

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

**LITERATUR-  
UND FORSCHUNGSREPORT  
WEITERBILDUNG**

**Nr. 43  
Juni 1999**

## **REPORT**

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung  
Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift

### **Verantwortlich Herausgebende**

Ekkehard Nuissl, Marburg  
Christiane Schiersmann  
Horst Siebert, Hannover  
Johannes Weinberg, Münster

### **Herausgebende Institution**

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e. V. (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (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 43: Horst Siebert, Hannover**  
**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  
(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
-----------------	---

## Qualität

*Hans Tietgens*

Rückblick auf den Umgang mit dem Qualitätsbegriff in der Erwachsenenbildung .....	10
---	----

*Dieter Gnahs*

Zwischenbilanz der Qualitätsdebatte .....	15
---	----

*Sigrid Nolda*

Qualität und Empirie in der Erwachsenenbildung .....	23
--	----

*Hannelore Bastian*

Pädagogische Qualität aus Sicht der Lehrenden .....	32
---	----

*Johannes F. Hartkemeyer*

Was ist die Qualität von Qualität? .....	39
--	----

*Klaus Götz*

Pädagogische Qualität in der betrieblichen Bildungsarbeit .....	47
---	----

## Zur Theoriediskussion

*Joachim Ludwig*

Zugänge zum selbstgestalteten Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht .....	60
--	----

**REZENSIONEN** ..... 75

DAS BUCH IN DER DISKUSSION

Rolf Arnold u.a. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung

SAMMELBESPRECHUNG

Betriebliche Weiterbildung

BESPRECHUNGEN

KURZINFORMATIONEN

Autoren und Autorinnen ..... 130

## Editorial

Seit fast einem Jahrzehnt gehört das Qualitätsthema zu den „hot topics“ nicht nur der Erwachsenenbildung, sondern des gesamten Bildungs- und Hochschulsystems. Viele Aufregungen sind inzwischen abgeebbt, die Befürchtungen vieler Pädagoginnen und Pädagogen bezüglich ISO 9000 ff. haben sich ebensowenig bestätigt wie die Hoffnungen vieler Politikerinnen und Politiker auf Effektivierung der Finanzhilfen. In vielen Bildungseinrichtungen gehören Qualitätszirkel zum Berufsalltag. Die Vielzahl der Qualitäts- und Evaluationsberichte ist kaum noch zu überblicken. Der Gehalt dieser Berichte ist unterschiedlich. Gelegentlich findet man Hinweise dafür, daß sich der Aufwand gelohnt hat und daß Neues erprobt wurde. Der vorliegende REPORT 43 bemüht sich um eine Zwischenbilanz, und zwar insbesondere der (erwachsenen-)pädagogischen Qualitätsdiskussion. Um ein Ergebnis vorwegzunehmen: Kritiker, die die ganze Diskussion für überflüssig halten, melden sich in diesem Heft ebensowenig zu Wort wie Technokraten, die überzeugt sind, Bildungsqualität ungebrochen messen und evaluieren zu können. Fast alle Beiträge verweisen darauf, daß Qualität von Bildungsarbeit „relational“ zu denken, d.h. daß Qualität situations-, zielgruppen-, kontext- und beobachtungsabhängig ist.

Unsere ursprüngliche Befürchtung, daß zum Thema Qualität bereits alles zur Genüge gesagt und geschrieben worden ist und damit ein solches Heft überflüssig wäre, hat sich nicht bestätigt. Sowohl für die Bildungspraxis als auch für die Theoriediskussion und die empirische Forschung enthalten die Beiträge zahlreiche neue Impulse und Aspekte. Der Prozeß der „reflexiven Modernisierung“ der Erwachsenenbildung scheint Fortschritte zu machen.

Auch das „Buch in der Diskussion“ – der von Rolf Arnold u.a. herausgegebene Band zum Konzept der Interpretationswerkstatt – paßt zu dem Schwerpunktthema. Die Unterschiedlichkeit der Interpretationen, die sich sämtlich auf denselben Fall, einen Unterrichtsausschnitt, beziehen, macht deutlich, wie sehr Qualität eine Frage des Beobachterstandpunkts ist, und zwar sowohl der Seminarbeteiligten als auch der externen Interpreten mit ihren Lesarten.

Ekkehard Nuissl  
Christiane Schiersmann  
Horst Siebert  
Johannes Weinberg

Frankfurt/M. im Mai 1999



# QUALITÄT

## Rückblick auf den Umgang mit dem Qualitätsbegriff in der Erwachsenenbildung

Begriffe haben ihre Geschichte. Ihr Gebrauchssinn kann sich verändern, je nachdem, in welchem Kontext sie verwendet, mit welcher Definitionsmacht sie durchgesetzt werden. So ist auch unter Qualität im Laufe der letzten Jahrzehnte verschiedenes verstanden worden, je nachdem, mit welchen Interessen davon gesprochen wurde bzw. wird und welche Problemfelder dabei zur Diskussion standen bzw. stehen. Es kann hier keine differenzierte Begriffsgeschichte geboten, sondern es können nur einige Markierungspunkte aufgezeigt werden, an denen deutlich zu werden vermag, wie sich Auslegung und Nutzung der Bezeichnung Qualität gewandelt haben.

Auf der Suche nach einem frühen Erscheinen des Begriffs in der Erwachsenenbildungsliteratur bin ich auf zwei Dokumente gestoßen, die für das Selbstverständnis und die Entwicklung der Volkshochschulen von entscheidender Bedeutung waren: 1963 hatte der DVV unter dem Titel „Die Volkshochschule – Stellung und Aufgabe“ den Entwurf für eine Selbstdarstellung zur innerverbandlichen Diskussion gestellt. Im Vorwort des damaligen Vorsitzenden Josef Rudolf war zu lesen, daß „im folgenden die bestimmenden Qualitätsmerkmale fixiert“ werden sollten, „wobei keinesfalls eine Einengung des Prinzips und der Praxis der Freiwilligkeit erfolgen dürfte“. In einem Erläuterungstext hat dementsprechend Kurt Meißner die „Qualitätsmerkmale für den Bildungsvorgang in der Erwachsenenbildung als einen Prozeß der wechselnden Bezugnahme von Mensch und Sache“ skizziert. Und im Vorwort der dann 1966 endgültig verabschiedeten Erklärung heißt es mit Bezug auf das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen: „Die in diesem Gutachten begründeten Forderungen nach verstärkter Unterstützung durch die öffentliche Hand gaben den Volkshochschulen Anlaß zu verdeutlichen, welche Qualifikationsmerkmale sie für ihre Arbeit als bestimmend ansehen“. Seit dieser Zeit war es üblich geworden, Hilfe zu leisten für das Lernen, für die Orientierung und Urteilsbildung und für die Eigentätigkeit als drei Aufgabenfelder zu markieren, die unterschiedliche Qualitätsmerkmale erfordern. Erste Überlegungen waren dazu allerdings schon 1959 im Pädagogischen Ausschuß des Verbandes angestellt worden, also vor dem Erscheinen des Gutachtens.

Konfrontiert mit der gegenwärtigen Qualitätsdebatte, erscheint es angebracht, sich zu vergewissern, was damals mit Qualität gemeint war und in welchem Zusammenhang sie als eine Maßgabe angesehen wurde und wirken sollte. Offensichtlich hatte in den 50er Jahren die Orientierung an der Freiheit der Institution und der Freiwilligkeit der Teilnehmenden daran gehindert, mit verbindlichen Selbstdefinitionen aufzuwarten. Nötig erschien dies aber, seitdem Erwachsenenbildung zu einem Thema der öffentlichen Diskussion wurde und Volkshochschulen den Anspruch erhoben, eine im Gemeinwohlinteresse zentrale Rolle zu übernehmen.



Der Text sollte also zugleich zur verbandsinternen Konsensbestimmung und zur Repräsentation in der Öffentlichkeit dienen. Dabei ist Qualität hier noch eine Eigenschaftsbeziehung, die nicht auf Wertung abzielt, sondern das jeweils Charakteristische herausstellen soll. So ist im Text nach den Erläuterungen der Planungs- und Gestaltungsprinzipien der institutionelle Selbstanspruch im Hinblick auf eine gegliederte Angebotsstruktur und auf verschiedene zielbestimmte Veranstaltungsformen beschrieben. Dabei werden die Differenziertheit des Gesamtangebots und die teilnehmerorientierte Veranstaltungspraxis betont. Eine 1978 erweiterte Fassung von „Stellung und Aufgabe der Volkshochschule“ hat an der Gesamtkonzeption nichts geändert. Qualität wird als Summe der Eigenschaften zur Beschreibung spezifischer Angebotsmerkmale verstanden. Insofern macht es einen Sinn, wenn Dieter Gnahn in einer „Vergleichenden Analyse der Qualitätskonzepte in der Weiterbildung“ die Loseblatt-Sammlungen der PAS und ihr Selbststudienmaterial als Qualitätsvorbereitung bezeichnet hat (1997, S. 37).

In der weiteren bildungspolitisch bestimmten Diskussion war es die Expansion im Bereich des Fernunterrichts, die Qualitätsfragen stellen ließ, die auf konkrete Beurteilungskriterien abzielten. 1977 trat dann auch ein „Gesetz zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht“ in Kraft. Hier waren die Kriterien für die Zulassung sowohl in inhaltlich-pädagogischer als auch in rechtlich-organisatorischer Hinsicht überprüfbar, denn es ging ja um überschaubare Texte bzw. um rechtsrelevante Verträge. Dabei hat sich das Gesetz auch auf die Fernbetreuung und auf die Direktarbeit positiv ausgewirkt. In der gleichen Zeit vermehrte sich zudem die Maßnahmeförderung aus Mitteln des Arbeitsförderungsgesetzes. Mit Bezug darauf gab die Bundesanstalt für Arbeit „Instrumentarien zur Begutachtung beruflicher Fortbildungsmaßnahmen gem. § 34 AfG“ und später „Grundsätze zur Sicherung des Erfolgs der Förderung der beruflichen Fortbildung und Umschulung“ heraus. Aber auch bei einem so begrenzten Kontext blieb die Frage der Erfolgsmessung ein Problem. Wenn zum Beispiel postuliert wurde: „Die Qualität von Maßnahmen ist um so höher, je mehr benachteiligte Zielgruppen sie mit geringst möglichem Mitteleinsatz zu einem dauerhaften Integrationserfolg führen“ (Meifort/Sauter 1991, S. 50), ist dies eher ironisch zu verstehen, insofern dabei sowohl entscheidende Außenfaktoren der Arbeitsmarktlage als auch die Relevanz unterschiedlicher Lernpotentiale übersehen werden. Immerhin hat man Qualitätsanforderungen aus der Sicht der Betroffenen zu erfassen versucht. Dabei kam das heraus, was mit den Grundsätzen der Teilnehmerorientierung übereinstimmt: Transparenz des Angebots, Beratungsmöglichkeiten, Mitgestaltungsmöglichkeiten, Rücksichtnahme auf individuelle Lernvoraussetzungen. Wenn diese Erwartungen nicht erfüllt werden, können Teilnehmende in der offenen Erwachsenenbildung daraus die Konsequenz des Fernbleibens ziehen. Im Rahmen der Maßnahmeförderung ist dies nicht möglich. Umso wichtiger wäre daher eine Qualitätskontrolle.

Dem gegenüber steht die selbstkritische Einschätzung von berufener Seite: „Obwohl die Diskussion über die Qualität der beruflichen Bildung seit nunmehr beinahe 20 Jahren geführt wird, ist die theoretische Fundierung eher unterentwickelt“ (a.a.O., S. 198). Wenn dem so ist, wie kommt es dann, daß seit diesem Einge-

ständnis allerorten von Qualität und Qualitätssicherung die Rede ist? Entscheidend dürfte sein, daß nicht mehr pädagogische, sondern ökonomische Gesichtspunkte bestimmend geworden sind. Dabei wird nicht bedacht, inwiefern eine ökonomische Denkweise oder genauer: die Anwendung der Marktkategorien auf die Bildungsarbeit von Erwachsenen unpassend ist. Ihre traditionellen, einheimischen Begriffe sind ohne viel Widerstand umdefiniert oder wie im Falle von Teilnehmerorientierung/Kundenorientierung ausgetauscht worden. Dabei blieb außer acht, daß das im Bildungsprozeß Behandelte nicht gleichzusetzen ist mit dem auf dem Markt Verhandelten. Es hatte in der Vergangenheit also einen guten Sinn, wenn eine erwachsenenbildungsspezifische Begrifflichkeit eingebracht wurde. Wird dagegen das Muster des Verkaufens und Kaufens auf das von Lehren und Lernen übertragen, gerät die Eigenheit dieses Prozesses aus dem Blick. Das heißt: Der Erfolg des Lernens ergibt sich nicht aus der Vorgabe des Lehrens. Er ist vielmehr das Ergebnis eines komplexen Wirkungszusammenhangs. Insofern gibt es keine direkte Verknüpfung von Lehrverfahren und Lernleistung. Vielmehr wollen die jeweiligen Lernvoraussetzungen beachtet werden, und zwar sowohl unmittelbare Kenntnisvoraussetzungen als auch der allgemeine Wissensfundus, vor allem aber die Lernverhaltenserfahrungen, nach denen das Weiterlernen zu orientieren die Neigung besteht und wovon Informationsverarbeitungs- sowie Verstehensfähigkeit abhängig sind. Ebenso wollen die unterschiedlichen Strukturen des jeweils zu Lernenden berücksichtigt sein. Die spezifische Leistung auf der Lehrseite ist, eine jeweils passende Form der Vorgehensweise zu finden. Dies macht dann gleichsam ihre Qualität als Eigenschaft aus. Wenn sie aber verallgemeinernd definiert wird, bedeutet dies eine Mißachtung der Individualität, von der Lernkompetenz in starkem Maße bestimmt ist.

Auf diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, wenn die gegenwärtige Qualitätsdebatte unter dem Aspekt der Qualitätssicherung vor allem von seiten der Wirtschaft angetrieben wird, in deren Schlepptau sich auch das Denken in der Politik bewegt. Nur im Bereich der betrieblichen Weiterbildung können Lernziele verwendungsbezogen definiert, ihr Erreichen kontrolliert und im Falle des Nichterreichens Gründe geprüft und Konsequenzen gezogen werden. Darüber hinaus aber eine Zertifizierung zu fordern und sie mit dem TÜV zu vergleichen, wie es ein Vertreter des Bundesverbandes der Arbeitgeber getan hat, geht an der Eigenart und der Problematik des Lehrens und Lernens wie auch an den organisatorischen Voraussetzungen der EB-Institutionen vorbei. Nichtsdestoweniger scheint dieser Vergleich, vor drei Jahren in der Evangelischen Akademie Loccum (vgl. Greive/Seiverth 1994, S. 220) ausgesprochen, in der Qualitätsdebatte immer noch herumzugeistern. Demgegenüber ist es dann schon ein Vorteil bzw. ein Stück Problemannäherung, wenn zwischen Einrichtungs-, Durchführungs- und Wirkungsqualität unterschieden wird. Es kann dies als Grundlage für einen Selbstbefragungskatalog angesehen werden, um Schwachpunkte und Verbesserungsmöglichkeiten auf allen Handlungsebenen auszuloten. Dabei können Vergangenheitserfahrungen und Vergleichsmöglichkeiten aufgabengerechtere Anregungen liefern als milieufremde Überprüfungslisten. Allerdings gehört dazu, einen Gedankenzusammenhang und

Forderungsanspruch wieder aufzugreifen, der in der Vergangenheit mit der Qualitätsdiskussion selbstverständlich verbunden war – die Professionalität. Sie galt einmal als entscheidendes Qualitätskriterium, weil ihr eine Könnerschaft mit ethischem Rückhalt zugeschrieben wird. Eine solche Verbindung erscheint indes heute für manche zu sehr aus der wissenschaftlichen Perspektive betrachtet. Sie wird aber gerade auch für die Arbeitsfähigkeit von Organisationsgefügen gebraucht. Derartige Überlegungen sind durch die verkürzte Debatte über formale Zertifizierungssysteme verdrängt worden. Selbst der in den 80er Jahren verbreitete Ansatz von Organisationsberatung und Organisationsentwicklung ist dadurch blockiert worden. Es ist dies aber nur die Konsequenz aus einem Bedingungskomplex, den Rolf Arnold in den Satz zusammengefaßt hat: „In der totalen Marktgesellschaft, in der wir leben, wird alles und jedes zum Produkt, auch die Bildung“ (1997, S. 4).

Es war noch in den 70er und 80er Jahren, in denen das Problemfeld, das heute von der Qualitätsdebatte überdeckt wird, mit der Forderung nach Evaluation anzugehen versucht wurde. Dabei wird zwischen summativer Evaluation (Erfolgskontrolle) und formativer Evaluation (Verlaufskontrolle) unterschieden. Im Falle der Erwachsenenbildung stand die Evaluationsdiskussion allerdings in einem spezifischen bildungsgeschichtlichen Kontext. Einerseits ging sowohl von der theoretischen als auch von der politischen Ebene die Forderung nach pädagogischen Innovationen aus, andererseits wurde bei einschlägigen praktischen Initiativen ein Nachholbedarf an wissenschaftlicher Grundlegung deutlich. Dieses Mißverhältnis versuchte man durch empirische Fallstudien bei Entwicklungsprojekten zu überwinden, deren Wirkungsweise und mögliche Übertragung in ein Dauerprogramm überprüft werden sollten. Was die damaligen Evaluationsbemühungen von der heutigen Qualitätsdebatte unterschieden hat, war, daß sie „Wenn-Dann-Ergebnisse“ erstrebte und ermöglichte. Wenn dies wenig Folgen zeitigte, lag es weniger an der Evaluation selbst als vielmehr an der schwindenden Förderungsbereitschaft für Innovationen. Allerdings mußte die unmittelbare Ausweitung auch daran scheitern, daß die projektgebundenen Ausgangsbedingungen nicht zu wiederholen waren, und für indirekte Übertragungen fehlte ein offenes Anregungsklima. In welcher anderen Weise als heute Wirkungskontrolle verstanden wurde, wird aber erkennbar, wenn in der ersten einschlägigen wissenschaftlichen Veröffentlichung der PAS zum Thema zu lesen ist: „Evaluation sollen alle jene Handlungen heißen, die dazu dienen, den Grad der Reflexivität von oder in Lernsituationen zu erhöhen“ (Gerl/Pehl 1983, S. 19). Und drei Jahre später konnte ich bei der Thematisierung von „Aufgaben und Probleme(n) der Evaluation in der Erwachsenenbildung“ auf den Kern der Schwierigkeiten für Evaluierungen hinweisen: „Bildung und Lernen erweisen sich als Umgang mit Situationsinterpretationen“ (Tietgens 1986, S. 15). Dies gilt durchaus auch bei der Vermittlung elementarer Kenntnisse. Wie weit und differenziert der Qualitätsbegriff damals verstanden wurde, mögen die folgenden Kapitelüberschriften des Bandes verdeutlichen:

- Evaluation als Sensibilisierungsprozeß im Rahmen der Mitarbeiterqualifizierung
- Evaluation als Selbstkontrolle und Selbststeuerung der Projekte

- Evaluation als Konsensfindung
- Evaluation als Praxisberatung.

Es wird daran erkennbar, warum es gute Gründe hat, auf die Zielabhängigkeit von Lehr-/Lernprozessen zu verweisen, wenn von Qualitätsbewertung gesprochen wird. Auf jeden Fall wird daran deutlich, daß es nicht um Input-Output-Relationen geht. Damit ist von vornherein der Wert der Meßbarkeit in Frage gestellt, was zugleich allerdings auch das Abschwellen der Evaluationswelle bedeutete. Es war dann in der zweiten Hälfte der 80er Jahre die ministeriell initiierte „Konzertierte Aktion“, die mit gewechselter Begrifflichkeit einen neuen Anstoß zum Thema Wirkungskontrolle gab, nunmehr mit dem Vorzeichen der Privatisierung und dem Hintersinn des öffentlichen Sparens. Wenn daraufhin bei einem Kolloquium „Qualität der Weiterbildung sichern“ (vgl. Meifort/Sauter 1991) ein Vertreter der DAG vermerkt: „Die Vorgabe von Qualitätskriterien kann nur dann eine selektive Wirkung im Hinblick auf die Optimierung der Anbieter und des Angebots entfalten, wenn auch das geeignete Evaluationsinstrumentarium zur Verfügung steht und dies auch konsequent in Anwendung gelangt“ (a.a.O., S. 52), so ist damit grundsätzlich Treffen-des-gesagt. Der Blick in die Vergangenheit genau wie der auf die letzten Debatten läßt allerdings erkennen, daß hier zwar eine berechtigte Forderung bzw. Bedingung genannt ist, die aber, bedenkt man die Strukturen von Lehr-/Lernprozessen, nicht zu erfüllen ist.

## Literatur

- Arnold, R. (Hrsg.) (1997): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen  
 Gerl, H./Pehl, K. (1983): Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn  
 Gnahn, D. (1997): Vergleichende Analyse von Qualitätskonzepten in der Weiterbildung. Hannover  
 Greive, W./Seiverth, A. (Hrsg.) (1994): Bildung als umstrittener Markt. Loccum, Paderborn  
 Meifort, B./Sauter, E. (Hrsg.) (1991): Qualität in der beruflichen Weiterbildung. Berlin: BIBB  
 Tietgens, H. u.a. (1986): Aufgaben und Probleme der Evaluation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: PAS/DVV

## Zwischenbilanz der Qualitätsdebatte

### 1. Qualitätsdiskussion im Wandel

Als Anfang der neunziger Jahre die Qualitätsdebatte die Weiterbildung erfaßte, gingen nicht wenige davon aus, daß dieses Thema nur eine „Mode“ sei und alsbald wieder von der Tagesordnung verschwinden würde. Diese Annahme hat sich als falsch erwiesen. Auch am Ende der neunziger Jahre ist Weiterbildungsqualität ein aktuelles Thema in der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Noch immer werden einschlägige Tagungen und Kongresse durchgeführt, noch immer werden Aufsätze und Bücher geschrieben, um auf die offenen Qualitätsfragen angemessene Antworten zu finden (vgl. z.B. Arnold 1997; Gnahs 1998).

Die Form der Qualitätsdebatte hat sich allerdings geändert. Im Vordergrund steht nun nicht mehr der Streit um Grundsatzpositionen, sondern eher die Behandlung instrumentell-praktischer Fragen. Die „Aufgeregtheiten“ der Qualitätsdebatte (Nuissl 1995, S. 8) sind verfliegen, und ein wohltuender Trend zur Versachlichung ist festzustellen.

Die Nachhaltigkeit der Qualitätsdebatte ist nicht verwunderlich, weil die Anlässe und Ursachen, die sie auslösten, noch fortbestehen:

- Weiterbildung ist auch ein Geschäft, das in einem intransparenten Markt stattfindet und von daher unausgewogene Preis-Leistungs-Verhältnisse zu Lasten der Nachfrageseite provoziert.
- Weiterbildung steht unter Expansionsdruck, der auch seriöse Anbieter vor Qualitätsprobleme stellt. Die vorhandenen Ressourcen reichen häufig nicht aus, um eine fachgerechte Vorbereitung und Durchführung zu gewährleisten. Quantität erhält Vorrang vor Qualität.
- Der Erfolgsweg der Weiterbildung hat viele Beteiligte unempfindlich für Kritik gemacht, sie selbstgefällig werden lassen. Verstärkt wird diese Tendenz noch dadurch, daß der Expansions- und Kostendruck wenig Freiräume für Reflexion läßt.
- Die Professionalisierung im Weiterbildungsbereich ist ins Stocken geraten. Hinzu kommt, daß Kostendruck schlechte und zum Teil unzumutbare Arbeitsbedingungen entstehen läßt (niedrige Bezahlung, Honorarverträge ohne soziale Absicherung) bzw. aufrechterhält, was die Fluktuation erhöht und die Effektivität von Bildungsprozessen beeinträchtigt.

Diese „Dispositionen“ kommen im marktformig organisierten Weiterbildungsbereich mit seiner Intransparenz, mit seiner Trägerpluralität, mit seiner zerklüfteten Förderlandschaft besonders zum Tragen. Sie erklären auch, warum gerade in der Weiterbildung die Qualitätsdebatte nachhaltiger geführt wird als in anderen Bildungsbereichen.

Im folgenden wird nun eine Zwischenbilanz gezogen: Was hat die ungefähr zehnjährige Qualitätsdebatte gebracht, und welche Trends zeichnen sich ab?

## 2. Die Rolle der ISO 9000 ff.

Initialzündung für die hier zu resümierende Qualitätsdebatte war die weltweite Auseinandersetzung mit der Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff. Über die Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen anhand einer normativen Vorgabe sollten die Qualitätsfähigkeit von Betrieben erhöht und ein „Vertrauensbeweis“ für die Kunden erbracht werden.

Die „ISO 9000“ fand auch in der Weiterbildung Resonanz. Die Schnelligkeit und Dynamik, mit der sie sich durchzusetzen schien, erzwangen prompte Reaktionen, ihre „Fremdheit“ in Jargon und Denkweise reizte zum Widerspruch, die zum Teil gleichermaßen unreflektierte Abwehr wie Akzeptanz des Normenwerks führte zu einer Polarisierung der Diskussion zwischen vehementen Befürwortern und Gegnern. Und schließlich stand noch eine Drohung im Raum: Die Zertifizierung nach ISO 9000 sollte als Fördervoraussetzung (z.B. bei der Vergabe von Mitteln nach dem AFG oder dem ESF) eingeführt werden. Nicht zuletzt diese Befürchtung, von den Fördertöpfen abgeschnitten zu werden, verlieh der Diskussion ungeahnte Dynamik.

Die Wellen des Disputs sind inzwischen geglättet, und die genannte Drohung hat sich als haltlos erwiesen. Es ist aber das große Verdienst der „ISO 9000“, daß sie als Katalysator eine längst überfällige Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung beschleunigte.

Die Vehemenz der Diskussion hat ein wenig den Blick für die Vorteile und Nachteile der ISO-Reihe verstellt. Nüchtern betrachtet ergeben sich folgende Möglichkeiten und Grenzen. Zuerst die Möglichkeiten:

- Die ISO zwingt zur Positionierung in bezug auf Qualitätsfragen (Festlegung einer Qualitätspolitik) und mobilisiert die Führungsverantwortung in dieser Frage.
- Die Zertifizierung bzw. die Vorbereitung der Zertifizierung erleichtert den Einstieg in Prozesse der Organisationsentwicklung.
- Die ISO-Norm fördert das Denken in Kreislauf- bzw. Systemzusammenhängen („Qualitätskreis“). Damit ist gemeint, daß Erfahrungen jeweils rückgekoppelt werden und ggf. zu Veränderungen führen („kontinuierlicher Verbesserungsprozeß“).
- Die ISO stellt auch eine Anspruchsgrundlage für die Beschäftigten der Weiterbildungseinrichtungen bzw. deren Interessenvertretung dar. Sehr konkret werden z.B. Personalentwicklung und Mitarbeiterfortbildung gefordert.
- Die ISO sichert eine gewisse Verbindlichkeit bei der Qualitätssicherung und führt zu Verfahrensstandardisierungen.

Neben diesen und vielleicht noch weiteren Vorteilen birgt die Anwendung der ISO-Norm auch Risiken. Es zeigt sich, daß selbst vorhandene Vorteile bei einer „Überinterpretation“ in Nachteile umschlagen können. Im einzelnen sind zu nennen:

- Die ISO ist „inhaltsleer“ und fast beliebig interpretierbar. Sie trifft keine Festlegung zur Produktqualität, sondern beschreibt nur das Verfahren zur Sicherung der von der Einrichtung/dem Betrieb festgelegten Qualitätsvorgaben.
- Sie kann als Marketinginstrument, zur Vermittlung von „Qualitätssignalen“ mißbraucht werden, ohne daß substantiell Qualität „dahintersteht“ („Plakettensicherung“).
- Sie ist „insiderorientiert“, das heißt, nur Experten können aus den Qualitätsmanagementhandbuch herauslesen, welche „Qualitätsphilosophie“ die einzelne Einrichtung verfolgt. Für durchschnittliche Interessenten ist diese Analyse im Regelfall fachlich und zeitlich nicht möglich.
- Die ISO neigt zur Verschriftlichung und Bürokratisierung von Vorgängen.
- Sie widerspricht zumindest zum Teil umfassenden Qualitätsansätzen wie TQM (Total Quality Management), weil sie zur Überreglementierung führt und Verantwortung verteilt, anstatt eine allseitige Verantwortung für Qualität zu definieren. Die – Die ISO verabsolutiert die Kundenorientierung, indem sie die Wünsche der Kunden als zu erfüllenden Standard setzt und so etwas wie professionellen Anspruch, Bildungsauftrag oder Teilnehmerorientierung nicht gelten läßt.
- Die ISO ist im Grundsatz eher statisch, weil sie die Setzung von *Standards* verlangt und nicht die von *Zielen*, weil sie Qualitätssicherung betreibt und nicht Qualitätsentwicklung.
- Und zudem ist die ISO teuer, weil die Zertifizierung und die Vorbereitung dazu Kosten verursachen (Honorare für Unternehmensberater, Gebühren für die Zertifizierung etc.).

Insgesamt zeigt sich, daß die ISO viele Verdienste beim Anschlag der Qualitätsdiskussion hat, aber speziell für die Weiterbildung nicht die erste Wahl ist. Sie ist zu sehr verfahrensorientiert und zu wenig inhaltlich-pädagogisch ausgerichtet.

### **3. Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen zwischen Zertifizierung und Selbstevaluation**

Nachdem die Fixierung der Qualitätsdebatte auf die „ISO 9000“ gelöst war, kamen auch andere Qualitätskonzepte verstärkt ins Blickfeld. Die Weiterbildungseinrichtungen hatten nunmehr die Chance, aus einem breiten Spektrum von Möglichkeiten jene auszuwählen, die den eigenen Bedürfnissen am besten entsprachen. Dieses Ansinnen wurde auch dadurch unterstützt, daß die Publikationen zum Thema eine Vielzahl von Konzepten vorstellten und in ihren Vor- und Nachteilen beschrieben (vgl. z.B. von Bardeleben u.a. 1995; Keuper u.a. 1995; Epping 1996; Gnahn 1996).

Einen hohen Stellenwert nehmen in diesem Zusammenhang Modelle ein, die unter der Überschrift „Total Quality Management“ (TQM) firmieren. Sie verbinden die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung mit einer umfassenden Analyse der Einrichtung und grundlegenden Reorganisationsprozessen. Sie streben nicht nur eine Optimierung der qualitätssichernden Verfahren an, sondern setzen die Marktführer-

schaft als Leitziel. Bekannt geworden sind TQM-Konzepte vor allem in Form von Preisen, bei denen Bestleistungen bewertet und prämiert werden (z.B. Malcolm Baldrige Award, European Quality Award).

Nur wenige Einrichtungen beteiligen sich an diesen Wettbewerben, aber sehr viele orientieren sich an den Kriterien und Standards, die ihnen zugrunde liegen. Die Einrichtungen ziehen zudem auch Nutzen aus staatlichen und privaten Initiativen zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung (wie z.B. dem Hamburger Modell, den Qualitätstests der Stiftung Warentest, dem Begutungskatalog für den Fernunterricht), indem sie Elemente dieser Konzepte als „Steinbruch“ für die Formulierung der eigenen Qualitätspolitik benutzen. Angestrebt wird nicht mehr das Überstülpen einer fertigen Lösung, sondern das maßgeschneiderte und selbst entwickelte Konzept, welches zudem häufig in Maßnahmen der Organisationsentwicklung eingebunden ist.

Gestützt wird diese Entwicklung zudem durch eine pädagogische Akzentuierung der Qualitätsdiskussion. Die anfangs starke ökonomische Prägung – eine Folge der ISO-9000-Kontroverse – ist relativiert worden. Die Rückbesinnung auf pädagogische Traditionen und Begrifflichkeiten hat viel Schärfe aus der Auseinandersetzung genommen und die Akzeptanz der Qualitätsdebatte in der Weiterbildung deutlich erhöht (vgl. Gieseke 1995; Schlutz 1995; Siebert 1996; Gnahs 1998).

Die Einrichtungen setzen in ihrer Mehrzahl auf „hausgemachte“ Konzepte, die im Rahmen einer Selbstevaluation überprüft werden. Andere kombinieren die einrichtungsspezifischen Vorgehensweisen mit standardisierten Verfahren (z.B. einer Zertifizierung nach ISO 9000). Insgesamt herrscht eher Pragmatismus im Vorgehen, ein Sich-Herantasten an die beste Lösung ohne Rücksicht auf die „Reinheit der Lehre“, die in der Anfangsphase der Qualitätsdebatte noch so bestimmend war.

Dieser Handlungsorientierung entspricht auch die verstärkte Hinwendung zum Instrumentellen. Die Einrichtungen verlangen nunmehr vor allem das Rüstzeug für die Praxis der Qualitätsentwicklung: Richtschnuren für die Implementierung von Qualitätsmanagement und Instrumente zur Qualitätsbeurteilung. Die Literaturproduktion hat sich auf diese Nachfragelage eingestellt und entsprechende Praxishilfen bereitgestellt (vgl. z.B. Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens 1996; Gnahs 1996; Merx/Bötzel 1997).

Für die Einrichtungen läßt sich insgesamt feststellen, daß die Qualitätsdebatte positiv auf die Weiterbildungspraxis gewirkt hat. Die Qualitätsfrage ist an der Basis angekommen und hat dort als Impuls für eine Reflexion der pädagogischen Arbeit gewirkt und zu einer Renaissance professionellen Denkens geführt.

#### **4. Qualitätsentwicklung in den Ländern**

Zu Beginn der Qualitätsdebatte waren die Länder in einer eher abwartenden Haltung. Diese änderte sich grundlegend vor allem durch die Aktivitäten des KMK-Ausschusses für Fort- und Weiterbildung. Als gemeinsame Linie der Länder gilt



die Dritte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung, wo die folgenden Ausführungen zum Stichwort „Qualitätssicherung“ zu finden sind:

„Die Qualität der Weiterbildung ist Voraussetzung für die Akzeptanz und den Erfolg des Bildungsangebots. Dies gilt in gleicher Weise für die öffentliche, die öffentlich geförderte und die kommerzielle Weiterbildung.

Qualitätssicherung bedarf der Kontrolle, die auch Selbstkontrolle sein kann, und ist als Schutz für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie als Gütenachweis für die Einrichtungen der Weiterbildung unverzichtbar.“

Diese Grundposition wird von den Ländern in sehr unterschiedlicher Weise umgesetzt. Nur in wenigen Gesetzen findet sich ein expliziter Niederschlag der Qualitätsdiskussion. Doch jenseits der Rechtsetzungsarbeit forcieren und unterstützen die Länder die Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung mit der Förderung von Modellversuchen, mit der Initiierung von Gesprächskreisen, mit der Förderung der Entwicklung von Qualitätskonzepten und mit der Bereitstellung von Checklisten.

So haben die Länder Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen in ihren Weiterbildungsgesetzen Regelungen zum Teilnehmerschutz getroffen. In einigen Ländern ist Qualitätssicherung ausdrücklich Aufgabe des im Gesetz vorgesehenen Beratungsgremiums (Landesausschuß, Beirat). Beispiele dafür sind Bremen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz. Im Niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetz ist vorgeschrieben, daß die finanzhilfeberechtigten Einrichtungen ihre Bildungsarbeit regelmäßig evaluieren müssen. In Bremen, Schleswig-Holstein und im Saarland gibt es eine staatliche Anerkennung von Einrichtungen losgelöst von der Finanzhilfeberechtigung, was einer Art „Gütesiegel“ gleichkommt.

Ein Gütesiegel wird in Hamburg vergeben, allerdings durch einen Verein, der von den Weiterbildungseinrichtungen des Stadtstaates getragen und von der Senatsbehörde für Schule, Jugend und Berufsbildung finanziell unterstützt wird. Die Einhaltung der Qualitätsstandards wird in Selbstkontrolle durchgeführt (vgl. Krüger 1995).

Als weitreichendste Lösung einer Qualitätspolitik auf Länderebene kann das Bremer Modell gelten. Es handelt sich um einen umfassenden Ansatz, der von den Einrichtungen den gutachterlich bestätigten Nachweis eines funktionierenden Qualitätsmanagementsystems verlangt. Im Vorfeld der Anerkennung hat das Land Bremen dafür gesorgt, daß die beteiligten Einrichtungen über Fragen der Qualitätsentwicklung informiert und qualifiziert werden (vgl. Bötzel/Gnahn/Merx 1998).

Es ist davon auszugehen, daß im Zuge von Gesetzesnovellierungen weitere qualitätsrelevante Regelungen auf Länderebene getroffen werden.

## **5. Qualitätsentwicklung auf Bundesebene**

Zentrales Element der Qualitätsentwicklung auf Bundesebene ist das Qualitätskonzept der Bundesanstalt für Arbeit. Dieses wurde in den letzten zehn Jahren zweimal entscheidend verändert. Anfang der neunziger Jahre reagierte die Ar-

beitsverwaltung auf offensichtliche Qualitätsprobleme in den neuen Ländern (Stichwort „wilder Bildungskosten“) mit zwei Qualitätserlassen und verschärften Kontrollen durch sogenannte Prüfgruppen. Seit 1997 greifen die „Grundsätze der Bundesanstalt für Arbeit zur Sicherung des Erfolges der Förderung der beruflichen Fortbildung und Umschulung“. Neu eingeführt wird damit ein zweistufiges Überprüfungsverfahren: Danach erfolgen im Dreijahresturnus eine Trägerüberprüfung und jeweils rechtzeitig vor Maßnahmebeginn eine verkürzte maßnahmebezogene Überprüfung.

Über die genannte Regelung hinaus hat sich die Bundesebene in der Qualitätsdebatte eher zurückgehalten. Sie hat sich nicht dem Wunsch der Ländermehrheit angeschlossen, mit einem gemeinsamen Projekt eine bundeseinheitliche Qualitätsnorm für die Weiterbildung zu schaffen (Stichwort „ISO 9000 plus“). Das laufende Bund-Länder-Modellprojekt zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung, das vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und vom Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführt wird, verfolgt mehrere Zielsetzungen: Es sollen praxisorientierte Modelle der Qualitätssicherung entwickelt und erprobt werden, es sollen eine Bestandsaufnahme und Systematisierung vorhandener Qualitätssicherungsverfahren sowie eine Analyse von einrichtungsübergreifenden Hindernissen der Qualitätssicherung erfolgen. Es bleibt abzuwarten, ob sich aus dem Kontext dieses Projektes heraus die Initiative für eine trägerübergreifende freiwillige Verpflichtung auf einen Katalog von Mindeststandards ergibt.

## **6. Trends und Herausforderungen**

Eine Zwischenbilanz geht sachlogisch davon aus, daß die behandelten Sachverhalte auch noch in Zukunft relevant bleiben werden. Deshalb bietet es sich an, über den bilanzierten Zustand hinaus den Blick für Trends und Perspektiven zu öffnen:

- Die Qualitätsdiskussion erfaßt immer mehr auch die anderen Bildungsbereiche. Da eine stärkere Verzahnung der Bildungsbereiche angestrebt wird, werden auch die jeweiligen Qualitätskonzepte aufeinander abgestimmt werden müssen.
- Lernkonzepte, wie das selbstgesteuerte Lernen oder das arbeitsintegrierte Lernen, finden immer stärkere Verbreitung. Auf diese Lernformen sind die herkömmlichen Qualitätskonzepte nur teilweise übertragbar. Sie müßten entsprechend modifiziert bzw. weiterentwickelt werden.
- Aus der Zunahme von Beschwerden und Rückfragen von Teilnehmenden kann geschlossen werden, daß das Qualitätsbewußtsein der Nachfrageseite gestiegen ist. Dies ist nicht zuletzt auch eine Folge der geleisteten Aufklärungsarbeit und der Bereitstellung instrumenteller Hilfen z.B. in Form von Checklisten.
- Die pragmatische Entwicklung und Umsetzung von Qualitätskonzepten kann dadurch unterstützt werden, daß die Einrichtungen ihre diesbezüglichen Erfahrungen untereinander austauschen.

- Der Gefahr der Intransparenz in der Qualitätsfrage kann dadurch begegnet werden, daß die Weiterbildungseinrichtungen sich im Rahmen der Selbstverpflichtung auf einen Katalog von Mindeststandards verständigen.
- Alternativ oder ergänzend zu einem Selbstverpflichtungskatalog könnte ein Bundesrahmengesetz für die Weiterbildung beschlossen werden, das mit Blick auf die folgenden Aspekte Regelungen träge:
  - Formulierung eines Leitbildes für die Weiterbildungsqualität (Vorschlag: Orientierung am Bildungsbegriff)
  - Setzung von Mindeststandards für die Zulassung von Weiterbildungseinrichtungen
  - Gestaltung und Finanzierung einer selbstverwalteten Koordinierungs- und Kontrollstruktur auf der Ebene der Regionen (Vorschlag: Einrichtung von Weiterbildungskammern)
  - Festlegung allgemeiner Geschäftsbedingungen für Schulungsverträge Stärkung der Nachfragersouveränität durch Informations- und Beratungsnetze (z.B. durch nutzerfreundliche Datenbanken, Verbreitung von Checklisten)
  - Sicherstellung des internationalen Dialogs zu Qualitätsfragen.

Die Qualitätsdebatte wird also weitergehen und neue Facetten, Blickwinkel und Konturen hervorbringen. Und sie wird (hoffentlich) auch nie beendet sein, weil die Reflexion des Weiterbildungsgeschehens und die ständige Verbesserung der Bildungsprozesse zur Weiterbildungsprofession (eigentlich) dazugehören.

## Literatur

- Arnold, R. (Hrsg.) (1997): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen von Bardeleben, R./Gnahs, D./Krekel, E.M./Seusing, B. (Hrsg.) (1995): Weiterbildungsqualität. Konzepte, Instrumente, Kriterien. Bielefeld
- Bötel, C./Gnahs, D./Merx, K. (1998): Begleitung und Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungseinrichtungen im Lande Bremen. IES-Projektbericht 110.98. Hannover
- Epping, R. (1996): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Soest
- Gieseke, W. (1995): Qualität in der Weiterbildung – eine pädagogische Aufgabe? In: Meisel, K. (Hrsg.): Qualität in der Weiterbildung. Reihe: Materialien für Erwachsenenbildung, Band 3. Frankfurt/M.: DIE, S. 20–27
- Gnahs, D. (1996): Handbuch zur Qualität in der Weiterbildung. Stand, Perspektiven, Praxis. Reihe: Berufliche Bildung & Weiterbildung, Band 2. Frankfurt/M.
- Gnahs, D. (1998): Vergleichende Analyse von Qualitätskonzepten in der Weiterbildung. Reihe: Materialien des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforschung, Band 164. Hannover
- Keuper, R./Mesenholl, H.-J./Oppek, E./Pfitzinger, E. (1995): Qualität in der beruflichen Bildung. Tips aus der Praxis für eine Qualitätsverbesserung in der beruflichen Weiterbildung. Schriftenreihe des Landesarbeitskreises für berufliche Fortbildung, Band 4. Stuttgart

- Krüger, T. (1996): Öffentlich-gestützte Selbstkontrolle – das Gütesiegel in Hamburg. In: von Bardeleben, R./Gnahn, D./Krekel, E. M./Seusing, B. (Hrsg.): a.a.O., S. 205–212
- Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens (Hrsg.) (1996): Fragenkatalog zur Selbstevaluation. Hannover
- Merx, K./Bötel, C. (1997): Qualität in der beruflichen Bildung – ein sächsisches Markenzeichen. Abschlußbericht zum ESF-Bildungstest. Hannover, Leipzig
- Nuissl, E. (1995): Qualität und Markt. In: Meisel, K. (Hrsg.): Qualität in der Weiterbildung. Frankfurt/M.: DIE, S. 8–20
- Schlutz, E. (1995): Zur Qualitätssicherung als Professionsaufgabe. In: Meisel, K. (Hrsg.): Qualität in der Weiterbildung. Frankfurt/M.: DIE, S. 27–33
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1994): Dritte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 02.12.1994)
- Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied u.a.

## **Qualität und Empirie in der Erwachsenenbildung Von der Unsicherheit zur Sicherheit und zurück**

### **Vorbemerkung**

Von ‚Qualität‘ ist im folgenden in einem pauschalen Sinne, von ‚Empirie‘ anhand eines Ausschnitts die Rede. Die vielen Bedeutungen, die der Qualitätsbegriff mittlerweile international im Bildungsbereich angenommen hat (vgl. Horsburgh 1998, S. 117) werden nicht noch einmal referiert oder gar bewertet. Es wird vielmehr davon ausgegangen, daß unter dem Stichwort ‚Qualität‘ eine Diskussion in Gang gekommen ist, die – nicht zuletzt unter dem Druck finanzieller Nöte – alte Fragen neu stellt oder auch neu zu stellen wagt.

Auch die Unterschiedlichkeit dessen, was an empirischer Forschung im Bereich der Erwachsenenbildung vorliegt, durchgeführt wird und geplant ist, wird nicht aufgehoben. Der Mangel an disziplininternen Standards und Vernetzungen zusammen mit dem Problem der Zugänglichkeit kleinerer Studien dürfte – trotz mittlerweile angelaufener Bemühungen – wohl noch längere Zeit die Situation auf diesem Feld kennzeichnen. Was im folgenden über empirische Erwachsenenbildungsforschung gesagt wird, bezieht sich zwar im Detail auf einen relativ kleinen Teil, erlaubt aber trotzdem Übertragungen auf andere Forschungszweige und auf die generelle Frage nach dem Umgang mit Forschungsbefunden.

### **‚Sicherheit‘ als gemeinsames Ziel von Qualität und Empirie**

Die Qualitätsdiskussion in der Erwachsenenbildung bildet zunächst noch einmal das Schisma zwischen allgemeiner und beruflich-betrieblicher Erwachsenenbildung ab, indem die Vertreter der ersten Richtung einen eher skeptischen Ton anschlagen, während die Vertreter der zweiten eher den Optimismus der Machbarkeit verbreiten. Andererseits finden sich in dieser Diskussion – vor allem seit der Verbreitung sogenannter Total-Quality-Management-Konzepte – unübersehbare Hinweise für eine Annäherung und Vermischung beider Richtungen: Institutionen allgemeiner Erwachsenenbildung bedienen sich mittlerweile recht fließend des betriebswirtschaftlichen Vokabulars und des damit verbundenen Denkens, und Weiterbildungsexperten von Betrieben machen sich zunehmend Gedanken über das Wesen des Pädagogischen und über Bildung als Konstruktion.

Es ist insofern Horst Siebert zuzustimmen, der „in der aktuellen Qualitätsdiskussion Chancen und Ansätze einer *Repädagogisierung* auf dem Niveau einer ‚reflexiven Modernisierung‘ (U. Beck)“ erkennt (Siebert 1998, S. 10). Der Hinweis auf die ‚reflexive Modernisierung‘ verdient ernster genommen zu werden, als er vielleicht vom Autor gemeint ist, der zur Erklärung lediglich darauf hinweist, daß

„Pädagogik nicht als windstille Insel und als Selbstzweck, sondern als gesellschaftliches Subsystem mit spezifischen Leistungen, Funktionen und Grenzen“ (ebd.) zu sehen sei. Bei Beck ist die Rede von der „Fragwürdigkeit der Basisprämissen europäischen Denkens und Handelns“ und davon, daß überall „neue Unsicherheiten“ hervorbrechen (Beck 1996, S. 20). Das Thema, das gegen alle vordergründigen Unterschiede die Forderungen nach Qualitätsherstellung, -überprüfung und -gewährleistung einerseits und der Ruf nach mehr empirischer Forschung gemein haben, ist nämlich Sicherheit bzw. die Überwindung von Unsicherheit. Beck unterscheidet im Rückgriff auf den englischen Sprachgebrauch zwischen *insecurities*, d.h. sozialen Unsicherheiten, dem *lack of safety*, d.h. der Bedrohung durch Umweltschäden, Kriminalität und Gewalt, sowie *uncertainties*, d.h. dem Verlust von Gewißheiten durch Zweifel am Fortschritts-, Wissenschafts- und Expertenglauben.

Den Institutionen soll der Einzug von Qualitätssicherungsverfahren in die Weiter- bzw. Erwachsenenbildung ermöglichen, sich angesichts reduzierter staatlicher Unterstützung und/oder zunehmender Konkurrenz erfolgreich am Markt zu behaupten und eine die Existenz bedrohende Abwanderung der Klientel zu verhindern. Adressaten sollen demgegenüber von der Güte der sie interessierenden Weiterbildungsangebote und damit vom Erfolg einer (arbeitsplatzsichernden) Teilnahme überzeugt werden. Gleichzeitig sind diese Adressaten aber von sich widersprechendem Wissenschafts- und/oder Expertenwissen verunsichert und suchen über das Medium Weiterbildung Orientierung. Qualitätsgesicherte Weiter- bzw. Erwachsenenbildung verspricht die Reduktion von *insecurities* und *uncertainties*.

Auch empirische Untersuchungen der Erwachsenenbildungsrealität sind vom Bedürfnis nach Sicherheit bestimmt. Sie sollen sichere Daten über diesen Bereich liefern, mißtrauen theoretischen Aussagen (Hypothesen) und sind, obwohl sie bei erfolgreichem oder als erfolgreich ausgegebenem Abschluß als Expertenwissen präsentiert und rezipiert werden, zunächst einmal aus dem Zweifel an Expertenwissen (von Theoretikern und Praktikern) entstanden. Empirische Forschung ist vor allem normenkritisch und tatsachenorientiert und fragt deshalb danach, was ist und was möglich ist (vgl. Wulf 1989, S. 161). Diesen nüchternen Blick auf Vorfindliches und Machbares nehmen auch die mit dem Begriff Qualität verbundenen Diskussionen und Verfahren ein.

In beiden Fällen wird versucht, Sicherheit in einem Bereich herzustellen, der außerordentlich vielgestaltig, widersprüchlich und kontingent ist. Das Ziel Sicherheit kann nun getrennt zu erreichen versucht werden, es sind aber auch Kombinationen möglich. Dazu gehören etwa gezielte empirische Untersuchungen zum Qualitätsmanagement und zur Qualitätssicherung (vgl. z.B. Stephan u.a. 1994, Sevring/Stahl 1995), dazu gehört aber auch der Vorschlag, bei der Frage nach der pädagogischen Qualität auf Befunde empirischer Forschung zurückzugreifen: „Was wir benötigen, ist eine empirische Forschung, die nach heutigem wissenschaftlichem Wissen pädagogische Realität abbildet. Dann können wir auch sehr viel begründeter und mit wesentlich mehr Belegen über pädagogische Qualität diskutieren“ (Nuissl 1995, S. 91).

Dieser Forderung, gegen die in ihrer Allgemeinheit niemand, der nicht empirische Forschung pauschal in die Nähe des delphischen Orakels rückt (vgl. Luhmann 1990, S. 390, Fn. 13) etwas einwenden dürfte, soll im folgenden an einem Ausschnitt konkret nachgegangen werden.

### **Programm- und Unterrichtsforschung in der Erwachsenenbildung – eine Grundlage zur Definition von Planungs- und Lehrqualität?**

Faßt man die verschiedenen Ebenen von pädagogischem Handeln in der Erwachsenenbildung, an die man Qualitätsmaßstäbe anlegen könnte, zusammen, so lassen sich grob die Bereiche der Planungs-, der Durchführungs- und der Ergebnisqualität unterscheiden. Auf diese Ebenen ist nun eine Unzahl von Forschungen bezogen, die mit unterschiedlichen Fragestellungen, Hypothesen, Instrumentarien, Anwendungsbereichen, Auswertungsmethoden gearbeitet haben und arbeiten. Aus Sicht der Qualitätsherstellung bilden Planung und Durchführung die Voraussetzungen für die angestrebten Ergebnisse der Wissensaneignung, des Lerngewinns, der Kompetenzsteigerung. Wenn die Qualität dieser Voraussetzungen sichergestellt ist, kann – so die Logik – das Ergebnis nur ein positives sein. Um der Frage, inwiefern Befunde der empirischen Erwachsenenbildungsforschung der Praxis und hier der aktuellen Frage nach der operationalisierbaren Definition pädagogischer Qualität nützen können, konkret nachzugehen, wird im folgenden das Segment der Qualitätsvoraussetzungen umfassenden Bereiche näher betrachtet werden, und zwar die auf die Planungsebene bezogene Dokumentenforschung von Bildungsprogrammen (a) und die auf die Durchführungsebene bezogene Interaktionsforschung von Unterrichtssituationen in der Erwachsenenbildung (b).

Zu a)

Bei den vorliegenden Analysen von Bildungsprogrammen nehmen Arbeitsplananalysen von Volkshochschulen einen besonderen Stellenwert ein. Das liegt an der Zugänglichkeit des Programmangebots öffentlicher Bildungsinstitutionen, an der Existenz eines entsprechenden bundesweiten Archivs im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und an der Forschungstradition des Instituts. Unter diesen Bedingungen ist auf der Basis der Durchsicht von VHS-Arbeitsplänen eine Reihe vergleichbarer Auswertungen von Angeboten in einzelnen Fachbereichen (z.B. Kulturelle, Berufliche und Politische Bildung) sowie in einzelnen Zielgruppenbereichen (z.B. Alten- und Frauenbildung) entstanden (vgl. Tietgens 1998). Bisherige Entwicklungen wurden festgestellt und begründete Prognosen für die Zukunft formuliert. Darüber hinaus sind aber diesen Analysen auch Werturteile zu entnehmen – etwa in der vorsichtigen Kritik an Angeboten, die mehr versprechen, als einlösbar ist, oder am Plädoyer für Angebote, die den ‚Dialog‘ zwischen den Geschlechtern oder den Generationen fördern. Hinweise für pädagogische Qualität sind nicht dem Datenmaterial, sondern solchen Bewertungen zu entnehmen, von denen anzunehmen ist, daß sie weitgehend unabhängig von der Analyse der

Arbeitspläne entwickelt (oder übernommen) wurden. Derartige Programmanalysen haben dann eher den Sinn, festzustellen, in welchem Ausmaß bestimmte pädagogische Leitvorstellungen (etwa in Form von Veranstaltungsankündigungen) verbreitet sind – sei es, daß theoretische Konzepte bereits in der Praxis implementiert sind, sei es, daß die Praxis (wie etwa in der Frauenbildung) den theoretischen Vorgaben voraus ist.

Die Bedeutung von Programmanalysen haben explizit die Autoren der letzten großen, auf die Region Bremen bezogenen volkshochschulübergreifenden Untersuchung formuliert: „Ziel der Untersuchung ist es, für den überwiegenden Teil des Bremer Gesamtangebots auf einer umfangreichen und zuverlässigen Datenbasis die charakteristischen institutionellen, inhaltlichen und methodisch-didaktischen Strukturen herauszuarbeiten und sie differenziert und so anschaulich darzustellen, daß sie für weitergehende Untersuchungen ebenso wie für didaktische Planungen und bildungspolitische Entscheidungen verfügbar sind“ (Körper u.a. 1995, S. 3, Fn. 4). Was in vielen kleineren Programmanalysen vermengt und nur zwischen den Zeilen deutlich wird, ist in dieser Analyse sauber getrennt: die Ermittlung von Daten, ihre Interpretation und die darauf aufbauenden Empfehlungen. So wird etwa in der Zusammenfassung eine „Tendenz zur alltagspraktischen Subjekt- und Handlungsorientierung“ (a.a.O., S. 343) ausgemacht und in einem gesonderten Kapitel der „Rückgang anspruchsvollerer Veranstaltungen zur kulturellen, zur mathematisch-naturwissenschaftlichen und ökologischen, zur sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen, juristischen und historischen Weiterbildung, wodurch wissenschaftliche Erkenntnisse weitergegeben und grundlegende ästhetische, politische und moralische Orientierungen vermittelt und reflektiert werden könnten“ (a.a.O., S. 350) beklagt bzw. als zu lösendes Problem dargestellt. Das Qualitätskriterium, das darin besteht, auf der Basis einer begründeten Bildungsvorstellung einem Trend entgegenzusteuern, wird dann zu einem solchen, wenn dieser Trend empirisch belegt werden kann.

