbequem und stellten neue Anforderungen.

- *Integration in die bestehende Organisation und Institutionalisierung des Vorhabens*

Nach gut einem Jahr entschied sich die Geschäftsführung, systematisch und unter Berücksichtigung der Unternehmenskultur vorzugehen. Anhand einer Firmenphilosophie mit den Schwerpunkten

– Kundenzufriedenheit

- Produktqualität
- kontinuierlicher Verbesserungsprozess

wurde das Entwicklungsvorhaben sowohl außerhalb als auch innerhalb des Unternehmens zunächst kommuniziert.

Unter Einbindung aller Geschäftsfelder wurden die Kernprozesse identifiziert und Prozessverantwortliche definiert. Erstmals wurden in einem Workshop auch Wünsche, Erwartungen und Anforderungen aller Gruppen entlang der Prozesskette ermittelt und abgestimmt. Darauf aufbauend haben die Prozessverantwortlichen erarbeitet, wie das Firmenziel qualitativ dargestellt und erreicht werden soll. Dem schloss sich die Entwicklung einer halbjährlichen Zielplanung mit einem einfachen Controllingsystem an.

Über diese Formen der Verknüpfung von Beteiligung, Redesign der Geschäftsprozesse und Verbesserungsmaßnahmen wurden immer mehr Mitarbeiter in den Umdenkprozess integriert. Gleichzeitig wurden Teambildung und Teamarbeit unterstützt, aus denen auch weitergehende Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung hervorgingen.

Vor allem durch den Einsatz interner Referenten und abteilungsübergreifender Workshops wurde Kompetenzentwicklung auf den Themenfeldern

- Veränderung der strategischen Ausrichtung des Unternehmens
- Konsequenzen für die Arbeitsorganisation
- fachliche Qualifikation der Mitarbeiter in den neuen Geschäftsfeldern
- fachliche Qualifikation in den die neuen Geschäftsfelder flankierenden Struktureinheiten
- Verbesserungsmanagement
- Kundenorientierung

durchgeführt. Auch Seminarthemen setzten am unmittelbar nachvollziehbaren Alltag an, wie beispielsweise unter dem Titel „Warum laufen die Kunden weg?“.

- *Barrieren und Widerstände*

Die bereits geschilderten Verzögerungen bei der Umsetzung des Vorhabens waren in erster Linie der Tatsache geschuldet, dass die Beharrlichkeit der vorhandenen traditionellen Unternehmenskultur und des Rollenverständnisses der Mitarbeiter unterschätzt und die Motivationskraft der neuen Vision überschätzt wurden. Erst zu einem späten Zeitpunkt wurden die Befindlichkeiten und Verhaltensroutinen der Mitarbeiter aufgegriffen und thematisiert.

Die systematische Einbindung der Teams und einzelner Mitarbeiter in den Wandlungsprozess hat mittlerweile deutliche Fortschritte erbracht. So ist eine rasche Kompetenzentwicklung in der Produktentwicklung für neue Märkte zu beobachten. Das Unternehmen kann sich zu Recht „Systemanbieter“ nennen. Die Produktion ist durch eine extrem hohe Dynamik gekennzeichnet, auch wenn Flexibilität und Lernbereitschaft mit diesem Tempo noch nicht ganz mithalten können.

Gleichzeitig eilt die Geschäftsführung der Entwicklungsdynamik des Unternehmens voraus. Die beschriebenen Verzögerungen, die ja bis heute nachwirken, durften den Wandel nicht aufhalten. Andernfalls stünde das Überleben des Unternehmens

zur Debatte. Demzufolge wird die Dynamik der Veränderungen nicht nur durch die Geschäftsführung bestimmt, sondern auch durch diese getragen.

Vergleichbar mit dem Einzelunternehmer, der auch nach Rekrutierung von Mitarbeitern faktisch alle Rollen übernimmt und nur schwer abgibt, hinkt die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter in dem beobachteten Unternehmen deutlich der der Geschäftsführung hinterher.

Vielfältige Kompetenzentwicklungs-Prozesse konzentrieren sich auf die Geschäftsführung. Sie hat eine Dynamik entwickelt, mit der die Mitarbeiter nicht mitkommen. Entwicklungssprünge werden durch die Akquise von Großaufträgen für neue Produkte faktisch erzwungen, womit die Mitarbeiter Identifikationsprobleme haben, die trotz der hohen Motivation zu Widerstand führen können. Wer dem Tempo nicht folgen will oder vielleicht auf Dauer auch nicht folgen kann, wird ersetzt.

Integrationsaufgaben bleiben liegen. Nach wie vor beharrt die Administration auf den Status quo, weil sie nicht „mitgenommen“ wird. Die Mitarbeiter der internen Werbeagentur bleiben Sonderlinge im Unternehmen. Das bedeutet, dass die interne Kundenorientierung nicht aufgenommen wird.

Die Mitarbeiter werden von stets neuen hohen Anforderungen überrascht. Sie stellen einen vorprogrammierten Engpass für die Auftragsprünge der Geschäftsführung dar. Diese Defizite wiederum müssen zur Befriedigung völlig neuer Kundengruppen (groß, Global Player, flexibel und dynamisch, Komplementäranbieter) durch die Geschäftsführung kompensiert werden. Das führt zu einem Zustand der Zerreißprobe, sowohl was die Ressourcen der Geschäftsführung als auch was die Leistungskraft und den Leistungswillen des Unternehmens angeht.

- *Nutzen*

Nach rund einem halben Jahr systematischer Reorganisation waren folgende wesentliche Ergebnisse erzielt:

- Aufbau des neuen Geschäftsfeldes Etikettenproduktion,
- Optimierung der Prozesskette Druckvorstufe – Werbeagentur – Werbedruck – Vertrieb,
- Implementierung von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen parallel zu den Reorganisationsmaßnahmen,
- erfolgreicher Wandel zum Systemanbieter mit ganz neuen Kundenstrukturen,
- rasche Kompetenzentwicklung in der Produktentwicklung für neue Märkte,
- Kompensation der Umsatzeinbußen aus traditionellen Geschäftsfeldern mit Hilfe neuer Geschäftsfelder.

g) Übernahme von Erfahrungen für weitere Projekte im Unternehmen

Gerade an diesem sehr dynamischen Beispiel einer Unternehmensentwicklung wird deutlich, dass die Konzentration auf Seminare und fachliche Qualifikation nicht geeignet ist, im Unternehmen die für den Wandel erforderliche Kompetenz zu schaffen.

Die fachliche Qualifikation ist unverzichtbar für die Beherrschung neuer Geschäftsfelder. Die Kompetenz für die Veränderung selbst jedoch bleibt der Schlüssel für den Erfolg und steht allen anderen Personalentwicklungs- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen voran.

Lernen bedeutet in einer neuen Lernkultur nicht nur wissen und rein technisch auch können, sondern in erster Linie wollen und dürfen. Seminare können diese Anforderung nur als ergänzendes Element erfüllen, nicht jedoch alleinstehend. Die neue Lernkultur zeichnet sich in dem beobachteten Unternehmen auch dadurch aus, dass sie sich unter Existenzdruck alleine durchsetzt, ohne strukturierten Plan und ohne Absicht. Es stellt sich dabei allerdings die Frage, wie lange es die Promotoren und das Gesamtunternehmen aushalten, von dem einmal initiierten Prozess gesteuert zu werden und dabei selbst die Steuerung des Prozesses aus der Hand zu verlieren.

3.3 Entwicklung und Implementierung eines betriebsspezifischen Qualitätsmanagement-Programms

a) Objekt

Verbesserung des Qualitätsbewusstseins und des Qualitätshandelns von Führungskräften und Mitarbeitern in einem Unternehmen der Papierindustrie.

b) Ausgangssituation

Für das seit mehr als hundert Jahren erfolgreich am Markt agierende Unternehmen sind Qualitäts- und Kostenführerschaft erklärte Ziele, um unter wachsendem Wettbewerbsdruck seine Position behaupten und ausbauen zu können. Die Entwicklung des Qualitätsmanagement-Programms bringt diese Zielsetzungen zum Ausdruck und bildet die inhaltliche Grundlage für die kunden- und umweltorientierte Verbesserung der Qualität in allen Arbeitsbereichen.

c) Vorhaben

In zwei für das Unternehmen besonders wichtigen Bereichen sollte in einem überschaubaren Zeitraum die Kompetenz der Mitarbeiter zur Qualitätsarbeit spürbar erhöht werden. In den ersten beiden Jahren konzentrierte sich das Unternehmen zunächst auf einen für den wirtschaftlichen Erfolg am internationalen Markt besonders sensiblen Bereich der Papierproduktion. Nach dem erfolgreichen Abschluss dieser ersten Phase orientieren sich die Aktivitäten des Unternehmens in einem anderen Bereich auf die Gestaltung qualitätsförderlicher Informations- und Kommunikationsstrukturen.

d) Lösung

Für die Umsetzung des Vorhabens konnte auf kein „konfektioniertes“ Konzept zurückgegriffen werden. In einem allerdings stimmten Führungskräfte, Mitarbeiter und Betriebsrat weitestgehend überein: Die erfolgreiche Entwicklung und Implementierung des Qualitätsmanagement-Programms im Unternehmen setzt die aktive Mitwirkung der Betroffenen von Anfang an voraus.

e) Lösungsgestaltung

Mit wissenschaftlicher Unterstützung konzipierten Führungskräfte und Mitarbeiter in den beiden ausgewählten Arbeitsbereichen des Unternehmens jeweils ein spezifisches Teilprojekt.

Das *erste Teilprojekt* zielte darauf ab, durch selbstorganisiertes Lernen in Arbeits-

gruppen parallel zur Umrüstung einer wichtigen Papiermaschine die Arbeitsqualität und -quantität der Mitarbeiter zu erhöhen. In dieser alle Beteiligten mehrfach belastenden Situation sollten insbesondere die Einsatzflexibilität der Mitarbeiter an der Maschine erhöht, Stillstände und Ausschuss reduziert, Schichtverläufe optimiert, Prozesse kontinuierlich verbessert und vor allem der Umweltschutz stärker integriert werden.

Im nachfolgenden *zweiten Teilprojekt* werden mit Hilfe partizipativer Methoden (Konstrukt-Lege-Technik, entwickelt von der a & o research GmbH Berlin) qualitätsförderliche Informations- und Kommunikationsstrukturen aufgebaut. Beide Projekte tragen somit auf jeweils spezifische Weise zur nachhaltigen Implementierung des Qualitätsmanagement-Programms im gesamten Unternehmen bei.

f) Verlauf

• *Teilprojekt 1*

In der Vorbereitungsphase wurde der aktuelle Status hinsichtlich des bisherigen Arbeitsprozesses an der Papiermaschine und der vorhandenen fachlichen und kommunikativen Kompetenzen der Führungskräfte und Mitarbeiter analysiert. Unter Berücksichtigung der beabsichtigten flexibleren Arbeitsgestaltung und der höheren Auslastung der Maschine wurde überlegt, wie diese neuen Aufgaben unter Nutzung der Potenziale der Mitarbeiter erreicht werden können. Zu diesem Zweck wurden mit Mitarbeitern und Schichtleitern Interviews geführt. Ergänzend dazu fanden Gespräche mit Führungskräften und Fachexperten statt.

Auf der Basis dieser Informationen wurde in der konzeptionellen Phase ein Programm für die Kompetenzentwicklung der Betroffenen erarbeitet. Dieses Konzept sollte möglichst wenig auf traditionellen Schulungsformen, dafür aber auf einem hohen Anteil an selbständig zu gestaltenden Lernmöglichkeiten in den Arbeits- bzw. Schichtgruppen aufbauen. Als dafür besonders geeignet erwies sich eine modular aufgebaute Lernsystematik zur selbständigen Wissensaneignung mit Leittexten, Informationstexten, Fotos und Videos.

In der Realisierungsphase zeigte sich, dass die betroffenen Führungskräfte und Gruppenmitglieder durch den nicht alltäglichen Umbau der Papiermaschine einerseits und die parallelen zusätzlichen Lernanforderungen andererseits extrem belastet waren. Dazu trug vor allem bei, dass der technische Umbau der Papiermaschine wirtschaftlich absolute Priorität hatte und schnellstmöglich durchgeführt werden musste.

Zusätzliche Probleme entstanden durch personelle Wechsel im betrieblichen Projektmanagement. Das erforderte ein sensibles Konfliktmanagement zwischen den Betroffenen durch den wissenschaftlichen Begleiter sowie den Projektleiter.

Zum Abschluss dieses Teilprojektes wurde mit ausgewählten Beteiligten eine Zufriedenheitsanalyse durchgeführt.

• *Teilprojekt 2*

In der Analysephase wird zunächst das Qualitätsverständnis von Mitarbeitern und Führungskräften (mentale Konstrukte von Qualität) ermittelt und individuell reflektiert. Dabei werden insbesondere die betrieblichen Bedingungen und Handlungserfordernisse für Qualität diskutiert.

Die Gestaltungsphase ist ein moderierter Kommunikationsprozess mit Mitarbeitern und Führungskräften entlang der Hierarchieebene eines Arbeitsbereiches. In Lösungsworkshops findet ein Prozess der Aushandlung und Konsensbildung zur Entwicklung kollektiver Qualitätsvorstellungen statt. Hier werden Erfordernisse und betriebliche Voraussetzungen für Veränderungen abgeleitet. Diese werden flankiert von Diskussionen der Projektgruppe mit dem Betriebsrat. Der Veränderungsprozess wird u. a. durch eine Erhebung zur Arbeitszufriedenheit begleitet und dokumentiert.

Die Reorganisationsphase umfasst Gestaltungsworkshops und Projektgruppenarbeit, in denen Veränderungsmaßnahmen eingeleitet und realisiert werden.

Den Abschluss des Projektes bilden Überlegungen zum Erfahrungstransfer in andere Bereiche des Unternehmens.

g) Übernahme von Erfahrungen für weitere Projekte im Unternehmen

• Teilprojekt 1

Die Erfahrungen dieses Projektes zeigen deutlich, dass es sinnvoll ist, die Mitarbeiter frühzeitig in den Veränderungsprozess einzubeziehen und an der Entwicklung der Maßnahmen zur individuellen Kompetenzentwicklung zu beteiligen. Allerdings sind dann auch lernfreundliche Bedingungen im Arbeitsprozess zu gewährleisten. In diesem Falle wurde die Konzentrationsfähigkeit beim Lernen durch zu kleine Räume, zu große Gruppen und einen hohen Lärmpegel an der Maschine stark belastet. Das wurde für das nachfolgende Teilprojekt berücksichtigt.

• Teilprojekt 2

Das hier gewählte Verfahren setzt an subjektiven Vorstellungen von Qualität unterschiedlicher Akteure an und berücksichtigt die Spezifik des Unternehmens. Bereits heute erweist sich das als großer impulsgebender Vorzug. Nicht externe Experten definieren, was Qualität ist, sondern Mitarbeiter und Führungskräfte bestimmen die Anforderungen selbst und entwickeln spezifische Lösungsansätze. Der Vorzug dieser Methode liegt darin, individuelle und organisationale Kompetenzentwicklungsprozesse im Unternehmen gezielt zu verbinden und zu gestalten.

3.4 Verknüpfung von Organisations- und Personalentwicklung

a) Objekt

Einführung von Teamarbeit in einem Schlüsselbereich eines Unternehmens der Entsorgungsbranche, verbunden mit der Neubestimmung der Führungspositionen auf der unteren Ebene, inkl. der Einführung eines neuen Entgelt- und Optimierungssystems.

b) Ausgangssituation

Das eigentümergeführte Unternehmen deckt seit Jahrzehnten das gesamte Spektrum der Ver- und Entsorgung vorwiegend im Raum Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen ab. Nach einer Phase des rasanten Wachstums geht es um die Konsolidierung des Unternehmens und um die Zusammenführung der zahlreichen weiträumig verteilten Betriebe zu einer leistungsfähigen Gesamtorganisation. Dies ist

angesichts der tiefgreifenden Veränderungen der Marktbedingungen, insbesondere durch das Kreislaufwirtschaftsgesetz und damit einhergehende rigorose Preiskämpfe, eine existentielle Notwendigkeit. Auch die gesetzlich geforderte Anerkennung als Entsorgungsfachbetrieb stellte neue Anforderungen an die Betriebsorganisation und damit verbunden an die Handlungskompetenz von Führungskräften und Mitarbeitern. Diese Neuorientierungen führten zum Bruch mit der traditionellen Rekrutierungs- sowie der üblichen Anlern- und Qualifizierungsstrategie.

c) Vorhaben

Das Hauptprojekt besteht darin, im Zuge der betrieblichen Restrukturierung eine systematische Form der Personalentwicklung im Unternehmen zu etablieren, die diesen neuen Bedingungen Rechnung trägt. In einem kommunikativen Prozess wurde dafür ein Modell mit mehreren Teilprojekten entwickelt. Es zielt auf die langfristige Kompetenzentwicklung von Mitarbeitern und Führungskräften durch die Schaffung und Stabilisierung von innovativen Beteiligungs- und Lernstrukturen im Einklang mit der betrieblichen Organisationsentwicklung.

d) Lösung

Zu Beginn des angestrebten Veränderungsprozesses waren die Vorstellungen über das Vorgehen relativ offen. Das in den Zielsetzungen und Mitteln zunächst unbestimmte Konzept gewann durch Kommunikation des betrieblichen Lenkungsraumes mit der Projektleitung und den Betroffenen allmählich an inhaltlichem Profil. Bewusst wurde bis heute darauf verzichtet, fixe Termine festzulegen.

e) Lösungsgestaltung

Unter Nutzung der Erhebungsbefunde der wissenschaftlichen Begleiter wurden die im Unternehmen zu verändernden Problemlagen genauer identifiziert und bisher bestehende Annahmen korrigiert. Dabei hatte sich gezeigt, dass auch in diesem Unternehmen die ganze Schärfe des Leistungskonflikts nicht thematisiert war, sondern als Qualifizierungsproblem dargestellt wurde. Nach gründlicher Reflexion der Befunde mit den Betroffenen im Betrieb wurden folgende nacheinander zu realisierende Teilprojekte konzipiert:

- Entwicklung und Umsetzung eines betriebsspezifischen Innovations- und Optimierungsprogramms. Seinem Wesen nach handelt es sich um ein Programm zur Gestaltung eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses (KVP), das mit einem neuen Entgeltsystem (Leistungslohn) verbunden ist.
- Neubestimmung der Personalentwicklung für Führungskräfte auf der unteren Ebene (Disponenten).

f) Verlauf

Das *erste Vorhaben* richtete sich an die Fahrer und Disponenten der Niederlassungen. Es beinhaltete die Neugestaltung der Arbeitsorganisation im Bereich Logistik als bewusst herbeigeführten Bruch mit der vorherrschenden Tradition. Die Maßnahmen zielten darauf ab, feste Gruppen von Fahrern zu bilden, die sich stärker gegenseitig unterstützen, die ihre Tourenplanung und -durchführung optimieren und die Kundenwünsche besser berücksichtigen. In den Bereich der Logistik wurde konsequent ein Gruppenprämienlohn eingeführt.

Dieser für die durch enorme Sympathien des Firmeneigners privilegierte Gruppe

der Fahrer ungewohnte Eingriff wurde durch eine Art „Besitzstandswahrung“ abgefedert. Es handelte sich dabei um die Zusicherung eines Mindestlohnes. Trotzdem bedeutete diese Maßnahme für die Fahrer, die ihr relativ hohes Einkommen bisher durch Überstunden sicherten, einen spürbaren Einkommensverlust und erschütterte zudem das Vertrauen in den Firmeninhaber. Parallel zu dieser gravierenden Maßnahme wurde durch Befragungen der Personalabteilung und des Steuerkreises sowie durch Einbeziehung von Daten und Informationen aus den Niederlassungen die Wirksamkeit der eingeleiteten Maßnahmen kontrolliert und korrigiert.

Im Rahmen des *zweiten Teilprojektes* wurde das Personalentwicklungskonzept für die Disponenten, die sich mehrheitlich aus ehemaligen Fahrern rekrutieren, überarbeitet und in einem Pilotprojekt erprobt. Dieses Konzept orientiert sich am Personenkreis der Berufskraftfahrer und am Berufsbild des Kraftverkehrsmeisters. Inhaltlich konzentriert sich die Kompetenzentwicklung auf Kenntnisse in der Personalführung und auf kaufmännisches Fachwissen.

Nach Prüfung der erreichten Ergebnisse zog der Lenkungsreis betriebliche Konsequenzen für die weitere Umsetzung. Vereinbart wurde eine Intensivierung der Teamarbeit durch Verlagerung von Kompetenzen in die Gruppen und die Bildung von „Serviceteams“ (Problemlösegruppen entlang der Prozesskette). Darüber hinaus soll eine Systematisierung des Ideenmanagements erreicht und die Leistungssteuerung der operativen Auftragsabwicklung vereinheitlicht werden.

g) Übernahme von Erfahrungen für weitere Projekte im Unternehmen

Die bisher vorliegenden Erfahrungen zeigen, dass die Ausrichtung der angezielten Veränderungen an einem Modell prozessorientierter Arbeitsorganisation (im Unterschied zur beruflich-funktionalen) günstige Perspektiven für die strategische Unternehmensentwicklung bietet. Die Implementierung des neuen Prinzips der Leistungssteuerung setzt Anreize zum innovativen Handeln und erhöht die Nachfrage nach kreativen Maßnahmen der Personal- und Organisationsentwicklung. Daneben gibt es bemerkenswerte Fortschritte in der Reflexivität der betrieblichen Projektsteuerung. Die Projektfortschritte werden durch zahlreiche Erhebungen registriert und den Akteuren zurückgespiegelt sowie für spätere Vorhaben nachvollziehbar dokumentiert.

Verbesserungswürdig erscheint das gegenwärtig praktizierte Projektmanagement, das die Partizipation der direkt Betroffenen einschränkt. Allerdings hat sich die Zusammenarbeit im Projektverlauf spürbar intensiviert. Trotzdem erscheint es für die individuelle und organisationale Kompetenzentwicklung notwendig, neue Partizipationsarenen zu schaffen, in denen neue Fragen auch unterhalb der Schwelle der repräsentativen Interessenvertretung diskutiert werden können.

4. Resümee

Die kurz skizzierten Fallbeispiele von Lernen im Prozess der Arbeit zeigen ihre Unterschiedlichkeit im Vergleich zu systematisch geplanten und organisierten curricularen Lernprozessen.

- Lernen im Prozess der Arbeit wird in den beschriebenen Fällen durch Veränderungsnotwendigkeiten im Unternehmen und/oder seinem Umfeld ausgelöst. Die Fälle zeigen deutlich, dass Lernen am oder nahe am Arbeitsplatz vielfach mit den realen betrieblichen Prozessen, Kulturen, Befindlichkeiten verknüpft ist und dass es Sinn macht, auch die Lernprozesse dort zu integrieren, wo die Veränderungen stattfinden.
- Zahl und Art der Einflussfaktoren auf den Lernprozess im Betrieb sind vielfältiger und unberechenbarer als die in außerbetrieblich organisierten traditionellen Weiterbildungsmaßnahmen. Ungewiss bleibt beim Lernen in der Arbeit vorab auch, wie diese Einflussfaktoren zum Zeitpunkt der Konzepterarbeitung und der Umsetzung aufeinander wirken.
- Am Beginn des Prozesses steht oftmals eine mehr oder weniger klare Vorstellung über Gegenstand, Inhalt, Zielrichtung und Wege der Realisierung. Der Veränderungsprozess bedarf in jedem Fall der kommunikativen Aushandlung und Präzisierung zwischen den direkt betroffenen Mitarbeitern und Führungskräften sowie der betrieblichen Interessenvertretung.
- Es hat sich gezeigt, dass Lernprozesse dann erfolgreich verlaufen, wenn die Prozesse in die strategische Unternehmensentwicklung eingeordnet sind und die betrieblichen Rahmenbedingungen genügend Spielraum für die Entwicklung eines oder mehrerer Lösungskonzepte lassen.
- Für die erfolgreiche Umsetzung von Projekten und den Transfer ihrer Ergebnisse in andere Unternehmensbereiche hat sich die Unterstützung durch die Geschäftsführung und die Interessenvertretung als bedeutsam erwiesen. In Fällen, wo dies nicht oder nur unzureichend der Fall ist, verlaufen die Projekte schleppend oder werden sogar abgebrochen. Darin unterscheiden sich Lernprozesse in der Arbeit deutlich von schulisch organisierten Lernformen.
- Für eine erfolgreiche Projektgestaltung, die sowohl den angezielten Lernerfolg als auch die Partizipation der Betroffenen sicherstellt, ist eine funktionierende Projektsteuerung notwendig. Darüber hinaus sind gerade bei Lernprozessen dieser Art die ständige Reflexion des Erreichten und die kritische Prüfung des weiteren Vorgehens von Bedeutung. Das setzt die Dokumentation der Veränderungen voraus, nicht zuletzt auch, um wichtige Erfahrungen in andere Veränderungsprojekte einbringen und den Transfer positiver Ergebnisse in andere Unternehmensbereiche gewährleisten zu können.
- Diese Merkmale kennzeichnen eine neue Lernkultur im Unternehmen. Im Unterschied zur tradierten Weiterbildung, die oftmals als schwer quantifizierbare Investition in Humankapital betrachtet wird, wird Lernen in der Arbeit an den aktuellen Nutzeffekten gemessen. In diesem kulturellen Kontext werden Fragen nach

Sinn oder Unsinn von Personalentwicklungs-Maßnahmen weitaus transparenter und konsequenter diskutiert als dies bei traditionellen Maßnahmen der Fall ist.

- Durch die informelle Vernetzung der 30 Unternehmensprojekte wurden weitere Lerneffekte und -formen geschaffen:
 - Es haben sich funktionierende überbetriebliche Arbeitskreise gebildet, die gemeinsam interessierende Fragen diskutieren und Lösungsansätze erarbeiten. Erste Ergebnisse einiger Arbeitsgruppen liegen als Publikationen vor.
 - Jährlich findet ein Evaluationsworkshop statt, auf dem vor allem die betrieblichen Vorhaben präsentiert und die vorliegenden Ergebnisse, wie zum Beispiel betriebspezifische Modelle und Tools, diskutiert werden.
 - Daneben finden zahlreiche bilaterale Workshops zwischen Unternehmen, wissenschaftlichen Begleitern und Grundlagenforschern statt.
 - Nicht zu vergessen sind die Publikationen der Programmakteure zu Fragen der individuellen und organisationalen Kompetenzentwicklung, des Projektmanagements und der wissenschaftlichen Begleitung.

Anmerkung

- ¹ Bei der Darstellung dieser besonderen Maßnahmen muss berücksichtigt werden, dass es bereits eine Qualifizierungsmaßnahme für Projektleiter (2 Jahre) sowie ein einwöchiges Seminar „Projektmanagement“ gab. Diese sollte nun durch praxis- und arbeitsplatznahe Formen ergänzt werden. Diese Formen standen zunächst unter dem Begriff „Coaching“.

Literatur

Leuschner, H./Reuther, U.: „Kompetenzentwicklung '97“, Münster 1997
QUEM-Bulletin Nr. 6/1998

„Lernen kann man nur selbst!“^{*} **Offenes Lernen in der Stiftung Berufliche Bildung, Hamburg**

Die Stiftung Berufliche Bildung (SBB) teilt seit Mitte der 90er Jahre ihr Schicksal als Weiterbildungsträger mit vielen anderen. Es gilt, Antworten auf widersprüchliche Anforderungen zu finden: knapper werdende Mittel der öffentlichen Hand, höhere Ansprüche der Wirtschaft an Mitarbeiter/innenkompetenzen und immer heterogenere Teilnehmer/innengruppen. Das Bild eines unmöglichen Spagats, das die geforderte Gleichzeitigkeit von Kostensenkung und Qualitätssteigerung heraufbeschwört, führt zwangsläufig zum Nachdenken über die so noch mögliche Art der Fortbewegung. Die SBB mit ihrem speziellen, von der Freien und Hansestadt Hamburg geförderten Auftrag, Benachteiligte des Arbeitsmarktes zu qualifizieren, hatte und hat in dieser Situation – so merkwürdig es zunächst klingt – wegen ihrer besonderen Probleme auch besondere Chancen.

Der Anspruch der SBB und ihrer in dieser Sache engagierten Mitarbeiter/innen, erfolgsgewohnte, z.T. bislang chancenlose Menschen auf die „Erfolgsstraße“ zu bringen, d.h. Benachteiligte des Arbeitsmarktes zu qualifizieren, führte seit ihrer Gründung 1982 zu vielfältigen methodisch-didaktischen Innovationen und Modellversuchen, die auch auf andere Bereiche der Weiterbildungslandschaft ausstrahlten. Kreativität war in der jetzigen Situation erst recht gefragt. Konventionelle Lösungen, wie Erhöhung der Teilnehmerzahlen in traditionellen Unterrichtskonstellationen, hätten für unsere Klientel mit Sicherheit das „Aus“ bedeutet.

Im Rahmen eines 1994 eingeleiteten umfassenden Modernisierungsprozesses, in dem wir die SBB ausgehend von den Bedarfen unserer Kunden als modernes Dienstleistungsunternehmen komplett neu ausrichteten, erfuhr der besondere SBB-Auftrag eine weitere Zuspitzung.

Kundenorientierung ernst genommen heißt für die Stiftung, ihre direkten Kunden – Teilnehmer/innen, Leitung und Mitarbeiter/innen der Arbeitsverwaltung – erfolgreich zu machen. Erfolg definiert sich für beide – und also auch für die SBB – als (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt.

Für die Angebote bedeutet das, sie komplett und von Beginn an *zielbezogen* auszurichten.

Jedes methodisch didaktische Arrangement muss sich daran messen lassen, inwieweit es die Teilnehmer/innen auf ihrem Weg zum Ziel „Arbeitsaufnahme“ voran bringt. Der so verschobene Fokus, *Benachteiligte* nicht „nur“ zu fördern und zu qualifizieren, sondern sie erfolgreich *in den Arbeitsmarkt zu integrieren*, lenkt zwangsläufig den Blick auf die veränderten Arbeitsmarktanforderungen: Wissen und Können allein reichen nicht mehr, um im Arbeitsmarkt der Zukunft eine Chance zu haben.

^{*} Dieser Text wurde zuerst veröffentlicht in: Schlutz, E. (Hrsg.): Lernkulturen. Frankfurt/M.: DIE 1999, S. 43–55

Die Fähigkeit, ständig neu zu lernen und sich Veränderungen proaktiv anpassen zu können, wird für Individuen und Organisationen zur Überlebensfrage.

Damit aber ändert sich das Selbstbild eines Weiterbildungsunternehmens fundamental: Wissensvermittlung, Qualifizierung tritt neben den erfolgsentscheidenderen Auftrag, persönliche Kompetenzen der Teilnehmer/innen zu fördern, sie beschäftigungsfähig zu machen.

Für die Arbeit der Lehrer/innen, Ausbilder/innen und Sozialpädagog/innen heißt das, „Personal“ zu entwickeln, zu beraten, statt zu (be-)lehren.

Der Ansatz „Open learning“, den wir im Rahmen einer europäischen Kooperation in Schottland vor Ort kennen lernten und für unsere Zwecke als „Offenes Lernen – OL[®]“ adaptierten, passt in ganz besonderer Weise zu dieser neuen Ausrichtung.

OL[®] zielt auf individuelles Lernen und berücksichtigt damit die so unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten unserer Zielgruppe, geht aber gleichzeitig einher mit der Übergabe von Verantwortung an die zunehmend selbständig Lernenden und ermöglicht so einen höheren Betreuungsschlüssel. Gleichzeitig ist OL[®], anders als der Name nahe legt, alles andere als offen. Lernziele stehen in diesem Konzept stärker als in anderen im Mittelpunkt. Der SBB-Auftrag, durch ihre Angebote hohe Integrationsquoten für Benachteiligte des Arbeitsmarktes zu erzielen, lässt sich hier direkt als Handlungsziel aller Beteiligten etablieren.

Mit OL[®] praktizieren wir darüber hinaus ein pädagogisches Konzept, das eingebettet ist in eine *Unternehmensphilosophie*, die Selbstverantwortung in allen Bereichen ins Zentrum rückt. *Dezentralisierung von Verantwortung* ist das organisatorische Prinzip unserer Leitungsstruktur. Aus diesem Verständnis heraus sind teilautonome Teams (TATs) die organisatorische Basiseinheit in der SBB.

Ausgehend von gemeinsam entwickelten Visionen und Zukunftsstrategien greift auf allen Ebenen ein System von *Zielvereinbarungen* und -überprüfungen: Jährliche Unternehmensziele werden von Führungskräften und Teams für ihre spezifische Arbeit *operationalisiert*. Marktbeobachtungen, Zielüberprüfungen und Kundenbefragungen münden in kontinuierliche Anpassungen und Optimierungen von Konzepten und Strukturen. Personalentwicklung, strategische Fortbildungen und Innovationsförderung flankieren diese allmähliche Entwicklung zu einem lernenden Unternehmen ebenso wie Führung als Coaching, gepaart mit Feedback- und Beurteilungsinstrumenten in beide Richtungen.

OL[®] überträgt dieses Selbstverständnis und die Strukturen einerseits auf die Arbeit mit den Teilnehmer/innen und scheint uns andererseits als pädagogisches Gesamtkonzept nur so schlüssig lebbar zu sein: Lehrkräfte vollziehen zum Beispiel umso stimmiger den Rollenwechsel zu Berater/innen, wenn sie für ihre eigene zielgerichtete Arbeit im Team Unterstützung durch Coaching erfahren, statt in Top-down-Prozessen gängelt zu werden.

Die Elemente des Offenen Lernens

Lernen mit Zielen

OL® ist kein Lernen mit offenem Ausgang. Im Gegenteil: Gerade weil die Ziele des Lernens klar fixiert und vereinbart werden – im Sinne einer stets neu zu treffenden Entscheidung der Teilnehmer/innen für Weg und Ziel ihrer weiteren beruflichen Entwicklung – lässt sich von selbstverantwortlichem Lernen sprechen. Die Lernenden übernehmen Verantwortung dafür, dass sie ihre Ziele erreichen. Was immer sie dafür benötigen, ist individuell zu ermitteln.

Auf Basis einer auf das Ziel bezogenen Stärken-Schwächen-Analyse können zum Erlernen ganz unterschiedliche Schritte, Medien, Zeiten, Konstellationen etc. sinnvoll sein.

Je herausfordernder, problemlösender und nachvollziehbarer die Ziele sind, desto einfacher ist OL® zu realisieren. Für die Umschulungen und Fortbildungen sind dies berufs-/arbeitsplatzrelevante Ziele. Das heißt, sie beziehen sich immer auf das Beherrschen komplexer beruflicher Handlungssituationen und bestehen als Lernziele aus einem Mix an dafür erforderlichen Kenntnissen, Fertigkeiten, Verhaltensweisen, Strategien, Denk- und Kommunikationsweisen.

Für das Gesamtziel des „Aufenthalts“ in der SBB ebenso wie für jeden Schritt auf dem Weg zum Ziel werden mit den Teilnehmer/innen Ziele in den Blick genommen und konkret vereinbart. „Was brauche ich, um als Systemelektroniker/in oder Küchenhilfe erfolgreich zu sein (einen Arbeitsplatz zu bekommen und zu behalten)?“ Das ist der Fokus, der den Lernprozess von Beginn an strukturiert.

Es muss deutlich sein, was der/die Lernende am Ende der Lernphase erreicht haben wird (Kompetenzverbesserung, Wissens-/Informationszuwachs, neue Qualifikationen).

Das gilt auch für die Berufsvorbereitung: Hier geht es darum, Ziele zu vereinbaren, die sinnvolle Schritte auf dem Weg (zurück) in den Arbeitsmarkt darstellen. „Beschäftigungsfähigkeit“ konkretisiert sich in diesen Maßnahmetypen neben beruflicher Orientierung in Zielen wie: passende Bewerbungen zu tätigen, selbständige Stellensuche, betriebliche Kulturen, Strukturen und Gepflogenheiten zu kennen und damit umgehen zu können, Arbeitstugenden (wieder) zu erlernen etc.

Eine darauf bezogene Potential-Analyse führt zu fixierten Arbeitsschwerpunkten und Unterzielsetzungen. So werden die Teilnehmer/innen tatsächlich dort „abgeholt“, wo sie stehen, und der jeweils geeignete Weg zum Ziel ermittelt.

Ziele geben dem Handeln Richtung. Über das Feststellen der Zielerreichung verorten sich die Lernenden jeweils neu, erkennen ein „Vorher-Nachher“ und empfinden so echte *Lern-Fortschritte*.

Insofern sind Lernzielvereinbarungen und Erfolgskontrollen das A und O unseres Konzepts. Insbesondere wenn Lernungewohnte wieder lernen (sollen) und sie dies zudem in einer für sie ungewohnten Art, nämlich überwiegend selbst lernend tun, sind klare Ziele und feststellbare Lernerfolge der Motor des Lernens.

Die ständige und nicht umgehbare Überprüfung der eigenen Zielerreichung, die Orientierung am eigenen, wiederholten Erfolg ermöglichen es den Lernenden, Strategien, Selbstorganisationsformen und Instrumente zu entwickeln, die sie später zur Bewältigung und Gestaltung von Aufgaben in einer sich rasch verändernden Umgebung benötigen werden (Selbstlernkompetenz).