Die erhobenen rohen Daten in Programmanalysen – etwa die Zunahme von frauenspezifischen Rhetorik-Angeboten oder der Rückgang von naturwissenschaftlich-belehrenden Veranstaltungen zur Ökologie – geben demnach keine Hinweise auf pädagogische Qualität, u.U. aber Hinweise darauf, was die Forscher unter pädagogischer Qualität verstehen. Selbst wenn diese sich nicht explizit wertend äußern, ist allein schon an der Themenwahl und dann vor allem an den gewählten Untersuchungskategorien abzulesen, was die Autoren unter ‚wertvollen‘ Bildungsangeboten für Erwachsene verstehen: Wird untersucht, wann in welchen Einrichtungen das Thema Europa in welcher Form in Bildungsveranstaltungen thematisiert wurde (vgl. Oppermann 1993), ist klar, daß der Autor eine solche Thematisierung für sinnvoll hält. Wird vermerkt, wieviele Kurse der Frauenbildung an Volkshochschulen und autonomen Einrichtungen von zwei Dozentinnen geleitet werden (vgl. Schneider-Wohlfart/Vennemann 1994), ist eigentlich auch ohne entsprechende Erklärung klar, daß die Autorinnen die Doppeldozentur für zielgruppenadäquat halten bzw. als Qualitätsmerkmal von Frauenbildungsangeboten ansehen.



Programmanalysen dieser Art können deshalb kaum zur Klärung der Frage nach dem Wesen pädagogischer Planungsqualität herangezogen, sie können aber – mehr oder weniger offen – zu Zwecken der Qualitätskontrolle eingesetzt und dementsprechend rezipiert werden. Ein besonders deutliches Beispiel dafür ist die Untersuchung von Künzel/Böse (1995), in der 155 Programme hinsichtlich der aus der Literatur zur Weiterbildungswerbung abgeleiteten Aspekte der motivationsunterstützenden Ansprache, der Benutzerfreundlichkeit, der Selbstdarstellung und Teilnahmebedingungen sowie der Preise, Kosten, Serviceleistungen gesichtet und ausgewertet wurden (vgl. a.a.O., S. 77 ff.).

Anders steht es mit strikt qualitativ vorgehenden Programmanalysen, die das Material nicht nach vorgegebenen Kategorien absuchen, sondern diese aus dem Material selbst generieren (vgl. Nolda 1998). Auch solchen Analysen sind Vorstellungen über pädagogische Qualität zu entnehmen – allerdings nicht die einzelner Forscher, sondern die der Programmacher. Dies kann allein aufgrund von Dokumenten- bzw. Diskursanalysen, es kann aber auch in Kombination mit ergänzenden Experteninterviews mit Planungsverantwortlichen erreicht werden (so z.B. in einer Untersuchung zur Planung ökologischer Weiterbildungsangebote an Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen – vgl. Henze 1998).

Für die Frage nach erwachsenenpädagogischer Angebotsqualität kann demnach die qualitative Textanalyse von Ankündigungen (aber auch von Vorworten und sonstigen Erläuterungen in Bildungsprogrammen) insofern herangezogen werden, als derartige Untersuchungen Aufschlüsse über aktuelle, aber auch über inzwischen historische Qualitätsvorstellungen auf der Ebene der Planungsverantwortlichen und der Unterrichtenden geben.

Wenn textgenau gearbeitet wird, ist der starke Zeitbezug erwachsenenpädagogischer Qualitätsvorstellungen unübersehbar. Eine Vorstellung davon vermittelt etwa eine Studie über das Thema „Nationalsozialismus“ in der westdeutschen Erwachsenenbildung, in der die Autoren anhand ausführlicher Textbeispiele die Unterschiede diesbezüglicher Veranstaltungen und damit die unterschiedlichen Vorstellungen von Trägern, Einrichtungen, disponierenden und lehrenden Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung über pädagogische Qualität von der Nachkriegszeit bis in die achtziger Jahre darlegen und ihren eigenen Vorstellungen von politischer Bildung gegenüberstellen (vgl. Ciupke/Reichling 1996).

Längsschnittuntersuchungen machen im günstigen Fall aber nicht nur die Zeitbedingtheit zurückliegender Angebote, sondern auch die diesbezügliche Abhängigkeit aktueller Angebote deutlich. Pädagogische Qualität erweist sich demnach auch als Reflex auf jeweils herrschende Ideale – sei es im Sinne einer Verstärkung, sei es im Sinne einer Gegensteuerung.

Zu b)

Wenn in der Qualitätsdebatte (die ihrerseits als aktuelle Ökonomisierungstendenzen verstärkender Reflex gesehen werden kann) von Kundenzufriedenheit die Rede ist, Qualität gar als die mit dem Kunden vereinbarte oder vom Kunden erwartete Qualität definiert wird (vgl. Kegelman 1995, S. 157), dann ist die Sicht auf die

Anbieter unzureichend. Überprüft werden müßte dann nicht deren Qualitätsverständnis, sondern das der Adressaten und Teilnehmer bzw. inwiefern Anbieter auf deren Vorstellungen eingehen oder – wie aus pädagogischer Perspektive angemahnt wird (vgl. Arnold 1995, S. 57 f.) – sich diesen Vorstellungen (im Interesse der Teilnehmer und des von diesen erwarteten Lerngewinns) auch widersetzen. Um diese Vorstellungen zu eruieren, bieten sich Adressaten- und Teilnehmerbefragungen an, von denen es inzwischen eine ganze Reihe gibt und deren Zahl nicht zuletzt unter dem Einfluß der Qualitätsdebatte zugenommen hat. Da ein solches Aushandeln ‚richtigen‘ pädagogischen Handelns kaum explizit, sondern eher implizit stattfindet, liegt es auf der Hand, daß eine darauf gerichtete sorgsam die möglichen Bedeutungen bedenkende Beobachtung unterrichtlicher Situationen Ergebnisse zeitigen kann, die die Oberflächlichkeit von Befragungsergebnissen überwinden. Die sich dieser Aufgabe widmende Interaktionsforschung in der Erwachsenenbildung (vgl. Nolda 1997) ist allerdings zunächst – ebenso wie die Programmforschung – eher von bestehenden Qualitätsvorstellungen ausgegangen, als daß sie versucht hätte, diese aus den Realanalysen heraus zu entwickeln. So wurde etwa untersucht, inwiefern eine Stoff- und Kursleiterorientierung vorliegt, ob Angehörige der Unterschicht durch die unterrichtliche Kommunikation benachteiligt werden und in welchem Ausmaß Verständnisstörungen thematisiert werden.

Erst Untersuchungen, die sich bemühen, die vorfindliche Unterrichtsrealität unabhängig von solchen Vorgaben zu analysieren, haben die Chance, zur Definition des Pädagogischen etwas beizutragen. Daß so selten auf dieses Mittel zurückgegriffen wird, liegt zweifellos an den damit verbundenen Schwierigkeiten. Während bei Dokumentenanalysen die Objekte unverändert bleiben, ist bei Unterrichtsbeobachtungen immer mit Verzerrungen durch die Anwesenheit von Forschern und/oder Aufnahmegeräten zu rechnen. Trotz dieser Einschränkungen bieten Aufnahmen und Protokolle von Bildungsveranstaltungen eine wichtige und letztlich unverzichtbare Quelle für die Erfassung des Gegenstands von Erwachsenenbildung und damit auch für die Frage nach der pädagogischen Qualität.

Ein Beispiel (vgl. Nolda 1996, S. 298 ff.) mag dies verdeutlichen: Wenn festgestellt wird, daß in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung zunehmend das (wie auch immer reduzierte oder individuell angeeignete) Wissenschaftswissen der Teilnehmenden auf das (in der Regel ebenfalls unvollständige) der Unterrichtenden trifft und kaum noch von einer Konfrontation zwischen dem Alltagswissen von Lernenden und dem Wissenschaftswissen von Lehrenden die Rede sein kann, dann besteht die pädagogische Qualität von Erwachsenenbildnern eher im Umgang mit fragmentarischem und/oder unsicherem Wissen (dem fremden und dem eigenen) als in der üblicherweise geforderten Fähigkeit, das Alltagswissen der Teilnehmer ernst nehmen, es als Ausgangspunkt verwenden oder es thematisieren zu können. Wenn weiter festgestellt wird, daß Teilnehmer Veranstaltungen der organisierten Erwachsenenbildung dazu nutzen, um – auch und gerade wenn sie nicht dazu aufgefordert werden – stattgehabte Einstellungsveränderungen zu beschreiben, sie also derartige Veränderungen als Voraussetzung zur Teilnahme

und nicht – wie von Pädagogen erwünscht – als Folge der Teilnahme an Bildungsveranstaltungen präsentieren, dann stellt sich die Frage, ob diese Nutzung von Bildungsangeboten ausreichend von Pädagogen bedacht wird und wie in konkreten Kurssituationen damit umzugehen ist. Derartige Befunde machen auch die Fragwürdigkeit von Modellen deutlich, die die Ergebnisse von Bildungsveranstaltungen allein auf die Planung und Durchführung von Pädagogen zurückführen (s.o.) und die Autonomie von Teilnehmern nur als pädagogisch bewirkte, nicht aber als bereits existierende und im Umgang mit pädagogischen Angeboten wirksame begreifen.

Interaktionsprotokolle aus Bildungsveranstaltungen geben also nicht unmittelbar Hinweise für die Definition von Lehrqualität, sondern stellen zunächst einmal gängige Vorstellungen über pädagogische Interaktionen in Frage. Sie können so zur produktiven Verunsicherung von Theorie und Praxis beitragen und damit die Voraussetzungen klären helfen, auf denen Vorstellungen von pädagogischer Qualität zu entwickeln sind. Darüber hinaus führen sie die Komplexität von Lehr-/Lernsituationen vor und illustrieren die Schwierigkeit eindeutiger Beurteilungen von pädagogischem Handeln. Das in Fortbildung und Forschung eingesetzte Verfahren der Interpretationswerkstatt (vgl. Arnold u.a. 1998) ist deshalb eine gegenstandsangemessene Methode, die zwar nicht ohne weiteres zur Definition pädagogischer Qualität beitragen, aber der Qualität von Fortbildung und Forschung dienen kann.

### **Fazit: Repädagogisierung als Rückkehr zu Unsicherheit**

Bei der Beantwortung von Fragen zur Qualitätssicherung (hier: der beruflichen Weiterbildung) wie: „Was kennzeichnet eigentlich eine gute Bildungseinrichtung? Was ist guter Unterricht? Wann können wir sagen, daß die Leitungsfunktion in einer Bildungseinrichtung gut wahrgenommen wird? Was kennzeichnet gute Lehrkräfte?“ (Epping 1995, S. 79) können nicht umstandslos ‚Befunde‘ der Programm- und Unterrichtsforschung verwendet werden. Aber auch Fragen aus der allgemeinen Erwachsenenbildung wie: „Was ist eine Bildungsveranstaltung, und was zeichnet einen gelungenen Bildungsprozeß aus?“ (Gieseke 1995, S. 23) lassen sich nicht ohne weiteres unter Hinweis auf empirische Forschungsergebnisse beantworten. Den auf Planung und Durchführung von Bildungsveranstaltungen bezogenen Untersuchungen sind aber Anregungen zu einer Reflexion pädagogischer Qualität zu entnehmen, und zwar über die in ihnen sichtbar werdenden

- Qualitätsvorstellungen von Forschern und Praktikern
- Abhängigkeiten pädagogischer Qualitätsvorstellungen vom ‚Zeitgeist‘
- hohen Anteile an nicht-intendierter Teilnehmeraktivität und -selbständigkeit in Bildungsveranstaltungen
- Uneindeutigkeiten pädagogischen Handelns.

Um keine Mißverständnisse aufkommen zu lassen: Empirische Forschung desavouiert nicht das Konzept pädagogischer Qualität und Professionalität, sondern

lediglich naive Vorstellungen von deren Sichtbarkeit, Machbarkeit und Überprüfbarkeit. Forschungen zur Realität von Erwachsenenbildung können neben der Bereitstellung von quantitativen Eckdaten die Funktion haben, derartige Vorstellungen im pädagogischen Bereich als Illusionen kenntlich zu machen. Empirische Bildungsforschung ersetzt weder theoretische noch ethische Überlegungen und kann auch nicht unmittelbar praxisleitend sein. Sie birgt aber eine Chance rationaler Orientierung (vgl. Tippelt 1998), auf die weder Theorie noch Praxis verzichten sollten.

Nicht Einfachheit und Sicherheit, sondern Komplexitäten und Unsicherheiten im Sinne von *uncertainties* kennzeichnen das pädagogische Feld. Erst wenn dies als Voraussetzung an- und ernstgenommen wird, kann die Diskussion über pädagogische Qualität ihren Charakter als Reflex auf die Ökonomisierung verlieren und als Chance zur Repädagogisierung begriffen werden. Es geht also nicht um die berühmte ‚Konfusion auf höherem Niveau‘, sondern um die Anerkennung von realer und notwendiger Komplexität.

Die mit dieser Diskussion verbundene Hoffnung auf Sicherheit wird beim reflektierten Rückgriff auf Fragestellungen und Ergebnisse empirischer Erwachsenenbildungsforschung enttäuscht werden. Die ‚Rückkehr zur Unsicherheit‘, genauer: das Ersetzen naiver Unsicherheit durch die bewußte Inkaufnahme von notwendiger Unsicherheit, ist keine Abwertung der Idee pädagogischer Qualität, sondern ein Zeichen für die Qualität der entsprechenden Diskussion.

## Literatur

- Arnold, R. (1995): Verfälschung der Erwachsenenbildung durch ISO-Illusion und Bildungscontrolling. In: Qualität in der Weiterbildung. Dokumentation DIE-Kolloquium 1995. Frankfurt/M., S. 54–59
- Arnold, R./Kade, J./Nolda, S./Schüssler, I. (Hrsg.) (1998): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung. Hohengehren
- Beck, U. (1996): Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S.: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt/M., S. 19–112
- Ciupke, P./Reichling, N. (1996): „Unbewältigte Vergangenheit“ als Bildungsangebot. Das Thema „Nationalsozialismus“ in der westdeutschen Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.
- Epping, R. (1995): Qualitätssicherung in der Beruflichen Weiterbildung. In: Qualität in der Weiterbildung. Dokumentation DIE-Kolloquium 1995. Frankfurt/M., S. 74–79
- Gieseke, W. (1995): Qualität in der Weiterbildung – eine pädagogische Aufgabe? In: Qualität in der Weiterbildung. Dokumentation DIE-Kolloquium 1995. Frankfurt/M., S. 20–26
- Henze, Ch. (1998): Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Eine empirische Studie zur Programmplanung und Bildungsrealisation an Volkshochschulen. Münster
- Horsburgh, M. (1998): Quality Monitoring in Two Institutions: a comparison. In: Quality in Higher Education, H. 2, S. 115–135
- Kegelman, M. (1995): CERTQUA: Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen nach DIN/EN/ISO 9000 ff. in der beruflichen Bildung. In: Feuchthofen, J. E./Severing, E. (Hrsg.):

- Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied, S. 155–177
- Körper, K. u.a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen
- Künzel, K./Böse, G. (1995): Werbung für Weiterbildung. Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen. Neuwied
- Luhmann, N. (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Nolda, S. (1998): Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt/M., S. 139–235
- Nolda, S. (1996): Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.
- Nolda, S. (1997): Interaktionsanalysen in der Erwachsenenbildung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 758–768
- Nuissl, E. (1995): Wissenschaftliche Aspekte der Qualitätsdebatte. In: Qualität in der Weiterbildung. Dokumentation DIE-Kolloquium 1995. Frankfurt/M., S. 90–93
- Oppermann, D. (1993): Europäische Identität und Volkshochschularbeit – Ein Blick in VHS-Arbeitspläne von 1952 bis 1992. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 52–57
- Schneider-Wohlfart, U./Vennemann, A. (1994): Programmangebote der Frauenbildungsarbeit an Volkshochschulen und autonomen Frauenbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen – Eine Programmanalyse. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 34, S. 57–67
- Severing, E./Stahl, Th. (1995): Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung. Fallstudien aus Europa. In: GdWZ, H. 6, S. 161–165
- Siebert, H. (1998): Qualität wofür und für wen? In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Qualität für wen? Dokumentation des Kongresses vom 21. April 1997 in Stuttgart. Stuttgart, S. 10–18
- Stephan, P. u.a. (1994): Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen. QUEM-Report, H. 28)
- Tietgens, H. (1998): Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt/M., S. 61–138
- Tippelt, R. (1998): Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 2, S. 239–260
- Wulf, Ch. (Hrsg.) (1969): Wörterbuch der Erziehung. München

## Pädagogische Qualität aus Sicht der Lehrenden

Heterogenität, Unübersichtlichkeit und Veränderungsprozesse kennzeichnen die Weiterbildungslandschaft – und diese Merkmale gelten auch für die Gruppe derjenigen, die als Trainer/in, Teamer/in, Kursleiter/in, Dozent/in, Weiterbildungslehrer/in, Referent/in, Moderator/in in den unterschiedlichsten institutionellen Zusammenhängen tätig sind. Ihr Berufsbild ist alles andere als einheitlich, ebenso wie ihre Qualifikationen, ihre Aufgaben, ihr arbeitsrechtlicher Status, ihre Honorare und Einkommen sowie der ökonomische und soziale Stellenwert ihrer Lehrtätigkeit im eigenen Lebenskontext. Von *den* Lehrenden zu sprechen bedeutet daher zunächst nicht mehr als ihre Zusammenfassung unter dem verbindenden Aspekt, daß sie in einem wie auch immer definierten Rahmen Erwachsene unterrichten. Angesichts dieser Tatsache stellt sich die Frage, inwieweit pädagogische Qualität in Kategorien gefaßt werden kann, die die Vielfalt subjektiver Situationsdefinitionen aus der Sicht der Lehrenden auf verallgemeinerbarer Ebene beschreiben, und inwieweit die Lehrenden selbst die Gestaltung und Bewertung ihrer Tätigkeit unter dem Gesichtspunkt von „Qualität“ betrachten.

Primäres Interesse der Lehrenden ist es zunächst, den Auftrag für die Lehrtätigkeit zu erhalten und abzusichern, ihn gegebenenfalls gegen Konkurrenz durchzusetzen und auszubauen. Es geht also um den Verkauf der eigenen Arbeitskraft, und in diesem Zusammenhang spielen Qualitätskriterien als Gütemerkmale für den Auftraggeber eine Rolle: Der Nachweis von Kompetenzen, die im jeweiligen Weiterbildungsmilieu gefordert sind, schafft die Voraussetzung für erfolgreiche Akquisition. Es sind die auf dem Weiterbildungsmarkt oder in einzelnen Sektoren herrschenden Qualitätsnormen, zu denen sich die Lehrenden aktiv verhalten müssen. Fortbildungsnotwendigkeit, Evaluationszwang und Aktualisierungsdruck in bezug auf Inhalte, Medien und Methodenkompetenz setzen Qualitätsstandards, denen sich Lehrende in dem Maße anzupassen haben, wie sie in dem von ihnen angestrebten Arbeitsbereich gelten. Unter diesem Blickwinkel – dem Blickwinkel des Auftraggebers, den der Lehrende sich ein Stück weit zu eigen machen muß – ist „pädagogische Qualität“ ein Baustein im beruflichen Kompetenzprofil, und der Aufwand, der für ihren Nachweis zu erbringen ist, wird vom einzelnen in der Abwägung von Einsatz und Ertrag bewertet werden. Dieser „Marktmechanismus“ ist zweifellos ein Weg, auf dem – wenn auch ungleichzeitig, zeitverzögert und mit unterschiedlicher Intensität – Veränderungen erwachsenpädagogischer Qualitätsnormen in die Praxis „einsickern“, einschließlich eher kurzlebiger Modewellen, die die verkaufsfördernde Wirkung von neuen oder vermeintlich neuen Trends nutzen. Die Lehrenden werden auf solche Normen strategisch reagieren; pädagogische Wirksamkeit in der

---

\* In Zusammenarbeit mit Heike Köllner-Prisner, Dipl.-Päd., tätig an der Hamburger Volkshochschule (auf Seitenende der 1. Seite)

Lehrpraxis erlangen sie erst dort, wo sie verknüpft werden mit den individuellen Zielen, die die Lehrenden mit ihrer Unterrichtstätigkeit verbinden und auf denen – jenseits der materiellen Zielsetzung – ihre Motivation basiert.

Die Bewertung des eigenen Unterrichts durch die Lehrenden und damit die praxisbezogene Operationalisierung ihrer individuellen Qualitätsmaßstäbe resultiert aus den Zielsetzungen, die sie mit ihrer pädagogischen Tätigkeit verfolgen (unabhängig davon, inwieweit sie diese explizit benennen können oder nur implizit in ihre didaktischen Entscheidungen einfließen lassen). Die komplexe Lehrsituation als die Aufgabe, auszuwählende Bestandteile eines Fachgebiets im vorgegebenen raum-zeitlichen Rahmen an eine Gruppe unterschiedlich motivierter und qualifizierter Individuen zu vermitteln, verlangt nach einer mehrdimensionalen Zielorientierung, die die beteiligten Elemente aufeinander bezieht und in ihrer Wertigkeit aneinander ausrichtet. Als Zieldimensionen lassen sich die Ausrichtung am *Fachinhalt*, an der *Gruppe* als sozialem Zusammenhang, am *Individuum* in seiner persönlichen und fachlichen Entwicklung und am *Erlebnisgehalt* der Veranstaltung benennen. Ein Rückblick in die Geschichte der Erwachsenenbildung und ihre paradigmatischen Orientierungen zeigt, daß die jeweiligen Leitbegriffe einem Wandel unterliegen und wechselnde Zieldimensionen in den Mittelpunkt der Qualitätsdiskussion rücken (z.B. „Gruppendynamik“, „Teilnehmerorientierung“, „Schlüsselqualifikation“).

Die Frage, wie diese Dimensionen durch Kursleiter/innen gewichtet werden und welche Entscheidungen zu treffen sind, wenn sie in Konkurrenz zueinander geraten, ist also zeit- und milieuhängig, aber in hohem Maße auch lebensgeschichtlich verankert in der Bedeutung, die der Fachinhalt und seine Vermittlung für den Lehrenden haben (vgl. Bastian 1997). So entfaltet sich ein individuelles Qualitätsprofil, das der Lehrende in der Auseinandersetzung mit den Teilnehmer/innen entsprechend seiner pädagogischen Wertehierarchie zu realisieren versucht. Zur Illustration dieses Gewichtungsprozesses seien einige Beispiele subjektiver Bestimmung von Qualitätskriterien durch Volkshochschul-Kursleiter/innen genannt.

Grundlage des Unterrichts ist seine fachliche Verankerung gemäß der Auslegung des Fachgegenstands durch den Lehrenden. „Ich möchte qualitativ hochwertige Arbeit leisten, und meine Meßlatte ist das Handwerk“, erklärt eine Kursleiterin, die Schneidern unterrichtet. „Übergeordnet ist natürlich die formale Qualifikation“, stellt eine Griechisch-Lehrerin fest, eine Kollegin sieht die norwegische Sprache „im Mittelpunkt des Kurses“. Eine Kursleiterin, die „Vegetarisches Kochen“ anbietet, verknüpft in ihrer Definition pädagogischer Qualität bereits den Fachgegenstand – vegetarische Ernährung – mit ihrer Zielsetzung, Teilnehmer/innen für eine Lebenspraxis zu gewinnen, die sie selbst als sinnvoll erlebt: „Ich möchte das weitergeben, wozu ich stehe, was ich selbst im Leben als wichtig erfahren habe.“ Doch auch bei den anderen wird das fachliche Ziel mit einer spezifischen Ausrichtung verknüpft: Zum Lehrziel der Schneiderkurs-Leiterin gehört es, Teilnehmer/innen im Sinne ökologischer Nachhaltigkeit zum Umarbeiten vorhandener Kleidungsstücke zu motivieren, während die Leiterin im Norwegisch-Kurs dazu anregt, individuelle Interessen im Umgang mit der Sprache einzubringen (und auf Wunsch z.B.

neben dem Lehrwerk auch Kinderliteratur heranzieht). Diese Beispiele zeigen, daß schon die „rein fachliche“ Orientierung eine spezielle Prägung durch die Kursleitung erfährt.

Über den Fachbezug hinaus werden von Kursleiter/innen verschiedene Gütekriterien genannt, an denen sie ihre Praxis messen: Orientierung an der jeweiligen Gruppe unter Berücksichtigung unterschiedlicher Fähigkeitsniveaus, Ernstnehmen der Teilnehmer/innen in ihren Wünschen und Eigenheiten, Eintritt in einen gleichberechtigten Dialog mit ihnen, die Entwicklung von Lernatmosphäre, Solidarität und Gemeinschaftsgefühl, Abwechslung und Spaß durch methodische Gestaltung, Förderung von Lernfähigkeit, Selbständigkeit und Kreativität. Die explizite Abgrenzung gegen schulisches Lernen auf der einen („nicht wie in der Schule“) gegen bloß geselliges Beisammensein auf der anderen Seite („es darf kein Kaffeekränzchen werden“) markiert das von Lehrenden der Volkshochschule abgesteckte Feld. In diesem Spektrum spiegeln sich Zielkataloge, wie sie in der Erwachsenenbildung allgemein auf Postulatsebene formuliert werden, und dies zeigt, daß solche Standards sich auch im Selbstverständnis von Lehrenden niederschlagen. Der fachliche Bezugspunkt erhält durch die Gewichtung der einzelnen Qualitätselemente seine didaktische Ausrichtung und wird dadurch in ein Verhältnis zu den oben genannten Zieldimensionen – „Gruppe“, „Individuum“, „Erlebnis“ – gebracht. Dabei können diese Dimensionen als gleichrangig betrachtet werden (das gemeinsame Erlebnis soll zugleich die Gruppe stärken, die Auseinandersetzung mit dem Fachgegenstand die Entwicklung des Individuums fördern) oder in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen: Hauptziel ist die individuelle Förderung, für die die Gruppe nur den organisatorischen Rahmen darstellt. Auch die Bedeutung, die dem Lernprozeß im Verhältnis zum Lernergebnis beigemessen wird, kann zu unterschiedlicher Hierarchisierung der Dimensionen führen: Steht das Ziel fachlicher Kompetenzerweiterung im Vordergrund, wird dem Prozeß eine dienende Funktion zugeschrieben, gilt hingegen die Prozeßqualität als eigenständiger Wert auch für die fachlichen Ziele – z.B. als Kommunikationsraum für die Anwendung neuer Fremdsprachenkenntnisse –, so müssen methodische Entscheidungen tendenziell anders getroffen werden.<sup>1</sup>

Während die bloße Auflistung der verschiedenen Qualitätsdimensionen in ihrem Allgemeinheitsgrad bei der Mehrheit der Lehrenden konsensfähig sein dürfte, werden Unterschiede in der Gewichtung vor allem dann deutlich, wenn sich in der Praxis Zielkonflikte ergeben. Erst sie erzwingen eine Prioritätensetzung, die die subjektive Rangfolge zwischen widerstreitenden Gütekriterien offenlegt und damit das auf der Handlungsebene gelebte Qualitätsprofil sichtbar werden läßt. Besonders dann, wenn gleichrangige Ziele in Balance gehalten werden müssen, sind Konflikte vorgezeichnet, während bei einer hierarchischen Zielanordnung mit eindeutiger Priorisierung u. U. erst die deutliche Verletzung eines nachgeordneten Ziels zu Konflikten führen würde.

So entsteht beispielsweise ein Zielkonflikt, wenn Teilnehmer/innen, an deren Lernbedürfnissen die Kursleitung sich erklärtermaßen ausrichten möchte, die eigenen Qualifizierungsinteressen durch die Rücksichtnahme auf leistungsschwächere



Gruppenmitglieder beeinträchtigt sehen und damit die ebenfalls von der Kursleitung vertretene soziale Norm gegenseitiger Rücksichtnahme in Frage stellen. Wenn eine Teilnehmerin sich dem Einsatz spielerischer Übungen im Fremdsprachenunterricht verweigert, die die Kursleitung zwecks Förderung einer kommunikativen Lernatmosphäre ohne Leistungsdruck für ein wichtiges Qualitätsmerkmal ihres Unterrichts hält, bringt dies die Lehrende in ein Dilemma, wenn sie zugleich dem Anspruch individueller Entfaltung der Teilnehmer/innen verpflichtet ist. Indikator für solche Zielkonflikte ist der „schwierige Teilnehmer“, genauer gesagt: die Wahrnehmung des Lehrenden, der bestimmte Teilnehmerverhaltensweisen als störend empfindet. Was gestört wird, ist zunächst nicht der Lernprozeß selbst, sondern die von der Kursleitung angestrebte Balance seiner pädagogischen Qualitätselemente, deren Aufrechterhaltung in Interaktion mit den Teilnehmer/innen austariert werden muß.

Die Beeinträchtigung der angestrebten Qualitätsbalance zwingt den Lehrenden zur Suche nach Lösungsmöglichkeiten, die sich im Grad der damit verbundenen Selbstreflexion unterscheiden können. Eine selbstzentriert-pragmatische Umgehungsweise mit einem Zielkonflikt liegt in seiner Negierung. Hier wird dem störenden Teilnehmerverhalten seine individuelle Berechtigung schlichtweg abgesprochen, so daß die Norm der Teilnehmerorientierung – die ja eigentlich eine akzeptierende Auseinandersetzung verlangen würde – gar nicht verletzt erscheint, wenn der Versuch unternommen wird, einen Teilnehmer zur Anpassung oder – bei Mißerfolg – zum Verlassen der Veranstaltung zu bewegen. Aus diesem Blickwinkel bleibt der Lernende, der im Bildungsurlaub „Spanisch für Anfänger/innen“ seine Teilnahme an „Spielen“ verweigert, ein Störfaktor, weil er die simultane Entfaltung zweier Qualitätsziele der Kursleitung behindert: das Lernen zu einem mit „Spaß und Spiel“ verbundenen Erlebnis zu machen und dies in einer Gruppe zu realisieren, deren Mitglieder sich ausnahmslos aktiv beteiligen. Ein Lehrender, der ein solches Problem nicht als Ziel- und Qualitätskonflikt erkennt, bezieht seine Verhaltenssicherheit aus der Verabsolutierung bestimmter Gütemerkmale, die zur Basis seines Rollenverständnisses gehören. Sie markieren die Grenzen seiner pädagogischen Toleranz und schließen Teilnehmer/innen, die die Realisierung seiner Vorstellung von Qualität behindern, tendenziell aus. Wenn Kursleiter/innen über ihre Praxis sprechen, benennen sie solche Grenzen, indem sie feststellen, man könne im Kurs nicht alle Wünsche erfüllen, es niemals allen Teilnehmer/innen recht machen. Diese Grenzen schränken den Kreis derer, mit denen die Zusammenarbeit in Übereinstimmung mit den Qualitätskriterien der Kursleitung gelingen kann, in je spezifischer Weise ein.

Die selbstreflexive Betrachtung des eigenen pädagogischen Normengefüges könnte Toleranzgrenzen und Handlungsmöglichkeiten des Lehrenden erweitern – im beschriebenen Konflikt z.B. die Möglichkeit eröffnen, die Qualitätsziele „Erlebnis“ und „Gruppenaktivitäten“ weiterhin zu verfolgen und dennoch am Ziel „Entfaltung individueller Lernmöglichkeiten“ auch für den spielunwilligen Teilnehmer festzuhalten. Dazu bedarf es der gedanklichen Entkoppelung von Qualitätsnorm und eingeübtem Handlungs- und Wahrnehmungsrepertoire, um versuchsweise eine an-

dere Form der Operationalisierung der Gütekriterien zu erproben: Wenn dem Lehrenden spielerisches Lernen in der Gruppe als unverzichtbarer Bestandteil seiner pädagogischen Praxis erscheint (und nicht nur Mittel zum Zweck ist), so könnte er diesen bei veränderter Betrachtung auch dann noch als realisiert akzeptieren, wenn einzelne Teilnehmer/innen sich an diesen Aktivitäten nicht unmittelbar beteiligen, sondern vielleicht mit anderen auf das Spiel bezogenen Tätigkeiten – z.B. Beteiligung an Vorbereitung, Beobachtung, Dokumentation – eingebunden werden. Hier würde also das Handlungsspektrum unter Beibehaltung des ursprünglichen Qualitätsprofils erweitert und der „störende“ Teilnehmer zu einem Teilnehmer mit partiell anderem Lernverhalten als die Gruppenmehrheit, der mit seinen speziellen Aktivitäten u. U. sogar zur Bereicherung des Gesamtprozesses beitragen könnte.

Ein nächster Schritt in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Qualitätsprofil ist die kritische Überprüfung seiner Einzelelemente. Auf dieser Stufe der Metareflexion steht nicht nur deren Operationalisierung zur Disposition, sondern ihr allgemeiner Geltungsanspruch auf dem Hintergrund konsequenter Teilnehmerorientierung. Auf dieser Stufe wäre zu fragen, ob die fachlichen und sozialen Ziele eines Fremdsprachenunterrichts wirklich die unverzichtbare Koppelung mit spielerischen Übungen eingehen müssen und nicht bestimmte Gruppenkonstellationen einen Verzicht darauf zum Qualitätsgewinn werden lassen. Ein Künstler, der Malkurse anbietet, verknüpft sein fachliches Ziel, die zumeist eng gefaßten künstlerischen Normen der Teilnehmer/innen zu erweitern, mit dem sozialen Ziel, die Kursgruppe zu einer Gemeinschaft zu machen, deren Mitglieder sich gegenseitig fördern und unterstützen. Ein Drittel seiner Teilnehmer/innen sind jedoch junge Leute, die seinen Kurs als Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung einer Kunsthochschule besuchen und damit in dieser Hinsicht in Konkurrenz zueinander stehen. Hier stellt sich die Frage, ob ein Ernstnehmen ihres spezifischen Qualifizierungsinteresses den Kursleiter veranlassen könnte, ihr auf Abgrenzung und individuelle Leistungssteigerung gerichtetes Verhalten als situationsadäquat zu akzeptieren und dafür Abstriche auf der Ebene sozialer Qualität des Unterrichts in Kauf zu nehmen – oder ob er gerade diesen Schritt nicht zu tun bereit ist, da für ihn das Zulassen von Konkurrenzverhalten zugleich auf fachlicher Ebene Orientierungen verstärkt, die er ebenfalls als Qualitätsverlust deuten würde: sofern er nämlich die Anpassung an Normen einer Aufnahmeprüfung, die Perfektionierung brillanter Technik als einen Weg sieht, der künstlerisch in die falsche Richtung führt.

Lehrende messen also die Qualität ihres Unterrichts an ihrem eigenen Kriterien- set, einer individuellen „Checkliste“, die sie möglichst optimal zu erfüllen versuchen. „Sternstunden“ des Unterrichts sind damit zu interpretieren als stimmiges Zusammentreffen aller für den Lehrenden bedeutsamen Qualitätsfaktoren. Das bedeutet nicht, daß sie die von der Institution bereitgestellten materiellen Voraussetzungen – von der räumlichen Ausstattung über Service bis hin zur Honorierung – als nebensächlich betrachten. Doch werden jene im Zusammenhang mit dem Thema „Qualität“ eher auf der Ebene von wünschenswerten „Rahmenbedingungen“ wahrgenommen, während die Qualität des Unterrichts sich erst im Interaktions-

prozeß mit den Teilnehmer/innen herstellt und damit in ihrer eigenen Verantwortung liegt. Die anhand der Beispiele beschriebenen Strategien im Umgang mit „störendem“ Teilnehmerverhalten zeigen, daß die Qualitätskonstrukte der Lehrenden ihnen in unterschiedlichem Maße Handlungsspielraum für die Anpassung an wechselnde Gruppenkonstellationen lassen. Nimmt man diese Konstrukte als einen „Lichtkegel“, der einen bestimmten Raum im Interaktionsfeld zwischen Lehrendem und Lernenden ausleuchtet, so gibt es Teilnehmer/innen, die sich mit ihren Vorstellungen vom Lehr-Lern-Prozeß in vollem Licht befinden, während andere im Halbschatten oder überwiegend im Dunkeln stehen. Verfügt der Lehrende über die entsprechende Wahrnehmung und didaktische Flexibilität, so kann er versuchen, einige dieser Teilnehmer/innen „ins Licht“ zu holen. Erlaubt sein Qualitätsverständnis ihm, die Position der im Schatten Befindlichen als berechtigt zu erkennen, kann er versuchen, seinen „Lichtkegel“ zu schwenken, also seinen eigenen Qualitätsbegriff zu verändern.

Es soll abschließend gefragt werden, inwieweit aus Sicht der Lehrenden pädagogische Fortbildung ein Faktor für Qualitätsverbesserung sein kann. Der Besuch von Fortbildungen – verbunden mit der Investition von Zeit und Geld – gehört zunächst in die Kategorie jener eingangs erwähnten Aktivitäten, die Kursleiter/innen zur Profilierung ihrer Arbeitskraft zählen. Wirkt darüber hinaus die inhaltliche Motivation mit, die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu verbessern, so kann Fortbildung zu einem Ort werden, an dem Lehrende durch den Austausch über ihre Praxis mit der Relativität von Qualitätskonstruktionen konfrontiert werden und durch den Kontrast zu anderen das eigene Profil wahrnehmen können. Das Kennenlernen von Alternativen eröffnet Möglichkeiten zur bewußteren Entscheidung für das eigene pädagogische Handeln und damit auch zu seiner Flexibilisierung, Erweiterung und Veränderung. Es können die verschiedenen Bausteine des Qualitätsprofils identifiziert und in ihrer Bedeutung für den Unterricht gewichtet werden: Welche haben einen funktionalen Stellenwert zur Erreichung meiner primären Ziele und sind damit veränderbar – welche sind Basismerkmale meines Unterrichts und damit für mich unhintergebar?

Inwieweit solche Klärungsvorgänge aus Sicht der Lehrenden tatsächlich zur Qualitätsverbesserung beitragen, wird von der biographischen Verankerung der individuellen Qualitätsmerkmale abhängen. Solange jene Elemente, die zentrale Bedeutung im Lebenszusammenhang der Unterrichtenden haben und den Kern ihrer Unterrichtsmotivation ausmachen, nicht in Frage gestellt werden müssen bzw. umgekehrt durch den Zugewinn an didaktisch-methodischem Repertoire besser zur Geltung gebracht werden können, kann Fortbildung als Beitrag zur Qualitätsverbesserung wahrgenommen werden. Der Zugewinn läge hier in der Erweiterung der Möglichkeiten, das eigene Profil auch noch im Kontext unterschiedlicher und heterogener Teilnehmer/innengruppen zu realisieren. Als individueller Qualitätsverlust und damit als Grenze für Veränderung wären pädagogische Ansprüche zu werten, die durch Anpassungsleistung an fremdgesetzte Qualitätsmaßstäbe eine Verwässerung des ursprünglichen Profils bis hin zur Beliebigkeit bewirken – wenn sie auch für sich genommen berechtigt und in anderem Kontext qualitätssteigernd

sein können. Generell steckt die biographische Verankerung sowohl des fachlich-pädagogischen Grundverständnisses als auch der mit der Unterrichtstätigkeit verbundenen persönlichen Ziele die Grenze für Veränderungen ab, und diese Grenze schützt aus Sicht des Lehrenden auch sein persönliches Qualitätsprofil: Wenn der Kurs z.B. Halt geben soll im Chaos des eigenen Lebens, wenn unterrichtet wird, um selbst ständig in Kontakt mit neuen Entwicklungen im eigenen Fachgebiet zu bleiben, oder wenn der Kursgegenstand austauschbar ist und Wert nur durch seinen erlebnispädagogischen Gehalt gewinnt, so sind dies Bedeutungsebenen, die ein Lehrender nicht antasten lassen kann, weil sie nicht nur das Fundament seiner Lehrtätigkeit ausmachen, sondern auch einen Teil seines Lebensalltags. Wenn Qualität als ein Produkt des Interaktionsprozesses zwischen Lehrenden und Lernenden zu beschreiben ist, um seiner Bedeutung aus der Perspektive der Lehrenden gerecht zu werden (die nicht ohne die der Lernenden auskommt), so wirft das die Frage auf, ob damit nicht auch eine wichtige Ergänzung für die Begriffe „Qualifikation“ und „Kompetenz“ geliefert wird. Während jene – normativ in der Benennung verallgemeinerter Anforderungen bzw. subjektbezogen als Beschreibung individueller Fähigkeiten – situationsunabhängige Gültigkeit beanspruchen, entzieht sich ein relationaler Qualitätsbegriff der Verdinglichung und verweist auf seine raum-zeitlich begrenzte Geltung, die ihm Normativität nur zukommen läßt, solange die beteiligten Akteure das gemeinsame Konstrukt aufrechterhalten.

### **Anmerkung**

- <sup>1</sup> Es führt zu interessanten Ergebnissen, wenn Kursleiter/innen – z.B. in einer Fortbildung – aufgefordert werden, in bezug auf ihre Veranstaltung Stellung zu beziehen zu den vier Aussagen: „Im Mittelpunkt steht das Fach“, „... der Mensch“, „... das Erlebnis“, „... die Gruppe“. Der Zwang zur eindeutigen Prioritätensetzung und deren Begründung sowie die damit verbundenen Entscheidungsschwierigkeiten verdeutlichen jenen Gewichtsprozeß der Qualitätsdimensionen gerade auch im Vergleich mit Kolleg/innen, die das gleiche Fach unterrichten.

### **Literatur**

Bastian, H. (1997): Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn

## **Was ist die Qualität von Qualität?**

### **Oder: Was ist und zu welchem Zweck brauchen wir eine wie definierte Qualität in der Bildung?**

Die Qualitätsdebatte in der Erwachsenenbildung scheint mittlerweile eines der bestimmendsten Themen der Profession geworden zu sein. Qualität ist „irgendwie gut“, Qualität ist „in“. Es gibt Qualitätsstandards unterschiedlichster Art. Die Zertifizierungsdebatte ist immer noch virulent. Zertifikate und Qualifikationen werden gehandelt.

Dieser Beitrag versucht eine Perspektive zu entwickeln, um der Qualität von Qualität im Bildungsprozeß auf die Spur zu kommen. Es wird folgenden Fragen nachgegangen:

- Was ist Qualität?
- Was ist Qualität im Kontext von Lernen und Wissen?
- Warum ist das Wissensmanagement in der Krise?
- Warum führen konventionelle Lernnachweise an die Oberfläche?
- Welches können Grundlagen zukunftsfähiger Bildungsqualitäten sein?

### **Was ist Qualität?**

Qualität kann zunächst allgemein als Gesamtheit der Eigenschaften eines Produktes oder einer Dienstleistung verstanden werden, die den Grad ihrer Eignung für einen bestimmten Verwendungszweck bestimmen. Es handelt sich also um eine innere Bestimmtheit einer Erscheinung.

Die ISO-9000-Normenreihe bestimmt immer noch einen großen Teil der Qualitätsdiskussion in der Erwachsenenbildung. Das ist an sich nicht erstaunlich, da sie in der Industrie die vorherrschende Qualitätsnorm ist und über das Vollständigkeitsangebot alle Zulieferer, und das können auch Berater und Bildungseinrichtungen sein, umfaßt.

Es handelt sich hier scheinbar um eine Prozeßnorm. Es wird jedoch immer wieder vergessen, daß die zu zertifizierende Einrichtung selbst bestimmt, was gemessen und geprüft wird und was nicht! Die Teilnehmenden, die Kunden, sehen das Qualitätshandbuch in der Regel nicht. So kann schlimmstenfalls der „Rettungsringaus-Beton-Effekt“ entstehen, eine Täuschung der Öffentlichkeit auf elaboriertem Niveau. Vielleicht ist es kein Zufall, daß in Niedersachsen eine Bildungseinrichtung als eine der ersten nach dem Qualitätsstandard ISO 9000 zertifiziert wurde, der gleichzeitig vom Landesrechnungshof eine äußerst fragwürdige Bildungspraxis bescheinigt wurde (vgl. Landesrechnungshof ... 1996).

Die Volkshochschulen haben in den letzten Jahren erhebliche Anstrengungen unternommen, um Qualifikationen und Curricula vergleichbar, standardisierbar zu

machen. Viele ihrer Zertifikate sind mittlerweile auf dem Arbeits- und Qualifizierungsmarkt anerkannt, einige sogar europaweit über die „International Certificate Conference“ (ICC) und andere Zusammenschlüsse.

Wenn Qualität in unmittelbare Nützlichkeit für den „Kunden“ übersetzt werden sollte, so sind, zumindest oberflächlich betrachtet, erhebliche Fortschritte erzielt worden.

Scheinbar ist es leicht, aber bei tiefergehender Perspektive ist es eine umfassende Aufgabe, die Qualität von Bildung zu bestimmen. Zunächst zur formalen Seite. Welche Strukturen werden in welcher Form wirksam?

- *Input-Qualität*: Sind die Raumqualitäten, die Ausstattung, das Lehrmaterial ausreichend, ist die Kursleitung kompetent?
- *Durchführungs-Qualität*: Wie wird der didaktisch-methodische Prozeß des Lernens und Lehrens umgesetzt?
- *Output-Qualität*: Sind das Angebot und das Ausbildungsergebnis tatsächlich verwertungsorientiert?

Der letzte Punkt läßt sich auf den ersten Blick formal am einfachsten über Prüfungsergebnisse evaluieren. Schon schwieriger ist es, bei beruflicher Qualifikation wirklich die Arbeitsplatzrelevanz festzustellen. Nicht einmal die Vermittlungsquote ist allein ausschlaggebend: Vielleicht war ein spezifisch fachliches Angebot in einem völlig anderen Bereich, beispielsweise der Sozialkompetenz, so „gut“ (oder so „schlecht“), daß die meisten Absolventen beschlossen haben, sich selbständig zu machen, und damit auch aus der Statistik herausgefallen sind.

Wenn wir Bildung im weitesten Sinne als Modus der existentiellen Selbstreflexion des Menschen betrachten wollen, ergibt sich für mich als Orientierungshorizont folgende Fragestellung: Auf welche allgemeinsten Orientierungspunkte können wir Menschen uns verständigen, damit wir uns auf dieser Welt entfalten und betätigen können und zugleich die existentiellen Grundlagen der Welt sichern und nicht weiter zerstören?

Angesichts der Tatsache, daß die nach unserem Qualifikationssystem ausgebildeten Fachleute weltweit den Naturverbrauch erhöhen und Ungleichgewichte mehr verschärfen, als es Analphabeten je taten, und sich offenbar keine Lösungen für die grundlegende Problemstellung unserer Zeit zu entwickeln scheinen, muß sich vor allem die öffentlich verantwortete Weiterbildung dieser radikalen Anfrage stellen – wie es etwa Elie Wiesel, der Träger des Friedensnobelpreises, formuliert hat: „Was also wäre, wenn die Art unseres Lernens tatsächlich zur Verdummung führen würde?“

Was meinen wir genau, wenn wir von Qualität der Bildung sprechen? Von welchem Bildungsbegriff gehen wir aus? Gibt es eine Möglichkeit, der Konfusion von Begrifflichkeiten zu entgehen, die uns in der aktuellen Diskussion um Qualifikation, Qualität, Lernen, Wissen, Information, Kompetenz begegnet?

David Orr vom Oberlin College, Ohio, machte verschiedene Illusionen oder Mythen aus, die eine tragfähige Einschätzung über die Rolle von Bildung erschweren:

- Ein Mythos ist zum Beispiel, daß Ignoranz oder Unwissenheit über die Folgen unseres Handelns ein prinzipiell lösbares Problem seien.

- Der zweite Mythos ist, daß wir, wenn wir genug Wissen und Technologie entwickeln würden, alles managen könnten.
- Der dritte Mythos ist, daß die Informationssysteme und Technologien zu immer mehr relevantem Wissen führen werden.
- Ein weiterer Mythos der Bildung ist das Vertrauen darauf, daß die Menschen schon als Individuum zusammenführen werden, was durch die fragmentierte Weitsicht unseres Curriculums getrennt wird.
- Der fünfte Mythos ist, daß Bildung uns prädestiniert für geistige Mobilität und ein erfolgreiches Leben. Dieses scheint – so der Bildungsforscher David Orr – die arroganteste Annahme zu sein. Das heißt, daß wir, die wir mit unserer technologisch-mechanistischen Weltsicht den Ast absägen, von dem die Existenz unserer gemeinsamen Welt abhängt, uns auch noch die Definitionsmacht über Kultur und Fortschritt anmaßen.

### **Qualität im Kontext von Lernen und Wissen**

Es scheint allgemeiner Konsens zu sein, unhinterfragt von einer positiven Konnotation von Bildung auszugehen. Bildung wird nicht selten eine Schlüsselrolle zugewiesen für die gesellschaftliche Veränderung oder gar „Modernisierung“, die ebenfalls in der Regel unhinterfragt als wünschenswert gesehen wird. Auf den ersten Blick scheinen wir also auf die Einbeziehung grundlegender erkenntnistheoretischer Fragen angewiesen zu sein. Darüber hinaus geht es offenbar um die Präzisierung von Begriffen. Wie unterscheiden wir zum Beispiel Lernen, Beschreibung und Erklärung? Das ist wesentlich, weil wir gewöhnlich auf der Basis unserer Annahmen unsere Erklärungen und damit unsere Aktivitäten ableiten. Wie verwenden wir die Begriffe „Wissen“ und „Lernen“? Ordnen wir „Lernen“ einem höheren Abstraktionsniveau zu als „Wissen“, weil wir mit dem Begriff „Lernen“ eine Beziehung zum „Wissen“ im Vergleich zwischen zwei Beobachtungszeitpunkten beschreiben? Oder ordnen wir dem Begriff „Wissen“ auch die impliziten Wissensbestände zu, die in weitaus größerem Umfang unsere Fähigkeiten und Verhaltensweisen bestimmen, dafür aber informationstheoretisch kaum beschreibbar sind? Dies ist beispielsweise für die Entwicklung von Prüfungen und Leistungsnachweisen von entscheidender Relevanz. „Leider ziehen wir Schlüsse aus Suggestionen, die in unserem Sprachgebrauch impliziert sind, die aber nicht viel Ähnlichkeit mit den Prozessen haben, die beim Lernen ablaufen“ (Simon 1995).

Welche Rolle spielt die Sozialwissenschaft bei der anstehenden Orientierungssuche? Oder ist es gar etwa so, wie Wilhelm Mader (1992) den englischen Soziologen Stanislav Andreski zitiert: „Die Annahme ist daher nicht so weit hergeholt, daß der Qualitätsverlust der Erziehung irgend etwas mit der Expansion der Sozialwissenschaft zu tun haben mag, natürlich nicht etwa aufgrund einer logischen Notwendigkeit, sondern entsprechend dem Charakter, den diese Fächer angenommen haben“.

Die Beantwortung dieser Fragen ist deshalb von Bedeutung, weil die eigentlich herausragende Relevanz von Orientierung und Bildung bei der Bewältigung der aktuellen Zeitfragen aus meiner Sicht in umgekehrt proportionaler Weise zum Niveau des Bemühens um die Qualität der geistigen Durchdringung der grundlegenden Probleme steht. Was nützt es, die Bedeutung bestimmter Bildungsmaßnahmen für das Beschäftigungssystem propagandistisch nachzuweisen, wenn gleichzeitig der Sinn der Beschäftigung selbst und damit die eingeschlagene Richtung nicht mehr tragfähig erscheinen?

Der Mangel an Tiefe in der Qualitätsdiskussion gefährdet die eigentliche Rolle der öffentlich geförderten Bildung. Legitimationsdiskussionen werden von allen Beteiligten geführt, um finanzielle Ressourcen zu sichern, und sind auf den ersten Blick nicht leicht durchschaubar. Das geht so weit, daß am praktischen Beispiel Niedersachsens durch einen Federstrich eines Haushaltsbegleitgesetzes alle Qualitätskriterien des erst vor zwei Jahren novellierten Erwachsenenbildungsgesetzes de facto außer Kraft gesetzt werden. Wer nur über Geld reden kann, wird genau dieses nicht bekommen.

## **Wissensmanagement in der Krise**

Es scheint auch Konsens zu sein, darüber zu reden, daß wir uns in einer „Wissensgesellschaft“ befinden, wo das „Wissen“ zur wichtigsten Ressource wird. Doch wenn von „Wissensmanagement“ gesprochen wird, nähert sich die praktische Diskussion unausgesprochen schnell wieder dem „Nürnberger Trichter“-Modell. Diesem Bild liegt die implizite Annahme zugrunde, daß Wissen wie eine physikalische Ressource gesammelt, verteilt oder gar als Produkt vermarktet werden kann. Wissen wird in diesem Bild zu einer Mengenkategorie, die sich im Sinne der Informationstheorie in Bits und Bytes messen läßt. Groß ist das Erstaunen dann, wenn dieser physikalische Ansatz in der Praxis kaum funktioniert. Vor allem Organisationen, die vom Anspruch her lernfähig sein möchten, kommen mit diesem reduktionistischen Ansatz nicht weiter.

Sinnvoller wäre es, vom „impliziten Wissen“ zu sprechen, wie es David Bohm formuliert. In Datenbanken und Bibliotheken ist, wie im genetischen Code, kein „Wissen an sich“ gespeichert. Diese stellen nur Träger potentiellen Wissens dar. Nur ein qualifizierter Kontext, die Wahrnehmung von Symbolsystemen über eine Idee, die Motivation, eine Idee in „Wirklichkeit“ zu übersetzen, die Integration über einen „Spannungsbogen“, kann dem in Symbolsystemen und anderen Kontexten potentiell vorhandenen Wissen zu neuen „Einsichten“ verhelfen. Diese Einsicht formulierte bereits Goethe: „Wer will was Lebendiges erkennen und beschreiben, sucht erst den Geist herauszutreiben. Dann hat er die Teile in seiner Hand. Fehlt leider nur das geistige Band.“

Seit der sogenannten „konstruktivistischen Wende“ wird zumindest in Ansätzen „das geistige Band“ thematisiert, nämlich, daß Wissen vor allem als ein „dynamischer Prozeß“ verstanden werden kann. Das Konzept der „lernenden Organisati-



on“ verweist ebenfalls auf die Rolle der „mental Modelle“, die nicht mit dem „Lesezugriff“ eines Diskettenlaufwerkes zu verwechseln sind.

Die systemtheoretische Sicht hilft, dem Begriff des „Etwas“, der Illusion des „Lernstoffs“ auf die Spur zu kommen. Schon diese Sicht des Stofflichen, das „übertragen“, „eingelagert“, „gesammelt“ oder gar „eingetrichtert“ werden kann, macht deutlich, daß es um einen entscheidenden Unterschied geht, nämlich um „sprachliche Beschreibungen“ und das, was wir beschreiben. Nämlich etwa um die Differenz zwischen „Landkarte“ und „Land“. Donella Meadows, Mitautorin des Buches „Die neuen Grenzen des Wachstums“, meint daher: „Viele Wissenschaftler glauben, daß ihre größte Stärke in der Fähigkeit liegt, ihr Wissen von ihrem Charakter zu trennen und ihren Wissenschaftsbegriff von ihren ureigensten seelischen Empfindungen zu separieren.“

Nach H. G. Gadamer ist alles Verstehen die Anwendung des Verstandenen auf uns selbst. „Es hat sich gebildet“, lautet seine zentrale Lebenserkenntnis. Trotz aller Bildungsforschung und Curriculum-Theorien wissen wir nicht wirklich, wie Bildung funktioniert oder was sie im Wesen ist. Das scheint auch eines der zentralen Probleme der Diskussion über dieses „Megathema“ der letzten Zeit zu sein. Oder in den Worten von Paulo Freire: „Die Methode ist in Wirklichkeit die Form des Bewußtseins, das sich in Handlungen ausdrückt“ (Gespräch mit dem Verf., 1995).

## **Die Grenzen konventioneller Lernnachweise**

Es ist also entscheidend, ob wir „Lernen“ als Produkt oder als Prozeß verstehen wollen. Im ersten Falle würde die Frage heißen: *Was* haben wir gelernt?, im zweiten Falle etwa: *Wie* haben wir gelernt? Dies ist insofern von Bedeutung, weil es selbst bei der systemimmanenten Sichtweise, dem Anpassungslernen also, hinsichtlich der persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten auf den Selbstorganisationsaspekt bei der Wissensaneignung ankommt. Mit einem Multiple-Choice-System kann ich kein implizites Wissen zuverlässig abprüfen. Es kann zwar sein, daß sich aus dem impliziten Wissen die für eine Prüfungssituation „richtigen Antworten“ ergeben, zuverlässiger aber ist für eine solche Situation paradoxerweise die Anwendung des oberflächlichen Kompendiumwissens in Verbindung mit einem guten Auswendiglernen-Vermögen. Der Fokus richtet sich auf die eindeutige, widerspruchsfreie Oberfläche. So haben Prüfungssysteme entscheidenden Einfluß darauf, wie und was gelernt, was als ein „Problem“ angesehen und was ausgeblendet wird. Bei komplexen Systemen und entsprechenden Fragestellungen gibt es keine einfachen Ja- und Nein-Antworten mehr.

Wie können die neuen Qualitäts- und Anforderungsprofile umgesetzt werden? Da herkömmlich isoliertes Faktenwissen und kaum Handlungskompetenz geprüft wird, ist der heimliche Lehrplan vorprogrammiert. Denn die Prüfung determiniert die Ausbildungspraxis. Daher sind handlungsorientierte Abschlußprüfungen und ausbildungsbegleitende Prüfungen parallel zur Reform des Lernprozesses zu entwi-

ckeln. Allein schon die altbekannten Taxonomiestufen nach Bloom geben Anlaß zum Nachdenken, ob heute überhaupt noch die Ziele Wissen, Verstehen und Anwendung, geschweige denn Analyse, Synthese und Bewertung erreicht werden. Es hat sich gezeigt, daß ein realistischer Lernprozeß in dem Sinne, daß er sich an realen Problemstellungen in einem realen Kontext orientiert, außerordentliche Motivationsleistungen erzielen kann, wenn die Grenzen konventioneller Rahmenstoffpläne radikal aufgegeben werden. Es ist am Beispiel des „Durham Board of Education“ in Kanada, der Bertelsmann-Preisträgerin für das innovativste Bildungssystem der Welt, eindrucksvoll belegt worden, wie problemorientierte Lernweisen eine neue Qualitätsdimension erreichen können. Ein solcher Ansatz erfordert allerdings die Veränderung des Kontextes, die Einbeziehung von Kommune und Unternehmen als Lernfeld, die Außerkraftsetzung konventioneller Curricula, die Verständigung auf völlig neue Prüfungsverfahren und die konsequente Veränderung der Rolle des Lehrenden vom „Lehrer“ zum „Lernprozeßbegleiter“.

Eine der entscheidenden Fragen lautet: Wie können und wollen wir unsere pädagogischen Einrichtungen lernfähig machen? Mittlerweile wird in der Praxis durch das Scheitern zahlreicher Reformansätze deutlich, daß diese Prozesse selbst die entscheidenden Lernschritte beinhalten. Riskant sind Folienreformen und Managementschulungen ohne wirklich konsequent durchgehaltenen Beteiligungsansatz, in dem die Ideen der Mitarbeiter/innen nicht als „Bedrohung“ gesehen werden, sondern als das „Potential“, um das es letztlich geht. Denn sie können das Vertrauen und die Energie der Veränderungswilligen verspielen und machen dann die Bedenkenträger und die am Status quo Orientierten zum heimlichen Sieger.

Welche Rolle für die „Binnenqualität“ können die von Peter Senge vorgeschlagenen fünf Disziplinen der lernenden Organisation spielen, die folgend noch einmal vorgestellt werden?

1. Personal Mastery, die permanente Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten.
2. Mental Models, die Klarheit über die gegenseitigen tief verwurzelten Annahmen, die Denk- und Verhaltensweisen in der Regel unbewußt steuern.
3. Shared Vision, die Erarbeitung eines von allen getragenen gemeinsamen Leitbildes.
4. Team Learning, das Team-Lernen als Prozeß, durch das ein Team permanent seine Fähigkeiten weiterentwickelt, die angestrebten Ziele auch wirklich zu erreichen.
5. Systems Thinking, die Möglichkeit, eine gemeinsame Sprache zu finden, welche in der Lage ist, die komplexe Wirklichkeit auszudrücken. Wesentlich ist dabei das Modell des „Dialogs“ als Gruppenprozeß.

Von grundlegender Bedeutung scheint beim Verständnis und der Bewertung dieses Modells zu sein, es in seinem aktionswissenschaftlichen Kontext stehen zu lassen. Insofern ist dieses Modell, wie Senge selbst betont, nicht abgeschlossen, sondern als erfahrungswissenschaftlich offen zu betrachten. Grundsätzlich ist, aus unserer Sicht, dieses Modell auf alle Organisationsformen sinnvoll anwendbar. Besonders Bildungseinrichtungen, die von ihrem Selbstverständnis her Lernprozesse professionell vermitteln wollen, sind von dem Ansatz der „Lernenden Orga-

nisation“ gefordert, ihre Binnenqualität, die Identität der beruflich Handelnden im Kontext ihrer Klientel einem permanenten dialogischen Klärungsprozeß zu unterziehen.

Eine neue Sicht von Wissenstransfer benötigt eine neue Sprache. Wenn Wissen nicht als Wissensstoff weitergegeben werden kann, sondern wenn es darum geht, Kontexte zu schaffen, in denen sich Wissen ereignet, haben wir es mit einem Beschreibungsproblem wie in der Physik zu tun. Wenn es keine Teilchen gibt, sondern nur Wahrscheinlichkeitsfelder, die zudem vom Beobachter abhängig sind, dann müssen wir, so Heisenberg, die Illusion pseudoexakter Beschreibung aufgeben.

In dem Buch „Die neuen Grenzen des Wachstums“ versuchte Dennis L. Meadows in Worte zu kleiden, welcher Ansatz des Lernens für den Systemwechsel, für den Übergang in eine zukunftsfähige Gesellschaft aus seiner Sicht erforderlich ist. „(Wir) Experten müssen Worte gebrauchen, die Wissenschaftler nicht allzu gerne artikulieren oder in ihre Schreibautomaten tippen. Sie werden in der zynischen Arena der Öffentlichkeit vielfach als zu unscharf und zu unpräzise belächelt. Es handelt sich um: Visionen, um Zusammenarbeit, um Wahrheitsliebe, um Lust am Lernen und um brüderlichen Umgang miteinander.“ Damit zeigte er als Systemtheoretiker nicht nur die „Grenzen des Wachstums“, sondern auch die Grenzen der Ideologie von Quantifizierbarkeit und Machbarkeit auf.

#### Die Falle

„Ich habe vier Monate bei dir verbracht, und noch immer hast du mir keine Methode oder Technik gegeben.“

„Eine Methode?“ fragt der Meister „Wozu in aller Welt brauchst du eine Methode?“

Der Meister brach in schallendes Gelächter aus.

„Du brauchst tatsächlich großes Können, um dich aus der Falle zu befreien, die Methode heißt“, antwortete der Meister.

Anthony de Mello

#### Literatur

Argyris, Ch. (1997): Wissen im Aktion. Stuttgart

Hartkemeyer M. und J./Dhority, L. F. (1998): Miteinander Denken – Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart

Etzold, S.: Wer weiß, was Wissen ist? In: Die Zeit vom 16.7.1998

Gadamer, H.-G. (1998): Erhöhte Wirklichkeit der Kultur. In: Sinn und Form 1998, H. 1

Glaser, H.: Blick ins 21. Jahrhundert. Mehr Fragen als Antworten: Ansichten deutscher Kultur nach der Vereinigung. In: Süddeutsche Zeitung vom 11./12.10.1997

Halfar, B./Lehrer, C. (1997): Benchmarking statt Zertifikate. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 3

Hartkemeyer, J. F.: Der Schlüssel zum Erfolg für das 21. Jahrhundert. In: Süddeutsche Zeitung vom 4./5.11.1995

- Hartkemeyer, J. F.: Die Suche nach zeitgemäßen Lernräumen. In: Süddeutsche Zeitung vom 22./23.10.1994
- Hartkemeyer, J. F. (1995): Qualität, Marketing, Organisationsentwicklung. Kritische Anmerkungen zur Modernisierungsdiskussion. In: Päd. Extra, H. 3
- Hartkemeyer, J. F. (1995): Fragen sind es, durch die, was bleibt, entsteht. In: Informationen Weiterbildung in NRW, H. 6
- Hartkemeyer, M. (1997): Die Wiederentdeckung von Langsamkeit. Dialog: eine neue alte Gesprächsform. In: Zimmer, M. (Hrsg.): Von der Kunst, umweltgerecht zu planen und zu handeln. Osnabrück: Erich-Fromm-Gesellschaft
- Kösel, E. (1993): Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch der subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau
- Landesrechnungshof Niedersachsen/Ministerium für Wissenschaft und Kultur (1996): Einzelplan 06, Fehlentwicklungen in der Erwachsenenbildung, Kapitel 0680. Hildesheim
- Levi, R. (1992): Study Notes on „The fifth Disziplin“.
- Mader, W. (1991): Der Beitrag der Sozialwissenschaften für eine Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H. (Zus.): Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: PAS/DVV
- Maturana, H. R./Varela, F. J. (1993): Der Baum der Erkenntnis. Bern u.a.
- Meadows, D. H./Meadows, D. Z./Randers, R. (1992): Die neuen Grenzen des Wachstums – Die Lage der Menschheit: Bedrohung und Zukunftschancen. Stuttgart
- Orr, D. (1994): What is Education for? In: Earth in Mind, On Education, Environment and the Human Prospect. Washington D. C.
- Schein, E. H. (1995): Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom: Notes Towards a Model of Managed Learning. Unveröff. Papier, o. O.
- Senge, P. (1996): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart
- Senge, P. u.a. (1996): Das Fieldbook zur fünften Disziplin. Stuttgart
- Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik in konstruktivistischer Sicht. Neuwied
- Siebert, H. (1997): Wissenserwerb aus konstruktivistischer Sicht. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 6
- Simon, F. B. (1995): Die Kunst, nicht zu lernen. In: Fischer, H. R. (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Heidelberg
- Wahren, H.-K. (1996): Das lernende Unternehmen. Berlin, New York

## **Pädagogische Qualität in der betrieblichen Bildungsarbeit**

Die Professionalisierung betrieblicher Weiterbildung muß auf grundlegende Umbrüche mit grundlegend anderen Ansätzen, Denkweisen und Verfahren antworten. Diese Tatsachen müssen nicht nur erkannt, sondern handlungsleitend durchdrungen werden.<sup>1</sup> Im Zusammenhang mit der Diskussion pädagogischer Qualität könnte dabei zunächst auf die Ausführungen von Pfeleiderer (1930) verwiesen werden:

„Ich glaube nicht an Methoden. Ich glaube an Ideen. Und ich glaube, daß da wo eine richtig gesehene und lebensstarke Idee ist, auch ein pädagogischer Weg sich findet, eine Methode, in der die Idee verwirklicht wird. Wo aber keine Idee ist, da ist auch kein Weg, da ist keine Methode, die etwas taugt.“

Bei der Diskussion der „pädagogischen Qualität“ der betrieblichen Weiterbildung soll neben einer allgemeinen Hinführung zum Thema in den Punkten „Methodik, Didaktik und pädagogische Qualität“ (Kapitel 1) sowie „Visionen und Ideen als Grundlage“ (Kapitel 2) auf zwei Aspekte eingegangen werden. Es werden Anforderungen beschrieben, die die „pädagogische Qualität der Inhalte“ (Kapitel 3) in den Mittelpunkt stellen. Anschließend werden Anforderungen an die „pädagogische Qualität des Personals“ (Kapitel 4) diskutiert, die mit dem vorher Gesagten im Zusammenhang stehen.

### **1. Methodik, Didaktik und pädagogische Qualität**

Es sind im wesentlichen zwei Aspekte, die in jüngster Zeit das Verständnis einer Methodik/Didaktik beeinflusst haben: die Chaostheorie und die Therapie. Die u.a. durch Haken (1994) aus der Physik begründete Synergetik zeigt für die Methodik/Didaktik und die in diesem Zusammenhang zu diskutierende pädagogische Qualität von Bildungsmaßnahmen die Bedeutsamkeit von Anfangsbedingungen, Mustern, kleinsten Schwankungen und Phasenübergängen. Aus der Therapie erfahren wir die Bedeutsamkeit des unbewußten Erlebens im Unterschied zum bewußten Lernen.

Wie wir aus beiden Disziplinen schließen können, sind Lehr- und Lernprozesse auf Prozesse der Selbstorganisation angewiesen (vgl. Arnold/Siebert 1995). Lernfeld-Umwelt-Interaktionen sind operativ geschlossen, weil das Denken und Handeln von Menschen als lebende Systeme strukturdeterminiert, autopoietisch und selbstreferentiell ist. Ihre Umweltkontakte werden durch systeminterne Umweltmodelle vorbestimmt. Diese haben primär die Funktion der Komplexitätsreduktion für ihre Mitglieder, was u.a. durch Grenzziehung und Selektion geschieht. Möglichkeiten der Verbindung zu anderen Systemen, Menschen und Gruppen werden

in der strukturellen Kopplung gesehen; d.h. für Lernsituationen im Lernvorgang zwischen Lehrendem und Lernendem. Was gelernt wird und ob überhaupt gelernt wird, entscheidet das Subjekt selbst. Lernen ist nicht erzeugbar, wohl aber initiierbar durch die Schaffung vielfältiger Lernwelten und Lernkulturen.

Bei der Diskussion um „pädagogische Qualität“ muß zunächst das Zusammenwirken aller dem didaktischen Feld zuzurechnenden Handlungen reflektiert werden. Eine klassische Ausformung des Steuerungsanspruchs der Pädagogik war der Mythos vom Lehrenden als „Macher“ und „Lenker“. Dieser Aspekt steht im Zusammenhang mit dem Anspruch einer völligen Rationalität und Planbarkeit des didaktischen Feldes. Die Diskussion um Selbstorganisation in der Didaktik thematisiert jedoch vor allem das Entstehen „spontaner Ordnungen“.

Die Tendenz zur Selbstorganisation sozialer Systeme hat Konsequenzen für das Verständnis von Didaktik und pädagogischer Qualität. Didaktik und pädagogische Qualität bedeuten unter dieser Betrachtung im wesentlichen nicht mehr *direktes*, sondern eher *indirektes* Eingreifen in organisationale Prozesse und Strukturen (Kontextsteuerung). Es muß eine Bereitschaft und die Fähigkeit zur bewußten Selbstorganisation sichergestellt und es müssen Möglichkeiten zum Lernen und zur Entwicklung gegeben werden. Bei der Gestaltung didaktischer Rahmenbedingungen hat die Lernkultur (Identität, Kommunikation, Umgang mit Konflikten etc.) hohe Priorität (sog. „Ordner“). Der Begleiter des Lernens ist damit ein

- *Rahmen- und Prozeßgestalter*, der Entwicklungsvoraussetzungen optimiert,
- *Unternehmer*, der zu Kreativität und Innovation anregt,
- *Coach*, der persönliche Unterstützung und Beratung anbietet.

Er/sie zeichnet sich im weiteren durch folgende Merkmale aus (vgl. Probst 1987):

- Er nimmt Komplexität an und versucht nicht, sie künstlich zu reduzieren,
- er denkt vernetzt (in Kreisläufen) und verschiebt sein Denken und Handeln auf der Zeitachse nach vorne (antizipatorisches Lernen),
- er kombiniert analytisches mit synthetischem Denken,
- er simuliert System-Umwelt-Szenarien,
- er betrachtet Probleme aus verschiedenen Blickwinkeln,
- er ist lern- und verlernbereit,
- er führt Veränderungen aus dem System heraus herbei (Anerkennung der Autonomie der Teile).

## 2. Visionen und Ideen als Grundlage

Um unternehmerische Ziele zu gemeinsamen Zielen zu machen und diese zu erreichen, benötigt man eine Vision als Grundlage. Ideen, Überzeugungen und Kreativität helfen bei unsicheren wirtschaftlichen Umfeldbedingungen mehr als Vorschriften. Krisen können dem Wandel dienlich sein, und dieser kann nur dann Erfolg haben, wenn er sich auf Kultur stützt. Wandel muß aber gewollt sein und muß organisiert werden. Letztlich geht es um das richtige Verhältnis von Konstanz und Wandel – das Finden des richtigen Maßes zwischen Bewahrung und Verände-

zung. Betrieblicher Weiterbildung geht es u.a. um Hilfestellungen beim Umgang mit Komplexität und Veränderung. Sie versucht deshalb den Dialog zwischen Wissenschaft und Wirtschaft aufzunehmen, um die Unberechenbarkeit der Zeitläufe begleiten zu können.

### **3. Die pädagogische Qualität der Inhalte**

Die Inhalte von Bildungsmaßnahmen müssen sich, sofern diese im Auftrag eines Betriebes durchgeführt werden, an dessen Zielen orientieren. Kriterium für die pädagogische Qualität der Inhalte ist damit ihr Beitrag zur Umsetzung der Unternehmensstrategie. Unternehmen, die betriebliche Bildung durchführen, müssen bei der Betrachtung pädagogischer Wirkungen auch berücksichtigen, daß nicht nur von Kosten, sondern von Nutzen gesprochen werden muß. Es geht letztlich immer um den Transfer des Gelernten in das Arbeits- bzw. Funktionsfeld (vgl. Götz 1998 a; Götz 1998 b; Götz 1998 c). Die pädagogische Qualität von Leistungen, die von den betrieblichen Bildungsbereichen erbracht werden, wird auf der operativen Ebene von den nachfragenden betrieblichen Fachbereichen auf ihren Beitrag zur Lösung von Aufgabenstellungen hin bewertet. In Kundenworkshops, in denen die Zufriedenheit der betrieblichen Fachbereiche mit den Bildungsleistungen erfragt wird, wurden dabei als wichtigste Qualitätskriterien von betrieblicher Bildung u.a. genannt:

#### *Kundenorientierung:*

- Berücksichtigung von Mitarbeitern, Funktionen, Bereichen und Unternehmen
- Kundenorientierte Organisationsform und Arbeitsteilung im Bildungsbereich („Betreuungsqualität“)
- Partnerorientierte Arbeitsprozesse, Auftragsarbeit, Problem- und Adressatenorientierung
- Ausbau und Intensivierung der bereichsbezogenen Bildungsarbeit/Bildung stärker in der bereichsbezogenen Bildungsarbeit verankern
- Weiterentwicklung des Angebots und Einbindung in das Unternehmensgeschehen
- Kunden-, Teilnehmer- und Marktnähe
- Vernetzung der Querschnittsmaßnahmen mit bereichsbezogener Bildungsarbeit

#### *Werte- und Gesellschaftsorientierung:*

- Werte- und Rahmenbedingungen der Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung verdeutlichen
- Leistungsbereitschaft, selbstverantwortliches Handeln, kooperative Einstellungen, integrative Arbeitsstrukturen fördern
- Beitrag zur Humanisierung des Arbeitslebens verstärken
- Ideen- und Wertemanagement-Programme anbieten

#### *Unternehmensorientierung:*

- Legitimation der Bildungsarbeit durch Unternehmensleitung sicherstellen
- Einbindung der Führungskräfte in die Gestaltung der Bildungsarbeit

- stärkere Integration von Personal-, Bildungs- und Organisationsarbeit
- wirtschaftlichen Erfolg des Unternehmens sichern helfen
- Integration von Bildungsprozessen in Strategien und Aufträge der Unternehmensleitung
- gezielte Unterstützung aktueller Unternehmensentwicklungen durch Bildungsmaßnahmen

*Effizienz- und Wirtschaftlichkeitsorientierung:*

- Steuerung der Bildungsarbeit nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten/wirtschaftliche Steuerung der Bildungsarbeit verbessern/Bildungsarbeit wird an wirtschaftlichen Qualitätskriterien gemessen
- ganzheitliche Planung von Qualifizierungskonzepten mit betriebswirtschaftlich bewerteten Alternativen
- Transparenz der durch Bildung verursachten Kosten und Leistungen
- effizienzsteigernde Instrumentarien entwickeln
- Weiterentwicklung der Arbeitsorganisation mit der Zielsetzung verbesserter Effizienz
- Überprüfung der Wirtschaftlichkeit und Verbesserung der wirtschaftlichen Steuerung von – Bildungsmaßnahmen auf Schwerpunktgebieten

*Entwicklungs- und Prozeßorientierung:*

- Orientierung am Grundsatz „Hilfe zur Selbsthilfe“
- Überprüfung, Weiterentwicklung und Intensivierung der bereichsbezogenen Bildungsarbeit- inkl. Bereichsentwicklung
- Weiterentwicklung, Verknüpfung und Integration betrieblicher/produktbezogener Entwicklungsansätze
- Unterstützung der Projektorientierung
- ganzheitliche Planung von Qualifizierungskonzepten.

Die Führungskräfte prüfen die Qualität der Leistungen und sind Kunden des Bildungs-Dienstleistungs-Zentrums. In dieser Rolle sind sie mitverantwortlich für die Entwicklung ihrer Bereiche, die Personalentwicklung ihrer Mitarbeiter und die Weiterentwicklung ihrer eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten als Manager. Sie entsenden Teilnehmer zu Seminaren und sind Auftraggeber für Beratungsleistungen und für gesonderte Maßnahmen des Dienstleistungs-Zentrums.



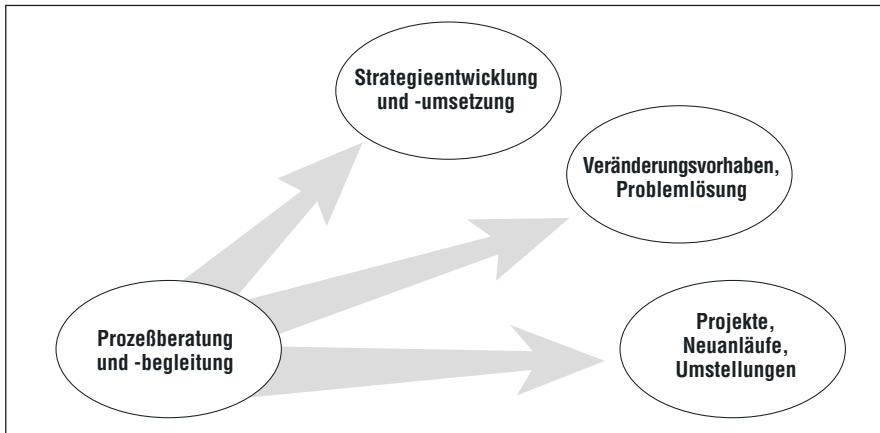


Abbildung 1: Wesentliche Handlungsfelder

Ziel einer sich durch pädagogische Qualität auszeichnenden Funktion *Bildung und Beratung* ist u.a. die Etablierung und Integration der Leistungen im Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung (Kompetenzpool). Weitere Ziele, die sich aus diesem Anspruch ableiten, sind die Bündelung von Ressourcen und Know-how sowie die Konzentration auf Kernleistungen zur Unterstützung der derzeitigen Veränderungen. Synergieeffekte müssen deshalb genutzt werden, um Bildungs- und Beratungsleistungen aus einer Hand anzubieten. Dies bedeutet in der Konsequenz, daß Leistungen für Personen und Organisationseinheiten vor Ort mit dem Ziel erbracht werden, die örtlichen Personal- und Bildungsbereiche wirksam zu unterstützen. Synergieeffekte aus einer prozesskettenorientierten Personalentwicklungsfunktion abzuleiten bedeutet, von der Bedarfserkennung bis zur Umsetzungskontrolle den Problemstellungen angemessene Instrumente anzubieten. Letztlich müssen über eine konsequente Kundenorientierung die Kosten-Nutzen-Relationen von Produkten und Leistungen verbessert werden, um Produkte und Leistungen gegen Verrechnung zu erbringen.

#### 4. Die pädagogische Qualität des Personals

Um den beschriebenen Erwartungen des Unternehmens und dessen Führungskräften und Mitarbeitern gerecht zu werden, sind besondere Ansprüche an die pädagogischen Qualitäten des Personals zu stellen (vgl. Arnold 1994; Faulstich 1998). Es werden deshalb zunächst Kriterien an Mitarbeiter/innen im Bildungsbe- reich mit dem Schwerpunkt „Entwicklung und Beratung“ dargestellt. Anschließend werden mögliche Qualifizierungsmaßnahmen aufgezeigt, die der Entwicklung der pädagogischen Qualitäten dienen könnten.

An anderer Stelle (Götz 1998 d) wurde bereits auf Anforderungen an Trainer und Berater in der betrieblichen Bildung eingegangen. Diese Statements sollen hier noch einmal zum besseren Verständnis der nachfolgenden Ausführungen angeführt werden:

Rolle:

- Wahrnehmung einer definierten Beraterrolle, die die Zielsetzungen des Unternehmens zur Grundlage hat. Unterstützung der Auftraggeber z. B. in der Analyse von Problemsituationen, der Erarbeitung von Prozeßvorschlägen und deren Umsetzung.
- In seinem/ihrem Handeln wird erkennbar, daß er/sie permanent sein/ihr Ohr (und Herz) am Kunden hat.

*Fachkompetenz:*

- Wünschenswert wären Ausbildungen und vertiefte Kenntnisse in einigen der folgenden Felder: Gruppendynamik, systemische Organisationsberatung, vertiefte Individualberatung, Betriebswirtschaft, Organisationspsychologie, Industrie-soziologie, Methoden der Organisationsentwicklung und -diagnose, Coaching, Personalentwicklung, Bildungsberatung, Planen und Steuern von Prozessen, Arbeits- und Sozialrecht, Formen des Projektmanagements, Projektberatung und -begleitung.

*Visionäre Kompetenz:*

- Berät zukunftsgerichtet und visionär, berücksichtigt die Einflüsse des Gesamtsystems (vernetztes Denken).  
Denkt und handelt in offenen Systemen; es gelingt ihm/ihr, durch das Begleiten und Gestalten von Prozessen bei Personen und Systemen „Reflexion zu ermöglichen“, „Orientierung zu geben“ und „Regelung zu verantworten“.  
Aktiviert die vorhandenen (aber oft ungenutzten) Ressourcen in Personen und Systemen.

*Veränderungskompetenz:*

- Verfügt über ausgeprägten Spürsinn für bevorstehende Entwicklungen, insbesondere für die Prognostizierung von „Megatrends“.  
Hat ausgeprägte Lernfähigkeit und Lernbereitschaft (Neugier auf neue Entwicklungen; bildet sich ständig weiter).

*Soziale und interkulturelle Kompetenz:*

- Ausgeprägte Fähigkeit im Umgang mit sozialen Situationen und mit Machtprozessen. Erkennt Verhaltensmuster und Verhaltensrituale.
- Verfügt über ein besonders hohes Maß an Selbstreflexion (Teilnahme an Selbsterfahrung, ständige Superversion, kompetenter Umgang mit Kritik an der eigenen Person, professioneller Umgang mit den eigenen Schattenseiten).
- Urteilsfähigkeit; vertritt seinen eigenen begründeten Standpunkt und springt nicht auf Modetrends auf (unterscheidet Modetrends von notwendigem Handlungsbedarf).
- Ist glaubwürdig und tolerant (zeigt Respekt vor den Denkweisen anderer Menschen und Kulturen, sieht seine Wertestruktur als eine mögliche).

Dienstleistungen, die in einer Organisation durch den betrieblichen Bildungsbereich erbracht werden, sind als eine gemeinsame Aufgabenstellung der betrieblichen Fachbereiche und des Personalressorts zu verstehen und müssen qualifiziert und kooperativ durchgeführt werden. Damit soll sowohl der Notwendigkeit des Bildungsbereiches wie auch dem Grundverständnis Rechnung getragen werden, wonach Bildung (neben anderen) eine originäre Führungsfunktion aller Führungskräfte (in den betrieblichen Fachbereichen) sein und bleiben muß. Der Bildungsbereich muß vor dem Hintergrund eines Berater-Selbstverständnisses an Entscheidungsprozessen mitwirken, die der Entwicklung von Bereichen dienen. Zielsetzung ist es dabei, zu Lösungen zu kommen, die gemeinsam von Fachbereichen und dem Personalbereich getragen werden können. Die Ergebnisse müssen den Zielsetzungen des Gesamtunternehmens und den Interessen der Mitarbeiter/innen gerecht werden.

Das Anforderungsprofil für Bildungsberater/innen im Betrieb beinhaltet vor diesem Hintergrund neben den weiter oben genannten Kompetenzen weitere Aspekte, die im folgenden dargestellt werden:

<i>Anforderungsprofil für Bildungsberater/innen</i>		
<b>Auswertungs- und Systemsteuerungskompetenz</b>	<i>Navigator</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Initiieren von organisationalen Lernprozessen</li> <li>– permanenter Soll-Ist-Vergleich in Rückkopplungssystemen</li> <li>– Kompetenz zur Früherkennung von Potentialen, Chancen und Risiken</li> </ul>
<b>Strategische Kompetenz</b>	<i>Feldherr</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kompetenz zu strategischen und systemischen Interventionen</li> <li>– Auseinandersetzung mit Veränderungen im Umfeld</li> <li>– Fähigkeit, Ziele zu setzen und diese konsequent zu verfolgen</li> </ul>
<b>Beratungskompetenz</b>	<i>Therapeut</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Nutzung von Macht und Einfluß</li> <li>– Kompetenz zur Erkennung und Analyse von Mustern</li> <li>– sichere Verhandlungsführung</li> </ul>
<b>Prozeßkompetenz</b>	<i>Dirigent</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Grundkenntnisse/-erfahrungen in Organisationsentwicklung</li> <li>– Konfliktmanagement</li> <li>– Gestaltung und Leitung von Gruppenprozessen</li> </ul>
<b>Managementkompetenz</b>	<i>Kapitän</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Projektmanagement</li> <li>– betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse</li> <li>– Bildungsmanagement</li> </ul>
<b>Methodenkompetenz</b>	<i>Handwerksmeister</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Moderation, Präsentation</li> <li>– Mediendidaktik</li> <li>– Selbstorganisation des operativen Geschäfts</li> </ul>

<b>Sachkompetenz</b>	<i>Ingenieur</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kenntnis unterschiedlicher Bezugsrahmen zur Erklärung und Beschreibung sozialer und anderer Prozesse</li> <li>– Grundkenntnisse in Erwachsenenbildung</li> <li>– solide Grundausbildung</li> </ul>
<b>Persönliche Eignung und Kompetenz</b>	<i>Talent</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion</li> <li>– Interesse am Umgang mit komplexen Wachstumsprozessen</li> <li>– integrale, positive Grundhaltung</li> </ul>

*Kompetenzentwicklung von Bildungsberater/innen*

<b>Titel</b>	<b>Zielgruppen</b>	<b>Leitung</b>	<b>Zeitpunkt(e)</b>	<b>Kosten ca.</b>
<b>Dialektik/Rhetorik</b>	Bildungsberater			
<b>Entwicklung von Bildungsstrategien</b>	Bildungsberater Führungskräfte			
<b>Systemische Beratung</b>	Bildungsberater			
<b>Bildungscontrolling</b>	Bildungsberater			
<b>Selbsterfahrung</b>	Bildungsberater			
<b>Supervision</b>	Bildungsberater			
<b>Vorbereitung der Veranstaltungen</b>	Trainer und Moderatoren			
<b>Einführung in die Bereichsbetreuung</b>	Bildungsberater			
<b>Bildungsbedarfe erkennen</b>	Führungskräfte Bildungsberater			
<b>Moderatorentraining</b>	Bildungsberater			
<b>Visualisierung und Präsentation, Vortragsverhalten</b>	Bildungsberater			
<b>Selbstorganisation am Arbeitsplatz</b>	Bildungsberater Führungskräfte			
<b>Lehr- und Lernmethoden</b>	Bildungsberater			



## 5. Fazit

Unter unsicheren und z.T. chaotischen Umfeldbedingungen sind zusammenfassend für die pädagogische Qualität der betrieblichen Weiterbildung zwei zunächst widersprüchlich erscheinende Punkte abzuleiten: einerseits „Mut zu mehr methodisch/didaktischer Kreativität“ und andererseits „Mut zu mehr betriebswirtschaftlichem Denken“. Noch so viele Reflexionen über pädagogische Qualität werden nichts nützen, wenn es nicht gelingt, die Weiterbildung von ökonomisch tragfähigen Fundamenten aus zu betreiben. Diese Dialektik ist nicht als Risiko, sondern als Chance zu betrachten. Wenn sich die Wissenschaft von der Weiterbildung die u.a. den Grundstein für eine pädagogische Qualität legt, auf „Lernen zweiter Ordnung“ einlassen will, um damit die eigenen entwicklungshemmenden Muster, die zu einer Distanz zur Praxis und zur Wirtschaft geführt haben, zu erkennen und zu verändern, müssen bisher der Erwachsenenbildung/Weiterbildung *zugrunde liegende Glaubenssysteme in Frage gestellt* werden.

### Anmerkung

- <sup>1</sup> Viele Veröffentlichungen zu Organisation und Management begannen in den 90er Jahren mit: „Der stete Wandel von ...“, „Permanente Veränderungen in ...“ etc. Wandel und Veränderung haben mittlerweile auch Organisationen infiziert, die dagegen lange Zeit als resistent galten, wie z.B. die öffentliche Verwaltung. Bei der Durchführung eines Organisationsentwicklungsprozesses mit Berufsschullehrern war z.B. folgender Satz zu hören: „Die Veränderungsresistenz von Lehrern wird nur noch übertroffen von der Veränderungsresistenz von Hochschullehrern“.

### Literatur

- Arnold, R. (1994): Berufsbildung. Annäherungen an eine Evolutionäre Berufspädagogik (Reihe „Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung“, Band 1). Hohengehren
- Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. (Reihe „Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung“, Band 4). Hohengehren
- Faulstich, P. (1998): Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation. München
- Götz, K./Gairing, F. (1997): Vom Trainer zum Berater. In K. J. Zink (Hrsg.): Handbuch Organisation und Personalführung – Human Resource Management. Neuwied
- Götz, K. (1998 a): Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung. Eine theoretische und empirische Studie zur Wirksamkeit beruflicher Weiterbildung. Band 1: Theoretische Grundlagen. (2. Auflage). Weinheim
- Götz, K. (1998 b): Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung. Band 2: Empirische Untersuchungen. (2. Auflage). Weinheim
- Götz, K. (1998 c): Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung. Band 3: Beispiele aus der Praxis. Weinheim

- Götz, K. (1998 d): Unternehmen über Trainer. Daimler-Benz AG. In S. Bolender (Hrsg.): Managementtrainer. Adressen, Referenzen, Honorare. Frankfurt/M., S. 114–117
- Haken, H. (1994): Erfolgsgeheimnisse der Natur. Synergetik: Die Lehre vom Zusammenwirken. Frankfurt/M.
- Pfleiderer, W. (1930): Formen und Methoden der Erwachsenenbildung. In: Freie Volksbildung, H. 5, 5. 402–411
- Probst, G. J. B. (1987): Selbst-Organisation. Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht. Berlin





## ZUR THEORIEDISKUSSION

## Zugänge zum selbstgestalteten Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht

Der folgende Beitrag greift verschiedene Zugänge zum selbstgestalteten/selbstorganisierten Lernen auf (vgl. Derichs-Kunstmann u.a. 1998; Dohmen 1997; REPORT 39/1997). Selbstgestaltetes Lernen erhält in der laufenden Bildungsdebatte insofern besondere Aktualität und stößt auf besonderes Interesse, als betriebliche Rationalisierungsprozesse mit Lernprozessen gekoppelt und effizienter gestaltet werden sollen. Von Lernprozessen werden Reflexions-, Kompensations-, Legitimierungs-, Koordinationsleistungen und vieles mehr erwartet (vgl. Geißler/Orthey 1997, S. 17). Dieser Beitrag problematisiert gegenüber dieser bildungsprogrammatischen Debatte verschiedene theoretische Zugänge zum selbstgestalteten Lernen als einem empirischen Phänomen und nicht als einem normativen Programm. Gesucht wird ein empirischer Zugang zum Lernen, der ein tiefgehendes und bildungstheoretisch vermitteltes Verständnis von Lernen ermöglicht, eine Fragestellung, die seit jeher für die Erwachsenenpädagogik zentral ist (vgl. Gieseke 1992, S. 12; Tietgens 1986). Es wird die These begründet, daß die traditionellen Zugänge zum selbstgestalteten Lernen in der erwachsenenpädagogischen Diskussion nicht in der Lage sind, das selbstgestaltete Lernhandeln der Subjekte im Spannungsfeld gesellschaftlicher Möglichkeiten und Grenzen – d.h. als einen sozial vermittelten Erkenntnisprozeß – empirisch zu fassen. Die Problematisierung mündet in der Perspektive eines subjektwissenschaftlichen Lernbegriffs, wie er mit der Lerntheorie Klaus Holzkamps gegeben ist. Dieser Lernbegriff stellt die Lernbegründungen des Subjekts in den Zusammenhang gesellschaftlicher Interessen und Bedeutungen, aus dem heraus erst die Eigenleistung des Subjekts deutlich werden kann.

### Begriffliche Abgrenzungen

Die Diskussion zum selbstgestalteten Lernen zeichnet sich durch unterschiedlichste Bedeutungsgehalte und durch begriffliche Indifferenz aus. Ohne hier auf die gesamte Vielfalt einzugehen, sollen für die nachfolgende Diskussion einige wenige Abgrenzungen vorgenommen werden. In Anlehnung an eine gängige Begriffsbildung wird zwischen selbstorganisiertem und selbstgestaltetem Lernen insofern unterschieden, als sich der Begriff „selbstorganisiert“ auf den (außer-)institutionellen Aspekt des Lernens bezieht. Mit anderen Worten: Selbstorganisiertes Lernen findet (weitgehend) außerhalb institutionalisierter und formeller Kontexte statt, von den Lernenden in informellen Lernorten selbst organisiert. Dies ist auch ein Bedeutungsgehalt der amerikanischen Diskussion im Umfeld des „self-directed learning“ (Reischmann 1997, S. 131). Auf selbstorganisiertes Lernen wird in diesem Sinne hier nicht weiter eingegangen.

Eine weitere, häufig verwendete Bedeutung selbstgestalteten Lernens ist die bildungsprogrammatische Version, wie sie in ihrer typischen Form bei Dohmen (1997) zu finden ist. Mit der Bezeichnung „selbstgesteuertes Lernen“ wird Lernen dort als normatives Konzept und herzustellende Programmatik verstanden. Der bildungsprogrammatische Begriff selbstgesteuerten Lernens versucht das grundlegende pädagogische Spannungsverhältnis zwischen Lehren und Lernen aufzulösen, indem er es „wörtlich“ auflöst, ohne diesen Auflösungsprozeß begrifflich-kategorial zu thematisieren oder gar zu problematisieren. Es werden Zusammenhänge konstruiert, die sprachlich nicht mehr verständlich sind. So schreibt beispielsweise Dohmen: „Ein Lernen<sup>1</sup>, das mehr selbständiges kreatives Denken und Handeln fördern will, muß diese Kompetenzen auch beim Lernvorgang selbst entwickeln“ (1997, S. 25). Das erste Substantiv im Satz „Lernen“ steht hier für den Rationalitätsstandpunkt des Lehrenden. Hier wird das Spannungsverhältnis von Lehren und Lernen – im normativen Sinn bildungspolitisch motiviert – durch eine Verdoppelung des Lehrens aufgehoben. Der Lernende soll zum sich selbst Behelenden werden, der sich notwendige Kompetenzen, aus Sicht der Gesellschaft und der beauftragten Lehrenden, für die „Selbstbehauptung im verschärften Wettbewerb“ aneignet (a.a.O., S. 24).

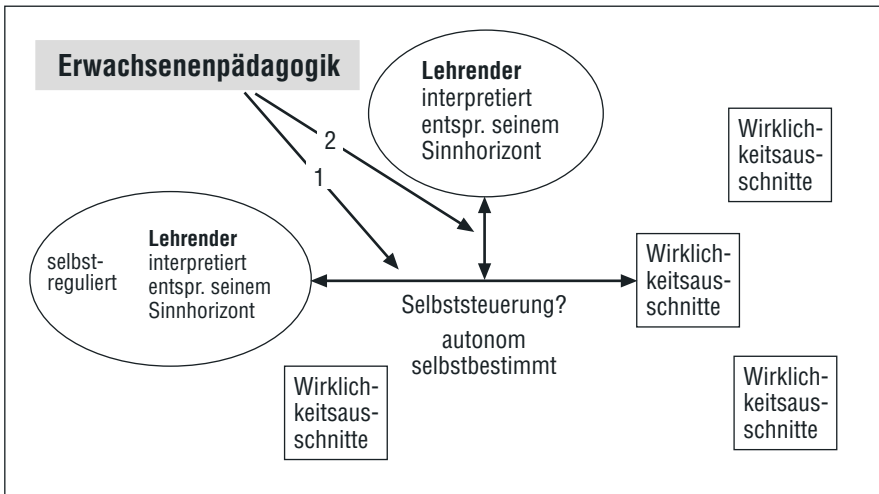
Die folgende Diskussion bezieht sich demgegenüber auf empirisch sich verstehende Begriffe selbstgestalteten Lernens im Sinne eines untersuchungsfähigen Sachverhalts. Lernen wird als eine spezifische Form menschlichen Handelns, als Erkenntnis-, Veränderungs- und Konstitutionsprozeß des Lernenden in einer sozial konstituierten und begründeten Wirklichkeit verstanden (vgl. Abb., S. 62),<sup>2</sup> das in unterschiedlichem Maße selbstgestaltet abläuft. Lernen ist demnach ein Erkenntnisprozeß, der die Erweiterung und Differenzierung sozial konstituierter und dem Lernenden subjektiv gegebener Bedeutungen zum Gegenstand hat.

Selbstgestaltung im Lernhandeln kann sich auf verschiedene Aspekte beziehen: erstens darauf, daß die Lernenden ihre Lernhandlungen selbst regulieren, zweitens, daß sie die Lerninhalte autonom festlegen, und drittens, daß sie selbst bestimmen, inwieweit sie sich überhaupt auf einen Lernprozeß einlassen. Diese drei Aspekte der Selbstgestaltung lehnen sich an eine Unterscheidung von Dulisch (1994, S. 233 ff.) an, der „*Selbstregulation*“, „*Autonomie*“ und „*Selbstbestimmung*“ unterscheidet.<sup>3</sup> Dabei faßt er unter „*Selbstregulation*“ die grundlegendste Eigenart menschlicher Aktivität, ohne die kein Handeln möglich ist, unter „*Autonomie*“ den Freiheitsgrad, der die Einbeziehung externer Informationsquellen und Lernhilfen freistellt, und unter „*Selbstbestimmung*“ die grundsätzliche Verfügung des Lernenden über den Lernprozeß.

Lernen ist im Rahmen dieses Wirklichkeits-/Handlungsverständnisses per definitionem *selbstreguliert*, weil es als Konstitutionsprozeß von Bedeutungen immer eine Eigenaktivität des lernenden Subjekts darstellt. Ob bzw. inwieweit bestimmte erwachsenenpädagogische Zugänge (interaktionistische, konstruktivistische, handlungsregulationstheoretische und subjektwissenschaftliche) die selbstgestalteten Anteile des Lernens im Sinne von *Autonomie* und *Selbstbestimmung* in diesem Konstitutionsprozeß von Bedeutungen empirisch fassen können, wird im fol-

genden problematisiert. Es wird danach gefragt, ob und inwieweit die theoretischen Zugänge zur Selbstgestaltung des Lernens eine empirische Prüfung ermöglichen. Das Spannungsverhältnis zwischen Selbstgestaltung der Bedeutungskonstitution im Lernhandeln einerseits und andererseits durch Fremdbestimmung seitens der Lehrenden im Lehr-/Lernverhältnis bzw. allgemeiner, durch gesellschaftliche Zwangsverhältnisse, erweist sich dabei als zentrales Problem. Gegenstand der Diskussion sind also verschiedene theoretische Zugänge der Erwachsenenpädagogik zum Lernen (vgl. Abb., Ziff. 1) und zum Lehr-/Lernverhältnis (vgl. Abb., Ziff. 2), aus dem heraus und vor dessen Hintergrund (als Unterstützung, Ermöglichung, Begrenzung etc.) erst die *Selbstgestaltung* des Lernens im Sinne von Autonomie und Selbstbestimmung empirisch untersucht werden kann. Die empirische Untersuchung von Lernhandlungen in strukturell gerahmten Bildungsprozessen (vgl. Wittpoth 1994), wie beispielsweise in betrieblichen Herrschaftszusammenhängen, bedarf eines Lernbegriffs, der sich sowohl der subjektiven Eigenaktivität als auch den strukturellen Rahmungen öffnet.

*Sozial konstituierte und begründete Wirklichkeit*



**Interaktionistisch orientierte Zugänge**

Interaktionistisch orientierte Zugänge begreifen Lernen als Bedeutungsgenerierung und -differenzierung im Zusammenhang der Identitätsbildung der Lernenden. Repräsentativ für dieses Bildungs- und Lernverständnis steht Schmitz, der Erwachsenenbildung als lebensweltbezogenen Erkenntnisprozeß und Lernen als Einarbeitung neuer Erfahrungen in vorhandene Deutungsschemata begreift. „Lernen ist das im Lösen von Handlungsproblemen stattfindende Erfahren der Verhaltensser-

wartungen anderer, die mit dem Bestreben nach erfolgreichem Handeln übernommen und dadurch anerkannt werden“ (1989, S. 56). Die Bildung von Bedeutungen/Bedeutungshorizonten vollzieht sich demnach immer in Anwesenheit eines sozialen Gegenübers, ist also Kontakterfahrung auch hinsichtlich der Beziehung zu Objekten. Diese Beziehung ist nicht subjektiv beliebig, sondern orientiert sich an kulturellen Deutungsmustern, denen gegenüber der Lernende durchaus im Widerspruch stehen kann und im Lernprozeß auch steht. Die Lernhandlung vollzieht sich in diesem Sinne als aktive Auseinandersetzung des Subjekts mit den vorfindlichen Bedeutungshorizonten/Verhaltenserwartungen anderer, denen gegenüber eine Differenz erfahren wird. Der Lernprozeß wird als Identitätsarbeit verstanden, bei der diese Differenz – im Falle des Gelingens – in einer entwickelteren Identität aufgelöst wird.

Die Problematik dieses Zugangs liegt in der nur formalen Fassung des sozialen Zusammenhangs als institutionalisierte Verhaltenserwartungen ohne Objektspezifik (vgl. a.a.O., S. 68). Mit der Feststellung, daß Bedeutungen interaktive Interpretationsleistungen sind, ist noch nicht verständlich, „*wie* die Betroffenen in einer bestimmten Alltagssituation ihren Handlungen wechselseitig Bedeutung verleihen und *auf welche Weise* sie mit Beziehung darauf ihre Handlungen konstruieren bzw. regulieren“ (Holzkamp 1986, S. 394). Es wird mit dem Verweis auf das Interaktionsverhältnis also lediglich etwas über die Bedingung der Entstehung von Bedeutungen ausgesagt – unter der Bedingung einer sozialen interaktiven Interpretationsleistung –, aber nichts darüber, welche *bestimmten* Bedeutungen im Zusammenhang subjektiver und gesellschaftlicher Interessen im Lernhandeln konstituiert werden (warum es gerade zu diesen und nicht zu anderen Bedeutungen im Zusammenhang interaktiver Interpretation kam). Im Zentrum steht die Identitätsbildung, die gegenstandsunspezifisch als Differenz zu den Verhaltenserwartungen anderer thematisiert wird.

In diesem interaktionistischen Verständnis analysieren Kade (1989) und Kade/Seitter (1996) die Eigenanteile von Lernenden im Lehr-/Lernverhältnis aus einer identitäts- und biographietheoretischen Perspektive. Sie untersuchen den Einfluß der Teilnehmer auf die soziale Realität der Erwachsenenbildung. Entsprechend dem gewählten theoretischen Rahmen bleibt bei dieser Untersuchungsperspektive die gesellschaftliche Relevanz der Lerngegenstände und -inhalte als Gegenstände gesellschaftlicher und subjektiver Interessen- und Bedürfnisbefriedigung randständig. Es wird festgestellt, daß insbesondere die Risiken der Moderne den Rahmen für Lernprozesse als Identitätsarbeit setzen. Die Risiken der Moderne verunsichern und setzen alte Orientierungen frei. Sie „zwingen“ die Menschen zur „freiwilligen“ Wahl in einer Vielzahl von Lebensmöglichkeiten (vgl. Kade 1997, S. 116). Auf den gesellschaftlichen Kontext wird so aber lediglich als *Bedingung* für Identitätsarbeit rekurriert. Es fehlt die Koppelung des gesellschaftlich gegebenen Bedeutungskontextes an die subjektiven Bedeutungen im Zusammenhang der Lebenssicherung und des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses. Statt dessen werden die „Identitätsprobleme der Teilnehmer ... zum zentralen Fluchtpunkt der Analyse der Erwachsenenbildung gemacht“ (Kade/Seitter 1996, S. 28). Lernen wird

in dieser Perspektive von vornherein und ausschließlich als Identitätsarbeit verstanden.<sup>4</sup> Auf diese Weise kommen zwar *selbstregulierte* Teilnehmerdeutungen als Identitätsarbeit in den Blick, die von der offiziellen Bildungsprogrammatisierung des Kurses abweichen. Diese Perspektive ist aber insofern begrenzt, als sie die Rekonstruktion des Lernhandelns vom Außenstandpunkt des Wissenschaftlers vornimmt, der Lernen immer schon als Identitätsarbeit verstanden hat. Die Perspektive auf gegenständliche Bedürfnisse und Interessen, also Fragen der *Selbstbestimmung*, wie z.B. die Frage, ob und inwieweit sich der Lernende der interesselgeleiteten Lernanforderung anpassen möchte, und Fragen der *autonomen* Auswahl der Lerninhalte werden entweder als Beziehungsverhältnis im interaktiven Zusammenhang des Kursleiterhandelns oder im sehr abstrakten gesellschaftlichen Kontext analysiert.

Das Lehr-/Lernverhältnis im Kurs entfaltet sich, vor den lediglich als *Bedingungen* gefaßten gesellschaftlichen Verhältnissen, über zwei Pole: das Kursleiterhandeln und die selbstorganisierte Geselligkeit innerhalb der institutionell hergestellten Kurssituation. „Zur Aufgabe der Erwachsenenbildung wird es, identitätsrelevante Inhalte auszuwählen, in einen Kurs einzubringen und auf sie bezogen zwischen jenen Personen, Meinungen und Erfahrungen eine produktive Öffentlichkeit herzustellen“ (Kade 1989, S. 328). Der Lehrende unterstützt damit eine Art Selbstaufklärung des Alltagswissens der Lernenden mittels Förderung der Reflexivität.

Die Analyse der Eigenanteile der Kursteilnehmer untersucht mit diesem Selbstverständnis den Beitrag der Lernenden zur produktiven Öffentlichkeit, deren Ziel als gelingende Identitätsarbeit definiert ist. Kade/Seitter finden in ihren empirischen Analysen als Beiträge der Teilnehmer Aneignungsformen, die eine „Verfallsgeschichte von Bildung“ (Kade 1989, S. 323) bzw. eine „Trivialisierung von Bildung“ (Kade/Seitter 1996, S. 246) darstellen. Die Identitätsarbeit der Teilnehmer wird normativ am Bildungsgedanken festgemacht. Der fehlende gesellschaftliche Bedeutungskontext in den subjektiven Bedeutungen des interaktiven Interpretationshandelns im Lehr-/Lernverhältnis wird auf diese Weise mit einem normativen Konzept gelingender Identität kompensiert. Die empirische Analyse der Eigenanteile im Rahmen von Identitätsarbeit bleibt durch den fehlenden Interessen- und Bedürfnisbezug in den Bedeutungen des interaktiven Interpretationshandelns begrenzt und kann Fragen der Selbstbestimmung und Autonomie nur mehr normativ beantworten.

In der Perspektive des interaktionistischen Zugangs zum selbstgestalteten Lernen fehlt die Analyse struktureller Rahmungen, die dem selbstgestalteten Lernen als subjektiver Bedeutungsdifferenzierung im Lehr-/Lernverhältnis entgegenstehen. „Daß das Fremde ein Teil des Selbst ist, Möglichkeiten der Übernahme von Haltungen über Stagnation oder Entwicklung entscheiden, in der Doxa die vorgegebene soziale Welt lediglich als ‚natürlich‘ erscheint, erschließt sich nicht von selbst“ (Wittpoth 1994, S. 155). Verständigungsmöglichkeiten sind stets von beschränkten Handlungsmöglichkeiten geprägt, implizite Theorien regulieren den sozialen Verkehr und implizieren eine selbstverständliche Anerkennung der Regulativen, einverleibte Strukturen sind vor reflexiver Veränderung geschützt. Die rekonstruktive Ana-

lyse dieser (latenten) Strukturen im Konstitutionsprozeß von Bedeutungen im Lernhandeln fehlt und ist nicht mit einem Verweis auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Identitätsarbeit im Lehr-/Lernverhältnis erledigt.