Unser Ziel ist es, Betrieben damit solche Mitarbeiter/innen zur Verfügung zu stellen, die sich schnell in betriebliche Abläufe hineindenken können, die über ein Selbstbewusstsein ihrer Kompetenzen und Grenzen verfügen und dies auch formulieren können, die eigenständiges Arbeiten und Auftragerfüllung ebenso gewöhnt sind wie Teamarbeit, die sich fehlende Informationen und Wissensgebiete effektiv beschaffen und aneignen können, die sich in die Betriebskultur einfügen und ein solides Verständnis der von ihnen geforderten Arbeitsqualität haben und ihre Fachkompetenz im jeweils geforderten Zusammenhang zum Einsatz bringen. OL® sieht hier seine große Herausforderung: Die Lernenden haben durchweg bereits konkrete Unterrichts- und Lernerfahrungen gemacht und in entsprechende Verhaltensmuster integriert – die Lernverantwortung wurde an die Lehrenden abgegeben, der relative Erfolg bisher an Bestätigung durch Autoritätsinstanzen gekoppelt. Dies macht zu Anfang kleinschrittige Einführung in Aufgaben ebenso notwendig wie die unmittelbare Organisation erster Erfolgserlebnisse und die reflektierende Beratung hinsichtlich der ersten Schritte in den Lernwegen. Offenes Lernen beginnt mit kleinen Schritten, um schließlich zur Standfestigkeit zu führen.

Lernberatung

OL® ist ein didaktisches Konzept, das die Rolle von Lernenden und Lehrenden fundamental verändert.

Die Lernenden wählen aus einem strukturierten Lernangebot, flankiert von einer transparenten und funktionalen Lernorganisation, die Themen und Lernwege, die ihrem Lernbedürfnis, ihrem Vorwissen und ihrem Ziel entsprechen. Sie werden dabei von Lern- und Qualifizierungsberater/innen unterstützt.

Als solche nämlich fungieren Lehrer/innen Ausbilder/innen und Sozialpädagoge/innen im Offenen Lernen: Statt zu lehren, agieren sie als Organisator/innen und Moderator/innen vielfältiger individueller Lernprozesse. Sie beraten, helfen zu strukturieren, sorgen für eine verbindliche Zielerreichung und beurteilen neben den Lernenden selbst die Lernergebnisse mittels differenzierter Feedbackinstrumente.

Lernberatung ist individuell, sie widmet sich den einzelnen Lernenden an ihrem jeweiligen Standort im Lernprozess. Neben fachlich-inhaltlicher Begleitung ist dabei die Fähigkeit gefordert, in gezielter Kommunikation mit den Lernenden auch deren Haltung und konkrete Verhaltensweisen in Bezug auf den Lernprozess und die angestrebten Ziele fördernd zu begleiten. Diese ‚persönlichen‘ Aspekte des Offenen Lernens benötigen die ‚persönliche‘ Autorität und Kompetenz des Lernberaters/der Lernberaterin.

Lernberatung bedeutet, den Lernprozess zu begleiten und zu organisieren. Dazu gehören verschiedene Aufgaben und entsprechende Kompetenzen und Strategien:

– *Förderung der Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lernangebot*

Lernberater/innen geben die alleinige Verantwortung für die Lernfortschritte ab, sie beraten bei der Entscheidung über Lerninhalte und Lernwege. Dafür müssen sie die Lernziele und -wünsche der Lernenden genau kennen und mit dem Lernangebot abgleichen. Beratungserfahrung und eine positive Sicht der Möglichkeiten und Fähigkeiten der Lernenden sind dafür notwendig. Lernberater/innen geben Orientierung, unterstützen bei der Entscheidung über Lernwege, Zeiteinteilung und bei der Kontrolle der Lernergebnisse, sprechen Schwierigkeiten von sich aus an bzw. reagieren auf Fragen und bieten Anregungen zur Lösung, nicht die Lösung selbst. Sie gewährleisten

- die Überschaubarkeit der Lernanforderungen hinsichtlich Medienangebot, Zeitrahmen, Lernerfolgskontrollen;
- die Klarheit der Lernenden über ihren Standort und über die jeweils folgenden Lernschritte und Aufgaben.

Durch individuelle Lernwege befinden sich Lernende oft an unterschiedlichen Stellen im Lernprozess. Dadurch entstehen Fragen wie: „Lerne ich schnell genug? Wissen andere mehr als ich?“ Lernberatung thematisiert diese Fragen in Gesprächsrunden mit dem Ziel, die Orientierung der Lernenden zu verbessern.

– *Förderung überfachlicher Kompetenzen*

Die Förderung sogenannter Schlüsselqualifikationen erfordert von der Lernberatung entsprechende eigene Kompetenzen. In Beratungsgesprächen während der Lerneinheit und in der Auswertung der Lernergebnisse und Lernwege richtet sie ein starkes Augenmerk auf Vorgehensweisen und Haltung der Lernenden. Förderung von Lernkompetenz erfordert von der Lernberatung Sicherheit bei der Dosierung von Informationen und ein Methodenrepertoire bei Beratung und Feedback.

Offenes und individuelles Lernen ist nicht vereinzelt Lernen (und darf es angesichts beruflicher Anforderungen auch nicht sein). Aufgabe der Lernberatung ist es, Kommunikations- und Unterstützungsprozesse zum gegenseitigen Vorteil anzuregen.

– *Organisatorische Vorbereitung und Gewährleistung des Lernprozesses*

Aufgabe der Lernberatung ist es, das Material für die Lerneinheiten vorzuhalten. Unter den Bedingungen individuellen Lernens kann das im „schlimmsten“ Fall bedeuten, dass alle Lernenden unterschiedliche Aufgaben verschiedener Lerneinheiten bearbeiten – infolge individuellen Lerntempos und individueller Lernwege.

Kompetenzen der Lernberatung

Lernberatung erfordert zusammengefasst z.T. in sehr viel stärkerem Maße als konventioneller Unterricht die Fähigkeit,

- in komplexen Lernarrangements die Übersicht zu behalten, z. B. bei unterschiedlichen, parallelen Lernprozessen
- die individuellen Ziele der Lernenden zu erkennen und deren Lernwege zu unterstützen
- die Kenntnisse, Fähigkeiten und Defizite der Lernenden schnell zu diagnostizieren
- alte Lernstrategien verändern zu helfen.

Entwicklung von Selbstlerneinheiten

Offenes Lernen steht und fällt mit Lerneinheiten, die zum Selbstlernen geeignet sind – Lernende benötigen die Möglichkeit, sich Wissen und auch Können möglichst unabhängig von der Lernberatung anzueignen, denn sonst bleiben die alte Abhängigkeit und die falsche Verteilung von Verantwortlichkeiten erhalten.

Diese Lerneinheiten müssen vor allem drei zentralen Anforderungen gerecht werden: Sie müssen

- zum (Weiter-)Lernen motivieren,
- in sich verständlich sein,
- zum Lernziel – fachlich und überfachlich – hinführen.

Kompetenzen der Entwickler

Die Entwicklung von Lerneinheiten erfordert

- Überblick über prüfungs- bzw. arbeitsmarktrelevantes Wissen,
- den Blick für zielgruppengerechte, motivierende, praxisrelevante Aufgabenstellungen,
- gute PC-Kenntnisse und Layout-Grundlagen,
- Wissen über zielgruppengerechte Schriftsprache,
- Marktübersicht und Beurteilungsfähigkeit hinsichtlich geeigneter interner und externer Medien und Materialien,
- Erfahrungen mit der Lerner/innen-Situation,
- Kenntnisse über die verschiedenen Lernkanäle und wie sie bedient werden.

Medien + Material

Zum Begreifen eines Zusammenhangs und zum Erlernen komplexer Fähigkeiten braucht man mehr als ein Lehrbuch. Wir versuchen, den Teilnehmer/innen zu ei-

nem Themengebiet so viele Lernmöglichkeiten wie möglich zur Verfügung zu stellen. Dies bezieht sich nicht nur auf Medien, sondern auch auf die Form, in der etwas gelernt werden kann: Auftragsbearbeitung, simulierte Produktions- und Dienstleistungsprozesse, Projektarbeiten, Erkundungen, einzeln oder im Team, finden, wenn es passt, Eingang in OL®-Lernarrangements.

Teilnehmer/innen betrachten und drehen Videos, arbeiten mit Lernalben und stellen solche her, hören Kassetten, lernen mit Computerbased Training, bearbeiten theoretische und praktische Aufgabenstellungen, machen Fehler und erkennen sie selbst, finden Wege zur Verbesserung, betreiben Qualitätssicherung und verbessern die OL®-Einheit durch Kritik und neue Ideen, lesen Bücher, befragen Experten, besuchen Ausstellungen und Informationszentren, erarbeiten sich in Gruppen die beste Lernstrategie, weisen als Expert/innen andere Teilnehmer/innen in die Bedienung von Maschinen ein, reflektieren ihre Lernweise in Gruppen und in Gesprächen mit Lernberatern, planen ihre Arbeit methodisch, inhaltlich und zeitlich selbständig, holen sich Hilfe, wenn sie sie brauchen, verkaufen und kalkulieren, denken sich in Kundenkontakte und betriebliche Zusammenhänge hinein.

Damit Lernprozesse so vielfältig selbstgesteuert verlaufen, müssen die materiellen, inhaltlichen und didaktischen Grundlagen des Lernprozesses sorgfältig vor- und aufbereitet werden.

Das geballte Know-how der Vermittlung, lernlogische Erkenntnisse und vielfältige Erfahrungen fließen in die Gestaltung des Lernangebots ein. In Anleitungen, Arbeits- und Aufgabenblättern, Übungen, Kommentaren und Hilfsmaterialien finden sich bewährte pädagogische Aufbereitungen und Zuspitzungen. Lehrerwissen und -kunst gerinnt zu Selbstlernmaterial, das neben einer Fülle an weiteren Selbstlernmedien wie Videos, Büchern, Spielen, Produktionsaufgaben, Computerbased Trainings etc. den Lernenden als Material zur Verfügung steht.

Um Selbstlernprozesse in Gang zu setzen und aufrechtzuerhalten, verfügen alle nach OL®-Kriterien aufbereiteten Lerneinheiten über eine *Dramaturgie*, die lernmotivierend wirkt. Im Zentrum und als oberstes Ziel gibt es jeweils eine komplexe Aufgabenstellung. Heruntergebrochen in Teillernziele finden sich diese berufsbezogenen Qualifikationsziele in einzelnen Lernblöcken wieder. Übersichtsblätter bieten den Teilnehmer/innen Orientierung. Von Eingangselbstchecks, Medieninformationen, Aufgaben und Informationsblättern bis zu Abschlusstests findet sich alles, was die Lernenden benötigen, in standardisierter, wiedererkennbarer Form in den dazugehörigen OL®-Ordnern.

Optimalerweise fördert auch das Raumarrangement diese Dramaturgie: veränderliche Räume, die verschiedene Lern- und Arbeitsformen ermöglichen, die ein Berufsbild auch sinnlich zentrieren, indem alle dazugehörigen Materialien, Medien, Geräte, Aufgabenstellungen, Strukturen etc. in einer Lernregion zusammenkommen.

Alle OL®-Materialien sollen qualitätsgesichert sein, d.h.

- für den Zielberuf/-arbeitsplatz geeignet, weil sie sich in ihrer Aufgabenstellung direkt aus dem beruflichen Handlungsspektrum ableiten,

- auf dem aktuellen Stand der Erkenntnisse und der Technik befindlich, weil sie immer wieder angepasst werden,
- zielgruppengerecht, weil sie für diese konzipiert, ausgearbeitet und mit Einbezug der Teilnehmer/innen überarbeitet wurden,
- umstandslos einsetzbar, weil sie so dokumentiert sind, dass sie allen zugänglich sind, alle erforderlichen Materialien/-hinweise enthalten, Ressourcen und organisatorische Erfordernisse erläutern,
- viele Wege zum Ziel eröffnen, weil sie Materialien und Medien für verschiedene Lernertypen enthalten, Orientierung und Übersichtsmöglichkeiten bieten.

Alle in der SBB vorhandenen OL[®]-Materialien sollen perspektivisch allen Mitarbeiter/innen in einer Mediendatenbank zur Verfügung stehen. Dabei geht der Trend zu vielseitig und vielfach kombinierbaren Einzelbausteinen, die im Rahmen verschiedener Aufgabenstellungen nutzbar sind.

Auf dieser Grundlage wird Unterrichtsvorbereitung zunehmend zugunsten der Beratung der Lernenden reduziert und Zeit für die Wahrnehmung weiterer Teamaufgaben gewonnen.

Controlling + Qualität

Die systematische, das Gesamtangebot der SBB erfassende Neustrukturierung des Lernangebots und die Entwicklung, Erprobung und Optimierung der Lernorganisation in Lerneinheiten jeden Niveaus erlauben erstmalig die Schaffung eines – die pädagogische Prozessqualität betreffenden – Qualitätssicherungssystems. Solange Lernen noch als Ergebnis von Lehren gedacht wurde, waren weite Teile des Vermittlungswissens zugleich an Personen gebunden, die Lernerfolge vielfach auf ihre persönlichen Fähigkeiten und pädagogischen Talente zurückführten. Wichtiges methodisch-didaktisches Know-how blieb damit teilweise unzugänglich, da es nicht übertragbar in auch von anderen nutzbare Konzepte war. Die konsequente Umsetzung solcher Erfahrungen in dokumentierte Selbstlerneinheiten macht auch solche Art von Wissen kommunizierbar und veränderbar. Es ist so möglich, sich auf gemeinsame Qualitätsstandards zu beziehen, die in einem lebendigen Prozess der Anwendung, Überprüfung und Weiterentwicklung auch unter Einbeziehung der Lernenden zu einer kundenorientierten Transparenz und Gestaltungsmöglichkeit des Lernangebots führen.

Ziel- und Ergebnisorientierung erfordern in diesem offenen Ansatz ein differenziertes Instrumentarium zur Qualitätssicherung. Diese wird geleistet im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses.

In OL[®] kontrolliert jeder jeden und alle alles: Die Teilnehmer/innen ihr Vorwissen, ihre Lernergebnisse, die Qualität der Lernangebote, die Stimmigkeit des Konzepts, ihre Lernwege und -strategien. Die Sozialpädagog/innen, Ausbilder/innen und Lehrer/innen in den Durchführungsteams kontrollieren die Qualität der Ausbildungsprojekte, der Teamzusammensetzung und Arbeitsformen, der eingesetzten Materialien und Medien. Sie überprüfen die Ausbildungs- und Lernziele auf Berufsziel- und Zielgrup-

pengerechtigkeit, checken die Lernergebnisse und den Stand der Teilnehmer/innen, kontrollieren Arbeitsergebnisse und evaluieren Lernprozesse, überprüfen ihre Dokumentationen und Auswertungen. Ein zentrales OL[®]-Team überwacht das Einhalten von Zielvereinbarungen mit Entwickler/innen, beurteilt die Qualität von OL[®]-Konzepten und -Dokumentationen, wertet Fortbildungen und Öffentlichkeitsarbeit aus, ersinnt neue Kontrollmechanismen und weitere Sicherungsstrategien. Und das alles, um Offenes Lernen erfolgreich zu machen – im Sinne der Teilnehmer/innen, der Mitarbeiter/innen, des Arbeitsamtes und der Betriebe.

OL[®] ist etwas Einfaches, das schwer zu machen ist

Wir alle sind überzeugt davon, den richtigen Weg gefunden zu haben. Dennoch ist die Umsetzung schwierig:

OL[®] geht einher mit einer Herausforderung an Lernende und Lehrende, die sich nur dann erfolgreich in diesem Konzept bewegen werden, wenn sie Haltung und Verhalten ändern – bekanntermaßen eher änderungsträge Faktoren. Viele unserer Erfahrungen zeigen, dass es nicht reicht, die Struktur zu ändern. Beide Akteure werden sie umgehen, wenn sie von der Methode nicht durchdrungen sind: Lernende unterlaufen Selbstlernphasen, indem sie sich davonstehlen oder Ergebnisse von anderen „abschreiben“, Lehrende holen die Belehrung im Einzelfall nach, statt nur auf die Sprünge zu helfen, nutzen gar teure OL[®]-Materialien für Frontalunterricht oder lassen die Lernenden beim Lernen allein, weil sie nicht wissen, wie man gut berät. Über Fortbildungen und ständiges reflektiertes Tun haben wir hier einen mittlerweile guten Stand erreicht.

Für den Befreiungsschlag für mehr Beratung und weniger Unterricht ist OL[®] auf gute Medien und Materialien angewiesen. Hier liegt und lag eine weitere Herausforderung. Um beispielsweise sechs verschiedene Umschulungsgänge einer Branche mit geeigneten Selbstlernmaterialien zu versorgen, ist nicht nur ein hoher Entwicklungsaufwand zu veranschlagen. Darüber hinaus gibt es noch immer Grenzen der Beschaffbarkeit. Gemessen an den Bedarfen, stehen auf dem Markt nur winzige Bruchstücke in geeigneter medialer Form (CBTs, Videos etc.) zur Verfügung. Oft behelfen wir uns mit Printmaterialien, von denen jeder weiß, dass sie in unserer Zielgruppe nicht gerade auf begeisterte Leser/innen stoßen. Hier wird hoffentlich in den nächsten Jahren mit einem potenzierten Angebot über Internet und Neuentwicklungen im Multimediabereich zu rechnen sein.

Trotz aller Schwierigkeiten haben wir mit OL[®] eine aus unserer Sicht gute Möglichkeit gefunden, den Lernenden – bei gesenkten Kosten – einen Weg zum Erfolg zu zeigen, der aussichtsreicher ist als alte Lernkonzepte. Dass (wirklich) guter Rat oft doch sehr teuer ist, stellen wir gleichwohl immer wieder dann fest, wenn es gilt, von dem Einfachen zu überzeugen: „Lernen kann man nur selbst“ – Damit diese Erfahrung von allen Teilnehmer/innen gemacht werden kann, bedarf es eben auch eines hohen Aufwands an Entwicklung und Beratung in der Implementierungsphase.

Heimliche Schlüsselqualifikationen Impulse für anderes Lernen in der beruflichen Weiterbildung

In der aktuellen Weiterbildungsdebatte um eine Neuorganisation von Erwerbsarbeits- und Lernzeiten kommt die Lebens- und Qualifikationsperspektive der Subjekte in einer neuen Weise in den Blick. Angesichts immer häufiger verschwimmender Grenzen zwischen Arbeits- und Lernzeiten entwickeln sich neue Übergänge und Flexibilitäten. Veränderte Kombinationschancen von Lernen und Arbeiten, von Lernzeiten und Arbeitszeiten werden gefordert: „Ein Hin- und Hergehen zwischen Arbeiten und Lernen muss institutionell, curricular, zertifikatorisch und juristisch abgestützt werden“, so heißt es etwa in einem Projektpapier des Projektverbundes Lernzeiten¹ (S. 7). Entsprechend wird für die Organisation beruflicher Weiterbildung eine stärkere Modularisierung gefordert sowie eine Zertifizierung, um „berechtigende Abschlüsse“ zu ermöglichen.

Betriebliche Personalrekrutierung indes orientiert sich immer noch an biographischen Mustern, in denen Diskontinuitäten der Ausbildungs- und Berufsbiographie, familien-/kinderbedingte Zeiten der Nichtbeschäftigung oder Zeiten der Arbeitslosigkeit negativ stigmatisieren und damit die Beschäftigungschancen dieser Gruppen, insbesondere von Frauen nach familienbedingter Unterbrechung, drastisch verschlechtern. Schließlich rekurriert betriebliche Personalentwicklung nach wie vor auf formal zertifizierte Qualifikationen, die im Wege institutionalisierter Lehr-/Lernprozesse erworben wurden. Sonstige individuelle Fähigkeiten bleiben in der Regel außer Betracht, allenfalls werden im Rahmen von Rekrutierungsmethoden für den Führungskräftenachwuchs stärker auch Persönlichkeitsmerkmale beachtet.

Aber auch die Strukturen vor allem öffentlich geförderter beruflicher Weiterbildung sind in hohem Maße auf die Vermittlung und Zertifizierung je spezifischen Fachwissens ausgerichtet. Erst ansatzweise zeichnen sich Trends ab, stärker als bisher auch die informell erworbenen Qualifikationen der Teilnehmer zum Gegenstand in den Kursen zu machen und sie als auf neue Beschäftigungsfelder transferierbare „Breitenqualifikationen“ positiv zu verstärken. Gestützt wird dieser Trend durch eine teilweise konzeptionelle Neuorientierung am Konzept der „Schlüsselqualifikationen“ oder „sozialen Qualifikationen“², selbst wenn diese Begriffe eher programmatisch verwendet denn curricular dekliniert werden. Gemeinsam ist ihnen jedenfalls die Einsicht, dass die Wissensformen auch in der beruflichen Weiterbildung angesichts einer sich immer schneller verändernden Arbeitswelt einer Veränderung bedürfen. Nicht mehr propositionales Wissen (wissen, dass ...) ist in diesen Ansätzen der zentrale Bezugspunkt, vielmehr kommt es darauf an, überfachliche Qualifikationen, wie sie unter dem Rubrum „Schlüsselqualifikationen“ diskutiert werden, stärker in den Mittelpunkt zu stellen und damit die Fähigkeit der Subjekte zum selbständigen Lernen zu fördern.

Das *LEONARDO-Forschungsprojekt*³, mit dem vollständigen Titel „Tacit forms of key competencies for changing employment opportunities“, über dessen Ansatz und erste Ergebnisse hier berichtet werden soll, geht noch einen Schritt weiter. Das Projekt geht von der These aus, dass Individuen sowohl im Zuge beruflichen Erfahrungswissens bzw. insbesondere Frauen in der Zeit einer familienbedingten Unterbrechung sich nicht-formale Qualifikationen aneignen, deren sie sich nicht unmittelbar bewusst sind, denen aber gleichwohl für ihren weiteren Berufsverlauf im Zusammenhang mit einem angestrebten Wiedereintritt in den Arbeitsmarkt und in der Perspektive beruflicher Mobilität eine erhebliche Bedeutung zukommt.

In theoretischer Hinsicht schließt das Projekt an eine vor allem in den anglo-amerikanischen Ländern geführte Diskussion über die Bedeutung von „tacit skills“ an (vgl. Leplat 1990; Wood 1990), die zum einen eine starke Verbindung zur Debatte um die pädagogische und arbeitsmarktrelevante Bedeutung beruflichen Arbeitsprozesswissens beinhaltet, zum anderen auf die Forderung nach „employability“ Bezug nimmt, bei der es um die Frage nach den individuellen „Arbeitsmarktqualifikationen“ geht, über die die Subjekte verfügen sollen, um auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein. Der deutsche Terminus „heimliche Schlüsselqualifikationen“ meint eben diesen Zusammenhang.

Zielgruppen des Projektes sind zum einen Arbeitslose, die sich durch eine Teilnahme an Maßnahmen beruflicher Weiterbildung auf dem Arbeitsmarkt neu orientieren müssen, und zum anderen Frauen, die nach einer familienbedingten Unterbrechung erneut eine Beschäftigung aufnehmen wollen und vor diesem Hintergrund an Kursen beruflicher Weiterbildung teilnehmen.

Ziel des Projektes ist es, Weiterbildungsmodelle zu analysieren bzw. zu entwickeln, die geeignet sind, den Teilnehmenden diese „heimlichen Schlüsselqualifikationen“ stärker bewusst zu machen und dadurch ihr Selbstbewusstsein im Hinblick auf die Wiederaufnahme einer neuen Beschäftigung zu stärken. Darüber hinaus soll das Projekt dazu beitragen, auch (potentielle) Arbeitgeber sowie Arbeits- und Berufsberater für die Bedeutung solcher qualifikatorischen Potenzen stärker zu sensibilisieren. Das Projektdesign ist sowohl forschungs- als auch umsetzungsorientiert angelegt und beinhaltet neben der theoretischen Substantiierung dieses Konzeptes drei größere Abschnitte:

1. In einer ersten Projektphase geht es zunächst darum, im Rahmen qualitativer soziobiographischer Interviews mit verschiedenen Teilnehmer-Gruppen bzw. ehemaligen Teilnehmenden Dimensionen und subjektives Bewusstsein über derartige informell erworbene Qualifikationen zu analysieren.
2. Der zweite Projektabschnitt beinhaltet eine Befragung von Weiterbildungspraktikern und Personalverantwortlichen in den Betrieben mit dem Ziel, zu analysieren, inwieweit in der Praxis beruflicher Weiterbildung auf diese Qualifikationsdimension Bezug genommen wird bzw. inwieweit Ansätze einer Veränderung betrieblicher Personalrekrutierung erkennbar sind.
3. In einem dritten, eher umsetzungsorientierten Teil des Projektes sollen schließlich im Rahmen einer Zukunftswerkstatt die Ergebnisse aus den vorangegangenen Erhebungsrunden, insbesondere der soziobiographischen Interviews, an die

Akteure aus Weiterbildung, Personalentwicklung und regionalen Arbeitsämtern rückgekoppelt und Weiterbildungsmodelle im Sinne der Zielsetzung des Projektes entwickelt werden.

Die skeptische Frage drängt sich auf, was denn ein derartiges Projekt überhaupt an Ergebnissen hervorbringen kann. Wird es möglich sein, derartige „heimliche Schlüsselqualifikationen“ zu identifizieren oder gar Modelle zu entwickeln, um sie zu fördern? In welches Fahrwasser gerät man, wenn man „neue“ Qualifikationen entdecken will und ihren Nutzen auch für (potentielle) Arbeitgeber propagiert? Es sind zumindest drei Problembereiche, mit denen ein solches Projekt konfrontiert ist:

1. In einer Perspektive, die den Problemkomplex Frauen und Arbeitsmarkt in den Blick nimmt, scheint die Problematik der stärkeren Anerkennung von Familienkompetenzen im Hinblick auf eine Verbesserung der Chancen auf dem ersten Arbeitsmarkt insoweit „abgehakt“, als die relative Erfolglosigkeit entsprechender Bemühungen empirisch immer wieder belegte Realität zu sein scheint. Auch gab und gibt es durchaus Ansätze, die mit Weiterbildungsangeboten an familiäre Qualifikationen anknüpfen oder neue Berufsfelder für Frauen erschließen wollen (vgl. Ambos u. a. 1990).

2. Weiterbildung von Arbeitslosen zielte schon immer auf „Umbildung“ oder Qualifikationsanpassung, wird doch von einem mis-match und nicht auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Qualifikationen ausgegangen. Neue Qualifikationen, im Sinne arbeitsmarktadäquater neuer Kenntnisse, scheinen unabdingbar.

3. Schließlich: Lassen sich nicht formal zertifizierte Qualifikationen überhaupt auf dem Arbeitsmarkt verwerten, angesichts einer aus der Sicht der Personalwirtschaft entspannten Arbeitsmarktlage?

Kann ein derartiges Projekt auf dem Hintergrund solcher Faktoren also überhaupt chancenreich sein?

Nach unseren ersten Felderhebungen verdichtet sich der Eindruck, dass das Projekt zum richtigen Zeitpunkt dieses Thema aufzugreifen scheint. Angesichts zunehmend veränderter Arbeitsanforderungen an Beschäftigte, die – mit aller Vor-sicht formuliert – offenbar mehr als bislang Erwartungen an eigenverantwortliches Arbeiten beinhalten, scheint der Projektansatz – zumindest in explorativer Absicht – durchaus erfolgversprechend. Auch wenn die nötigen Differenzierungen an dieser Stelle nicht ausgeführt werden können, beispielsweise Differenzierungen hinsichtlich der regionalen Arbeitsmärkte, Branchen, Betriebsgrößen etc. auf der einen Seite und die Spezifizierung der individuellen qualifikatorischen, askriptiven und Persönlichkeitsmerkmale auf der Seite der Subjekte, so scheint mit dem Projekt doch ein Weg beschritten, neue Formen des Lernen zu identifizieren, die den Subjekten zur Verbesserung ihrer „Arbeitsmarktqualifikationen“ nicht im Sinne einer unkritischen Anpassung an vermeintliche Arbeitsmarkterfordernisse, sondern im Sinne einer größeren persönlichen Souveränität und „Biographiekompetenz“ verhelfen könnten.

Einige abschließende Interviewauszüge mögen illustrieren, dass es durchaus nachvollziehbare Zusammenhänge zwischen solchen Ansätzen in der beruflichen

Weiterbildung, die auf eine Stärkung des Selbstbewusstseins der Teilnehmenden durch Bezug auf ihre „heimlichen Schlüsselqualifikationen“ zielen, und individuellem Arbeitsmarkterfolg zu geben scheint. So berichtete beispielsweise eine ehemalige Teilnehmerin: „Dass ich so wunderbar organisieren kann, ist mir überhaupt nie bewusst geworden. Ich hab’ immer gedacht, das muss so sein, das gehört so. Dass das im Grunde genommen, eine besondere Fähigkeit will ich nicht sagen, aber eine spezielle Fähigkeit ist, zu organisieren. Andere kriegen das nicht mal geregelt, morgens alles mitzunehmen, was sie brauchen, die haben wieder andere Sachen, wo ich sag’, wo ich mich vielleicht bisschen schwerer tue. Aber eben solche Sachen, die hab’ ich da in dem Kurs gelernt, das mit dem Organisieren, dass das nicht selbstverständlich ist, dass man das kann, sondern dass das wirklich ‘ne Fähigkeit ist, auf die ich auch hinweisen kann in einem Bewerbungsgespräch, in einem Lebenslauf und solche Sachen.“

Und bezogen auf die Frage, welchen persönlichen Nutzen ihr der Kurs gebracht habe: „Also ich hab’ in diesem Kurs ‘ne ganze Menge Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen auch in mich selber ... Ich kann das doch, ja. Aber wir haben auch ganz viel Bewerbungstraining zum Beispiel gemacht. Und – ich weiß nicht, ob das typisch Frau ist oder typisch für jemanden, der länger aus dem Beruf raus ist: ‚Ja, das hab ich mal gemacht‘, ‚da könnt ich mich wieder reinarbeiten‘. – Warum kann mich da wieder reinarbeiten? Ich kann das doch (...) Wo ich das ganz krass gemerkt habe, ist an meinen Bewerbungsschreiben. Also die Bewerbungsschreiben, die ich am Anfang des Kurses geschrieben hab’, so nach dem Motto, ich würde mich über eine persönliche Einladung freuen. Am Ende des Kurses habe ich geschrieben: ‚Ich freue mich heute schon auf eine persönliches Gespräch mit Ihnen‘ (...). Ich hab so ‘ne dicke Mappe nur mit Absagen, und ich hab mich in meinen Bewerbungen, äh, immer mehr zurückgenommen, ja, immer mehr mit ‚könnte‘ und ‚würde‘ und so, und hinterher eher nach dem Motto: Wenn ihr mich nicht einladet, habt ihr doch selber schuld. Das war wirklich aufgrund des Kurses und aufgrund des Trainings – und dass mir da auch gezeigt wurde, was ich kann (...).“

Natürlich hat das Projekt nicht den Anspruch, eine systematische Evaluation von Maßnahmen beruflicher Weiterbildung vorzunehmen (vgl. Blaschke/Nagel 1995), allenfalls kann es Fingerzeige und Ideen zu einer in dieser Hinsicht methodologisch breiter anzulegenden Forschung liefern. Im Vordergrund steht denn auch, mit aller Bescheidenheit zu einer veränderten pädagogischen Praxis beruflicher Weiterbildung beizutragen, die – an der Schnittstelle zwischen Arbeitsmarktzwängen und Subjektinteressen – möglicherweise neue Wege einschlägt und hilft, die Lebenskompetenz der Subjekte zu stärken.

Anmerkungen

- ¹ Projektantrag des Projektverbundes Lernzeiten. An dem Projektverbund sind das Fachgebiet Wirtschaftspädagogik in Duisburg mit Rolf Dobischat, der Lehrstuhl für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg mit Peter Faulstich, die Hochschule für öffentliche Verwaltung in Bremen mit Hans-Peter Füssel, das Institut für Berufspädagogik in Erfurt mit Rudolf Husemann und die Abteilung Arbeitsmarktpolitik des WSI der Hans-Böckler-Stiftung in Düsseldorf mit Hartmut Seifert beteiligt.
- ² Auf die verschiedenen Ansätze gehe ich hier bewusst nicht ein.
- ³ An dem Projekt sind vier Länder der EU beteiligt: für *Deutschland* als Antragsteller und verantwortlicher Koordinator das Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (BIAT) an der Universität Flensburg (Prof. Dr. Heidegger, Dr. Wolfgang Hendrich), für *England* die School of Educational Studies an der University of Surrey (Prof. Karen Evans), für *Portugal* Universidade de Evora (Prof. Eduardo Figueira), für *Griechenland* das Center for Vocational Training Ergon k.e.k. Die Erhebungen im Rahmen des Projektes verlaufen zeitlich parallel und werden untereinander rückgekoppelt.

Literatur

- Ambos, Ingrid/Gertner, Swantje/Schiersmann, Christiane/Wunn, Christa (1990): Berufliche Wiedereingliederung von Frauen. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit. Stuttgart u.a.
- Blaschke, Dieter/Nagel, Elisabeth (1995): Beschäftigungssituation von Teilnehmern an AFG-finanzierter beruflicher Weiterbildung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 2, S. 195–213.
- Leplat, Jacques (1990): Skills and Tacis Skills: A Psychological Perspective. In: Applied Psychology: An International Review, H. 2, S. 143–154
- Wood, Stephen (1990): Tacit Skills, the Japanese Management Model and New Technology. In: Applied Psychology: An International Review, H. 2, S. 169–190

ZUR THEORIEDISKUSSION

Replik auf Peter Faulstichs Kritik am Radikalen Konstruktivismus

Peter Faulstich gehört zu den wenigen Kritikern des „radikalen Konstruktivismus“ in unserer Disziplin, die die einschlägige Literatur kennen und auch die philosophiegeschichtlichen Verweise des Konstruktivismus beurteilen können. Peter Faulstich hat sich mehrfach kritisch zum Konstruktivismus geäußert, zuletzt in der Festschrift, die Rolf Arnold, Wiltrud Gieseke und Ekkehard Nuissl zu meinem sechzigsten Geburtstag herausgegeben haben. Ich beziehe mich im Folgenden – im Interesse einer „didaktischen Reduktion“ – auf Thesen von Peter Faulstich, die er als Antwort auf einen Beitrag des „radikalen Konstruktivisten“ Ernst von Glasersfeld in der Zeitschrift „Ethik und Sozialwissenschaften“ (4/1998) veröffentlicht hat. In diesem Heft setzen sich mehrere Wissenschaftler/innen mit einem thesenartigen Impulsreferat von Ernst von Glasersfeld auseinander.

Ein Satz vorweg zu *meiner* Haltung gegenüber Ernst von Glasersfeld: Ich habe seine Texte mit Gewinn gelesen, a) wegen seiner Interpretation Piagets und anderer philosophischer Vorläufer des Konstruktivismus, b) wegen der provokativen und deshalb „perturbierenden“ Radikalität seiner Thesen und c) weil er von allen Konstruktivisten die meisten Bezüge zur (Erwachsenen-)Pädagogik herstellt. Meine Kritik (die natürlich ebenfalls nur eine Beobachtungsperspektive ist) bezieht sich unter anderem auf folgende Punkte:

- Ernst von Glasersfeld differenziert meines Erachtens zu wenig zwischen unserer Alltagserkenntnis und wissenschaftlicher Erkenntnis.
- Er differenziert meines Erachtens zu wenig zwischen unterschiedlichen (sozialen, psychischen, „sachlichen“) Wirklichkeiten (vgl. hierzu John Searle).
- Er vernachlässigt meines Erachtens die *soziale* Konstruktion von Wirklichkeit, so dass ich Peter Faulstichs Subjektivismus-Kritik für berechtigt halte.

Nun zu Peter Faulstichs Thesen im Einzelnen. Er betitelt seinen Beitrag „Viabilität statt Wahrheit? Biologie statt Ontologie?“ und deutet damit seine „Stoßrichtung“ an. Doch der Reihe nach.

1. Peter Faulstich bezeichnet die Schlüsselbegriffe Selbstreferenzialität, Selbstorganisation, Evolution, Autopoiesis, Kontingenz und Viabilität als „Sprachspiele“. Dem stimme ich zu, da die gesamte Pädagogik aus sprachlich konstruierten Wirklichkeiten besteht. Aber „Sprachspiele“ sind nicht ohne Weiteres „Worthülsen“ oder „Leerformeln“. Auch Mündigkeit und Emanzipation sind Sprachspiele. Entscheidend ist, auf welche Wirklichkeitsaspekte sie aufmerksam machen und welche pädagogischen Handlungen sie nahe legen. So spricht Ernst von Glasersfeld an anderer Stelle von „begrifflichem Verhalten“, das heißt, Sprache und Handlung hängen eng zusammen.