## **Konstruktivistische Zugänge**

Die Zugänge zum selbstgestalteten Lernen aus konstruktivistischer Perspektive stellen ein bestimmtes Verständnis von Selbstreferentialität individuellen (Lern-)Handelns ins Zentrum ihrer Überlegungen. Mit der Selbstreferentialität lernender „Systeme“ betonen sie die uneinholbare Differenz zwischen Lernenden und Lehrenden. Arnold (1996) und Siebert (1994, 1997) sind prominente Vertreter dieser Position. Die erkenntnistheoretische Kernthese von Arnold und Siebert lautet in Anlehnung an konstruktivistische Positionen: Unsere Wahrnehmungen, Kognitionen und Emotionen sind autopoietische (selbsttätige), operational geschlossene Aktivitäten unseres Gehirns. Das Erkenntnisssystem funktioniert selbstreferentiell *und* strukturdeterminiert. Diese Charakterisierung soll die relative Autonomie des selbstreferentiellen Systems „Kognition“ zum Ausdruck bringen. Das kognitive System „ist mit der Außenwelt, dem (sozialen) ‚Milieu‘ lediglich ‚strukturell gekoppelt‘, d.h., es findet gleichsam ein Austausch, eine Wechselwirkung zwischen dem Ich und der Welt statt, aber das Ich ist autonom und selbstverantwortlich für sein Denken und Handeln“ (Siebert 1995, S. 44). Gerstenmaier/Mandl charakterisieren diese orientierende Interaktion der kognitiven Struktur als ein „Modell der Informationskonstruktion“, das verarbeitet, „was hereingelassen wird, viabel (d.h. passend) ist und dem Strukturerehalt dient“ (1995, S. 869). Die konstruktivistische Perspektive zum Lernen konzipiert ein selbstreferentielles *und* strukturdeterminiertes Verhältnis zwischen dem kognitiven System „Lernender“ einerseits und dem Milieu als gesellschaftlichem Umfeld andererseits. Der Lehrende – als dem Milieu zugehörig – kann im konstruktivistischen Sinne nur Deutungsangebote liefern. In welcher Weise die Lernenden diese Angebote für sich als viabel empfinden, bleibt für den Lehrenden prinzipiell unverfügbar. Die Selbstgestaltung des Lerners scheint so ins Zentrum der theoretischen Fragestellung zu geraten.

Lernen wird somit als Konstruktion von Deutungen und Bedeutungen vorgestellt. Lernen stellt als Deutungskonstruktion „die ‚Strukturkopplung‘, die Passung zwischen Mensch und Milieu sicher“ (Siebert 1994, S. 37).

Folgende Beschreibung des Lernprozesses findet sich:

Differenzwahrnehmung ist nach Siebert fast identisch mit Lernen, das die Wahrnehmung und Überprüfung „von Differenzen – zwischen mir und meiner Umwelt, zwischen meinen eigenen und fremden Konstrukten“ erfordert. „Lernen ist – nicht nur, aber auch – die Überprüfung unserer Wirklichkeitskonstruktionen hinsichtlich ihrer Viabilität“ (a.a.O., S. 83). Damit ist etwas zum Lernerfolg ausgesagt: Erfolgskriterium des Lernens ist die Viabilität im Gegensatz zur „Objektivität“ und „Wahrheit“. Viabilität meint das Passen, das Funktionieren, die Lebensfähigkeit und Nützlichkeit der Konstrukte in der Lebenswelt des Lernenden aus Sicht des Lernen-

den. Die Realitätsangemessenheit und nicht die „Richtigkeit“ von Deutungen wird zum Maßstab gelingender Lernprozesse (vgl. Arnold 1996, S. 722). Ein „natürliches Driften“ soll gemäß den Konstruktivisten Maturana und Varela die Balance zwischen individuellen und kollektiven Interessen sicherstellen (vgl. Siebert 1994, S.37).

Die Begrenzung der Analyse von Selbstgestaltung beginnt im konstruktivistischen Zugang zum Lernen mit der Fassung von Selbstreferentialität und struktureller Kopplung als „black box“. Die Kategorien der Autopoiese und Viabilität verweisen zwar einerseits auf den Aspekt der Lebenssicherung des lernenden Systems, sie können aber nichts zur wechselseitigen Lebenssicherung der Systeme als Vergesellschaftungsprozeß aussagen. Viabilität ist damit eine Kategorie, die sich nur formal auf den sozialen Zusammenhang bezieht, ohne sich inhaltlich auf ihn beziehen zu können. Die konstruktivistische Perspektive auf das Lernen beendet damit ihre analytische Funktion für die Selbstreferentialität des Lernens dort, wo es für die Frage nach der Selbstgestaltung des Lernens interessant würde: wo Lernanforderungen von Mächtigen – als spezifische Deutungen von Wirklichkeit – mit individuellen Lernbedürfnissen konkurrieren, wo individuelle Lernbegründungen und Lernhaltungen gesellschaftlich unterbunden oder erzwungen werden.

## **Handlungsregulationstheoretische Zugänge**

Handlungsregulationstheoretische Zugänge zum Lernen finden sich vor allem im Bereich der Arbeitspsychologie (vgl. Deitering 1995; Greif/Kurtz 1997; Hacker 1986; Volpert 1983, 1994). Obwohl dort schon seit den 70er Jahren in der Diskussion, findet die Berührung mit der Erwachsenenpädagogik erst punktuell statt.<sup>5</sup> Der Lernende wird – in Abgrenzung zum variablenpsychologischen Mainstream – als selbst-reflexives und aktiv produzierendes Subjekt begriffen, das seine Wirklichkeit mit konstituiert. Zwei Richtungen lassen sich unterscheiden:

In der ersten werden der subjektiven Selbstgestaltung Handlungsschleifen zugrunde gelegt, die gegenüber der Umwelt durch das Muster „Veränderung – Vergleich – Rückmeldung“ als „Single bzw. Double Loops“ (Greif/Kurtz 1997, S. 63, in Anlehnung an Argyris) charakterisiert sind. Dieser Zweig der Handlungsregulationstheorie stützt sich auf kybernetisch-systemtheoretische Grundlagen. Dort findet sich das Modell der aktiven selbstgesteuerten Übernahme vorhandener (ausgehandelter) Strukturen (vgl. a.a.O. 1997, S. 65), die gesellschaftstheoretisch unproblematisiert bleiben. Die Selbststeuerung der Lernenden verliert sich im Lehr-/Lernverhältnis in inhaltlich-abstrakten „Übungen und Spielen zur Selbstreflexion“, die zu effektivem Fehlermanagement und gesteigerter Selbstreflexionskompetenz beim Lernenden führen sollen (z.B. durch die Aufgabe, so schnell wie möglich Luftballons aufzublasen und regelgerecht auf einen Tisch zu legen; vgl. Greif 1997, S. 286 ff.).

Eine zweite Variante der Handlungsregulationstheorie bietet Volpert: Er sieht das subjektive Handeln hierarchisch-sequentiell auf Handlungsziele hin organisiert.



Entsprechend einem antizipierten Ziel werden zielbezogene Handlungsschritte geplant und abgearbeitet. Lernen wird als „Ausbildung flexibler Muster“ (1994, S. 139) verstanden, mit deren Hilfe der Lernende seine Umwelt ordnet. „Partialisierte“ Stufen des Lernens, die Merkmale der „Isoliertheit und Restringiertheit“ aufweisen, werden – nach diesem Modell – von Lernhandlungen abgelöst, die in mehr oder weniger große Tätigkeitszusammenhänge eingebunden sind und komplexe Operationen der Analyse und Synthese darstellen (Volpert <sup>2</sup>1983, S. 106 ff.). Dieser Prozeß ist als Differenzierung und Generalisierung von Erfahrungen charakterisierbar, die durch mehr oder weniger restriktive Arbeits- und Umweltbedingungen ermöglicht werden. Volpert nimmt Anleihen beim Leontjew'schen Konzept der Tätigkeitsstruktur. Handeln wird dort als gegenständlich-praktische Realitätseinwirkung verstanden. Lernen, als spezifische Form menschlicher Handlungen, wäre dementsprechend an möglichst umfassenden Lern(handlungs)zielen orientiert, denen ihre konkret-historische Bedeutung im Prozeß gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion sowie subjektiver Lebenssicherung zukommt.<sup>6</sup>

Gegenüber dem interaktionistischen und konstruktivistischen Zugang hebt dieser handlungsregulationstheoretische Zugang, über die Kategorie „Handlungsziel“, den Aspekt hervor, daß Lernen auf die Prozesse gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion sowie der subjektiven Lebenssicherung verwiesen ist (vgl. a.a.O., S. 56 ff.). Die wechselseitige Konstitution subjektiver und gesellschaftlicher Bedeutungen im Lernhandeln, in der das Spannungsverhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung zum Ausdruck kommen kann, wäre damit kategorial erfaßt. In empirischen Untersuchungen der handlungsregulatorisch-strukturtheoretischen Sicht kommen aber nur individuelle Lernziele in den Blick, die durch übergeordnete gesellschaftliche Ziele bedingt sind.

Diese zentrale Begrenzung für die Analyse selbstgestalteten Lernens ist auf die methodisch-methodologische Perspektive der Handlungsregulationstheorie zurückzuführen. Sie bewegt sich im Rahmen des „experimentell-statistischen Bedingtheitsmodells“ (Holzkamp 1986, S. 390) und löst damit den Zusammenhang subjektiven Handelns im Rahmen gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion auf. So ermöglicht die Volpertsche Variante zwar einerseits den Blick auf die Lern- und Arbeitsbedingungen, verliert andererseits aber die Möglichkeit, die subjektive Sicht der Lernenden darauf zu rekonstruieren. Innerhalb des Bedingtheitsmodells kann individuelles, zielorientiertes Lernhandeln nur vom Außenstandpunkt betrachtet werden, aus dem heraus Lernhandeln über und durch gesellschaftliche Verhältnisse erklärt wird. Subjektiv empfundene Selbstgestaltung als *autonomes* und *selbstbestimmtes* Lernhandeln im gesellschaftlichen Kontext wird jedoch nur verständlich in der „Perspektive auf den anderen als ‚Mitsubjekt‘, d.h. der Realisierung des Umstands, daß hier zwei subjektive Intentionalitätszentren ... aufeinander bezogen sind“ (a.a.O., S. 391). Subjektives Lernhandeln wird durch die Rekonstruktion der Konstitution subjektiver Bedeutungen und nicht über eine Bedingungsanalyse gesellschaftlicher Faktoren verständlich. Die Handlungsregulationstheorie begrenzt durch ihren strukturtheoretisch inspirierten Außenstandpunkt den Zugang zum selbstgestalteten Lernen.<sup>7</sup>

## Ein subjektwissenschaftlicher Zugang

Die spezifischen Möglichkeiten und Begrenzungen interaktionistischer und handlungsregulationstheoretischer Zugänge zum Lernen greift Klaus Holzkamp in seiner subjektwissenschaftlichen Lerntheorie auf. Sein zentraler Anknüpfungspunkt am Symbolischen Interaktionismus ist das Konzept der „Bedeutung“ (1986, S. 393). Seine Kritik an diesem Bedeutungskonzept betrifft dessen Formalität, wie sie oben mit dem Deutungsbegriff und seinem fehlenden Bezug auf Interessen und Bedürfnisse dargestellt wurde. Holzkamp überwindet diese Formalität, indem er die (Lern-)Handlungen über die Bedeutungen mit der gesellschaftlichen Produktion/Reproduktion in Beziehung setzt.

Holzkamp faßt gesellschaftliche Verhältnisse im Rahmen der Kritischen Psychologie „als Bedeutungen, Bedeutungskonstellationen, Bedeutungsanordnungen“ etc. in einem sehr spezifischen Sinne (auf): „... nämlich als Inbegriff gesellschaftlich produzierter verallgemeinerter Handlungsmöglichkeiten (und -beschränkungen), die das Subjekt im Interessenzusammenhang seiner eigenen Lebenspraxis in Handlungen umsetzen kann, aber keinesfalls muß: Welche der ihm in einer derartigen „Möglichkeitsbeziehung“ als Handlungsalternativen gegebenen Bedeutungsaspekte das Subjekt tatsächlich in Handlungen umsetzt, dies hängt „von den Gründen ab, die es – nach Maßgabe seiner (auf Weltverfügung/Lebensqualität gerichteten) Lebensinteressen – dafür hat“ (Holzkamp 1995, S. 838). Das Charakteristische dieses Aneignungs- und Differenzierungsprozesses von Bedeutungen ist, daß er, als spezifische menschliche Handlung, begründet verläuft und damit prinzipiell verstehbar ist. Lernhandeln wird mit dieser Perspektive, sowohl in seiner subjektiven Begründung als auch in seiner strukturellen Rahmung, durch manifeste und latente gesellschaftliche Bedeutungskonstellationen empirisch zugänglich. Der dem Lernen zugrunde liegende Bedeutungsbegriff nimmt erkenntnistheoretisch seinen Ausgangspunkt bei der individuellen und gesellschaftlichen Lebenssicherung. Lernen stellt von der Seite der sachlich-sozialen Bedeutungskonstellationen aus betrachtet das Eindringen des Subjekts in diese gesellschaftlich gegebenen Handlungsmöglichkeiten im Sinne von Bedeutungseinheiten oder -konstellationen dar.

Von der Seite des Subjekts aus stellt sich für die Analyse selbstgestalteten Lernens die interessante Frage, wann und wie ein Bedeutungskomplex für den Lernenden zum aktuellen Lerngegenstand wird oder anders ausgedrückt: Wie kann das Subjekt dazu kommen, überhaupt mit dem Lernen zu beginnen, also einen Lerngegenstand aus den potentiell möglichen Lerngegenständen (gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen) *von sich aus selbst* auszugliedern? Aus der Perspektive des lernenden Subjekts betrachtet stellt sich diese Frage wie folgt: „Woher kann ich vor dem Einsetzen der Lernhandlung eigentlich selbst wissen, wo und in welcher Weise es in einem bestimmten Falle etwas für mich zu lernen gibt?“ (Holzkamp 1993, S. 212). Diese Frage ist zu beantworten, wenn selbstgestaltetes Lernen im Sinne von *Autonomie* und *Selbstbestimmung* von fremden Lernanforderungen abgegrenzt werden soll.

Welche gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen (z.B. Wissens-, Wert-, Funktions-, Macht- und Herrschaftskomplexe) das Subjekt im Rahmen eines Handlungsproblems als für sich bedeutsam erachtet, bestimmt sich über seine biographisch sowie situational entwickelte Befindlichkeit (Bedürfnisse, Interessen), die dem Subjekt spezifische gesellschaftliche Möglichkeiten und Behinderungen wahrnehmbar werden lassen. Die subjektive Befindlichkeit des Lernenden wird zwar vom Lehrarrangement und insbesondere der Lernanforderung mitbestimmt, sie ist aber kein Reflex darauf, sondern die Zusammenfassung biographischer und gesamtsituationaler Erfahrungen. Ist die Wertigkeit dieser Befindlichkeit höher als die im Lernprozeß zu erwartenden Anstrengungen, werden diese Lerngründe motiviert verfolgt (vgl. Osterkamp 1982, S. 60). Diese „emotional-motivationale Qualität“ (Holzkamp 1993, S. 214) des Handlungszusammenhangs für das lernende Subjekt ist für den Lehrenden und für eine wissenschaftliche Analyse als über Bedeutungshorizonte des Lernenden zum Ausdruck kommender Interessenzusammenhang verstehbar.<sup>8</sup>

Wer die Lerngründe und Lernbehinderungen des Subjekts im Lehr-/Lernverhältnis verstehen will, ist damit zwangsläufig auf die Einnahme des Subjektstandpunktes des Lernenden verwiesen. Aus ihm heraus wird eine Bedeutungs-Begründungs-Analyse, mittels qualitativer Untersuchungsverfahren, leistbar, die subjektive Bedeutungshorizonte zu den manifesten und latenten gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen (als „Rahmungen des Selbst“, vgl. Wittpoth 1994) in Beziehung setzt. Mit der Einnahme des Subjektstandpunktes und einer rekonstruktiven Perspektive werden zugleich die gesellschaftlichen Lernmöglichkeiten und -behinderungen als manifeste und latente Bedeutungskonstellationen erkennbar, wie sie dem Lernenden als subjektive Bedeutungshorizonte gegeben sind und dort zum Ausdruck kommen. Diese gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen können vom Lernenden als Zwang empfunden oder als Ausgangspunkt für subjektive Verfügungserweiterung verstanden werden, wenn die subjektive Befindlichkeit entsprechend gelagert ist. Die gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen existieren also nicht an sich und *bedingen* aus dieser Existenz heraus das Lernhandeln, sondern sie existieren nur für das lernende Subjekt.

Holzkamp unterscheidet deshalb *defensive* und *expansive* Lernbegründungen *aus Sicht des Subjekts*. *Expansive* Lernbegründungen zielen auf die „lernende Erweiterung/Erhöhung (der) Verfügung/Lebensqualität“ und würden damit selbstgestaltetes Lernen nicht nur in seiner *Selbstreguliertheit*, sondern auch in seiner *Autonomie* und *Selbstbestimmung* begründen. *Expansiv* begründetes Lernen will die subjektive Verfügung an der gesellschaftlichen Lebenspraxis erweitern. Der Lernende nimmt in diesem Fall die Lernanstrengung auf sich, um Aufschluß über gesellschaftliche Bedeutungszusammenhänge zu gewinnen und Handlungsmöglichkeiten zu erreichen, durch welche er sich gleichzeitig eine Entfaltung seiner subjektiven Lebensqualität erwartet. Ziel der expansiven Lernhandlung ist die Herstellung *verallgemeinerter Handlungsfähigkeit* über die Antizipation einer Erhöhung der Weltverfügung/Lebensqualität. Selbstgestaltung als *Autonomie* und *Selbstbestimmung* ist in diesem Sinne nie vollständige individuelle Autonomie und losge-

löstes Selbst, sondern ist immer an das gesellschaftliche Möglichkeitsfeld gebunden, in dem die Lernenden handeln. Innerhalb dieses Möglichkeitsfeldes bleibt es der Autonomie des Subjekts überlassen, welche Lerndimensionen und -aspekte es autonom aus dem Lerngegenstand ausgliedert bzw. ob es überhaupt expansiv lernen will (Selbstbestimmung).

Die *defensiven* Lernbegründungen zielen demgegenüber hinsichtlich der Lebensqualität lediglich auf „die durch das Lernen zu erreichende Abwendung von deren Beeinträchtigung und Bedrohung“ (Holzkamp 1993, S. 190). In diesen Fällen wird unter Zwang gelernt. Die spezifische Befindlichkeit in der Diskrepanz- und Unzulänglichkeitserfahrung der alltäglichen Bezugshandlung, die zur Lernhandlung führt, zielt im expansiven Fall auf die Erweiterung der Bedingungsverfügung oder mit anderen Worten: auf die Erweiterung bzw. Veränderung bestehender gesellschaftlicher Bedeutungshorizonte mit dem Ziel erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe, im defensiven Fall auf die Abwehr einer Bedrohung bzw. Einschränkung der bestehenden Lebensqualität. Ob also von Lernenden in Lehr-/Lernverhältnissen selbstgestaltet gelernt wird und expansive Lerngründe ausgegliedert werden, hängt von der subjektiven Befindlichkeit ab, die personal und situational gegeben ist. Dabei wird zugleich unterstellt, daß prinzipiell bei jedem Subjekt der Wille zur „Selbstverständigung“ im Rahmen verallgemeinerter Handlungsfähigkeit gegeben ist, soweit keine externen Beschränkungen vorliegen. „In dem Satz, daß der Mensch sich nicht bewußt schaden kann, liegt sozusagen das einzige materiale Apriori der Subjektwissenschaft“ (Holzkamp 1995, S. 839).

Selbstgestaltetes Lernen ist in diesem Sinne expansiv begründet und zielt auf verallgemeinerte Handlungsfähigkeit. Mit anderen Worten: Die subjektiven Handlungs- und Lerngründe zielen im Zusammenhang der Lebenssicherung auf eine *gemeinsame* Erweiterung der Lebensverfügung und konkurrieren nicht mit Bedeutungshorizonten anderer im Sinne eines strategischen oder funktionalen Umgangs mit den bestehenden Bedeutungsdifferenzen. Hier ist das Universalisierungspostulat impliziert, daß Subjekte sich immer auch selbst schaden – also restriktiv handeln bzw. defensiv lernen –, wenn sie anderen Subjekten schaden. „Verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“ ist in diesem Sinne keine empirische Kategorie und kein Idealtypus für (Lern-)Handlungen, sondern ausschließlich eine Orientierung für historisch-empirische Analysen (vgl. dazu Haug 1987, S. 89; Holzkamp 1990).

Wie wäre dann aber „verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“ in einer empirischen Analyse selbstgestalteten Lernens zu fassen? Der schädigende Charakter einzelner Lernbegründungen für andere (und damit letztendlich auch für den Lernenden selbst) ist nicht ohne weiteres erkennbar und bedarf im Einzelfall differenzierter Analyse. Holzkamp löst dieses Problem mittels einer negativen Bestimmung: „Verallgemeinerte Handlungsfähigkeit ist dabei die Alternative, die immer dann hervortritt, wenn mir der restriktiv-selbstschädigende Charakter einer Begründungsfigur deutlich wird“ (1990, S. 39). In vielen Fällen wird der empirischen Analyse dieser (selbst-)schädigende Charakter verborgen bleiben. Die Analyse des Lernhandelns auf seine selbstgestalteten, expansiven Anteile hin ist deshalb ein *offenes Projekt*. Es läßt sich andererseits nicht positiv und damit normativ – wie im Versuch

gelingender Identitätsentwicklung – festlegen. Die empirische Analyse kann lediglich mit der Leitfigur „verallgemeinerter Handlungsfähigkeit“ auf defensive Lernbegründungen, als Ausdruck einer restriktiven Handlungsfähigkeit, verweisen. Inwiefern selbstgestaltetes Lernen im Sinne verallgemeinerter Handlungsfähigkeit vorliegt, bleibt offen und kann bestenfalls nach den Lernhandlungen und ihnen folgenden Primärhandlungen festgestellt werden.

Dieser subjektwissenschaftliche und zugleich lerntheoretische Zugang legt sich auf diese Weise nicht identitätstheoretisch, biographietheoretisch, systemtheoretisch oder strukturtheoretisch vom Außenstandpunkt des Wissenschaftlers fest, sondern nimmt den Subjektstandpunkt des Lernenden als Ausgangspunkt für die Bedeutungs-Begründungs-Analyse, in dem sich biographische und identitätsrelevante Aspekte finden können. Der Subjektstandpunkt schließt diese Perspektiven mit ein. Die Qualität der emotional-motivationalen Befindlichkeit des Lernenden läßt sich nur im Einzelfall, im gesellschaftlichen Zusammenhang der subjektiven Lebenssicherung, analysieren. Der subjektwissenschaftliche Zugang verknüpft die subjektiven Bedeutungen als Lernbegründung mit den strukturellen Begrenzungen des gesellschaftlich gegebenen Möglichkeitsfeldes, wie es den Lernenden im Lehr-/Lernverhältnis gegenübertritt. Auf diese Weise wird das Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdbestimmung empirisch, zumindest in seinem defensiv-restriktiven Charakter, deutlich. Holzkamp eröffnet damit der Erwachsenenpädagogik einen empirischen Zugang zu subjektiven Lernhandlungen, der über die Kategorie gesellschaftlicher Teilhabe an den Bildungsbegriff anschließbar ist.

Dieser subjektwissenschaftliche Zugang eignet sich besonders für die Analyse von Lernhandlungen in herrschaftlichen Zusammenhängen, wie sie beispielsweise in erwachsenenpädagogisch stark vernachlässigten betrieblichen Modernisierungsprojekten stattfinden und zum Teil mit Schlagwörtern wie ‚selbstgesteuertes Lernen‘ in ‚lernenden Organisationen‘ diskutiert werden. Der subjektwissenschaftliche Zugang als ‚offenes Projekt‘ gewinnt für eine Analyse dieser Lernhandlungen mehr, als es die oben beschriebenen Zugänge ermöglichen. Die dominante, defensive und nur ansatzweise erkennbare, expansive Qualität der Lernhandlungen betroffener Beschäftigter läßt sich in diesen Projekten bedeutungs-begründungsanalytisch rekonstruieren und von den Lernanforderungen der Lehrenden nach selbstgesteuertem Lernen unterscheiden. Eine entsprechende empirische Untersuchung zum Lernen in betrieblichen Modernisierungsprojekten wird vom Autor zur Zeit abgeschlossen.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Daß es sich hierbei nicht um einen einfachen Druckfehler handelt, der statt Lehren „Lernen“ als erstes Substantiv setzt, belegen der Bedeutungsgehalt des gesamten Textes und weitere Stellen, die diese begriffliche Verwechslung wiederholen (insbesondere S. 27).

<sup>2</sup> Die folgende Diskussion grenzt sich damit gegenüber naturalistischen Perspektiven auf Wirklichkeit ab, in deren Folge sich Selbstgestaltung als erfolgreiche Steuerung hin auf ein „richtiges“ Lernziel erweisen kann.

- <sup>3</sup> Dulisch verwendet ebenfalls den Begriff Selbststeuerung, allerdings nicht in einer normativ-programmatischen Bedeutung.
- <sup>4</sup> Es kommen damit auch nur solche Lehr-/Lernverhältnisse in den Blick, die wesentlich durch das Motiv der Identitätsarbeit bestimmt sind (z.B. bestimmte Themenangebote in der Volkshochschule). Lehr-/Lernverhältnisse, die aufgrund ihrer Lernanforderung erst zum Identitätsproblem für die Lernenden werden (z.B. betriebliche Qualifizierungsmaßnahmen) finden sich nicht untersucht.
- <sup>5</sup> Möglicherweise ist dies dem beiderseitigen Interesse an der lernenden Organisation „Betrieb“ geschuldet. Im Bereich der Berufspädagogik befindet sich demgegenüber dieser Ansatz schon länger in der Diskussion.
- <sup>6</sup> Für die weitere Diskussion wird hier nicht auf das problematische Subjekt-Objekt-Verhältnis in der sowjetischen Tätigkeitspsychologie eingegangen, weil die zentrale Begrenzung der Handlungsregulationstheorie im methodologischen Bereich liegt. Eine weitergehende Diskussion des Subjekt-Objekt-Verhältnisses in der Tätigkeitspsychologie findet sich bei Keiler 1997.
- <sup>7</sup> Zwischen Volperts Ansatz der hierarchisch-sequentiellen Handlungsorganisation und Holzkamps Lernbegriff existiert eine Reihe an Übereinstimmungen und Differenzen (vgl. Holzkamp 1993, S. 152 ff.; Volpert 1994, S. 140 ff.), die eine gemeinsame Diskussion und Weiterentwicklung dieser Theoriestränge nahelegen.
- <sup>8</sup> Die subjektive Befindlichkeit des Lernenden ist zwar verstehbar, aber für den Lehrenden prinzipiell unverfügbar. Zwar kann ihr im Lehr-/Lernverhältnis Zwang entgegengesetzt und damit das (Lern-)Handeln verändert werden. Als grundlegende subjektive Aktivität bleibt die Befindlichkeit jedoch nur dem Subjekt verfügbar. Insofern bietet die Kritische Psychologie eine mögliche Erklärung für die selbstreferentielle black box des Konstruktivismus. Diese didaktiktheoretische Perspektive steht hier jedoch nicht zur Diskussion und wird deshalb an dieser Stelle nicht weiter verfolgt.

## Literatur

- Arnold, R.: Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff. In: Zeitschrift für Pädagogik 1996, H. 5, S. 719–730
- Deitering, F.: Selbstgesteuertes Lernen. Göttingen 1995
- Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Wittpoth, J./Tippelt, R. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1997 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE. Beiheft zum REPORT. Frankfurt/M.: DIE 1998
- Dohmen, G. (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Bonn 1997
- Dulisch, F.: Lernen als Form menschlichen Handelns. Bergisch-Gladbach 1994
- Geißler, K. A./Orthey, F. M.: Weiterbildungspolitik und Modernisierung im Betrieb: (k)ein Beitrag zum lernenden Unternehmen? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1997, H. 3, S.16–21
- Gerstenmaier, J./Mandl, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 1995, H. 6, S. 867–888
- Gieseke, W.: Pädagogische Reanalysen durch Perspektivverschränkungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1992, H. 1, S.10–16
- Greif, S.: Selbstorganisationsspiele und Video-Selbstkonfrontation. In: Greif/Kurtz 1997, S. 283–299
- Greif, S./Kurtz, H.-J.(Hrsg.): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen 1997
- Hacker, W.: Arbeitspsychologie. Bern 1986

- Haug, W. F.: Über den Doppelcharakter von Handlungsfähigkeit. In: Maiers, W./Markard, M. (Hrsg.): Kritische Psychologie als Subjektwissenschaft. Frankfurt/M. 1987, S. 85–94
- Holzcamp, K.: Handeln. In: Rexilus, G./Grubitsch, S. (Hrsg.): Psychologie. Theorien – Methoden – Arbeitsfelder. Reinbek 1986, S. 381–402
- Holzcamp, K.: Worauf bezieht sich das Begriffspaar „restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“? In: Forum Kritische Psychologie 1990, H. 1, S.35–45
- Holzcamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M., New York 1993
- Holzcamp, K.: Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument 1995, H. 212, S. 817–846
- Kade, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim 1989
- Kade, J.: Riskante Biographien und die Risiken lebenslangen Lernens. In: REPORT 1997, H. 39, S. 112–124
- Kade, J./Seitter, W.: Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen 1996
- Keiler, P.: Feuerbach, Wygotsky & Co. Studien zur Grundlegung einer Psychologie des gesellschaftlichen Menschen. Hamburg 1997
- Osterkamp, U.: Motivationsforschung 2. Frankfurt/M., New York <sup>3</sup>1982
- Reischmann, J.: Self-directed Learning – die amerikanische Diskussion. In: REPORT 1997, H. 39, S. 125–137
- Schmitz, E.: Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: Hoering, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn 1989, S. 48–75
- Siebert, H.: Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Frankfurt/M. 1994
- Siebert, H.: Lehren und Lernen in neuer Sicht? In: Erwachsenenbildung in Österreich 1995, H. 3, S. 43–45
- Siebert, H.: Wissenserwerb aus konstruktivistischer Sicht. In: Grundlagen der Weiterbildung 1997, H., 6, S. 255–257
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986
- Volpert, W.: Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. Köln <sup>2</sup>1983
- Volpert, W.: Wider die Maschinenmodelle des Handelns. Aufsätze zur Handlungsregulationstheorie. Lengerich 1994
- Wittpoth, J.: Rahmungen und Spielräume des Selbst. Frankfurt/M. 1994





## REZENSIONEN

# Das Buch in der Diskussion

**Rolf Arnold/Jochen Kade/Sigrid Nolda/Ingeborg Schüßler (Hrsg.)**

**Lehren und Lernen im Modus der Auslegung**

Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung (Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 1998, 238 Seiten, DM 39.80

*Hannelore Faulstich-Wieland:*

Der von Rolf Arnold, Jochen Kade, Sigrid Nolda und Ingeborg Schüßler vorgelegte Band ist eine Hommage an Hans Tietgens, für den der „Modus der Auslegung“ zentral war. Gemeint ist damit eine mittlerweile eher unter dem Begriff des Konstruktivismus gehandelte Sicht, nach der „die Welt mit ihren Einschätzungen nicht unmittelbar“, „sondern in Sichtweisen und Interpretationsmustern“ erscheint, wie ein Zitat aus Tietgens’ „Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik“ besagt (Unterlage E, Seite 1).

Das Begreifen dieser interpretativen Muster entscheidet über die Lernfähigkeit und damit auch über die Möglichkeiten von Bildungsangeboten. Deren Aufgabe ist es, „Vermittlungsangebote einzuleiten bzw. zu unterstützen, die zu Offenheit und zu Differenzierung der Deutungsmuster führen“ (ebd., Seite 3).

Tietgens’ Interesse besteht nun darin, den induktiv-hermeneutischen Ansatz der Forschung – das Aufspüren von Deutungsmustern – mit einem Fortbildungstypus zu verknüpfen, in dem diese Kompetenz gefordert wird. Interpretationswerkstätten sind dafür ein Mittel der Wahl. Zunächst bietet das Buch einen Streit darüber an, ob diese Interpretationswerkstätten eher Fortbildungen – auch von Praktikern für Praktiker, so Tietgens’ Position – oder wissenschaftliche Verfahren methodisch kontrollierten Fremdverstehens – und insoweit Fortbildung von Erwachsenenbildnern durch Sozialwissenschaftler, so Dieter Nittels Position – sind. Entscheidbar ist dieser Streit wohl kaum, die Beiträge dieses Bandes verweisen eher darauf, daß die Frage nach der „Methode des kontrollierten Fremdverstehens“ nicht einlinig beantwortbar ist. Der Band bietet nämlich elf verschiedene Interpretationen für ein Volkshochschulseminar zur Ausbildung von Tagesmüttern. Im Anhang werden dazu das Transkript aus einer Sitzung des Seminars abgedruckt, die Teilnehmerinnen kurz charakterisiert, die Ausbildungskonzeption vorgestellt sowie ein Interview mit der Kursleiterin nach Abschluß des Seminars präsentiert. Die Frage für alle Beitragenden lautete wohl: Was sagt uns dieses Material?

Herausgekommen ist eine durchaus spannende, aber auch amüsante Mischung von Abarbeitungen der Prozesse, die im Seminar abließen – oder richtiger eigentlich: eine Mischung von Konstruktionen des Verständnisses von Lehr-Lern-Prozessen.

Dieter Nittel zeichnet zunächst einmal detailliert den Seminarverlauf nach, indem er eine Segmentierung vornimmt und die Bedeutung der einzelnen Segmente festlegt. Herausarbeiten will er dabei, daß mehreres gleichzeitig abläuft in den diskursiven Prozessen – und zum Teil ganz anderes, als dem Konzept nach auf der Tagesordnung steht. Erhard Schlutz reflektiert vor allem die Unterschiede zwischen der Seminarsituation „an sich“ und dem „Text“, der einzig Grundlage für die Interpretationen bleibt.

Im Vergleich der verschiedenen Interpretationsangebote fasziniert einerseits die Vielfalt der Sichtweisen, die jeweils Plausibilität beanspruchen können. Die Unterschiedlichkeit allein schon der Paraphrasen einer einzigen Passage aus dem Interaktionsprotokoll stellen Jochen Kade und Sigrid Nolda in ihrer abschließenden Reflexion über den Wert einer fiktiven Interpretationswerkstatt – wie sie dieses Buch ist – gegenüber einer realen zusammen.

Neben dieser Faszination allerdings hinterläßt der Band auch Unbehagen. Sobald detaillierte Aussagen einzelner Interaktionen vorgenommen werden, zeigen sie weit überwiegend problematische Interaktionsformen auf – falsche Reaktionen, unbedachte Äußerungen usw. Nun könnte man dies als Ausdruck unprofessionellen Verhaltens seitens der Kursleiterin interpretieren. Dies allerdings scheint mir nur zum Teil zuzutreffen. Richtig ist sicher, daß

es Reflexionsmöglichkeiten bei der Konzeptionierung des Seminars gegeben hätte, die unterblieben sind: Klaus Harney beispielsweise weist auf die naive Verwendung des „Trainingskonzepts“ hin. Wiltrud Gieseke und ihre Seminarteilnehmerinnen zeigen sehr klar, wo die Ausblendung der Geschlechterdimension zur Verhinderung von Lernprozessen führt. Darüber hinaus allerdings konzentrieren sich einige Analysen auf Mikroebenen, die mir nicht konzeptionell scheinen, sondern die Einzelaussage und ihr Aufgreifen oder Nichtaufgreifen zur zentralen Analyse des Seminarverlaufs machen. Es mag solche Schlüsselsituationen geben, aber an vielen Stellen bleibt offen, wie ein Lernprozeß anders hätte gestaltet werden können.

Unter Forschungsaspekten finde ich den Band anregend und informativ, unter Fortbildungsaspekten läßt er eine gewisse Hilflosigkeit zurück – man kann ihm keine einigermaßen klare Linie der Veränderung entnehmen. Auch unter Forschungsaspekten allerdings scheint mir die von Jochen Kade und Sigrid Nolda geforderte reale Interpretationswerkstatt letztendlich produktiver zu sein als das Sammeln nicht diskursiv entstandener Einzelinterpretationen.

*Monika Schmidt:*

Vorgelegt wird eine Aufsatzsammlung mit 13 Einzelbeiträgen. Der Band ist Hans Tietgens gewidmet. Titel und Untertitel klären noch nicht, was ungewöhnlich an der Publikation ist. Im Inhaltsverzeichnis wird die thematisch-methodische Klammer „Interpretationswerkstatt“ kenntlich. Die Einleitung klärt das besondere Vorgehen und Anliegen. Transkribierte Ausschnitte aus einer Erwachsenenbildungsveranstaltung, fremdes Datenmaterial bilden den Fokus der inhaltlichen Auseinandersetzung verschiedener Wissenschaftler/innen der Erwachsenenpädagogik. Das von Hans Tietgens entwickelte und praktizierte Modell der Interpretationswerkstatt bildet den Rahmen, vielschichtige Facetten und Perspektiven des Lehr- und Lernprozesses „im Modus der Auslegung“ herauszuarbeiten. Ein erster Blick auf den rückseitigen Klappentext hätte rascher orientiert. Von welchen inhaltlichen Signalen lassen sich potentielle Käufer/innen und Leser/innen leiten? Für Kenner der erwachsenenpädagogischen Forschungsszene existiert die Einstiegshürde nicht. Der Schneider-Verlag und seine Reihe „Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung“, das Herausgeberteam sowie die lange Liste namhafter Autor/innen – auch der weibliche wissenschaftliche Nachwuchs ist vertreten – versprechen interessante Diskurse.

Am Werkstattprojekt beteiligen sich: Rolf Arnold, Wiltrud Gieseke, Klaus Harney, Anne Heller, Erika M. Hoerning, Jochen Kade, Sylvia Kade, Wilhelm Mader, Dieter Nittel, Sigrid Nolda, Ekkehard Nuissl, Steffi Robak, Erhard Schlutz, Ingeborg Schüßler, Ruth Siebers, Horst Siebert, Hans Tietgens.

### *Leseerfahrungen*

Wie habe ich mich der Textsammlung genähert? Mir war vorab klar, daß sich die Einzelbeiträge gemeinsam auf wörtlich dokumentiertes Material (Seminarmitschnitt und Dozentin-Interview) aus einem Volkshochschulangebot „Ausbildung zur Tagesmutter“ beziehen und für die Bearbeitung keinerlei methodische oder inhaltliche Vorgaben gemacht wurden. Lediglich das Fremdmaterial, dem sich interpretativ genähert werden sollte, um für komplexes erwachsenenpädagogisches Handeln zu sensibilisieren und Professionalisierungsansätze zu vertiefen, wirkte als Bindeglied. Um möglichst offen zu bleiben und nicht vorschnell durch den Blickwinkel anderer Positionen gelenkt zu werden, nehme ich mir zuerst den 29-seitigen Seminarausschnitt, dann das 17-seitige Interview mit der Kursleiterin und die Skizze zur Teilnehmerinnengruppe vor. Was passiert? Der Einblick in einen 90-minütigen Kurs als Teil eines Selbstbehauptungstrainings, in dem das Thema „Komplimente machen“ eine Rolle spielt, weckt nicht Neugier, sondern Widerstand. Der Eindruck: Hier wird permanent durcheinandergeredet, begonnene Gespräche werden abgebrochen, der thematische Bezug geht verloren, das Konzept der Dozentin bleibt verwaschen, methodische Interventionen sind eintönig und widersprüchlich, Kontext und anschließende Kommentierungen der Teilnehmerin-

nen fehlen. Der Ausschnitt wirkt auf mich spontan wie abschreckendes Belegmaterial für gängige Vorurteile zu fehlender Professionalität im Bereich der Frauenbildung, die offene Gesprächsrunden vorschnell als Kaffeekränzchen oder Schwatzbude deklarieren. Bei der Lektüre des Interviews mit der Dozentin lasse ich mich wiederholt durch Mängel in der Fragetechnik von den Antworten ablenken. Wie wird sich der (männliche und weibliche) Forscherblick auf das „Chaos“ richten? Bietet es (Zünd-)Stoff für 238 Seiten Auseinandersetzung? Dieser Schnelldurchgang, der für Mittel (S. 24 ff.) erster methodischer Schritt bei einer systematischen Konzeptionalisierung der Interpretationswerkstatt ist, schafft für mich statt gewünschter Offenheit im Deutungsprozeß Wahrnehmungsbarrieren. Die isolierte Arbeit am Schreibtisch, die gerade nicht einer kommunikativen Fortbildungssituation in der Gruppe – eine Variante der Interpretationswerkstatt – entspricht, hätte ein Korrektiv gebraucht. Um mein Dilemma zu lösen, lasse ich meine Leseauswahl unabhängig vom Fokus „Interpretationswerkstatt“ von wechselnden Kriterien leiten: Welche Autorin interessiert mich besonders, welche Fragestellungen sprengen den vorgegebenen Materialrahmen, was schreiben Frauen? Zwischendurch, wenn ich zum wiederholten Male mit den gleichen wörtlichen Passagen aus dem Seminarmitschnitt konfrontiert werde, sich aber argumentativer Kontext und Schlußfolgerungen unterscheiden, kommt anstelle von Faszination Müdigkeit auf. Vor allem das Mißverhältnis zwischen elaborem Fachjargon und erzählten Alltagsbanalitäten im Kursgeschehen zwischen Poesiealben, Schwiegermüttern und versenkter Dosenwurst machen mir als Unbeteiligte zu schaffen. Erst später gehe ich systematischer vor und befaße mich mit dem Rahmen und zentralen Ausgangspunkt „Interpretationswerkstatt“, und die Schlußbemerkungen von Kade/Nolda lese ich wirklich zum Ausklang. Ergeben hat sich eine persönliche Reihung, die nur von Interesse ist, weil sich bei der Lektüre als eine Form von Aneignung eine wichtige These, die das Vorgehen in der Interpretationswerkstatt zentral bestimmt, ausdrückt: „Das Ausmaß der Lernfähigkeit von Erwachsenen steht in Relation zur Flexibilität im Umgang mit den Deutungsmustern“ (Anhang, Unterlage E). Beim Ende angelangt, schlage ich es als Lesehilfe vor, sich stringenter einleitend mit dem Konzept von Tietgens (S. 8 ff.) zur Interpretationswerkstatt, Passagen zur Interpretations- und Forschungswerkstatt im Beitrag von Mittel (S. 26 ff.; S. 64 ff.) und Abschnitten zum „Lehren und Lernen im Modus der Auslegung“ bei Schüßler (S. 90 ff.) zu befassen. Doch auch für diesen Hinweis gilt wahrscheinlich, was Siebert in der Interaktion zwischen Kursleiterin und Teilnehmerinnen beobachtet: Das offizielle dozentingesteuerte Thema verliert an Reiz, Teilnehmerinnen schaffen sich Raum für persönliche Lerninteressen, und das Seminar entwickelt eine Eigendynamik (S. 84 f.).

#### *Zum Konzept „Interpretationswerkstatt“*

Forschungshistorisch läßt sich die Interpretationswerkstatt „mit einem Eintreten für ein interpretatives Paradigma“ (Tietgens, S. 8) und dem erwachsenenpädagogischen Interesse an Entfaltung der Schlüsselkategorie „Deutungsmuster“ verorten. Als methodisches Instrument der Aus- und Fortbildung und als qualitative Forschungsstrategie eignet sie sich, für erwachsenendidaktisches Handeln zu qualifizieren. Ein „Lesartentraining“ in der Gruppe (Tietgens, S. 17), das verschiedene Auslegungsmöglichkeiten von Seminarmitschnitten erprobt, übt „Wachheit für die Vielfalt des Gedeuteten und des Deutbaren und damit die Beweglichkeit im jeweiligen Interaktionsverhalten“ (Tietgens, S. 15). Fähigkeiten, Interaktionssituationen zu entschlüsseln, sollen erweitert sowie Fremd- und Selbstwahrnehmungskompetenzen verbessert werden. Für die Interpretationswerkstatt als fallbezogene Mitarbeiterfortbildung, die Tietgens in den Mittelpunkt stellt, werden im Unterschied zu ihrer Funktion als Forschungswerkstatt keine festen Regelungen vorgegeben und auch keine kontrollierten qualitativen empirischen Verfahren angestrebt. Das offene Vorgehen bei Tietgens wird von Mittel, der „für eine eher strenge Variante der Interpretationswerkstatt als Ort der professionellen Fortbildung“ (S. 24) plädiert, systematisiert. Dargestellt werden vor allem die zeitaufwendigen Arbeitsschritte der Vorbereitung, während Aussagen zur Umsetzungsphase aus Platzmangel unterbleiben. Am Material aus dem Tagesmütterprojekt wird das eigene Vorgehen exemplarisch demonstriert. Zum Abschluß der Textsammlung führen Kade/Nolda (S.

222 ff.), die sich einer Summierung des Geschriebenen bewußt verweigern, die Unterscheidung zwischen imaginärer Interpretationswerkstatt (die vorliegenden Verschriftlichungen als Beispiel) und realer Interpretationswerkstatt (eingebunden in mündliche Kommunikation einer Gruppe) ein. Die mitwirkenden Forscher/innen der imaginären Interpretationswerkstatt, die sich den Textdokumenten stringent und ausdauernd ausgesetzt haben und sich keinem assoziativen Gesprächs- und Gedankenfluß einer Gruppe anvertrauen konnten, mußten sich entscheiden, wie sie methodisch mit dem vorgegebenen Material umgehen. Die Spannweite reicht von anspruchsvollen Standards, die der qualitativen Sozialforschung entlehnt sind (Versuche u.a. bei Arnold, S. 131 ff.), bis hin zu eher freiem bis selektivem Umgang mit den Transkriptionen (als Beispiel Siebert, S. 81 ff.). Gerade dort, wo die begrenzte Aussagekraft der Seminaurausschnitte betont wird (vor allem bei Mader, Schlutz und Siebert) – der Text bleibt totes Material, Atmosphäre und Prozeßhaftigkeit gehen verloren, innere Wahrnehmungen der Teilnehmerinnen fehlen, nur sprachliche Beiträge werden individuell erfaßt, die Gruppensituation tritt lediglich als Zwischenruf, Stimmengewirr, Lachen in Erscheinung usf. –, wird m.E. analytische Freiheit, die auch wagt, zwischen den Zeilen zu lesen, zurückgewonnen. Zwar drohen die Dokumente zum gedanklichen Spiel- und Illustrationsmaterial bereits vorhandener theoretischer Positionen zu werden, aber ihr Animationsgehalt, als Leser/in eigene Deutungen zu wagen, scheint mir höher als das Bemühen um methodisch abgesicherte Genauigkeit gegenüber einem Material, das unvermeidbar ungenau ist und dem hier noch das prinzipiell realisierbare Herzstück der Teilnehmerinnenbefragung fehlt. Schade finde ich es, daß bis auf eine Ausnahme (Gieseke u.a., S. 187 ff.) kein kollektiver Prozeß der Auseinandersetzung gewählt wurde und sich dadurch eine Chance, die Interpretationswerkstatt gleichzeitig als Fortbildung in der Gruppe und als Forschungsinstrument zu nutzen, nicht ergeben hat. Schade auch, daß kein Beitrag mehrere Deutungsvarianten experimentell anbietet, erprobt, verwirft, bestehen läßt. Die Verschriftlichung bevorzugt, plausibel geschlossene Gedankenketten zu präsentieren, obwohl das vorgegebene Material Deutungsvielfalt zuläßt und herausfordert. Argumentative Festlegung produziert mitunter eine gewisse Starrheit, die dem Anliegen „Sensibilisierung für die Vielschichtigkeit und Kontingenz erwachsenendidaktischen Handelns“ (Arnold/Schüßler, S. 3) nicht gut tut und (mein) Lesevergnügen beeinträchtigt. Vielfältige Perspektiven entstehen erst im Nebeneinander verschiedener Beiträge und sind ihnen als ‚Probedenken‘ nicht immanent. In der bunten Reihe vermisste ich den Versuch, den Seminaurausschnitt auf typisches weibliches Sprachverhalten in der Gruppe hin zu untersuchen.

#### *Beiträge zur Lehr- und Lernforschung*

Empirische Ergebnisse zum Lehren und Lernen von Erwachsenen vermag die Interpretationswerkstatt nicht zur Verfügung zu stellen. Sie bietet Facetten und Perspektiven an, unter denen ein zufällig vorhandenes, ausschnitthaftes Dokument aus der erwachsenenbildnerischen Praxis analysiert werden kann. Da es hier um ein Tagesmütterprojekt mit beruflichen Qualifizierungsanteilen geht, die Teilnehmenden Frauen sind, das Stundenthema Teil eines Selbstbehauptungstrainings ist, eigene Erfahrungen und Erlebnisse eingebracht werden können, Gefühle und biographische Anteile sichtbar werden, das professionelle Interventionsrepertoire der Dozentin identifizierbar ist, bieten sich verschieden akzentuierte Analyse-schwerpunkte an. Sicher ist damit das Spektrum von Schlüsselfragestellungen einer „Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung“ (so der Untertitel der Publikation) nicht umrissen – zumal es den Autor/innen überlassen blieb, welchen Zugang sie wählen –, aber trotz differierender Schwerpunkte tauchen wiederholt Fragen der professionellen Kompetenz der Leitung sowie der Bedeutung von Erfahrungsorientierung und Biographiearbeit im Lernprozeß von Erwachsenen auf. Erstaunlich diskrepant sind Einschätzungen, inwieweit es der Dozentin gelingt, vor allem mit Hilfe persönlicher Erzählungen der Teilnehmerinnen erfahrungsorientiert und selbstreflexiv zu arbeiten. Schüßler (S. 88 ff.) sowie Gieseke u.a. (S. 187 ff.) heben insgesamt positiv hervor, daß Bearbeitungswünsche und Deutungen der Teilnehmerinnen akzeptiert werden, während Mader (S. 114 ff.) und Schlutz (S. 69 ff.) thematisieren, wann und wie Erzählmodi auch gestört wer-

den. Wo Skepsis gegenüber der Angemessenheit des Leitungsverhaltens – mein zentraler Fokus der Wahrnehmung – geäußert wird, überschreitet sie selten den Punkt der Beschreibung des abgebildeten Ist-Zustands. Bedenken werden bestenfalls angedeutet und Alternativen nur ausnahmsweise vorgeschlagen. So hält Mader es für möglich und sinnvoll, daß der Erzählmodus nicht nur im Interesse einer Stofflogik, sondern auch zur Bearbeitung latenter Konfliktstrukturen genutzt wird (S. 128). Oder Arnold mahnt, daß Emotionsäußerungen und Erfahrungsthemen im Seminargeschehen nicht nur assoziativ aneinandergereiht werden dürfen, sondern zu Lernaufgaben mit „Hinterfragungs- und Reflexionsschleifen“ (S. 142) transformiert werden müssen.

Kade/Nolda konstatieren abschließend: „Prinzipiell selektieren, fokussieren und interpretieren die wissenschaftlichen, alltags- oder berufspraktischen Deutungsmuster der AutorInnen aber das Material in der gleichen Weise, wie die Deutungsmuster der am untersuchten Interaktionsprozeß Beteiligten deren Wahrnehmung und Äußerungen bestimmen. Unterschiede bestehen lediglich in der Explizitheit und Stringenz“ (S. 226). Da dieser Vorgang „ein Angebot der Beteiligung, des Nachvollziehens und Überprüfens und nicht zuletzt des Weiterdenkens, das durchaus auch als Fortbildungsangebot aufgefaßt werden kann,“ (S. 223) darstellt, gibt es im engeren Sinn keine Ergebnisse, sondern nur Aufforderungen zur Dauerreflexion und permanenten Relativierungsbereitschaft. Diese Konstellation einer Endlosdeutung mit offenem Ausgang wird – neben der Anbindung von Beiträgen an hier nicht präsentierbare Transkriptionen – zum Hindernis, inhaltlich genauer auf einzelne Positionen einzugehen. Damit bleiben in der Rezension Leistungen unerwähnt und ungewürdigt. Ein Manko.

#### *Persönliche Bilanz*

Der Sammelband hat mich angeregt, eine Interpretationswerkstatt in der Ausbildung von DiplompädagogInnen auszuprobieren. Gedanklich plane ich bereits: Vielleicht setze ich das vorhandene Material, das den Vorzug bereits existierender Interpretationsangebote bietet, und zusätzlich Material aus dem dann laufenden Werkstattgeschehen ein, um den Vorteil (?) größerer Nähe zu einem gemeinsam erlebten Lernzusammenhang zu nutzen. Bedenken habe ich gegenüber der Länge und Einseitigkeit des abgedruckten Materials. Kürzere und vielfältigere Sequenzen aus verschiedenen erwachsenenbildnerischen Arbeitsbereichen, die auch die TeilnehmerInnensicht beinhalten (wie realisieren?), erscheinen mir geeigneter, flexible Selbst- und Fremdwahrnehmungen zu üben. Ergänzend zur Arbeit an ‚toten Texten‘ könnte das interaktive Geschehen im Analyseprozeß metakommunikativ thematisiert werden. Damit ließen sich Elemente einer situationsorientierten Fallarbeit, die in flüchtiger, aber lebendiger Echtzeit arbeitet, realisieren. Der Preis: fehlende Reproduzierbarkeit. Der Vorteil: eine interaktive, bewegtere Interpretationswerkstatt. Vielleicht verhilft auch ein Seitenblick auf Ansätze kollegialer Praxisberatung (Brühwiler, Wack, Thiel) zu anregenden Mischformen.

Soweit die positive Rückmeldung. Mit einem Hinweis zur „Gegensteuerung“ von Schlutz, der mir im Wust von Paraphrasen, Segmenten, Sequenzen haften geblieben ist, möchte ich abschließen: „Wissenschaft, Praxis und Politik (sind) auch oder inzwischen wieder dringender auf quantitative Daten ... angewiesen. Auch das interpretative Vorgehen braucht Rahmungen, etwa ein Hintergrundwissen darüber, wie oft etwas der Fall ist, um sich nicht im Zufälligen oder wissenschaftlich ‚Angesagtem‘ zu verlieren“ (S. 79).

#### *Johannes Weinberg:*

I.

Aufzeichnungen von Unterrichtsverläufen und Interviews mit Lehrenden und Lernenden dienen als Material für Forschung und Lehre. Aber welches ist die Qualität der Erkenntnisse, die erzeugt werden, und worin besteht die Qualität des Wissens, das demzufolge lehrend

weitergegeben oder erarbeitet werden kann? Oder etwas rabiater gefragt: Wem nützt das alles?

Fest steht, daß es sich beim Lehren und Lernen mit Erwachsenen um einen vieldimensionalen komplexen Sachverhalt handelt. Aber daß zur rationalen Durchdringung von Lehr-Lern-Komplexität zum Zwecke eines adäquaten Umgangs mit ihr die Komplexität steigern den Interpretationsanstrengungen erforderlich sind, ist nicht ohne weiteres einsichtig. Der außenstehende Leser wundert sich, und die Dramaturgie des Sammelbandes tut das Ihrige hinzu. Auf die Komplexität der Dokumente (52 Seiten) wird mit der massiven Komplexität der interpretierenden Texte (210 Seiten) reagiert. Da es sich offensichtlich nicht um eine esoterische Inszenierung handeln soll, stellt sich die Frage: Was liegt hier vor?

Bei den Dokumenten handelt es sich um die Aufzeichnung sprachlicher Äußerungen, die lediglich Rudimente des gesamten Ausdrucksverhaltens beim realen Unterrichten und Interviewen sind. Bei den interpretierenden Texten hinwiederum handelt es sich um sprachlich-syntaktisch ausformulierte Texte, die bestimmten Phänomenen oder Fragestellungen nachgehen, die den Dokumenten entnommen sind. Das heißt, in Distanz zum Handlungsdruck der Praxis, der die Voraussetzung für das Vorhandensein der Dokumente darstellt, denken die Autorinnen und Autoren in Einsamkeit oder als Gruppe, jedoch in Unabhängigkeit darüber nach, was da in der vergangenen Realität geschehen sein könnte und worin es hätte begründet sein können, so daß daraus die Dokumente geworden sind, die jetzt der analytischen Beobachtung ausgesetzt werden.

Bei der Lektüre der Seiten 24–233 zeigt sich, daß alle Autoren und Autorinnen bemüht sind, die Dokumente bewußt als Dokumente einer Praxis zu nehmen, die sie nicht kennen. Bei diesen Dokumenten handelt es sich um Konstrukte von tätiger Praxis, ohne diese Praxis selber zu sein. Bei der Analyse der Dokumente kommen die interpretierend Tätigen nicht ohne Verlebendigungsphantasien aus, die einen mehr, die anderen weniger, die einen bewußt und mit voller Absicht, die anderen eher zufällig, weil es nicht anders geht. Genau genommen haben es die Autoren und Autorinnen eigentlich mit Präparaten wie auf dem Seziertisch in der Pathologie zu tun. Aber sie können nichts dagegen tun, daß sich in ihren Köpfen der interpretierende Blick auf die Dokumente mit lebendigen Vorstellungen von den Wirklichkeiten vermischt, aus denen die Dokumente entstanden sein könnten.

Es handelt sich um lebende Bilder im Kopf der Interpreten und Interpretinnen. Diese Kopfgeburten können zwar die methodisch gesteuerte Erkenntnistätigkeit nicht wirklich bedrohen, aber sie stellen doch das aus Erfahrungs- und Theoriewissen gespeiste Movens der Beobachtungs- und Erkenntnistätigkeit dar. Salopp formuliert: In den zwölf interpretierenden Beiträgen wird versucht, über die Dokumente als Präparate näher an das Leben heranzukommen, aus dem sie hervorgegangen sind.

Dabei fungiert die eigene emotiv-kognitive geirliche Tätigkeit als sich selber organisierende Motivation. Dies ist wichtig, weil aus der emotiv-geirlichen Tätigkeit die Möglichkeit entsteht, auch über das nachzudenken, was die Dokumente nicht erkennen lassen, z.B. „warum und wie etwas gesagt wurde, ... zum Nachbarn ‚beiseite‘ gesprochen wurde, ... was in den Pausen besprochen wurde, was gedacht und gelernt wurde, was sich in den Köpfen der Schweigenden ereignet usw.“ (S. 82).

In allen Beiträgen wird versucht, über die reduzierte Erkenntnistätigkeit, die die schriftlichen Dokumente bieten, hinauszukommen. Dies geschieht mit Hilfe dessen, was als „spekulative Vernunft“ bezeichnet werden kann. Von ihr wird in den einzelnen Beiträgen auf unterschiedliche Weise Gebrauch gemacht. Was in diesem Buch mit spekulativer Vernunft gemeint ist, kann vor allem den Beiträgen von Tietgens und Kade/Nolda entnommen werden.

## 2.

Interpretationswerkstätten sollen der Sensibilisierung von lehrend Tätigen für die Vieldeutigkeit der sprachlichen Äußerungen und des damit Gemeinten dienen. Sensibilisiert werden soll für die „Verflechtung von Selbstausslegung und Fremdverstehen“ (S. 11) beim Lehren und Lernen, und erwartet wird, daß dadurch bewußt wird, wie unterschiedlich und verschiedenartig „sowohl ... die Aneignungsstrategien der Lernenden als auch ... die Vermitt-

lungsmöglichkeiten Lehrender“ (S. 18) sein können. Ausdrücklich soll also darüber nachgedacht werden, was in den Dokumenten an verborgenem Impuls Geschehen enthalten sein könnte. Die Interpretierenden sollen ihre Möglichkeitsphantasien spielen lassen. Es sollen Vermutungen über das in den Texten Enthaltene geäußert werden. Wie der Sammelband ausweist, führt das bei den Interpreten und Interpretinnen zu Erkenntnissen höchst unterschiedlicher Art. Hier entsteht, in verschriftlicher Form, methodisch kontrolliertes Theoriewissen. Demgegenüber entsteht in realen Interpretationswerkstätten wohl eher „Gesprächsdynamik, potenzierte Vielstimmigkeit, Anregungspotential durch Unterschiede des Involviert-Seins“ (S. 227). In beiden Fällen werden demnach Erkenntnisse über das in den Dokumenten Enthaltene produziert, die durch Erfahrung nicht zu erlangen sind und die tendenziell über die Dokumente weniger aussagen als über das theoriebildende Interesse der Interpreten und Interpretinnen. Die spekulative Vernunft läßt vor allem zwei unterschiedliche Textsorten entstehen.

3.

Die Unterschiedlichkeit der Textsorten ergibt sich aus der Unterschiedlichkeit des methodischen Zugriffs, mit dem die Auseinandersetzung mit den Dokumenten erfolgt.

Mehrere Interpreten und Interpretinnen sind vor allem daran interessiert, die Dokumente als Überreste realen Lehr-/Lerngeschehens zu lesen und in diesem Rahmen zu rekonstruieren. Obwohl in keinem Fall die möglichst vollständige Rekonstruktion des Lehr-/Lernverlaufs beabsichtigt ist, wird doch deutlich gemacht, daß die Verlaufsgestaltung in der Praxis eine eigene Realität darstellt. Sie läuft unter Handlungsdruck und mit angespannter Wahrnehmung ab, damit Relationskontinuitäten zustande kommen. Durch den gewählten methodischen Zugriff können Verlaufsrealitäten so weit sichtbar gemacht werden, daß über sie in der Fortbildung und Ausbildung von pädagogisch Tätigen gesprochen werden kann. Dies ist der Zweck, dem die entsprechenden Interpretationen folgen wollen. Insofern wird in diesen Fällen ein spezifisches Rekonstruktionsinteresse verfolgt. Die spekulative Vernunft wird mit Blick auf das Entstehen von differenzierten Realitätswahrnehmungen und differenzierten Handlungsmöglichkeiten methodisch gebändigt.

Alle anderen Interpretinnen und Interpreten setzen sich mit ausgewählten Fragestellungen auseinander, die sie in den Dokumenten entdecken. Die Auswahl der Fragestellungen geschieht auf unterschiedliche Weise. Die einen entwickeln sie aus Eindrücken, die sie beim Lesen der Dokumente gewonnen haben. Die Dokumente werden wie schriftliche Texte genommen. Die jeweilige Fragestellung wird nach den Regeln diskutierender Auseinandersetzung abgehandelt. Dabei wird mehr oder weniger ausführlich mit theoretischem oder methodentheoretischem Wissen gearbeitet, das dem Interpreten oder der Interpretin sowieso schon zur Verfügung steht. Bei genauerem Lesen kann festgestellt werden, daß hierbei von den Interpreten oder Interpretinnen unterschiedliche Gangarten des plausiblen Argumentierens verwendet werden. Während die einen sich auf die Explikation der in den Dokumenten enthaltenen Problemstellung konzentrieren, haben die anderen die Neigung, bestimmte Dokumentationsausschnitte zu Beispielen umzufunktionieren, anhand deren die Problemstellung veranschaulichend diskutiert wird. Das heißt, in dem einen Fall werden die Regeln theoretischer Auseinandersetzung mit den Dokumenten und daraus sich ergebenden weiterführenden Klärungen eingehalten. In dem anderen Fall trennt sich die spekulative Vernunft von den Dokumenten und treibt den Klärungsprozeß eher selbstbestätigend weiter.

Aus der Lektüre der einzelnen Beiträge ergeben sich für mich zwei Textsorten, die durch die Interpretation der Dokumente entstehen. In dem einen Fall handelt es sich um den Lehr-/Lernverlauf rekonstruierende Texte. Dabei werden Zugänge zum Verständnis der realen Verlaufsgestaltung dargestellt, die zusammen mit den Dokumenten in der Aus- und Fortbildung von pädagogisch Tätigen verwendet werden können. In dem anderen Fall handelt es sich um Texte, die die bestehende Theoriedebatte dokumentierend unterlegen oder auch weiterführen. Ob dadurch die Problemsensibilität für die Praxis des Lehrens und Lernens erhöht wird, stellt sich für mich als eher unwahrscheinlich dar. Hier scheint sich eher das eigensinnige theoriebildende Interesse der spekulativen Vernunft durchzusetzen.



# Sammelbesprechung

## Betriebliche Weiterbildung

(1)

**Klaus Harney**

### **Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung**

(Hirzel Verlag) Stuttgart 1998, 280 Seiten, DM 68.00

(2)

**Beate Seitz**

### **Tarifierung von Weiterbildung**

(Verlag Leske & Budrich) Opladen 1997, 217 Seiten, DM 48.00

Der Kerngedanke der „Handlungslogik“ spielt mit der wichtigen Differenz von beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. Während die Betriebsform den einzelwirtschaftlichen Rahmen von Arbeitsvorzügen in den Vordergrund stellt (Harney, S. 83), markiert die Berufsform den öffentlichen Charakter von Arbeits-traditionen und arbeitsbezogenen Wertorientierungen. „Der Beruf als auf Kammern und Verbände, auf das Berufsbildungsrecht und das Bundesinstitut für Berufsbildung bezogenes Ordnungsmuster gehört in die Umwelt der betrieblichen Handlungssphäre“ (S. 7), insofern ergibt sich eine Unterschiedlichkeit zwischen beruflichen und betrieblichen Formen sinnhaften Arbeitshandelns. Die berufliche Weiterbildung erhält ihre Bedeutsamkeit – so Harney – demgemäß in einem anderen Sinnzusammenhang und im Rahmen einer anderen Handlungslogik, als das für die betriebliche Weiterbildung gilt. Harney „stellt Strukturen und Strukturprobleme dar, die durch das Spannungsfeld zwischen organisatorischer Reproduktions- und personaler Kompetenzorientierung, zwischen beruflicher und betrieblicher Orientierung des Handelns systematisch, d.h.: auf der Basis unterschiedlicher Handlungslogiken, erwachsen“ (S. 9). Diese Differenzen liefern das Kategoriensystem, auf dessen Hintergrund die Strukturen betrieblicher Weiterbildung, ihre Entstehung und Entwicklungsbedingungen, die Problematik von Bedarf, Transfer und Lernerfolgsherstellung sowie Organisations- und Professionshandeln dargestellt werden. Fokussiert ist der theoretische Apparat auf

eine Fallstudie über „Aneignung des Lernens zwischen beruflichem Expertentum und betrieblicher Anerkennung“ in der Krankenpflege (S. 201-250).

Die Begrifflichkeit zielt also auf eine Dekonstruktion des alten bildungstheoretischen Schismas von Allgemeinem und Beruflichem bzw. vollzieht gleichzeitig dessen Reproduktion und Fortsetzung auf der nächsten Ebene von Beruflichem und Betrieblichem. Das Berufliche erscheint auf einmal als das Öffentliche, das Betriebliche als das Private. Hier wird eine neue Perspektive von Universalität und Partialität entworfen.

Zweifellos macht die Differenz zwischen beruflicher und betrieblicher Handlungslogik einen Sinn. Es ist aber fraglich, inwieweit das sich daraus entwickelnde Sprachspiel eine angemessene Beschreibung, Erklärung und Erfassung der Realität betrieblicher Weiterbildung ermöglicht. Es scheint, als ob durch hermetisch konstruierte Handlungslogiken Scheinprobleme produziert werden, die vor allem der Kategorienentwicklung geschuldet sind. In den durchaus anregenden Einzelteilen spielt denn auch die abstrakte Begriffsbildung kaum eine Rolle. So erscheint der Kategorienrahmen als zu rigide. Eine andere kategoriale Strategie – nämlich nachzudenken über die Art und Weise von Berufsförmigkeiten betrieblichen Arbeitskräfteeinsatzes – scheint angemessener. Demgemäß ist dann „Beruf“ eine normierende Kategorie, die sich innerhalb des betrieblichen Arbeitseinsatzes realisiert. Unterhalb des kategorialen Schismas ist Harney durchaus zuzustimmen: „...so kann man eben auch auf der Ebene von Beruf und Betrieb Verlagerungen beobachten, die auf einer allgemeinen öffentlichen Wertschätzung und Verallgemeinerung privatwirtschaftlichen Nutzens basieren“ (S. 251). Für die theoretische Interpretation betrieblicher Weiterbildung ist das von Harney aufgeworfene Problem durchaus relevant. Die Trennung „zeigt auf, daß die Berufsform, indem sie die Qualität der Arbeit an die Person bindet, der Betriebsform die eher ermüthende Seite des alltäglichen Pragmatismus überläßt“ (S. 258). Die Realität in den Betrieben aber hauptsächlich vor dem Hintergrund dieser Zweiteilung zu interpretieren unterschlägt die Komplexität

der Strategien verschiedener Akteure und reduziert sie auf systemtheoretisch geprüfte Handlungslogiken.

Dies kann gezeigt werden am Beispiel der „Tarifizierung von Weiterbildung“ (Seitz), in der es um Aushandlungsprozesse zwischen den Akteuren auf den Handlungsebenen des Rechts, der Tarife und der Betriebe geht. Die Differenz der Handlungslogiken, wie sie Harney pointiert, erscheint hier als Interdependenz eines „Mehr-Ebenen-Problems“ (Seitz, 5. 131). Es gilt dabei strukturelle Rahmenbedingungen und prozessuale Durchsetzungsverläufe zu verbinden. Rekonstruiert wird am Beispiel einer „Problemanalyse in der deutschen Metallindustrie“ die Frage, ob ein individueller Weiterbildungsanspruch erfolgreich tarifiziert werden kann. Die Einschätzung, die

Beate Seitz vorträgt, ist durchaus skeptisch, weil nämlich einerseits aufgrund von Interessenheterogenität der unterschiedlichen Arbeitnehmergruppen eine verallgemeinerte Durchsetzung problematisch erscheint, andererseits die Betriebsebene bei der Umsetzung als überfordert eingeschätzt wird. Gegenüber den „Handlungslogiken“ ist dieser Ansatz deutlich weniger theoretisch elaboriert. Es stören auch einige langwierige Einordnungen, die wohl der Entstehung der Arbeit als Dissertation geschuldet sind. Außerdem werden einige problematische Einschätzungen über die Realität und Kontinuität betrieblicher Weiterbildung unterstellt (S. 11). Verstärkt wird aber eine Sichtweise, die in der aktuellen Diskussion unterbelichtet ist.

Peter Faulstich

# Besprechungen

## **Beate Blättner**

### **Gesundheit läßt sich nicht lehren**

Professionelles Handeln von Kursleiterinnen in der Gesundheitsbildung aus systemisch-konstruktivistischer Sicht (Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1998, 313 Seiten, DM 27.00

Der Band von Beate Blättner ist in der Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ sehr angemessen plazierte, da er beide Dimensionen gegeneinander spiegelt und ineinander fügt: Ausgangspunkt ist die aktuelle Praxis der Gesundheitsbildung, von dieser Basis aus werden konstruktivistisch-systemische Theorieansätze dargestellt und in ihrer Relevanz für Gesundheit und Bildung überprüft. Aus konstruktivistischer Perspektive wird die Praxis der Gesundheitsbildung anschließend neu interpretiert mit dem Anspruch, daraus ein theoretisch gestütztes Modell für professionelles Handeln von Kursleiter/innen zu entwickeln. Die Autorin stellt sich selbst den Aussagen der gewählten wissenschaftlichen Ansätze und liefert eine konstruktivistisch geprägte Probe aufs Exempel: Sie beschreibt ihre Analysen und Schlußfolgerungen als „Dokumentation eines Lernprozesses über eine Möglichkeit professionellen Handelns“ (S. 17), entsprechend behutsam und non-direktiv schlägt sie den Weg zu einer neuen Sicht auf die Bildungswirklichkeit ein, in der die Potentiale, Kompetenzen und Qualitäten der Kursleitung sich an eine „Haltung der Gelassenheit“ (S. 262) binden und so vervielfältigen können.

Ihrem Ziel, ein Handlungskonzept für die Kursleitung der Gesundheitsbildung zu entwerfen, nähert sich Beate Blättner in vier umfangreichen Kapiteln, die eine Fülle thematisch relevanter Gesundheits-, Krankheits- und Lernmodelle mit spezifischen Erkenntnisinteressen untersuchen:

- I. Bedeutung professionellen Handelns von Kursleiterinnen in der Gesundheitsbildung
- II. Ziele der Gesundheitsbildung
- III. Die professionelle Haltung: Leitbild für Handeln
- IV. Spurensuche in der Praxis

Die Einführung zum „Professionellen Handeln von Kursleiterinnen“ und der Ausblick auf „Professionelles Handeln im sozialen System einer Organisation“ beschreiben das Anliegen und fixieren das Ergebnis. Dazwischen fächert sich ein Bild der Entwicklungsgeschichte von Gesundheitsbildung, Gesundheitsförderung und Gesundheitswissenschaften auf, das auf genaueste Kenntnis des Feldes und eigene aktive Mitwirkung an der Chronologie der Ereignisse schließen läßt.

*Kapitel I* verortet die Praxis der Gesundheitsbildung im historischen Kontext. Es vollzieht eine Entwicklung nach, in der Bildungsvorstellungen krude Erziehungabsichten ersetzen und in eine Grundkonzeption für den Angebotsbereich einmündeten (Rahmenplan Gesundheitsbildung, 1985). Mit einem neuen Verständnis von Gesundheitsbildung treten auch die Lernenden selbst sowie theoretische Annahmen von Lernen in den Vordergrund. Sie werden rückblickend beleuchtet und nach Konsequenzen für Funktion und Habitus der Kursleitung befragt. Das Kapitel kulminiert in der Zwischenbilanz, daß ein theoretisch fundiertes, für die Praxis relevantes Modell professionellen Handelns für Kursleiter/innen in der Gesundheitsbildung aussteht und schrittweise zu entwerfen wäre.

*Kapitel II* widmet sich detaillierter den Zielen der Gesundheitsbildung und konfrontiert mit einem breiten Spektrum theoretischer Annahmen, Thesen und Gegenthesen. Wenn die Autorin mit kritischem Sachverstand darauf eingeht und die Grenzen von Gesundheitsbegriffen und -definitionen aufzeigt, wird zugleich ihre besondere Fähigkeit sichtbar, sich theoretischen Setzungen nicht auszuliefern, sondern sie gegebenenfalls auch kurz und bündig auf den Kopf zu stellen. Immanente Kontrollabsichten bei wissenschaftlichen Betrachtungen von Gesundheits- und Krankheitsphänomenen spürt sie auf und erteilt ihnen deutliche Absagen. So erscheint es nur konsequent, wenn sie die systemisch konstruktivistische Sicht Fritz B. Simons besonders hervorhebt und sich damit selbst auf das Ende eindeutiger und fremder Bestimmungen von „wirklicher“ Gesundheit einläßt. Die Auswahl des Eingangszitates von Simon für das Kapitel kann diese Interpretation nur unter-

streichen: „Lernen kann wie Rauchen Ihrer Gesundheit schaden“ (S. 76). Wird anschließend begründet, inwiefern organisiertes Lernen „Nichtwissen produziert“ (S. 110), so scheint die Folgerung nicht überraschend, sondern durchaus schlüssig. Lernen über Gesundheit kristallisiert sich zunehmend als „aktiver Prozeß der Konstruktion von Wirklichkeit im Nachdenken über die Welt und sich selbst“ (S. 116) heraus, der es auch ermöglicht, sich darüber in sozialen Kontexten lernend zu verständigen. Am Ende des zweiten Kapitels kann die Autorin konstatieren, Ziele der Gesundheitsbildung handlungsrelevant beschrieben zu haben. Mit der Frage, was sich daraus für die Haltung der Kursleitung ableiten läßt, motiviert sie zur weiteren Lektüre.

*Kapitel III* entwirft auf der vorbereiteten konzeptionellen Basis aus einer professionellen Haltung ein Leitbild für pädagogisches Handeln. Beim Gang durch erziehungspsychologische und therapeutische Konzepte konkretisieren sich Prinzipien zur Regelung sozialer Systeme, die auf die Gestaltung von Bildungsprozessen übertragen und mit bildungspraktischen Erfahrungen sowie bildungstheoretischen Erkenntnisständen abgeglichen werden. Im Sinne einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung ist an dieser Stelle überzeugend der Schluß zu ziehen, „daß Erwachsene nicht lernen können, indem sie Wissen anderer übernehmen, sondern nur dadurch, daß sie neue Weltansichten konstruieren ...“ (S. 205). Die innovative Leistung der Autorin liegt darin, über die didaktischen Aspekte eines dementsprechenden Lernambientes hinaus Anforderungen für die Kursleitung zu formulieren, die zu einer konstruktivistisch geprägten Didaktik passen. Ihr Kernelement wird als „Haltung der Gelassenheit“ (S. 224) gekennzeichnet. Als letzter Analyse-schritt schließt sich die Rückkehr zur Praxis der Gesundheitsbildung an, um mit der neuen Blickrichtung Facetten einer solchen professionellen Haltung ausfindig machen zu können.

*Kapitel IV* konzentriert sich auf praxisrelevante Materialien der Gesundheitsbildung an Volkshochschulen im engeren Sinne, auf Erfahrungen aus der Fortbildung mit Kursleiter/innen sowie auf Modelle in Grenzbereichen der Erwachsenenbildung im weiteren Sinne. Ausgewählte Texte, die die Bildungspraxis

nachweisbar prägen und entwickelten, werden mit einer speziellen inhaltsanalytischen Methode untersucht, gewissermaßen auf leitende Vorstellungen für professionelles Handeln der Kursleitung abgeklopft. Bei der induktiven Bewegung durch schriftliche Quellen kristallisieren sich bereits deutliche Komponenten einer denkbaren Rolle für Kursleitende heraus, die vor allem durch das Verhältnis zu den Teilnehmenden bestimmt ist. Deren Wirklichkeitsauffassungen werden als Grenze für lehrende oder leitende Interventionen herausgestellt. Professionelle Haltung entsteht, so ließe sich bereits an dieser Stelle schlußfolgern, wenn Leiter/innen von Kursen auf den Impetus verzichten, eigene Erkenntnisse, Bilder oder Gedankenwelten transferieren und Abbilder davon bei den Teilnehmenden wiederfinden zu wollen. Ein solcher Respekt vor fremden Konstruktionsprozessen ist als pädagogisches Potential nicht selbstverständlich vorhanden, kann aber erlernt werden. Dem Ansatz des „Empowerment“ begegnet die Autorin bei ihrer Recherche nicht nur hier und zufällig, sondern durchgängig, er färbt als Umsetzung von Zielen der Gesundheitsbildung die ausgewählten Texte ein. Wenn nach Fortbildungsveranstaltungen betriebliche Gesundheitszirkel näher betrachtet werden, tauchen ebenfalls Elemente dieses Ansatzes auf. Der Rückblick auf Gesundheitsförderung in der Erwachsenenbildung wie im Betrieb beleuchtet, „daß die professionelle Haltung der Moderatorinnen von Gesundheitszirkeln dem theoretisch entwickelten Konzept der Haltung von Kursleiterinnen entspricht“ (S. 257). Hier wäre zu fragen, ob nicht ein besonderer Begriff von Gesundheit und die „Gelassenheit“ als Haltung einer Kursleitung in komplementärem Verhältnis zueinander stehen oder sich bedingen.

Der „Ausblick“ transportiert die erarbeiteten Analyseprodukte und das theoretisch fundierte Modell von Professionalität in das Feld der Erwachsenenbildungsorganisation. Dadurch ist plausibel zu beweisen, daß eine strikt hierarchisch gegliederte institutionelle Struktur dem entwickelten Modell diametral entgegensteht. Der Blick in die Praxis weist demgegenüber eher vernetzte Systeme als typische Strukturmerkmale nach, die das neue Professionalisierungskonzept potentiell fördern könnten, sofern sie dezidiert ausgebaut würden. Ebenso wirkt die Arbeitsbeziehung

zwischen Organisation, Fachbereichsleitung und Kursleitung häufig lose verkoppelt und wäre tendenziell auf konstruktivistische Annahmen von Wissen auf verschiedenen Handlungsebenen abzustimmen. Wie das im Fall des Arbeitskontaktes zwischen Fachbereichsleitung und Kursleitung Gestalt annimmt, führt die Autorin anschließend vor und verweist damit auf Ankerungspunkte zur weiteren Professionalisierung der Gesundheitsbildung insgesamt.

Der Nachweis zitierte Literatur bietet gleichzeitig eine so aktuelle und umfangreiche Literaturrecherche zum Thema, wie sie andersorts zur Zeit nicht vorliegt; sie rundet den Band adäquat ab.

Die Veröffentlichung ist dann zu empfehlen, wenn die bisherige Geschichte der Gesundheitsbildung transparent und lebendig werden soll und wenn nach Anregungen für Qualität im pädagogischen Handeln gesucht wird. Über den Angebotsbereich hinaus installiert sie einen Parameter zur selbstreflexiven Einschätzung professioneller Kriterien in der Erwachsenenbildung. Angela Venth

### **Heinrich Dieckmann/Bernd Schachtsiek (Hrsg.)**

#### **Lernkonzepte im Wandel**

Die Zukunft der Bildung  
(Verlag Klett-Cotta) Stuttgart 1998, 238 Seiten, DM 48.00

Es „spitzt sich eine Tendenz zu, die der Erwachsenenbildung eigen ist und insgesamt für die Bildung typisch wird: der Abbau der hierarchisch-generativen Struktur der Bildung ... In Zukunft führt kein Weg am Aufbrechen und Verlassen der überkommenen Hierarchie von Lehrer und Schüler vorbei. Der Erwachsenen-, Weiter- und Fortbildungsbereich hat sich konsequent der Autonomie des Lernens zu verpflichten, auch Schule und Erstausbildung haben neue Antworten zu finden“ (Dieckmann, S. 6).

Die Weiterbildung hat sich emanzipiert. Anstatt sich weiterhin Konzepte und Didaktiken aus der Schulpädagogik vorgeben zu lassen und sie „altersgemäß“ zu variieren, drehen in dieser Festschrift zum 50jährigen Bestehen der Studiengemeinschaft Darmstadt (SGD), die seit einigen Jahren zum Klett-Verlag gehört, die Autoren den Spieß um. Indem sie Anforderungen, mit denen heutige Bürgerin-

nen und Bürger als Arbeitnehmer und gesellschaftliche Akteure zu rechnen haben, analysieren und Lernstrategien zum Erwerb der dafür notwendigen Kompetenzen und Orientierungen vorstellen, konfrontieren sie die vorlaufenden Bildungsbereiche immer wieder mit der Frage, was dort denn geschehe, um auf solche Anforderungen vorzubereiten. Wobei das Wie des Lernens gleichberechtigt – mindestens – neben das gestellt wird, was man lernt.

Oskar Negt und Ulrich Beck, Rolf Arnold und der Rektor der britischen Open University, Sir John Daniels, prominente Politiker wie der Grünen-Abgeordnete und ehemalige Stuttgarter Oberbürgermeisterkandidat Rezzo Schlauch und Unternehmensberater und Verantwortliche in der Führungskräftebildung wie Hans-Peter Fischer (Daimler-Benz), John Hormann (ehem. IBM) oder Wilhelm Rall (McKinsey) – eine erlesene Schar hat der Klett-Verlag versammelt. Entsprechend vielfältig sind die Texte, und entsprechend lohnend ist die Lektüre.

Bei aller Verschiedenheit, durch Herkunft und aktuelles Arbeitsfeld bedingt, verbindet die Autoren eine gemeinsame Erwartung an die Bildung der Zukunft: Ob Ulrich Beck den Menschen eine Zukunft als „Grenzgänger“ zwischen verschiedenen Lebensfelder und Tätigkeitsbereichen vorhersagt und deshalb die Notwendigkeit der Gewinnung eines „Deutungs- und Orientierungsrahmens“ annahmt, ob Oskar Negt als erste der wünschenswerten „fünf speziellen Kompetenzen“ den Erwerb der „Identitätskompetenz“ fordert oder John Hormann bei den Managern dafür wirbt, daß sie „öfter einmal innehalten und über den Sinn und Zweck ihres Tun nachdenken, allein um Zusammenhänge in ihrem Leben zu erkennen“ – es geht ihnen darum, die Persönlichkeitsbindung einzufordern und sie über „den betriebswirtschaftlichen Imperialismus, der jetzt die Schulen, Forschungslabors, Erwachsenenbildungseinrichtungen und Universitäten zu erobern entschlossen ist,“ (Negt) zu stellen.

Da die Erwachsenenbildung mit der Erfahrung der Lernenden als einem wesentlichen Faktor der Lernfähigkeit und Motivation zu rechnen gelernt hat, ist nicht verwunderlich, daß sich die Autoren darin einig sind, daß Bildung den Menschen helfen soll, „ihre Berufung und Bestimmung zu entdecken, damit

sie ihr volles Potential entfalten lernen. Das bedeutet die Befähigung zum Leben“ (Hormann). Folgerichtig geißelt Oskar Negt denn auch die „eingefrorenen Lehrsysteme, die von der konsequenten Ausgrenzung der Erfahrungswelt der Menschen“ zehren.

Ein herausragender Teil der heutigen Erfahrungswelt sind die Informationssysteme, die mit dem Schlagwort „Multimedia“ mangels anderer Worte nur unzureichend gekennzeichnet sind. Von ihnen werden Wunderdinge erwartet: „Schlüssel zur Zukunft des Lernens oder Heilsversprechen angesichts aktueller Ratlosigkeit?“ ist das Protokoll einer Diskussion überschrieben, in der der Essener Kommunikationstheoretiker Norbert Bolz mit Rezzo Schlauch und Wilhelm Rall sowie dem Ressortleiter der Süddeutschen Zeitung, Hans-Herbert Holzamer, nicht nur die Lernmöglichkeiten, die „Multimedia“ eröffnet, relativieren (Bolz) oder rühmen (Holzamer).

In einem der spannendsten Abschnitte ihrer Debatte erörtern sie unter der Überschrift „eine Elite der Macher“ die „Elitenbildung“ nicht in der heute üblichen Weise: Weil nur betuchte Eltern ihren Kindern einen Computer schenken können, fördert Computerunterricht an Schulen die soziale Spaltung – ein ohnehin etwas wenig begründeter Vorwurf. Sie stellen vielmehr die, „die Programme schreiben“, gegen die, „die sie nur als User mehr oder minder schlecht auf der Oberfläche von 5% ihrer eigentlichen logischen Tiefe nutzen können“ (Bolz) – und letztlich nicht mehr verstehen, warum sie bestimmte Schritte vollziehen sollen, es aber dennoch tun. „Typischerweise wird die Herausbildung einer Elite, die bestimmte Felder kontrolliert, in irgendeiner Form über komplizierte Sanktionsmechanismen auch gesellschaftlich kontrolliert. Dies ist bei der modernen Kommunikation nicht mehr der Fall“ (Rall).

Diese Gefahr aber ist „kein Grund zu sagen Hände weg oder vorsichtig eine besonders skeptische Einschätzung im Umgang mit neuen Medien zu entwickeln“ (Schlauch). Dazu sind die Vorteile im Lernprozeß viel zu überzeugend. John Daniels macht am Beispiel von „Mega-Universitäten“ in elf Ländern der Welt, „offenen Universitäten“, die sich des Fernunterrichts und der neuen Technologien bedienen, deutlich, wie sie, um ihre jeweils mehr als 100.000 Studenten betreuen zu können, notwendig auf die Multimedia-Möglich-

keiten angewiesen sind. Ohne solche Systeme, so Daniels, werde sich der Anspruch der Menschen in diesen Ländern auf mehr Bildung nicht annähernd erfüllen lassen. „Die Mega-Universität ist daher die effektivste Antwort auf die akademische Krise von Zugang, Kosten und Flexibilität. Ihr Erfolg basiert auf dem intelligenten Gebrauch von Technologie“.

Welche Auswirkungen diese Form des Lehrens und Lernens auf die Persönlichkeitsbildung hat, wie sich die Entpersonalisierung und Individualisierung auf die Autonomie der Lernenden auswirkt, betrachtet Börje Holmberg, Rektor der Privaten FernFachhochschule Darmstadt und Doyen der europäischen Fernstudienforschung, in einer Auswertung der Forschungsarbeiten, die dazu vor allem unter seiner Leitung in den letzten Jahren an der Fernuniversität Hagen vorgelegt worden sind. Er entwickelt aus diesen Arbeiten „methodologische Konsequenzen“, wenn Lernende „als reife, zur Autonomie fähige Menschen behandelt werden sollen“ – Konsequenzen, die in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen gewonnen wurden, für die aber Lernen insgesamt nicht nur hilfreich, sondern notwendig erscheint.

Wenn Daniel, Holmberg und einige andere Autoren tatsächlich Recht behalten, daß der Unterrichtstechnologie eine wachsende Bedeutung zukommt, so wird es wichtig, sich damit zu befassen, wie denn das Unterrichtsmaterial zustande kommt. Denn das ist der große Ärger, daß zwar Computer in vielen Bildungseinrichtungen stehen, daß aber die Lernprogramme so wenig überzeugend sind, daß sie eher Zweifel an den Möglichkeiten der neuen Technologien wecken, als daß sie Hoffnung verbreiten. Man kann darauf so reagieren, wie es Rall tut, der für seine Generation resigniert und empfiehlt, man soll „die Generation der Jungen, der 18- bis 25-jährigen in die Positionen setzen, die Medienkompetenz vermitteln“.

John Daniels geht einen anderen Weg und bezieht dabei gleichzeitig eine der Schlüsselqualifikationen ein, die heute für Tätigkeiten auf allen Ebenen gefordert werden: die Kooperationsfähigkeit, zu der die Fähigkeit zum rationalen und gewaltlosen Austragen von Konflikten ebenso gehört wie die zum Konsens. „Walter Perry, der Gründungsrektor der Open University, hat diesen Posten deshalb

angenommen, weil er den seiner Meinung nach furchtbar niedrigen Unterrichtsstandard in den britischen Universitäten verbessern wollte. Als er die Stelle zehn Jahre später verließ, sagte er, die wichtigste Innovation der Open University sei das Kursteam – die Zusammenarbeit der Lehrenden – gewesen. Das ist der Prozeß, der die Revolutionierung der Unterrichtsqualität untermauert“. Auch die Zukunft der Bildung wird sich darin bewähren müssen, wie sie Zusammenarbeit fördert und – bei aller Individualisierung, Leistungsförderung und Konkurrenzfähigkeit – den sozialen Zusammenhalt sichert.

Christoph Ehmann

### **Karlheinz A. Geißler/Frank M. Orthey** **Der große Zwang zur kleinen Freiheit**

Berufliche Bildung im Modernisierungsprozeß (Hirzel Verlag) Stuttgart 1998, 309 Seiten, DM 78.00

Bei dem hier zu besprechenden Buch von Geißler und Orthey handelt es sich um eine Zusammenstellung der insbesondere von Geißler in den letzten Jahren an unterschiedlichen Stellen immer wieder vorgetragenen kritischen Anmerkungen zu den Entwicklungs- und Modetrends der neueren Berufs- und Erwachsenenbildung. In dieser bevorzugten Beobachterposition des „Mahnerns“ hat Geißler durchaus immer wieder auf Fragwürdigkeiten, Paradoxien und Ideologien vorgelegener Begründungen hingewiesen und damit vorschnellen Begeisterungen, zu denen Pädagogik und Pädagogen ja so gerne neigen, den Wind aus den Segeln genommen, und es gibt kaum ein neueres Konzept, zu dem er nicht kritische, teils vernichtende Kommentare geschrieben hätte. Doch: „Man kennt die Absicht, und man ist verstimmt“ – so geht es dem informierten Leser bei der Lektüre der Geißlerschen Veröffentlichungen mittlerweile häufig. Diese Verstimmungen stellen sich auch bei der Lektüre des vorliegenden Buches ein, welches aber durchaus Anregungen – wenn auch nicht immer originale – liefert.

Die Darstellung der Autoren bezieht sich auf vier Bereiche: Zunächst wird das lebenslange Lernen als „Immer-Weiterbildung“ kritisch unter die Lupe genommen. Im Grunde ist es die Illich'sche Kritik an der „Verschulung“, die Dauber/Verne bereits in den 70er Jahren im

Hinblick auf die Erwachsenenbildung aufgegriffen haben, die Geißler und Orthey hier aufwärmen – sie sprechen von „Vervolkshochschulung“ – und system- sowie modernisierungstheoretisch reformulieren. Was dabei herauskommt, sind Hinweise auf die Illusionspotentiale und die gesellschaftlichen Funktionalisierungen von Erwachsenenbildung, wie sie von Dieckmann u.a. bereits 1973 mit dem Begriff der „ritualisierten Erwachsenenbildung“ auf den Punkt gebracht worden sind. Fragt man nach dem „Neuen“ der Geißler/Orthey'schen Darstellung, so ist dies schwer zu erkennen. Es ist vielleicht das Witzige mancher Formulierungen (z.B. S. 26: „Der Pädagoge – ein Schleiermacher“), die aber auch bisweilen zu substanzlosen Albernheiten entgleiten (S. 159: „Qualität ist, wenn man trotzdem lacht“). Nimmt man das Inhaltliche der Argumentationen in den Blick, so hat man den Eindruck, daß die Autoren doch einem recht traditionellen Erwachsenenbildungsverständnis folgen, hinter dem sich ein – im übrigen im Widerspruch zu ihren sonstigen Ausführungen stehendes – nostalgisches Bild gesellschaftlichen Lebens verbirgt, wenn sie etwa bedauernd feststellen: „Immer weniger wird es möglich, einen festen Ort, eine biographische Heimat zu finden. Wir leben als Lern-Nomaden ... Das ganze Leben wird eine Vorbereitung aufs Leben, das aus einem Leben als Vorbereitung aufs Leben besteht“. So what? – möchte man fragen. Welchen Sinn und Zweck hat diese larmoyante Diagnose, wenn sich aus ihr nicht politische, organisatorische sowie didaktisch-methodische Konsequenzen für die Entwicklung einer kritischen, das Subjekt stärkenden Erwachsenenbildung ableiten lassen? Hier wird nicht Konkretes sichtbar, und die vorfindbaren Konzepte werden allesamt in Grund und Boden verdammt, und zwar pauschal, einem Schwarz-Weiß-Schematismus folgend, der keine Differenzierungen kennt: „>Schlüsselqualifikationen<, >lean-education<, >Ganzheitlichkeit<, >die lernende Organisation< sind die Schlagworte, mit denen sich die betriebliche Weiterbildung zur Zeit gerne schmückt. (...) Das, was als >ganzheitliche Bildung<, als >umfassende Bildung< ausgegeben wird, ist Gegenstand ökonomischer Strategie und Kalkulation der Betriebssysteme (ansonsten wären die Unternehmer schlechte Ökonomen). Es geht nicht um *Persönlichkeitsentwicklung*, sondern –

wie es ja auch ehrlich heißt – um *Personalentwicklung*“ (S. 67). Es ist diese bekennende Pauschalierung, die den Leser hier verstimmt, weil – bei aller gebotenen ideologiekritischen „Wachsamkeit“ – eine wirklich differenzierte und mit empirischen Belegen arbeitende Auslotung der auch für das Subjekt durchaus vorhandenen Potentiale der gewandelten betrieblichen Qualifizierungsstrategien schlichtweg unterbleibt bzw. verschwiegen wird. Hier versäumen die Autoren, die ihre Analyse als modernisierungstheoretisch ausgeben, den Anschluß an die von Ulrich Beck u.a. beschriebene „reflexive Modernisierung“, die auch und gerade in der Weiterbildung zu ambivalenten, doppelseitigen und keineswegs so schlicht abhandelbaren Funktionalisierungen führt.

In ähnlich sprachspielend-witzelnder wie pauschalierender Weise behandeln Orthey und Geißler auch die betriebliche Weiterbildung, der das zweite Kapitel ihres Buches gewidmet ist. Anregend ist dabei zwar die systemtheoretische Einordnung der betrieblichen Bildung und ihrer Entscheidungsalternativen, diese fällt aber – entgegen der angekündigten Funktionsanalyse für Subjekt und System – doch sehr systemlastig aus, wobei man sich auch hier fragen kann, ob das Wesentliche nicht bereits von E. Schmitz bei seinem Nachweis der loyaltätspolitischen Funktionalisierung betrieblicher Bildung gesagt worden ist. Die subjektbezogenen Funktionen organisationalen Lernens oder lebendiger Formen betrieblicher Weiterbildung werden mit der Verdächtigung abgetan: „>Lebendiges Lernen< ist wohl ein Begriff, der dies attraktiv vermitteln und an das qualifikatorische und hochrationalisierte >Lernen< – zumindest sprachlich – wieder näher an das >Lebendige< des Menschen heranrücken soll. Weiterbildung wird mit dem System (und mit den Subjektkonstruktionen der Mitarbeiter) enger gekoppelt und damit auch enger dem ökonomischen Funktionsprinzip des Systems unterstellt“ (S. 116), gemeint ist wohl: überall und in jeder ihrer didaktischen Formen. Entsprechend pauschal werden auch das Organisationslernen (übrigens ohne Bearbeitung der einschlägigen amerikanischen Veröffentlichungen zum Thema) und die Qualitätssicherung abgehandelt.

Die beiden letzten Kapitel des Buches beschäftigen sich mit der Krise des dualen Sy-

stems der Berufsausbildung (inklusive der bekannten Geißler-Kritik an den Schlüsselqualifikationen) und den Problemen und Möglichkeiten der Steuerung. Das Steuerungskapitel ist zweifellos das lesenswerteste in dem ganzen Buch – was vielleicht auch daran liegt, daß man die in den übrigen Kapiteln dargestellten Argumentationen bereits an anderen Stellen gelesen hat und kennt. Geißler und Orthey bringen hier die Steuerung in den Zusammenhang mit der Reflexivität des Beobachters (S. 240: „Wie aber handeln, wie intervenieren, wenn man verstanden hat, daß man nicht mehr so richtig verstehen kann?“), wobei sie – ungewollt – sehr konstruktivistisch argumentieren (S. 242: „Lernen ist damit ein beobachterabhängiges Konstrukt“). Lesenswert und anregend ist die Auslotung der Steuerungs- und Beratungsmöglichkeit in nicht-trivialen Kontexten (wie Bildung), wobei Geißler/Orthey die Kontingenz solcher Möglichkeiten – ganz im Sinne der Schäffer'schen Erwachsenenbildungsanalysen, die allerdings nicht aufgegriffen werden – auf den Punkt bringen: „Es kann nur davon ausgegangen werden, daß eine Wirkung entsteht (wenn Anschlußfähigkeit vorausgesetzt wird)“ (S. 246).

Fazit: Das von Geißler/Orthey vorgelegte Werk ist ein kritisches Buch. Es beleuchtet die Kehrseite der vielfach euphorisierenden Erwachsenen- und Berufsbildungsdebatten. Dies allerdings gerät streckenweise zu pauschal, man vermißt die Selbstreflexivität der von den Autoren gewählten Beobachterposition, die ihnen zur „Masche“ eines Mahnens als Selbstzweck verkommt. Das Buch ist gut lesbar, überwiegend journalistisch geschrieben, wobei allerdings so manche Witzigkeit zur substanzlosen Albernheit verkommt, und auch die Funktion der Belesenheit dokumentierenden zahlreichen literarischen Zitate (von Horaz bis Dürrenmatt) ist nicht recht einsichtig. Oft steht an der Stelle eines Arguments ein Zitat (z.B. S. 89). Der Schreibstil ist selbst Ausdruck einer postmodernen Collage-Technik und damit Bestandteil der mehr sprachlich konstruierten als empirisch belegten Wirklichkeitsinszenierungen und Schlagwortigkeiten, die die Verfasser ansonsten so vehement anprangern. Ganz im Sinne der Autoren könnte man das Buch zur Lektüre empfehlen (insbesondere denen, die die Geißler-



schen Argumentationen noch nicht kennen), aber hinzufügen: „Zu Risiken und Nebenwirkungen...“ Rolf Arnold

**Johannes Hilmer/Volker Zaib**  
**Arbeiterbildung und Arbeiterkultur im östlichen Ruhrgebiet**  
Beiträge zur Arbeiterbildung, zur Maifeier und zum Leseverhalten  
(LIT Verlag) Münster 1997, 234 Seiten, DM 39,80

Nachdem in den 70er Jahren wissenschaftliche Untersuchungen und aktuelle Beiträge zur Arbeiterbildung und Arbeiterkultur eine Hochkonjunktur hatten, sowohl als ideologiekritische Abhandlungen als auch – im späteren Verlauf – als regional und biographisch orientierte Untersuchungen, war es in den 90er Jahren sehr viel ruhiger um die Auseinandersetzung mit der Arbeiterbildung geworden. Diese Entwicklung ist sicherlich vielschichtig begründbar, u.a. auch mit gesellschaftlichen Strukturveränderungen und daraus abgeleiteten veränderten soziostrukturellen Positionierungen der Milieugesellschaft. Umso verdienstvoller ist es, daß nun eine neue Untersuchung vorgelegt wird, die ganz konkret auf Elemente der Arbeiterbildung und Arbeiterkultur im östlichen Ruhrgebiet abstellt. Im Kontext der Fragestellungen der historischen Aufarbeitung der Arbeiterbildung und Arbeiterkultur werden Repräsentanten von Institutionen interviewt und entsprechende Veranstaltungen dieser Institutionen analysiert, um Stellenwert und Dimensionen von Arbeiterbildung und Arbeiterkultur auch in der Aktualität transparenter werden lassen.

Die den Schwerpunkt der Untersuchung bildenden Interviews mit Repräsentanten von Bildungseinrichtungen zur Arbeiterbildung und die damit in Verbindung gesetzten Untersuchungen zur Arbeiterkultur, speziell zu den Lektüreinteressen von Arbeitern, orientieren sich an den klassischen Untersuchungen zur Lesekultur des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Die Analysen der Maifeiern entfalten ein plastisches Szenario der damaligen Problemstellungen von Arbeiterbildung und Arbeiterkultur.

Problematisch erscheint aber, daß die unterschiedlichen Aspekte, die hier eklektizistisch zusammengefügt worden sind, nicht in ihrem

dialektischen Verhältnis aufgearbeitet werden. Insbesondere wird der Kontext von Arbeiterbildung, Arbeiterbewegung, politischer Programmatik der Arbeiterpolitik einschließlich der ökonomischen und sozialen Rahmenbedingungen der jeweiligen Zeit nicht entsprechend behandelt. Die Untersuchungen bleiben somit relativ „quellenimmanent“. Die notwendigen Vorbemerkungen zum Ruhrgebiet und zur Entwicklung von Arbeiterjugend und Arbeiterkultur seit 1945 können auf 6 Seiten natürlich nur sehr kursorisch und nicht wissenschaftlich fundiert ausfallen. Das gilt ebenso für die Einführung in die Entstehung und Geschichte der Arbeiterbildung auf 14 Seiten, wengleich konzediert werden muß, daß die einschlägige Literatur im großen und ganzen berücksichtigt wurde. Die Praxis der Arbeiterbildung in der Bundesrepublik mit ihren entsprechenden Theorien sowie die Organisation gewerkschaftlicher und sozialdemokratischer Arbeiterbildung können auf 13 Seiten nur sehr allgemein beschrieben verbleiben. Das gilt ebenso für die 7 Seiten zur Arbeiterkultur.

Wesentlich interessanter sind die konkreten Analysen zur Arbeiterbildung im Ruhrgebiet mit der Beschreibung der Bildungslandschaft, der unterschiedlichen Bildungsträger und der Fokussierung auf die örtliche Arbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben in Gelsenkirchen, eine umfassende Analyse der Bildungsprogramme und entsprechende Interviews mit den Repräsentanten dieser Bildungseinrichtung waren die Grundlage dafür. Diese Beiträge werden allerdings nicht in ihren sozioökonomischen und politischen Kontext gestellt und auch nicht analytisch umfassend zusammengefaßt. Sie bleiben somit ein Steinbruch für daraus abzuleitende Erkenntnisse. Ebenso interessant als Steinbruch sind die unterschiedlich zusammengefaßten Untersuchungen zum Leseverhalten, zur Arbeiterkultur im Ruhrgebiet. Hier haben die Autoren zumindest versucht, Thesen zum Leseverhalten der Arbeiter abzuleiten (S. 179 ff.), allerdings ohne begleitende elaborierte Interviews etc. So werden zwar gängige Positionierungen wiedergeben, aber ohne den Anspruch einer wissenschaftlich fundierten Untersuchung mit angemessener Reliabilität und Validität. Die Thesen selbst bleiben in sich sehr global, z.B. in der Kritik der „visuellen Medien“: „Dieser Siegeszug der Medien-

kultur ist höchstwahrscheinlich nicht nur für den zunehmenden Verlust an Fantasie und Kreativität, sondern auch für die ansteigende Brutalisierung und Gewaltakzeptanz in der Gesellschaft verantwortlich. Das Ende dieses Prozesses der Analphabetisierung mit all seinen Konsequenzen ist noch nicht in Sicht“ (S. 181). Oder: „Die Auswirkungen dieses Leseverhaltens der Arbeiter auf die ‚Arbeiterbewegung‘ – oder was davon noch übrig blieb bzw. ab und zu bei den ‚wilden‘ Streiks 1969 und 1973 aufflackerte – dürften in einem zusätzlichen Integrationschub – neben der Politik von DGB und SPD – in das kapitalistische System der Nachkriegszeit bestanden haben“ (S. 180).

Derartige voluntaristische Interpretationen werden durch die vorangegangenen Bezüge zur empirischen Untersuchung nicht belegt und befinden sich jenseits aller die sozio-ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen der Arbeiterbildung und Arbeiterkultur mitreflektierenden Analytik.

Insgesamt wird durch diese Veröffentlichung versucht, die gängige These der Verbürgerlichung der Arbeiterbewegung und Arbeiterkultur neu zu beleben, wobei die Ursachen einer solchen Adaption nur ungenügend aufbereitet werden. Die These, daß diese Adaption eine „Schuld“ einer politischen Orientierung innerhalb der Arbeiterbewegung sei, nicht jedoch aus den durch die sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen verursachten Interessenlagen der Arbeiterschaft selbst bereits im 19. Jahrhundert hervorgegangen ist, wird in keiner Weise reflektiert. Diese These gipfelt in der Zuspitzung: „Daß einige Werte der Arbeiterkultur auch nach 1945 in Dortmund noch nicht völlig ausgestorben waren, sondern in den 70er Jahren neu belebt wurden, zeigt die Entwicklung des alternativen 1. Mai in Dortmund“ (S. 204). Die Beschreibung der sog. alternativen Maifeiern gipfelt dann in pauschalierten Globalaussagen, wie z.B.: „Die weitgehend von den Neuen Sozialen Bewegungen getragenen alternativen Maifeiern stellten zumindest teilweise jene Mischung aus system-transzendierender Politik und Fest dar, die der DGB längst aufgegeben hatte“ (S. 206 f.).

Insgesamt ist diese Veröffentlichung zwar interessant als Steinbruch zur Information über gegenwärtige Aktivitäten der Arbeiterbildung und Aspekte der Arbeiterkultur im Ruhrgebiet,

dem Anspruch einer wissenschaftlich fundierten politischen Analyse kann sie allerdings nicht genügen. Peter Krug

**Jörg Knoll (Hrsg.)**

### **Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung**

(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1998, 173 Seiten, DM 24.80

Die Erwachsenenbildungswissenschaft sei eine Integrationswissenschaft, die Erwachsenenbildung sei ein Berufsfeld, das sich klassischen Professionalisierungsstrategien entzieht, die Anforderungen an die in der Erwachsenenbildung praktisch Tätigen seien wegen ihrer Vieldimensionalität unübersichtlich und nötigen ständig zum Improvisieren, die organisatorisch-institutionelle Realität der Erwachsenenbildung sei einem ständigen Fließprozeß unterworfen; so lautet, keineswegs unisono, jedoch mehr oder weniger übereinstimmend, der Tenor in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Publizistik. Der hier zu besprechende Sammelband paßt sich aufs Beste in diese theoretische Befindlichkeit ein. Neu ist jedoch das Thema, der reflektierende Blick von Hochschullehrern auf ihre eigene hochschuldidaktische Praxis. Dazu gibt es drei Beiträge:

Jörg Knoll: „Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung“

Horst Siebert: „Drei Jahrzehnte Erwachsenenbildung in Studium und Lehre“

Kurt R. Müller: „Handlung und Reflexion“. Die Beiträge von Knoll und Müller stellen sich als Beschreibung und theoretisch-systematische Einordnung eigener hochschuldidaktischer Praxis dar. Bei Sieberts Beitrag handelt es sich um einen Rückblick auf dreißig Jahre Lehrtätigkeit an der Hochschule. Ebenfalls rückblickend schreibt Gabriele Fecher, allerdings aus der Sicht einer ehemaligen Pädagogik(?) -Studentin, die seit mehreren Jahren in verschiedenen Praxissektoren der Erwachsenenbildung tätig ist. Ihr Beitrag lautet: „Aus der Distanz – ganz nah dran“. Eher jenseits der speziell auf das Fach Erwachsenenbildung bezogenen hochschuldidaktischen Fragen sind die Beiträge von Ekkehard Nuisl („Vorbemerkungen“) und Konrad Krause („Zur Entwicklung von Hochschuldidaktiken als Teilgebiete einer Hochschulpädagogik in der DDR“) angesiedelt.

In den Beiträgen von Knoll und Müller wird detailliert beschrieben, was Hochschullehrer tun, wenn sie didaktisch tätig sind, und wie sie diese Tätigkeit begründen. Dabei werden Unterschiedlichkeiten und Übereinstimmungen im didaktischen Aufgabenverständnis sichtbar. Sie lassen sich folgendermaßen charakterisieren.

Übereinstimmend gehen beide Autoren davon aus, daß es in der Erwachsenenbildungswissenschaft einen fachlichen erwachsenenpädagogischen Kern an Theoriebildung und empirischem Wissen sowie an Handlungswissen gibt. Es handelt sich um die Themen, die sich auf das organisierte Lehren und Lernen und seine unmittelbaren Rahmenbedingungen beziehen. Übereinstimmend vertreten beide Autoren die Auffassung, wonach es nachteilig sei, wenn die Modalitäten des Lehrens in den Hochschulveranstaltungen nicht den Theorien über das Lehren und Lernen mit Erwachsenen entsprechen, die in den Lehrveranstaltungen zum Thema gemacht werden.