2. Ernst von Glasersfeld verknüpft vier Theorietraditionen: Skeptizismus, biologische Evolutionstheorie, Piaget und Kybernetik. Peter Faulstich fragt, ob „hinter diesem Eklektizismus tatsächlich eine Theoriekonvergenz konstruiert werden kann“ (S. 519). Ich meine, ja. Verschiedene Theorien (neben den genannten auch Chaostheorie, Luhmanns Systemtheorie, die Kognitionspsychologie von Heinz Mandl und anderen) lassen sich zu einem Paradigma mit der Leitidee „Selbstorganisation“ verknüpfen und von technologisch-mechanistischen Welt- und Menschenbildern abgrenzen.
3. Peter Faulstich kritisiert, dass der erkenntnistheoretische „Gegner“ des Konstruktivismus „im Schatten“ bleibt und dass eine objektivistische, repräsentationstheoretische Position nicht mehr ernsthaft vertreten wird.
Das mag für die philosophische Diskussion zutreffen, nicht aber – nach meiner Beobachtung – für den „Mainstream“ der Pädagogik, das heißt für Trainer, Schulbuchautoren, Kultusbürokratien, Fachlehrer, Hochschullehrer etc. Auch wenn wir alle von dem „Lehr-Lern-Kurzschluss“ (Klaus Holzkamp) überzeugt sind, folgt der heimliche Lehrplan der (Erwachsenen-)Pädagogik weitgehend dem technologischen Input-Output-Schema.
4. Peter Faulstich kritisiert, dass „das eigentliche Problem, nämlich das der Vermittlung, ausgeblendet“ wird (Seite 519).
Nun ist der Begriff Vermittlung mehrdeutig. Gemeinhin wird er als „Vermittlung von A nach B“, also als Transport von Informationen verstanden. Ein solches lineares Verfahren – davon bin ich überzeugt – funktioniert nur in Ausnahmefällen (zum Beispiel in einer intimen Beziehung).
Im Unterschied dazu können wir von einer Vermittlung *zwischen* A und B, *zwischen* Ich und Welt sprechen. In diesem Sinn sind konstruktivistische Begriffe wie strukturelle Koppelung, Driftzone, Struktur determiniertheit, Koevolution hilfreich. Lehre vermittelt zwischen Psychologik und Sachlogik.
5. Peter Faulstich kritisiert den konstruktivistischen Subjektivismus (nicht zu Unrecht), das „Gefängnis individuellen Bewusstseins“. Es ist nicht zu bestreiten, dass „eine Hypertrophie des individualistisch gedachten Subjekts“ (Seite 520) gleichsam im Trend beschleunigter Individualisierungsprozesse liegt. Dass damit Werte wie Solidarität und Gerechtigkeit gefährdet sind, bedaure ich ebenso wie Peter Faulstich. Doch das ist nicht die Schuld des Konstruktivismus; auch der Wetterbericht ist nicht verantwortlich für das schlechte Wetter.
Außerdem trifft der Individualismusvorwurf nur einen Teil der konstruktivistischen Literatur, nicht aber den „kulturellen“ und „sozialen Konstruktivismus“. Auch neurobiologische „Vordenker“ des Konstruktivismus betonten, dass nur konsensfähige Konstrukte überlebens- und zukunftsfähig sind.
6. Damit sind wir bei einem weiteren zentralen Kritikpunkt: dem Reizwort „Viabilität“. Vereinfacht gesagt: Wir handeln und denken so, wie es sich als brauchbar und passend erweist. Hier schimmert zweifellos der amerikanische Pragmatismus durch. Energisch ist Peter Faulstichs Einspruch: „Das Wesen menschlichen Handelns, seine ungeheure Differenz gegenüber Verhalten von Organismen wird unterschlagen“ (S. 520).

An dieser Stelle ist eine anthropologische Diskussion über das Wesen des Menschseins nötig. Mein Menschenbild ist vermutlich pessimistischer als das von Peter Faulstich: Ich bestreite nicht, dass der Mensch vernunftfähig ist. Ich bin aber – auch nach jahrzehntelanger Beschäftigung mit der Ökologiekrise – überzeugt, dass wir im Normalfall nur dann vernünftig (das heißt im Interesse des Gemeinwohls und der Zukunft) handeln, wenn das Vernünftige auch für uns „viabel“, das heißt vorteilhaft ist.

7. Peter Faulstichs Kritik an dem Viabilitätskonzept verkürzt Ernst von Glasersfelds Position. In dem Thesenpapier (Seite 506), auf das sich Peter Faulstich bezieht, unterscheidet Ernst von Glasersfeld drei kognitive Ebenen von Viabilität. (Erstens: Viabel ist, was Probleme löst. Zweitens: Kognitive, begriffliche „Verinbarkeit“ von Konstrukten. Drittens: Übereinstimmung mit begrifflichen Strukturen anderer.) An anderer Stelle spricht Ernst von Glasersfeld von einer „Viabilität zweiter Ordnung“, die unserem Vernunftbegriff sehr nahe kommt. Dennoch soll die Diskrepanz zwischen der Aufklärungsphilosophie und dem Pragmatismus nicht eingeebnet werden.
8. Des „Pudels Kern“ des Konstruktivismus Ernst von Glasersfelds ist der Verzicht auf den Wahrheitsbegriff als Leitdifferenz zu Gunsten des Viabilitätsbegriffs. Auch für mich hat der Wahrheitsbegriff – als Korrespondenz, das heißt Übereinstimmung menschlicher Erkenntnis mit der objektiven Realität – nur noch begrenzte Gültigkeit. Allenfalls *innerhalb* eines Erkenntnissystems (zum Beispiel der Physik) kann man zwischen wahren und nicht wahren Aussagen unterscheiden.
Auf Grund meiner historischen Kenntnisse, aber auch auf Grund meiner Erfahrungen im sozialen und beruflichen Umfeld misstraue ich zutiefst Wahrheitsfanatikern und Überlegenheitsansprüchen, so dass ich in diesem Punkt konstruktivistischen Überspitzungen gegenüber („Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners“) „verständnisvoll“ reagiere. (Wenn jemand einwendet, dies sei eine emotionale Reaktion, müssen wir uns über den Zusammenhang von Kognition und Emotion verständigen.)
9. Peter Faulstich versteht den Radikalen Konstruktivismus als Verabschiedung von einem Bildungs- und Aufklärungsdanken (Seite 520). Dafür gibt es Argumente, aber auch Gegenargumente. Ich bin (unter anderem mit Dieter Lenzen, Werner Marotzki) der Meinung, dass die Konzepte Selbstorganisation/Auto-poiese durchaus mit Autonomie/Bildung kompatibel sind. Es erscheint mir denkbar, verschiedene Ebenen des Lernens zu unterscheiden, wozu auch ein bildungsintensives, reflexives Lernen als „Beobachtung zweiter Ordnung“ gehört.
10. Peter Faulstich plädiert – auf Grund seiner Kritik an dem Subjektivismus eines Ernst von Glasersfeld – für eine Rehabilitation des „dialektischen Denkens“. (Seite 519) Mir erscheint eine Synthese des konstruktivistischen und dialektischen Denkens nicht ausgeschlossen. Dann aber ist – aus meiner Sicht – zu klären, was die Dialektik für Bildungsarbeit bedeutet. (In der Pädagogik wird „dialektisch“ meist so verstanden, dass „irgendwie“ alles mit allem zusammenhängt.)

11. Peter Faulstich und ich verfolgen ähnliche Ziele der Bildungsarbeit, die sich stichwortartig mit Demokratisierung, Mündigkeit, Subjektorientierung umschreiben lassen. Ich betone – im Unterschied zu Peter Faulstich – die innovativen Potentiale (von der Seminargestaltung über Curricula und Schulbücher bis zur systemisch-konstruktivistischen Organisationsentwicklung) des „autopoietischen Paradigmas“.
12. Die Frage, ob es sich hier um einen neuen (erwachsenen-)pädagogischen „Richtungsstreit“ handelt oder ob Annäherungen denkbar sind, entscheidet sich – da stimme ich Peter Faulstich zu – in der erkenntnistheoretischen Subjekt-Objekt-Beziehung. Einerseits sind positivistische, naiv-realistische Abbildtheorien nicht mehr „mehrheitsfähig“. Andererseits lassen sich mit Ernst von Glasersfelds subjektivistischer Erkenntnistheorie „Entwürfe“ wie Bildung und Aufklärung nur bedingt vereinbaren, da Bildung ohne eine wie auch immer geartete Form des „Weltverstehens“ (das mehr ist als Wirklichkeitskonstruktion) nicht „zu haben“ ist.
13. Nun ist es aber kein Zufall, dass Ernst von Glasersfeld einen Begriff aus der neurobiologischen Literatur *nicht* aufgreift, nämlich den der „strukturellen Koppelung“. Menschen – auch als autopoietische „Systeme“ – sind mit ihrer Umwelt strukturell gekoppelt, das heißt, zwischen den subjektiven Konstrukten und den außersubjektiven Realitäten muss es Entsprechungen, Übereinstimmungen geben, andernfalls sind die Konstrukte nicht viabel.
Ein Beispiel: Hätten die Weltraummessungen der NASA nicht mit der tatsächlichen Position des Mondes übereingestimmt, so wären Neil Armstrong und andere nie auf dem Mond gelandet.
Eine strukturelle Koppelung existiert im Normalfall auch zwischen Lehrenden und Teilnehmenden – durch gemeinsame Sprache, Lernvoraussetzungen, Erfahrungen etc.
Strukturelle Koppelungen können gestört sein, können zerbrechen, müssen sich bewähren, bestehen „auf Widerruf“, dennoch vermitteln sie zwischen erkennenden Subjekten und Erkenntnisobjekten.
14. Diese Beziehung kann auch als dialektischer Prozess erfolgen. (Nicht jede Subjekt-Objekt-Beziehung ist dialektisch!) Peter Faulstich schreibt: „Hegels Thema und das aller Dialektik ist das Selbst, das zur Erkenntnis kommt, das Subjekt, das in lebendiger Bewegung mit dem Objekt sich durchdringt“ (Seite 519). Ich bin – bis auf Weiteres – der Meinung, dass dialektisches Denken mit wesentlichen konstruktivistischen Positionen kompatibel ist. Doch auch, wenn das nicht möglich erscheint, ist damit nicht die „Viabilität“ des Konstruktivismus widerlegt.

Literatur

- Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler 1999
- Faulstich, Peter: Viabilität statt Wahrheit? Biologie statt Ontologie? In: Ethik und Sozialwissenschaften 1998, H. 4, S. 518 ff.
- Glaserfeld, Ernst von: Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt/M. 1997
- Glaserfeld, Ernst von: Die radikal-konstruktivistische Wissenschaftstheorie. In: Ethik und Sozialwissenschaften 1998, H. 4, S. 503 ff.
- Searle, John: Die Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Reinbek 1997
- Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied 1999
- Varela, Francisco/Thompson, Evan: Der mittlere Weg der Erkenntnis. Bern 1992

REZENSIONEN

Das Buch in der Diskussion

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie Delphi-Befragung 1996/1998

Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen

Endbericht, vorgelegt von Prognos AG, Basel 1998, 304 Seiten

Integrierter Abschlussbericht, vorgelegt von Prognos AG und Infratest Burke Sozialforschung, München, Basel 1998, 113 Seiten

Abschlussbericht zum „Bildungs-Delphi“, vorgelegt von Infratest Burke Sozialforschung, München 1998, 110 Seiten

Horst Siebert:

Die drei Forschungsberichte sollen vor allem folgende Fragen klären: „Wie entwickelt sich unser Wissen bis zum Jahr 2020, d. h. innerhalb der nächsten Generation? Welchen Einfluss nimmt die zukünftige Entwicklung auf die Gesellschaft? Und: Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Bildung?“ (Edelgard Bulmahn im Vorwort).

Eine Delphi-Befragung ist eine sozialwissenschaftliche, insbesondere prognostische Forschungsmethode, bei der Expert/innen mehrmals befragt werden, wobei die Zwischenergebnisse immer wieder in den Befragungsprozess einfließen.

In diesem Fall wurden an ca. 1.000 Expert/innen ca. 600 Fragen gestellt – zu erkennbaren Entwicklungen der Wissenschaftsdisziplinen, zu künftigen „Hot Topics“, zur gesellschaftlichen Relevanz der Forschung, zu den Konsequenzen für den Bildungsbegriff und das Bildungssystem.

Die Fülle der Ergebnisse kann hier nicht dargestellt werden. Einige Aspekte seien thesenartig angedeutet :

- Zwischen Wissen und Information ist deutlich zu unterscheiden. Wissen ist personengebunden, d. h., eine kognitive Verarbeitung von Informationen durch psychische und soziale „Systeme“.
- In einer Wissensgesellschaft wird Wissen a) zur wichtigsten ökonomischen Produktivkraft und b) zur Voraussetzung für die Nutzung von individuellen Lebens- und Teilhabechancen.
- Wissenschaftsethische Fragen nach einem verantwortlichen Umgang mit Wissen und einer personal-, sozial- und umweltverträglichen Nutzung des Wissens gewinnen an Bedeutung.
- Der frühere Dualismus von Allgemeinbildung und Berufsbildung ist überholt. Allgemeinwissen (als personale, soziale, methodische Kompetenz und inhaltliches Grundwissen) ist lebenspraktische Orientierung und Basis für unterschiedliches Spezialwissen.
- Trotz und wegen der rapiden wissenschaftlichen Entwicklung werden das persönliche Erfahrungswissen, aber auch metakognitive Fähigkeiten des Umgangs mit Wissen aufgewertet.
- Als eine Kompetenz wird das Folgewissen beschrieben: die Fähigkeit, gewollte und ungewollte Folgen und Nebenwirkungen wissenschaftlicher Forschung zu beurteilen und gegebenenfalls zu vermeiden.
- Zu den Wissensgebieten mit dynamischer Entwicklung gehören im „Themenfeld Leben“ u. a.: Funktionen des Gehirns und des Nervensystems, Psychosomatik, Kreativität, Emotionalität, Gesundheit.
- Erhebliche Wissenszuwächse werden auch in der Ökologie erwartet (insbesondere Umweltmedizin, Abfallvermeidung, Wasserwirtschaft, Ökotoxikologie, Klimafolgenforschung).
- Ein weiterer Wachstumsbereich sind Informationstechnik und Medien (inkl. Folgen eines informationstechnischen Analphabetismus, künstlicher Intelligenz, Einfluss virtueller Welten auf Sozialbeziehungen, Medienkompetenz).

- Nur geringe Fortschritte werden in Grundlagenforschungen erwartet, die keinen konkreten ökonomischen Nutzen versprechen.
- Die meisten zukunftsfähigen Forschungen sind interdisziplinär konzipiert. Insbesondere gilt dies für das Themenfeld Umwelt, aber auch im Bereich Sozialisation und Lernen sowie Multikulturalität. Die Interdisziplinarität geisteswissenschaftlicher Themen wird als gering eingeschätzt.
- Zur Reduzierung der Komplexität des Wissens erscheint eine besondere kognitive Kompetenz erforderlich.
- Einem modernen Allgemeinwissen (z. B. über Ökologie, Globalisierung ...) wird eine große Bedeutung für die Orientierung und Lebensführung der Menschen beigemessen. Aber auch Ethik, Ästhetik, Geschichtlichkeit werden als besonders wichtig beurteilt.
- Ferner gewinnt die Fähigkeit an Bedeutung zu beurteilen, wie neues Wissen zustande gekommen und zu bewerten ist.

Peter Krug:

Wie entwickelt sich unser Wissen innerhalb der nächsten Generation bis zum Jahre 2020? Welchen Einfluss nimmt die zukünftige Entwicklung auf die Gesellschaft? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Bildung? Diese Fragen wurden im Auftrag des BMBF von der Prognos AG in Basel bzw. Infratest Burke in München als „Wissens-Delphi“ und „Bildungs-Delphi“ in einer besonderen Form der Befragung mit über 600 Einzelfragen an Experten gerichtet. Auf der Basis von ca. 1.000 Expertenantworten wurden folgende Ergebnisse festgehalten:

Die Weiterentwicklung von Wissen wird insbesondere durch kreative Verknüpfungen erfolgen als grundsätzliche Erkenntnisse über Problemlagen, Wirkungszusammenhänge und Folgeerscheinungen in komplexen Systemen. Die Rahmenbedingungen dieser komplexen Systeme müssen adäquat organisiert werden. Entsprechende Handlungsmöglichkeiten müssen vom Prinzip der Nachhaltigkeit geprägt sein, bei zunehmender Komplexität wird die Bedeutung des Orientierungswissens steigen.

Als Konsequenz aus der Delphi-Befragung wird die Notwendigkeit gefolgert, ein ganzheitliches Allgemeinwissen als inhaltliches Basiswissen mit methodischer, personaler und sozialer Kompetenz, insbesondere auch in Bezug auf aktuelles Wissen, zu verbinden. Das aktuelle Wissen beziehe sich insbesondere auf neue Erkenntnisse im Bereich der Bio- und Öko-Wissenschaften, die Kompetenzstruktur insbesondere auf Erkenntnisse über Systemzusammenhänge und auf Interdisziplinarität der Bearbeitung.

Als Perspektive folgert Delphi: Die künftige soziale und wirtschaftliche Entwicklung in Deutschland wird davon abhängen, ob und wie gut es gelingt, die wachsenden Informationsmengen immer wieder mit dem sich ändernden Wissensbedarf in Einklang zu bringen. Der Paradigmenwechsel zur Wissensgesellschaft werde bestimmt durch die zunehmende Globalisierung, durch neue Arbeitsformen, Arbeitsmöglichkeiten und Arbeitsinhalte, durch interkulturellen Wandel und durch ökologische und soziale Nachhaltigkeit. Ordnungspolitisch wird festgestellt, dass immer häufiger sichtbar werde, dass die zentralen Einflussgrößen für die künftige Entwicklung der Kontrolle zentraler politischer Instanzen entgleiten und dass deshalb eine Neuorientierung im Verhältnis zwischen Bürger und Staat im Sinne von mehr Eigenständigkeit und Verantwortung resultiere. Die Wissensgesellschaft in der Zukunft werde durch offene Strukturen gekennzeichnet sein.

Der Delphi-Bericht, der eine Fundgrube zu Konkretionen im Bereich der Wissensgesellschaft in den unterschiedlichsten Themenfeldern wie Leben, Umwelt, Naturwissenschaften und Technik, Informationstechnik und Medien, Kultur und Gesellschaft, Wirtschaft, Recht und Politik ist, bestätigt Optionen, die in der Weiterbildung bereits auch durch andere Quellen für eine Konzeption eines stärker eigenverantwortlichen lebenslangen Lernens dargestellt wurden (Weißbuch der EU, BMBF-Veröffentlichung zum Lebenslangen Lernen, Große Anfrage der

SPD-Bundestagsfraktion etc. – vgl. dazu auch: Krug, P.: Weiterbildungsoffensive 2000. Zur Modernisierung der Weiterbildung. In: Beiheft zum Report 1999, S. 52ff.)

Kritisch bleibt hier in diesem Zusammenhang methodologisch allerdings anzumerken, dass Struktur und Richtung der Einzelfragen (der Rezensent wurde auch befragt) bei in der Sache engagierten Experten die Ergebnisse immanently leicht präjudizierten (Modernisierung anstatt Traditionalismus), wodurch bereits reflektierte Megatrends stabilisiert wurden.

Für den Delphi-Bericht werden damit Konzeptionen bestätigt und unterfüttert, die gegenwärtig auch in der politischen Diskussion des lebenslangen Lernens erörtert und umgesetzt werden. Es geht hier vorrangig um folgende Themenbereiche:

- Neue Herausforderungen für die Weiterbildung
- Innovative Lehr-/Lernarrangements – Selbstgesteuertes Lernen
- Stärkung der Weiterbildungsmotivation und -beteiligung
- Verbesserung der Rahmenbedingungen für lebenslanges Lernen
- Bildungsstrukturreform und Modernisierung.

Insgesamt ist der Delphi-Bericht ein unverzichtbares Dokument für Diskussionszusammenhänge zum lebenslangen Lernen und gleichzeitig ein Beleg für die Bedeutung des Lernens für die weitere Entwicklung unserer Gesellschaften. Von daher gehört der Delphi-Bericht nicht nur in die Hand von Wissenschaftlern, sondern insbesondere auch in die Hand der politisch Verantwortlichen. Insoweit ist es auch ein Verdienst des BMBF, der Öffentlichkeit differenzierte Abschlussberichte vorgelegt zu haben. Es bleibt zu wünschen bzw. zu unterstützen, dass die Ergebnisse und die daraus resultierenden implizierten Handlungskonsequenzen sich auch tatsächlich in der Weiterentwicklung zur Wissensgesellschaft über die Förderung des lebenslangen Lernens durchsetzen können. Innovative Ansätze in einigen Bundesländern, im BMBF und bei der BLK lassen hier positive Erwartungen aufkommen, insbesondere auch für die zunehmende Bedeutung der Umsetzung von Qualitätsmanagement-Systemen als Motoren für Innovation und Effizienz im Bildungssystem.

Peter Faulstich:

Die Jahrtausendwende regt an, in Vorbereitung auf das 21. Jahrhundert weit in die Zukunft zu denken. Die Bearbeitungsweisen schwanken zwischen Astrologie und Futurologie. Aus der Hand lesen und Karten legen haben ebenso Konjunktur wie Prognostik. Das Bedürfnis, Gesichertes über Zukunft zu wissen, wächst. Daraus entstehen auch die Versuche, sich der Zukunft wissenschaftlich zu nähern. Mit den vom Bundesministerium für Bildung und Forschung initiierten Delphi-Studien – einer Methode der Prognose, deren Name auf das berühmte griechische Orakel anspielt – soll ein Blick in das nächste Jahrtausend gewagt werden. Es wird versucht, Entwicklungen einzuschätzen, sie gemeinsam zu überprüfen, zu diskutieren und dann Maßnahmen zu überlegen, um sie Wirklichkeit werden zu lassen – oder sie gegebenenfalls zu verhindern. Damit könnte Zeit gewonnen werden, evidente Fehlentwicklungen zu bremsen oder Innovationen schneller anzustoßen. Delphi-Studien sollen ihrem Anspruch nach also nicht einfach ein Bild von der Zukunft liefern, sondern eine Informationsgrundlage für die Entscheidung, was jetzt zu tun oder zu lassen ist.

Es finden sich in prognostischen Studien meist eher vereinfachte Vorstellungen, die auffällige vorhandene Erscheinungsformen in die Zukunft verlängern. Sie operieren mit einer Extrapolation der Phänomene. Aktuelle Tendenzen werden festgeschrieben. Es muss demgegenüber notwendig auf Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten verwiesen werden. Dies wird im Ansatz der „Delphi-Studien“ aufgenommen. Sie untersuchen, was Experten einerseits für wahrscheinlich und andererseits für wünschbar halten. Neben Trendextrapolationen, Modellsimulationen und Szenarios ist die Delphi-Methode zu einem einflussreichen Verfahren zur Ermittlung von Zukunftserwartungen geworden. Ihr Ursprung liegt in strategisch-militärischen Studien der Rand Corporation, die zur Einschätzung von Effekten langfristiger Technikrends im zivilen Sektor übertragen wurden. Erschienen ist die „long-range forecasting study“ 1966

unter dem Titel „Social Technology“ auch in Deutsch: „50 Jahre Zukunft – Bericht über eine Langfrist-Vorhersage für die Welt der nächsten fünf Jahrzehnte“ (Helmer; Gütersloh 1966). Angesichts damaliger Technik-Euphorie ist es heute erheitend, aber auch erleichternd, nachzulesen, was alles nicht eingetroffen ist. Einiges allerdings hat sich auch bewahrheitet. Aufgegriffen wurde die Methode in Japan, und die erste große Delphi-Studie in Deutschland wurde 1993 vom BMBF als „Deutscher Delphi-Bericht zur Entwicklung von Wissenschaft und Technik“ (Bonn 1993) veröffentlicht.

Die Delphi-Methode unternimmt ein mehrstufiges Verfahren von formalisiertem Fragebogen, Experteninterviews und Rückkopplung in Gruppendiskussionen. Dabei zeichnen sich Konturen des Kommenden ab. Aussagen über die Zukunft können sich auf zwei Typen von Ausschließungen stützen: Erstens ist es nahezu ausgeschlossen, dass die uns gegenwärtig beunruhigenden Probleme (Erwerbslosigkeit, Bevölkerungsexplosion, Umweltkatastrophen) plötzlich von heute auf morgen gelöst werden. Zweitens ist es fast ausgeschlossen, dass kurzfristig gesellschaftliche Institutionen oder Konstellationen entstehen, welche über eine angemessene Problemlösungskapazität verfügen. Im Resultat stehen die nächsten 20 Jahre – globale Katastrophen wie atomare Weltkriege oder Meteorereinschläge ausgeschlossen – weitgehend fest. Dies spiegelt sich auch in den Delphi-Studien, indem die Kategorien der Umfragen Vorgegebenes einschätzen lassen. Abweichendes kommt kaum zum Zug. Das Delphi-Verfahren ist konvergenzbildend und favorisiert Mehrheitsmeinungen.

Welche neuen Anforderungen oder „Bedarfe“ an Lernen entstehen, ist bereits seit längerer Zeit Gegenstand der Diskussion. Die Liste umfasst: Zukunft der Erwerbstätigkeit, Technikprobleme und Umweltfragen, Bevölkerungsentwicklung, Wertewandel und Teilhabe. Davon pointiert das „Delphi ‘98“ besonders die technologischen und ökologischen Themenfelder: Information & Kommunikation, Dienstleistung & Konsum, Management & Produktion, Chemie & Werkstoffe, Gesundheit & Lebensprozesse, Landwirtschaft & Ernährung, Umwelt & Natur, Energie & Rohstoffe, Bauen & Wohnen, Mobilität & Transport, Raumfahrt, Großexperimente. Alle diese Trends haben Konsequenzen für Lernen. Die beiden 1996 vom BMBF vergebenen Untersuchungen beschäftigen sich mit den Potentialen und Dimensionen der zukünftigen Wissensgesellschaft („Wissens-Delphi“) sowie den Auswirkungen auf die Bildungsprozesse und -strukturen („Bildungs-Delphi“).

Die Anforderung technischer, ökonomischer politischer und kultureller Art werden als Lernaufgaben wahrgenommen und übersetzt. Zu den wichtigsten Herausforderungen der Zukunft wird die Frage nach der Bildung selbst, das heißt der individuellen Beteiligung in der entstehenden Epoche menschlicher Kultur. Dabei ist kontrovers, welchen Begriff wir für die heraufziehende Gesellschaftsformation verwenden wollen. Einige reden nach wie vor von der modernen Industriegesellschaft, andere vom Superindustrialismus, wieder andere von der Postmoderne, von der Computerkultur, der Informations- oder der Risikogesellschaft, der Erlebnisgesellschaft und in den Delphi-Studien von der „Wissensgesellschaft“. Alle diese Begriffe pointieren einzelne Tendenzen und überziehen sie. Allen gemeinsam ist aber ein Umbruchbewusstsein. Weitere Entwicklungen und Hoffnungen werden dann gleichzeitig Überlebensversuche, welche die notwendigen Voraussetzungen benennen, um nach wie vor an Optionen für wünschbare Zukünfte festhalten zu können.

Indem auf Wissen als Fokus gesellschaftlicher Struktur und Perspektive abgestellt wird, wird hervorgehoben, dass zentraler Faktor von Produktion und Dienstleistung mittlerweile immer deutlicher die Informationstechniken sind und dass es gleichzeitig auf Kohärenz und Interpretation massenhaft verfügbarer, aber diffuser Information – eben in Form von Wissen – ankommt. Für eine so verstandene „Wissensgesellschaft“ wird Lernen überlebenswichtig.

Teilgenommen am „Wissens-Delphi“ haben rund 500 Wissenschaftler in einer schriftlichen Umfrage und fünf Workshops. Es wurden vier Felder von bedeutsamer werdendem „Allgemeinwissen“ identifiziert: inhaltliches Basiswissen, instrumentelle Fertigkeiten, personale Kompetenzen und soziale Fertigkeiten. Diese liefern die Basis der beruflichen und gesellschaftlichen Handlungskompetenz wie auch für die Fähigkeit zum lebensbegleitenden Lernen. Problematisch ist besonders die Diskrepanz zwischen rapide wachsender Informationsmenge und dem

Kohärenzbedürfnis hinsichtlich personaler Identität.

Entsprechend sind die Funktionen und Strukturen des Bildungssystems auf ihre Zukunftsfähigkeit zu prüfen. Im „Bildungs-Delphi“ werden die Konsequenzen der „Wissensgesellschaft“ auf Lernprozesse und -strukturen genauer untersucht. Von den 669 Experten, die in die Hauptbefragung einbezogen waren, schickten 457 (68%) den ausgefüllten Fragebogen zurück. Die hohe Rücklaufquote kann als großes Interesse interpretiert werden. Generelle Thesen sind: Erwerb von Kompetenzen zur Aneignung von Wissen hat Priorität; Problemlösungsfähigkeit wird wichtiger als Fachwissen; Lernnetze und eine Vielfalt von Lernorten entstehen; Lernen erfolgt im Wechsel institutioneller und informeller Aneignung; Eigenverantwortung gewinnt deutlich an Bedeutung; das Prinzip lebenslangen Lernens wird stärker durchgesetzt.

Die Überlebenschancen der Menschen werden demnach zu einem Bildungsproblem. Humane Potenzen sollen mobilisiert werden, um die negativen Konsequenzen möglicher Verlaufsmuster der Zukunft aufzuheben. Gerade dann, wenn man die scheinbaren Sachzwänge durchschaut hat und die Systemstrukturen als kontingent auffasst, ist es notwendig, sich konkreter Alternativen zu vergewissern und Kriterien zu benennen.

Frappierend ist die Differenz, welche die Experten im „Bildungs-Delphi“ hinsichtlich erwartbarer und wünschenswerter Zukunft annehmen. Hier verbindet sich eine prognostische mit einer normativen Komponente der Studie. Gerade die Entwicklungschancen von Bildung und Weiterbildung werden gegenüber prioritären Bedarfen deutlich skeptischer eingeschätzt. Die Erwartungen bleiben hinter den Hoffnungen zurück. In der Konsequenz werden ein „knowledge gap“ zwischen „wissensnahen“ und „wissensfernen“ Gruppen und eine drohende Polarisierung der Gesellschaft mit einem neuen Analphabetismus befürchtet. Also – das ist das wichtigste Ergebnis der Delphi-Studien – ist Handeln angesagt.

Die Zukunftsentwicklung des Lernens in der „Wissensgesellschaft“ hängt zum einen davon ab, dass die verschiedenen Beteiligten initiativ werden und ihre Bereitschaft zu Eigenverantwortung verstärken, zum andern muss „öffentliche Verantwortung“ greifen und Impulse geben sowie die Rahmenbedingungen sichern. Dazu kann das Bildungs-Delphi Anstöße geben.

Sigrid Nolda:

Eines der wesentlichen Probleme von Erwachsenenbildung war und ist, welches Wissen sie ihren Teilnehmern vermitteln soll und welche Rolle das bereits bei diesen vorhandene Wissen und die mit diesem mehr oder weniger fest verbundenen Deutungen spielen sollen. Darüber gibt es eine reichhaltige Literatur, die vor allem die Beziehung zwischen Wissenschafts- und Alltagswissen diskutiert und dabei auf wissenstheoretische Theorien oder Theoriestücke zurückgreift.

Vor diesem Hintergrund muss eine Studie interessieren, die über Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft und Auswirkungen auf Bildungsprozesse und -strukturen Auskunft zu geben verspricht. Dabei greifen die Verfasser auf das Konzept der Wissensgesellschaft zurück und berufen sich auf Autoren wie Robert E. Lane, Peter Drucker, Daniel Bell und vor allem Nico Stehr. Im Gegensatz zu manch anderen (vgl. Rüschoff/Wolff 1999) grenzen sie sich ausdrücklich von der Vermischung von Wissen mit Information, Wissensgesellschaft mit Informationsgesellschaft ab und behaupten nicht die Existenz der Wissensgesellschaft (vgl. Rüttgers 1998, S. 5), sondern gehen – wie Stehr in seinem 1994 deutsch und englisch erschienenen Werk „Arbeit, Eigentum und Wissen“ – davon aus, dass die modernen Gesellschaften auf dem Weg sind, sich zu Wissensgesellschaften zu entwickeln. Nach Stehr bleiben zwar Kapital und Arbeit weiterhin als Produktivkräfte wichtig, werden aber zunehmend von der neuen Produktivkraft Wissen zurückgedrängt. Das zeige sich daran, dass bereits jetzt Forschung und Entwicklung die höchsten finanziellen Aufwendungen für sich beanspruchen können.

So wie Stehr definieren die Verfasser Wissen als Fähigkeit zum sozialen Handeln. Unter diese Definition können die unterschiedlichsten Wissensformen zusammengebracht werden, so dass die in der Wissenssoziologie und der von ihr beeinflussten Erwachsenenbildungstheorie

gegenübergestellten Formen des Alltags- und des Wissenschaftswissens (vgl. die diversen Arbeiten von Bernd Dewe) keine Gegensätze (und damit keine Bildungsprobleme) mehr bilden.

Der in Anspruch genommene Ansatz ist ein gesellschaftsdiagnostischer und kein wissenssoziologischer. Dementsprechend ist weder von der gesellschaftlichen Bedingtheit von Wissen noch von Deutungsmustern und schon gar nicht vom Wissen als Konstruktion die Rede. Statt dessen verfolgen die Verfasser mit der Anlage und Präsentation der Untersuchung eine Vorstellung, die spezielle Wissensinhalte mit bestimmten allgemeinen Fähigkeiten verbindet: Sie unterscheiden nämlich auf der Basis einer Expertenbefragung nach dem aktuellen und bis ins zweite Jahrzehnt des kommenden Jahrhunderts wichtigen Wissen zwischen wissenschaftlichem Spezialwissen einerseits, das sie in fünf Großfelder einteilen (Leben; Naturwissenschaftliche Voraussetzungen und Technik; Sinnfindung, Weltdeutung, Geschichte und Kultur; Mensch und soziales Zusammenleben; Organisation der Gesellschaft) und Allgemein- oder Basiswissen andererseits, bei dem unterschieden wird zwischen Hilfsmitteln zur Wissensnutzung, inhaltlichem Basiswissen und persönlichem Erfahrungswissen. Dieses Wissen umschließt auch eine Reihe von Elementen, die man in anderen Zeiten Tugenden genannt hätte. Zu diesen modernen Tugenden gehören neben den genannten ‚Solidarität mit Schwächeren und Benachteiligten‘, ‚Berücksichtigung der Interessen anderer‘ oder ‚Bereitschaft zur Verantwortung für sich selbst und andere, für Gesellschaft und Umwelt‘.

Die Gegenüberstellung dieser zwei Wissensformen ist – ohne dass darauf hingewiesen wird – von der Wissenssoziologie bestimmt, weicht aber in einem entscheidenden Punkt davon ab: Wissenssoziologisch wird die Funktion von Allgemeinwissen in der Orientierung in der Welt des täglichen Lebens und in der Bewältigung seiner typischen Probleme gesehen, während Wissenschaft Probleme aus den Bedingungen alltäglicher Lebensbewältigung löst und handlungsentlastet Problemlösungen systematisiert. In der Studie hingegen erscheint Allgemeinwissen als Fundament für den Eintritt in das Spezialwissen; es wird „zunehmend die Voraussetzung für die Erzeugung und Nutzung von Spezialwissen“ (S.175). In der Wissenssoziologie wird davon ausgegangen, dass dieses Wissen mehr oder weniger allgemein verbreitet ist, in der Verwendung des Begriffs durch die Verfasser der Studie wird es aber zu einem Wissen, das – wie etwa Fremdsprachenkenntnisse, Beherrschen von EDV-Programmen, gezielte Suche und Auswahl von Informationen – erst erworben werden muss. Sie beschreiben damit eine modernisierte Variante dessen, was seit Humboldt als Allgemeinbildung bezeichnet wird – also ein Fundament, das bei wechselnden Berufsstrukturen die Identität des Einzelnen befestigt.

Das Allgemeinwissen, wie es die Verfasser der Delphi-Studie verstehen, hat – in ihren Worten – eine integrative und vermittelnde Funktion zwischen dem Spezialwissen und den Anwendungszusammenhängen in der Lebenswelt. Die Verfasser sprechen deshalb von der Dualität von Allgemein- und Spezialwissen, die beide zusammen eine sinnvolle Einheit bilden (ebenda). An dieser Stelle wird klar, dass hier von einem gewünschten Wissen oder einer gewünschten Wissenskombination die Rede ist. Das so definierte Allgemeinwissen soll als Basis und Orientierung fungieren, es soll die durch die ‚Wissensexplosion‘ und den Wegfall verbindlicher gesellschaftlicher Muster bewirkte Unsicherheit auffangen.

Wo ein verbindlicher Kanon des (im klassischen Sinne) zu Wissens fehlt und wo staatliche Instanzen an Steuerungsmacht verlieren, wird auf die Fähigkeiten des Individuums zum Umgang mit immer neu zu erwerbendem Wissen gesetzt. ‚Allgemeinwissen‘ gewinnt insofern eine verstärkte Bedeutung, als es als Sockel für ein selbstverantwortliches lebenslanges Lernen dient. Dies ist seit Einführung des Begriffs der Schlüsselqualifikationen in der Erwachsenenbildung nicht Neues. Ob damit aber eine Lösung zur Behebung der mit der Wissensgesellschaft jetzt und zukünftig verbundenen Probleme gefunden ist, dürfte strittig sein. Unbeantwortet bleiben Fragen der Verwissenschaftlichung des Alltags, die bereits Schelsky festgestellt hat, der Verwendung von sozialwissenschaftlichem Wissen in den diversen gesellschaftlichen Feldern, wie sie von der Verwendungsforschung beschrieben wurde, und der prekären Stellung der Wissenschaft im öffentlichen Raum, wie sie von der Wissenschaftsforschung und den Ver-

kündern der reflexiven Modernisierung thematisiert wird. Die Autoren des vorliegenden Berichts sind bei dieser Pädagogisierung des soziologischen Konzepts der Wissensgesellschaft jedenfalls von einer – nur durch gelegentliche Bedenkenäußerungen abgemilderten – Gläubigkeit bestimmt, die im theoretischen Diskurs der Erwachsenenbildung wohl nicht auf allgemeine Zustimmung stoßen wird.