Ebenfalls weitgehende Übereinstimmung besteht schließlich auch in den Vorbehalten gegenüber dem ritualisierten Vorlesungs- und Seminarbetrieb, wie er nach wie vor an Universitäten und Fachhochschulen üblich ist. Diese Vorbehalte dienen beiden Autoren dazu, zu begründen, warum eine andere Hochschuldidaktik nötig sei. Dazu läßt sich zweierlei sagen. Ob diesen pauschalisierenden Vorbehalten die allgemeine hochschuldidaktische Realität entspricht, kann ehrlicherweise nicht gesagt werden, weil entsprechende empirische Untersuchungen nicht bekannt sind. Zum anderen lassen die Experimente und wissenschaftlich begleitenden Programme zu anderen, nämlich das studierende Lernen fördernden Veranstaltungsformen und Arbeitsweisen seit den 70er Jahren erkennen, daß Hochschullehre durchaus in der Lage ist, Neues zu erfinden. Die entsprechenden Publikationsreihen des Arbeitskreises Hochschuldidaktik sind allerdings nicht nur ermutigend. Insofern stehen die Beiträge von Knoll und Müller in einer Kontinuität hochschuldidaktischer Reformarbeit. Und ihre Beiträge, wie der Sammelband insgesamt, könnten ein Anlaß sein, daß Vertreter der Erwachsenenpädagogik sich *wieder* stärker an der allgemeinen hochschuldidaktischen Reformarbeit beteiligen. Dennoch: Zutreffend scheint

mir an den von Knoll und Müller vorgetragenen Vorbehalten gegenüber den ritualisierten akademischen Lehrweisen zu sein, daß sich ihr Ärger und ihre Kritik auf die darin sich darstellenden normativen Rituale konzentrieren. In der Tat ist die gegenwärtige Verfaßtheit der Hochschullehre Ausdruck einer Werteproblematik. In den Beiträgen von Knoll und Müller dokumentiert sich daher, daß Hochschullehre nicht ohne Verantwortungsethik geht, wohingegen akademische Lehr-Rituale als pathologisch einzustufen wären.

Die konkreten Aspekte und Beispiele, von denen in den Beiträgen die Rede ist, beweisen, daß prinzipielle Übereinstimmungen als Impulsgeber glücklicherweise eher zu stark voneinander abweichenden Folgerungen führen.

Knoll stellt das Prozeßhafte des studierenden Lernens in den Vordergrund. Müller betont, daß studierendes Lernen ein methodisch angelegter Erkenntnisprozeß sei. Beim Lesen des Beitrages von Knoll entsteht der Eindruck eines Lehr-Lerngeschehens, das sowohl der Erkenntnisuche als auch der Persönlichkeitsentwicklung dient. Im Unterschied dazu soll der Erkenntnisgewinn in Müllers Beitrag dazu dienen, das berufspädagogische Problembewußtsein und praktische Verhalten zu verbessern. Während Knoll gelingende Selbstbildungs- und Selbsttätigkeitsprozesse während des Studiums als Grundlage pädagogischer Professionalität zu favorisieren scheint, bevorzugt Müller hochschuldidaktische Vorgehensweisen, bei denen die erwachsenenpädagogische Fachlichkeit zu hochschulcurricularen Bausteinen/ Modulen verdichtet wird.

Bei beiden Autoren steht die erwachsenenpädagogische Fachlichkeit im Zentrum, ohne daß die fachlich-inhaltliche oder fachdidaktische Seite erwachsenenpädagogischer Praxis so recht in den Blick genommen wird. Wo das geschieht, wird dieses dicke Brett erwachsenenbildungsdidaktischer und damit auch hochschuldidaktischer Problematik eher erwähnt, als daß in das Problem eingestiegen wird. An diese Thematik müßte die Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildungswissenschaft wohl entschlossener als bisher herangehen, in der Tat gerät, wie in Müllers Beitrag konstatiert wird, das objektivistische oder technische Wissen in Schwierigkeiten. Aber Wissen ist auch nicht nur etwas, was in Fol-

ge von Problembewußtsein sich von selber einstellt oder irgendwo abgerufen werden kann. Wissensbestände und Wissensformen ändern sich und können nicht auf sogenannte Informationssammeln reduziert werden. Jedoch, was sind Wissenserzeugungsprozesse in der Erwachsenenbildung, und wie kann zu dieser Frage hochschuldidaktisch gearbeitet werden?

Siebert und Fecher betrachten die Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung aus der Distanz autobiographischer Rückbesinnung. Sie tun das mit Gelassenheit. Fecher dokumentiert, indem sie zwischen Beschreibungen der aktuellen Aufgaben in ihrer Praxis und der Erinnerung an das im Studium Erfahrene wechselt, daß der aktuelle Handlungsdruck einerseits und die im Studium erworbenen Handlungsmöglichkeiten und Denkhorizonte andererseits zueinander in Relation gebracht werden können. So entsteht eine Textcollage, die bestätigt, was Siebert in seinem Beitrag feststellt: Die hochschullehrenden Tätigen können wenig bis gar nichts Zuverlässiges darüber aussagen, wie nützlich das fachwissenschaftliche Wissen für das bildungspolitische Handeln ist (S. 50). Über die Nützlichkeit weiß jedoch die Praktikerin etwas, wie Fecher in ihrem Beitrag ausweist. In der berufsbiographischen Praxis, so läßt sich der Beitrag von Fecher auch lesen, entstehen eine eigene erwachsenenpädagogische Wissensqualität und eigene Modalitäten des Umgangs damit. Das Gleiche kommt in Sieberts Beitrag bezogen auf seine hochschuldidaktische Praxis zum Ausdruck. Als Beobachter der Praxis, die er kennt, und als Selbstbeobachter gewinnt er einen Aussagemodus, der mit dem von Fecher korrespondiert. Würden sie sich auf einer Fortbildungsveranstaltung begegnen, könnten sie sich bestens über didaktisches Handeln als improvisatorisches Handwerk austauschen. Zu der von Fecher aufgestellten Behauptung, daß kreatives Denken gelernt werden kann, wenn der „Kreativitätsmuskel“ trainiert wird, ließe sich eine Didaktik-Werkstatt assoziieren; die Teilnehmer/innen dieser Didaktikwerkstatt sollten Lehrende und Lernende sein, sowohl aus der Hochschule als auch aus der Erwachsenenbildung.

Bei Siebert und Fecher kommt zum Ausdruck, daß didaktisches Handeln als Praxis unter spezifischen institutionellen Rahmenbe-

dingungen stattfindet. Müller geht in seinem Beitrag auf die sich damit stellende Legitimationsproblematik hochschuldidaktischer Konzepte ausführlich ein. Daß Hochschuldidaktik allgemein und die der Pädagogik oder Erwachsenenbildung im besonderen auch eine hochschulpolitische Angelegenheit sei, wird ebenfalls von Nuißl akzentuiert und von Krause ausführlich zum Thema gemacht. Es wäre, wenn ich diese Beiträge lese, theoretisch naiv, den institutionellen und politischen Aspekt der Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung zu ignorieren. Allerdings ist es offenkundig und trifft zu, was Müller in seinem Beitrag anspricht: Die in den Universitäten lehrenden Tätigen werden auf Dauer ihre didaktische Autonomie verlieren, wenn sie nicht selber – und damit die Universitäten – zu den Akteuren werden, die vorzeigen und nachvollziehbar darstellen, was „universitäre Lehre“ ist und zu leisten vermag (S. 78/79). Dabei ginge es wohl darum, das Besondere „pädagogisch-wissenschaftlicher Erkenntnisse“ (S. 141) ins Spiel zu bringen. Nuißl weist in seinem Vorwort auf die „erstaunliche Ambivalenz zwischen hoher Wertigkeit in der wissenschaftlichen Neugier und völliger Mißachtung in der Präsentation wissenschaftlicher Ergebnisse“ (S. 9) hin. Diese Ambivalenz läßt sich nicht abschaffen. Aber die Beiträge des Sammelbandes lassen erkennen, daß Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung sich artikulieren kann und dabei Relationierungsleistungen zwischen Hochschullehre und Erwachsenenbildungspraxis zur Sprache kommen, wo bisher stets Unvereinbarkeiten postuliert worden sind. J.W.

**Dieter Lenzen/Niklas Luhmann (Hrsg.)  
Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem**

Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form  
(Suhrkamp Verlag) Frankfurt/M. 1997, 249 Seiten, DM 19.80

Die Systemtheorie scheint nicht mehr zu stoppen! Seitdem der 1998 verstorbene Niklas Luhmann sie um Elemente wie Autopoiesis und Konstruktivismus bereichert hat, findet diese deutsche Variante der Systemtheorie zunehmend Sympathien auch bei Geisteswissenschaftlern. Kaum eine Erscheinung der organischen, psychischen und sozialen Welt

entgeht ihrem Beobachtungs- und Ordnungsdrang, ihrem begrifflichen Netz von Code, Kontingenz und Komplexität. Staunend nimmt der Außenstehende wahr, wie bisher vertraut Erscheinendes in ihr Vokabular überführt wird, fragt sich vielleicht noch, ob dabei eigentlich neue Erkenntnis entsteht oder eher eine neue Form der Buchhaltung. Als „Kontokorrentbuch und einfallendes Licht“ charakterisierte Heydorn (1992) allerdings das Doppelgesicht der bürgerlichen Aufklärung; insofern darf man hoffen, daß Ordnung auch Licht in eine dunkle Sache bringt, diesmal in die Frage, ob man von einem einheitlichen System der Erziehung und Weiterbildung sprechen kann.

### 1. Zur Relevanz der Fragestellung

Diese Frage ist nicht nur eine der (Gesellschafts-)Theorie, wie Luhmann zurückhaltend annimmt, sondern auch eine von eminent praktischer Bedeutung. Denn die Frage nach Zuständigkeiten, Familienähnlichkeiten und Grenzbeziehungen in ihrem Bereich ist für Bildungspolitik, Weiterbildungs- und Wissenschaftspraxis gleichermaßen wichtig und aktuell.

a) *Bildungspolitik*, Strukturplan und Weiterbildungsgesetze der Länder wollten Erwachsenenbildung zur vierten Säule des Bildungssystems bzw. durch Anerkennung und Förderung gleichsam systemfähig machen. Wer die seinerzeitige gute Absicht für Realität genommen hat, den muß die spätere Entwicklung irritieren. Instrumentalisierung, Deinstitutionalisierung, Entgrenzung sind nur einige der Vokabeln, mit denen die Überraschung benannt worden ist. Auch die Stagnation der Weiterbildungspolitik kann u.a. in deren Irritation begründet sein, daß das „System“ von öffentlich geförderten Institutionen offensichtlich nur einen Ausschnitt aus dem möglichen Gesamt von Weiterbildung darstellt, daß andere Ministerien z.T. mehr Geld für Weiterbildung ausgeben als das Bildungsministerium (dies aber oft unter anderen Namen wie Gesundheits- oder Wirtschaftsförderung) und daß Betriebe und Medienetze einen immer größer werdenden Anteil an der „Bedarfsdeckung“ (Gesetzesziel in Nordrhein-Westfalen) übernehmen. Läßt sich da noch ein Segment der gesellschaftlichen Wirklichkeit klar identifizieren und abgrenzen, für das (Weiter-)Bildungspolitik öffentliche Verantwortung übernehmen sollte?

(b) Ähnliche Irritationen erlebt, wer nach der *professionellen Zuständigkeit*, nach den besonderen Interventionsformen von Erwachsenenbildnern fragt. Kompetenz für organisiertes Lernen Erwachsener – wäre in den siebziger Jahren die schnelle Antwort gewesen. Aber schon seinerzeit kam Enno Schmitz (1983) bei dem Versuch, Strukturen beratenden, therapeutischen und erwachsenenpädagogischen Handelns analytisch zu unterscheiden, zu dem Schluß, daß Erwachsenenbildung notwendig mehrdeutiger bleibt und ihre professionellen Akteure deshalb vor größeren Schwierigkeiten stellt, ein strukturiertes Handlungssetting durchzuhalten. Inzwischen ist vielen Angeboten der Weiterbildung von außen kaum noch abzulesen, was die darin dominante Praxis ist (s. dazu Wittpoth in dem zu besprechenden Band). Gibt es noch eine Grundgemeinsamkeit in den Ereignissen, die wir als Weiterbildung bezeichnen, und in den darauf bezogenen pädagogischen Kompetenzen?

(c) Schließlich zur Zuständigkeit der *Wissenschaft*. Viele Nachbarwissenschaften teilen mit der Erziehungswissenschaft und der „Erwachsenenpädagogik“ den Gegenstand. Unsicherheiten in der Zuständigkeit werden durch das Irrlichtern des möglichen Objektes weiter vermehrt. Die Teildisziplin Erwachsenenbildung müßte ihren besonderen Blick klarer bezeichnen oder die „Leitdifferenz“ zur Beobachtungsweise anderer Disziplinen deutlicher herausstellen, wie es am Ende einer Tagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hieß (vgl. Schlutz 1995). Wahrscheinlich könnte sie dies eher in enger Abstimmung mit der „Mutterdisziplin“, aber wie kann die „Erwachsenenpädagogik“ Subdisziplin sein und wie die „Erziehungswissenschaft“ Mutter, wenn es beiden am Ende gar nicht um eine gemeinsame Sache, z.B. um ein gemeinsames Erziehungs- oder Bildungssystem ginge?

Angesichts dieser Problemlagen erscheint das Vorhaben des von Lenzen und Luhmann herausgegebenen Bandes, Erziehung und Weiterbildung als einheitliches System wahrzunehmen, ebenso relevant wie riskant. An einem glücklichen Ausgang zweifelt Lenzen schon im Vorwort. Dennoch ist der argumentative Gang spannend, den die Autoren entfalten, wobei hier denen aus der Teildisziplin

Erwachsenenbildung etwas mehr Aufmerksamkeit zukommen darf.

## 2. Zur Einheit des Bildungssystems (!)

Jochen Kade macht in seinem umfangreichen und dichten Beitrag (noch) den Versuch, das pädagogische System als identifizierbare Einheit zu beschreiben. Dessen Grenzen seien freilich nicht mehr durch Ein- oder Ausschluß bestimmter Institutionen zu ziehen, sondern nur strukturell aufgrund der Verwendung und Geltung eines bestimmten Codes. („Codes“ sind in der Systemtheorie Instrumente der Informationsverarbeitung. Binäre Codes reduzieren die Fülle möglicher Informationen und Handlungsoptionen auf einen zweiwertigen Schematismus, der die Eigenart und Zuständigkeit eines Systems zugespitzt bezeichnet. So kennzeichnet der Code „wahr/unwahr“ die Differenz, für die das Wissenschaftssystem zuständig ist. Wer wie der Rezensent ein Wörterbuch braucht, um den Ausführungen von Systemtheoretikern folgen zu können, dem sei das Buch von Baraldi u.a. (1998) empfohlen, das zugleich als Einführung in Luhmanns Werk benutzt werden kann.)

Als Code für das pädagogische System nimmt Kade das binäre Schema „vermittelbar/nicht vermittelbar“ an. „Insofern ist das pädagogische System nichts anderes als die (soziale Praxis der) Beobachtung der Welt mittels der Differenz ‚vermittelbar/nicht vermittelbar‘ (S. 42). Überall dort, wo eine Praxis ihre Zuständigkeit über die Frage nach der Vermittelbarkeit gewinnt, gehörte sie also dem pädagogischen System an. Ob Vermittlung gelingt, ist dabei für das System nicht wesentlich. Es kann gleichsam in sich selbst rotieren. Der Adressat bildet ein davon getrenntes Aneignungssystem, das Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen muß.

Kade will offensichtlich mit diesem Denkansatz zwei seiner bisher bereits vertretenen Thesen in systemtheoretischer Fassung verstärken: die These von der Entgrenzung und Universalisierung des Pädagogischen und die konstruktivistische These von der radikalen Trennung von institutionellem Angebot und subjektiver Aneignung. Die dafür erforderliche Anstrengung hat zunächst auch etwas Paradoxes, denn während die These von der Allgegenwärtigkeit des Pädagogischen bisherige

ge Schleusen öffnet, werden durch den systemtheoretischen Zugriff gleichsam wieder Hilfsdämme aufgeworfen. Das Chaos soll Ordnung bekommen. Um diese Doppelaufgabe zu lösen, wählt Kade mit seinem Codierungsvorschlag die weitestmögliche Begrifflichkeit. Denn „Vermittlung“ kommt nach herkömmlichem Verständnis nicht nur der Pädagogik zu, sondern vielen anderen Praxen, wie den Medien und unterschiedlichsten Formen der Information und Beratung. „Lehrbar/ nicht lehrbar“ wäre vielleicht näher am pädagogischen Selbstverständnis oder besser: am didaktischen, denn das pädagogische umfaßt doch wohl weitere Handlungstypen, wie Sorgen (s. u.), Helfen usw. Jochen Kade wählt aber wohl bewußt den weiten Begriff der Vermittlung, um damit die These vom Ausgreifen des Pädagogischen zu untermauern.

Diese Grenzziehung ist ein sehr diskutierenswerter Versuch, der Rückfragen provoziert, z.B. diese: Journalisten wollen sicher auf keinen Fall mit Pädagogen verwechselt werden, oder kann die Theorie auf Äquivalente im Selbstbewußtsein und in der Interaktion der Akteure verzichten? Wird die mögliche Leistung der Systemtheorie, Funktionen und Grenzen von Systemen zu beschreiben, nicht konterkariert, wenn man den Umfang des Systems sehr weit zieht, es tendenziell als entgrenztes definiert? Muß oder darf die Unterscheidung von Vermittlung und Aneignung wirklich so hart getroffen werden? In letzter Zeit versuchen mehrere Vertreter konstruktivistischer Argumentation die alte pädagogische Erkenntnis, daß Lernen sich nicht spiegelbildlich aus Lehrhandlungen ergibt, zu überbieten mit der Behauptung, Lernen habe nichts, aber auch gar nichts mit dem Lehren zu tun. Richtig ist sicher der zusätzliche Hinweis, daß Bildungsinteressenten den Bildungseinrichtungen und ihren Gehilfen nicht als „ganze Personen“ zur Verfügung stehen (was pädagogischen Ganzheitlichkeits-Ideologien zuwider läuft), sondern nur in Rollen, eben als Teilnehmende. Nur werden sie so zumindest zeitweilig auch zu Mitgliedern der Organisation und der Interaktion in der Lehr-Lern-Situation. Zwar können die Beteiligten lange aneinander vorbeireden, aber sie können sich nicht völlig lösen vom Sog zur Perspektivübernahme, der Sprache und Interak-

tion inhärent ist. Schon deshalb verharren Lehren und Lernen nicht undialektisch nebeneinander, auch wenn ihre Beziehung lose und fragil bleiben mag. Vermitteln ohne irgendeine Form von Aneignung scheint aber nur auf begrenzte Zeit und in besonderen Bildungsanstalten (wie Universitäten) denkbar. Die meisten Weiterbildungsinstitutionen müssen sich gegen das Bestandsrisiko mit Hilfe von Qualitätssicherung und Fremdevaluation wenigstens der „Kundentreue“ versichern.

Die Rückfragen zeigen, wie anregend Kades systemtheoretische Zuspitzung wirkt, das Bildungssystem sei an dem Code „vermittelbar/nicht vermittelbar“ zu erkennen. Dieser These sollte auch im Hinblick auf die Frage nach der Leitdifferenz der Disziplin Erziehungswissenschaft (und der Teildisziplin Erwachsenenbildung) nachgegangen werden. Man würde allerdings Kades Beitrag nicht gerecht, wenn man nur diese Punkte aus seinen Ausführungen beachtete und diskutierte. Kade stellt vielmehr selbst Rückfragen an seine Überlegungen, die bis in die Fußnoten hinein (z.B. Fußnote 73: möglicherweise sei die Interaktion die Achillesferse des pädagogischen Systems) Anregungen zur theoretischen Weiterarbeit geben.

### 3. Weiterbildung – eher historisches Konglomerat als System?

Die übrigen Autoren aus der Erwachsenenbildung halten den Versuch, ein einheitliches Erziehungssystem zu beschreiben, von vornherein für aussichtslos, weil selbst von einem Weiterbildungssystem schwerlich zu sprechen sei. So will *Jürgen Wittpoth* – im Gegensatz zu Kade – in seinem Beitrag („Grenzfall Weiterbildung“) nicht von der Einheit des Erziehungssystems ausgehen, sondern die Differenz zwischen Schule und Weiterbildung herausstellen. Dazu faßt er – nach Luhmann/Schorr – die systemtheoretische Charakteristik des Erziehungssystems in vier Punkten zusammen: Schule (1) schließt die gesamte Bevölkerung ein, erfüllt konstitutiv (2) die Funktion der Selektion, schafft (3) Lernleistungen, die in anderen Systemen angewendet werden, und stellt als Einheit des Systems (4) die Erziehungsabsicht heraus.

Wittpoth prüft dann, ob beruflich-betriebliche Weiterbildung einerseits, allgemeine Weiterbildung andererseits diesen Kriterien entspre-

chen. Schon für die betriebliche Weiterbildung treffen die Bestimmungen des Schulsystems allenfalls partiell zu. Es wird nicht einbezogen, sondern ausgeschlossen; Selektion findet schon deshalb, aber auch wegen der Art der Teilnehmersauswahl und der begrenzten Transfermöglichkeiten des Gelernten nicht durchgehend und nach allgemeinen Regeln statt; die Leistungen sind vielfältiger als die des Schulsystems, vor allem aber gilt die Trennung von Lernen und Anwenden weitgehend nicht (Lernen am Arbeitsplatz); Erziehungsabsichten werden bestritten.

Noch diffuser stellt sich die allgemeine Weiterbildung dar. Ihre Leistung ist nicht deutlich das Lernen für die Anwendung in anderen Systemen. Die Erziehungsabsicht ist verpönt. Allgemeine Weiterbildung changiert zwischen Kulturkonsum, unverbindlicher Geselligkeit und angeleiteten Formen des Lernens. Sie stellt ebenso wie die berufliche Weiterbildung einen Grenzfall dar, weil sie weder der Logik von Schule noch der von Alltag folgt. Schon der Weiterbildungsbereich sei nur schwerlich als Einheit zu fassen, erst recht nicht ein ihn einschließendes Erziehungssystem. Die Weiterbildung lebe vielmehr „von permanenter Grenzverletzung“ (S. 90). Die Funktionslogiken einzelner Segmente des Weiterbildungsbereichs müßten empirisch untersucht werden.

So überzeugend Wittpoths Argumentation im Ergebnis wirkt, so überzogen scheint sie im einzelnen, wenn mögliche Disparitäten in der Weiterbildung gerade nicht empirisch aufgewiesen, sondern normativ dramatisiert werden. Wenn 21% der Bevölkerung im Jahr an beruflicher Weiterbildung teilnehmen, so schlußfolgert der Verfasser, daß „3/4 der Bevölkerung ausgeschlossen sind“ (S. 74). Wenn Menschen allgemeine Weiterbildung nicht nur als Durchlauferhitzer zum Erreichen eines eindeutigen Lernergebnisses nutzen, dann geht es hier im Kern – so der Autor – wohl nicht mehr um Lernen. Vor allem der betrieblichen Weiterbildung wird viel Negatives unterstellt: Sie diene im wesentlichen der Legitimation; das Lernen am Arbeitsplatz sei gar kein Lernen oder allenfalls eines mit kurzen Verfallszeiten. Ich finde diese Vermischung von Beschreibungen und Urteilen bedauerlich, hätte doch allein schon die Beschreibung Wittpoths Hauptthese – Weiterbildung ist vielfältiger als Schule und mit hieran gewonne-

nen Kriterien nicht als System zu fassen – ausreichend gestützt.

Warum Weiterbildung ein so heterogenes Erscheinungsbild bietet, sucht *Klaus Harney* („Sinn der Weiterbildung“) vor allem historisch, dann systematisch zu erläutern. Die heutigen Reformdiskussionen setzen – im Gegensatz zu denen der 70er Jahre – nicht mehr auf ein Gesamtsystem Bildung (Deutscher Bildungsrat), auf globale Steuerung und auf den Produktionscharakter des Systems, sondern auf dezentrale Selbstregulierung.

Im Falle der Weiterbildung macht dies auch historisch Sinn, denn Weiterbildung ist sich selbst nur ähnlich bei der Betrachtung einzelner Phänomene. Sie gehört aber in Wirklichkeit unterschiedlichen Sinn- und Formbeziehungen an, die Harney durch die Beschreibung der historischen Entstehung unterschiedlicher rechtlicher Ordnungsformen gewinnt:

- *Arbeitsmarkt-Reproduktion* (Weiterbildung im System der sozialen Sicherung als Aspekt der Risikominderung);
- *Reproduktion des Berufsbildungssystems* (und des in ihm verankerten beruflichen Korporatismus);
- *Reproduktion öffentlicher Erwachsenenbildung* (die sich historisch aus Bildungs- und Kulturvereinen ergibt und zur allgemeinen Verrechtlichung der offenen Erwachsenenbildung geführt hat).

In diesem letzten Strang scheint für Harney noch die größte Nähe der Weiterbildung zum Erziehungssystem zu liegen, und zwar in der Berufung auf das Allgemeine, trotz eines spürbaren Abgrenzungsbedarfes: Schule und Erwachsenenbildung bildeten gemeinsam „die Einheit einer durch sie konstituierten internen Differenz im Erziehungssystem“ (S. 110).

Die übrigen Bereiche der Weiterbildung sind auf andere Differenzen bezogen. Weiterbildung unterscheidet sich also vom Erziehungssystem, ist nicht kontinuierlich an dieses System anknüpfbar; umgekehrt ist das Erziehungssystem für die Weiterbildung nur ein Herkunftssystem unter mehreren.

Dies macht aber auch unter systematischen Aspekten Sinn. Denn an und für sich gibt es Weiterbildung gar nicht! Weiterbildung hat keinen Systemcharakter im Sinne eines Funktionssystems, sondern ist grundsätzlich

systemindifferent und Bestandteil unterschiedlicher sinnhaft getrennter Produktionssphären. Je nach Zugehörigkeit zu einem System kann Weiterbildung die Form der Reflexion in einem System oder eine Angebotsform sein, mit der sich ein System nach außen wendet. Aber auch *innerhalb* eines Ordnungszusammenhangs kann Weiterbildung unterschiedliche Funktionen annehmen: in Volkshochschulen z.B. von der Wissensvermittlung über Biographisierungsangebote bis hin zu Offerten des Lebensstils und des Sozialkontaktes. Weiterbildung ist deshalb nicht als System aufzufassen, sondern als „leere Option für die Produktion struktureller Koppelung zwischen Systemen und ihrer Personenumwelt oder zwischen Personen und ihrem Lebenslauf“ (S. 111).

Die Systemlosigkeit der Weiterbildung ist keinesfalls negativ, so verstehe ich Harney, sondern macht geradezu deren Leistungsfähigkeit aus. Lernen, so fahre ich fort, ist als universelles Mittel und für alle Lebensalter entdeckt worden. Unterschiede bei seiner Organisation entstehen vor allem durch die Entscheidung, ob Lernen innerhalb bestimmter Problemstellungen gefordert (betriebliches Lernen, Fortbildung in Standesorganisationen usw.) oder als Tätigkeit eigenen Rechts und eigener Räume ermöglicht wird. Das selbst organisierte individuelle Lernen kann beiden Sphären angehören.

Nun muß es m. E. nicht nur der Lebenslauf sein, der das Ganze (noch) zusammenhält, sondern auch auf der institutionellen Ebene gibt es Annäherungen, Mischungen zwischen den von Harney unterschiedenen Sphären: am deutlichsten faßbar in Form von Dienstleistungen öffentlicher Einrichtungen für Betriebe bzw. am umgekehrten Vorgang des Outsourcing von Bildungsabteilungen und schließlich an der fast chaotischen Konkurrenz unterschiedlicher interner Abteilungen und externer Anbieter um den Bildungsmarkt innerhalb von Großbetrieben. Dennoch: Harneys historisch inspirierte Überlegungen erscheinen außerordentlich erhellend für unterschiedliche Problemlagen, z.B. für die Zuständigkeit und Abgrenzung von Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft oder im Hinblick auf die politische Steuerungsmöglichkeit von Weiterbildung.



#### 4. Betrieb als ökonomisches und pädagogisches System

Harm Kuper geht in seinem Beitrag auf das Subsystem Betriebliche Weiterbildung ein („Betriebliche Weiterbildung als Oszillation von Medium und Form“), denn erst über eine Detailbeschreibung von Subsystemen könne ihr möglicher funktionaler Bezug zum Gesamtsystem geklärt werden. Dafür leistet der Autor außerordentlich wichtige Vorarbeit, indem er die Spannungen beschreibt und benennt, die durch die spezifische Kontextualisierung von Weiterbildung im Betrieb entstehen.

Er zeigt zunächst – im Gegensatz zu Wittpoth –, daß Kompetenz von Personen für den Aufbau und die Leistung von Betrieben immer wichtiger wird. Die Sättigung wichtiger Konsumgütermärkte mit hohen Nachfrageschwankungen und verstärkter Konkurrenz sowie die Realisierung einer Weltgesellschaft – aus all diesem folgt der Druck zur internen Optimierung und Flexibilisierung. Die Erhöhung organisatorischer Flexibilität wird durch strukturelle Differenzierung und Dezentralisierung erreicht. Zum Beispiel werden die Kompetenzträger tendenziell aus der Bürokratie des Gesamtbetriebes entlassen und zum Unternehmer im Unternehmen. Es werden Schlüsselqualifikationen und soziale Kompetenzen verlangt, aber auch die fachlichen Qualifikationen werden schneller umgeschlagen. Die Kompetenzmuster des Berufs verlieren in dem Maße an Bedeutung, in dem die Anforderungen sich vor allem über die Organisationsstruktur verändern (aber auch, so möchte man hinzufügen: indem die Produktionsschübe schneller werden als die „Generationenfolge“ in Betrieb).

Hier setzt betriebliche Weiterbildung ein, die eine direktere Koppelung betrieblicher Organisation und individueller Entwicklung versucht. Zwischen Person und Betrieb herrscht zunehmend ein wechselseitiges Verhältnis der Ermöglichung (Interpenetration).

Damit werden auch unterschiedliche Reflexionssprachen zuständig, die betriebswirtschaftliche und die betriebspädagogische. Die betriebswirtschaftliche nimmt die Person als das Medium an, in dem sich die Form der Organisation herauskristallisiert. Die betriebspädagogische nimmt die Organisation als Medium an, das der Herausbildung der Form Person dient. (Anmerkung für Leser/innen, die

nicht in die Systemtheorie eingeweiht sind: Medium und Form sind für Luhmann Begriffe der Wahrnehmung. Wahrnehmung braucht einen Träger, hier „Medium“ genannt, der nicht selbst in Erscheinung tritt, und „Formen“, d.h. Eigenschaften der Objekte, die wahrgenommen werden. Bei Betrachtung von Fußspuren im Sand nimmt man die Fußspuren als Formen wahr, während das Medium Sand nicht fokussiert wird. Sprachverstehen wird ermöglicht durch das Medium der Laute, es konzentriert sich aber auf die sinnvermittelnden „Formen“ von Syntax und Semantik.)

Für den betriebswirtschaftlichen Diskurs sind Personen Bestandteile, aus denen sich Organisationen zusammensetzen. Trotz vielfältiger Veränderungen von Konzeptionen des Personalmanagements ist diese Beanspruchung von Personen als Medium konstant geblieben. Gewandelt haben sich die Vorstellungen über die Formbarkeit des Mediums und deren Mittel (statt Kontrolle wird Förderung eingesetzt). Zwischen Medium und Form oder Person und Organisation vermittelt die Qualifikation. Dies ist zugleich ein Risikofaktor, da Personen mit attraktiven Qualifikationen (durch Weiterbildung) auch den Betrieb verlassen können. Ein weiteres Dauerproblem ist die Frage der Nützlichkeit, die als Transferproblem behandelt wird: Lernerfolg ist Anwendungserfolg in der Organisation; mit dem Lernen am Arbeitsplatz wird dieses unmittelbar als Bewährungsproblem definiert.

Aber Personen sind komplex, dynamisch und unruhig gebaut. Zunehmend versuchen die Betriebe, diese Individualität nicht als Störung, sondern als Steigerungsmöglichkeit für die Flexibilisierung der Organisation zu verstehen. Flexibilität wird idealisiert als bester Weg der Strukturgebung (vgl. dazu Sennett 1998).

Der betriebspädagogische Diskurs arbeitet hingegen z.Z. daran, den Verlust des Berufskonzeptes (als Bezugsgröße für Persönlichkeitsbildung) zu ersetzen. Neben Versuchen, eine neue Beruflichkeit zu formulieren, gibt es vor allem Bemühungen (Lisop, Arnold, Geißler), die neue Qualifizierung als die eigentliche Bildung von „Arbeitspersönlichkeiten“ zu interpretieren. Ohne dies empirisch zu überprüfen, würden Wirtschaftsbetrieben die Qualitäten pädagogischer Institu-

tionen zugeschrieben, die die alte Allgemeinbildungsidee realisierten. Dies geschehe vornehmlich über die Brücke der Begriffe „Unternehmenskultur“ und „lernende Organisationen“. Diese werden aus der betriebswirtschaftlichen Diskussion so rezipiert, daß sie für die Bildungstheorie tauglich erscheinen (Organisationskultur = Selbstorganisation = Selbsttätigkeit = Bildung). Organisation erscheint nicht mehr als kollektives Moment, sondern als Ausdruck individueller Deutungsmuster, deren Wirksam-Werden als selbstbestimmte Identitäts-Bildung beschrieben oder gefordert wird. Dabei wird der Wandel von Organisationen vor allem als Chance für die Bildung von Personen gesehen. Mit dieser Übertragung von Bildungserwartung auf die Organisationen werde das System im Grunde anthropomorphisiert.

Kupers Folgerung: Der Problemzusammenhang von Person und Organisation werde im betriebswirtschaftlichen und im betriebspädagogischen Diskurs je einseitig gesehen. Dabei wird jeweils das Medium (also Person oder Organisation) als verfügbar, nicht als strukturbildend angenommen; dies darin vorhandenen Restriktionen werden unterschätzt. Eine empirische Untersuchung der betrieblichen Weiterbildung müßte dagegen davon ausgehen, daß Medium und Form der Weiterbildung oszillieren, also gegeneinander austauschbar sind. Früher hätte man gesagt: Es ist umstritten oder offen, ob der Mensch der Organisation oder die Organisation dem Menschen dient. Aber in der systemtheoretischen Fassung ist die doppelte Sichtweise ohne moralischen Beigeschmack enthalten und auf andere Bereiche der Weiterbildung übertragbar. Kuper vertritt die These, daß institutionalisierte Formen der Pädagogik generell auf der Grenzlinie zwischen sozialen Systemen und psychischen Systemen operieren. In einem anderen Theoriekontext könnte das nach Habermas heißen: Weiterbildungsinstitutionen arbeiten an der Schnittstelle von System und Lebenswelt.

Mit Harm Kupers Aufsatz endet die Reihe der Beiträge zur Weiterbildung in diesem Band. Kade hatte gefragt, ob die Einheit des Erziehungssystems nicht durch die Differenz „vermittelbar/nicht-vermittelbar“ zu bestimmen sei. Wittpoth hält es für fraglich, ob von einer Einheit des Erziehungssystems auszu-

gehen sei, sei doch selbst der Weiterbildungsbereich kaum als Einheit zu betrachten, sondern als Praxisfeld, das von permanenter Grenzverletzung lebt. Harney begründet dann, warum der Weiterbildungssektor nicht geschlossen und kontinuierlich an das System der Erziehung anschließt: historisch infolge unterschiedlicher Entstehungskontexte, systematisch aufgrund seines Charakters und seiner Leistung als überall verfügbare Lösungsoption. Kuper verdeutlicht an einem Beispielsektor: Bereiche der Weiterbildung sind Subsysteme von anderen Systemen; schon der Bereich der betrieblichen Weiterbildung ist aus zwei Perspektiven mit unterschiedlicher Fokussierung von Vorder- und Hintergrund zu betrachten. Daraus folgt: Wahrscheinlich führt nur das Wechseln zwischen diesen Perspektiven zu dichteren empirischen Beschreibungen, aber auch zu nützlicheren theoretischen Konzepten. Die Identifikation und Wahrnehmung von Systemen scheint auch interessengebunden.

##### 5. Zur Einheit des Bildungssystems (II)

Die übrigen Beiträge des Bandes sind allgemeiner erziehungs- oder sozialwissenschaftlich gehalten. *Frieda Heytieng* stellt im Sinne systemisch-konstruktivistischer Erkenntnistheorie klar, daß der Systembegriff keine Ordnung der Wirklichkeit an sich bezwecke (be-zwecken könne), sondern ein Instrument zur Problemlösung sei. Insofern könne man kein System konstruieren, das alle möglichen Aussagen einschließe, die als „erzieherisch“ i. w. 5. zu bezeichnen wären. *Wilfried Marotzki* geht der möglichen Sozialisation durch virtuelle Welten nach und fragt, ob Weiterbildung die Generationenkluft im Hinblick auf die mögliche Nutzung der Medien überwinden könne.

*Jürgen Zinnecker* („Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebensverlauf“) bezieht die Systemfrage dann wieder auf die Beobachtungen, die Anlaß zur erziehungswissenschaftlichen Diskussion bieten: auf die Verschiebungen im pädagogischen Feld. Gegenwärtig sei eine Ausdifferenzierung pädagogischer Programme und Institutionen zu beobachten, wobei zunehmend Schnittmengen zum medizinischen System und zum System der sozialen Arbeit entstünden. Die Außenwelt könne diese Bewegung als „Pädagogisierung“, das Erziehungsfeld als „Diffun-

dierung“ verstehen. Die Frage für Zinnecker ist, ob die Leitfiguren von Bildung und Erziehung noch hinreichen, um diese Veränderungen zu fassen. Zinnecker schlägt eine *neue* Leitformel vor: „Pädagogik bezeichnet alle sorgenden Verhältnisse zwischen allen zu einer Zeit lebenden Generationen, seien diese nun dominant auf Bildung/Unterrichtung, Erziehung oder soziale Hilfe fokussiert“ (S. 201). In der Geschichte der Erziehung sei eine solche Perspektive mit dem Begriff des „pädagogischen Bezugs“ bereits vorthematisiert. Nun werde im Lebensverlauf und im lebenslangen Lernen die helfende Beziehung zwischen den Generationen systematisch umgekehrt.

Zinnecker will mit dem Begriff der „Sorge“ aber vor allem zeigen, daß Feld und Profession der Erziehung nicht mehr etwas Eigenständiges sind, sondern Element einer neuen Dienstleistungsgesellschaft für Medizin, Lehre, Erziehung, Therapie, soziale Hilfe, die sich auf unterschiedliche Teilfunktionen der Personen beziehen, wobei es gegenwärtig immer stärkere Konkurrenz- und Überschneidungssituationen zwischen pädagogischen und therapeutischen Professionen gäbe. Nun wäre noch genauer empirisch zu untersuchen, was sich hier eigentlich überschneidet (vgl. dazu auch den schon erwähnten Aufsatz von E. Schmitz, 1983, und den von W. Mader im gleichen Band). Zinnecker hat aber die Frage nach Grenzziehungen und „Entgrenzung“ schon auf die Ebene gebracht, auf der sie folgenreich wird: nämlich im Hinblick auf die Zuständigkeit von Institutionen, auf die Verlässlichkeit von Handlungsstrukturen für Professionelle und für Klienten als Ko-Konstrukteure von Veränderungen.

In ähnliche Richtung argumentiert *Dieter Lenzen* („Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie“). Er fragt, ob Entbinarisierungen nicht über das Erziehungssystem hinaus auch in anderen gesellschaftlichen Teilsystemen zu beobachten sind. Zum Beispiel ließen im Gesundheitssystem präventive Medizin, kosmetische Medizin, Psychologisierung die strenge Differenz Krankheit/Gesundheit zweifelhaft werden. Im Rechtssystem werde der Strafgedanke zum Rehabilitationsgedanken hin verschoben; die Abgrenzung

von Bagatelldelikten mache die Unterscheidung Recht/Unrecht schwieriger. Lenzen möchte diese kulturelle Entdifferenzierung als einen übergreifenden Prozeß der Säkularisierung verstehen. Er fragt, ob man mit einem Kollaps der Teilsysteme oder mit neuen Teilsystemen rechnen müsse, ob es um Ausdifferenzierung oder um Ersetzung gehe. Ähnlich wie Zinnecker schlägt Lenzen vor, von einem neuen „kurativen“ gesellschaftlichen Teilsystem auszugehen, das sich zu entwickeln beginnt.

An dieser Stelle entfaltet Lenzen nun einen weit ausgreifenden Gedanken. Indem er auf Luhmanns Einleitungsaufsatz (s.u.) zurückgreift, schlägt er vor, nicht den Lebenslauf als positiven Wert im Code des neuen Systems anzusehen, sondern die Humanontogenese. Im Mittelpunkt der Humanontogenese steht die Autoopoiesis, also die Bildung des Menschen aufgrund eines inneren Bauplans, während der Begriff des Lebenslaufes für Lenzen auf Ausbildung und gesellschaftliche Normung verweist.

Ich habe Schwierigkeiten mit dieser Wendung, weil sich die Autoopoiesis im Prinzip der professionellen Intervention entzieht. Aber das mögen Grenzen meines Verständnisses der Systemtheorie sein. Problematischer finde ich, daß Lenzen mit der Begründung einer neuen „Integrationswissenschaft“, der „Humanvitologie“, schließt. Diese müsse die Humanontogenese genauer beschreiben und den unterschiedlichen pädagogischen (oder kurativen?) Handlungsmodalitäten – Wissensvermittlung, Pflege, Beratung, Prävention, Diagnose, Therapie, Rehabilitation, Integration – als Grundlage dienen. („Humanvitologie“ ist als positiver Gegensatz zu „Humanbiologie“ gebildet, der man das Feld nicht überlassen dürfe.) Mir scheint es wichtig, die Differenzierungen des Pädagogischen zu beobachten, die Überschneidungen mit anderen Systemen und Handlungsstrukturen genauer zu beschreiben, auch zwischen den zuständigen Disziplinen vermitteln zu wollen. Aber die Hoffnung auf eine übergreifende Super-Wissenschaft ist mir fremd. Ebensov wenig leuchtet mir die Tendenz ein, alle verwandten Erscheinungen – und das kurative Sorge-Motiv umfaßt ja wohl längst nicht alle Funktionen, die Bildung in einer Informations- oder Wissensgesellschaft wahrnehmen könnte – doch wieder in ein binär codiertes Su-

persystem zu pressen. Dies reduziert Komplexität nicht, sondern erhöht sie. Auch hier wäre die Frage zu stellen, ob die Leistungsmöglichkeit der Systemtheorie damit nicht überdehnt, also nicht sinnvoll genutzt wird. Trotzdem ist das Beeindruckende an diesem Band, daß sich nicht nur die die Weiterbildung betreffenden Aufsätze ergänzen, sondern daß Lenzen am Schluß eine Abrundung und Fortführung der Gesamtdiskussion versucht, indem er auf Luhmanns Einleitung zurückgreift.

Dieser einführende Beitrag von *Niklas Luhmann* („Erziehung als Formung des Lebenslaufs“) gesteht zunächst zu, daß die Formen von Bildung und Erziehung ein historisch gewachsenes Konglomerat darstellen. Trotzdem müsse im Gesellschaftstheoretischen Interesse nach der Einheit in dieser Vielfalt gefragt werden. Diese Aufgabe könne nicht durch Setzung von Termini, wie Kindererziehung und Erwachsenenbildung, erledigt werden, sondern man müsse nach Strukturen und Operationen fragen, die es rechtfertigten, Kinder und Erwachsene als Klienten desselben Systems zu behandeln. Dabei geht Luhmann – anders als Wittpoth dies noch voraussetzt – nicht davon aus, daß dieses erweiterte System allein den Kriterien des Schulsystems gehorchen müsse. Eine Möglichkeit, zu einem erweiterten Systembegriff zu kommen, sei es, nach dem Medium (s.o.) zu fragen, das das Erziehungssystem benutzt, um Formen zu bilden. „Bildung“ zum Beispiel sei eine innere Form; „soziale Rolle“ und „Identität“ seien ungeeignete Begriffe, da nicht zukunfts offen angelegt.

Luhmann macht nun einen Vorschlag, der über seine bisherigen Vorstellungen vom Erziehungssystem (mit dem Kind als Medium) hinausgreift und Vorstellungen vom lebenslangen Lernen einbezieht. „Lebenslauf“ (nicht Biographie) biete sich als Medium an. Der Lebenslauf sei offen für eine ständige Neubeschreibung der eigenen Biographie und ohne zielgerichtete Struktur. Er sei zum Schema der Personwahrnehmung geworden. Das Erziehungssystem sieht im Lebenslauf einen Kombinationsraum von Möglichkeiten, von Optionen. Diese Optionen werden durch bestimmte Formen von Wissen (z.B. Selbstvergewisserung, Kenntnisse und Können) ermöglicht. Die Unterscheidung von Medium und Form ist für Luhmann ein entscheidender

Schritt zur theoretischen Bestimmung des Erziehungssystems. Dieser Ansatz, so gibt er zu, ist längst noch nicht weit genug entwickelt.

Luhmann macht noch einmal deutlich, worum es ihm mit seiner Fragestellung geht: vorrangig um eine bessere und weniger normative Selbstbeschreibung und Selbstorganisation im Erziehungssystem. Denn von außen, so fügt er ein wenig ironisch hinzu, sei dies System schwerlich angemessen zu bewerten – zumal Erziehung auf schemabasiertem Verhalten beruhe, nicht auf technologischer Wissensanwendung.

Mir scheint dieser Ansatz von Luhmann – systemtheoretisch gesprochen – relativ „anschlußfähig“ an erziehungswissenschaftliche Überlegungen zum lebenslangen und lebensbegleitenden Lernen, zur biographischen Forschung und zur Theorie der Bildung. Das mag aber auch an der Vorläufigkeit und damit zwangsläufigen Allgemeinheit seines Ansatzes liegen.

Dieses Verständnis von „System“ hat allerdings zunächst anscheinend wenig zu tun mit jenem anderen Interesse an der Systemfrage, nämlich an der öffentlichen und politischen Verantwortung für Bildung und Weiterbildung. Allerdings haben Wissenschaft, pädagogische Praxis und Politik die gemeinsame Schwierigkeit, nützliche Systemdefinitionen zu finden, und dies ist wohl in denselben gesellschaftlichen Entwicklungen begründet, etwa in den Tendenzen zur Individualisierung und Privatisierung, zur Dezentrierung und Pluralisierung. Aufmerksamkeit verdient diese Veröffentlichung auch aufgrund der Tatsache, daß die Erwachsenenbildung hier erstmals Eingang in die „Schwarze Reihe“ der Suhrkamp Taschenbücher Wissenschaft gefunden und damit gleichsam höhere wissenschaftliche Weihen erhalten hat. Die Autoren werden mit ihren Beiträgen diesem Anspruch vollauf gerecht.

## Literatur

Baraldi, Claudio/Corsi, Giancarlo/Esposito, Elena: GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt/M. 1998  
Heydorn, Heinz J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/M. 1992

Schlutz, Erhard: Strukturelle Überforderungen bei der Theorieentwicklung für die Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum REPORT. Frankfurt/M. 1995

Schmitz, Enno: Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In: Schlutz, Erhard (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn 1983

Sennett, Richard: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998  
Erhard Schlutz

## Kurzinformationen

### **Arbeit und Leben, Landesarbeitsgemeinschaft NW (Hrsg.)**

#### **Die Rückkehr der sozialen Frage**

Zur Aktualität politischer Bildung

(Wochenschau Verlag), Schwalbach/Ts. 1998, 222 Seiten, DM 34.00

Wenn die soziale Frage „zurückgekehrt“ ist, dann muß sie vorher verschwunden gewesen sein. Diese Suggestion des Titels ist zu bestreiten: In der Öffentlichkeit wurden in den letzten Jahren soziale Spannungen und Ungleichgewichtigkeiten intensiv thematisiert. Wohl aber ist wahr, daß politische Bildung sich diesem gesellschaftlichen Schlüsselproblem nicht angemessen gewidmet hat. Der ungebremst wirkende Siegeszug des Neoliberalismus hat auch in zahlreichen Bildungsinstitutionen die soziale Empathie zurückgedrängt. Die Aktualität der politischen Bildung liegt darin, daß sie sich dieser weggeschobenen Frage widmet – so die Verheißung auf der Umschlagseite des Buches. Um so höher ist die Erwartung, zumal wenn mit Arbeit und Leben eine gerade in dieser Frage berufene Organisation erklärtermaßen „Position beziehen“ will (S. 7).

In dem Band sind vierzehn Beiträge von Autoren und Autorinnen, die alle Arbeit und Leben nahe stehen, versammelt. Der Inhalt ist in drei Themenbereiche gegliedert: 1. Gesellschaftlicher Wandel, 2. Problemlagen – Themenfelder und 3. Perspektiven politischer Bildung. Dazu gibt es noch einen Anhang mit Informationen über Arbeit und Leben.

Beim Lesen der Artikel werden die Erwartungen jedoch nur teilweise eingelöst. Diese Kritik läßt sich konkretisieren: Erstens ist nicht deutlich, was die Herausgeber unter der „sozialen Frage“ verstehen, zu weit ist das angebotene Spektrum (Umbrüche in der Bildungslandschaft, Arbeitsgesellschaft, allgemeine Betrachtungen zur Globalisierung, Konfliktorientierung in der politischen Bildung, Umweltbildung konkret am Beispiel einer Volkshochschule, Bildungsurlaub in Nordrhein-Westfalen, Gewerkschaften im allgemeinen, Betriebsräte im besonderen, Rechtsradikalismus, Interview mit einem Mitglied des Europäischen Parlaments, interkulturelles Lernen, Dominanz der Männer in der politi-

schen Bildung, Informationsgesellschaft, Geschichte von Arbeit und Leben). Mit dieser an Beliebigkeit grenzenden Auswahl der Themen und Beiträge ist die Chance, die der gute Titel verheißt, vertan: Die „soziale Frage“ ist alles und damit auch wiederum nichts.

Zweitens gibt es höchst unterschiedlich gehaltvolle Artikel. Zweifelsohne der beste ist der von Veronika Fischer und Desbina Kallinikidou, die es verstehen, den Stand der Diskussion zur interkulturellen Bildung mitsamt überzeugenden Praxisbeispielen kenntnisreich darzustellen. Mit dieser Differenziertheit und Tiefenschärfe werden Maßstäbe gesetzt, die das Buch an anderen Stellen nicht einlöst. Mit Gewinn liest man sicherlich auch den Beitrag von Arno Klönne. Dieser reklamiert die (vielfach totgeschwiegene) „Konfliktorientierung in der außerschulischen Bildung (als) ein Prinzip, das der sich abzeichnenden gesellschaftlichen Situation entspricht“ (S. 66). Hier ist das Buch unmittelbar an dem versprochenen Thema; nun aber hätte man sich gewünscht, zu erfahren, wie sich dieser didaktische Anspruch konkretisieren und in verschiedenen Bildungsfeldern realisieren ließe. Ein anderer Beitrag, der von Bernd Faulenbach, beantwortet mit verblüffender Knappheit und dabei erstaunlicher Solidität auf nur sechs Seiten die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen historischer Aufklärungsarbeit in der Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus. Mehr wäre noch besser und der Dringlichkeit des Themas angemessen gewesen.

Ansonsten stellt sich vielfach Enttäuschung ein: beispielsweise bei der Lektüre eines eng an gewerkschaftspolitischen Fragen orientierten, aber darüber hinaus unergiebigsten Interviews mit einem britischen Europa-Abgeordneten, bei der ausschließlich um Arbeit und Leben kreisenden Betrachtung von Diskutanten am Ende des Buches oder bei der äußersten Allgemeinheit anderer Beiträge.

Ärgerlich ist die mangelnde Sorgfalt bei der Edition: Da wird ein „Bernhard Klausen“ ohne Quellenangabe indirekt zitiert (S. 17) – es handelt sich sicherlich um den Politikdidaktiker „Bernhard Claußen“ –, da wird zweimal der Name „Thommsen“ genannt, wo es „Thomssen“ heißen müßte (S. 39 u. 52).

Auch ist das formale Muster der Beiträge (Zitierweise etc.) nicht einheitlich, was den Eindruck der Heterogenität des gesamten Buches und der offensichtlichen Schnelligkeit, mit der es produziert wurde, unterstreicht.

Klaus-Peter Hufer

### **Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungsmanagement (Hrsg.) Kompetenzentwicklung '97**

Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen  
(Waxmann Verlag) Münster 1997, 397 Seiten, DM 38.00

Das Buch „Kompetenzentwicklung '97“ faßt Ergebnisse von Gutachten zusammen, die sich „mit einigen grundlegenden Veränderungen in der Sichtweise von beruflicher Weiterbildung“ (siehe Vorwort) beschäftigen. Damit wird eine Diskussion fortgeführt, die – insbesondere angeregt durch Erfahrungen und Reflexion beruflicher Weiterbildungsprozesse im ostdeutschen Transformationsprozeß – bereits mit dem Buch „Kompetenzentwicklung '96“ und einem Memorandum der Arbeitsgemeinschaft QUEM begonnen wurde. Mit der Einführung des Kompetenzbegriffs soll deutlich gemacht werden, daß berufliche Handlungskompetenz heute immer weniger durch den zusätzlichen Erwerb von Wissen und Qualifikationsabschlüssen gesichert werden kann, sondern als „ganzheitliche Ausprägung von handlungsrelevanten Fähigkeiten, Wissensbeständen und Handlungsmethoden“ (S. 19) gesehen werden muß. Kompetenzentwicklung wird gegenüber einer auf reine Wissensvermittlung zielenden Weiterbildung abgegrenzt als ein „ganzheitlicher Lehr-, Lern- und Entwicklungsprozeß des Individuums“ (S. 86).

Da die Kompetenzen einer Person viel zu komplex sind, als daß sie sich durch herkömmliche Qualifikationsnachweise oder die bloße Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung ausreichend abbilden ließen, widmet sich der erste Teil des Buches der Frage, wie Kompetenzen gemessen und bewertet werden können. Es werden „Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung“ (M. Bernien) ausgeleuchtet, „Neue Anforderungen an Ermittlung und Bewertung von beruflicher Kompetenz“ diskutiert (G. Al-

brecht) und die Frage gestellt, wie die Kompetenzen einer Person ‚sichtbar‘ gemacht und in entsprechende Indikatoren übersetzt werden können. Mit einem Blick nach Frankreich wird ein dort praktiziertes Verfahren zur „Erfassung, Explizierung und Dokumentation“ (S. 197) vorhandener Kompetenzen vorgestellt (I. Drexel). Im zweiten Teil des Buches – überschrieben mit dem Begriff „Grundlagendiskussion“ – werden das Verhältnis von selbstgesteuertem, selbstorganisiertem Lernen und Kompetenzerwerb (J. Erpenbeck) thematisiert, Zusammenhänge zwischen Kompetenzentwicklung und Alter dargelegt und die Forderung nach einer „alternsgerechten Personalarbeit“ (S. 356) begründet (A. Wollert). Wesentlich für die weitere Diskussion um den Kompetenzbegriff erscheint mir die kritische Würdigung der Frage, ob ein Begriffswechsel von der „Weiterbildung oder der Qualifizierung zur Kompetenzentwicklung“ (S. 254) – so wie er innerhalb der Kompetenzdebatte vielfach gefordert wird – notwendig und sinnvoll ist, um „die sich vollziehenden Wandlungen in Arbeitsmarkt und Gesellschaft theoretisch adäquat“ (S. 254) abzubilden (R. Arnold). Arnold weist zum einen auf die Gefahren hin, die für bisherige „Professionalitäts- und Qualitätsstandards“ (ebenda) entstehen, wenn bestehende durch neue Begriffe abgelöst werden, und er zeigt zum anderen mögliche Anschlüsse an die derzeitige berufs- und erwachsenenpädagogische Debatte auf, die sich in der Kompetenzdiskussion bisher kaum niederschlagen. Im dritten Teil des Buches wird ein umfassendes Forschungs- und Entwicklungsprogramm vorgestellt, das die unterschiedlichen Aspekte des Kompetenzbegriffes konkretisiert (U. Reuther und H. Leuschner). Das Programm, dessen Träger die Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungs-forschung e.V. ist, umfaßt neben verschiedenen betrieblichen Qualifizierungsprojekten auch Themen der Grundlagenforschung und läßt interessante Ergebnisse erwarten.

Der Band „Kompetenzentwicklung ‚97“ leistet insgesamt einen wichtigen Beitrag dazu, Anforderungen sowohl an berufliche Handlungskompetenz als auch an Ziele und Formen von Weiterbildung im Licht gesellschaftlicher und betrieblicher Wandelprozesse zu benennen und zu präzisieren. ‚Fehlentwicklungen‘ einer

vornehmlich auf Anpassung und reine Wissensvermittlung reduzierten institutionalisierten Weiterbildung werden mit Hilfe des Kompetenzbegriffes in weiterbildungstheoretische, -praktische und -politische Forderungen gewendet. Dabei gelingt es m.E. mit der Einführung des Kompetenzbegriffs in einer ‚radikaleren‘ Form als bisher, den Weg zu ebnen, um Subjektinteressen und veränderte Anforderungen an berufliche Handlungskompetenz zu einer notwendigen programmatischen Neuorientierung beruflicher Weiterbildung zu verbinden.

Bettina Thöne

**Heidemarie Arnhold/Antje Müller  
Reden – Argumentieren – Diskutieren**

Ein Seminarkonzept für Frauen in der betrieblichen und gewerkschaftlichen Interessenvertretung

(Kleine Verlag) Bielefeld 1997, 240 Seiten, DM 39,00

Das Buch bietet mehr und weniger, als der Titel signalisiert. Die Autorinnen haben jahrelange Trainingserfahrung und haben schrittweise in Abgrenzung zu linear und stringent aufgebauten gewerkschaftlichen Trainingskonzepten mit eng definierten Handlungszielen ein offeneres und individuumzentriertes Lernmodell entwickelt. Die eigene pädagogische Praxis hat sich über begleitende Forschungsvorhaben, die in die Seminararbeit integriert waren und deren wesentliches Element Rückmeldungen der Teilnehmerinnen waren, verändert. Ausgangspunkt, Neuansätze, Fortentwicklungen, die in ein „Lernwegemodell“ münden, werden sensibel und offen beschrieben und reflektiert. Der pädagogisch-handelnde wie auch der wissenschaftliche Weg der Autorinnen wird konsequenterweise nicht ausgeblendet. Spannend der Versuch, pädagogisch motivierte Interventionen (z.B. Feedback-Verfahren) als Erhebungs- und Forschungsinstrumente zu nutzen. Debatten zur geschlechtsspezifischen Kommunikation werden knapp vorgestellt und jeweils auf ihre Relevanz für praktisches Handeln geprüft. Das Pädagogische Rollenspiel wird in Abgrenzung zu lernzielzentrierten Trainingskonzepten erprobt und auf Vor- und Nachteile hin untersucht. Die Prozeßhaftigkeit des eigenen Vorgehens, das Bemühen um Balance zwischen situativem Handlungsvollzug und kritischer, theoriegeleiteter Refle-

xion werden deutlich. Dem Problemfeld gewerkschaftliche Interessenvertretung wird nicht genauer nachgegangen. Zwar sind die durchgeführten Seminare Teil gewerkschaftlicher Fortbildungsangebote, und dementsprechend wird an Fällen aus dem Berufsumfeld gearbeitet, aber Erprobtes ließe sich auch auf andere Anwendungsfelder übertragen. Außerdem wird mit dem Lernwegemodell, das biographische Anteile berücksichtigt und teilnehmerinnenorientiertes Arbeiten favorisiert, der Fokus eines Redetrainings, das der Buchtitel nahelegt, erweitert. Eng an die (zufällige) Berufsbiographie der Autorinnen gebunden bleiben der Vergleich eigener Ansätze mit dem handlungstheoretischen (?) Lehrmodell der siebziger Jahre vom Semmer und Pfäfflin sowie die Variation durch Pädagogisches Rollenspiel. Eine gründliche Recherche erwachsenenbildnerischer Diskurse hätte den Blick erweitert.

Monika Schmidt

**Rolf Arnold/Ingeborg Schüßler  
Wandel der Lernkulturen**

(Wissenschaftliche Buchgesellschaft) Darmstadt 1998, 252 Seiten, DM 45,00

Der Band enthält neue und ältere überarbeitete Beiträge zum „lebendigen Lernen“. Kritisiert werden mechanistische, lineare, stofforientierte Lehr-/Lernmodelle in Schule, Universität und Erwachsenenbildung. Mit ihrem Plädoyer für eigenverantwortliches, selbstgesteuertes Lernen knüpfen Arnold und Schüßler an reformpädagogische Traditionen an, beziehen sich aber auch auf Ideen der humanistischen Psychologie, der neueren Systemtheorie und des Konstruktivismus.

Das Buch ist voll von einprägsamen Metaphern und Formulierungen gegen ein „Leitplanken-Denken“, die „Als-ob-Kategorie Wissensvermittlung“, ein „Denken in Inhaltsblöcken, Stoffpensens und Lehrplanvorgaben“, ein „Eisbergmodell der Lernkultur“, für ein „Jiu-Jitsu-Prinzip des Lehrens“, gegen ein „Lernen um des Lehrens willen“, vom „defensiven Oberflächlernen zum expansiven Tiefenlernen“, für ein „ordnendes Denken“, gegen die „Verkündungs-Methodologie der universitären Lernkultur“, die „didaktische Nichtbeherrschbarkeit von Lernprozessen“, die „Lehr-Lern-Illusion“, das „Sich-Anschmiegen an das Lebendige“, „produktive Fehlerkultur“, „Trivialisierung des Subjekts“, gegen „Behaltens-



schulen“, gegen „Crash-Kurse zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen“, gegen die „Machbarkeit von Emanzipation“, die „Wirkunsicherheit“ der Pädagogik, Bildung als „Ausverkaufsmetapher“ usw.

Die Freude an provokativer Zuspitzung führt gelegentlich zu einer vereinfachenden Dualisierung (z.B. totes versus lebendiges Lernen). Gelegentlich ist m.E. die Einschätzung zu euphorisch (z.B. die Bewertung des Fernstudiums). Manchmal verdecken die schematischen Darstellungen mehr, als sie enthüllen. Mir gefällt das „Gegen den Strich Denken“, z.B. Fragen wie diese: „Liegt der Charme einer emanzipatorischen Pädagogik ... vielleicht doch im Sehnen, in der Utopie und in der Gesellschaftskritik und weniger im Ankommen?“ (S. 183).

Jedenfalls ist das Buch voll von Anregungen und „Perturbationen“ – selbstverständlich nur für die Leser/innen, die sich anregen lassen wollen. Es ist zu wünschen, daß die Diskussion über neue Lernkulturen fortgesetzt wird.

H.S.

### **Erdmute Baumgart/Heike Bücheler (Bearb.)**

#### **Lexikon. Wissenswertes zur Erwachsenenbildung**

Fragen – nachschlagen – anwenden

Herausgegeben von der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. Deutschland

(Luchterhand Verlag) Neuwied u.a. 1998, 353 Seiten, DM 25.00

„Die Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung befaßt sich mit grundsätzlichen Fragen zu Bildungsangeboten für Menschen mit geistiger Behinderung und der dafür notwendigen Qualifizierung von Erwachsenenbildnern“ (S. 5). Das Zitat macht den Hintergrund des Interesses erkennbar, das zur Zusammenstellung des Lexikons geführt hat. Das Interesse besteht darin, einen erwerbspädagogischen Wissenszusammenhang darzustellen, der zeigt, daß es nicht nur einen betreuenden und heilpädagogischen Umgang mit behinderten Menschen gibt. Vielmehr gibt es auch einen erwerbspädagogischen Umgang, zu dem 750 Stichwörter Auskunft geben. Davon gelten 160 Stichwörter als sogenannte „Schlüsselbegriffe“. Die Artikel zu den Schlüsselbegriffen wurden von

Fachleuten geschrieben, die bis auf wenige Ausnahmen an Fachhochschulen tätig sind oder dort ausgebildet wurden und als Fachkräfte in der Erwachsenenbildung mit behinderten Menschen arbeiten. Dieser Artikel zu den Schlüsselbegriffen enthält auch Hinweise auf weiterführende Literatur. Insgesamt entsteht ein Wissenskorpus, in dem Pädagogik, Erwachsenenbildung, Soziologie, berufliche Bildung und Neuropsychologie zusammengeführt werden. Ergänzt wird das Lexikon durch Organisations- und Verbandshinweise, die das Organisationsnetz erkennbar machen, das sich im Bereich der Erwachsenenbildung mit behinderten Menschen inzwischen entwickelt hat.

Aus der Sicht der Publizistik der universitären Erwachsenenbildungswissenschaft repräsentiert das Lexikon einen Wissenskorpus, der bisher nicht zur Kenntnis genommen werden konnte. Das hier versammelte erwerbspädagogische Wissen nimmt jedoch nur auf sehr ungleichmäßige Weise die Wissensbestände zur Kenntnis, die in den erwerbspädagogischen Handbüchern und Standardwerken zur Verfügung stehen. J.W.

### **Wolfgang Beer**

#### **Politische Bildung im Epochenwechsel**

(Juventa Verlag) Weinheim 1998, 239 Seiten, DM 34.80

Wolfgang Beer, Geschäftsführer der Evangelischen Akademien, beschreibt Perspektiven einer institutionalisierten, außerschulischen politischen Bildung angesichts der Jahrtausendwende. Symptome eines epochalen Umbruchs sind europäische Einigungsverordnungen, Globalisierungstendenzen, Akzeptanzverlust politischer Institutionen und Regelungsmechanismen, Wertepluralismus und Traditionsverlust, das Scheitern herkömmlicher Kriseninterventionsverfahren u.ä. Mehr denn je – so Beer – hat die politische Bildung „Orientierungs- und Diskursfunktionen für den einzelnen und die Gesellschaft“ zu erfüllen (S. 9). Doch auch die Situation der politischen Bildung ist unübersichtlich und ungleichzeitig. Erforderlich ist „Mut zum Risiko, neue, unsichere, oft um- und bestrittene Wege zumindest versuchsweise zu gehen“. Der Autor betont den Auftrag der politischen Bildung, totalitären Tendenzen gegenzusteuern und die Verantwortung für eine sozial-

und umweltverträgliche Zukunft zu stärken. Die Themen dieses Plädoyers lauten u.a.:

- Globalisierung, Individualisierung, Pluralisierung
- individuelle und gesellschaftliche Umbrüche
- politische Bildung als Friedenspädagogik
- ökologische Risiken und „sustainable development“
- naturwissenschaftlich-technische Entwicklungen als Thema politischer Bildung
- Systemorientierung und/oder Subjektorientierung?
- die Ökonomie der politischen Bildung: Marketing, Corporate Identity, Qualitätssicherung, Budgetierung.

„Dieses Buch ist ein Versuch, zwischen den verschiedenen Bezugsebenen zu vermitteln, die gemeinsam politische Bildung erst zu dem machen, was sie gegenwärtig darstellt: ein nicht geschlossenes, aber umfassendes Ganzes, in gewollter Vielfalt mit durchaus vorhandener Widersprüchlichkeit“ (S. 11). Dieser Versuch ist dem Autor zweifellos gelungen. Zu kurz kommen m.E. die (Nicht-)Teilnehmer/innen: Wer sind sie, was erwarten sie von den Bildungseinrichtungen, wann, wo, wie lernen sie „politisch“, wie deckungsgleich sind die Selbst- und Fremdbilder des politischen Bildungssystems? Trotzdem: Ein Buch, das die Diskussion zur politischen Bildung wieder neu zu beleben vermag. H.S.

### **Erich Behrendt Multimediale Lernarrangements im Betrieb**

Grundlagen zur praktischen Gestaltung neuer Qualifizierungsstrategien  
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 1998, 222 Seiten, DM 48.00

Technische Innovationen, neue Produktionskonzepte und veränderte Rationalisierungsstrategien haben in den letzten Jahren sowohl am Produktions- als auch am Dienstleistungsarbeitsplatz zu einem umfassenden Wandel in der Organisation der Arbeit geführt. Behrendt sieht u.a. in diesen Veränderungen in der Arbeitswelt den Grund dafür, daß bisherige Qualifikationen und bestehende Arbeitsplatzgestaltungen nicht mehr ausreichen, im Wettbewerb zu bestehen (vgl. S. 11 f.). Der betrieblichen Weiterbildung kommt daher eine immer wichtigere Rolle zu. Oft werden schon

arbeitsplatznahe, computergestützte interaktive Lernsysteme von Unternehmen eingesetzt, um den sich ständig verändernden Anforderungen gerecht zu werden.

In seinem Überblick über die „Grundlagen computergestützter Lernsysteme im Kontext neuer Unternehmensstrategien“ (S. 15–47) weist Behrendt allerdings auf Forschungsdefizite in diesem Bereich hin. So gibt es z.B. bislang kaum sozialwissenschaftliche Studien, die den Einsatz interaktiver Lernsysteme im Kontext betrieblicher Qualifizierungskonzepte erforschen. In seiner hier vorliegenden Arbeit hat Behrendt den Versuch unternommen, anhand von zehn Fallstudien aus verschiedenen Bereichen – fertigungstechnische Betriebe unterschiedlicher Branchen, eine Kommunalverwaltung und eine Bank – diesbezüglich erste Anhaltspunkte zu erhalten. „Neben der Darstellung des Einsatzkonzeptes werden die Sichtweisen der betroffenen Lerner, der Weiterbildungler und der Leiter aus den Fachabteilungen wiedergegeben. Zusammen mit der Auswertung betrieblicher Dokumente (Curricula, Produktbeschreibungen und andere) und ergänzt mit den Ergebnissen einer Literaturliteraturauswertung bilden sie die Basis für die abschließende Interpretation der Daten“ (S. 12).

Die Fallstudien zeigen eine breite Palette des Einsatzes computergestützter Lernsysteme in den Unternehmen auf. Dabei wird deutlich, daß sich das Spektrum des Einsatzes von einfachen arbeitsplatzintegrierten computergestützten Informations- und Bedienungshilfen über Beratungshilfen bis hin zu Selbstlernplätzen und Selbstlernzentren erstreckt. Ein Ergebnis aus den Fallstudien ist: „Lerner scheinen überfordert zu sein, wenn ihnen Lernprogramme per Diskette oder online über eine Datenbank zu Verfügung gestellt werden, ohne daß sie dabei eingewiesen und später betreut werden“ (S. 179). Bei den untersuchten Unternehmen haben Gruppenunterricht und die persönliche Zuwendung des Lehrpersonals nach wie vor eine große Bedeutung (S. 189).

Ein interessanter Aspekt der Untersuchung ist das Problem, „daß die betrieblichen Entscheider weder über die Potentiale neuer interaktiver Lernsysteme informiert waren noch die spezifischen Möglichkeiten einzelner Medien beurteilen konnten“ (S. 188).

Auch wenn man sich an einigen Stellen eine noch detailliertere Analyse der Fallstudien wünschen würde, liefert Behrendt mit diesem Buch einen interessanten Beitrag zu den Diskussionen über die Weiterentwicklung der betrieblichen Bildung und über die Möglichkeiten, aber auch über die Grenzen des Einsatzes computergestützter interaktiver Lernsysteme. Richard Stang

**Gerhild Brüning (Hrsg.)  
Innovative Konzepte in der beruflichen Weiterbildung**

Reihe: Perspektive Praxis  
(DIE) Frankfurt/M. 1998, 147 Seiten, DM 18.00

Die Herausgeberin stellt in den Vorbemerkungen klar, daß sie die vier vorgestellten Praxisbeispiele für neu und vielversprechend hält und sie deshalb einer breiten Öffentlichkeit bekanntmachen will, um Impulse zu geben. Es ist zu wünschen, daß diese Absicht umgesetzt werden kann und die Weiterbildungseinrichtungen das dargebotene Innovationspotential als Gestaltungshilfe und Ideenpool benutzen. Die beschriebenen Projekte liegen auf der Höhe der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion, indem sie Lernprozesse mit Arbeitsprozessen verknüpfen, ein hohes Maß von Selbststeuerung der Teilnehmenden gewährleisten, neben Fach- vor allen Dingen auch Schlüsselkompetenzen vermitteln, in regionale Netzwerke eingebunden sind und Arbeitsmarktperspektiven eröffnen.

Um Interessierten wenigstens einen kleinen Vorgeschmack zu geben, werden im folgenden die Projekte skizziert:

– Der Pilotlehrgang „Management für Akademikerinnen und Akademiker“ an der Volkshochschule Konstanz-Singen sieht vor, daß die Teilnehmenden sich im diskursiven Prozeß auf ein Unternehmensprojekt einigen und dieses dann tatsächlich auch in Form einer Firmengründung umsetzen. Die damit verbundenen Arbeiten werden in Form von Projektarbeitsgruppen bewältigt. Ergänzt wird dieses Kernstück der Maßnahme durch die Vermittlung von Grundlagenwissen (z.B. Managementlehre, Moderationstechnik) und ein externes Betriebspraktikum. Es wird nicht der Erwerb von formalen Abschlüssen angestrebt, sondern

die Erweiterung der vorhandenen Handlungskompetenz.

– Das Modellprojekt „Abschlußorientierte Qualifizierung von langzeitarbeitslosen Sozialhilfeempfängerinnen“ (AQLS) ist bei der Neuen Arbeit Saar GmbH in Saarbrücken angesiedelt. Zielsetzung ist die Vorbereitung der eher lernungewohnten Teilnehmenden auf die Abschlußprüfung in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Neben der fachlichen Qualifizierung wird dabei sehr großer Wert auf den strukturellen Erwerb von persönlichen und sozialen Kompetenzen gelegt. Die Qualifizierung erfolgt in modularer Form und wird durch speziell für die Zielgruppe entwickelte Medien wie Leittexte und Fachpraxisbriefe getragen. Die Voraussetzungen und Ziele der Teilnehmenden werden bei der Entwicklung individueller Lernwege berücksichtigt. Bei der Umsetzung des Projekts wird mit den wichtigen Akteuren des regionalen Arbeitsmarktes kooperiert.

– Das Projekt „Chronistinnen“ wird in Kooperation der Innovativen Personal-, Struktur- und Entwicklungsgesellschaft mbH (IPSE) und der Kreisvolkshochschule Mecklenburg-Strelitz durchgeführt. Es handelt sich um eine sogenannte Kombinationsmaßnahme (je 50% ABM und Bildung). Ausgangspunkt ist die Überlegung, daß mit dem Projekt auch ein Beitrag zur Regionalentwicklung geleistet wird. Dies geschieht über die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Region, ihre Aufarbeitung und Darstellung. Die Ergebnisse der Arbeit können z.B. für Zwecke des Fremdenverkehrs eingesetzt werden. Das gewonnene Know-how wird für die Teilnehmerinnen über eine Teilqualifizierung als Dokumentationsassistentin zertifiziert.

– Ähnlich gelagert ist das Projekt „PRAKTIKAS – Europäische Frauenprojekte in der Uckermark“, welches von der tamen GmbH in Kooperation mit Beschäftigungsgesellschaften in der Region Uckermark initiiert worden ist. Auch hier soll die Qualifizierung direkt in den Dienst der Regionalentwicklung gestellt werden, aus Betroffenen sollen Akteure werden. Das Teilprojekt „Neue Aufgabfelder für die Landwirtschaft – Potentialerhalt landwirtschaftlicher Qualifikationen“ verknüpft die Qualifizierung der Teilnehmerinnen mit der Setzung innova-

tiver Impulse für die ansässigen landwirtschaftlichen Betriebe. Mit dem Teilprojekt „Starke Frauen sehen Land – Dorfberatung in der Uckermark“ sollen Maßnahmen im sozialen und kulturellen Bereich, der indirekten Wirtschaftsförderung sowie der Vorbereitung von Existenzgründungen im privaten und öffentlichen Bereich initiiert, unterstützt und begleitet werden.

Die Zwischen- und Schlußbilanzen der vorgestellten Projekte sind ermutigend: Viele der angestrebten Ziele konnten erreicht werden. Doch nicht diese erwarteten Erfolgsmeldungen sind das Bemerkenswerte, sondern die Benennung von Schwierigkeiten bei der Umsetzung, die Hinweise auf Widrigkeiten mit der Finanzierung und auf die Widerstände aus der Region sowie die Beachtung der Tatsache, daß nicht alle Teilnehmenden Idealisten sind. Gerade diese Informationen sind für potentielle Nachahmer von Belang, um entsprechende Vorkehrungen treffen zu können oder auch nur um eine realistische Herangehensweise zu bewirken. Dieser hohe Grad von Authentizität wird noch gestützt durch die Tatsache, daß der Beitrag über das „Chronistinnen-Projekt“ von den Teilnehmerinnen mitgestaltet worden ist.

Hilfreich für die Rezeption des Buches ist das Resümee der Herausgeberin, die die Projekte in größere Zusammenhänge stellt und sie Trends und Strukturen zuordnet. Dem Titel der Publikation folgend, betont sie dabei vielleicht zu sehr den innovativen Charakter „ihrer“ Projekte und vernachlässigt ein wenig das Ziehen von Verbindungslinien zu Projekten früherer Jahre, die mit ähnlichen Ansätzen und Methoden erfolgreich gearbeitet haben. Dies würde in keiner Weise die Arbeit der Initiatoren und Organisatoren der vorgestellten Projekte schmälern, sondern sie in eine Tradition stetiger Bemühung um Erneuerung in der Erwachsenenbildung stellen.

Dieter Gnahs

**Karin Derichs-Kunstmann/Peter Faulstich/  
Christiane Schiersmann/Rudolf Tippelt  
(Hrsg.)**

**Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt**

Rahmenbedingungen und Perspektiven  
(Leske & Budrich Verlag) Opladen 1997, 193  
Seiten, DM 33.00

Das Buch umfaßt die Vorträge, die im Frühjahr 1996 auf dem Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Halle in zwei Teilveranstaltungen gehalten wurden. Sie wurden für die Veröffentlichung leicht überarbeitet.

Die Beiträge sind drei Inhaltsbereichen zugeordnet:

- Im Bereich „Recht und Politik“ schreiben Gerhard Strunk über den Konflikt zwischen Grundrechtsverpflichtung und Marktanpassung, Detlef Kühlenkamp über Regelungen und Realpolitik in der Weiterbildung sowie Klaus Künzel über die Europäisierung der Weiterbildungspolitik.
- Im Block „Markt und Systematisierung der Weiterbildung“ finden sich Beiträge von Ulrich Teichler zu „Politikprozesse, öffentliche Verantwortung und soziale Netzwerke“, von Peter Faulstich zu „Regulation der Weiterbildung“, von Christiane Schiersmann zu „Kooperation im regionalen Umfeld“, von Harry Friebe zu „Bildungs- und Weiterbildungskarrieren im Lebenszusammenhang“ sowie von Rudolf Tippelt zu „Neue Sozialstrukturen: Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und Pluralisierung des Weiterbildungsmarktes“.
- Dem besonderen Aspekt der betrieblichen Weiterbildung widmen sich die Beiträge von Rolf Dobischat zum Beispiel der Reorganisation von beruflicher Weiterbildung im Transformationsprozeß in den neuen Ländern sowie von Harald Geißler zu Gemeinsamkeiten und Differenzen im institutionellen Kontext öffentlicher, privatwirtschaftlicher und innerbetrieblicher Weiterbildung.

Wie immer bei Publikationen, die nicht als solche konzipiert sind, sondern Beiträge aus einem Kontext zusammenführen, der anderen Konzeptionskriterien folgte („Tagungsdidaktik“), ist die Gruppierung und Zusammenstellung der Beiträge nicht einem gemeinsamen Publikationsziel, sondern einer diskursi-

ven Struktur verpflichtet. Die hier wiedergegebenen Tagungsbeiträge kreisen sehr eng um das zugrunde liegende Problem, das in der Einleitung genannt wird: „Auffällig an der aktuellen Diskussion um die Verantwortung der Weiterbildung ist auch, daß sie vielfach im allgemeinen und immer noch mit abstrakten Begriffen von ‚Staat‘ und ‚Politik‘ geführt wird... Dies erschwert die konkrete Analyse gegenwärtiger Politikprozesse in der Weiterbildung“ (S.11).

Mit dem jeweils unterschiedlichen Zugriff auf dieses Problem – über eine Reanalyse, eine Ideologiekritik, eine empirische Erhebung, eine Problemstudie etc. – wird deutlich, daß dieser häufig in der Politik so plakativ gesetzte Widerspruch wesentlich differenzierter und politikfähiger ist als vermutet. In diesem Sinne ist die Zusammenstellung und Publikation der Beiträge ein wichtiger Impuls der wissenschaftlichen Diskussion zur Weiterbildung. Ihrer politischen Relevanz im Alltagsgeschehen, dies sei skeptisch angemerkt, muß dies nicht immer entsprechen. E.N.

### **Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.)**

#### **Generationen im Dialog**

Reihe: DIE Materialien für Erwachsenenbildung, Band 11  
(DIE) Frankfurt/M. 1997, 95 Seiten, DM 18.00

Wer die vielen Veröffentlichungen zur Altenbildung und zum Seniorenstudium in den letzten Jahren zur Kenntnis genommen hat, mag zweifeln, ob eine solche Broschüre mit Beiträgen einer Fachtagung des DIE noch lesenswerte Neuigkeiten bieten kann. Doch ich bin angenehm überrascht worden. Ohne moralisierende Appelle („Nun lernt doch endlich miteinander und voneinander!“) und ohne euphorische Selbstdarstellungen von Projekten werden die vielschichtigen Generationenverhältnisse differenziert und aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet.

So werden die generationstypischen Deutungsmuster der älteren und der jüngeren Generation kontrastierend und bewußt provokativ gegenübergestellt (F. J. Röhl: „Altersbornierungen oder: Die Vergeßlichkeit des Alters“, S. 20 ff., H. Perbandt-Brun: „Jugenddiktatur oder: Die Rücksichtslosigkeit der Jugend“, S. 33 ff.). Detlef Knopf zieht eine kritische Bilanz der intergenerationellen Bil-

dungsaktivitäten: „Ein explizites didaktisches Interesse an Formen des intergenerationellen Dialoges vermag man ... bislang kaum festzustellen“ (S. 17). Sylvia Kade setzt biographische Lebenszeiten und Zeitgeschichte in Beziehung. Sie vermutet, daß im Kontext beschleunigter Individualisierung „ein genealogisches Bewußtsein, nämlich Teil einer Generationskette zu sein“, abhanden gekommen ist (S. 40 ff.). Anette Borkel, „Mitteldreißigerin“ und Mitarbeiterin einer Volkshochschule, beschreibt ihre Situation zwischen den Generationen der Alten und der Jungen. Richard Stang interpretiert den Generationenkonflikt kulturtheoretisch und milieuththeoretisch. Die Fähigkeit zum Dialog ist – so Stang – „eine zentrale kulturelle Kompetenz“ (S. 56 ff.). Heino Apel und Angela Franz-Balsen analysieren „Leitbilder der Umweltdebatte im Spiegel der Generationen“ (S. 60) und machen auf generationsspezifische Ergebnisse der Marktforschung und Umweltbewußtseinsforschung aufmerksam. Angela Venth beschreibt den geschichtlichen Wandel der Gesundheitskonstrukte. „Vorstellungen von Gesundheit und Krankheit zählen zu besonders markanten kulturellen Konstruktionen“ (S. 74). Ursula Eberhardt interpretiert die Kommunikation zwischen den Frauengenerationen als „Gratwanderung zwischen Konfrontation und Dialog“ (S. 79) am Beispiel einer Erzählung der Russin Alexandra Kollontai. Der Niederländer Jumbo Klercq wirft einen „Blick über Ländergrenzen hinweg“ und verweist auf Projekte in Großbritannien und den Niederlanden.

Insgesamt fällt auf, daß von Alter und Altern nur noch selten die Rede ist; der Blick konzentriert sich auf Differenzierungen und Verständigungsprobleme, auf Lernpotentiale und Lernbarrieren innerhalb einer pluralen Mehrgenerationengesellschaft. Auch die Diskussion über altersspezifische Lernfähigkeiten scheint von einer Beobachtung der biographisch und zeitgeschichtlich geprägten Mentalitäten und Wirklichkeitskonstruktionen abgelöst zu werden. H.S.

**Ottmar Döring/Thomas Stahl**  
**Innovation durch Lernortkooperation**

Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit von Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen im dualen System der Berufsausbildung am Beispiel Bayern

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 1998, 133 Seiten, DM 26.00

Der Band beschreibt die Vorarbeiten des Projekts „Verbesserung der Kooperation zwischen Berufsschulen und Ausbildungsbetrieben im dualen System der Berufsausbildung (kobas)“, die im wesentlichen aus zwei umfangreichen qualitativen Befragungen von Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen in Bayern bestehen, und leitet daraus entsprechende Konsequenzen für die Projektarbeit ab. Er stellt also nicht — wie der Titel vermuten läßt — Ergebnisse einer verbesserten Kooperation zwischen den beiden Lernorten dar. Ziel des Projekts ist es, systemimmanent Flexibilisierungseffekte und eine offene Auslegung der Aufgabenverteilung zwischen den Lernorten zu erreichen. Der erste Teil befaßt sich mit der Modernisierungsdebatte um die Berufsausbildung in Deutschland und bietet einen fundierten Überblick über die unterschiedlichen Positionen zur Frage der Praxisorientierung der Berufsausbildung, des Grades der Verschulung, der Ausbildungsplatzsituation und der Angemessenheit der Leistungsabforderung. Insbesondere die vorgestellten Begründungen für eine Auflösung der Berufsbindung berühren auch das Aufgabenverständnis der beruflichen Weiterbildung.

Im zweiten Teil werden Befragungsergebnisse detailliert graphisch aufbereitet und interpretiert. Dabei wird auf eine bezeichnende Weise deutlich, welche Kooperationshemmnisse zu erwarten sind, wenn Kooperanden aus unterschiedlichen „Kulturen“ oder Bezugssystemen zusammenarbeiten sollen. Durchgängig wird die fehlende Kooperationsbereitschaft der jeweils anderen Seite angeleitet.

Die Schwierigkeiten der gegenseitigen Wahrnehmung zeigen sich am deutlichsten in der Frage, wer bestehende Kooperationen initiiert hat. Nach Einschätzung der Berufsschule waren dafür in 94,3% der Fälle die Lehrer verantwortlich, aus der Sicht der Betriebe in 68,4% die Ausbilder. Die Priorität der Eigeninteressen zeigt sich auch in den Vorschlä-

gen zur Reform des dualen Systems. Die Hauptforderung aus Sicht der Berufsschulen ist die Berücksichtigung der Berufsschulnoten bei den Abschlußnoten, gefolgt von dem Wunsch nach Nichtveränderung. Die in der fachöffentlichen Debatte dominante Thematik der Modularisierung wird nur von 5,9% als relevant erachtet.

Von daher ist es verständlich, wenn der Autor angesichts dieses „etwas prekären Innovationsklimas“ (S. 97) sich im wesentlichen darauf beschränkt, die positiven Effekte möglicher Kooperationen im Schlußteil aufzuzeigen, und bei der Beschreibung der anzugehenden Wege eher etwas vage formuliert. Seine Auflistung zu erwartender Kooperationsengpässe (S. 106) und seine Strategievorschläge zur Umsetzung von Kooperationen haben übergreifenden Charakter und bieten wichtige Anregungen auch für andere Kooperationsfelder. Gerhard Reutter

**Ulrike-Luise Eckhardt/Kurt F. Richter/Hans Gerd Schulte (Hrsg.)**

**System Lehrsupervision**

(Kersting Verlag) Aachen 1997, 240 Seiten, DM 48.00

Das Buch bezieht sich auf systemische Lehrsupervision als Pflichtbestandteil einer Supervisionsausbildung. Alle Autor/innen arbeiten mit in Supervisionsausbildungen an systemisch orientierten Ausbildungsinstituten. Mit diesem Band wollen die beteiligten Institute in Aachen, Berlin, Mannheim, Remscheid und Stuttgart offensichtlich die Vernetztheit ihres Arbeitens deutlich machen. Das Systemische ist der gemeinsame Nenner der neun Beiträge, deren Autor/innen ansonsten aus unterschiedlichsten Theorierichtungen und Schulen kommen. „Ohne Grenzen überschreitende Dialoge hätten sich auch Gestalt- und Feldtheorie, Gruppenanalyse und Familientherapie, Kommunikations- und Systemtheorie, Kybernetik und Konstruktivismus — und damit auch systemische Supervision — so nicht entwickelt,“ heißt es im Vorwort der Herausgeber (S. 14). Die „Vielfalt von Wahrnehmungsperspektiven und Realitätskonstruktionen“ macht beim Lesen dieses Buches sowohl den Reiz als auch die Anstrengung für den Leser aus. Einige Beiträge ergänzen sich direkt. Z.B. schließt Kersting seinen Beitrag mit der Aussage: „Lehrsupervi-

sion ist der Ort des Switchens ... von einem Kontext zum anderen" (S. 30), ohne zu erläutern, was unter Kontext in der Lehrsupervision zu verstehen ist. Diese Erläuterung liefern Haye und Kleve in ihrem Beitrag in einer sehr differenzierten Darstellung. Andere Beiträge weichen in der Verwendung bestimmter Begriffe voneinander ab. Die Beiträge im Überblick:

Kersting beschreibt „Lehrsupervision als System und als Begegnung“. Neben einer ausführlichen Darstellung des Systemischen legt er Akzente auf das „Wiedereinblenden des Ausgeblendeten“ und sein Selbstverständnis als Lehrsupervisor. Lampert und Neumann-Wirsig beleuchten sehr differenziert das Kontraktierungsverfahren zwischen Lehrsupervisor und Ausbildungsinstitut. Ihr Beitrag bietet zahlreiche Reflexionsmöglichkeiten für Lehrsupervisor/innen. Haye und Kleve nehmen die „Lehrsupervision als Supervision der Supervision – sozusagen als Supervision zweiter Ordnung“ (S. 61 f.) in den Blick. Akzente sind u.a. das Beobachten des Beobachteten, Kontexte und Individuum und Organisation. Krapohl, Krapohl und Quint stellen das Aachener Konzept der „Triaden-Lehrsupervision“ als Konzept und aus den Perspektiven der Lehrsupervisorin und eines Supervisanden vor. Bei einer Triaden-Lehrsupervision üben sich drei Supervisanden wechselseitig in den Rollen Supervisor, Supervisand und Beobachter. Feldt und Schulte führen ein Gespräch über das „Modell Lehrsupervision“. Eckhardt setzt sich in ihrem Beitrag „Lehrsupervision als Halt(ung)“ mit dem Zwangskontext und der Kontrollfunktion der Lehrsupervision auf der einen und dem systemisch-konstruktivistischen Arbeiten auf der anderen Seite auseinander. Richter spricht in seinem Beitrag „Weiten und Tiefen in der Lehrsupervision“ besonders den Umgang mit Widerständen und Blockaden an. Er zeigt auf, wie mit unterschiedlichen Methoden aus dem Kreativ- und Bewegungsbereich unbewältigte (biographische) Erfahrungen, die den Prozeß im Hier und Jetzt behindern, bearbeitbar werden. Fallner veranschaulicht die Kompetenzentfaltung auf vier Ebenen: persönliche Einstellung, Beziehungsgestaltung, Rolle und methodisches Handwerk. Krüger und Degward befassen sich mit „Lehren lernen – im Lehrsupervisionsprozeß, Lernen zu Lehren – als supervisorische Kompetenz.“

Im Anhang stellen sich die fünf systemisch orientierten Ausbildungsinstitute ausführlich vor.

Insgesamt ist das Buch vielseitig und mehrperspektivisch. Es macht dem Leser die Wirklichkeitskonstruktion des „Systems Lehrsupervision“ auf anschauliche Art und Weise nachvollziehbar.

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff

### **Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hrsg.)**

#### **Jahrbuch Arbeit Bildung Kultur, Band 15/16**

(FIAB) Recklinghausen 1998, 312 Seiten, DM 12.00

Das neue Jahrbuch des Forschungsinstituts für Arbeiterbildung (FIAB) erscheint als Doppelband mit entsprechend zwei Schwerpunkten, nämlich einmal „Geschichtsbewußtsein nach 1989“ und zum anderen „Berufliche Bildung und Qualifizierung“.

Anlaß für den ersten Schwerpunkt bildet die Notwendigkeit, nach der deutschen Vereinigung eine neue Standortbestimmung für die politische Bildung im Rahmen von Erwachsenenbildung vorzunehmen. Bernd Faulenbach gibt dazu eine Einordnung, indem er die gesellschaftliche Funktion von Geschichte in Deutschland vom Beginn des deutschen Reichs 1871 in den Stationen des Kaiserreichs, der Weimarer Republik und des Dritten Reichs über das Geschichtsbewußtsein in den Zeiten der deutschen Teilung bis zu seinem Beitrag für die demokratische politische Kultur heute analysiert. Er plädiert für ein europäisches historisches Bewußtsein, dem allerdings ein nationales wie ein auf regionales, lokales oder auf Gruppen bezogenes Geschichtsbewußtsein zugeordnet werden muß. „Gerade in dieser Auffächerung von kollektiver nationaler Identität, die der Vielfalt historischer Erfahrungen Rechnung trägt, wird man eine wichtige Voraussetzung demokratischer politischer Kulturen an der Schwelle zum 21. Jahrhundert sehen können“ (S. 25).

Bodo von Borries stellt in seinem Beitrag Ergebnisse aus der kulturvergleichenden Studie zu Geschichtsvorstellungen und Politeinstellungen von Jugendlichen („Youth and History“) vor. Der Versuch, dabei keine Wertungen vorzunehmen, führt zu einer Fülle von

einzelnen Ergebnissen, die vor allem die Reichhaltigkeit und Vielfalt des Materials aufzeigt. Ein wesentliches dabei ist der Aufweis von verschiedenen Trennlinien, nicht nur jenen zwischen Ost und West.

Hans-J. Misselwitz präsentiert aus Presse und Literatur Hinweise auf das Verhältnis von ost-deutschem Geschichtsbewußtsein und der deutschen Einheit. Auch Annette Leo verfolgt die weitere Entwicklung der in der DDR angestrebten antifaschistischen Erziehung. Die davon noch vorhandenen Spuren sind eher zwiespältig. Manfred Kubik wendet sich der Erwachsenenbildung zu und untersucht die Rolle, die „Deutsch-Deutsches“ in historisch-politischen Veranstaltungen spielt. Offenbar sind viele Seminare von den Gegensätzen geprägt, und es bedarf noch vieler Arbeit, wenn Differenzierungen und gegenseitiges Verständnis erreicht werden sollen. Den Unterschieden als Herausforderungen politischer Bildungsarbeit widmet sich dann auch Bernd Faulenbach in seinem den Schwerpunkt abschließenden Beitrag. Eine „gesamt-deutsche“ Diskurskultur gilt es zu entwickeln – noch allerdings sind viele Auseinandersetzungen weit davon entfernt.

Im zweiten Schwerpunktbereich wird gefragt, wie Konzepte von arbeitsplatznahe Lernen als beruflicher Weiterbildung ohne Reduzierung auf instrumentelle Anpassungen an betriebsspezifische Anforderungen aussehen könnten. Eröffnet wird der Schwerpunkt mit dem Abdruck der Antrittsvorlesung von Klaus Harney, die dieser am 21.4.1998 an der Ruhr-Universität Bochum zum Thema „Handlungslogiken der Berufsbildungspolitik“ gehalten hat. Peter Dehnpostel und Gisela Dybowski stellen anschließend zwei Fallstudien zum arbeitsgebundenen Lernen in der Ausbildung vor. Karin Büchter befaßt sich mit betriebsspezifischer Qualifizierung, wie sie durch arbeitsplatznahes Lernen als Verbetrieblung von Weiterbildung durchgeführt wird. Sie fordert dazu auf, die Professionalisierung von Erwachsenenbildung nicht einfach an den Strategien der Betriebe vorbei zu betreiben.

Jean-Luc Malvache und Michael Schulen beschreiben die Aktivitäten im Montan Sektor, mit denen sozialverträgliche Beschäftigungssicherungen gewährleistet werden sollen. Ebenfalls mit Strukturproblemen des Ruhrgebietes setzt sich Jörg-Peter Skrobilin auseinander, wenn er die Anstrengungen zur beruf-

lichen Konversion von Bergarbeitern vorstellt. Das Informations- und Beratungssystem QUEEN (Qualification and Employment in European Mining) ist das dafür entwickelte Instrument. Auch der Beitrag von Benjamin Krieger, Peter Grönke und Michael Schuler bleibt der Tradition des FIAB entsprechend den regionalen Lösungsansätzen treu: Sie stellen einen Ansatz aus der Region Duisburg für technische Innovationen und Weiterbildung im Handwerk vor. Wiederum mit der Montanindustrie befaßt sich der letzte Beitrag in diesem Schwerpunkt, nämlich mit der Managementqualifizierung, die bei der Ausgründung von kleinen und mittleren Unternehmen helfen soll. Michael Schuler, Benjamin Krieger, Günter Nowak, Theo Steegmann und Wolfgang Teichmann beschreiben das entsprechende Netzwerkprojekt.

Die außerhalb der beiden Schwerpunkte liegenden Artikel des Jahrbuchs konzentrieren sich weitgehend auf die gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Kurt Johansson fragt nach dem Stellenwert politischer Bildung in den Gewerkschaften. Karin Derichs-Kunstmann widmet sich zum einen der Geschlechterthematik in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, zum anderen den Problemen und Perspektiven der gewerkschaftlichen Frauenpolitik. Sie stellt die Erkenntnisse vor, die aus Untersuchungen zum Geschlechterverhältnis in der Bildungsarbeit gewonnen wurden, und formuliert als Voraussetzungen für die Integration der Geschlechterthematik folgende Anforderungen:

- Aufgeben der gewerkschaftlichen Norm der Einheitlichkeit von Interessen, Anerkennen von unterschiedlichen Geschlechterperspektiven.
- Kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsrolle auf beiden Seiten, bei Männern wie bei Frauen.
- Infragestellen und Überwinden der geschlechtshierarchischen Arbeitsteilung in Familie, Beruf, Gesellschaft und Gewerkschaft.
- Explizite Thematisierung auch der männlichen Privilegien.
- Paritätische Beteiligung von Männern.
- Die gemeinsame Erarbeitung einer ‚geschlechtsgerechten Didaktik‘ für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit (S. 256 ff.).

Hannelore Faulstich-Wieland



**Gundula Frieling/Klaus Raape/Ulrike Sommer (Hrsg.)**

**Erwachsenenbildung und ethnische Minderheiten**

(agenda Verlag) Münster 1997, 286 Seiten, DM 39.80

Auch in der multikulturellen werdenden Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland fällt es schwer, die richtige Sprache und den richtigen Umgang miteinander zu finden. Aber was könnte unter „richtig“ verstanden werden? Der hier anzuzeigende Sammelband legt es nahe, sich zur Auseinandersetzung mit dieser Frage von Erfahrungen in anderen Ländern anregen zu lassen. Dazu bietet er, als Festschrift für Joachim H. Knoll konzipiert, 16 Beiträge an, die durch zwei Grundsatzbeiträge von Klaus Künzel und Horst Siebert eingerahmt werden.

Das einigende Prinzip des Sammelbandes besteht darin, daß das Thema der Multikulturalität aus der Perspektive des Minderheiten-Begriffs erörtert wird. In den meisten Beiträgen wird daher auch auf die Lage konkreter Minderheitengruppen und die daraus sich ergebenden Lernherausforderungen eingegangen. Es geht um

- die Minderheitengruppen in der irischen Gesellschaft (John Field);
- die ‚neuen‘ Schotten (Lalage Bown);
- die konservative Migrantenpolitik im Vereinigten Königreich (Peter Jarvis);
- die Implikationen des Umgangs mit den sogenannten Neuankömmlingen in den Niederlanden (Folke J. Glastra u.a.);
- den Weg von einer biethnischen zu einer multikulturellen Gesellschaft in Belgien (Walter Leirman);
- die Minderheitenproblematik in Frankreich (Stephanie Schell);
- die Regionalitätenkulturen in Spanien (Irmela Neu);
- russisch-jüdische Zuwanderer in Deutschland (Julius H. Schoeps);
- den dialogischen Umgang mit Minderheitenangehörigen in Deutschland (Wolf D. Aries);
- die Samen in Nordskandinavien (Horst M. Bronny);
- die Russen in Lettland (Rolf Niermann);
- Minderheiten in Ungarn und ungarische Minderheiten in einigen Nachbarländern (Jakob Horn);

- ethnische Minderheiten und Immigranten in Slowenien (Alenka Janko u.a.);
- Minderheiten und Minderheitenpolitik in der Türkei (Faruk Sen);
- ethnische Minderheiten in Israel (Rahel Tokatli);
- ethnische Minderheiten in den USA (John A. Henschke).

Klaus Künzel setzt sich in seinem Beitrag kritisch mit der Terminologie und den Sichtweisen auseinander, von denen die Debatte um Multikulturalität in Deutschland geprägt ist. Er betont die Notwendigkeit, sich auf den andauernden quasi normaler werdenden „Umgang mit Differenz, Pluralität und Orientierungsübergängen“ einzustellen (S. 23). Daraus ergibt sich für Künzel, in Orientierung an den Beiträgen des Sammelbandes, „als Leitbild der Erwachsenenbildung ein interpretatives, auf ‚empowerment marginalisierter Gemeinschaften und Subjekte ausgerichtetes Lernkonzept ...‘, in dem sich Bildung als biographische Transformation zur Geltung bringt“ (S. 24). Dazu paßt Horst Sieberts Plädoyer für die Erwachsenenbildung, die dem einzelnen Menschen zumutet, sich lernend in interkulturelle „Übergänge“ zu begeben, ohne daß damit die Integration der Minderheiten in die Mehrheitsgesellschaften gemeint sei.

Abschließend sei festgestellt, daß es den Herausgeber/innen gelungen ist, mit diesem Sammelband den in anderen Ländern eingeführten Begriff der „Minderheiten“ dem deutschen Erwachsenenbildungsdiskurs zugänglich gemacht zu haben. J.W.

**Johannes Fromme/Renate Freericks (Hrsg.)**

**Freizeit zwischen Ethik und Ästhetik**

(Luchterhand Verlag) Neuwied 1997, 304 Seiten, DM 48.00

Dieser Sammelband ist eine Festschrift für Wolfgang Nahrstedt anläßlich seines 65. Geburtstages. Der Band enthält 23 Beiträge von 25 Autor/innen. Der konzeptionelle Rahmen wird einleitend von J. Fromme und R. Freericks skizziert: Ausgehend von soziologischen Zeitdiagnosen einer „Erlebnisgesellschaft“ (G. Schulze) sollen „kulturelle Wandlungsprozesse“ und Veränderungen des „Freizeit- und Alltagslebens“ analysiert und im Blick auf Pädagogik, Politik und Ökonomie interpretiert werden. „Die Zuspitzung auf die Frage nach

dem Verhältnis von Ethik und Ästhetik wurde gewählt, weil der kulturelle Wandel mit einer Auflösung tradierter ethisch-moralischer Gewißheiten und zugleich mit einer Ästhetisierung des Alltagslebens einherzugehen scheint“ (S. 5). Mit dieser zentralen Frage beschäftigen sich jedoch nur wenige der Autor/innen explizit. Vielmehr enthält der Band eine interessante, aber gleichwohl bunte Mischung unterschiedlicher Texte (wie das bei einer Festschrift offenbar kaum zu vermeiden ist). Ich beschränke mich hier auf einige Anmerkungen zu den empirisch ausgerichteten Beiträgen, die vor allem auf den Forschungsstand der Freizeitpädagogik verweisen. Horst W. Opaschowski beschreibt Mentalitätsveränderungen der jugendlichen Mediengeneration. Er registriert eine „zweite Medien-Revolution“. Die Vielfalt des Kabelfernsehens, der Videos und Computerspiele droht „das Zeitbudget aus den Angeln zu heben“. „Die 14- bis 24jährigen, insbesondere in Westdeutschland, entwickeln sich zu einer neuen Medien-Generation, die alles sehen, alles hören, alles erleben und vor allem im Leben nichts verpassen will“ (S. 68). Er bezeichnet diese Generation als „Konfetti-Generation“, deren Eindrücke und Impressionen oberflächlich bleiben. Typisch sind „Kurzzeit-Konzentrationen“. In den USA wird die Aufmerksamkeitsstörung (attention deficit disorder) bereits als „Volkskrankheit“ bezeichnet – „eine Art Lernkrankheit, die sich aus drei Faktoren zusammensetzt: Spontaneität, Hyperaktivität und Zerstreuung“ (S. 70). Opaschowski befürchtet, daß diese „neue reizüberflutete Generation ... deutlich aggressiver ist als ihre Vorläufer“ (S. 73). Hartmut Lüdtke untersucht in seiner „Marburger Technikstudie“ den „Eigensinn privater Alltagstechnik“. Die Ausstattung mit technischen Geräten beeinflusst das Leben in vielfältiger Weise, allerdings sind die Zusammenhänge selten linear. So werden solche Geräte häufig zur Zeitersparnis gekauft, de facto fördern sie aber vielfach einen „Zeitstress“. „Eine hohe Technikausstattung ... führt bei den Frauen zu einer deutlichen Reduktion der freien Zeit (um fast 7 Stunden pro Woche)“ (S. 123). Gelegentlich sind sogar „suchtähnliche Bindungen an diese Technik“ festzustellen. H. Lüdtke unterscheidet acht Technikstile, die sich aber mit den Lebensstilen nur geringfügig überschneiden.

Mehrere Beiträge behandeln den (veränderten) Umgang mit der Zeit. Dieter Brinkmann stellt die Bielefelder Studie über „Zeitmanagement in der Freizeitbildung“ vor. Untersucht wird u.a. die Synchronisation der „temporalen Muster“ von Angebotszeiten der Bildungseinrichtungen und den Nachfragezeiten der Teilnehmer. Eine Übereinstimmung dieser temporalen Muster wird als „gemeinsames Zeitfenster“ bezeichnet (S. 264). Generell wird festgestellt: „Die zeitlichen Muster in der Weiterbildung sind in Bewegung geraten“ (S. 266). Es ist Aufgabe eines möglichen Weiterbildungsmarketings, die „Zeitpräferenzen unterschiedlicher Lebensstilgruppen“ zu berücksichtigen. H.S.

**Martina u. Johannes Hartkemeyer/  
Freeman Dhority**

**Miteinander Denken**

Das Geheimnis des Dialogs  
(Verlag Klett Cotta) Stuttgart 1998, 283 Seiten, DM 39.80

Das berühmte MIT (Massachusetts Institute of Technology) hat unter Leitung von William Isaacs eine Untersuchung zum „Dialogue Project“ durchgeführt, und zwar mit drei Teilprojekten:

- a) regionaler Dialog im Gesundheitswesen,
- b) sozialer Dialog in der Kommunalverwaltung (geleitet von F. Dhority)
- c) organisationaler Dialog zwischen Managern und Gewerkschaftsfunktionären eines Stahlwerks.

M. und J. Hartkemeyer (Volkshochschule Os nabrück/Adolf Reichwein Gesellschaft) haben mit Unterstützung der Umweltstiftung die Dialog-Idee aufgegriffen und mehrere Seminare zum Dialogprozeß und zur Ausbildung von Dialogbegleiter/innen („Facilitator“) durchgeführt und ausgewertet. Die Erfahrungen mit solchen Dialogprozessen werden in diesem – auch ästhetisch anspruchsvollen – Buch dargestellt und kommentiert. Dabei wird der Dialog auch als Darstellungsform bevorzugt. Diese Publikation soll ein praktisches Handbuch zur Dialogbegleitung sein, es soll den Dialog als Begegnung und als Erkenntnisprozeß fördern. Unterschieden werden strategische Dialoge zur Organisationsentwicklung und Konfliktlösung und generative, thematisch offene Dialoge.

Es werden 10 dialogische „Kernfähigkeiten“ begründet:

- die Haltung des Lernenden und nicht des Wissenden verkörpern
- Anerkennung der Andersdenkenden („radikaler Respekt“)
- Offenheit für Neues
- „von Herzen sprechen“, d.h. von dem sprechen, was mir wichtig ist
- mitfühlendes, aktives Zuhören
- Verlangsamung der Kommunikation
- Suspendierung („in der Schwebelage halten“) von Bewertungen
- engagiertes, produktives Plädieren
- erkundende, neugierige Haltung üben
- Beobachter beobachten.

Es wird nicht beansprucht, eine neue Erkenntnis- oder Kommunikationstheorie vorzustellen. Dennoch klingt an vielen Stellen ein humanistisches, systemisch-konstruktivistisches Paradigma an. Selbstorganisation, Eigendynamik, Selbstbeobachtung von Menschen und Organisationen sollen gefördert werden. Auch der „Facilitator“ verweist eher auf eine „Ermöglichungsdidaktik“ (R. Arnold) als auf eine Belehrungsdidaktik.

Die Publikation besteht aus drei Textsorten: 1. Konzeptionelle Überlegungen, 2. Bildungspraktische Erfahrungen, 3. Gespräche mit prominenten Dialog-Expert/innen, z.B. K. Yaron (Jerusalem), D. Zohar (Oxford), P. Freire (Sao Paulo), J. Brown (San Francisco), P. Senge (Boston), L. Ellinor, G. Gerard (Laguna Beach), S. Kertzner (Boulder), J. Galtung (Genf), Y. Hirschfeld (Haifa), K. H. Robert (Stockholm), S. Schley, J. Laur (Massachusetts), T. Berry (North Carolina).

Durch diese Textmischung wird die Lektüre zu einem Leseerlebnis. Die Botschaft lautet: Durch Dialoge lassen sich nicht nur zwischenmenschliche, sondern auch organisationale, politische, ökologische Konflikte lösen. Dieser Tenor mag manchen zu optimistisch sein. Doch: „Pessimismus ist intellektuelle Kapitulation“ (S. 217). H.S.

**Martin Hartmann/Michael Rieger/Brigitte Pajonk**

### **Zielgerichtet moderieren**

Ein Handbuch für Führungskräfte, Berater und Trainer

(Beltz Verlag) Weinheim u.a. 1997, 156 Seiten, DM 44.00

Es handelt sich um ein Handbuch, das sich, wie der Untertitel ausweist, nicht an primär erwachsenenpädagogisch Tätige wendet, sondern an Personen, die das Lernen als Teil der Erwerbsarbeit zu moderieren haben. In diesem Sinne handelt es sich um ein Rezeptbuch für diejenigen, die mit dem Moderieren anfangen wollen (S. 8-44) oder die für ihre Praxis zusätzliches praktisches Handwerkszeug benötigen (S. 46-148).

Hinführung und Rezepte fürs praktische Tun werden jedoch nicht nur beschrieben, sondern auch theoretisch untersetzt. Besonders gelungen:

- praktische Begriffspräzisierungen, etwa zwischen Moderation und Leitung;
- die Beschreibung der Tatsache, daß Moderieren eine Tätigkeit ist, die sich erst im Laufe der Zeit entwickelt und dabei auch verändert;
- die Hervorhebung von Gesichtspunkten (Kriterien), die für die Verwendung der Moderationsmethode sprechen.