Was die Praxis der Weiterbildung betrifft, so ist – etwa auf der Grundlage der Studie zum Weiterbildungsangebot im Lande Bremen (vgl. Körber u.a. 1995) – festzustellen, dass schon seit einiger Zeit zunehmend Bildungsangebote gemacht und angenommen werden, die eher auf den Erwerb als auf den Umgang mit Wissen abzielen und dazu Themen aus Bereichen angeboten werden, denen die befragten Experten weiterhin eine hohe Entwicklungsdynamik voraussagen, nämlich Informationstechnik und Medien, Gesundheit, Umwelt, Internationale Arbeitswelt, Wissensmanagement. Man kann nun den Bericht als Bestätigung dafür lesen, dass die Erwachsenenbildung auf dem richtigen Kurs ist – man kann aber auch den Verdacht haben, dass die mehrheitlich im Wissenschaftsbetrieb tätigen (meist über fünfzigjährigen) Befragten bei ihrer Prognose den Status quo fortgeschrieben und damit ihren Arbeitsvorhaben und Nachfolgeprojekten weitere Förderungschancen eröffnet haben. Wenn dies zutrifft, würde es sich also auch hier um ein gewünschtes Wissen handeln. Man könnte die Bedeutung der Studie für die Erwachsenenbildung aber auch darin sehen, dass Antragsteller dort mit Hinweisen versorgt werden, welche soziologischen Theorien und Termini heute wie präsentiert werden und welche Themenbereiche nach wie vor Förderungschancen haben. Andererseits drücken sich in den in der Studie genannten Themen und Kompetenzen auch ernstgemeinte Hoffnungen aus. Deshalb ist auch eine andere – wissenssoziologisch geprägte – Lektüre möglich: Sie würde die zusammengestellten Daten über die heute von Wissenschaft, Medien und Politik als relevant erachteten Wissensthemen und Kompetenzen als Ausgangspunkt für Überlegungen nehmen, was das gewünschte Wissen und die gewünschten Kompetenzen über die Gesellschaft, in der sie entstanden sind, aussagen und auf dieser Basis Überlegungen darüber anstellen, inwiefern Erwachsenenbildung sich zu Verfügung stellen sollte, diese Wünsche zu erfüllen, zu befördern, in Frage zu stellen oder aber einfach als Wünsche erkennbar zu machen (vgl. etwa zu dem an den Computer geknüpften Wunschpotential: Winkler 1997).

Literatur

- Körber, K. u.a.: Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen 1995
- Rüschhoff, B./Wolff, D.: Fremdsprachen in der Wissensgesellschaft. Ismaning 1999
- Rüttgers, J.: Rede zur Eröffnung des Kongresses „Zukunft Deutschlands in der Wissensgesellschaft“. In: BMBF (Hrsg.): Zukunft Deutschlands in der Wissensgesellschaft. Tagungsband. Bonn 1998, S. 4–10
- Winkler, H.: Docuverse. Zur Medientheorie der Computer. Boer 1997

Rolf Arnold:

Die Delphi-Studie über die „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“ wirft auch für die Erwachsenenbildung das Problem der Curricularisierbarkeit von Wissen auf: „Universalgelehrte bis Ende des 18. Jahrhunderts konnten noch das gesamte Wissen ihrer Zeit repräsentieren. Heute ist (es) notwendig, ein Basiswissen über möglichst viele Wissensgebiete hinweg zu definieren, das als Kommunikationsbasis den meisten Menschen zu vermitteln ist“ – so schreibt die zuständige Bundesministerin im Vorwort. Diese Überlegung hat mehrere Implikationen: So wird insbesondere „ein Pendant zum Spezialwissen“ (S. 147) als relevant erachtet, wobei die Delphi-

Studie eine Wissensform anregt, die den Einzelnen in die Lage versetzt, „möglichst geschickt mit Informationen und Wissen umgehen und das eigene Wissen managen zu können“ (ebd.). Dieses Wissen nun, welches die Studie – leicht irritierend – als „Allgemeinwissen“ (erinnert an „Allgemeinbildung“) – bezeichnet, umfasst die vier „Felder“

- „instrumentelle/methodische Kompetenz“
- „personale Kompetenz“
- „soziale Kompetenz“
- „inhaltliches Basiswissen“.

Diese vier Kompetenz- bzw. Wissensfelder stehen in der Delphi-Studie relativ isoliert nebeneinander, obgleich wiederholt darauf hingewiesen wird, dass sie die subjektive Wissensdimension (Umgang mit Wissen) betonen und deshalb innigst zusammenhängen. Dieser Zusammenhang wird allerdings nicht entfaltet. Insbesondere gilt dies auch für die mit ihm verbundenen bildungspolitischen (Wissensreduktion) und didaktischen Aspekte (didaktische Reduktion). Übersehen wird m.E., dass das in der Studie betonte Allgemeinwissen nicht eine zusätzliche oder neue Wissensform neben anderen ist. So können die methodischen, persönlichkeitsbezogenen und sozialen Kompetenzen nicht einfach – zusätzlich – vermittelt werden. Diese Kompetenzen entstehen vielmehr im Rahmen einer methodenorientierten Beschäftigung mit Inhaltlichem, wobei die Lerner bewusst und absichtsvoll in den Besitz von Lern- und Erschließungsmethoden gebracht werden.

Auch die Frage der Inhaltlichkeit des Allgemeinwissens bleibt eigenartig diffus, wobei unklar ist, warum man es nicht insgesamt bei dem ja durchaus eingeführten Begriff des Orientierungswissens gelassen hat. Wenig verständlich ist zudem, warum die Autoren der Delphi-Studie bei der Diskussion ihrer Ergebnisse nicht auch die didaktische Diskussion um Kriterien und Procedere bei der Auswahl und Definition des „grundlegenden“, den Erwerb von Spezialwissen erleichternden „Knotenpunktwissen“ aufgegriffen haben.

So sagt die Delphi-Studie dem informierten Leser nichts Neues, sie bleibt allerdings – in Diskussions- und Schlussfolgerungsteil – bildungspolitisch und didaktisch bisweilen substanzlos.

Sammelbesprechungen

Multimedia

(1)

Andrea Nispel/Richard Stang/Friedrich Hagedorn (Hrsg.)

Pädagogische Innovationen mit Multimedia Band 1 und 2

(DIE) Frankfurt/M. 1998, 133, 137 Seiten, einzeln DM 16.00, zus. DM 28.00

(2)

Andrea Nispel/Richard Stang/Friedrich Hagedorn (Hrsg.)

Pädagogische Innovationen mit Multimedia Band 3

(DIE) Frankfurt/M. 1999, 149 Seiten, DM 16.00

(3)

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.)

Kompetent für Medien. Kompetent durch Medien

(Verlag für Schule und Weiterbildung) Soest, Bönen 1998, 215 Seiten, DM 20.00

(4)

Martina Weber

Evaluation von multimedialen Lernprogrammen als Beitrag zur Qualitätssicherung von Weiterbildungsmaßnahmen

(Verlag Peter Lang) Frankfurt/M. u.a. 1998, 217 Seiten, DM 65.00

Die drei erstgenannten Publikationen sind im Zusammenhang des Projekts „Pädagogische Innovationen mit Multimedia in der Erwachsenenbildung“ entstanden, das am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Kooperation mit dem Adolf Grimme Institut von Januar 1997 bis März 1998 durchgeführt wurde. Im ersten Band werden zunächst einige Begriffsklärungen vorgenommen und Positionen mitgeteilt. Es geht um das Verhältnis von Multimedia und Erwachsenenbildung, um die (nicht leicht zu beantwortende) Frage, was denn nun ‚innovativ‘ sei, um den angemessenen Einsatz von CBT, ‚konstruktivistische Didaktik‘ und verschiedene Ansätze des Tele-Learning. Der zweite Abschnitt stellt die Ergebnisse verschiedener empirischer Analysen vor: eine Bestandsaufnahme von Multimedia-Angeboten in Volkshochschulprogrammen,

eine Literaturrecherche zum Stichwort Multimedia und eine Umfrage zur Mediennutzung unter Weiterbildungseinrichtungen. Im dritten Kapitel sind dann Beschreibungen ‚neuer Lernorte‘ zu finden: eine Tele-Akademie, ein Internet-Café und eine Bibliothek.

Auch der zweite Band beginnt mit ‚Positionen‘, diesmal zur Frage der (notwendigen) Veränderungen in der Organisation von Erwachsenenbildung und zu multimedialen Innovationen in einzelnen Bereichen (Interaktion im Netz, Fremdsprachenlernen, Umweltlernen und Fernstudium). Weiter geht es mit Berichten über verschiedene Experimente und Projekte. Den Abschluss des Bandes bilden Bausteine für Fortbildungsangebote im Bereich Multimedia und Erwachsenenbildung.

Der (ursprünglich wohl nicht geplante) dritte Band setzt sich schließlich mit Erfahrungen einer ersten, exemplarisch realisierten Fortbildung „Erwachsenenbildung multimedial“ auseinander. Aber auch hier finden sich wieder Erfahrungsberichte, Analysen und Recherche-Ergebnisse (z. B. zu interessanten Adressen im Internet, zu einschlägiger Literatur etc.).

Zumindest für jemanden, der versucht (wie es sich für einen Rezensenten gehört), die Bücher jeweils von der ersten bis zur letzten Seite durchzulesen, ist die Lektüre bisweilen mühsam. Es gibt eine Fülle interessanter Fragen, Einzelbeobachtungen, Erfahrungsberichte, Hinweise usw.; insofern stellen die drei Bände eine Fundgrube dar. Allerdings – und das mag auch mit dem Umstand zusammenhängen, dass der dritte Band gewissermaßen ‚nachgereicht‘ wurde – fehlen zumindest gelegentliche Systematisierungen oder auch nur Bündelungen von Fragestellungen und Berichten, die immer einmal wieder auftauchen. Deutlich wird auf diese Weise, dass viele interessante Dinge verhandelt worden sind; aber es fiel mir schwer, zu sagen, was denn darüber hinaus der Ertrag des Projektes ist. Auch bleibt gelegentlich Ratlosigkeit zurück. So wird an vielen Stellen darauf hingewiesen, dass es zu wenig einschlägige Forschungsergebnisse, keine ausgearbeiteten Konzepte etc. gibt – dem ist kaum zu widersprechen. Gleichzeitig wird aber mit großer Sicherheit davon ausgegangen, dass die Institutionen

sich und ihre Praxen ändern müssen, dass Fortbildung (deren Inhalte man teilweise minutiös bestimmen kann) nötig ist etc. Es mag an der Dynamik solcher Projekte liegen, dass sie die Reflexionen ‚mitreißen‘. Aber es wäre gut, zwischenzeitlich auch innezuhalten und zu fragen, ob die Institutionen den ihnen zugemuteten Wandel überhaupt aushalten können, was mit all den gegenwärtig in den Einrichtungen gut bedienten Bedürfnissen geschieht, die sich über multimediales Lernen kaum befriedigen lassen, wie der Spagat zwischen den Generationen bewältigt werden kann und Ähnliches mehr.

Zwischen den drei Bänden des DIE und der vom Landesinstitut herausgegebenen Schrift gibt es im Blick auf Autor/innen, Fragestellungen und Aussagen einige Überschneidungen. Der Charakter der Schrift ist aber zumindest in Teilen ein anderer. So widmet sich das erste Kapitel sehr persönlich gehaltenen medienbiographischen Reflexionen der Mitglieder der ‚Entwicklungsgruppe‘, deren Arbeitsergebnisse der Band dokumentiert. Da die Geburtsjahrgänge der Autor/innen nicht so sehr weit auseinander liegen (sie gehören im Wesentlichen zu einer ‚Mediengeneration‘), werden vielfach ähnliche Erfahrungen variiert. Insofern ist es bedauerlich, dass nur in einem Beitrag (von Sonja Leidemann) Frauen (eher kurz) zu Wort kommen, die deutlich anderen Altersgruppen angehören. Der zweite Abschnitt setzt sich in verschiedenen Beiträgen mit der ‚Wahrnehmung von Medien‘ auseinander und referiert dabei teilweise recht instruktiv in Kurzform einige grundlegende Schriften zu diesem Themenkomplex. Weiter geht es mit einem Abschnitt über die Möglichkeit, sich in Medien auszudrücken und damit an Öffentlichkeit teilzuhaben. Berichtet wird etwa über den offenen Kanal und über langjährige Erfahrungen in Videoprojekten. Der vierte Teil enthält einerseits Erfahrungsberichte aus der Seminararbeit, der CD-ROM-Produktion, aber auch eher programmatische Ausführungen (etwa zur Berücksichtigung spezieller Interessen von Frauen in der Medienbildung). Im abschließenden Abschnitt geht es dann – ähnlich wie im zweiten Band des DIE – um die weitere Entwicklung der Organisationen bzw. Institutionen. Die Auseinandersetzung mit dem Problem erfolgt auch hier im Sinne der Darstellung von Initiativen, Projekten und Erfahrungen in

ganz bestimmten Zusammenhängen (KOMED in Köln, kirchliche, kommunale Medienarbeit, Schulen des Zweiten Bildungsweges). Ob es sich bei der Schrift – wie im Vorwort angekündigt – um eine „Orientierungshilfe“ handelt, sei dahingestellt. Dass man „viele Anregungen und viel Nachdenkliches findet“ – so ebenfalls das Vorwort –, ist unbestritten.

Dem Band von Martina Weber liegt eine Magisterarbeit (Universität München; Bereich Pädagogische Psychologie) zugrunde. Es geht im Kern um die Evaluation eines multimedialen Lernprogramms für die berufliche Weiterbildung mit dem Titel „Der persönliche Berater“. Allgemeines Ziel des Programms ist die ‚Förderung von berufsrelevanten Einstellungen und Fertigkeiten‘; Adressaten sind Angehörige kundennaher Berufsbereiche. Der Auseinandersetzung mit diesem konkreten Programm sind zunächst zwei Kapitel über Evaluation bzw. multimediale Lernprogramme und -konzepte vorangestellt. Auffällig ist, dass einschlägige Literatur aus dem Weiterbildungsbereich zwar im Literaturverzeichnis rudimentär auftaucht, aber nicht ‚eingearbeitet‘ worden ist. Es folgt eine Darstellung des – preisgekrönten – Programms. Dessen Ziele sind wenig bescheiden: Persönlichkeitsentwicklung soll ebenso gefördert werden wie berufsrelevante Fertigkeiten und Einstellungen; außerdem sollen die Lernenden zur aktiven Auseinandersetzung mit ihren Problemen sowie zu eigener Zielsetzung und -verwirklichung angeregt werden (S. 77). Damit nicht genug: „Der Lernende soll nach der Bearbeitung des CBTs in der Lage sein, die Verantwortung für sein eigenes Handeln zu übernehmen und auch Problemsituationen aktiv zu bewältigen ... Darüber hinaus soll den Anwendern positives Denken und Fühlen vermittelt werden“ (S. 78). Die Erwartungen an ein solches Programm steigen, werden aber alsbald ernüchert, wenn mitgeteilt wird, dass dessen Bearbeitung drei Stunden (!) in Anspruch nimmt. Anschließend werden die inhaltliche Konzeption, die Benutzeroberflächen (mit Bildbeispielen) und die interaktiven Möglichkeiten beschrieben.

Die eigentliche Evaluation, bei der es u. a. um die ‚Erfassung des Lernerfolges‘ und um die ‚Bewertung des Lerntransfers‘ gehen sollte (vgl. S. 114), ist in drei Phasen abgelaufen. Einer Vorstudie mit Studierenden folgte die

Hauptuntersuchung mittels Fragebogen, Interviews und Beobachtung der CBT-Nutzung, an die sich dann eine ‚Expertenanalyse‘ anschloss (wobei mir nicht klar geworden ist, wer diese Experten waren). Es nahmen insgesamt zwölf (!) Außendienstmitarbeiter eines Versicherungsunternehmens an der Evaluation teil. Die Ergebnisse zu den vielen Fragen des Bogen wiederzugeben, die über viele Seiten in Balkendiagrammen dargestellt werden (was zumindest mir angesichts der Größe der Stichprobe Mühe macht), würde zu weit führen. Insgesamt hat sich eine hohe Akzeptanz ergeben – selbst bei Fragen nach dem Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und zum ‚positiven Denken‘ (S. 118 bzw. S. 136). Allerdings waren die meisten Probanden der Ansicht, dass Lernprogramme – gerade im Blick auf Persönlichkeitsentwicklung – auf keinen Fall Seminare ersetzen können (S. 148). Erst ganz am Ende ihrer Ausführungen (S. 174f.) relativiert die Autorin ihre Ergebnisse. Sie gesteht zu, dass über die subjektiven Eindrücke bei der Bearbeitung von CBTs kaum zuverlässige Informationen über den Lernerfolg (gerade angesichts der weitreichenden Zielsetzungen des Programms) oder gar über den Transfer des Gelernten zu gewinnen sind. Gerade deshalb ist es ärgerlich, dass diese Untersuchung vorbehaltlos als ‚theoretischer und praktischer Beitrag zur Qualitätssicherung CBT-basierter Weiterbildung‘ bezeichnet wird (Klappentext).

Jürgen Wittpoth

Organisationsentwicklung

(1)

Klaus Götz

Managementkonzepte

Band 1: Führungskultur – Die individuelle Perspektive

Band 2: Führungskultur – Die organisationale Perspektive

(Rainer Hampp Verlag) München, Mehring 1999, 144, 137 Seiten, zus. DM 69.60

(2)

H. Diel-Khalil/Klaus Götz

Managementkonzepte

Band 3: Ethnologie und Organisationsentwicklung

(Rainer Hampp Verlag) München, Mehring 1999, 114 Seiten, DM 28.95

Die ersten beiden Bände, die in einem unmittelbaren thematischen Zusammenhang stehen und sich zum einen mit der individuellen und zum anderen mit der organisationalen Perspektive der Führungskultur auseinandersetzen, enthalten insgesamt 14 Beiträge, von denen Klaus Götz zwei alleine und alle anderen mit wechselnden Mitautorinnen und Mitautoren verfasst hat.

Die Beiträge zur *individuellen Perspektive* lassen sich in grundlegende Abhandlungen zum individuellen Umgang mit Führung und in Aufsätze zur spezifischen Problematik bestimmter Zielgruppen im thematischen Umfeld von Führung einteilen. Zu den letzteren gehören: „Führen über Fünfzig“, „Weibliche Führung“ und in etwas eingeschränktem Maße auch „Beruf und Familie“. Darin werden folgende Themen diskutiert:

- Was können jüngere Führungskräfte von älteren lernen und wie können solche Lernprozesse organisiert werden?
- Wie können männliche und weibliche Prinzipien so verknüpft werden, dass es dem „modernen Helden“ ermöglicht wird, Beruf und Familie miteinander in Einklang zu bringen, und inwiefern kann familienorientierte Personalarbeit für Unternehmen nützlich sein?
- Welche geschlechtsspezifischen Unterschiede gibt es im Führungsverhalten und welche Ansätze gibt es, die Chancen von Frauen in Führungspositionen zu verbessern?

Als grundlegende Abhandlungen betrachte ich die Beiträge zu den Themen „Macht, Führung und Sinn“, „Kreativität und Schlüsselqualifikationen“, „Berufliche Bildung und Spiritualität“, „Zeit und Führung“ und „Geschichten, Mythen und Märchen“. Davon sind vor allem die beiden, die das Verhältnis von Macht, Führung und Sinn und den Umgang mit Zeit thematisieren, lesenswert. Die anderen haben den Charakter von Gedankenskizzen, die eher einen theoretischen Hintergrund flüchtig abbilden, als dass sie deren Umsetzung auf Managementkonzepte entfalten. Was übrig bleibt, ist die Botschaft, man müsste eine solche Umsetzung anstreben.

Bemerkenswert ist die These, Sinn sei entgegen den Verheißungen vieler Motivations-Gurus nicht zu verkaufen. Eine Führungskraft vermittelt vielmehr Sinn über die Glaubwürdig-

keit des eigenen Handelns. Götz bemüht dabei überraschend das Bild der barocken Persönlichkeit, die dem Baustil entsprechend aus sich selbst heraus strahlt. Als Bruch müssen die diesem Beitrag gewissermaßen als Instrument zum „Selbst-Check“ angehängten Wertskalen erscheinen.

Die Thematisierung des Umgangs mit der Zeit geschieht wiederum einmal unter der individuellen und zum anderen unter der organisatorischen Perspektive. Dabei sind zwei gegenläufige Prozesse zu beobachten, die „Beschleunigung“ und „Entschleunigung“ genannt werden.

Der zweite Band, der die Führungskultur unter einer *organisationalen Perspektive* beleuchtet, weist Aufsätze auf ebenfalls unterschiedlichen Abstraktionsniveaus auf. Zwei Beiträge gehen auf das Verhältnis von Organismus und Organisation bzw. von Natur und Organisation ein. Dort werden unter anderem auch die Übertragbarkeit des Evolutionsprinzips und der Erkenntnisse der Synergetik auf Organisationen diskutiert. Zwei weitere gehen auf Fragestellungen ein, die eher der Organisationssoziologie und der Organisationspsychologie zuzuordnen sind. Dabei geht es um die Auswirkungen, die entstehen, wenn Netzwerke und hierarchische Strukturen gleichzeitig in einem Unternehmen vorkommen, und um „Spiele“ in Organisationen. Was mit Spielen gemeint ist, wird durch ein Experiment präzisiert, das in der Durchführung eines in Managementseminaren bekannten Planspiels besteht. Zwei weitere Beiträge setzen sich mit konzeptionellen Fragen auseinander: u. a. durch einen Vergleich von Managementkonzepten in europäischen Automobilunternehmen (bei Daimler-Benz, VW, BMW und VOLVO). Gegenstände dieses Vergleichs sind Leitbilder, Ziele, Organisationsstrukturen, Arbeitsorganisation und Managemententwicklung. Diese wird schließlich noch zu einem eigenen Thema im letzten Aufsatz dieses Bandes.

Die meisten Beiträge der ersten beiden Bände verfügen über eine empirische Basis, die überwiegend im Daimler-Benz-Konzern gewonnen wurden, als dessen „Leiter Managementkonzepte im Bereich Organisations-, Management- und Personalentwicklung“ Klaus Götz fungiert. Die Methoden sind nicht im Detail beschrieben, meistens handelt es sich um qualitative Interviews oder um die Auswertung

von Broschüren. Der dafür gewählte Begriff „Studie“ trägt den Qualitätsstandard „explorativ“ implizit in sich.

Der dritte Band ist inhaltlich einfacher zu beschreiben. Als erstes muss der Leser vor falschen Erwartungen gewarnt werden. Wer bei dem Titel „Ethnologie und Organisationsentwicklung“ Hilfen bei der Lösung zunehmender interkultureller Probleme erwartet, wird enttäuscht. Es geht in erster Linie um die Klärung, wie unterschiedliche Ansätze der Ethnologie methodologisch für die Organisationsentwicklung Verwendung finden können. Dabei wird vor allem das Spannungsverhältnis im Wechsel zwischen Nähe und Distanz aufgezeigt. Allerdings nimmt die Darstellung der einzelnen ethnologischen Ansätze im Vergleich zur Diskussion ihrer Anwendung für die Organisationsentwicklung zu viel Raum ein. Als Fazit bleibt: Ein interessanter Aspekt zur theoretischen Fundierung der Organisationsentwicklung ist angesprochen, verlangt aber nach weiterer Entfaltung.

Verbinden wir eine Gesamtwürdigung dieser drei Bände mit der Frage „Warum sollen wir diese lesen?“, so könnte eine eher scherzhafte Antwort lauten: „Seht, wie umfassend gebildet eine Führungskraft der Abteilung Personalentwicklung eines großen Industrieunternehmens ist.“ Die Aufforderung zum ethischen Handeln in Unternehmen beeindruckt ebenso wie die Bereitschaft eines Industriekonzerns, Forschungsfeld für solch grundlegende Fragestellungen zu sein. Der Eindruck, der hier entsteht, ist nicht untypisch für große Unternehmen, in denen Abteilungen außerhalb der Produktion eine eigene Kultur einschließlich einer eigenen Legitimation entwickeln. Der Daimler-Benz-Konzern hat diese schon seit langem gepflegt, wie in dem luxuriösen Tagungshaus „Lämmerbuckel“ sichtbar oder in der Qualität des unternehmenseigenen Orchesters hörbar wird. Das, was Klaus Götz idealiter als ethische Grundsätze formuliert, ist häufig auch in anderen Unternehmen zu hören – allerdings in der Regel mit dem Argument verknüpft, dass ein solches Handeln langfristig auch den wirtschaftlichen Erfolg sichert. Setzen wir dies – was von Götz kaum ausgesprochen wird – als selbstverständlich voraus, wird der Eindruck des der Realität „Entrückten“ entscheidend minimiert.

Lothar Schäffner

Weiterbildung

(1)

Klaus W. Döring/Bettina Ritter-Mamczek
Lehren und Trainieren in der Weiterbildung
Ein praxisorientierter Leitfaden
6., völlig neu bearbeitete Auflage
(Deutscher Studien Verlag) Weinheim 1997,
354 Seiten, DM 48.00

(2)

Klaus W. Döring/Bettina Ritter-Mamczek
unter Mitarbeit von Lars Herbeck u.a.
Medien in der Weiterbildung
2., völlig überarbeitete Auflage
(Deutscher Studien Verlag) Weinheim 1998,
294 Seiten, DM 48.00

Beide Texte gehören zu einer Reihe von fünf Bänden, die sich mit der didaktischen Grundlegung der Arbeit von Fachexperten in der beruflichen Bildung befassen. Sie begreifen sich als praxisnahe Leitfäden, die Mängel in der Lehr- und Trainingsarbeit auszugleichen suchen. Zugrunde liegt die eher skeptische Einschätzung, dass noch immer Stoffzentrierung und frontale Vermittlungsformen in der beruflichen Bildung dominieren und Diskussionen um einen abwechslungsreichen, teilnehmerzentrierten, aktivierenden Unterricht nicht hinreichend aufgegriffen werden. Zur notwendigen Professionalität gehört aber ein Repertoire, das Kenntnisse zum Lehr- und Lernprozess mit Erwachsenen beinhaltet und methodische Handlungskompetenzen umfasst. Obwohl eine Belehrungsdidaktik abgelehnt wird und die Möglichkeiten, abwechslungsreiche Lernmilieus zu schaffen, vielfältig ausgelotet werden, wird immer wieder deutlich, dass der Rahmen von Zielen und Inhalten im Vorfeld häufig abgesteckt ist.

Beide Texte gliedern sich in stärker theorieorientierte, grundlegende sowie umsetzungsbezogene Kapitel. Vertreten wird die Auffassung: „Da es bekanntlich nichts Praktischeres gibt als eine solide Theorie, soll und muss auch dieses Vorhaben theoretisch fundiert sein“ (Lehren und Trainieren ..., S. 19). Die Bücher lassen sich als fortlaufender Text bearbeiten, aber auch eher lexikalisch-selektiv nutzen. Abschließend werden umfangreiche Literaturhinweise zu ausgewählten Bereichen gegeben. Ihr Umfang und fehlende orientie-

rende Tipps widersprechen jedoch dem Gedanken der Nützlichkeit für die Zielgruppe der Praktiker/innen. Ein kurzer Schlagwortindex erleichtert die Orientierung, obwohl einschränkend angemerkt werden muss, dass Stichworte wie Evaluation oder Körpersprache wohl ohne Vorkenntnisse erfasst werden können, während aber ein Verweis auf die „20-Minuten-Regel“ unklar bleibt. Bei Zeitschriftenhinweisen wie auch bei der Literaturliste fällt auf, dass Beiträge aus dem Umfeld der allgemeinen Erwachsenenbildung kaum berücksichtigt werden.

Der Band „Lehren und Trainieren“ – der Trainingsaspekt u. a. von Schlüsselqualifikationen ist im Vergleich zu früheren Ausgaben neu – umfasst Fragen zum professionellen Aufgabenverständnis, zur Inhaltsanalyse und Stoffreduktion, zum Planungsprozess, zum motivierenden Dozentenverhalten. Zusätzlich informierende Materialien – z. B. zur Lernfähigkeit von Erwachsenen, zu Lehr- und Sozialformen – oder Medien bieten weitere Anregungen. Der Band „Medien“ gibt einen Überblick über traditionelle (z. B. Overheadfolien) und neue Medien (verschiedene Online- und Offline-Medien). Zentral ist das Anliegen, mit Hilfe von Medien den Lernprozess erwachsenengerecht zu gestalten, Informationsaufnahme und -verarbeitung zu erleichtern, aber Medienfetischismus ohne didaktisches Konzept zu vermeiden. Zu den Grundfragen gehören Aufgaben von Medien in der beruflichen Bildung, professionelle Standards, Klassifizierungsprobleme von Medien, Qualitätssicherungsprobleme. Im Rahmen der Medienpraxis werden u. a. Fragen der Visualisierung, der Arbeit am PC, der Computerdidaktik, des Computer-Based-Training erörtert. Teilweise wiederholen sich praktische Tipps in den verschiedenen Beiträgen. Insgesamt wird die Gestaltungsverantwortung des Lehrpersonals betont: „... die moderne Didaktik (ist) heute ganz klar eine Dienstleistungsdidaktik“ (S. 138). Vorstellbare Spannungen zwischen vorgegebenen Zielen und Inhalten (z. B. bei Maßnahmen des Arbeitsamtes) und dem Dienstleistungsverständnis gegenüber Teilnehmer/innen werden nicht erörtert. Im Interesse der Animation hätte es beiden Bänden gut getan, wenn die Darstellung innovativer Praxisprojekte aus der beruflichen Bildung den Blick erweitert hätte.

Monika Schmidt

Besprechungen

Andreas Daum

Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert

Bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit 1848–1914
(Oldenbourg Verlag) München 1998, 607 Seiten, DM 148.00

Von den sechs Begriffen im Untertitel dieses Buches ist für seine Anlage und seine Gewichtung der Begriff „naturwissenschaftlich“ der bestimmende. Durch die inhaltliche Konzentration darauf hat der Verfasser nach intensiver Forschungsarbeit ein Bild der Popularisierungsgeschichte entfalten können, das weit über das hinausführt, was bisher im Rahmen der Historiographie der Erwachsenenbildung zum Thema herausgearbeitet werden konnte. Er hat sie allerdings auch so gut wie nicht beachtet. Indes ist es erfreulich, dass er trotz immenser Bemühungen um Details eine Schreibweise gefunden hat, wie sie von „Popularisierern“ erwartet werden kann. So nimmt man als Leser auch gerne manches Redundante in Kauf. Es rührt daher, dass die Darstellung nicht chronologisch vorgeht, sondern „die unterschiedlichen kommunikativen Ebenen, Vermittlungswege, Darstellungsformen und Akteure der Popularisierungswissenschaft systematisch erfasst“ (S. 30). Dabei liegen die Schwerpunkte der Präsentation zum einen bei den „Vereinen und Vorträgen“ (S. 85–184), wobei der Verein als „Medium des bürgerlichen Selbstbewusstseins“ charakterisiert wird (S. 87, 471), zum anderen beim „Literarischen Markt und der populärwissenschaftlichen Publizistik“ (S. 237–376), dem „Herzstück der Untersuchung“, wie es in der Einleitung heißt (S. 31). Erinnern muss man sich allerdings daran, dass in dem untersuchten Zeitraum Naturwissenschaften noch vornehmlich mit der belebten sichtbaren Natur befasst war. Dementsprechend sind von den 72 biographisch erfassten „naturkundlichen Popularisierern“ 28 Zoologen (S. 385).

Aus dem perspektivischen Zuschnitt ergeben sich Akzentuierungen und Einsichten, wie sie bislang im Bild der Erwachsenenbildungsgeschichte noch nicht aufgenommen worden

sind. Das gilt beispielsweise für das, was im ersten nachrevolutionären Jahrzehnt im Vereinswesen und in der Publizistik in Gang gesetzt wurde, in einer Zeit, die bisher eher von Resignation geprägt erschien. Ein anderer ungewöhnlicher Hinweis richtet sich darauf, welche Bedeutung die „Lichtfreunde“ und die „Deutschkatholiken“ als „freireligiöse Bewegung“ für die Popularisierung der Naturwissenschaften gehabt haben. Dabei hat sich der Verfasser durchaus an ein traditionelles Begriffsverständnis gehalten. Danach ist Popularisierung im Sinne von „Wissenschaft dem Volk verständlich und gemeinfasslich darzustellen“ (S. 37) zu verstehen. Es handelt sich also um Vermittlungsprozesse, wobei Daum entsprechend heutiger Sichtweise die Aufmerksamkeit darauf richtet, „inwieweit der populärwissenschaftliche Kommunikationsraum selbst eigene Wissenstransformationen und -entwürfe hervorbrachte“ (S. 26). Allerdings wird alsbald offensichtlich, dass in der untersuchten Zeit die unterschiedlichen wissenschaftlichen und volkstümlichen Sichtweisen vornehmlich im Gegensatz von Fachlichem und Zusammenhängendem gesehen wurden. Dabei konnte man sich durchaus auf das große Vorbild Alexander von Humboldt berufen, insofern er auf eine „ästhetische Behandlung naturhistorischer Gegenstände“ (S. 270) abzielte, womit ganzheitliche Vorstellungen verbunden waren und nachwirkten. Daum stellt dabei insbesondere die Versöhnung zwischen naturwissenschaftlichen und religiösen Vorstellungen heraus. Dadurch entstand ein Gegengewicht gegenüber dem viel zitierten Materialismusstreit und dem Aufkommen eines vergrößerten Darwinismus.

Bei einer solchen Akzentuierung der Betrachtungsweise verwundert es nicht, wenn für die Reflexion dessen, was für die kognitiven Prozesse der Popularisierung wichtig sein könnte, wenig Raum bleibt. Zwar wird an dem Beispiel Ernst Heckels deutlich, dass eine persönliche Aura und einige attraktive Stichworte mehr in die Breite wirken als ein bedachtes Bemühen, Popularisierungskriterien gerecht zu werden. Diese sind allerdings, soweit sie im Buch vorgestellt werden, didaktisch wenig griffig – abgesehen von der „Maxime Anschaulichkeit“ (S.

152), die schon seit Anfang des Jahrhunderts gefordert wurde. Was für die „Übersetzung des Fachjargons in verständlichen Bildungston“ im Interesse einer „Empfängerorientierung“ (S. 248) geraten wird, erscheint mehr für das Gefühl animierend als gedanklich hinführend. Das ästhetische Empfinden wurde gegenüber der „Verstandespedanterie“ ins Spiel gebracht. „Der Naturwissenschaftler wandelte sich zum Einheitschauer und Schönheitsschauer“ (S. 320). Dementsprechend war beispielsweise vieles aus der Zeitschrift „Die Natur“ „von Emphase überwölbt“ (S. 348). Zugleich führt diese Entwicklung zu „Rathgebern“ für den Umgang mit Pinzette und Mikroskop (S. 132), zu „naturwissenschaftlichen Plaudereien und Streifzügen“ (S. 231) oder Attraktionen wie „musizierende Krebse“ (S. 372). Das heißt, die Objekte des Erkenntnisinteresses befanden sich vornehmlich in Botanischen und Zoologischen Gärten, später auch im Bereich der Astronomie und Ozeanologie. So erscheint immer wieder die nicht nur standes- oder machtpolitisch bedingte Kritik an Popularisierungsversuchen begrifflich, die zu zitieren kaum nicht umhin kann und die gelegentlich drastische und dennoch treffende Formen angenommen hat. Nach den detaillierten Ausführungen des Buches wurde als reales Problem in vielen Varianten immer wieder diskutiert, wie eine Mitte „zwischen gelehrter Trockenheit und einer gemeinen Seichtigkeit“ gefunden werden kann. Dabei galt es „zu verklammern, was der fachwissenschaftlichen Segmentierung widerspricht“ (S. 282), und „frei von kirchlichen Zwängen und atheistischer Vernunftnötigung“ auf der „herrlichen Naturwissenschaft die echte Sittlichkeit zu gründen“ (S. 205). Die letzte Formulierung, die der damals weit verbreiteten Tendenz entgegenzuwirken versuchte, Empirie und Materialismus gleichzusetzen, stammt aus der ureigensten Erfahrung von Roßmäßler, der sowohl in der praktischen Organisation als auch in eigener Vortragstätigkeit und ihrer theoretischen Fundierung über viele Jahrzehnte hinweg tätig war und so häufig wie kein anderer zitiert wird. Die Neigung der Konservativen zur In-eins-Setzung war indes nicht zu verhindern, und sie hat nach der zweiten Entstehungswelle von Zeitschriften ab 1871, die der Verfasser im Rahmen einer Typologie vorstellt (S. 341f.), zu harten Konkurrenzkämpfen geführt, von denen der Leser wiederum viele

Details erfährt. Immerhin wurde im Laufe der Zeit doch begriffen, was 1897 in der Zeitschrift „Himmel und Erde“, dem Sprachrohr der Berliner Urania, betont wurde: dass „das Maß von Popularität vom Thema abhängig ist“ (S. 38). Dies hat wohl auch dazu beigetragen, dass „die Popularisierung der Naturwissenschaften am fin de siècle als kulturelle Syntheseleistung begriffen wurde“ und als „Brückenschlag über den tiefen Riss zwischen den geistigen und naturwissenschaftlichen Disziplinen“ (S. 373). Dabei stellt der Verfasser besonders die Zeitschrift „Gartenlaube“ heraus, die einen wesentlichen Beitrag dazu geleistet habe, „die Naturwissenschaften in das kulturelle Leben Deutschlands zu integrieren“ (S. 340). Aber auch andere Medien der Popularisierung kommen in Daums Darstellung nicht zu kurz, seien es die Aquarien oder Museen, die Briefe als literarische Vermittlungsform, die „Illustrierten Zeitschriften für angewandte Naturforschung“ oder „Brehms Tierleben“ als das wohl nachhaltigste Produkt der Populationsbemühungen. Am Schluss des Buches findet der Leser dann noch ein Kapitel „Die Vermittler“ mit einer Typologie unter den Aspekten „Generationen und Gruppen“, wobei aber jegliche schematische Zuordnung vermieden ist. Dazu passt es dann, wenn der Verfasser am Ende resümiert: „Popularität war keine Qualität per se, sondern immer eine diskursive Kategorie, die durch zeitgenössische Zuschreibungen konstruiert wurde“ (S. 464). Hans Tietgens

Carl Mennicke Sozialpsychologie

Die allgemeinen Grundlagen und deren Anwendung auf die gesellschaftlichen und politischen Erscheinungen, vor allem der gegenwärtigen Zeit
Hrsgg. von Hildegard Feidel-Mertz
(Deutscher Studienverlag) Weinheim 1999,
220 Seiten, DM 48.00

In der Historiographie der Erwachsenenbildung sind Vertreter des religiösen Sozialismus bereits mehrfach Gegenstand von Untersuchungen geworden (vgl. beispielsweise Hans Peter Veraguth: *Erwachsenenbildung zwischen Religion und Politik*. Stuttgart 1976; Klaus Ahlheim: *Zwischen Arbeiterbildung und Mission*. Stuttgart 1982). Allerdings ist die Bedeutung der theoretischen Konzepte und der

praktischen Bildungsarbeit dieser Gruppierung, die in den 1920er Jahren einen bedeutenden Anteil an der Entwicklung der Erwachsenenbildung gehabt, ja vielfach geradezu eine Pionierrolle gespielt hat, bislang weder hinreichend gewürdigt noch systematisch erfasst worden. Auch in biographischer Hinsicht fehlt es nach wie vor an Studien, die das breite Spektrum dieser zwischen Theologie, Politik und praktischer Bildungsarbeit angesiedelten Gruppe erkennen lassen. Daher ist es außerordentlich zu begrüßen, dass es Hildegard Feidel-Mertz unternommen hat, mit Carl Mennicke einen der bedeutendsten, gleichwohl wenig rezipierten Vertreter dieses Personenkreises der wissenschaftlichen Fachöffentlichkeit wieder in Erinnerung zu rufen. Das vorliegende Buch ist der zweite Band einer insgesamt dreibändigen Edition, die mit der „Sozialpsychologie“, der bereits publizierten Autobiographie (Carl Mennicke: Zeitgeschehen im Spiegel persönlichen Schicksals. Ein Lebensbericht. Hrsgg. von Hildegard Feidel-Mertz. Weinheim 1995) und der in Vorbereitung befindlichen „Sozialpädagogik“ drei der wichtigsten und in einem engen inneren Zusammenhang stehenden Werke von Mennicke versammelt.

Carl Mennicke (1887-1959) war einer der bedeutendsten Exponenten des sogenannten Berliner Kreises, der neben dem Bund religiöser Sozialisten und dem Neuwerkkreis die dritte wichtige Kraft innerhalb des vielgestaltigen religiösen Sozialismus darstellte. Mennicke engagierte sich nach Studium, freiwilligem Kriegsdienst und Pfarrtätigkeit seit 1918 in verschiedenen sozialen Arbeitsgemeinschaften Berlins, redigierte die „Blätter für religiösen Sozialismus“ und unterrichtete an der soziologischen Abteilung der Deutschen Hochschule für Politik. 1930 erhielt er eine Professur am Berufspädagogischen Institut in Frankfurt/M. und wurde gleichzeitig Direktor des Pädagogischen Seminars der Universität. 1933 emigrierte er nach Holland, wo ihm die Leitung der Internationalen Schule für Philosophie in Amersfoort übertragen wurde. 1942 wurde er aufgrund seiner kritischen Haltung dem Nationalsozialismus gegenüber verhaftet und ins KZ Sachsenhausen gebracht. 1945 kehrte er nach Amersfoort zurück, bis er 1952 erneut einen Ruf an die Universität Frankfurt/M. annahm.

Mennicke war ein theoretisch ambitionierter, politisch engagierter und bildungspraktisch tätiger Mensch. In der Trilogie der Editionsbände ist die „Sozialpsychologie“ dasjenige Buch, das am deutlichsten zeigt, wie er eines seiner zentralen Lebensthemen, die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, mit den Mitteln der Wissenschaft, der nüchternen, objektiven, distanzierten, theoretischen Betrachtung, zu bearbeiten suchte. Die Sozialpsychologie ist das erste und gleichzeitig erfolgreichste Buch, das Mennicke 1935 – bereits im holländischen Exil – in holländischer Sprache verfasst hat. Mit ihm versucht er, die sozialpsychologischen Grundlagen und Mechanismen aufzuzeigen, die in Deutschland das Aufkommen und den Erfolg des Nationalsozialismus erst möglich gemacht haben. Das Buch ist insgesamt in vier Auflagen erschienen (1935, 1941, 1947, 1954), wobei trotz der zeitspezifischen Modifikationen der Auflagen sein Grundcharakter unangetastet blieb. Die vorliegende Edition basiert auf dem Text der vierten Auflage, der interessierte Leser findet jedoch im Anmerkungsapparat die unterschiedlichen Versionen der vier Auflagen dokumentiert.

Die „Sozialpsychologie“ umfasst zwei große Teile. Im allgemeinen Grundlagenteil werden sozialpsychologische Grunderscheinungen und Grundbegriffe (wie traditionsgebundene Gesellschaft, abstrakte und konkrete Masse oder Führung und Führer) besprochen sowie die theoretischen Einsichten und Mittel entfaltet, mit denen diese Phänomene begriffen und erklärt werden können (wie Triebe und Instinkte, Bedeutung des Wertebewusstseins, Formen der Triebbefriedigung in traditionsgebundenen und nicht traditionsgebundenen Gesellschaften). Im zweiten, anwendungsbezogenen Teil werden diese Einsichten auf die unterschiedlichen Gruppen des zeitgenössischen Gesellschaftslebens (Großstadt- und Landbevölkerung, Mittelstandsguppen, Proletariat und Jugend) übertragen sowie die sozialpsychologischen Mechanismen der Nationalbewusstseinsbildung und des Krieges untersucht.

Sinnvoller als eine detaillierte Besprechung der einzelnen Teilabschnitte ist an dieser Stelle der Hinweis auf die Perspektive, mit der Mennicke das Buch schreibt und die seinen spezifischen Problemzuschnitt verdeutlicht. Mennicke hat diese Perspektive nicht nur in den Vor-

worten der verschiedenen Auflagen, in der Einleitung sowie im Schlussteil und Epilog, sondern auch an zentralen Stellen des Buches immer wieder dokumentiert. Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die Überzeugung, dass mit dem Ersten Weltkrieg historisch eine radikal neue Situation entstanden ist – und zwar in einem doppelten Sinn. Denn mit dem Weltkrieg hat sich nicht nur die traditionsgebundene Gesellschaft definitiv aufgelöst, sondern es hat sich auch der Glaube an eine rationale Gestaltung der Welt als Irrtum erwiesen. Das Zerbrechen sowohl der traditionellen als auch der rationalen Form der Triebbefriedigung – und damit der Ausgestaltung sozialen Lebens – macht für Mennicke den zentralen Unterschied der Gegenwart zur Situation des 19. Jahrhunderts aus, in dem zwar auch die traditionellen Grundlagen der Gesellschaftsordnung langsam erodierten, an ihre Stelle jedoch der Glaube an eine rationale Gestaltbarkeit der Gesellschaft trat. Erst mit dem Obsolet-Werden dieses Glaubens tritt die ganz Unsicherheit und Problematik zutage, die seiner Meinung nach das gegenwärtige Zeitalter kennzeichnen: nämlich religiöse, symbolische, soziale und ökonomische Unsicherheit. Und erst vor dem Hintergrund einer derartigen gesellschaftlichen Lage werden die Bedeutung massenpsychologischer Erscheinungen und die Möglichkeit, mit Hilfe massenpsychologischer Mittel die Masse zu beeinflussen, fassbar. Hier hat der Nationalsozialismus seine für Mennicke historische Notwendigkeit, da er es – weit mehr als alle anderen gesellschaftlichen Institutionen – verstand, der Masse wieder Sicherheit zu verleihen, ihren Selbsterhaltungs- und Geltungsdrang zu befriedigen. Diese drei Varianten der traditionellen, rationalen und sozialpsychologischen Triebbefriedigung beschreibt Mennicke aus einer distanziert-kritischen Haltung heraus. Erst mit einer vierten Alternativvariante, die er die sozialpädagogische nennt, wendet er seine Analyse in konstruktiver Absicht – eine Absicht, die er in der Sozialpsychologie jedoch nur in Ansätzen konturiert. (Hier liegt der systematische Stellenwert der Sozialpädagogik im Denken von Mennicke, der es nicht nur rechtfertigt, sondern geradezu erfordert, die „Sozialpädagogik“ als den konstruktiven Teil der „Sozialpsychologie“ zu begreifen und beide Werke als Einheit zu betrachten.) Die Perspektive einer

„sozialpädagogischen Anwendung der massenpsychologischen Einflussmittel“ (S. 185f.) beruht nach Mennicke weder auf traditioneller Gebundenheit noch auf rationaler Einsicht oder auf massenpsychologischer Suggestion, sondern allein „auf der befreienden Wachstumskraft, die im individuellen und im gemeinschaftlichen Leben des Menschen erweckt wird“ (S. 186). Allerdings verbleibt Mennicke auch hinsichtlich dieser „Wachstumskraft“ noch im Rahmen der von ihm bislang aufgerollten Grundbegriffe wie Führung und Masse oder Immanenz und Transzendenz, denen er nur eine sozialpädagogische Wendung gibt. Doch Formulierungen wie: „Menschen und Gruppen, die sich noch als Träger eines religiösen Bewusstseins im wesentlichen Sinn des Wortes wissen, nehmen die Aufgabe an, dem Massenbewusstsein eine Führung zu geben, um das Bedürfnis der Masse nach Sicherheit zu befriedigen“ (S. 186), in die seine skizzierte konstruktive Sozialpädagogik einmünden, werden ihm spätestens im neu hinzugefügten Epilog der vierten Auflage suspekt. Dort überwindet Mennicke nämlich diese – noch in traditionellen Gegensatzpaaren formulierte – Perspektive und skizziert unter dem starken Einfluss der amerikanischen Gruppenpädagogik das Programm einer Selbstentwicklung von Gruppen, in der die hierarchische Struktur von Führung und Masse aufgegeben wird zugunsten einer Persönlichkeitsentwicklung durch die Beteiligung am Gruppenleben.

Diese geistige Entwicklungsfähigkeit, dieses Streben nach möglichst objektiver Präzisierung der Problemlage je nach Stand der Forschung, macht die Lektüre dieses Buches so außerordentlich spannend. Seine vier Auflagen, die sich in ganz unterschiedlichen zeitgeschichtlich-biographischen Wendepunkten verorten lassen, zeigen nicht nur die Lebendigkeit und Dauerhaftigkeit, mit der sich Mennicke mit der angeschnittenen Problematik auseinandergesetzt hat, sondern vermitteln auch das Ausmaß von kritischer Revisionsfähigkeit, mit der er seine Gedanken immer wieder neu strukturiert und die Veränderungen der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Lage eingefangen hat. Nicht zuletzt sei das Buch wegen der klaren, nachvollziehbaren Sprache, in der Mennicke schreibt, empfohlen.

Wolfgang Seitter

Kurzinformationen

Jens Bäumer

Weiterbildungsmanagement

Eine empirische Analyse deutscher Unternehmen
(Rainer Hampp Verlag) München 1999, 367
Seiten, DM 62.80

Empirische Studien über die Realität betrieblicher Weiterbildung sind nach wie vor nicht dicht gesät. Insofern ist es sehr verdienstvoll, der Frage nachzugehen, wie diese Aktivitäten gemanagt werden. Als Grundlage der Untersuchung von Jens Bäumer dienen Kurzfragebogen, die von mehr als 400 Unternehmen beantwortet und dann durch einen Hauptfragebogen und Betriebsfallstudien ergänzt wurden. Darüber hinaus wurden in den aufgrund einer Clusteranalyse gebildeten Managementtypen betrieblicher Weiterbildung pro Typ drei Fallstudien durchgeführt. Die vorliegende Arbeit hat also eine ungewöhnlich breite empirische Basis. Dieses Material in eine konsistente theoretische Argumentation eingebunden zu haben ist ihr Verdienst.

Es handelt sich um eine Dissertation mit allen dazugehörigen wissenschaftlichen Belegen und Hinweisen. Dies macht die Lektüre manchmal mühsam. Es wäre gut gewesen, auf einige Rückbezüge und Absicherungen zu verzichten, zumal die Theoriediskussion einige Inkonsistenzen aufzeigt. So wird einerseits auf einen Systemansatz rekurriert, andererseits ungebrochen auf verhaltenswissenschaftliche Konzepte ebenso wie auf „strategic choice“ Bezug genommen. Das „Wechselspiel von Situation, Struktur und Person“ (S. 69) bleibt unaufgeklärt. Hat man sich durch diese Schwierigkeiten durchgearbeitet, findet man ab S. 73 die plausible, systematische Entwicklung eines Modells zur Analyse des Weiterbildungsmanagements. Es wird ein zweistufiger Ansatz durchgeführt, in dem im ersten Schritt Strukturmuster betrieblicher Weiterbildung auf ihre Situationsmerkmale hin untersucht und im zweiten Schritt die „Alltagstheorien der Weiterbildungsakteure“ analysiert werden.

Dabei werden vier Weiterbildungstypen gebildet: strategieunterstützende, nachgefragt dienstleistende, ressourcenbasierte und rudi-

mentäre. Obwohl diese Typologie zunächst relativ banal und konstruiert aussieht, ist die Füllung mit empirischem Material interessant und weiterführend. Dies liegt vor allem auch an den Fallstudien, die das Selbstverständnis der Akteure erhellen. Vorsichtig wird das Material abschließend auf die Erfolgchancen der verschiedenen Typen hin gesichtet. Angesichts der Vielfalt der Betriebsgrößen, Branchen usw. verwundert es nicht, dass einfache Rezepte für „best practice“ nicht zu geben sind. Peter Faulstich

Marita Becher

Interaktions-Methoden in der Erwachsenenbildung

Leitfaden und Wegweiser

Reihe: Perspektive Praxis

(DIE) Frankfurt/M. 1998, 88 Seiten, DM 14.00

Der Titel ist irreführend: Zwei Drittel des Textes beinhalten eine Auseinandersetzung mit dem Stellenwert von Methoden in der Erwachsenenbildung, ihre Klassifizierung und Kategorisierung – das verbleibende Drittel beschäftigt sich als Auswahl aus den interaktiven Methoden mit dem pädagogischen Rollenspiel und teilweise mit Planspielansätzen. Der erste Teil (Was ist Methode? Was kann Methode?) bringt Ordnung in unzählige Methodenangebote, indem Klassifizierungssysteme verschiedener Autoren (Knoll, Müller, Brühwiler u. a.) vorgestellt und eine eigene Variante angeboten werden. Hierbei zeigt die Autorin die „Möglichkeitenvielfalt“ und das „Eigenleben“ von Methoden auf und skizziert ihre Bezüge zur Didaktik. Dieser Teil versteht sich als Leitfaden, Methoden bereichs- und themenübergreifend fokussiert zu behandeln. Allerdings fehlen Praxisbeispiele, so dass Auswahlkriterien wie z. B. kognitiv-informativ, emotional-kreativ, auf Eigen- und Fremdwahrnehmung gerichtet ohne konkrete Bezüge bleiben und Methodenrepertoires hinzugedacht werden müssen, um im eigenen Kopf fruchtbar geordnet werden zu können. Uneinsichtig bleibt, warum „Standard-Methoden“ (z. B. zur Bilanzierung, Entspannung, Visualisierung) und „Standard-Techniken“ (z. B. Einzelarbeit, Plenum, Moderation) nur knapp erwähnt und

als (faktisch umfangreiche und bunt gemischte) ‚Restgruppe‘ angeführt werden. Im Text verstreut kommt auch das Gliederungsraster „Phasen im Entwicklungsprozess einer Gruppe“ zum Tragen, ohne aber expliziter genutzt zu werden. Immer wieder bestehende Ordnungsprobleme im Methodengestrüpp werden hier nur formal gelöst, und der von Brühwiler angebotene Ausweg, lediglich mit einer multifunktionalen Matrix zu arbeiten, wird nicht produktiv weiterverfolgt.

Der zweite Teil ist mit „Wegweiser“ betitelt und fasst im Anschluss an allgemeine Überlegungen zum Einsatz von Rollenspielen ausgewählte Ansätze (u. a. Gugel, Knoll, Griffin) aus dem Zeitraum 1986 bis 1996 zusammen. Bis auf Ausführungen bei Weidenmann, der Rollenspielen eine interaktive/kommunikative Eigenwirkung zuschreibt, dominieren in der erwachsenenbildnerischen Rollenspielanwendung Inhaltsbindung und Trainingsorientierung. Unter dieser eingeschränkten Perspektive ist auch verständlich, warum das Planspiel als Rollenspielvariante vorgestellt wird. Offen bleibt, wie die Autorin dieses reduzierte Rollenspielverständnis in Einklang bringen kann mit ihrem Anliegen, gerade interaktionspädagogische Verfahren vorzustellen, die soziales Lernen, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Verhaltensänderung ins Zentrum rücken. Vielleicht könnten ältere Ansätze aus den 70er Jahren, der ‚Hochzeit‘ des pädagogischen Rollenspiels, zusätzliche Anregungen bieten.

Monika Schmidt

Martin Beyersdorf/Gerd Michelsen/Horst Siebert (Hrsg.)

Umweltbildung

Theoretische Konzepte – empirische Erkenntnisse – praktische Erfahrungen
(Luchterhand Verlag) Neuwied, Kriftel 1998, 384 Seiten, DM 38.00

In dem vorliegenden Sammelband haben sich drei ausgewiesene Kenner der Umwelt- und Erwachsenenbildung zusammengefunden, um unter tätiger Mithilfe zahlreicher weiterer Aktivisten den aktuellen Stand der Umweltbildung zu skizzieren und Perspektiven für eine nachhaltige ökologische Bildungsarbeit aufzuzeigen. Das Handbuch – papiernes Ergebnis des von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt geförderten Projekts „Innovation ökologischer

Erwachsenenbildung (IÖE)“ – gliedert sich in folgende Hauptkapitel:

- Der Rahmen der Umweltbildung
- Theoretische und empirische Grundlagen der Umweltbildung
- Umweltbildung in Institutionen
- Themenfelder der Umweltbildung
- Didaktik und Organisation der Umweltbildung.

Bereits beim ersten Durchblättern des Buches wird deutlich, dass eine solch umfassende Darstellung für den Bereich Umweltbildung bislang einmalig ist. Dieses Verdienst kommt zweifellos auch den vielen namhaften Autorinnen und Autoren aus der Umweltbildungsszene zu, die mit lesenswerten Ergänzungen zu den Aufsätzen der Herausgeber wesentlich zum Gelingen dieses Handbuchs beigetragen haben, dem über weite Strecken der Status eines Grundlagenwerkes zu attestieren ist. Dies trifft vor allem auf die ersten drei Hauptkapitel zu. Hier wird zunächst der umweltpolitische und umweltauthentische Rahmen der Umweltbildung auf nationaler Ebene abgesteckt, in einem weiteren Schritt wird der internationale Kontext aufgezeigt und es werden Verknüpfungen zur Agenda 21 hergestellt. Im zweiten Teil liegt der Schwerpunkt auf psychologischen und soziologischen Erkenntnissen, die im Zusammenhang mit der Umweltbildung stehen (z. B. Untersuchungen zu Wertewandel und Umweltbewusstsein) und Implikationen für die pädagogische Arbeit in Bezug auf das ökologische Lernen aufzeigen. Die praxisorientierte Darstellung der Umweltbildung im dritten Teil widmet sich einer breiten Palette von Institutionen, die vom Kindergarten über die Schule bis zur Hochschule (mit einem Kapitel zur Lehrerbildung und -fortbildung) und der Umweltbildung in Betrieben reicht. Darüber hinaus finden sich wissenswerte Ausführungen zu so vielfältigen Aspekten wie dem freiwilligen ökologischen Jahr, der Ökologiebewegung sowie zur informellen Umweltbildung und zur Altenbildung. „Themenfelder der Umweltbildung“ finden ihren Niederschlag in Kapiteln zu Umwelt, Gesundheit und Ernährung, Umwelt und Mobilität oder Umweltbildung und Kunst. Daneben wird Politische Bildung in Bezug auf Umwelt thematisiert und das spannungsreiche Verhältnis Ökologie – Ökonomie und Bildung beleuchtet. Hier deuten sich ebenso wie im fünften Teil des Buches einige der

Schwierigkeiten an, die die Herausforderung mit sich bringt, ein dermaßen facettenreiches und überdies in stetiger Entwicklung befindliches Gebiet wie die Umweltbildung konsistent abzubilden.

Dies schmälert keinesfalls die Einschätzung, dass mit dem Werk von Beyersdorf, Michelsen und Siebert eine solide Grundlage für die weitere Umweltbildungsdiskussion geschaffen wurde, das zweifellos dazu geeignet ist, dem in der Umweltbildungsforschung Aktiven ebenso wie dem in der praktischen Umweltbildungsarbeit Tätigen einen fundierten – in manchem Falle zwangsläufig blitzlichtartigen – Überblick über den derzeitigen Stand zu ermöglichen. Für beide Typen von Lesern wäre es allerdings hilfreich gewesen, dem (ausbaufähigen) Stichwortverzeichnis noch einen Serviceteil anzuhängen, der mit Adressen von Ansprechpartnern und Projekten dem Anspruch eines Handbuchs gut zu Gesicht gestanden hätte (beispielhaft: Horst-Peter Neitzke/Heike Hanisch in ihrem Beitrag „Umwelt und Mobilität“). Dieses Manko ist angesichts des günstigen Preises allerdings ohne weiteres zu verschmerzen.

Maik Adomßent

Gerhard Bisovsky u. a. (Hrsg.)
Adult Learning and Social Participation
Wien 1998, 432 Seiten, DM 42.50

Das vorliegende Buch ist der Konferenzband zur ersten Forschungskonferenz der European Society for Research on the Education of Adults (ESREA), die vom 18. bis 22. September 1995 in Strobl (Österreich) stattgefunden hat. Die Konferenz stand unter dem Thema „Adult Learning and Social Participation – the Changing Research Agenda“ und wurde von Teilnehmern aus 25 Ländern besucht. Die veröffentlichten Aufsätze stellen teilweise überarbeitete Versionen ausgewählter Beiträge dar, die in den verschiedenen Arbeitsgruppen gehalten worden sind. Der Band liegt also nunmehr drei Jahre nach der Konferenz vor – endlich, ist man geneigt zu sagen.

Abgesehen von eher formalen Monita (ärgerliche Druckfehler, nicht harmonisierte bibliographische Angaben, laxer Redaktion) liegt hier eine sehr interessante Publikation vor, die nicht nur den allgemeinen Zuschnitt von ESREA und insonderheit die dort ansässigen Forschungsinteressen nachzeichnet, sondern

auch insgesamt umfangreich über die jeweiligen Themen informiert. Als unterschiedliche Blöcke präsentieren sich „Active Citizenship“, „Teaching and Learning“, „Education and Work“ und „Participation Research“.

Der erste Block „Active Citizenship“, der von Michal Bron Jr. verantwortlich redigiert wurde, ist sehr umfang- und abwechslungsreich, wobei die einleitende Bemerkung von Bron noch einen Überblick über die hier nicht veröffentlichten Beiträge gibt. Am Ende der Lektüre hat der Leser einen guten Einblick sowohl in die Vorgehensweise der Arbeitsgruppe als auch in das Thema.

Etwas schwächer präsentiert sich der Teil „Teaching and Learning“, von Staffan Larsson bearbeitet. Die geringe Zahl von Beiträgen reflektiert wohl die schwächere Ausgestaltung dieses Forschungsschwerpunktes sowohl in der Konferenz als auch in der ESREA generell.

Der von Geoff Civers verantwortlich bearbeitete Block „Education and Work“ geht dem Thema in anspruchsvoller Weise nach, wobei vor allem in diesem Teil das hohe Forschungsniveau der Einzelbeiträge besticht.

Von ebenfalls beeindruckender Qualität ist die von Etienne Bourgeois bearbeitete Passage der Arbeitsgruppe „Participation Research“. Hier zeigt sich nicht nur eine ausgewogene internationale Auswahl von Papieren, sondern es werden auch die unterschiedlichen Teilaspekte der Partizipationsforschung in Einzelstudien wie auch in generellen Forschungszusammensichten umfassend dokumentiert. Unzweifelhaft ist aber dem gesamten Band eine hohe internationale Maßgeblichkeit zuzusprechen. Hier spiegelt sich wider, dass sich in der ESREA international führende Erwachsenenbildungswissenschaftler zusammenfinden und solchermaßen Konferenzberichte und Berichte der einzelnen Netzwerke jeweils hohen Ansprüchen genügen.

Die Publikation ist all jenen, die sich über die einzelnen Themen und über generelle internationale Trends in der Erwachsenenbildungsforschung informieren möchten, zur Lektüre zu empfehlen.

Michael Schemmann

**Dietmar Bolscho/Gerd Michelsen (Hrsg.)
Methoden der Umweltbildungsforschung**
(Verlag Leske & Budrich) Opladen 1999, 280
Seiten, 48.00 DM

Gerd Michelsen erläutert einleitend den Kontext und die Hintergründe dieses dritten Bandes der Schriftenreihe „Ökologie und Erziehungswissenschaft“ der Arbeitsgruppe Umweltbildung der DGfE: In dem 1997 veröffentlichten Gutachten des BMBF über „Umweltbildung als Innovation“ wird der defizitäre Stand der empirischen human- und sozialwissenschaftlichen Forschung zur Umweltbildung beklagt. Bereits der „Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung für globale Umweltfragen“ hatte mehr interdisziplinäre Untersuchungen zur Umweltbildung, insbesondere Grundlagenforschungen und Evaluationsstudien gefordert. Auch der Wissenschaftsrat hat Forschungen u. a. zur Bewertung von Curricula der Umweltbildung angemahnt. Daraufhin hat die AG Umweltbildung der DGfE 1997 ein „Programm zur Umweltbildungsforschung“ verabschiedet. Darin wurden drei Forschungsschwerpunkte benannt:

- Überblicke über den Ist-Zustand der schulischen und außerschulischen Umweltbildung
- Umweltbewusstseinsforschung (inkl. Wertewandel)
- innovative Forschung mit Blick auf eine nachhaltige Entwicklung.

Im Dezember 1997 hat die AG Umweltbildung eine Tagung über „Methoden der Umweltbildungsforschung“ durchgeführt. Die Referate bilden die Grundlage für die vorliegende Veröffentlichung. Die Beiträge lassen sich drei Oberthemen zuordnen:

1. Methodologische Grundfragen (insbesondere zum Verhältnis quantitativer und qualitativer Forschungsdesigns, aber auch „rekonstruktive Interviews“, Evaluationsforschung, Fallstudien).

Die strittige Bevorzugung quantitativer oder qualitativer Materialien wird durch den (neuen?) Richtungsstreit überlagert, ob empirische Ergebnisse deskriptiv (d. h. tatsachenbeschreibend) oder konstruktiv (istisch), (d. h. beobachterrelativ) sind (S. 60ff.). Auf den Konstruktivismus beziehen sich mehrere Autor/innen.

2. Umweltbewusstseinsforschung (z. B. kognitive vs. emotionale Ansätze, Lebensstilforschungen, Kontrollattributionen). Die Faktorenmodelle insbesondere zum Verhältnis Wissen – Handeln werden immer komplexer.

3. Umweltbildungsforschung i. e. S. (u. a. Wissensforschung, Evaluationsforschung in Schulen und Hochschulen, forschungsmethodische Fragen).

Die Tagung und diese Veröffentlichung leisten einen Beitrag zur Selbstverständigung und Profilierung der Umweltbildung als Wissenschaft. Das thematische Spektrum und die Methodenvielfalt der vorgestellten Projekte sind erstaunlich. Kritisch sei angemerkt, dass einige Untersuchungen unangemessen ausführlich dargestellt werden. Bei einigen Projekten sind die Ergebnisse im Vergleich zu dem theoretischen Anspruch und dem empirischen Aufwand eher bescheiden.

Noch eine Anmerkung zur vielbeschworenen Interdisziplinarität. Es wird deutlich, dass verschiedene Disziplinen an der Erforschung der Umweltbildung beteiligt sind. Beispiele für interdisziplinäre Projekte, in denen die unterschiedlichen disziplinären Perspektiven erkennbar und fruchtbar werden, sind selten. Auch die Frage nach spezifisch erziehungswissenschaftlichen Forschungszugängen erscheint noch klärungsbedürftig.

Viele Beiträge sind durchaus von allgemeinpädagogischem Interesse und sollten nicht nur von Ökopädagog/innen zur Kenntnis genommen werden.

H.S.

Bernhard Bonz Methoden der Berufsbildung

Ein Lehrbuch

(Hirzel-Verlag) Stuttgart 1999, 246 Seiten, DM 58.00

Der Anspruch dieses Lehrbuchs ist es, „vor allem zur rationalen Begründung methodischen Handelns und zum Aufbau eines Methodenrepertoires beizutragen“, wobei der Autor schon im Vorwort darauf hinweist, dass die „argumentierende Auseinandersetzung zu kurz kommt“. Die ersten beiden Kapitel dienen der Einführung und der Übersicht über die Systematik der Methodik. Anschließend werden traditionelle Unterrichtsformen und handlungsorientierte Methoden vorgestellt. Ein Zwi-

schenkapitel befasst sich mit Medien und Computereinsatz. Das Kapitel Methoden betrieblicher Berufsbildung skizziert sowohl herkömmliche Formen der Unterweisung als auch handlungsorientierte Ansätze, wobei nicht ersichtlich wird, warum dies nicht unter die vorgenannten subsumiert wurde. Das Schlusskapitel geht auf besondere methodische Aspekte und Lernarrangements ein und stellt eine Mischung aus eher grundsätzlichen Überlegungen und praktischen Verfahren dar.

Der Band zeichnet sich durch einen klaren und übersichtlichen Aufbau aus. Jeder Abschnitt wird mit einer knappen Zusammenfassung abgeschlossen, eine Fülle von Abbildungen und erklärenden Exkursen macht das Ganze anschaulich und lesefreundlich. Der Autor verzichtet bei der Darstellung traditioneller und „moderner“ Methoden auf jede Form oberlehrerhafter Belehrung, sondern zwingt den Nutzer dazu, die Frage „Welche Methode für welche Ziele?“ selbst zu beantworten. Die ausführliche Darstellung der Entscheidungskriterien erleichtert allerdings das Finden einer adäquaten Antwort. Einige von Bonz verwendete Begrifflichkeiten wie die der Artikulation oder der Lehrbegriffe als „Grundakte des pädagogischen Handelns zur Realisierung von Unterricht und Unterweisung“ wirken allerdings etwas antiquiert. Der Autor verweist mehrfach auf ein Grunddilemma der Methoden, die fremdbestimmte Eigenmaßnahmen bedeuten, während das Ziel jeden Lernens die Hinführung zur Selbständigkeit sein soll.

Das Buch bietet eine seit längerem überfällige Darstellung der Methoden in der Berufsbildung und ist nicht nur für Studierende und in der beruflichen Bildungspraxis Tätige geschrieben. Auch für die Planung und Praxis beruflicher Weiterbildung finden sich wichtige Übersichten, Anregungen und Entscheidungshilfen.

Gerhard Reutter

Felix Büchel Zuviel gelernt?

Ausbildungsinadäquate Erwerbstätigkeit in Deutschland
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 1998, 288 Seiten, 59.00 DM

Die Fragestellung lässt aufhorchen angesichts der weitverbreiteten öffentlichen Meinung, dass man nie genug lernen kann, dass per-

manentes Lernen eine Voraussetzung für die berufliche Karriere und individuelles Glück ist. Dieser bildungsoptimistischen Einschätzung wird in der vorliegenden Studie nicht grundsätzlich widersprochen. Untersucht wird das bisher bildungsökonomisch und motivationspsychologisch vernachlässigte Problem der Überqualifizierung, genauer: der in Relation zu dem formalen Qualifikationsniveau „unterwertig Erwerbstätigen“. Nicht nur Arbeitslosigkeit ist eine Vergeudung von Humankapital, sondern auch der promovierte Philosoph, der Taxi fährt, ist „overeducated“ (wobei wir den Nutzen alltagsphilosophischer Gespräche mit seinen Kunden unberücksichtigt lassen). Unterwertige Erwerbstätigkeit verweist auf eine unzureichende Passung von Bildungssystem und Arbeitsmarkt und ist daher ein pädagogisches und ökonomisches Problem.

In den ersten beiden Kapiteln werden begriffliche und theoretische Grundlagen erörtert. Vor allem in den USA sind unterschiedliche theoretische Erklärungsmodelle entwickelt worden. Der „Signaling“-Ansatz geht davon aus, dass Hochschulzertifikate eine überdurchschnittliche Lernfähigkeit signalisieren, so dass Hochschulabsolventen eingestellt werden, auch wenn sie fachlich überqualifiziert und/oder fehlqualifiziert sind (S. 27). Das „Job-Competition“-Modell besagt, dass die formale Qualifikation zwar die Beschäftigungschancen erhöht, dass aber das Einkommen primär durch das Job-Anforderungsniveau bestimmt wird (S. 28). Für Höherqualifizierte sinken meist die Kosten für die Anpassungsqualifikation, allerdings vermeiden viele Firmen eine Einstellung überqualifizierter Bewerber/innen, weil deren Unzufriedenheit sich oft negativ auf die Leistung auswirkt.

Die vorliegende quantifizierende Studie basiert u. a. auf Daten des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW). Untersucht werden unterwertig Beschäftigte in den neuen und alten Bundesländern. Jede/r sechste Erwerbstätige ist demnach unterwertig beschäftigt. Frauen sind dabei stärker betroffen als Männer. In Ostdeutschland ist unterwertige Beschäftigung häufiger als in Westdeutschland. Der Anteil der Teilzeitbeschäftigten ist überdurchschnittlich hoch. Im Bereich Handel, Banken, Versicherungen ist der Anteil der Überqualifizierten größer als im Öffentlichen Dienst. Unterwertig Beschäftigte arbeiten

überproportional in Kleinbetrieben. Sie bezeichnen ihre Tätigkeit selten als abwechslungsreich. Sie sind tendenziell unzufrieden, allerdings ist ihre unterwertige Beschäftigung oft gewollt. Für viele von ihnen sind beruflicher Erfolg oder Einkommensverbesserung sekundär, sie bevorzugen eine weniger anspruchsvolle und anstrengende Tätigkeit. Allerdings gehen die früher erworbenen Qualifikationen bei dauerhafter Nichtverwertung verloren. Während in Westdeutschland die meisten dieser Personen irgendwann einen ausbildungsadäquaten Arbeitsplatz finden, ist in Ostdeutschland der Übergang in die Arbeitslosigkeit häufiger.

Die Studie ist theoretisch und empirisch sehr anspruchsvoll. Sie erfordert Leser/innen, die sich auf das detaillierte Datenmaterial einlassen. Der Literatur- und Datenanhang umfasst 117 DIN A 3-Seiten. Wer schnelle praktische Konsequenzen erwartet, wird enttäuscht.

H.S.

**Rolf Dobischat/Rudolf Husemann (Hrsg.)
Berufliche Bildung in der Region**

Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension
(Edition Sigma) Berlin 1997, 459 Seiten, DM 48,00

Der eigentlich eher spröde Titel dieses Buches besticht zugleich durch zwei Schlüsselbegriffe, die in der fachöffentlichen Diskussion seit einigen Jahren eine Aufwertung erfahren haben: berufliche Bildung und Region. Mit der Regionalisierung der Gestaltungsprozesse des Strukturwandels und der damit einhergehenden Konzentration auf eine Förderung der endogenen Entwicklungs- und Innovationspotentiale ist berufliche Bildung und Qualifizierung ein Gestaltungselement von Regionalentwicklung geworden. Die Aufwertung beruflicher Weiterbildung, die keinen staatlichen Ordnungsprinzipien unterworfen ist, zu Lasten der Erstausbildung führt scheinbar zu einem Mehr an Gestaltungsräumen auf regionaler Ebene. Gleichzeitig löst sich Beruflichkeit tendenziell auf. In dieser Umbruchsituation bedarf es einer Klärung der Dimensionen und Bezugspunkte für die Neudefinition beruflicher Bildung. Vor dieser Ausgangsproblematik legt der Autoren-Sammelband den Fokus auf Gestaltungsoptionen beruflicher Bildung unter

regionalpolitischen Aspekten. Das Spannende und Neue dieser Herangehensweise ist der durchaus gelungene Versuch, das faktisch existierende Handlungsfeld, die Aktivitäten und Erfahrungen dieser regionalpolitischen Ebene unter verschiedenen Perspektiven sichtbar zu machen. Ziel der Herausgeber ist es, damit eine Brücke zu der theoretischen Diskussion um zukunftsorientierte Gestaltungsoptionen regionalorientierter beruflicher Bildung zu schlagen (S. 13).

Die Beiträge des ersten von vier Teilen beschäftigen sich mit Fragen der Region als bildungspolitischem Gestaltungsraum. Hervorhebenswert scheint mir bei den von den Autoren angesprochenen Aspekten regionalpolitischer Bezüge zu beruflicher Bildung die Ausweitung von ökonomischen zu sozialen und kulturellen Aspekten, vor allem in den Beiträgen von G. Reutter und P. Faulstich mit den Ausführungen zu „Region als Ort, den Menschen als Lebenswelt bzw. Heimat ansehen“ (S. 17) und „Region als Ort kultureller Identität und Heimat“ (S. 62). Die Beiträge im zweiten Teil des Bandes belegen unter den Diskussionspunkten spezieller Berufsbildungsfelder, institutioneller Bezüge und Organisationsmodelle von Berufsbildung exemplarisch die praktische Existenz regionaler Berufsbildungspolitik. Hier findet der/die Leser/in ein Erfahrungswissen gelebter Modelle, die den Blick öffnen für Perspektiven einer Berufsbildungspolitik, die sich an regionalen Bedingungen und Potentialen orientiert. Der dritte Teil thematisiert einen Aspekt, der die fachliche Diskussion seit langem begleitet, in der bisherigen berufsbildungspolitischen Diskussion jedoch fahrlässig vernachlässigt wurde: den Subjektbezug und die Teilnehmerperspektive. Insbesondere in dem Beitrag von R. Tippelt, der – basierend auf heuristischen Thesen – auf die Zusammenhänge zwischen Region, Identität und Subjektbezug beruflicher Bildung abhebt, werden u. a. bildungspolitisch relevante Aspekte des subjektiv unbestimmbaren Nutzens von Bildungsinvestitionen deutlich. Um Gesichtspunkte der Gestaltung von beruflicher Bildung in speziellen regionalen Bezügen geht es bei den sieben Beiträgen des letzten Teils, der sich, ungeachtet der Qualität einzelner Beiträge, nicht bruchlos in die Gesamtstruktur des Bandes einfügt. Transferfragen in Richtung Europa und Entwicklungsländer zum einen,

spezielle ökonomische und arbeitsmarktpolitische Zusammenhänge zum anderen eröffnen neue Fragestellungen einer Integration von beruflicher Bildung und regionaler Politik. Die Vielzahl der in diesem Band aufgezeigten Perspektiven der Verschränkung von Regionalpolitik und Berufsbildungspolitik und die Modelle gelungener Umsetzung machen das Buch zu einer anregenden und bereichernden Lektüre nicht nur für in der beruflichen Bildung tätige Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen. Der von den Herausgebern erhoffte „Bedeutungszuwachs der Region als berufspolitischer Gestaltungsraum“ bleibt allerdings auch nach der Lektüre mehr Hoffnung als begründete Erwartung.

Rosemarie Klein

Hajo Dröll

Weiterbildung als Ware

Ein lokaler Weiterbildungsmarkt – das Beispiel Frankfurt/Main
(Wochenschau Verlag) Schwalbach/Ts. 1999,
551 Seiten, DM 78.00

Die Studie befasst sich mit einem derzeit aktuellen und folgenreichen bildungspolitischen Problem: Es geht um die zunehmende Privatisierung und Marktorientierung in der gesamten Bildungslandschaft bzw. speziell in der Weiterbildung. Was sich hier seit einigen Jahren abspielt, kommt einer „Wende“ gleich, die eine neue politische und andragogische Vertorfung bewirkt und eine neue Legitimation gibt. In diesem Sinne hängt gleichsam wie ein Damoklesschwert die Idee von „Bildung als Ware“ über der allgemeinen Weiterbildung.

An dem derzeitigen bildungspolitischen Wendepunkt versucht der Autor erstmalig die Folgen eines regionalen Bildungsmarktes für die Weiterbildung empirisch aufzuarbeiten. Ausgangspunkt seiner umfangreichen Studie sind zwei Thesen: Erstens wird der Weiterbildungsmarkt als „Reparatursystem“ für die Versäumnisse des staatlichen Bildungswesens gesehen, und zweitens wird der scheinbare Zwang zur Kostendämpfung zunehmend als zentrales Argument für die Privatisierung von Weiterbildung herangezogen. Die Frage heißt für Dröll: „Wohin aber führt Marktwirtschaft im Bildungswesen unter den Bedingungen der Deregulierung?“ (S. 51). Methodisch hat die Studie den Anspruch, den gesamten Weiterbil-

dungsmarkt in Frankfurt/Main mit einigen Ausnahmen (z. B. die betriebliche und interne Weiterbildung oder der Fernunterricht) darzustellen. Dazu wurde in einem ersten Schritt ein systematisches Verzeichnis aller Einrichtungen erstellt. Es entstand dabei eine inhaltliche Sparteneinteilung von 19 Teilmärkten. Insgesamt wurden mit diesem Raster 412 Einrichtungen erfasst. Davon wurden 282 mit einem vierseitigen Fragebogen angeschrieben. Der Rücklauf betrug 196 (69,5%).

Inhaltlich werden nach einem ausführlichen einleitenden Teil, in dem die These vom Weiterbildungsmarkt definiert und begründet wird, die 19 Sparten systematisch und statistisch beschrieben. In einem weiteren Schritt werden Strukturmerkmale der Weiterbildungsbranche, wie z. B. Ranking der Sparten, Zugangsmöglichkeiten und Konzentrationsprozesse, untersucht. Außerdem geht es um zentrale Messgrößen, um die Angebotsstruktur und um die Personalsituation. Mit diesem Untersuchungsrastrer kann nahezu lückenlos eine systematische Analyse des Frankfurter Weiterbildungsmarktes geleistet werden.

Mit dieser Studie wird erstmalig ein regionaler Bildungsmarkt quantitativ und qualitativ recherchiert und nach den Konsequenzen einer Kommerzialisierung befragt. Der dabei verwendete Untersuchungsansatz ist aufwendig und überzeugt durch Präzision und Details.

Zwar wendet sich Dröll zu Recht gegen die vorherrschende ideologische Diskussion beim Thema Weiterbildungsmarkt, er fällt jedoch bei seiner Interpretation der Ergebnisse leider in eine ideologisierte Position zurück, die durch seinen gewerkschaftlichen Blick geprägt ist. Wenn er als zentrale Lösung zur Neuregulierung des Marktes Instrumente zur Verteuerung der Personalkosten vorschlägt, dann verkürzt er seine Lösungsmöglichkeiten drastisch einseitig. Angesichts der Fülle seiner Daten erscheint dieses Ergebnis zu sehr fokussiert. Insgesamt ist Dröll jedoch eine bemerkenswerte Studie gelungen, die nicht nur politisch hochaktuell, sondern auch vom Forschungsansatz her neu und äußerst ergiebig ist. Sie hat durchaus den Charakter einer „kleinen Leitstudie“ für die Erwachsenenbildungsforschung und kann für die aktuelle Institutionalisierungsdebatte sowie für die Zukunft der Erwachsenenbildungseinrichtungen wertvolle Hinweise und Ergebnisse liefern.

Ulrich Klemm

Peter Faulstich/Mechthild Bayer/Miriam Krohn (Hrsg.)

Zukunftskonzepte der Weiterbildung

Projekte und Innovationen

(Juventa Verlag) Weinheim und München 1998, 264 Seiten, DM 38.00

Angesichts wachsender Deregulierung, Individualisierung und Privatisierung der Weiterbildung hat die Max-Traeger-Stiftung der GEW das Vorhaben der Herausgeber/innen, gewerkschaftliche Positionen zu stärken und in öffentliche Diskurse pointierter einzubringen, gefördert. Als Ergebnis werden verschiedene Forschungseinrichtungen und unterschiedliche Projekte vorgestellt, von denen Innovationsimpulse ausgehen. Erwachsenenbildung wird im Kontext „reflexiver Moderne“, gegenwärtiger Brüche und Widersprüche im Modernisierungskonsens gesehen. Bei der Auswahl von zukunftsweisenden Ansätzen in Forschung und Praxis „geht es um Leitkriterien wie Beteiligung, Verantwortung, Finanzierungssicherung, Institutionenentwicklung, Koordination, Qualitätssicherung, Transparenz, Personalentwicklung, Funktionsintegration“ (S. 17). Als Einrichtungen, die sich in Selbstverständnis und Aufgabenbeschreibung zwischen Wissenschaft und Praxis positionieren, stellen sich das DIE, das BIBB, das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW, das Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung, Hannover, vor. Themen, mit denen sich die Autor/innen aus unterschiedlicher Perspektive beschäftigen, sind u. a.: Selbstgesteuertes Lernen, Qualitätssicherung, neue Medien, betriebswirtschaftliche Modernisierung. Forschungsfelder und Projektansätze – weiterer Schwerpunkt der Studie – thematisieren Themenkomplexe wie Zeiten für die Weiterbildung, Qualifizierung von Industriemeistern, Bildungsmarketing, Qualität in der Weiterbildung, Professionalisierung von Personal und Organisation, Erfahrungen mit Zielgruppen von Langzeitarbeitslosen und Frauen in gewerblich-technischen Berufen, Weiterbildungsabstinz. Es werden Projekte dokumentiert, die Systemaspekte, institutionelle Fragen und individuelle Problemlagen aufgreifen, die sich mit Grundsätzlichem befassen und „bei denen Übertragbarkeit und Verallgemeinerbarkeit gegeben sind“ (S. 98).

Der Band wird abgerundet durch die zusammenfassende Darstellung einer Umfrage zu Untersuchungsfeldern in der Erwachsenenbildung. Von 160 erfassten Projekten stammen über die Hälfte von Mitgliedern der Kommission Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Zu den wichtigen Beobachtungen gehören:

- Die betriebliche Weiterbildung ist nicht mehr „der blinde Fleck in der Erwachsenenbildungsforschung“ (S. 213).
- Nur eine geringe Zahl von Projekten befasst sich mit der didaktisch-methodischen Gestaltung von Lernprozessen und ihren Beiträgen zur Kompetenzentwicklung.
- Der Kernbereich von Professionalisierung, die Ausbildung von Diplompädagogen, ist aus dem Blickfeld geraten.

Nicht zuletzt die einleitenden Beiträge von Faulstich und Bayer, die sich mit grundsätzlichen Fragen der Rolle von Erwachsenenbildungsforschung, ihren Entwicklungen und Schwierigkeiten sowie mit Anforderungen an Innovationen unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen befassen, verdeutlichen, dass undifferenziertem Innovationsgeschrei (Bayer) auf der einen Seite und Klagen über Defizite der Forschung auf der anderen Seite fundierte Entwicklungsperspektiven entgegengesetzt werden können. Gleichzeitig muss gesellschaftspolitisch im Blick bleiben: „Weiterbildung in der BRD ist nach wie vor ein Defizitsystem, das für viele Menschen lebensbegleitendes Lernen eher zur Ideologie als zur Realität werden lässt“ (Bayer, S. 27).

Monika Schmidt

Martha Friedenthal-Haase (Hrsg.)

Personality and Biography in the History of Adult Education

Vol. 1: General, Comparative, and Synthetic Studies

Vol. 2.: Biographies of Adult Educators from Five Continents

(Verlag Peter Lang) Frankfurt/M. u. a. 1998, 886 Seiten, DM 148.00

Die zweibändige Publikation geht auf die „Sixth International Conference on the History of Adult Education“ zurück, die unter Beteiligung von 68 Experten aus 22 Ländern 1996 in Jena stattfand. Die Resonanz dieser internationalen Zusammenkünfte scheint – wie die

Teilnehmerzahlen zeigen – in den sechs Jahren kontinuierlich gestiegen zu sein. Die Intention der Herausgeberin ist offenbar die gewesen, möglichst alle der mündlich präsentierten Beiträge einem breiteren Publikum zugänglich zu machen – ein Anliegen, das offenbar nur um den Preis einer gewissen Redundanz realisiert werden konnte. Das thematische Spektrum im ersten Band ist außerordentlich breit: Es umfasst Beiträge, die unter methodologischem Fokus den Stellenwert von Biographien als Quelle der internationalen Geschichtsschreibung generell diskutieren (z. B. Thomas), analytische Befunde aus biographisch orientierten Adressaten- und Teilnehmerforschungen vorstellen (z. B. Kaschuba), biographische Forschungsvorhaben aus einer bestimmten Region dokumentieren (z. B. Vogel) und sich mit der Quellenlage und Dokumenten beschäftigen (z. B. Gierke). Einige Beiträge (wie etwa der von Pöggeler) haben den Charakter wissenschaftlicher Aufsätze, andere sind eher im Duktus eines Kongress-Statements formuliert. Nicht ganz nachvollziehbar ist, warum Alheits Artikel nicht im grundlagentheoretischen Teil platziert worden ist.

Anders als der erste hat der zweite Band eine klarere und nachvollziehbare Aufbau-logik: Er setzt sich – was in dieser Form wohl noch niemals geleistet wurde – mit Biographien von Erwachsenenbildnern aus fünf Kontinenten auseinander. Teilweise kommt bei der Präsentation der in Deutschland nur wenig bekannten Protagonisten der Erwachsenenbildung aus den verschiedensten Nationen die These der Biographieforschung zur Geltung, dass es so gut wie unmöglich ist, die Lebensgeschichte eines Menschen mitzuteilen, ohne dass der Rezipient dabei zentrale Informationen über die Zeit bekommt, in welcher der Akteur gelebt hat. Viele der Autoren des Bandes bewegen sich in dem Spannungsverhältnis, einerseits sich mit den Leitfiguren der Geschichte der Erwachsenenbildung zu identifizieren und andererseits deren Lebensverlauf schnörkellos und ohne falsches Pathos zu beschreiben. Wenn der internationale Forschungsaustausch zukünftig intensiviert werden soll, kann auf die Erfahrung aus der Publikation zurückgegriffen werden, dass die Kenntnis der Biographien der zentralen (und weniger zentralen) Figuren der Erwachsenenbildung in einem Land den Zu-

gang zu den dort vorherrschenden institutionellen Strukturen erleichtert, ja sogar die weitere Beschäftigung mit ihnen anzuspornen vermag. Hin und wieder blitzen überraschende Konstellationen auf: Wer weiß schon, dass Rudolf Steiner eine große Rolle in der australischen Erwachsenenbildung gespielt hat? Amerikanische Wissenschaftler, die keinen institutionsfixierten Blick auf die Erwachsenenbildung zugrunde legen, ringen selbst der Biographie eines Benjamin Franklin ein andragogisches Interesse ab: und zwar zum einen, weil diese historische Figur ein patriotisch gesinnter Volksbildner war, und zum zweiten, weil sich hinter diesem Lebensschicksal eine der erfolgreichsten autodidaktischen Lernbiographien verbirgt. Wie ein roter Faden durchzieht die dargestellten Biographien das Merkmal, dass die Erwachsenenbildung nicht das alleinige Betätigungsfeld der Akteure darstellte, dass sie zumeist in reformerischer und demokratiefördernder Absicht tätig waren und die Erwachsenenbildung in vielen Ländern den Charakter einer sozialen Bewegung hat. Falls der biographische Zugang bei der Rekonstruktion der internationalen Erwachsenenbildungsgeschichte sich weiter durchsetzen sollte, so ist die systematische Sammlung, Archivierung und Verwaltung von entsprechenden Dokumenten und Daten (z. B. Audioaufnahmen) auf nationaler wie auf internationaler Ebene unumgänglich.

Dieter Mittel

Harald Geißler u. a. (Hrsg.)

Organisationslernen konkret

(Verlag Peter Lang) Bern, Berlin 1998, 326 Seiten, DM 89.00

Die Diagnose ist korrekt: „Organisationslernen ist in den letzten Jahren zu einem Modekonzept geworden. Die Flut von Veröffentlichungen ist auch für Experten kaum noch zu überblicken“ (S. 35). Also wird man skeptisch angesichts eines neuen Sammelbandes. Gerechtfertigt wäre ein solches Vorhaben, wenn es ihm gelänge, die konstatierte Lücke zwischen dem „Sammelsurium von Tips und Empfehlungen“ (ebd.) und den unklaren Begründungshintergrund der jeweiligen Ratschläge wenigstens ansatzweise zu schließen. Das aber ist nicht der Fall. Der Band ist in zwei Abteilungen gegliedert: Zum einen gibt es Theoriebeiträge aus dem m. E.

hermetischen Konzept des Organisationslernens der „Hamburger Bundeswehr-Schule“ (Geißler, Petersen, Lehnhoff, Behrmann); zum anderen werden Praxisbeispiele vorgestellt (von Colgate Palmolive, Gruner + Jahr, Festo, einem Kfz-Zulieferer, öffentlicher Verwaltung und ABB-AKAD). Dabei sind die Fallstudien interessant zu lesen, zeigen aber gleichzeitig die Disparität der Zugriffe und Konzepte. Insofern ist zu prüfen, ob die Begründungsansätze helfen, um aus dem von Geißler festgestellten Dilemma herauszukommen.

Geißler setzt sehr grundsätzlich an beim Begriff Arbeit. Sie kann in seinem Ansatz „als bewusste, intentional auf Wertschöpfung zielende Gestaltung der physischen, geistigen und/oder sozialen Welt gefasst werden“ (S. 37). Analytisch unterscheidet er „Wahrnehmen“, „Analysieren“, „Planen/Entscheiden“ und „Handeln“ als ein „Rad der vier grundlegenden Arbeitsaktivitäten“. Es fällt auf, dass eine solche formale Abfolge von „Teilaktivitäten“ auch in einem anderen Tätigkeitsprofil anwendbar wäre. Insofern verfehlt Geißler einen der gegenwärtigen Gesellschaftsformation angemessenen Begriff von Arbeit und fasst diesen als Naturprozess. Die Unterscheidung zwischen Gebrauchswert und Tauschwert – wie sie am Beispiel des Schuhverkäufers „Nike“ verdeutlicht wird, der keine Schuhe produziert und trotzdem einen Umsatz von 334.000 Dollar pro Mitarbeiter erwirtschaftet (Reinhard, S. 234) – ist Geißler fremd. Sein Begriff von Arbeit ist unhistorisch.

Es bleibt auch merkwürdig unklar, wer eigentlich Träger der Aktivitäten ist. Es werden Begriffe expliziert von Wahrnehmen, Analysieren, Planen/Entscheiden, Handeln (S. 37–42) über Wollen und Fühlen (S. 42–44) bis zum Glauben (S. 44). Diese werden dann kodifiziert als „Die sieben konstitutiven Aktivitäten des Arbeitens“ (S. 45). Ein Rückbezug auf psychologische Konzepte und Empirie findet nicht statt. Es scheint so, als ergäbe sich die Systematik aus der deduktiven Explikation der Kategorien. Dies kann zur Begriffsklärung hilfreich sein, hat aber Anklänge von „Selbstgestricktem“. Ein Konzept von Persönlichkeit, in dem die Aktivitäten gebündelt werden, ist nicht zu erkennen. Sie bleiben akteurslos bzw. abstrakt als „je Einzelne“ (S. 78ff.).

Zugleich sind diese „je Einzelnen“ nur in Kunden-Lieferanten-Ketten gefasst und ansonsten in ihrer Position in der Organisation kontextlos. Es geht um „Kooperieren in der Horizontalen und Vertikalen der Organisationsstruktur“ (S. 58ff.). Begriffe wie Hierarchie, Kontrolle und Konflikt tauchen nicht auf. Die „je Einzelnen“ scheinen interessenvergessen.

Insofern verwundert es nicht, dass der Begriff Organisationslernen überleitet in Gemeinschaftslernen. In drei Überschriften wird „Gemeinschaftslernen/Organisationslernen“ benannt „als didaktisch arrangierte Ermittlung und Vermittlung“, „als Produktion neuen wertschöpfungsrelevanten Wissens und Könnens“ und „als Überprüfung und Verbesserung der Kommunikations- bzw. Kooperationsbeziehungen“. Insofern passt dieses Konzept in eine vergemeinschaftende Personalpolitik Entsprechend werden Organisationen „als selbstgesteuerte und selbstorganisierte Kollektivsubjekte“ (Petersen, S. 92) verstanden. Dies ist die antihumanistische Pointe des Ansatzes. Die Kritik, er sei hermetisch, beruht auf den drei Facetten unhistorisch, akteurslos und interessenvergessen. Ein Ausweg aus dem von Geißler festgestellten Schisma von Theorie und Praxis bahnt sich hier nicht an. Aber vielleicht ist gerade dies für die Beteiligten funktional.

Peter Faulstich

**Gesundheitsakademie/Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.)
Die Gesundheit der Männer ist das Glück der Frauen?**

(Mabuse-Verlag) Frankfurt/M. 1998, 240 Seiten, DM 38.80

Die Veröffentlichung basiert auf einer Fachtagung der Akademie Bielefeld („Forum für sozialökologische Gesundheitspolitik und Lebenskultur“) und des Landesinstituts, die die Verbreitung geschlechtsspezifischer Gesundheitsbildung zum Ziel hatte. Angestrebt wurde dabei eine Verbindung von Gesundheitsforschung und Frauen- (bzw. Männer-)Forschung. Eine solche Verknüpfung erscheint erforderlich, weil Frauen und Männer „anders krank sind“, sich bei Krankheiten unterschiedlich verhalten, unterschiedlich informiert sind, unterschiedliche Deutungsmuster entwickelt haben, sich im Verhältnis zu ihrem Körper unterscheiden.

Die zehn Beiträge sind in den Fragestellungen vielfältig und verarbeiten ein umfangreiches Datenmaterial. In der Darstellung bemühen sich die Herausgeberinnen um eine Textmischung, z. B. ein simuliertes Kneipengespräch, eine Selbstbefragung der Tagungsteilnehmenden (vier Frauen-, eine Männer-Gruppe). Erneut wird bestätigt, dass Frauen den „Zusammenhang zwischen körperlichen und seelischen Geschehen“ stärker beachten (S. 31) und dass Männer „sportliche Aktivitäten zur Förderung ihrer Gesundheit bevorzugen“ (S. 33).

Einen Überblick über das Verhältnis von „Frauenforschung und Medizin“ vermittelt Beate Schücking. Sie macht deutlich, dass die „Public-Health-Fächer“ in Deutschland vernachlässigt worden sind (S. 45). Medizinische Frauenforschung ist in Deutschland „bislang kaum institutionell verankert“ (S. 52).

Andreas Haase vom „Männerbüro Bielefeld“ behandelt das Thema aus Sicht der Männer für Männer. Sein Resümee: Männer sollten ihre Identität verändern und Gesundheitseinstellungen „in ihr Selbstbild integrieren“ (S. 71).

Hans-Udo Eickenberg und Klaus Hurrelmann berichten über Erklärungsansätze zur geschlechtsspezifischen Lebenserwartung. „Die drei K's des Mannes sind: Karriere, Konkurrenz, Kollaps“ (S. 86).

Ernst Rohe stellt die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Unterschiede bei der Krankschreibung und Inanspruchnahme von Präventionsangeboten dar.

Ute Wülfing thematisiert den „Sinn und Unsinn geschlechtsspezifischer Gesundheitsarbeit“. Sie weist auf die Gefahr hin, dass für Frauen ein „Klima der Bedürftigkeit“ erzeugt wird (S. 114). Der Schlusssatz dieses Beitrags: „Es fehlt eine umfassende Studie, die den Konservatismus geschlechtsspezifischer Gesundheitsarbeit aufdeckt“ (S. 118).

Ursula Wohlfart wertet Programme zur Gesundheitsbildung aus. Ein Ergebnis: „Bei den zweiunddreißig Veranstaltungen für Männer an Volkshochschulen haben wir nur in zwei Fällen Begründungen gefunden, die nicht auf Rollenklischees abzielen“ (S. 126).

Angela Venth und Joachim Lenz begründen die Notwendigkeit geschlechtsspezifischer Ansätze in der Gesundheitsbildung.

Eine umfangreiche Literaturrecherche zum Gesundheitshandeln wird von Ute Sonntag

und Beate Blättner vorgelegt. Eines ihrer Ergebnisse: „Die Gesundheitsdiskussion nimmt auf die Geschlechtsdiskussion wenig Bezug“ (S. 209). Und: „Die vorliegenden Untersuchungen belegen immer wieder, dass die Kategorie Geschlecht hinsichtlich Gesundheit nur unter Berücksichtigung der Lebensbiographie, der sozialen Lage, der Arbeitsbedingungen, der Akzeptanz von Geschlechtsrollen bzw. dem Widerstand dagegen sowie kultureller Phänomene Aussagen zulässt“ (S. 210).

Eine Anmerkung am Rande: Ich habe den Eindruck, dass das Defizit-Modell in der Gesundheitsbildung für Männer eine Renaissance erlebt. H.S.

Jochen Greven/Walburga Borgert Das Funkkolleg 1966 – 1998

Ein Modell wissenschaftlicher Weiterbildung im Medienverbund
(Deutscher Studienverlag) Weinheim 1998,
206 Seiten, DM 38.00

Das Funkkolleg in den Jahren 1966 bis 1998 war, im Sinne des Untertitels, wirklich „ein Modell wissenschaftlicher Weiterbildung im Medienverbund“ und als solches ein Bildungsreformprojekt. Der Band dokumentiert Leistung, Problemstrukturen und Wandel der Motivationen derjenigen, die als institutionelle Partner oder als individuelle Macher in diesem Verbund zusammengearbeitet haben.

Die Perspektive der Lernenden wird durch eine Untersuchung von J. Kade/W. Seitter („Zwischen Institution und Biographie“) ins Spiel gebracht. Am Beispiel einer Teilnehmerin und eines Teilnehmers wird aufgezeigt, worin die besondere Leistung derjenigen besteht, die sich zur Teilnahme entschlossen haben, m. a. W.: wie sie sich als kontinuierliche Lerner konstituieren. Die insgesamt während der Laufzeit des Funkkollegs veröffentlichten Begleituntersuchungen können über das Literaturverzeichnis erschlossen werden. Der Band liefert eine Bilanzierung des Funkkollegs. Spannungen und latente Konflikte werden benannt, die Gründe für die Erfindung und Entstehung werden ebenso offengelegt wie die für die Beendigung dieses Modells. Das Themenspektrum wird aufgelistet, der wissenschaftliche Stellenwert der Themen und des Modellversuchs wird von den seinerzeit leitend beteiligten Wissenschaftlern rückbli-

ckend eingeschätzt. Obwohl eine Einschätzung der Weiterbildungsrelevanz der Funkkollegs fehlt, stellt der Band eine zuverlässige Ausgangsdokumentation für die historische Weiterbildungsforschung dar. J.W.

Wolfgang Grilz

Qualitätssicherung in Bildungsstätten

Anleitung zur Erstellung eines Qualitätshandbuchs. (Grundlagen der Weiterbildung. Arbeitshilfen)

(Luchterhand-Verlag) Neuwied 1998, 112 Seiten, DM 45.00.

Die Publikation ist aus einem Projekt im Rahmen des Sokrates-Programms der EU hervorgegangen. Die Arbeitsgemeinschaft der Bildungsheime Österreichs führte mit Beteiligung von Partnerorganisationen aus Deutschland, Dänemark, Italien und Liechtenstein ein Vorhaben zu Fragen des Qualitätsmanagements in den Bildungshäusern bzw. Heimvolkshochschulen der beteiligten Länder durch. Das Ziel war, vorhandene Modelle zum Qualitätsmanagement so aufzubereiten, dass sie für Bildungshäuser ohne großen eigenen Adaptionaufwand eingesetzt werden können. Dabei bestand ein zentrales Anliegen auch darin, bei der Konzipierung des Qualitätskonzepts die knappen personellen und finanziellen Ressourcen zu berücksichtigen. Dieses Vorhaben ist voll gelungen

Das Buch gliedert sich in zwei Teile: Der erste stellt in knapper Form die aktuell diskutierten Konzepte zur Qualitätssicherung vor (ISO 9000ff., EFQM, Investor in People, Benchmarking und Gütegemeinschaften) und reflektiert relevante Fragen zur Bewertung von Qualität (Maßstab und Gegenstand der Bewertung, Selbstbewertung vs. Fremdbewertung, Methoden, Ziele und Wirkungen von Bewertung). Der zweite Teil bietet eine konkrete Anleitung zur Erstellung eines eigenen Qualitätshandbuchs für Bildungshäuser – insbesondere für Internatseinrichtungen. Sie orientiert sich weitgehend am Konzept der European Foundation for Quality Management (EFQM) mit ihren fünf Kriterien zum Input und vier Ergebniskriterien. Es werden Vorschläge und Beispiele für die konkrete Durchführung der Qualitätssicherung und -entwicklung aufgeführt. Weiter enthalten diese Kapitel Checklisten und Musterbeispiele. Der Band wird durch eine

CD-Rom ergänzt, auf der Arbeitsmaterialien abgespeichert sind.

Etwas ungewöhnlich ist dabei, die gesamte Analyse der Qualität unter dem Gesichtspunkt der Erstellung eines Handbuchs abzuhandeln. Davon abgesehen aber bieten die Darstellung und vor allem die Fragebögen, Checklisten und Materialien eine gelungene Handlungsgrundlage für Einrichtungen.

Christiane Schiersmann

Sabine Hellwig

Politische Bildung unter besonderer Berücksichtigung parteinaher Stiftungen in Deutschland und vergleichbarer Institutionen in Österreich

(Verlag Holger Deimling) Wuppertal 1998, 383 Seiten, DM 69.00

Die Tatsache, dass die parteinahen Stiftungen mit hohem Aufwand politische Bildungsveranstaltungen durchführen, wirft für Außenstehende skeptische Fragen auf: Welche Art politischer Bildung ist es, die in den Häusern der Konrad-Adenauer-Stiftung, der Friedrich-Ebert-Stiftung, der Friedrich-Naumann-Stiftung, der Heinrich-Böll-Stiftung, der Hanns-Seidel-Stiftung und neuerdings auch der Rosa-Luxemburg-Stiftung angeboten und realisiert wird? Ist dies tatsächlich Bildung, oder ist es eher Loyalitätsbeschaffung im Dienste der Mutterparteien? Was legitimiert und privilegiert die Parteien dazu? Und wozu verwenden sie die immensen Summen Geld, die sie vom Staat dafür erhalten?

Es gibt also genügend Gründe, sich der vorliegenden Arbeit – es handelt sich um eine in der Universität Bonn angenommene Dissertation – zu widmen, zumal es, wie die Autorin zu Recht anmerkt, „empirische Untersuchungen über die Arbeit der politischen Stiftungen ... so gut wie nicht gibt“ (S. 50).

In ihrer facettenreichen Darstellung vertritt die Verfasserin zwei zentrale normative Positionen. Einmal betont sie die Notwendigkeit politischer Bildung für die Demokratie und sieht als ihre „Kernaufgabe ...Wertungssicherheit“ (S. 96). Dieser Anspruch jedoch, so räumt sie einige Seiten später ein, „dürfte nur noch schwerlich zu verwirklichen sein“ (S. 120). Zum anderen weist sie den Stiftungen eine Moderatorenrolle zu, „die Bürger auf die notwendigen Veränderungen vorzubereiten“ (S.

132). Die Bürger müssen „angeleitet (sic!) werden“ (S. 132), beispielsweise mit Verschiedenheiten zu leben. Das setzt Offenheit und Autonomie gegenüber den die Stiftungen tragenden Parteien voraus. Diese allerdings ist nicht gegeben, vielmehr ist „(erzwungene) Politikabhängigkeit unverkennbar“ (S. 163). Die Themenfelder der parteinahen Stiftungen „verweisen ... auf ihre jeweilige ideologische Ausrichtung bzw. Determinierung“ (S. 224). Dennoch kommt Hellwig am Ende ihrer Analyse zu einem für die politische Bildungsarbeit der parteinahen Stiftungen positiven Ergebnis: Sie erfüllen nämlich ihre Aufgaben „für das Funktionieren der parlamentarischen Demokratie“, leisten „wesentliche Beiträge zur politischen Kultur der Demokratie und demonstrieren dadurch, dass sie für deren Zukunftsfähigkeit sorgen, auch für ihre eigene ...“ (S. 301). An dem Widerspruch zwischen partiell kritischen Erkenntnissen und einer insgesamt sehr allgemeinen, rundherum positiven, deutlich affirmativen Sicht der politischen Bildungsarbeit der parteinahen Stiftungen (vor allem der der Konrad-Adenauer-Stiftung) werden die Problematik dieser Veröffentlichung und die Schwierigkeit, ihre Folgerungen mit zu vollziehen, deutlich.

Wegen der Kürze des zur Verfügung stehenden Platzes können die zahlreichen Kritikpunkte des Rezensenten nur knapp angemerkt werden (wobei das beim Umfang der Arbeit nicht fair ist).

1. Die Arbeit ist überfrachtet mit Ansprüchen; der Text strotzt von Zitaten und Hinweisen, das Literaturverzeichnis enthält 1.560 Eintragungen. Die Autorin springt punktuell von dem einen Aspekt der einen Stiftung zu einem anderen einer weiteren Stiftung (wobei neben der politischen Bildung auch noch die Auslandsaktivitäten und die Eliten- bzw. Begabtenförderungen der Stiftungen betrachtet werden). Völlig überladen wird das gesamte Unternehmen durch eine Betrachtung österreichischer Stiftungen, zumal dies nicht als „Vergleich“ bewertet werden kann, denn hierzu fehlen methodisch klare Kriterien.
2. Die Autorin, offensichtlich von einem starken Absicherungsbedürfnis geleitet, nähert sich mit vielen allgemeinen Aussagen und Redundanzen nur langsam ihrem eigentlichen Thema. Bevor sie auf Seite 133 end-

lich zu ihrer wesentlichen Frage kommt, nämlich zur Förderung politischer Bildung durch parteinahe Stiftungen, hat sie mit unendlich vielen Zitaten und höchst grundsätzlich mit den Begriffen Politik, Kultur, Bildung und politische Bildung changiert, ohne dass dabei der direkte Stellenwert für die Arbeit ersichtlich ist.

3. Das Buch hat keine klare, zielgerichtete Struktur, vieles wird angetippt, das meiste schnell wieder verlassen. Eine der – leider zu wenigen – wirklich aussagefähigen Stellen, das Kapitel „Veranstaltungen und Teilnehmer“ (S. 225–227), wird auf anderthalb Seiten weit unter Wert abgehandelt. Eine „Erfolgsbilanz“ (S. 227f.) parteinaher Stiftungen wird auf einer Seite gezogen und ist völlig nichtssagend.
4. Trotz der zweifelsohne beeindruckenden Literaturlfülle, auf die die Autorin zurückgreifen kann, unterliegt sie einer Reihe von gravierenden Fehleinschätzungen. So z. B. wenn sie als heute nach wie vor nebeneinander existierende „Methoden“ (sic!, S. 87) der politischen Bildung die wissenschaftstheoretischen Grundpositionen normativ-ontologisch, empirisch-analytisch, kritisch-dialektisch ortet. Damit wärmt sie das alte Frontendenken der 70er Jahre auf, das de facto in der politischen Bildung heute kaum noch eine Rolle spielt. Auch die Begriffe Zielgruppe/Zielgruppenorientierung (Seite 97 u. 158) sowie Alltagsleben/Alltagswelt (S. 116ff.) werden von ihr gründlich missverstanden. In Letztgenannten sieht sie „tatsächlich nur Werbung für konformes Mitmachen, was sowieso Alltagserfahrung ist“ (S. 116).
5. Die Verbalattacken gegen die PDS (S. 143) und die Grünen (S. 220) zeugen mehr von politischer Parteinahe und weniger von wissenschaftlicher Seriosität der Autorin. Alles in allem ist leider eine eher negative Bilanz zu ziehen. Die Fragestellung der Verfasserin ist notwendig und seit langem klärungsbedürftig. Ihre Antworten fallen jedoch nur sehr spärlich aus und es bedarf eines erheblichen Aufwands, um sie aus dem verschlungenen Text und der disparaten Darstellung herauszulesen. Die Verfasserin ist an ihrer eigenen Überambitioniertheit, jeden Winkel der Diskussion (auch die bereits hundertfach dargestellten) mit einem halben Dutzend passender

(und oft auch nicht passender) Zitate ausleuchten zu wollen, mehr oder weniger geseheitert. Ein zweiter Versuch, mit dem Mut, die Dissertation gründlich zu durchkämmen, wäre ihr und dem Publikum zu wünschen.

Klaus-Peter Hufer

Roman Herzog/Initiativkreis Bildung Zukunft gewinnen – Bildung erneuern

(Goldmann Verlag) München 1999, 172 Seiten, DM 12.90

Im November 1997 hielt der damalige Bundespräsident Roman Herzog eine vielbeachtete Rede zur Bildungspolitik. Unter seiner Schirmherrschaft gründete die Bertelsmann Stiftung im Mai 1998 einen „Initiativkreis Bildung“. Anlässlich eines Bildungskongresses im April 1999 legte der Initiativkreis ein Memorandum vor. Der Bundespräsident antwortete mit seiner zweiten Rede zum „Megathema Bildung – vom Reden zum Handeln“. In der vorliegenden Publikation sind die Rede Herzogs, die Empfehlungen des Initiativkreises sowie sieben Essays prominenter Politiker und Wissenschaftler/innen und das „Bommerholzer Manifest“ einer studentischen Arbeitsgruppe abgedruckt.

Der Initiativkreis hat sechs „Roundtables“ durchgeführt (zum lebenslangen Lernen, zwei zur Qualität der Hochschulen, zu Praxisforderungen der Zukunft, zur Informationsgesellschaft, zu „Innenansichten des Bildungssystems“).

Gehört wurden Vertreter/innen der Wirtschaft, der Bundesanstalt für Arbeit, der Politik und Ministerialbürokratie, der Schulen und Universitäten, Stiftungen und Consulting-Büros. Hochschullehrer/innen der Erwachsenenbildung waren nicht beteiligt. Dennoch zieht sich das Thema „Lebenslanges Lernen“ wie ein roter Faden durch alle Arbeitsgruppen. Ein Beitrag von Peter Glotz zum „lebenslangen Lernen“ ist in dem vorliegenden Sammelband abgedruckt.

Es fällt auf, dass ständig von Bildung gesprochen, dass dieser Begriff aber nicht bildungstheoretisch „gefüllt“ wird. Es entsteht der Eindruck: Bildung ist das, was Globalisierung, Wettbewerbsfähigkeit und Informationstechnologien an Kompetenzen von uns verlangen. Eine „Bildungsidee“ erscheint überflüssig.

Herzog fasst die Zeichen der Zeit zusammen:

„Unser Bildungssystem braucht mehr Wettbewerb und Effizienz, mehr Eigenständigkeit und Selbstverantwortung, mehr Transparenz und eine bessere Vergleichbarkeit der Bildungssituationen“ (S. 14).

Diese lapidare Programmatik überwiegt auch in dem Memorandum: Es werden Behauptungen aufgestellt – meist ohne Belege – und Forderungen formuliert – meist ohne Begründungen und Hinweise auf die Realisierbarkeit. Es entsteht der Eindruck, als sei völlig klar, was anders und besser gemacht werden muss. Vieles klingt dann populistisch, z.B.: „Wir müssen die Pädagogik für das Informationszeitalter aber erst noch erfinden“ (S. 22). Und: „Wir brauchen in der Wissensgesellschaft insgesamt nicht *mehr* zu lernen – aber wir müssen das Richtige lernen“ (S. 22).

Die Thesen des Memorandums:

„ I. Für eine neue Lernkultur

1. Paradigmenwechsel in der Bildung einleiten: lebenslang lernen
2. Lernwelten erschließen: neue Medien einsetzen
3. Lebensnah lernen: die Schule in die Praxis holen
4. Lehrerbildung verbessern: Qualifizierungsoffensive für Lehrer starten

II. Für Vielfalt in Schule und Hochschule

5. Freiraum geben: schulische Selbständigkeit stärken
6. Unterschiede zulassen: Schulprofile entwickeln
7. Bildung gemeinsam verantworten: regionale Bildungsallianzen aufbauen
8. Hochschulen handlungsfähiger machen: Autonomie stärken
9. Vielfalt fördern: Hochschulprofile schärfen
10. Leistungen verbessern: Wettbewerb zulassen
11. Mittel effektiv nutzen: Hochschulfinanzierung verändern

III. Für Qualitätssicherung

12. Institutionelle Verantwortung entwickeln: Qualität sichern
13. Ausbildungsstrukturen durchlässiger machen: Angebote zertifizieren“ (S. 28ff.).

Die Botschaft scheint zu lauten: Effizienzsteigerung durch Eigenverantwortung, Leistungsanreize und Wettbewerb. Die emanzipatorische, gesellschaftsreformerische Semantik (Kritik, Chancengleichheit, ökologisches Be-

wusstsein, soziale Gerechtigkeit) ist „out“. Viele Anregungen sind ernst zu nehmen und pädagogisch weiterzudenken. Bei vielen Stichworten ist offen, ob es sich um nachhaltige Verbesserungen oder um modische „Wärmetaphern“ handelt (z.B.: Modularisierung, Schlüsselkompetenzen, „Bildungspotentiale der virtuellen Netze“, „Schule in die Praxis“, Betriebspatenschaften, „Lehrerbildung modularisieren“, Fortbildung schulintern, Sponsorengelder, „Wettbewerb um Studierende“, „Produktwettbewerb in der Lehre“, Finanzmittel an die Nachfrage koppeln, Qualität zertifizieren ...).

Viele dieser Empfehlungen klingen zu stromlinienförmig, zu reibungslos, klingen nach „großer Koalition“. Andererseits ist es erstaunlich, dass sich der Initiativkreis in so kurzer Zeit auf einen solchen Empfehlungskatalog geeinigt hat. Ihn pädagogisch rundweg abzulehnen, weil er zu technokratisch ist, wäre arrogant und verantwortungslos.

Zum Thema „Lebenslanges Lernen“ kann die Erwachsenenbildung einiges Erfahrungswissen beisteuern (z. B. zum Thema Schlüsselqualifikationen und zum selbstorganisierten Lernen).

Die Essays – z. T. von prominenten Politikern wie P. Glotz, R. Koch, L. Späth – sind anregend und lesenswert, leider aber wenig auf die Empfehlungen des Memorandums bezogen. Zustimmungsfähig ist sicherlich der Schlusssatz des studentischen Manifests: „Auf die Beschwörung leerer Formeln muss endlich eine ehrliche Auseinandersetzung zwischen Universität und Gesellschaft folgen!“ (S.158). Doch vielleicht ist das auch wieder eine leere Formel. H.S.

**Nicole Hoffmann/Antje von Rein (Hrsg.)
Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-)biographischer Reflexion**

Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung
(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1998, 199
Seiten, DM 24.80

„Selbstorganisation“ ist ein Schlüsselbegriff, der seit einigen Jahren in mehreren Wissenschaftsdisziplinen – von der Chaostheorie bis zur Erkenntnistheorie – und in verschiedenen Praxisbereichen – von der Organisationsentwicklung bis zur Pädagogik – Karriere macht.

Wer geglaubt hat, dass zum selbstorganisierten Lernen Erwachsener nichts Neues mehr zu sagen (oder zu schreiben) ist, wird durch dieses Buch eines Besseren belehrt. Die Idee der Herausgeberinnen ist ebenso naheliegend wie ergiebig: Professionelle Erwachsenenpädagog/innen, die sich meist über das Lernen und die Lernprobleme anderer Gedanken machen, werden gebeten, eigene Lernbiographien, Lernprojekte, Lernschwierigkeiten darzustellen. Sie wenden gleichsam ihre eigene Theorie des selbst-/fremdorganisierten Lernens auf sich selber an. Dass dieser Transfer nicht einfach ist, zeigen einige Beiträge, die auf eine eher begrifflich-abstrakte Ebene ausweichen.

Der Band besteht aus zwei Teilen. Antje von Rein und Ursula Bredel geben einen Überblick über Begrifflichkeiten, Begründungen, empirische Befunde des selbst-/fremdgesteuerten Lernens. Es wird (endgültig?) klar, dass die institutionalisierte Bildungsarbeit die Selbstorganisation (inkl. Selbststeuerung) des Lernens nicht ignorieren kann, dass andererseits selbstorganisiertes Lernen nicht eine Reduktion des Weiterbildungsangebots rechtfertigt. Ursula Bredel legt eine interessante Analyse und Evaluation des fremdbestimmten schulischen Lernens vor. Es ist schade, dass die Verständlichkeit des Beitrages durch eine stellenweise unnötig verkomplizierte Sprache beeinträchtigt wird.

Die biographischen Fallbeispiele des zweiten Teils lesen sich anregend, erhellend, amüsant. Gerade die Vielfalt der „Selbstbeobachtungen“ macht das Buch zu einem Leseerlebnis. So vermittelt Günther Dohmen zugleich einen eindrucksvollen Einblick in Lernkulturen des Zweiten Weltkriegs. Jost Reischmanns Beitrag ist sympathisch, nicht zuletzt, weil er seine Lernirritationen im Umgang mit dem PC beschreibt. Auch Ekkehard Nuissls Beitrag über selbstgesteuertes Italienisch-Lernen ist sicherlich für viele Leser/innen „anschlussfähig“, ebenso wie viele der folgenden Erinnerungen. Angesichts der Aspekt- und Perspektivvielfalt der elf Beiträge bemüht sich Nicole Hoffmann in ihrem Schlussbeitrag um Verbindungslinien. Sie klassifiziert die selbstorganisierten Projekte im Blick auf die Handlungsstrukturen, die Beziehungsstrukturen, die Zeit-/Raumstrukturen.

Der Sammelband enthält Geschichten einer –

sit venia verbo – „narrativen Wissenschaft“. Vielleicht lohnt sich ein ähnlicher Band über biographische Erfahrungen mit – eigenen und fremden – Forschungsprojekten der Erwachsenenbildung. H.S.

**Arnim Kaiser/Ruth Kaiser
Metakognition**

(Luchterhand Verlag) Neuwied 1999, 183 Seiten, DM 32.00

Das Thema liegt gleichsam „in der Luft“. Je mehr die Selbststeuerung des lebenslangen Lernens betont wird, desto mehr wächst das Interesse an einer Förderung der Lernfähigkeit, am „Lernen des Lernens“. In einer Zeit allgemeiner pädagogischer Verunsicherung klingt „Metakognition“ wie eine geheimnisvolle, vielversprechende Zauberformel. Während eine materialreiche Veröffentlichung von F. Weinert/R. Kluwe über „Metakognition, Motivation und Lernen“ 1984 in der Erwachsenenbildung noch weitgehend unbeachtet blieb, ist nun der Begriff in aller Munde.

So erscheint das Buch von Arnim und Ruth Kaiser zum richtigen Zeitpunkt, es enthält theoretische und begriffliche Klärungen und ermöglicht eine realistische Einschätzung der Möglichkeiten und Grenzen dieses Konzepts. Metakognition ist ein „Denken zweiter Ordnung“, eine Reflexion zur Optimierung der eigenen Lern- und Denkleistungen. Metakognition erinnert an das „reflexive Lernen“, auch an eine „formale Bildung“ und an Schlüsselqualifikationen der Informationsverarbeitung. A. und R. Kaiser unterscheiden zwischen metakognitivem Wissen als „deklarativem Aspekt“ und metakognitiven Kontrollen des Lernens als „exekutivem Aspekt“. Das metakognitive Wissen bezieht sich auf Personenvariablen (d. h. die Wahrnehmung eigener Stärken und Schwächen, aber auch die der Teilnehmenden), auf Aufgabenvariablen (d. h. Schwierigkeiten und Anforderungen der Themen und Probleme) und Strategievariablen (d. h. Techniken und Verfahren der Wissensaneignung und Verarbeitung). Die exekutiven Kompetenzen betreffen die Steuerung (self regulation) und Kontrolle (monitoring) des Lernens.

Zur metakognitiven Sensibilisierung werden zahlreiche Selbstbefragungskataloge und Übungen vorgeschlagen, die in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen anwendbar sind. Die

meisten empirischen Untersuchungen deuten darauf hin, dass Lernprozesse durch Metakognition verbessert werden. Insbesondere gilt das – den Recherchen von Kaiser zufolge – bei Lernern mit intrinsischer Motivation und „internen Attribuierungsmustern“ (d. h. Selbstverantwortung für Lernleistungen). Zu berücksichtigen ist, dass metakognitives Wissen bereichsspezifisch zu differenzieren ist, d. h., Lernfähigkeiten sind themenbezogen. Deshalb sind inhaltsneutrale Seminare über Lern-techniken auch weniger wirksam als thematisch integrierte metakognitive Übungen.

Das Buch enthält einen Überblick über den theoretischen und empirischen Stand zur Metakognitionforschung. Allerdings verschleiern viele amerikanische psychologische Untersuchungen, dass die Unterscheidung zwischen Kognition und Metakognition nicht nur unscharf, sondern sogar größtenteils konstruiert ist. Sind nicht analytisches und systemisches Denken und planmäßiges, diszipliniertes Lernen per se „metakognitiv“?

Im zweiten Teil werden ein metakognitives Trainingsseminar für Lehrende in der Weiterbildung und Evaluationsprojekte zur Wirkung metakognitiver Übungen in Seminaren der Erwachsenenbildung (zu den Themen Arbeitsrecht, Ernährung, Familie, Märchen, Sozialrecht) dargestellt.

Über die Validität und Ergiebigkeit solcher quantifizierenden statistischen Befragungsinstrumente kann man streiten. Die Forschungsergebnisse sind m.E. nur teilweise durch die empirischen Befunde gesichert. Auch erscheint mir die Gegenüberstellung von „metakognitivem“ und „nicht-metakognitivem“ Typ zu dichotomisch. Dennoch ist die Veröffentlichung in bildungspraktischer und empirischer Hinsicht anregend und klärend. H.S.

**Martina Kemper/Rosemarie Klein
Lernerberatung**

Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung
(Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 1998, 154 Seiten, DM 26.00

Hinter dem unscheinbaren Titel verbirgt sich eine für die aktuelle bildungspolitische Diskussion um selbstgesteuertes Lernen wichtige Studie. Dargestellt werden die Ergebnisse des Projekts EUROPOOL zur Individualisierung

und Flexibilisierung von Lernprozessen in der beruflichen Bildung, dessen innovative Ansätze im Rahmen von zwei wissenschaftlich begleiteten Lehrgängen für Frauen zur Vorbereitung auf eine Tätigkeit im kaufmännischen Bereich entwickelt und erprobt wurden.

Die Autorinnen reflektieren in einem ersten Kapitel die wissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion um Begriffe wie lebenslanges Lernen, Lernberatung, selbstgesteuertes Lernen und Schlüsselqualifikationen, um ihre eigene Lernberatungskonzeption theoretisch zu verorten. Sie liefern damit gleichzeitig ein zusammenfassendes Compendium zu den wichtigsten Aspekten der aktuellen Auseinandersetzung um Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung.

Im zweiten Kapitel werden didaktisch-methodische Leitprinzipien einer Lernberatung dargestellt, die sich am mündigen erwachsenen Lerner orientiert, seine Voraussetzungen und Lerninteressen, Erwartungen und Ängste ernst nimmt und gleichzeitig als offenes Konzept für unterschiedliche Zielgruppen und Rahmenbedingungen verstanden wird. Zur Förderung der für die moderne Arbeitswelt bedeutsamen sozialen und personalen Kompetenzen – so die wichtigste Aussage – ist selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen wesentliche Voraussetzung, diese Förderung ist aber gleichzeitig auf den sozialen Kontext des organisierten Lernens angewiesen, weil Selbstlernkompetenzen nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden können. Verbindendes Glied zwischen selbstgesteuertem und organisiertem Lernen ist die Lernberatung, die das Lernen des Lernens mit dem Lernprozess verknüpft und dabei dem Lernenden ein hohes Mitspracherecht einräumt.

Wie diese Konzeption und ihre Instrumente Lerntagebuch, Lernkonferenz, Lernquellenpool, selbstgesteuerte und teiloffene Lernphasen, Feedback und Fachreflexion im Projekt entwickelt und erprobt werden, wird in den beiden folgenden Kapiteln nachvollziehbar und nachahmbar dargestellt. Dabei werden auch die Schwierigkeiten bei der Realisierung dieses Ansatzes offen aufgezeigt.

Ein solches Arrangement der „kooperativen Selbstqualifizierung“ – darauf geht das Schlusskapitel ein – bringt nicht nur einen neuen Typ des Lernenden hervor, sondern erfordert auch einen grundlegenden Wandel

im Rollenverständnis des Erwachsenenpädagogen vom Lehrenden zum Unterstützer des Lernens. Darüber hinaus sind Flexibilisierung und Individualisierung von Lernprozessen auf Bildungseinrichtungen angewiesen, die sich selbst als lernende Organisation verstehen.

Insgesamt ein lesefreundliches Buch mit klarer Sprache, einem angenehmen Schriftbild und Hervorhebungen wichtiger Aussagen in Kästchen. Sein Hauptverdienst dürfte darin liegen, neue Wege der Integration von Selbst- und Fremdlernen aufgezeigt und jene von öffentlichen Sparstrategien bzw. Verkaufsinteressen der Medienhersteller geleiteten verführerischen Begrifflichkeiten der aktuellen Selbstlerneuphorie mit Hilfe der erwachsenenpädagogischen Empirie in ihre Grenzen verwiesen zu haben – was es denn auch rechtfertigt, dass das Projekt im Frühjahr dieses Jahres mit dem „Preis für Innovation 1999“ des DIE ausgezeichnet wurde. Albert Pflüger

**Joachim H. Knoll (Hrsg.)
Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung**

Band 26: Die UNESCO-Weltkonferenz für Erwachsenenbildung in Hamburg 1997, CONFINTEA V (Böhlau Verlag) Köln u.a. 1998, 302 Seiten, DM 68.00

Die in diesem Band des Jahrbuchs der Erwachsenenbildung thematisierte Hamburger Konferenz „markiert“ eine „Positionierung weltweiter Erwachsenenbildung, die sich den Ansprüchen des gesellschaftlichen, ökonomischen und ökologischen Wandels stellt und Antworten gibt, die sich dem geographischen und kulturellen Subsidiaritätsgebot verpflichten“ (S. XII). Die Weltkonferenz zur Erwachsenenbildung ist bereits in vielfältigen Publikationen dokumentiert. Die Konferenzmaterialien liegen inzwischen auch in deutscher Sprache vor.

Zu den vielfältigen nationalen und internationalen „Follow-Up's“ der CONFINTEA-Konferenz zählt auch diese Ausgabe des Internationalen Jahrbuchs der Erwachsenenbildung. Sie enthält nicht Materialien und Ergebnisse der Konferenz, sondern konzentriert sich auf deren Vorbereitung, Ablauf und Impressionen sowie ihre Einordnung in einen internationa-

len Diskurs zur Erwachsenenbildung.

Eine solche Einordnung unternehmen Peter Krug, der die Weltkonferenzen in Paris (1985) und Hamburg (auch 1997) miteinander vergleicht, und Hans Georg Lössl, der die Empfehlungen der Hamburger Konferenz mit den UNESCO-Empfehlungen für die Entwicklung der Erwachsenenbildung aus dem Jahre 1976 in Beziehung setzt. Beide Autoren kommen zu dem Schluss, dass die Hamburger Erklärungen und Empfehlungen in einem systematischen Kontext stehen. Bezogen auf die Inhalte von Weiterbildung, auf Finanzierung, Qualität, Grundbildung, Zielgruppenansprache setzen sich die Linien der Erwachsenenbildungsdiskussion der UNESCO konsequent fort. Erkennbar ist der Wille aller Beteiligten, Erwachsenenbildung auf der Tagesordnung der Vereinigten Nationen zu halten. Im Vergleich der Hamburger UNESCO-Konferenz zu den Vorgängern machen sich jedoch die unterschiedlichen Bedingungen der globalen Politik bemerkbar; so waren frühere Aussagen zur Erwachsenenbildung stärker von den Ost-West-Auseinandersetzungen und den Nord-Süd-Gegensätzen bestimmt, während in Hamburg eher gemeinsame und komplexe Herausforderungen wie Ökologie und Sozialordnung bestimmend waren.

Die Entstehungsgeschichte der Hamburger Konferenz thematisiert Christine Merkel, indem sie die Herausforderungen der Erwachsenenbildung in Afrika, Asien, Lateinamerika, Europa und der arabischen Region beschreibt und daraus die Triebfedern der aktuellen Diskussion ableitet. Paul Bélanger, als Leiter des Hamburger UNESCO-Instituts und Organisator der Weltkonferenz, beschreibt seinerseits Konzepte und Strategien im Vorfeld der Konferenz.

Zu den Prozessen während der Konferenz äußert sich Josef Müller unter dem Stichwort „Internationale Kooperation und Solidarität“, sie werden jedoch auch in den „Impressionen“ einzelner Beteiligter angesprochen wie etwa von Alexander Charters, Margaret Charters, Chris Duke, Paul Fordham, Budd Hall und Catherine Odora Hoppers – ein breites Spektrum von Teilnehmenden aus Australien, Südafrika, Kanada, Großbritannien und den Vereinigten Staaten.

In weiteren drei Beiträgen wird auf die Follow-up-Maßnahmen zur Hamburger Konferenz eingegangen. Ursula Giere beschreibt den

Aufbau von Erwachsenenbildungs-Netzwerken mit dem Ziel einer übergreifenden Dokumentation und eines Informationsservice. Linda King fasst die Empfehlungen und Maßnahmen zusammen, die sich der Unterstützung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt insbesondere der weltweit verbreiteten Stammesgruppen widmen. Stefan Hummelsheim und Dieter Timmermann schließlich setzen sich in einem bemerkenswerten Aufsatz mit der Frage auseinander, ob die CONFINTEA-Forderung nach einer Bildungsinvestition von sechs Prozent des Bruttosozialproduktes auch in der Bundesrepublik Deutschland umsetzbar sei. Das Schwerpunktthema des Internationalen Jahrbuchs der Erwachsenenbildung 26/1998 ist eine wichtige Ergänzung der bereits vorliegenden offiziellen Dokumente zur Hamburger Weltkonferenz. E.N.

Cornelia Muth Erwachsenenbildung als transkulturelle Dialogik

(Wochenschau Verlag) Schwalbach 1998, 236 Seiten, DM 42.00

Will Erwachsenenbildung heute nicht zum affirmativen Qualifizierungsinstrument einer unreflektierten „Modernisierung“ verkommen, gilt es über die Grundlagen der Profession neu nachzudenken. Es geht um die Überprüfung von Grundannahmen dessen, wie „Erwachsenenbildung“ heute vor dem Hintergrund der Bedrohung der Grundlagen menschlicher Existenz verstanden werden kann. Diese existenziellen Fragen werden in der Theorie meistens ausgeblendet, obwohl die Evidenz dieser Notwendigkeit spätestens seit der Rio-Konferenz deutlich geworden und unbestritten ist.

Das Buch von Muth geht der These nach, wie und warum „moderne Subjekte schon jetzt mit einer transkulturellen Lebenspraxis konfrontiert sind, jedoch mit Monologen antworten, die das Entwickeln globaler Verantwortung hinsichtlich unserer Risikogesellschaft verhindern“ (S. 6). Im Sinne von Buber will Muth jedoch nicht „durch das Monofauchen an einem Konzept“ (S. 7) antworten, sondern durch „unbefangenes Wahrnehmen“ dessen, was wir Wirklichkeit nennen. Diese „offenen Erkenntnisprozesse“ sollen in Anlehnung an Bubers Dialogphilosophie erreicht werden. Danach ist „transkulturelle Dialogik eine Form pädagogi-

scher Interaktion, die Intersubjektivität in modernen Gesellschaften und globale Verantwortungsübernahmen für die selbstproduzierten Risikoumwelten erwirken will“ (S. 15). In den Blickpunkt kommt dabei die Fähigkeit des „In-Beziehung-Setzens“, meines Erachtens eine zentrale Kategorie jeder künftigen Pädagogik. Für die vorliegende Arbeit ist Bubers Gesellschaftsbild Referenzsystem: „Das Zwischenmenschliche ist das, was zwischen den Menschen geschieht, woran sie an einem unpersönlichen Prozess teilnehmen, was der Einzelne wohl als sein Tun und Leiden erlebt, aber diesem nicht restlos zurechnen kann“ (S. 101).

Muth weist dabei auf wichtige Aspekte des pädagogischen Handelns gegenüber Welt, Mensch und pädagogischer Organisationsform hin. Sie stellt meines Erachtens zu Recht fest, dass „über das Eigen- und Personwesen der Pädagoginnen und Pädagogen selten offen und differenziert diskutiert wird“ (S. 132). Vielmehr herrsche ein „moralischer Mythos“: Dieser und „die damit verbundene Tabuisierung von Fehlverhalten kann bei Pädagoginnen und Pädagogen dazu führen, kein realistisches Gewahrsein für ihr Selbst als Ich-Du zu entwickeln ...“ (S. 132). Im Buberschen Sinne beginne „jede Reflexion über das Handeln bei dem Menschen ... der offen für den Dialog sein will“ (S. 131). Muth setzt sich aber nicht nur mit der „mikrodidaktischen“ Ebene der „Dialogik“ auseinander. Sie glaubt, dass die „Vielfalt von Lebensformen“ heute „durch eine dialogische Haltung zu einem integralen Bestandteil einer modernen Demokratie werden könne“ (S. 192), sie erkennt allerdings auch, dass eine radikale „Akzeptanz“ und „Bestätigung“ jedes einzelnen Menschen dafür die Grundlage sind. Da diese Form von Dialogik eine Relativierung von „Objekt-Beziehungen“ bedeutet und es sich damit gewissermaßen um eine „transzendente Bildungspraxis“ (S. 199) handelt, kommen konventionelle objektivistische philosophisch-pädagogische Theorien an ihre Erklärungsgrenzen. Für unser Ursache-Wirkung-Denken erscheint es als Provokation, dass „das Ich-Du jedoch nicht gefunden, sondern nur in einem aktiven Passivsein und in Demut geschieht.“ Damit bleibt es ein „Rätsel der pädagogischen Welt“. Paradoxerweise liegt die Verantwortung der Pädagogen in Bildungsveranstaltungen darin,

die Verhaftung am Ich-Es zu thematisieren, wenn zum Beispiel die resignative Grundstimmung „Es wird sich sowieso nichts ändern“ die „Übergangsfähigkeit“ begrenzt.

Cornelia Muth hat in ihrem Werk überaus gründlich die Relevanz der pädagogischen Implikation des Buberschen Werkes für die Erwachsenenbildung als transkulturelle Dialogik untersucht. Das ist insofern verdienstvoll, als die Qualität der Auseinandersetzung mit dem „Zwischenraum“, den Beziehungen im Feld von Personen und Praxis, bislang vernachlässigt worden ist. Gerade die wachsende Bedeutung, die heute dem Rahmen, den pädagogischen Institutionen, zukommt („Haus des Lernens“) und das Scheitern vieler konventioneller Veränderungsprojekte machen dies zur Problemstellung. Die Frage der persönlichen Verantwortung und des wirklichen Wollens in der Welt scheint damit eine zentrale Reflexionsebene zu sein.

Johannes F. Hartkemeyer

Sigrid Nolda/Klaus Pehl/Hans Tietgens Programmanalysen

Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte
(DIE) Frankfurt/M. 1998, 236 Seiten, DM 30.00

Gedruckte Programme von Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind eine vorzügliche Materialquelle zur Erforschung des „thematischen Universums“ einer Epoche, der sozialhistorischen Veränderung von Lerninteressen und Lernanforderungen, von Zielgruppen und Veranstaltungsformen, von Umgangsformen und sozialästhetischen Präferenzen. Vor allem Volkshochschulprogramme ermöglichen zeitliche und regionale Vergleiche.

So ist es zu begrüßen, dass in der Reihe „DIE Analysen für Erwachsenenbildung“ ein Band erschienen ist, in dem „Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte“ behandelt werden. Klaus Pehl beschreibt die Möglichkeiten, das Programm-Archiv des DIE zu nutzen, und zwar sowohl für Forschungszwecke als auch für bildungspraktische Anregungen. Pehls Übersicht über die Themen bisheriger Programmanalysen lässt interessante makrodidaktische Schwerpunkte und Trends erkennen.

Hans Tietgens stellt die Programmanalysen dar, die in den vergangenen Jahren in dem In-

stituit (größtenteils von ihm selber oder auf seine Anregung hin) durchgeführt worden sind. Er unterscheidet mehrere Funktionen solcher Auswertungen: als historische Dokumente, als politische Argumentationshilfen, als Planungsanregungen, als Grundlage für didaktische Reflexionen. Mehrfach ausgewertet wurden – seit 1973 – psychologische Fragestellungen von VHS-Seminaren im Wandel der Zeiten.

Sigrid Nolda reflektiert Programmanalysen aus der Sicht qualitativer Sozialforschung. Mit Hilfe vieler Beispiele werden die Möglichkeiten interpretativer Forschungsmethoden, insbesondere auch mikrologischer Verfahren, in der Erwachsenenbildung deutlich. Erläutert werden semiotisch-textanalytische, inhaltsanalytische, strukturalhermeneutische und diskursanalytische Zugänge. Verknüpfungen zur Konstruktivismus-Debatte liegen auf der Hand, denn auch „Bildungsinhalte werden konstruiert“ (S. 205).

Angesichts des Booms an mehr oder weniger ergiebigen „Teilnehmer/interviews“ und Zufriedenheitsbefragungen plädiere ich dafür, dieses Buch für erwachsenenpädagogische Empirie-Seminare nachhaltig zu nutzen.

H.S.

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

Pluralisierung des Lehrens und Lernens

Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1997, 269 Seiten, DM 24.80

Mit dem Stichwort „Pluralisierung“ versuchen die Herausgeber das Lebenswerk von Johannes Weinberg zu charakterisieren. In den einzelnen Beiträgen des Readers – manche mit umfangreichem wissenschaftlichem Apparat, manche als Diskussionsbeiträge – gelingt dies durchaus. Überwiegend an Beispielen aus der Bildungsarbeit in Volkshochschulen und im gewerkschaftlichen Bereich zeigen Schüler und Arbeitspartner aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung auf, wie sie Anregungen des Hochschullehrers für Erwachsenenbildung an der Universität Münster aufgenommen und umgesetzt haben. Aus der Sicht des Rezensenten ließen sich die Wege der Anregung durch Weinberg noch weiterreichend aufzeigen, auch in den betrieblichen

und kirchlichen Bereichen des pluralen Spektrums der Erwachsenenbildung, in die hinein Weinbergs Anregungen – teilweise vielleicht durchaus im Sinne nicht in jeder Hinsicht intendierter Nebenwirkungen – ausgestrahlt haben. Dies im Einzelnen nachzuzeichnen erlaubt der für diese Rezension vorgegebene Umfang nicht.

Hervorzuheben ist die Würdigung des Beitrags, den Weinberg zur Profilierung der Wissenschaft und der Erwachsenenbildung geleistet hat. Er zeigt sich prägnant in den biographischen und bibliographischen Daten sowie in der Wiedergabe eines Dialogs zwischen Johannes Weinberg und Horst Siebert über für die Erwachsenenbildung relevante Zeitgänge in den zurückliegenden Jahrzehnten und über Weinbergs Positionen in diesen Kontexten. Darin wird manches deutlich, woran sich in verdienstvoller Weise auch einige Autoren des Readers orientieren. Sehr umsichtig erarbeitete Stellungnahmen haben John Erpenbeck und Wilhelm Mader beigetragen. Ersterer behandelt die vielbeschworene Vermittlung von Sinn und Werten über Bildungsveranstaltungen. Bei letzterem geht es um Bezugspunkte didaktischen Handelns in einer Situation, in der im Kontext des modischen Konstruktivismus markante Anhaltspunkte ihre Konturen verlieren – so etwa das „didaktische Dreieck“. Je mehr Lehren und Lernen als individuelle Aushandlungsprozesse verstanden werden und als hermeneutische Vorgänge, in deren Rahmen Parkettsicherheit und Beheimatung innerhalb von Überlieferungskontexten gewonnen wird, um so subjektiver und weiter gestreut erscheint die Fülle der Realisierungen. Folgerichtig geraten objektivierbare Muster des Lehrens und Lernens zunehmend in Zweifel. Mit der Pluralität in den Feldern des Lernens stellt sich auch eine Pluralität von didaktischen Kategorien ein, die man den selbstgesteuert lernenden Erwachsenen als Anhaltspunkt und Spiegel entgegen halten kann – je nach Situation. So kann Didaktik zu einer Korrekturinstanz für Sozialisationsergebnisse geraten, die dafür sorgt, dass die Welt nicht bleibt, wie sie ist. Es liest sich anregend, wie Mader da argumentiert, Weinberg interpretiert und die Didaktik in die Gesellschaft jener bringt, die nach Sinn fragen. Damit schließt sich der Kreis zu Erpenbecks Feststellung, dass „die Schwierigkeiten der

Wissensvermittlung und Wissensaneignung verblissen“ vor der Aufgabe der Wertorientierung.

Der Band enthält außerdem mir unterschiedlich lesenswert erscheinende Beiträge, die ich hier leider nur nennen kann: Hans Tietgens (Von der Lehrforschung zur Mediendidaktik), Sylvia Kade (Ethos selbstbestimmten Lernens), Wiltrud Gieseke (Weiterbildungsberatung), Johannes M. Sauer (Kompetenzentwicklung), Volker Heyse (Das Lernen lernen), Peter Faulstich (Anthropologische Apeçus), Rainer Brödel (Reflexivität arbeitsmarkt-orientierter Bildung), Wolfgang Jütte (Studium der Erwachsenenbildung), Peter Krug (Weiterbildung als Zukunftsfaktor), Detlef Kühlenkamp (Weiterbildungsgesetze/Weiterbildungschancen), Richard Merk („Herausgefordert“), Gerhard Breloer (Leitungskompetenz), Elisabeth Fuchs-Brüninghoff (Was hat eine Blechente mit Wissenschaft zu tun?), Maria Gierse-Westermeier (Zwischen Studium und Beruf), Georg Hansen (Ethnisch, sprachlich, kulturell plurales Europa), Heinz Theodor Jüchter (Kultur). Die Aufzählung gibt die fortlaufende Reihung der Beiträge wieder.

Den Herausgebern ist ein Band gelungen, der die Stärken und die Schwächen einer Festschrift vereint. Da der Kristallisationspunkt die Persönlichkeit Johannes Weinbergs ist, erhalten die Sachbeiträge ihre Akzentuierung mehr aus diesem persönlichen Bezug als aus einer sachbezogenen Systematisierung des Rahmenthemas. Gerade so fügen sich aber die behandelten Aspekte zu einer Würdigung der Person und der Lebensleistung von Johannes Weinberg.

Ernst Prokop

Ortfried Schäffter

Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft

Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung

(AG QUEM) Berlin 1998, 308 Seiten, kostenlos

Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Arbeitsgemeinschaft QUEM (Berlin) beauftragte den Autor mit einem Gutachten über die Grenzen institutionalisierten Lernens. Entstanden ist eine erziehungs- und sozialwissenschaftlich anspruchsvolle Studie, indem das ursprüngliche Thema

„in einen grundlagentheoretischen Erklärungszusammenhang von Erwachsenenlernen“ (S. 281) hineingestellt wird. Schäffter entfaltet einen umfassenden Problemhorizont, welcher auf eine systemtheoretische, organisationssoziologische und modernisierungstheoretische Standortbestimmung der Weiterbildung hinausläuft. Mit dem Ausdruck „Transformationsgesellschaft“, ist nicht allein der spezifische, tiefgreifende Wandel in den östlichen Ländern gemeint. Darüber hinaus geht es ihm um die Latenz und Manifestation der Weiterbildung bzw. des lebenslangen Lernens in der entfalteten modernen Gesellschaft schlechthin. Dabei lehnt er sich frei an das offene Theorem „reflexiver Modernisierung“ bzw. „reflexiver Erziehungswissenschaft“ an.

Ausgangsüberlegung ist, dass in gesellschaftlichen Umbruchsituationen der gewohnte Leistungsvorteil institutionalisierten Lernens verloren gehen kann, weil die Passungsverhältnisse gegenüber den gesellschaftlichen Voraussetzungen und Lernbedarfen nicht mehr stimmen. Das Krisenhafte gegenwärtiger Transformation bestehe gerade darin, dass „auf neue Entwicklungen mit herkömmlichen Instrumenten reagiert wird“ (S. 19). Davon ist auch das Weiterbildungssystem betroffen, weil es keine externe Instanz zur Bewältigung gesellschaftlicher Problemlagen mit pädagogischen Mitteln darstellt, sondern selbst Resonanzboden der Transformationsgesellschaft ist. Insofern sind Grenzen institutionalisierten Lernens häufig „auch symptomatischer Ausdruck eines übergeordneten Strukturwandels“ (S. 275). Die Antwort auf Krisen oder mangelnde Funktionstüchtigkeit etablierter Weiterbildung ist nun keineswegs der Verzicht auf organisierte Bildung oder ihre gänzliche Rückverlagerung in die Gemengelage des Alltags; Schäffters Alternative heißt „Herausbildung neuartiger Formen der Institutionalisierung im eigenen Funktionssystem“ (S. 275). Hierbei sind zwei Grundkontextuierungen des Lernens zu beachten, indem zwischen alltagsgebundenem und funktionalem institutionalisiertem Lernen unterschieden wird. Beide Seiten sind heute in eine differenzierte systemische Konzeption von Weiterbildung als Perspektiven aufzunehmen und „von einer übergeordneten Ebene wissenschaftlicher Beobachtung“ (S. 282) rekonstruktiv zu erschließen. Die Fixierung des erwachsenenpädagogischen Blicks

auf funktional institutionalisierte Lernstrukturen soll aufgelöst werden, so dass die Strukturen alltagsgebundenen, mitlaufenden Lernens bewusster als bisher wahrgenommen werden können.

Abschließend wird für eine „reflexive Institutionalisierung“ der Erwachsenenbildung plädiert, was zum einen meinen kann, dass ein höherer Grad an adressatenbezogener Vernetzung oder Bezugnahmen zwischen unterschiedlichen Institutionalformen der Erwachsenenbildung in einer Region herzustellen sei. Zum anderen wird dieses Paradigma in einem professionstheoretisch engeren Sinne dreidimensional operationalisiert: als professionelle Selbstbeschränkung, als institutionelle Förderung alltagsweltlichen Lernens und als professionelle Metakompetenz, die den „Kontextwechsel zwischen alltäglichen Lernzusammenhängen und didaktisierten Lerngelegenheiten“ (S. 280) zum Reflexionsgegenstand macht.

Schäffers Arbeit bietet in der großen Linie eine spannende, voraussetzungsreiche und herausfordernde Lektüre. Die Studie dürfte auch außerhalb der Erwachsenenpädagogik auf Interesse stoßen, weshalb ihr ein Vertrieb über den Buchhandel zu wünschen wäre.

Rainer Brödel

Beate Schreiber **Selbstreguliertes Lernen**

Entwicklung und Evaluation von Trainingsansätzen für Berufstätige
(Waxmann-Verlag) Münster u.a. 1998, 242 Seiten, DM 49.90

Bei dem Buch handelt es sich um eine Dissertation im Kontext der Instruktionspsychologie an der Pädagogischen Hochschule Erfurt. Erschienen ist es in der Reihe „Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie“ als Band 8.

Ziel der Arbeit ist es, „Ansätze zur Förderung des selbstregulierten Lernens Berufstätiger zu entwickeln und zu evaluieren“ (S. 187). Zu diesem Zweck arbeitet die Autorin die Bedeutung von Lernstrategien für selbstreguliertes Lernen heraus, das sie als eine „übergeordnete“ Lernstrategie beschreibt. Dieser untergeordnet sind etwa Strategien zur Planung und Organisation des Lernens, zur kognitiven Verarbeitung und zur Motivierung, welche sie zur

Grundlage einer eigenen Fragebogenstudie im überbetrieblichen Ausbildungszentrum Elmsborn macht.

An der untergeordneten Lernstrategie des „Mapping“ beschreibt die Autorin beispielhaft die Entwicklung eines Trainingsprogramms, in dem die Regulation des Strategieeinsatzes erlernt wird. Die Trainingsevaluation „zeigt einen statistisch signifikanten Effekt des Trainingsprogramms sowohl auf den Erwerb von deklarativem und prozeduralem Wissen über die Lernstrategie wie auch auf den Wissenserwerb bei der Bearbeitung eines fachbezogenen Lehrtextes“.

Theoretisch legt Beate Schreiber einen Lernbegriff zugrunde, der eine zielgerichtete und konstruktive Aktivität beschreibt, die durch im Lerner liegende Bedingungen bestimmt und auf vielfältige Weise vom Lerner selbst reguliert wird: „Lernen kann ... erst dann erfolgreich sein, wenn der Lerner über genügend Kompetenzen zum Lernen verfügt“ (S. 5). Die Autorin ordnet diese theoretische Grundposition in bestehende Forschungsrichtungen ein, indem sie „invisible colleges“ über bibliometrische Verfahren zum Thema selbstregulierten Lernens ermittelt. Diese Situationsanalyse deutsch- und englischsprachiger Beiträge versucht, Forschungsrichtungen über die Definition von „Schulen“ zu ermitteln.

Bereits in dieser Definition des Begriffs „selbstreguliertes Lernen“ und der Analyse von Forschungsrichtungen (S. 9ff.) fällt auf, dass die erziehungswissenschaftliche Diskussion des Themas und insbesondere diejenige in der Weiterbildung gänzlich ausgeblendet bleiben. Die Begriffe „selbstgesteuertes“, „selbstbestimmtes“ und vor allem „selbstorganisiertes Lernen“ werden zwar einmal mit aufgezählt (S. 9), im weiteren aber – einschließlich ihres jeweiligen erziehungswissenschaftlichen Kontextes – nicht beachtet.

Die vielfach feststellbare und bedauerliche wechselseitige Ignoranz von Lernpsychologie und Erziehungswissenschaft, insbesondere was das Lernen Erwachsener angeht, bestimmt auch das ganze Buch. Sowohl die eingesetzten Fragebogen als auch das beispielhaft diskutierte Trainingsprogramm zum „Mapping“ reflektieren nicht den Stand der Erkenntnisse über Vermittlungs- und Aneignungsprozesse bei Erwachsenen und haben daher erziehungswissenschaftlich gesehen

nur begrenzten Wert. Mitgeteilte Ergebnisse wie etwa: „Selbstreguliertes Lernen bedeutet letztlich, dass der Lerner sein eigener Lehrer ist“ (S. 188), „Trainingsprogramme sollten zum einen vermitteln, was zum erfolgreichen Lernen überhaupt reguliert werden muss“ und „wie sie (die Lerner) bei der Regulation ihres Lernens vorgehen können“ sind daher entweder strittig oder banal. Die von der Autorin empfohlene Anschlussfähigkeit des Trainingsansatzes an Weiterbildungsprogramme des „lebenslangen Lernens“ ist daher eher zweifelhaft. E.N.

**Manuel Schulz u. a. (Hrsg.)
Wege zur Ganzheit**

Profilbildung einer Pädagogik für das 21. Jahrhundert
(Deutscher Studienverlag) Weinheim 1998,
480 Seiten, DM 89.00

Es ist ein voluminöses Werk im Umfang von 480 Seiten, das hier zum 25. Jahrestag des Fachbereichs Pädagogik der Universität der Bundeswehr Hamburg und zum 60. Geburtstag des dort wirkenden Professors Friedrich Häberlin vorgelegt wird. Das Buch ist ansprechend gestaltet und gebunden und wurde gedruckt mit Unterstützung der Universität der Bundeswehr Hamburg, der Gesellschaft der Freunde und Förderer der Universität der Bundeswehr Hamburg und des Instituts der Deutschen Wirtschaft in Köln. Es enthält insgesamt zweiunddreißig Aufsätze zu den unterschiedlichsten Aspekten von Weiterbildung, betrieblicher Bildung und Hochschulbildung.

Wie immer bei Sammelbänden, die ihr Zustandekommen dem Fokus einer Institution oder Person (in diesem Fall beidem) verdanken, fällt es schwer, einen inhaltlichen roten Faden zu finden. Vielfach verbinden sich einzelne Beiträge, äußerlich erkennbar, miteinander nur über den institutionellen Bezug zur Bundeswehrhochschule in Hamburg oder zur Person von Friedrich Häberlin. Die drei Entwicklungen in unserer Gesellschaft, die nach Ansicht der fünf Herausgeber eine vorrangige Auseinandersetzung rechtfertigen, sind „die Stellung des Subjekts in einer Gesellschaft, die von starken Wandlungsprozessen gekennzeichnet ist“, „die moderne Arbeitswelt, die mit neuen (?) Wert- und Managementkonzepten“ Einfluss nimmt, und „die Bildungspolitik, die ... in einer

Deklamationsohnmacht zu versinken droht“ (S. XI). Nicht diesen Entwicklungen jedoch folgt die Präsentation der „gemeinsamen Arbeit ...“, in der das Selbst- und Aufgabenverständnis aktueller und zukünftiger pädagogischer Arbeit zusammengetragen, diskutiert und für Herausforderungen der Zukunft zumindest ausschnittsweise weitergedacht werden soll“, sondern sieben Abschnitten, die in ihrer Breite die Heterogenität des Bandes verdeutlichen:

- Pädagogik in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion,
- Identitätsbildung und Subjekthaftigkeit,
- Profilbildung in der modernen Arbeitswelt,
- Pädagogik als Anwendungswissenschaft,
- bildungspolitische Anstöße für den gesellschaftlichen Modernisierungsprozess,
- Pädagogik in der Kontroverse – das Beispiel Berufsbildung,
- Hochschulentwicklung als pädagogische Herausforderung.

Die meisten Beiträge sind Angehörige des Fachbereichs Pädagogik der Universität der Bundeswehr Hamburg (gewesen) oder dem Fachbereich aus gemeinsamen Projekten verbunden. Sie tragen aus ihrem jeweiligen Arbeits- und Forschungsbereich dazu bei, die pädagogische Ganzheit wieder zu entdecken und wieder herzustellen, wie dies die Herausgeber im Geleitwort postulieren (S. XIII).

Da die Ganzheit zwar als Profilbildung einer Pädagogik für das 21. Jahrhundert angepeilt, nicht jedoch in Konzept und Aufbau des Sammelbandes wiederzufinden ist, bedarf es eher eines mosaikartigen Zusammenfügens von Beiträgen, die mit Blick auf eine solche Ganzheit (aber nur ganz subjektiv) interessant sein könnten.

Mir sind dabei vor allem drei Beiträge aufgefallen. Der erste ist von Gisela Miller-Kipp und beschäftigt sich mit der Erziehungswissenschaft zwischen Theorie und Praxis mit dem Untertitel „Zur Funktion und aktuellen Lage einer konstitutiven Dialektik“ (S. 19ff.). Die Autorin entwickelt dabei die Wechselbeziehung zwischen der Erziehungswissenschaft und pädagogischen Arbeiten sowohl historisch als auch systematisch. Sie benennt die Verknüpfungen, aber auch die auseinanderstrebenden Widersprüche und Zielkonflikte. Ihr Ergebnis: „Die disziplinäre Identität ist unklar und ihre Entwicklung zwischen Theorie und Praxis of-

fen“ (S. 28), und sie folgert, dass das Beharren auf Theorie erneut historischen Grund habe: „Das dürfte dem praktischen Zeitgeist ein Nachdenken wert sein“ (S. 28). Ein beherztes Plädoyer, das auch gerade in der von praktischen Inanspruchnahmen gebeutelten Erwachsenenbildung Aufmerksamkeit verdient. Auch der zweite Aufsatz wurde von den Herausgebern dem ersten Kapitel „Pädagogik in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion“ zugeordnet. Es handelt sich um den Beitrag von Rainer Dieterich zum Thema „Pädagogikfolgenabschätzung: Versatzstücke zu einem Desiderat pädagogischer Professionalisierung“ (S. 69ff.). Seine „Versatzstücke“ sind Erziehungsstilforschung, school effectiveness und die ökonomische Pädagogikevaluation. Vielleicht ist der Gedanke, im Zuge einer Pädagogikfolgenabschätzung die Anzahl der erlebten Deutschstunden mit der durchschnittlichen Anzahl erfolgloser Bewerbungen zu korrelieren oder aber die Zahl der absolvierten Mathematikstunden mit der Arbeitslosenstatistik, nicht so wichtig. Aber: Hier wird ein gesamtgesellschaftlicher Blick auf die Folgen pädagogischer Arbeit verbunden mit einer Kritik kurzfristiger Erfolgs- und Wirkungsmessung.

Der dritte Beitrag schließlich stammt von Wilhelm Tielker und beschäftigt sich mit dem zeitlos emanzipatorischen Leitmotiv Nicolo Machiavellis: Der Mensch als seines eigenen Glückes Schmied (S. 113ff.). Schon die Erinnerung an die Kategorien „Fortuna“ und „Virtù“, eingebettet in einen pädagogischen Kontext, der Selbstentfaltung und Fremdbestimmung reflektiert, ist in der heutigen Weiterbildung wertvoll. Darüber hinaus aber ist der Aufsatz ein – in der deutschen Wissenschaft selten anzutreffen – schwungvoll geschriebenes Stück narrativer Wissensrekonstruktion. Direkt auf Erwachsenen- und Weiterbildung bezieht sich etwa die Hälfte der Beiträge. Es geht dabei um das lebenslange Lernen, Organisationsentwicklung, Kompetenzentwicklung und die Integration von Lernen und Arbeiten, um einige Beispiele zu nennen. Alles in allem: Es lohnt sich ein Stöbern in diesem umfangreichen Sammelband. E.N.

Horst Siebert **Pädagogischer Konstruktivismus**

Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis
(Luchterhand Verlag) Neuwied, Kriftel 1999, 209 Seiten, DM 32.00

Der Konstruktivismus als vieldiskutierte Basistheorie hat nun endgültig die Pädagogik erreicht; es ist sogar schon so weit, dass eine Bilanz gezogen wird. Dabei stellt sich die Frage, ob der Konstruktivismus klare und eindeutige Bilanzen überhaupt zulässt.

Eine Kernthese des Konstruktivismus lautet: Wir erkennen die externe Welt nicht, wie sie wirklich ist, sondern wir konstruieren gemeinsam mit anderen eigene Wirklichkeiten, die ein „viables“, angemessen erscheinendes und „irgendwie passendes“ Handeln ermöglichen. Auch Lernen ist eine selbstgesteuerte, biographisch geprägte Aktivität, die zwar von außen angeregt und ermöglicht, nicht aber organisiert werden kann. Die Erkenntnis erscheint „in“, dass traditionelles Lernen „out“ ist – vielmehr habe eine Ermöglichungsdidaktik die Erschließungskompetenzen Lernender zu fördern. Konstruktivistisches Denken fordert dem gemäß nicht nur zu Perspektivenwechsel und -vielfalt heraus; sie ist darüber hinaus unbequem und störend, wenn es um strikte Eindeutigkeit geht. „Vorwürfe gegenüber dem Konstruktivismus lauten ‚Nichtverstandenes‘, ‚gedankliche Verwirrung‘, ‚manipulatives Argumentationsmuster‘, ‚vom CIA finanziert‘, ‚Demontage sinnvollen Lernens‘, ‚Ich-Hörigkeit‘, ‚Apotheose der Subjektivität‘, ‚wirre Ideen“ ... (S. 195). Die Besserwissenden signalisieren auf diese Weise, dass der Konstruktivismus erledigt sei.

Horst Siebert gliedert seine Ausführungen zum pädagogischen Konstruktivismus in acht Abschnitte:

1. In den konstruktivistischen Grundlagen werden die Begriffe Lernen, Lehre und Viabilität in den Mittelpunkt gestellt.
2. Auszüge aus Gesprächen und Interviews beleuchten die unterschiedlichsten Bezüge und Auswirkungen der konstruktivistischen Diskussion: von Kant bis zu neuen Lernmethoden.
3. Der dritte Abschnitt systematisiert Lernanlässe und Lernaktivitäten, von der Kontextualität des Lernen über Selbstorgani-

sation bis zu „Wissen“ als konstruktivistischem Schlüsselbegriff.

4. Auch das Bildungsmanagement und die Organisationsentwicklung können angeregt und weitergedacht werden.
5. Der Konstruktivismus zeigt seine „Anregungskompetenz“ gerade im Bereich der Methoden: kognitive Landkarten, Erschließungsmethoden und Chreodenanalyse sind nur einige Stichworte.
6. Wissenschaft selbst ist – aus der Sicht des Konstruktivismus – eine „Beobachtung zweiter Ordnung“. Welche wissenschaftstheoretischen Implikationen sind neu?
7. Der abschließende „Blick zurück nach vorn“ bündelt die Argumente für einen pädagogischen Konstruktivismus und weist Wege in die neuen Aufgaben.
8. Ein Glossar zu wichtigen Begriffen und ein umfangreiches Literaturverzeichnis bilden den endgültigen Schluss.

Besonders zu würdigen sind die von Horst Siebert geführten Interviews. Aus den unterschiedlichen wissenschaftlichen Bezugsfeldern werden Kritik und Zweifel, aber auch die hervorragende Bedeutung des Konstruktivismus genannt:

- „Den sozialen Veränderungen entspricht die konstruktivistische Erkenntnisweise ebenso wie die zweistufige postchristliche Moral“ (S. 52, Detlef Horster).
- „Wenn man diese Position teilt, ist man etwas klüger, aber auch etwas verwirrter hinterher“ (S. 62, Hartmut M. Griese).
- „Sätze sind Sätze, nicht die Realität“ (S. 64, Thomas Ziehe).
- „Es geht mir um das Aufbrechen von starren Wirklichkeitskonstruktionen“ (S. 72, Rolf Werning).
- „Es besteht die Neigung zu sagen: ‚Das ist eben mein Konstrukt‘“ (S. 77, Asit Datta).

Die Veröffentlichung bietet sich so als sehr gute Ersteinführung in den Konstruktivismus und als Hinführung zu neueren pädagogischen Fragestellungen an. Sie erschließt wesentliche Ideen und Begründungszusammenhänge. Und sie nimmt sich aus der geforderten Reflexivität selbst nicht heraus. Zudem ist das Buch eine „Findhilfe“ für die wesentlichen Bezugstexte und ein Ideen-Pool für die weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung (Wissenschaft als Beobachtung zweiter Ordnung und wünschenswerte Forschungsdesigns).

Bei alledem treten Fragen nach „richtig“ und „falsch“ in den Hintergrund; „wichtiger“ erscheint die Frage, ob die konstruktivistische Perspektive pädagogisch anregend und ‚viabel‘ ist“ (S. 196). Den von Horst Siebert zusammengestellten und -gefügt Argumenten ist „viel Erfolg“ zu wünschen, wenn sie denn „lebensdienlich“ sind – in den gemeinsam mit anderen konstruierten Lerneinrichtungswirksamkeiten meines Umfeldes gibt es zahlreiche Hinweise darauf.

Martin Beyersdorf

Werner Stark/Thilo Fitzner/Christoph Schubert (Hrsg.)

Wer schreibt der bleibt! – Und wer nicht schreibt?

(Klett Verlag) Stuttgart u.a. 1998, 234 Seiten, DM 24.80

Bei dem Band handelt es sich um eine Dokumentation der internationalen Fachtagung „Wer schreibt, der bleibt! – Und wer nicht schreibt? Gesellschaftspolitische, pädagogische und persönlichkeitsbildende Aspekte des Schreibens als Beiträge zur Überwindung des Analphabetismus und Sicherung einer Grundbildung für alle“, veranstaltet von der Evangelischen Akademie Bad Boll im November 1996.

Im ersten Teil werden „Gesellschaftspolitische Aspekte des Schreibens“ aufgezeigt. So geht Ulrich Lübke auf die „Bedeutung des Schreibens im Rahmen des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrags“ ein, während Jürgen Genuneit einen kulturgeschichtlichen Überblick über die „Macht des Schreibens“ und die „Ohnmacht des Analphabeten“ gibt, was z. T. durch literarische Beispiele veranschaulicht wird.

Im Mittelpunkt des zweiten Teils – dem Hauptteil – stehen Beiträge, die sich mit den Ergebnissen der OECD/IALS Studie „Literacy, Economy and Society“ beschäftigen, der ersten internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener, die lebhaft Diskussionen ausgelöst hat. Albert Tuijnman, Principal Administrator der Studie bei der OECD, äußert sich zur „Schriftkundigkeit in vergleichender Perspektive aus der Sicht der OECD“. Zunächst stellt er den politischen Zusammenhang dar, der den Ausgangspunkt der Studie bildete: „... ein geringes Niveau der Schrift-

kundigkeit in großen Teilen der Bevölkerung [bedroht] die Wirtschaft und beeinträchtigt die soziale Stabilität eines Staates“ (S. 45). Weiterhin führt er aus, wie sehr sich das Verständnis von der Bedeutung der Schriftkundigkeit verändert hat. Er beschreibt den Aufbau der Studie und stellt die Ergebnisse vor.

Von einem besonderen Interesse sind die Ausführungen von Mats Myrberg aus Schweden zum „Matthäus-Effekt“, denn Schweden hat in der o. g. Studie „bessere“ Ergebnisse als andere Länder erzielt. Er beschreibt charakteristische Merkmale der schwedischen Gesellschaft, die zum hohen Niveau der Schriftkundigkeit beigetragen haben könnten: „Massenbewegungen“ wie die Gewerkschaftsbewegung – Mitglieder sind mit häufig wiederkehrenden Lese- und Schreibpflichten befasst. Neben dem „Schwedischen Studienkreis Demokratie“, der jährlich ca. 2,5 Millionen Besucher zu verzeichnen hat, sind sowohl das Erwachsenenbildungs- als auch das Schulsystem von besonderer Qualität.

Rainer H. Lehmann, Deutscher Nationaler Direktor der Studie, befasst sich mit der „Lesefähigkeit der Deutschen“. Zunächst stellt er die kursierenden Zahlen über Analphabeten in Deutschland in Frage und problematisiert ferner die Zweiteilung in „Analphabeten“ und „Alphabetisierte“.

Das Vorgehen der Studie, nach verschiedenen Bereichen der Literalität zu differenzieren und Literalität in einem Kontinuum anzusiedeln, wird als zweckmäßig bestätigt. Schließlich formuliert er (Forschungs-)Fragen, die in diesem Bereich in Deutschland bearbeitet werden könnten.

Michael Hirsch beschreibt die OECD/IALS-Studie aus der Sicht der Bundesregierung, Peter Hubertus kommentiert aus Sicht der Alphabetisierungspraxis und konstatiert u. a., dass die Studie Leistungen im Schreiben nicht berücksichtigt.

Im dritten Teil „Pädagogische und persönlichkeitsbildende Aspekte des Schreibens“ setzt sich Iris Füssenich in ihrem Beitrag „Alle sprechen von Leseförderung – doch wo bleibt das Schreiben?“ kritisch mit der Studie auseinander – im Hinblick auf das methodische Vorgehen, die geforderten Leseleistungen, die Definition von Grundqualifikation – und auf das Ausblenden des Schreibens.

Aufgenommen sind weiterhin die Ergebnisse aus Arbeitsgruppen von Pädagog/innen aus Schule und Erwachsenenbildung. Den Abschluss bildet der Dialog mit einer Schriftstellerin, die Einblicke in ihren Schreibprozess gewährt. „Das letzte Wort“ schildert die Erfahrungen eines Analphabeten.

Der Band ermöglicht vielfältige und verschiedene Einblicke in die Arbeit der Praktiker/innen sowie der Wissenschaftler/innen und gibt somit Anregungen für die Weiterbeschäftigung mit der Thematik. Monika Tröster

Norbert Vogel (Hrsg) Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung

Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung
(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1998, 185 Seiten, DM 24.80

Der Entwicklungsoptimismus von Bildungstheorien lässt sich heute nur aufrecht erhalten, wenn es gelingt, die komplexen Lern- und Handlungszusammenhänge durch bewusste Organisationsgestaltung zu verbessern. Das von Norbert Vogel herausgegebene Buch zeigt für die Weiterbildung, dass Interventionen auf verschiedenen organisationsrelevanten Handlungsebenen notwendig und möglich sind. In den einzelnen Artikeln wird der Zusammenhang von gesellschaftlichem Strukturwandel, Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung thematisiert – und zwar auf einer pluralen Basis der Zugänge. Man kann festhalten, dass trotz der theoretischen Heterogenität der Beiträge erste Konturen einer erwachsenenbildungsrelevanten Organisationstheorie erkennbar werden.

Das Buch hat auch ein praktisches und empirisches Ziel, denn die institutionellen Strukturen, Angebotsformen und Aneignungsmodi sollen daraufhin geprüft werden, inwieweit sie dem aktuellen, durch gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen geschaffenen Veränderungsdruck in der Weiterbildung noch entsprechen. Es wird der Frage nachgegangen, in welche Richtung sich die Organisation von Weiterbildungseinrichtungen entwickeln könnte. Dabei wird von einem zunehmenden Konkurrenz- und Kommerzialisierungsdruck ausgegangen und dieser als eine Herausforderung genommen, der eine ver-

stärkte Profilbildung von Einrichtungen erforderlich werden lässt. Auch müssen die neuen Möglichkeiten selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens in einen sinnvollen Zusammenhang zum fremdorganisierten oder besser: zum stellvertretend organisierten Lernen gebracht werden. Ein Schwerpunkt des Interesses liegt bei dem Problem, wie die Organisation der Weiterbildung zu gestalten ist, damit sich auch aus der Perspektive der Lernsubjekte eine Fortentwicklung der Angebote ergibt, die es rechtfertigen, von „Bildung“ zu sprechen.

Erwachsenenbildung wird als Beitrag zur Gestaltung der Moderne verstanden und es werden Beiträge zusammengestellt, die Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung aus theoretisch sehr unterschiedlichen Perspektiven analysieren. Thematisiert werden die verschiedenen Ebenen organisationsrelevanten Handelns, wie beispielsweise die Beeinflussung der Institutionalisierung durch politisch-strukturelle Bedingungen oder die Bedeutung und Entwicklung profilbildender Programm- und Veranstaltungsplanung für die konzeptionelle Spezifizierung der Weiterbildungsinstitutionen. Welche Konsequenzen hat es für Lernende und für Mitarbeiter, wenn sich Weiterbildungseinrichtungen als lernende Organisationen verstehen? Besondere Beachtung findet die Vernetzung von selbstorganisierten Lernsettings mit den formalen Lernangeboten von Weiterbildungsinstitutionen. Als eine zentrale Aufgabe der Erwachsenenbildung und des professionellen pädagogischen Handelns generell wird die Kompetenzentwicklung der Lernenden diskutiert. Im Einzelnen wird folgendes angesprochen:

Norbert Vogel schärft in seinem Beitrag den Begriff einer entwicklungsorientierten Erwachsenenbildung und versucht entwicklungsorientierte Ansätze der Psychologie und Soziologie zu bildungstheoretischen Überlegungen in Beziehung zu setzen. Ortfried Schäffter stellt ein Konzept vor, das gesellschaftliche Funktionen, bildungsorganisatorische Prozesse und bildungspraktische Lernkulturen thematisiert und aufeinander bezieht. Harald Geißler arbeitet heraus, was in einer lernenden Organisation den Kern pädagogischer Arbeit ausmacht. Rolf Arnold geht auf die Kompetenzentwicklung in betrieblichen Lernprozessen ein und erörtert die Relevanz von in-

dividuellen Deutungsmustern und das Problem der professionellen Gestaltung von transformierenden Lernprozessen. Horst Siebert gibt eine Übersicht über die Begriffe der konstruktivistischen Betrachtung der Erwachsenenbildung und thematisiert den beim selbstorganisierten Lernen typischen Perspektivenwechsel von Instruktion zur Perturbation. Lernen wird nicht mehr als zu steuernder, sondern als anzuregender Prozess definiert. Günther Dohmen hebt vor dem Hintergrund zunehmender selbstgesteuerter Lernprozesse die neue Rolle der Bildungsinstitutionen hervor und plädiert für die Organisation von Lernnetzwerken, um informelles selbstgesteuertes und fremdorganisiertes systematisches Lernen besser zu integrieren. Gabriele Steffens Beitrag problematisiert das „alltägliche chaotische“ Lernen und gibt zahlreiche Anregungen für die öffentliche Förderung lebenslangen Lernens, während Helmut M. Niegemann selbstkontrolliertes Lernen als eine organisationsleitende Kategorie entfaltet. Es geht ihm darum, im Sinne eines komplexen didaktischen Designs bestimmten Lernzielen jeweils entsprechende Lernumgebungen zuzuordnen. Insgesamt gibt der Band einen guten Überblick über die Theorieentwicklung und die konzeptionelle Innovation im Bereich der Weiterbildungsorganisation und -entwicklung. Notwendig wäre zweifelsohne, dass die interessanten, bisweilen sehr kreativen Konzeptionen durch eine gezielte qualitative und quantitative empirische Forschung stärker abgesichert und damit empirisch fundiert würden.

Rudolf Tippelt

Christoph Weischer u.a.

Das Seminar gibt sich eine Form

(Westfälisches Dampfboot) Münster 1998, 211 Seiten, DM 29.80

Unterstützt von der Hans-Böckler-Stiftung wurden 15 Seminare der IG Metall beobachtet und ausgewertet. Die Ausgangsthese besagt: „Gewerkschaftliche Bildungsarbeit ist im Umbruch“ (S. 7). Vor allem durch teilnehmende Beobachtung soll ermittelt werden, wie sich das Lehr-Lern-Verhalten, die Verständigungsformen und die Bearbeitung der Themen verändert haben. Es wird deutlich, dass gewerkschaftliche Bildungsarbeit in Bewegung ist und dass viele – früher selbstverständliche – Positionen kontro-

vers diskutiert werden. „Modernisierer“ und „Traditionalisten“ stehen sich auch in der Bildungspolitik gegenüber.

In vielen Seminaren lässt sich eine verstärkte „Subjektorientierung“ beobachten. „Die Seminarprozesse verschaffen sich durch oder gegebenenfalls auch gegen das Konzept Geltung“ (S. 13). Viele Seminare entwickeln eine theoretische und kommunikative Eigendynamik, curriculare Vorgaben verlieren oft an Bedeutung. Die Individualisierung scheint sich auch innerhalb gewerkschaftlicher Gruppen auszuwirken. Ein gewerkschaftliches Engagement kann nicht mehr ohne weiteres vorausgesetzt werden. Es ist üblich geworden, dass die Thesen „ausgehandelt“ werden. Doch manche Planungsverfahren (z. B. Metaplan) produzieren „nicht selten eine eigentümliche Undurchsichtigkeit“ (S. 18). Erkennbar ist eine neue pädagogische Bescheidenheit: Die Welt soll nicht mehr in einem Seminar erklärt und die Teilnehmenden sollen nicht von heute auf morgen verändert werden (S. 19).

Bei der Beobachtung der Seminare wird vor allem auf die „Machtressourcen“ der Lehrenden und Lernenden geachtet. Was im Seminar gesagt werden darf und was verschwiegen wird, ist auch eine Machtfrage. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang die Unterscheidung des ersten und zweiten Seminars. Das zweite Seminar entwickelt sich in der „Freizeit“. Für die Bewertung und auch die Lernerfahrungen sind diese informellen Phasen oft ausschlaggebend. „Für die Lehrer/innen kann es kränkend sein, wenn diese spontanen Situationen gegenüber ihren pädagogischen Anstrengungen von den Teilnehmenden so hoch geschätzt werden“ (S. 49).

Mikrologische Beobachtungen dieser Art sind aufschlussreich. Der Projektbericht enthält jedoch auch viele Passagen, die allenfalls für diejenigen von Interesse sein dürften, die selber beteiligt waren (z. B. dass am Mittwoch Wandzeitungen präsentiert werden, am Donnerstag die IG-Metall-Satzung besprochen, am Freitag eine Entschließung des Gewerkschaftstages bearbeitet wird usw.).

In der Einleitung wird von einer „Vielfalt von Erhebungsmethoden“ gesprochen. Doch über diese Methoden erfährt man nicht viel. Offenbar überwiegt eine impressionistische teilnehmende Beobachtung. Ein solches offenes Verfahren kann durchaus angemessen sein – für

künftige Untersuchungen sind jedoch mehr methodische Hintergrundinformationen wünschenswert.

H.S.

Rainer Zech/Christiane Ehse (Hrsg.) Organisation und Lernen

(Expressum-Verlag) Hannover 1999, 255 Seiten, DM 29.80

Weiterbildungseinrichtungen befinden sich im Umbruch. Die Erwachsenenbildung steht vor einem Entwicklungseinbruch, der keine Fortschreibung der Institutionengeschichte mehr ermöglicht. Heterogene und differenzierte Lernmilieus auf der einen und veränderte Anforderungen des öffentlich-rechtlichen Raums auf der anderen Seite bewirken einen Funktionswandel der Erwachsenenbildung, der eine Neudefinition und eine Neugestaltung ihrer Organisationen erforderlich macht. Hiervon hängt deren Zukunftsfähigkeit ab. Wie sollen so traditionsbehaftete und erinnerungsfixierte Organisationen wie die Volkshochschulen diesen Wandel bewältigen? Welches Profil und welche Professionalität sind gefordert, um zur modernen, effizienten Weiterbildungsorganisation zu werden?

Mit diesen Fragestellungen beschäftigen sich Christiane Ehse und Rainer Zech in dem von ihnen herausgegebenen Buch „Organisation und Lernen“. Der umfangreiche Aufsatz stellt einen Zwischenbericht über ein mehrjähriges Forschungs- und Beratungsprojekt dar, das die Organisationsentwicklung von Volkshochschulen zum Inhalt hat. Das Autorenteam resümiert als Erfahrung aus diesem Projekt, dass erwachsenenpädagogische Professionalität sich heute als Qualität der organisations-spezifischen Leistungserbringung niederschlägt. Auf dieser Folie wird ein Vorschlag zur Professionalität geliefert, der unterschiedliche Rationalitäten berücksichtigt. Bildung wird als Leistung einer Organisation in einer in vielfältige Lernmilieus diversifizierten Umwelt verstanden. Die Autoren verorten Weiterbildungseinrichtungen in einem intermediären Kontext zwischen unterschiedlichen Umfeldern, die sich wechselseitig kaum noch vermitteln lassen. Das Feld gewandelter Anforderungen wird aufgefächert, um daraus Spannungsfelder und Paradoxien der heutigen Erwachsenenbildung und ihrer Agenturen zu benennen. Es werden Schwierigkeiten der Einrichtungen und Lö-

sungsrichtungen zur Qualitätsverbesserung dargestellt; Ansätze von Beraterhandeln werden reflektiert. In einem Anhang werden schließlich als Praxishilfe Arbeitspapiere mit Fragenkatalogen zu unterschiedlichen Bereichen der Qualitätsentwicklung vorgestellt. Der Aufsatz verdeutlicht, dass es keine technokratischen Lösungswege in der Strukturpassung dieser Einrichtungen gibt, sondern dass vielmehr sensible Analyse und Begleitung notwendig sind, damit eine Entwicklung der Weiterbildungseinrichtungen mit gesellschaftlichem Auftrag auch deren normativem Selbstanspruch gerecht wird.

In dem daran anschließenden Aufsatz präsentiert Dietrich Burggraf ein Praxisbeispiel; er beschreibt exemplarisch den Entwicklungsprozess einer am Projekt beteiligten Volkshochschule. Möglichkeiten einer zukunftsfähigen Volkshochschule werden am Beispiel der von ihm geleiteten Institution sichtbar gemacht.

Weitere Aufsätze liefern Ergebnisse der Organisationsforschung und der Organisationsberatung/-entwicklung aus der Arbeit des Art-Set Institutes in anderen Feldern des Profit- und des Non-Profit-Bereichs.

Bernhard Maatz konzentriert sich auf wirtschaftliche Unternehmen. Er zeigt die gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen auf, denen die Unternehmen ausgesetzt sind, und entwickelt weitgreifende Ansätze einer strukturellen Kundenorientierung und der systematischen Innovation durch Ideenmanagement. Aus dem Praxisfeld Gesundheitswesen stellt Rosmarie Kerkow-Weil die Behinderungen und Möglichkeiten interkultureller und interdisziplinärer Lernprozesse zur Überwindung von Fremdheit im Krankenhaus dar. Ulrike Stender entfaltet typische Konfliktsituationen in einem psychiatrischen Pflegeheim und entwickelt entsprechende organisationsangemessene Lösungen. Partizipation als Weg zu mehr

Mitgliederengagement in politischen Organisationen wird von Reinhold Meimberg am vergleichenden Beispiel von Terre des Hommes und Greenpeace diskutiert. In einem Aufsatz über die Paradoxien von Schulentwicklung erörtert Rainer Zech, wie Entwicklung in einer Organisation möglich sein kann, wenn diese nicht autonom, sondern der unterste Teil einer Behörde ist. Dies geschieht vor dem Hintergrund der Notwendigkeit zur Implementierung von Schulprogrammen und deren Evaluation.

Den Abschluss bilden zwei Aufsätze, die kein spezifisches Praxisfeld erschließen, sondern eine metatheoretische Reflexion über Organisationslernen zum Inhalt haben. Stefan Brée – einer der diesjährigen Preisträger des Innovationspreises des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – stellt in seinem Beitrag zur Lern-Organisation als ästhetische Form und Gestaltungsaufgabe die Methode der künstlerisch-ästhetischen Werkstatt vor, deren Lerndimensionen Analogien zum Diskurs über modernisierte Bildung und Organisation aufzeigen. Rainer Zech erörtert in seinem Beitrag über den Mythos Organisation latente Funktionen bzw. die Funktion von Latenzen. Er zeigt, dass die vielbeschworene Rationalität von Organisationen ein Mythos ist und dass schließlich auch der Mythos eine Form der Rationalität ist.

Das Buch hebt sich in positiver Weise von vielen anderen Büchern ab, die in den letzten Jahren zum Themenkomplex „Lernende Organisation“ erschienen sind. Es ist theoretisch fundiert und zeichnet sich durch reflektierte Praxis aus. Die Entwicklungsbeschreibungen aus unterschiedlichen Sozial- und Bildungsinstitutionen bieten dem Leser mit dem Blick auf scheinbar fremdes Milieu eine neue Perspektive auf die eigene Voraussetzung für die Entwicklung von Zukunftsfähigkeit.

Klaus Meisel

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Dr. Rolf Arnold, Professor für Berufs- und Erwachsenenpädagogik und Leiter des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (ZFUW) an der Universität Kaiserslautern

Dr. Heinrich Dauber, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität/Gesamthochschule Kassel

Dr. Peter Faulstich, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg

Dr. Wolfgang Hendrich, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut Arbeit und Technik der Universität Flensburg

Dr. Klaus-Peter Hufer, Fachbereichsleiter für Geistes- und Sozialwissenschaften der Kreisvolkshochschule Viersen

Ben Krischauski, Geschäftsführer der quatra – Vorsprung durch Qualifizierung GmbH, Hamburg

Dr. Hans Leuschner, Mitarbeiter im Process-Center Kompetenzentwicklung bei der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., Berlin

Dr. Erhard Meueler, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Mainz

Iris Palluch, Beauftragte für Qualitätsmanagement der Stiftung Berufliche Bildung, Hamburg

Dr. Ursula Reuther, Leiterin und Consultant im Process-Center Kompetenzentwicklung bei der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., Berlin

Dr. Erhard Schlutz, Professor am Institut für Erwachsenenbildungsforschung der Universität Bremen

Dr. Horst Siebert, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover

Dr. Hans Tietgens, Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg

Dr. Christine Zeuner, wissenschaftliche Assistentin im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Maik Adomßent, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Umweltkommunikation der Universität Lüneburg

Dr. Rolf Arnold, Professor für Berufs- und Erwachsenenpädagogik und Leiter des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (ZFUW) an der Universität Kaiserslautern

Dr. Martin Beyersdorf, Leiter der Zentralen Einrichtung für Weiterbildung der Universität Hannover

Dr. Rainer Brödel, Professor für Erwachsenenbildung an der Bildungswissenschaftlichen Hochschule/Universität Flensburg

Dr. Peter Faulstich, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg

Dr. Johannes F. Hartkemeyer, Leiter der Volkshochschule Osnabrück

Dr. Klaus-Peter Hufer, Fachbereichsleiter an der Kreisvolkshochschule Viersen
Rosemarie Klein, Büro für berufliche Bildungsplanung, Dortmund
Dr. Ulrich Klemm, Fachbereichsleiter an der Ulmer Volkshochschule
Dr. Peter Krug, MD, Abteilungsleiter im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz, Vorsitzender des Ausschusses für Fort- und Weiterbildung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
Klaus Meisel, stellvertretender Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.
Dr. Dieter Nittel, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität FrankfurtM.
Dr. Sigrid Nolda, Professorin für Erwachsenenbildung an der Universität Dortmund
Dr. Ekkehard Nuissl, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg und Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in FrankfurtM.
Albert Pflüger, ehem. wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.
Dr. Ernst Prokop, Professor für Pädagogik an der Universität Regensburg
Gerhard Reutter, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.
Dr. Lothar Schäffner, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover
Dr. Michael Schemmann, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung an der Ruhr-Universität Bochum
Dr. Christiane Schiersmann, Professorin für Erwachsenenbildung an der Universität Heidelberg
Dr. Monika Schmidt, Hochschuldozentin im Institut für Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung an der Universität Hannover
Dr. Wolfgang Seitter, wissenschaftlicher Assistent im Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Frankfurt/M.
Dr. Horst Siebert, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover
Dr. Hans Tietgens, Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg
Dr. Rudolf Tippelt, Professor für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Universität München
Monika Tröster, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.
Dr. Johannes Weinberg, em. Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Münster
Dr. Jürgen Wittpoth, Professor für Erwachsenenbildung und Medien an der Universität Magdeburg

REPORT

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung

22. Jahrgang

Heft 44/1999: Neue Lernkulturen

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/nuissl99_02.pdf