Das Kapitel „Der Ablauf einer moderierten Arbeitssitzung“ macht deutlich, daß der Erfahrungshintergrund des Buches innerbetriebliche Arbeitssitzungen sind. Sie nehmen in dem Maße zu, in dem neben Arbeitsroutine die Diagnose von Problemen und das Finden von Problemlösungen notwendig werden und dies in der Form kooperativer Arbeitssitzungen geschieht. Insofern besteht ein Interesse daran, daß es zu moderierten, nicht straff geleiteten, aber doch zeitlich kalkulierbaren Abläufen in Arbeitssitzungen kommt. Das Kapitel veranschaulicht, was für die gegliederte Gestaltung eines solchen Moderationsverlaufs zu beachten ist.

Insgesamt geht es um einen Moderationsbegriff, durch den ein problemlösender Modus des Umgangs beschrieben wird, der als Element der Erwerbsarbeit gekennzeichnet werden kann. Für daran Interessierte enthält das Buch einige kommentierte Literaturhinweise. Es fehlt jedoch ein Hinweis darauf, daß Moderationspraxis sich nicht nur durch Praxis-

tun, sondern durch Supervision und durch Videomitschnitte reflektierend verbessern läßt.  
J.W.

**Siegfried Keil/Thomas Brunner (Hrsg.)**  
**Intergenerationelles Lernen**  
(Vektor-Verlag) Graftschaff 1998, 224 Seiten,  
DM 29.80

Der Untertitel dieses vierten Bandes des „Marburger Forum zur Gerontologie“ lautet: „Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung“. Die Beiträge in Teil I behandeln allgemeine gesellschaftliche Aspekte des Lernens zwischen den Generationen. Teil II und III beinhalten konzeptionelle Beiträge und praktische Beispiele intergenerationaler Bildungsarbeit, insbesondere das universitäre Seniorenstudium.

Aus der Fülle der Beiträge sei der Aufsatz von Sylvia Kade hervorgehoben, weil er eine neue Perspektive der „Altenbildung“ enthält. Lebenslanges Lernen wird nicht mehr nur aus biographischer Sicht, sondern als Herausforderung und Chance für alternde Institutionen betrachtet. Damit wird theoretisch die Biographieorientierung mit dem „organisationalen Lernen“ verbunden. Kade macht auf die gesellschaftliche Notwendigkeit aufmerksam, daß „in der alternden Institution eine neue Balance zwischen Tradition und Innovation gefunden“ wird (S. 33). Die Vermittlung von neuem Wissen an die ältere Generation ist dabei das geringere Problem. Erforderlich ist es vor allem, generative „Erfahrungsdifferenzen“ für die Innovation von Institutionen zu nutzen.

Die Krise vieler alternder Institutionen (Kirchen, Gewerkschaften, Parteien, Bildungseinrichtungen ...) ist nicht primär in der „Überalterung des Personals“, sondern vor allem in der „fehlenden Lernkultur zwischen den Generationen“ begründet (S. 34). Dabei ist die Jugend nicht a priori Garant für Fortschritt, ebensowenig wie nicht jeder Lernvorgang, an dem Ältere und Jüngere beteiligt sind, ohne weiteres „intergenerativ“ ist.

Auch „in Großbetrieben wird heute bereits über altersgemischte Lernkulturen nachgedacht, die das Erfahrungswissen Älterer mit dem Innovationswissen Jüngerer strategisch kombinieren“ (S. 37). Kade begnügt sich nicht mit normativen Appellen, von den Erfahrungen der Älteren zu lernen. Erfahrun-

gen sind „persönlich bedeutsames Wissen“, das nicht ohne weiteres an andere weitergegeben werden kann, abgesehen davon, daß die Jüngeren nicht uneingeschränkt an den Erfahrungen der Älteren interessiert sind. Anzustreben – so Kade – ist „zunächst nur ein Verständnis für die Erfahrungsdifferenz“ (S. 44).

Ohne daß Kade auf die systemisch-konstruktivistische Diskussion verweist, beschreibt sie doch die generationenspezifische Konstruktion von Wirklichkeit und damit auch die generativen Eigenlogiken dieser Wirklichkeiten. Alle ungebrochenen Vorschläge eines „Transfers“ von Wissen und Erfahrungen und alle linearen Modelle eines Voneinander-Lernens erweisen sich so als „unterkomplex“.

Angesichts dieser reflexiven Problematisierung des intergenerationalen Lernens erscheinen einige der folgenden Erfolgsberichte in diesem Band als zu optimistisch. H.S.

**Doron Kiesel/Astrid Messerschmidt (Hrsg.)**  
**Pädagogische Grenzüberschreitungen**  
Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft  
(Verlag Haag+Herchen) Frankfurt/M.1997,  
122 Seiten, DM 32.00

Deutschland ist eine Einwanderungsgesellschaft ohne Einwanderungspolitik. Dafür gibt es aber eine administrierende Ausländerpolitik. Der Sammelband, der aus einer Tagung in der Evangelischen Akademie in Arnoldshain entstanden ist, enthält Beiträge, die den Anforderungen nachgehen wollen, die sich für die Erwachsenenbildung aus dem Faktum „Einwanderungsgesellschaft“ ergeben. Wolfgang Nieke („Pädagogik in der Einwanderungsgesellschaft“) geht davon aus, daß Konzepte wie Assimilation oder aktive Akkulturation ausgedient haben. Vielmehr sei die Spannung zwischen Universalismus und Wertrelativismus in multikulturellen Gesellschaften nicht aus der Welt zu schaffen. Pädagogische Arrangements können daher nichts weiter versuchen, als interkulturelle Diskurse zu ermöglichen. Ortfried Schöffter („Lob der Grenze“) unterstützt diese Auffassung, indem er das Relationsherstellen zwischen dem Eigenen und dem Fremden als Aufgabe der Bildungsarbeit begreift. Allerdings, so hebt er hervor, könne Relationen herstellendes Lernen nur zustande kommen,

wenn dabei das je Eigene sich ebenfalls weiter entwickeln kann.

Relationen herstellende interkulturelle Erwachsenen- und Berufsbildung wird von Ursula Apitzsch („Migration und Erwachsenenbildung“) eher als etwas Problematisches angesehen, solange damit die „Bildung kultureller Identität“ (S. 77) intendiert sei. Vielmehr sei zu beachten, daß die Lebenswelt von Migranten und Jugendlichen aus Migrantenfamilien immer schon „als konflikthafte Auseinandersetzung mit ethnisierenden Erfahrungen konstituiert ist“ (S. 79). Bildungsarbeit mit Migranten oder Migrantinnen hätte dementsprechend die Aufgabe, das „gemeinsame Migrationsschicksal ... als Ausgangspunkt einer reflexiv auf die Aufnahmegesellschaft gerichteten biographischen Aktivität“ (S. 79) wahrzunehmen.

Auch Micha Brumlik („Anforderungen an ein Erwachsenenbildungskonzept für die Einwanderungsgesellschaft“) geht mit dem interkulturellen Lernen als Zentralaufgabe der Erwachsenenbildung distanziert um. Er sieht eher ein differentiell Aufgabenfeld, das die Besonderheiten der unterschiedlichen Migrantengruppen in den Blick nimmt. Erwachsenenbildung dürfte nicht den konkreten Sachverhalt überspringen, daß Migranten oder Migrantinnen Menschen sind, „die als Menschen geworden sind“ (S. 85).

Regina Kreide („Staatsbürgerschaft und Erwachsenenbildung“) betont den positiven Stellenwert, den Erwachsenenbildungsangebote für Ausländer oder Ausländerinnen haben, aus denen sie praktischen Nutzen ziehen können. Die Realisierung des mit hohen Erwartungen verbundenen interkulturellen Lernens sei hingegen unwahrscheinlich, solange das geltende Staatsbürgerrecht nicht geändert wird.

Iris M. Young („Differenz ohne Nationalismus“) diskutiert das Problem der innergesellschaftlichen Multikulturalität aus US-amerikanischer Sicht. Multikulturalität gelte in den USA, in Kanada, in Neuseeland und zunehmend in Australien als ein Sachverhalt, der zu akzeptieren sei. Für die sich fortschrittlich verstehende Politik gehe es daher darum, sowohl für die Eigenart sozialer und kultureller Differenz einzutreten als auch konkrete Schritte zu unternehmen, um Benachteiligungen und Unterdrückungen von Minderheiten aufgrund ihrer Differenz auszugleichen.

Die jeweiligen – hier lediglich angezeigten Positionen der Autoren und Autorinnen werden von ihnen ausführlich und anregend unterlegt. Das anregende Moment wird vor allem durch den Beitrag von Young ins Spiel gebracht. Ihr Beitrag bestätigt die Auffassung von Kreide, daß mit den Problemen der multikulturellen Gesellschaft anders umgegangen werden könnte, wenn es in Deutschland kein völkisches Abstammungskriterium gäbe.

J.W.

### **Hans Knaller (Hrsg.)**

#### **Gegenkonzepte**

Politische Bildung und Erwachsenenbildung (Studien-Verlag) Wien 1998, 223 Seiten, DM 37,90, ÖS 278,00

Politische Erwachsenenbildung ist ein schwieriges Terrain: Sie wird stets für wichtig erklärt, doch diese Proklamationen überzeugen nicht alle – vor allem etliche Adressaten und Adressatinnen nicht. Um so wichtiger sind die professionelle (Selbst-)Reflexion, die Ursachenforschung für dieses Mißverhältnis und Überlegungen zur Attraktivitätssteigerung der politischen Bildungsangebote.

Der vorliegende Band erfüllt die Erwartungen, die man vor diesem Hintergrund an ihn stellen kann. Er enthält 13 Beiträge von fast durchweg österreichischen Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen der politischen Bildungsarbeit, vorwiegend aus dem Volkshochschulbereich. Einziger Nicht-Österreicher ist der Essener Universitätsprofessor Klaus Ahlheim. Dieser stellt in seinem einleitenden Beitrag aktuelle Herausforderungen, Chancen, Grenzen und Möglichkeiten politischer Erwachsenenbildung dar. Er konstatiert – wie andere Beiträger auch – eine „Krise“ (S. 11) der politischen Bildung, weist darüber hinaus perspektivreich Wege auf, um aus dieser herauszukommen, z.B. indem sie als „fächerübergreifendes Prinzip“ (S. 20) zu verstehen ist und indem ihr Motto „Lernen am Konflikt und Aufklärung als Bildungsprinzip“ (S. 22) sein sollte. Sein Grazer Kollege Werner Lenz beschreibt und begründet höchst inspirierend mit seiner wissenschaftlichen Autobiographie, warum es einmal „um die politische Bildung stiller geworden“ (S. 30), warum diese aber auch „wieder diskussionsfähig geworden“ ist (S. 24).

Ein großer Teil der übrigen Aufsätze greift diese Gedanken auf, variiert und konkretisiert

sie anhand der Bildungspraxis. Dabei wird kräftig Position für die Unverzichtbarkeit politischer Bildung im Volkshochschul-Angebot bezogen – so von Hans Knaller: „Für die Volkshochschule ist politische Bildung nicht bloß ein mögliches Angebotssegment unter vielen, das je nach Marktgängigkeit angeboten werden kann. Sie ist eine der grundsätzlichen Komponenten in der Definition dieser Einrichtung“ (S. 93). Der Leser und die Leserin finden theoretische Reflexionen (z.B. durch Wolfgang Kellners Versuch, Anthony Giddens' Ansatz von der „Politik der Lebensführung“ für die politische Bildungsarbeit fruchtbar zu machen), notwendige Parteinahme für eine kritische emanzipatorische Bildungsarbeit (durch Walter Schuster), interessante Praxisbeispiele (etwa in der Beschreibung von Karl Kalcsics, wie „politische Bildung unter regionaler Komponente“, hier in der Region Steiermark, aussehen kann). Interessant und zu Vergleichen einladend sind österreichspezifische Darstellungen: die von Wilhelm Filla über die „Volkshochschulen im historischen Rückblick“ oder die von Elisabeth Deinhofer mit ihrer Erinnerung an die von 1970 bis 1991 mehr oder weniger erfolgreich gelaufenen „Zertifikatskurse politischer Bildung“ (mit „Bildungsprämie“, S. 148).

Der eine oder andere Beitrag hat noch vorläufigen – und angesichts der Situation des Faches plausiblen – Werkstattcharakter, z.B. die Standortbestimmung „Politische Bildung an Volkshochschulen“, was aber nichts von der animierenden Wirkung nimmt.

Kritisch anzumerken bleibt allenfalls, ob nicht der eine oder andere allzu grundsätzlich wirkende Artikel (Reminiszenzen an Thomas Paine und Hans Kelsen, „Feministisches Grundstudium und Genderforschung“ oder die „Betrachtungen zur politischen Ikonographie“) genauer auf die Praxis politischer Erwachsenenbildung hätte zielen können. Dennoch bleibt für den Rezensenten unter dem Strich das Fazit, einen höchst lesenswerten Sammelband zur Reaktualisierung politischer Erwachsenenbildung gelesen zu haben.

Klaus-Peter Hufer

## **Werner Lenz Erwachsenenbildung in Österreich**

Reihe: EB Länderberichte

(DIE) Frankfurt/M. 1997, 79 Seiten, DM 18.00

Klaus Meisel schreibt einleitend: „Das DIE betrachtet es als eine seiner Aufgaben, mit den ‚Länderberichten‘ der deutschen Erwachsenenbildung einen Überblick über die Situation in anderen europäischen Ländern zu verschaffen und diese wiederum über die Situation der deutschen Erwachsenenbildung zu informieren“ (S. 6).

Der vorliegende Länderbericht wurde von Werner Lenz, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Graz, verfaßt. Der Bericht enthält materialreiche Übersichten über die Bevölkerung und das Bildungswesen Österreichs, über die historische Entwicklung der Erwachsenenbildung, über Terminologie und gesetzliche Grundlagen, über Institutionen, pädagogisches Personal und Teilnehmer/innen, über die Finanzierung, über universitäre Erwachsenenbildung sowie Aus- und Fortbildung.

In den abschließenden Kapiteln deutet Lenz einige Probleme und Perspektiven an, z.B.:

- Wirtschaftliches Denken setzt sich im Bildungsbereich durch.
- Es ist ein Trend zum „Edutainment“ erkennbar.
- „Eine notwendige Reflexion von Lernprozessen und Lernmethoden findet nicht mehr statt.“
- Die Unterstützung sozial Benachteiligter wird kaum noch erwähnt.
- Pädagogische Zielsetzungen (Emanzipation, Aufklärung, Demokratisierung) geraten in Vergessenheit.
- Weiterbildung ist eine Wachstumsbranche.
- „Integrative Einrichtungen von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung“ fehlen weitgehend.
- Die Erwachsenenbildung ist kaum mit den anderen Bildungsbereichen verzahnt.
- Viele Einrichtungen sind weltanschaulich gebunden und an ihren Interessengruppen orientiert.
- Institutionelle Konkurrenz ist stärker ausgeprägt als Kooperation und Koordination.
- Die ministeriellen Zuständigkeiten lassen keine gemeinsame Strategie erkennen.

- Mit nur 600 hauptberuflich pädagogisch Tätigen ist der Grad der Verberuflichung gering. H.S.

**Klaus Meisel (Hrsg.)**

**Organisatorischer Wandel an Volkshochschulen**

Reihe: DIE Materialien, Band 10

(DIE) Frankfurt/M. 1997, 136 Seiten, DM 18.00

Management, Marketing, Produktdesign, Corporate Identity, Controlling, Qualitätssicherung – Begriffe, die öffentliche Weiterbildungseinrichtungen charakterisieren und auch das Bild von Volkshochschulen bestimmen? Für einige selbstverständlich, für andere eher verwerflich, da für sie auf diese Weise das ursprünglich die VHS prägende pädagogische Ethos einschließlich ihres Bildungsanspruchs verloren gegangen ist. Unstrittig aber ist, daß sich das Selbstverständnis der an VHS Tätigen in den letzten 20 Jahren ebenso gewandelt hat wie die Ansprüche, die von außen an sie herangetragen werden, sei es aufgrund interner Entwicklungen wie die fortschreitende Professionalisierung oder aufgrund externer Einflüsse wie die größere Konkurrenz auf dem Weiterbildungsmarkt, aufgrund veränderter Teilnehmererwartungen oder innovativer Steuerungskonzepte der öffentlichen Verwaltung, die auch auf öffentlich geförderte Institutionen der Erwachsenenbildung übergreifen.

Konsequenz dieser tatsächlich sichtbaren oder zunächst als Ansprüche formulierten Entwicklungen ist in einzelnen VHS die Durchführung von Prozessen der Organisationsentwicklung (OE) mit Hilfe externer Berater. Solche Prozesse in VHS verschiedener Größe anhand von Beispielen darzustellen (Teil I), zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen (Teil II) sowie über entsprechende Dokumente Hintergrundwissen zu vermitteln (Teil III) ist der Anspruch des vom DIE 1997 herausgegebenen Bandes „Organisatorischer Wandel an Volkshochschulen“.

In Teil I werden die unterschiedlichen Anlässe für eine OE aus der Sicht von Praktiker/innen dargestellt. Sie ergeben sich aus kommunalen Reformen, Kreisgebietsreformen oder der Notwendigkeit, eine neue Rechtsform aufgrund veränderter Angebotsstrukturen und damit verbundenem Personalzuwachs festzu-

legen. So verschieden die Gründe für die OE sind, so unterschiedlich ist auch ihre praktische Durchführung. Sie wurde in allen Fällen beratend von einer DIE-Projektgruppe „Pädagogische Organisationsberatung“ begleitet, unterstützt vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung erfahren die Leser/innen in Teil II, welche Ziele eine OE in öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen verfolgt und welche Phasen ein solcher Prozeß im Idealfall durchlaufen sollte, gesteuert von externen Beratern (S. 44). Bei der Darstellung der Ziele: 1. Verbesserungen der Zufriedenheit der Verbraucher/innen; 2. Aufbau effizienter und effektiver Strukturen; 3. wirtschaftliche Steuerung der Institution 4. Partizipation der Mitarbeiter/innen (S. 39) fällt auf, wie auch in den meisten anderen Beiträgen in Teil I und II, daß Praktiker/innen der VHS wie die Wissenschaftler/innen der Projektgruppe die Notwendigkeit der OE relativ unhinterfragt akzeptieren und zur Begründung vor allem ökonomische Argumente wie Wirtschaftlichkeit und Effizienz herangezogen werden.

Die Berücksichtigung des dennoch existierenden pädagogischen Auftrags öffentlich geförderter Weiterbildungsinstitutionen fordert dagegen zu Recht Friedhelm Ufermann in seinem kurzen Aufsatz ein, wenn er sagt; „Wenn öffentlich verantwortete Weiterbildung sich nicht selbst die Legitimation entziehen will, muß sie auch widerständig sein gegen ausschließliche Markt- und Nachfrageorientierungen ... Bei aller Notwendigkeit von Innovation darf die Frage der Effizienz, in der Ausprägung mit möglichst geringem Mitteleinsatz ein gegebenes Ziel zu erreichen, die Frage der Effektivität, in der Ausprägung, einen bildungspolitischen Auftrag möglichst zielgenau auszuführen, nicht überlagern“ (S. 84-85).

Insgesamt erscheint mir dieses Buch aber, wenn auch der Nutzen von OE für VHS nach meinem Eindruck etwas zu euphorisch dargestellt wird (vgl. dazu auch die kritische Einschätzung von Ackermann, S. 89-109), geeignet zu sein als Orientierungshilfe für Verantwortliche in VHS, die eine OE durchführen müssen und sich nicht nur auf entsprechende betriebswirtschaftliche Darstellungen beziehen wollen. Nützlich ist auch der Dokumentenanhang, anhand dessen sich interessierte Leser/innen mit Fragen wie Leitbildent-

wicklung, Evaluation und Selbstdarstellung von VHS beschäftigen können.

Christine Zeuner

**Klaus Meisel/Ekkehard Nuissl/Antje von Rein/Hans Tietgens**

**Kursleitung an Volkshochschulen**

Reihe: Perspektive Praxis

(DIE) Frankfurt/M. 1997, 95 Seiten, DM 14.00  
Diese Veröffentlichung ersetzt die Einführungsbrochüre für Kursleiter/innen aus dem Jahr 1976. Behandelt werden

- die Institution Volkshochschule
- die Teilnehmenden
- die Kursgestaltung (lernzielbezogene Angebote, problemorientierte Angebote, Angebote zur Eigentätigkeit)
- typische Situationen (Anfang, Schluß, Konflikte)
- Kursauswertung
- rechtliche und finanzielle Fragen.

Die einzelnen Kapitel sind kurz, prägnant, verständlich und mit graphischen Übersichten aufgelockert. Im Anfang werden Materialien zur Kursvorbereitung, zur Sitzordnung und zum Feedback abgedruckt. Kurzschlüssige Rezepte werden (meist) vermieden, es wird eine Balance zwischen praktischen Anregungen und vorsichtigen Problematisierungen angestrebt. Gesichert werden soll eine „didaktische Mitte“: „Übergewichte verhindern, Übereilung und Langatmigkeit vermeiden, Abstraktion und Anschauung, Skepsis und Dogmatismus, Personalisierung und Determinismus u.ä. ausbalancieren“ (S. 58).

Eine redaktionelle Unstimmigkeit: Es wird von einer „dreifachen Aufgabengewichtung“ der Volkshochschule gesprochen, aber es werden vier Aufgaben genannt (1. sachliche Anforderungen, 2. Lernwege eröffnen, 3. aktuelle öffentliche Themen, 4. Spontaneität und Kreativität) (S. 12).

Eine Broschüre, die nicht nur Kursleiter/innen zu empfehlen ist. Es wäre interessant zu erfahren, wie eine solche „Handreichung“ von Lehrenden genutzt wird. H.S.

**Heidi Neumann-Wirsig/Heinz J. Kersting (Hrsg.)**

**Supervision in der Postmoderne**

(Institut für Beratung und Supervision) Aachen 1998, 245 Seiten, DM 42.00

Diese Veröffentlichung ist ein Kongreßband der Supervisionstage 1996 in Freiburg. Die meisten Autor/innen orientieren sich an systemisch-konstruktivistischen Theorien.

Holger Wyrwa plädiert für eine konstruktivistische Selbsterfahrung der Supervisor/innen. Er konfrontiert das „ontologische Denken in der Moderne“ mit dem „systemisch-konstruktivistischen Denken in der Postmoderne“ (S. 17). Ein Merkmal des postmodernen „polyzentrischen Denkens“ ist die Oszillation, d.h. die Schwingung zwischen einem Denken in Zuständen und einem prozeßhaften Denken. „Diese Oszillationsfähigkeit ist insbesondere in solchen Kontexten sinnvoll und nützlich, wo es um Supervision, Beratung, Mitarbeiterführung, Therapie, Erziehung und Lehre geht“ (S. 28).

Heinz Kersting, der Nestor des Instituts, reflektiert „die Ethik der Verantwortung nach Emmanuel Levinas“. Er setzt sich mit der Kritik auseinander, der Konstruktivismus sei „amoralisch“. Kersting enthüllt die „implizite Ethik“ des Konstruktivismus, die in unserer Verantwortung für unsere Theorien und Entscheidungen wurzelt. Ethik heißt für Kersting – in Anlehnung an Levinas –, den anderen als die „abgedunkelte Seite des Ich“ ernstzunehmen, um den „Eigennutz des Ich“ zu transzendieren. Das „Andere der Menschheit“ ist die Biosphäre, die der Mensch zerstört und für die er verantwortlich ist.

Britta Haye und Heiko Kleve beschreiben das „Reframing in der systemischen Supervision“. Reframing ist die Fähigkeit, mit anderen Beobachtungen anders zu beobachten (S. 79) und damit Komplexität, Relativität und Kontingenz wahrzunehmen. Sie unterscheiden zwei Formen des Reframing: ein Bedeutungsreframing (z.B. eine Umdeutung von Adjektiven wie dumm, faul, depressiv) und ein Kontextreframing, d.h. ein Wechsel des zeitlichen, örtlichen, sozialen Kontextes. „Nichts, aber auch gar nichts, kann sicher vor Umdeutungen sein, schon gar nicht das, was schon passiert ist; die Vergangenheit“ (S. 96).

Heidi Neumann-Wirsig erörtert die „Auftragsklärung in der Organisationsentwicklung“. Die



Klärung, was ein Kunde von einem Berater erwartet, ist entscheidend für den Verlauf der „Kooperationsgeschichte“. Es geht um die Klärung von Selbstbildern und Fremdbildern, um eine Perspektivverschränkung und eine Verständigung über Erwartungen und die Klärung des Expertenstatus. Generell gilt: „Beratersysteme ‚unterliegen‘ den gleichen Konstruktionsprinzipien wie Kundensysteme“ (S. 150). Daraus folgt auch: „Organisationen als soziale Systeme sind nur begrenzt steuerbar, sie folgen der eigenen inneren Dynamik der Selbststeuerung, d.h. Selbstorganisation“ (S. 158).

Der Band enthält weitere Beiträge zur Organisationsentwicklung (H. Ch. Vogel), zur „fall-orientierten Gruppensupervision“ (H. Brandau), zum „Externalisieren in der Supervision“ (G. Ruck), über Körperinterventionen (H. Lambelet), zum Coaching (B. Woltmann-Zingsheim, G. Nebel), zur „Total Quality in der Beratung“ (M. Högstedt), zur weiblichen Sozialisation (K. Pietsch) sowie eine Prozeßauswertung (Ch. Spreyermann). H.S.

### **Otto Peters Didaktik des Fernstudiums**

(Luchterhand-Verlag) Neuwied 1997, 336 Seiten, DM 45.00

Fast genau dreißig Jahre oder eine Generation nach der Vorlage seiner „Materialien zur Diskussion einer neuen Studienform“, mit denen er 1968 unter dem Titel „Das Hochschulfernstudium“ einen Überblick über die weltweiten Modelle eines damals in Deutschland als kommunistisch und unwissenschaftlich verschrienen Fernstudiums gab, präsentiert er nunmehr – seine internationalen und nationalen Erfahrungen mit dieser Lernform resümierend – Überlegungen zu einer „Didaktik des Fernstudiums“. Darin beschreibt er die große Vielfalt von Methoden und Zielen, von Konzepten und Typologien, zu denen im Laufe der letzten Jahrzehnte das Fernstudium in einer wachsenden Zahl von Ländern gefunden hat.

Sir John Daniels, der Vice-Chancellor (Präsident) der britischen Open University, die sich besonders um den Export der Idee einer „Universität für alle“ in die Länder der Dritten Welt verdient gemacht hat, rechnete kürzlich in einem Aufsatz vor, daß die Idee der Chancengleichheit im Bildungswesen zu fi-

nanzierbaren Konditionen nur durch eine Kombination von Fernstudium und modernen Kommunikationstechnologien zu realisieren sei. Otto Peters greift diesen Gedanken auf und führt ihn im Bereich der Didaktik weiter, indem er die Vielzahl der heute schon vorhandenen Nutzungen der Telekommunikation im Hochschulwesen vorstellt und diese daraufhin befragt, wie sie den Lehr- und Lernprozeß beeinflussen, stimulieren und verändern.

Ob man ihm darüber hinaus bis zu der Bewertung folgen soll, daß die Formen des „digitalen Lernens“ zu einem „tiefgreifenden strukturellen Wandel des didaktischen Feldes“ führen werden, auf den sich Lehrende und Lernende einstellen müssen, mag dahingestellt bleiben. Oskar Negt hat die Auswirkungen des Zugriffs der Studierenden auf die Informationen im Internet kürzlich einmal dahingehend beschrieben, daß die Examensarbeiten wieder dicker würden, weil nun auch noch neuseeländische Literatur zitiert werde. Nur mehr vom Gleichen verändert noch nicht die Grundstrukturen.

Auch wenn man Peters' Perspektiven nicht folgt oder aber sie auch ohne die Zustimmung zur Analyse der von ihm vorgestellten Fernstudienmodelle und didaktischen Konzepte für zutreffend hält: Die Schrift ist anregend, weil sie eine Vielzahl von Denkanstößen gibt. Peters weiß über so vieles Verwirklichte zu berichten, daß ihn zu lesen allemal interessant ist – zumal für bundesdeutsche Hochschulangehörige, denen der Blick über den Tellerrand der Nation schon zumeist deshalb verwehrt ist, weil sie keiner Fremdsprache hinreichend mächtig sind.

Christoph Ehmann

### **Sibylle Peters Professionalität und betriebliche Handlungslogik**

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 1998, 224 Seiten, DM 48.00

Die Beiträge des Sammelbandes konzentrieren sich auf die Besonderheiten, vor die sich pädagogische Professionalität in Wirtschaftsunternehmen gestellt sieht. Dabei geht die Verfasserin davon aus, daß der betriebliche Anforderungsrahmen und die betrieblich-pädagogische Aufgabenkonstellation mit Blick auf das Lernen Erwachsener eine Besonder-

heit darstellen, die bisher nur unzureichend thematisiert wird. Wesentlich sei die „strukturelle Kopplung“, die bei den Beschäftigten zwischen „ihrer Eigenschaft als Mitglieder betrieblicher Organisationen“ und ihrer „individuellen Effizienzorientierung“ besteht (S. 9). Dazu komme das „spezifische Spannungsverhältnis zwischen pädagogischem Handeln und betrieblichen Wertschöpfungsprozessen“ (S. 9). Drittens sei eine differentielle Betrachtung betrieblich-pädagogischer Professionalität auch deshalb notwendig, weil die bisherige betriebliche Weiterbildung mit in die unternehmensinternen und -externen Flexibilisierungs- und Umstellungsprozesse hineingezogen wird.

Die Beiträge des Sammelbandes zur spezifischen betrieblich-pädagogischen Professionalitätsproblematik werden in vier Kapitel gebündelt.

- In Kap. 1 wird aufgrund der sich ändernden betrieblichen Bildungspraxis eine kontextpolitische Professionalisierungsdebatte gefordert und das Qualitätsmanagement als betrieblich-pädagogische Herausforderung gesehen (Karin Büchler/Wolfgang Hendrich; Susanne Kraft).
- In Kap. 2 findet eine Auseinandersetzung um den Stellenwert pädagogischer Professionalität bei der Personal- und Organisationsentwicklung statt (Bernd Dewe; Harald Geißler; Thomas Kurtz; Klaus Harney/Wolfgang Höffner).
- In Kap. 3 wird danach gefragt, ob und wie es möglich ist, die pädagogische Professionalität von Erwachsenenbildnern zu optimieren, so daß die sich neu entwickelnden betrieblichen Weiterlernfordernisse wahrgenommen werden können. In diesem Zusammenhang werden Varianten von Zusatzstudiengängen und anderen Weiterbildungsmöglichkeiten für erwachsenenpädagogisch Tätige vorgestellt und erörtert (Rolf Arnold/Antje Krämer-Stürzl/Hans-Joachim Müller; Carla Sievers; Wolfgang Wittwer).
- In Kap. 4 geht es um die Frage, ob die spezifische betrieblich-pädagogische Professionalität nicht auch dazu taugt, daß der Pädagoge oder die Pädagogin selber unternehmerisch tätig wird. Hier wird also das Problem der Existenzgründung diskutiert. Die Gründung eines Profit- oder Non-Profitcenters würde der veränderten erwach-

senpädagogischen Professionalität eine weitere Kompetenzdimension hinzufügen (Gerald Braun; Richard Merk).

Zusammenfassend läßt sich sagen: Die einzelnen Beiträge des Sammelbandes sowie die Leitgedanken der Herausgeberin artikulieren Aspekte der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsproblematik, die sowohl aktuell sind als auch aktuell bleiben werden. J.W.

### **Karl Pütz** **Die Beteiligung von Ausländern an der Weiterbildung im Rahmen von Volkshochschulen**

(Verlag Peter Lang) Frankfurt/M.1997, 263 Seiten, DM 84.00

Es handelt sich um eine von Prof. Pöggeler betreute Dissertation an der TH Aachen. Wie bei Dissertationen weitgehend üblich, wird das eigentliche, im Titel der Dissertation angegebene Thema eingerahmt von einer Darstellung der Rahmenbedingungen. In diesem Fall werden die Ausländer- und Beschäftigungspolitik (S. 44–76), die Entwicklung des Volkshochschulwesens in der alten Bundesrepublik (S. 77–89) sowie die Entwicklung des Lehrangebots der Volkshochschule Aachen und der Wirtschaftsstruktur in der Region Aachen (S. 90–109) dargestellt. Der Untersuchung der ausländischen Teilnehmer und Teilnehmerinnen an der Volkshochschule Aachen sind die Seiten 110–223 gewidmet. Dabei handelt es sich um eine teilnehmersoziologische Untersuchung. Sie konzentriert sich neben den üblichen demographischen Aspekten auf zwei Fragenkomplexe. Zum einen geht es um die Teilnehmer an Deutschkursen, zum anderen geht es um die Frage, welche anderen Kurse von ausländischen Teilnehmern oder Teilnehmerinnen besucht werden.

In der Zusammenfassung seiner Untersuchungsergebnisse präzisiert der Verfasser diejenigen Aspekte, die erkennen lassen, welche ausländischen Teilnehmer und Teilnehmerinnen von der Volkshochschule erreicht werden. Es handelt sich überwiegend um Erwachsene zwischen 20 und 30 Jahren, die bereits in ihrem Herkunftsland weiterführende Schulen besucht haben. Der größte Teil lebt weniger als fünf Jahre in der Bundesrepublik. Obwohl sowohl Vormittags-

kurse als auch Abendkurse angeboten werden, besteht eine leichte Bevorzugung der Abendkurse. Eine genauere zeitliche Platzierung im Hinblick auf bestimmte Beschäftigungsgruppen dürfte wichtig sein, wenn die Teilnahme an den Kursen stabilisiert oder gar ausgeweitet werden soll. Vermutet werden kann, daß die kontinuierliche Teilnahme an Deutschkursen primär aus schulischen oder beruflichen Motiven erfolgt. Insgesamt bestätigt die Untersuchung, daß der Erwerb von Sprachkompetenz für die ausländischen Teilnehmer oder Teilnehmerinnen im Vordergrund steht, während die Teilnahme an anderen Kursen der Volkshochschule äußerst gering ist.

Mit Blick auf die gesamte Veröffentlichung läßt sich feststellen, daß die Darstellung der Rahmenbedingungen und der spezielle teilnehmersoziologische Untersuchungsteil unverbunden nebeneinander stehen. D.h., ein die einzelnen Teile der Arbeit verbindendes Frageinteresse wird nicht erkennbar.

J.W.

### **Regula Schröder-Naef u.a. Warum Erwachsene (nicht) lernen**

Zum Lern- und Weiterbildungsverhalten Erwachsener in der Schweiz (Verlag Rüegger) Chur, Zürich 1997, 278 Seiten, DM 57.40

Der spannenden Frage nach den Gründen Erwachsener, sich weiterzubilden oder sich nicht weiterzubilden, ist das Forschungsteam unter Leitung von Regula Schröder-Naef während seines dreijährigen Forschungsprojektes in der Schweiz nachgegangen. Zentrale Fragen der Untersuchung waren, welche Faktoren dafür verantwortlich sind, daß Personen am Ende ihrer Erstausbildung schwerwiegende Bildungsdefizite aufweisen, welche Personengruppen bereit sind, diese zu kompensieren, und welche Faktoren die Bereitschaft zu einer Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen im Erwachsenenalter unterstützen oder behindern. In qualitativen, halbstrukturierten Interviews wurden parallel Teilnehmende aus sechs verschiedenen Weiterbildungskursen, in denen Elemente der Grund- oder Erstausbildung nachgeholt werden, und Personen mit ähnlichen Bildungsdefiziten, die diese aber nicht ausgleichen, nach ihrem Elternhaus, den prägenden

Schul- und Lernerfahrungen und ihrer aktuellen Lebenssituation befragt.

Diese Bildungsbiographien bestätigen einmal mehr den engen Zusammenhang zwischen Bildungsstand der Eltern, Schulerfolg und Bildungszielen Heranwachsender. Personen mit Bildungsdefiziten in der Grund- oder Erstausbildung kommen oft aus bildungsfernen Elternhäusern mit bescheidenen finanziellen Möglichkeiten, viele haben sehr belastende Kindheitserinnerungen.

Die Entscheidung Erwachsener aber, zu lernen oder nicht zu lernen, ist vor allem von ihrer jeweiligen Situation und den Rahmenbedingungen abhängig. Mit seinen Schlußfolgerungen sieht das Forschungsteam die Bedürfnispyramide von Maslow belegt, nach der erst die Befriedigung primärer Bedürfnisse das Streben nach persönlicher Weiterentwicklung ermöglicht. Der Wunsch nach einer befriedigenderen Arbeit oder das persönliche Interesse stellt vor allem für besser Ausgebildete ein Motiv zur Weiterbildung dar. Menschen mit großen Bildungsdefiziten hingegen reagieren mit dem Nachholen von Elementen der Grund- oder Erstausbildung zumeist auf äußeren Druck. Zur Verbesserung ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt streben sie einen anerkannten Abschluß an. Trotzdem müssen allerdings viele – besonders Frauen – angesichts existentieller Probleme auf Weiterbildung verzichten. Auch die mit einer Weiterbildung verbundenen Belastungen und die Schwierigkeit, ein geeignetes Bildungsangebot zur Verbesserung ihrer Situation zu finden, verhindern vielfach eine Teilnahme. Sind aber entsprechende Angebote vorhanden und läßt sich die Weiterbildung mit der Gesamtsituation verbinden, orientieren sich Erwachsene neu, und bisher Nichtteilnehmende werden zu Teilnehmenden, schließt das Forschungsteam und fordert den Abbau von Barrieren und die Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen.

Es zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Teilnahmemotiven und -barrieren. Frauen neigen eher dazu, mangelnde berufliche Perspektiven auf ihre Bildungsdefizite zurückzuführen, und leiden eher unter einer geringeren Ausbildung. Einerseits ist der Wunsch, diese Defizite auszugleichen und sich von Selbstzweifeln zu befreien, für viele Frauen Beweggrund für die Teilnahme, andererseits sind es aber gerade die Selbstzwei-

fel, die Frauen an einer Teilnahme hindern. Zudem stellt für sie Weiterbildung vielfach einen Luxus dar, den sie sich finanziell oder zeitlich nicht leisten können. Männer dagegen streben mit der Teilnahme eher einen beruflichen Aufstieg und finanzielle Besserstellung an bzw. sind mit ihrer Situation so zufrieden, daß sie kein Bedürfnis nach Veränderung verspüren und keinen Grund sehen, Zeit und Mühe in Weiterbildung zu investieren. Die qualitative Untersuchung ergänzt bereits vorhandene quantitative Erhebungen (wie z.B. das Berichtssystem Weiterbildung) und bietet umfangreiches Material zu deren Interpretation. Die in Gruppen je Weiterbildungskurs sowie der Gruppe der Nichtteilnehmenden zusammenfassend dargestellten Einzelinterviews veranschaulichen die prägenden Bildungserfahrungen durch Elternhaus, Schule und den Übergang ins Berufsleben. Die Beschreibungen der aktuellen Lebenssituation und damit das auslösende oder verhindernde Moment sind zum Teil weniger plastisch und dadurch auch nicht immer ganz nachvollziehbar.

Auf das Problem der relativ geringen Fallzahl in den einzelnen Gruppen, durch die die Aussagen einzelner ein großes Gewicht bekommen, und das einer möglichen positiven Auswahl bei den Interviews durch die Freiwilligkeit der Beantwortung weist das Forschungsteam selbst hin.

Insgesamt ist der Forschungsbericht interessant zu lesen und empfehlenswert. Auch durch eine gezielte Auswahl einzelner Kapitel läßt sich ein guter Überblick über die Ergebnisse verschaffen. Das Forschungsteam scheut sich nicht, Stellung zu beziehen und Empfehlungen auszusprechen.

Sabine Seidel

### **Richard Stang u.a.** **Kursleitung Kulturelle Bildung**

Reihe: Perspektive Praxis  
(DIE) Frankfurt/M. 1998, 105 Seiten, DM 14.00

Die Publikation ist Ergebnis der Zusammenarbeit einer Arbeitsgruppe, deren Mitglieder aus verschiedenen Einrichtungen und Feldern der Kulturellen Bildung kommen. Die sechs Autor/innen haben sich entschieden, vielfältige Facetten des Themas „als bunten Strauß“ in Kurzbeiträgen von max. 3 Seiten

zu präsentieren. Zur Orientierung in der Fülle wurden bildhafte Titel („Mit Kopf, Herz und Hand“), neutrale Untertitel („Qualitätsmerkmale“) gewählt und zwischen „Grundlagen/Zusammenhängen“, „Selbstverständnis/Orientierungen“, „Methoden/Kursgestaltung“, „Angebotsformen/Praxisbeispiele“, „Beziehungen/Rollen“ unterschieden. Die „vernetzte Struktur der Beiträge“ (S. 7) soll durch häufige Verweise auf andere Beiträge unterstrichen werden. Zahlreiche Fotos werden eher illustrierend und nicht als eigenständig wirkendes Medium eingesetzt. Ein „buntes Bändchen“, das Einblick in Problemstellungen, kulturelle Ausdrucksmittel, methodisch-didaktische Umsetzungen gibt, aber (bewußt so gewählt) ein Zentrum vermissen läßt (vorstellbare Varianten: Kreativität als Schlüsselqualifikation oder Kulturelle Bildung als Frauenbildung). Die Mischung aus Kürze und Vielfalt hinterläßt leichte Schwindelgefühle, sie bewegt sich zwischen Anregung und Abbruch der Kommunikation. Ich wünsche mir eine Fortsetzung der Diskussion.

Monika Schmidt

### **Jürgen Walter** **Bildung der Zukunft**

Für die Nachhaltigkeit in Bildung und Gesellschaft  
(Verlag Peter Lang) Frankfurt/M. 1998, 222 Seiten, DM 59.00

Es ist schon erstaunlich, daß mehr als drei Jahrzehnte vergehen mußten, bis sich endlich wieder ein Industriegewerkschafter fundiert und ausführlich zur Bildungspolitik äußert. Lange ist es her, daß sich Gewerkschafter – außerhalb der GEW – zu Themen wie „Aufstieg durch Bildung“ nicht nur in Kongreßöffnungsreden äußerten. Dabei waren es nicht zuletzt die Interessenvertretungen der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die in den 60er Jahren wichtige Impulse in der Bildungsreformdebatte gegeben haben. Doch nach der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes 1969 erreichte auch die Gewerkschaften jene Spaltung, die zu überwinden eine der prioritären Forderungen an das Bildungswesen war: die in die allgemeine und die berufliche Bildung. Für die erstere beanspruchten die Lehrer und damit die GEW, für die letztere aber die Betriebsräte und damit die Industriegewerkschaften die

Zuständigkeit. In den 70er Jahren wirkten IG Chemie und IG Metall noch ein bißchen in den Studienreformkommissionen mit. Doch als die letzteren einschließen, verfielen auch erstere in Schweigen, sieht man von den papierernen Resolutionen der Gewerkschaftstage ab. Die Arbeitslosigkeit und ihre Bekämpfung standen im Vordergrund.

Es ist diese Arbeitslosigkeit, die für Jürgen Walter, Mitglied des geschäftsführenden Hauptvorstandes der IG Bergbau/Chemie/Energie, ein wesentlicher Grund war, über die Bildung der Zukunft nachzudenken, neue Leitbilder zu entwerfen und in sieben abschließenden Fragen die „gewerkschaftliche Beschlußlage“, zumeist aus den frühen 70er Jahren, daraufhin abzuklopfen, ob sie denn noch den veränderten Anforderungen gerecht wird. Ausgehend von einer kritischen Analyse der Rede von Roman Herzog über die zu brechenden „Bildungs-Tabus“ kommt er zu fünf Herausforderungen an die Bildung der Zukunft, die er mit den Überschriften skizziert:

1. Neuorientierung in beschleunigten Wandlungsprozessen
2. Profilierung innerhalb der Globalisierung
3. Transformation der Industrie- zur Informationsgesellschaft
4. Entwicklungsprinzip lernender Organisationen
5. Nachhaltigkeit als Leitbild.

Für weite Bereiche der bildungspolitischen Diskussion neu ist die Begründung der Vorschläge mit Bezugnahmen auf den Produktions- und Wirtschaftsalltag der Chemischen Industrie. Das verstärkt die Glaubwürdigkeit und überzeugt mehr als manche der bekannten theoretischen Ableitungen auf hohem Abstraktionsniveau.

Jürgen Walter gehört gemeinsam mit Siegfried Bleicher, Vorstandsmitglied der IG Metall, und dem ehemaligen GEW-Vorsitzenden Dieter Wunder zu den Initiatoren des Sachverständigenrates Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung. Dies läßt hoffen, daß die Abstinenz der Industriegewerkschaften im allgemeinbildenden Bereich endlich zu Ende geht.

Christoph Ehmann

### **Christl Ziegler Lernziel Demokratie**

Politische Frauenbildung in der britischen und amerikanischen Besatzungszone (Böhlau Verlag) Köln u.a. 1997, 226 Seiten, DM 58.00

„Upon the education of the people of this country the fate of this country depends“, hieß es in einem britischen Regierungspapier von 1943, das damit die Bildung zur zentralen Aufgabe in einem künftigen, vom Nationalsozialismus befreiten Deutschland erklärte. Im April 1946, elf Monate nach Kriegsende, stellte der britische General Erskine fest: „The education or reeducation of women is considered to present one of the greatest of the adult education problems in Germany“.

Diese beiden Zitate mögen die Relevanz des von Christl Ziegler bearbeiteten Dissertationsthemas nicht nur für die Bildungsgeschichte, sondern auch für die Entwicklung der politischen Kultur im Nachkriegsdeutschland überhaupt verdeutlichen. Bildung der nationalsozialistisch geprägten Deutschen zur Demokratie war das Hauptanliegen der Reeducation-Politik. Daß dies eine Aufgabe war, die – nicht nur wegen des hohen Frauenüberschusses in Deutschland nach 1945 – in besonderer Weise auf die Bildung von Frauen zu beziehen ist, hat in der Erwachsenenbildungsforschung gleichwohl bisher nur wenig Beachtung gefunden. Zieglers Untersuchung ist nun darauf gerichtet, diese Lücke zu schließen, indem Konzeptionen und Praxis politischer Frauenbildung in der britischen und amerikanischen Besatzungszone der ersten Nachkriegszeit vorgestellt werden, deren Kenntnis auch für ein adäquates Verständnis heutiger Frauenbildung unverzichtbar ist. Dabei geht sie nicht nur auf solche frauenbildungspolitischen Bildungsansätze ein, die von den Briten bzw. Amerikanern in Deutschland initiiert worden sind, sondern berücksichtigt auch die von deutscher Seite selbst – als Anknüpfung an die Weimarer Tradition und als Aufgreifen internationaler Impulse – ausgegangenen Aktivitäten, die ihren prononcier-testen Ausdruck im Konzept der (in den 1950er Jahren von Fritz Borinski theoretisch ausformulierten) „mitbürgerlichen Bildung“ finden. Gerade weil dieses Konzept an die Dimension „Alltag“ anknüpft, hat es sich, so Ziegler, als besonders fruchtbar für einen

frauengemäßen Ansatz politischer Bildung erwiesen.

Bei der Lektüre eröffnet sich ein überraschend vielfältiges Spektrum politischer Frauenbildungsinitiativen aus der zweiten Hälfte der 1940er Jahre. Vorgestellt werden verschiedenste Frauenorganisationen (etwa der „Klub deutscher Frauen“ und der „Frauenring der Britischen Zone“), Institutionen der Erwachsenenbildung (z.B. die für Frauen seit 1947 geöffnete Bildungsstätte Wilton Park bei London, die Heimvolkshochschule Göhrde in der britischen Zone mit ihren Frauenkursen oder das nicht zuletzt wegen seiner spezifischen Methodik bekanntgewordene „Haus Schwalbach“ in der amerikanischen Zone); zudem werden zahlreiche Beispiele für internationalen Austausch (britische und amerikanische „visiting experts“ in Deutschland, Studienaufenthalte deutscher Frauen im Ausland) und für Frauentagungen und -kongresse dokumentiert. Politische Frauenbildung nach 1945 wollte zur Überwindung einer doppelten Isolierung deutscher Frauen beitragen: einerseits die Beschränkung auf einen engen häuslichen Bereich, indem Frauen zur aktiven Partizipation in der demokratisch zu organisierenden Nachkriegsgesellschaft motiviert und befähigt werden; andererseits die nationale Isolierung im Nationalsozialismus, indem durch persönliche Begegnung die internationale und interkulturelle Verständigung gefördert wird. Von besonderem Interesse ist es dabei sicherlich, zu verfolgen, welche große Bedeutung konzeptionell wie in der praktischen Umsetzung der informellen Bildung der Frauen zukam – Erfahrungen, die auch die aktuelle Diskussion zum „lebenslangen Lernen für alle“ bereichern könnten.

Das Verdienst der Untersuchung ist es, ein wichtiges Thema der Fachgeschichte erschlossen zu haben. Das Buch ist materialreich, quellengesättigt und im Anhang mit elf Dokumenten bereichert. Kritisch kann angemerkt werden, daß der systematische Ertrag für die Bildungstheorie von der Autorin noch deutlicher hätte herausgestellt werden können. Auch in der Darstellung selbst werden manch interessante Aspekte nur cursorisch behandelt, oder es wird überhaupt nicht auf sie eingegangen. Es fehlt etwa eine Erörterung der Frage, ob bzw. in welcher Weise sich beim Prozeß demokratischer und politischer Frauenbildung auch Widerstand ge-

zeigt hat (sowohl von männlicher als auch von weiblicher Seite). Jedoch finden sich andererseits besonders spannend zu lesende Passagen, in denen Erfolge, aber auch die Schwierigkeiten der deutschen Frauen mit der Erreichung des „Lernziels Demokratie“ thematisiert werden, etwa bei der Handhabung geeigneter Methoden in Bildungsveranstaltungen oder bei der Gewinnung der Zielgruppen „Hausfrauen“ und „jüngere Frauen“. Lesenswert ist Christl Zieglers Buch als Einführung in das wichtige Gebiet politischer Frauenbildung nach 1945 im Spannungsfeld von gelenkter und gelebter Demokratie.

Elisabeth Meilhammer

### **Paul M. Zulehner/Rainer Volz Männer im Aufbruch**

Wie Deutschlands Männer sich selbst sehen und wie Frauen sie sehen. Ein Forschungsbericht

(Schwaben Verlag) Ostfildern 1998, 336 Seiten, DM 48.00

Mit Erwachsenenbildung hat diese Studie zunächst wenig zu tun. Es ist eine empirische Erhebung zur Selbst- und Fremdwahrnehmung von Männern, die zwei Mitarbeiter der Männerarbeit der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Gemeinschaft der katholischen Männer Deutschlands im Auftrag und mit Unterstützung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend durchgeführt haben. Die hier zugrunde liegenden Daten entstammen einer – von einem Marktforschungsunternehmen in Nürnberg – vorgenommenen standardisierten Erhebung bei 1.200 Männern und 800 Frauen, die entsprechend präsentiert (in Tabellen und Grafiken) und knapp, aber differenziert und sensibel kommentiert wird.

Die Spannweite der empirisch erhobenen Daten läßt kaum einen Aspekt der männlichen Identität aus. Neben demographischen Merkmalen werden Persönlichkeitsmerkmale, biographische Aspekte (Kindheit), Familienwelt und Berufswelt ausgebreitet. Auch zur „Innenwelt“ wurden bemerkenswerte Befunde ermittelt, welche in der Männerbildungsdiskussion eine große Rolle spielen: zu den Themen Gesundheit, Sexualität, Gefühle, Ängste, Gewalt, Leid und Tod. Es ist seit nunmehr gut fünfzehn Jahren die erste empirische Erhebung unter deutschen Männern,

welche ausreichend stichhaltige Daten liefert. Eine besondere Qualität gewinnt das Buch durch die vergleichende Darstellung von Männern aus Frauensicht. Bezogen auf die jeweils identisch abgefragten Aspekte, Kriterien und Einstellungen ergibt die Konfrontation von Selbst- und Fremdsicht ein gutes Material für eine Bildungsarbeit, die an Wahrnehmungen und Selbsterkenntnissen interessiert ist. Auch wenn das Buch an einigen Stellen nicht durchweg überzeugt (so etwa bei der Einteilung in traditionelle, pragmatische, unsichere

und neue Männer) und sich gelegentlich methodische Rückfragen ergeben, so breitet es doch eine Fülle von wichtigen Erkenntnissen aus, die für die zunehmend wichtiger werdende Verschränkung von Männerbildung und Frauenbildung, die perspektivische „Gender-Diskussion“, von Bedeutung sind. Bezogen auf Bildungsprozesse kann das Buch Grundlage dafür sein, sowohl Konzepte der Männerbildung weiterzuentwickeln als auch auf neue Ansätze der Gender-Bildung zu rekurrieren. E.N.

## **Autoren und Autorinnen der Beiträge**

PD Dr. Hannelore Bastian, Stadtbereichsleiterin an der Hamburger Volkshochschule, Dozentin an der Universität Hamburg

Dr. Dieter Gnahn, Leiter des Arbeitsbereiches Arbeitsmarkt, Aus- und Weiterbildung im Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung der Universität Hannover

PD Dr. Klaus Götz, Leiter „Management-Konzepte“ bei der Personal-Zentrale der DaimlerChrysler AG, Dozent an den Universitäten Klagenfurt und Innsbruck

Dr. Johannes F. Hartkemeyer, Direktor der Volkshochschule der Stadt Osnabrück

Dr. Joachim Ludwig, Projektmitarbeiter am Institut für Pädagogische Praxis und Erziehungswissenschaftliche Forschung der Universität der Bundeswehr München; Gewerkschaftssekretär

Dr. Sigrid Nolda, Professorin für Erwachsenenbildung an der Universität Dortmund

Dr. Hans Tietgens, Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg

## **Autoren und Autorinnen der Rezensionen**

Dr. Rolf Arnold, Professor für Berufs- und Erwachsenenpädagogik an der Universität Kaiserslautern und Leiter des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (ZFUW)

Dr. Christoph Ehmman, Staatssekretär a.D. und Lehrbeauftragter an der Universität Marburg

Dr. Peter Faulstich, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg

Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Dieter Gnahn, Leiter des Arbeitsbereiches Arbeitsmarkt, Aus- und Weiterbildung im Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung der Universität Hannover



Dr. Klaus-Peter Hufer, Fachbereichsleiter an der Kreisvolkshochschule Viersen

Dr. Peter Krug, Ministerialdirigent im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz und Vorsitzender des Ausschusses für Fort- und Weiterbildung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

Dr. Elisabeth Meilhammer, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der Universität Jena

Dr. Ekkehard Nuissl, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg und Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Gerhard Reutter, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Erhard Schlutz, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Bremen

Dr. Monika Schmidt, Hochschuldozentin im Institut für Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung an der Universität Hannover

Sabine Seidel, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover

Dr. Horst Siebert, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover

Richard Stang, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Bettina Thöne, freiberufliche Dozentin in der Weiterbildung, z.Zt. San Francisco/USA

Angela Venth, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Johannes Weinberg, em. Professor für Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung an der Universität Münster

Dr. Christine Zeuner, wissenschaftliche Assistentin im Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg