

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

**LITERATUR- UND FORSCHUNGSREPORT
WEITERBILDUNG**

**Nr. 45
Juni 2000**

REPORT

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung
Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift

Verantwortlich Herausgebende

Ekkehard Nuißl, Marburg
Christiane Schiersmann, Heidelberg
Horst Siebert, Hannover
Johannes Weinberg, Münster

Herausgebende Institution

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Als wissenschaftliches Serviceinstitut vermittelt es zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung.

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.

© 2000 DIE und für Einzelbeiträge ihre Autoren (nach § 54 UrhG).

Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution.

Herausgeber der Nummer 45: Johannes Weinberg, Münster

Koordination der Rezensionen: Christa Brechler, Frankfurt/M.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung : wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift / hrsg. Institution: Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e.V. (DIE). – 1 (1978) – . – Bielefeld : Bertelsmann, 1978

Darin aufgegangen: Literaturinformationen zur Erwachsenenbildung. – Erscheint halbjährl. – Früher verl. von dvv, Dr.-, Vervielfältigungs- und Vertriebs-GmbH, Münster, danach von der AfeB, Heidelberg, danach von der PAS, Frankfurt, Main, danach vom DIE, Frankfurt (Main). – Bibliographische Deskription nach Nr. 45 (2000). – Nebent.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung <Frankfurt, Main>: Report / Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
ISSN 0177-4166

Verlag und Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Fon 0521/91101-11 · Fax 0521/91101-19
e-mail bestellung@wbv.de

Best.-Nr.: 22/1045

Inhaltsverzeichnis

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

Wissenschaftstheoretische Aspekte des Erwachsenenlernens

<i>Peter Alheit</i> „Ziviles Wissen“: Fragile Hintergrundstrukturen der Zivilität	10
<i>Paul Ciupke/Norbert Reichling</i> „Die Geschichte und das lebendige Leben experimentieren in einem fort ...“	24
<i>Bernd Dewe</i> Wissenstransformationen und Lernen in der reflexiven Modernisierung	38
<i>Günther Dohmen</i> Das Übergreifende denken, das Praktische erkunden, das Vernünftige tun	55
<i>Horst Dräger</i> Zum Erscheinungswandel der Rationalität in der Pädagogik	73
<i>John Erpenbeck</i> Erwachsenenlernen als Wissens- und Kompetenzmanagement	84
<i>Ina Heine/Peter Heine</i> Wissen für interkulturelles soziales Handeln	98
<i>Hans Tietgens</i> Arten des Wissens und ihre Relevanz für die Erwachsenenbildung	109
<i>Johannes Weinberg</i> Über die Entstehung von Wissen und Lernen aus Trivialität und Erinnerung	116

REZENSIONEN 123

DAS BUCH IN DER DISKUSSION

Rolf Arnold/Wiltrud Gieseke/Ekkehard Nuisel (Hrsg.): Erwachsenen-
pädagogik. Zur Konstitution eines Faches

SAMMELBESPRECHUNGEN

Einführungen in die Erwachsenenbildung

Historische Portraits

Schriftenreihe Humanistische Pädagogik und Psychologie

BESPRECHUNGEN

KURZINFORMATIONEN

Autorinnen und Autoren 180

Editorial

Dieses Themenheft zu „wissenstheoretischen Aspekten des Erwachsenenlernens“ lebt vom Aspektewechsel der Beiträge. Für die Erfindung einer inhaltlich plausibel erscheinenden Reihenfolge der Artikel ergibt sich daraus ein Dilemma: Anfang und Ende des Aspektewechsels sind nicht bestimmbar. So erscheinen die Beiträge einfach in der alphabetischen Reihenfolge ihrer Verfasser.

Mit Absicht war bei der Formulierung des Heftthemas nicht von der „Erwachsenenbildung“ die Rede gewesen. Dementsprechend war die Einladung zur Mitarbeit mit thematischen „Vorabs“ verbunden worden, die sich außerhalb des erwachsenenpädagogischen Innenblicks bewegen. So sind Beiträge entstanden, die disziplintheoretische Denklinien anbieten, die auf pädagogische Bezüge nicht verzichten, jedoch darauf aufmerksam machen, dass das Fach Erwachsenenpädagogik eines wissenschaftstheoretischen Gesprächs bedarf.

Ekkehard Nuissl
Christiane Schiersmann
Horst Siebert
Johannes Weinberg

Münster, im März 2000

WISSENSCHAFTSTHEORETISCHE ASPEKTE DES ERWACHSENENLERNENS

„Ziviles Wissen“: Fragile Hintergrundstrukturen der Zivilität

Die „Wissensgesellschaft“ steht auf der Tagesordnung. Das Internet zwingt uns, wie es scheint, eine neue, qualitativ andere Auseinandersetzung mit Wissen auf. Aber „Wissen“ ist keineswegs nur ein Fundus reflexiv oder multimedial zugänglicher kognitiver Ressourcen, die – mehr oder weniger organisiert, mehr oder weniger institutionalisiert – jederzeit verfügbar und abrufbar wären. „Wissen“ ist zu beträchtlichen Teilen *implizit*. Wir erwerben es in Lernprozessen, die gleichsam „hinter unserem Rücken“ ablaufen. Die These, dass solche *informellen* Lernprozesse eine entscheidende Bedeutung für das Lernen haben, ist gewiss nicht neu. Sie gehört zu den Basisannahmen des Erziehungsgedankens der amerikanischen Pragmatisten, besonders John Deweys (vgl. Dewey 1938). Sie begleitet die gesellschaftskritischen Ambitionen des Negtschen „Erfahrungsansatzes“ (Negt 1971; Negt/Kluge 1972). Aber sie ist unbestreitbar auch ein wesentlicher Aspekt der jüngeren internationalen Diskussion um die Idee des „lebensbegleitenden Lernens“. Gerade der Delors-Report mit seinem Motto „*Learning: The Treasure Within*“ unterstreicht die Wichtigkeit nicht-formaler Lernprozesse für jede Art von Bildung (vgl. auch Dohmen 1996).

Auch für die politische Bildung scheinen informelle Lernprozesse entscheidender zu sein als formale Settings. „Demokratie“ lernt man in lebendigen Auseinandersetzungen – nicht (nur) auf der Schulbank. Eine „zivile Kultur“ (Alheit 1994) entsteht als Kultur des Respekts und der Anerkennung des „Anderen“ in der alltäglichen Praxis, nicht als fortschrittliches Curriculum. Freilich, gerade Zivilität ist offensichtlich nicht das *selbstverständliche* Resultat informellen Lernens. Die Zeitgeschichte konfrontiert uns auch mit beängstigenden Beispielen der „Ent-Zivilisierung“ (vgl. Alheit 1994, 1995b); und auch sie basieren offensichtlich auf informellen Lernprozessen (vgl. Alheit 1994, S. 245ff). „Ziviles Wissen“ entsteht und zerfällt auf der Basis lebensweltlicher *Hintergrundstrukturen*, ist gleichsam auf „implizites Wissen“ (Polyani) angewiesen. Aber dieses Wissen ist durchaus fragil. Es variiert mit seinen Rahmenbedingungen.

Die folgenden Überlegungen unternehmen den Versuch, diese Ambivalenz von Wissensstrukturen „im Rücken“ der Akteure genauer zu betrachten. Dabei geht es zunächst um ein theoretisches Verständnis solcher Hintergrundgewissheiten, das auf die Einsichten des sozialphänomenologischen Lebensweltbegriffs Bezug nimmt (1). Ein zweiter Gedanke wird diesen Deutungsrahmen erweitern und die zentrale Relevanz der Arbeitssphäre für „zivile Lebenswelten“ einführen (2). In einem dritten Zugang wird auch dieses Ergebnis empirisch¹ problematisiert und das Risiko des „Austrocknens“ von Zivilität angedeutet (3). Eine knappe Referenz auf Gramscis analytische Utopie der zivilen Gesellschaft (4) schließt die Überlegungen ab.

1. „Ziviles Wissen“ als lebensweltliches Wissen

Lebenswelt darf nicht als abgrenzbares „Terrain“ missverstanden werden, als bestimmter Ort, der sich von anderen Lokalitäten des Lebens qualitativ unterscheidet. Lebenswelt erscheint vielmehr als Set vorbewusster, halbbewusster, u.U. auch bewusstseinsfähiger Orientierungsstrukturen, als eine reflexiv nicht unbedingt zugängliche Wissensressource, auf die ein sozialer Akteur zurückgreifen kann, um sich in seinem Alltag problemlos zu bewegen. Lebenswelt ist, um es zuzuspitzen, latent verfügbares und in konkreten sozialen Situationen immer wieder aktualisiertes *Basiswissen* (vgl. Schütz/Luckmann 1979). Wenn wir lebensweltlich agieren, handeln wir – um die Umgangssprache zu gebrauchen – „spontan“. Wir beziehen uns dabei, ohne dass es uns bewusst wäre, auf selbstverständlich geteilte Orientierungsgewissheiten in unserer Sozialwelt, die wir zweifellos benötigen, um den diffusen Anforderungen des Alltags begegnen zu können.

Einen ähnlichen Status hat auch „ziviles Wissen“. Die Art, wie wir auf die Verletzung unbefragter Basisannahmen des wechselseitigen Respekts reagieren, zeigt, wie tief ein ziviler Habitus in unserer Einstellung zur Welt verankert ist. Wir betreten nach einem längeren Urlaub unsere Wohnung und müssen feststellen, dass offenbar eingebrochen wurde. Der Schaden ist begrenzt. Was uns trifft, ist die Tatsache, dass eine anonyme Person unsere Privatsphäre verletzt hat und damit die unbefragte Grundannahme, dass wir über einen solchen nicht antastbaren Raum verfügen, infrage steht. Wir beobachten, dass neofaschistische Jugendliche einen Schwarzen krankenhausreif schlagen und niemand der Umstehenden eingreift. Gleichgültig, ob wir selbst die Zivilcourage zum Gegenhandeln aufbringen oder nicht, wir erfahren schmerzlich und ohnmächtig, dass gegen ein „Gesetz“ der Zivilität verstoßen wird, das wir intuitiv als gültig unterstellten, auch wenn wir gelegentlich in der Presse über das Gegenteil aufgeklärt wurden. Für uns persönlich ist die kontingente Erfahrung ein Erlebnis, das unser Alltagswissen in seinen Tiefenstrukturen berührt.

Auch „ziviles Wissen“ hat also diesen Hintergrundstatus. Worin es sich von dem zweifellos universelleren Konzept der Lebenswelt unterscheidet, ist der unauflösliehe Bezug zu den historisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Gewiss erfährt auch das lebensweltliche Wissen die Abhängigkeit von den „Ordnungen“, in die es eingefügt ist. In jenem einfachen Garfinkelschen „Krisenexperiment“ über eine Begrüßungsszene wird das überaus deutlich:

„(Versuchsperson) ‚Wie steht’s?’ (Experimentleiter) ‚Wie steht es mit was? Meiner Gesundheit, meinen Geldangelegenheiten, meinen Aufgaben in der Hochschule, meinem Seelenfrieden, meinem ...!’ (VP) [rot im Gesicht und plötzlich außer Kontrolle] ‚Hör zu. Ich unternehme gerade den Versuch, höflich zu sein. Offen gesprochen kümmert es mich einen Dreck, wie es mit dir steht“ (Garfinkel 1973, S. 207).

Die gezielte Fehlinterpretation der Szene durch den Versuchsleiter entlarvt gleichsam hinterrücks die lebensweltliche „Logik“ einer Begrüßungsfloskel. Aber sie betrifft doch stärker die *situativen* Interaktionsordnungen, nicht den weiteren gesellschaftlichen Rahmen. „Ziviles Wissen“ bezieht sich indessen auf diesen wei-

teren Kontext. Einen wichtigen Hinweis darauf geben die soziogenetischen Studien zum „Zivilisationsprozess“, die wir Norbert Elias verdanken (vgl. vor allem Elias 1969, 1989). Der allmähliche Rückzug kruder Gewalt aus dem Alltagsleben, die Entstehung der Privatsphäre, die zunehmende Verfeinerung der Sitten oder die Demokratisierung von Aushandlungsprozessen dokumentieren eindrucksvoll, wie „zivilis Wissen“ historisch entsteht und zum selbstverständlichen Bestandteil sozialisatorischer Interaktionen wird.

Ein Bereich wird allerdings in diesem historischen Lernprozess – übrigens auch von Elias – regelmäßig übersehen bzw. nur am Rande behandelt: die *Sphäre der Arbeit*, insbesondere der modernen Industriearbeit. Anders als etwa in den sozialhistorischen und kulturtheoretischen Untersuchungen der englische New Left spielt in der neueren Lebensweltdebatte Arbeit praktisch keine Rolle (vgl. dazu Alheit 1994, 1995a). Dabei zeigt die schon klassische Studie E.P. Thompsons über die Entstehung des modernen (englischen) Proletariats (Thompson 1987) überzeugend, dass „zivilis Wissen“ in der Moderne von den sozialen Orientierungen der proletarischen Klassen nicht abgelöst werden kann. Raymond Williams' berühmtes Plädoyer für die Bedeutung der Alltagskultur unterer sozialer Schichten („*Culture is ordinary*“) macht die Beziehung von Arbeit und Zivilität sichtbar (vgl. Williams 1990, S. 3ff). Die Analyse „zivilen Wissens“ erscheint unter diesem Aspekt womöglich nicht nur historisch bedeutsam; sie stellt auch ein kritisches Korrektiv der *theoretischen* Konzeption von Lebenswelten dar. Dieser Gedanke soll im Folgenden an einer exemplarischen Analyse von „Arbeitswelten“ präziser entfaltet werden.

2. Moderne Industriearbeit als „zivile Lebenswelt“

Menschen greifen nämlich auch im Horizont ihrer Arbeitserfahrungen mehr oder minder bewusst auf fraglos gegebene Handlungs- und Wissensressourcen zurück, die keineswegs allein am Arbeitsplatz Bedeutung haben. Ein besonders überzeugendes Beispiel dafür sind die „*Skills*“, also die beruflichen Fertigkeiten, die zu einem beträchtlichen Teil aus vor- und unterbewussten Dispositionen bestehen: inkorporierte Verhaltensmuster, die sich entweder durch langjährige Routinen eingeschliffen haben und zu fraglos verfügbaren Wissensbeständen geworden sind oder viel früher, in sozialisatorischen Interaktionen, als Grundstruktur eines spezifischen sozialen Habitus erworben wurden (vgl. Bourdieu 1987). Solche „*Skills*“ sind Korsettstangen der sozialen Reproduktion im Alltag. Sie garantieren häufig nicht nur das materielle Auskommen jenseits des Lohns. Sie bestimmen auch Vergemeinschaftungsformen außerhalb der Arbeit, Vorlieben des Genusses und der Zerstreung.

Es erscheint gerade angesichts des Popularitätsschubs, den die Habermassche Bearbeitung sozialphänomenologischer Traditionen dem Begriff „Lebenswelt“ verliehen hat (vgl. Habermas 1981, II, S. 171ff), keineswegs trivial, auf diese Hintergrundbedeutung der Arbeit für die Basisvertrautheiten der Lebenswelt explizit hin-

zuweisen. Habermas entfaltet die Architektonik seines Lebensweltbegriffs von vornherein im Kontext seiner Kommunikationstheorie (Habermas 1988, S. 87ff), d.h. er begreift das die Lebenswelt auszeichnende vorprädikative Wissen der alltäglichen Lebenspraxis als „Geltungsvorschuss vorgängig konsentrierter ... Gewissheiten“ (ebd., S. 89). „Lebenswelt“ wird, wie Ulf Matthiesen überzeugend belegt hat, beinahe ausschließlich als Ressource von virtuellen *Verständigungsprozessen* betrachtet (Matthiesen o. J., S. 65ff). Dabei treten zwei Elemente des ursprünglichen phänomenologischen Lebensweltkonzepts zurück: die *vage Unbestimmtheit* vorprädikativen Wissens, das seine Bedeutung gerade nicht vorab konsentierten Geltungsansprüchen, sondern einem holistischen Verweisungszusammenhang komplementärer Bezugfelder verdankt, und die *Leibbezogenheit* der Lebenswelt (Matthiesen o.J., 51ff). Beide Elemente haben freilich hohe Affinitäten zu einem Lebensweltkonzept, in dem die Arbeitserfahrung einen zentralen Stellenwert besitzt. „Wissen“ wäre dann nicht auf „Sprechen“ reduzierbar und „Handeln“ nicht auf „Verständigungshandeln“ (vgl. Habermas 1988, S. 68ff). Die unbestimmten Kalküle des Überlebens, die gerade für untere soziale Schichten mit der Arbeit eng verknüpft sind, scheinen zu funktionieren, obgleich sie keineswegs auf manifeste Strategien angewiesen sind. Arbeitsorientiertes Basiswissen ist deshalb weder notwendig auf Verständigung angelegt noch auf eine rein funktionalistische Rationalität, wie wir sie klassisch im „Geldcode“ institutionalisiert finden (ebd., S. 82f).

Das implizite Wissen lebensweltlich integrierter Arbeitserfahrungen beruht vielmehr auf leibzentrierten, gleichsam „inkorporierten“ Grundeinstellungen zu Menschen und Dingen, deren Kristallisationspunkt nicht der Sprechakt, sondern die tätige Auseinandersetzung mit der umgebenden Welt ist. Bourdieus Habituskonzept enthält eine Fülle von empirisch hochgesättigten Belegen solcher inkorporierten Verhaltens-, ja sogar Geschmacksdispositionen, die als präskriptive Strategien der Orientierung im sozialen Raum betrachtet werden können (vgl. Bourdieu 1987).

Diese Beobachtung gibt uns wesentliche Hinweise darauf, dass die Rationalisierungsprozesse, die die Moderne begleiten, nicht nur als Erosion und Verödung quasi-traditionaler Lebenswelten gedeutet werden können, sondern sich ihrerseits als Produktionsstätten „neuen“ lebensweltlichen Hintergrundwissens erweisen, in welchem sich vorreflexive Gewissheiten von „langer Dauer“ mit „modernen“ Routinen und Präskripten der Alltagsorientierung vermischen (vgl. Alheit 1994, S. 107ff). Gerade weil sich solche Lebenswelten jedoch im Kontrast zu überkommenen Wissensformen ausbilden, berührt ihr Entstehungsprozess auch die Dimension der *Zivilität*. An der exemplarischen Beschreibung eines Betriebskonkurses soll dies im Folgenden verdeutlicht werden.

Ausgangspunkt für diese Beschreibung ist ein ungewöhnlicher Einzelfall. „Betrieb“ wird hier in narrativen Rekonstruktionen als unerwarteter Wissensfundus präsentiert, noch dazu als *kollektive Erinnerung* von hoher biographischer Relevanz. – Im Rahmen eines sozialwissenschaftlichen Forschungsprojekts, das sich mit Biographien von Arbeiterinnen und Arbeitern befasste (ausführlich Alheit/Dausien 1985, 1990), hatten wir u.a. mit ehemaligen Beschäftigten einer kleinen Elektromotorenfabrik narrative biographische Interviews durchge-

führt. Die Fabrik war 15 Jahre zuvor in Konkurs gegangen, und dennoch hatten alle Interviewten – ohne Ausnahme – extrem positive Erinnerungen an den Betrieb. Übereinstimmend verglichen sie die Erfahrungen in ihrer ehemaligen Arbeitssituation mit dem Leben in einer „echten Familie“. Alle nachfolgenden Beschäftigungen waren, obgleich häufig besser entlohnt, mit deutlich negativeren Erfahrungen verbunden (vgl. Alheit/Reif 1988).

Diese Einschätzung erschien vor allem deshalb überraschend, weil den Aussagen der Beschäftigten und nachgehenden archivalischen Recherchen eindeutig entnommen werden konnte, dass das Verhältnis zwischen Belegschaft und Geschäftsführung von den Gründerjahren abgesehen miserabel war. Die Familienmetapher hatte also nicht das Geringste mit strategischen Integrationsversuchen der häufig wechselnden Betriebsleiter oder der Fabrikbesitzerfamilie zu tun. Bei genauerem Hinsehen ließ sich das Motiv vielmehr als Hintergrundstruktur einer funktionierenden „moral economy“ interpretieren. Denn das ökonomische Überleben des Unternehmens bis zu seinem unvermeidlichen Konkurs am Ende der 1960er Jahre war – zumindest seit dem Beginn des Zweiten Weltkriegs – ausschließlich der Phantasie und Kompetenz der Belegschaft geschuldet, die trotz fahrlässigen „Managements“ und beträchtlichen Defiziten des Produktionsstandards einen frühzeitigen Zusammenbruch der Produktion verhindern konnte. Die Tatsache freilich, dass der Betrieb beinahe 30 Jahre lang, wenn auch nicht de jure, so doch de facto, von den Arbeitern selbst geführt worden war, gehörte zu dem bewusst jedenfalls nicht zugänglichen „Hintergrundwissen“ der ehemaligen Belegschaftsmitglieder.

Dieser Befund ist analytisch deshalb so interessant, weil wir es mit von Betroffenen fraglos geteilten, gleichwohl reflexiv nicht verfügbaren Wissensbeständen zu tun haben, die ganz unmittelbar an Arbeitserfahrungen geknüpft sind. Eine Differenzierung dieser Wissensbestände macht ihre Architektur als lebensweltliches Wissen durchschaubar.

Im hier herangezogenen Beispiel wird zumal in der Konkursituation transparent, dass der „Betrieb“ eine Art *horizontbildende Funktion* für die lebensweltliche Orientierung seiner Mitglieder besitzt (vgl. Alheit 1995a, S. 34ff). Im Zusammenbruch wird deutlich, wie zäh das über 30 Jahre entstandene Gefühl „Wir schaffen es schon!“ auch gegen die drohende Niederlage aufrechterhalten wird. Im Grunde besteht es sogar nach der Betriebsschließung fort, wird in aktiv inszenierten Geselligkeitsformen außerhalb der Arbeit gepflegt und auf Dauer gestellt. Kern dieser Hintergrundgewissheit sind die bereits erwähnten „Skills“, die leibbezogenen Grundfertigkeiten jedes Belegschaftsmitglieds, der durchaus betriebsbezogene Arbeitsstolz (ebd., S. 43ff). Trotz der miserablen Produktionsbedingungen² gelingt es den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, hochspezialisierte Elektromotoren herzustellen, die selbst im Ausland intensiv nachgefragt wurden. Bis zum Ende der Produktion sind die Auftragsbücher randvoll. Das Gefühl, überflüssig zu sein, kann also gar nicht entstehen. Symptom für die Nachhaltigkeit eines starken „Betriebs-Wir“ sind zudem *subtile Protestformen*, die als symbolische Aneignung der Fabrik gedeutet werden können: Jubiläums- und Faschingsfeiern im Betrieb, auch symbolische Verballhornungen der Fabrikbesitzer (vgl. Alheit 1994, S. 57ff). Der umfassendste Ausdruck dieses Hintergrundwissens betrieblicher Zusammengehörigkeit ist freilich eine „moralische Ökonomie“, die sich nicht nur nach außen wendet, sondern auch die innerbetrieblichen Interaktionen reguliert (ebd., S. 59ff). Die Isolierung von Akkordbrechern und das Durchsetzen innerbetrieblicher Egalität auch über Geschlechtergrenzen hinweg, der Wechsel von intensiven Arbeitsphasen und feuchtfröhlichen Feiern im Betrieb und die rückhaltlose Solidarität gegen die wechselnden Betriebsleitungen belegen eine *zivile Ordnung* des Arbeitsalltags, die allen Belegschaftsmitgliedern nützt.

Der Fall der hier knapp skizzierten „betrieblichen Lebenswelt“ konkretisiert nicht nur Aspekte „zivilen Wissens“. Er nimmt empirisch auch die einleitende Kritik am

Habermasschen Lebensweltkonzept auf. Dessen Preisgabe der Leib/Körper-Dimension und seine pointierte Deutung der Lebenswelt als Ressource kommunikativen Handelns muss nach dem dargestellten Fall nämlich keineswegs die unabdingbare Voraussetzung sein, um dem Anspruch eines gesellschaftstheoretisch aufgeklärten Konzepts der Lebenswelt zu genügen.

Den Belegschaftsmitgliedern erscheint ihre Lebenswelt wie eine unbestimmte Totalität von unproblematisierten und für Geltungsdiskurse gerade *nicht* verfügbaren Vertrautheiten und Hintergrundüberzeugungen mit einem Mittelpunkt, der zumal im Arbeitsprozess vor allem durch die Erfahrung „je meiner“ Leiblichkeit markiert ist. Es besteht kein Zweifel, dass dieser erkenntnistheoretische Nullpunkt lebensweltlicher Perspektiven in gesellschaftliche Zusammenhänge eingelassen ist. „Ich, in meinem Leib und als mein Leib, finde mich immer schon vor in einer intersubjektiv geteilten Welt ...“ (Habermas 1988, S. 93). Nur bedeutet dies eben keineswegs, dass der intuitive „Konsens“ in Bezug auf die gemeinsame Sozialwelt nach dem Modell kommunikativen Handelns zustande gekommen ist. Mindestens ebenso plausibel erscheint die Annahme, dass ein Teil jener lebensweltlichen Grundgewissheiten eher auf komplizierte Bargainingprozesse zurückgeht, die nach dem Muster eines diffus verstandenen „strategischen Handelns“ funktionieren.³ Vielleicht sind solche lebensweltlichen Basiskalküle sogar ausgesprochen typisch für „moderne“ Lebenswelten.

Habermas verstellt sich diesen Zugang, weil er dem kommunikativ verbürgten Hintergrundwissen von vornherein einen (relativen) „Apriori-Status“ zubilligt (vgl. Habermas 1988, S. 94) und die Architektonik der Lebenswelt an die „trichotomische Verfassung der Sprechakte“ bindet (ebd.). Die drei „Welten“, in die sich die Lebenswelt beim Auftreffen der kritischen Erfahrung vorgeblich differenzieren lässt – die *Zeugwelt*, die sich am hantierenden Umgang mit Dingen und Ereignissen bildet, die *Solidarwelt*, die im „interaktiven Umgang mit Bezugspersonen“ entsteht, und die *innere Welt*, die unsere Bedürfnisse, Gefühle und unsere Körperlichkeit zwar repräsentiert, aber nur „indirekt“ auszudrücken vermag (ebd.) –, führen immer wieder zurück zum sprachlichen Apriori. Dabei entsteht der Eindruck einer relativen Geschichtslosigkeit der lebensweltlichen Sphäre (vgl. Alheit 1987).

Dass sich lebensweltliches Wissen im Prozess der Moderne selber verändert, dass die Architektonik von Lebenswelten durch Entwicklung in der „objektiven“, der „sozialen“ und der „subjektiven Welt“ zu Modifikationen gezwungen wird, bleibt außerhalb der Reichweite der Theorie des kommunikativen Handelns oder wird als Prozess der Verödung und Erosion interpretiert (vgl. Habermas 1981, II, S. 483f). Genau diese theoretische Disposition bedeutet aber eine *Entwertung* moderner Lebenswelten. Das eingeführte Fallbeispiel bietet eine Reihe von Hinweisen darauf, dass die kapitalistische Moderne nicht nur die riskante Ausdifferenzierung von Weltverhältnissen, sondern auch neue Verschmelzungsprozesse bereithält. So scheint etwa das Phänomen der „Skills“ – besonders bei Arbeitern – eine Vermischung von mundanem Wissen aus der „Zeugwelt“ und der „inneren Welt“ anzudeuten, die keineswegs zwangsläufig mit Entfremdungs- und Kolonialisierungserfahrungen verbunden sein muss, vielmehr die entscheidende Grundlage sozia-

ler Identität sein kann. „Innere Welt“ schließt dabei allerdings auch so triviale Tatbestände ein wie Körpergefühl, expressiven Habitus oder bestimmte Formen der Geschicklichkeit. Das Syndrom der „moral economy“ annonciert eine Liaison von Erfahrungen in der „Zeugwelt“ mit Wissensbeständen, die der „Solidarwelt“ angehören. Das Ergebnis ist ein implizites soziales Kalkül, das nicht nur strategisches Handeln ohne moralische Sinnbezüge ermöglicht, sondern – im Gegenteil – solidarisches Handeln, das im Rahmen der „objektiven Welt“ für alle Teilnehmer nützlich ist. Orientierungsgrundlage dieses Handelns scheint aber nicht die immer schon unterstellte Verständigungsmöglichkeit, sondern eher eine Art *Bargaining* zu sein, ein subtiler Aushandlungsprozess, der von der langen Erfahrung widerstreitender Interessen ausgeht.

Mit dieser Umdeutung und Erweiterung des Habermasschen Lebensweltkonzepts wird ein analytisches Instrumentarium gewonnen, das mit dem eingeführten Theorem „zivilen Wissens“ vereinbar ist. „Ziviles Wissen“ hat offensichtlich eine hohe Affinität zu jenen intuitiven Aushandlungsprozessen. Es entsteht, wo sie erfolgreich verlaufen; es erscheint gefährdet, wenn sie misslingen. Die Belegschaftsmitglieder im Fallbeispiel haben das Hintergrundwissen der erstaunlichen Tatsache eines von Arbeiter/innen über 30 Jahre hinweg faktisch selbstverwalteten Betriebes immerhin in ihren biographischen Erinnerungen aufbewahrt. Die fremdverschuldete Niederlage des Konkurses hat das implizite Wissen um die reale Möglichkeit eines solchen Projekts nicht zerstört. Aber es hat doch die Risiken sichtbar gemacht, die Abhängigkeit zivilen Wissens von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen seiner Entstehung. Im Folgenden soll an einem weiteren, sehr viel nachhaltigeren Beispiel die Gefahr einer Erosion „zivilen Wissens“ untersucht werden.

3. Entzivilisierungsrisiken

Der Konkurs der kleinen Elektromotorenfabrik im gesellschaftlichen Rahmen eines funktionierenden und sozialstaatlich flankierten Kapitalismus der späten 60er Jahre kann die Ressourcen zivilen Gegenwissens offenbar nicht vollständig zerstören. Jedes der ca. 250 Belegschaftsmitglieder findet innerhalb von vier Wochen wieder Arbeit. Dabei erweist sich die innerbetrieblich aufgebaute Moralökonomie als außergewöhnlich hilfreich. Einige der Kollegen, die beim Neuaufbau der lokalen Universität in den Öffentlichen Dienst einmünden, ziehen andere nach. In der Technischen Werkstatt der Universität versammelt sich ein beträchtlicher Teil der ursprünglichen Belegschaftsmitglieder.

Sehr viel dramatischer sind für eine ähnliche Zielgruppe die Erfahrungen der deutschen Wiedervereinigung. Ökonomisch legitimierte Deindustrialisierungsprozesse haben in Ostdeutschland Hunderttausende in die Arbeitslosigkeit verbannt. Ein nicht nur in seiner politischen Symbolik als „Arbeitsgesellschaft“ konzipiertes Gemeinwesen droht seine Mitte zu verlieren. Persönliche Krisen und eine tiefe Politikverdrossenheit sind die Folge. Die Bereitschaft zur Präferenz linker und – unter

Arbeitern zumal⁴ – auch extrem rechter Protestparteien ist nur ein äußerliches Symptom.

Allerdings wäre es problematisch, solche offensichtlichen Erosionen „zivilen Wissens“ ausschließlich mit der Wiedervereinigung zu verknüpfen. Eine sorgfältige Rekonstruktion der DDR-Entwicklung zeigt, dass seine „Austrocknung“ gerade in der ostdeutschen Arbeiterschaft tiefere Ursachen haben könnte.

In einem umfangreichen Forschungsprojekt zum Vergleich der Veränderung eines westdeutschen (AG „Weser“, Bremen) und eines ostdeutschen Werftarbeitermilieus (Neptun-Werft, Rostock) während der 1950er Jahre (vgl. ausführlich Alheit/Haack/Hofschien/Meyer-Braun 1999) sind wir – zumal für die DDR-Situation – auf erstaunliche Ergebnisse gestoßen: Die Entwicklung des Arbeitermilieus in der SBZ und der frühen DDR ist durch eine Reihe von Rahmenbedingungen gekennzeichnet, die unübersehbare Spuren hinterlassen. Zunächst verleiht der Aufbau des sozialistischen Teilstaatsgebildes der „Arbeiterklasse“ als ganzer, besonders jedoch bestimmten Aspekten der Tradition der Arbeiterbewegung, ein symbolisches Gewicht, das sich von den realen kulturellen Ausdrucksformen der Arbeiterschaft ablöst, für das politische Machtzentrum jedoch zu einer kaum zu unterschätzenden Legitimationshypothek zu werden beginnt. Bei allen zentralistischen Planungen zur Umstrukturierung der Gesellschaft darf eine bestimmte Loyalitätsschwelle nicht unterschritten werden: Ein „Arbeiter- und Bauernstaat“ kann nicht gegen die Arbeiter und Bauern aufgebaut werden. D.h. aber, dass die ureigensten Anliegen der Arbeiterschaft, angemessene Lebensbedingungen, gesicherte Arbeit und ein guter Lohn, nicht nur ideologisch, sondern auch real garantiert werden müssen.

Die Nachkriegssituation erschwert nun freilich nicht allein die Garantie angemessener Lebensbedingungen, die bis tief in die 1950er Jahre hinein nicht gegeben werden kann; sie macht aufgrund von Industriedemontagen (des sozialistischen „Bruderlandes“ Sowjetunion!) und dramatischer Rohstoffknappheit auch das Recht auf Arbeit zu einem zentralen Problem der politischen Planung. Symbolische Gratifikationen wie die rasche Durchsetzung von Bildungs- und Leitungsaufstiegen für eine zahlenmäßig kleine Arbeiterelite können diese Dilemmata nicht ausgleichen. Vollends ungelöst bleibt die Entwicklung eines befriedigenden Lohngefüges, das (a) von der Arbeiterschaft akzeptiert wird und (b) auch den ökonomischen Optionen einer funktionierenden Planwirtschaft Rechnung trägt.

Probleme zeichnen sich deshalb gar nicht an einer ideologischen Konfliktlinie ab, sondern in relativ pragmatischen Bereichen des alltäglichen Lebens. Die drastische Belegschaftserweiterung der Neptun-Werft im Jahre 1949 z.B., die in diesem Ausmaß betriebswirtschaftlich unbegründet und organisationssoziologisch äußerst riskant war, führt erstaunlicherweise nicht zu dramatischen Konflikten innerhalb der Arbeiterschaft, sondern zu einer subtilen Konfrontation der „Basisakteure“ in der Produktion mit den Ebenen der betrieblichen Planung und Leitung, zu der selbstverständlich – zumindest symbolisch – auch die Betriebsparteileitung und die Betriebsgewerkschaftsleitung gerechnet werden (vgl. ebd., I, S. 421ff). Dieser verdeckte Konflikt „institutionalisiert“ sich in den kontinuierlichen und ökonomisch prekären Bargainingprozessen um angemessene Löhne, die keineswegs nur in der Rostocker Neptunwerft zwei symptomatische Entwicklungen anstoßen: 1) einen deutlichen Autonomiegewinn der untersten Produktionseinheiten und 2) den sukzessiven Zerfall der Produktivitätsstandards.

(ad 1) Die Brigade als unterste Produktionseinheit und besonders der Brigadier, der sich zunehmend zum „Tarifspezialisten“ und „Bargainingvirtuosen“ bei der Festsetzung neuer *Arbeitsnormen* entwickelt, bilden gewissermaßen den Kristallisationskern eines autonomen

proletarischen Gegenmilieus, das viele Elemente traditioneller deutscher Arbeiterkultur in sich trägt, aber auch neue Merkmale ausbildet. Wie entscheidend die gleichsam „suborganisatorisch“ durchgesetzte Lohnautonomie schon in den frühen 1950er Jahren ist, zeigt sich in den Auseinandersetzungen um den 17. Juni 1953. Bereits zu diesem Zeitpunkt spricht die eskalierende Normübererfüllung in vielen Industriebetrieben dafür, dass bei der Normfestlegung die Durchsetzungsmacht der Brigaden und das Geschick der Brigadiere die Einigung auf „reelle“ Normen zugunsten einer Verbesserung der Lohnsituation haben verhindern können (ebd., I, S. 473ff). Der staatliche Versuch oktroyierter Normverschärfungen durchbricht ganz offensichtlich die stillschweigend etablierte Praxis der Basisbeteiligung und führt zu manifistem Widerstand (ebd., I, S. 477ff). Dessen politisch-symbolische Kraft ist offenbar so nachhaltig, dass z.B. auf der Neptunwerft unmittelbar nach dem 17. Juni 1953 eine Verfügung des Werkdirektors verbreitet wird, in der „*alle gegen den Willen der Kollegen angeordneten Normen ... zurückgezogen*“ werden und künftig „*Normerhöhungen ... nur mit Zustimmung der Arbeiter durchzuführen*“ seien.⁵

Die Autonomie der untersten Produktionseinheiten hat sich also durchgesetzt. Der SED-Staat kapituliert vor einer „*informellen Rätestruktur*“ des Produktionsbereichs. Dabei handelt es sich ausdrücklich nicht um einen politisch-ideologischen „Sieg“ der Arbeiter, sondern um die pragmatisch durchgesetzte Autonomie in Lohnfragen. Der halbherzige Versuch, diesen Effekt durch Abschaffung der Brigaden (1957) noch einmal rückgängig zu machen, hat keine Auswirkungen, weil die Bargainingstrukturen praktisch erhalten bleiben. Die Wiedereinführung unter dem Etikett der „sozialistischen Brigade“ (ab 1958) vergrößert sogar die Autonomie der Basiseinheit, weil sie nun auch auf den Reproduktionsbereich ausstrahlt. An der alltagspraktischen Problematik der Lohnauseinandersetzung (über die Festlegung der Norm) kristallisiert sich in der frühen DDR der Kern eines autonomen Arbeitergegenmilieus heraus.

(ad 2) Das ökonomische Ergebnis dieser sozialstrukturell außergewöhnlich interessanten Entwicklung ist freilich prekär. Während der 1950er Jahre nehmen „Normübererfüllungen“ drastisch zu. 200-prozentige, sogar 300-prozentige Normerfüllung sind keine Ausnahmen (vgl. ebd., I, S. 479ff). Auch künstlich erzeugte Höchstleistungen (z.B. das Verschweigen von Überstunden, um einträglichere Normübererfüllung zu suggerieren) gehören in diesen Zusammenhang. Dabei sinkt die Produktivität. Klare Standards sind nicht mehr auszumachen; Planungsrationale wird verunmöglicht. Hinzu kommt, dass durch Leistungslöhne und Gruppenlöhne das Lohnsystem derart zerfasert, dass eine leistungsgerechte Entlohnung nicht mehr gewährleistet werden kann. Die relative Basisautonomie wirkt ökonomisch kontraproduktiv – womöglich der Keim des späteren wirtschaftlichen Zerfalls.

Die hier cursorisch belegte These liest sich wie ein „Treppenwitz der Geschichte“: Der „Arbeiter- und Bauernstaat“ DDR geht – ökonomisch – an seiner „Arbeiterklasse“ zugrunde, und zwar nicht erst in den 1980er Jahren, sondern gleichsam von Anfang an. Die Produktivität ist bereits am Ende der 1950er Jahre so stark rückläufig, dass die ökonomische Reproduktion des gesamten Gemeinwesens gefährdet erscheint.

Auch in diesem widersprüchlichen Lernprozess entsteht intuitiv „ziviles Gegenwissen“. Auch die ostdeutschen Arbeiter entfalten eine erstaunliche Autonomie. Allerdings ist der zitierte Vergleich mit der Rätebewegung („informelle Rätestruktur“) irreführend. *Politische* Verantwortung übernehmen die Arbeiter für ihr „Gegenhandeln“ gerade nicht. Sie profitieren von der symbolischen Macht, die ihr subtiler Widerstand besitzt, weil er Alltagswiderstand von *Arbeitern* ist und weil er die nicht-

zivilen Rahmenbedingungen eben *nicht* infrage stellt. Die Ironie der Geschichte holt sie ein. Metaphorisch gesprochen haben sie ‚den Ast selbst abgesägt, auf dem sie saßen‘.

Analytisch interessant erscheint, dass mit dem drastischen Wechsel der Rahmenbedingungen in Ostdeutschland diese weitgehend ignorierte zivile Ressource „verfällt“. Der staatssozialistisch gezwungenermaßen geduldete Alltagswiderstand der Arbeiter verliert unter den neuen Bedingungen seinen Wert. „Ziviles Wissen“ trocknet aus. Was bleibt, ist der dumpfe Protest gegen den ersatzlosen Verlust eines – wenn auch widerspenstig – genossenen Privilegs. Die Anfälligkeit für rechtsradikale Parolen ist dafür charakteristisch.

Es gibt also keine Bestandsgarantien für „ziviles Wissen“. Die lebensweltlichen Ressourcen für egalitäre und humane Aushandlungsprozesse sind gerade für die unteren sozialen Schichten auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen angewiesen, die *Inklusion* verbürgen. Exklusionsmechanismen, wie sie das wiedervereinigte Deutschland fraglos produziert hat und weiter produziert, führen auch unter formaldemokratischen Voraussetzungen zum „Austrocknen“ von Zivilität. Die Entzivilisierungsrisiken, die dabei entstehen, sind beträchtlich.

Das bedeutet freilich, dass „ziviles Wissen“ erst dann soziale Wirkung entfalten kann, wenn es homogener Bestandteil einer zivilen Kultur geworden ist. Als bloßes „Gegenwissen“ bleibt es von Erosion bedroht. Allerdings, erst wenn auch das „zivile Wissen“ der unteren Klassen in einer demokratischen Kultur aufgehoben ist, wird eine Zivilgesellschaft bestandsfähig. Niemand hat diese Dialektik empirisch und theoretisch so präzise entfaltet wie Antonio Gramsci, dessen Konzept der *società civile* der abschließende Gedankengang gilt.

4. Zivilgesellschaft als „Homogenisierung des Alltagsverstandes“

Gramsci hat in den berühmten Paragraphen 12 und 13 des elften Heftes seiner „*Quaderni del carcere*“ (Gramsci 1975) implizit den „Alltagsverstand“ (*senso comune*) ins Zentrum der Zivilgesellschaft gerückt (vgl. Kebir 1991, S. 115ff), wobei er diesem die vielfältigsten und inkohärentesten Ausdrucksformen kulturellen Lebens subsumiert: Folklore, Religion, Presse, Radio, sogar das Genre der Fortsetzungsromane. Typisch für das alltägliche Wissen ist nach Gramsci sein unsystematischer, eklektischer Charakter:

„Der Alltagsverstand ist keine einheitliche, in Raum und Zeit identische Auffassung: er ist die ‚Folklore‘ der Philosophie, und wie die Folklore bietet er sich in unzähligen Formen dar: sein grundlegender und charakteristischer Zug ist es, eine (auch in den einzelnen Hirnen) auseinanderfallende, inkohärente, inkonsequente Auffassung zu sein, der gesellschaftlichen und kulturellen Stellung der Volksmengen entsprechend, deren Philosoph er ist“ (Gramsci 1994, Bd. 6, Heft 11, § 13, S. 1393f).

Diese „Alltagsphilosophie“ lässt sich gewiss nicht einfach durch die professionelle Philosophie ersetzen. So wenig die Folklore durch die „Hochkultur“ substituiert

werden kann, so wenig kann der Alltagsverstand durch Literatur und Philosophie verdrängt werden. Lernprozesse zur Homogenisierung des Alltagsverstandes, und das bedeutet eben: Prozesse der Zivilisierung, beginnen nach Gramsci immer dann, wenn Gruppen von sozialen Akteuren sich ihrer selbst und ihrer gesellschaftlichen Position bewusst werden: „Wenn sich in der Geschichte eine homogene gesellschaftliche Gruppe herausarbeitet, arbeitet sie auch, gegen den Alltagsverstand, eine homogene ... Philosophie heraus“ (ebd., S. 1394). Die Moderne ist auf diesen „Bildungsprozess“ angewiesen. Gramsci macht allerdings deutlich, dass damit nicht die Zivilisierung der Eliten gemeint ist, sondern die Emanzipation der Volksmassen. Alltag und Zivilität gehören zusammen. Nur wenn die „einfache Kultur“ an der zivilen Gesellschaft partizipiert, wird die Veränderung bestehender politischer und kultureller Konstellationen möglich:

„Eine neue Kultur zu schaffen, bedeutet nicht nur, individuell ‚originelle‘ Entdeckungen zu machen, es bedeutet auch und besonders, bereits entdeckte Wahrheiten kritisch zu verbreiten, sie sozusagen zu ‚vergesellschaften‘ und sie dadurch Basis vitaler Handlungen, Element der Koordination und der intellektuellen und moralischen Ordnung werden zu lassen. Dass eine Masse von Menschen dahin gebracht wird, die reale Gegenwart kohärent und auf einheitliche Weise zu denken, ist eine ‚philosophische‘ Tatsache, die viel wichtiger und ‚origineller‘ ist, als wenn ein philosophisches ‚Genie‘ eine neue Wahrheit entdeckt, die Erbhof kleiner Intellektuellengruppen bleibt“ (ebd., S. 1377).

Wie dieser zivilisierende „Bildungsprozess“ gelingen kann, hat Gramsci an der Dialektik von Intellektuellen und „Einfachen“ (*semplici*) entfaltet – besonders eindrucksvoll im Übrigen an dem historisch negativen Beispiel der „organischen Intellektuellen“ des römischen Katholizismus (ebd., S. 1377ff). Die Idee der Organizität als integrierender Kraft eines kohärenten Wissens enthält einen praktischen Bezug zum Alltagsverstand der Volksmassen.

„Es handelt sich ... darum, eine Philosophie auszuarbeiten, die, indem sie bereits eine Verbreitung oder eine Verbreitungstendenz besitzt, weil sie mit dem praktischen Leben verbunden und ihm implizit ist, zu einem erneuerten Alltagsverstand wird, mit der Kohärenz und der Kraft der individuellen Philosophien; dazu kann es nicht kommen, wenn nicht ständig das Erfordernis des kulturellen Kontakts mit den ‚Einfachen‘ verspürt wird“ (ebd., S. 1382).

„Es stellt sich erneut die bereits angedeutete Frage: Ist eine philosophische Bewegung eine solche nur insofern, als sie bei der Arbeit der Ausbildung eines dem Alltagsverstand überlegenen und wissenschaftlich kohärenten Denkens niemals vergisst, mit den ‚Einfachen‘ in Kontakt zu bleiben, und gerade in diesem Kontakt die Quelle der zu untersuchenden und zu lösenden Probleme entdeckt? Nur durch diesen Kontakt wird eine Philosophie ‚geschichtlich‘, reinigt sich von den intellektualistischen Elementen individueller Art und wird ‚Leben‘“ (ebd., S. 1381).

Methodisch verwendet Gramsci hier zumindest implizit eine Idee, die den logischen Prämissen des frühen amerikanischen Pragmatismus sehr nahe ist: das Konzept des „quasi-abduktiven“ Entdeckens der in einer historisch-konkreten Realität verborgenen Möglichkeiten. Die Überlegenheit wissenschaftlich kohärenten Denkens gegenüber dem Alltagsverstand besteht nämlich gerade nicht in der vermeintlichen „Substanz“ des Erkenntnisvorgangs,⁶ sondern in der Chance, eine Bewegung in Gang zu setzen zwischen den kontingenten Einsichten „zivilen Alltagswissens“ und den planvollen Ergebnissicherungen wissenschaftlichen Den-

kens. Dieser Prozess ist lebendig, unabgeschlossen und zukunfts offen. Er braucht die aktive Beteiligung der „Einfachen“ und ist verwandt mit jener „kreativen Demokratie“, die John Dewey (1940) sich vorstellte und deren Qualität der Logiker des Pragmatismus, Charles Sanders Peirce, als die überraschende Fähigkeit beschrieben hat, etwas zu vernetzen, was „zusammenzubringen wir uns vorher nicht hätten träumen lassen“ (Peirce 1991 [1903], S. 404).

Zivilität wird hier als demokratischer Gestaltungsprozess erkennbar. Das ist mehr als „zivilis Wissen“. Sie bindet zivile Lernprozesse nicht nur an Lebenswelten, sondern verweist, mit Gramsci, immer auch auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, auf die Zwänge der *società politica*. Aber gerade dies macht ihre Eigenart anschaulicher: Zivilgesellschaftliche Fortschritte sind immer wieder neue Aushandlungsprozesse um eine Homogenisierung – und das bedeutet auch: *Durchsetzung* – „zivilen Wissens“. Lebensweltliche Ressourcen *und* ihre intellektuelle und politische Fokussierung gehören zusammen.

Aus den Erfahrungen der Belegschaft jenes selbstverwalteten Elektromotorenwerks ist keine offensive Strategie betrieblicher Selbstverwaltung entstanden. Die Fabrik ging in Konkurs wie viele mittlere Betriebe in den 1960er Jahren, die der Massenproduktion nicht standhalten konnten. Und aus der „Arbeiterautonomie“ der frühen DDR wurde keine Räterepublik, weil die Homogenisierung dieses Gegenwissens fehlte. Das Scheitern liegt freilich keineswegs nur bei den „Einfachen“, wie Gramsci sagen würde, sondern auch bei den (organischen) Intellektuellen. Sie haben die Tragweite jenes „zivilen Wissens“ verkannt oder sogar ignoriert. Das beschriebene Wissen erscheint heute veraltet, wie im Beispiel der Elektromotorenfabrik, oder sogar umgeschlagen, wie bei vielen Arbeitern in Ostdeutschland. Angesichts der Entzivilisierungsrisiken steht es uns Intellektuellen gut an, nicht affirmativ den vorgeblich avantgardistischen Chancen einer neuen „Wissensgesellschaft“ nachzulaufen, sondern mit großer Bescheidenheit nach Ressourcen „zivilen Wissens“ zu fahnden – bei den „Einfachen“: heute vielleicht bei den „Computer Kids“, die längst weiter sind, ganz gewiss aber kreativer und innovativer als wir selbst.

Anmerkungen

¹ Der wesentliche Hintergrund meiner Ausführungen sind drei vergleichsweise umfangreiche empirische Forschungsvorhaben: ein von der Universität Bremen und der DFG (1981–86) gefördertes Projekt zur Mentalität und Bewusstseinslage von Arbeiter/innen in biographischer Perspektive (vgl. Alheit/Dausien 1985, 1990; Alheit/Reif 1988), ein von der Volkswagen-Stiftung (1994–97) finanziertes Vorhaben zum Vergleich ost- und westdeutscher Arbeitermilieus in den 1950er Jahren (vgl. Alheit/Haack/Hofschen/Meyer-Braun 1999) sowie ein laufendes, erneut von der VW-Stiftung gefördertes internationales Vergleichsprojekt zur Entstehung national-kultureller politischer Mentalitäten in einer mitteleuropäischen Grenzregion (vgl. Alheit et al. 1999).

Theoretisch schließen meine Überlegungen an Konzepte an, die ich in einer umfangreicheren Studie zur historischen und empirischen Analyse „ziviler Kultur“ differenzierter entwickelt habe (Alheit 1994). In dem hier präsentierten Gedankengang geht es mir vor

- allem um ein theoretisches Verständnis der Gefährdung ziviler Ressourcen in modernen kapitalistischen Gesellschaften.
- ² Bis zum Konkurs wird z.B. an Drehbänken gearbeitet, die als Beutestücke billig im Ersten Weltkrieg erworben worden waren.
 - ³ Pierre Bourdieu hat für vergleichbare Hypothesen eine Reihe von empirischen Daten geliefert (vgl. bes. 1987, S. 169–226), die übrigens auch in sein Konzept des sozialen Habitus eingehen.
 - ⁴ Bereits in der explorativen Feldphase einer international vergleichenden Studie der politisch-kulturellen Mentalitäten in einer zentraleuropäischen Region (Europaregion Neiße) zeigten sich frappante Unterschiede der Einstellung zu rechtsradikalen Parteien in Polen, Tschechien und Deutschland. Rechtsradikalität scheint auf Deutschland konzentriert und zeigte sich in den qualitativen Interviews keineswegs nur bei proletarischen männlichen Jugendlichen, sondern gerade auch bei älteren Arbeitslosen (vgl. Alheit et al. 1999). Freilich müssen diese Ergebnisse zunächst mit Vorsicht bedacht werden. Die eigentliche Feldphase des von der Volkswagen-Stiftung unterstützten Projektes liegt erst im Frühjahr 2000.
 - ⁵ LA Greifswald, Rep. GO Ro.-Stadt IV/7/029/234
 - ⁶ Am Beispiel der Volksuniversitätsbewegung nach dem Ersten Weltkrieg macht Gramsci ironisch die im Kern arrogante Naivität jener Intellektuellen deutlich, die das „Zum-Volke-Gehen“ als kulturelle Mission entdeckt hatten: „... man hatte den Eindruck, dass sie den ersten Kontakten zwischen den englischen Händlern und den Schwarzen Afrikas glichen: gegeben wurde Schundware, um Goldklumpen zu erhalten“ (ebd., S. 1381).

Literatur

- Alheit, Peter (1987): Das Ende der Aufklärer? Versuch über den „kritischen Intellektuellen“. In: Reiner Drechsel et al. (Hrsg.): Ende der Aufklärung? Zur Aktualität einer Theorie der Bildung. Bremen, S. 184–210
- Alheit, Peter (1994): Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne, Frankfurt/M., New York
- Alheit, Peter (1995a): Lebenswelt „Betrieb“. Zur wissenssoziologischen Bedeutung der Arbeitssphäre. Frankfurt/M.
- Alheit, Peter (1995b): Zur Soziologie der „Zivilgesellschaft“. In: Dialektik 1995, H. 3, S. 135–150
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (1985): Arbeitsleben. Eine qualitative Untersuchung von Arbeiterlebensgeschichten, Frankfurt/M., New York
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (1990): Arbeiterbiographien. Zur thematischen Relevanz der Arbeit in proletarischen Lebensgeschichten: Exemplarische Untersuchungen im Rahmen der „biographischen Methode“. Dritte, überarbeitete Auflage des Bandes 6 der Arbeitspapiere des Forschungsprojekts „Arbeiterbiographien“ (Erstauflage 1983). Bremen
- Alheit, Peter/Haack, Hanna/Hofschien, Heinz-Gerd/Meyer-Braun, Renate (1999): Gebrochene Modernisierung – Der langsame Wandel proletarischer Milieus. Eine empirische Vergleichsstudie ost- und westdeutscher Arbeitermilieus in den 1950er Jahren. Bd. 1: Sozialgeschichtliche Rekonstruktionen, Bd. 2: Soziologische Deutungen. Bremen
- Alheit, Peter/Reif, Norbert (1998): „Das war 'ne echte Familie“. Die Geschichte eines Betriebes aus der Sicht der Arbeiter. Frankfurt/M.
- Alheit, Peter et al. (1999): Cultural spaces and changing mentalities. A cross-cultural comparison. (Ms., Druck in Vorbereitung)
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilkraft. Frankfurt/M.

- Dewey, John (1938): *Experience and Education*. New York
- Dewey, John, (1940): *Creative Democracy: 'The Task Before Us'*. In: *The Philosopher of the Common Man. Essays in Honor of John Dewey to Celebrate His Eightieth Birthday*. New York, S. 220–228
- Dohmen, Günther (1996): *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn
- Elias, Norbert (1969): *Über den Prozess der Zivilisation*. 2 Bde. Frankfurt/M.
- Elias, Norbert (1989): *Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*. Frankfurt/M.
- Garfinkel, Harold (1973): *Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen*. In: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und soziale Wirklichkeit*, Bd. 1. Reinbek, S. 189–262
- Gramsci, Antonio (1975): *Quaderni del carcere*. Hrsg.: V. Gerratana. Turin
- Gramsci, Antonio (1991ff): *Gefängnishefte*. Hrsg.: K. Bochmann und W.F. Haug. Hamburg
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 1 und 2. Frankfurt/M.
- Habermas, Jürgen (1988): *Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze*. Frankfurt/M.
- Kebir, Sabine (1991): *Antonio Gramscis Zivilgesellschaft. Alltag, Ökonomie, Kultur, Politik*. Hamburg
- Matthiesen, Ulf (o. J.): *Das Dickicht der Lebenswelt und die Theorie des kommunikativen Handelns*. München
- Negt, Oskar (1971): *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung*. Überarbeitete Neuauflage. Frankfurt/M.
- Negt, Oskar/Kluge, Alexander (1972): *Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit*. Frankfurt/M.
- Peirce, Charles Sanders (1991): *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus*. Hrsg.: Karl-Otto Apel. Frankfurt/M.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1979): *Strukturen der Lebenswelt*, Bd. 1. Frankfurt/M.
- Thompson, Edward P. (1987): *Die Entstehung der englischen Arbeiterklasse*, Band 1 und 2. Frankfurt/M.
- Williams, Raymond (1990): *Culture is ordinary*. In: *Raymond Williams: Resources of Hope. Culture, Democracy, Socialism*, edited by Robin Gable. London, New York, S. 3–20

„Die Geschichte und das lebendige Leben experimentieren in einem fort ...“¹

Historisch-politisches Lernen zwischen den Wahrheiten der Vergangenheit und den Ansprüchen an eine Zukunft

Ausgangslagen

„So viel Geschichte wie heute war nie“, konstatiert der Geschichtsdidaktiker Klaus Bergmann (1993): Historisch angelegte Strategiespiele für den Computer, Geschichtsserien im Fernsehen, lokalgeschichtliche Veröffentlichungen, Gedenktage, neue historische Museen, Denkmals- oder Gedenkstätten-Debatten, Kindergeburtstags-Arrangements im Museum umschwirren uns; im Herbst 1999 kündigt das Zweite Deutsche Fernsehen einen Geschichtskanal an. Dies sind nur wenige Hinweise auf eine sich seit Anfang der 80er Jahre in der Bundesrepublik entwickelnde Geschichtskultur mit vielfältigen institutionellen Ausdifferenzierungen, Aufgabenerweiterungen und praktischen Diversifizierungen, die sämtlich historische Vermittlungs- und Übertragungsangebote machen. Auch im Inhaltskanon der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung zählt die Geschichte in den letzten 20 Jahren zu den offensichtlichen Anteilsgewinnern (vgl. Körber 1999, S. 221ff). Wird also endlich aus der Geschichte gelernt?

Die Verwendung historisch begründeter Thesen in politischen Auseinandersetzungen hat – allen modernisierenden und Tradition entwertenden Beschleunigungstendenzen zum Trotz – im genannten Zeitraum gleichermaßen zugenommen; Jörg Calließ deklarierte sie gar zur „Kulturtechnik“. Zwar kannte auch die frühe Bundesrepublik Bezugnahmen auf geschichtliche Erfahrungen und Lektionen (z.B. in den Debatten über die Wiederbewaffnung und die Westintegration, über die Bekämpfung des „Radikalismus“ usw.), doch hat sich diese Argumentationsstrategie mittlerweile von der als dramatisch empfundenen (eben „historischen“) Ausnahmesituation emanzipiert und ist gelegentlich zum innen- wie außenpolitischen „Kleingeld“ geworden.

„Geschichte als Argument“ – das bedeutet Aufstiegs- und Verfallsgeschichte zugleich: Die Allgegenwart geschichtlicher Beweismittel, die vielseitige Verwendbarkeit historischer Beispiele und Analogien hat zur (Wieder-)Aufwertung der Universitäts-Historiographie und der historischen Belletristik geführt, wie jeder Blick auf das Renommee der akademischen Disziplinen und Mandarine oder in die Rezensionsteile großer Zeitungen beweist. Andererseits bringt die Fülle der angebotenen Perspektiven und Aneignungsweisen Ermüdungs- und Sättigungserscheinungen hervor – ablesbar an der Sehnsucht nach aktuellen Argumenten oder der Sorge um eine gewisse Beliebigkeit der allzu oft beschworenen Lehren. Wird Geschichte zum wunschgemäß ausbeutbaren Arsenal? Führt dies zu einem „sorglosen Umgang mit Inhalten und Methoden“, zu einer „Konfettididaktik, ... deren Ge-

genstand kleine, bunte, kaleidoskopische Schnitzel sind“, wie kürzlich Hans-Jürgen Pandel (1999, S. 288) fragte? Was kann heute noch gesichertes historisches Wissen sein?

Mit der Pluralisierung der Perspektiven geht der Beliebigkeitsverdacht nicht zuletzt deswegen einher, weil unterschiedliche Seiten in diversen Konflikten mit ganz ähnlichen Argumenten und Situationen hantieren, hier und da regelrecht kostümiert einander gegenüber treten: „Hitlers Kinder“ versus „neuer Faschismus“? Spricht die Erfahrung des Holocaust für oder gegen eine Intervention im ehemaligen Jugoslawien? Zwingt der Blick auf die „Weimarer Verhältnisse“ zum Präventivexzess gegen Instabilität oder zur geduldischen Entwicklung einer liberalen politischen Kultur? Worin liegt der „Sinn“ der Jahrhundertkatastrophen Nationalsozialismus und Stalinismus – im „Wehret den Anfängen“ oder im Bewusstsein dennoch durchgesetzter Rationalitäts- und Humanitätsfortschritte?

Die Beispiele demonstrieren bereits: Hier geht es – trotz der Allgegenwart der Lektionen – nicht um Kleinigkeiten wie Rentenreform und Mülltrennung. Das Interesse an „der“ Geschichte ist eines an der Zeitgeschichte (also definitionsgemäß „miterlebter Geschichte“), insbesondere an ihren Entgleisungen, und es ist moralisch insofern hoch aufgeladen, als es um „Wiederholungsgefahr“ geht. Der Versuch, historisch-politisches Lernen zu initiieren, ist fast immer, so unsere Eingangsthese, ein Extremfall politischer Pädagogik, weil der Blick auf die geschichtlichen Katastrophen sich nicht trennen lässt von der Hoffnung auf Umkehr, Katharsis und „Schutzimpfung“.

Wir wollen in einem ersten Abriss Entwicklungen der Geschichtskultur in Deutschland aus der Perspektive politischer Erwachsenenbildung kursorisch beschreiben, im zweiten Abschnitt einige exemplarische Schlaglichter auf das Laboratorium der Projekte und Methoden, deren Stärken und Aporien werfen und abschließend die Frage nach „Wissensbeständen“ und historischen Lehren erneut aufgreifen.

Rückblicke auf Diversifizierungen

Um die Bedeutung, die die historischen Wissenschaften für die Dignität historisch-politischen Lernens in der Erwachsenenbildung haben, zu ermessen, sollte man zunächst in die eigene Geschichte schauen, hier also die der Erwachsenenbildung und der Geschichtsdidaktik. Die Wendung von der „Vermittlung gesicherter Tatsachen“ bildete einen zentralen Bestandteil der Prerower Kompromissformel von 1931, die als Meilenstein für eine professionelle Erwachsenenbildung betrachtet werden kann. Allerdings war die Historie im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert kein zentrales Sujet der Volksbildung, und wenn sie ins Spiel kam, bediente sie unterschiedlich gerichteten Sendungsglauben (vgl. Weymar 1961), erfüllte oftmals nationalpolitische Zwecke und später gar noch bedenklichere politische Funktionen herrschaftssichernder Integration und Ausgrenzung. Spekulationen sowie politisch-weltanschauliche Sinngebungsversuche durchzogen das historische Denken, und Geschichtsphilosophien unterschiedlichster Provenienzen suchten oft

die gesellschaftliche Gegenwart in einen überzeitlichen Bauplan notwendigen historischen Werdens einzupassen. Daneben gab es natürlich auch vergleichsweise nüchterne Analyseversuche, eine historische Wahrheit zu bestimmen, jedoch erst die sozialwissenschaftliche Wende der Geschichtsschreibung in den 60er und 70er Jahren richtete die Aufmerksamkeit in neuer Strenge auf die Empirie.

Der Blick in die damaligen Arbeitspläne von Volkshochschulen zeigt, in welchem Duktus oft zeitgeschichtliche Angebote der Öffentlichkeit bis Mitte der 60er Jahre unterbreitet wurden, es war vornehmlich ein kulturkritischer Diskurs, voller Edelsubstantive, metaphernreich, selbstbezogen und auch unpolitisch (vgl. Ciupke/Reichling 1996, S. 33ff) – der Verdacht einer unkritischen bürgerlich-kulturellen Selbstreferenz ist nicht von der Hand zu weisen. Hier wurde oft mehr schwadroniert und ästhetisiert als informiert, der aus heutiger Sicht selbstverständliche Hinweis auf die nüchternen historischen Fakten (vgl. z.B. Tietgens 1958) verlangte also einen großen Schritt: die Dezentrierung der Perspektiven und die Ablösung bzw. Ergänzung zum Teil ideologisch, zum Teil persönlich geprägter Optiken durch wissenschaftliches Wissen. Das war zweifelsohne ein wichtiger und notwendiger Fortschritt.

Aber selbst dann noch florierten die historische Gesamtheit umfassende Deutungen und suggerierten, dass Wissenschaft historisches Wissen nicht nur generieren, sondern auch verbürgen könnte. Die damals zum Teil inflationären Programmatiken zur Bildung von Geschichtsbewusstsein schienen die Erwartung zu stärken, dass in der Verknüpfung von geschichtlichem Wissen und gesellschaftstheoretisch gestützter Gegenwartsdiagnose so etwas wie ein archimedischer Punkt historischer Wahrheit und entsprechenden politischen Handelns gewonnen werden könnte. In einigen Übertreibungsformen wurde sogar vom ‚richtigen Geschichtsbewusstsein‘ gesprochen. Die Geschichte war also vorausgesetzt und musste ‚nur noch‘ angeeignet werden. Dass dies allerdings unter Umständen auch ein dornenvoller Umweg oder ein „eigener Schöpfungsakt“ sein kann, ist in der professionellen Erwachsenenbildung zwar seit langem bekannt, musste aber in den 70er und 80er Jahren von Teilen der politischen Bildung als Einsicht noch einmal erarbeitet werden. Warnungen vor zuviel Subjektivität, Geschichten (im Sinne von Anekdoten) und Alltag waren während dieses Entwicklungsprozesses vielerorts zu vernehmen, von Seiten der Historiker, besonders der Sozial- und Strukturgeschichtler, aber auch von Seiten politischer Bildner. Wie sich die Aneignungslogik zur Logik der Sache verhält, das bleibt jedenfalls – wenn auch inzwischen in abgeschwächten Formen – bis heute Gegenstand fachlicher Kontroversen.

Die „komplexe Kombination von Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen“, wie die Kategorie des Geschichtsbewusstseins gegenwärtig zusammengefasst wird (Borries 1997, S. 45), hat zu mancherlei direkten Erwartungen an Transferleistungen des historisch-politischen Lernens von Jugendlichen und Erwachsenen geführt. Als zentrale didaktische Notwendigkeit wurde (und wird noch immer) der „Erfahrungs- und Wissenstransfer in seiner doppelten Form als – Transfer vom Besonderen zum Allgemeinen ... und als – Zeittransfer von der Vergangenheit zur Gegenwart“ (Hennig 1981, S. 137) betrachtet.

In diesem Zusammenhang wurden natürlich wiederholt Befürchtungen geäußert, „...dass der Rückfall in die faschistische Barbarei strukturell immer noch möglich ist,“ und es wurden, um diese Sorge genauer zu illustrieren, – aus heutiger Sicht leichtsinnige und unzutreffende – Parallelen zwischen früher und heute gezogen, beispielhaft etwa folgende Aufzählung, die zu ihrer Zeit gewiss auf breitere Zustimmung vertrauen konnte: „Die Ablösung des Blockwartsystems durch die Möglichkeit der computergesteuerten Überwachung des gesellschaftlichen Verkehrs, die Ersetzung von Juden als gesellschaftliche Sündenböcke und legalen Objekte der Aggressionsabfuhr durch Ausländer, Zigeuner, Terroristen, Hausbesetzer usf., die Ablösung der expansionistischen Ideologie vom ‚Volk ohne Raum‘ durch die eher innenpolitisch gerichtete Ideologie vom ‚Volk ohne Energie‘ und die sich damit andeutende Beherrschung des gesellschaftlichen Innenraumes, wie sie etwa Robert Jungk in seiner Vision vom ‚totalen Atomstaat‘ gezeichnet hat, oder auch die Ersetzung der Vernichtung menschlichen Lebens durch Euthanasie- und Rassenpolitik durch die potentielle Vernichtung der natürlichen menschlichen Lebensbedingungen durch neue, dem Profitmotiv folgende Produktivkräfte“ (Hafenecker/ Paul 1981, S. 192).

Geschichte wurde letztlich als Kontinuum, ja als umgreifende Totalität aufgefasst, wengleich sich in der beginnenden Alltagsorientierung der frühen 80er Jahre die späteren Ausdifferenzierungen historisch-politischen Lernens vorbereiten. Dieses Paradigma der umfassenden Geschichtsbetrachtung ist nicht zu verstehen ohne die Grunderfahrungen des 20. Jahrhunderts, der politischen Gewaltherrschaften, insbesondere der des Nationalsozialismus und der damit verbundenen politischen Versäumnisse und Verantwortlichkeiten bis hin zu den Schwierigkeiten einer angemessenen Aufarbeitung. Auch wenn die Jahre der kommunistischen Diktatur in Ostdeutschland mit ihren Verschleifungen und Wirkungen in den Westen hinein allmählich stärker ins öffentliche Bewusstsein und damit in den Aufgabenbereich historisch-politischen Lernens einwandern, bleiben doch der Nationalsozialismus und der fast gelungene Versuch der Vernichtung des europäischen Judentums das sachliche und emotionale Gravitationszentrum historischer Beschäftigung in der Bundesrepublik. Das ist die tiefe Delle in der Geschichtslandschaft des 20. Jahrhunderts, in die – gleich der Schwerkraft einer Kugel – alle diskursiven Bemühungen unweigerlich immer wieder hineingezogen werden.

Transferbemühungen bleiben zweifellos bedeutungsvoll, die Verkoppelung von Vergangenheit und Zukunft wird aber heute in gelockerten und komplexeren Formen begriffen; als neue Oberbegriffe sind dafür die Kategorien Geschichtskultur und Erinnerungskultur eingeführt worden. Vor allem auf institutioneller Ebene hat es in den letzten Jahren eine unglaubliche Vervielfältigung von Orten, Projekten und Subkulturen gegeben, die sich in professioneller oder auch reflektiert-laienhafter Weise mit der Geschichte befassen und eigene Produkte jeweils hervorbringen. Dazu zählen neben den Angeboten der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung in Volkshochschulen, Akademien, Jugendbildungsstätten und anderswo die weiteren Bildungseinrichtungen wie Schulen und Universitäten, vielfältig fokussierte Museen, Gedenkstätten und Gedächtnisorte, Geschichtswerk-

stätten und Geschichtsvereine, Archive, private Institute, Geschichtswettbewerbe, Geschichtsfeste und Medienangebote in Kinos und Fernsehkanälen. Sie alle folgen zwar auch unterschiedlichen Anliegen, Logiken und Zwecken, sie bedienen verschiedene Bevölkerungsgruppen mit je spezifischen Diskursen und Aneignungsangeboten, dennoch werden sie in ihrer Vielfalt zunehmend synthetisiert unter dem Begriff der Geschichtskultur (vgl. Rösen 1994; Grütter 1997). In den mannigfachen Projekten, Angeboten und Arbeitsweisen dieser Geschichtskultur verdampft allmählich die traditionelle Gegenüberstellung von subjektiver Geschichtserfahrung und wissenschaftlich verbürgtem historischen Wissen.

Natürlich kann die historische Wissenschaft nicht auf ein Wahrheitskriterium und explizierte Verfahren verzichten. Und die früheren und heutigen Auseinandersetzungen um die Interpretation des Nationalsozialismus zeigen, dass trotz aller Pluralität der Perspektiven und Aufgabenformulierungen ein – wie auch immer bestimmter – Wahrheitskern erwartet wird, gleichzeitig wird deutlich, wie virulent und unabschließbar die Diskussion über diese historische Phase ist. Vielfalt fördert also nicht Beliebigkeit, wie mitunter befürchtet wird, sondern ermöglicht unterschiedliche Wege der thematischen Näherung. Neben den klassischen kognitiven Zugriffsweisen, die mit dem wissenschaftlichen Geschichtswissen identifiziert werden können, kennt die moderne Geschichtskultur – in Anerkennung der „elementaren mentalen Operationen des Fühlens, Wollens, und Denkens“ (Rösen 1997, S. 39) – gleichberechtigt auch ästhetische und politische Zugriffs-, Darstellungs- und Aneignungsformen. Die ästhetische Dimension verwirklicht sich natürlich vor allem in Ausstellungen bzw. Museen, aber auch in literarisch geprägten Variationen historischer Erinnerung; die politische Dimension teilt sich beispielsweise in solchen Aufgabenstellungen mit, die mit Begriffen wie „Mahnen“ und „öffentliches Gedenken“ etikettiert werden. Oder, um mit Habermas zu sprechen: Es geht in der praktischen Darstellung, Erinnerung und Aneignung historischer Erfahrung immer um Fragen der Wahrhaftigkeit, der normativen Richtigkeit und der empirisch plausiblen Wahrheit zugleich.

Während die Geschichtskultur eher die „Hardware“, also Institutionen und Verfahren, umfasst, werden unter dem Begriff der Erinnerungskultur die Gedächtnisinhalte und die Aufgaben der Erinnerung beschrieben (Assmann 1997; Assmann/Frevert 1999). Erinnerungskultur also verklammert Wissen und Sinngebung auf individueller und öffentlicher Ebene. Individuelle Erinnerung und das individuelle Gedächtnis werden nicht mehr nur – wie manchmal zuvor – als Formen „falschen Bewusstseins“, als Faktor der Verzerrung von Erkenntnis, sondern als reale Erfahrung und Teil des kulturellen bzw. gesellschaftlichen Gedächtnisses behandelt, deren Anerkennung und Übertragbarkeit allerdings in öffentlichen Diskursen immer wieder neu eingebracht, geprüft und auf nachvollziehbarer Grundlage ausgehandelt werden.

Divergente Wissensformen und subjektive Wirklichkeitskonstruktionen der Teilnehmenden werden anerkannt, miteinander in Bezug gesetzt und im Kontext unterschiedlicher Sozialbezüge als eigenständige Quellen historischer Erfahrung interpretiert. Damit sind auch im Bereich des historisch-politischen Lernens die akti-

ven Teilnehmenden immer stärker in den Mittelpunkt des Interesses geraten, was sich besonders am Repertoire der Veranstaltungsformen und -methoden zeigen lässt; zunehmend werden offene, partizipative und investigative Verfahren erprobt, die die Teilnehmenden zugleich zu Forschenden machen. Natürlich ergeben sich daraus Unordnung und Spannungen, aber: „Das Ergebnis der Spannungen ist eben eine äußerst elastische Konzeption von Theorie“ (Mannheim 1952, S. 111). In der Erwachsenenbildungs-Didaktik wird mit der Kategorie ‚Passung‘ die Balance von lernaktivem Individuum, Wissensinhalten und den Sozialformen des Lernens charakterisiert; an einigen Beispielen, die sich in dem praktischen Alltag der letzten Jahre häufig identifizieren lassen, seien die Formen dieser (Un-)Ordnung gegenwärtigen historisch-politischen Lernens ein wenig erläutert.

Momentaufnahmen aus dem ungeordneten Alltag²

Die Ansätze der „biografischen Kommunikation“ und des „biographischen Lernens“, des Lernens aus und anhand lebensgeschichtlicher Erfahrung also, haben in den letzten Jahren als methodischer Zugang eine deutlichere Anerkennung erfahren. Das Aufeinandertreffen unterschiedlichster Wissens- und Aneignungsformen wird gemeinhin nicht mehr als eine unversöhnliche Kontrastierung von Wissenschafts- und Alltagswissen beschrieben. In den im Gefolge der Geschichtswerkstättenbewegung, der neuen Frauenbewegung, der deutschen Einigung und anderer Turbulenzen etablierten Ansätzen werden „Erzählungen“ als Quelle und zugleich als Medium der Selbstreflexion und Repräsentation begriffen. Wenn beispielsweise Menschen aus beiden deutschen Nachkriegsgesellschaften sich, wie politisch erbeten, „gegenseitig ihre Biographien erzählen“, über verschiedene Sozialisations-erfahrungen, Lebensplanungen, politische Visionen und gesellschaftliche Aktivitäten sich austauschen, kann es (günstige Bedingungen und eine gelungene erwachsenenbildnerische Rahmung vorausgesetzt) zu einer Anreicherung und Verschränkung von Perspektiven kommen. Überraschende Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Gesellschaften in der Gestaltung familiärer Intimität, ebenso erstaunende Divergenzen in der Wahrnehmung von Chancen und der Reaktion auf Repressionen, die Ausdifferenzierung von Arbeitswelten und -kulturen: Solche Feinwahrnehmung von (auch innerhalb einer Gesellschaft sehr unterschiedlichen) Kulturen, Prägungen und Optionen ist nämlich geeignet, Klischees und Feindbildern aufklärerisch zuzusetzen, sie eröffnet neue Blicke auf historische Komplexität und individuelle wie soziale Verantwortungsräume und kann erstaunliche Beiträge zur „enttypisierten“ Wahrnehmung gesellschaftlicher Realität leisten (vgl. Behrens-Cobet/Schaefer 1994); ihre Übertragung auf andere Konstellationen interkulturellen Lernens steht allerdings noch weitgehend aus (vgl. Messerschmidt/Sept-Hubrich 1994).

Ein spezifisches Bonum solcher Erzählungen in Gruppenprozessen wird oft verkannt: Die hier auftretenden Figuren der Selbstrepräsentation sind nicht nur interessengeleitete Vereinfachungen bzw. biografische Selbststilisierungen (die

quellenkritisch ausgewertet werden können), sondern im Rahmen von Bildungsveranstaltungen gleichermaßen Deutungs- und Kommunikationsangebote, „fluide Quellen“ sozusagen: Wer sich auf diese Arrangements einlässt, in denen einzelne Lebensgeschichten keine privilegierte Aura haben, hat deren vorläufigen Charakter als Medium und Material der Verständigung in der Regel damit anerkannt (vgl. Behrens-Cobet/Reichling 1997). Die bewusste Bereitstellung von „Räumen“ und Settings für biographisch gefärbte Kommunikation kann zudem bedeutend zur „Reanimierung des lebensweltlich verblassten Erfahrungstransfers zwischen den Generationen“ (Lutz Niethammer) beitragen.

Von solchen erwachsenenbildnerischen Settings, in denen sich gleichberechtigte Expertenschaften gegenüber treten, sind deutlich zu unterscheiden jene Situationen, in denen „Zeitzeugen“ mit einer originalen und auratischen Botschaft auftreten. Die Achtung vor ihren Lebensgeschichten und Sinnkonstruktionen gebietet es, genügend Raum für eine umfassende Darstellung zu gewähren; sie erfordert aber im Kontrast zu vereinfachenden Annahmen der 70er und 80er Jahre ebenso die bewusste Reflexion der Intentionen: Als gehe es lediglich um einen Rahmen für die Übermittlung einer autoritativen Botschaft der Zeitzeug/innen als „lebende Mahnmale“, hofften viele der pädagogisch Tätigen auf eine simple Identifikations- und Läuterungsliturgie. Demzufolge kamen als „Zeugen“ nur Widerstandskämpfer und NS-Opfer in Frage – eine Rolle, die viele Deutsche in ihrer eigenen Familiengeschichte nicht wiederfinden konnten.³ Vielen der unbewusst so „eingesetzten“ Menschen gelang es dennoch, eine Kommunikationssituation mit den Nachgeborenen herzustellen und damit eine Generationenbegegnung, in der die Normalität eines Lebens vor der Ausnahme- oder Opfersituation zur Sprache kommen konnte und z.T. auch die Bedingungen von Widerständigkeit und Überleben.

Nicht nur die historisch-politische Bildungsarbeit, auch die Oral-History-Forschung, Fernsehserien, Erzählcafés und Internet-Sammlungsprojekte haben derlei Simplifizierungen meist überwunden und neben den „guten Zeitzeugen“ die Relevanz auch der rivalisierenden „unkorrekten“ Geschichten, der Unbelehrbarkeit oder Lernwiderstände spiegelnden Erzählungen entdeckt. Wenn in den nächsten Jahren wirklich – wie schon lange beschworen – die Mitlebenden der NS-Periode austerben und – wie schon vielerorts begonnen – ihre Erzählungen für (erwachsenen-)pädagogische Zwecke medial konserviert werden, spitzt sich die Frage nach Offenheit oder Gezieltheit ihrer Botschaften noch einmal zu; zu hoffen bleibt, dass die Vielzahl der entsprechenden Projekte die Dramatik der Frage „Welche Antworten sind bewahrenswert?“ mildert. Ein Bewusstsein davon, dass es sich um indirekte und geformte Zeugnisse handelt, wird – aller Verlustrhetorik zum Trotz – durch die mediale Übermittlung eher gefördert. Inzwischen ist aber auch die Zeitzeugenschaft der Nachgeborenen in mancherlei Hinsicht anerkannt, da der Rezeptions- und Verarbeitungsgeschichte des Nationalsozialismus mittlerweile auch ein wichtiger Teil des historischen Interesses gilt.

Ein Sonderfall des Ringens um historische Lehren ließ und lässt sich an den Konflikten beobachten, die die Orte des „doppelten Gedenkens“, mit einem Bezug auf NS-Diktatur und SED-Herrschaft also, betreffen. In der Umgestaltung der großen

DDR-Gedenkstätten in Buchenwald etc., an deren Ort Nazi-Konzentrationslager und sowjetische Internierungslager betrieben wurden, werden unvermeidlich brisante Fragen nach „Gedenkhierarchien“ oder dem Nebeneinander sehr verschiedener geschichtlicher Lehren aus deutscher Geschichte laut, und die subjektiven Wahrheiten der beiden Opfergruppen, die sich wechselseitig zumeist politischen Respekt verweigern, können spätestens hier nicht Leitlinie von Ausstellungsinhalten und Gedenkstättenpädagogik bleiben. Mit sehr existenziellen Argumenten – z.B. dem der Friedhofswürde – reklamierte ein Teil der Opferorganisationen eine exklusive Repräsentanz und Würdigung. Nach einigen turbulenten Jahren wurden in Prozessen öffentlicher und wissenschaftlicher Neuorientierung die genannten Gruppen in ihr relatives Recht verwiesen und neue Konzeptionen realisiert – die öffentlich verantworteten Gedenkrituale und Bildungsaktivitäten der Gedenkstätten im Zweifel auch gegen Betroffene zu konzeptualisieren, konnte allerdings nicht ohne Verletzungen und politische Verdächtigungen abgehen (vgl. Faulenbach 1998).

Die Erweiterung „bloß kognitiver“ Lernprozesse um Dimensionen wie Empathie und Kreativität gehört zu den Lieblingsschlagworten, wenn es um die Kritik zurückliegender Bildungsbemühungen geht. Darin liegt gelegentlich übertriebener Zweifel am Wert des Wissens begraben, nichtsdestoweniger aber auch der legitime Versuch, die Verhaltensrelevanz von kognitiv aufgenommenen Informationen und damit die weiteren Voraussetzungen selbständigen sozialen Verhaltens und zivilen Engagements genauer zu betrachten.⁴ Einer der interessanteren Versuche, die beiden Lerndimensionen miteinander zu verknüpfen, ist im sogenannten „Perspektivischen Schreiben“ zu sehen – einem Ansatz, der im Rahmen des US-amerikanischen Menschenrechtserziehungsprogramms „Facing history and ourselves“ entwickelt und derzeit in Deutschland erprobt wird (vgl. Engelhardt/Mumme 1998 und „www.facing.org“). Bei dieser Arbeitsform werden die Teilnehmenden aufgefordert, sich (einzeln oder in Kleingruppen) mit Biographie-Bruchstücken aus der Zeit des Nationalsozialismus auseinander zu setzen und eine gegebene Ausgangslage anhand vorgegebener Stationen fortzuschreiben: Wie könnte sich A. angesichts der antisemitischen Geschäftsboykotte am 1. April 1933 verhalten? Wie nimmt B. das neu errichtete Konzentrationslager im Nachbarort wahr? Was sieht, denkt und fühlt C. am Morgen des 10. November 1938? Die ethischen Fragen des Verhaltens in einer Diktatur, Optionen und Zwänge sollen in der Vergewärtigung exemplarischer Situationen verdeutlicht und diskutiert werden; ausgewählte Hintergrundquellen ermöglichen es, die zu simulierenden und darzustellenden „Entscheidungen“ begründet zu treffen. In der Regel wird durch das Setting ein typisierter Pluralismus von Perspektiven – von „Opfern“, „Tätern“ und „Mitläufern“ nahegelegt.

Eine unübersehbare Stärke der Methode ist ihre Diskursivität: Vorschnelle Festlegungen und „Phantasiereisen“ werden durch den Gruppenprozess und den Zwang zur Begründung vereitelt. Quellen dienen nicht als beliebige Reize, sondern werden der Kritik und Kontextualisierung ausgesetzt. Je präziser Aufgabenstellungen und Ausgangslagen formuliert werden, um so größer ist die Chance, zu einer infor-

mierten Empathie zu gelangen und manchen naheliegenden Trivialisierungen zu entgehen; auch die Verbindung mit vorangehenden Themenrecherchen und anschließenden Projekten kann diesen Effekt haben. Solche Beschäftigung mit „repräsentativen Alltagsidentitäten“ verbindet Quellenarbeit mit ethischer Diskussion, Identifikationsangebote mit reflektierender Distanz, historische Alltagsprobleme mit den Strukturfragen der NS-Geschichte; die bisherigen Erfahrungen sprechen dafür, dass der für Jugendliche entwickelte Ansatz auch mit Erwachsenen sinnvoll praktiziert werden kann.

Anschauung kann lernende Auseinandersetzung induzieren, und Bilder gehören zu den Quellensorten mit einer besonderen Überzeugungskraft; ihre Omnipräsenz im Medienzeitalter stellt die Erwachsenenbildung vor das Erfordernis, diese aus dem Halbdunkel der Suggestion herauszuholen, „die kühle Rationalität des Historikers“ (J. Rüsen) zu verallgemeinern und auch hier Quellenkritik einzuüben. Geschichtslehrbücher behelfen sich noch mit den ungeschickten Photomontagen, auf denen plötzlich Trotzki oder Dubcek verschwunden sind; Kinogänger erfreuen sich mittlerweile an den perfekten ironischen Fälschungen von Woody Allens „Zelig“ oder „Forrest Gump“, und jeder zweite 16-Jährige dürfte inzwischen weitgehende Möglichkeiten der Bildbearbeitung und -manipulation am Computer ausprobiert haben. Dennoch: Bilder produzieren weiterhin besonderes Interesse und besondere Emotionen, wie nicht zuletzt die Auseinandersetzung um die Fotos der sog. „Wehrmachtsausstellung“ erwiesen hat; diese haben ein in der Forschung seit langem vernachlässigtes Thema in die öffentliche und halböffentliche Debatte (vor allem in den Generationenstreit) zurückgeholt und damit vermocht, die These vom „Vernichtungskrieg“, also der Nichtnormalität des Zweiten Weltkriegs, in den öffentlichen Wertekonsens einzufügen. Die Kontroverse um Zuordnung, Datierung und Bedeutung der Fotografien – als Folgen eklatanter Versäumnisse der Ausstellungsmacher – sollte andere Professionen wie z.B. politische Bildner/innen für die Schwierigkeiten dieser Quellensorte sensibilisieren und motivieren; Methoden der akribischen Bild- und Filmanalyse stärker zu erproben und zu diskutieren (vgl. Berg 1994). Die Aussagekraft von (auch persönlichen) Fotos durch Einbettung in vergleichende biographische Erzählungen zu aktivieren und zu relativieren, ist eine weitere Chance des aufklärerischen Umgangs mit deren Mehrdeutigkeiten. Sind diese Beobachtungen selektiv und allzu postulatorisch aufgeladen? Ein Blick auf Arbeitspläne der Erwachsenenbildung könnte zu einer gewissen Plausibilität beitragen. Ohne Anspruch auf eine repräsentative Sichtung sei der Eindruck formuliert, dass die Bereitschaft zugenommen hat, in den Ankündigungstexten Ungewissheiten zu konzedieren und zu thematisieren. Konnte für die 80er Jahre eine Zunahme aktivierender, werkstattartiger Arbeitsweisen beobachtet werden, so finden sich in den 90er Jahren gehäuft vorsichtiger, nüchterne und fragende Formulierungen für den erhofften Transfer, eine Historisierung der vergangenen Zeitschichten der „Vergangenheitsbewältigung“ und die Andeutung vergleichender wie metatheoretischer Dimensionen: „Was ist die Funktion eines historischen Museums aus jetziger Sicht?“ (VHS Düsseldorf 1/99) – „Was sind die unumstößlichen Tatsachen ... wie hat sich die Umgehensweise in der Nachkriegsgesellschaft ge-

wandelt?“ (VHS Essen 2/99) – „... das 20. Jahrhundert ist das Jahrhundert der historisch größten Völkermorde. Wir werden uns mit ausgewählten Beispielen (z.B. UdSSR, China, Kambodscha, Ruanda) beschäftigen, den Holocaust untersuchen und Informationen über Täter und Opfer, Ursachen- und Wirkungszusammenhänge, sowie politische und juristische Reaktionen zusammentragen“ (Alfred-Nau-Akademie 1999) – „Ist die mangelnde Aufklärung über die eigene Geschichte mit Ursache für den neu auflebenden Rechtsextremismus?“ (Georg-von-Vollmar-Akademie 2000).

Zwar sind damit „Grundwissen“-Angebote und antifaschistische Sinngewebungen nicht aus den Angeboten verschwunden – wie schon in früheren Phasen koexistieren unterschiedliche, nacheinander entwickelte Deutungsmuster des erwachsenenpädagogischen Tuns miteinander (vgl. Ciupke/Reichling 1996). Doch scheint uns – ungeachtet der Notwendigkeit exakter, auch quantitativer Analysen – eine weitere Pluralisierung der Näherungsweisen offensichtlich.

Aussichten

Die lange vorherrschenden Intentionen, die deutsche Gesellschaft planmäßig in kathartische Prozesse zu drängen, sind mangels Erfolg, dank überzeugender Kritik und sanfterer und wirksamer Alternativen, die Deutschen zu zivilisieren, an ihr Ende gekommen. Damit ist auch in dieser Frage ein Konsens wiederhergestellt, der im Grunde für die politische Erwachsenenbildung selbstverständlich war; doch wurden die Prinzipien des „Beutelsbacher Konsenses“, in dem die Politikdidaktiker/innen unterschiedlicher Lager 1976 ihren Waffenstillstand schlossen, mit einer gewissen Verspätung rezipiert. Zu diesen gehört das „Überwältigungsverbot“, das eben auch für zentrale politische Prinzipien und Werte gilt, die ihre Überzeugungskraft nur argumentativ und als gesellschaftliche Erfahrung entfalten können. Die Weiterentwicklungen der deutschen Erinnerungskultur haben sich vornehmlich eruptiv vollzogen – in Skandalen und erregten öffentlichen Kontroversen. Zwar verblasen mit dem Tod der Zeitgenoss/innen manche existenziellen Bezüge, doch besteht Übereinstimmung so verschiedener Beobachter wie Hermann Lübke und Dan Diner, dass damit die Nähe und Zudringlichkeit der historischen Extremereignisse nicht abnehmen (vgl. Assmann/Frevert 1999). Es ist im Gegenteil auffällig, in welcher Weise die Resümees historischer Erfahrung die Debatten um gegenwärtige politische Entscheidungen – man denke etwa an die Auseinandersetzungen um den Kosovo-Krieg im Frühjahr 1999 – bestimmen. Mit dem sogenannten Ende der großen Erzählungen, der umfassenden geschichtsphilosophischen Entwürfe ist also das Ansehen der historischen Vernunft nicht etwa gefallen: Vorsichtige historische Komparatistik bietet ein – wenn auch wackliges – Gelände auf der Suche nach Orientierung und kann zum Teil jenes offene Feld füllen, das die schwindende Bindungskraft traditioneller sozialer Milieus und der Kirchen hinterlässt.

Als durchgängiger Zug der mittlerweile gesamtdeutschen Erinnerungslandschaft sind Polyphonie und Deutungskonkurrenzen anzusehen („Kakophonie“ nicht ausgeschlossen). Das Fehlen „eindeutiger“ geschichtspolitischer Wertungen wird gelegentlich – vor allem im ost-westdeutschen Diskursen – als normative Schwäche und Versäumnis kritisiert; Martin Broszat erklärte im Gegenteil diese selbstkritische pluralistische Kultur zum Besten, was die alte Bundesrepublik hervorgebracht habe.

Nichtsdestoweniger wurde seit den 70er Jahren von Kritikern immer wieder „Schlusstrichpolitik“, Verdrängung, erinnerungspolitische Inszenierung befürchtet. Die Redeweise vom „Ende der Nachkriegszeit“ oder gar von der „Posthistorie“ hat solchen Verdächtigen neue Nahrung gegeben; es ist aber „kein geschichtspolitischer Masterplan, sondern eine Vielzahl konkurrierender Akteure und Positionen“ (Assmann/Frevert 1999, S. 254), die in einem unabschließbaren Prozess um Selbst- und Fremdefinitionen und geteilte Werte streiten. Auch wenn die Gefahr des „Teufelskreises eines unendlichen Regresses auf immer neue Reflexions- und Kommunikationsebenen bei der Aushandlung von Geschichtsdeutungen“ beschworen wird (von Borries 1999, S. 273) – die obwaltende Kontroversität ist einer Bevölkerung mit einem deutlich gestiegenen Bildungsniveau zuzumuten, ja diese erklärt sich angesichts mancher elementarer Bildungsangebote selbst für unterfordert (vgl. Bremer 1999). Vorläufige Annäherungen an das historische Geschehen, individualisierte Wege der Rezeption und Verarbeitung des Ungeheuerlichen, das die historischen Lektionen bieten, setzen eine neu gewichtete Professionalität der Moderator/innen voraus – und eine gewisse Bescheidenheit der versprochenen Ergebnisse. Es geht um die Aufwertung von Verfahren, um Messungen, Spiegelungen und Inbezugsetzungen unterschiedlicher Wissensformen, um Kommunikationsprozesse zwischen Gruppen, Milieus, Generationen. Auch wenn der Gegenstand wie im Falle des Nationalsozialismus von einer katastrophischen Überzeugungskraft zu sein scheint, ist das Ergebnis dieser Prozesse nicht präjudizierbar, die Deutungshoheit liegt in den kleinen Öffentlichkeiten der Erwachsenenbildung (vgl. Ciupke/Reichling 1994) letztlich bei den Einzelnen.

„Historisches Denken“ zu lehren und einzuüben als einen Zusammenhang spezifischer Operationen des Fragens und Interpretierens und damit als eine spezifische Form der Vernunft, macht unter den angedeuteten Bedingungen der Unübersichtlichkeit und Mehrdeutigkeit einen demokratisierenden Sinn (vgl. Bergmann 1993, S. 222ff). Kritikfähigkeit und Methodenbewusstsein stellen Chancen bereit, den Konstruktcharakter von Geschichtsbildern zu durchschauen und Ambivalenzen der historischen Lehren zu ertragen. „Methodenorientiertes Geschichtslernen ist also das Gebot der Stunde (zugleich vermutlich die einzige noch mögliche Form von ‘Wissenschaftsorientierung’)" (von Borries 1999, S. 277). Damit könnte einmal mehr, worauf Jürgen Henningsen schon 1966 verwies, ein Minoritätenideal sozialisiert werden, in diesem Falle der „Spaltbazillus“ von Skepsis, Sinn- und Ideologiekritik (Henningsen 1966, S. 57ff) und über die Stärkung der Individuen demokratische Rationalität gesteigert werden. Übersetzungs-, Relationierungs- und Adaptationsprozesse zwischen Wissenschafts- und Alltagswissen lösen die Diffe-

renzen dieser Welten nicht auf – lediglich die Illusion einer klaren Hierarchie von Ebenen (vgl. Dewe 1999, S. 84ff.); wie beispielsweise der langjährige alltagsgeschichtlich orientierte Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte erweist, können auch Initiativen der Vermittlung und der Laienkultur professionelle Paradigmenwechsel – hier in Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik – vorbereiten und vorantreiben (vgl. Kenkmann 1997, S. 17ff).

Mit der vorgeschlagenen Komplexitätszumutung können – wie das rhetorische Scheitern auch mancher kultureller Exponenten lehrt – „Entgleisungen“ und Realitätsverfehlungen nicht ausgeschlossen werden, aber misslingende Versuche, Perspektivenvielfalt walten zu lassen, sind fruchtbarer als bewahrpädagogische Gängelung und das Festhalten an geschichtsphilosophischen Vereinfachungen für die weniger gebildeten Stände. „Unkorrektheiten“ im Sinne tentativer Annäherungen sind das Privileg der Erwachsenenbildungs-Öffentlichkeiten; die begriffliche Unterscheidung zwischen „großen“ und „kleinen Wahrheiten“ (vgl. Müller 1994) wird damit nicht relativistisch aufgehoben – die „kleinen Wahrheiten“ der Teilnehmenden und Erzählenden sind aber den Alltag beherrschende Teilwirklichkeiten, die nicht ausgesperrt werden dürfen. Professionelle Herausforderungen der Erwachsenenbildner/innen liegen nicht im „Zurechtweisen“, nicht ausschließlich in inhaltlichen Kompetenzvorsprüngen, sondern ebenso im Insistieren auf Genauigkeit, Vergleich, Reflexion und Spielregeln (vgl. Behrens-Cobet/Reichling 1997, S. 78ff).

Der Wahrheitskern des Historischen ist ein Stück abgeschmolzen und aufgelöst im Laboratorium der Verfahren öffentlicher Kommunikation und historisch-politischen Lernens. Dennoch bleiben normative Kerne erhalten, ja sie werden neu konstituiert. An dem Umstand, dass über die unmittelbar beteiligten Gemeinwesen bzw. Opfer- und Verantwortungsgemeinschaften hinaus die Auseinandersetzung mit Gewaltherrschaft und Vernichtungsaktionen des Nationalsozialismus auch in anderen Gesellschaften stattfindet und sogar institutionalisiert wird, kann die zuerkannte Zentralität, wenn nicht Universalität dieser Ereignisse für die Konstitution demokratischer Werte ermesst werden: Denn wie andere und wir über diese Phasen der deutschen Geschichte urteilen, das „spiegelt auch die Normen, nach denen wir uns gegenseitig als Bürger dieser Republik zu achten willens sind“ (Habermas 1998, S. 61). Die politische Kultur der Bundesrepublik hat offenbar Lernprozesse historischer Reflexivität und der Abgrenzung von ihrem Vorgängersystem hervorgebracht und – bei allen Mängeln – eine auf Werte der Demokratie und Menschenrechte bezogene gesellschaftliche Kohäsion mitproduziert; die diskursive Gestalt dieses Minimalkonsenses ist nicht Ausdruck von Beliebigkeit oder Anomie, sondern adäquate Form nichtrepressiver Sinnproduktion und nachtraditionaler Identität (vgl. Schaal/Wöll 1997). Können Gesellschaften aus Geschichte lernen? Vielleicht ist der moralische Fortschritt beschreibbar als die zerbrechliche Form einer hegemonialen, also mehrheitlich anerkannten Sinnkonstruktion in der öffentlichen Meinung, die wiederum basiert auf der Summe der historischen Kommunikationen und wissensbasierte moralisch-praktische Selbsterforschung einschließt.

Aus der Sicht eines normativen Bildungsbegriffs ließe sich dieser Zugriff ergänzen: Es ist in den letzten Jahren üblich geworden, in die Verantwortungstiefe gegenwärtigen Argumentierens und Handelns die zukünftigen Generationen und ihre Lebensbedingungen einzuschließen. Helmut Peukert hat schon vor längerer Zeit (Peukert 1983) – angeregt durch Adorno – vorgeschlagen, ein universelles Bildungsverständnis zu üben, das nicht nur die Solidarität mit den künftigen, sondern auch das mit den vergangenen Generationen, den Opfern der Geschichte vor allem, einschließt.

Anmerkungen

- ¹ Karl Mannheim: *Ideologie und Utopie*, Frankfurt/M. 1952, S. 155.
- ² Wir können leider nicht eingehen auf die quantitativ immer bedeutender werdende Form der historischen Exkursion. Hier geht es um die Konfrontation mit der Authentizität historischer Orte, um das Aufrufen historischer Phantasie und Anschauungsvermögen in Kombination mit speziellen auch biografischen Vergegenwärtigungen, oft verbunden mit interkulturellen Begegnungen.
- ³ In den Geschichtsserien des ZDF, für die in der Regel Guido Knopp verantwortlich ist, wird allerdings das andere Extrem in zunehmender Beliebigkeit geübt. Hier werden Hitlers Fahrer und Kammerdiener zu Experten des historischen Geschehens gemacht, nur weil sie in gewisser Nähe zu den Protagonisten lebten.
- ⁴ „Kreative“ Methoden im engeren Sinne werden hier aus Platzgründen nicht skizziert; vgl. als ein innovatives „work in progress“ zwischen Kunst, Bildungs- und Forschungsarbeit das Hagener Denkmal-Projekt von Sigrid Sigurdsson (s. Sigrid Sigurdsson/Bettina Heil, Deutschland – ein Denkmal – ein Forschungsauftrag, in: *GedenkstättenRundbrief Nr. 92* (12/1999) – oder im Internet unter „www.keom.de/denkmal/“).

Literatur

- Assmann, Aleida (1997): *Gedächtnis, Erinnerung*. In: Bergmann a.a.O.
- Assmann, Aleida/Frevert, Ute (1999): *Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten*. Stuttgart
- Behrens-Cobet, Heidi (Hrsg.) (1998): *Bilden und Gedenken. Erwachsenenbildung in Gedenkstätten und an Gedächtnisorten*. Essen
- Behrens-Cobet, Heidi/Reichling, Norbert (1997): *Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung*. Neuwied
- Behrens-Cobet, Heidi/Schäfer, Anka (1994): *Geteilte Erfahrungen. Ein deutsch-deutsches Dialogprojekt zur Geschichte nach 1945*. Münster
- Berg, Ronald (1994): *Die Photographie als alltagshistorische Quelle*. In: *Berliner Geschichtswerkstatt* (Hrsg.): *Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte*. Münster
- Bergmann, Klaus (1993): *„So viel Geschichte wie heute war nie“ – Historische Bildung angesichts der Allgegenwart von Geschichten*. In: Schwarz, Angela (Hrsg.): *Politische Sozialisation und Geschichte*. Hagen
- Bergmann, Klaus u.a. (Hrsg.) (1997): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber
- Borries, Bodo von (1997): *Geschichtsbewusstsein – Empirie*. In: Bergmann a.a.O.
- Borries, Bodo von (1999): *Ein Versuch über Post-'68-Geschichtsdidaktik und Post-'89-Problemfelder*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, H. 5–6, S. 268–281

- Bremer, Helmut (1999): Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Hannover
- Ciupke, Paul/Reichling, Norbert (1994): Politische Erwachsenenbildung als Ort öffentlicher Verständigung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 45–46, S. 13–21
- Ciupke, Paul/Reichling, Norbert (1996): Unbewältigte Vergangenheit als Bildungsangebot. Das Thema „Nationalsozialismus“ in der westdeutschen Erwachsenenbildung 1946 – 1989. Frankfurt/M.: DIE
- Dewe, Bernd (1999): Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewissheit. Opladen
- Engelhardt, Kerstin/Mumme, Petra (1998): „Konfrontationen“. Pädagogische Annäherung an die Geschichte und Wirkung des Holocaust. In: Behrens-Cobet a.a.O.
- Faulenbach, Bernd (1998): Zum Bildungsauftrag von Gedenkstätten in Ost- und Westdeutschland angesichts zweier Vergangenheiten und unübersichtlicher Geschichtsdebatten. In: Behrens-Cobet a.a.O.
- Grütter, Theodor (1997): Aspekte der Geschichtskultur (Kapiteleinführung). In: Bergmann a.a.O.
- Habermas, Jürgen (1998): Über den öffentlichen Gebrauch der Historie. In: ders.: Die postnationale Konstellation. Frankfurt/M.
- Hafeneger, Benno/Paul, Gerhard (1981): Die Auseinandersetzung mit dem Faschismus als Aufgabe der Jugendarbeit. In: Hafeneger, Benno u.a.: (Hrsg.): Dem Faschismus das Wasser abgraben. Zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus. München
- Hennig, Eike (1981): Zur Einschätzung verschiedener Lernfelder: Spurensicherung und Stadtfahrten. In: Hafeneger, Benno u.a.: (Hrsg.): Dem Faschismus das Wasser abgraben. Zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus. München
- Henningsen, Jürgen (†1968): Lüge und Freiheit. Ein Plädoyer zur politischen Bildung, Wuppertal
- Kenkmann, Alfons (1997): Ein Phänomen in der bundesdeutschen Geschichtslandschaft: Der Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten. In: ders. (Hrsg.): Jugendliche erforschen die Vergangenheit. Hamburg
- Körper, Klaus (†1999): Inhaltliche Schwerpunkte. In: Beer, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.
- Mannheim, Karl (†1952): Ideologie und Utopie. Frankfurt/M.
- Messerschmidt, Astrid/Sept-Hubrich, Gisela (1994): Mancher Abschied ist schön. Perspektiven für politische Bildung nach dem Ende der Blockkonfrontation. Karlsruhe
- Müller, Richard M. (1994): Normal-Null und die Zukunft der deutschen Vergangenheitsbewältigung. Schernfeld
- Pandel, Hans-Jürgen (1999): Postmoderne Beliebigkeit? Über den sorglosen Umgang mit Inhalten und Medien, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, H. 5–6, S. 282–291
- Peukert, Helmut (1983): Kritische Theorie und Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, H.2, S 195–218
- Rüsen, Jörn (1994): Historische Orientierung. Köln
- Schaal, Gary S./Wöll, Andreas (Hrsg.) (1997): Vergangenheitsbewältigung. Modelle der politischen und sozialen Integration in der bundesdeutschen Nachkriegsgeschichte. Baden-Baden
- Tietgens, Hans (1958): Unbewältigte Vergangenheit. Auseinandersetzung mit der Zeitgeschichte als Aufgabe der Erwachsenenbildung. In Kulturarbeit, H. 4, S. 73–76
- Weymar, Ernst (1961): Das Selbstverständnis der Deutschen. Ein Bericht über den Geist des Geschichtsunterrichts der höheren Schulen im 19. Jahrhundert. Stuttgart

Wissenstransformationen und Lernen in der reflexiven Modernisierung

„Wollen wir ... Wissen erwerben, müssen ... wir zwischen Wichtigem, potentiell Wichtigem und Unwichtigem unterscheiden; wir müssen Fragen haben, diese richtig zu formulieren lernen und am Ende die Beschaffer – Bücher, Computer, Filme, Auskunftspersonal – bemühen. Die hier wichtigsten Tätigkeiten sind: wahrnehmen, denken, prüfen, verstehen. Ich sage nicht, dass sie wichtiger seien als wissen, aber sie sind nicht austauschbar und sie sind schwieriger“ (Hartmut von Hentig 1999).

Vorbemerkung

Eine gängige Gegenwartsdiagnose lautet: „Unsere Gesellschaft entwickelt sich zu einer Wissensgesellschaft“. Konstatiert wird dabei, dass wir am Beginn eines rasanten Wandels von einer materialbasierten zu einer wissensbasierten Gesellschaft stehen. Zweifellos haben sich in der jüngsten Vergangenheit Umfang, Komplexität und Innovationsdynamik des gesellschaftlich verfügbaren Wissens dramatisch erhöht und sie werden sich weiter erhöhen. Wissen gilt als strategischer Erfolgsfaktor von steigender Bedeutung.

„Information“ wird in diesem Prozess zum entscheidenden Wirtschaftsfaktor, Kommunikationsleistung zum wichtigen Kriterium für die Position innerhalb der Gesellschaft. Diese Entwicklung hat Auswirkungen auf alle Bereiche des Lebens und stellt alte Denk- und Lernstrukturen tendenziell in Frage. Neue Kommunikationstechnologien wie auch klassische Medien spielen in der wissensbasierten Gesellschaft eine besondere Rolle. Das Kommunikationsverhalten der Menschen unterliegt – bedingt durch Prozesse reflexiver Modernisierung – einem gravierenden Wandel. Die Industriegesellschaft wandelt sich gewissermaßen zu einer multioptionalen Gesellschaft, in der ein hoher sozialer Status nicht mehr Kommunikationsstärke impliziert, sondern von dieser bedingt wird.

Wissen ist nun in den erwähnten Prozessen eine solche Ressource, die sich durch Gebrauch und Nutzen vermehrt und nicht erschöpft. Informationen unterschiedlicher Art sind heute in nie gekanntem Umfang, jedoch nicht uneingeschränkt, zugänglich. Wissen entsteht daraus freilich erst, wenn die intellektuelle Fähigkeit vorhanden ist, Informationen sinnvoll (deutend) einzusetzen und zu nutzen. Recherche, Analyse, Strukturierung, Vermittlung und Verarbeitung von Informationen werden daher immer wichtiger. Der Orientierungsbedarf wächst, und damit nimmt die bildungs- und lerntheoretische Notwendigkeit zu, neue, bisher nicht erkannte Aspekte des Erwachsenenlernens ins Auge zu fassen.

Der hier in Rede stehende wissenstheoretische Ansatz will folglich Realität und Möglichkeiten des kommunikativen Umgangs mit Wissen erhellen. Er zielt darauf ab, ein genaueres Bild von der Erzeugung, Rezeption und Transformation von Wissen in wichtigen Teilbereichen der Gestaltung von Bildungsprozessen zu gewinnen. Thematisiert wird, wie Wissen in Bildungsinstitutionen der Weiterbildung und im professionellen Handeln von Pädagogen Verwendung findet. In den Blick genommen werden auch die Auswirkungen, die es auf Umschüler, Studenten, Führungskräfte, Arbeitslose, gut informierte Bürger und sonstige Adressaten hat. Die zukünftige Weiterbildungsforschung kann selbstverständlich nicht allein Strukturen und Funktionen des Wissens in unserer Gesellschaft analysieren und daraus bildungspraktische und -kritische Konsequenzen ziehen. Sie ist in diesem Prozess zweifellos auf die Unterstützung soziologischer, kommunikationstheoretischer und psychologischer Forschung angewiesen. „Dabei scheint besonders aktuell, was die Rede von der Verfallszeit des Wissens für unterschiedliche Gesellschaftsbereiche, Arbeitsplätze und Personengruppen bedeutet. Erwachsenenbildungsforschung wird ihr Interesse auf die sich daraus ergebenden Anforderungen an Kompetenz und Lernen der Individuen richten sowie auf die mögliche Vermittlung zwischen unterschiedlichen Wissensstrukturen. Wissen wird dabei als persönlich angeeignete, mehr oder weniger kohärente Auswahl und Interpretation von Informationen verstanden“ (Entwurf ... 1999, S. 5). Der wissenstheoretische Ansatz zur Analyse von Lehr- und Lernprozessen in der Erwachsenenbildung bearbeitet Fragestellungen wie: Welche Beobachtungs- und Erfassungsmöglichkeiten von Wissensformen und -inhalten gibt es gegenwärtig? Wie lässt sich etwa das Wissen von Experten und Laien in Beziehung setzen? Welche Kontexte und Situationen entscheiden darüber, wann jemand Laie oder Experte ist? Welchen Stellenwert haben gesellschaftliches Sonderwissen und Allgemeinwissen, Wissenschafts- und lebenspraktisches Wissen? In welchem Wechselverhältnis stehen Informationen, Wissen, Wissenserwerb und Vermittlungsformen (Transformation und Anwendung)? In welcher Weise sind Wissen und Handeln und Wissen und Können miteinander verbunden?

Erkenntnisleitend dabei ist die Frage nach der Konstitution von Bildungsprozessen im Erwachsenenalter, die das Problem der Wissenskonstitution heute unmittelbar nach sich zieht. Die Dualität von sozialem Handeln und sozialem Wissen, die Spannung in der Relation von „Experten“ und „Laien“ bezogen auf die Dimensionen Berufsalltag, Lebenswelt und Wissenschaft wird im Folgenden unter (selektiver) Hinzuziehung der von Theorieperspektiven der Kognitionspsychologie, der hermeneutischen Bildungstheorie, der Sozialphänomenologie, der kognitivistischen wissenspsychologischen Lerntheorie sowie der neueren kulturtheoretischen Ansätze (Deutungsmuster; Weltbilder; soziale Images) ausdifferenziert.

Letztlich wird es in zukünftiger Lernforschung darauf ankommen, das über Bildungsprozesse vermittelte Wissen im Erwachsenenalter als existenzgebundenes Sinnverstehen im ganzheitlichen Sinne gedeutetes zu begreifen. Wissen wird dabei in unterschiedlichen Dimensionierungen analytisch betrachtet:

- Wissenserwerb über Bildungsprozesse/Lernprozesse,
- Wissen als umfassende Weltsicht/Weltdeutung über ausgearbeitete Deutungsmuster, die lebensgeschichtlich in der Biographie des einzelnen Teilnehmers verankert sind,
- Wissen als über Sprache erschlossen und über Sprache formuliert,
- Wissen als durch Interaktion konstituiert, zugleich transformiert, weitergegeben, generalisiert,
- Wissen als kulturspezifische Mischform aus Alltagswissen, Berufswissen, Lebenserfahrung und wissenschaftlichem Wissen,
- Professionswissen als Basis einer reflektierten pädagogischen Handlungskompetenz.

I.

Allgemein lässt sich zunächst feststellen, dass sich gegenwärtig der Zwang zu einer Biographisierung der Bildung vor dem Hintergrund einer bisher ungeahnten Ausdifferenzierung der Gesellschaft und – damit verbunden – einer Entgrenzung der Erwachsenen- und Weiterbildung beobachten lässt. Die Informations- und Kommunikationstechnologien spielen in diesen Prozessen eine zentrale Rolle, da sie alle Gesellschafts- und Lebensbereiche tangieren: Arbeit verändert sich zunehmend, aber auch der öffentliche und der private Bereich sowie Kommunikationsformen bleiben von diesen Entwicklungen nicht unbeeinflusst. Aufgrund der Entwicklungen im Bereich der Informations- und Kommunikationsmedien und der damit verbundenen gravierenden gesellschaftlichen Dynamik wird – wie eingangs gezeigt, gelegentlich sehr undifferenziert – von der Informations- bzw. von der Wissensgesellschaft gesprochen. Der Begriff Informationsgesellschaft wird meist mit den Anwendungen der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien in Verbindung gebracht, die als maßgeblich für den gesellschaftlichen Wandel angesehen werden (vgl. Hauf 1996; Hillebrand/Lange 1996). Die Herausforderungen, denen sich moderne Gesellschaften heute stellen müssen, werden insbesondere beschleunigten ökonomischen Veränderungen, die ausgelöst werden durch Konvergenzentwicklungen im IuK-Bereich, einer Globalisierung der Märkte sowie einem sektoralen Strukturwandel zugeschrieben. Allerdings fällt auf, dass es kaum ein Wort gibt, das in den letzten Jahren so vieldeutig benutzt wurde wie das Wort „Information“. Diese Mehrdeutigkeit hat zu immer neuen Versuchen geführt, Aspekte, Facetten, Komponenten von „Information“ auf einer Ebene zu beschreiben, die als „theoretisch“ aufgefasst werden kann. Schon 1965 hat aber etwa Faitherstone empfohlen, dieses Wort nicht mehr zu verwenden (vgl. Wersig 1996, S. 219).

Probst zeigt einen neuen Zusammenhang zwischen Zeichen, Daten, Information und Wissen auf und bezeichnet diesen als Anreicherungsprozess (vgl. Probst/Raub/Romhardt, 1999, S. 36ff). Zeichen werden danach durch Syntaxregeln zu Daten. Diese wiederum werden für den Empfänger durch Kontexte geprägte Interpretation zu Informationen. Mehrere Informationen, vernetzt in einem Handlungsfeld, werden hier als Wissen bezeichnet.

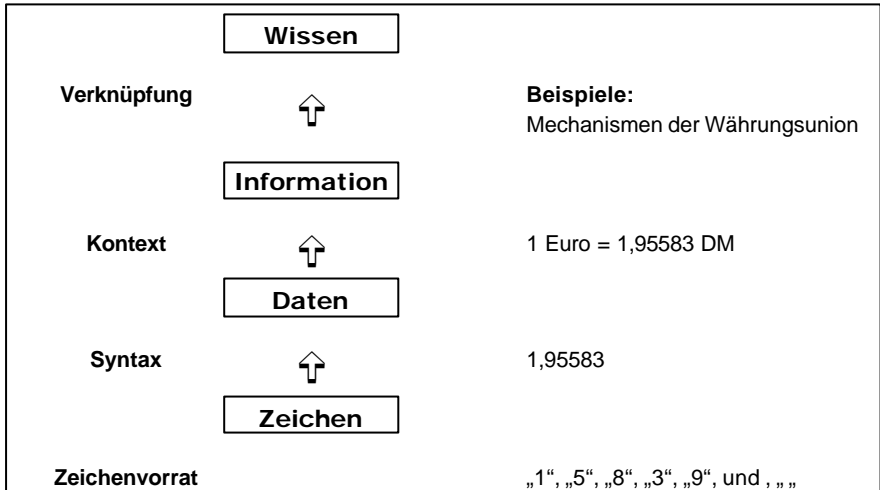


Abb. 1: Anreicherungsprozess von Daten und Wissen, nach Probst, G. u.a. 1999

Während die Definitionsversuche des Begriffes „Informationen“, zwar komplex, aber noch nachvollziehbar sind, stellt sich die Diskussion um den Wissensbegriff noch unübersichtlicher dar. Eine Information ist zunächst situations- und kontext-frei. Ein Kontext macht nach Probst, wie in Abb. 1 gezeigt, aus der Information Wissen. Es stellt sich die Frage: Was genau ist der gewählte Kontext? Welche Relevanz hat dieser Kontext für das Individuum? Fragen, auf die es unterschiedliche Antworten gibt.

Daniel Bell hat bereits in seinem Buch „Die nachindustrielle Gesellschaft“ (1973) verschiedene Definitionsversuche zusammengetragen. So unterscheidet Fritz Machlup fünf Arten von Wissen:

1. Praktisches Wissen, das der Mensch für seine Arbeit, seine Entscheidungen, sein Tun braucht und das sich gemäß den verschiedenen Tätigkeiten unterscheiden lässt in: a) berufliches Wissen, b) geschäftliches Wissen, c) handwerkliches Wissen, d) politisches Wissen, e) Haushaltswissen und f) sonstige Formen praktischen Wissens.
2. Intellektuelles Wissen, das die geistige Neugierde des Menschen befriedigt und als Zeichen von Allgemeinbildung, humanistischer oder naturwissenschaftlicher Schulung und Lebenskultur schlechthin gilt. Es wird in der Regel durch aktive Konzentration im Bewusstsein aller offenen Probleme und kulturellen Werte erworben.
3. Wissen zum Zeitvertreib und zur Zerstreung, das die nicht-geistige oberflächliche Neugierde bzw. den Wunsch nach leichter Unterhaltung und Nervenkitzel befriedigt und örtlichen Klatsch, Meldungen über Verbrechen und Unfälle, Unterhaltungsliteratur, Witze, Spiele und dergleichen einschließt. In der Regel in

passiver Entspannung von „ernsthafter“ Zielsetzungen erworben und geeignet, das Feingefühl abzustumpfen.

4. Geistliches Wissen, d. h. religiöses Wissen um Gott und die verschiedenen Wege zur Erlösung der Seele.
5. Zufallswissen, das außerhalb der Interessen des Betreffenden liegt, gewöhnlich ohne eigenes Zutun erworben und ohne irgendwelche Absichten im Gedächtnis bewahrt wird
(Bell 1973/1996, S. 180f).

Bell selbst schlägt eine eingeschränkte Definition vor: Wissen ist das, was objektiv bekannt ist, ein geistiges Eigentum, das mit einem (oder mehreren) Namen verbunden ist und durch ein Copyright oder eine andere Form sozialer Anerkennung (z.B. Veröffentlichung) seine Bestätigung erfährt. Es wird bezahlt, es unterliegt, was seine Brauchbarkeit und Förderungswürdigkeit seitens der Gesellschaft (sofern darauf Anspruch erhoben wird) anbelangt, der Bewertung durch den Markt und die mit administrativen oder politischen Entscheidungsbefugnissen ausgestatteten Instanzen sowie dem Urteil der Eingeweihten (vgl. ebd.).

Informations- und Wissensgesellschaft werden hier begrifflich weitgehend synonym verwandt. Dagegen wenden Kritiker ein, dass der Begriff Informationsgesellschaft zu allgemein sei, da jede Gesellschaft Informationen produzieren, weitergeben und konsumieren muss.

Stehr (1994, S. 242f) sieht demgegenüber Wissen vor allen Dingen als eine Handlungskapazität an: „Es gibt dem Handelnden in Verbindung mit der Kontrolle über die Eventualität des Handelns die Möglichkeit, etwas in Gang zu setzen. Wissen ist eine notwendige, aber keine ausreichende Fähigkeit zum Handeln.“ Weiter spricht Stehr von einem restriktiven, eingeschränkten Gebrauchswert von Wissen, da Wissen allein noch nichts in Gang setzt.

Mit der Wissensgesellschaft versucht Stehr nicht nur dem Aspekt der „Wissensschaft“, sondern „dem Verhältnis zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und herkömmlichen Wissensformen, dem Wissen als unmittelbarer Produktivkraft“ (ebd., S. 39) Ausdruck zu verleihen. „Nicht Wissenschaft allein ist das Thema, sondern Wissenschaft und Alltagswissen, deklaratives und prozedurales Wissen, Wissen und Nichtwissen“ (ebd., S. 419).

Der Begriff post- bzw. nachindustrielle Gesellschaft ist Stehr zufolge unangemessen oder gar irreführend, da der Wirtschaftssektor Industrie weder verschwinden noch an ökonomischer Bedeutung verlieren wird.

Im Gegensatz dazu ist, wie bereits erwähnt, die nachindustrielle Gesellschaft nach Bell in zweifache Hinsicht eine Wissensgesellschaft: „... einmal, weil Neuerungen mehr und mehr von Forschung und Entwicklung getragen werden ...; und zum anderen, weil die Gesellschaft ... immer mehr Gewicht auf das Gebiet des Wissens legt“ (Bell 1973/1996, S. 219).

Kurzum: Gut informierte Zeitdiagnostiker halten den Begriff Wissensgesellschaft gegenüber dem Begriff Informationsgesellschaft für zutreffender, „weil die anvisierten qualitativen Veränderungen nicht auf Information, sondern auf der neuen Wertigkeit, ökonomischen Bedeutung und politischen Steuerung von Wissen und

Expertise beruhen“ (Willke 1998, S. 162). Willke geht davon aus, dass der gesellschaftliche Wandel so fundamental ist, dass er in die Tiefenstrukturen der Reproduktion von Gesellschaft reicht. „Land, Kapital und industrielle Arbeit sind die Faktoren, welche die Arbeits- und Industriegesellschaft formen. Die Wissensgesellschaft dagegen beruht auf ,embedded intelligence, in dem Sinne, dass ihre Infrastrukturen (Telekommunikationssysteme, Telematik- und Verkehrssystemsteuerung, Energiesysteme) mit eingebauter, kontextsensitiver Expertise arbeiten, ihre Suprastrukturen (Institutionen, Regelsysteme, ‚governance regimes‘) lernfähig organisiert sind und aktiv Wissensbasierung betreiben, und dass die Operationsweise ihrer Funktionssysteme Schritt für Schritt ihre Eigenlogik mit der neuen Metadifferenz von Expertise und Risiko koppeln“ (ebd., S. 164). Wissen wird nun also zu einer Produktivkraft, die dabei ist, die traditionellen Produktivkräfte in ihrer Bedeutung zu überflügeln.

Auf den beruflichen Bereich bezogen bedeutet dies, dass Organisationen, insbesondere jedoch ‚intelligente‘ Organisationen nun aufgrund der gestiegenen Anforderungen zunehmend wissensbasiert vorgehen und Wissenstransformationen leisten müssen. Willke hat hierfür den Begriff „organisierte Wissensarbeit“ geprägt. Wissensarbeit sind für ihn „Tätigkeiten (Kommunikationen, Transaktionen, Interaktionen), die dadurch gekennzeichnet sind, dass das erforderliche Wissen nicht einmal im Leben durch Erfahrung, Initiation, Lehre, Fachausbildung oder Professionalisierung erworben und dann angewendet wird. Vielmehr erfordert Wissensarbeit im hier gemeinten Sinn, dass das relevante Wissen (1) kontinuierlich revidiert, (2) permanent als verbesserungsfähig angesehen, (3) prinzipiell nicht als Wahrheit, sondern als Ressource betrachtet wird und (4) untrennbar mit Nichtwissen gekoppelt ist, so dass mit Wissensarbeit spezifische Risiken verbunden sind“ (ebd., S. 161). Der beobachtbare Wandel von der material- zur wissensbasierten Gesellschaft beruht also darauf, dass Information mehr und mehr zum entscheidenden Wirtschaftsfaktor wird und wissensbasierte Kommunikationsleistungen zu wichtigen Kriterien für die Position in der Gesellschaft avancieren.

Neben diesen Deutungen hat Wissen auch eine ganz pragmatische Komponente: Ich denke hier in erster Linie an die Kenntnis der Folgen von Handeln oder Nicht-handeln. In der Vergangenheit war es möglich, sein Handeln, hier insbesondere das Handeln zum Nachteil Anderer, durch Nichtwissen ob der Folgen zu entschuldigen. Heute stehen, zumindest theoretisch, jedem nahezu alle Informationen der Menschheit zur Verfügung. Hieran hat etwa das Internet einen wesentlichen Anteil. Wissen kann des Weiteren verstanden werden als ‚Antwort‘ auf wahrgenommenes Nichtwissen. Wissen entsteht dann in der Unterscheidung zwischen wichtigen, potentiell wichtigen und unwichtigen Informationen, sowie in der Fähigkeit, sich diese Informationen zu beschaffen (vgl. von Hentig 1999).

Weitere Voraussetzung ist die Fähigkeit, mit modernen Medien umzugehen, die richtigen Fragen zu stellen, diese auch richtig zu formulieren und die richtigen Quellen auszuwählen.

Wissen erzeugt Verantwortung: Wir wissen um die Gefährdung der Umwelt, wir wissen um die Gefahren des Treibhauseffektes, wir wissen, dass in vielen Län-

dern dieser Erde die Menschenrechte mit Füßen getreten werden. Diese Sichtweise von Wissen scheint auf den ersten Blick sehr romantisch eingefärbt. Dies wäre weit gefehlt. Die Kenntnis eines Tatbestandes lässt sich nicht mehr rückgängig machen. Es ist nicht möglich, diese Kenntnis zu leugnen, jedenfalls nicht vor sich selbst. Nach Hans Tietgens (1996) besteht allemal eine ethische Verpflichtung zum Wissen.

In der alltäglichen und beruflichen Lebenspraxis sind Informationen und Wissen bekanntermaßen nicht für jeden gleichermaßen zugänglich. Wenn Wissen als Antwort auf wahrgenommenes Nichtwissen verstanden werden kann (vgl. von Hentig 1999), dann ergeben sich daraus einige Konsequenzen:

- Wahrgenommenes Nichtwissen setzt die Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion des eigenen Informationsstandes voraus. Der Grad der Ausprägung dieser Fähigkeit ist allerdings individuell stark unterschiedlich. Hier spielt bekanntlich auch das soziale Umfeld und die formale Schulbildung eine große Rolle. Die Bereitschaft zur Reflexion ist u. a. abhängig von der intrapersonalen Wahrnehmung und Einschätzung der mit der Information im Zusammenhang stehenden Situation.
- Der Einzelne muss sich überlegen, wen oder was er befragt. Wer könnte die notwendigen Informationen haben, oder wo sind diese zu finden?
- Eine Antwort zu erhalten bedeutet in diesem Zusammenhang, zuvor eine Frage gestellt zu haben. Dies ist nicht so banal, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag. Um eine sinnvolle Frage stellen zu können, muss man zum einen, je nach Komplexität der Frage, bereits eine Menge von der betreffenden Thematik wissen. Zum anderen ist von der Eindeutigkeit der Fragestellung abhängig, wie verwertbar die Antwort ist. Eine zu weit oder sprachlich ungenau gefasste Frage ergibt entweder eine sehr allgemeine Antwort oder beleuchtet evtl. nur einen Teilaspekt. Eine zu enge Fragestellung reduziert die möglichen Antworten um wesentliche Aspekte.
- Hat der Fragende eine oder mehrere Antworten erhalten, geht es zunächst um die Kompetenz der Entscheidung, welche dieser Antworten als wichtig, potentiell wichtig oder unwichtig gelten muss. Hier wird sich spätestens in der praktischen Lebensführung eine präzise Fragestellung positiv bemerkbar machen.

Die evtl. Kostenpflichtigkeit von Informationen und Wissen stellt ein weiteres den Zugang beschränkendes Faktum dar. Sind diese z.B. im Internet oder werden sie dort vermutet, ist ein Computer mit Internetzugang erforderlich. Dieser kostet ebenso wie die Internetverbindung Geld, und das hat gerade heutzutage nicht jeder (ausreichend) zur Verfügung. Auch im Internetcafé, in dem Computer mit Internetzugang bereit gestellt werden, muss eine Nutzungsgebühr entrichtet werden. Erste Lösungsansätze sind hier etwa in günstigen Hochschulrechnern oder der Initiative „Schulen ans Netz“ zu sehen. Aber auch Bücher und Zeitschriften kosten bekanntlich Geld.

Literatur und hier insbesondere Fachliteratur, ob als Druckwerk oder im Internet, verschließt sich – wie man weiß – dem Teil der Bevölkerung, der nicht über das

sprachliche Know-how verfügt, diese Texte zu verstehen, oder es nicht gelernt hat, mit Texten zu arbeiten.

Wieder andere Informationen werden von den unterschiedlichsten Institutionen oder Personen zurückgehalten. Gründe hierfür können z.B. die Sicherung von Wettbewerbsvorteilen oder die gezielte Desinformation von Dritten sein (vgl. Weingart 1989). Denkbar ist auch, dass gar nicht bewusst oder gar gleichgültig ist, dass verschiedene Informationen für Dritte wichtig oder interessant sein könnten. Hier wird ein Problem angesprochen, welches die modische Thematik Wissensmanagement berührt (vgl. Projektgruppe Wissenschaftliche Beratung 1999).

Mit der faktischen Beschränkung der Möglichkeit des Zugangs zu Informationen stellt sich auch die Frage: Wird es eine Oligarchie der Wissenden geben? Gibt es letztlich eine Gesellschaft, die gespalten ist in wenige Wissende und viele Nichtwissende? Das Faktum der sozial ungleichen Verteilung von Wissen ist allemal seit langem gut belegt (vgl. etwa Sprondel 1979).

Ein weiterer Aspekt bei der Rede von der Wissensgesellschaft und der Wissensbasierung gesellschaftlicher Prozesse bezieht sich auf die komplizierte Beziehung zwischen Wissen und Handeln und Wissen und Können. In den meisten Handlungstheorien (vgl. Dewe 1999a) taucht der Wissensbegriff explizit nur selten auf. Eher werden handlungsleitende Kognitionen wie Pläne und Erwartungen über den Ausgangszustand oder Wertabwägungen angenommen, die sich (im weitesten Sinne) als wissensbasierte Grundlagen des Handelns bezeichnen lassen. So wird z.B. postuliert, dass prozedurales Wissen dem deklarativen Wissen gewissermaßen nachgeordnet ist und dazu dient, dem deklarativen Wissen in kognitiven Prozessen zur Wirksamkeit zu verhelfen (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1996, S. 126).

Es zeigt sich, dass das hier in Anspruch genommene Modell des epistemologischen Subjekts in Abgrenzung gegen das Verhaltenskonzept des Behaviorismus ein Handeln durch die Verausgabung handlungsleitenden Wissens steuert. Dabei hat die Sozialphänomenologie sich den Wissensvorrat als nach Graden der Bestimmtheit „geschichtet“ vorgestellt (vgl. Schütz 1971) und die ihr nahe stehende Kognitionspsychologie z.B. zwischen subjektiven Theorien geringer, mittlerer und hoher Reichweite unterschieden (vgl. Laucken 1973).

Ob es ein derart handlungsleitendes Wissen jedoch gibt, wird von der analytischen Handlungstheorie kontrovers beurteilt. Die Beobachtung, dass es in Interaktionsprozessen viele Handlungen gibt, denen kein zeitlich bestimmtes Ereignis vorausgeht, das man als den Augenblick der Entscheidung bezeichnen könnte, ist begleitet von der Feststellung, dass auch in solchen Momenten unthematisch fungierende Wissensbestände vorhanden sein müssen, die etwa in der Vorstellung der Sozialphänomenologie als „Gewissheiten“ oder als abgelagerte Erfahrungen am kognitiven Wissen vorbei eine Handlung steuern. Ryle behauptet, dass die analytische Aufspaltung von Entscheidung und Handlung selbst einer Kategorienverwechslung geschuldet sei, dass Entscheidung und Handlung ein und dasselbe seien und dass besondere geistige Handlung neben, vor oder hinter beobachtbaren Verhaltensweisen nicht postuliert werden müssten (vgl. Ryle 1969, S. 19ff).

Werden die Einwendungen der analytischen Handlungstheorie ernst genommen, dann ist die in der Wahrnehmungs- und Denkpsychologie vorgetragene Konzeptualisierung von Handlung, die die Annahme eines empirisch identifizierbaren „handlungsleitenden Wissens“ einschließt, zu überdenken. Angesichts des impliziten Charakters des situativ zu vorausgebenden Wissens wird deutlich, dass auch die Handlungsorientierung stets eine Kompetenz einschließt, die sich nicht in Gestalt von wissenschaftlichen Aussagen objektivieren und mitteilen lässt. Ryle hat hier die bereits erwähnte Unterscheidung von „knowing how“ (prozedurales Wissen) und „knowing that“ (deklaratives Wissen) eingeführt, mit der das Wissen und das Können als differente Formen des Handelns bezeichnet werden. Wird darüber hinaus die heuristische Figur „Sprechen als Metapher für Handeln“ (Dewe 1999a) verwendet, so lässt sich das Handlungswissen analog zu dem „tacit knowledge“ (Polanyi 1986) bestimmen, das im Zusammenhang mit Sprechhandlungen unterstellt wird. Der Sprecher verfügt über ein System von Regeln und generativen Schemata, die nachträglich, im Wege der Theoriebildung, als Grammatik rekonstruiert werden können. Diese Grammatik ist aber keineswegs Bestandteil des Alltags. Der kompetente Sprecher einer Sprache wendet sie nicht an, ja er braucht sie zum Formen „richtiger Sätze“ nicht einmal zu kennen. Grammatik ist die theoretische Rekonstruktion von Mustern, die beim Formen richtige Sätze benutzt worden sein können.

„Knowing that“ meint also das Wissen, das ein Mensch sprachlich oder durch andere Symbole ausdrücken kann, „knowing how“ bedeutet soviel wie Können und umfasst einerseits Handlungskompetenz, andererseits aber auch Wissen über die Welt. Als praktische Kompetenz ist das „knowing how“ für Ryle (1969) fundamental und die Grundlage, aus der sich das „knowing that“ ableitet. So gesehen wäre das Können („knowing how“) dem Wissen („knowing that“) logisch und zeitlich vorgeordnet; Menschen würden „intelligent handeln können, ohne Regeln für intelligentes Handeln zu kennen“ (Oberauer 1993, S. 31).

Bestätigen lassen sich diese Überlegungen zur Priorität des Handelns vor dem Wissen durch die Perspektive des Konstruktivismus, dessen Kernannahme (als Wissenschafts- und Erkenntnistheorie) darin besteht, dass Wirklichkeit stets kognitiv konstruierte Wirklichkeit ist (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995). „In der konstruktivistischen Perspektive kann unter anderem angenommen werden, dass Handeln auf Selbstorganisationsprozessen beruht. Menschliches Handeln kann demnach prinzipiell als konstruktiv verstanden werden“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1996, S. 127).

Letztlich spielt der Bezug zu einer konkreten Situation sowohl beim Wissen als auch beim Handeln eine eminent wichtige Rolle. So hat Wissen zum einen stets einen spezifischen Kontextbezug; zum anderen wird Wissen in aller Regel über Interaktionsprozesse mit anderen geteilt, sozial vermittelt und bewertet. Noch offenkundiger ist die Situiertheit des Handelns: „Handlungen finden immer in einem bestimmten Kontext statt, der Einflussfaktoren von der aktuellen Umgebungssituation bis zum soziokulturellen Rahmen umfasst“ (ebd., S. 127). Es lässt sich resümieren, dass in der bildungstheoretischen Diskussion um Wissen bisher nicht

hinreichend zwischen der Frage nach Form, Inhalt und Qualität von Wissen und jener nach den jeweils spezifischen Kontextbedingungen der Anwendung des Wissens differenziert worden ist: Wissensinhalt und -qualität an sich gibt es nicht.

II.

Institutionalisierte Erwachsenenbildung hat u.a. ebenfalls teil an dem beschriebenen, gesellschaftlichen Prozess der Wissenstransformation. Dies ist zwar nicht die einzige funktionale Verortung von Erwachsenenbildung; sie definiert Karrieremuster, die berufliche Mobilität kanalisieren, sie ist eine Legitimationsinstanz für Leistungsideologien, sie stellt auch ein kulturpolitisches Aushängeschild dar, oder sie ist einfach ein Ort der Meinungsbildung und Geselligkeit innerhalb der bürgerlichen Öffentlichkeit. Doch hier soll ausschließlich die Frage der Vermittlung und Transformation von Wissen interessieren, und zwar speziell das Problem, wie in der Erwachsenenbildung unterschiedliche Formen und Inhalte von Wissen in Beziehung gesetzt werden.

Wirft man einen Blick auf die relevanten pädagogischen und didaktischen Strategien im Handlungsfeld der Erwachsenenbildung, so scheint hier in einem Falle lediglich ein in sich vermeintlich unproblematisches, technisch-instrumentelles Detailwissen weitergereicht zu werden. In einem anderen Fall scheint die Strategie darin zu bestehen, systematisches Wissen auch über die Reflexion von umfassenderen Sinnzusammenhängen als ein Vehikel sozialer Mobilität zu betrachten, das lediglich den Kanon etablierter Bildungsgänge für anerkannte soziale Berechtigungen und Zertifikate verwaltet. Nicht zuletzt wird auch Erwachsenenbildungsprozessen die Fähigkeit zugesprochen, durch Wissenschaft ein Alltagswissen aufzuklären, das von der spezifischen Lebenspraxis der Teilnehmer geprägt ist.

Die Frage, wie Träger und Initiatoren von Erwachsenenbildungsprozessen mit dem in ihren Programmen angebotenen Wissen umgehen, wirft allerdings auch ein theoretisches Problem auf; der Umgang mit Wissen muss aber nicht unbedingt problematisch erscheinen, so z. B. in jenen Institutionen, die Erwachsenenbildung im Sinne einer Kulturpflege betreiben, welche lediglich Traditionen fortschreibt oder bewahrt. Vergleichbar unproblematisch erscheinen auch jene technokratischen Sichtweisen, für die Erwachsenenbildung primär den Zweck hat, ein an Prinzipien von Effizienz orientiertes Regelwissen zu verbreiten. Die Inhalte des zu vermittelnden Wissens sind hier als gegeben vorausgesetzt und werden als solche nicht mehr problematisiert.

Doch derartige scheinbar eindeutige Fälle einer Wissensvermittlung können als Ausnahme gelten. Die ungebrochene Aktualität des Lehr-Lern-Problems in der Erwachsenenbildung (vgl. Nuisl/Schiersmann/Siebert 1997) deutet an, dass Inhalte nicht mehr ungeprüft übernommen werden, sondern Wissen als gezielte Interpretation auf die biographischen und situativen Voraussetzungen der Adressaten bezogen vorgeformt wird bzw. werden muss, die Formen der Aneignung und der Transformation von Wissen aber einer jeweils soziobiografisch bedingten „Lo-

gik“ des ‚Lernaktors‘ anheimfallen, die vorab und von außen kaum einer didaktischen Beeinflussung unterliegt (vgl. Dewe 1999a).

Erwachsenenbildung wäre damit nicht in erster Linie ein Verteilungsapparat von Wissen, der allein danach zu beurteilen ist, ob er dieses Wissen kostengünstig oder „gerecht“ verteilt. Zwar spielen diese quantitativen Aspekte keine unbedeutende Rolle, doch kann nicht übersehen werden, dass Erwachsenenbildungsprozesse, in denen gesellschaftliches Wissen transformiert wird, eine entscheidend qualitative Dimension besitzt.

Erwachsenenbildung schafft damit, wie auch andere intermediäre Instanzen, Interpretationsmuster, die eine kollektive Verbindlichkeit erhalten und so selber zur Konstruktion der Wirklichkeit beitragen.

Wie gegensätzlich die aktuelle Erwachsenenbildung sich besonders unter diesem Gesichtspunkt entwickelt, kommt in generellen Tendenzen von Qualifikations- und Kompetenzkonzepten zum Ausdruck: Die Volkshochschulen, die herkömmlicherweise als Bewahrer eines Bildungswissens auftraten, tendieren seit Jahren dazu, ihre Angebote tendenziell stärker von Deutungsproblemen freizuhalten und in Teilen zu standardisieren (abschlussbezogene Weiterbildung, Zertifikatskurse usw.). Institutionen, wie z. B. die betriebliche Weiterbildung, die üblicherweise in ihren Schwerpunkten auf ein technisches Spezialwissen ausgerichtet sind, treten dagegen zunehmend mit Programmen in Erscheinung, die ein regulativ-politisches, rechtliches und vor allem sozialwissenschaftliches Wissen formulieren, das weitreichende Deutungsprobleme aufwirft.

Der wissenstheoretische Ansatz müsste nicht nur erforschen, wie der „lernende Erwachsene“ pädagogisch zu rekonstruieren ist, sondern auch die strukturellen Gründe für den „zum Lernen gezwungenen Erwachsenen“ verstehbar(er) machen. Das in Rede stehende Wissen repräsentiert Handlungsstrukturen, aus denen für die Organisation des Bildungsprozesses verbindliche Motive, Prioritäten und Erfolgskriterien für das professionelle Handeln wie auch für die Lernenden bestimmbar werden. So sind z.B. pädagogische Interventionsstrategien und Didaktiken nicht als interessenneutrale und deutungsfreie Regelsysteme zu verstehen, sondern eben als Regulative sozialer Beziehungen, mit deren Anwendung eine spezifische Konstruktion und Interpretation sozialer Tatbestände und Interessen erfolgt. Somit darf Wissen nicht ausschließlich in der Sprache von gesellschaftlichen Systemerfordernissen und Reproduktion analysiert werden, wie dies in Wirtschaftswissenschaft und Bildungsökonomie der Fall ist. Dies hätte ein Verkennen von Bedeutungen und Symbolsystemen zur Folge, was letztlich zu ihrer gesellschaftlichen Kontrollwirksamkeit weiter beiträgt. Vonnöten ist ein Beharren auf der Bedeutung nicht-reduktiver interner Analysen des Wissens, welches in Lehr- und Lernprozessen mobilisiert wird.

Auf treffende Art und Weise hat in diesem Zusammenhang unlängst Hartmut von Hentig auf die Notwendigkeit der kritisch-analytischen Betrachtung der Kategorien Wissen und Bildung hingewiesen: „Das Reden von der Wissensgesellschaft hat konkrete Folgen: ‚Wissen‘ wird zum Schlüsselwort aller Lebensvorbereitung und also der Bildung gemacht – unter Hintansetzung aller anderen Aufgaben.

Messbar ist das Wissen obendrein – anders als Bildung. Und so ruft man denn halb ermunternd, halb drohend: Auf das Wissen kommt es an! ‚Das Wissen?‘ Wie kann man nur so reden! Als müsse man ‚Wissen‘ von Braunkohle unterscheiden und beide von Musik. Welches Wissen brauchen wir? Welches müssen wir gemeinsam haben? Welches ist ... anzueignen? So müsste man fragen und hätte etwas Sinnvolles gefragt. Instrumentelles Wissen ist für fast alle Tätigkeiten nötig. Aber um eine für sich auszuwählen; um zu entscheiden, ob er Fahrräder oder Bücher oder öffentliche Sicherheit herstellen will; ob und wenn ja wie dies zu seinen Gaben, Überzeugungen, praktischen Möglichkeiten passt; und wie sich folglich alles zum Guten Leben verhält, braucht der Mensch ein anderes als das Wiegeht-das-Wissen“ (von Hentig 1999, S. 12).

Eine analytische Beschreibung der Wirkung von Strukturen zur Herstellung von „Wissenseffekten“ wirkt erst der Verdinglichung von Wissen „als festes, wenn auch sozial reflektives Objekt“ (Wexler 1981, S. 63) entgegen. Die Struktur von sozialem Wissen (wissenschaftlichem wie alltäglichem) orientiert – oft stillschweigend – die Organisation von Sozialbeziehungen. Diese impliziten strukturierenden Konzepte in den Wissensformen an die Oberfläche zu bringen, dürfte eine der zentralen Aufgaben einer analytisch-rekonstruktiv ausgerichteten Erwachsenenbildungsforschung sein. Ich greife hier insbesondere die Thematik der phänomenologischen Konstitution des Wissens auf, die als Klärung des Wissens vom Standpunkt der Sinnstrukturen des Bewusstseinslebens aus verstanden werden kann und als solche eine Untersuchung der Sedimente des Wissens bezüglich ihrer Geschichte impliziert und sie zu den intentionalen Leistungen der beteiligten Akteure zurückverfolgt.

Transformation von sozialem Wissen ist hier konsequent als Gegensatz zu schlichter Reproduktion von Wissen und Wissensstrukturen gedacht. Transformation ist ein offenes, in Bewegung befindliches Unternehmen, das interpretierende und konstruktive Aktivität der Lernenden erfordert. Man kann diesen Gedanken präziser ausführen, wenn man sich klar macht, dass Wissen nicht als parzellierte Information gespeichert werden kann. Wissen wird vom bewussten Subjekt im Rahmen eines kognitiven Modells gespeichert. Es hängt sozusagen wie Glaskugeln am Weihnachtsbaum, deren Reflexe ineinanderspiegeln. Die Fähigkeit, innerhalb dieses Modells neue Wissensgruppen bzw. Proportionen zusammensetzen, beruht auf der Fähigkeit der Reflexion. „Sie ist bildlich gesprochen das Jonglieren mit Wissensbeständen in einem kognitiven Bewusstsein“ (Seigies 1985, S. 256). Das kognitive Modell ist aber nicht lediglich Integrationsrahmen von Wissen, sondern ebenso und vorrangig Interpretation von Welt. Piaget (1973) hat gezeigt, wie sich solche Weltbilder in krisenhaften Prozessen entwickeln. Kognitive Modelle bleiben so lange stabil, wie es dem Lernenden gelingt, auch heteronome Erfahrungen zu verarbeiten, und dies bedeutet, dass es ihm möglich sein muss, das gesellschaftliche Wissen mit seinem lebensgeschichtlichen Wissen in Einklang zu bringen, es gewissermaßen zu kontextualisieren (vgl. Seigies 1985).

Eine Wissenstheorie der (Erwachsenen-)Bildungsprozesse scheint geeignet zu sein, etwa angebotene Lerninhalte und das in sie eingegangene Wissen nicht

lediglich als eine statische Repräsentation des Sozialprozesses zu betrachten, als eine Repräsentation, die letztlich ihre kritische Absicht durch Verdinglichung symbolischer Aktivitäten untergräbt. Denn Wissen ist das Resultat der symbolischen Praktiken, die es schaffen, so wie kulturelle Reproduktion das Kontingente der Ergebnisse kollektiver sozialer Praktiken oder Aktivitäten ist (vgl. Saljö 1981; Wexler 1981, S. 62). Eine Dekonstruktion von Konzepten und Fakten des Wissens in die Muster der Methoden, aus denen sie entstanden sind, greift erst die „Undurchsichtigkeit von Wissen“ als Objekt an. Transformation und Dekonstruktion des Bildungswissens durch seine Adressaten bedeutet zugleich die „Rückforderung angeeigneten Wissens“ (ebd., S. 63).

Lernende Erwachsene können „ihr Wissen erkennen und zurückfordern, wo es bis zur Unkenntlichkeit offiziell gemacht ist“ (a.a.O., S. 70). Eine aktive Transformation von Wissen, die sich an der Struktur des Erfahrungswissens der Adressanten orientiert, „kommuniziert Widerspruch und macht es eher wahrscheinlich, dass der ... Adressat in Beziehung“ zum Lerninhalt stehen kann, statt von ihm eingefangen und eingeschlossen zu werden. Sie erfordert aber interpretierende Eigenaktivität.

Berücksichtigt man diese Differenz zwischen wissenschaftlich erzeugtem Erklärungswissen und Handlungswissen, so ist davon auszugehen, dass es keinen widerspruchsfreien Übergang zwischen diesen Wissenstypen gibt, sondern sich das Problem der Wissenschaftstransformation stellt. Um die Metapher der Transformation zugunsten einer strukturtheoretischen Analyse der damit gemeinten Vorgänge aufzulösen, kommt es darauf an, empirisch gesicherte Transformationsregeln zu finden, nach denen das wissenschaftsförmige Beobachterwissen in reale Wissensformen der Weiterbildung handlungspraktisch umgestaltet wird, wobei Relationierungsvorgänge zwischen unterschiedlichen Wissensformen im Vordergrund stehen. Damit wäre zukünftig zugleich eine angemessene Vorstellung von Lernen gewonnen.

Es gilt im Rahmen qualitativer Lernforschung die Aneignungsleistung und Transformationsfähigkeiten des Lernenden, des sich weiterbildenden Individuums sichtbar werden zu lassen. Lernen und Internalisieren von Wissen können mechanische Einübung, aber auch bewusste und spontane Aneignung sein, sie verbleiben also in der Spannweite zwischen Heteronomie und Autonomie völlig indifferent. Bildungsprozesse mit Erwachsenen aber beruhen letztlich auf dieser Spontaneität der Eigenleistung und der Eigenentscheidung.

Wissensvermittlung ist aus der Perspektive des Adressaten, also bezogen auf die Prädisposition des sich (weiter-)bildenden Akteurs, eine Aneignung, eine Transformation von Bedeutungen, die Strukturen und Elemente des angebotenen Bildungswissens aufnimmt, aber sie, je nach den Bedingungen des eigenen Erfahrungshaushalts, unterschiedlich adaptiert. Auch die im Lehr-Lern-Geschehen stattfindenden Interaktionen rufen Rekonstruktionen hervor, durch die das institutionalisierte Wissen – der „offizielle Text“ – erst Sinn erhält und transformiert wird. Die Biographie der Lerner ist des Weiteren als eine Quelle selektiver Akzentsetzun-

gen im Bildungsprozess und individuell unterschiedlichen Gebrauchs allgemeiner Wissensinhalte zu betrachten.

Lernen als	Transformation (Angebot)	Adaption (Nachfrage)
reflexiver Umgang	Wie verändert sich das Wissensangebot im Prozess der Lernhandlung, und wie wirkt dies auf die „Wissensdarbietung“ zurück?	Welchen Bedarf an reflexivem Wissen produziert das Praxisfeld des Lernenden, und wie verändern sich seine Begründungsstrukturen?
als strategischer Umgang	Nach welchen Kriterien wählen Lernende aus, und welche Formen des angebotenen Wissens werden in das Vorwissen integriert?	Wie wird Wissen aus der Perspektive des Lernenden und seines Praxisfeldes heraus neu konstituiert und zum Common Sense?
als Perspektive	Wissensangebot => Lebens- und Berufspraxis des Lernenden	Lebens- und Berufspraxis des Lernenden => Wissensangebot

Abb. 2: Lernen als Transformation und Adaption

Das in die Lernangebote eingegangene Wissen, das nach Wexler (1981) als ein „geschlossener, Warenbeziehungen herstellender Text“ definiert werden kann, wird im Akt aktiver sozialer Transformation durch die Adressaten aufgebrochen und kann – falls die institutionellen Bedingungen es erlauben – eine erfahrungsbezogene Anwendung finden.

Wexler versucht mit seinem Entwurf für eine kritische Soziologie des Wissens die Glieder in der Kette transformierender Praktiken aufzudecken, die von jedermanns Erfahrungswissen letztlich zum offiziellen Wissen führen. Sein vorläufiges Ergebnis lautet: „Diejenigen, die im Besitz des Wissensapparates sind und die Verfahren kontrollieren, die populäres Wissen ... transformieren, um es als spezialisiertes Wissen in Privatbesitz zu verkaufen, ‚besitzen‘ in zunehmendem Maße die Realität“ (a.a.O., S. 60). Die Folge ist, „dass das Subjekt offen dasteht und auf das neue symbolische Produkt wartet, das seiner Existenz Bestätigung liefert“ (a.a.O., S. 71; vgl. hierzu auch Luckmanns These von der zunehmenden Bedeutung von „Identitätsmärkten“, zu denen er explizit auch die institutionalisierte Erwachsenenbildung zählt: Luckmann 1990).

Generell hat sich m.E. gezeigt, dass Wissen als symbolische Repräsentation von sozialer Wirklichkeit verstanden werden kann, die in Einheiten gefüllt ist, die ihrerseits nicht linear sequentiell, sondern kontextuell strukturiert sind (vgl. Oberauer 1988). Daraus ergibt sich die Konsequenz, Wissen und Sprechhandlungstexte unter dem Gesichtspunkt ihrer adressatenspezifischen Anpassung an jeweilige Relevanzstrukturen zu interpretieren.

Als Modell dient mir dabei der Sachverhalt der Komplexität des Sprachverstehens. Verstehen der natürlichen Sprache ist auf die jeweils kontextspezifische Aktivierung von Wissensbeständen angewiesen, zu denen ihre Einheiten in Beziehung zu setzen sind. Insofern Verstehen im pädagogischen Alltag weitgehend routinisiert, aufgrund der Besonderheiten konkreter Äußerungen und Kommunikationssituationen allerdings nicht standardisierbar ist, stellt sich die Frage nach der kognitiven Struktur/Infrastruktur, die gegensätzliche Anforderungen erfüllt und soziales Handeln mit ermöglicht. Der hier anzusiedelnde Transformations- und Relationierungsprozess vollzieht sich also im Medium von sprachlichen Interpretationen und argumentativen Begründungen (vgl. Dewe 1999).

Um die Geschehnisse im institutionalisierten Bildungsprozess mit Erwachsenen begrifflich zu erfassen – als eine Voraussetzung von möglichen praktischen Veränderungen –, bedarf es gegenüber der Wexlerschen Analyse von Wissen zudem einer umgekehrt gerichteten Analyse, nämlich einer, die den Vermittlungsprozess (samt seinen „transformierenden Aktivitäten“) vom „offiziellen Wissen“ hin zum lebensweltlichen und/oder berufsbezogenen Praxiswissen der Teilnehmer untersucht. Denn: Die Betrachtung von Wissen als Prozess transformierender sozialer Aktivität statt als bloße Reproduktion von gesellschaftlichen Anforderungen bzw. als Systemreproduktion von Entitäten hat zwingend Folgen für eine kritische Bildungstheorie und Erwachsenenpädagogik.

„Reflexives Wissen, das das Mittel seiner eigenen Montage bloßlegt, hilft, die irreführende Fassade von Scheinrealität zu zerstören“ (Wexler 1981, S. 60).

Zu rekonstruieren, wie institutionalisierte Lerninhalte auf die internen Strukturen des Erfahrungswissens der Adressaten von Bildungsprozessen biografisch und situativ transformiert werden, schließt also notwendig eine Dekonstruktion der sich in den Lerninhalten manifestierenden Wissensbestände ein, als eine Bedingung der Möglichkeit, das Verlangen der Adressaten nach einem die Person transzendierenden Netz von Bedeutungen zu verstehen, in dem sich letztlich die persönliche Identität sinnhaft lokalisieren lässt.

Da Erwachsene meist eine Stellung im Lebenszyklus erworben haben, die durch Habitualisierung (vgl. Bourdieu 1984) und commitment (vgl. u.a. Ecarius 1998) geprägt ist, und eine Fülle von Deutungsmustern und Weltbildern in sich aufgenommen haben, gilt es hier, besondere Lernschwierigkeiten und Bildungsbarrieren im individuellen Aneignungsprozess nicht aus dem Blickwinkel der Betrachtung zu verlieren. Lernen setzt „Verlernprozesse“ voraus: Lernen heißt in der Weiterbildung auch „Vergewöhnlichung von Neuem“ (Künzli 1987). Unter dieser Prämisse schließt Teilnehmerorientierung – besonders angesichts der Rede von der „zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens“ (Mader 1997) – das methodische und didaktische Vermögen ein, die unterschiedlichen, hier aufgeführten Dimensionen verschiedener Wissenstypen zu erkennen und in den biographisch geprägten Lernprozess dergestalt interaktiv einzubringen, dass im Lehr-Lern-Gespräch nicht nur deklaratives Wissen verhandelt wird, sondern vor allem prozedurales und kontextbezogenes Wissen erzeugt, ausgetauscht und angeeignet werden kann (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1996; Oberauer 1993). Bildung, besonders im

Erwachsenenalter, dient damit nicht nur der Informationsvermittlung, sondern sehr viel weitergehend der Sinnauslegung sozialer Existenz im Lebenslauf in allgemeinbildender, beruflicher und politischer Dimension, wobei die alte Frage nach dem Verhältnis von ‚Experten‘ und ‚Laien‘ als gesellschaftlich zugeschriebenen Rollen neu justiert wird: Die interne Logik und Rationalität der Handlungspraxis der Lernenden ist in diesem Prozess der Vergewisserung und Selbstvergewisserung, der erneute Ungewissheiten niemals vermeiden kann, dabei ebenso zu beachten wie die Struktur professionalisierten erwachsenenpädagogischen Handelns, die ihrerseits durch ein um Begründungen bemühtes Umgehen mit diesen Ungewissheiten gekennzeichnet ist. In lebensbegleitenden Lernprozessen Erwachsener spielt die Einsicht in die sich biografisch stets neu ergebende Notwendigkeit zu Vergewisserung über die je eigenen Handlungsmöglichkeiten eine ebenso bedeutsame Rolle wie die Erkenntnis, dass reflexives Lernen immer wieder die Vergegenwärtigung von neuen Ungewissheiten im Handeln, Entscheiden und Begründen bedingt. Ein von dieser Einsicht inspiriertes Lernen lässt sich weniger im Sinne des Erwerbs von Fakten, Informationen und stets neuem explizitem Wissen beschreiben als vielmehr im Sinne eines Aneignungsprozesses von häufig implizit bleibenden (Wissens-)Strukturen.

Literatur

- Bell, Daniel (1973) (Neuausgabe 1996): Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt/M., New York
- Bourdieu, P. (1984): Sozialer Sinn. Frankfurt/M.
- Dewe, B. (1988): Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen. Baden-Baden
- Dewe, B. (1999a): Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewissheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung. Opladen
- Dewe, B. (1999b): Bildungsarbeit mit Erwachsenen – „Grenzfall der Pädagogik“ oder „zentrales Medium“ einer zukünftigen Lerngesellschaft. Erinnerung an Dieter Baacke. In: Neue Praxis, H. 4, S. 394–408
- Ecarius, J. (1998): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationenbeziehungen in der Erziehungswissenschaft. Opladen
- Egle, C. (1998): Bereit für die Wissensgesellschaft? Berlin
- Entwurf eines Forschungsmemorandums Erwachsenenbildung, Typoskript, Bremen
- Gerstenmaier, J./Mandl, M. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 866–887
- Guldenberg, S. (1997): Wissensmanagement und Wissenscontrolling in lernenden Organisationen. Wiesbaden
- Hauf, Oliver (1996). Die Informationsgesellschaft. Anatomie einer Lebenslüge. Frankfurt/M.
- Hentig, H. von (1999): Abstand vom Zeitgeist. In: Frankfurter Rundschau vom 26.9.
- Hillebrand, A./Lange, B.-P. (1996): Medienkompetenz als gesellschaftliche Aufgabe der Zukunft. Die neuen Herausforderungen der Informationsgesellschaft. In: Rein. A. v. (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn, S. 24–41
- Höfling, S. (1996): Informationszeitalter – Informationsgesellschaft – Wissensgesellschaft. München: Hans-Seidel-Stiftung

- Höfling, S. (Hrsg.) (1997): Lernen für die Zukunft: Wissensmanagement in der Bildung. München
- Künzli, R. (1987): Die Vergewöhnlichung des Neuen. Ein Beitrag zur Relationierung pädagogischer Wissensformen. Typoskript. Bayreuth
- Laucken, U. (1973): Naive Verhaltenstheorie. Stuttgart
- Luckmann, T. (1990): Lebenswelt und Gesellschaft. Paderborn
- Mader, W. (1997): Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens und den Schwierigkeiten einer didaktischen Theorie. In: Nuissl/Schiersmann/Siebert a.a.O., S. 61–81
- Nolda, S. (Hrsg.) (1997): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn
- Nuissl, E./Schiersmann, Ch./Siebert, H. (Hrsg.) (1997): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn
- Oberauer, K. (1988): Kognitives und handlungsbezogenes Wissen. In: Communications, H. 34, S. 247–259
- Oberauer, K. (1993): Prozedurales und deklaratives Wissen und das Paradigma der Informationsverarbeitung. In: Sprache und Kognition, H.1, S. 30–40
- Pellert, A. (1997): Die Universalität in der Wissensgesellschaft. Innsbruck
- Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt/M.
- Probst, Gilbert J. B./Raub, S./Romhardt, K. (31999). Wissen managen – Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. Frankfurt/M.
- Projektgruppe Wissenschaftliche Beratung (Hrsg.) (1999): Organisationslernen durch Wissensmanagement. Frankfurt/M.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1996): Wissen und Handeln. Verschiedene Perspektiven, Wechselbeziehungen und der Einfluss der Situation. In: GdWZ, H. 3, S. 122–127
- Ryle, G. (1969): Der Begriff des Geistes. Stuttgart
- Saljö, R. (1981): Explanatory patterns in everyday thinking. Göteborg
- Schreyögg, G. (1996): Wissensmanagement. In: Stähle, W./Sydow, J. (Hrsg.): Managementforschung, Bd. 6. Berlin
- Schüppel, J. (1997): Wissensmanagement: organisatorisches Lernen im Spannungsfeld von Wissens- und Lernbarrieren. Wiesbaden
- Schütz, A. (1971). Gesammelte Aufsätze, Band I. Den Haag
- Schulze, W. (Hrsg.) (1998): Expertenwissen. Weinheim
- Seigies, R. (1985): Die Possessionalisierung von Wissen in Lehr-Lern-Interaktionen. In: Kokemohr, R./Marotzki, W. (Hrsg.): Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht. Frankfurt/M. u.a., S. 237–260
- Sprondel, W. M. (1979): Experte und Laie: Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In: Sprondel, W. M./Grathoff, R. (Hrsg.): Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften. Stuttgart, S. 98–112
- Stehr, Nico (1994). Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt/M.
- Tietgens, H. (1996): Der Stellenwert von Wissensformen in der Geschichte der Erwachsenenbildung, in: Nolda a.a.O., S.
- Weingart, P. (1989): ... sed vitae discimus – Für welches Leben lernen wir? In: Hoerning, E./Tietgens, H. (Hrsg.), Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn, S. 26–34.
- Wexler, P. (1981): Struktur, Text und Subjekt: Eine kritische Soziologie des Wissens. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, H. 1, S. 55–74
- Wexler, P. (1989): Wissen und Kontrolle. Typoskript. Genf
- Willke, H. (1995): Wissensbasierung und Wissensmanagement als Elemente reflektierter Modernität sozialer Systeme. Vortrag auf dem Deutschen Soziologentag in Halle

Das Übergreifende denken, das Praktische erkunden, das Vernünftige tun

1. Das Übergreifende denken

1.1 Veränderte Lernanforderungen

Wir leben und wirken in übergreifenden Entwicklungszusammenhängen. Dabei werden wir zunehmend mit Situationen und Anforderungen konfrontiert, deren Ursachen außerhalb unseres unmittelbaren Wahrnehmungs- und Mitwirkungshorizonts liegen. In der Wirtschaft führen eine fortschreitende Globalisierung und ein weltweit verflochtener Markt zu verschärftem Wettbewerb und zu aktivierenden Reaktions- und Innovationsanstößen, aber auch zur Wegrationalisierung teurer Dauerarbeitsplätze und zum häufigeren Wechsel von Arbeitsverhältnissen der verschiedensten Art – auch in einem wachsenden informellen Arbeitsmarkt. In dieser veränderten, unsicheren Situation müssen die Menschen lernen, sich selbst flexibel mit ihrem Wissen und mit ihren Kompetenzen in ein offeneres Arbeits- und Sozialgefüge einzubringen, und sie sind dabei zu mehr Eigeninitiative, zu mehr gesellschaftlich relevanter Leistung und zu mehr jeweils situationsangemessen-selbstgesteuertem Lernen herausgefordert. Gleichzeitig führt die Technik zu zunehmenden elektronischen Steuerungen und Datenspeicherungen und zu schwierigeren Auswahl-, Erschließungs- und Verarbeitungsprozessen. Und neue virtuelle Gestaltungs- und Kommunikationsmöglichkeiten bringen neue Herausforderungen an die geistige Integrationsfähigkeit. Insgesamt führen die neuen Technologien zu neuen Anforderungen an Lernkompetenzen, die zum konstruktiven Auswählen, zielstrebigem Kombinieren, kreativen Denken und intelligenten Reagieren notwendig sind.

Auch die Kultur wird anspruchsvoller, offener und vielfältiger. Das kulturelle Leben fordert eine neue multikulturelle Sensibilität und eine lernende Offenheit für andere Sprachen, Traditionen und Mentalitäten. Ein modernes erweitertes Kulturverständnis, wie es zunehmend auch in der UNESCO vertreten wird, umfasst alles, was Menschen in ihrer Umwelt an humane Bedürfnisse und Vorstellungen angepasst und entsprechend bearbeitet und gestaltet, d.h. „kultiviert“ haben. In diesem umfassenderen pluralistischen Kultivierungshorizont sind die Menschen zu einem entsprechenden konstruktiven humanen Mitgestalten in ihrem jeweiligen Umfeld herausgefordert. Wer sich bloß rezeptiv von wechselnden Einflüssen treiben lässt, verliert in dieser Pluralität leicht seine personale und soziale Identität – und damit die zentrale Quelle seiner kulturellen Produktivität und Kreativität. Allgemein machen ständige Transformationsprozesse in übergreifenden Wirkungszusammenhängen die Welt undurchsichtiger, komplexer und anspruchsvoller für die Menschen. Viele Zeitgenossen fühlen sich immer mehr in Entwicklungen, Zusammenhänge und Abhängigkeiten einbezogen, die sie immer weniger begreifen

und steuern können. Manche vertraute Ordnung, Sicherheit, Gewohnheit zerbricht in einem unstillen Wechsel der Verhältnisse. Personale und soziale Verankerungen sind bedroht durch die geforderte ständige Offenheit und Flexibilität. Viele Menschen sehen kein verlässliches „Zuhause“ und keine klare stetige Ordnung mehr, in der sie eindeutig wissen, was sie zu erwarten haben und was sie selbst tun können. Es scheint auch keine allgemein gültigen Wahrheiten, Überzeugungen, Vorbilder und Deutungsmuster mehr zu geben für die Lösung schwieriger, drängender Probleme, wie etwa das dramatische Ansteigen der Weltbevölkerung und des Ressourcenverbrauchs, ein verschärfter Konkurrenzkampf mit neuen Ausgrenzungen und Klassengegensätzen, die weltweit wachsende Arbeitslosigkeit, Armut und Migration, drohende Rückfälle in Privilegienwirtschaft, Recht des Stärkeren und Bandenkriminalität, gefährliche Zuspitzungen von Fundamentalismus, Intoleranz und Terror und immer neue Kriege fast überall in der Welt. Auch wissenschaftliche Erkenntnisse werden zunehmend in ihrer Standpunktabhängigkeit, Interessenbezogenheit und Methodenbedingtheit bewusst – und sie widersprechen sich immer offensichtlicher und relativieren sich damit in ihrer Problemlösungsrelevanz. Die neue Undurchsichtigkeit und Unsicherheit in den Lebenswelten und sozialen Umfeldern führt dazu, dass die Menschen immer häufiger und intensiver lernen müssen, um sich selbst immer wieder ein einigermaßen stimmendes Bild zu machen von dem, was für sie jeweils im akuten Lebensvollzug wichtig ist, und um sich in einer inhumaneren Welt als Personen mit eigenem Denken und eigenem Gewissen zu behaupten, zu entwickeln und zu positionieren.

Wer nicht schrecklich vereinfachenden Ideologien und Heilsbotschaften aufsitzen will, muss heute sein Leben lang offen sein für neues Lernen und Weiterlernen und muss auch lernen, die Bildungsangebote, Beratungshilfen und Lernpartner zu beurteilen, auszuwählen und zu kombinieren, die jeweils in verschiedenen Lernsituationen und individuellen Verständnisschwierigkeiten hilfreich sein können. Nicht nur sog. Führungseliten, sondern alle Bürgerinnen und Bürger sind heute in ihren besonderen Lebens- und Arbeitszusammenhängen zunehmend darauf angewiesen, sich jeweils angemessene Erklärungen, Lernmöglichkeiten, Lernhilfen und Problemlösungsstrategien zu erschließen.

Der Zusammenhang scheint klar: Je weniger man sich auf vorgegebene allgemein gültige Problemlösungen, Leitvorstellungen, Regeln, Strukturen, Traditionen etc. stützen und verlassen kann, desto mehr muss man immer wieder lernen. Denn „Lernen“ ist die humane Antwort auf neue Herausforderungen. Lernen heißt offenes Aufnehmen des Neuen und sein erkenntnissuchendes Verarbeiten. Es ist die notwendige Grundlage für eine angemessene Problembewältigung. Lernen ist so etwas wie das Bemühen, im Strom der Informationen und neuen Erfahrungen den Kopf über Wasser zu halten, sich nicht einfach treiben zu lassen, sondern in wechselnden Strömungen so weit wie möglich verständig und verantwortungsbewusst die Richtung des eigenen Denkens und Handelns zu steuern. Dieses Streben, sein Leben, Handeln und Lernen – individuell oder in selbstgewählten Partnerschaften – bewusst selbst zu steuern, dient nicht nur pragmatisch-utilitaristisch der

Selbstbehauptung im Kampf ums Überleben, es schließt auch eine bewusstere Ausrichtung auf übergreifende Sinnzusammenhänge, Wertorientierungen und Vernunfteseinsichten ein.

1.2 Das veränderte Verhältnis zur Welt und zum Lernen in dieser Welt

Die hier nur grob skizzierte gesellschaftliche, wirtschaftliche, technische und kulturelle Transformationssituation verändert zunehmend das Verhältnis der Menschen zur Welt – und zum Lernen in dieser Welt. Immer mehr lernende Menschen entwickeln ein distanzierteres Verhältnis zu den ihnen in Bildungsanstalten vermittelten Überlieferungen und Curricula. Besonders im Erwachsenenalter wird das Verhältnis zur Welt immer weniger das eines bildenden „Sich-Einhausens in den geschichtlich gewordenen Geist“, wie Hegel das nannte, oder des verinnerlichenden Aufnehmens der natürlichen und kulturellen Welt im Sinne eines klassischen Bildungsverständnisses. Es geht zunehmend mehr darum, sich zu orientieren, sich zurechtzufinden und seinen eigenen Platz zu finden in einer immer offener, schwieriger und auch bedrohlicher erscheinenden Welt. In diesem Zusammenhang interessiert weniger das kodifizierte fachsystematische Wissen, sondern mehr ein funktionales Wissen, das für die Orientierung, Selbstbehauptung und Positionierung in der Welt unmittelbarer hilfreich ist. In diesem „postmodernen“ existenziellen Orientierungszusammenhang können dann allerdings die Verarbeitung geschichtlicher Erfahrungen und die kritisch-konstruktive Erschließung überlieferter kultureller Gestaltungszeugnisse wieder auf neue Weise wichtig werden.

Auch der wissenschaftlich-technologische Fortschrittsglaube verliert zunehmend seine Tragfähigkeit für das Lernen. Neben den positiven Errungenschaften menschlicher Zivilisation und Kultur, Wissenschaft und Technik sieht eine wachsende Zahl von Zeitgenossen auch verhängnisvolle politische und wirtschaftliche Fehlentwicklungen,

- die sozial und international zu einer wachsenden Kluft zwischen Nutznießern und Ausgeschlossenen und zu neuen Kriegen und Klassenkämpfen führen,
- die ökologisch die natürlichen und wirtschaftlichen Lebensgrundlagen nachfolgender Generationen zerstören,
- die moralisch ein Anwachsen von Egoismus, Korruption, Seilschaften und Kriminalität fördern.

In dieser zunehmend „entzauberten“ Welt rücken Zukunftssorgen und zeitkritische Problemfragen stärker in den Vordergrund der Lerninteressen, z.B. die Fragen:

- Wie kann man sich in einer verwirrenden unstillen Umwelt orientieren, zurechtfinden, behaupten und dauerhafter einrichten?
- Wie kann man in einer Arbeitswelt, in der die Lebenszeit-Arbeitsplätze immer weniger werden, wirtschaftliche Sicherheit, humane Lebensqualität und motivierende Perspektiven für sich und seine Familie finden?
- Was kann man in einer zunehmend vergifteten Umwelt konkret tun, um sich und seinen Kindern eine gesunde Zukunft zu ermöglichen?

- Wie kann man vor schnell wechselnden Anpassungsanforderungen die eigene personale und soziale Identität und moralische Integrität bewahren und weiterentwickeln?
- Wo und wie kann man sich im dichten Netz gesetzlicher Bestimmungen und bürokratischer Vorschriften noch Raum schaffen kann für eigenes Denken, für eine unabhängige Urteilsbildung und für ein selbstbestimmtes Leben und Lernen?
- Wo kann man noch einen verlässlicheren geistigen Rückhalt, eine tragfähige Sinngrundlage für die eigenen Lebensentwürfe und eine nachhaltige anthropologische Balance und soziale Zugehörigkeit finden?

Diese existenziellen Fragen und Probleme beunruhigen die Menschen in wachsendem Maße und sie lassen sie zu einem bewussteren, gezielteren und stärker orientierungs- und problemlösungsbezogenen Lernen tendieren. Wenn Erwachsene in dieser veränderten Situation freiwillig weiterlernen, dann tun sie das vor allem,

- weil sie dadurch mit akuten Problemen und neuen Anforderungen in ihrem täglichen Leben, besonders im Beruf und am Arbeitsplatz, aber auch in persönlichen Beziehungen und im gesellschaftlichen Umgang besser fertig werden wollen,
- weil sie die wechselnden politischen, wirtschaftlichen und technischen Wirkungszusammenhänge und aktuellen Ereignisse, die ihr Leben, ihre Chancen und die öffentliche Diskussion beeinflussen, besser verstehen und darüber kompetenter mitreden wollen,
- weil sie ihre Lebens- und Arbeitswelt verständiger und in einer menschlich befriedigenderen Weise mitgestalten möchten.

D.h., die Menschen suchen im Grunde durch ihr Lernen in einer undurchsichtiger und unverlässlicher gewordenen Lebens- und Arbeitswelt mehr Durchblick, Orientierung und Sicherheit, mehr Erfolg und mehr soziale Anerkennung, mehr Lebenssinn und mehr humane Lebensqualität. Von diesen Erwartungen abgehobene abstrakte Belehrungen verblassen demgegenüber zunehmend als Antriebe für das eigene Lernen.

Lernen muss offenbar in einer Welt, in der den Menschen so viele ungelöste Probleme auf den Nägeln brennen, mehr ein situatives, Lebenskompetenz entwickelndes Problemlösungslernen und Sinnerschließungslernen werden. Dieses direkter auf akute Probleme und Sinnfragen bezogene Lernen kann in Zukunft durch die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien in besonderem Maße erleichtert werden.¹

Die Weiterbildung wird sich in diesem Zusammenhang zunehmend auf die Frage einlassen müssen, wieweit auch virtuelle Lernorte und Lernpartner und Lernsituationen, die nur elektronisch präsentiert und nicht real erfahren werden, wirksame Lern- und Bildungsprozesse auslösen können. Sie wird sich auch auf ein modulares Lernen umstellen müssen, d.h. auf ein Lernen mit Lernbausteinen, die jeweils auf abgegrenzte Themen bzw. Probleme konzentriert sind und von den Lernenden nach ihren aktuellen und individuellen Bedürfnissen und jeweiligen

Problembewältigungsvorstellungen ausgewählt und kombiniert werden können. Wichtig bleibt aber, dass dieses direktere, selbstbestimmtere Lernen mit Modulen und neuen Technologien kein unreflektiertes „trial and error“-Lernen wird. Es muss sich jeweils reflektierend im Bewusstsein übergreifender Wirkungszusammenhänge und humaner Sinnfragen entwickeln.

1.3 Das bewusstere Selbstbehauptungslernen

In der Umbruchsituation des beginnenden 21. Jahrhunderts entsteht bei einer wachsenden Zahl von Erwachsenen ein neuer Selbstbehauptungswille, der sich der Welt gegenüberstellt, d. h. der aus der Gebundenheit an ihre Zwänge und Gewohnheiten herauszutreten und sich in ein bewussteres reflektierteres und kritischeres Verhältnis zu ihr zu setzen versucht. Die Akzente des Lernens verschieben sich dabei offenbar mehr zu einer kritisch-analysierenden und orientierungs- und handlungsbezogenen Welterkundung, die zu einem nachdenklicheren Bewusstwerden der eigenen Situation in dieser Welt führt und zunehmend auch Veränderungs- und Verbesserungsmöglichkeiten in der eigenen Lebens- und Arbeitswelt für die persönliche Lebensplanung und Berufskarriere zu erschließen sucht. Dabei kann das Bewusstwerden des eigenen Verhältnisses zum sozialen Umfeld aufgrund unmittelbarer praktischer Handlungs- und Umgangserfahrungen und ihrer deutenden Verarbeitung zum Ansatzpunkt für ein Lernen werden, das für alle Menschen interessant, zugänglich, vertraut und plausibel sein kann.

1.4 Das existenziellere Lern- und Bildungsverständnis

Dieses neue Orientierungs-, Selbstbehauptungs- und Veränderungslernen soll und kann helfen, neue Informationen, Erfahrungen, Herausforderungen verstehend zu verarbeiten, sie interpretierend zu bewerten und vergleichend in die eigenen verhaltensbestimmenden Vorstellungen einzubeziehen und damit zu einer besseren Lebensbewältigung, sozialen Partizipation und Sicherung von Lebensunterhalt, Lebensqualität und Lebenssinn zu kommen.

Je größer die Informationsfluten und damit auch die „Informations-Müllhalden“ im sogenannten Informationszeitalter werden, desto existenziell wichtiger wird menschliches Lernen als auswählend-strukturierendes Verarbeiten von relevanten Informationen zu geordnetem, sinnvollem Wissen und zu problemlösungsbezogenen Verhaltensdispositionen. Aus diesem Grunde muss unsere Gesellschaft sich aus einer „Informationsgesellschaft“ zu einer „Lerngesellschaft“ und zu einer neuen „Bildungsgesellschaft“ weiterentwickeln.² Es geht im beginnenden 21. Jahrhundert um die Neubelebung eines existenziellen Lernens und einer „Bildung“ als identitätsstärkende Entwicklung humaner Kompetenzpotentiale im Zusammenhang einer menschengerechten kultivierenden Gestaltung unserer politischen, wirtschaftlichen und technischen Zukunft.³ Besonders wichtig sind bei diesem modernen

Bildungsverständnis die Ablösung von seiner bildungsbürgerlichen Auslese- und Aufstiegsfunktion und die demokratische Beziehung auf die Notwendigkeit für alle Menschen, sich ihr Leben lang lernend weiter zu „bilden“.

2. Das Praktische erkunden

2.1 Die Entgrenzung des Lernens

Wie soll und kann aber in diesen übergreifenden Zusammenhängen das notwendige „lebenslange Lernen aller“ praktisch verwirklicht werden? Es gibt inzwischen in der internationalen bildungspolitischen Diskussion einen weitgehenden Konsens darüber, dass die Leitvorstellung von einem umfassenderen lebenslangen Lernen aller Bürgerinnen und Bürger nur praktisch umsetzbar ist, wenn dabei auch alle Formen menschlichen Lernens anerkannt und einbezogen werden. Dies ist auch eine Konsequenz aus der Erkenntnis, dass die meisten menschlichen Lernprozesse außerhalb von Bildungsinstitutionen und organisierten Lehr-/Lernveranstaltungen stattfinden und dass es ein weitverbreitetes, aber wenig bewusstes „informelles Lernen“ gibt, das bereits mehr oder weniger von allen Menschen in ihrem Lebens-, Arbeits- und Medienalltag praktiziert wird. Als „Lernen“ verstehen wir dabei in einem existenziell-anthropologischen Sinn jedes geistige Verarbeiten von Neuem, jedes Aufnehmen, Verstehen, Deuten neuer Eindrücke und Informationen, jedes Einbeziehen neuer Erfahrungen in bisherige Anschauungen und Vorstellungszusammenhänge, jedes Bemühen, sich im sozialen Wandel immer wieder ein stimmendes Bild von der Umwelt und von der eigenen Situation in dieser Welt zu machen.

Im Zusammenhang dieser „Entgrenzung des Lernens“ bezieht sich die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens nicht nur auf das institutionalisierte Lernen und auch nicht nur auf das berufliche Up-to-date- und Fit-Bleiben. Sie betrifft vielmehr unsere humane Existenz im Ganzen.⁴

2.2 Neue Realisierungsansätze – beim „informellen Lernen“

Wie kann also dieses für alle Menschen existenziell notwendige umfassendere lebenslange Lernen praktisch verwirklicht werden? Es ist plausibel, dass es nicht durchgehend in institutionalisierten schulartigen Lehrveranstaltungen organisiert werden kann, und zwar nicht nur, weil ein Ausbau der Weiterbildungsinstitutionen für ein organisiertes permanentes Weiterlernen aller z.Zt. nicht realisierbar und nicht finanzierbar wäre, sondern vor allem weil gut die Hälfte der Erwachsene erfahrungsgemäß nicht zur Teilnahme an organisierten Weiterbildungsveranstaltungen bewegt werden kann und weil ein lebenslanges pädagogisches Geführt-Werden erwachsener Menschen mit ihrem notwendigen Mündig-Werden zum Selbstdenken und Selbstlernen nicht vereinbar wäre.

Eine wirksame Förderung des lebenslangen Lernens ist aber trotzdem keine Utopie. Man muss dazu allerdings gezielter da ansetzen, wo es heute schon weitgehend praktiziert wird – beim informellen Lernen der Menschen in ihrem Alltag, am Arbeitsplatz, im Verkehr, in der Auseinandersetzung mit anderen, im Gemeinwesen, in der Medienwelt, in Lebenskrisen etc. Wenn wir das „Lebenslange Lernen für Alle“ wirksam fördern und populär machen wollen, dann müssen wir uns öffnen für dieses informelle Selbstlernen der Menschen im Alltag, denn hier erreichen wir auch diejenigen, die nicht zu organisierten Weiterbildungsveranstaltungen kommen und trotzdem auf ihre Weise „lernen“. Dieses informelle lebenslange Lernen aller in ihrer täglichen Lebens-, Arbeits- und Medienwelt kann uns wichtige Hinweise darauf geben, welche Formen des Lernens auch denen geläufig sind, die wir aus der Sicht der Bildungsinstitutionen oft als weniger intelligent und weniger lernfähig ansehen.⁵

Die Förderung dieses informellen, praktischen, situativen Alltags- oder Erfahrungslernens kann daher auch ein wichtiger Beitrag zur Überwindung der gesellschaftlichen Bildungskluft und zur Ermöglichung einer neuen Bildungsgerechtigkeit werden. Das ist eine Entwicklung, die in den meisten vergleichbar entwickelten Ländern schon weiter ist als bei uns.⁶ Es geht bei diesem bisher vernachlässigten „anderen Lernen“ meist um Formen eines anlass-, situations- und problemlösungsbezogenen, mehr punktuellen Lernens in praktischen Anforderungssituationen. Dieses unmittelbar plausible, aber gar nicht immer bewusste „informelle“ Lernen ist ein eher beiläufiges, meist mit anderen Tätigkeiten verbundenes praktisches Lernen, das zwar recht und schlecht unsere Selbstbehauptung im Wandel ermöglicht, das aber auch bei Schwierigkeiten immer wieder stecken bleibt, nicht weiterkommt und abgebrochen wird – wenn es nicht die nötige Unterstützung findet. D.h., dieses quasi „natürliche“ Lernen im Lebensvollzug bedarf in Zukunft einer behutsamen Beratung, Unterstützung und Ergänzung, damit es sich zu einem bewussteren, kontinuierlicheren, zusammenhängenderen und wirkungsvolleren lebenslangen Lernen weiterentwickeln kann. Wir können es uns in einer kritischen Transformationsphase, in der es auf die breitere Entwicklung humaner Potentiale ankommt, nicht mehr leisten, die Mehrheit der Erwachsenen, die aus den verschiedensten Gründen an keiner organisierten Weiterbildung teilnimmt, bei den schwierigen situativen Lernbemühungen in ihrem Lebens- und Arbeitsalltag allein zu lassen.⁷

2.3 Selbstgesteuertes Lernen

Es ist ein besonderes Problem bei der Förderung dieses offeneren Alltagslernens, dass es nicht verschult werden darf. Denn wenn man es aus seinen unmittelbaren motivierenden Zusammenhängen mit authentischen, zum Lernen herausfordernden Lebenssituationen herauslöst, wird es für die meisten Erwachsenen uninteressant. Es sollte aber auch nicht zu einem von den Lernenden autonom selbst organisierten Lernen hochstilisiert werden, denn das wäre eine Überforderung zu

vieler Menschen. Das allgemeine Ziel kann also nicht ein von den Lernenden selbst organisiertes Lernen sein, sondern ein von ihnen selbst gesteuertes Lernen, bei dem sie wesentlich auch die Nutzung fremdorganisierter Lernmöglichkeiten und professioneller Lernhilfen nach den eigenen Bedürfnissen einbeziehen. Es kommt nicht so sehr darauf an, wer das Lernen organisiert, sondern darauf, wer es im Wesentlichen durch verschiedene formale und informelle, fremdorganisierte oder selbstorganisierte Lernmöglichkeiten steuert.⁸

Dabei geht es zunächst ganz elementar darum, dass sich die Menschen nicht einfach von wechselnden Informationen, Meinungstrends und Lernangeboten mitnehmen und hin- und herziehen lassen, sondern dass sie sich – aus der zunächst oft intuitiv-gefühlsmäßigen oder assoziativen Reaktion auf verschiedene Herausforderungen und Angebote – allmählich klarer werden über einen eigenen Standpunkt und über eigene Zielvorstellungen und dass sie von da aus dann ihre lösungsuchend-probierenden Lernprozesse gezielter und reflektierter selbst zu steuern beginnen.

2.4 Das Erkundungslernen

Wenn das anlassbedingte punktuelle, oft unzusammenhängende Alltagslernen sich zu einem bewusster selbst gesteuerten, kohärenteren lebenslangen Lernen weiterentwickeln soll, dann bietet es sich vor allem an, beim Lernen im unmittelbaren Umfeld der Menschen anzusetzen. Wenn man abstrakter bei der Vermittlung allgemeiner systematischer Wissenssysteme einsteigt, fehlt der Entwicklung eines lebenslangen Lernens für alle die notwendige Basis – und die ist eben das von allen Menschen praktizierte informelle Erfahrungslernen in der eigenen Lebens- und Arbeitswelt.

Didaktisch spricht das vor allem für ein handelnd-erkundendes Lernen im jeweiligen sozialen Umfeld der Menschen, also in Familie, Nachbarschaft, Betrieb, Gemeinde, Kirche, Verein, Versorgungsbetrieben, Ämtern und Verwaltungen, Krankenhäusern, Altenheimen, Theatern, Museen, Bibliotheken, Gerichten, Märkten, Verkehrsbetrieben, Groß- und Einzelhandel, Produktions- und Dienstleistungsunternehmen etc. Das Ziel ist es dabei, diese heimatliche Lebens- und Arbeitswelt in ihren verschiedenen Facetten besser verstehbar, vertrauter und eher mitgestaltbar zu machen und die eingangs skizzierte Undurchsichtigkeit und das Gefühl der Verlorenheit in einer unsteten Umwelt durch eine neue Lebens- und Erfahrungsnähe des Lernens zu überwinden. Dieses praktisch-erkundende und reflektierend-erschließende Lernen sollte die natürliche Neugierde der Kindheit wieder zu beleben versuchen, die sich auf das Verstehen-Wollen dessen bezieht, was um einen herum passiert, was man hört, sieht, erfährt. Dieses natürliche Wissen-Wollen wurde bei vielen Menschen erstickt durch schulische Überfütterung mit „Wissen auf Vorrat“ und mit Antworten auf Fragen, die die Lernenden nie gestellt und die oft für sie auch gar keinen Sinn haben. Die verschüttete ursprüngliche Lernmotivation kann erfahrungsgemäß am ehesten durch die Konfrontation mit aku-

ten „natürlichen“ Lernanlässen in der eigenen Lebens- und Arbeitswelt wieder freigelegt und erweckt werden.

2.5 Die Grundstruktur des Erkundungs- und Erschließungslernens

Bei der Belebung und Unterstützung des Lernens in der eigenen Umwelt geht es im Einzelnen jeweils darum,

- durch Erkundungen und Explorationen zu lernenden Verstehensbemühungen über die örtlichen Wirkungs- und Bedingungsbeziehungen des eigenen Lebens anzuregen,
- Mängel, Defizite, Veränderungsnotwendigkeiten im eigenen sozialen Umfeld festzustellen und dazu spezifische Entwicklungs- und Verbesserungsmöglichkeiten zu ermitteln,
- eine verständige Mitwirkung bei der Gestaltung und Nutzung innovativer Problemlösungsansätze zu fördern und die dazu jeweils verfügbaren Informations-, Kommunikations- und Lernmöglichkeiten zu erschließen,
- das in der Bürgerschaft vorhandene Know-how kooperativ einzubringen und für die gemeinsame Realisierung bisher ungenutzter Entwicklungschancen fruchtbar zu machen,
- für die Bildungs- und besonders auch die Weiterbildungsinstitutionen mit der Initiierung, Unterstützung, Beratung dieses Lernens im sozialen Umfeld eine weitere Perspektive und – neben ihren bisherigen Kernfunktionen – ein neues, zukunftssträchtiges Aufgabenfeld zu erschließen.

2.6 Die mögliche Anwendungsbreite

- Entsprechende Erkundungsaufgaben und Erschließungsprojekte müssen in Zukunft schon in der Schule (z.B. im Rahmen eines Projektunterrichts) vorbereitet, durch solides Orientierungswissen fundiert, in Begehungen bzw. Exkursionen umgesetzt und gemeinsam in Arbeitsgruppen ausgewertet werden.
- Durch das frühe Vertraut-Werden mit diesen stärker praxis-, situations- und problemlösungsbezogenen Lernformen, die dann nach der Schule beim Weiterlernen im Erwachsenenalter besonders wichtig sind, kann der Übergang von der Schule zum lebenslangen Weiterlernen wesentlich erleichtert werden.
- Ein praktisches Vertraut-Werden mit den Strukturen, Anforderungen und Möglichkeiten der eigenen Arbeits- und Lebenswelt kann auch eine fundiertere Zukunftsplanung der Jugendlichen und einen besseren Übergang in die Arbeitswelt ermöglichen.
- Durch Praxiserkundungen könnte auch das Hochschulstudium stärker mit einschlägigen Praxisfeldern und Praxisproblemen in Verbindung gebracht werden. Dieses praktische Erkundungslernen kann und soll besonders durch die Weiterbildungsinrichtungen gefördert werden, und dazu müssen diese zunehmend

- kooperieren und sich vernetzen mit relevanten Institutionen, Betrieben und Organisationen in der Region.
- Das Erkundungslernen kann in den verschiedensten Hobbybereichen von Interessenten und ihren Vereinigungen selbst organisiert werden. Für Senioren z.B. bieten sich dabei besondere Chancen zum Fit- und Up-to-date-Bleiben und für neue Kommunikationschancen und Lebensperspektiven.
 - Die Belebung eines offenen, aufmerksamen Erkundungslernens im näheren sozialen Umfeld kann auch der Entwicklung zu einer „kalten“ Gesellschaft konstruktiv entgegenwirken, in der die Menschen mehr über die Beziehungskrisen einer Filmdiva in Kalifornien wissen als über die Krankheit und Hilflosigkeit ihres Nachbarn.
 - Das Erkunden und Erschließen des eigenen sozialen Umfelds hat den Vorteil, dass es von allen Lernenden mitgetragen werden kann, denn alle können ihre unterschiedlichen Fähigkeiten in gemeinsame Erkundungen und Mitgestaltungen einbringen. Insofern kann dies ein Beitrag zur Chancengleichheit und zur sozialen Einbeziehung auch der bisher „Bildungsbenachteiligten“ sein.
 - Durch das praktische Lernen in wechselnden konkreten Anforderungssituationen kann schließlich auch die notwendige breitere Kompetenzentwicklung für ein wirksames Problemlösungs-Handeln gezielt herausgefordert und gefördert werden.
 - Wenn die interessantesten Bezugspunkte im unmittelbaren Arbeits-, Freizeit- und Kommunalbereich erkundet und erschlossen sind, dann können auf der dabei gewonnenen Erkenntnisbasis jeweils aktuelle Fälle, Ereignisse, Beschwerden zu einem interessierteren, nachfassenden, problembezogenen Lernen und zu einem verständigen demokratischen Mitgestalten herausfordern.

2.7 Die notwendige Horzionterweiterung

Das praktische, umwelterkundende und lebenswelterschließende Lernen darf sich aber nicht in einen engen „Kirchturmshorizont“ eingrenzen. Im Hinblick auf die Globalisierung aller Lebensbezüge muss das lernende Erkunden und Erschließen des näheren Umfelds bewusst und gezielt weiterdrängen zu den übergreifenden Wirkungs-, Bedingungs- und Verantwortungszusammenhängen, in die die unmittelbare Lebens- und Arbeitswelt jeweils verwoben ist.

Das lebenslange Lernen muss sich zunehmend im Bewusstsein übergreifender Entwicklungszusammenhänge vollziehen, d.h., das Denken des Übergreifenden und das Erkunden des unmittelbar Praktischen gehören zusammen. Die Verbindung des Lokalen mit dem Globalen, der sog. „local-global-nexus“, muss zu einem zentralen Thema des lebenslangen Lernens werden. Entscheidend wichtig ist jedoch der Ansatz beim unmittelbaren, bereits mehr oder weniger von allen praktizierten informellen Lernen im Lebens- und Arbeitsalltag.

2.8 Notwendige und mögliche Unterstützungen des lebenslangen Lernens

Die breitere Aktivierung eines stärker lebens-, umwelt- und praxisbezogenen Lernens im Bewusstsein übergreifender Zusammenhänge bedarf gezielter Anregungen, Hilfen, Kommunikations- und Beratungsmöglichkeiten.⁹ Ein entsprechender Lern-Service sollte versuchen, möglichst alle notwendigen Hilfen für die verschiedensten Lernprozesse bereitzustellen und aufzubereiten und vor allem dieses Lernen für die Menschen hilfreich und interessant zu machen. Man muss dabei mit kreativer Phantasie alles „erfinden“, was es den Menschen ermöglicht und erleichtert, lebenslang selbst konstruktiv und kontinuierlich zu lernen. Dazu gehören neben den Orientierungen über Lernmöglichkeiten, Lernhilfen, Medienangebote, Beratungsdienste, Lernertreffen etc. und den Vermittlungen von Informationen, Lernmaterialien, Lernpartnern, Experten, Lerngeräten, Lernräumen etc. z.B. auch

- thematisch konzentrierte Präsentationen von Literatur, Dokumentationen, Persönlichkeiten, künstlerischen Darstellungen zu aktuellen Problemzusammenhängen etc.,
- reale und virtuelle Begegnungs- und Kommunikationsmöglichkeiten mit Menschen aus verschiedenen Lebens- und Berufsbereichen, auch aus anderen Ländern und Kulturen, mit anderen Sprachen und Religionen,
- provozierende Anstöße zum eigenen Weiterlernen durch Konfrontation mit offenen Problemen und kontroversen Positionen und durch Inszenierung von umstrittenen philosophischen, künstlerischen, politischen Richtungen und Problemlösungsansätzen usw.

Die meisten Menschen brauchen solche Anregungen, Herausforderungen und Stützen, um bewusster und kontinuierlicher zu lernen.

2.9 Paradigmenwechsel

Die Akzentverschiebung zu einem unmittelbareren, bewusster von den Lernenden selbst gesteuerten Lernen in einer animierenden Lerngesellschaft (mit Hilfe traditioneller Bildungsinstitutionen und neuer Lern-Service-Zentren) steht im Zusammenhang mit einem allgemeineren Paradigmenwechsel, einer Umorientierung der Denk- und Deutungsmuster zur Zukunft des menschlichen Lernens:

- Neben einem Lernen, das an bestimmten Orten und Zeiten, nach Fächern sortiert, lehrgangsartig organisiert, von einem Professionellen geleitet und von anderen Tätigkeiten getrennt stattfindet, gewinnt ein offenes, flexibles, ganzheitliches Lernen an den verschiedensten Lernorten in der modernen Lebens-, Arbeits- und Mediengesellschaft zunehmende Bedeutung. Dies ist eine Konsequenz aus dem allgemeinen Trend zur sog. „Entgrenzung“ des Lernens.
- Neben einer wissenschaftlichen Curriculumplanung für größere Lernergruppen bzw. Zielgruppen tritt die Entwicklung vielfältiger verschiedener modularer Lernmöglichkeiten, die jeweils von den einzelnen Lernenden selbst nach ihren Be-

dürfnissen und Voraussetzungen ausgewählt und zusammengestellt werden, stärker in den Vordergrund. Dies ist eine Konsequenz aus der allgemeinen Tendenz zur „Individualisierung“ des Lernens.

- Neben dem lehrgangs- und zertifikatsbezogenen Lernen wird das Lernen als direktere Hilfe zur Bewältigung von Problemsituationen und zur Anreicherung verschiedener Tätigkeiten und Lebensbereiche mit mehr Lebensqualität und Lebenssinn zunehmend wichtiger. Dies entspricht dem wachsenden Bedürfnis nach einer direkteren Orientierungs- und Lebenshilfe durch lebenslanges Lernen.
- Die Akzente werden sich besonders bei der Weiterbildung Erwachsener zunehmend verlagern
 - von der Interaktion zwischen Lehrer und Lernern zur Interaktion zwischen Lernern, Lehrern und Tutoren auf der einen Seite und herausfordernden Problemfeldern auf der anderen Seite,
 - von fachbezogener Wissensübermittlung zu kooperativer aufgaben- und projektbezogener Wissenskonstruktion,
 - vom belehrenden Unterrichten zur beratenden Lernanregung und Lernunterstützung,
 - vom theoretisch-verbalen zum mehr situativen und praktischen Lernen,
 - von gedächtnisbezogener Informationsspeicherung zu handlungsbezogener Wissens- und Kompetenzentwicklung,
 - von einem durch vorgegebene Curricula bestimmten zu einem stärker auf Frage-, Problem- und Interessenzusammenhänge der lernenden Menschen bezogenen Lernen.

Dieser Paradigmenwechsel bedeutet keine Einschränkung des traditionellen institutionalisierten Lernens, sondern dessen wesentliche Ergänzung und Erweiterung und insgesamt eine Schwerpunktverlagerung mit zukunftsichtigen Konsequenzen: Im gleichen Maße, wie etwa der Zusammenhang des Lernens weniger durch die Systematik planmäßig vorgegebener (meist fachwissenschaftlicher) Curricula bestimmt wird, sondern sich mehr aus den Fragezusammenhängen der Lernenden entwickelt, werden sich auch die Ordnung und die Erschließung des Wissens verändern müssen. Das heißt: Von planmäßigen linearen Schrittfolgen des Wissensaufbaus und Wissenserwerbs werden wir zum flexiblen Umgang mit offenen Netzwerken kommen, in denen man je nach den eigenen Fragen und Anforderungssituationen an ganz verschiedenen Knotenpunkten ein- und aussteigen und ganz unterschiedliche Verzweigungen ansteuern kann und in denen sich das Wissen jeweils nach den Fragestellungen umstrukturiert zu interessen- und problemlösungsbezogenen Wissensprofilen. Dieses durch neue elektronische Zugangs-, Selektions- und Verknüpfungsmöglichkeiten wesentlich erleichterte offener „Bausteinlernen“ in vernetzten Wissensstrukturen kann in Zukunft das Lernen unabhängiger machen von bestimmten örtlichen Lerninstitutionen und Dozenten. Denn es macht Wissen und Experten aus den verschiedensten Orten und Zeiten zugänglich.

3. Das Vernünftige tun

3.1 Wissen und Handeln

Der Übergang vom lernenden Erkunden der Wirkungszusammenhänge und Erschließen der Entwicklungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten im eigenen Lebenskreis zum verantwortungsbewussten Handlungsengagement in einem weiteren Zukunftshorizont bleibt aber ein besonderes Problem. Aus der reflektierenden Verarbeitung einschlägiger praktischer Erfahrungen und Erprobungen kann das notwendige Wissen erwachsen über maßgebende Wirkungsfaktoren und Wirkungszusammenhänge im eigenen Wirkungsfeld und darüber, was sich mit welchen Strategien jeweils daraus entwickeln lässt. Aber verantwortungsbewusstes Mitgestalten der eigenen sozialen Umwelt braucht darüber hinaus auch vernünftige und ethische Bezugspunkte für eine sinnvolle Mitgestaltung und Veränderung dieser Umwelt.

Zum Teil kann die lernende Erkundung des eigenen Lebenskreises und der Kräfte, die in ihm wirken, auch selbst schon Reaktionen und Urteilsbildungen hervorrufen, die auf mehr oder weniger bewusste innere Maßstäbe von Vernunft und Ethik zurückweisen: Es kann sich z.B. etwas in uns wehren gegen offenkundige Ungerechtigkeit, gewaltsame Unterdrückung von Menschen und Meinungen, krassen Egoismus, rücksichtslose ökonomische Vorteilssuche, arglistige Täuschung etc., wenn sie uns in unserem eigenen Erfahrungskreis begegnen. D.h. die innere Stimme dessen, was wir „Gewissen“ nennen, gehört zu den Bestimmungsgrößen, die das eigene Verhalten und das Verhalten der Mitmenschen in unserer Lebens- und Arbeitswelt beeinflussen.¹⁰ Ebenso kann sich in uns die Stimme der Vernunft regen, wenn wir bei unseren Erkundungen mit Engstirnigkeit, ideologischer Verbohrtheit, religiöser oder parteipolitischer Unduldsamkeit, Nationalismus, Fremdenhass, Fundamentalismus etc. konfrontiert werden.

Das konsequente Durchdenken gegebener Herausforderungen bis zur Frage nach den weiteren Folgewirkungen eines bestimmten Handelns und Verhaltens für andere, für alle, für die Zukunft des Ganzen wird aber in der Praxis immer wieder getrübt und verhindert durch einseitige Interessenbindungen und durch ein unterentwickeltes Vernunftdenken. Es ist deshalb gerade beim Übergang vom verstehensuchenden Erkunden des eigenen sozialen Umfelds und seiner potentiellen Entwicklungsmöglichkeiten zum verantwortungsbewusst handelnden Mitgestalten wichtig, die „Vernunft“ gezielt (durch Entwicklungshilfe, Motivierung, partnerschaftliche Animation und gewaltfreie interessenkritische Kommunikation) zu stärken, damit immer wieder über die eigenen begrenzten Perspektiven und Interessen hinaus auch die Auswirkungen auf das Ganze, auf ein humanes Überleben der Menschheit insgesamt, auf die Bewahrung der natürlichen und wirtschaftlichen Lebensgrundlagen nachfolgender Generationen etc. mitberücksichtigt werden.

Was uns als Menschen hinausheben kann über das bloße Getriebenwerden und Umtreiben im Überlebenskampf, das sind wohl vor allem die Vernunft und das Gewissen: die Vernunft als die Fähigkeit, auch das Übergreifende denkend zu

erfassen und die eigenen Probleme auf das Ganze zu beziehen, und das Gewissen als eine innere metaphysische Unruhe, die uns nach einem Lebenssinn suchen lässt, der über Geld, Besitz, Konsum und Erfolg, Macht und Anerkennung hinausweist auf andere Bezugspunkte wie mitmenschliche Offenheit und Solidarität, Altruismus und Gemeinwohl.¹¹ Vernunft und Gewissen sind gerade in der derzeitigen kritischen Menschheitssituation besonders wichtig für die Urteilsbildung und Zielentscheidung. Für die handelnde Umsetzung des so Erkannten in widerständige Lebenssituationen ist dann aber das aus dem erkundenden Lernen erwachsende praktische Wissen notwendig.

Das praktische Erkundungs- und Erschließungslernen im jeweiligen Alltags-Umfeld der Lernenden muss sich also zunehmend bewusster im Horizont übergreifender Entwicklungs- und Innovationszusammenhänge vollziehen und sich dabei auf die Fundierung der Humanität durch Vernunft und Gewissen besinnen und beziehen.¹²

3.2 Der notwendige gesellschaftliche Bildungs-Ruck

Um das notwendige vernunft- und gewissensbezogene lebenslange Lernen aller in den entsprechenden lernanregenden und lernfördernden Rahmenbedingungen einer bürgerschaftlichen „Lerngesellschaft“ breiter zu entwickeln, muss so etwas wie der von Alt-Bundespräsident Herzog einmal geforderte „Ruck“ zu einer breiteren Bildungsbewegung durch die Gesellschaft gehen. Es geht dabei m.E. vor allem um eine neue kulturelle Lernbewegung,

- die in den Menschen immer wieder die Freude am eigenen Fragen, Suchen, Erkunden, Lernen weckt,
- die möglichst viele Bürgerinnen und Bürger zur konstruktiven Auseinandersetzung mit aktuellen Problemen anregt und befähigt,
- die auf interessante Lernmöglichkeiten in allen Lebensbereichen aufmerksam macht,
- die die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien für das kreative Selbstlernen erschließt,
- die die notwendigen Expertenhilfen „just in time“ abrufbar bereitstellt,
- die die vielfältigen informellen und formalen Lerngelegenheiten in überschaubare offene Lernnetzwerke mit Beratungstützpunkten und Lern-/Kommunikationsmöglichkeiten integriert.

Was können und sollen wir also im neuen Jahrhundert tun? Ich denke, es wird vor allem darauf ankommen, dass wir uns im Blick auf übergreifende Zusammenhänge, praktische Möglichkeiten und vernünftige Notwendigkeiten bürgerschaftlich engagieren, um ein Stück „Zivilgesellschaft für das lebenslange Lernen aller“ konstruktiv mitzugestalten. In der sich entwickelnden neuen Lerngesellschaft und Lernkultur sind alle Bürgerinnen und Bürger aufgerufen, sich wechselseitig zu motivieren, anzuregen und anzuleiten zum lebenslangen Lernen, einander zu beraten und zu helfen bei Lernschwierigkeiten und sich gemeinsam um Lernumge-

bungen, Lernmaterialien und Medien zu bemühen, die ein lebenslanges Lernen aller in allen Lebensbereichen und Lebensphasen herausfordern und unterstützen können.

Vielleicht ist der Aufbruch zu einer neuen solidarischen Lernbewegung und Lernkultur ein in der Entwicklung der Menschheit jetzt zur Sicherung unseres humanen Überlebens notwendiger Evolutionsschritt.¹³

Anmerkungen

- ¹ Diese neuen Medien ermöglichen den direkteren Zugriff zu ganz bestimmten Informationen „just in time“ und eine von den Lernern selbst gesteuerte Kombination der akut benötigten Wissensmodule, sie begünstigen auch ein freier navigierendes, nicht-lineares sog. „Hyperlearning“, bei dem die Lernenden jederzeit an selbstgewählten Knotenpunkten in verzweigte Lernnetzwerke einsteigen und dann die Suche nach bestimmten problemlösungsrelevanten Informationen über alternative Verzweigungen selbst steuern können, und sie erleichtern ein Lernen in Zusammenhängen, die nicht mehr durch eine „objektive“ curriculare Ordnung des kodifizierten Wissens vorgegeben sind, sondern die von den Lernenden jeweils aus ihren Frage-, Problem- und Interessenkonstellationen entwickelt werden.
- ² Auch die Bezeichnung „Wissensgesellschaft“ trifft noch nicht den Kern des Neuen. Denn das Entscheidende oder das Rettende wird in Zukunft nicht das in der Welt bereits verfügbare Wissen sein – das gibt es ja in Hülle und Fülle –, sondern ein elementares Orientierungswissen und die Kompetenz für die Unterscheidung, gezielte Erschließung und konstruktive Zuspitzung und Weiterentwicklung des jeweils für akute Aufgaben und humane Problemlösungen relevanten Wissens durch entsprechendes „Lernen“. Die Entwicklung solcher Kompetenzen in der konstruktiven Auseinandersetzung mit entsprechenden äußeren Herausforderungen ist im Wesentlichen das, was wir mit dem Wort „Bildung“ („Bildwerdung“ im Sinne von Sichtbarwerdung, Gestaltwerdung eines innerlich Angelegten in der Auseinandersetzung mit relevanten Welterfahrungen) bezeichnen (vgl. Dohmen 1990, 1991).
- ³ Die immer noch viele Bildungspolitiker beunruhigenden TIMSS-Untersuchungen, die das relativ schlechte Abschneiden deutscher Schüler im internationalen Vergleich zeigen, machen bei genauerem Hinsehen deutlich, dass dieser deutsche Rückstand weniger auf fehlendem Wissen beruht, sondern auf unterentwickelten Kompetenzen für ein selbständiges Problemlösen und für das konstruktive Verknüpfen von Operationen und Argumentationen. D.h., deutschen Schülern fehlt vor allem die Kompetenz zum konstruktiven Umgang mit Informationen und Wissen. Das ist aber genau die Kompetenz, die jetzt vor allem notwendig ist und die durch ein selbständigeres problemlösungsbezogenes lebenslanges Lernen herausgefordert und entwickelt werden muss (vgl. von Rosenblatt 1999).
- ⁴ Wenn wir diese existenzielle Lebensfunktion menschlichen Lernens ernst nehmen, sollten wir vielleicht auch künftig nicht mehr vom „lebensbegleitenden Lernen“ sprechen. Denn das Lernen läuft ja nicht begleitend neben uns her. Es gehört zu uns, ist ein Teil von uns selbst, eine in uns angelegte „natürliche“ Lebensfunktion. Was uns unser Leben lang begleiten könnte, das wären allenfalls die Pädagogen – und das wäre sicher nicht gerade eine sehr verlockende Perspektive. Der Begriff „lebenslanges Lernen“ hat nichts Abschreckendes, wenn das Lernen selbst als etwas Sinnvolles, Hilfreiches und Attraktives empfunden wird. Es kommt also darauf an, das Lernen populärer zu machen – und nicht den international geläufigen Begriff des „lifelong learning“ in seiner deutschen Fassung als „lebensbegleitendes Lernen“ begrifflich abzuschwächen.

- ⁵ Das wird uns zwingen, künftig mit dem Begriff „Lernfähigkeit“ etwas differenzierter umzugehen. Er muss nämlich immer auf bestimmte Lernanforderungen und Lernformen bezogen werden. Wenn wir nur aufgrund traditioneller schulischer Lernanforderungen und Schulleistungen mehr oder weniger lernfähige oder gar mehr oder weniger intelligente Menschen unterscheiden und danach nicht nur das Weiterkommen im Bildungswesen, sondern auch die Lebens- und Karrierechancen zuteilen, dann vergessen wir, dass es sich dabei vielfach eher um „Bildungsbenachteiligte“ handelt, die in anderen Lernformen – z.B. beim informellen oder praktischen Lernen – durchaus erfolgreich sein können.
- ⁶ In den USA gibt es z.B. inzwischen (in der Weiterbildung relativ weit verbreitet – bis hinauf zu renommierten Universitäten) Kompetenzprüfungsverfahren, die bezogen auf diese andere Lernfähigkeit besonders die im Lebens- und Arbeitszusammenhang erworbenen und gezeigten Kompetenzen prüfen und entsprechende Zertifikate ausstellen, die zu den gleichen Berechtigungen führen können wie die formalen Bildungsabschlüsse. Eine besondere Rolle spielt dabei der Council for Adult and Experiential Learning (CAEL) (vgl. Zucker u.a. 1999). Für Europa veröffentlicht das Europäische Zentrum für die Entwicklung der beruflichen Bildung (CEDEFOP) gerade mehrere Forschungsberichte, aus denen u.a. hervorgeht, dass bei der Förderung und Anerkennung dieses sogenannten „informellen Lernens“ Deutschland und Österreich derzeit die Schlusslichter in Europa sind (vgl. Lernnachweise 1998, S.42–43).
- ⁷ Das heißt, es wird nicht einfach darum gehen, die situativen Selbstlerner in Weiterbildungskurse zu lotsen. Gefragt ist vielmehr das Bereitstellen von Informationen und von Lern- und Beratungsmöglichkeiten, die die Lernerinnen und Lerner jeweils selbst abrufen können, wenn sie die für akute Situationsbewältigungen hilfreichen Wissenszusammenhänge und Kompetenzen besser, angemessener und kohärenter entwickeln wollen.
- ⁸ Man darf dieses offenere, stärker selbstgesteuerte situative praktische Lernen nicht dadurch überfordern, dass man die didaktischen Funktionen professioneller Lehrer entsprechend auf die Selbstlerner überträgt. Damit bleibt man m.E. in einem traditionellen Pädagogenhorizont, in dem „Lernen“ bewusst geplant und organisiert werden muss – von rationalen Bedarfs-, Bedürfnis- und Interessenklärungen über wissenschaftlich abgeleitete Lernarrangements bis zu professionellen Evaluationen. Damit bleibt man eben auch in einem Wirkungskreis, in den die meisten Erwachsenen nicht mehr freiwillig einzutreten bereit sind.
- ⁹ Besonders wichtig sind dabei das Bereitstellen von weiterführenden Informationen, das Erschließen von gesuchten Wissenszusammenhängen und die Vermittlung von Lernmaterialien, Lernpartnern, Expertenhilfen und problembezogenen Kommunikationsmöglichkeiten. Dadurch soll und kann ein stärker von den Lernenden selbst gesteuertes Lernen so gefördert werden, dass die Bürgerinnen und Bürger Informationslücken und Verstehensschwierigkeiten leichter überwinden, Wissenszusammenhänge kontinuierlicher weiter verfolgen, eigene Vorurteile und Irrwege besser durchschauen und ihr situatives ad-hoc-Lernen allmählich bewusster nach den eigenen Bedürfnissen, Voraussetzungen und Zielen und im Blick auf übergreifende Zusammenhänge selbst steuern können. Dieses Konzept wird z.Zt. bei der Planung verschiedener Lern-Service-Zentren (z.B. in Stuttgart) und entsprechender Netzwerke (z.B. durch das BMBF) praktisch umgesetzt.
- ¹⁰ Dass dies auch ein tiefer verankertes anthropologisches Bedürfnis trifft, zeigt sich heute z.B. in der weitverbreiteten Suche nach neuen religiösen Perspektiven und auch an dem wachsenden Zulauf zu Meditation, Buddhismus und zur sogenannten Esoterik.
- ¹¹ Auf diese meta-physische Bezogenheit jedes Menschen gründet sich wesentlich auch die Achtung „allgemeiner Menschenrechte“ und „Menschenwürde“.
- ¹² Hier kann man ein bekanntes Kennedy-Wort variieren: Es genügt nicht, die Praxis zu erkunden, wie sie ist, und zu fragen: „Warum?“ Wir müssen auch weiterführende Verbesserungen und übergreifende Innovationen bedenken, die es noch nicht gibt, und dann eher fragen: „Warum nicht?“

¹³ Es gibt allerdings verbreitete Zweifel, ob eine solche neue Lernbewegung und Lernkultur zu etwas anderem führen kann als zu mehr Wissen bei mehr Menschen und ob durch dieses lebenslange Lernen aller wirklich das Verhalten und Handeln der Menschen in breiterem Maße wirksam verändert werden kann. Gegen diese Zweifel setze ich die Hoffnung, dass gerade das lernende Erkunden und Erschließen des unmittelbaren sozialen Umfelds der Menschen eine tragfähige Brücke schlagen kann zum Handeln in einer besser verstandenen und fürs eigene Handeln besser zugänglichen Bezugswelt. Und gegen grundsätzliche Zweifel an der Wirkung vernünftigen Wissens überhaupt spricht eine nachdenkliche Beobachtung von Ludwig Wittgenstein: „Es ist gar nicht so leicht, wenn man etwas persönlich Wichtiges weiß, weiter so zu handeln, als wüsste man's nicht.“

Literatur

- AG QUEM (1995): Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. QUEM-Report, Heft 40. Berlin
- AG QUEM (1999): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Münster
- Arnold, Rolf (1999): Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Kaiserslautern
- Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen. Darmstadt
- Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Brennan, Barrie (1997): Reconceptualizing non-formal learning. In: International Journal of Lifelong Education, H. 3, S.185–200
- Brödel, Rainer (Hrsg.) (1998): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied
- Derichs-Kunstmann, Karin u.a. (Hrsg) (1998): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Beiheft zum REPORT
- Dietrich, Stephan/Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth u.a. (1999): Selbstgesteuertes Lernen – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/M.: DIE
- Dohmen, Günther (1990): Zur Frage einer neuen Elementarbildung für Erwachsene. In: Unterrichtswissenschaft, H. 2, S.125–145
- Dohmen, Günther (1991): Wortgeschichtliche Grundlagen einer Renaissance des Bildungsbegriffs. In: ders.: Offenheit und Integration. Bad Heilbrunn, S.13–36
- Dohmen, Günther (1995): Aktuelle Herausforderungen und Antworten der Weiterbildung. In: Jagenlauf, Michael u.a.: Weiterbildung als quartärer Bereich. Neuwied, S.177–189
- Dohmen, Günther (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: BMBF
- Dohmen, Günther (1998): Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa. Bonn: BMBF
- Dohmen, Günther (1999): Das andere Lernen. Für einen entgrenzten Lernbegriff. In: Psychologie heute, H. 10, S. 46–51
- Dohmen, Günther (1999): Learning as a Natural Function of Life. In: das Forum, H. 3, S. 15–16
- Dohmen, Günther (1999): Leitbegriffe für das Nachdenken über die Zukunft. In: von Rosenblatt, a.a.O., S. 45–54
- Dohmen, Günther (1999): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bonn: BMBF
- Dohmen, Günther (Hrsg) (1997): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Bonn: GSI/BMBF
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (1999): Die Kompetenzbiographie. Münster
- Faulstich, Peter (1999): Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“. In: Dietrich u.a., a.a.O., S. 24–39
- Faure, Edgar u.a. (1973): Wie wir leben lernen. UNESCO-Bericht. Hamburg
- Friedenthal-Haase, Martha (1998): Orientierung und Reorientierung. In: Brödel, a.a.O., S. 60–72

- Keeton, Morris T. (1976): *Experiential Learning. Rationals, Characteristics and Assessment.* San Francisco
- Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard (Hrsg) (1998): *Lehren ohne Zukunft?* Baltmannsweiler
- Kohler, Britta (1998): *Problemorientierte Gestaltung von Lernumgebungen.* Weinheim
- Kolb, David A. (1984): *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning.* Englewood Cliffs, N.J.
- Konzertierte Aktion Weiterbildung (1997): *Selbstgesteuertes Lernen.* Bonn: BMBF
- Korsgaard, Ove (Ed.) (1997): *Adult Learning and the Challenges of the 21st Century.* Odense: AWE
- „Lernnachweise“ (1998). Schwerpunktthema in: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, H. IV
- „Neue Lernkulturen“ (1999). Schwerpunktthema in: *REPORT*, H. 44
- Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg) (1997): *Pluralisierung des Lehrens und Lernens.* Bad Heilbrunn
- OECD (1996): *Lifelong Learning for All.* Paris
- Reischmann, Jost (1999): *Selbstgesteuertes Lernen – Verlauf, Ergebnisse und Kritik der amerikanischen Diskussion.* In: Dietrich u.a., a.a.O., S. 40–56
- von Rosenblatt, Bernhard (Hrsg.) (1999): *Bildung in der Wissensgesellschaft.* Münster
- Sauter, Edgar (1998): *Deutschland: Aufstiegsweiterbildung, Strukturen und Entwicklungen.* In: Dicke, Hugo (Hrsg.): *Weiterbildung für den beruflichen Aufstieg in Europa.* Bonn: GSI, S.11–36
- Schäffter, Ortfried (1998): *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft.* Berlin
- Schlutz, Erhard (Hrsg.) (1999): *Lernkulturen.* Frankfurt/M.: DIE
- Shapiro, Nancy S./Levine, Jodi H. (1999): *Creating Learning Communities.* San Francisco
- Siebert, Horst (1999): *Pädagogischer Konstruktivismus.* Neuwied
- US-Department of Education, Office of Educational Research and Improvement (1999): *How Adults Learn.* Washington D.C.
- Weinberg, Johannes (2000): *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung.* Bad Heilbrunn
- Zucker, Brian J./Johnson Chantel C./Flint, Thomas A. (1999): *Prior Learning Assessment.* Chicago: CAEL

Zum Erscheinungswandel der Rationalität in der Pädagogik

Die Aufklärung, in der „Vernunft“ bzw. „ratio“ das Grundwort abgab, trat als Kritik und Projekt, d.h. als Entwurf eines menschheitlichen Vorhabens auf; sie setzte Ziele und konzipierte Wege der Verwirklichung. Die Vernunft wurde als Vermögen der Welteinsicht, der Erkenntnisarbeit, als Vermögen der Handlungsleitung gesehen, und als solche war sie beurteilende und richtende Instanz. Ob eine Welteinsicht der Vernunft standhielt, ob einer Handlungsleitung Vernünftigkeit zuerkannt werden konnte, hatte sich vor der Vernunft zu erweisen. Es galt daher als erforderlich, Aufklärung über die Vernunft selbst zu erlangen, um einen angemessenen, gleichsam kontrollierten Gebrauch von der Vernunft zu machen. Und es war notwendig, wenn der Vernunft zentrale Bedeutung zugemessen wurde, dass die Vernunft in jedem Menschen, da sie ihm bei seiner Geburt nicht ausgebaut zur Verfügung stand, zur vollen Entfaltung gebracht wurde, damit er sie zum kritischen kontrollierten Gebrauch in der Erarbeitung von Welteinsicht und Handlungsnorm verwenden konnte und darin seine Selbständigkeit erlangte. Aufklärung über die Vernunft und die individuelle Entfaltung der Vernunft waren unerlässliche Aufgaben, die erfüllt werden mussten, wenn man wollte, dass das Zeitalter der Aufklärung für alle und für jeden Einzelnen – also konkret allgemein – anbrechen sollte. War die Aufklärung über die Vernunft die Aufgabe der Philosophie, so war es die Aufgabe der Pädagogik, angeleitet von der Philosophie, die Entfaltung der Vernunft in jedem Einzelnen zu bewerkstelligen und ihn zu einem vernünftigen Gebrauch der Vernunft zu befähigen. Die Aufklärung und ihre tragende Philosophie der Vernunftlehre wiesen der Pädagogik eine neue Aufgabendimension zu, die qualitativ und strukturell über ihre bisherige Leistung der Weitergabe von Tradition, also von bewährten Kulturgütern und konventionellen Werthaltungen, hinausging. Diese traditionelle Vermittlung und die geförderte Aneignung des Bewährten, der Tradition, betrachtete die Aufklärung sogar mit Skepsis und Kritik, lag in ihr doch die Gefahr, dass sie Vernunftentfaltung und selbständigen Vernunftgebrauch geradezu beeinträchtigen konnte. Es galt die Kultur, die die Akzeptanz der kollektiven Vernunft, die die öffentliche Anerkennung der Vernünftigen hat erlangen können, die vor der Vernunft als vernünftig sich erwiesen hatte, in der Form zu vermitteln, die sicher stellte, dass der Lernende an ihr zugleich seine Vernunft entfaltete, seinen Vernunftgebrauch erprobte und mit Abschluss seiner Erziehung – also bei Entfaltung seiner Vernunft – sie selbst seiner eigenen Vernunft kritisch unterwerfen konnte: Erst in diesem Akt konnte er, der als Lernender vernunftbegabt war, als Vernünftiger, als Aufgeklärter vor anderen und vor sich selbst gelten. Nicht der Kenntnisreiche, der seine Kenntnisse anzuwenden vermochte, war also das Ziel dieser vernünftigen rationalen Pädagogik, sondern derjenige, der

seine Kenntnisse als vernünftig erweisen konnte, der sie begriffen hatte, der ihre Anwendung vor der Vernunft zu verantworten wusste, der also ein eigenständiges epistemisches, poetisches und normatives Weltverhältnis zu entfalten vermochte (vgl. Hazard 1949; Gulyga 1990).

Die Pädagogik war für die Aufklärung also nicht nur methodische Vermittlungskunst anerkannter vernünftiger Kulturgüter und kultureller Errungenschaften, sondern vornehmlich Menschenbildung, die den Menschen zu sich selbst und das hieß zu seiner Vernunft führte. Dieses Postulat der vernunftmäßigen Entfaltung der Vernunft, das die Aufklärungsphilosophie an die Pädagogik stellte und ihr damit einen neuen Charakter abverlangte, geschah aus der historischen Erkenntnis heraus, dass die Entfaltung der Vernunft verfehlt, verhindert werden konnte, wie es jene Epochen und Zustände erwiesen, die die Aufklärung kritisierte und deren Überwindung sie durch kritisch kontrollierten Gebrauch der Vernunft erwirken wollte. Philosophisch gesehen war daher eine rationale, vernunftmäßige Pädagogik das Gebot des Projektes der Aufklärung, wenn Aufklärung real, dauerhaft und das hieß praktisch werden wollte. Aufklärungsphilosophie und Pädagogik waren in einen notwendigen, pragmatischen Zusammenhang gestellt, dergestalt, dass die Pädagogik als Praxis in der Philosophie ihre Theorie vorfand. Durch die rationale Philosophie der Aufklärung erhielt die Pädagogik ihre rationale Begründung und prinzipielle Anerkennung. Die Epoche der Aufklärung brachte den Durchbruch der Pädagogik als moderner, die mehr war als nur die Einführung in die entfaltete Kultur.

Als rational im umfassenden Sinne galt die Pädagogik dann, wenn sie sich in ihrer Bildungslehre den Zielen und Normen, die die Aufklärung in der rationalen kritischen Philosophie entfaltet hatte, formal verpflichtete, wenn sie in ihren Inhalten und Gehalten sich strikt an die Erkenntnisse der vernünftigen Weltverhältnisse anschloss und wenn sie ihre Verfahren der Vermittlungskunst wie die der Vernunftentfaltung vernunftgemäß aufbaute und handhabte.

In einer differenzierten analytischen Betrachtungsweise zeigt sich, dass diese gleichsam „zugewiesene“ Rationalität der Pädagogik eine dreifache ist: eine Norm- und Wertrationalität (normative Rationalität), eine Verfahrensrationalität, die in sich nochmals in bedeutender Weise differenziert ist (methodische Rationalität), und die Rationalität der Inhalte und Gehalte (didaktische Rationalität). In der Epoche der Aufklärung wurde diese gegliederte dreifache Rationalität als eine Einheit verstanden – meinte man doch, dass sie eigentlich nichts anderes ist als die dreifache Nutzung des einen Prinzips, nämlich das der Vernunft.

Die Geschichte wird dann die Ausdifferenzierung dieser einheitlich gedachten pädagogischen Rationalität in die differenten Dimensionen gemäß der in ihr angelegten Gliederung erbringen, die ursprüngliche philosophische Einheit auflösen und den pragmatischen Zusammenhang von Philosophie und Pädagogik in seiner Unabdingbarkeit aufheben.

Zugleich entstehen dann vielfältige, neu intentionierte surrogative Bemühungen, die die strukturelle Einheit von Teleologie, Didaktik und Methodik in der Pädagogik und deren Integration in umfassende, übergreifende Ideenkomplexe und Sys-

teme wiedergewinnen wollen; für sie gilt, dass sie unter dem Primat wechselnder und konkurrierender Normen- und Ziellehren kontroverser Letztbegründungen in Angriff genommen werden. Die Geschichte der Pädagogik nach der Epoche der Aufklärung ist daher durch den Gegensatz von fortschreitender Differenzierung und vielfältiger Integration mit wechselnden Begründungen und Rechtfertigungen geprägt. (Dies macht ihre Unübersichtlichkeit aus, die durch keinen ideen- und institutionsgeschichtlichen Ansatz überwunden werden kann. Zu fordern ist hier eine Historiographie, die sich der formalen theoretischen Errungenschaften einer systemtheoretischen Deskription zu bedienen vermag.) Das Charakteristikum aller Integrationsbemühungen ist es, dass sie die Pädagogik als die Praxis ihrer normativen, teleologischen Entscheidungen begreifen und sie somit instrumentell verstehen und handhaben. Die Pädagogik wird in die Funktion der Magd gestellt. Hatte die Aufklärung mit der Pädagogik die vernunftmäßige Entfaltung der Vernunft mit der Übermittlung rationaler Inhalte und Gehalte erreichen wollen, so dass jeder Mensch zu einem selbstbestimmten Vernunftgebrauch gelangte, in dem sich dann sein vernünftiges Weltverhältnis entfaltete, so galt es nun als Aufgabe der Pädagogik, dass sie die jeweilige Teleologie sowie deren inhärentes Weltverhältnis mit dem entsprechenden Wissenskorpus unter Berücksichtigung der Gesetze der Entfaltung der Denkformen und Gedankenkreise, wie sie die Erkenntnistheorie lehrte, vermittelte.

Die Pädagogik wurde zurückgeführt auf die Vermittlungskunst und damit der Zweckrationalität unterstellt. Der spätere Versuch der Pädagogik in ihrer geisteswissenschaftlichen Ausprägung, sich selbst als teleologieerzeugende Philosophie zu begreifen und damit ihre Magd-Funktion zu überwinden, hat nur zur Steigerung der Unübersichtlichkeit geführt, hat aber die weitere zweckrationale Nutzung von Didaktik und Methodik nicht aufheben können. Die Bedeutung der Rationalität in der Pädagogik und ihre Erscheinungsformen wandeln sich mannigfach, wo sie nicht mehr aufklärerische rationale Pädagogik selbst ist.

Bedeutsam für die Position und Funktion der Pädagogik in der Moderne war die Kritik der Romantik an der Aufklärung, an deren radikal rationalem Grundverständnis. Die Romantik verwarf einerseits den normativen Anspruch der Vernunft wie andererseits die Vorstellung der Machbarkeit einer besseren Welt durch den Menschen auf der Basis rationaler Erkenntnisse. Für sie galt, dass die Aufklärung den Menschen in der Fülle seiner Vermögen nicht zu erfassen vermochte, dass daher Aufklärung nur partikular war, dass alle rationalen Erkenntnisse des Menschen nur Bruchstücke des Ganzen seien, dass die menschliche Realität komplexer war, als sie der Aufklärung erschien, und dass daher die Aufklärung, wenn sie sich über ihre eigene Partikularität aufklärte, gar nicht das Recht beanspruchen konnte, mit ihren bruchstückhaften Erkenntnissen in das entfaltete, historisch entwickelte Gefüge intentional einzugreifen. Die Geschichte war die Fülle der entfaltenen Möglichkeiten des Menschen; aus dem Erfassen des Gewachsenen, das mit allen Vermögen des Menschen entstanden war, konnte eine Entwicklung nur unter Einbindung aller Vermögen des Menschen geschehen.

Kunst und Glaube und Erkenntnis in ihrem Zusammenhang und ihrer historischen Einbindung überschritten in der Sichtweise der Romantik den Geltungsanspruch der Vernunft. Damit war nicht die Vernunft, sondern die verstandene Geschichte, in die der Mensch schon stets eingebunden ist, die Quelle der Normen. Der Romantik musste also eine andere Pädagogik korrespondieren, als sie die Aufklärung entworfen hat; eine, die sich aus der Geschichte und der Ganzheit aller Vermögen des Menschen herleitete: Und die Vernunft war nur ein Vermögen (vgl. Bollnow 1952).

Es ist nun die Paradoxie der Romantik, dass sie, die das Leben aus dem Verstehen der Geschichte als unabdingbar erkannte und die dieses in kritischer Absetzung von der Aufklärung für alle forderte, dass sie die Praxis der Übermittlung ihrer Sichtweise, also ihrer Teleologie, und die Erzeugung der historischen Bildung als pädagogisches Programm aufstellen musste, um die Restituierung der Lebensmacht Geschichte zu erreichen, in der erst ihre Forderungen und Postulate den Charakter der Selbstverständlichkeit erlangten, von der die Romantiker als ihrem Realgrund theoretisch ausgegangen waren. Die Romantik entdeckte in der kritischen Entgegnung gegenüber der Aufklärung die Pädagogik als Instrument für eine Renaissance, aus der heraus man dann entwickeln und entfalten konnte, was man intendiert hatte. Allgemeiner formuliert: Die Pädagogik wurde genutzt für die Erzeugung einer Realität, die dann die Bedingung und den Grund für die erfolgreiche Entfaltung der intendierten Teleologie abgab.

Die Romantik selbst hat keine Praxis einer romantischen Pädagogik im eigentlichen Sinne, also als Kindererziehung und Kinderbildung, hervorgebracht, aber auf der Ebene der Erwachsenen hat ihr Prinzip sich entfaltet, nun aber nicht als Andragogik, sondern als bildende Geselligkeit und leben-erweckende und leben-erfüllende Freundschaft im kleinen Kreis, in dem die gleichsam adressierte Expression des sich historisch vergewissernden Lebens zum zu verstehenden Bildungsmaterial der beteiligten Persönlichkeiten wurde. Ihre andragogische Praxis erfährt die Romantik erst in der Grundtvig'schen Volksbildung der Kold'schen Ausprägung (vgl. Bollnow 1952; Wartenweiler-Haffter 1913).

Das Grundmuster aber, dass die Pädagogik die Voraussetzung schaffen soll, aus der sie dann selbst hervorgeht, ist in der Romantik erstmals – und hier gleichsam mit Notwendigkeit – in Erscheinung getreten und lässt noch einmal die große Bedeutung und Besonderheit der Pädagogik in ihrer zweckrationalen Magd-Funktion für geistig-pragmatische Systeme deutlich werden. Von diesem Grundmuster sind Bildungstheorie und Bildungspraxis im 19. Jahrhundert sowohl in der Pädagogik wie in der Andragogik geprägt.

In der Pädagogik hat man geglaubt, diesen Vorgang teleologischer Führung und Funktionalisierung als „Okkupation“ bezeichnen zu sollen, weil man – fälschlicherweise – annahm, die Pädagogik habe sich zu einer eigenständigen Instanz entwickelt (vgl. Berg 1973); es wird später auf dieses Moment eingegangen und deutlich gemacht, dass hier eine Selbstideologisierung der Pädagogik in ihrer geisteswissenschaftlichen Ausprägung vorliegt; in der Andragogik aber ist es zu solcher Einschätzung und Beurteilung nicht gekommen, und dies, weil die Volksbildung,

Nationalerziehung, Gesellschaftspädagogik, Staatspädagogik, Bürgerbildung, Arbeiterbildung und Frauenbildung jeweils als zweckrationale gegründet worden sind. Schon im Bestimmungswort der Bezeichnungen wird, besonders wenn man den historischen Kontext dazu liest, der normative Grund aufgezeigt. Die Weiterbildung (ich bediene mich im weiteren dieses präzentellen Oberbegriffs) ist entfaltet in der Phase des Umbaus von der Feudalgesellschaft (der agrarischen, ständischen Gesellschaft) zur Industriegesellschaft und des Übergangs vom ancien régime zum Verfassungsstaat, in einer Phase also, in der die politische und gesellschaftliche Ordnungsfrage interessengeleitet und von differenten Idealen her kontrovers diskutiert und politisch handelnd beantwortet wurde (vgl. Dräger 1979). Die „soziale Frage“, wie die Zeit die politische und gesellschaftliche Ordnungssuche selbst bezeichnete, erforderte die bewusstseinsmäßige Verankerung der jeweiligen, die Ordnungskrise vermeintlich lösenden Idealvorstellung der Weltanschauung, wie es im Kontext der Zeit hieß, damit handelnd, angeleitet vom richtigen Bewusstsein her, die richtige Ordnung entstehe. Bildung, Bildungsarbeit, Andragogik war unabdingbares Instrument für die Ordnungserzeugung. Da aber die Ordnungsvorstellungen kontrovers waren, waren Bildung als Bewusstsein der jeweiligen Weltanschauung und die sie erzeugende Andragogik Instrumente des politisch gesellschaftlichen Kampfes.

Der Pluralismus der Weiterbildung der Moderne verdankt sich dem gesellschaftlichen und politischen Weltanschauungspluralismus des 19. Jahrhunderts in der Antwortsuche auf die „soziale Frage“. Konservatismus, Liberalismus und Sozialismus bedienten sich in unterschiedlichen institutionellen Ausformungen der Andragogik und der Weiterbildung als bewusstseinsbildendes Mittel, genauso wie es die Konfessionen, der Protestantismus und der Katholizismus, taten und wie es auch der Szientismus unternahm, der Erkenntnisystematik in teleologisch soziopolitische Systeme transformierte. (Die szientistische Weiterbildung hat die Historiographie der Andragogik bisher noch nicht zur Darstellung gebracht.) All diesen weltanschaulich normativen Systemen war es gemeinsam, dass sie ihre Ordnungsidee ausschließlich als die einzig richtige erwiesen, ihren ordnungstheoretischen Gehalt begründeten und ihn bildungspraktisch der Gesellschaft zu implementieren bestrebt waren.

Es ist in unserem Zusammenhang wichtig, dass die jeweilige Ordnungsvorstellung, weil sie von den Adressaten angeeignet und angewendet werden sollte, überzeugend und vernünftig nachvollziehbar dargestellt werden musste. Jede Weltanschauung unterwarf sich dem Zwang der Begründung, der Rechtfertigung und der logischen Konsistenz. Die Rationalität der Aufklärung wandelte sich in der Situation der „sozialen Frage“ in die gleichsam überzeugende Rationalisierung einer Weltanschauung, und im Konzept der Rationalisierung hatte die andragogische Bildungsarbeit ihre zweckrationale Funktion. Geling die bewusstseinsmäßige Implementation der ordnungspolitisch ausgerichteten Weltanschauung, war die „soziale Frage“ eigentlich ordnungspolitisch beantwortet. Politik transformierte sich damit zu einem bedeutsamen Teil in Bildungsarbeit, und Bildungsarbeit war zugleich praktische Politik. Zweckrationalität und Rationalisierung waren die Formen der Ratio-

nalität der entwickelten Weiterbildung in der historisch entfaltenen „sozialen Frage“ im 19. Jahrhundert. Der notwendigen Rationalisierung der eigenen Position als Teil der öffentlichen, politisch gemeinten Bildungsarbeit korrespondierten die Kritik und die Entlarzung der politisch weltanschaulichen Gegner: Ihnen musste – aus politischem Kalkül – Unvernunft, Irrlehre und falsches Bewusstsein nachgewiesen werden. Im Aufweis der Ideologie, die den Gegner charakterisierte, konnte die Rationalität der eigenen Rationalisierung demonstriert werden. In den vielfältigen öffentlichen, agogischen, werbenden und propagandistisch intendierten Rationalisierungen der Träger der weltanschaulichen Systeme musste die Rationalität in den totalen Ideologieverdacht geraten und die Bildungsarbeit als zweckrationales politisches und ordnungspolitisches Instrument diskreditiert werden, musste letztlich als Manipulation gelten.

Die Politik entwickelte in dieser Situation eine Distanz zu den theoretisch philosophischen ideologischen Ordnungskonstrukten, bezog sich nicht mehr dogmatisch auf Ideen, sondern auf konkrete artikulierte Interessen, formte sich zur Realpolitik und entdeckte die Instrumente des dilatorischen Formelkompromisses und der geregelten Partizipation an der politischen Arbeit. In dieser sich ausformenden Realpolitik verlor die Bildungsarbeit ihre große gesellschaftliche und politische Bedeutung. Damit war die Weiterbildung, die in Weltanschauungsorganisationen entfaltet und eingebunden war, realpolitisch gleichsam freigesetzt und musste nun nach neuen, eigenen Begründungen Ausschau halten. Ihre Legitimation hat die Weiterbildung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus der Kulturtheorie abgeleitet: Jede entfaltete, weltanschaulich ausgerichtete Lebenswelt und Lebensform erforderte ihre organisierte Tradierung und Pflege des jeweiligen präferierten Kulturgutes sowie die deutende Auseinandersetzung mit den aktuellen kulturellen Entwicklungen. Der formale Modus der Praxis aller unterschiedlichen Weiterbildungsarbeit war die Weitergabe und die Unterstützung der Aneignung der aus je unterschiedlichen Gründen für relevant erachteten Momente der entfaltenen Kultur der Gesellschaft. Das bedeutete zugleich, dass auf der Ebene der Kultur sich latent die weltanschauliche Kontroverse wiederholte, nun aber nicht mit der dogmatischen Ausschließlichkeit, die in der sozialen Frage als der gesellschaftlichen Ordnungsfrage gegolten hatte, sondern jetzt mit der Relevanzbehauptung des eigenen Kultursegments für die gesamtgesellschaftliche Kultur, allerdings ohne realen Zweifel an der Existenzberechtigung der inhaltlich anders ausgerichteten Organisationen. Der kulturelle Pluralismus der Weiterbildung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis hin zum Ersten Weltkrieg basierte auf der passiven Toleranz aller beteiligten Organisationen (vgl. Dräger 1984). Und die Frage nach der Rationalität dieser Weiterbildung transformierte sich in die Frage nach der nach innen gerichteten Pragmatik der Bildungsarbeit selbst. Die Weiterbildung war nicht vernünftig, rational im emphatischen Sinne der Aufklärung, sondern sie war wichtig für das jeweils präferierte Kultursegment. Der Pragmatismus war die Erscheinung der (partikularen) Rationalität der pluralistischen Weiterbildung.

Die entfaltete Ordnungsfigur dieser Weiterbildung bewährte sich bis in das Ende der wilhelminischen Ära. Als sich während und dann verstärkt nach dem Ersten

Weltkrieg die Weiterbildung gemäß ihren differenten Weltanschauungen repolitisierte, weil die dezidierte Realpolitik mit dem Verfall und dem Sturz der Monarchie ihre ordnende Kraft verlor, entfaltete sich die Idee, die passive Toleranz in eine wechselseitige, prinzipielle Anerkennung zu transformieren. In einer bündnerischen Vereinigung aller Organisationen sollte die Grundlage für die gemeinsame Erarbeitung eines alle Partikularismen aufhebenden Ideals geschaffen werden. Es galt also, unter Anerkennung der Differenzen ein Ideal gemeinsam zu erarbeiten, in dem die jeweilige Differenz nur eine Besonderheit des Ideals des Allgemeinen war. Das intendierte Ziel dieser Bildungs- und Kulturtheorie wurde – und das ist das Bedeutsame – in die Organisation der Kommunikation aller als gleichberechtigt anerkannten Mitglieder gelegt, so dass die Organisation schon als der antizipative Widerschein des Ideals gelten konnte. Nicht die erweisbare Vernünftigkeit des Ideals, sondern die ziel- bzw. idealorientierte Organisation gab die Form der Rationalität dieser Weiterbildung ab, die in ihrer Theorie der Bildung, die auf Persönlichkeit und ständische Volkseinheit zielte, durchaus irrational geprägt war. In der Neuen Richtung der Erwachsenenbildung, die von Robert von Erdberg und Walter Hofmann konzeptionell vorgedacht worden war und im Hohenrodter Bund ihre Organisationsform gefunden hat, ist eine Renaissance der Romantik zu sehen, die unter Wahrnehmung der Errungenschaften der Aufklärung diese zugleich aufzuheben bestrebt war, um dann ein neues, ganzheitliches Ordnungsbild zu entwerfen und gesellschaftlich zu implementieren (vgl. Picht 1950; Dräger 1981).

Dieser Strategie, das Problem des Allgemeinen als regulativer Idee durch die Implementation der Organisation seiner Erarbeitung in Angriff zu nehmen, der man realhermeneutische und diskurstheoretische Elemente attestieren muss, wird man nicht den Vorwurf machen können, sie sei naiv-utopisch gewesen. Dennoch aber vermochte sie es nicht, eine geordnete Bündelung der Kräfte in der Latenz des Bürgerkrieges in der Weimarer Republik zu bewirken. Der theoretische und situationsrationale Gehalt der Problemlösungsstrategie von Erdberg und Hofmann wird deutlich, wenn man sie vergleicht mit dem zeitgleich entstandenen Theorem der „relativen Autonomie“ der Pädagogik, wie es die Allgemeine Pädagogik geisteswissenschaftlicher Provenienz in Angriff genommen hat (vgl. Geissler 1929). Ausgehend von der Ansicht, dass die Pädagogik sich als eine gesellschaftliche Gestaltungsmacht etabliert habe, die die politische und soziokulturelle Realität der Gesellschaft im kommunikativen Zusammenhang mit den anderen Gemeinschaften und Gestaltungsmächten formte und gestaltete – hier die soziologisch ausgerichtete Theorie der Pädagogik Schleiermachers aufnehmend und fortführend, die Staat, Kirche, Wissenschaft und Volk als die großen Gemeinschaften annahm – glaubte man, dass die Pädagogik als normenstiftende Instanz in ihrer Bezugnahme auf die Teleologie des Lebens, d.h. auf die Teleologie des Seelenlebens, im konkurrierenden Wettstreit mit den anderen Gestaltungsmächten verpflichtet war, deren Einflussnahme auf das Leben kritisch zu überprüfen, zu relativieren oder gar zu konterkarieren.

Aus der Metaphysik des Lebens, die eine Metaphysik des Irrationalen war, und aus der verstehenden Interpretation der Lebensrealität heraus, die der Ausdruck,

die Objektivation der Teleologie des (Seelen-)Lebens war, glaubte man sich fähig, berechtigt und verpflichtet zum Entwurf eines Bildungsideals und sah darin den Aufweis der eigenen Autonomie. Der Konfliktfall, der Ernstfall im Wettstreit mit den anderen Gestaltungsmächten macht aber deutlich, dass die Pädagogik bei divergierender Ideal-Implementationsbemühung von jeder sozialen Gestaltungsmacht durch eine eigene Pädagogik ersetzt werden konnte, ein Vermögen, das in der Umkehrung ihr nicht zueignete. Die Autonomie der Pädagogik ist eine Konstruktion, der die Einsicht in die eigene Gestaltungsmacht der gesellschaftlichen Realität abgeht. Es hat den Anschein, dass die geisteswissenschaftliche Pädagogik in begrifflicher Unschärfe die Erziehungswirklichkeit in gesellschaftliche Wirklichkeit übergehen lässt. Der Aufbau eines falschen Bewusstseins über die eigene Bedeutung in der Realität ist eine Selbstideologisierung. Und die Möglichkeit der Verschleierung dieser Selbstideologisierung ist in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik theoretisch angelegt; insofern die präsentellen Normen, die immer um ihre eigene Historizität von Anfang an wissen, nur verstehend aus den entwickelten Objektivationen, aus der entwickelten Realität gewonnen werden können, kann der Umschlag der relativen Autonomie in die kritisch verstehende Affirmation an den Zeitgeist streng genommen nicht erfasst werden: Die theoretischen Konstrukte dieser Pädagogik müssen ihr notwendig als Erzeugnisse ihrer relativen Autonomie gelten. Rationalität erscheint hier als die verstehende Affirmation: Der „Ernstfall“ im konkurrierenden Wettstreit findet folglich gar nicht statt. Die strukturelle Kritikunfähigkeit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gegenüber dem ideologischen Konglomerat des Nationalsozialismus ist ein Indiz dieses Sachverhaltes, und es charakterisiert die geisteswissenschaftliche Pädagogik heute, dass sie sich durch ihre eigene Geschichte nicht hat aufklären lassen. Sie „versteht“ sich selbst nicht. Sie verbleibt auch nach 1945 im Modus ihrer relativen Autonomie, verbleibt in der Ansicht, eine eigenständige, normengenerierende, idealorientierte geistig-kulturelle Kraft und eine soziokulturelle Gestaltungsmacht zu sein und verkennt darin ihre eigene Verfahrensweise: aus dem Zeitgeist kritisch zu selektieren, diese Selektion sich zu legitimieren und diesen kritisch legitimierten Zeitgeist sozial zu distribuieren.

Seit Mitte der 60er Jahre, als geisteswissenschaftliche Pädagogen das Ende der Epoche der geisteswissenschaftlichen Pädagogik glaubten anzeigen zu können, ist es geläufige Selbstetikettierung geisteswissenschaftlicher Pädagogen geworden, kein geisteswissenschaftlicher Pädagoge mehr zu sein. Der Wechsel von der Lebensphilosophie zur kritischen Sozialphilosophie bedeutete zwar die Umstellung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf einen neuen Normenhorizont, stellte die Pädagogik in den Dienst der Emanzipation, veränderte aber Struktur und Funktion der Pädagogik nicht. Auch der Hinweis, dass durch die Umstellung auf Sozialphilosophie der Kontext und die sozioökologische Einbindung der Pädagogik in umfassender Weise nun in den Blick geraten seien und damit ein Umbau der Pädagogik initiiert worden sei, hält einer strukturellen Betrachtung nicht stand: Wilhelm Flitners hermeneutisch-pragmatische Pädagogik

ist strukturell durchaus konvergent mit Wolfgang Klafki's kritisch-konstruktiver Pädagogik (vgl. Flitner 1963; Klafki 1984).

Die differenten Gehalte der Normenhorizonte, die ideologiekritisch zu konstatieren sind, sind hier in der strukturellen Betrachtung nicht zu thematisieren. Strukturtheoretisch sind das „Hermeneutische“ und das „Kritische (Ideologiekritische)“ funktionsäquivalent.

Es ist unstrittig, dass mit der „sozialwissenschaftlichen Wende“ der Pädagogik die Kontextanalyse reichhaltiger entfaltet wurde, aber strukturell stellt sie keine Innovation dar. Den Bezug zu den Wirklichkeits-, Real-, den Tatsachenwissenschaften kannte die „alte“ geisteswissenschaftliche Pädagogik durchaus; sie band Lebensphilosophie und Wirklichkeitswissenschaft zusammen, statt Sozialphilosophie und Sozialwissenschaft, wie es die „neue“ geisteswissenschaftliche Pädagogik tut.

Was die eine mit „pragmatisch“ meint, nennt die andere „konstruktiv“. Zwischen Normentheorie und Referenzwissenschaft positioniert, zeigt sich die „neue geisteswissenschaftliche Pädagogik“ als datenverarbeitende Querschnittsdisziplin in Ausrichtung auf kritisch selektierte und legitimierte Normen. Nimmt man auf, was theoretische Philosophiegeschichte herausgearbeitet hat, dass Hermeneutik bzw. hermeneutische Philosophie und kritische Sozialphilosophie in ihren Unterschieden nicht in dem Maße different sind, wie sie es von sich selbst behauptet haben (vgl. Schnädelbach 1983), so ließe sich in unserem Zusammenhang formulieren, dass die Proklamation des Endes der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nur die Ankündigung einer Erscheinungsvariation war.

Die „alte“ und die „neue“ geisteswissenschaftliche Pädagogik sind in Struktur und Funktion wechselseitig aufeinander abbildbar; sie sind mithin strukturgleich, ungleich sind sie nur in den von ihnen selektierten Zielen.

Da die geisteswissenschaftliche Pädagogik in ihren Varianten strukturgleich geblieben ist, ist ein Formwandel der Rationalität nicht zu konstatieren. Es wäre gewiss interessant, ideologiekritisch die Geschichte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik unter dem Aspekt der Surrogation ihrer selektierten, legitimierten, kritisch affirmativen Ideale zu schreiben; dies könnte als ein Beitrag zur Mentalitätsgeschichte aufgenommen werden, würde aber kaum neue Einsichten in die Struktur der Pädagogik als solche erbringen.

Die Form der Rationalität, die der Struktur der Pädagogik, wie sie sich in der Romantik entfaltet und geschichtlich bis in unsere Tage durchgehalten hat, affin ist, ist die der Zweckrationalität. Pädagogik arbeitet für Ziele, denen sie sich affiziert hat. Die Zweckrationalität ist ihr strukturell eingeschrieben. Und es hat den Anschein, dass dieser Sachverhalt von der entwickelten Pädagogik auch nicht aufgehoben werden kann. Die Geschichte der Gesellschaft seit der Aufklärung hat uns gezeigt, besonders in diesem Jahrhundert, das als das Zeitalter der Extreme bezeichnet worden ist (vgl. Hobsbawm 1995), dass eine (praktische) Pädagogik von jeder weltanschaulich dominanten Macht konstituiert werden kann. Pädagogik wird als Mittel zum Zweck gedacht und als solche gehandhabt. Ihre Kritik findet Anerkennung und bestätigt ihre Funktion, wenn sie meliorativ und kritisch affirmativ ist.

Das Bild der Magd aufnehmend, das wir oben gebraucht haben, können wir die Ausführungen zusammenfassend hart und provozierend unbeschönigt formulieren: Die Pädagogik erscheint seit der Aufklärung als Magd, die als notwendiges Personal im Haus der Gesellschaft soziale Anerkennung findet und die ihre entfaltete kritische Affirmation als Eigensinn pflegen kann.

Ist also die Pädagogik prinzipiell zweckrationales Medium? Wenn sie sich auf eine konkrete Teleologie einlässt und aus dieser ihre regulativen Ideen ihrer Praxis gewinnt, hat sie sich selbst zum Medium gemacht. Die Aufklärung hatte der Pädagogik im strengen Sinne keine Teleologie vorgeschrieben. Sie hatte vielmehr die Entfaltung der Vernunft gefordert, damit von jedem Einzelnen ein kritischer, d.h. erkenntniskritisch kontrollierter Gebrauch der Vernunft in den entfaltenen Weltverhältnissen geleistet werden kann. Auf den erkenntniskritischen Gebrauch der Vernunft, nicht aber auf eine konkrete Teleologie war die Pädagogik der Aufklärung orientiert. Man könnte sich durchaus vorstellen, dass die Pädagogik die Magd des Menschen im Dienste seiner Vernunftentfaltung ist und dieses dergestalt zu betreiben versucht, dass sie ihn in diesem Erziehungsprozess nicht auf eine konkrete Teleologie hin zurüstet. Freiheit und damit Verantwortung für sich selbst ist nur gegeben, wenn mit der Vernunftentfaltung keine teleologische Fixierung unternommen wird. Von niemandem festgelegt, muss der Mensch im erkenntniskritischen Gebrauch seiner Vernunft in seinen Weltverhältnissen sich selbst festlegen. Insofern die Pädagogik sich nicht in den Dienst von Teleologien stellt, wandelt sich ihre Magd-Funktion, und wie die Medizin dem Leben durch Heilung dient, ohne damit Lebenssinn festzulegen, so könnte die Pädagogik der Vernunftentfaltung dienen, ohne die Teleologie des Vernunftgebrauchs zu determinieren. Der Rückgang auf die Prinzipien der Aufklärung in Kenntnis der Wirkungsgeschichte der Kritik der Aufklärung könnte die Pädagogik zu einer anderen Form der Rationalität führen als die der strukturbedingten Zweckrationalität der Pädagogik unserer Gegenwart.

Literatur

- Berg, Ch. (1973): Die Okkupation der Schule. Heidelberg
- Bollnow, O. (1952): Die Pädagogik der deutschen Romantik. Von Arndt bis Fröbel. Stuttgart
- Dräger, H. (1979): Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert. Band 1. Braunschweig
- Dräger, H. (1981): Verdienst und Scheitern des Volkslehrers Johannes Tews. In: Tews, J.: Geistespflege in der Volksgemeinschaft. Beiträge zur Förderung der freien Volksbildungsarbeit. Stuttgart, S.6–82
- Dräger, H. (1984): Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert. Band 2. Bad Heilbrunn
- Flitner, W. (1963): Allgemeine Pädagogik. Stuttgart
- Geissler, G. (1929): Die Autonomie der Pädagogik. o.O.
- Gulyga, A. (1990): Die klassische deutsche Philosophie. Ein Abriss. Leipzig
- Hazard, P. (1949): Die Herrschaft der Vernunft. Das europäische Denken im 18. Jahrhundert. Hamburg
- Hobsbawm, E. (1995): Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. München, Wien

- Klafki, W. (1984): Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft. In: Winkel, R. (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Band 1. Düsseldorf, S.137–162
- Picht, W. (1950): Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland. Braunschweig u.a.
- Rochau, L.A. von (1972): Grundsätze der Realpolitik. Hrsg. von H.U. Wehler. Berlin
- Schnädelbach, H. (1983): Philosophie in Deutschland 1831–1933. Frankfurt/M.
- Wartenweiler-Haffter, F. (1913): Ein nordischer Volkserzieher. Die Entwicklung N.F.S. Grundtvigs zum Vater der Volkshochschule. Bern

Erwachsenenlernen als Wissens- und Kompetenzmanagement

„Mitten in fremdem Land haben wir uns verfahren. Ein kleiner Ort, in keiner Landkarte verzeichnet. Der Landessprache sind wir nicht mächtig, niemand spricht unsere Sprache. Wir haben kein Ziel außer dem einen: hier herauszukommen, egal wohin, egal auf welchem Wege, egal mit welchen Mühen. Not macht erfindisch.

Verfahren wir uns nicht jeden Tag aufs Neue? Geraten wir nicht tagtäglich in Situationen, in denen wir zu unseren Mitleidenden, Mitreisenden, Mitstreitenden, Mitgestaltenden nur – wie Kolumbus – sagen können: ‚Na ja, wird sicher gefährlich, ich habe keine Ahnung wo es hingehet – wollt ihr trotzdem mitkommen?‘“ (Kruse 1995).

Wie verfährt man in einer solchen komplexen, dynamischen Situation mit offenem Ausgang? Indem man alle Wissensbestände, alle Fähigkeiten und Erfahrungen, alle Werte und Gewissheiten, alles Wollen und Können zusammennimmt, um die Problemsituation zu bewältigen. Um sinnvoll handeln zu können – bis das nächste Problem auftaucht.

Zweifellos handeln wir in Situationen, wie sie die Reisetraffer beschreibt, selbstorganisiert. Als Individuen und als Gruppe, als Individuen in der Gruppe, als Gruppen von Individuen. *Selbstorganisiert* heißt hier:

- Alle sind unsicher (Instabilität) und es tritt ein starkes Schwanken auf, wie eine Lösung zu finden wäre (Schwankungen), bis sich schließlich, erleichtert begrüßt, ein – besserer oder schlechterer – Vorschlag durchsetzt (*Verstärkungsprinzip*).
- Die in diesem Vorschlag liegenden Grundüberzeugungen (Ordner) werden von den meisten geteilt und sie handeln ihnen entsprechend („Versklavung“) bei der weiteren Realisierung des Vorschlags (*Prinzip der Ordnungsparameter*).
- Der Vorschlag ist zwar auch durch die Hier-und-jetzt-Situation (Randbedingungen) und durch den Problemdruck des unbedingt Herauskommen-Wollens (Kontrollparameter) bedingt, er beruht aber vor allem auf den inneren Möglichkeiten (Dispositionen) der Einzelnen und der Gruppe (*Prinzip der inneren Bedingtheit*).
- Kleine und selbst größere Zweifel und Rückschläge (Störungen) können, hat sich der Vorschlag einmal durchgesetzt, niemanden mehr vom selbstorganisierten Handeln abhalten (*Stabilitätsprinzip*).
- In der Regel ist die Lösung nicht vorherzusagen, eine ähnliche Situation mit ähnlichen Leuten kann zu gänzlich anderen Lösungen führen (*Prinzip der beschränkten Vorhersagbarkeit*).

- Auch retrospektiv ist die Lösung letztlich nur aus den realen Umständen und der konkreten Situation zu verstehen, nicht aber auf zugrunde liegende, gleichsam experimentell wiederholbare Gesetze zu reduzieren (*Prinzip der Historizität*).¹

Für die Wissensproblematik wird die Reisetraher allerdings erst dann interessant, wenn man sich verdeutlicht, dass die meisten – oft ganz alltäglichen! – Problemlösungen, bergen sie nur ein Fünkchen Kreativität, nach dem Muster unserer Reisenden und nicht nach dem computerbasierter kognitiver Entscheidungsalgorithmen gefunden werden. Der Arbeiter, der die am Vortag unbewältigt gebliebene Reparatur in Angriff nimmt, der Lehrer, der morgens in die Klasse geht und nicht weiß, was ihn heute erwartet, der Programmierer, der zwar die Anforderungen an eine Software ungefähr kennt, dem aber die Wege dahin noch schleierhaft sind, der Unternehmer, der „aus dem Bauch“ heraus eine neue Strategie für seine Firma entwickelt, mit der er am dynamischen, unüberschaubaren Markt zu bestehen hofft, der Wissenschaftler, der einen neuen Ansatz entwickelt, der Künstler, der ein neues Werk gestaltet – sie alle lösen ihre Probleme im umrissenen Sinne selbstorganisiert.

Solche Selbstorganisation ist seit jeher eine ganz alltägliche Erscheinungsweise des Lernens und Handelns von Einzelnen, von Gruppen und Teams, von Unternehmen und Organisationen, von Regionen und Staaten.²

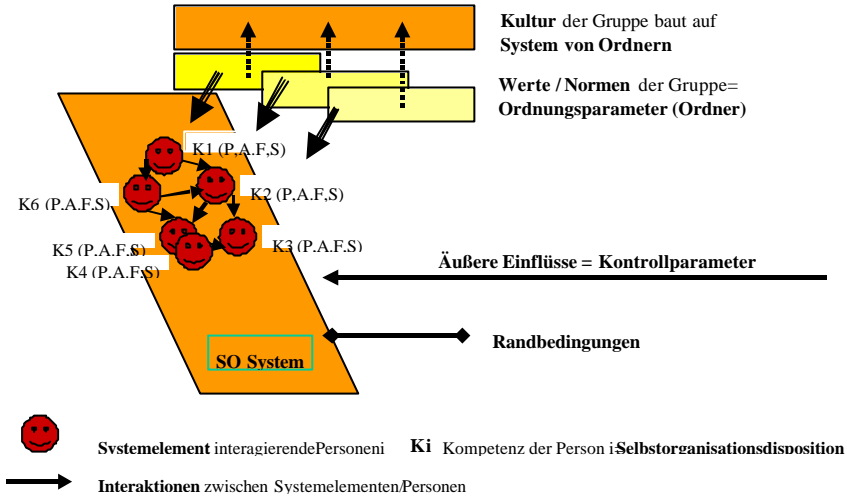
Neuer und noch lange nicht alltäglich ist die Beschreibung von Phänomenen der Selbstorganisation und insbesondere selbstorganisierten Handelns durch die modernen Selbstorganisationstheorien.³ Wir haben uns so sehr an die „Mechanisierung des Weltbildes“ (Dijksterhuis 1956), an die Projektion von Denkweisen der Mechanik auf unsere Lebenswelt gewöhnt, dass wir uns wundern, wenn entsprechende Erklärungen nicht mehr zutreffen. Die Kybernetik, das höchste und letzte Stadium des Mechanizismus, haben wir gerade noch akzeptieren gelernt. Die Selbstorganisationstheorie (Kybernetik II) ist, obwohl sie für viele schwer erklärliche Erscheinungen so vernünftige Erklärungen gibt, immer noch eine Herausforderung an die Vernunft.

Eine Bresche für die Selbstorganisationstheorie hat in den Sozialwissenschaften, auch in Pädagogik und Erwachsenenbildung, der so genannte Radikale Konstruktivismus geschlagen.⁴ Er betont die selbstorganisative Aktivität individueller und sozialer Subjekte, ihre Möglichkeiten, kreativ Neues zu erschaffen, ihre Fähigkeiten, Kultur als „Ausführungsprogramme von Sozialität“ zu entwickeln (vgl. Schmidt 1994).

Für die Untersuchung wissenstheoretischer Aspekte des Erwachsenenlernens ist Hermann Hakens Synergetik ein vielleicht tiefer reichender Ansatz. Er thematisiert zwar nicht die epistemologisch interessante Beobachterproblematik (vgl. Luhmann u.a. 1990), gestattet aber zu erklären, wieso Lern- und Entwicklungsprozesse, obwohl selbstorganisiert, „von außen“ moderierbar und – in einem neuen Sinne – bildbar sind.

Die folgende Abbildung „übersetzt“ vollends die Eingangssituation des Sich-Zurechtfindens am unbekanntem Ort in die Sprache der Synergetik.⁵

Zum Zusammenhang von Kompetenz, Wert, Kultur im Selbstorganisationsbild



Den unbekanntem Ort und die darin handelnden Leute, Reisende und Einwohner, als *System*, die Handelnden folglich als *Systemelemente*, die gegebenen Grenzen materieller und geistiger Möglichkeiten als *Randbedingungen*, die Problemsituation einschließlich aller äußeren Einflüsse und System-Umwelt-Kopplungen als *Kontrollparameter*, die sich herausbildenden, die Handlungen leitenden Werte und Normen (Grundüberzeugungen), die von den Handelnden in Form von Motivationen interiorisiert werden, als *Ordner* – als Systeme von Ordnern – leiten „Ausführungsprogramme von Sozialität“ als *Kultur*.⁶

Die Reisenden – die Systemelemente – besitzen als *interne Parameter* Dispositionen, um überhaupt selbstorganisiert handeln zu können: *Selbstorganisationsdispositionen*. Diese entscheiden über die Möglichkeiten der Handelnden, 1) *geistige und instrumentelle Handlungen* kreativ und methodisch selbst zu organisieren, 2) selbstorganisiert und zieloffen *soziale Beziehungen* aufzubauen und auf dieser Basis zu kommunizieren, 3) Selbsteinschätzungen, Selbstveränderungen und Selbstkonzeptbildungen eigenständig vorzunehmen und sich *selbstreflexiv* in Lern- und Handlungsprozesse einzubringen, sowie 4) ganzheitlich und selbstorganisiert das eigene *Antriebsgeschehen* zu steuern und auf diese Weise zu lernen und zu handeln.⁷ Solche Selbstorganisationsdispositionen lassen sich als *Kompetenzen* fassen.

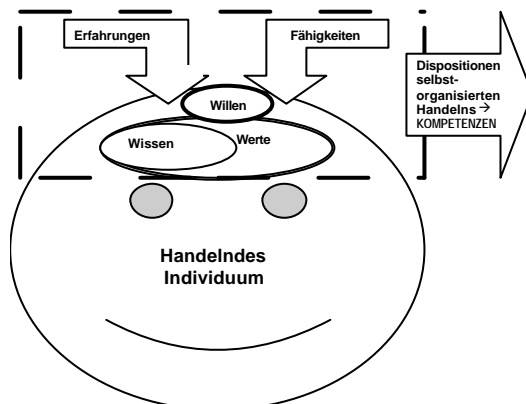
Bezogen auf diese internen Parameter spricht man in der Literatur nahezu durchweg von fachlich-methodischen, sozial-kommunikativen, personalen sowie aktivitäts- und handlungsbezogenen Kompetenzen, wenn auch die Terminologie etwas variiert.⁸ Der selbstorganisierte *Sachbezug*, *Personenbezug*, *Ichbezug* und

Handlungsbezug scheint dafür die nicht zu unterlaufende ontologische Basis zu sein.⁹

Die *Randbedingungen*, *Kontrollparameter* und *interne Dispositionen* – letztere eben die Kompetenzen – lassen sich in pädagogischen Situationen sehr wohl beeinflussen: erstens durch das Setting der Möglichkeitsgrenzen, zweitens durch die Gestaltung von Problemfeldern und Umweltbeziehungen und drittens durch Veränderung der internen Dispositionen. Damit liefert die Synergetik ein Bild pädagogischen Gestaltens, das die *direkte*, frontale Übertragung von Sach- und Wertwissen, von Fähigkeiten, Erfahrungen und Kompetenzen anzweifelt, aber zugleich ihre *Entstehung* in pädagogisch intendiertem selbstorganisiertem geistigen und gegenständlichen Handeln erklärt.¹⁰

Vom (Nürnberger) Trichter- oder *Kübelmodell des Lernens*, wonach Wissen in Form von Empfindungen oder sprachlichen Mitteilungen dem Geist eingefüllt wird, zum *Scheinwerfermodell des Lernens*, wonach sich der Suchende, physisch und geistig selbstorganisiert handelnd, im Wissensdunkel vorantastet – so könnte man mit Popper (1973, S. 369ff) den Übergang zur synergetischen Pädagogik beschreiben. Dieses „neue Lernen“ ist nicht nur im schulischen Bereich (vgl. Lohre/Klippert 1999¹¹) sondern auch in der Erwachsenenbildung zunehmend erfolgreich. Es ist eine neue Lernkultur, die Kompetenzentwicklung in den Mittelpunkt ihres Bemühens stellt (vgl. z.B. ABWF/QUEM 1996ff).

Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert und auf Grund von Willen realisiert. Das lässt sich so veranschaulichen (vgl. Erpenbeck/Heyse u.a. 1999, S. 161f):



Zu jedem dieser Begriffe gibt es die unterschiedlichsten Anschauungen und Theorien. Hier soll nur auf den Wissensaspekt und seine Beziehungen zu Erfahrungen, Fähigkeiten, Willen und Werten eingegangen werden.

Von der Skizze her ist klar, dass Wissen „irgendwie“ ein Bestandteil der Kompetenzen ist. Fachlich-methodischen Kompetenzen liegt Fach- und Methodenwissen

zugrunde. Sozial- kommunikative Kompetenzen sind ohne ein Wissen von der Gesellschaft und von Kommunikationsverfahren undenkbar. Die personalen Kompetenzen haben neben dem notwendigen Wertwissen ein umfangreiches Sachwissen als Grundlage. Andererseits kann man *alle* dem individuellen und sozialen Handeln zugrunde liegenden Bewusstseinsresultate als Wissen klassifizieren. Dann sind Kompetenzen selbstverständlich nur ein Teil menschlichen Wissens.

Wir haben es also offensichtlich mit zwei Wissensbegriffen zu tun: einem *engeren*, dessen Begriffsumfang kleiner, und einem *weiteren*, dessen Begriffsumfang größer ist als der des Kompetenzbegriffs und der den Zusammenhang mit lebensweltlichen Orientierungen umfassend einbezieht (vgl. Mittelstraß 1996). Beide sind sinnvoll, wenn sie sauber auseinander gehalten werden. Beide sind unsinnig, wenn sie miteinander vermengt werden. Welchem der beiden ist wissenstheoretisch der Vorzug zu geben?

Die ausführlichsten neueren Untersuchungen zum Wissensbegriff finden sich wahrscheinlich in der modernen Literatur zum Wissensmanagement. Behandelt werden in diesem Rahmen Dateien, Informationen und eigentliches Wissen. Zwischen Daten, Informationen und Wissen ist deutlich zu unterscheiden (vgl. Rehäuser/Krcmar 1996). Der Weg geht vom Daten- über das Informations- zum Wissensmanagement.¹² *Daten* sind Einzelinformationen innerhalb umfassenderer Informationssysteme. Sie setzen Bezugsinformationen in Gestalt von geordneten Datenetzen und Theorien voraus. *Informationen* sind kontextbezogen verknüpfte Daten, Kontexte können alle physischen oder geistigen Dinge, Eigenschaften, Relationen und Prozesse sein. *Wissen* enthält zumeist unter Gesichtspunkten von Wahrheit, Nützlichkeit, Schönheit, ethischer und politischer Relevanz usw. bewertete Information. Es ist nicht auf Information zu reduzieren, es umfasst mehr und anderes (vgl. Mittelstraß 1992, S. 34).

„Wir wissen alles, was wir je gelernt (und nicht vergessen) haben. Das schließt auch einige Fertigkeiten ein, wie Gehen und Essen, die zwar in Instinkten wurzeln, jedoch geübt und kontrolliert werden müssen, um beherrscht zu werden. Nicht zum Wissen gehören dagegen die angeborenen Reflexe ... Kurz, das Gesamtwissen eines Lebewesens besteht in dem, was es gelernt hat. Und das Wissen einer Spezies besteht in der Gesamtheit alles dessen, was sich ihre Angehörigen zu eigen gemacht haben“ (Bunge/Ardila 1990, S. 294). Das ist der wohl breitestmögliche Wissensbegriff. Er ist auf das stets *wertende* Tun und Lassen, auf das geistige und physische Handeln des oder der lernenden Lebewesen bezogen.¹³ Danach ist Wissen bewertete Information. Informationsmanagement ist folglich mehr als Datenmanagement, Wissensmanagement mehr als Informationsmanagement. „Nicht die Informationsgesellschaft ... ist die Zukunft der modernen Welt, sondern die *Wissensgesellschaft*, d.h. eine Gesellschaft, die den Quellen der Information, dem Wissen, nahe bleibt, die sich ihre Selbständigkeit in epistemischen Dingen aber nicht abhandeln lässt und jederzeit zwischen (begründetem) Wissen, Meinung und der Informationsform von Wissen und Meinung zu unterscheiden versteht.“ Und wenn das richtig ist, dann ist die „Wissensgesellschaft ... auch und gerade eine *Kompetenzgesellschaft*“ (Mittelstraß 1999, S. 57, 61).

Rombach (1994, S. 24ff) fasst eine Fülle von Versuchen, Wissen zu charakterisieren und Wissensformen zu differenzieren, zusammen. Er selbst reduziert diese Fülle praktikabel auf die Dichotomien individuelles versus kollektives Wissen, internes versus externes Wissen (innerhalb und außerhalb einer Organisation), implizites versus explizites Wissen, analoges versus digitales Wissen (traditionelle Bild- und Schriftformen versus computerkommunizierbare Informationsformen). Diese Dimensionen sind einem Wissensmanagement im breitesten Sinne zugänglich (vgl. Rombach 1994; Probst u.a. 1999).

Eine andere, damit kompatible Typologie der Wissensformen entwickelt Geser. Er ordnet Wissensformen als eindimensionales Kontinuum danach, ob sie, bezogen auf das handelnde Subjekt, eher einen internalen oder externalen Charakter haben. Am „internalen Pol“ des Kontinuums sind die völlig personengebundenen Quellen kognitiver Orientierung, z.B. Talent, Begabung, Intuition, zu finden. Am „externalen Pol“ sind die von individuellen Einflüssen weitgehend unabhängigen, medial gespeicherten Quellen wie schriftliches Regelwissen, kognitive Orientierungen, sowie materialisiertes Wissen in Form von analogen oder digitalen Dokumenten und physisch-technischen Apparaturen zu finden. Dazwischen liegen Erfahrungswissen, das nur teilweise entäußert wird, sowie andere Formen semi-externalen Wissens, die zwar sozialisiert, aber nicht vollständig kontrollierbar und zugänglich sind, wie z.B. durch Tradition, Sozialisation und Ausbildung gewonnene. Internale Wissensformen begünstigen dezentralisiert-individualisierte, externale begünstigen formal-bürokratische, hierarchisierte Organisationsformen. Deutlich weist Geser darauf hin, dass angesichts der neuesten Reorganisationsentwicklungen im Unternehmensbereich „Arbeitgeber bei der Auswahl von Lehrlingen eher auf deren persönliches Auftreten, familiäres Umfeld und soziale Freizeitaktivitäten als auf Schulzeugnisse und berufsbezogene Vorqualifizierungen achten ... Während im Gefolge von Verwissenschaftlichung, Technisierung und Informatisierung die externalen Wissensbestände beschleunigt anwachsen, scheint die zunehmende Expansivität, Komplexität und Dynamik der aktuellen Gesellschaft zu bewirken, dass informelles Traditions- und formelles Bildungswesen zugunsten von Intuitions- und Begabungswissen relativ an Bedeutung verlieren.“ Man kann von einer (vergleichsweisen) Zweitrangigkeit des Bildungswesens sprechen (vgl. Geser 1994; dazu auch Staudt/Kriegesmann 1999).

Auch Mandl und seine Mitarbeiter plädieren, konstruktivistisch orientiert (vgl. Götz 1999¹⁴) für eine Höherbewertung von Gefühl, Intuition und Kreativität beim Umgang mit Information und Wissen. „Mögen Begriffe wie Inhalt, Bedeutung und Wert auch schwer zu definieren sein, so lässt sich doch festhalten, dass diese weniger mit Information als vielmehr mit Wissen zu tun haben ... aus diesem Grunde liegt es nahe, als Ziel gesellschaftlicher Entwicklung die Wissensgesellschaft der Informationsgesellschaft vorzuziehen. Eine Wissensgesellschaft zeichnet sich dadurch aus, dass sie ihre Lebensgrundlagen aus reflektiertem und bewertetem Wissen gewinnt ... Wissen muss mit Werthaltungen verknüpft werden“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998, S. 12ff). Es gibt sogar Vorschläge, Werte zum eigentlichen Kern von Unternehmensmanagement (MBV – Managing by Values) zu ma-

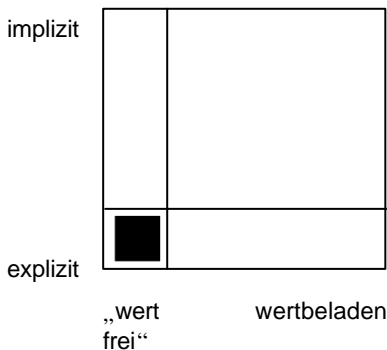
chen: „No longer is values-based organizational behavior an interesting philosophical choice – it is a requisite for survival“ (Blanchard 1997).

Von solchen Überlegungen ausgehend, lassen sich zumindest drei für das Erwachsenenlernen wichtige *Dimensionen von Wissen* herausstellen:

Erstens die Dimension der *Wertbeladenheit*. Natürlich gibt es kein wertfreies Wissen, doch ein solches, wo die Wertaspekte in die Vor- und Verwertung verlegt sind – in die wertende Auswahl des Wissensgegenstandes, in seine sprachlich-symbolische Darstellung, in die Beurteilung seiner Nutzungsmöglichkeiten. Zu diesem entsubjektivierten, „desanthropomorphisierten“ Wissen (Lukacs 1981) gehören Messwerte, empirische Fakten, naturwissenschaftliche Theorien, instrumentelles Wissen, Sachwissen. Andererseits gibt es massiv wertbeladenes Wissen, etwa kulturelles Wissen und Orientierungswissen bis hin zu reinem Wertwissen. Zwischen beiden spannt sich ein Kontinuum geringerer oder größerer Wertbeladenheit. Trennstriche sind praktikabel, aber in gewissem Grad willkürlich.

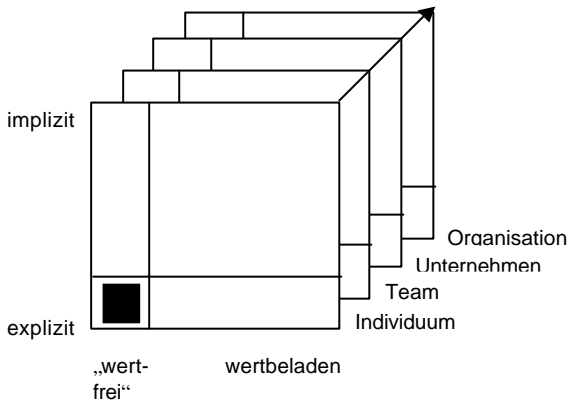
Zweitens die Dimension der *Explizitheit*. Die Literatur zum Wissensmanagement unterscheidet oft zwischen explizitem und implizitem Wissen. Ersteres ist entäußert: beim Individuum in Form mündlicher oder schriftlicher Darlegungen, bei Gruppen oder Unternehmen in Form von Datenbanken, Programmen, Konstruktionszeichnungen, Modellen, technischen Realisationen, Regel-, Wert- und Normenkatalogen, Orientierungsvorschriften usw. Implizites Wissen kann zu einem Teil explizit gemacht werden, ist zum größeren Teil aber an das Individuum – als Intuition und Erfahrung – oder an die Gruppe, das Unternehmen, die Organisation – als Tradition, Identität, Kultur – gebunden. Nonaka hat die Wechselwirkungen zwischen explizitem und implizitem (unbewusstem) Wissen (tacit knowledge) auf individueller und kollektiver Ebene zur Basis seines Grundmodells, einer „Spirale des Wissens“ gemacht. Die Dimension internal/external (Geser) lässt sich hier einordnen.¹⁵ Auch bei der Dimension Explizitheit handelt es sich um ein Kontinuum, Trennstriche sind wiederum praktikabel und willkürlich zugleich. Dennoch werden sie im folgenden Schema benutzt.

Die beiden Dimensionen spannen dann eine Vierermatrix als *Wissensquadratauf*:



Je „wertfreier“ und je expliziter Wissen ist, desto besser lässt es sich darstellen, einordnen und weitergeben. Je mehr Wissen wertbeladen und implizit ist, desto eher muss es mit Hilfe psychologischer bzw. sozialwissenschaftlicher Methoden gewonnen und, was die Wertanteile angeht, psychisch interiorisiert bzw. in Sozialisationsprozessen externalisiert werden. So lässt sich Wertwissen zwar explizieren und in Instruktionsform weitergeben. Wirksam wird es jedoch erst nach Umwandlung zu individuellen Emotionen und Motivationen bzw. zu Bestandteilen sozialer Kultur.

Drittens kommt damit die Dimension des wissenserwerbenden, -kommunizierenden und -bewahrenden *Subjekts* selbst ins Spiel. Das lässt sich so veranschaulichen:



Es kann sich um Wissen von Individuen handeln, dann sind forschungsseitig vorzugsweise die kognitive Psychologie (Wissenspsychologie, vgl. Gruber u.a. 1999¹⁶), die Emotions- und Motivationspsychologie und die Sprachwissenschaften zuständig. Oder es handelt sich um das Wissen von sozialen Subjekten wie Gruppen, Teams, Unternehmen, Organisationen usw. Dann sind forschungsseitig verschiedene Sozialwissenschaften – Sozialpsychologie, Soziologie, Philosophie, Ökonomie usw. – zuständig. Ein besonders interessantes Problem bilden natürlich die Austauschprozesse von Sachwissen und Werten *zwischen* den Subjektebenen: die Aneignung von Informationen und die Interiorisation von sozialen Werten und „normativen Leitvorstellungen“ (Weinberg 1999a) durch Individuen sowie die Distribution von Informationen und die Verallgemeinerung von individuellen Bewertungen durch soziale Subjekte. In dieser dreidimensionalen Darstellung finden auch komplexe Formen von Wissen wie Emotion, Motivation, Intuition, Talent, Begabung, Fertigkeit, Fähigkeit (hohe Wertbeladenheit/Implizitheit/individuelle Subjekte) oder Erfahrung (mittlere Wertbeladenheit/gekoppelte Implizitheit *und* Explizitheit/individuelle *und* soziale Subjekte) ihren Platz.

Die *Asymmetrie der Quadranten* verweist darauf, dass der Anteil des expliziten und wenig wertbeladenen Wissens gegenüber dem wertbeladenen und/oder im-

pliziten Wissen klein ist. Ca. 72% unserer Entscheidungen basieren nach Karner auf implizitem Wissen (tacit informations) in Form von Werten, Symbolen, Metaphern, Macht, Prestige usw. (vgl. Karner 1996). Nach einer Studie der Fraunhofergesellschaft liegen sogar ca. 85% des Unternehmenswissens in impliziter Form vor (vgl. Fraunhofer-Institut 1998). Auf der Ebene des Individuums dürfte dieser Anteil noch größer sein. Dem widerspricht auf den ersten Blick, dass gerade der Anteil des Sachwissens viel schneller zu wachsen scheint als der des wertbeladenen und impliziten Wissens. Tatsächlich schafft aber jedes Fachwissen multiple Möglichkeiten der Verwertung, Bewertung, Orientierung und oft Neuorientierung und vermehrt damit das wertbeladene und implizite Wissen um ein Vielfaches.

Die Unschärfe, das *Nebeneinander von engerem und weiterem Wissensbegriff* sowohl auf der individuellen wie auf der sozialen Ebene, kommt ebenfalls in dem Wissensquadrat zum Ausdruck. Der engere Wissensbegriff umfasst nur das markierte Quadrat explizit/„wertfrei“. Benutzt man hingegen einen weiteren Wissensbegriff, geht man mit Lorenz und Riedl von der These aus, „Leben selbst ist ein Erkenntnisprozess“ (Riedl 1980, S. 25), so sind zumindest alle nicht genetisch determinierten Resultate von Leben Erkenntnisse und damit Wissen. Auf menschlicher Ebene sind dann Emotionen, Motivationen und Werte selbstverständlich Wissen.¹⁷ Damit sind die wertbeladenen und impliziten Wissensformen zu Recht Bestandteil des Wissensquadrats. Modernes Wissensmanagement bezieht sich in ganz besonderem Maß auf Wissensformen wie Können, Wollen oder Dürfen (vgl. Schüppel 1996), auf „ruhende“, aber erfolgsrelevante Verhaltens- und Handlungsdispositionen (vgl. Felbert 1998; Neumann 1999), auf Erfahrungen als nicht lehrbares, nicht wahrheitsfähiges, jedoch handlungsentscheidendes Wissen (vgl. Hahn 1994, S. 160). In Richtung eines weiten Wissensbegriffs deuten auch alle Untersuchungen zum *informellen Lernen* neben der organisierten Aus- und Weiterbildung (vgl. Dohmen 1996; Livingstone 1998).

Wissen im engeren Sinne (Informationswissen, instrumentelles Wissen, Verfügungswissen), angelernt oder in Form von Informationsquellen zur Verfügung stehend, wie es der Quadrant explizit/„wertfrei“ repräsentiert, ist stets Voraussetzung der Herausbildung von Kompetenzen, gehört aber nicht selbst zu den Kompetenzen. Es wird nur dann Bestandteil von Kompetenzen im Sinne obiger Veranschaulichung, wenn es bewertet wurde und für künftiges Handeln dispositionell zur Verfügung steht, also gleichsam teilweise oder ganz in die Quadranten implizit/„wertfrei“ (angeeignetes, aber nicht mehr explizierbares Wissen im engeren Sinne), explizit/wertbeladen (expliziertes Zweckwissen, Zielwissen, Wertwissen) oder implizit/wertbeladen (Expertise¹⁸, Erfahrungswissen, Orientierungswissen) „abgewandert“ ist.

Fähigkeiten als – teilweise anlagenbedingte – persönlichkeits- und tätigkeitsspezifische Komplexe von physischen und psychischen Handlungsdispositionen integrieren in zurückliegendem Handeln erworbene Bestände von Wissen im engeren Sinne, Werten, Erfahrungen und Wollen. Ohne auf die Flut von oft widersprüchlichen Darlegungen zum Fähigkeitsbegriff einzugehen (vgl. Riemann 1997), ist

zumindest klar, dass damit „Fähigkeiten“ und „Kompetenzen“ teilweise deckungsgleich werden – nämlich genau da, wo es um Fähigkeiten zum selbstorganisierten Handeln geht. Tatsächlich werden Fähigkeiten in der Literatur oft umstandslos als Kompetenzen behandelt (vgl. z.B. Sternberg 1990). Es gibt aber – z.B. motorische – Fähigkeiten, die in keiner Weise als Selbstorganisationsdispositionen zu deuten sind. Andererseits sind ganz sicher viele Fähigkeiten als Selbstorganisationsdispositionen oder Teile dieser Dispositionen und damit als Bestandteile von übergreifenden Kompetenzen zu verstehen.

Erfahrungen als selbst und unmittelbar gewonnenes, mit eigenem Erleben verknüpftes Wissen über Dinge, Eigenschaften, Relationen und Prozesse der Realität und des Denkens, die in verschiedensten Formen vergesellschaftet und gesellschaftlich akkumuliert werden können (vgl. Erpenbeck 1999, S. 346), enthalten neben Erkenntnissen im engeren Sinne Haltungen, Deutungen, Wertungen, Normen, Aufforderungen u.ä. „Wer Erfahrung besitzt, hat damit zugleich die Fähigkeit, sich auf dem ihr zugeordneten Feld sicher zu bewegen und auf alle Situationen, in die er dort gerät, adäquat zu reagieren. Doch dieses Wissensfeld ist kein Objekt des Wissens, das es wie einen Gegenstand intendieren könnte ... In diesem Verständnis ist auch die individuelle soziale Kompetenz ein Können aus Erfahrung oder Umgangskönnen, das man selbst erlernen muss, aber nicht anderen übertragen kann ... Kompetenz ist *Handelnkönnen*. Erfahrungen münden in besondere Kompetenzen, so dass man sich in der Welt zurechtfindet, Situationen meistert und so einfach weiterkommt.“ Insofern ist Erfahrung stets zumindest in Teilen implizit und wertbeladen. Nicht alle Kompetenzen sind Erfahrungen, aber alle Erfahrungen sind entweder selbst Kompetenzen oder Bestandteile von Kompetenzen. Und sie sind, wie die Kompetenzen, untrennbar mit Situationen selbstorganisativen Handelns im – offenen – zugeordneten Feld verbunden. Das breit diskutierte Erfahrungslernen (vgl. Kolb 1995) ist im Wesentlichen ein Kompetenzlernen.

Werte wurden bereits als Ordner von Selbstorganisation eingeführt. Damit ist ihre konstitutive Funktion für Kompetenzen klar. Sie spielen in Bezug auf *jeden* der bisher umrissenen Bestandteile von Kompetenzen eine zentrale Rolle. Es gibt kein selbstorganisiertes Handeln ohne Deutungen und Wertungen.¹⁹

Der *Wille* hat einen unterschiedlichen Bezug zu den Kompetenzen. Generell bezeichnet er das Realisierungsvermögen menschlicher Selbstorganisation mit der Willensfreiheit als deren Emergenzaspekt (vgl. Krohn/Küppers 1992). Dabei kennzeichnet der *Antriebswille* dieses Realisierungsvermögen nur pauschal, gleichsam von seiner energetischen Seite her. Der *Entscheidungswille* kann sich sowohl auf völlig deterministische wie auf selbstorganisativ freie Entscheidungssituationen beziehen. Nur der Schöpfungswille, die Disposition, das „Vermögen, eine Reihe von sukzessiven Dingen oder Zuständen von selbst anzufangen“, wie es Kant ausdrückt und Hannah Arendt (1989, S. 12f) zur Grundlage ihrer Willens- theorie macht, ist klar auf selbstorganisiertes Handeln bezogen (vgl. Erpenbeck 1993) und damit Bestandteil von Kompetenzen.

Damit ist deutlich:

- Wissen im engeren Sinne, der Bereich des explizit/„wertfreien“ Wissens, umfasst keine Kompetenzen.
- Wissen im engeren Sinne kann, bewertet und in Fähigkeiten und Erfahrungen eingehend, zu einem Bestandteil von Kompetenzen werden. Insofern umfasst der *Kompetenzbegriff mehr als dieser – engere – Wissensbegriff*.
- Wissen im weiteren Sinne wird durch das gesamte Wissensviereck repräsentiert. Insofern umfasst dieser *Wissensbegriff mehr als der Kompetenzbegriff*. Außerhalb des Bereichs des explizit/„wertfreien“ Wissens wird beides weitgehend identisch.
- Wissensmanagement bezieht sich auf alle vier Bezirke des Wissensquadrats. Innerhalb des Bereichs explizit/„wertfrei“ wird es zum Informationsmanagement. Außerhalb dieses Bereichs werden *Wissensmanagement und Kompetenzmanagement* weitgehend identisch.
- *Erwachsenenlernen* ist – methodisch differenziert – mit der Vermittlung von Wissen im engeren Sinne (als Informationsmanagement) wie auch mit der Vermittlung von Wissen im weiteren Sinne (als Kompetenzmanagement) befasst.

Anmerkungen

- ¹ In Klammern sind hier – vorwegnehmend – die entsprechenden Begriffe und Prinzipien der Selbstorganisationstheorie eingetragen (vgl. Ebeling/Feistel, 1994, S.10ff).
- ² Den Zusammenhang von Selbstorganisation, Lernen und Kompetenzentwicklung hat R. Arnold schon früh thematisiert und einerseits auf die Wichtigkeit selbstorganisationstheoretischer (konstruktivistischer) Modellierungen hingewiesen, andererseits verdeutlicht, dass unter dem Begriff Qualifikation Sachverhalte der Kompetenzentwicklung oft mit diskutiert wurden (vgl. zusammenfassend dazu Arnold 1997).
- ³ Vgl. z.B. die unverständige, pauschalisierende Kritik an Selbstorganisationsmodellen von Faulstich/Zeuner (1999, S. 141ff). Dies ist umso bedauerlicher, als unter Rekurs auf Holzkamp, Mandl (die beide von verschiedenen Konstruktivismen herkommen!) und andere eine Theorie des „Lernens in Bedeutungszusammenhängen“ vertreten wird, die eine Beschreibung von Selbstorganisation in belletristischer Form darstellt.
- ⁴ Auf andere Selbstorganisationsansätze wie Katastrophentheorie, Chaostheorie, thermodynamisch inspirierte Selbstorganisationstheorie, Autopoiesetheorie, Komplexitätstheorie wird hier nicht explizit eingegangen. Eine bündige Zusammenfassung findet sich bei Siebert 1998.
- ⁵ Zu den Möglichkeiten einer solcher Modellierung in Form sich verändernder Werte- und Kompetenz„landschaften“ vgl. Scharnhorst.
- ⁶ Analysen zur selbstorganisativen Modellierung von Sozial-, Werte- und Kompetenzdynamiken finden sich z.B. in: Physics and social Science – the Approach of Synergetics. In: Physics Reports Vol. 204, North-Holland (Elsevier) 1991; W.Weidlich, Modelling Concepts of Synergetics for Dynamic Processes in Society, in: W. Ebeling, M. Peschel, W. Weidlich (Hrsg.) Models of Selforganisation in Complex Systems MOSES, Berlin 1991, S. 9ff; Beisel, R.: Synergetik und Organisationsentwicklung. Eine Synthese auf der Basis einer Fallstudie aus der Automobilindustrie. München, Mering 1996; Küppers, G. (Hrsg.): Chaos und Ordnung. Formen der Selbstorganisation in Natur und Gesellschaft. Stuttgart 1996; Bolbrügge, G.: Selbstorganisation und Steuerbarkeit sozialer Systeme. Weinheim 1997; Simon, F. B.: Die Organisation der Selbstorganisation. In: Schmitz, C.,

- Heitger, B., Gerster, P.-W. (Hrsg.): *Managerie*. 4. Jahrbuch. Systemisches Denken und Handeln im Management. Heidelberg 1997; Nachtigall, Ch.: *Selbstorganisation und Gewalt*. Münster, New York, Berlin 1998; Schiepek, G., Manteufel, A.: *Systeme spielen. Selbstorganisation und Kompetenzentwicklung in sozialen Systemen*. Göttingen 1998; Suhl, U.: *Die Dynamik der Dyade. Eine Untersuchung zur Entstehung kooperativen und kompetitiven Verhaltens in Konfliktsituationen*. Jena 1999.
- ⁷ Die relative Eigenständigkeit der Aktivitäts- und Handlungskompetenz wird oft nicht berücksichtigt, sie wird gleichsam als Summe oder Integral der anderen Kompetenzen angesehen. Wir halten es für richtig und wichtig, der Handlungsbereitschaft und „Kompetenz zur Handlung“ einen eigenständigen, hohen Stellenwert zuzuweisen (vgl. Staudt/Kailer/Kriegesmann 1997, S. 115ff).
- ⁸ Ausgehend vom bekannten LIFO®-System wurde u.a. vom Verfasser ein Kurzcheck entwickelt, der die Charakterisierung dieser Grundkompetenzen auf individueller-, auf Team- und Organisationsebene gestattet (vgl. Erpenbeck/Heyse/Max 1998).
- ⁹ Viele Forscher des durch die Arbeitsgemeinschaft Berufliche Weiterbildungsforschung (ABWF) und die QUEM gestifteten Diskussionszusammenhangs haben zur Analyse dieser Grundkompetenzen und ihrer Feinstrukturen beigetragen, z.B.: Staudt, E., Kailer, N., Kriegesmann, B., Meier, A., Stephan, H., Ziegler, A.: *Kompetenz und Innovation. Eine Bestandsaufnahme jenseits von Personalentwicklung und Wissensmanagement*. Bochum (IAI) 1997; Bergmann, Bärbel: *Training für den Arbeitsprozess. Entwicklung und Evaluation aufgaben- und zielgruppenspezifischer Trainingsprogramme (Mensch – Technik – Organisation)* Zürich 1998; Baitsch, Ch.: *Innerbetriebliche Lehr- und Lernnetzwerke*. Chemnitz (ifip) 1998; Frieling, E.: *Unternehmensflexibilität und Kompetenzerwerb*. In: QUEM (Hrsg.): *Kompetenz '99*. Münster u.a. 1999; vgl. auch Hänggi, G.: *Macht der Kompetenz. Ausschöpfung der Leistungspotentiale durch zukunftsgerichtete Kompetenzentwicklung*. Frechen-Königsdorf 1998.
- ¹⁰ Was in pädagogischer Literatur als selbstgesteuertes Lernen behandelt wird, ist vom Standpunkt synergetischer Modellierung oft ein selbstorganisiertes Lernen. Informelles Lernen ist in der Regel ein selbstorganisiertes Lernen (vgl. Dohmen 1990, S.16 und 40); Steuerung ist, als wissenschaftlicher Begriff, stets mit mechanischen oder zumindest kybernetischen Vorstellungen der Steuerung auf ein vorgegebenes Ziel hin verbunden.
- ¹¹ Auch hier wird von den im Text als „ontologische Basis“ bezeichneten Grundkompetenzen ausgegangen, vgl. S. 16.
- ¹² Fraunhofer Institut: *Jahresbericht 1998*. In: <http://www.isstz.fhg.de/info@polis/nr72/ip-3168.htm>. Als Problem wird hier die Auswahl und Wertung der „richtigen“ Information aus der wachsenden Informationsflut behandelt: „Wissen entsteht in den Köpfen der Menschen, indem Informationen wahrgenommen, bewertet und mit subjektiven Erfahrungen in Beziehung gesetzt werden.“ Auch das Vergessen von Information ist wertgesteuert. Insgesamt wird Wissensmanagement als wertende Umwandlung von Information in Wissen beschrieben.
- ¹³ Tetjens versteht „unter Wissen denjenigen Umgang mit Informationen, der uns Orientierung im Leben liefert. Unsere kognitive Fähigkeit, Informationen zu verarbeiten, ist so begrenzt, dass ein Übermaß an Information uns eher verunsichert als weiterbringt.“ Tetens, H.: *Zusammenfassung in: Hartmann, B.: Was muss ich nicht wissen? Berliner Zeitung, Nr.267, 55, 15. Nov. 1999, S.17.*
- ¹⁴ Dem Ansatz wird die Synergetik zugrundegelegt, ein synergetisches Management gefordert. Ebenso bei T. Meinhardt, der in seiner Dissertation (Jena 1999) Unternehmen und ihre „Chain of Performance“ als selbstorganisierende Systeme behandelt.
- ¹⁵ Die Entgensetzung intern/extern von Rombach bezieht sich hingegen auf das innerhalb und außerhalb der Organisation vorhandene Know-how und wird hier vom Standpunkt der Kompetenzentwicklung her nicht berücksichtigt.
- ¹⁶ Implizit werden hier viele Wertaspekte der Kognition mit behandelt.

- ¹⁷ Obwohl sich besonders in der kognitiven Psychologie oft Darstellungen finden, die Emotionen und Motivationen deutlich aus dem Gegenstandsbereich Kognition ausschließen, so z.B. im Standardlehrbuch von Anderson (1990), lediglich in Bezug auf semantische Netze kommen wertende Aspekte vor; die Begriffe Emotion und Motivation tauchen nicht einmal im Schlagwortregister auf.
- ¹⁸ Hacker behandelt hier u.a. die wissensbasierte Regulation von (Arbeits-)Tätigkeiten. Er weist darauf hin, dass „der Begriff des „Wissens“ ... ein Sammelbegriff für recht unterschiedlichen Gedächtnisbesitz [ist]“ (S.369), und unterteilt in Faktenwissen (Wissen was) und – stets intentional bewertetes – prozedurales Wissen (Wissen wie). Expertise enthält danach neben Faktenwissen immer heuristisches, idealorientiertes und reflektiertes (also nie „wertfreies“) Wissen (S.380f). Zum Zusammenhang von Expertise und Kompetenz vgl. auch Bergmann 1998.
- ¹⁹ Das Verhältnis von Deutung und Wertung erfordert weitere Aufklärung (vgl. dazu Weinberg 1999b, S.84ff).

Literatur

- ABWF/QUEM (1996ff): Kompetenzentwicklung '96, '97, '98, '99. 4 Bände. Münster u. a.
- Anderson, J. R. (21990): Kognitive Psychologie. Heidelberg u. a.
- Arnold, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation. Fakten und Visionen. Münster u. a., S. 253ff
- Bergmann, B. (1998): Training für den Arbeitsprozess. Entwicklung und Evaluation aufgaben- und zielgruppenspezifischer Trainingsprogramme. Zürich
- Blanchard, K. (1997): Managing by Values. San Francisco
- Bunge, H./Ardila, R. (1990): Philosophie der Psychologie. Tübingen
- Dijksterhuis, E.J. (1956): Die Mechanisierung des Weltbildes. Berlin u. a.
- Dohmen, G. (1990): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bonn: BMBF
- Ebeling, W./Feistel, R. (1994): Chaos und Ordnung. Prinzipien der Evolution. Heidelberg u.a.
- Erpenbeck, J./Heyse, V./Max, H. (EHM) (1998): KODE® – Test und Manual. Bielefeld
- Erpenbeck, J./Heyse, V. u.a. (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster u.a.
- Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim, München
- Geser, H. (1998): Wissen und Sozialstrukturen. In: unimagazin, H. 4. Zürich
- Götz, K. (1999): Führungskultur. Teil 2: Die organisationale Perspektive. München, Mering
- Gruber, H./Mack, W./Ziegler, A. (Hrsg.) (1999): Wissen und Denken. Beiträge aus Problemlösungspsychologie und Wissenspsychologie. Wiesbaden
- Hacker, W. (1998): Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern u.a.
- Kruse, P. (1995): Veränderungsmanagement aus der Sicht der Selbstorganisationstheorie. (Tonkassette). Münsterschwarzach
- Lohre, W./Klippert, H. (Hrsg.) (1999): Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Pädagogische Schulentwicklung in den Regionen Herford und Leverkusen. Gütersloh
- Luhmann, N./Maturana, U. u.a. (1990): Beobachter. Konvergenz der Erkenntnistheorien? München

- Lukacs, G. (1981): Die Desanthropomorphisierung der Widerspiegelung in der Wissenschaft. In: ders.: Die Eigenart des Ästhetischen. Berlin, Weimar, S. 128ff.
- Mittelstraß, J. (1992): Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung. Frankfurt/M.
- Mittelstraß, J. (1996): Wissen. In: Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Band 4. Stuttgart, Weimar, S. 718
- Mittelstraß, J. (1999): Lernkultur: Kultur des Lernens. In: AG QUEM (Hrsg.): QUEM-Preort, H. 60. Münster
- Popper, K. R. (1973): Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf. Hamburg
- Probst, G./Raub, S./Rombach, K. (1999): Wissensmanagement. Wie Unternehmen ihre wertvollste Reserve optimal nutzen. Frankfurt/M., Wiesbaden
- Rehäuser, J./Kromar, H. (1996): Wissensmanagement in Unternehmen. In: Schreyögg, G./Conrad, P. (Hrsg.): Managementforschung, Band 6. Wissensmanagement. Berlin u.a., S. 1–40
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1998): Wissensmanagement. Phänomene – Analyse – Forschung – Bildung. Forschungsbericht Nr. 83. München: Universität
- Rombach, K. (1998): Die Organisation aus der Wissensperspektive. Möglichkeiten und Grenzen der Intervention. Wiesbaden
- Scharnhorst, A. (1999): Zur Modellierung der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen. In: Erpenbeck, J./Heyse, V.: Kompetenzbiographie – Kompetenzmilieu – Kompetenztransfer. Zum biographischen Kompetenzerwerb von Führungskräften der mittleren Ebene, nachgeordneten Mitarbeitern, Betriebsräten und Unternehmensnachfolgern. QUEM-Report 61. Berlin
- Schmidt, S. J. (1994): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt/M.
- Siebert, H. (1998): Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Semingestaltung. Frankfurt/M.: DIE
- Staudt, E./Kailer, N./Kriegesmann, B. u.a. (1997): Kompetenz und Innovation. Eine Bestandsaufnahme jenseits von Personalentwicklung und Wissensmanagement. Bochum: IAI
- Staudt, E./Kriegesmann, B. (1999): Weiterbildung. Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Misserfolgen der Weiterbildung. In: ABWF/QUEM (Hrsg.): Kompetenz '99. Münster u.a.
- Weinberg, J. (1999a): Normative Leitvorstellungen der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen (März)
- Weinberg, J. (1999b): Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: ABWF/QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster u.a., S. 84ff

Wissen für interkulturelles soziales Handeln **Überlegungen zur Notwendigkeit einer interkulturellen Pädagogik angesichts der allgemeinen Globalisierung**

Kultur

Der Zugang zu unserer Thematik wird zunächst durch etliche definitorische Probleme verstellt. Die Definition von ‚Kultur‘ bringt dabei die meisten Schwierigkeiten mit sich. In den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts haben Kroeber und Kluckhohn einmal die damals existierenden Definitionen von ‚Kultur‘ zusammengestellt und haben mehr als 250 verschiedene wissenschaftliche Versuche, ‚Kultur‘ begrifflich zu fassen, feststellen können (vgl. Kroeber/Kluckhohn 1952; vgl. auch Scheffler 1999). Danach hat man dann aufgehört zu zählen. Wir werden uns hier auch nicht der Mühe unterziehen, den zahlreichen Definitionen eine weitere hinzuzufügen, die dann Diskussionen um ihre Valenz nach sich ziehen würde. Vor allem seit den 90er Jahren des 20. Jahrhundert lässt sich eine geradezu inflatorische Verwendung des Kulturbegriffs feststellen. Es haben sich z.B. verschiedene Bindestrich-Kulturen entwickelt. Da gibt es Firmenkultur und Streitkultur und Politikkultur und Präsentationskultur und Esskultur und Skandalkultur und Vereinskultur und Korruptionskultur etc. Im Übrigen sind mehr oder weniger akzeptierte Kulturdefinitionen ins Wanken geraten. Üblich war ja eine Definition von Kultur, die diese in Opposition zu Natur setzte. Kann diese Definition angesichts der Entwicklung von Gen-Technologien noch verwendet werden? Auch die Verwendung des Kulturbegriffs im künstlerischen Bereich lässt sich angesichts der Trash-Kultur nicht mehr fortführen. Vor allem Ethnologen sprachen von Kulturen und meinten damit die Gesamtheit der Lebensumstände einer bestimmten ethnischen oder sozialen Gruppe. Sie haben aber angesichts der verbesserten Kenntnisse der tatsächlichen Verhältnisse der von ihnen untersuchten Gruppen inzwischen ihre Definition von ‚ethnischer Gruppe‘ dermaßen aufgeweicht, dass man auch von der jeweiligen besonderen Kultur kaum noch wird sprechen können. Seyla Benhabib versucht diese ethnische Kultur noch bis zu einem gewissen Grade zu retten, wenn sie sagt: „Kulturen sind keine homogenen Einheiten. Sie bestehen aus Selbstdefinitionen und Symbolisierungen, die ihre Mitglieder im Laufe ihrer Beteiligung an komplexen sozialen und bedeutungsgebenden Praktiken hervorgebracht haben. Kulturelle Praktiken erreichen selten den Grad an Kohärenz und Klarheit, die Theorien aus ihnen destillieren. Jegliche kollektive Erfahrung, die sich über einen gewissen Zeitraum durchhält, vermag eine Kultur zu bilden. Warum sollten institutionalisierte Kulturen gegenüber anderen Kulturen, die möglicherweise informeller und amorpher, weniger von der Öffentlichkeit anerkannt und vielleicht sogar jüngeren Ursprungs sind, privilegiert werden?“ (Benhabib 1999, S. 49). Mit dieser Einschätzung wird Kultur zu einer Beliebigkeit. Wenn Fußballfans sich zu Laola-Wel-

len oder ‚So-ein-Tag-so-wunderschön-wie-heute‘-Liederritualen zusammenfinden und dies über einen längeren Zeitraum tun, haben wir es danach mit Kultur zu tun. Damit löst sich der Kulturbegriff völlig auf oder er wird zur Vorstellung von einer Multikulturalität, die nicht mehr gelernt werden muss, es sei denn im Sinne der Erlernung von sozialen Techniken, ohne die man in einer modernen Gesellschaft ohnehin nicht existieren kann.

Globalisierung

Nehmen wir aber einmal aus operational-pragmatischen Gründen an, dass es verschiedene Kulturen gibt, so wie sie von den Ethnologen gedacht werden, und versuchen diese Vorstellung mit den Realitäten in Übereinstimmung zu bringen, so stellen wir Folgendes fest: Kulturen sind niemals statisch; sie können sich aber nur im Austausch mit anderen Kulturen entwickeln. Die Kulturen, die aus geographischen Gründen einen solchen Austausch nicht erleben, funktionieren zwar auch und verändern sich. Sie verharren aber in der Regel auf einem einfachen Subsistenz-Niveau. Nur im Kontakt mit anderen Kulturen sind Veränderungen positiver wie negativer Art möglich, die man Entwicklung nennen kann. Dies gilt für bedeutende ‚kulturelle‘ Leistungen ebenso wie für Veränderungen im Bereich des täglichen Lebens. Dazu einige Beispiele: Kein klassisch-europäisches Synchron-Orchester wäre heute ohne den Einfluss der orientalischen Musik vorstellbar. Es sind nicht nur die verschiedenen Perkussions-Instrumente, die auf türkische Vorbilder zurückgehen. Dass diese Tatsache noch zur Zeit der Wiener Klassik im Bewusstsein des Publikums vorhanden war, zeigt die Kritik, die manche Wiener am dritten Satz der Neunten Symphonie von Beethoven übten. Ihnen war der Einsatz der ‚türkischen Musik‘, also der verschiedensten Schlagwerke zu extrem. Welcher Musikfreund nimmt diesen fremden Aspekt noch zur Kenntnis, wenn er diesen Gipfel europäischer klassischer Musik hört? (Welcher Schlagzeuger einer Hardrock- oder Heavy-Metal-Band weiß, auf welchem kulturellen Erbe er trommelt?) Doch es ist nicht nur dieser musikalische Bereich. Alle Rohrblatt-Instrumente, also Oboen und Klarinetten, um nur zwei zu nennen, sind orientalischen Ursprungs. Alle Lauten-Instrumente gehen auf die orientalischen Knickhals-Lauten zurück.¹ Weder die moderne westliche Medizin (vgl. Schipperges 1964, 1978) noch die Mathematik wären ohne den orientalischen Einfluss in ihrer heutigen Form vorstellbar (vgl. Rebstock 1994). Die höfische Minne-Dichtung Europas ist unmittelbar von der islamischen Dichtung in Andalusien beeinflusst (vgl. z.B. Kontzi 1982). Wenn es denn sein muss, lassen sich sicherlich Traditionen von dort zu den Texten moderner Schlager in all ihrem Herz-und-Schmerz herstellen. Verfolgen wir die Etymologien der unterschiedlichsten Bezeichnungen von Nahrungsmitteln, sind auch hier die orientalischen Abstammungen ohne Schwierigkeiten nachzuweisen (vgl. Heine 1994a). Die Belege der westliche Abhängigkeit vom Orient in den verschiedenen Lebensbereichen ließen sich nahezu beliebig verlängern. Man denke nur an Philosophie, Theologie, Ingenieurwissenschaften, Gartenbau,

Architektur etc. Diese Rezeption vollzog sich vornehmlich in der Zeit des europäischen Mittelalters und der frühen Neuzeit. Danach ergab sich eine umgekehrte Bewegung, die hier nicht in ihrer Entwicklung und in allen Einzelheiten behandelt werden kann.² Festzuhalten bleibt aber, dass ein globaler Austausch von Informationen, Meinungen und Gütern kein Phänomen der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts ist.

McDonaldisierung

Mitte der 60er Jahre nahm ein ungarischer Student der Orientalistik im Rahmen eines Austauschprogramms ein Auslandsstudium in der irakischen Hauptstadt Bagdad auf. Er hatte in Budapest die Grundlagen der arabischen Schrift, Morphologie und Syntax erhalten und befand sich auf seinen ersten Erkundungsgängen durch die Innenstadt. Dabei versuchte er auch, die zahlreichen Reklameschilder am damals zentralen Platz der Hauptstadt, dem Bab al-shardji (Ost-Tor) zu entziffern. Bei einem großen roten Schild mit weißer arabischer Aufschrift versagten seine Fähigkeiten. Hilfesuchend wandte er sich an einen schon länger in Bagdad studierenden Kommilitonen, der ihm schmunzelnd erklärte, es handle sich um eine Coca-Cola-Reklame. Der junge Ungar meinte dann, er habe schon von Coca-Cola gehört, aber nicht damit gerechnet, auf so etwas in Bagdad zu treffen.³ Bemerkenswert an diesem Vorgang war nicht die Tatsache, dass im Bagdad des Jahres 1966 ein Coca-Cola-Schild vorhanden war, angesichts der Tatsache, dass die arabischen Regierungen einige Zeit zuvor ein Embargo gegen den Softdrink-Hersteller ausgesprochen hatten, weil dieser Handelsbeziehungen mit Israel aufgenommen hatte; festzuhalten ist er vielmehr, weil einem jungen Mann aus einem Ostblockland trotz seiner Sprachkenntnisse die arabische Form des Produktnamens unzugänglich war und er auch die für das Getränk typischen Reklamefarben nicht zuordnen konnte. Die Veränderungen Ende der 80er Jahre haben es mit sich gebracht, dass Coca-Cola seitdem auch in der ehemals sozialistischen Welt bekannt ist.

Mit dem Bus von Norden nach Jerusalem fahrend wird man kurz hinter der Stadtgrenze auf eine Filiale der Fast-Food-Kette McDonalds aufmerksam gemacht. Sie ist die erste in Israel, in der kosher gekocht wird.⁴ Bemerkenswert an diesem Beispiel ist, dass diese Filiale erst fast 50 Jahre nach der Entstehung des jüdischen Staates eingerichtet worden ist.

Was haben diese beiden Berichte miteinander zu tun? Sie machen einerseits die Flexibilität von global agierenden, auf Konsum ausgerichteten Unternehmungen deutlich. Diese sind in der Lage, ihre Produkte mit Hilfe der verschiedensten Schriftsysteme anzubieten. Trotz einer Firmenphilosophie (auch so ein Wort), die ein möglichst uniformes, in aller Welt gleiches Produkt zum Ziel hat, wird auf rituelle Vorschriften Rücksicht genommen. Davon abgesehen bleibt aber ein stets formal und geschmacklich gleiches Produkt auf dem Markt, das lokale oder regionale Esstraditionen kaum zu berücksichtigen scheint. Ein chinesischer oder amerika-

nischer Konsument wird einen Hamburger in der gleichen Weise essen, aus der Hand, auf die gleiche Weise trinken, mit dem Strohhalm oder aus einem Plastik-Becher. Besondere Esstechniken müssen nicht erlernt werden. Dass diese Uniformität auf Dauer langweilig und damit für den Umsatz abträglich ist, zeigen die verschiedenen deutschen, italienischen, spanischen, mexikanischen oder chinesischen ‚Wochen‘, die aber wiederum weltweit propagiert werden. Die Geschmacksunterschiede der einzelnen Küchen überschreiten nicht den engen Rahmen der McDonalds-Produkte. Vergleichbare Erfahrungen könnte man auch mit Bircher-Müsli und anderen Health-Food-Produkten machen.⁵ Tiefer gehende, die fremde Essform und damit die fremde Kultur betreffende Lerneffekte sind aber auch wohl damit nicht verbunden. Globalisierung kann sich auch noch auf eine andere Weise im Bereich des Fast-Food auswirken. Döner-Kebab gehört in Deutschland zu den umsatzstärksten Fast-Food-Produkten. Die Produzenten haben sich dabei bis zu einem gewissen Grad auf den Geschmack eines deutschen Publikums eingerichtet. Ein Döner in Berlin, Köln oder München schmeckt anders als einer in Istanbul oder Antalya. Das hat dazu geführt, dass zunächst zur Befriedigung deutscher Touristen, die diese türkischen Städte besuchen, ihre aus Deutschland gewohnten Geschmacksvariationen angeboten werden. Inzwischen steht diese Geschmacksrichtung des Döner auch für das breite türkische Konsumentenpublikum zur Verfügung. Auch hier sind nennenswerte organisierte Lernbemühungen nicht vonnöten (vgl. Wagner 1995, S. 212–214).

Feindbilder

Wie immer man den Zusammenhang, bestehend aus sozialen, wirtschaftlichen, politischen und ‚kulturellen‘ Strukturen, definieren oder verstehen will, in dem wir leben: Die westliche Lebensform ist doch die, von der zumindest die Menschen des Westens als von der einzig richtigen ausgehen. Seit dem Beginn der modernen Expansionsbewegungen des Westens ist dieser stets davon ausgegangen, dass es diese Lebensweise ist, nach der sich alle Menschen zu richten hätten. Das Problem dabei war, dass der Westen die Ausweitung seines militärischen, wirtschaftlichen und politischen Einflussbereichs durch die Vorstellung seiner überlegenen Lebensweise glaubte begründen zu müssen (vgl. Daniel 1979, S. 115–120). Diese Konstellation war natürlich schon für die mittelalterliche Welt des Abendlandes zu beobachten. Damals spielten die religiösen Unterschiede und die mit diesen verbundenen unterschiedlichen Rituale, vor allem aber die sozialen Praktiken eine wichtige Rolle (vgl. Daniel 1979; Southern 1981; Bobzin 1995, S. 142–150). Als zentrales Moment der Unterscheidung stellten sich dabei die Geschlechterbeziehungen heraus. Das mittelalterliche Abendland sah den Orient, besonders die islamische Welt, aber nicht nur sie alleine, als eine Gesellschaft an, in der sexueller Genuss im Vordergrund des Lebens stand. Dies wurde abgeleitet von der Möglichkeit, polygyne Ehen führen zu können, die vom islamischen Recht sanktioniert werden. Auch die Einfachheit, mit der zumindest in der Theorie Schei-

dungen durchgeführt werden können, trugen zu dieser Vorstellung bei. Verstärkt wurde dieser Eindruck in der frühen Neuzeit durch die ersten Zeugnisse der arabischen Literatur, vor allem durch die Sammlung der Märchenerzählungen von 1001 Nacht. Auch die westlichen Vorstellungen vom Leben im Harem, die in Trivialromanen, vor allem aber in den Werken von ‚orientalistischen‘ Malern (vgl. Thornton 1983) des 19. Jahrhunderts zu finden sind, trugen ihren Teil zur Erotisierung des Orients bei.

Bis zum Beginn der Epoche der Migration von Menschen aus der islamischen Welt nach Westeuropa blieb die gedankliche Verbindung von Islam und Erotik eine Vorstellung, die auch durch die Medien der Massenunterhaltung weiter befördert wurde (vgl. Miller 1990; Kabbani 1986; Gendron 1991; Yegenoglu 1992). Kritiker dieser Form des Orientalismus haben zu Recht darauf hingewiesen, dass dieses Bild eines in schrankenloser Libertinage sich ergehenden Orients vor allem westlichen männlichen Obsessionen entspräche und natürlich mit der Realität der Sexualbeziehungen in der islamischen Welt nichts zu tun habe. Betont werden muss gerade in diesem Zusammenhang, dass dieses Bild auch die Funktion hatte, die moralische Überlegenheit des Westens herauszustellen und ihm damit die Berechtigung zur kolonialen Expansion als Ausbreitung seiner Zivilisationsform zu verschaffen.⁶ Das westliche Bild von der Orientalin veränderte sich dann mit dem Eintreffen von aus traditionellen Milieus stammenden Orientalinnen in der Öffentlichkeit westlicher Großstädte seit dem Beginn der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts. Dieser Vorgang fiel zusammen mit der sexuellen Revolution und der Verstärkung der Emanzipationsbewegung in den westlichen Ländern. Nun wurden aus den Orientalinnen die Opfer einer patriarchalen Gesellschaft, deren Lebensmöglichkeiten in jeder Weise durch die sie beherrschenden Männer beschnitten wurden. War das herrschende Frauenbild der Orientalin bis dahin das der lasziven, nur halb bekleideten ‚Bauchtänzerin‘ gewesen, wurde es nun das der verschleierte, in Haus oder Wohnung eingeschlossenen Hausfrau und Mutter, ohne Ausbildung und den Launen des Ehemannes schutzlos ausgeliefert.⁷ Typisch für diese Meinungsbildung sind die Diskussionen um Kopftücher oder gar Schleier in der deutschen oder vor allem der französischen Öffentlichkeit (vgl. z.B. Karakasoglu-Aydin 1999). Die westliche Einschätzung des Islams im Bezug auf die Stellung der Frau ist nun gekennzeichnet durch die Vorstellung von Traditionalismus, fehlender Emanzipation, sexueller Unterdrückung etc. Es gehört zu den Skurrilitäten der Situation, dass sich in einigen Fällen westliche Feministinnen unversehens im gleichen Boot finden mit männlichen islamischen Religionsgelehrten, die die ‚Zurschaustellung‘ von mehr oder weniger entkleideten Frauenkörpern in Zeitschriften oder Filmen oder zu Werbezwecken in gleicher Weise als Verächtlichmachung der Frau und Angriff auf deren Menschenwürde betrachten. Nicht weniger erstaunlich ist aber auch die Tatsache, dass die Fähigkeit junger Musliminnen, sich einer gegebenen Situation anzupassen, von der westlichen Öffentlichkeit kritisch gesehen wird. Häufig kann man von Lehrern nicht ohne einen triumphierenden Unterton hören, dass sich ihre muslimischen Schülerinnen bei einem Schulausflug ihres Kopftuchs entledigen, sobald sie einige Kilometer von

ihrem Zuhause entfernt sind. Zu solch einer Art von essentialistischer Haltung (vgl. al-Azmeh 1996, S. 202) gehört dann auch, dass junge Musliminnen, die keinen Schleier oder kein Kopftuch tragen, von westlichen Beobachtern kritisiert werden, weil sie sich angeblich nicht als wahre Musliminnen verhalten.

Bricolage

Unter Bricolage versteht man eine Kulturtechnik, bei der der Einzelne je nach den Umständen Verhaltensweisen oder vor allem auch Kleidung aus verschiedenen kulturellen Zusammenhängen benutzt. Dabei geht es vor allem um die Fähigkeit, diese Auswahl bewusst zu treffen. Der Bricoleur weiß, dass eine bestimmte Begrüßungsform oder -floskel aus einem bestimmten kulturellen Kontext stammt und er sie in einer bestimmten konkreten Situation anwenden muss. Er tritt bei einer Gelegenheit in einer Kleidung auf, die so aus Kleidungsstücken verschiedener Herkunft zusammengestellt ist, dass diese Kombination die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen, ethnischen oder religiösen Gruppe signalisiert, wobei er sich aber nicht ausschließlich von dieser vereinnahmen lässt und den Zugang zu anderen gesellschaftlichen Gruppen offen hält. Solche Fähigkeiten zur Bricolage sind leicht im Zusammenhang mit Kleidung festzustellen. In den U-Bahn-Stationen der Berliner Bezirke Wedding oder Kreuzberg kann man an Werktagen vor Arbeitsbeginn zahlreiche junge Frauen antreffen, die zwar ein Kopftuch tragen und damit ihre Zugehörigkeit zu einem islamischen kulturellen Kontext verdeutlichen, die aber zugleich Hosen und Schuhe mit hohen Absätzen oder Plateausohlen tragen und damit verdeutlichen, dass sie sich auch einer nicht-islamischen, allgemein verbreiteten Konsumkultur zugehörig fühlen, die sogar den Regeln des islamischen Rechts widerspricht.⁸ Diese jungen muslimischen Frauen spielen in bewundernswerter Weise mit den verschiedenen Möglichkeiten, die ihnen ihre besondere Situation am Schnittpunkt verschiedener kultureller Gegebenheiten bietet. In der Regel handelt es sich bei diesen Formen von Bricolage um bewusste Entscheidungen. Diese Musliminnen wissen sehr genau, auf welche Weise sie sich kleiden können, um weiterhin ihren guten Leumund zu bewahren und andererseits ihre Unabhängigkeit von traditionellen Vorschriften, religiösen Normen und der immer vorhandenen Sorge um ihren guten Ruf zu demonstrieren. Auch das folgende Beispiel für Bricolage stammt aus dem alltäglichen Leben: Bekanntlich kennt der Islam einige Nahrungsmitteltabus, zu denen vor allem das absolute Verbot von Schweinefleisch und die Prohibition von alkoholischen Getränken zählen (vgl. Heine 1994b). Alkoholkonsum ist aber eine der typischen Formen des Ausdrucks von Kommunikation, Entspannung, Feier und Feierlichkeit in westeuropäischen Gesellschaften. Auch Muslime, die in einer derartigen Gesellschaft leben, können sich dieser Praxis nicht immer entziehen bzw. sie dokumentieren ihre Zugehörigkeit zu diesen Gesellschaften auch durch Alkoholkonsum. Diese Unbekümmertheit gegenüber einer Speisevorschrift wird von frommen Muslimen, die sich des Alkohols aus religiöser Überzeugung enthalten, zwar scharf kritisiert,

aber zumindest teilweise hingenommen.⁹ Aber selbst Muslime, die einem alkoholischen Getränk nicht abgeneigt sind, zeigen sich schockiert, wenn das Schweinefleischverbot nicht eingehalten wird.¹⁰ In der Bewertungshierarchie des islamischen Rechts wird der Genuss von Schweinefleisch traditionell für schwerwiegender gehalten als der von Alkohol. Der Bier trinkende, in Deutschland lebende Muslim verstößt auch um der Kommunikation mit seiner nicht-islamischen Umgebung willen gegen ein zumindest zeitweise umstrittenes Religionsgesetz (vgl. Heine 1982, S. 44–52). Er akzeptiert aber weiterhin ein anderes, sehr viel strengeres Speisegebot und bleibt damit auch für seine Glaubensbrüder als Muslim erkennbar.

Im Grunde handelt es sich bei der Bricolage um eine Fähigkeit, die jeder Mensch angesichts der Globalisierung vor allem beherrschen muss. Das Bewusstsein der ubiquitären Fremdheit, das in dem Schlagwort „Der Mensch ist nahezu überall ein Fremder“ steckt, muss zumindest in der deutschen Gesellschaft noch weiter verdeutlicht werden.¹¹ Allerdings ist einer großen Zahl von Menschen im Westen diese Notwendigkeit noch nicht klar geworden, da sie sich immer noch für diejenigen halten, an deren Standards sich die anderen messen lassen müssen. Nun bringt die Globalisierung die Notwendigkeit mit sich, Bricolage in vielfältiger Weise zu üben. Zunächst muss also der Eurozentrismus all denen bewusst gemacht werden, die die westliche Lebensweise für die einzig richtige halten. Ihnen muss verdeutlicht werden, dass auch das westliche System Probleme hat, die in anderen Kulturen besser geregelt werden als in der ihren. Ein Problem ist dabei natürlich, dass sich die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft kaum in der Lage sehen, eine andere Kultur so gut kennen zu lernen, dass sie deren positive Aspekte in ihrer Gesamtheit im Vergleich zu der eigenen feststellen können. Während die Kritik an der eigenen Lebensform oder Gesellschaft ein Vorgang ist, der durchaus zur allgemeinen Lebenserfahrung in westlichen Gesellschaften gehört, ist die Kenntnis der positiven Seiten z.B. der islamischen Kulturen sehr viel weniger leicht zu erwerben und zu vermitteln. Die negativen Aspekte tragen dagegen schnell zu dem Komplex von Vorurteilen bei, die zu einem ‚Feindbild Islam‘ führen. Dennoch bleibt die Fähigkeit zur kritischen Betrachtung seiner selbst und der eigenen Gesellschaft eine ständig neu zu trainierende Lebenskompetenz. Dafür finden sich für jeden aufmerksamen Zeitgenossen in den unterschiedlichsten Institutionen¹² zahlreiche Möglichkeiten, wengleich dies in der Regel nicht bewusst geschieht. Vielleicht wäre es aber auch eine überlegenswerte Aufgabe, Formen zur Bewahrung einer bewussten und kritischen Betrachtung der eigenen Gesellschaft zu genau diesem Zweck zu konzipieren. Dabei sollte vor allem darauf geachtet werden, dass diese Kritik aus den Verhältnissen der westlichen Gesellschaft heraus entwickelt wird. Es sollte also vor allem darum gehen, die Differenz zwischen den Idealen der westlichen Gesellschaft, wie sie in den allgemeinen Menschenrechtskatalogen zusammengefasst sind, und der Realität der täglichen Lebenserfahrungen in diesen Gesellschaften aufzuzeigen. Ungleich schwieriger ist es allerdings, über eine andere Kultur so ausführlich zu informieren, dass die positiven wie die negativen Momente gleichwertig vermittelt werden. Dies geht am ehesten sicher-

lich durch die Vermittlung von kulturgeschichtlichen Fakten, aus denen die Nähe oder die Gemeinsamkeiten der jeweiligen Kulturen hervorgehen. Zugleich muss aber auch festgestellt werden, dass die fremden Lebensgewohnheiten und die Alltagspraxis sich eben so wenig in jeder Hinsicht an die propagierten Normen und Vorstellungen halten, wie das im Westen der Fall ist. Das heißt mit anderen Worten, Ziel der Vermittlung muss das Bewusstsein sein, dass die Art und Weise, mit dem Leben umzugehen, sich in den grundsätzlichen Strukturen in den verschiedenen Kulturen nicht unterscheidet und in der Regel das Moment der individuellen Entscheidung die wichtigste Rolle spielt.

Es muss aber auch darum gehen, den Menschen aus dem Orient, die vor allem aus wirtschaftlichen Gründen gezwungen sind, in der westlichen Welt zu leben, eine vergleichbare Botschaft zu vermitteln: dass nämlich ihre Normen, Traditionen und Lebensweisen grundsätzlich keinen geringeren Wert haben als die, in denen sie nun leben, als ‚Fremde, die kamen, um zu bleiben‘.¹³ Zugleich sollte ihnen wie auch den Angehörigen der westlichen Zivilisation deutlich gemacht werden, welches die positiven und welches die negativen Aspekte ihrer Kulturen sind, mit anderen Worten, alle müssen verstehen lernen, dass keine der beiden Gesellschaften perfekt ist. Dies ist eine hochkomplizierte Aufgabe, bei der ein nicht zu geringes Problem darin besteht, dass viele der Betroffenen ihre Herkunftskultur nur unzulänglich kennen. Spezialisten, die in der Lage wäre, hier Abhilfe zu schaffen, sind nicht in ausreichender Zahl vorhanden. Und den wenigen, die dazu in der Lage wären, fehlt häufig die pädagogische Kompetenz, aber auch die Autorität, falsche Vorstellungen z.B. vom dem, was islamisch ist, zu korrigieren. Gerade bei der Personengruppe unter den Migranten, die sich um eine besondere Assimilation an die deutschen Verhältnisse bemühen, ist im Übrigen nicht selten eine dissonante Bricolage festzustellen. Sie versuchen, z.B. durch ein besonders forsches Auftreten gegenüber der Mitarbeitern von Sozialeinrichtungen u.ä., wie sie es vielleicht bei anderen Gelegenheiten von Deutschen praktiziert sahen, ihre jeweiligen Ziele zu erreichen. Dabei überziehen sie trotz oder gerade wegen längeren Aufenthalts und guter Sprachkenntnisse häufig in ihrem Verhalten aus mangelnder Kenntnis der administrativen Strukturen oder der eingeschränkten Möglichkeiten der Institutionen und provozieren damit Gegenreaktionen, die sie dann wiederum als ungerecht empfinden.¹⁴ Den Betroffenen muss zunächst vermittelt werden, welche Möglichkeiten die entsprechenden Einrichtungen haben.¹⁵ Es muss aber vor allem darum gehen, die deutsche Gesellschaft in ihrer Gesamtheit und Komplexität auch den Angehörigen der Migrantengruppen durchsichtig zu machen. All dies sind Aufgaben, die in ihrer Zielsetzung im öffentlichen Bewusstsein noch kaum wahrgenommen worden sind. Zwar gibt es inzwischen einige Sozialarbeiter mit einem muslimischen Hintergrund, die in diesem Sinne Basisarbeit leisten. Diese Zahl muss aber zunehmen. Entsprechende Kompetenz bei Sozialarbeitern deutscher Herkunft ist mehr als wünschenswert. Es ist dringend an der Zeit, dass hier entsprechende Initiativen in Angriff genommen werden.¹⁶

Anmerkungen

- ¹ Wir führen hier lediglich Beispiele aus der arabisch-islamischen Welt an, weil diese Europa am nächsten liegt und der Austausch hier besonders intensiv war; in vielen Bereichen diente die arabisch-islamische Welt auch als Transmissionsriemen für die Übermittlung von Elementen der materiellen wie der geistigen Kultur aus Indien oder China (vgl. zu dem musikalischen Komplex Braune 1989; Joppig 1989).
- ² Die immer noch beeindruckendste Untersuchung in dieser Hinsicht stammt von Hourani (1960).
- ³ Erfahrungen von Peter Heine aus dem Oktober 1966.
- ⁴ Erfahrungen von Peter Heine aus dem Januar 1997; es kann davon ausgegangen werden, dass von McDonalds entsprechende Rücksicht auch auf die islamischen Speisevorschriften genommen wird.
- ⁵ Eine besonders interessante Untersuchung zu diesem Bereich stammt von Wirz (1990).
- ⁶ Dass es sich dabei um unterschiedliche Konzepte handelte, vor allem um die französischen Revolutionsideale von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit oder die des britischen Viktorianismus, spielt in diesem Zusammenhang keine Rolle. Es sei aber darauf hingewiesen, dass es gerade zwischen dem französischen und dem britischen Kolonialismus erhebliche Unterschiede gab, was den kulturellen Einfluss der jeweiligen ‚Mutterländer‘ anging.
- ⁷ Den publizistischen Gipfel dieser Einstellung bildeten das Buch ‚Nicht ohne meine Tochter‘ von Betty Mahmoody und der nach diesem Buch gedrehte Film.
- ⁸ Beobachtungen von Ina und Peter Heine aus dem Sommer 1999.
- ⁹ Es gibt dabei sogar extreme Beispiele, z.B. dass jemand im Ramadan das rituelle Fasten mit einem Glas Whisky bricht, aber dennoch zu den übrigen Ritualen zugelassen wird (vgl. Fischer/Abedi 1990, S. 287ff)
- ¹⁰ Erfahrung von Peter Heine aus dem Winter 1997.
- ¹¹ Münkler/Ladwig (1997) vertreten eine Position, die sich in dem Satz zusammenfassen lässt: „Wir haben eine Sicherheit der Zugehörigkeit (zu der deutschen Gesellschaft), die den radikal Fremden gerade abgeht“. Wir sind dagegen der Meinung, dass man dieser Sicherheit schnell verlustig gehen kann.
- ¹² Wir denken hier vor allem an die verschiedenen Medien, können uns aber auch vorstellen, dass entsprechenden Angebote in Schulen und Fortbildungseinrichtungen angeboten werden.
- ¹³ Die berühmte Definition von Georg Simmel (1909) lässt sich gerade auch auf die verschiedenen Migrantengruppen im Deutschland der Gegenwart anwenden. Es gehört zu den Fehlern der deutschen Politik, aber auch zu den größten Fehleinschätzungen der Migranten und ihrer Organisationen, dass diese Definition nicht auf diese neue Bevölkerungsgruppe bezogen worden ist.
- ¹⁴ Solche Kenntnisse fehlen natürlich auch zahlreichen rat- und hilfeschenden deutschen Klienten dieser Einrichtungen.
- ¹⁵ Erfahrungen von Ina Heine aus dem Jahr 1999; häufig handelt es sich auch um Reaktionen, die aus der Sorge herrühren, als Ausländer ungerecht behandelt zu werden.
- ¹⁶ Als erster Schritt in diese Richtung kann beispielsweise das Projekt ‚Merhaba – Türkische Oberstufenschülerinnen und Studentinnen in Deutschland‘ der Thomas-Morus-Akademie in Bensberg bezeichnet werden.

Literatur

- al-Azmeh, A. (1996): Die Islamisierung des Islam. Imaginäre Welten einer politischen Theologie. Frankfurt/M.
- Benhabib, S. (1999): Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung. Frankfurt/M.
- Bobzin, H. (1995): Der Koran im Zeitalter der Reformation. Studien zur Frühgeschichte der Arabistik und Islamkunde in Europa. Beirut
- Braune, G. (1989): Musik in Orient und Okzident. In: Sievernich, G./Budde, H. (Hrsg.): Europa und der Orient, 800 – 1900. Gütersloh, S. 210–230
- Daniel, N. (1979): The Arabs and Medieval Europe. London
- Fischer, M.M.J./Abedi, M. (1990): Debating Muslims. Cultural Dialogues in Postmodernity and Tradition. Madison, S. 287ff
- Gendron, C. (1991): Images of Middle-East Women in Victorian Travel Books. In: The Victorian Newsletter, Vol. 79, S. 18–23
- Heine, P. (1982): Weinstudien. Untersuchungen zu Anbau, Produktion und Konsum des Weins im islamisch-arabischen Mittelalter. Wiesbaden
- Heine, P. (1994a): Marzipan und manches mehr. Rezeption der arabischen Kochkunst und Getränke in Europa. In: Kommunikation zwischen Orient und Okzident. Alltag und Sachkultur. Veröffentlichungen des Instituts für Realienkunde des Mittelalters und der frühen Neuzeit, Nr. 19. Wien, S. 379–392
- Heine, P. (1994b): Middle Eastern Food. The Anthropologists' Perspective. In: Marín, M./Waines, D. (eds.): La alimentación en las culturas islámicas. Madrid, S. 159–168
- Hourani, A. (1960): Arabic Thought in the Liberal Age. Oxford
- Joppig, G. 1989): ‚Alla turca‘ – Orientalismen in der europäischen Kunstmusik vom 17. bis zum 19. Jahrhundert. In: Sievernich, G./Budde, H. (Hrsg.): Europa und der Orient, 800 – 1900. Gütersloh, S. 295 – 304
- Kabbani, R. (1986): Europe's Myths of the Orient. Divide and Rule. London
- Karakasoglu-Aydin, Y. (1999): Eine Analyse der Reaktionen auf den „Fall Ludin“ in der politischen Medienöffentlichkeit. In: Jonker, G. (Hrsg.): Kern und Rand. Religiöse Minderheiten aus der Türkei in Deutschland. Berlin, S. 169–186
- Kontzi, R. (1982): Das Zusammentreffen der arabischen Welt mit der romanischen und seine sprachlichen Folgen. In: ders.: Substrate und Superstrate in den romanischen Sprachen. Darmstadt, S. 387–450
- Kroeber, A.L./Kluckhohn, C. (1952): Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions. Cambridge
- Miller, J. (1990): Seductions. Studies in Reading a Culture. London
- Münkler, H./Ladwig, B. (1997): Dimensionen der Fremdheit. In: dies.: Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit. Berlin
- Rebstock, U. (1994): Angewandtes Rechnen in der islamischen Welt und dessen Einflüsse auf die abendländische Rechenkunst. In: Kommunikation zwischen Orient und Okzident. Alltag und Sachkultur. Veröffentlichungen des Instituts für Realienkunde des Mittelalters und der frühen Neuzeit, Nr. 19. Wien, S. 91–117
- Scheffler, Th. (1999): The ‚Global Culture‘ Debate as a Challenge to Islamic Studies. In: Füllberg-Stollberg, K. u.a. (eds.): Dissociations and Appropriations. Responses to Globalization in Asia and Africa. Berlin, S. 43–52
- Schipperges, H. (1964): Die Assimilation der arabischen Medizin durch das lateinische Mittelalter. Wiesbaden
- Schipperges, H. (1978): Arabische Medizin im lateinischen Mittelalter. Berlin u.a.
- Simmel, G. (1909): Exkurs über den Fremden. In: ders.: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergemeinschaftung. Berlin
- Southern, R.W. (1981): Das Islambild des Mittelalters. Stuttgart

- Thornton, L. (1983): *Les orientalistes. Peintres Voyageurs, 1828 –1908*. Paris
- Wagner, Ch. (1995): *Fast schon Food. Die Geschichte des schnellen Essens*. Frankfurt/M.
- Wirz, A. (1990): *Die Moral auf dem Teller, dargestellt an Leben und Werk von Max Bircher-Benner und John Harvey Kellog, Pionieren der modernen Ernährung in der Tradition der moralischen Physiologie; mit Hinweisen auf die Grammatik des Essens und die Bedeutung von Birchermuesli und Cornflakes, Aufstieg und Fall des patriarchalen Fleischhüngers und die Verführung der Pflanzenkost*. Zürich 1990
- Yegenoglu, M. (1992): *Supplementing the Orientalist Lack: European Ladies in the Harem*. In: *Inscriptions*, Vol. 6, S. 45–80

Arten des Wissens und ihre Relevanz für die Erwachsenenbildung

Dass Wissensaneignung eine zentrale Bedeutung im Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung hat, kann kaum ernsthaft bestritten werden. Um so mehr muss auffallen, wie wenig dieser Vorgang reflektiert oder gar erforscht wird. Für die Vergangenheit habe ich an anderer Stelle (vgl. Nolda 1996) darzustellen versucht, wie diese Missachtung des Wissens in der Erwachsenenbildungsliteratur der 20er Jahre zu erklären ist. In den letzten Jahrzehnten scheint die Attraktivität wechselnder Modethemen von der Emanzipation über die Curricula bis zur Selbststeuerung und dem „Lernen im Prozess der Arbeit“, nicht zuletzt die Welle des radikalen Konstruktivismus diese Missachtung fortgesetzt zu haben. Aber bei gründlichem Hinsehen fällt etwas anderes auf: Es fehlt nicht an der Thematisierung des Problems der Wissensvermittlung, nur geschieht es in einer sehr allgemeinen Form oder ist speziell fachbezogen. Damit kommen aber die unterschiedlichen Strukturelemente des Wissens nicht zur Sprache, und das heißt auch, nicht die spezifischen Aneignungsprobleme, die durch die verschiedenen Strukturen bedingt sind. Zu finden sind immer wieder einmal Versuche der Typisierung der Wissensformen, aber sie gehen von Mehr oder weniger abstrakten Kriterien aus. Dies gilt nicht nur für die traditionelle Unterscheidung von Bildungswissen, Leistungs- bzw. Herrschaftswissen und Erlösungswissen, die von Max Scheler übernommen worden war. Auch die gängige und plausible Trennung von Was- und Wie-Wissen hilft für das Problemverständnis wenig. Und Selbst wenn eine Orientierung an den Funktionen vorgenommen wird und man von Verfügungswissen und Orientierungswissen spricht oder – wie neuerdings Christiane Hof – „propositionelles und prozessuales Wissen“ gegenüberstellt, ist man an das Problem der Wissensverarbeitung und an die jeweils geeigneten Möglichkeiten der Bearbeitung nicht herangekommen. Dafür müsste eine Differenzierung nach den Anforderungsarten, die sich aus der Struktur des jeweils zu Lernenden ergeben, vorgenommen werden.

Wenn es mir bislang darum ging, die Notwendigkeit einer aufgabenspezifischen Differenzierung für die didaktischen Vorgehensweisen zu begründen, habe ich vorgeschlagen, von lernzielbezogenen, problemorientierten und eigentätigkeitsbestimmten Lernangeboten zu sprechen. Das erscheint mir für makrodidaktische Planung weiterhin empfehlenswert zu sein, um sich von als allgemeingültig präsentierenden didaktisch-methodischen Strategieförmern zu verabschieden. Für die mikrodidaktische Ebene dürfte es hingegen angebracht sein, eine differenziertere Gliederung zu versuchen, deren Kriterien die jeweilige Eigenart des Widerständigen sein sollte, das mit dem gegeben ist, war zur Aneignung ansteht. Insofern dies mit Wissen verbunden ist, fragt es sich also, wie dies im Hinblick auf Lehr-/Lernprozesse

se zu typisieren ist. Dafür reicht auch die jüngst in der Zeitschrift für Pädagogik vorgenommene Gegenüberstellung von theoretischem Wissen und Praxiswissen nicht aus. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Aufgabe gestellt ist, nicht nur den Wissenstransport, sondern auch die Varianten der Wissensfindung aufzuhellen. Ein Problemverständnis erscheint mir dann am ehesten durch eine stufenweise Annäherung an die Vielschichtigkeit des Phänomens Wissen erreichbar. Dabei wird jeweils in Erinnerung bleiben müssen, inwiefern Wissen als kognitive Leistung mit Externen zu tun hat, was immer nur in Relationen erfasst werden kann. Die dabei stattfindenden Veränderungs- und Verkürzungsprozesse sind selten thematisiert worden. Vor mehr als 20 Jahren habe ich gefragt: „Gibt es keine Methoden, mit denen die allmähliche Veränderung des Lerngegenstands im Vermittlungsprozess, und zwar nicht allein in seinen sprachlichen Formulierungen, sondern auch in der inhaltlichen Substanz aufgedeckt werden kann?“ (in: Schulenberg u.a. 1975, S. 9). Dass diese Frage nie beantwortet worden ist, dürfte mit dazu beigetragen haben, dass die Erwachsenenbildungswissenschaft sich so schnell dem radikalen Konstruktivismus hingegeben hat. Es mag mit der Fragestellung aber auch eine zu hohe Ansprüchlichkeit herausgefordert sein, wenn Wolfgang Schulenberg damals den Schluss zog: „Es geht darum, die Grundstruktur, die sachlich bestimmenden Linien dieses Gegenstandes oder Problems so weit aus der fast endlosen Verflechtung mit anderen Zusammenhängen herauszulösen, dass sich bei höchster Konzentration und Konsequenz Überschaubarkeit und wissenschaftliche Richtigkeit optimal verbinden“ (ebenda, S. 29). Bei einer solchen Erläuterung werden Lesende wohl an wissenschaftliche Weiterbildung als Problemhintergrund denken. Die Probleme der Transformation und der Auslegungsstrategien sind aber eher noch vielschichtiger.

Schon wesentlich näher ist Johannes Weinberg in dem gleichen Band der Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ an die Probleme herangekommen, wenn er die Prozesse der didaktischen Reduktion und Rekonstruktion beschreibt. Indes konkretisiert er sie allein an der Gegenüberstellung von Natur- und Technikwissenschaft (S. 118ff) sowie an den Sozialwissenschaften (S. 129ff). Auch ist die Perspektive seiner Darstellung nach der Intention des Bandes von der Lehrseite her bestimmt. Wenn es aber um den Umgang mit Wissen geht, ist ein komplexerer Sichtweise erforderlich. Dabei kann durchaus mit elementaren Grobkennzeichnungen begonnen werden, um dann auf Einzelmerkmale bezogene weitere Ausdifferenzierungen vorzunehmen. Über eine erste Grobeinteilung wird wohl eine Einigung möglich sein, wenn man als Wissensarten benennt:

- Gegenstandswissen
- Mentalwissen (Orientierungswissen)
- Verständigungswissen (semantisches Wissen)
- Verhaltenswissen.

Im letzten Fall ist es noch üblicher, von Handlungswissen zu sprechen. Daran kann jedoch leicht die Assoziation einer sichtbaren Tätigkeit geknüpft werden, was aber, gleichviel, ob es um Handwerk und Technik geht oder an Politik gedacht wird, zu kurz greift. Denn mit diesem Typus ist gerade auch ein Umgangswis-

sen gemeint, das sich auf sächliche Anforderung oder auf Menschen beziehen kann. Bei weiterer Untergliederung gehört zum Verhaltenswissen auch ein Umgangswissen mit sich selbst. Die Selbstreflexion insbesondere des eigenen Lernpotentials erscheint geradezu als Basis für alle weiteren Aneignungsformen von Wissensarten. Ein Sonderproblem stellt dabei die Einschätzung der Erfahrung für den Umgang mit Wissensangeboten dar.

Es ist unverkennbar, dass so ein Zusammenhang mit dem dritten hier genannten Wissenstyp besteht, den ich Verständigungswissen genannt habe. Es geht dabei nicht nur um den Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen. Die Typusbezeichnung erinnert zugleich an etwas, was mit der Sprachvermittlung verbunden ist, ein Begreifen der Eigenart von Sprache, ihre Art der Vermittlung von Welten. Man könnte hier geradezu vom semantischen Wissen sprechen. Mit dem Erkennen der Eigenart von Bedeutungshöfen, die mit Worten verbunden sind, erschließt sich etwas von der Welt des anderen im weitesten Sinne. Es wird so überhaupt erst Kommunikation ermöglicht. Wenn von Verständigungswissen gesprochen wird, ist zugleich an die Tatsache der innersprachlichen Mehrsprachigkeit zu denken, die eine Reflexion verlangt, wenn aus Lernen die Bildung Erwachsener werden soll. Das Erkennen des Gemeinten beim Gesprächspartner, das Lesen in seinen Aussagen und die Fähigkeit, den Ausdruck der eigensprachlichen Äußerungen im Hinblick auf Gesprächssituation und Gesprächspartner zu variieren, auch das gehört zum Verständigungswissen – nicht nur, dass dies fallweise glückt, sondern dass der Gesprächsstil bewusst wird. Dies ist um so wichtiger, als diese Art des Wissens vom selbstverständlichen Unterstellen gemeinhin unreflektiert bleibt. Wird es fallweise erörtert, bedarf es keines Eingehens auf konstruktivistische Theorien. Vielmehr gilt es die vielschichtige Struktur der Sprache bewusst zu machen, um an einen wissentlichen Umgang mit der Sprache zu gewöhnen.

Bei all diesem Problematisieren soll nicht vergessen werden, dass auch die einfachste Form des Wissens, an die in der Diskussion meist nicht gedacht wird – das, was ich das Gegenstandswissen genannt habe –, komplexer ist als gewöhnlich angenommen. Es geht keineswegs umstandslos in der Gedächtnissammlung auf. Auch das Gegenständliche kann vielschichtig sein und unterschiedliche Stellenwerte haben, je nachdem, in welchem Kontext es genutzt wird. Auch hier ist also eine Untergliederung nahegelegt. Was das Gegenstandswissen von anderen Wissensformen unterscheidet, ist seine Sichtbarkeit und Greifbarkeit, die aber nicht ausschließen, dass mit ihnen variable Konnotationen mit jeweils besonderen Auslegungs- und Vermittlungsproblemen verbunden sein können.

Der letzte noch zu erörternde Wissenstypus ist demgegenüber gerade durch seine Bezüge zum Interaktionellen gekennzeichnet. Die Neigung ist groß, zuerst an das zu denken, was man im Sinne der Tradition als Bildungswissen zu bezeichnen pflegt. In der Tat ist der Symbolcharakter des immateriellen Wissens das, was seine Eigenheit ausmacht, insofern das Begriffliche seinen Modus bestimmt. Inhaltlich ist das Erscheinungsfeld dieses Wissenstypus sehr viel weiter und beschränkt sich keineswegs auf Kulturelles. Er ist immer dann herausgefordert, wenn der Anspruch des Denkens über das Alltägliche hinausgeht. Die häufig zu fin-

dende Gegenüberstellung von Alltagswissen und Wissenschaftswissen ist aber zu dichotomisch, um das Vielschichtige des zu Wissenden erfassen zu können. Denn schließlich ist der hier anzusprechende Wissenstypus immer dann gefragt, wenn der Anspruch erhoben wird, die Wirklichkeit zu analysieren, aber auch dann, wenn die Ebene der Meinungen begangen wird oder wenn Widersprüchliches zu identifizieren ist. Man könnte versucht sein, in diesen Fällen von Hintergrundwissen zu sprechen. Eine solche Bezeichnung würde aber bei der Suche nach Spezifika in die Irre führen. Diese sind vielmehr dadurch charakterisiert, dass das Relationale seine Aussagekraft bestimmt und insofern Abstraktionen unvermeidlich damit verbunden sind. Komplizierend wirkt sich dabei der Umstand aus, dass auch im täglichen Umgang mit dem Informieren und dem Kommunizieren unbemerkt abstrahiert wird. Wenn dies aber nicht gewohnheitsmäßig erfolgen kann, ist eine Verstehensbarriere zu überwinden, um zu einer neuen Art der Wissensverarbeitung zu kommen. Es erfordert den Situations- und problemangemessenen Umgang mit einem Begriffswissen. Insofern dies, wie schon Erhard Schlutz 1984 festgestellt hat, „nicht einfach auf Alltagswissen übertragbar ist“, entsteht eine Verstehensbarriere. Um sie zu überwinden, ist eine Kompetenz erforderlich, die ich behelfsweise als „Mentalwissen“ bezeichnet habe. Damit ist die Wissensumgebung signalisiert, in der die kognitiven Leistungen zu erbringen sind, die Verstehen und Kommunikation über Vordergründiges hinaus ermöglichen und zu einem Orientierungswissen führen können.

Mentalwissen erscheint mir als die brauchbarste Bezeichnung, um eine verengtes Verständnis zu vermeiden, das sich bei „Kulturwissen“, „Relationswissen“, „Abstraktionswissen“, „Symbolwissen“ oder „immateriellem Wissen“ geltend machen kann. Im Übrigen sind die Wissensarten im praktischen lern- und Bildungsprozess durchaus übergänglich. So kommt Gegenstandswissen, auch wenn Anschaulichkeit sein vorrangiges Merkmal ist, nie ganz ohne Relationswissen aus. Dies aber ist für das Mentalwissen bestimmend, wenn es auch nicht darauf beschränkt ist. Bei dem Versuch, das Eigengeartete des Mentalwissens noch näher zu beschreiben, drängt es sich auf, von Interpretationswissen zu sprechen. Daran zeigt sich die Nähe zum schon skizzierten Verständigungswissen, Das mit ihm entwickelte oder zu entwickelnde Deutungspotential wäre dann von der interpersonalen Kommunikation auf die Erkenntnishilfe bei Sachverhalten und -problemen zu übertragen, deren verbale Vermittlung Schwierigkeiten bereiten kann, wenn nicht ein Bewusstsein für das Spezifische des Mentalwissens gegeben ist. Mit diesem liegt zweifellos eine Verführung zur Phantasie nahe. Demgegenüber kann und soll mentales Wissen als Herausforderung zum disziplinierten, selbstdistanzierten Denken verstanden werden. Es sollte dies in Bildungsveranstaltungen nicht allein als Distanzierungsübung gegenüber Ideologien verstanden werden, sondern vor allem auch als Anstoß zum kritischen Umgang mit den Medien anregen. Bei deren Schnellinformationen wird eine akrobatische Aufnahmefähigkeit vorausgesetzt, die nur selten vorhanden ist und auch durch Gewohnheit nur scheinbar gelernt wird. So kommt es zur Suggestion und Illusion von eingebildetem Wissen in extrem vereinfachter und nicht reflektierter Version. Diese zeitkritische Bemerkung lenkt

nicht vom Thema ab, sondern kann von einer weit verbreiteten Praxis her verdeutlichen, was einer Typologie des Wissens vorgelagert sein kann, und vielleicht auch, warum dazu so wenig geforscht und reflektiert worden ist.

Für die didaktische Handhabbarkeit einer solchen Wissensartenbeschreibung ist aber noch eine weitere Ausdifferenzierung der hier vorgelegten Vierergliederung geboten. Sie muss unter der Frage weiter verfolgt werden, woraus die jeweiligen Strukturelemente des Wissensangebots bestehen, die bei der Transformation in Verwendungswissen bearbeitet werden müssen. Verwendung ist dabei nicht als unmittelbare Nutzenanwendung zu verstehen. Wenn man nun im Fall des Gegenstandswissens fragt, was an ihm unabhängig von den verschiedenen möglichen Inhalten das Gemeinsame ist, so wird als erstes die scheinbare Chance gesehen, es mit einem isolierten Einzelwissen zu tun zu haben. Es kommt dann zu dem berüchtigten Auswendiglernen, zu einem Aneinanderreihen von Daten, ohne etwas zu deren Funktion und Bezugslage sagen zu können. Insofern diese aber durchaus gegeben sind, muss also auch hier zum Verstehen ein Mehr an Wissen erreicht werden, das von verschiedener Art sein, am treffendsten aber wohl als Kontextwissen bezeichnet werden kann. Nur selten ist dies noch anschaulich zu machen. Für bestimmte Inhaltsbereiche und in extremen Fällen kann es in einer Formelsprache kondensiert werden. Wenn es nicht um die Einbettung in ein Regelwerk geht, ist ein Spielraum der Auslegung offen, für den aber Orientierungsmöglichkeiten gefunden werden müssen. Bei schriftlichen Präsentationen erscheinen dafür Graphiken als übliches Hilfsmittel. Es kann ein Zusammenhangwissen bewirken, das auch für ein Gegenstandswissen notwendig ist, soll es praktische Relevanz haben. Es gilt also, übergreifende Kriterien für eine situationsadäquate Zuordnung des zuerst undifferenzierten additiven Wissens zu finden. Außerhalb von Lehr-/Lernsituationen kann dieses Funktionswissen von einem Vorwissen ausgehen. Dieses kann aber auch in unpassende Bahnen lenken. In unmittelbaren Lehr-/Lernsituationen ist so die entscheidende didaktische Frage, wie der Weg vom Punktuellen zum Relationalen gefunden, wie die Beziehungs- und Bedeutungsebene erschlossen werden kann.

Vom Konkreten zum Allgemeinen fortzuschreiten, gilt immer noch als weithin anerkannte Faustregel. Indessen bedarf sei einer fallweisen Spezifizierung. Sie ist ein Beispiel dafür. Wie unentbehrlich die Förderung des Umfeldbewusstseins ist, gerade auch dann, wenn selbstgesteuertes Lernen gefördert werden soll, denn es erfordert Entscheidungen in der Auswahl, Gewichtung und Reihenfolge des Vorgehens, die ihrerseits eines Begründungshintergrunds bedürfen. Diesen transparent zu machen gehört zu den elementaren Aufgaben einer Erwachsenen didaktik, die von da aus Ziel-, Sach- und Personstrukturen aufeinander beziehen sollte. An dieser Stelle interessiert die Sachstruktur als Basis der Wissensstruktur. Für den Bereich des Gegenstandswissens ist die Koppelung von unmittelbar Greifbarem mit seinem komplexen Bedingungsrahmen das Wesentliche. Dass die Eindeutigkeit eine scheinbare ist, macht das Problem aus. Das dabei oft unerwarteter Weise verlangte Kontextwissen kann für die jeweiligen Realitätsbereiche variieren. Zu wissen, wann der Bus abfährt, welche Verkehrsregeln zu beachten sind,

welche Autohersteller es gibt, kann als Gegenstandswissen mit Varianten des Regelwissens oder des Herkunftswissens gelten. Einen Übergang zum Mentalwissen bedeutet aber schon, wenn es darum geht, zu wissen, warum die Verkehrsregeln so sind, wie sie sind. Und wenn zur Frage steht, welcher Typ von Auto angeschafft werden soll, dann ist dazu ein Verhaltenswissen erforderlich, das den Bezug des Gegenstandes Auto zu den jeweiligen individuellen Erwartungsstrukturen erkennen lässt. Ähnlich variiert das Wissen, wenn der Name einer Blume geläufig ist, also ein Benennungswissen vorliegt, wenn die Entwicklung dieser Blume gekannt wird, was ein Prozesswissen erfordert, wenn sie mit anderen verglichen werden kann, was durch ein Systemwissen ermöglicht wird. Inwieweit diese Varianten in den Lehr-/Lernprozess einbezogen werden, verlangt eine Vorentscheidung mit didaktischen Konsequenzen. Dabei ist es vorteilhaft, wenn die Relevanz der Wissensarten metakognitiv erschlossen wird.

Dies gilt erst recht für das Mentalwissen. Angesehen davon, dass es unser Alltagsleben in viel stärkerem Maße bestimmt, als wir selbst annehmen, weil das Gewohnheitswissen die Basis unserer Existenz darstellt, ist es immer dann besonders gefordert, wenn es gilt, Relationen zu begreifen. Mit dem Mentalwissen wird von der Welt der Wahrnehmungen zu den Vorstellungen übergegangen, wo es gilt, sich ohne Rückhalt durch Fakten kognitiv zu bewegen und Informationen zu erwerben. Für das Lernen von Zeichen genügt nicht das momentane Erfassen, sondern es muss die Fähigkeit dazukommen, sie in einem Beziehungsnetz zu verorten. In früherer Zeit ging das hier Gemeinte gewöhnlich im sogenannten „Geistigen“ auf, womit dann meist auch eine rationale Erfassbarkeit gelehrt und damit das Wissen gegenüber dem Glauben vernachlässigt wurde. Heute erscheint das Mentalwissen in seinen Varianten des Begriffs-, Funktions- und Interpretationswissens durchaus argumentativ erschließbar. Insofern dabei besonders das interaktive Moment hilfreich sein kann, sind zu dieser Art des Wissens vornehmlich methodische Überlegungen angestellt worden. Hier hat denn auch das Bemühen um Gesprächskultur seinen Platz. Dabei können leicht Sachprobleme verschleiert werden. Deshalb kommt es in didaktischer Hinsicht darauf an, gelegentlich auch einmal irritierende Umwege zu wagen. Zentrales Problem ist dabei, eine Balance zwischen Begriffspräzision und Auslegungsspielraum zu erreichen, um der Vernetztheit der Welt des mentalen Wissens gerecht zu werden.

Insofern die Welt der Vorstellungen über das Wissen hinaus Verstehen verlangt, deckt sich das Angesprochene weithin mit dem, was zum Verständigungswissen gesagt werden kann. Es bekommt nur noch eine Akzent zum Individuellen, das heißt, nicht nur zum Sachverständnis, sondern auch zum menschlichen Verstehen. Der hier naheliegende Traditionelle Begriff ist das Einfühlungsvermögen. Dieses ist nicht allein eine Angelegenheit von Sympathie bzw. compassion. Auch hierzu gehört ein Wissen als Hilfe für ein Sich-Hineinversetzen und Nachvollziehen. Zur Vermittlung eines solchen Einfühlungswissens sind intensive Kommunikationsprozesse erforderlich. Dabei kann auch das Sprachwissen förderlich sein, von dem schon am Anfang die Rede war. Ebenso kann dabei die Mehrdeutigkeit reflektiert werden, um dann dem jeweils Gemeinten näher zu kommen.

Mit dem Gesagten und Beschriebenen ist immer schon die Dimension des Verhaltenswissens mitgedacht. Es bekommt für die Erwachsenenbildung einen spezifischen Akzent, wenn man daran denkt, dass sich bei den Volkshochschulen seit Jahrzehnten eine Interessenentwicklung zeigt, die dahin tendiert, vor allem etwas tun zu wollen, sei es im Kontext der Gesundheitsbildung oder im Bereich des handwerklichen und künstlerischen Gestaltens. Dieser Trend, der als ein Rückzug vom kritischen Denken ausgelegt werden kann, ist in der Literatur kaum thematisiert – man könnte auch sagen: schamhaft verschwiegen – worden. Wenn es hier um Verhaltenswissen geht, so ist dies von einer anderen Art als im Bereich des Technischen oder der Dienstleistungen mit Hilfe des Computers. Sind für diese Bereiche Verhaltensanweisungen, mit denen Wissen transportiert wird, etwas Selbstverständliches, so ist der Stellenwert des Wissens anders, wenn es um kreatives Tun geht. Zwar ist auch dafür ein spezielles Wissen über technische Notwendigkeiten erforderlich, aber sie bestimmen nicht die Sequenzen der Tätigkeit. Vielmehr stellt sich die Frage, wie die individuellen Impulse gefördert werden können und dabei ein Wissen über die eigene Art des Könnens entsteht bzw. vermittelt werden kann. Während dafür in anderen Bereichen das Wissen bis zu einem gewissen Grade messbar ist, erscheint bei kreativem Verhaltenswissen individuelle Gestaltung nicht oder nur begrenzt vergleichbar.

Literatur

Nolda, S. (Hrsg.) (1996): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn
Schlutz, E. (1984): Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn
Schulenberg, W. u.a. (1975): Transformationsprobleme der Weiterbildung. Braunschweig

Über die Entstehung von Wissen und Lernen aus Alltäglichkeit und Erinnerung

1. Selbststeuerung und Selbstorganisation

Es ist unübersehbar: Der Begriff „selbstgesteuertes Lernen“ gewinnt im erwachsenenpädagogischen Diskurs an Ansehen. An der erwachsenenpädagogischen Konzeptualisierung des Begriffs wird nachdrücklich gearbeitet (vgl. Dietrich u.a. 1999). Die erwachsenenpädagogische und forschungspolitische Handhabbarkeit des selbstgesteuerten Lernens wird erkennbar. Durch die Formierung des Begriffs wird es eine innere Integration und eine äußere Profilierung des erwachsenenpädagogischen Diskurses geben. Der hatte sich bisher als eher zentrifugal oder unverbunden plural und lagermäßig getrennt usw. dargestellt. Das fachliche und fachpolitische Profil der Erwachsenenpädagogik könnte nun gegenüber früheren Jahren klar erkennbar werden.

Jedoch: Zu beachten ist dabei, dass es sich so wie bei jedem Formierungsvorgang auch bei dieser fachlichen Formierung gleichzeitig um einen Reduktionsvorgang handelt. Im hier angesprochenen Fall handelt es sich um einen wissenschaftstheoretischen Reduktionsvorgang. Vernachlässigt wird die theoretische Klärung einer Reihe von Sachverhalten, die sich allgemein als anthropologische Grundlagenprobleme des Erwachsenenlernens kennzeichnen lassen.

Damit soll nicht behauptet werden, dass über einzelne Aspekte dieser anthropologischen Grundlagenprobleme bisher nicht nachgedacht worden ist. Das Gegenteil ist der Fall. So gibt es z. B. eine ausführliche, im Fach Erwachsenenpädagogik stattfindende Debatte um den Kompetenzbegriff, um den Begriff Lernkultur oder auch um die erkenntnisanthropologischen und kulturalanthropologischen sowie die tiefenhermeneutischen Grundlagen der Erwachsenenbildung und des Erwachsenenlernens. Aber diese Veröffentlichungen stehen zur Zeit noch eher unverbunden nebeneinander, als dass es zwischen ihnen wechselseitige Erkenntnisbemühungen gibt.

Würde es solche wechselseitigen Erkenntnisbemühungen, also mit Gründen argumentierende Anfragen und Rückfragen geben, kämen entdeckendes Denken und denkende Weiterentwicklung des eigenen Faches in Gang. Das wären Anfragen und Rückfragen, wie sie zwischen Siebert und Faulstich zum „radikalen Konstruktivismus“ gerade begonnen haben (vgl. Siebert 1999). Denkbar wären ähnliche Diskurse zur „zerbrochenen Einheit des Lehrens“ versus „Entgrenzung des Lernens“ oder zum „selbstgesteuerten“ versus „selbstorganisierten“ Lernen, zum Verhältnis von Verlernen und Neulernen im Lebenslauf, zur konstitutiven Irregularität auch des selbstgesteuerten lebenslangen Lernens ... Eine Geschichte und Theorie der Erwachsenenpädagogik, zu der es auch nur erst Ansätze gibt, könnte

darüber aufklären, worin die theoretischen „Wenden“ der Erwachsenenpädagogik begründet sind, die in der Erwachsenenbildungswissenschaft von der „realistischen“ bis hin zur „konstruktivistischen“ Wende eine orientierende und produktive Rolle gespielt haben und bei denen es sich ja wohl nicht nur um „Moden“ gehandelt hat.

2. Erkennen und Vergessen

Es ist eindrucksvoll, was Wilhelm Alff in seiner Einleitung zu Condorcets „Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes“ mitteilt: „Condorcets Werk entbehrt der autobiographischen Züge. Der Adel, dem seine Familie angehörte, bedeutete so wenig für ihn wie die Landschaft, in der er aufgewachsen war. Er hatte früh seine Klasse verlassen, ihre Vorurteile sind ihm nicht eigen gewesen. Kein Dokument berichtet von einem Konflikt, der diesen folgenreichen Schritt begleitet hätte. Es war um die Mitte des 18. Jahrhunderts kaum mehr etwas Auffälliges, dass jemand die eigene Existenz dem aufklärerischen Begriff des Menschen unterordnete. So hat Condorcet nichts sein wollen, denn ein bewusstes und mit Empfindung begabtes Wesen, ein Mensch in der betonten und selbstverständlichen Bedeutung, die das Wort in der Gesinnung der Aufklärung gewinnt“ (Alff 1963, S. 5).

Es gibt also gute Gründe für die Vermutung, dass sich die Konstitution des Aufklärungsdenkens, das die Zukunft gestalten will, mit Selbstvergessenheit verbindet. Das gilt nicht nur für Personen, sondern auch für das Aufklärungsdenken allgemein. Es vergisst sehr schnell seine eigene Vorgeschichte. Vergessen wird die „beobachtende Vernunft“ (Moravia 1989), aus der distanzierende Ironie, Kritik der Verhältnisse und zur Veränderung drängendes Wollen entstehen. Vergessen werden bisherige Aggregatzustände des Wissens sowie Methoden der Wissens-erzeugung und der Lebensführung. An ihre Stelle tritt ein neuer Zuschnitt der Strukturierung des Wissens. Die aufklärende Fortschrittsgeschichte, die gleichzeitig eine Geschichte des Vergessens ist, geht bis in die Gegenwart weiter. Das Resultat ist bekannt: Die Fortschritte in der Fähigkeit zur Steuerung der Industrie- und Sozial-systeme machen das Aufklärungsdenken zur Magd wechselnder Machtkonstellationen und werden schließlich ein eigener technisch-ökonomischer Machtkomplex.

Vergessen worden ist das „Andere der Vernunft“, verschlungen von den Alltagsstrategien des Fortschrittsdenkens und seiner Produkte. Mehr noch, die Logik der Produktentwicklung entwickelt ihr eigenes Gedächtnis, das als Aufklärungsmaschine dem einbahnstraßigen Erkenntnisfortschritt dient.

Was wird vergessen? Vergessen werden das angsteinflößende „Andere der Vernunft: Von der Vernunft her gesehen ist es das Irrationale, ontologisch das Irreale, moralisch das Unschickliche, logisch das Alogische. Das Andere der Vernunft, das ist inhaltlich die Natur, der menschliche Leib, die Phantasie, das Begehren, die Gefühle – oder besser: all dieses, insoweit es sich die Vernunft nicht hat an-

eigenen können. Denn zugelassen und vernünftig ist die Natur als gesetzmäßiger Zusammenhang der Erscheinungen, der menschliche Leib als anatomisch durchsichtiges Körperding, die Phantasie als der Verstand, insofern er die Sinnlichkeit bestimmt, das Begehren als praktische Vernunft (guter Wille), die Gefühle, soweit sie den sittlichen Normen konform sind ... Neuzeitliche Vernunft setzt die Grenzen selbst, ihr Territorium reicht so weit, wie sie sich ihr Anderes aneignen kann. Die Ausbildung der neuzeitlichen Vernunft ist deshalb ein Prozess der Demarkation, Selektion und Umschichtung. Wir nennen ihn Aufklärung, als handelte es sich bloß um eine Klärung darüber, was ist. In Wahrheit geht es um die Definition von Wirklichkeit, um die Reorganisation der menschlichen Konstitution, die Neubestimmung politischer Legitimität“ (Böhme/Böhme 1983, S. 13).

Wie also, so ist noch einmal zu fragen, entsteht aufklärendes Wissen, und zwar eines, das das Andere seiner selbst nicht vergisst? Aufklärendes Wissen entsteht durch Realitätsbefragung, die sich durch die jeweils vorfindliche Realität durchfragt, vielleicht aus ihr in Zukunft hinausfragt. Hindurchfragen heißt dabei, sich nicht nur entlang der vorfindlichen geformten Realität mit ihren geformten Wertvorstellungen denkend zu bewegen, sondern sich mit der Realität als Wirklichkeitskonstrukt auseinander zu setzen.

Das würde heißen, dass durch „kritisches Hinterfragen“ oder auf „Emanzipation“ zielendes überhöhendes spekulatives Denken aufklärende Reflexivität wohl weniger zustande kommt wie auch durch das einfache Weiterdenken des „technischen Fortschritts“ das „Weiterlesen der Moderne“ (Jung 1986) eher behindert wird. Positiv gewendet: Die Entstehung von aufklärendem Denken und Wissen, das neuartige Wissenstransformationsprozesse und Wissensproduktionsprozesse in Gang setzt, wird auf die Rückbesinnung auf die Geschichte der Genese des aufklärenden Denkens als Wirklichkeitskonstrukt nicht verzichten können.

3. Sozialisation und Lernen

Beim lebensbegleitenden Lernen im Herausforderungsverhältnis der „reflexiven Modernisierung“ (Giddens 1997) handelt es sich um eine Erkenntnistätigkeit, die sich um Orientierung und um Erzeugung von Handlungs- also Entscheidungsfähigkeit bemüht. Das in diesem Sinne stattfindende funktionale Lernen ist doppeldeutig. Hier wird zwar Neues gelernt, es muss aber auch bisher Geltung Beanspruchendes neu bewertet oder als nicht mehr existent eingeordnet oder einfach vergessen, d.h. verlernt werden. Beides findet gleichzeitig statt. Diese Gleichzeitigkeit stellt ein transformatorisches Lernen dar und lässt sich aus individueller Sicht folgendermaßen beschreiben:

„Früher wurde das Ich in lokalen Handlungskontexten und mit Bezug auf relativ klare Kriterien der Gruppenzugehörigkeit entwickelt. ‚Ein Ich haben‘ hieß so viel wie: jemand von bestimmter Art ‚sein‘. Heute dagegen heißt ‚ein Ich haben‘, dass man durch die eigenen Handlungen ‚herausfindet, wer man eigentlich ist‘. Dieses reflexive Projekt der Ichwerdung, das Emanzipation und zugleich schreckliche

Ängste mit sich bringt, fügt sich in den Rahmen der für die Moderne kennzeichnenden Tendenz zur Beherrschung, schwächt diese aber auch. Man kann nicht ‚jemand werden‘, ohne das sittliche Leben wieder zu entdecken, einerlei, wie indirekt oder fragmentarisch diese erneute Begegnung ausfallen mag. Vielleicht sollte man diesen Sachverhalt umgekehrt formulieren und sagen: Ohne eine solche Verbindung zur Ethik des persönlichen Lebens gewinnt leicht eine anfällige Zwanghaftigkeit die Oberhand – und das geschieht immer häufiger“ (Giddens 1997, S. 301).

Dieses transformatorische Lernen und Verlernen als Realitäten aufklärende und auf Handlungsfähigkeit hin orientierende Erkenntnistätigkeit findet in den schon immer vorfindlichen soziokulturellen Wirklichkeiten statt und gewinnt seinen Ansatz in den trivialen Alltäglichkeiten. Sowohl der „methodische Kulturalismus“ (Hartmann/Janich 1996) als auch die sozialisationstheoretische Fundierung des „sozialen Handelns“ (Geulen 1982, 1989) heben die konkrete sozialkulturelle Situativität als Bedingung der Möglichkeit dafür hervor, dass auch rollenspezifisch, fachspezifisch, professionsspezifisch gedacht, gehandelt, geforscht und gelehrt werden kann. Begriff und Explikation von „Lernkultur“, die sich auf dieser Grundlage entwickeln lassen, gewinnen daher ihre theoretische Fundierung nicht ausschließlich im bildungsinstitutionellen Bedingungsgefüge und auch nicht in der bildungstheoretischen Debatte bürgerlicher und antibürgerlicher Provenienz, sondern in den Suchbewegungen, Stabilisierungsbemühungen, Relationierungsleistungen, d.h. in den Kulturen des sozialen Handelns, in der multikulturellen werdenden reflexiven Moderne (vgl. Weinberg 1999, S. 97–115). In ihr baut sich bei Jugendlichen und Erwachsenen „Bricolage = Flickwerk“ (Levi-Strauss) als Orientierungs- und Selbstfindungssuche auf. Das geschieht lebenspraktisch. Der „flexible Mensch“, folgt man der nüchternen Beschreibung von Sennet (1998), erzeugt sich durch Selbstorganisation im sozialen Austausch. Aber „Selbstorganisation“ ist moralisch kein eindeutiger Sachverhalt. Selbstorganisation des Individuums, so belehrt uns die Psychoanalyse seit 100 Jahren, ist in gleichem Maße destruktiv oder in Gruppensozialität eine zerstörende Kraft (vgl. Nachtigall 1998), wie beide auch im positiven Sinne moralisch angetrieben und wirksam sein können (vgl. Erpenbeck/Weinberg 1999). „Robuste“ Humanität im zwischenmenschlichen Umgang wie mit militärischen oder wirtschaftlichen Mitteln bleibt daher wie Gehen übers Eis bei Tauwetter. Selbstorganisationelle Dispositionen und kognitive Selbststeuerung stehen zueinander in einem konkreten Bedingungsverhältnis, das sich in der alltagskulturellen Wirklichkeit konstituiert. Dem steht die Konstitution jeglicher erwachsenenpädagogischen Intentionalität als ein Fremdes gegenüber.

4. Grundlagenprobleme des Erwachsenenlernens

Für die wissenstheoretische Grundlagendebatte des Erwachsenenlernens ergeben sich aufgrund der bis hierher geführten Überlegungen als vorläufiges Ergebnis drei Problemaspekte:

1.: Aus der Lernkultur des sozialen Handelns ergeben sich mehrere unterscheidbare Handlungsfelder des Lernens. Vorgeschlagen werden sieben Felder des sozialen Handelns und des Lernens (vgl. Weinberg 1999, S. 121–135). Ihre Kurzcharakteristiken lauten: A. Lernen als kontinuierliche Herstellung einer flexiblen Alltagsbalance des Subjekts; B. Lernen als Aufbau und Erhalt von Kontinuitäten des individuellen Lebens; C. Lernen als Erwerb und kontinuierliche Weiterentwicklung von gesellschaftlich erforderlichen Grundqualifikationen; D. Lernen als Auseinandersetzung mit zivilgesellschaftlichen Problemfeldern und Bildungsthemen; E. Lernen als Qualifikationserwerb und Kompetenzerwerb in den Transformationen der Erwerbsarbeitsbeziehungen; F. Lernen als experimentierendes Handeln und Arbeiten in ungesicherten Arbeitsverhältnissen; G. Lernen als Handeln im informellen Sektor und in freiwilligen Vereinigungen.

2.: Aufklärendes Wissen und dementsprechende Wissenserzeugungsstrategien, so belehrt uns die Geschichte, neigen dazu, ihre eigenen Entstehungsgeschichten zu vergessen und sich auf Dauer in den Verkehrungen des eigenen guten Willens zu verirren. Ob dem jemals entgangen werden kann, ist unbekannt. Versucht werden kann jedoch, die Erzeugung von aufklärendem Wissen so zu gestalten, dass dabei Realitätsbefragungen von vornherein mit einem rekonstruktiven Nachdenken über das dahinterstehende Wirklichkeitskonzept und seiner Genese verbunden werden. Was Menschenbildung sein kann, ist nicht ohne Explikation des Menschenbildes beschreibbar (vgl. Erpenbeck/Weinberg 1993). Eine Bestimmung dessen, was institutionalisiertes erwachsenenpädagogisches Handeln in Zukunft sein kann, ist ohne Explikation des Wirklichkeitskonstrukts „Weiterbildungsinstitution“ (Schäffter 1998) wenig zukunftssträftig. Um an die Lernaspekte des Verhältnisses von „Arbeit und Lernen“ heranzukommen, ist es nötig, das theoretische und empirische Grundlagengefüge dieses Verhältnisses aufzudecken. D.h., die Konzeptionalisierung des selbstgesteuerten Lernens aus der Perspektive menschlicher vergesellschafteter Arbeit müsste begleitet werden von einer wissenstheoretischen Debatte zu der Frage „Was macht Arbeit so wertvoll, dass sie mit Geld aufgewogen wird?“ (Becker 2000) Gleichzeitig wären aber auch hochdifferenzierte empirische Studien nötig, die die Grundlagenstrukturen erkennen lassen, in denen sich das Verhältnis von Arbeit und Lernen im konkreten Fall verändert (vgl. Frieling 1999). Die Erwachsenenpädagogik hätte es also mit zwei Ebenen von Forschung zu tun. Die eine Ebene wäre die der Entwicklungs- oder Konzeptforschung, die andere die der wissenschaftstheoretischen und wissenschaftsgeschichtlichen Grundlagenforschung (vgl. Weinberg 2000, S. 34–35). Dem Wissenschaftsdiskurs würde die Aufgabe zukommen, die Verbindung zwischen diesen beiden Forschungsebenen herzustellen und kritisch zu begleiten.

3.: Die Themen, die für Erwachsene als Weiterbildungsthemen zur Zeit angeboten werden, reichen vom fachunterrichtlichen Zuschnitt bis hin zu Themen, die plötzlich da sind und die meistens in kein bisher übliches Schema didaktischer oder verwaltungsmäßiger Formierung passen. Woher kommen die Themen und vor allem die ungewöhnlichen Themen des Erwachsenenlernens? Piaget hatte, als es ihm um die Fundierung seiner empirischen Untersuchungen ging, von „ge-

netischer Erkenntnistheorie“ gesprochen (Piaget 1973). Geiger hatte in kritischer Auseinandersetzung mit der universitären Fachlichkeit seinerzeit auf die von ihm so genannten „jungen“ Problemwissenschaften Biologie, Psychologie und Soziologie als für die Erwachsenenbildung eher brauchbare Wissensgrundlagen hingewiesen. In seinen erwachsenendidaktischen Aufsätzen als Leiter der Volkshochschule von Groß-Berlin hatte er so etwas wie ein „problemwissenschaftliches Paradigma“ zur Bestimmung der Wissensressourcen für die Erwachsenenbildung aufgestellt, weil viele der in den Problemwissenschaften angesprochenen Probleme und das Frageinteresse aus den Erfahrungen Erwachsener heraus einander ähnlich seien. Am Beispiel des Rechtskundeunterrichts an der Volkshochschule hat Geiger aufgezeigt, dass es möglich ist, das wissenschaftliche und das aus dem Alltag stammende Erkenntnisinteresse der Menschen zusammenzubringen (vgl. Weinberg 1995, S. 330–339).

Es ist die allgemeine These vertreten worden, dass die großen Sorgethemen nicht umstandslos in Weiterbildungsthemen umgesetzt werden können, sondern hierzu ein eigener Forschungsschritt dazwischen gelegt werden muss (vgl. Weinberg 1982). Veröffentlichungen zu konkreten Themenbereichen der Erwachsenenbildung machen deutlich, dass Wissen für das Erwachsenenlernen bzw. Weiterbildungsthemen zustande kommen, wenn auf für Lehrende und Lernende weisbare Weise Nichtwissen, Scheinwissen und Wissenschaftswissen zusammen gebracht werden können (vgl. Franz-Balsen 1996; Weinberg 2000, S. 113–115). Nichtsdestoweniger, noch einmal präzisierend formuliert, ist damit nicht die Entwicklung von didaktisch-methodischen Konzepten gemeint, sondern ein eigener theoretischer Forschungsbereich, der sich mit einem uneingeführten Begriff als „Bildungsthemenentwicklungsdebatte“ kennzeichnen lässt.

Literatur

- Alff, W. (Hrsg.) (1963): Condorcet, Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes. Frankfurt/M.
- Becker, U. (2000): Was macht Arbeit so wertvoll, dass sie mit Geld aufgewogen wird? In: Frankfurter Rundschau vom 10.1., S. 8
- Böhme, H./Böhme, G. (1985): Das Andere der Vernunft. Frankfurt/M.
- Dietrich, St. u. a. (1999): Selbstgesteuertes Lernen – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/M.: DIE
- Erpenbeck, J./Weinberg, J. (1993): Menschenbild und Menschenbildung. Münster
- Erpenbeck, J./Weinberg, J. (1999): Lernen in der Leonardo-Welt. Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung in öffentlichen und selbstorganisierten Lernarrangements. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Neuwied, S. 145–160
- Franz-Balsen, A. (1996): Informationsvermittlung in der Umweltbildung oder: Über den Umgang mit Nichtwissen. In: Nolda, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn, S. 140–170
- Frieling, E. (1999): Unternehmensflexibilität und Kompetenzerwerb. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Münster, S. 147–212
- Geulen, D. (1992): Soziales Handeln und Perspektivenübernahme. In: Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Frankfurt/M., S. 24–72

- Geulen, D. (1989): Das vergesellschaftete Subjekt. Frankfurt/M.
- Giddens, A. (1997): Jenseits von Links und Rechts. Frankfurt/M.
- Hartmann, D./Janich, P. (1996): Methodischer Kulturalismus. Frankfurt/M.
- Jung, Th. u. a. (1986): Vom Weiterlesen der Moderne. Bielefeld
- Moravia, S. (1989): Beobachtende Vernunft. Frankfurt/M.
- Nachtigall, Ch. (1998): Selbstorganisation und Gewalt. Münster
- Piaget, J. (1973): Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt /M.
- Schäffter, O. (1998): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Berlin
- Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Darmstadt
- Siebert, H. (1999): Replik auf Peter Faulstichs Kritik am Radikalen Konstruktivismus. In: REPORT, H. 44, S. 112–116
- Weinberg, J. (1982): Die Gesellschaft der Erwachsenen und die Didaktik der Weiterbildung. In: Becker, H. u. a.: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 27–38
- Weinberg, J. (1995): Gesellschaftsanalyse und individuelle Selbstbestimmung. Theodor Geigers Beitrag zur Theorie der Erwachsenenbildung. In: Bachmann, S. (Hrsg.): Theodor Geiger, Soziologe in einer Zeit „zwischen Pathos und Nüchternheit“. Berlin, S. 317–340
- Weinberg, J. (1999): Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99, S. 81–143. Münster
- Weinberg, J. (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn (überarb. Neuaufl.)

REZENSIONEN

DAS BUCH IN DER DISKUSSION

Rolf Arnold/Wiltrud Gieseke/Ekkehard Nuissl (Hrsg.)

Erwachsenenpädagogik

Zur Konstitution eines Faches

(Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 1999, 298 Seiten, DM 39.80

Johannes Weinberg:

Das Buch ist als Festschrift für Horst Siebert zu seinem 60. Geburtstag konzipiert. Die einzelnen Beiträge des Sammelbandes lassen sich bestimmten Themenkomplexen zuordnen.

Zum einen handelt es sich um Aufsätze zur Relevanz der konstruktivistischen Theoriedebatte für die Erwachsenenpädagogik. Hier wird diese von Siebert initiierte Debatte sowohl erwachsenenpädagogisch weitergeführt als auch erkenntniskritisch durchleuchtet (Arnold, Schlutz, Faulstich, Gerl, Horster, Griese, Peters, Gieseke). Diese Beiträge stellen einen kritisch-entwickelnden Theoriediskurs dar, der durch einen Beitrag von Tietgens ergänzt wird, indem der nicht-lineare Weg von der Curriculumtheorie zur Konstruktivismusrezeption disziplingeschichtlich nachgezeichnet wird.

Einen weiteren Themenkomplex bilden die Aufsätze, die auf Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung als Gegenstand der Erwachsenenpädagogik eingehen. Dazu gehören die Spannung zwischen Subsidiarität und Pluralität, die sowohl in nationalen als auch in internationalen Kontexten der Erwachsenenbildung zum Ausdruck kommt (Knoll), das Politikfeld Weiterbildung seit 1970 (Kuhlenkamp) sowie die Reflexion der Weiterbildung als System (Olbrich).

Zu einem dritten Themenkomplex lassen sich diejenigen Aufsätze bündeln, in denen das Lehren und Lernen als der professionelle Kern der Erwachsenenbildung thematisiert wird. Deutlich zum Ausdruck gebracht wird hier der nachhaltige Wandlungsdruck, dem sich das Lehr-Lern-Konstrukt der Erwachsenenbildung ausgesetzt sieht. Angesprochen werden die lebensweltlichen Institutionalisierungen des Lernens (Schäffter), die Transferproblematik in der betrieblichen Weiterbildung (Schäffner), die prozessorientierte berufliche Weiterbildung als Herausforderung für das Weiterbildungspersonal (Schiersmann), die Lebensführung als Dimension der Erwachsenenbildung (Brödel), die Relevanz der Milieuforschung für die Untersuchung von Bildungsbiographien (Tippelt), die kritischen Situationen in Lehrveranstaltungen als ein besonders wichtiger Untersuchungsgegenstand (Doerry, Bovier).

Im Sinne des Selbstanspruchs der Festschrift, Beiträge zur Konstitution des Faches Erwachsenenpädagogik zu versammeln, können der am Anfang des Buches stehende wissenschaftsbiographische Dialog zwischen Ingeborg Schüßler und Horst Siebert und der das Verhältnis von Praxis und Theorie des Faches Erwachsenenpädagogik reflektierende Beitrag von Nuissl am Ende des Buches als einander ergänzende Texte gelesen werden. Sie bilden eine gedankliche Klammer, in deren Markierungslinien sich das derzeitige Wissensgefüge des Faches verorten lässt.

Wilhelm Mader:

„Zur Konstitution eines Faches“, so lautet zwar nur der Untertitel dieses Buches. Trotzdem: Ein ambitionierter Untertitel ist dies allemal und zudem eine Aufforderung, ihn beim Wort zu nehmen und das Buch wie einen Spiegel dessen zu nehmen und zu lesen, was 21 Wissenschaftler zu ihrem Fach *Erwachsenenpädagogik* zu sagen haben. Unbeschadet der Tatsache und über sie hinaus, dass dieses Buch gleichzeitig eine Festschrift für Horst Siebert ist, der die Hälfte seines Lebens in der Erwachsenenbildung mitgedacht, für sie geforscht

und sie mitgestaltet und so dieses junge Fach als Person durch seine „kompetente Kontinuität“ (Vorwort) eben auch mitkonstituiert hat, müssten – direkte und indirekte – Antworten auf die Frage zu finden sein, was dieses Fach – betrachtet in der Momentaufnahme dieses Buches – ausmacht. Gerade der Charakter der Vielfalt und Verschiedenheit der Autorinnen und Autoren, die dieses Fach an den Universitäten repräsentieren, und der Beiträge kann besser als eine systematische Ableitung aus einem Guss und aus einem Kopf widerspiegeln, was die Wirklichkeit des Faches Erwachsenenpädagogik ist.

Was also liest und findet ein an der Konstitution dieses Faches interessierter Leser? Zunächst: 20 Beiträge von 21 Autoren einschließlich der Überlegungen Horst Sieberts im Interview mit Ingeborg Schüßler, die diesen Band einleiten, fließen in diese Bestandsaufnahme ein.

1.

Da Horst Siebert in den vergangenen Jahren die allgemeine Konstruktivismusdebatte zu einem von ihm für die Erwachsenenbildung geprägten *Pädagogischen Konstruktivismus* aufbereitet hat, geht in der Momentaufnahme dieses Buches auch kein Weg an diesem Siebertschen Pädagogischen Konstruktivismus und dem Konstruktivismus allgemein vorbei. 7 der 20 Beiträge diskutieren in ihrem Kern Sinn und Reichweite dieses Pädagogischen Konstruktivismus: Rolf Arnold, Hans Tietgens, Erhard Schlutz, Peter Faulstich, Herbert Gerl, Detlev Horster und Hartmut M. Griese. Wie unterschiedlich sich diese Debatte rund um den pädagogischen Konstruktivismus in diesen Beiträgen (von den grundlegenden theoretischen Überlegungen etwa bei Schlutz über die „Wendegeschichten und -schichten“ der Erwachsenenbildung bei Faulstich bis zu den persönlichen und autobiographischen Mitteilungen bei Griese) auch immer ausnimmt: Was hat die Konstruktivismusdebatte mit der Konstitution des Faches Erwachsenenpädagogik zu tun? Zunächst das weniger Wichtige: Jenseits jeden ironischen Rasonierens über die unvermeidliche Verflochtenheit erwachsenenpädagogischer Theoriebildung mit dem „Zeitgeist“ (Faulstich, Tietgens, Nuissl) ist es für die Frage der Konstitution dieses Faches, dem es um Bildung von Menschen, Wissen, Mentalitäten geht, doch notwendig, nochmals festzustellen, dass es nicht ganz frei ist zu wählen, mit welchen Theoremen es sich herumschlägt und auseinandersetzt. Bildung zwingt immer und überall zur Auseinandersetzung mit den Zeitgeistkonjunkturen. Die Sache wird auch dann nicht weniger notwendig und sinnvoll, wenn Gleiches in anderen Gewändern gefunden, erkannt und vermittelt werden kann. Eine Bildungspraxis reflektierende Wissenschaft ist der Aufklärung des Zeitgeistes auch dann verpflichtet, wenn dieser mit der Zeit auf den Geist geht. Insofern absolvieren sowohl Siebert mit seinem Bemühen, in der viele Fächer betreffenden Allgemeinheit und Faszination eines neurobiologisch und systemtheoretisch unterfütterten Konstruktivismus einen spezifischen pädagogischen Konstruktivismus zu formulieren, wie auch diejenigen, die sich eben damit auseinandersetzen, eine permanente Pflichtübung dieses Faches: nämlich Theorien in ihren jeweiligen Konjunkturen auf ihre Relevanz für Bildung – und das heißt: für die Wahrnehmung von Wirklichkeit und für die Konstruktion von Wahrnehmung samt ihren Voraussetzungen und Folgen – zu prüfen. Wir sind nicht frei, was wir zu verdauen und in den Stoffwechsel des Denkens und Wahrnehmens verträglich umzuwandeln haben. Explizit und in anderem Zusammenhang formuliert Nuissl dies in seinem Beitrag: „Einer solchen engen Beziehung zur Mode und zu den Zeitläufen des Bildungsmarktes können sich wissenschaftlich Tätige schwer entziehen“ (S. 272). Es wäre somit keineswegs nur Ironie, wenn Horst Siebert die konstruktivistische Wende als seine vorläufig letzte in diesem Jahrhundert bezeichnet (vgl. Faulstich, S. 60).

Doch für die Konstitution des Faches sicherlich wichtiger als diese allgemeine Oberfläche ist, dass sich im Gewande der Konstruktivismusdebatte eine grundlegende Debatte über Sinn und Grenzen von Didaktik und des Verhältnisses von Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung vollzieht. Arnold diskutiert diese Neuorientierung unter dem programmatischen Titel einer Ermöglichungsdidaktik im Unterschied zu einer Belehrenden Didaktik. Es geht also nicht um den Konstruktivismus an sich, um seine Erkenntnislogik, um seine Geschichte etc. Es geht darum, ob er für eines der zentralen Themen der Erwachsenenpädagogik über-

haupt etwas beitragen kann. Und ganz offensichtlich ist es so, dass die althergebrachte Passung zwischen Lehren und Lernen, die auf der Aufklärungsmaxime einer allgemeinen menschlichen Vernunft beruhte, durch den Konstruktivismus grundlegend erschüttert wird. Lehren und Lernen werden immer weniger in einem Atemzug genannt werden können, wenn man konstruktivistische Überlegungen zulässt. Damit aber gerät die alte und weiter notwendige Debatte um Didaktik in neue Fahrwasser. Die „Vielfalt der mentalen Welten“ verlangt „Modalitäten des Auslegens und Vereinbaren“ (Tietgens, S. 37). Hier haben sich in der Erwachsenenbildung die Konstitutionsprinzipien der Didaktik schon verschoben.

2.

Eine zweite, mindestens ebenso bemerkenswerte Bestandsaufnahme für die Konstitution des Faches bieten dann die anderen 11 Beiträge, die sich nicht in ihrem Kern mit dem Konstruktivismus beschäftigen oder ihn höchstens am Rande – wenn überhaupt – streifen. Welche Dimensionen des Faches treten hier zu Tage? Welche Themen werden zur Konstitution des Faches vorgeschlagen? Und weiter: Sind diese Themen „Eintagsfliegen“ aus Anlass einer Festschrift oder indizieren sie unabhängig von der jeweilig skizzierten Lösungsperspektive und Argumentationsfigur einer Autorin/eines Autors eine grundlegende Aufgabenstruktur für das Fach, an dem sich die weitere Entwicklung orientieren könnte?

In der Tat werden in dieser Lesart einige Themen und Aufgaben sichtbar, die vielleicht wenig aufregend erscheinen, die aber zu klassischen Themen der Erwachsenenpädagogik gezählt werden können.

2.1

Ein solches klassisches Thema ist die *Pluralismusdebatte*. Kühlenkamp geht in seiner Beschreibung der Entwicklung der Weiterbildungspolitik darauf ein. Er konstatiert, dass sich „Mitte der 70er Jahre der gleichberechtigte institutionelle Pluralismus als Organisationsmodell des Weiterbildungsbereichs durchgesetzt“ (S. 146) habe, und resümiert, dass eben daher heute diese Auseinandersetzung über den „Stellenwert der institutionellen Pluralität für die Verfasstheit des Weiterbildungsbereichs“ (S. 147) keine Rolle mehr spiele. Eben dies sieht Knoll anders. Er eröffnet in nachdenklicher und überzeugender Weise die Pluralismusdebatte nochmals und neu, indem er sie in den Rahmen europäischer Rechtsentwicklungen und staatstheoretischer Überlegungen und in die Dynamik des europäischen Einigungsprozesses stellt. Knoll macht deutlich, eine wie brisante Aktualität die klassische Pluralismusdebatte samt dem mit ihr für sozialstaatliche Entwicklungen verknüpften Prinzip der Subsidiarität für die Weiterbildung bekommen kann, wenn sie in diesen europäischen Horizont rechtspolitischer und staatstheoretischer Fragen nach den Grundlagen einer demokratisch verfassten Gesellschaft verortet wird. Auch Olbrich gibt der Pluralismusdebatte einen neuen Anstoß, indem er sie im Rahmen von Modernisierungstheorien führt und angesichts der „Pluralität von Rationalitätsformen“ den Beitrag der Weiterbildung für reflexive Sinnstiftungen auszuloten sucht. Kurz: Pluralität und Subsidiarität sind konstitutive Merkmale der Erwachsenenbildung geworden und geblieben. Die Theorie von Pluralität und Subsidiarität muss also für das Fach Erwachsenenpädagogik als konstitutives Thema weiterentwickelt werden – so eine Botschaft dieses Buches.

2.2

Ein zweites klassisches Thema wird aus allen Fragen nach den *Grundlagen professionellen pädagogischen Handelns* gebildet. Dieses Thema wird in diesem Band vor allem von den Autorinnen Roswitha Peters, Wiltrud Gieseke und Christiane Schiersmann behandelt, die in ihren jeweilig unterschiedlichen Argumentationssträngen doch Tendenzen von diffuser „Deprofessionalisierung“ (Schiersmann) mit einem prägnanten Beharren auf einer spezifischen Kompetenz und einem für Erwachsenenbildner spezifischen Wissen (Peters) begegnen, um bei aller Komplexität der Erwachsenenbildung doch „passgenaue spezifische Lösungen“ (Gieseke) durch Planungshandeln als Kern von Professionalität zu erreichen. Kurz: Spezifische und eingegrenzte Professionalität wird angesichts diffuser Deprofessionalisierungen und Entgrenzungen im System Weiterbildung wichtiger denn je. Das Fach Erwachsenenpädagogik hat die „Voraussetzungen“ (Peters) solcher Professionalität zu schaffen

und die Kompetenzentwicklung für ein situatives und prozessorientiertes pädagogisches Handeln zu operationalisieren (Schiersmann). Eben solche Operationalisierung leisten Doerry und Bovier mit ihrem Beitrag über kritische Situationen in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung als Untersuchungsgegenstand und Teilgebiet der Lehr-/Lernforschung. Das situative und interaktive Geschehen von Unterricht, verdichtet in sog. „Kritischen Situationen“, wird hier mit den Ergebnissen einer empirischen Untersuchung so aufbereitet, dass daraus Reflexionen und Anleitungen für professionelles Handeln und Reagieren eines Kursleiters oder einer Kursleiterin entwickelt werden. Insofern konkretisiert dieser Beitrag die Professionalitätsdebatte an alltäglich in der Erwachsenenbildung vorkommenden Ereignissen und transponiert sie in professionelle Kategorien, die für Mitarbeiterfortbildungen geeignet sind.

2.3

Ein drittes, für die Erwachsenenbildung klassisches Thema wird von Ortfried Schöffter unter dem Titel „Implizite Alltagsdidaktik“ weiterentwickelt. Die Differenz und der Zusammenhang zwischen alltäglich und lebensweltlich geprägten Lernprozessen einerseits und den didaktisierten institutionalisierten Lernprozessen in der Erwachsenenbildung andererseits sind nicht nur Schöffters Thema, sondern eine Daueraufgabe für das Fach Erwachsenenpädagogik, die zu einer „Überschreitung des psychologischen Lernbegriffs“ (S. 90) zwingt. Schöffter übrigens stellt seine Überlegungen expliziter als andere Autorinnen und Autoren unter die Frage der Konstitution des Faches und bündelt seine Sichtweise schließlich so: „Erwachsenenpädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin kann sich daher in Forschung und Lehre nicht auf funktional ausdifferenzierte Lernkontexte beschränken. Es ist vielmehr die Differenz zwischen alltagsdidaktischen Institutionalisationen und funktionalen Lernarrangements, aus der sich Erwachsenenpädagogik als Fach begründet“ (S. 100). Der Versuch also, einen umfassenderen Lernbegriff für die Konstitution des Faches aus den spannungsvollen Differenzen und *Zusammenhängen von lebensweltlich institutionalisiertem und funktional institutionalisiertem Lernen* mit ihren „insularen Stoffstrukturen“ (Schöffter) zu entwickeln, zeichnet dieses klassische Thema aus. In diesen Argumentationszusammenhang möchte ich auch den Beitrag von Tippelt einordnen, der zwar im engeren Sinn den Zusammenhang von schulischen Lernerfahrungen und Weiterbildung thematisiert, diesen Zusammenhang aber in den weiteren Horizont sozialer Milieuforschung einordnet. Bildungsbiographien müssen – so Tippelt – „auch unter den Kriterien der Lebenslage und der Lebenswelt“ (S. 263) rekonstruiert werden. Schärfer ausgedrückt: Schulische Lernerfahrungen stellen selbst ein grundlegendes Milieu und nicht nur eine Lernvoraussetzung für Erwachsenenpädagogik dar. Ebenfalls könnte man zu dieser Thematik auch den Beitrag von Lothar Schöffner zählen. Unter dem Begriff Transfer lenkt Schöffner den Blickwinkel von den Bildungsveranstaltungen hin auf das alltägliche Handeln im Betrieb. Innerbetriebliches Handeln (hier studiert in einem Pilotprojekt bei der Lufthansa) muss sich ebenso wie funktionale Bildung und effektives Lernen schließlich und endlich an den ja durchaus lebensweltlich geprägten Kundenerwartungen und einem kundenfreundlichen Handeln legitimieren. Es geht also nicht einfach um einen ideologiekritischen Hinweis auf die Instrumentalisierung von Bildung in betrieblichen Schulungsprozessen, sondern um eine lebensweltliche Orientierung, die sich in und durch Kundenerwartungen konkretisiert. So einfach und traditional der Schlusspunkt ist, den Schöffner setzt, so schwierig und mühsam ist er auch. Transfer – also der Prozess zwischen funktionalem Lernen und betrieblichem Handeln – mache „eine sorgfältig begründete Zielorientierung“ (S. 200) notwendig.

2.4

Diese spannungsvolle Thematik zwischen Lebenswelt und Bildung ist nicht identisch mit der, die im vorliegenden Band Nuissl unter dem ebenfalls zu den klassischen Themen zählenden Begriffspaar *Praxis und Theorie in der Erwachsenenbildung* entfaltet. Nuissl sieht die Theoriebildung in der Erwachsenenpädagogik – im Unterschied zu den Naturwissenschaften – grundsätzlich der Praxis folgend. Immerhin zieht er aus der seines Erachtens unstrittigen Auffassung, dass „die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung aufs Engste mit der Entwicklung des heterogenen Gegenstandes verknüpft“ (S. 267) ist, was er in der

griffigen Maxime „aus der Praxis für die Praxis“ oder „von der Praxis zur Theorie“ zuspitzt, eine doch bemerkenswerte, wenngleich in einem Zitat von Hans Tietgens untergebrachte, aber vielleicht doch nicht so unstrittige, zumindest aber provokative Folgerung: Weder konstitutionell noch historisch könne es eine originäre Wissenschaft von der Erwachsenenbildung geben (vgl. S. 267). Auch dies ist eine Antwort auf die Frage nach der Konstitution des Faches. Gemildert möchte man lesen, das Fach konstituiere sich in stetiger Abhängigkeit und Folge von der Praxisentwicklung der Erwachsenenbildung. Nicht ein dialektisches oder dialogisches Verhältnis zwischen Theorie und Praxis sei – inzwischen – konstitutiv, sondern ein Verhältnis von Grund und Folge. Und in der Tat folgen auch andere Beiträge dieses Bandes dieser Vorstellung mehr oder weniger direkt gerade dadurch, dass es manchmal gar nicht so einfach für den Leser ist, herauszufinden, ob ein Autor/eine Autorin nun eher das Praxissystem von Erwachsenenbildung oder die Wissenschaft einer Erwachsenenpädagogik in den Aussagen vor Augen hat.

2.5

Ein uraltes, aber in den vergangenen 30 Jahren wenig geliebtes Thema scheint durch Rainer Brödel unter dem Stichwort *Lebensführung* wiederbelebt zu werden. Brödel zeigt in einer historischen Skizze (S. 226ff.), wie und warum „Lebensführung ein altes und genuines Thema der Erwachsenenbildung“ darstellt. (Anmerkung: Wenn man sieht, wie diese Thematik – vgl. etwa Wilhelm Schmid: Philosophie der Lebenskunst. Frankfurt/M. 1998 – an Aktualität gewinnt, dann bekommt man eine Ahnung davon, welche Möglichkeiten einer Themenbildung und -findung sich aus der Geschichte der Erwachsenenbildung anbieten.) Dieses Thema, als klassisches Thema betrachtet, hätte die Chance und Kraft, ethische Dimensionen einer Erwachsenenpädagogik mit den Modernisierungsschüben zu verbinden, sofern das Fach Erwachsenenbildung ihr distanzierendes Verhältnis zu allen Fragen von Lebensführung, Lebenskunde, Lebenskunst, Lebensgestaltung aufarbeiten und klären könnte.

So weit die Leseerfahrung mit dieser Lesebrille. Und die Anmerkung noch, dass auch Ansätze von expliziten (und auch notwendigen) Kontroversen und Abgrenzungen innerhalb der kleinen wissenschaftlichen Gemeinschaft gewagt werden, die in Zukunft durchaus noch profilierter zu entfalten und auszutragen wären – z.B.: heftig und direkt von Arnold gegen Dräger (S. 23), zurückhaltend und abgrenzend von Schäffter gegen Kade (S. 100), kurz und knapp von Peters gegen Nuisl (S. 182). Und natürlich taucht die Frage auf: Ist das alles? Welche Themen tauchen nicht auf, würden aber zur Konstitution des Faches, wenn man systematisch denkt, hinzugehören? Welche Themen lassen sich in keinem Fall, wie auch immer man sie umformulieren würde, unter diesen Themen unterbringen? Doch darum geht es hier in dieser Bestandsaufnahme nicht, die so zusammengefasst werden könnte. Faktisch konstituieren diese Themen die Erwachsenenpädagogik gemäß diesem Buch:

1. Didaktik und das Verhältnis von Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung – hier im Gewande der Konstruktivismusdebatte.
2. Staatliche und institutionelle Strukturen als politischer Rahmen für Entwicklungen, Funktionen und Ziele von Erwachsenenbildung als System – hier in der Debatte um Pluralität und Subsidiarität.
3. Professionelles Handeln und Kompetenz für Erwachsenenbildung – hier in der Betonung von Planungshandeln und kommunikativer Kompetenz.
4. Lebenswelt/Milieu einerseits und institutionalisierte Erwachsenenbildung andererseits – hier unter der Rücksicht wechselseitiger Einflüsse und wechselseitiger Transfers
5. Praxis und Theorie in der Erwachsenenbildung – hier als Notwendigkeit diskutiert, von der Praxis hin zur Theorie zu denken
6. Lebensführung und Lebenskunst – hier als unumgehbare Aufgabe des Individuums in der Moderne gekennzeichnet.

Anderer mögen zu anderen Nomenklaturen, Überschriften und anderen Ableitungslogiken kommen, als es ein solcher Sammelband bzw. meine Art, ihn zu lesen, tut. Faktisch jedoch tauchen hier sechs thematische Dimensionen eines Faches Erwachsenenbildung auf, von

denen keine fehlen dürfte. Die Zeit für solche Bündelungen faktischer Erscheinungen und Entwicklungen im Fach ist nach 30 Jahren offensichtlich reif. Warum also nicht auch den Weg der Integration des Faches von seiner Faktizität her (und nicht nur aus einer theoretischen Logik) versuchen?

Was zu dieser Lesart reizvoll und fruchtbar hinzugehören und dieses Buch auch hergeben würde, aber ein längeres Studieren erforderlich machte, wäre das Herausarbeiten der Kontinuität wissenschaftlichen Arbeitens bei jeder einzelnen Autorin und jedem einzelnen Autor. Es ist für diejenigen, die die Arbeiten und Publikationen einiger der Autorinnen und Autoren über viele Jahre verfolgt haben, nicht schwer zu sehen (aber mühsamer, im Detail genau nachzuzeichnen), dass jede und jeder mit ihrem/seinem jeweiligen Beitrag auch eine persönliche und individuelle Kontinuität des Denkens, Forschens, Argumentierens fortsetzt, weiterentwickelt oder wiederholt. Doerry hat sich immer schon mit kritischen Ereignissen und Kommunikationsstrukturen in der Erwachsenenbildung auseinandergesetzt. Kühlenkamp hat sich immer schon mit Bildungspolitik und Gesetzgebung beschäftigt, Knoll hat immer schon Beiträge zu den internationalen Bezügen der Erwachsenenbildung geschrieben – usw. usw. Diese Kontinuität bei denen aufzuarbeiten, die als Personen und Professorinnen und Professoren das Fach Erwachsenenpädagogik repräsentieren, ist unter der Frage nach der Konstitution dieses Faches nicht primär eine sicher im übrigen auch reizvolle psychologische Frage der Kontinuität von Denkmustern, sondern eine sachliche Frage der Konstitution insofern, als eben diese Kontinuitäten das Profil des Faches über Jahrzehnte ausmachen. Eine wissenschaftliche Gemeinschaft konstituiert ihr Profil aus einer unlösbaren Verquickung von „Sache und Person“. Eine Zwischenbilanz, wie sie dieses Buch zulässt, zeigt ganz offensichtlich bei aller additiv erscheinenden Verschiedenheit der vielen Beiträge doch einige grundlegende Themen, die das Fach inzwischen bestimmen und die auch dann weiter zu bearbeiten sind, wenn die Personen, die dieses Fach repräsentieren, andere sein werden.

Doch: Werden eigentlich dieser Sammelband und die vielen anderen Sammelbände in der Erwachsenenbildung unter einer solchen Rücksicht als ein Ganzes gelesen oder eher nur in den Teilen rezipiert, die einen Leser gerade beschäftigen? Fördern die Sammelbände nicht gerade aufgrund ihrer vielfältigen Struktur und ihrer eklektischen Nutzung den Eindruck von Zersplitterung des Faches, die ihm dann wieder – ironisch karikiert – als (verzerrtes, aber falsches) Selbstbild entgegengehalten wird?

Josef Schrader:

Da die Erwachsenenbildung inzwischen auf eine 30jährige Geschichte als Wissenschaftsdisziplin an bundesdeutschen Hochschulen zurückblicken kann, mehrten sich die Festschriften, in denen die Arbeit der ersten Generation der Professorinnen und Professoren von Wegbegleitern, Kolleginnen und Schülern gewürdigt werden kann. Nach Festschriften u.a. für Hans Tietgens, Günther Dohmen, Hildegard Feidel-Mertz, Gerhard Strunk, Joachim Dikau, Johannes Weinberg, Werner Faber und Gerhard Breloer ist das hier zu besprechende Buch Horst Siebert gewidmet, dem ersten Lehrstuhlvertreter in der Bundesrepublik, der ausschließlich für Erwachsenenbildung zuständig war. Horst Siebert gehört unbestritten zu den einflussreichsten, sowohl im Wissenschaftsbetrieb wie in weiten Teilen des Praxisfeldes anerkannten Autoren. Er ist nicht nur ein wegweisender Wissenschaftler, sondern auch ein erfolgreicher Hochschullehrer, dessen Studierende in Volkshochschulen, Verbänden, an Universitäten und in europäischen Organisationen ihren Platz gefunden haben, nicht selbstverständlich für eine Disziplin, die sich seit ihrer Gründung um die Arbeitsmarktchancen ihrer Absolventen sorgt und sorgen muss. Seine beeindruckende Veröffentlichungsliste dokumentiert Offenheit und literarische Neugier, immer wieder zugespitzt auf bildungspolitisch und bildungspraktisch bedeutsame Fragen. Das Spektrum der Themen, Typ und Ort der Veröffentlichungen zeigen, dass Horst Siebert Erwachsenenbildung als Professionswissenschaft be-greift, wobei er seine Aufgabe wohl vornehmlich darin sieht, wissenschaftliche Konzepte zu

rezipieren und in einer Form zu „vermitteln“, dass sie auch von Praktikerinnen und Praktikern aufgegriffen und genutzt werden können. Dass er seine Wirkung als Hochschul*lehrer* auch dann behält, wenn er selbst mit der konstruktivistischen Wende die Erkenntnis- und Wirkungsmöglichkeiten wissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Lehre grundsätzlich in Frage stellt, werden all jene bestätigen, die Horst Siebert als Pädagogen oder Referenten erlebt haben. Es ist Ausdruck der ihm eigenen Bescheidenheit (man lese das einführende Interview mit Ingeborg Schüssler), dass die der Festschrift beigegebene Bibliographie zu diesem Anlass erst erstellt werden musste, da er selbst keine verfügbar hatte (eine dankenswerte Zuarbeit von Peter Liebl vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung).

Herausgeber der Festschrift sind mit Rolf Arnold, Wiltrud Gieseke und Ekkehard Nuissl Vertreter der „zweiten Generation“ von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern, die engen beruflichen Kontakt zu Horst Siebert hatten und haben, ohne „Schüler“ im Wortsinn zu sein. Sie haben ihrer Veröffentlichung – mit Bedacht, wie sie einleitend hervorheben – den Untertitel „Zur Konstitution eines Faches“ gegeben. Dem entspricht, dass der Band in die Reihe „Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung“ aufgenommen wurde. Den Untertitel für die Besprechung aufzugreifen, bietet sich auch deshalb an, weil Horst Siebert sich nicht nur an nahezu allen wichtigen Debatten in der Erwachsenenbildung beteiligt, sondern diese zu meist nachhaltig beeinflusst hat. Dabei kann es an dieser Stelle nicht um eine Erörterung der wissenschaftshistorischen, -theoretischen oder -politischen Konstitutionsbedingungen der Disziplin gehen, nicht um einen systematischen Vergleich der vorliegenden mit vorangegangenen Festschriften und auch nicht um den Anspruch, jedem einzelnen Beitrag gerecht zu werden. Vielmehr seien einige Auffälligkeiten benannt, die einem jüngeren „Beobachter“ erwähnenswert scheinen. Was also kennzeichnet das Fach Erwachsenenpädagogik, wenn man die vorliegende Festschrift als exemplarischen Fall für die Wahl der Themen und die Art ihrer Behandlung durch maßgebliche Vertreterinnen und Vertreter der Disziplin nimmt?

Wer heute mit oder über Horst Siebert redet, kann über den Konstruktivismus nicht mehr schweigen. In gewisser Weise spiegelt auch die Festschrift den Hang der Disziplin zur Aktualität und zu „Wendemanövern“, wie ihn Horst Siebert einmal ironisch und durchaus selbstkritisch beschrieben hat: Es überwiegen Beiträge, die sich mit „dem Konstruktivismus“ auseinandersetzen, wie er insbesondere von Siebert selbst und von Rolf Arnold in die Erwachsenenbildung eingeführt wurde. Ältere verdienstvolle Schwerpunkte seiner wissenschaftlichen Arbeit, etwa seine Beiträge zur empirischen Lehr-Lern-Forschung oder zur Curriculumtheorie, werden in keinem Beitrag systematisch gewürdigt, wohl auch, weil sie für Horst Siebert selbst nicht mehr „aktuell“ scheinen.

Was hier als zweite Auffälligkeit herausgestellt wird, mag andernorts als selbstverständlich gelten, war es aber in der Erwachsenenbildung lange nicht: Es gibt Meinungsstreit in der Disziplin, und zwar selbst mit dem in der Festschrift Geehrten. Die Mehrzahl der zuvor genannten Aufsätze ist kritisch: Hans Tietgens stellt die konstruktivistische Didaktik in die Kontinuität (und Redundanz) bestimmter Fragestellungen und Einsichten bei wechselnden Semantiken und weist auf unerwünschte bildungspolitische Nebenwirkungen hin (wie die Gefahr indirekter Legitimation öffentlicher Sparpolitik, S. 35). Erhard Schlutz sieht in der Hinwendung zum Konstruktivismus (er spricht von einer „Überwältigungsstrategie“, mit der er etabliert werden soll (S. 48)) eine Neuaufgabe reformpädagogischen Denkens (S. 54) und kritisiert u.a. die Vernachlässigung der zuvörderst über Sprache vermittelten sozialen Bedingungen der Konstruktion von (gesellschaftlicher) Wirklichkeit (S. 44f). Peter Faulstich stellt die konstruktivistische „Wende“ in den Kontext postmoderner Gesellschaftsvergessenheit und befürchtet, dass das kritische Potential der Erwachsenenbildung ausgerechnet zu einem Zeitpunkt schwächer wird, wo die Gefahr der Instrumentalisierung am größten ist (S. 59). Herbert Gerl führt Erfahrungen mit dem Neurolinguistischen Programmieren gegen eine radikalisierte konstruktivistische Lerntheorie ins Feld. Während aus der Kritik an Horst Sieberts Auffassungen zugleich großer Respekt vor seiner Person spricht, wird die Auseinandersetzung zwischen Rolf Arnold und Horst Dräger von einigen persönlichen Spitzen gewürzt (S. 23f), auch dies wohl ein Zeichen für die Normalisierung der Diskurse in einer noch jungen Wissenschaftsdisziplin.

Eine weitere Auffälligkeit schließt an Ekkehard Nuißls Feststellung an, Erwachsenenbildung habe sich als „Teildisziplin der Erziehungswissenschaft“ (S. 265) etabliert. In wissenschaftsorganisatorischer Hinsicht gilt das zweifellos, aber gilt es auch für ihre Diskurse? Am Beispiel der konstruktivistischen Didaktik zeigt sich, dass sie zwar als „allgemeine“ Didaktik entwickelt wird, die allgemeindidaktische Diskussion der Erziehungswissenschaft aber kaum präsent ist. Kollegen aus der allgemeinen Erziehungswissenschaft irritiert darüber hinaus auch die Geschwindigkeit, mit der neue Konzepte aufgegriffen und „verwertet“ werden, so dass bereits wenige Jahre nach der Einführung neuer Theorien „Bilanzen für die Praxis“ erscheinen (so Ewald Terhart in der Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5/1999, S. 631). Aufgefallen war Terhart auch – nicht nur bei Horst Siebert – die Diskrepanz zwischen der Radikalität theoretischer Neuorientierung und durchaus vertrauten didaktischen Handlungsempfehlungen.

Der Wunsch nach Anschlussfähigkeit (wohl einer der häufigsten Begriffe in der aktuellen erwachsenenpädagogischen Literatur) an Diskurse in Bezugs-, Nachbar- oder auf den ersten Blick auch ganz entfernten Disziplinen (in diesem Fall u.a. Biologie, Neurophysiologie, Wissenschaftstheorie, Systemtheorie, Entwicklungspsychologie) wirft zudem die Frage nach dem konstitutiven Bezugspunkt einer Wissenschaftsdisziplin auf, die von sich zumeist behauptet, „Wissenschaft von Praxis für Praxis“ zu sein. Die Suche nach „Anschluss“ lässt aus dem Blick geraten, welche empirischen Befunde oder welche theoretisch offenen Fragen denn überhaupt eine Neuorientierung erfordern. Daher ist verständlich, wenn Ekkehard Nuißl in seinem Beitrag die mangelnde Anknüpfung an erreichte Diskussions- und Forschungsstände auch in der eigenen Teildisziplin beklagt und eine größere Kontinuität anmahnt (S. 272). Der Blick in andere Disziplinen lässt zudem übersehen, dass die Erwachsenenbildung inzwischen nicht nur „anschießen“, sondern auch andere Disziplinen anregen kann. So zeichnet z.B. der Beitrag von Ortried Schäffter Grundlinien einer allgemeinen Didaktik lebensbegleitenden Lernens, die über den engen Rahmen einer Theorie des Unterrichts hinausreichen (S. 89). Er eröffnet auch insofern neue theoretische und empirisch ertragreich scheinende Perspektiven, als er auf das komplementäre Verhältnis von organisiertem und selbstorganisiertem Lernen verweist und didaktische Strukturierungen (im Sinne einer impliziten Alltagsdidaktik) auch in lebensweltlichen Kontexten in den Blick nimmt. Damit wird der zumeist überbetonte Gegensatz von Lernen innerhalb und außerhalb von Institutionen überwunden.

Aber nicht die gesamte Festschrift, und damit komme ich zu einer letzten Anmerkung, ist dem aktuellen „Topthema“ Konstruktivismus gewidmet. Es finden sich mehrere Beiträge, die auf eine Kontinuität in der Problembearbeitung jenseits von Themenkonjunkturen schließen lassen. Das gilt etwa für die Beiträge von Wiltrud Gieseke und Christiane Schiersmann zu Fragen der Professionalisierung der Weiterbildung oder von Rudolf Tippelt zum Zusammenhang von Bildungskonzepten und sozialen Milieus. Dass es notwendig ist, auch an scheinbar selbstverständlichen Konzepten und Begriffen der Disziplin weiterzuarbeiten, zeigen die Beiträge von Joachim H. Knoll, Detlef Kuhlenkamp und Roswitha Peters. Knoll mahnt eine verfassungs- und demokratietheoretische Fundierung zentraler Begriffe wie Pluralismus, Subsidiarität oder die öffentliche Verantwortung an (S. 139), Peters kritisiert die mangelnde begriffliche Präzision verbreiteter Konzepte von Professionalisierung und Professionalität und macht einen weiterführenden Vorschlag. Gerd Doerry führt, gemeinsam mit Elke Bovier, Forschungen zu Interaktionsprozessen in Lerngruppen fort, hier fokussiert auf den Umgang von Lehrenden mit kritischen Ereignissen. Rainer Brödel schließlich stellt das aus der Politikberatung stammende Konzept einer „reflexiven Lebensführungskompetenz“ in den Kontext bildungs- und modernisierungstheoretischer Debatten der Erwachsenenbildung. Insgesamt liegt hier eine lesenswerte, anregende und weiterführende Veröffentlichung vor, die die Konstitution des Faches Erwachsenenbildung als fortdauerndes, nicht zuletzt von Horst Siebert selbst angelegtes und unterstütztes Projekt erscheinen lässt. Die Altersstruktur des wissenschaftlichen Personals in der Disziplin lässt für die nächsten Jahre weitere Festschriften erwarten, die weiterhin Gelegenheit bieten werden, über die Fortgänge der Disziplinbildung nachzudenken.

Sammelbesprechungen

Einführungen in die Erwachsenenbildung

(1)

Peter Faulstich/Christine Zeuner
Erwachsenenbildung

Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten (Juventa Verlag) Weinheim 1999, 264 Seiten, DM 34.80

(2)

Jochen Kade/Dieter Nittel/Wolfgang Seiter
Einführung in die Erwachsenenbildung

(Kohlhammer Verlag) Stuttgart 1999, 215 Seiten, DM 32.00

(3)

Ekkehard Nuissl

Einführung in die Weiterbildung Zugänge, Probleme und Handlungsfelder (Luchterhand Verlag) Neuwied 2000, 167 Seiten, DM 29.80

(4)

Johannes Weinberg
Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung

überarbeitete Neuauflage
Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung (Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 2000, 175 Seiten, DM 28.00

Sammelrezension 1

Gegenwärtig ist für die Erwachsenenpädagogik mit vier beinahe gleichzeitig erschienenen Bänden ein „Boom“ an Einführungsliteratur zu konstatieren. Diese Produktivität mag bloß auf den ersten Blick erstaunen. Ein erster Grund ist in dem erneuten Bedeutungsanstieg des Lernens im Erwachsenenalter auszumachen. Zugleich artikuliert sich allenthalben ein steigender Orientierungsbedarf für die Disziplin, die Hochschulausbildung wie auch für das Berufsfeld, welches sich angesichts der Durchsetzung wissenschaftlicher Sozial- und Arbeitsstrukturen in einem rasanten

Umbruch befindet. Die Profession selbst arbeitet daher an einem modernisierten Profil, gilt es doch den neuen bildungsökonomischen Erwartungen wie dem selbst gesetzten Anspruch einer Vernetzung von organisiertem und individuellem Lernen durch eine Neugewichtung professionsbezogener Kompetenzanteile Rechnung zu tragen. Ein weiterer Grund für die konstatierte Konjunktur auf dem Buchmarkt ergibt sich m.E. aus dem gewachsenen Selbstbewusstsein der Erwachsenenpädagogik und dem materialen Interesse an eigenständiger Konturierung im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Gesamtdisziplin. So gehen heute von der Erwachsenenpädagogik – wie im Übrigen auch von der Sozialpädagogik – nachhaltige Impulse auf die pädagogische Gesamtdisziplin aus (vgl. Krüger/Rauschenbach 1994).

Zu (1):

Die Arbeit von Faulstich/Zeuner ist mit Abstand die umfangreichste und zudem thematisch weit gespannt. Dies mag aus dem selbst gesetzten Anspruch resultieren, Wissen im Überblick vermitteln zu wollen, „das sinnvoll und brauchbar ist, um sich die instrumentellen und reflexiven Kompetenzen anzueignen, die auf Tätigkeiten im Handlungsfeld vorbereiten, und um diese wissenschaftlich zu begreifen“ (S. 7). Die Hamburger wählen als paradigmatischen Grundlagenbezug eine subjekttheoretische Perspektive, wie sie insbesondere von dem Nestor der kritischen Psychologie, Klaus Holzkamp, verfolgt wird. So gilt hier Holzkamps Lerntheorie mit ihrer Fokussierung auf den Aneignungsprozess durch die Individuen als zentral. „Lernen bezieht sich nicht auf Gegenstände an und für sich, sondern auf ihre jeweilige Bedeutung für das lernende Individuum“ (S. 31). Deshalb wird auch für ein „expansives“ Lernen plädiert, was voraussetzt, dass die Lernthematiken mit den Lebensinteressen der Individuen verbunden werden können (S. 30). Man kann die lerntheoretischen Ausführungen bei Faulstich/Zeuner als ein Plädoyer für eine „personenbezogene Lerntheorie“ (S. 32) zusammenfassen, womit zugleich ein unhintergebares Relevanzkriterium auch für Theorien kollektiven Lernens im Rahmen von Organi-

sationsentwicklung und Unternehmenskultur benannt ist.

Vor dem aufgezeigten Referenzhorizont heben Faulstich/Zeuner darauf ab, dass sich das Handeln in der Erwachsenenbildung nicht auf die Durchführung von Veranstaltungen konzentriert, „sondern es hat sich zu Planung und Beratung hin erweitert. Es geht darum, Lernen zu vermitteln. Erwachsenenbildung umfasst alle Tätigkeiten Erwachsener, wenn sie lernen – in verschiedenen Lernformen und -kontexten, Programmen und Institutionen sowie in Bezug auf deren ökonomische und politische Regulation“ (S. 7). Ein solchermaßen als Terminus herausgestelltes „Lernvermitteln“ beinhaltet neben seinen analytisch-beschreibenden Anteilen auch eine professionspolitische Dimension bzw. einen programmatischen Anspruch: Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist vermehrt zuständig für die Vielfalt des im Alltag erfolgenden Lernens, insoweit dieses der Vernetzung mit einem organisierten Lernen oder einer diesbezüglichen Infrastruktur sekundärer erwachsenenbildnerischer Dienstleistungen (z.B. trägerübergreifende Beratung) bedarf. Dieses Plädoyer für eine Öffnung des erwachsenenbildnerischen Raums steht keineswegs im Widerspruch zu einer Kritik an der Themenkonjunktur „selbstorganisierten Lernens“ dahingehend, dass Unterrichten bis hin zu einer Funktionsminderung der Lehrenden in Verruf geraten sei (S. 19). Im Gegenteil: Faulstich/Zeuner vertreten eine Vermittlungsdidaktik, die in „Faulstich/Zeuner handeln“ (S. 67) und vielfältige Lernformen aufgliederbar ist. Und sie plädieren dezidiert für eine Handlungsorientierung in der Erwachsenenbildung (S. 54). Recht knapp behandelt wird hierbei die Frage des Medieneinsatzes im Rahmen des Methodenkapitels (S. 67/68). Im Unterschied zu der folgenden Arbeit abstrahiert das Werk von Faulstich/Zeuner weitgehend vom erziehungswissenschaftlichen Reflexionshintergrund der Erwachsenenbildung und es werden stärker die Diskurse und Problemstellungen einer professionsbezogenen Erwachsenenbildung thematisiert.

Zu (2):

Die Frankfurter Autoren Kade/Nittel/Seitter eröffnen ihren Band mit einer konstruierten Fallgeschichte, die gleichermaßen Gegen-

wart beschreibend wie sozialutopisch-prognostisch angelegt ist. Damit werden für die weitere Darstellung heuristische Funktionen verbunden. In der Fallgeschichte wird der Lebenslauf einer Informatik-Studentin „von der Wiege bis zur Bahre“ bis in die ersten Jahrzehnte unseres gerade begonnenen Jahrhunderts verfolgt. Die diachrone Perspektive vermittelt hier anschaulich die Vielfalt und Dichte einer pädagogischen Formung und Stützung des gesamten Lebenslaufs in risikoreichen Wissensgesellschaften kapitalistischen Zuschnitts. Vor diesem Hintergrund arbeiten die Autoren verschiedene analytische Dimensionen heraus, die zum generellen Verständnis der „für das Lernen Erwachsener in modernen Gesellschaften bedeutsame(n) Zusammenhänge“ (S. 21) dienen: die Spannung von Lebenslangem und Bildungsbiographie, die Dialektik zwischen Vermittlung und Aneignung in Bildungsprozessen, die Pädagogisierung der Lebensführung als eine spezifische Form lebenslangen Lernens und schließlich das Entgrenzungstheorem, welches Lernen unter dem Aspekt seiner Verortung „diesseits und jenseits der Institutionen“ (S. 29) betrachten lässt.

Im Weiteren und grob gesprochen unterteilt sich diese Arbeit jeweils in einen stärker disziplin- und einen stärker professionsbezogenen Schwerpunkt. Zum ersten sei angemerkt, dass er neben erwachsenenbildungsgeschichtlichen Rekonstruktionen auch die Diskussion empirischer Forschungsbefunde enthält. Hierbei liegt das Augenmerk durchweg auf neueren Untersuchungen, die einmal die moderne Tendenz der Individualisierung und Pluralisierung in ihrer Relevanz für Bildungsprozesse der Subjekte beleuchten und die sich zum anderen mit zentralen Problemstellungen der Profession auseinandersetzen: die Institutionen- und Organisationsforschung und verschiedene Zweige der für didaktisches Handeln wichtigen Forschung. Aufschlussreich, hier aber nur andeutbar sind etwa die Überlegungen zu einer „Didaktik der neuen Lernkulturen“ (S. 121) und zur Erweiterung des professionellen Mandats von Erwachsenenpädagog/innen, die Kade/Nittel/Seitter in ihrer Ambivalenz aufzeigen als „eine Entgrenzung von Zuständigkeiten und ... Zugriff auf einen bisher noch nicht betretenen Bereich“ (S. 156). Hier ergeben sich

zumindest vordergründig gewisse Parallelen zu dem – für Alltagslernen durchlässigen – Theorem des „Lernvermittels“ bei Faulstich/Zeuner.

Das Frankfurter Autorenteam will mit seiner „Einführung“ freilich auch Studierende der Erwachsenenpädagogik ansprechen. Nach meinen persönlichen Eindruck aus Lehrveranstaltungen an zwei Universitäten lässt sich dieses Ziel mit der einleitenden Fallgeschichte vollauf erreichen. Hingegen bekam ich im nachfolgenden Text bisweilen einige Bedenken wegen der nicht geringen fachlichen Vorkenntnisse, die der Leserschaft abverlangt werden dürften. Dieses Monitum kann aber keineswegs den überzeugend erbrachten Ertrag einer bündigen erziehungswissenschaftlichen Bilanzierung erwachsenpädagogischer Problem- und Diskurslagen schmälern. Im Übrigen nehmen die letzten beiden Kapitel ein studentisches Orientierungsinteresse in Studiengangfragen etc. wieder ausführlich auf.

Zu (3):

Das Einführungsbuch von Nuissl hebt auf die offensichtlich größer werdende Gruppe erwachsenpädagogisch Interessierter aus diversen gesellschaftlichen Feldern ab. Nachrangiger Adressat ist hingegen das engere Fachpublikum. Dieser offene Anspruch drückt sich schon im Aufbau und in einer bewusst leserfreundlichen Ausgestaltung des Bandes aus. So folgt der erste Teil mit zehn Kapiteln einer genetisch-zugangstheoretischen Darstellungsweise der adressaten- oder lernerbezogenen Weiterbildungsproblematik: „Vom Bildungsanlass zum Lehr-/Lernprozess“ (S. 9–52). Idealtypisch orientiert sich hier der Autor an der Entstehung, Konturierung und Realisierung von Bildungsinteressen im Erwachsenenalter. Für die somit vielfältigen Belange lebensbegleitenden Lernens gilt es nach Nuissl von Seiten des organisierten Weiterbildungsbereichs geeignete Formen professioneller Unterstützung zu sichern und (weiter) zu entwickeln: Stärkung und lebenssituative Konkretisierung von Weiterbildungsmotivationen durch Information und Beratung, bedarfsgerechtes Bildungsangebot und qualitativ solides didaktisches Handeln sowie – angesichts eines sich zunehmend individualisierenden Kompetenzentwicklungsbedarfs – auch Ausdifferenzierung und Verfei-

nerung des Angebotsspektrums erwachsenpädagogischer Dienstleistungen. Damit spannen die insgesamt 22 Kapitel einen weiten Bogen erwachsenbildnerischer Analyse, der von „Anfangssituationen“ bis hin zu „Lehrplanung“ und „Kooperation und Verbände“ reicht.

Nuissls Arbeit zeichnet sich argumentativ durch klare Linienführung und eine nutzerorientierte Stoffproportionierung aus. So zeugt es von Leser/innenfreundlichkeit, wenn der laufende Text selbst keine Autor/innenbelege enthält, dafür aber zentrale Literaturbezüge in 51 kompakten „Infoboxen“ hergestellt werden. Außerdem gibt es einen „Support“-Anhang, der wichtige Adressen einschließt; Ähnliches existiert auch in den Einführungen von Kade/Nittel/Seitter und Weinberg.

Thematisch zeigt Nuissl die Vielschichtigkeit gegenwärtigen Systemwandels der Weiterbildung und des sie betreffenden Modernisierungsdrucks auf. Dabei geht der Einführungscharakter des Bandes nicht verloren. Zugleich ist das Buch auch für Insider der Erwachsenenbildung aufschlussreich, indem neben systematischer Beschreibung und professionsbezogener Diagnose auch Perspektiven für den Weiterbildungsbereich behandelt werden. Hingewiesen sei auf das Kapitel „Institutioneller Wandel“, wo Nuissl den gesellschafts- und staatspolitischen Megatrend der Deregulierung mit der Veränderung der Bildungslandschaft erwachsenpädagogisch innovativ in Beziehung setzt (S. 85–90). Zu pessimistisch erscheint mir allerdings das Kapitel „Beruf: Weiterbilder/-in“, wengleich die dort angeführten Ausgangsdaten kaum bestritten werden können.

Zu (4):

Weinbergs Band erschien erstmals 1989, schon 1990 folgte eine zweite Auflage. Bei der aktuellen Ausgabe handelt es sich um eine inhaltlich überarbeitete Fassung, was am deutlichsten in zwei neu aufgenommenen Kapiteln „Menschenbild, Werte und Normen in der Erwachsenenbildung“ sowie „Beratung“ wird. Diese Themen begründen sich aus der Bedeutungszunahme von Selbstbildungsprozessen und einer nunmehr virulent werdenden Frage nach der anthropologischen Grundausstattung des Menschen (S. 31). Diesbezüglich interpretiert Weinberg die

gegenwärtige Situation des Umbruchs – etwa das Take-off neuer Technologien, die Internationalisierung der „Bildungsthemenentwicklungsdebatte“ (S. 81 u. 115) oder die fiskalische Neubewertung staatlichen Handlungseingagements (S. 89) – im Sinne einer Erweiterung des Erwachsenenbildungsbegriffs um die Komponente des „informellen Lernens“ (S. 39). Nicht zuletzt die nachhaltig veränderten Rahmenbedingungen für Lebensführung, welche ein dreistufig segmentierter Arbeitsmarkt erzeugt (S. 42–46), begründen ein erwachsenenpädagogisches Erkenntnisinteresse, informelles Erfahrungslernen – etwa im Rahmen des Vereinslebens und/oder im regionalen Umfeld (S. 92) – als relevante Lernkontexte zu entdecken und zu erschließen. Hierbei schwingen im Hinblick auf die Entwicklung tragfähiger pluraler Lebensformen des modernen Erwachsenendaseins auch bürger- und zivilgesellschaftliche Referenzen mit. So bergen nach Weinberg ehrenamtlich Tätige ein unverzichtbares pro-gesellschaftliches Humankapital, welches es durch „tätigkeitsbegleitendes Lernen“ und „Netzwerke des Lernens“ (S. 47) zu entwickeln gilt. Derartige Beobachtungen werden jüngst bei W. Seitter (1999) durch biographieanalytische Rekonstruktionen am Beispiel von Migrant/innen eindrucksvoll untermauert.

In Weinbergs aktueller Arbeit geht es aber nicht allein um die alltagsnahe, lebensführungsrelevante Neukontextuierung des Erwachsenenlernens und um eine diesbezügliche Modernisierung der Erwachsenenbildungsreflexion. Darüber hinaus werden die von diesem Autor bekannten Kernaufgaben professionsbezogener Erwachsenenbildung thematisiert und hermeneutisch fortgeschrieben. Damit liegen weitere inhaltliche Schwerpunkte im Bereich der Didaktik, der Programmplanung und des Bildungsmanagements, der Geschichte wie der internationalen Dimension der Erwachsenenbildung, der Theorien und nicht zuletzt der Weiterbildungsforschung.

In erster Linie zielt Weinbergs Arbeit auf den Hochschulalltag und die für ihn zentralen Themen des Erwachsenenbildungsstudiums. Der Band will gleichermaßen studentische Orientierungs- und hochschuldidaktische Evaluationshilfe sein. Diesem Anspruch ent-

spricht nicht nur ein extra Kapitel, sondern auch häufigeres, erfahrungsreiches Eingehen auf das zentrale Theorie-Praxis-Verhältnis. Zugleich zeichnet den Autor ein klarer Blick für die Grenzen einer solchen Einführung aus. So zeugt es von professionellem Relationsbewusstsein und Leser/innenzugewandtheit, wenn bei einzelnen wichtigen Punkten zentrale Literatur oder thematische Vertiefungen angeführt werden.

Vergleich:

Alle vorgestellten Arbeiten stimmen in der Aufnahme oder zumindest in der Berücksichtigung der aktuell bedeutsamen Entwicklungstrends überein. So wird durchgängig registriert, dass die Erwachsenenbildung/Weiterbildung unter Innovationsdruck steht: Deregulierung der Förderungs- und Institutionalstruktur, Vernetzungsbedarf organisierter und selbstgesteuerten bzw. informellen Lernens, steigender Stellenwert medienbezogener Lernerarbeit, Verdichtung des Lebenslanges zum lebensbegleitenden Lernen oder etwa Europäisierung der Weiterbildung. Hinter derartiger Gemeinsamkeit in den empirischen Basisannahmen hinsichtlich der Dynamik des Untersuchungsgegenstandes treten vereinzelte Einschätzungsunterschiede – etwa über den relativen Stellenwert des Fachlichen und des Methodischen (hier: Faulstich/Zeuner versus Nuissl) – zurück.

Bezieht man die vier Bände aufeinander, versucht man ihre Vorzüge und jeweiligen Profile zu markieren, so ergibt sich ein facettenreiches Bild. Weinbergs Analyse thematisiert auf eine ‚undogmatische‘ Weise die angelau-fene Transformation vom etatistischen zum bürgergesellschaftlich-regionalisierten Weiterbildungskonzept. Bei ihm gilt es, Weiterbildung als vernetztes Lernen in seiner ganzen pluralen Breite von Bildung zu profilieren. Kade/Nittel/Seitter leisten mit ihrer Einführung, die ausgeprägter als bei den anderen Autoren pädagogisch-zeitdiagnostisch angelegt ist, eine strikt erziehungswissenschaftliche Einbindung der erwachsenenpädagogischen Reflexion. Im Blick bleibt hierbei eine professionstheoretische Fundierung der Bildung und des Lernens Erwachsener. Darüber hinaus besticht die biographietheoretische Grundierung des erwachsenenpädagogischen Gedankengangs angesichts anhaltender und risikanter Individualisierungen. Faulstich/Zeuner

stehen zuvörderst für eine kritische Rezeption betriebswirtschaftlicher Theoreme, wobei die aktuellen Weiterbildungsthemen der Qualitätsentwicklung, des Bildungscontrolling und der Evaluation eingedenk des „Zyklus der Weiterbildungplanung“ (S. 80) als erwachsenenpädagogische Programmplanung souverän aufgenommen werden. Hingegen scheint mir das insbesondere von Faulstich propagierte Theorem des „Lernvermittels“ zwar hoch interessant und – in der Börsensprache – „Kursphantasie“ zu bergen, aber weiter elaborierungsbedürftig zu sein. Das heißt, es müssten weitere Vermittlungs- und Umsetzungsschritte getan werden, um die Holzkamp'sche Lernpsychologie (z.B. „expansives Lernen“, S. 146) als kritischen, gleichwohl realitätstüchtigen Ansatz auf die so differenziell kontextuierten Felder (organisierten) Erwachsenenlernens beziehen zu können. Nuissls Einführung schließlich profiliert sich durch die feinfühlig thematisierung der modernisierungsrelevanten Fragen des Systemumbaus und der – auch internationalen – Neukontextuierung des Weiterbildungssystems. Dies geschieht auf der Folie eines Lernverständnisses, das auf zielgerichtete Aneignungsprozesse (S. 11) abhebt und das insofern die elementaren Fragen der Erwachsenenbildungslehre mit dem bildungspolitisch herausgestellten „selbstgesteuerten“ Lernen produktiv verbindet.

Legt man abschließend als einen positiven Evaluationsmaßstab „niedrigschwellige Einführungsliteratur“ an, so erfüllen dieses generelle Kriterium zuvorderst Nuissl und Weinberg. Ich selbst nehme aus jedem Buch spezifische Anregungen für meine universitäre Lehrtätigkeit mit. Insofern werde ich – mit zurückhaltendem Begleitkommentar – alle Einführungsbücher empfehlen können.

Literatur: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim 1994. Seitter, W.: Riskante Übergänge in der Moderne. Opladen 1999. Schmitz, E.: Erwachsenenbildung – Wissenschaft und Lebenshilfe. In: Betrifft Erziehung 1980, H. 5, S. 54–59
Rainer Brödel

Sammelrezension 2

Wer Ende der 80er/Anfang der 90er Jahre das Studium der Erwachsenenbildung aufnahm, kam um die Lektüre der „Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung“ (1989) von Weinberg nicht herum. Nun erscheint dieser „Klassiker“ in einer überarbeiteten Neuauflage zeitgleich mit drei neuen Einführungen in die deutsche Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Diese neuen Einführungen von Faulstich/Zeuner, Kade/Nittel/Seitter und Nuissl sind Ausdruck eines Generationenwechsels.

Da es sich um Einführungen handelt, ist der Adressatenkreis primär der der (potentiellen) EB-Studierenden, erst in zweiter Linie richten sie sich an die „Etablierten“ aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ihre Funktion besteht darin, einen (ersten) Überblick zu verschaffen, Interesse am Fach zu wecken und eine Orientierung zu bieten.

Mein erster Blick fiel auf die Wahl der Begriffe „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ im Titel. So führen Faulstich/Zeuner und Weinberg in die „Erwachsenenbildung“, Nuissl in die „Weiterbildung“ und Kade/Nittel/Seitter in beides ein. Allein diese Uneinheitlichkeit zeigt angehenden Absolvent/innen der Erwachsenenbildung, dass es in dieser Disziplin bereits bei der Fachbezeichnung definitorische Unterschiede gibt.

Weinbergs „Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung“ wurde nicht einfach wieder aufgelegt, sondern neu überarbeitet. Dabei wurden auch „neuere“ Strömungen aus den 90er Jahren – wie konstruktivistische Ansätze – berücksichtigt. Auch in der Neuauflage grenzt Weinberg die Begriffe „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ voneinander ab. Seines Erachtens sind sie nicht identisch (S. 9), wobei „Erwachsenenbildung“ als Oberbegriff von „Weiterbildung“ (S. 10) fungiert. Mit den folgenden Kapiteln werden alle einführungsrelevanten Themen abgedeckt:

- Theorien der Erwachsenenbildung
- Menschenbild, Werte und Normen in der Erwachsenenbildung
- Theorien und Methoden der Erwachsenenbildungsforschung
- Aufgaben und Stellenwert der Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Wandel

- Theorie und Praxis im Studium der Erwachsenenbildung
- Hilfen für das Studieren und Forschen
- Geschichte der Erwachsenenbildung
- Internationalität der Erwachsenenbildung
- Politik, Recht und Finanzierung der Weiterbildung
- Institutionen und Verbände der Weiterbildung
- Management und Verwaltung der Weiterbildung
- Sozialisation, gesellschaftlicher Wandel und Lernen Erwachsener
- Beratung und Erwachsenenbildung
- Themen und Bildungszwecke in der Erwachsenenbildung
- Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung
- Planung und Evaluation von Kursen und Lehrgängen
- Typologie und Vorbereitung einzelner Bildungsveranstaltungen
- Arbeitsweisen und kommunikative Prozesse in Bildungsveranstaltungen
- Arbeitsanforderungen und Beschäftigungsverhältnisse.

Die umfassenden, weiterführenden Literaturangaben am Ende jedes Kapitels runden den allgemein flüssig lesbaren und gut strukturierten Text ab.

Im Nebentitel des Buches von Faulstich/Zeuner – „Handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten“ – klingt bereits das Anliegen an, keine „Erwachsenenbildung für Anfänger – leicht gemacht“ (S. 7) zu präsentieren, sondern „wissenschaftlich“ in das Tätigkeitsfeld Erwachsenenbildung einzuführen. Dafür prägen sie den Begriff „Andragogische Praxeologie“. Diese reflektierte „Wissen in Form wissenschaftlicher Theorien ... bezogen auf Strategien praktischen Handelns in der Erwachsenenbildung“ (S. 19). Ihre Einführung in die andragogische Praxeologie konzentriert sich dabei auf folgende Aspekte:

- Lernvermitteln als Tätigkeitskern oder Lehre ohne Zukunft?
- Lernen Erwachsener oder gar Bildung?
- Erwachsenenbildung als Lernvermitteln – mehr als Unterrichten
- Lernvermitteln durch Planen und Beraten
- Lernende – Adressaten, Teilnehmende und Nichtteilnehmende – Nichtlernende?

- Lernwelten – Lernfelder
- Lernzeiten – Lebenszeiten
- Institutionenspektrum und -profile
- Historie, Situation und Perspektiven des Systems Erwachsenenbildung.

Diese kompakte, handlungsorientierte Einführung erfüllt zwei Funktionen: Für angehende Erwachsenenpädagog/innen ist sie eine theoretisch fundierte Vorbereitung auf das Arbeitsfeld, gestandenen EB-Praktiker/innen bietet sie ein Update ihres Wissens und eine Reflexion über die Praxis. Das zwanzigseitige Literaturverzeichnis kann nur annähernd vermitteln, wie viel Rechercheleistung in dem Buch steckt. Faulstich/Zeuners historischer Sachverstand zeigt sich u.a. in der Recherche vieler klassischer Zitate. Diese Leistung ist gerade deshalb positiv herauszustellen, weil es sich dabei teilweise um unbekannte bzw. bekannte – dann jedoch von EB-Autor/innen gerne ohne Quellenangabe verwendete – Zitate handelt.

Kade/Nittel/Seitter transportieren bewusst die „Uneindeutigkeit“ (S. 10) des Themenfeldes Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Sie betonen, dass die Bemühungen um terminologische Differenzierungen der erwachsenenpädagogischen Bezugsfelder Wissenschaft, soziale Realität und Studium „meist etwas Angestregtes, Umständliches und Künstliches“ (S. 10) hätten, und führen daher aus der „Vogelperspektive“ ein, um einen „möglichst offenen Blick einzunehmen“ (S. 11). Dies gelingt ihnen mit einer fiktiven Fallgeschichte als Einstieg in die Thematik, womit sie es verstehen, den Facettenreichtum des erwachsenenpädagogischen Feldes – insbesondere des selbstorganisierten, institutionsunabhängigen Lernens – sehr anschaulich zu kommunizieren. Daraus entwickeln sie das „Spannungsverhältnis zwischen Lebenslauf und Bildungsbiographie, zwischen Vermittlung und Aneignung, Pädagogisierung der Lebensführung und lebenslangem Lernen sowie das Lernen Erwachsener diesseits und jenseits der Institutionen“ (S. 21). Am Ende des Theoriekapitels werden die verschiedenen Zugänge (institutionszentriert, bildungszentriert, lebenslauforientiert und subjektorientiert) unter modernisierungstheoretischen Gesichtspunkten zusammengeführt. In einer Tabelle sind noch einmal alle Ansätze übersichtlich unter verschiedenen

Aspekten illustriert. Weitere Überschriften lauten:

- Berufsfelder
- Erwachsenenbildung im Übergang: aktuelle Themen und zentrale Kontroversen
- Bildung, lebenslanges Lernen: Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten
- Erwachsenenbildung studieren.

Im Zeitalter virtueller Kommunikation wird den Gewohnheiten der Leser/innen insofern Rechnung getragen, als die e-mail-Adressen der Autoren (S. 14) zur Kontaktaufnahme abgedruckt sind. Die im Anhang unter dem Stichwort „Support“ zusammengestellten konventionellen und Internet-Adressen der Forschungs- und Serviceeinrichtungen inklusive Internet-Service sowie die ausführlichen Literaturhinweise sind lobend zu erwähnen. Dass zu dem Buch eine Homepage eingerichtet wurde, die mit wechselnden Literaturangaben up to date sein will, ist ebenfalls sehr innovativ. Bleibt nur zu wünschen, dass dieses Vorhaben auch eingelöst werden kann.

Nuissls Einführung basiert auf seiner Vorlesung an der Marburger Universität (Wintersemester 1998/99). Dass sich die Inhalte seiner Einführung in die Weiterbildung bereits in der Lehrpraxis bewähren mussten, kommt unter anderem darin zum Ausdruck, dass zahlreiche Praxisbeispiele mit Studierenden gemeinsam erarbeitet wurden. Die gesammelten „Anfangsfragen“ (S. 44) zum Beispiel sensibilisieren (angehende) studierende Leser/innen für das angestrebte Arbeitsfeld. Gleichzeitig geben sie einen lebendigen Einblick in den Uni-Alltag. Nuissl verkündet in keiner Weise den Blick auf die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Provokant veranschaulicht er dies am Beispiel der Lernerfolgskontrolle. „Gerade am Ende eines Lehr-Lern-Prozesses treten Harmonisierungseffekte auf, mit denen sich alle Beteiligten gegenseitig versichern, ihre Zeit nicht nutzlos miteinander verbracht zu haben“ (S. 65). Er räumt auch mit tradierten Vorurteilen – „Lehrkompetenz sei so etwas wie eine Persönlichkeitskomponente, die nicht erlernbar sei“ (S. 63) – auf und differenziert zwischen falsch gebrauchten Begriffen wie „Bedarf“ und „Bedürfnis“ (S. 16). In der Darstellung der Problemindikatoren für Lerngruppen gibt er zum Beispiel einen für EB-Studierende hilfreichen

Einblick in die erwachsenenpädagogische Praxis. Nuissls umfangreicher Erfahrungsschatz in Bezug auf Organisationen, Interdisziplinarität oder das Beziehungsgeflecht zwischen Bildungspolitik, Bildungsökonomie und Organisationsstrukturen ist eine echte Bereicherung. Die Überschriften der vier Oberkapitel

- Vom Bildungsanlass zum Lehr-/Lernprozess
 - Lehren und Lernen aus der Sicht der Lehrenden
 - Bildungspolitischer Kontext
 - Das Verhältnis von Theorie und Praxis
- illustrieren das breite Spektrum der behandelten EB-Themen. Am Ende der adressatenorientierten, sehr verständlich geschriebenen Einführung gibt der Autor zusätzlich zu den Literaturhinweisen hilfreiche Empfehlungen zur vertiefenden Lektüre.

Im Vergleich zu „früheren“ Einführungen fiel mir besonders das Bemühen aller Autor/innen um die Lesefreundlichkeit und Nutzbarkeit auf der Texte. Kade/Nittel/Seitter, Nuissl und Weinberg geben gerade für EB-Youngster einen entscheidenden Tipp für den Umgang mit Literatur im Studium. Mit ihren Hinweisen auf unterschiedliche Lesetechniken – allgemein und insbesondere hinsichtlich des jeweiligen Textes – wird pragmatisch und uneitel auf das Leseverhalten der Studierenden Bezug genommen. So ermuntert Weinberg seine Leser/innen zur Lektüre mit der freundlichen Aufforderung: „Sie können also nach einem Blick ins Inhaltsverzeichnis beginnen, wo Sie wollen“ (S. 7). Bei Nuissl sind es die Infoboxen, die er als „kurze, stofforientierte Information“ (S. 7) anbietet. Darin werden auf jeweils einer Seite Stichworte wie zum Beispiel „Lernanlässe, Bildungsverhalten, Anfangsfragen, Werbung und Markt, Supportstruktur, Lehr-Lern-Probleme“ übersichtlich zusammengefasst, die weiterführenden Literaturangaben ermöglichen eine Vertiefung des jeweiligen Inhalts. Gerade für die Zielgruppe Studierende eine wunderbare Hilfe bei der Prüfungsvorbereitung. Bei Faulstich/Zeuner, Nuissl und Weinberg sind die graphischen Elemente (Kästen, Graphiken, Tabellen) positiv herauszustellen, welche die Inhalte visualisieren.

Nach der Lektüre aller vier Einführungen dürfen sich Studienanfänger/innen und Studie-

rende der Erwachsenenpädagogik einen realistischen Einblick in die Erwachsenenbildung verschafft und eine Vorstellung davon bekommen haben, was auf sie zukommt. Die Einführungen sind nicht redundant. Im Gegenteil: Das Spannende an der Lektüre sind die unterschiedlichen Perspektiven, die in Bezug auf das zentrale Thema Erwachsenenbildung/Weiterbildung von den jeweiligen Autor/innen eingenommen werden. Alle lassen spürbar ihre professionellen Tätigkeitsfelder einfließen; insofern wäre es wünschenswert, wenn gerade Student/innen alle vier Einführungen lesen würden.

Eines wäre für die Nutzung allerdings hilfreich gewesen: Zum Nachschlagen und Wiederauffinden von Begriffen würde ein Stichwortverzeichnis die Handhabung enorm erleichtern.

Svenja Möller

Sammelrezension 3

Es bedurfte sicher nicht erst der vielbeachteten und vielzitierten Rede des vormaligen Bundespräsidenten, um Bildung als das „Megathema“ des 21. Jahrhunderts in den Zenit des allgemeinen gesellschaftlichen Bewusstseins zu rücken. Immer deutlicher wird die Relevanz des „Rohstoffes Wissen“ zur Bewältigung der anstehenden wirtschaftlichen, sozialen und politischen Aufgaben. Dass sich dieser Zukunftstrend in besonders eindrücklicher Weise im Bereich der Erwachsenenbildung und Weiterbildung niederschlagen muss, ist mittlerweile mehr als offenkundig. So ist es wohl weniger Zufall als vielmehr Ausfluss der wachsenden Bedeutung dieser Disziplin, wenn binnen Jahresfrist gleich vier einführende Schriften vorgelegt werden und – dies sei hier schon vorweggenommen – die Quintessenz der Besprechungen lautet: Keine der Publikationen ist entbehrlich!

Zu (1):

Faulstich/Zeuner wenden sich mit ihrem Buch an den Kreis der (potentiellen) Praktiker des Fachs, ohne die Bezüge zur scientific community auszublenden. Fundament der Arbeit bildet ein „kritisch-pragmatischer Ansatz, der an der Idee von Bildung in einer Gesellschaft, die Entfaltung ermöglicht, festhält“ (S. 12). Darauf aufbauend wird der Anteil, den Erwachsenenbildung hierzu beisteuern kann, umrissen und zugleich in einen Kontext ein-

geordnet, der es erlaubt, hieraus Anregungen für professionelles Handeln abzuleiten. Die recht minutiös ausgearbeitete Gliederung folgt – anders als es der Untertitel vermuten lässt – nicht stringent einer Dreiteilung in Theorie, Didaktik und Adressaten, auch wenn man hin und wieder versucht ist, den Begriffen durchaus das eine oder andere Kapitel zuzuordnen. Erfreulicherweise werden diese aber quasi als Querschnittsthemen im gesamten Gang der Darstellung bearbeitet. Ausgehend von den verschiedenen expandierenden Handlungs- und Tätigkeitsfeldern, wie bspw. Lehren, Planen, Organisieren und Beraten, wird eine Tour d’Horizon der Erwachsenenbildung geliefert, die grundlegende Einblicke in Lerntheorien, Lernchancen, didaktische Konzepte, Methoden, Lernzeiten, Zielgruppenspezifika, Qualitätssicherung u.v.a. gewährt. Der Aspekt der Professionalisierung durchzieht das Buch beinahe wie ein roter Faden, was im Sinne der Zielstellung nur konsequent erscheint. Besonders hervorzuheben sind vor allem die Abschnitte „Lernwelten – Lernfelder“ sowie „Institutionenspektrum und -profile“. Hier werden in knapper, präziser Form Zusammenhang und Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichem Umbruch und Wandel der Lernkontexte, Individualisierung und selbstorganisiertem Lernen oder veränderten Anforderungen an und gewachsener institutioneller Verfasstheit in der Weiterbildung nachgezeichnet. Zudem gehen – keinesfalls nur hier – Impulse und Denkanstöße für den wissenschaftlichen Diskurs aus, gerade weil die Autoren nicht auf Modewellen reiten.

Zu (2):

Die ersten Seiten des Buches von Kade/Nittel/Seitter sind der Verortung des Fachs gewidmet, wobei gleichzeitig der Vorstoß zu einer weitreichenden Begriffsklärung unternommen wird. Gelingt das Erste noch ganz trefflich, bleibt beim Zweiten doch manches Fragezeichen zurück. Schuld daran ist der implizite Versuch, einen Catch-all-Begriff „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ zu generieren. Die dadurch auftretende Verwirrung müsste nicht sein, zumal die Autoren dieses Schrägstrich-Experiment „der Einfachheit halber“ (S. 13) dann doch wieder zugunsten des Terminus „Erwachsenenbildung“ beenden. Viel überzeugender als dieser selbst

ausgelegte Fallstrick ist die weitere Herangehensweise. Dem ersten Hauptteil, der die theoretische Basis und den historischen Hintergrund liefert, ist eine Fallgeschichte vorangestellt. Diese umfasst vier Problemfelder, auf die im Folgenden Bezug genommen wird: Biographie, Aneignung, lebenslanges Lernen und Institutionalisierung. Kapitel 4 markiert den zweiten Hauptteil. Es ist den Berufsfeldern im weiteren Sinne gewidmet. Hier finden sich sowohl Ausführungen zu Rollenverständnis und Professionalisierung als auch institutionelle Aspekte. Der folgende Gliederungspunkt thematisiert sachlich die Brennpunkte aktueller Kontroversen des Fachs. Anschließend werden – wieder mit Hilfe einer recht originellen Fallgeschichte – Ambivalenzen und Unstimmigkeiten im Konzept des lebenslangen Lernens herausgearbeitet. Kapitel 7 versteht sich als Wegweiser in die Profession des/der Erwachsenenbildners/in. Neben grundsätzlichen Fragen des Berufseinstiegs stehen Geschichte, Struktur, Profile und Praktiken des Studiengangs im Mittelpunkt. Der letzte Punkt – mit „Support“ überschrieben – bietet eine Zusammenstellung von Forschungs- und Serviceeinrichtungen sowie einen Überblick über spezielles Schrifttum, Zeitschriften bzw. Reihen. Abgeschlossen wird er mit einem umfangreichen Literaturteil. So ergibt sich alles in allem doch ein recht rundes Werk, das seine Leserschaft wohl überwiegend unter den Studierenden des Fachbereichs finden wird.

Zu (3):

Studentinnen bzw. Studenten der Erwachsenenbildung und Weiterbildung sind auch bei dem Buch von Ekkehard Nuißl die hauptsächliche Zielgruppe. Der Autor beschreibt gleich zu Anfang seine Anforderungen, die er an eine Einführung stellt: Sie soll angemessenen Zugang für Interessierte ermöglichen, denen der Gegenstand neu ist. Diesem Prinzip folgen sowohl Gliederung und Aufbau als auch Sprache bzw. Duktus konsequent. Der Einstieg wird dem Leser im wahrsten Sinne leicht gemacht. Dass die Schrift – wie an vielen Stellen spürbar – auf einer gehaltenen Vorlesung aufbaut, kommt der Anschaulichkeit der Darstellungen sehr zugute. Der erste Hauptteil umreißt den Weg vom Bildungsanlass bis hin zum Lehr-Lern-Prozess. Nach-

folgend wird Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung aus der Sicht der Lehrenden beschrieben. Lehrplanung, didaktisches Handeln, Profession und Professionalität sowie institutioneller Wandel sind die hier bearbeiteten Schlagworte. Im Anschluss daran werden Akteure und Institutionen in einen bildungspolitischen Kontext eingeordnet. Dieser ist weit gehalten und umfasst sowohl Kooperationen, Verbände, Bildungsbedarf und -politik, Strukturen, Abschlüsse sowie lebenslanges Lernen. Der vierte und letzte Punkt ist dem Verhältnis von Theorie und Praxis gewidmet. Ganz dem Stil des Gesamtwerks entsprechend, bleibt der Literaturteil überschaubar und ist zudem mit Leseempfehlungen versehen. Besonders bemerkens- und nachahmenswert sind die sogenannten „Info-boxen“. Hier werden auf jeweils maximal einer Buchseite ein Begriff oder Sachverhalt in den wichtigsten Aspekten und mit Literaturhinweisen dargestellt bzw. nützliche Ergänzungen oder Übersichten präsentiert. Die so aufbereiteten Informationen lassen sich ideal als „Handout“ oder Lernhilfe verwenden. In summa ein Buch, das genau das hält, was es verspricht: Es eröffnet den Zugang zu einem interessanten Fach.

Zu (4):

Weinbergs „Einführung“ ist die vollständig überarbeitete und aktualisierte Neuauflage seines Standardwerks von 1989. Das Buch will nicht nur dem Titel nach in das Studium der Erwachsenenbildung einführen. Der Fokus ist demgemäß enger auf die universitären Komponenten des Fachs bezogen und unterscheidet sich insofern von den drei anderen besprochenen Büchern. Als Einstieg und notwendige Vorbetrachtung wählt der Autor eine ausführliche und gut nachvollziehbare Abgrenzung und Klärung der wichtigsten Begriffe und ihrer Geschichte. Erwachsenenbildung habe eine „umfassendere Bedeutung als Weiterbildung“ (S. 9). Dies ist Grundlage der aufgemachten Systematik, die schlüssig vorgebracht und erläutert wird – man kann, muss ihr aber nicht zwingend folgen. Ähnlich verhält es sich mit der Gliederung, die nicht ganz „aus einem Guss“ erscheint. Jedes der 21 Kapitel lässt sich – ein Mindestmaß an Vorkenntnissen vorausgesetzt – auch für sich erschließen. So eröffnen sich dem Leser Schritt für Schritt oder iterativ die relevanten

Aspekte des Fachs und des Handwerkszeugs eines Erwachsenenbildners: angefangen von grundlegenden Theorien, Methoden und Geschichte der Andragogik über Institutionen, Management und Beratung bis hin zu didaktischem Handeln, Planung und Evaluation von Kursen. Der umfangreiche Literaturteil belegt anschaulich, aus welchem reichem Fundus der Autor schöpfen kann. Würde hier statt der alphabetischen eine Ordnung nach Sachgebieten vorgenommen, wäre dies der sprichwörtliche „Punkt auf dem I“. In gewisser Hinsicht erhält der Leser neben einem Grundriss des Fachs auch einen Studienführer, der Orientierung gibt und Hilfestellung für Studium oder Forschung leistet. Und genau dies macht die besondere Qualität des Buchs aus.

Axel Brückom

Historische Portraits

(1)

Dorothea Flaig Gertrud Hermes

Leben und Werk einer Erwachsenenbildnerin (Bibliothek- und Informationssystem der Universität) Oldenburg 1998, 95 Seiten, DM 14.80

(2)

Martha Friedenthal-Haase (Hrsg.) Adolf Reichwein

Widerstandskämpfer und Pädagoge (Universität Jena) Erlangen, Jena 1999, 352 Seiten, DM 29.00

Noch immer wird als Zugriff auf die Geschichte der Erwachsenenbildung der Weimarer Republik die Annäherung an für ihre Zeit kennzeichnende Personen bevorzugt. Wenn jetzt dieser Tendenz folgend Publikationen über Gertrud Hermes und Adolf Reichwein vorliegen, dann sind damit zwei Personen in den Blick genommen, die sich in ihren Lebensvorstellungen und Arbeitsweisen relativ nahe gestanden haben. In der Sekundärliteratur sind beide von einer gewissen Aura umstrahlt. Von daher erscheint es erfreulich, wenn die Verfasserin der Studie über Gertrud Hermes um eine realitätsnahe Darstellung bemüht ist und über dem Aufzeigen der Leistungen gerade auch die innere Zwiespäl-

tigkeit und Widersprüchlichkeit der Initiatorin der Leipziger Volkshochschulheime nicht verschweigt. Mit diesen Heimen, die in der Tat eine Besonderheit darstellen, wird der Name Gertrud Hermes meist ausschließlich verknüpft. Deshalb ist es zu begrüßen, dass sie auch als Assistentin im „Seminar für freies Volksbildungswesen“ vorgestellt und deutlich gemacht wird, in welcher Weise ihre theoretischen und didaktischen Überlegungen aufeinander bezogen sind. Es kommt dies sowohl bei der Zusammenfassung ihres viel zitierten, aber wohl selten gelesenen Buches „Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage“ zum Ausdruck als auch bei der Erörterung des Lehrplans für die Bildungsheime. Ihre Nähe zu Radbruchs sittlich verstandener Lehre eines Kultursozialismus wird dabei überzeugend dargestellt, und ebenso wird unverkennbar, dass das Hauptwerk von Gertrud Hermes künftig nicht zitiert werden kann, ohne auf ihren „personalen Sozialismus“ (S. 50ff) und auf ihre „Gestaltlehre“ einzugehen (S. 53–59). Immerhin war zur Zeit ihres Schreibens Marx' Anthropologie noch nicht im Gespräch. Flaigs Darstellung kann auch dazu anregen, die frühen Berichte aus Hermes' Zeit als Wanderlehrerin in Thüringen zu lesen, die jetzt mit dem Reprint der „Blätter der Volkshochschule Thüringen“ wieder zugänglich sind.

Während es sich bei der Arbeit über Hermes, die nach der wohl treffenden Formulierung der Verfasserin als „Grenzgängerin“ bezeichnet wird, um eine knappe Einzeldarstellung aus dem Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung in Oldenburg handelt, erscheint das Portrait von Adolf Reichwein in einer umfangreichen Veröffentlichung, in der alles zusammengefasst ist, was in einer Gedenkveranstaltung im Oktober 1998 in Jena vorgetragen wurde, einschließlich dessen, was von einer früheren Gedenkfeier im Oktober 1941 der Volkshochschule Jena belegt ist. Zudem findet sich eine Sammlung von Briefen und Dokumenten. Dem Lebensweg des Geehrten entsprechend nimmt seine Tätigkeit in der und für die Erwachsenenbildung etwa die Hälfte des Bandes ein, wobei es sich vornehmlich um Erinnerungsberichte derer handelt, die Reichwein in den 20er Jahren erlebt haben. Immerhin erhält der Leser auch

von Hans Mommsen einen anschaulichen Einblick in die gesellschaftlichen Hintergründe, die Reichwein zum Kreisauer Kreis und zum Widerstand geführt haben. Ebenso bekommen wir ein plastisches Bild von den politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen in Thüringen als einem „Unruheherd“ in den 20er Jahren einschließlich der besonderen Lage von Jena und der Bedeutung der Zeiss-Werke. Die Einordnung Reichweins in die Besonderheiten der Volksbildung der 20er Jahre kommt vor allem in dem Beitrag von Elisabeth Meilhammer zur Sprache, die sich mit dem „Prinzip der Neutralität“ befasst (S. 125–144), damals ein vielfach umstrittener Begriff, den Reichwein vor Missverständnissen bewahren und im Sinne von Sachlichkeit auslegen wollte, womit er zugleich auch das bei ihm spürbare generationsbedingte Pathos einzugrenzen versuchte. Kernstück des Buches sind aber die „Beobachtungen zu Reichweins Stil als Erwachsenenbildner“, die die Herausgeberin selbst angestellt hat (S. 110–124). Den Stil-Begriff in den Mittelpunkt der Persönlichkeitsdarstellung zu rücken erscheint im Falle von Reichwein besonders passend, jedenfalls dann, wenn man dem Zitat zustimmt: „Das Stilerlebnis kommt aufgrund von Anmutungserlebnissen zustande als ein dynamisches Erlebnis mit dem Moment der Du-Begegnung“ (S. 113). Und weiter: „Schließlich erscheint bemerkenswert, dass die Kategorie Stil in den Erinnerungen seiner Freunde und Weggefährten verschiedentlich begegnet und dass Reichwein häufig als eine Person erlebt wurde, an der eine durchgehende Eigenart und Ausdrucksweise, ein eigener Stil wahrgenommen wurde“ (S. 115). Dazu passt denn auch die Erinnerung von Hans Bohnenkamp: „Kein Ort zu schauen war ihm gemäßer als der des Vogels“ (S. 125). Das hielt ihn von festen Gruppenbindungen frei, erlaute ihm aber einen großen Spielraum der Kontakte (in der Widerstandszeit bis zu den Kommunisten). Dass dennoch der Realitätsblick nicht fehlte, lässt der in die Dokumentation aufgenommene „Herbst-Bericht 1925“ erkennen. Es gibt sonst kaum noch eine solch detaillierte Beschreibung und Begründung dessen, was Volkshochschulen angebot und durchgeführt haben, einschließlich der „Überraschung über die starke Teilnahme an den Gymnastikgruppen“ bis

zu den 146 Teilnehmern an den fremdsprachlichen Kursen (S. 245–255). So ist der Herausgeberin wohl zuzustimmen, wenn sie im Vorwort sagt: „Mit dieser Dokumentation kann das Bild von Adolf Reichwein als einem eigengeprägten Vertreter der Thüringer Richtung der Erwachsenenbildung wesentlich differenziert werden“ (S. VII). Hans Tietgens

Schriftenreihe: Humanistische Pädagogik und Psychologie

(1) Heinrich Dauber

Grundlagen humanistischer Pädagogik (Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1997, 231 Seiten, DM 32.00

(2) Heinrich Dauber

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

(3) Humanistische Pädagogik in Schule, Hochschule und Weiterbildung

(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1997, 345 Seiten, DM 36.00

(4) Ilse Bürmann

Überwindung des Dualismus von Person und Sache (Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1997, 246 Seiten, DM 36.00

(5) Jörg Bürmann/Jürgen Heinel (Hrsg.)

Wege zu verändertem Unterricht (Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1996, 213 Seiten, DM 29.80

(6) Jörg Bürmann/Jürgen Heinel (Hrsg.)

Früchte der Gestaltpädagogik (Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 2000, 192 Seiten, DM) 29.80

(7) Jonathan Fox/Heinrich Dauber (Hrsg.)

Playback Theater (Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1999, 239 Seiten, DM 36.00

Fast zeitgleich erscheinen die ersten Publikationen dieser Schriftenreihe. Ihre Lektüre ruft einerseits Erinnerungen an die scheinbar verlorenen Ideale der reformpädagogischen bzw. der emanzipativen Bewegungen vergangener Jahre in Schule und Weiterbildung wach. Andererseits werden die aktuellen Bedingungen in Stätten von Unterricht und Weiterbildung in das Bewusstsein gerückt, wo Versuche der Selbstbestimmung durch Sachzwänge – sprich: Fremdbestimmung – längst

aufgegeben werden, wo individuelle Interessen den Inhalten unterworfen werden, Eigensinn und Widerstände der Lernenden und Lehrenden aus pragmatischen Erwägungen lieber gebrochen werden, anstatt sie als Chance für Veränderungen in Richtung von Selbstbestimmung zu begreifen, verbunden mit der Bereitschaft zur Übernahme von sozialer Verantwortung. Die vielerorts zu beobachtende Resignation in vielen pädagogischen und sozialen Bereichen gibt Grund zur Sorge, kann aber nicht bedeuten, sich im vermeintlichen Besitz des Wissens selbstzufrieden zurück zu legen, sondern in den kritischen Austausch mit Andersdenkenden zu treten. Die humanistische Pädagogik weist mögliche Wege, um die Kommunikation zwischen allen Beteiligten in Gang zu bringen. Das Anliegen der humanistischen Pädagogik und Psychologie ist anspruchsvoll, gilt es doch die geisteswissenschaftlichen Wurzeln des Humanismus neu zu entdecken und wieder zu beleben, allerdings ohne in ihm verharren zu wollen, vielmehr soll nach möglichen Potentialen gefahndet werden, mit denen Zukunft konstruktiv bewältigt werden kann.

Eine systematische Einführung in die Grundlagen und Perspektiven der humanistischen Pädagogik bietet Heinrich Dauber in dem ersten Band. Den Ausgangspunkt bilden politische, pädagogische und therapeutische Fragestellungen, mit denen er sich integrativ auseinandersetzt, d.h. in der theoretischen Bearbeitung beruft er sich auf verschiedene Konzepte aus den Bereichen Philosophie, Pädagogik, Psychologie und Soziologie, er analysiert die reformpädagogischen Bewegungen im ersten Drittel dieses Jahrhunderts und deren Wiederaufnahme in der emanzipatorischen Pädagogik der 70er Jahre. Erfreulich bereichernd ist der konsequente Einbezug von Ansätzen und Konzepten, die im Allgemeinen entweder dem therapeutischen Bereich angehören bzw. eher im Grenzbereich zwischen Pädagogik und Psychologie anzusiedeln sind. Der Autor bindet theoriegeleitet die Psychoanalyse, das Psychodrama, die Gestalttherapie und die personenzentrierte Therapie nach Rogers sowie die themenzentrierte Interaktion in die Praxis der Humanistischen Pädagogik ein. Literaturstudien belegen, dass jedes dieser Konzepte historisch für sich selbst steht und

eher auf Abgrenzung angelegt ist. Dieser Abgrenzung begegnet der Autor mit der Aufforderung zu Kooperation, denn erst in der integrativen Sichtweise können sie dem umfassenden humanistischen Anspruch gerecht werden. Dabei gehen moderne Konzepte integrativer humanistischer Pädagogik weder in der reformpädagogischen Tradition noch in der humanistischen Psychologie auf. Vielmehr mischen sie sich in der gestaltpädagogischen Praxis.

Der zweite Band geht auf der Grundlage der humanistischen Pädagogik zentralen Fragen von Erziehung, Bildung und Lernen in der Zukunft nach und lotet große Lernfelder der Zukunft aus: „Eine Welt“, Ökologie und Frieden. Schließlich wird auf Grenzen des sich selbst verwirklichenden, autonomen Subjektes jenseits von Politik, Pädagogik und Therapie verwiesen und auf transpersonale Fragen eingegangen.

Der dritte Buch in diesem Kontext ist ein Sammelband, der eine Erweiterung und Aktualisierung der bereits angedeuteten Perspektiven bereit hält. Die Beiträge zur Theoriediskussion und Beispiele aus der Bildungspraxis aus Schule und Hochschule mit Ansätzen zur Neugestaltung institutioneller Kontexte setzen neue Akzente für die Lehre in Hochschulen.

Ilse Bürmann greift unter humanpädagogischen Gesichtspunkten das nach wie vor aktuelle Problem der Debatte zur Didaktik auf, die scheinbare Antinomie von Subjekt und Lerngegenstand bzw. die Polarisierung von Person und Sache in Bildungsprozessen, und sucht Wege, um einen Zusammenhang zwischen beiden herzustellen mit dem Ziel, den Dualismus aufzuheben.

Jörg Bürmann/Jürgen Heinel dokumentieren in ihrem Buch Texte aus neun Abschlussarbeiten, die am Ende einer Gestaltpädagogischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern aus verschiedenen Fächern und Schulstufen erstellt wurden. Lebendig und praxisnah dokumentieren sie, wie sich ihr Leben und ihr Unterricht verändert haben, weil sie selbst sich verändert haben.

Ergänzend erschien nun ein weiterer Band der beiden Autoren mit weiterführenden 20 Praxisberichten aus der gestaltpädagogischen Zusatzausbildung für Lehrende. Die dort dokumentierten Entwicklungen führen

nicht nur zu einer Erweiterung und Vertiefung der pädagogischen Wahrnehmung, sondern weisen weit über ein Verständnis methodischer Flexibilität hinaus.

Jonathan Fox/Heinrich Dauber legen erstmalig eine deutschsprachige Textsammlung mit internationalen Beiträgen zur Theorie und Praxis des Playback-Theaters vor. Aus deutscher Sicht ein neuer Ansatz, der im Rahmen der humanistischen Pädagogik neue Akzente setzen wird.

Die vorliegenden Bände zur humanistischen Pädagogik bieten darüber hinaus vielfältige Anregungen für die Aus- und Fortbildung von Erwachsenenpädagog/innen bzw. können für diesen Personenkreis ein Anlass werden, sich für eine gestaltpädagogische Fortbildung zu interessieren. Die jeweiligen Beiträge zur humanistischen Pädagogik und Psychologie vertreten sicher keine einheitliche programmatische Position, sondern sind eher zu verstehen als Ausdruck der Vielfalt und Offenheit einer Suche nach einer menschengerechten Akzentsetzung für das Lehren und Lernen in einer humanen Umwelt. Folglich enthalten sie keine abschließenden Antworten, sondern verstehen sich als Impulsgeber für einen Prozess, der den Dialog und die

Auseinandersetzung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft anregen soll. Gleichzeitig werden Anregungen gegeben, die zu einer pädagogischen Diskussion einladen, die längst überfällig ist angesichts vergeblicher Bemühungen in Politik und Gesellschaft, den vielfältigen Anforderungen der Zukunft mit Antworten der Vergangenheit begegnen zu wollen. Dies kann auch eine Chance sein, um die vielerorts zu beobachtende Agonie in Einrichtungen der Aus- und Weiterbildung aufzulösen und dieses Gedankengut in die aktuelle und zukünftige Aus- und Weiterbildung stärker zu implementieren. Konsequenterweise wendet sich diese Schriftenreihe nicht nur an das wissenschaftliche Publikum, sondern auch an Praktiker in sozialen, pädagogischen und therapeutischen Bereichen. Die theoretischen Anteile der Texte bergen persönliche Geschichten und Gedichte. Viele praktische Beispiele, Übersichten und Vorschläge für experimentelle Übungen veranschaulichen und vertiefen die Darstellung. Gleichzeitig können sie Anregungen sein für die Gestaltung der eigenen pädagogischen Arbeit. Dass das Lesen wissenschaftlicher Literatur auch eine lustvolle Komponente haben kann, wird hier ebenfalls dokumentiert.

Gertrud Schwalfenberg

Besprechungen

Hannelore Bastian

Kursleiterprofile und Angebotsqualität

(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1997, 203 Seiten, DM 24.80

Unzeitgemäß und daher überraschend wirkt die Pointe, mit der diese empirische Untersuchung von Hannelore Bastian endet: „Kursleiterorientiert“ solle die Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung verfahren! Teilnehmerorientierung als Leitprinzip institutioneller Erwachsenenbildung wird hier konterkariert, zumindest aber durch einen gewichtigen Aspekt ergänzt. Und dies zu einer Zeit, in der subjektive Aneignung und selbst organisiertes Lernen die Diskussion um das Lernen Erwachsener dominieren, wobei die Lehrenden als Personen aus dem Blick geraten, allenfalls als Erfüllungsgehilfen sekundäre Bedeutung zugestanden bekommen, falls sie nicht gänzlich in der Anonymität der Medienproduktion verschwinden. Dabei versucht Bastian keineswegs, ein altes Lehr- und Persönlichkeitsideal wiederzubeleben, sondern geht von der schlichten Beobachtung aus, dass biographiegebundene Kompetenzen von Lehrenden unhintergebar erscheinen, unterschiedliche Angebotsprofile darstellen und unterschiedliche Teilnehmer diese durchaus zu nutzen verstehen.

Die Bedeutung der Kursleiter und Kursleiterinnen für Professionalisierung und Professionalität der Weiterbildung wird in Wissenschaft (und Praxis?) unzureichend thematisiert. Die Tatsache etwa, dass die Verberuflichungstendenz in der Erwachsenenbildung die Lehrenden nur zu einem geringen Teil einbezogen hat, wird meist nur zum Anlass, Fortbildungsprogramme zur Beseitigung eines bei dieser Gruppe vermuteten Defizits vorzuschlagen. Hannelore Bastians Interesse ist es nun, Kompetenzprofile von Kursleitenden zu bestimmen, die nicht defizitorientiert entworfen werden. Eine zentrale Hypothese ist dabei, dass das erwachsenenpädagogische Kompetenzprofil von der Bedeutung geprägt wird, die der Unterrichtsgegenstand und die Kursleitungstätigkeit im eigenen Lebenszusammenhang haben. Damit wird die Alltagskategorie (in der Fassung von

Agnes Heller), die bisher vornehmlich auf die Adressaten der Weiterbildung angewandt worden ist, auch zur Charakteristik der Lehrenden benutzt.

Im Mittelpunkt der empirischen Untersuchung stehen 20 Interviews mit freien Mitarbeiter/innen für Mal- und Zeichenkurse an der Hamburger Volkshochschule, wobei Männer und Frauen, langjährige und erst seit kurzem arbeitende Lehrende gleichermaßen einbezogen werden. Neben diesen problemzentrierten Interviews erfolgt eine unstrukturierte Beobachtung der Kursleiter in der Arbeit mit ihren Teilnehmern; zudem wurden Interviews mit 23 Teilnehmenden durchgeführt, die z.T. mehrere der Lehrpersonen kannten. Dabei sollte der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich die typischen Merkmale der jeweiligen Kursleiterprofile in den Teilnehmeraussagen widerspiegeln.

In einer ersten Typisierung werden die materielle, die soziale und die fähigkeitsbezogene Bedeutung des Fachgegenstandes und der Kurstätigkeit untersucht. Etwa zwei Drittel der Befragten orientieren sich am Berufsbild der bildenden Künstlerin; fast alle fassen die erwachsenenbildnerische Tätigkeit als eine besondere Anwendungsform ästhetischer Praxis auf und keineswegs als einen eigenwertigen Aspekt, der das bisherige berufliche Selbstverständnis erweitern könnte. Nur eine einzige Person betrachtet sich primär als Lehrperson im ästhetischen Bereich. Im Hinblick auf die dominante Bedeutung des Künstlerberufes lassen sich vier Gruppen unterscheiden: die erfolgreichen Künstler (meist Männer), die brotlosen Künstlerinnen (meist Frauen), die jobbenden Künstler (Männer), die Nicht-Künstlerinnen (ausschließlich Frauen). Ein Zwischenkapitel stellt den Zusammenhang von Lebenserfahrung und erwachsenenbildnerischem Handeln dar.

Sodann wird gefragt, welche Handlungsorientierungen die Kursleiterinnen in die Kurspraxis einbringen. Es lassen sich folgende Typen unterscheiden (die vergleichbar sicher auch in anderen Bereichen der Erwachsenenbildung wiederkehren). Als „Fachorientierte“ werden solche Kursleiterinnen bezeichnet, die hauptsächlich an der Kunst als Re-

ferenzsystem orientiert sind. Es geht ihnen um die Sache, eine Technik, eine Stilrichtung usw. Außer den Nicht-Künstlern sind alle o.g. Gruppen auch hier vertreten. Begriffe wie Teilnehmerorientierung spielen bei ihnen keine wichtige Rolle, da es ihnen um die sachadäquate Kunstrezeption geht. Die „Fachberaterinnen“ dagegen versuchen stärker zwischen Subjekt und Objekt zu vermitteln und zeigen eine grundsätzliche Offenheit gegenüber den TeilnehmerInnen und deren Entwicklungsmöglichkeiten. Die möglichen Unterrichtsstoffe pluralisieren sich, je nachdem, was für den einen oder den anderen Teilnehmer förderlich sein kann. Noch offener wirken die „Prozessorientierten“, denen es – ohne festes Ziel und Ergebnis – um die Betonung und Förderung des Prozesses geht, wobei sie die Kommunikation mit den TeilnehmerInnen als Bereicherung und Anerkennung empfinden, und zwar sowohl in fachbezogener wie in fachspezifischer Hinsicht. Die „Persönlichkeitsorientierten“ schließlich haben die gemeinsame Grundüberzeugung, dass es in den Kursen nicht eigentlich um die Sache geht, sondern um den Menschen, um seine Selbstverwirklichung. Es handelt sich ausschließlich um Frauen, während die Fachorientierten (als „Gegenpol“) überwiegend Männer sind.

Diese vier Kursleiterprofile versteht Hannelore Bastian zugleich als ein mögliches Angebotspektrum. Denn den Aussagen der Teilnehmer ist zu entnehmen, dass diese das je besondere Angebot der einzelnen Kursleitertypen als Dienstleistung zu nutzen wissen, zum Teil auch bewusst als wechselseitige Ergänzung. Die ermittelten Typen zeigen sich bei den einzelnen Kursleitern selbstverständlich nicht völlig rein und trennscharf. Einen besonders deutlichen Unterschied gibt es zwischen den Fachorientierten auf der einen und den drei anderen Typen auf der anderen Seite, die sich untereinander noch einmal durch unterschiedliche Grade der Offenheit gegenüber den Teilnehmerinteressen unterscheiden. Nach Bastian versuchen diese drei letzten Kursleitertypen bei aller Verschiedenheit dem gesellschaftlichen Individualisierungsschub stärker Rechnung zu tragen, indem sie sich auf die individuellen Gebrauchs- und Entwicklungsinteressen der TeilnehmerInnen zu beziehen suchen. Allerdings, je offener das

Verfahren ist, umso mehr Vorbildung wird bei den Teilnehmenden vorausgesetzt bzw. ist bei ihnen tatsächlich vorhanden.

Die „Liebe zur Sache“ bis hin zu einem leidenschaftlichen Interesse an ihrem Tun ist allerdings bei allen Kursleitertypen zu spüren. Dabei darf man „Sache“ nicht zu wörtlich verstehen, geht es doch auch um die Übertragung der Art und Weise, wie man selbst von anderen gelernt hat, auf die Teilnehmer. „Ich erlaube den Schülern, an meinen Problemen teilzunehmen“, wird ein ehemaliger Lehrer an der Hochschule zustimmend zitiert. Dies wird nicht als Ordinarier-Selbstherrlichkeit gedeutet, sondern als Angebot eines personalisierten Lernmodells. Darin steckt allerdings auch die Überzeugung, dass gerade das Lernen von und mit Kunst Widerstände überwinden muss, ob diese nun in einem als vorbildlich angesehenen Werk oder in empfundenen Kreativitätsbarrieren liegen. Für das Setzen oder Aufspüren solcher Widerstände sind Lehrpersonen eben auch mit zuständig. Dieser Aspekt scheint mir in Bastians Empirie und Überlegungen ein wenig zu kurz zu kommen. Da wird der Schnitt zwischen Fachorientierten hier und den drei Gruppen der mehr oder weniger Teilnehmerorientierten dort gezogen. Könnte man den nicht auch anders setzen? Etwa zwischen den drei ersten Gruppen, denen es mehr oder weniger noch um Kunst geht (in einem konservativen, einem kommunikativen und einem prozessorientierten Sinne), einerseits und der Gruppe der Selbstverwirklicher andererseits? Wie entgeht man in der ästhetischen Vermittlung der Gefahr, Entwicklungsmöglichkeiten zu verfehlen, weil nicht eigentlich am Widerstand gearbeitet wird, sondern jede subjektive Äußerung, jedes Geschmacksurteil als gleich gültig bestehen bleibt? (Boshafter ausgedrückt: Wie entgeht man als Lehrende/r oder Planende/r einer möglichen Flut von Nippes-Produktion?)

Hannelore Bastian wird dies wissen oder eigene Überlegungen dazu haben. Aber ihr Gegenstand ist in dieser Arbeit nicht die Möglichkeit von Kunst in Zeiten der völligen Individualisierung, sondern die Frage, wie man dem soziologischen Phänomen der Individualisierung in der Bildungsarbeit gerecht wird – bei Teilnehmenden und bei Lehrenden. So kommt es nicht zu der Schlussfolgerung, die

Kursleiter müssten einheitlich abgerichtet werden zu sozialpädagogischen Lernhelfern, sondern zu der eingangs schon erwähnten Forderung nach „kursleiterorientierter Planung“. Dabei geht es um die Anerkennung unterschiedlicher Kompetenzprofile und deren bewussten Einsatz im Hinblick auf ebenfalls unterschiedliche Bedürfnisse und Nachfrage. Hannelore Bastian erinnert uns damit nachdrücklich daran, dass auch Lehrende Personen mit Eigenwillen sind und dass gerade um dieser Qualität willen Adressaten institutionell organisiertes Lernen aufsuchen, vor allem in solchen Bereichen, in denen der persönliche oder pädagogische Bezug auch in Zukunft nicht durch Medien substituierbar ist.

Erhard Schlutz

**Gerhild Brüning/Gerhard Reutter u.a.
Berufliche Bildung ohne berufliche Zukunft?**

DIE Materialien für Erwachsenenbildung, Band 16
(DIE) Frankfurt/M. 1999, 95 Seiten, DM 18.00

In diesem „Materialien“-Band werden die Konsequenzen des Wandels der Arbeitsgesellschaft für inhaltliche Veränderungen und notwendige Entgrenzungen der beruflichen Weiterbildung von Arbeitslosen reflektiert. Entstanden ist er im Kontext eines Projektes des DIE, in dem die Fortbildung für das pädagogische Personal, das für die Durchführung arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen verantwortlich ist, sowie regionale Kooperationsansätze im Mittelpunkt standen.

Auf diesen Projektkontext beziehen sich neben einer allgemeinen Beschreibung des Ansatzes und der Fortbildung am Ende des Bandes zwei weitere bilanzierende Beiträge: Gerhard Reutter beschreibt den Wandel der Beschäftigungsgesellschaften in den neuen Bundesländern von der ihnen zugeordneten Brückenfunktion in Richtung des ersten Arbeitsmarktes zu einer sozialpolitischen und regionalpolitischen Aktivität angesichts der geringen Chancen zur Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt. Eingefordert wird vor diesem Hintergrund ein Konzept beruflicher Weiterbildung, das den Kompetenz- und Potentialerhalt in den Mittelpunkt stellt und damit die Subjekt-, Arbeits- und Gesellschaftsorientierung gleichermaßen als Aufgabe be-

ruflicher Weiterbildung in den Blick nimmt. Eine solche persönlichkeitsorientierte Weiterbildung erfordert vom pädagogischen Personal neue Sichtweisen und ein verändertes Professionsverständnis, sie erzwingt ebenfalls eine Abkehr von geschlossenen Curricula und den Verzicht auf eindeutige Zielvorgaben. Weiter wird der Ausbau der Arbeits- und Beschäftigungsgesellschaften zu Elementen der regionalen Strukturentwicklung gefordert.

Der Beitrag von Gerhild Brüning geht den Erfahrungen mit der Fortbildung für das Leitungspersonal und die pädagogisch Tätigen in Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaften nach und beleuchtet die Möglichkeiten der Unterstützung, Moderation und Beratung regionaler Kooperationsansätze, um so beschäftigungswirksame Impulse zu setzen. Sie macht auf die schwierige Situation des Leitungspersonals in Arbeits- und Beschäftigungsgesellschaften aufmerksam, das mit großen strukturellen Hindernissen wie geringe politische Akzeptanz, finanzielle Planungsunsicherheit, unklare Zielvorgaben, hohe Personalfuktuation etc. konfrontiert ist. Wiltrud Gieseke pointiert in ihrem Beitrag den gesellschaftlichen Missbrauch der Weiterbildung und macht darauf aufmerksam, dass dieser dazu benutzt wird, berufliche Weiterbildung und Umschulung generell zu diskreditieren. Stattdessen – so Gieseke – hätte sich die Kritik eher auf die unbefriedigende Bedarfsermittlung der Arbeitsmarktpolitik zu richten. Vor diesem Hintergrund erteilt sie der Verwertung von Weiterbildung für Arbeitsmarkt- und Gesellschaftspolitik eine Absage und plädiert für den Eigen-Sinn von Weiterbildung.

Helmut Ernst geht der Frage nach, wie angesichts der Massenarbeitslosigkeit das aus seiner Sicht notwendige Festhalten an der industrialisierten Erwerbsarbeit einzulösen sei. Im Gegensatz zu andere Autoren dieses Bandes plädiert er dezidiert dafür, bei der beruflichen Weiterbildung weiterhin auf der Perspektive der Qualifizierung für Erwerbsarbeit zu bestehen. In diesem Kontext weist er Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaften eine wichtige Funktion bei der Umsetzung strukturell relevanter innovativer und entwicklungsorientierter Projekte zu, allerdings ohne sich näher auf die Frage einzulas-

sen, wie diese aussehen könnten.

Matthias Trier thematisiert die immer schwieriger werdende Situation von Langzeitarbeitslosen im Hinblick auf ihre Motivation zur Weiterbildung und deren Verwertbarkeit. Er weist darauf hin, dass die immer wieder proklamierten Chancen für Lernmöglichkeiten in Projekten für Arbeitslose dadurch konterkariert wird, dass das Anspruchsniveau der Arbeit häufig eher gering ist und kaum Qualifizierungsansätze bietet.

Rolf Dobischat fordert im Interesse der Beseitigung struktureller Arbeitslosigkeit, der Realisierung individueller Erwerbsoptionen und der betriebswirtschaftlichen Notwendigkeit erhöhter Flexibilität tarifvertraglich geregelte flexible Übergangsmärkte, um so die Spaltung zwischen dem ersten und dem zweiten Arbeitsmarkt zu reduzieren. Er schlägt u.a. neue Kooperationsbeziehungen zwischen öffentlicher Arbeitsmarktförderung und betrieblicher Arbeitsmarktpolitik vor. Sie zielt auf präventive Elemente von Weiterbildung in betrieblichen Kontexten bzw. auf wirtschaftsnahe Qualifizierung, um Entlassungen zu verhindern. Dies setzt funktionsfähige Netzwerke im regionalen Kontext voraus.

Siegfried Berger schließlich lotet neue Aufgaben und Handlungsfelder für die Beschäftigungsgesellschaften aus. Erfordert sie auf sich zukünftig stärker als Dienstleister gegenüber den Mittelgebern sowie den unmittelbaren Empfängern der Leistungen zu verstehen.

Die Leistung dieses Buches sehe ich vor allem darin, deutlich und mutig auf die veränderte Funktion von beruflicher Weiterbildung für den Kreis der (Langzeit-)Arbeitslosen aufmerksam zu machen und einzugestehen, dass die Bemühungen um eine Reintegration in den ersten Arbeitsmarkt qua Weiterbildung für die Zielgruppe überwiegend gescheitert sind. Auf der einen Seite ist diese Einsicht bedrückend, auf der anderen Seite macht sie den Weg frei für neue Überlegungen hinsichtlich der Funktionsbestimmung beruflicher Weiterbildung. Deren Akzeptanz setzt allerdings eine grundlegend geänderte Politik der Bundesanstalt für Arbeit voraus, die den Erfolg von Bildungsmaßnahmen für die angesprochene Zielgruppe nach wie vor an der Quote der in den ersten Arbeitsmarkt Vermittelten misst.

C.S.

Gisela Dybowski/Armin Töpfer/Peter Dehnbestel/Jens King

Betriebliche Innovations- und Lernstrategien

Implikationen für berufliche Bildungs- und betriebliche Personalentwicklungsprozesse (Bertelsmann Verlag) Bielefeld 1999, 274 Seiten, DM 35.00

Die Publikation basiert auf einem Forschungsprojekt, das betrieblich organisierte Lernprozesse im Kontext übergeordneter Unternehmensstrategien empirisch untersuchte. Durchgeführt wurde die Untersuchung als Kooperationsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung, des Lehrstuhls für marktorientierte Unternehmensführung der Technischen Universität Dresden und der Gesellschaft für Managementberatung, Bildung und Arbeitsstudien in Dortmund.

Die Autoren beschreiben ausführlich ihren Forschungsansatz, mit dem sie sich selbst ein sehr hohes Ziel gesteckt haben: Sie wollen herausarbeiten, welche Implikationen betriebliche Reorganisations- und Umstrukturierungsprozesse für berufliche Bildungs- und betriebliche Personalentwicklungsprozesse haben. Die Autoren gehen davon aus, dass klassische Strategien der Organisationsentwicklung nicht mehr hinreichend sind, weil ein in diesem Rahmen geplanter Wandel die Entwicklungsbrüche vor allem in der Unternehmensumwelt nicht umfassend und schnell genug bearbeiten kann. Der Begriff ‚lernende Organisation‘ wird daher als Klammer für die Veränderungsprozesse reklamiert, ohne dass näher erklärt würde, welches Verständnis und welche Operationalisierung dieser Begrifflichkeit die Autoren zugrunde legen. Für die Pilotstudien wurden zehn Unternehmen ausgewählt, die als ‚modern‘ charakterisiert werden. Diese Charakteristik wird dahingehend präzisiert, dass die Unternehmen in den letzten Jahren weitreichende Reorganisationen und Umstrukturierungen vorgenommen haben. In die Untersuchung einbezogen waren Betriebe aus den Bereichen der Bauzulieferer, des Maschinenbaus, der Automobilzulieferer und des Fahrzeugbaus. In den zehn Betrieben wurden in der Regel je fünf leitfadengestützte Interviews auf drei betrieblichen Hierarchiestufen geführt: auf der Ebene des oberen und mittleren Managements

sowie auf der Ebene der Fachkräfte. Auf den beiden zuletzt genannten Ebenen wurden bei der Interviewerauswahl sowohl der Fertigungsbereich als auch das betriebliche Bildungswesen bzw. die Personalentwicklung berücksichtigt.

Als Ergebnis der Erhebungen werden 10 Unternehmensprofile vorgestellt, in denen jeweils die Reorganisationsprozesse und Rationalisierungsleitlinien, die Arbeits- und Lernorganisation, die Qualifikationsanforderungen, die Lernorientierungen sowie die Entwicklungswege und Rekrutierungsmuster beschrieben werden.

Anhand von drei ausgewählten Betrieben wird über die Falldarstellungen hinaus ein Vergleich der Profile im Hinblick auf die Elaboriertheit des Konzeptes neuer Lernformen sowie dessen Umsetzungsgrades vorgenommen. Dabei ist das Ergebnis hervorzuheben, dass zwar die meisten Unternehmen die wachsende Bedeutung des Lernens und der kontinuierlichen Weiterentwicklung von Mitarbeiterpotentialen unterstreichen, die einzelnen Aktivitäten aber vielfach eher unvermittelt nebeneinander stehen und (noch) nicht zu einer neuen Konzeption des Human Resource Management gebündelt werden.

Schließlich wurden drei Unternehmen auf der Basis von einwöchigen betrieblichen Untersuchungen, die Dokumentenanalyse, Interviews, Gruppendiskussionen und teilnehmende Beobachtung umfassten, genauer untersucht. Im Mittelpunkt dieser Fallstudien stand die Analyse zukunftsorientierter Formen des Arbeitens und Lernens, vor allem Gruppenarbeit und Lerninseln. Weitere neue Lernformen werden zwar als vom Stellenwert her bedeutsamer, aber noch weniger konturiert und konzeptionell entwickelt eingeschätzt.

Als die einzelbetriebliche Entwicklung übergreifende Entwicklungen konstatieren die Autoren eine Steigerung der betrieblichen Flexibilität, der Transparenz innerbetrieblicher Abläufe, der Anstrengungen um ein Human Resource Management, die Reduzierung der Hierarchien, die Dezentralisierung von Einheiten sowie eine engere Verknüpfung von Produktion und Marktgeschehen. Diese Trends haben auf der Ebene der Arbeits- und Lernorganisation eine Zunahme von Gruppen- und Projektarbeit in verschiedenen Formen zur Folge. Hervorgehoben

werden die Lerninseln, die zumeist aus der beruflichen Erstausbildung übernommen werden. Die Autoren interpretieren dies als Trend zunehmender Bedeutung arbeitsbezogener innerbetrieblicher Lernformen zu Lasten außerbetrieblichen „Off-the-job-Lernens“.

Im Hinblick auf die Entwicklung der Qualifikationsanforderungen wird betriebsübergreifend die Richtung auf komplexere, stärker technikgestützte, symbolhafte, kommunikative und dienstleistungsbezogene Anforderungen hervorgehoben. Weiter weisen die Autoren darauf hin, dass ein innerbetrieblicher Aufstieg über Weiterbildung kaum mehr möglich ist.

Die Verfasser plädieren dafür – und diesem Desiderat kann ich nur zustimmen –, Konzepte verknüpfter Arbeits- und Lernprozesse intensiver zum Gegenstand der Berufsbildungsforschung zu machen. Die am Ende der Publikation zusammengestellten Forschungs- und Gestaltungsempfehlungen beziehen sich u.a. auf die folgenden Aspekte: die Forderung nach Entwicklung eines Systems der Pluralität von Lernorten, die engere Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung, die Verschränkung von betrieblicher Organisationsentwicklung und Berufsbildung, den Aufbau eines pluralen Systems beruflicher Bildungswege, die Zertifizierung von Erfahrungslernen, die Analyse der Verbindung von intentionalem und Erfahrungslernen in dezentralen Lernformen und die Erforschung der Wechselwirkung von individuellem Lernen, Gruppenlernen und Organisationslernen.

Nachdrücklich positiv hervorzuheben ist an dieser Publikation das differenzierte Forschungsdesign, das die Wechselwirkungen zwischen Veränderungen der Arbeitsorganisation und der betrieblichen Weiterbildung in den Blick nimmt. Problematisch bleibt die bestenfalls rudimentär vorhandene Explikation der verwendeten Begrifflichkeiten, wengleich zugestehen ist, dass gegenwärtig generell eine verwirrende Verwendung von Begriffen wie selbstorganisiertes Lernen, organisationales Lernen etc. zu beobachten ist. Um so hilfreicher wäre es jedoch, die eigene Operationalisierung transparent zu machen, um die beschriebenen Ergebnisse besser einschätzen und um beurteilen zu können, ob die Betriebe modische Begriffe in ihr Repertoire aufnehmen oder ob wirklich grundlegende Ver-

änderungen der betrieblichen Lernorganisation umgesetzt werden. Trotz dieses Unbehagens im Hinblick auf die begriffliche Präzision bietet der Band einen sehr differenzierten Einblick in die Veränderung der betrieblichen Gestaltung von Lern- und Arbeitsbedingungen und macht zumindest Entwicklungstrends deutlich. C.S.

Ernst Karpf/Doron Kiesel/Manfred Wittmeier (Hrsg.)

Partizipation und politische Bildung in Europa

Deutschland, Italien, Niederlande
(Verlag Haag und Herchen) Frankfurt/M.
1999, 207 Seiten, DM 39.80

Die auf eine Tagung der Evangelischen Akademie Arnoldshain 1997 zurückgehende Zusammenstellung von Texten zur Partizipation lässt unter dem Titel etwas anderes vermuten, als hier tatsächlich geboten wird. Es ist nicht die Rede von politischer Bildung als eines Unterrichtsgegenstandes für Kinder, Jugendliche oder Erwachsene in schulischen oder außerschulischen Einrichtungen, es geht vielmehr darum, zu untersuchen, wie und wo sich Partizipation im realpolitischen Geschehen und in der politiktheoretischen Literatur auffinden lässt. Politische Bildung wird hier eher, dem lateinischen Ursprung entsprechend, als Teilhabe und Teilnahme am politischen Geschehen in zumeist großflächigen Massendemokratien verstanden und nicht so sehr als Kenntnisvermittlung und Einübung in politisches Verhalten. Politische Bildung entsteht aber auch durch das Beispiel, durch das Abbild und die Beteiligungschancen, und von daher interessiert die Darlegung auch in den Erwachsenenbildung Tätige. Nur kann die Veröffentlichung nicht auf der Höhe der Zeit sein, sie fängt natürlich heutige Verwerfungen in der politischen Kultur und in der politischen „Klasse“ nicht ein, und die Schilderung der italienischen Verhältnisse (S. 147f) bis hin zu Formen eines politisch-sozialen Darwinismus legen uns nahe zu vermuten, dass unser hiesiger „Nachholbedarf“ inzwischen ausgeglichen ist.

Die Arbeit wird inhaltlich, von Umfang und Material her vorzüglich und eindeutig dominiert von der politiktheoretischen Darlegung von Axel Schulte: „Partizipation und politische

Bildung. Eine demokratietheoretische Einführung“ (S. 8ff). Hier wird auf annähernd 60 Seiten, gelegentlich in fast zu akribischer Behutsamkeit, ausgeführt, wie sich politische Parteien im geschichtlichen Verlauf verändert haben – im Sprachgebrauch Max Webers von der Honoratiorenpartei zum „Caucus“-System – und welche Barrieren das repräsentative Demokratieverständnis gegenüber einer partizipatorischen Vorstellung von Demokratie aufgerichtet hat; dabei wird die frühe Diskussion von E. Fraenkel, O. H. von Gablentz und A. Bergsträsser wieder vernehmbar (S. 33). Der Verfasser teilt auch die tatsächlichen Befunde politischer Gebildetheit und politischen Engagements mit, wohl wissend, dass die frühen Daten (z.B. in der Studentenuntersuchung von J. Habermas, L von Friedeburg u. a.) auch heute noch weithin gültig sind; man könnte in Verlängerung mit W. Hennis apodiktisch behaupten, dass in „normalen Zeiten der normale Mensch unpolitisch ist“, oder konkreter: Interessierte und Engagierte übersteigen selten 30% am Gesamt der jugendlichen Bevölkerung, und dies trotz zunehmender Bemühungen, die politische Bildung zu aktualisieren und zu intensivieren. Fragen der politischen Teilhabe in überschaubaren Politikfeldern tauchen wiederholt auf, etwa bei R. Roth (S. 77ff), der neben die Ohnmachtswahrnehmung der Wahlbürger neue Formen der unkonventionellen Beteiligung stellt; dabei unterstreicht er besonders die partizipatorischen Aktivitäten in der Lokalpolitik und die „neuen sozialen Bewegungen“. Aus einsichtigen Gründen, vor allem wegen der befürchteten Emotionalisierung politischer Entscheidungsprozesse, hat das Grundgesetz ein eindeutiges Votum gegen den Volksentscheid ausgesprochen (nur die Ausnahme in Art. 29,2) und die Versuche, durch Volksbegehren und Volksentscheid (z.B. in der Freien und Hansestadt Hamburg) die Teilnahme an der politischen Willensbildung (Art. 21 GG) zu verbreitern, sind durch die Möglichkeit des „Evozierens“ (Aufheben des Volksbegehrens, wenn es sich gegen das „Gemeinwohl“ richtet) durch die je vorgeordnete Regierung zur politischen Beschwichtigung, wenn nicht gar zur Farce verkommen.

Die Arbeit kann natürlich eine komparatistische Absicht nicht einlösen, die „juxtapositionelle“ Zusammenstellung von Beiträgen

aus Holland und Italien hat indes einen illustrativen Charakter, der etwa die europapolitischen Gegenbewegungen in den Ländern ebenso deutlich macht wie die Mechanismen des politischen Handelns, die – recht besehen – demokratiefeindlich sind. Für die politische Bildung in Italien wird die Dichotomie von politischer Bildung in Form der Institutionenkunde und in Form der Einübung in einen „geheimen Lehrplan“ deutlich markiert und dabei zum Ausdruck gebracht, dass die politische Klasse mit „Kungelei“, (Konsens-) Absprachen und Scheingefechten das Vorbild für eine allgemeine unmoralische Lieferung; Politik verkomme solchermassen zum Spiel, zum Gaudium, der Wahlbürger empfinde sich als Zuschauer wie auf einem Fußballplatz.

Die Beiträge, die sich stärker auf die europapolitische Dimension des Themas einlassen (S. 165ff) charakterisieren Schwierigkeiten der politischen Teilhabe durch die vorrangig ökonomische und monetäre Souveränitätsabtretung der Mitgliedsländer an die EU (S. 203) und durch die geographisch-kulturelle Subsidiarität, die vor allem in dem Beitrag von Nuisl (S. 191ff) in Form einer neuerlichen, mit Skepsis unterlegten Interpretation der Art. 126ff im Maastrichter Vertrag, heute im Vertrag von Amsterdam (Art. 149ff), unterstrichen werden. Die dort vertretene Ansicht stimmt nicht optimistisch: „Ich bin wenig zusehens, was die Implementation des Partizipationsgedankens auf europäischer Ebene angeht“ (S. 203). Aber vielleicht lässt sich die Ansicht doch etwas korrigieren, wenn man neben den appellativen „Ansprachen“ der EU andere internationale Organisationen in die Darstellung einfügt, so den Europarat (Charta der Minderheitensprachen), so die UNESCO (Delors-Report), so die OECD (Wege zur Bildungsgesellschaft).

Insgesamt gibt der Band Auskunft über Partizipation in der Politischen Realität, nicht über die Umsetzung des Gedankens in schulische und außerschulische Bildungsprozesse. Zur vergleichenden Bildungsanalyse trägt er kaum etwas bei, die Methoden, die den Vergleich erst stimmig machen, interessieren die Autoren offenbar nicht.

Joachim H. Knoll

Wolfgang Lück/Friedrich Schweitzer **Religiöse Bildung Erwachsener**

Grundlagen und Impulse für die Praxis
(Kohlhammer Verlag) Stuttgart u.a. 1999,
248 Seiten, DM 39,50

Die Autoren, beide – mit unterschiedlichen Schwerpunkten – in Wissenschaft und Praxis der Theologie und der Erwachsenenbildung zu Hause, legen hier erstmals eine zusammenhängende Darstellung zur religiösen Erwachsenenbildung aus evangelischer Sicht vor. Das Buch ist „für die Praxis geschrieben“ und richtet sich an eine Zielgruppe von Lesenden zwischen Praxis und Theorie, genau genommen an „alle, die im Bereich Erwachsenenbildung tätig sind“ (S. 10). „Religiöse Bildung Erwachsener ist weder bloß eine akademisch-theologische Frage, noch gehört sie allein zu den Aufgaben der Kirche“ (ebd.). Das Buch löst die anspruchsvolle Aufgabe, Theorie und Praxis gleichermaßen zu behandeln, in drei Schritten ein. In einem ersten Teil („Grundlagen“) geht es um bildungstheoretische Perspektiven zwischen Individuum, Gesellschaft und Kirche (S. 13ff), um Religion und religiöse Entwicklung im Erwachsenenalter (S. 38ff), um Religion als Thema und Dimension von Erwachsenenbildung (S. 68ff) und um „religiöse Bildung Erwachsener auch in nicht-kirchlichen Bildungseinrichtungen und Gruppen?“ (S. 81ff). Der zweite Teil („Anbieten, Planen, Lehren und Lernen“) thematisiert die Organisation von Bildungsangeboten, Formen des Lehrens und Lernens, Inhalte und Lehrangebote sowie Methoden (S. 88ff). Der dritte Teil zielt ab auf „Impulse für die Praxis“ und enthält Programmanalysen sowie didaktische Modelle (S. 135ff). In einem vierten Teil werden Hilfen für die Praxis präsentiert, dabei geht es vor allem um Anschriften und eine Auswahlbibliographie.

Der Gedanke der Autoren und auch das Ziel des Buches richten sich darauf, nicht allein die Kirche als zuständig für die religiöse Bildung Erwachsener zu definieren. Lück/Schweitzer sehen nicht einmal alle Bildungsangebote der Kirche als solche, die mit dem Begriff „religiöse Bildung Erwachsener“ benannt werden können, und finden andererseits Angebote zur religiösen Bildung Erwachsener auch in anderen Trägerorgani-

sationen der Weiterbildung, wie etwa in den Volkshochschulen.

Die religiöse Bildung Erwachsener wird in drei Begründungskontexten verortet: in der Kirche, in der Erwachsenenbildung und bei den Menschen. Hinsichtlich der Kirche argumentieren die Autoren, dass kirchliche Erwartungen, religiöse Bildung Erwachsener könne als Instrument der Organisationszugehörigkeit dienen, zu kurz griffen. Sie verweisen aber auch darauf, dass das komplizierte Verhältnis von Glauben und Lernen im Bildungsgeschehen reflektiert werden muss: „Deshalb gilt: Nur solange der Glaube durch Lernen nicht verfügbar ist, kann er christlicher Glaube bleiben. Aber es gilt auch: Nur solange der Glaube verstehen und lernen einschließt, kann er christlicher Glaube heißen“ (S. 26). Religiöse Erwachsenenbildung stehe von daher in einem produktiven Spannungsverhältnis zu den Bildungsaktivitäten der Kirche selbst.

Entsprechend fügen sie die religiöse Bildung Erwachsener in den bildungstheoretischen Kontext ein. Sie konzipieren Angebote religiöser Bildung auch in anderen Organisationszusammenhängen, definieren sie nach Inhalt und als Dimension – als lerntheoretische Komponente von Bildungsangeboten. Dabei wenden sie sich gegen die aktuelle Alltagserfahrung, dass Religiöses als Lebenshilfe verstanden wird, in Esoterik und kurzschrittigen Heilslehren aufgeht.

Entsprechend beziehen sie auch die Menschen ein; religiöse Themen sind abhängig von Alter, Geschlecht und biographischen Elementen, von Interessen und Bedürfnissen, entsprechend seien Lehr-/Lernformen der Erwachsenenbildung auszugestalten.

Das Buch stößt zu den Grundfragen von Erwachsenenbildung vor, weil es Sinnfragen und Ziele von Bildungsarbeit ebenso thematisiert wie Organisationszugehörigkeiten und Didaktik. Die schwierige Frage, inwieweit sich Bildungsziele von einer Organisation wie der Kirche, die eigene Dynamiken und Interessen hat, lösen, dennoch aber religiöse Bildungsziele bleiben können, wird jedoch letztlich nicht beantwortet. Sie bleibt als Frage stehen und beschäftigt nach der Lektüre weiter. Religiöse Bildung als Ethikunterricht ist in der Schule schon vor langen Jahren eingeführt worden; eine solche Diskussion und

Perspektive gibt es in der Erwachsenenbildung nicht. Andererseits: Liegen hier nicht ähnliche Probleme vor wie in Bezug auf politische Bildung, Adressaten und Didaktik? Lassen sich die organisatorischen Kontexte entwickeln?

Den Begriff Ethik verwenden die Autoren in ihrem Buch nur ganz selten; es heißt stets „religiöse Bildung Erwachsener“, auch die Begriffe „kirchliche Bildung Erwachsener“, „konfessionelle Bildung“ treten kaum auf oder allenfalls als Gegensatz zu „religiöse Erwachsenenbildung“. Der Versuch, religiöse Bildung als etwas Organisationsneutrales, aber an Menschen und Sinnfragen Orientiertes zu entwickeln, bleibt letztlich in der Schwebe.

Dieser „Schwebezustand“ mag auch daran liegen, dass dem Text jede materielle Dimension fehlt. So werden keine Aussagen zur Finanzierung der Bildungsangebote, zum Verhältnis von religiöser Bildung Erwachsener zu Marketing, Management und Kostenrechnung, zur Kooperation und Konkurrenz von Einrichtungen und Anbietern und zur Qualifizierung und Refinanzierung der Lehrenden gemacht. All die Dinge, die in den letzten Jahren in der Weiterbildungsdiskussion im Vordergrund stehen, spielen im Kontext des Buches keine Rolle.

Der Text ist in der Reihe „Theologie“ des Kohlhammer-Verlages erschienen. Viele Teile sind so geschrieben, dass sie eher in eine theologische und innerkirchliche Fachdiskussion passen als in eine Diskussion bildungstheoretischer und bildungspolitischer Art. Das erkenntnisleitende Interesse sind offenbar die Auseinandersetzung mit der Organisation Kirche und das Postulat, religiöse Bildung Erwachsener über den engeren kirchenorganisatorischen Kontext hinaus zu thematisieren und vielleicht zu implementieren. Ob dies gelingt, ist angesichts des bildungspolitischen Schwebezustandes und der Undeutlichkeit der angegebenen Bildungsziele sowie der mangelnden materiellen Verankerung des Diskutierten eher zu bezweifeln. Auf jeden Fall aber ist es ein hoch reflektiertes, für Grundfragen bildungspolitischer und bildungstheoretischer Art anregendes und weiterführendes Buch.

E.N.

Frank Michael Orthey **Zeit der Modernisierung**

Zugänge einer Modernisierungstheorie beruflicher Bildung

(mit umfangreicher CD-ROM-Version)

(Hirzel Verlag) Stuttgart 1999, 208 Seiten, DM 88.00

„Es bleibt alles anders.“ Dieser von Herbert Grönemeyer für sein jüngstes CD-Album geprägte und prägende Titel kommuniziert all das, was unsere Zeit, eine „Zeit der Modernisierung“, heute und in Zukunft ausmacht. Sie lässt sich durch Beschleunigung, d.h. durch die Illusion der Zeitverknappung, von Semantiken und Sprachspielen, denen sich kein System auf Dauer entziehen kann, beschreiben. Rasche Komplexitätszunahme und die damit verbundene Notwendigkeit der Komplexitätsreduktion durch eine Erweiterung der innersystemischen Komplexität, um diese bearbeitbar zu machen, führen paradoxerweise zu einer weiter steigenden Komplexität der Gesellschaft. Komplexitätszunahme wiederum lässt sich als ständiger Prozess der Differenzierung beobachten. Die Individuen, der Mittelpunkt aller pädagogischer Interventionen, sind gleichzeitig Opfer der eigenen Konstrukte. Paradoxien werden zum alltäglichen Hindernis, welches nur durch Paradoxien bearbeitbar wird. Die Folgen lassen sich anhand von Individualisierungstendenzen sowie ständig notwendiger Identitätsarbeit beobachten. Die Inflation der Sprachspiele, der sogenannten kleinen Erzählungen, die die Zerstückelung der großen längst abgeschlossenen haben, schreitet voran. Der Arbeitsbegriff gewinnt an Attraktivität, Lernen wird zum modernen Allheilmittel und „Bildung“ zur Univesaleinredung. Was liegt da näher, als einen Versuch zu unternehmen, „Zugänge einer Modernisierungstheorie beruflicher Bildung“ zu (er-)finden bzw. zu eröffnen?

Ein so komplexes Thema wie die Bearbeitung einer beschleunigten Modernisierung mit Hilfe berufspädagogischer Mittel erfordert eine komplexe Theorie und Sprache. Für den Autor dient die systemtheoretische Schablone der Luhmannschen Universaltheorie als Bearbeitungsmittel dieser Thematik. Auf diese Weise wird nicht nur das Thema komplex, sondern auch die verwendete Semantik. Sich-Durchbeißen ist angesagt; vielleicht mit

der Folge einer eigenen Komplexitätserweiterung, auch wenn dies zu der einen oder anderen schweren Irritation im berufspädagogischen System führen könnte.

Mit seiner inhaltlich der Komplexität des Themas angemessenen Streubreite bearbeitet Orthey kritisch die verkrusteten Kommunikationen in der Berufs-, aber auch in der Erwachsenenbildung. Denn obwohl der Untertitel die berufliche Bildung nennt, lässt sich die Grundtendenz des Buches ohne große Transferleistungen auf die Erwachsenenbildung übertragen, um dort die Strukturen in Schwingungen zu versetzen. Sei es das Sprachspiel, das „Arbeit“ aus dem Kontext von Erwerbsarbeit reißt, um es zum allgemeinen Tätigkeitsbegriff mit höherem Anschlusswert umzuschreiben, oder aber das Ende der identitätsspendenden beruflichen Einmalbiographie, unter der einmal Ausgebildetes bis ins Rentenalter Bestand hat, zugunsten der „Qualifikationscollage“, die durch lebenslanges Lernen auch in Institutionen der Erwachsenenbildung ständig erweitert werden muss. Sei es der Streitpunkt „Duales System“ dessen Dualität in einer als beschleunigt plural zu beobachtenden Umwelt eine zu geringe Komplexität aufweist, um Umweltreize produktiv verarbeiten zu können, was schon allein durch die Hinwendung zu selbstorganisierter Aus- und Weiterbildung zu beobachten ist, oder der über die Maßen komplexitätsreduzierende Subjektbegriff als Dreh- und Angelpunkt veralteten berufspädagogischen Wirkens. Unter den Vorzeichen eines „Modernisierungsvibrierens“ zwischen reflexiver Moderne und postmodernen Beobachtungsperspektiven wird ein Festhalten an orientierungsspendenden Normen und Werten kaum mehr anschlussfähig sein. Alles ist in Bewegung. Wer sich festhält, bleibt eben sitzen und verpasst den Zug. Betriebliche Rationalisierungstendenzen und übersteigerte Sprachspiele von „lernenden Unternehmen“, radikale Einbindung der personellen Kompetenzen in betriebliche Produktionsstrategien sowie der Zwang zur ständigen Jagd nach den eigenen blinden Flecken benötigen Bearbeitungsmittel, die der Berufsbegriff, das Duale System der Berufsausbildung sowie das in der Berufsbildungstheorie noch immer vorherrschende Subjektbild nicht leisten können. In einer Zeit der Modernisierung, in der die Maß-

nahmen der beruflichen Bildung, aber auch der Erwachsenenbildung immer mehr an Bedeutung gewinnen, um mit einer sich beschleunigenden Veränderungsillusion Schritt zu halten, werden Kommunikationen wie „Lernen“, „Immer-Weiterbildung“ und „Identitätsarbeit“ gesteigert anschlussfähig.

Vor diesem Hintergrund schlägt der Autor in Anlehnung an Karlheinz Geißler und andere berufspädagogische „Querdenker“ einige interessante Anschlussmöglichkeiten zur Modernisierung beruflicher Bildung und Berufspädagogik vor, um die innersystemische Komplexität zu erhöhen und die Umweltkomplexität zumindest illusionär bewältigbar zu machen.

„Vielheit statt Einheit“ – plurales, postmodernes Denken, möglichst in Paradoxien, wird als eine Möglichkeit postuliert, die in Bezug auf oben angeführte Beobachtungen der Moderne Sinn machen. Dies bedeutet ständige Reflexion, die fortlaufende Jagd nach den eigenen blinden Flecken und damit Komplexitätsgewinn, auch oder vor allem für das System „Berufspädagogik“. Ohne die „Freigabe von Unterscheidungsmöglichkeiten“, d.h. die „Eröffnung von Selbstorganisationsmöglichkeiten“, konkret die Autonomisierung und Dezentralisierung (berufsbildender Einrichtungen wie Berufsschulen, berufs- und wirtschaftspädagogischer Fakultäten, aber auch Erwachsenenbildungsorganisationen wie örtliche Volkshochschulen), die lose Koppelung (von Wirtschaft und Weiterbildung) und den Auf- sowie Ausbau von Netzwerken, die die Etablierung von Prozessionsstrukturen zu Gunsten formaler starrer Strukturen ermöglichen sollen, ist dies nicht praktikabel. Das Problem der Berufspädagogik, „also die Mehrdeutigkeit und der Maßstabsverlust bzw. die Unübersichtlichkeit und die Unsicherheit müssten zur Lösung desselben gemacht werden, indem z.B. in didaktischen Settings beruflicher Lehr-/Lernprozesse unterschiedliche Wirklichkeitsansichten bearbeitbar werden und bezüglich sachlichen, identitätsbildenden und sozialen Transfermöglichkeiten für berufliche Kompetenzen abgeklöpft und weiterentwickelt werden.“ „Metakommunikativ-reflexiv konzipierte berufliche Bildung“ stellt somit „ein Bearbeitungspotential zur Komplexitätsreduzierung (der Umwelt, U.R.S.) dar“. Und das bedeutet, ohne Beratung und deren Kommu-

nikation in berufspädagogischen Kontexten läuft nichts mehr. Pädagogisch normativer Konservatismus, der an „intentionaler Interaktion“ auf moralischer Basis festhält, findet vor dem Hintergrund selbstreferentieller operational geschlossener Kommunikations- und Bewusstseinsysteme keinen Nährboden mehr und ist zum Verdorren verurteilt.

Wer bei diesem Spiel nicht auf der Strecke bleiben will, benötigt – so Orthey – eine ganze Reihe von Kompetenzen, um mit einem hohen Unsicherheitspotential umgehen zu können („Pluralitätskompetenzen“), immer häufigere Übergänge gestalten zu können (Transversalitätskompetenzen“), die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung zu gewinnen bzw. zu erweitern (Beobachtungskompetenzen“), mit Störungen umzugehen, Dissens sowie komplexe und kontingente berufliche Handlungssituationen zu schaffen („reflexive Kompetenzen/Dissens-Kompetenzen“), soziale Kontexte („sozial-kommunikative Kompetenzen“) zu steuern.

Und wo bekommt man das alles? Vielleicht in einem angepassten berufs- und erwachsenepädagogischen Feld. Für Irritation ist gesorgt.

Fazit: Ein Buch, das nicht nur in berufspädagogischen Kontexten Anklang finden sollte. Modernisierungstheorien wie die von Orthey vorgelegte sorgen auch in anderen Systemen, so in der Erwachsenenbildung, für Irritationen und damit für Chance zur Veränderung. Man kann nicht nicht kommunizieren, so schon Watzlawicks These. Man kann sich in diesem Sinne auch nicht vor den Kommunikationen eines „Modernisierungsvibrirens“ verstecken.

Uwe R. Schwab

Schenkel, Peter/Tergan, Sigmar-Olaf/Lottmann, Alfred (Hrsg.)

Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme

Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand (BW Bildung und Wissen Verlag) Nürnberg 2000, 350 Seiten, DM 58.00

Anlass für die Entstehung dieses Bandes war die Entwicklung eines multimedialen Lern- und Informationssystems zum Thema „EDV im Handwerk“. Dieses Multimediaprodukt wurde im Rahmen des Modellversuchs „Multimediale, arbeitsplatznahe Weiterbildung zur

Einführung und Nutzung von Informations- und Kommunikationstechniken im Handwerk (IKTH)⁴ entwickelt. Ziel der beiden Tagungen, deren Ergebnis der vorliegende Band ist, war es, dieses Multimediaprodukt mit Hilfe verschiedener Methoden und Verfahren vergleichend zu evaluieren.

Teil A des Bandes (Grundlagen der Qualitätsevaluation) umfasst fünf Beiträge: S.-O. Tergan führt in einem breit angelegten Überblick in Grundfragen (Grundbegriffe, Funktionen, Ziele, Rahmenbedingungen, Gegenstände und Methoden) der Evaluation von Bildungsangeboten ein. P. Schenkel (Ebenen und Prozesse der Evaluation) stellt ein Qualitätsmodell und ein Prozessmodell der Evaluation vor und spezifiziert dieses für die verschiedene Ebenen (Produkt-, Reaktions-, Lern-, Handlungs-, Erfolgs-, Return-on-Investment-Ebene) und Phasen (Planung, Methodenauswahl, Durchführung, Analyse, Bericht/Empfehlung) des Evaluationsprozesses. R. Fricke (Qualitätsbeurteilung durch Kriterienkataloge. Auf der Suche nach validen Vorhersagemodellen) behandelt methodische Fragen der Evaluation mit Hilfe von Kriterienkatalogen. Der Tenor seiner Ausführungen besagt, dass das auf Kriterienkataloge gestützte Expertenurteil sich nicht mit den tatsächlichen Wirkungen von Instruktionsmedien deckt, da die Beurteilerübereinstimmung bei der Quantifizierung von Qualitätskriterien zu wünschen übrig lässt und die Korrelation zwischen den Qualitätskriterien und Lernerfolg zumeist von geringer praktischer Signifikanz ist, Medienvariablen mit anderen Lehrstoff- und Lernervariablen interagieren und schließlich Kriterienkataloge den konkreten Verwertungszusammenhang einer Bildungssoftware zumeist nicht berücksichtigen. Einen Ausweg sieht Fricke darin, Kriterienkataloge nicht blind und automatisch anzuwenden, sondern unter Berücksichtigung der gegebenen Bedingungen (Zielgruppe, Lernziele, Rahmenbedingungen) aus den Katalogen die jeweils angemessenen Kriterien auszuwählen. H. Mandl und G. Reinmann-Rothmeier (Vom Qualitätsbewusstsein über Selbstevaluation und maßgeschneidertes Vorgehen zur Transfersicherung) betonen – sozusagen als motivationale Voraussetzung des Evaluierens – die Notwendigkeit eines ausgeprägten Qualitätsbewusstseins bei allen Beteiligten (Entwickler,

Entscheider, Anwender, Nutzer). In Analogie zum Konzept des selbstgesteuerten/selbstbestimmten Lernens sehen sie in der Selbstevaluierung (durch Selbstbeobachtung, Selbstprotokollierung und Selbstkontrolle) der Lernenden eine wichtige Informationsquelle für die Qualitätssicherung von Bildungsangeboten. F. Schott (Evaluation aus theoriegeleiteter, ganzheitlicher Sicht) stellt UCIT vor, ein umfassendes Modell für das Instruktionsdesign. Es handelt sich dabei um einen heuristischen Rahmen, aus dem sich sowohl Planungs- als auch Evaluationsaktivitäten ableiten lassen. Letztere fasst Schott im Evaluationsmodell ELISE zusammen, welches folgende Schritte vorsieht: (1) Festlegung von Umfang und Auflösungsgrad der Evaluation, (2) Analyse des Programms bzw. von Teilen des Programms unter verschiedenen Gesichtspunkten (Programmstruktur, Lehr-/Lernsystem, Lernprozesse u.a.), (3) Empirische Erprobung, (4) Revision, (5) Zusammenführen der Teilevaluationen, (6) Bedarfsanalyse, (7) Gesamtbewertung.

Teil B (Methoden der Qualitätsevaluation) umfasst neun Beiträge. A. Lottmann informiert zunächst über Ziele, Adressaten und Konzeption des Modellversuchs IKTH (s.o.). S.-O. Tergan berichtet über eine kleine Umfrage unter dreizehn Experten, in der diese elf Fragen zur Bedeutung von Qualitätsmerkmalen für die Evaluation von Lernsoftware zu beantworten hatten. Die Fragen zielten darauf ab, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Experten zu erheben. Die Ergebnisse bestätigen den aus anderen Studien bekannten Befund, dass eine Quelle für die mangelnde Übereinstimmung von Expertenurteilen Unterschiede in den impliziten Annahmen der Experten über die Bedeutung einzelner Merkmale für das Lerngeschehen ist. Im Mittelpunkt der folgenden Beiträge steht die Evaluation des multimedialen Informationssystems „EDV im Handwerk“ mit Hilfe verschiedener Evaluationsmethoden (Expertenurteil auf der Basis von Kriterienkatalogen, schriftliche Befragung von Interviews mit Adressaten, lernbegleitendes Lautes Denken). A. Meier evaluiert die Lern- und Informationssoftware „EDV im Handwerk“ mit Hilfe der auch in elektronischer Form verfügbaren Kriterienkataloge MEDA und AKAB. Kh. Korbmacher verwendet hierzu SODIS,

das Software DOKumentations- und InformationsSystems des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Soest. F. Schott, F. Krien, S. Sachse und Th. Schubert wenden die aus dem Instruktionsdesign-Modell UCIT (s.o.) abgeleitete Evaluationsheuristik ELISE auf die Lernsoftware an. G. Reinmann-Rothmeier und H. Mandl berichten über zwei Studien (eine Interview-, eine Fragebogenstudie), in denen Meister- und Technikschnüler die Lernsoftware „EDV im Handwerk“ hinsichtlich Akzeptanz, Lernerfolg, Transfer sowie Softwarequalität zu beurteilen hatten. G. Zimmer und E. Psaralidis berichten über fünf Fallstudien, in denen die Probanden vor und nach Beendigung des Lernens mit der Software und schließlich zu einem späteren Zeitpunkt zur Umsetzung des Gelernten befragt wurden. Kennzeichnend für den qualitativen subjektwissenschaftlichen Ansatz dieser Autoren ist, dass sie das Lernen mit „EDV im Handwerk“ in einen breiten Kontext – in die Arbeits- und Berufssituation sowie die bisherigen Lernerfahrungen der Probanden – einbetten und deren evaluative Aussagen über die Lernsoftware auf dem Hintergrund dieser Zusatzinformationen interpretieren – und auch in Frage stellen. H. Freibichler berichtet über zwei Fallanalysen, bei denen zwei Personen die Lernsoftware im Beisein eines Beobachters bearbeiteten und ihre Arbeit durch lautes Denken begleiteten. In einem abschließenden Beitrag fasst S.-O. Tergan die Ergebnisse dieser Einzelstudien unter folgenden Aspekten vergleichend zusammen: (1) Welche Stärken und Schwächen haben die verwendeten Experten-Beurteilungsverfahren? (2) Kommen Experten mit Hilfe unterschiedlicher Beurteilungsverfahren zu vergleichbaren Urteilen? (3) Führen unterschiedliche empirische Verfahren (schriftliche Befragung, Interviews, lautes Denken) zu vergleichbaren Urteilen über die Lernsoftware? (4) Führt die Anwendung von Experten-Beurteilung und die von empirischen Verfahren zu vergleichbaren Urteilen? (5) Welche Stärken und Schwächen haben Experten-Beurteilungsverfahren gegenüber Adressatenbefragungen?

Ohne auf die Ergebnisse im Einzelnen hier eingehen zu können, möchte ich doch im Folgenden kurz begründen, warum mir dieser Band sehr gut gefallen hat: (1) Er verfällt

nicht in die vielfach zu beobachtende „Multimediahuberei“. Es wird vielmehr durchgehend gezeigt, dass Medien nur ein Faktor in einem komplexen Geschehen sind, dessen Wirkung im konkreten Fall durch viele andere Bedingungen (individuelle Lernvoraussetzungen, Stoffvariablen, Situations- und Kontextvariablen) moderiert und kompensiert werden kann. (2) Wer selbst Lern- und Bildungsmedien evaluiert, findet in dem Band eine Fülle von Anregungen, um für die eigenen Rahmenbedingungen eine „maßgeschneiderte“ Evaluationskonzeption zu entwickeln. Es wird aber auch klar, dass beim heutigen Stand der Forschung standardisierte, allgemeinverbindliche Evaluationskonzeptionen nicht zu haben sind, es sei denn auf einer relativ hierarchiehoher, abstrakten Ebene, auf der es um die Festlegung von Evaluationszielen, -fragen und -verfahren geht. (3) Der Vergleich der verschiedenen Evaluationsmethoden macht deutlich, dass Experten- und Adressatenurteil einander zwar ergänzen, aber doch letzten Endes unterschiedliche Sachverhalte erfassen und dass man nicht davon ausgehen kann, dass Experten kraft ihrer Expertise sozusagen die Qualitätsurteile der Adressaten antizipieren. Die zum Teil gravierenden Bedenken gegen den praktischen Nutzen der Lern- und Informationssoftware „EDV im Handwerk“ wurden nur in jenen Evaluationsarrangements erhoben, in denen die Adressaten zu Wort kamen. Die von Experten auf der Basis von Kriterienkatalogen gebildeten evaluativen Urteile betrafen dagegen mehr die Qualität der Mediengestaltung, die überwiegend positiv beurteilt wird. Aus diesem Grund wird denn auch in verschiedenen Beiträgen dieses Bandes ein kombiniertes Vorgehen empfohlen, bei dem Experten und Adressaten in die Evaluation einbezogen werden.

Vermisst habe ich in dem Band eine Anbindung der Thematik „Evaluation von Lern- und Instruktionsmedien“ an die allgemeine und sehr breite Diskussion um Programmevaluation, wie sie derzeit in den verschiedensten Feldern (Entwicklungshilfe, Jugendhilfe, Organisationsentwicklung, Schule usw.) geführt wird.

Helmut Felix Friedrich

**Jutta Thinesse-Demel (Hrsg.)
Erwachsenenbildung und Museum**

Ein Projektbericht

(DIE) Frankfurt/M. 1999, 216 Seiten, DM 30.00

Die Publikation „Erwachsenenbildung und Museum“ dokumentiert die Ergebnisse des Projekts „AEM – Adult Education and Museum“, das im Rahmen des Sokrates-Programms von 1996 bis 1998 durchgeführt wurde.

Ziel des Projekts war in erster Linie, Chancen erwachsenenpädagogischer Arbeit im Museum stärker ins Bewusstsein zu rücken und durch innovative Projektbeispiele aus 15 EU-Staaten und der Schweiz Impulse einer erfolgreichen Zusammenarbeit zwischen Erwachsenenbildung und Museum zu geben. In den drei Kapiteln des Bandes werden zunächst Intentionen und Implikationen des Projekts erläutert, dann Pro und Contra des Verhältnisses Museum – Erwachsenenbildung diskutiert und schließlich über 50 Projekte knapp vorgestellt.

Insgesamt kann die Projektdarstellung den eigenen Zielsetzungen nicht vollständig gerecht werden. Es gelingt nicht, eine schlüssige Verknüpfung aktueller Diskussionsfelder kultureller Erwachsenenbildung zum Lernort Museum mit seinen erwachsenenpädagogischen Implikationen herzustellen und Möglichkeiten (und Grenzen) zukunftsweisender Kooperationen aufzuzeigen.

Bei der Vorstellung der sehr verschiedenartigen Projekte lässt sich zudem der Eindruck einer gewissen Zufälligkeit nicht vermeiden, zumal einige der erwähnten Projekte schon recht betagt sind und ihr Innovationsgehalt fraglich ist.

Angesichts der Tatsache, dass in den einzelnen Ländern die Bedingungen von Erwachsenenbildung und das Verständnis des Bildungsauftrags des Museums sehr unterschiedlich sind und übergreifende Untersuchungen bisher fehlen, ist das vorliegende Ergebnis eher enttäuschend.

Grundsätzlich krankt die Publikation an unzureichenden Definitionen oder Präzisierungen von Ansätzen der Erwachsenenbildung im Kontext von kultureller Bildung auf der einen und Erwachsenenbildung im Museum im Kontext der Museumspädagogik auf der an-

deren Seite. Kulturelle Bildung wird nicht einmal als Begriff erwähnt, noch wird auf Zielsetzungen kultureller Erwachsenenbildung, wie z.B. Fragen der Wahrnehmungssensibilisierung, des ganzheitlichen Lernens oder der Einbeziehung ästhetisch-praktischer Elemente in der Kunstvermittlung, eingegangen. Auf Museumsseite fehlt eine differenzierte Beschreibung, welche Ideen und Konzepte in der museumspädagogischen Arbeit mit Erwachsenen existieren und praktiziert werden und welchen Stellenwert dies im Bildungsverständnis des Museums hat.

Vielen Aufsätzen merkt man die Ferne zur Institution Museum an. Teilweise werden den Museen Bildungsinteressen und -chancen zugeschrieben (oder zugetraut), die m.E. nicht mit der Realität übereinstimmen. Dass Museen Orte lebenslangen Lernens sind, mag richtig sein; aber wie Lernbedürfnisse Erwachsener aufgegriffen und umgesetzt werden und ob sich dies je nach Museumstypus unterscheidet, das bleibt doch sehr vage. Dass Museen prädestiniert sind für „perfekte offene Lernprozesse“ oder dass sie „Ausdruck von permanenter Erziehung und Bildungsvermittlung“ sind, bleiben recht pauschale Behauptungen, die schwer zu verifizieren sind. Dies kann auch von den nur knapp skizzierten Projekten nicht eingelöst werden.

Begriffe werden oft ungenau und wenig reflektiert gebraucht. In der Zusammenfassung der Projekte wird beispielweise ein so zentraler wie auch mittlerweile problematischer erwachsenpädagogischer Begriff wie Zielgruppenarbeit eingeführt. Es klingt dann unfreiwillig komisch, wenn vor einer zu scharfen Zielgruppenabgrenzung gewarnt wird, da Personen wie „Behinderte einer ethnischen Minderheit, Frauen oder Kunsthistoriker“ herausfallen könnten.

Die bundesdeutsche museumspädagogische Szene ist m.E. nur unzulänglich recherchiert und abgebildet, für Standardprogramme in der pädagogischen Arbeit mit Erwachsenen (Beispiel Museumsdienst Hamburg mit einem umfangreichen Kursprogramm für Erwachsene) wie auch für Projektarbeit ließen sich andere und auch bessere Beispiele als die vorgestellten finden (Beispiel Kunstmuseum Wolfsburg mit Aktionen der Abteilung „Bildung und Kommunikation“).

In dem Kapitel „Pro und Contra“ finden sich einige interessante Artikel. So verweist Ekehard Nuisl in seinem wohlthuend nüchternen und die Zusammenarbeit von Erwachsenenbildung und Museum problematisierenden Einlassungen darauf, dass für Museen der Bildungsauftrag erst nach dem Sammeln, Bewahren, Forschen und Ausstellen komme und daher die Bildungsintentionen Erwachsener oft unberücksichtigt blieben.

Der Bildungsauftrag des Museums für Moderne Kunst in Frankfurt/M., wie ihn sein Leiter Jean-Christophe Ammann formuliert („... ein Thinktank, ein Trainingslager für Wahrnehmungen und ein Dienstleistungsunternehmen mit Bildungsauftrag“), ist nach wie vor keine Selbstverständlichkeit für Museen.

Insgesamt bleibt nach der Lektüre ein unbefriedigender Eindruck, da auch nicht ganz klar wird, für wessen Hand die Publikation eigentlich gemacht ist. Eher versprengt lassen sich in einigen Beiträgen interessante Gedanken finden, wie in dem Artikel des Schweizer Ralf Keller, wenn er sich auf den Literaturwissenschaftler Peter von Matt bezieht. Dieser bezeichnet kulturelle Erfahrung als Quelle der Produktion von Lebens-Sinn, „als ein plötzliches Erleben von Sinn- und Welt-Zusammenhang. Eine winzige Explosion von Sinn, das ist der Kern aller kultureller Erfahrung.“ Vielleicht sollte das nächste EU-geförderte Projekt sich diesen winzigen Sensationen von Teilnehmern und Nutzern widmen.

Hans-Hermann Groppe

Ursula Wohlfart/Mechthild Bedenbecker-Busch u. a.

Frauen, Männer und Gesundheit

Zur Notwendigkeit einer geschlechterorientierten und emanzipatorischen Gesundheitsbildung

Hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung

(Verlag für Schule und Weiterbildung) Soest 1998, 177 Seiten, DM 20.00

Das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung hat eine Entwicklungsgruppe „Geschlechtsspezifisch orientierte Gesundheitsbildung“ eingesetzt, um in dem Bereich die Einrichtungen der Weiterbildung in der bedarfsgerechten Planung und Durchführung von Angeboten zu unterstützen. Daraus ist

die vorliegende „Orientierungshilfe“ entstanden.

Die Veröffentlichung fragt nach dem Zusammenhang von Programmangeboten zur Gesundheitsbildung in der Weiterbildung und deren Teilnehmenden bzw. Adressat/innen und damit nach der „geschlechtsspezifischen“ Perspektive. (Der Begriff „geschlechtsspezifisch“ betont das Statische im Geschlechterverhältnis und zu wenig das Prozesshafte, Veränderbare, worauf diese Veröffentlichung aber durchaus eingeht. Ich ziehe stattdessen die ebenfalls verwendeten Begriffe „geschlechtsbezogen“ oder „geschlechtsorientiert“ vor, wobei es auch hier selbstverständlich darum geht, sie nicht festschreibend zu benutzen.) Bis zu 80% der Teilnehmenden von Gesundheitsangeboten sind Frauen. Jedoch: „Eine kritische Bestandsaufnahme zeigt, dass das Geschlechterverhältnis bisher kaum Ausgangspunkt der konzeptionellen Gestaltung von Bildungsprozessen ist“ (S. 5). Dabei geht die Veröffentlichung von der These aus, dass eine (vermeintlich, G.K.) geschlechtsneutrale Gesundheitsbildung zur Festigung traditioneller Geschlechterrollen beitrage.

Im ersten Teil geben Ursula Wohlfart und Marion Meier einen Einblick in die Praxis der Gesundheitsbildung für Frauen und Männer aufgrund der Auswertung von zwei Programmanalysen aus dem Spektrum von Volkshochschulen und Familienbildungsstätten in NRW und der Auswertung von sechs Interviews mit Fachbereichsleiter/innen in der Gesundheitsbildung. Einschränkend werden die Reichweite und Aussagekraft von Programmanalysen in der Weiterbildung festgestellt, doch zeigen sie, dass die meisten Angebote geschlechtsneutral ausgeschrieben sind. Bei den Tiefeninterviews wird deutlich, dass die Kategorie Geschlecht in Konzeptionen der Gesundheitsbildung kaum berücksichtigt wird. Interessant wäre hier eine Differenzierung der Interviewauswertung nach Geschlecht. Die Konsequenz der Autorinnen, Fortbildungen in diese Richtung für Kursleitende *und* Programmplanende anzubieten, ist auf jeden Fall zu unterstützen. Dies wird verstärkt durch die folgenden Kapitel, die deutlich machen, dass zumindest die Frauengesundheitsforschung und -bildung seit den 80er Jahren bereits wichtige Erkenntnisse

zum Zusammenhang von Geschlecht und Gesundheit/Krankheit hervorgebracht hat, die in die Weiterbildung und speziell in die Gesundheitsbildung noch viel zu wenig Eingang gefunden haben.

Im zweiten Teil stellen verschiedene Autor/innen Ergebnisse aus der Gesundheitsforschung vor, die nach Unterschieden zwischen Frauen und Männern hinsichtlich Gesundheit und Krankheit fragen: Gesundheitsbewusstsein und Gesundheitswissen beleuchten Angela Venth und Hans-Joachim Lenz, das Gesundheitshandeln Ursula Wohlfart. Weitere Themen sind: Differenzierungen zwischen Frauen und Männern in Bezug auf Krankheit wie z.B. unterschiedliche Beschwerden, Lebenserwartung (Wohlfart), die Betrachtung von Erklärungen wissenschaftlicher Theorienansätze „geschlechtsspezifischer“ Unterschiede hinsichtlich Gesundheit und Krankheit (Lenz) sowie die unterschiedliche Situation im Medizin- und Gesundheitssystem (Meier, Lenz). Im dritten Teil wird die für die Gesundheitsbildung wichtige unterschiedliche Bedeutung von Körperlichkeit, Sinnlichkeit und Schönheit für Frauen und Männer betrachtet (Meier, Lenz).

Eine kritische Bestandsaufnahme einer Gesundheitsbildung für Frauen und Männer gibt der vierte Teil wieder (Venth, Wohlfart). Hier wird die Prämisse der „Teilnehmerorientierung“ in der Erwachsenenbildung kritisch hinterfragt, die nicht nur sprachlich die Teilnehmerinnen ausblendet. Vielmehr werden Lerninteressen und Lebenswelten von Frauen (und Männern) selten berücksichtigt. Daran knüpfen Ziele und Perspektiven im fünften Teil an (Venth, Wohlfart, Lenz, Maier), die durchaus auch konkrete Anregungen für die Weiterbildungspraxis im Sinne einer „emanzipatorischen“ Gesundheitsbildung enthalten. Wichtig finde ich die Anmerkung, dass weitere Differenzierungen der Adressat/innen (innerhalb der Genusgruppen „Frauen“, „Männer“) vorzunehmen sind.

Den Abschluss bildet Teil sechs mit einer ausgewerteten Literaturrecherche von Ute Sonntag und Beate Blättner zum Thema Gesundheitshandeln von Frauen und Männern. Dabei beziehen sie sich auf Literatur, die nach Gesundheit und deren Herstellung statt nach Krankheit und deren Verhinderung fragt, und geben weitere Empfehlungen für die Gesundheitsbildung.

Diese Orientierungshilfe gibt einen sehr interessanten Überblick über verschiedene Stränge der Diskussion zum Themenbereich Gesundheit und Geschlechterverhältnis. Sie stellt eine Anregung für alle in der Gesundheitsbildung Tätigen dar, aber auch Zuständige in Politik und Forschung finden wichtige Hinweise für Ansatzpunkte und notwendige Perspektivenwechsel und Handlungsbedarf. Die Veröffentlichung geht von einem umfassenden Gesundheitsbegriff aus, zeigt auf der Folie des hierarchischen Geschlechterverhältnisses Zusammenhänge zwischen strukturellen Bedingungen, wie etwa Medizinsystem, Arbeitsteilung, Gesetzgebung, und subjektiven Orientierungen und Lebenskonzepten der Geschlechter in der Bedeutung für die Gesundheitsbildung auf. Dabei stimme ich den Autor/innen zu, dass die Bedeutung weiterer Faktoren wie etwa Migration, soziale Schicht, die in der Orientierungshilfe nicht ausgeführt werden, grundsätzlich berücksichtigt werden müssen. Das betrifft m.E. auch die normative Dimension des Begriffs „Gesundheit“ aus der Perspektive von Menschen mit und ohne Behinderung. Deutlich wird, dass eine geschlechtsbezogene Gesundheitsbildung in verschiedenen Settings stattfinden muss: als jeweils eigenständige Frauen- und Männerbildung und in gemeinsamen Veranstaltungen mit Frauen und Männern. „Gesundheitsbildung kann in besonders grundsätzlicher, weil ‚existentieller‘ Art und Weise dazu beitragen, das Geschlechterverhältnis zu dekodieren, *um es neu konstruieren zu können* (Hervorhebung durch die Autorin)“ (S. 84). Gerrit Kaschuba

Kurzinformationen

Heino Apel/Beate Günther

Mediation und Zukunftswerkstatt

Prozesswerkzeuge für die Lokale Agenda 21 (DIE) Frankfurt/M. 1998, 156 Seiten, DM 18,00

Die Publikation ist in der Reihe „Perspektive Praxis“ erschienen. Das zugrunde liegende Vorhaben, Methodiken zur Begleitung von lokalpolitischem Handeln im Rahmen von Agenda-21-Prozessen vorzustellen, wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Eingeleitet wird der Text durch eine kurze Darstellung von Entstehung und Verlauf der Lokalen Agenda 21 (Rio 1992/Rio+5/Stand in deutschen Gemeinden). Sollen demokratische Beteiligungsstrukturen weiter entwickelt und Bürgerbeteiligung ausgedehnt werden, dann ist eine partizipative Kommunikationskultur zu vertiefen. Um (Interessen-)Gruppen ins Gespräch zu bringen, Kontroversen auszutragen, gemeinsame Ziele festzulegen und Ergebnisse zu erreichen, kann professionelle Methodenkompetenz unterstützend wirken. Zur Begleitung von Lernprozessen in komplexen Aushandlungssituationen bieten sich Bildungseinrichtungen zur Wissensvermittlung und Problemlösung an. Methoden der Zukunftswerkstatt und Mediation werden auf die „Agenda-Tauglichkeit“ geprüft.

Das hierzulande bekanntere Verfahren der Zukunftswerkstatt wird von Apel in seinem Grundmodell nur kurz vorgestellt. Ausreichend Raum wird den Schwierigkeiten und Grenzen gegeben. Begründete Skepsis wird u.a. gegenüber dem Einstieg über die Kritikphase, einer verordneten Utopiephase und der überstrapazierten Realisierungsphase mitgeteilt. Werden aber Zukunftswerkstätten als Prozessschritte aufgefasst oder werden Elemente situativ eingesetzt, dann können mit ihrer Hilfe soziale Problemlöseprozesse methodisch sinnvoll begleitet werden. Die inhaltlich weniger geläufige und in Deutschland nur begrenzt praktizierte Mediation wird von Günther ausführlich beschrieben. Grundlagen, Entstehungsgeschichte, Anwendungsfelder, insbesondere im Bereich der Umweltmediation werden dargestellt.

Fallbeispiele illustrieren und konkretisieren zentrale Merkmale des Bemühens um Konfliktmittlung und Interessenausgleich. Wichtiges wird zur raschen Orientierung noch einmal im Überblick zusammengestellt (u.a. Phasen des Verfahrens, Aufgaben einer Mediatorin, Erfolgskriterien). Obwohl Mediationsverfahren Partizipations- und Konsultationsangebote beinhalten, sollten innerhalb der Gestaltung von Agenda-21-Prozessen – so das Fazit der Autorin – weitere Verfahrenstypen angewendet werden. Komplexe Themenstellungen, Langzeitperspektiven von Lösungsansätzen, verwobene Interessenlagen erfordern vielfältige Begleitinstrumente in der politischen Praxis.

Beide Beiträge sind insbesondere durch ihre ‚Methodenvorsicht‘ anregend und machen kenntlich, welche professionellen Kompetenzen erforderlich sind, um lokale politische Konsensfindung unterstützen zu können.

Monika Schmidt

Rolf Arnold/Hans-Joachim Müller(Hrsg.) Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung

Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 19
(Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 1999, 211 Seiten, DM 29.80

Der Band versammelt 11 Beiträge von Autoren aus der Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Behandelt werden theoretische Grundlagen, didaktische Vorgehensweisen und Beispiele aus der Praxis. Das Schlüsselqualifikationsthema überwiegt; in einigen Beiträgen kommt der Kompetenzbegriff näher zur Sprache. Über den bekannten Diskussionsstand hinaus gehen insbesondere Rolf Arnold, Horst Siebert, Edmund Kösel/Helios Schwerer und Hans-Joachim Müller. In ihren Beiträgen wird das konstruktivistisch-subjektorientierte Paradigma thematisch spezifiziert.

Auf einige Beiträge sei im Folgenden kursorisch eingegangen. Arnold diskutiert das Handeln in der Arbeitswelt („vernetzt kooperieren können“) unter dem Aspekt des „Zusammenwirken(s) von Komplexität einerseits und Dy-

namik andererseits“ (S. 19). Verbunden mit der Kompetenz- und Schlüsselqualifikationsproblematik wird die Frage nach Wissensmanagement und organisationalem Lernen „in einer neu gestalteten Lernkultur“ (S. 24). Insgesamt wird die These stark gemacht, dass sich berufliche Bildung „mehr und mehr zur Kompetenzentwicklung wandelt“ (S. 23). – Siebert thematisiert Schlüsselqualifikationen aus explizit erwachsenenpädagogischer Sicht. Ihn leitet die Differenz von Bildung(sarbeit) und ökonomischer Rationalität. Grundlegend sind seine Ausführungen zu einem konstruktivistischen Wissens- und Lernbegriff. „Auch das ‚Fachliche‘ ist nur als gedutete Wirklichkeit Bestandteil beruflicher Kompetenz“ (S. 31), heißt eine aufschlussreiche These. Als eine pädagogische Herausforderung perspektiviert Siebert „die Notwendigkeit und Schwierigkeit einer verantwortlichen mentalen ‚Erschließung‘ von Welt“ (S. 31). – Kösel/Scherer konfrontieren in einem strikten Beitrag die Schlüsselqualifikationsdebatte mit dem Vorwurf, dass „die harte Ebene der Rahmenbedingungen und Bewusstseinslagen personaler und sozialer Systeme“ (S. 144) ausgeblendet und von willfährigen Pädagogen „ein Mythos im Bildungsgeschäft“ (S. 144) weitergetragen würde. Hingegen gelte es aus system-konstruktivistischer Sicht zu reklamieren, „dass Lernende auf die von außen zugemuteten Erwartungen ... der Gesellschaft nur im Rahmen der eigenen selbstreferentiellen Prozesse reagieren und ihnen nur begrenzt entsprechen können“ (S. 141). Statt Schlüsselqualifikationsvorgaben und Lernziele herauszustellen, „benötigen wir eine Neubestimmung einer didaktischen Epistemologie“ (S. 146). Dies mag unter dem lerntheoretisch-konstruktivistischen Aspekt der Kontextsteuerung bedeuten, „Erwartungen an ein System in relevante Umweltbedingungen als Handlungs- und Kommunikationsmöglichkeit“ übersetzen“ (S. 149) zu müssen. – Müllers umfassender Aufsatz verortet das Schlüsselqualifikationskonzept in der berufspädagogischen Diskussion. Dabei werden im Hinblick auf die Didaktisierung von Schlüsselqualifikationen wissenssoziologische, konstruktivistische und sprachtheoretische Überlegungen einbezogen. Dieckmann hinterfragt das Vordringen des Kompetenzbegriffs aus ideologiekritischer

Sicht. Er kritisiert ein Zurückdrängen des Qualifikationsbegriffs sowie ein individualisierendes Paradigma von Weiterbildungspolitik: Die Lösung des (gesamtgesellschaftlichen) Qualifizierungsproblems könne nicht schadlos auf „ein Problem des Kompetenzerwerbs (des Einzelnen, R.B.) verkürzt“ (S. 78) werden. – Reetz' Beitrag ist um berufspädagogische Fundierung bemüht, indem das Schlüsselqualifikationskonzept mit dem Anspruch von Persönlichkeitsbildung konfrontiert und an die pädagogische Anthropologie Heinrich Roths herangeführt wird. – Döring fragt, wie Unterricht in der beruflichen Erstausbildung aufgebaut sein muss, damit die Auszubildenden hinsichtlich Wissensschulung und -aneignung zu einem flexiblen Transfer befähigt werden. Er plädiert für eine Strategie des selbstständigen Lernens, insbesondere für Handlungsorientierung.

Insgesamt vermittelt der Band, dass das Schlüsselqualifikationsthema für die Berufspädagogik einen höheren Stellenwert als für die Erwachsenenpädagogik besitzt. Entsprechend liegt ein berufspädagogisches Erkenntnisinteresse zunächst bei der Frage nach einer breiteren Einbeziehung derartiger – die Fachqualifikationen übergreifenden – Fähigkeiten und Fertigkeiten in die duale Berufsausbildung. Der Schlüsselqualifikationsdiskurs bietet der Berufspädagogik darüber hinaus die Chance, sich paradigmatisch zwischen gesellschaftlichem Modernisierungsimperativ und erziehungswissenschaftlichem Grundlagenbezug zu positionieren. Für die Erwachsenenpädagogik bleibt festzuhalten, dass der ideologiekritische Einwand gegenüber der Kompetenzkategorie zwar nicht von der Hand zu weisen ist, aber unserer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin gar keine andere Wahl bleibt, als sich mit diesem (alten und) neuen Begriff der Erziehungs- und Kulturwissenschaften weiter auseinander zu setzen. Dabei wird es vornehmlich um grundlagentheoretische Erschließung gehen müssen, soll der Kompetenzbegriff gegenüber einer ökonomistischen Verengung nachdrücklich abgehoben werden können. – Die Herausgebern haben das Verdienst, eine hilfreiche Zwischenbilanz zu einem durch Modernisierungsdruck aufgeladenen Thema der differenziellen Pädagogik vorgelegt zu haben.

Rainer Brödel

Mechthild Bayer/Rolf Dobischat/Roland Kohsiek (Hrsg.)

Das Sozialgesetzbuch III

Praxis und Reformbedarf in der Arbeitsförderung und Qualifizierung (GEW) Frankfurt/M. 1999, 230 Seiten, DM 20.00

Das SGB III, das von der vorigen Bundesregierung und vor allem von ihrem Arbeitsminister Norbert Blüm so hoch gelobte „Reformprojekt“, erhitzt seit seiner Einführung im Januar 1998 die Gemüter. Art und Umfang der noch für diese Legislaturperiode angekündigten Änderungen sind nicht zuletzt ein Gradmesser für den im Koalitionsvertrag zwischen SPD und Grünen vereinbarten Kurswechsel in der Arbeitsmarktpolitik.

Für 2001 nun ist die grundlegende Reform der Arbeitsmarktpolitik nach dem SGB III angekündigt, da mag es niemanden wundern, wenn sich Diskussionsveranstaltungen und Workshops auf dieses Datum hin verdichten. Unter Federführung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und des Arbeitskreises der Betriebsräte überregionaler Weiterbildungsträger fand dazu am 27.01.1999 in Frankfurt/M. die Konferenz „Die Wende in der Arbeitsförderungs- und Weiterbildungspolitik. Ein Jahr SGB III – Bestandsaufnahme und Perspektiven“ statt, unter Beteiligung von über 300 Beschäftigten der Arbeitsverwaltungen und interessierten Fachleuten aus Gewerkschaften, Politik und Wissenschaft. Der aus dieser Veranstaltung hervorgegangene 230 Seiten starke Tagungsband ist mehr als eine bloße Dokumentation der auf der Tagung formulierten Ansätze: Hier diskutieren 20 Autoren (Gewerkschafter, Sozialwissenschaftler, Pädagogen und Politiker) Erfahrungen, Ergebnisse und vor allem die Wirkungen der Umsetzungspraxis mit dem SGB III und entwickeln so eigene Reformvorstellungen. Im Mittelpunkt aller Beiträge steht die Frage: Welche Gestaltungsoptionen für die Arbeitsförderung und insbesondere für die berufliche Aus- und Weiterbildung eröffnen sich unter den gegebenen Rahmenbedingungen und wie lassen sich letztere optimieren?

Die Autoren sehen vorrangig Handlungsbedarf in den Bereichen *Schaffung neuer Beschäftigungsfelder, betrieblicher Strukturwan-*

del, berufliche Qualifizierung, Verbesserung individueller Arbeitsmarktchancen. Einhellig wird angemahnt: Arbeitsförderung brauche mehr Stetigkeit und Verlässlichkeit und dürfe vor allem die Orientierung auf den regulären Arbeitsmarkt grundsätzlich nicht aufgeben. Nicht allein von Vertretern der BfA werden verbesserte Früherkennungsverfahren für potentiell Langzeitarbeitslose gefordert. Und man beklagt, dass im Grundsatz das im früheren AFG enthaltene Leitbild einer präventiven Arbeitsmarkt- und Qualifizierungspolitik aufgegeben und ersetzt wurde durch das Ziel der unmittelbaren und direkten Integration in den Arbeitsmarkt. So kritisiert man zwar, dass eine aktive Arbeitsmarktpolitik hierbei auf eine Restgröße reduziert wird – doch bleibt diese Kritik ohne die logische Konsequenz: Grundsätzlich muss (gerade mit Blick auf die Autoren und ihre Herkunft aus einem gewerkschaftsnahen Umfeld) dieser insgesamt sehr moderate Tenor der Beiträge auffallen. Mehrfach betont werden die „im Konkreten durchaus begrüßungswerten Ansätze“ des SGB III – ein gravierender Unterschied zu den kritischen Reaktionen, die auf das Gesetzesvorhaben der Regierung Kohl folgten.

Nur zwei der insgesamt 17 Beiträge wiederholen explizit die damals geäußerte fundamentale Ablehnung – einmal aus wissenschaftlicher Perspektive, zum anderen aus frauenpolitischer Sicht. Nur hier finden sich die Punkte wieder, die bereits bei Einführung des SGB III laut wurden und auf die auch bislang keine zufriedenstellende Replik erfolgt ist (ganz zu schweigen von einem „Richtungswechsel“): Zum einen die „paradoxe Vermengung von Wirtschaftlichkeits-, Effektivitäts- und Effizienzkriterien mit halbherzig ange deuteten modernen Bildungskonzeptionen“ im SGB III; zum anderen frauendiskriminierende Regelungen, von welchen die Autorin (Cordula Winkels) nicht weniger als acht aufzeigt, die einer baldigen Änderung bedürfen.

So bemerkenswert die Veränderungen des Tons im Umgang mit dem SGB III und in der Formulierung des Änderungsbedarfs im vorliegenden Buch sind, so wichtig sind auch alle Beiträge für die weitere Diskussion: Sie zeigen, dass durchaus noch grundsätzlicher Handlungsbedarf seitens des Gesetzgebers

im Hinblick auf Arbeitsförderung und Qualifizierung besteht. Georg Seppmann

Ralph Bergold/Jörg Knoll/Annette Mörchen (Hrsg.)

„In der Gruppe liegt das Potenzial“

Wege zum selbst organisierten Lernen

Hrsg.: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Echter Verlag) Würzburg 1999, 473 Seiten, DM 10.00

Dies ist der Gesamtbericht über ein KBE-Projekt zur Fortbildung von Multiplikator/innen zum Thema „Selbst organisiertes Lernen“. Das Projekt wurde gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Die Modellseminare wurden wissenschaftlich begleitet von Professor Jörg Knoll und Steffi Kakar (Universität Leipzig). Dokumentiert werden ferner Fachtagungen unter anderem zum Thema „Multimedia und selbst organisiertes Lernen“.

Die Publikation enthält sowohl theoretisch-konzeptionelle Beiträge als auch Erfahrungsberichte aus Sicht der Beteiligten. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung werden in zehn Thesen zusammengefasst:

1. Selbst organisiertes Lernen (SOL) trägt zur „Subjektverstärkung“ bei.
2. Selbst organisiertes Lernen fördert die Nutzung von Erfahrungen und Kompetenzen der Gruppe.
3. Selbst organisiertes Lernen verläuft nicht linear, sondern „prozesshaft-systemisch“.
4. Selbst organisiertes Lernen „integriert Prozess und Inhalt“.
5. Selbst organisiertes Lernen erfordert die Wahrnehmung eigener Ressourcen und Lernbedürfnisse.
6. Selbst organisiertes Lernen ist mit Ambivalenzen und Irritationen verknüpft und benötigt Unterstützungen.
7. Wünschenswert ist ein „ermöglichendes Verhalten“ der Seminarleitung.
8. „Selbst organisiertes Lernen lässt sich lernen.“
9. Selbst organisiertes Lernen ist niemals abgeschlossen, sondern stellt sich als Aufgabe ständig neu.
10. Das „professionelle Profil“ erfordert die Wahrnehmung vorhandener Fähigkeiten und Gruppenprozesse.

Ein Ergebnis der wissenschaftlichen Begleitung lautet: „Selbst organisiertes Lernen steht somit nicht im Widerspruch zu institutionalisierten Lernangeboten und -räumen. Es erweist sich vielmehr als Impulsgeber für die Entwicklung einer neuen und spezifischen Qualität von Erwachsenenbildung überhaupt“ (S. 312).

Insgesamt war das Projekt zweifellos erfolgreich. Ein Problem ist allerdings die Berichterstattung. Wer – außer den Beteiligten – kann die 473 Seiten Satz für Satz lesen? Wie findet man die „Rosinen“ aus der Fülle der Selbstdarstellungen? Lassen sich selbst gesteuerte Lernprozesse überhaupt in dieser Form mitteilen? Lassen sich die unterschiedlichen Seminare vergleichen, sodass erkennbar wird, welche Lernvoraussetzungen, Lernziele, Lerninhalte ein selbst organisiertes Lernen begünstigen? H.S.

Karin Derichs-Kunstmann/Susanne Auszra/Brigitte Müthing

Von der Inszinierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik

Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung (Kleine Verlag) Bielefeld 1999, 216 Seiten, DM 36.90

Das vorliegende Buch ist der Endbericht eines Forschungsprojektes, das – finanziert durch die Hans-Böckler-Stiftung – vom Forschungsinstitut für Arbeiterbildung in Recklinghausen unter dem Titel „Bedingungen, Formen und Folgen geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen in der Erwachsenenbildung – untersucht am Beispiel der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit“ – durchgeführt wurde. Den Hauptteil des Buches bilden die Ergebnisse der Feldforschung in Seminaren der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Gestützt auf diese Ergebnisse enthält das Buch auch „erste Bausteine zum Konzept einer geschlechtsgerechten Didaktik“ (S. 11f), welches die Konsequenzen diskutiert, die die Forscherinnen aus ihren Erkenntnissen ziehen.

Das Buch eröffnet mit einem Kapitel zum theoretischen Hintergrund, zum Untersuchungsdesign und zur Vorgehensweise, in

dem es um das Geschlecht als Forschungskategorie und die Umsetzung in Forschungsinstrumentarien und Untersuchungsdesign geht. Das allgemeine Thema des Geschlechterverhältnisses in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen wird – bezogen auf den Diskussions- und Forschungsstand – im zweiten Kapitel ausgebreitet (S. 27ff).

Der Teil des Buches, welcher die empirischen Ergebnisse referiert, strukturiert sich nach den erfassten Elementen des Forschungsfeldes. So geht es um das Verhalten der Teilnehmenden in Plenumsituationen (S. 44), um das Verhalten der Teilnehmenden in Seminaren mit höherem Frauenanteil (S. 62ff), um die Aufgabenteilung in selbständigen Arbeitsgruppen (S. 74ff), um das Verhalten von Teamenden im Seminar (S. 125ff.) sowie um die Bildungsarbeit aus der (geschlechtsspezifisch differenzierten) Sicht der Beteiligten (S. 47ff). Den Abschluss des Buches bilden die konzeptionellen Überlegungen in der Konsequenz der empirischen Analyse unter dem Titel „Vom heimlichen Lehrplan der Geschlechtererziehung zur geschlechtsgerechten Erwachsenenbildung“ (S. 177ff) sowie zugrunde liegende Daten zum Untersuchungsfeld (S. 191ff).

Gearbeitet wurde in dem Projekt mit Fragen und Beobachtungen, verwendet wurden qualitative und quantitative Verfahren zur Auswertung der Daten. Interpretationen von Interaktionsmitschriften ebenso wie Auflistungen bei Diskussionsleitung, Schriftführung und Übernahme von Aufgaben und Beobachtungen des nonverbalen Verhaltens sind in die Untersuchung eingegangen. Den Autorinnen gebührt das Verdienst, bezogen auf die präzise und enge Fragestellung eine weitgehende Gesamterfassung der Interaktionsprozesse in den Seminaren zu leisten. Dies ist auch ursächlich dafür, dass nur wenige Seminare in die Untersuchung einbezogen werden konnten – statt der Breite des Feldes eine Tiefe der Untersuchung.

Die Ergebnisse der Untersuchung versachlichen vielfach die Diskussion darüber, ob und wie Frauen und Männer anders lernen, was Dominanzverhalten und geschlechtsspezifisches Rollenverhalten in Seminaren angeht. Den Autorinnen gelingt es, ermittelte Ergebnisse zwar deutlich, aber mit der nötigen Vorsicht vorzustellen. Beispielhaft folgender

Satz: „Wenn es Teamende gab, die bei ihrer Vorstellung länger und ausführlicher redeten als andere, so waren es eher Männer als Frauen“. Die Ergebnisse der Untersuchung richten daher den Blick nicht nur auf geschlechtsspezifische, sondern auch auf individuelle Unterschiede, welche die Vermutung einer geschlechtsspezifischen Determinierung ausschließen, andererseits aber doch ausreichende Unterschiede feststellen, die zu erhöhter Aufmerksamkeit und didaktischen Konsequenzen führen können oder sollten.

Gerade im Kontext des an Bedeutung gewinnenden „Gender mainstreaming“ sind die Ergebnisse dieses Forschungsprojektes von großer Bedeutung. Empirische Arbeiten dieser Art sind unverzichtbar, um die erwachsenenpädagogische Diskussion weiter zu bringen. Dies leistet dieses Buch. E.N.

Gerhard Drees/Frauke Ilse (Hrsg.) Arbeit und Lernen 2000

Band 2: Bildungstheorie und Bildungspolitik – Berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteressen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend (Bertelsmann Verlag) Bielefeld 1998, 213 Seiten, DM 54.00

Nach dem Band 1 der Publikation „Arbeit und Lernen 2000“, der sich mit der „Herausforderung an die Didaktik“ beschäftigt hat, liegt hier der Band 2 zum Thema „Bildungstheorie und Bildungspolitik“ vor. Es sind Aufsätze versammelt, die sich auf den gemeinsamen Gegenstandsbereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung richten und gemeinsam den Versuch unternehmen, Zukünftiges vorherzusagen oder abzuschätzen. Unterschiedlich sind die jeweiligen Aspekte sowie auch die Interessen, mit denen Perspektiven aufgezeigt werden.

Das Buch gliedert sich in drei Hauptkapitel, die sich mit der „Weiterentwicklung der Berufsbildungstheorie“, der „Berufsbildungspolitik“ sowie der „beruflichen Weiterbildung“ befassen. Auch wenn explizit Weiterbildung nur im dritten Teil des Buches angesprochen ist, so sind doch auch Beiträge in den beiden vorderen Kapiteln von unmittelbarer Bedeutung für die Weiterbildung. So enthält das Kapitel über die „Berufsbildungstheorie“ Bei-

träge von Klaus Harney („Der Beruf als Form – Die Formproblematik der Berufsbildung“) und Harald Geißler („Berufsbildungstheorie als Bildungstheorie der Arbeit und ihrer Organisation“), Beiträge, die unmittelbar auch Aussagen zur Weiterbildung in ihrem Berufsbildungskontext stellen. Das Gleiche gilt für den Beitrag von Karlheinz A. Geißler/Frank Michael Orthey zur „Betrieblichen Bildungspolitik“ im Kapitel „Berufsbildungspolitik“.

Unmittelbar zu den Perspektiven beruflicher Weiterbildung äußert sich Wolfgang Wittwer („Vom Alphabetisierungsprogramm zur berufsbiographieorientierten Weiterbildung“), der sich auf die betriebliche Weiterbildung beschränkt. Besonders aufschlussreich ist hier der letzte Abschnitt, der sich mit dem künftigen Ziel der betrieblichen Weiterbildung, der „Berufsbiographische(n) Kompetenzentwicklung“ beschäftigt.

Der Beitrag von Willi Brand setzt sich mit didaktischen Innovationen in der beruflichen Weiterbildung auseinander und fokussiert diesen Beitrag auf Erfahrungen mit „Widerständen“. Beschrieben werden Veränderungen in den Umschulungsintentionen, den Evaluationsstrategien von Lehr-Lern-Prozessen sowie den personalen Aspekten von Widerständen.

Frauke Ilse schließlich stellt berufliche Weiterbildung in den Kontext von Regionalentwicklung, einem zunehmend wichtigeren Aspekt beruflicher Bildung. Sie thematisiert Hintergründe, Aufgaben und Problemlagen und verweist insbesondere auf die Notwendigkeit einer systematischen Bedarfsermittlung für die Weiterbildungsplanung und den Ausbau und die Professionalisierung von Beratung. Alle Beiträge basieren auf einer Ringvorlesung, in der Entwicklungstendenzen in Theorie und Praxis der beruflichen Bildung aufgezeigt und Orientierung ermöglicht werden sollte. E.N.

Gisela Dybowski/Folkmar Kath/Winand Kau/Richard Koch/Joachim Reuling
Aspekte beruflicher Aus- und Weiterbildung im europäischen Vergleich
(Bertelsmann-Verlag) Bielefeld 1998, 239 Seiten, DM 29.00

Der Band beinhaltet Beiträge von Mitarbeiter/innen des Bundesinstituts für Berufsbil-

dung, die im Rahmen einer CEDEFOP-Studie erstellt wurden.

Der Beitrag von R. Koch und J. Reuling vergleicht die institutionellen Rahmenbedingungen und die Steuerung der beruflichen Erstausbildung zwischen Deutschland mit seinem korporatistisch gesteuerten betriebsbasierten Ausbildungssystem, Frankreich mit dem staatlich gesteuerten schulbasierten und England mit dem eher marktgesteuerten System. Neben einer ausführlichen Darstellung und Interpretation von Forschungsergebnissen, bei denen insbesondere die national sehr unterschiedlichen gesellschaftlichen Bewertungen der Berufsausbildung auffallen – bspw. dass „französische Betriebe ... Berufsausbildung nicht als ihre gesellschaftliche Aufgabe“ betrachten (S. 43) –, diskutieren die Verfasser die Konsequenz des europäischen Integrationsprozesses als neue Kontextbedingung der nationalen Berufsbildungssysteme. Der Versuch, „gewisse Konvergenzen auf der Ebene allgemeiner Gestaltungsgrundsätze“ (S. 55) festzustellen, kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Unterschiede ungleich gewichtiger sind als die wenigen Gemeinsamkeiten.

Der Beitrag von F. Kath beschäftigt sich mit der Finanzierung der Berufsbildung in Dänemark, Deutschland, Frankreich und Großbritannien und fragt nach den von den jeweiligen Finanzierungsregelungen ausgehenden Steuerungswirkungen und der Kongruenz der einzelnen Organisationsprinzipien von Berufsbildungs- und Finanzsystemen. Der Autor kommt zu der Einschätzung, es bestehe in Europa „eine generelle Tendenz, die Bedeutung der beruflichen Bildung im Vergleich zum weiterführenden Allgemeinbildungswesen eher gering einzuschätzen“ (S. 71). Die ausführlichen Länderdarstellungen werden ergänzt durch eine Auseinandersetzung zur Frage, wie ein „Modelltransfer nach Deutschland“ (S. 87) aussehen könne.

W. Kau untersucht Kosten und Nutzen der beruflichen Bildung auf der mikroökonomischen Ebene, wobei er versucht, das Becker'sche Humankapitalmodell zu erweitern durch „Berücksichtigung von Marktunvollkommenheiten und eingesparten Opportunitätskosten“. Der gut lesbare Artikel zeichnet sich durch eine Fülle anschaulich aufbereiteten Datenmaterials aus. Der europäische Ver-

gleich kommt allerdings etwas zu kurz und gibt teilweise Ergebnisse von erstaunlicher Banalität wieder: „Danach verdienen HVE-Absolventen, die unter ihrem Niveau in das Berufsleben eingestiegen sind, weniger als diejenigen, die sich in ausbildungsgemäßen Positionen befinden“ (S. 170). In seinen Schlussfolgerungen fordert Kau für die Unternehmen eine Humanvermögensrechnung und für die gesellschaftliche Ebene eine Sicht, die Bildung nicht nur nach der Kategorie Einnahme – Ausgabe erfasst, sondern sie als Investition versteht.

Den Abschluss bildet der Beitrag „Neue Technologien und Arbeitsorganisationen – Auswirkungen auf die Berufsbildung“ von G. Dybowski. Die Generalisierung des Wissens und die Globalisierung der Märkte führen zu einer Annäherung der Produkte und Dienstleistungen; der Wettbewerb „verlagert sich zunehmend auf die Ebene der Beschäftigten“ (S. 186). Deren Qualifikationen und Fähigkeiten, die allerdings zu ihrer Entfaltung entsprechende betriebliche Organisationsformen benötigen, sind entscheidend für die Entwicklung eines Unternehmens. Die Beschreibung der Aufgabenveränderungen einer beruflichen Aus- und Weiterbildung in lernenden Organisationen auf der inhaltlichen, methodischen, organisationalen und strategischen Ebene wird ergänzt durch eine Reihe von Fallbeispielen aus der betrieblichen Bildung. Der europäische Bezug spielt eine eher marginale Rolle.

Die Lektüre dieses facettenreichen und lesefreundlichen Buches macht deutlich, wie weit Europa von einer Vereinheitlichung seiner Standards in der beruflichen Aus- und Weiterbildung noch entfernt ist, und wirft die Frage auf, ob eine solche Vereinheitlichung angesichts der Verschiedenheit der Rahmenbedingungen überhaupt erstrebenswert sein kann.

Gerhard Reutter

Wilhelm Filla/Elke Gruber/Jurij Jug (Hrsg.)

Erwachsenenbildung in der Zwischenkriegszeit

VÖV-Publikationen, Band 15

(StudienVerlag) Innsbruck, Wien 1999, 272

Seiten, DM 47.80

Seit mehreren Jahren arbeiten engagierte Erwachsenenbildner/innen die Geschichte ihrer Bildungsregion auf. Das Besondere daran: Es handelt sich um ein internationales Vorhaben. Geographisch bezieht sich das Buch auf sieben Länder Mitteleuropas: Deutschland, Kroatien, Österreich, Slowenien, Slowakei, Tschechien und Ungarn.

Für das Herausgeberteam ist das bereits das dritte gelungene Werk zu diesem Themenbereich. Vorausgegangen sind die Bände „Erwachsenenbildung in der Aufklärung“ und „Erwachsenenbildung von 1848 bis 1900“. Ein vierter, diese Tetralogie abschließender Band, der sich auf die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts bezieht, ist in Vorbereitung. Die Bände repräsentieren ein internationales Projekt, bei dem die jeweiligen historischen Studien auf Fachtagungen vorgestellt und danach publiziert werden. Im Sinne des Bestrebens, Europa zu einigen, kann das Bemühen um gemeinsame historische Aufklärung und grenzüberschreitende Verständigung nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Vielfältig wie die Erwachsenenbildung zeigen sich auch die Beiträge des vorliegenden Bandes. Sie behandeln Institutionen in den einzelnen Ländern oder Persönlichkeiten, die die jeweilige Bildungsarbeit mit Erwachsenen besonders geprägt haben. Dabei öffnet sich der Blick für das Schicksal der Menschen und für die politischen Organisationsformen, die die Menschen erdulden mussten. Von den politischen Bedingungen und den Bildungsbedürfnissen geprägt erweisen sich auch die Formen der Lehr- und Lernangebote an Erwachsene. In Slowenien, in dieser historischen Epoche noch eine Teilrepublik Jugoslawiens, ist es der Fernunterricht, der damals eingerichtet wurde. In Ungarn waren es Studierende, die von der Stadt Pecs aus Volksbildungsarbeit für ländliche Regionen leisteten. „Körpererziehung“ als Beitrag zu Bildung und Kultur erfolgte in der Slowakei durch die Sportorganisation „Oro!“ (Adler).

Arbeiterbildung bot die „Masaryk Arbeiterakademie“ in der Tschechoslowakei. Bildungsmaßnahmen für Arbeitslose beschreibt der Artikel über die Linzer Werkschule in Österreich. Angebote der Gesundheitsbildung werden am Beispiel einer „Schule für öffentliche Gesundheit“ in Kroatien vorgestellt.

Die vielfältigen Themen des Buches zeigen, wie mit Erwachsenenbildung versucht wurde, soziale Probleme zu beantworten. Zugleich sehen wir uns mit unseren heutigen Problemen in einen historischen Zusammenhang gestellt. Es wird bewusst, dass wir uns nicht in einer einmaligen Situation befinden, sondern in einem historischen Kontinuum. Bei ähnlicher Problemlage wird klar, dass es an uns liegt, welche Lösungsformen wir finden – Krieg und Unterdrückung oder Verhandlungen und Kompromisse – und welchen Stellenwert Bildungsarbeit dabei einnimmt.

Insofern gibt der Leitartikel von Martha Friedenthal-Haase Anregung, die Beiträge des interessanten und lesenswerten Buches unter einer bestimmten Perspektive zu lesen. Die Bildungshistorikerin aus Jena unterstreicht das Bemühen um eigenständige Urteilsbildung als wichtiges Ziel der Erwachsenenbildung in der Zeit der Weimarer Republik: „Urteilsfähigkeit wird vor allem von demjenigen erwartet, dem ein Entscheidungsraum zugestanden wird, von demjenigen also, der der Vormundschaft entwachsen und aus ihr entlassen ist, der selbst etwas zu sagen und zu bestimmen hat, der für sich, seine Auffassungen, seine Taten und Unterlassungen Verantwortung trägt, der also in vollem Sinne Erwachsener ist“ (S. 13).

Hervorgehoben wird damit die soziale Dimension einer historischen Zielsetzung, die wir auch heute als gute und angemessene Orientierung akzeptieren können.

Werner Lenz

Martha Friedenthal-Haase (Hrsg.)

Adolf Reichwein – Widerstandskämpfer und Pädagoge

(Palm + Enke Verlag) Erlangen, Jena 1999, 353 Seiten, DM 29.00

Adolf Reichwein wurde 1898 geboren, schloss sich der Wandervogel-Bewegung an, war 1921 bis 1923 Geschäftsführer der deutschen Volksbildungsvereinigungen in Berlin, 1923

bis 1925 Geschäftsführer des Verbandes „Volkshochschule Thüringen“ und (als Nachfolger W. Flitners) Leiter der Volkshochschule Jena, Herausgeber der „Volkshochschulblätter“, gründete 1926 ein Volkshochschulheim, war 1929 bis 1930 Referent des preußischen Kultusministers C. H. Becker, 1930 bis 1933 Professor für Staatsbürgerkunde, Sozialdemokrat, Mitglied des Kreisauer Kreises um Graf von Moltke, wurde 1944 verhaftet und in Plötzensee hingerichtet. Adolf Reichwein war einer der bekanntesten Vertreter der Thüringer Richtung der Weimarer Volksbildung, er engagierte sich besonders für eine Jugend- und Arbeiterbildung in der Volkshochschule.

Martha Friedenthal-Haase hat am 15. Oktober 1998 gemeinsam mit dem Collegium Europaeum Jenense anlässlich des 100. Geburtstags von Adolf Reichwein eine Gedenkveranstaltung und Ausstellung in der Friedrich-Schiller-Universität Jena durchgeführt. Ihre Absicht ist es, die politische Erinnerungsarbeit in Thüringen zu fördern und in der Universität ein „übernationales dialogisches Forum der Wissenschaft und des Gemeinwesens, der Erneuerung und der Überlieferung“ zu etablieren (S. V).

Die anspruchsvoll und sorgfältig gestaltete Festschrift enthält zahlreiche Beiträge prominenter Autor/innen zum politischen und pädagogischen Werk Reichweins und zur Ideengeschichte der Weimarer Volksbildung in Thüringen. Eine Auswahl der Beiträge:

- Hans Mommsen: Der Kreisauer Kreis und Reichweins Weg in den Widerstand
- Jürgen John: Das landes- und kommunalpolitische „Wirkungsmilieu“ Reichweins
- Wolfgang Klafki: Reichweins Ideen zur Bildung und Politik.

Bildung wird von Reichwein im modernen Sinn als Kompetenz zur alltäglichen Lebensführung definiert: „„Bildung“ bezeichnet bei Reichwein die erworbene und immer wieder neu zu erwerbende beziehungsweise weiterzuentwickelnde Fähigkeit, das eigene Leben (...) ‚in eigener Verantwortung‘ zu führen, eigene Entscheidungen treffen zu können, aber auch, sie vor den Mitmenschen zu verantworten“ (S. 55).

- Will Lütgert: Reichweins Gedanken zur Schulentwicklung

- Martha Friedenthal-Haase: Reichweins „Stil“ als Erwachsenenbildner.
„Für die historische und vergleichende Analyse der Erwachsenenbildungerscheinungen könnte die Kategorie des Stils zu einer Verknüpfung von Momenten des Produktiven und des Rezeptiven und zu einer Differenzierung von Epochenstil und Persönlichkeitsstilen (...) anregen“ (S. 113).
 - Elisabeth Meilhammer: Das Prinzip Neutralität
 - Käthe Schneider: Das Europabild Reichweins
 - Bettina Reimers: Die Jugendvolkshochschule
 - Kurt Meinl: Jenaer Volkshochschulreisen. Ferner zahlreiche Erinnerungen und Dokumente.
- Diese Veröffentlichung ist ein wichtiger Beitrag zur Geschichte der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus. Das pädagogische und politische Engagement der Herausgeberin, die Tradition der Erwachsenenbildung in Thüringen zu erschließen und als Bestandteil unserer Gegenwart bewusst zu machen, verdient uneingeschränkte Anerkennung.

H.S.

**Martha Friedenthal-Haase (Hrsg.)
Lebensführung und Selbstbildung in Medien des 18. und 19. Jahrhunderts**
(Friedrich-Schiller-Universität) Jena 1998,
109 Seiten, DM 10.00

Der Lehrstuhl Erwachsenenbildung der Universität Jena hat gemeinsam mit der Landesbibliothek Jena eine Ausstellung mit Zeichnungen, Kalendern, Ratgebern, Wochenschriften zur Aufklärung der Bevölkerung organisiert. Einige dieser volkspädagogischen Dokumente werden in diesem Ausstellungskatalog dargestellt und kommentiert, zum Beispiel

- ein hundertjähriger Kalender mit Wetterbeobachtungen und Empfehlungen für die Landwirtschaft
- ein „Frauenzimmer-Lexicon“ mit Ratschlägen zu Schwangerschaft, Kindererziehung, Gesundheit, Haushaltsführung
- moralische Wochenschriften zur Unterhaltung und Belehrung, zum Beispiel zu Ehe, Familie, Tod, Religion

- Preisschriften über die Schädlichkeit der Schnürbrüste
- ein philanthropisches „Handbuch der Moral für den Bürgerstand“
- religiöse Kommentare und Lebensweisheiten zur „allgemeinen Menschenbeglückung“
- ein Wochenblatt für den „Volksarzt“ und medizinische Volksaufklärungen
- eine Monatsschrift zum „Nutzen und Vergnügen des Landmannes“
- ein Ratgeber für „Nothfälle des Lebens“
- ein Dienstmädchen-Katechismus
- eine Zeitung der demokratisch-republikanischen Bewegung in Thüringen
- „Maßregeln zum Besten der Fabrikarbeiter besprochen vom Standpunkte des Arbeitgebers“.

Dieser Ausstellungskatalog enthält sehr aufschlussreiche Materialien zur „Kulturgeschichte“ der Erwachsenenbildung. Die aufklärerische und volkspädagogische Tradition der „Lebensführung und Selbstbildung“ wird anschaulich und amüsant präsentiert.

Martha Friedenthal-Haase weist auf die Aktualität solcher Ratgeber in gesellschaftlichen Umbruchsituationen – insbesondere in den neuen Bundesländern – hin. Die Dokumente enthalten Hinweise zu zentralen Fragen der Erwachsenenbildung: „Wie haben Menschen in den verschiedenen Zeitläufen ihr Leben mit der Bildung verbunden und sich im Alltag als kontinuierlich Weiterbildende organisiert? (...) Sind Männern und Frauen unterschiedliche Selbstbildungskulturen eigen? (...) Wie verändern sich wirkungsvolle populäre Selbstbildungsmedien im Laufe der soziokulturellen und politischen Veränderungen?“ (Seite XVIII).

Ein bemerkenswerter Beitrag zur Kulturgeschichte der Erwachsenenbildung.

H.S.

**Klaus Götz (Hrsg.)
Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training**

(R. Hampp Verlag) München, Mering 1999,
279 Seiten, DM 44.40

Dieser achte Band der von Klaus Götz herausgegebenen Reihe „Managementkonzepte“ beinhaltet Beiträge zur interkulturellen Kompetenz, die angesichts der Globalisie-

rungsprozesse ökonomisch immer mehr an Bedeutung gewinnt.

Klaus Götz und Nadine Bleher entwickeln einen konzeptionellen Rahmen für eine interkulturelle berufliche Bildungsarbeit. Interkulturelle Bildung soll Verständnis für kulturelle Unterschiede wecken, auf typische Verhaltensmuster in fremden Kulturen aufmerksam machen und kulturelle Missverständnisse verringern. Interkulturelle Verständigung wird erschwert durch selektive Realitätswahrnehmungen, durch vereinfachende Stereotypisierung und nationale Überheblichkeit. Bei interkulturellen Analysen sind fünf Bereiche zu berücksichtigen: zwischenmenschliche Beziehungen, Zeitvorstellungen, Arbeitshaltungen, Beziehungen zur Natur, Menschenbilder. Bewertungskriterien für fremde Kulturen und Machtverteilung, Individualismus versus Kollektivismus, Unsicherheitsvermeidung. Folgende Typen lassen sich unterscheiden: Familienkulturen, Leistungskulturen, Experten-kulturen, Kreativitätskulturen. Bei den interkulturellen Trainings geht es um kognitives Wissen, um emotionale Selbstkontrolle und um Verhaltensweisen. Veranstaltungsformen sind unter anderem Kommunikationsworkshops, Simulationen, Rollenspiele, Selbsteinschätzungstraining, Projektarbeit, Sprachtraining.

Der Band enthält theoretische Orientierungen, praktische Erfahrungen sowie Forschungsmethoden (zum Beispiel Critical Incident Technique). Berichtet wird über häufige Problemsituationen entsandter Führungskräfte (S. 64ff) und entsprechende Problemlösungskompetenzen. Es wird auf die Grenzen von „Trainings off the job“ hingewiesen, die „die Komplexität der Entscheidungsrealität nur bedingt antizipieren“ können, so dass sich „interkulturelle Personalentwicklungsmaßnahmen on the job heute als nahezu unverzichtbar“ erweisen (Bolten, S. 75).

Neuerdings werden auch hypermediale, computerunterstützte Lernsysteme eingesetzt (Konradt, S. 81ff.)

Jagenlauf berichtet über Projekte für multinationale Teams, insbesondere über erlebnispädagogische Modelle des Outdoor-Trainings. Andere Beiträge beschreiben Erfahrungen mit interkulturellem Coaching (Clement, S. 157). Dabei geht es unter anderem

um einen produktiven Umgang mit Störungen. „Die Devise, die sich auch für das interkulturelle Coaching ableiten lässt, heißt also ‚die Störung nutzen‘ statt ‚die Störung unterdrücken“ (S. 161).

Trimpop/Meynhardt behandeln Probleme der Evaluation interkultureller Trainings. Ihre These lautet: „Bisherige Auslandsaufenthalte verlaufen überwiegend nicht erfolgreich“ (S. 187). Von Bedeutung ist die psychische Verarbeitung des „culture shock“ (S. 198).

In den Beiträgen von Diehl, Ott und Prokop werden ethische, bildungstheoretische, ökologische Aspekte des interkulturellen Managementtrainings angesprochen.

Interkulturelle berufliche Bildung ist zweifellos ein Wachstumsbereich innerhalb der Pädagogik. Auf Grund der Vielfalt der Aspekte ist es meines Erachtens gerechtfertigt, diesen Sammelband als derzeitiges Standardwerk zu bezeichnen. H.S.

**Uwe Grünwald/Dick Moraal
Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.)
Modelle zur Finanzierung der beruflichen
Weiterbildung Beschäftigter und Arbeits-
loser**

Dokumentation eines LEONARDO-Projektes mit Beteiligung von Dänemark, Deutschland, den Niederlanden und Norwegen (Bertelsmann Verlag) Gütersloh 1998, 268 Seiten, DM 35.00

Obwohl in dem zusammenwachsenden Europa ein Vergleich der verschiedenen Systeme, ob bei der Kartoffelproduktion oder im Sozialbereich, nahe liegt, sind solche realisierten Beispiele immer noch selten und auch dann längst nicht immer gelungen. Auch die vorliegende Untersuchung unter der Federführung des Bundesinstituts für Berufsbildung ist keine vergleichende Darstellung und Bewertung, sondern sie ist ein Nebeneinander. Allerdings ein Nebeneinander, das die Darstellung der jeweiligen Ländersituation nach einem gleichen Gliederungsschema versucht und damit zumindest erreicht, dass einige Verschiedenheiten erkannt werden.

Doch der Reihe nach: Ein Vergleich der Finanzierung der beruflichen Weiterbildung muss zum einen mit der Darstellung der beruflichen Ausbildung, zum anderen mit der Darstellung der Weiterbildung insgesamt be-

ginnen. Beides wird in der vorliegenden Dokumentation mit bewunderungswürdiger Knappheit und dennoch Klarheit geleistet. Dies ist ganz offensichtlich darauf zurückzuführen, dass die Autoren in diesen beiden Feldern nicht ihre vornehmlichen Interessenschwerpunkte haben. So gelingt es ihnen, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren. Anders sieht es aus, wenn es um die Darstellung der beruflichen Weiterbildung geht. Hier sind alle Autoren Experten – mit allen Konsequenzen dieses Expertentums. Vor allem aber sind sie, so hat es beim Lesen den Anschein, konsequente Anhänger von Fondsmodellen (im Text stets als „Fond“, also als – laut Duden – „ausgekochter Fleischsaft“ geschrieben), die denn auch in aller Ausführlichkeit für Dänemark, die Niederlande und Norwegen dargestellt werden. Die deutsche Darstellung beschränkt sich erfreulicherweise auf zwei (von vier) solcher Modelle.

Diese nationalen Modelle sind zwar nicht unbekannt; dennoch ist es verdienstvoll, über die Entstehungsgeschichte und die Zielsetzung dieser Projekte eingehender zu berichten. Doch es bleibt ein Gefühl der Unzufriedenheit zurück, das darin begründet ist, dass solche Darstellungen von Regierungen und Nationalverbänden ausgehen, deren in vielfältigen Beschlüssen und Resolutionen kundgetane Absichten ordnungsgemäß referieren und gewisse Ergebnisse auf der Makroebene in der einen oder anderen Richtung interpretieren, wobei offen bleiben muss, ob solche Interpretationen hinreichend durch Zahlen belegt sind.

Sie blenden aber mit einer gewissen Hartnäckigkeit die beiden eigentlich wichtigen Partner in der Weiterbildung aus, ohne die alles nichts ist: die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst sowie die Bildungseinrichtungen. Diese Ausblendung hat Methode: Es gibt kaum eine nationale Finanzierungsdokumentation, in der die Finanzierungsbeiträge der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in einigermaßen exaktem Umfang dargestellt werden. Der Grund für diesen Verzicht ist mittlerweile klar: Die Eigenfinanzierung ist, zumal in der Weiterbildung, so hoch, dass längst alles Gerede von der „free education“ sich eben als bloßes Wahlkampfgeschwätz erwiesen hat. Die Bildungseinrichtungen, die ja vor allem mit den auf nationaler Ebene entwickelten

Finanzierungsregelungen zurechtkommen müssen, gelten nach den Vorstellungen „auf höherer Ebene“ weitgehend als Gratifikationsempfänger. Jene aus der Diskussion um Schulen und Lehrer bekannte – abfällige – Einstellung greift auch in diesem Bereich mehr und mehr um sich. Dabei sind es diese Einrichtungen, ohne die keine einzige Qualifizierungs-, Fortbildungs- oder Umschulungsmaßnahme stattfinden würde. Es wäre deshalb schon der Untersuchung wert, wie denn die von den nationalen Instanzen ausgeschütteten finanziellen „Wohltaten“ bei den Veranstaltern ankommen und welche Auswirkungen sie dort haben.

Es ist das Verdienst des Mitherausgebers Uwe Grünwald, wenigstens an einem Beispiel dargestellt zu haben, woher denn eine Bildungseinrichtung tatsächlich ihr Geld bezieht bzw. wie sie zu dem für den Betrieb notwendigen Finanzierungssockel kommt. Dieses knappe Kapitel weist auf die eigentliche Problematik dieser nationalen – verengten – Blickrichtung hin. Wer nach der Lektüre noch meint, das Heil, verstanden als gesicherte Zukunft, könne in nationalen Weiterbildungs-(finanzierungs)gesetzen liegen, sollte das Kapitel dann doch noch einmal lesen.

Es ist bedauerlich, dass Grünwald seine Kollegen aus den anderen drei Ländern nicht animiert hat, in ähnlicher Weise ihren generellen Überblicken solche Fallstudien über die Finanzierung einer Einrichtung gegenüberzustellen.

Durch eine Fortsetzung dieser Arbeit könnte dieses Defizit ausgeglichen werden. Dabei wäre dann auch zu wünschen, dass bei der Übersetzung der Beiträge der ausländischen Kolleginnen und Kollegen etwas sorgfältiger vorgegangen würde. Christoph Ehmann

Detlef Horster **Postchristliche Moral**

Eine sozialphilosophische Begründung
(Junius Verlag) Hamburg 1999, 629 Seiten,
DM 98.00

Der Autor ist Sozialphilosoph und Erziehungswissenschaftler an der Universität Hannover. In der Erwachsenenbildung hat er sich u.a. durch seine Theorie und Praxis des Sokratischen Gesprächs einen Namen gemacht. Seine philosophischen Veröffentlichungen – u.a.

in der Reihe „suhrkamp wissenschaft“ – behandeln Fragen aus den Grenzbereichen von Politik, Recht, Moral, aus der Diskussion zur Postmoderne und zum Feminismus, er hat Monographien über Habermas, Rorty und Luhmann geschrieben.

Das vorliegende Werk ist zweifellos sein „opus magnum“. Es ist der Versuch einer Bilanzierung der philosophischen Diskussionen und Erkenntnisse zu existentiellen Fragen der Moral, der Ethik und des Rechts. „Moral“ bezieht sich auf den Umgang vergesellschafteter Individuen miteinander; dazu ist moralisches Urteilsvermögen erforderlich, wie es z.B. in sokratischen Gesprächen reflektiert wird. „Ethik“ bezieht sich auf die eigene Lebensführung, auf das Ideal des geglückten Lebens. „Recht“ beinhaltet die staatlich kontrollierten Regeln der Gesellschaft. Dabei sind vor allem die Überschneidungen und Konflikte immer wieder neu zu klären.

Was veranlasst den Autor, soviel Zeit, psychische Energie und kognitive Anstrengung in eine solche Veröffentlichung zu investieren? Horster ist Jahrgang 1942, er gehört also zu einer Generation, für die der Holocaust noch nicht Geschichte ist. Außerdem ist er in einer katholischen Kleinstadt im Rheinland sozialisiert worden, so dass die „Evaluation“ der christlichen Moral zu seiner biographischen Selbstvergewisserung gehört. Zudem ist er „Zeitgenosse“, der sich durch aktuelle Kontroversen – von der Gentechnik bis zur Sterbehilfe – intellektuell herausgefordert fühlt. Darüber hinaus ist die Schulung des moralischen Urteilsvermögens eine zentrale professionelle Aufgabe für einen Erziehungswissenschaftler. „Moral“ ist einerseits ein Schlüsselproblem unserer Gesellschaft (wie es in jeder „Tagesschau“ anschaulich präsentiert wird), andererseits konzentriert sich der erwachsenenpädagogische Diskurs zunehmend auf ökonomisch verwertbare Kompetenzen und Fähigkeiten der Selbstinszenierung. Insofern muss Moral als Bildungsaufgabe nachdrücklich ins öffentliche Bewusstsein gerückt werden.

Eine Kernfrage der aktuellen moralphilosophischen Diskussion in theoretischer wie in praktischer Hinsicht ist das Verhältnis von Universalismus und Partikularismus. Universelle Normen gelten allgemein weltweit, unabhängig von Kultur, Geschlecht, sozialer La-

ge. Partikuläre Normen gelten relativ sozialhistorisch begrenzt. Diese Kontroverse ist sowohl in der feministischen als auch in der multikulturellen Diskussion brisant. Horster versucht den Knoten durch ein Zweistufenmodell der Moral zu lösen. Er unterscheidet zwischen einer allgemeingültigen Moral der „wechselseitigen Anerkennung“, die für alle verbindlich ist, und partikulären individuellen moralischen Prioritäten, die allerdings auch begründungspflichtig sind. Die Verständigung über dieses Spannungsverhältnis von wechselseitiger Anerkennung und individueller Autonomie in einer postmodernen, pluralistischen Gesellschaft ist auch eine fächerübergreifende Aufgabe der Erwachsenenbildung. Horster unterscheidet drei Begründungsstrategien moralischer Regeln : a) durch Offenbarungen wie z.B. die 10 Gebote, b) durch die Analyse und Rekonstruktion der jeweils sozialhistorisch gültigen Moral, c) durch Diskurs, Reflexion, Verständigung. Dieses dritte Verfahren ist das des Sokratischen Gesprächs, das Horster abschließend erläutert. Ziel dieser Seminare ist es nicht, ethische und moralische Regeln zu lernen, sondern die eigene moralische Urteilsfähigkeit zu stärken.

Dieses verständlich und auch humorvoll geschriebene Buch sei niemandem empfohlen, der an eindeutigen Antworten und brauchbaren Handlungsanweisungen interessiert ist. Es erfordert Leser/innen, die sich auf Gedankengänge einlassen, die theoretisch und praktisch zugleich sind. H.S.

Felicitas von Küchler/Klaus Meisel (Hrsg.) Qualitätssicherung in der Weiterbildung

Band I: Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben

Band II: Auf dem Weg zu besserer Praxis

Reihe: Perspektive Praxis

(DIE) Frankfurt/M. 1999, 220 und 256 Seiten, zus. DM 44.00

Die beiden Bände dokumentieren in Form einer Aufsatzsammlung die Ergebnisse des Projektes „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie von den Ländern Bayern, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thürin-

gen gefördert worden ist. Ziel dieses Projektes war es, Qualitätsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen unterschiedlichen Zuschnitts zu untersuchen, um auf diesem Wege förderliche und hindernde Faktoren zu identifizieren. Herausgekommen ist ein Kompendium zum aktuellen Stand der Qualitätsdebatte, das gleichermaßen praktische, theoretische und bildungspolitische Aspekte abdeckt.

Der praktische Nutzen resultiert vor allem aus den Berichten der Weiterbildungseinrichtungen, die ihre Erfahrungen bei der Entwicklung und Umsetzung ihres spezifischen Qualitätskonzepts wiedergeben. Sie benennen Schwierigkeiten und Erfolgswege der Qualitätsentwicklung, beschreiben Erhebungsinstrumente und Kriterienkataloge und stellen Fortbildungskonzepte vor. Für all diejenigen Leserinnen und Leser, die in ihren Einrichtungen vor ähnlichen Herausforderungen stehen, ergibt sich eine Fülle von Anknüpfungspunkten und Anregungen. Sichtbar wird, dass jede Weiterbildungseinrichtung ihren eigenen Weg zu mehr Qualität finden und gehen muss und dass es Patentrezepte in diesem Feld nicht gibt.

Theoretisch ergiebig ist vor allem der erste Band, der sich mit den Qualitätsdiskursen in unterschiedlichen Feldern der Erwachsenenbildung (kulturelle Bildung, Sprachunterricht, Gesundheitsbildung, politische Bildung, wert- und normenorientierte Bildung) auseinandersetzt, Erfahrungen und Perspektiven der gängigen Qualitätskonzepte (ISO 9000, EFQM, freiwillige Selbstkontrolle) vermittelt und die bisherige Qualitätsdiskussion in ihren Wirkungen bilanziert sowie sie in pädagogische und bildungspolitische Zusammenhänge bringt. Die Überschrift eines Beitrages „Produktive Skepsis und pragmatische Nutzung“ gibt ein wenig den Ton wieder, in dem viele Aufsätze verfasst sind: Die Qualitätsdiskussion ist inzwischen fester Bestandteil der Weiterbildung, doch Begrifflichkeit und Zielrichtung sind bei vielen Pädagogen immer noch oder schon wieder auch mit Unbehagen und Widerständigkeit besetzt.

Diesem Umstande Rechnung tragend, hat der Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens ein Verfahren entwickelt, welches Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation vorsieht und somit einen „sanften“ Einstieg in die Qualitätsdiskussion ermög-

licht. Der sich mit diesem Ansatz beschäftigende Beitrag im ersten Band verdient besondere Beachtung, weil damit ein schwellenarmer Weg in die Qualitätsentwicklung aufgezeigt und gleichzeitig auch ein Gerüst von verbandlichen Begleitmaßnahmen vorgestellt wird. Selbstevaluation verliert in diesem Konzept die häufig zu beobachtende Beliebigkeit und wird konzeptionell verankert.

Bildungspolitisch sind die Bände aus zwei Gründen bedeutsam: Zum einen wird in mehreren Beiträgen der Stellenwert der Qualitätsdebatte herausgestellt, zum anderen bieten die dargebotenen Ergebnisse eine gute Basis, um das weitere bildungspolitische Handeln abstecken zu können. Die bildungspolitische Zustandsbeschreibung zeigt auf, dass die öffentlichen Akteure (Bund, Länder, EU) sehr unterschiedliche Qualitätskonzepte favorisieren und umsetzen, die Projektergebnisse verdeutlichen, dass diese Vielfalt auch das für die Praxis momentan Zuträgliche verkörpert. Qualitätspolitik ist eine Suchbewegung mit noch unklarem Ziel.

Kritisch anzumerken ist, dass einzelne Beiträge sich inhaltlich überschneiden und dass die mehrere Beiträge zusammenfassenden Überschriften nicht immer aussagekräftig sind. Diese Einschätzung gilt vor allem für den ersten Band. Hilfreich wäre auch eine Art kognitive Landkarte gewesen, die die Orientierung zwischen den fast 30 Beiträgen erleichtert hätte. Doch diese Marginalien sollen den insgesamt sehr positiven Eindruck nicht verwischen: Die vorgestellten Bände liefern den aktuellen Zwischenstand der Qualitätsdiskussion, zeigen Konzepte und Umsetzungsmöglichkeiten auf und sind eine Fundgrube für die sachbezogene Fortführung der Qualitätsdebatte.

Dieter Gnahs

Werner Lenz (Hrsg.)

On the Road again – Mit Bildung unterwegs

(Studien-Verlag) Innsbruck 1999, 237 Seiten, DM 40.80

Mit dem Buch „On the Road again – Mit Bildung unterwegs“ eröffnet der Autor die Publikationsreihe „Bildung und gesellschaftliche Entwicklung“ im Studien-Verlag Innsbruck-Wien. Diese Buchreihe, vom Autoren selbst herausgegeben, fokussiert sich auf „lebens-

begleitende Bildung“ und „lebenslanges Lernen“.

Ähnlich raumgreifend wie das Konzept der Publikationsreihe ist der vorgelegte erste Band. Es geht um Wege zur Bildung und durch die Bildung, um Außen und Innen, um Horizonte und Globalitäten. Der Kern des Buches gibt die Eindrücke, Reflexionen, Analysen und Bewertungen des Autors bei Besuchen der Weiterbildung in unterschiedlichen Regionen der Welt wieder. Diese Besuche erfolgten aus unterschiedlichen Anlässen – einige in organisierten Zusammenhängen der Systemevaluation (wie in Nordrhein-Westfalen), andere über wissenschaftliche und projektbezogene Kontakte.

Lenz äußert sich zu Europa, den Schwierigkeiten der europäischen Integration und der Rolle der Weiterbildung auf der Schwelle eines entstehenden Europas. Er berichtet über seine Mitarbeit in der Evaluation Nordrhein-Westfalens, über die Arbeitsweise der „Peer-reviewer“, über Beratung, Support und Innovation. Der Autor hatte die Möglichkeit, am Westrand Europas die irische Weiterbildung in den Blick zu nehmen, er beschreibt die „Centres“ für Erwachsenenbildung, die besonderen Bedingungen in Nordirland und die Rolle der Weiterbildung auf dieser geteilten Insel. Und noch einmal geht es nach Deutschland, nach Sachsen, in das Dreieck zwischen Leipzig, Chemnitz und Dresden, zu Skinheads und in die teilweise noch unwirtlichen ostdeutschen Stadtteilen. Er fragt: „Welche Missionare braucht der Osten Deutschlands?“.

Weiterbildung gibt es aber nicht nur in Europa. Werner Lenz war in Süd-Afrika, einem Land in Aufbruchstimmung, in dem Weiterbildung aufs Engste mit gesellschaftlicher Dynamik verbunden ist. Er war in Süd-Korea, wo er eine modernisierte Tradition vorfand. Und er besuchte Australien, das „Lucky Country“, wo er konstatierte, dass die politisch Verantwortlichen erfreulicherweise den Bereich Erwachsenenbildung als hoch bedeutsam einstufen.

Konsequent in der Logik der individuellen Reise- und Arbeitstätigkeit verknüpft Werner Lenz seine Eindrücke von der Weiterbildung in unterschiedlichen Regionen mit persönlichen Eindrücken und persönlichen Aussagen. Er zeichnet seine Entwicklung als Hochschullehrer für Weiterbildung nach und stellt

sie in den Kontext einer gesellschaftlichen Entwicklung, die seine Biographie wie auch seine Professionalisierung ebenso beeinflusste wie das Entstehen eines Weiterbildungsbereichs. Die Eindrücke aus anderen Ländern stellt Lenz jeweils in für ihn erfahrbare und beobachtete gesellschaftliche Zusammenhänge. Im Ergebnis zeigt das Buch daher, dass die Weiterbildung ein eng mit gesellschaftlichen Tendenzen verbundener Bildungsbereich ist und dass ein kritisch-analytischer Blick auf Weiterbildung am ergiebigsten ist, wenn er mit einer ausreichenden Selbstreflexion verbunden wird.

Ein originelles und anregendes Buch.

E.N.

Wolfgang Müller-Commichau Jüdische Erwachsenenbildung im heutigen Deutschland

(Böhlau Verlag) Köln 1998, 128 Seiten, DM 24.80

Der Titel könnte Erwartungen wecken, die der schmale Band nicht einlöst und sein Autor auch gar nicht einlösen will. Es geht ihm nicht um eine systematische Darstellung von Organisationsformen, Zielen, Inhalten und Methoden gegenwärtig hierzulande praktizierter jüdischer Erwachsenenbildung, an der durchaus Bedarf bestünde. Wie das Vorwort der Herausgeber verrät, sollte die Arbeit ursprünglich – unter Rückgriff auf Martin Buber – den Titel tragen: „Lehren und Lernen im Zwischen“. Dem liegt die These zugrunde, dass sich in Deutschland ein jüdisches Lebens- und Lernkonzept entwickelt hat, „das auf spezifische Weise die Selbstwahrnehmung jüdischer Menschen in diesem Nach-Holocaust-Land spiegelt und am ehesten mit dem Begriff einer ‚Kultur des Zwischen‘ überschrieben werden kann ... Jüdische Erwachsenenbildung hat heute zentral die Funktion, dieses Zwischen lehrend auszugestalten, es zu beschreiben, verstehbar und in der Konsequenz (als ein Teil des Kultur-Segments ‚Bildung‘) lebbar zu machen“ (S. 6). Über den „psychosozialen Kontext jüdischen Bildungshandelns“ gibt zunächst einmal ein Drittel der Studien Auskunft, die sich auf die Stichwortpaare Juden/Nicht-Juden, Alteingesessene/Zuwanderer, Männer/Frauen, Junge/Alte, Prominente/Anonyme, Religiöse versus ‚Kul-

tur-Juden' konzentriert. Es folgt alsdann die Auswertung von insgesamt 15 jeweils mehrstündigen (lern-)biographischen Interviews, die der Autor zwischen 1995 und 1997 mit Männern und Frauen unterschiedlichen Alters und verschiedener Berufe durchgeführt hat, „die in irgendeiner Weise Erwachsenenbildung mit jüdischen Themen für jüdische ebenso wie für nichtjüdische Teilnehmer und Lerner(-gruppen) realisier(t)en“ (S. 2). Damit wird der weitgespannte Erwachsenenbildungsbegriff verdeutlicht, zu dem sich der Autor bekennt.

Im Mittelpunkt seiner Exegese steht die ausführliche Wiedergabe und Analyse des Interviews mit einem „Alexander Bauer“ genannten jüdischen Erwachsenenbildner, dessen Umsetzung biographischer Erfahrungen in pädagogische Praxis für den Autor exemplarischen Charakter hat. Es schließt sich ein „Typisierungsversuch“ an, der drei weitere „konzis porträtierte Lehrende“ einbezieht. Von „Bauer“ ist der Autor so fasziniert, dass er in die „Gefahr“ (!) gerät, seine „Grenzen als Interviewer“ zu überschreiten, und zum „Dialog-Partner“ wird, was das Gesprächsklima letztlich positiv beeinflusst und fruchtbar macht. Dazu trägt nicht wenig der unpräzise, auch körperlich expressive Sprachgebrauch des Interviewten bei, dem in der Tat weitgehend das „Maniert-Elaborierte“ fehlt (S. 87), was sich vom Autor nicht immer sagen lässt. So skizziert er etwa als „herausragenden Typus des jüdischen Erwachsenenbildners der Gegenwart“... „approximativ“: „Es ist die Figur habitualisierten Zauderns, eines rastlosen Zögerns, die die Wahrnehmung prägt; ist ein personifiziertes Handeln, das sich bei den unterschiedlichsten Gelegenheiten einem schulterzuckenden ‚Eigentlich‘ verbunden weiß; eine Haltung, in der sich die Entscheidung für eine von mehreren Möglichkeiten vergegenständlicht, während das Bewusstsein von der Kontingenz des Vergegenständlichten fortbesteht“ (S. 115).

Die „Identitätsarbeit“, aus der innerjüdische Bildungsaktivitäten zwangsläufig vor allem bestehen, führt nach Einschätzung des Autors in seinem „Fazit“ nicht durchweg zu entsprechenden methodisch-didaktischen Konsequenzen, lässt insbesondere ein „herausragendes Maß“ an dialogischen Lehr- und Lernweisen vermissen, wie sie der Tradition

des Judentums an sich immanent sind, obwohl sich die Lehrenden – wie die Interviews ergeben haben – dieser Tradition gemäß stets auch als permanent Lernende begreifen und von den Lernenden dazu herausgefordert werden.

Die eher essayistisch verfahrenende, vom Autor als „Momentaufnahme“ bezeichnete Studie mag mitunter mit Selbstwahrnehmung und -verständnis der „Betroffenen“ kollidieren, kann und sollte jedoch nichtjüdische Leser/innen, für die sie eigentlich bestimmt ist, neugierig machen auf den konkreten Alltag jüdischer Erwachsenenbildung, über deren Problematik sie ohne Anspruch auf Repräsentativität aus einem speziellen Blickwinkel einführend informiert und zu weiterführender Lektüre einlädt. Hildegard Feidel-Merz

Armin Pongs (Hrsg.)

In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich?

Band 1: Gesellschaftskonzepte im Vergleich (Dilemma-Verlag) München, 282 Seiten, DM 46.00

Charakteristisch für Übergangsgesellschaften ist es, dass eine solche Frage zum Titel eines wissenschaftlichen Buches wird. Kein Sozialwissenschaftler verfügt über eine verbindliche Gesellschaftstheorie, alle stellen soziologische Beobachtungen und Zeitdiagnosen zur Diskussion, die erst durch ihre Pluralität einen Überblick ermöglichen.

Armin Pongs, ein 1968 geborener Sozialwissenschaftler und Journalist, hat sechzehn prominente Wissenschaftler nach ihrem Gesellschaftsbild befragt. Jeweils werden die Befragten mit ihrem Konzept kurz vorgestellt, dann werden ihnen zwölf Fragen vorgelegt, zum Beispiel: „Sehen Sie sich selber als Gesellschaftstheoretiker, Gesellschaftskritiker, Gesellschaftsarchitekt oder lediglich als geselliger Zeitgenosse? Worin sehen Sie die Stärken und Schwächen dieser Gesellschaft? Welche Gesellschaftsromane haben Sie fasziniert? Welcher Gesellschaftsgruppe fühlen Sie sich zugehörig? Wollen Sie die Gesellschaft verändern? (...)“, und es wird ein Interview durchgeführt. Gewidmet wird die Veröffentlichung dem 1998 verstorbenen Sozialphilosophen Niklas Luhmann. Die Ge-

sprächspartner und „ihre“ Gesellschaftsdiagnosen sind:

- Martin Albrow: Die Weltgesellschaft
- Ulrich Beck: Die Risikogesellschaft
- Daniel Bell: Die postindustrielle Gesellschaft
- Ralf Dahrendorf: Die Bürgergesellschaft
- Peter Gross: Die Multioptiongesellschaft
- Wilhelm Heitmeyer: Die desintegrierte Gesellschaft
- Claus Leggewie: Die multikulturelle Gesellschaft
- Armin Nassehi: Die funktional differenzierte Gesellschaft
- Claus Offe: Die Arbeitsgesellschaft
- Gerhard Schulze: Die Erlebnisgesellschaft
- Wolfgang Welsch: Die transkulturelle Gesellschaft
- Helmut Willke: Die Wissensgesellschaft.

Einige Etikettierungen sind vielleicht missverständlich (zum Beispiel transkulturelle Gesellschaft). Auch ließe sich der Katalog erweitern (zum Beispiel durch die Inszenierungsgesellschaft). Insgesamt wird aber ein vielfältiger Überblick über zentrale Trends, Probleme und Interpretationen unserer „Gesellschaft im Übergang“ angeboten. Die Publikation wendet sich nicht an sozialwissenschaftliche Experten, sondern an interessierte Laien.

Durchgängig ist eine selbstreflexive Haltung der Autoren, die sich insbesondere an den problematisierenden Reaktionen auf den Fragenkatalog ablesen lässt.

Für Bildungspolitik und Pädagogik sind alle Zeitdiagnosen relevant, insbesondere aber Willkes These „Wissen ist der Schlüssel zur Gesellschaft“. Da alle gesellschaftlichen Systeme in hohem Maße „wissensbasiert“ sind, verliert die staatliche Politik ihre Führungsrolle. Die Funktion des Staates wird auf die eines Supervisors reduziert. Für die Gesellschaftsmitglieder wird „Wissensaneignung“ zum „kategorischen Imperativ“ (S. 263). Offen bleibt allerdings die Frage nach den Verlierern dieser verwissenschaftlichten Gesellschaft. Willke vermutet, dass ca. 20% der Bevölkerung von der Wissensgesellschaft überfordert sind.

Pongs weist in seiner Schlussbetrachtung auf die Ironie der Leitfrage hin. In welcher Gesellschaft wir „eigentlich“ leben, muss offen bleiben. „Es liegt schlicht und einfach im

Wesen von Gesellschaft, dass sie sich nicht kategorisieren und eingrenzen lässt, dass sie vielmehr immer undurchsichtiger und komplexer wird, sich ständig bewegt und wandelt“ (S. 281).

Das Besondere dieses Buches ist die didaktische Komposition. H.S.

Rolf Raddatz

Fachglossar: Deutsche Berufsbildungsbegriffe

Hrsg.: Manfred Bergmann/Hans-Günter Schröter
(Bertelsmann Verlag) Bielefeld 1999, 176 Seiten, DM 39.00

Dieses mehrsprachige Glossar wurde im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) erstellt. Es soll vor allem deutschen Entwicklungshelfern die Verständigung mit ihren Kooperationspartnern in den Gastländern erleichtern und zugleich zum Verständnis des deutschen Berufsbildungssystems im Ausland beitragen. Hierzu sind 142 Hauptbegriffe teils kurz, teils auch ausführlicher erläutert und in sechs Welt Sprachen (Englisch, Französisch, Spanisch, Russisch, Chinesisch und Arabisch) übersetzt worden.

Die Gestaltung des Glossars ist optimal: Die sieben Sprachen sind über zwei DIN A 4-Seiten nebeneinander angeordnet, alphabetisch sortiert nach den deutschen Begriffen. Das Verweissystem ermöglicht es, sowohl Querverbindungen zwischen den Hauptbegriffen herzustellen als auch weitere Begriffe zu finden, für die kein eigenes Stichwort ausgewiesen ist, die aber an anderer Stelle mit erläutert werden. So sind mehr als 300 Begriffe erreichbar. Für die Fremdsprachen gibt es Register in alphabetischer oder sonst sprachlich adäquater Anordnung, verwiesen wird jeweils auf die Zählung der Hauptbegriffe.

Die meisten Begriffe des Glossars sind auf den Ausbildungssektor bezogen, ein weiterer Schwerpunkt liegt bei der Bildungspolitik: Einzelne Gesetze sind benannt, der Berufsbildungsbericht, Institutionen wie die Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung, die Bundesanstalt für Arbeit und auch das Bundesinstitut für Berufsbildung. Die Weiterbildung ist mit neun Hauptbegriffen eher bescheiden repräsentiert: Neben Weiterbildung

(als Oberbegriff nach dem Vorschlag des Deutschen Bildungsrats) und Berufliche Fortbildung (statt Berufliche Weiterbildung) kommen noch vor: Berufsförderungswerk, Bildungsurlaub, Fernunterricht, Fortbildungsprüfung, Umschulung, Zertifikat und Zweiter Bildungsweg. Dass die Präferenzen auch für die allgemeinen Begriffe der beruflichen Bildung in den verschiedenen Sektoren unterschiedlich sind, erweist sich hier und da bei der Gewichtung. Zwar gibt es einen Hauptbegriff für Schlüsselqualifikation, aber die in der Weiterbildung in den letzten Jahren ausführlich diskutierten Kompetenzen sind hier nur unter dem Stichwort Berufsqualifikation mit berücksichtigt. Dennoch kann ich mir vorstellen, dass dieses Glossar auch für Erwachsenenbildner/innen als eine Art Fachlexikon, vor allem aber bei internationalen Fragen der beruflichen Bildung eine sehr brauchbare Hilfe bietet.

Peter Liebl

Jost Reischmann (Hrsg.) Generationen

Andragogische Überlegungen
(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1999, 168
Seiten, DM 24.80

Diese Festschrift, die Jost Reischmann anlässlich des 70. Geburtstages von Professor Dr. Werner Faber herausgegeben hat, behandelt ein bislang in der Erwachsenenbildungswissenschaft vernachlässigtes Thema, nämlich die Frage danach, ob Generation eine Kategorie erwachsenenbildnerischen Denkens und Handelns ist. Zahlreiche Merkmale, die die verschiedenen Generationen voneinander unterscheiden, werden in dieser Festschrift beschrieben und in den spezifischen pädagogischen Bedingtheiten verdeutlicht.

Franz Pöggeler und Martha Friedenthal-Haase untersuchen das Wirken von Erwachsenenbildungswissenschaftlern in Abhängigkeit davon, welcher Generation sie angehören. Pöggeler bezieht sich auf die Generation der im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, Friedenthal-Haase auf die Mitte bis Ende des 19. Jahrhunderts Geborenen. Sie stellt in systematischer Auseinandersetzung mit dieser Frage Unterschiede für das erwachsenenbildungswissenschaftliche Oeuvre zwischen den verschiedenen Generationen heraus.

Pöggeler, Wegbereiter der Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis nach dem Zweiten Weltkrieg, beschreibt das Wirken einer Generation im Wesentlichen am Beispiel seiner eigenen Person. Er benennt Ähnlichkeiten zu Wissenschaftlern seiner Generation und Unterschiede zu der nachfolgenden Generation.

Im zweiten Teil der Festschrift ist die Perspektive auf die Lernenden gerichtet: Die Autoren gehen der Frage nach, inwieweit das Lernen der Angehörigen verschiedener Generationen differiert und spezifischer Lernumgebungen bedarf. Klaus Wrobel und Helga Heglmeier gewinnen aus ihren praktischen Erfahrungen mit Lernenden der unterschiedlichen Weiterbildungseinrichtungen die Erkenntnis, dass Angehörige einer Generation sowohl durch generationentypische als auch durch generationenübergreifende Lernmerkmale zu beschreiben sind, so dass die didaktische Frage nicht die des „Entweder-Oder“ in Bezug auf generationenhomogene bzw. -heterogene Lernsettings ist, sondern die nach der Angemessenheit generationenhomogener und -heterogener Lernformen. Die Beiträge von Helmut Frommer und Margret Fell weisen in dieselbe Argumentationsrichtung, da sie Bedingungen nennen, die sich für intergenerationelles Lernen besonders eignen bzw. dazu herausfordern: Frommer beschreibt die Potentiale des ländlichen Raumes für intergenerationelles Lernen, und Fell betont die Notwendigkeit dieser Lernform für die betriebliche Weiterbildung.

Im letzten Teil des Buches werden gegenüber der Argumentation im zweiten Teil stärker das die Generationen Trennende und die Relevanz des generationen-homogenen Lernens herausgestellt. Ernst Prokop sieht beispielsweise angesichts der Wissensexpllosion die Inhalte für ein intergenerationelles Lernen in Frage gestellt. Es sind die generativen Themen, die für die Erwachsenenbildung insofern auch bedeutungsvoll sind, so Klaus Dieckhoff, als sie zur Attraktivitätssteigerung beispielsweise der Politischen Bildung nutzbar gemacht werden könnten. In einer lebensphasenübergreifenden Betrachtung leitet Heinrich Beck aus dem spezifischen Sinn, den er für die verschiedenen Lebensphasen aufweist, die Notwendigkeit generationenspezifischer Bildungswelten ab.

Dass die Bedeutung der Kategorie Generation für die Erwachsenenbildung perspektivenreich aufgezeigt wird, zeichnet die Festschrift in besonderer Weise aus. Das Buch sei jenen Personen zur Lektüre empfohlen, die sich einen breiten Überblick über diese andragogische Kategorie verschaffen wollen. Für die zukünftige Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand ist jedoch eine eindeutige Verwendung des Begriffes „Generation“ anzustreben, denn einige Autoren setzen den Begriff mit dem der Altersgruppe gleich, während andere Autoren zu den Begriffsmerkmalen auch das epochale Moment zählen, das gleiche Altersgruppen in weiterer Weise differenziert.

Ein besonderes Verdienst der Autoren dieser Schrift liegt darin, die Bedeutung der Epoche und der Lebensphasen für die Erwachsenenbildung erhellend zu haben. Die Festschrift gibt einen überzeugenden Impuls, die Kategorie Generation für die Praxis und Forschung der Erwachsenenbildung weiterzuentwickeln.

Käthe Schneider

Horst Stukenberg
Selbstgestaltete Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung
(S. Roderer-Verlag) Regensburg 1999, 447 Seiten, DM 44.00

Horst Stukenberg zieht in dieser Dissertation eine Zwischenbilanz, und zwar erstens seiner Biografie als Tischlergeselle, Polizeibeamter und Erwachsenenbildner, zweitens seiner vielfältigen Seminarerfahrungen insbesondere in der Elternbildung und drittens der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Literatur zur subjektorientierten, selbst bestimmten Bildungsarbeit. So ist dieses Buch mit seinen eng bedruckten 447 Seiten und 1.107 Anmerkungen mehr als eine Dissertation, fast ein Lebenswerk. „Es ist ein Eintauchen in die eigene Vergangenheit, die längst Vergessenes und Verdrängtes wieder bewusst werden lässt, die Schmerzliches zu verbinden weiß mit beglückenden Erfahrungen“ (S. 5). Es werden in diesem Werk nicht lediglich Theorie und Praxis der Bildungsarbeit in Beziehung gesetzt, es wird auch die wissenschaftliche Literatur biografisch ausgewählt und beleuchtet. Mit einer gewissen Hartnäckigkeit insistiert der Autor darauf,

dass Bildungsarbeit nur „selbst gestaltet“ möglich ist. „Sein (des Menschen) subjektives Erleben muss den Ausschlag geben dürfen für seine Identifizierung mit dem, was gelernt werden soll“ (S. 5). Das mag für Eltern- und Altenbildung einleuchten, aber inwieweit gilt diese Maxime auch für berufliche Qualifizierung, Alphabetisierungskurse, Fremdsprachenunterricht?

Stukenbergs Schlüsselbegriff für erwachsenenpädagogische Professionalität ist Authentizität. Auf den ersten zwei Seiten der Einleitung ist fünfmal von „authentisch“ die Rede. In Kapitel 2.3.5 behandelt er die „Folgekosten von Unauthentizität“, insbesondere psychische Erkrankungen, Gewalt, Staatsverdrossenheit, destruktiven Aktionismus (S. 87f). Hier wird der gesinnungsethische, moralisch aufgeladene Anspruch deutlich, den der Autor an sich selber und die Erwachsenenbildung stellt. Eine nüchterne Alternative wäre: Erwachsenenbildner/innen müssen (und können) nicht permanent authentisch sein, sondern professionell lernintensive Seminare gestalten.

Die vorliegende Arbeit mit dem Untertitel „Der Mensch im Zentrum von Lernen und Veränderung“ ist eine Fundgrube für theoretische Impulse, engagierte Thesen, bildungspraktische Anregungen. Die Zielsetzung – mehr Selbststeuerung und Eigeninitiative der Lernenden – liegt einerseits im Trend, gleichzeitig distanziert sich der Autor gerade von diesen Trends. Dieses Spannungsverhältnis wie auch die paradoxe Maxime „Sei selbst bestimmt“ macht die Lektüre zu einem Leseerlebnis. Allerdings braucht der Leser/die Leserin Geduld und einen langen Atem. Viele narrative Seminarberichte sind mir zu weit-schweifig, zumal mir die Seminargestaltung nicht immer so originell und innovativ erscheint wie dem Autor.

In jedem Fall handelt es sich um eine ungewöhnliche Dissertation. Ich bin sicher, dass sich an der Beurteilung dieses Buches „die Geister“ scheiden werden.

H.S.

Bettina Thöne

Berufliche Weiterbildung in gesellschaftlichen Umbruchsituationen

(DIE) Frankfurt/M. 1999, 267 Seiten, DM 31.00

In der Reihe „DIE Analysen für Erwachsenenbildung“ erscheint diese Dissertation, für die ostdeutsche Teilnehmer/innen in von Westdeutschen geleiteten Management-Seminaren interviewt wurden. Im Mittelpunkt stehen nicht die didaktischen Konzepte der Veranstalter, sondern die Deutungsmuster und An eignungsformen der ehemaligen DDR-Bürger/innen. Dabei bezieht sich die Verfasserin auf die Erkenntnistheorie des Konstruktivismus. Der Konstruktivismus schärft den Blick für die lebensgeschichtlich geprägte Konstruktion der Lerninhalte, für die Abwehr von oder die Aufgeschlossenheit für neue Wissensbestände, für Lernkriterien wie Viabilität und Anschlussfähigkeit, für die Offenheit für Perturbationen und Differenz Erfahrungen. Konsequenterweise ist es auch, dass sich Thöne auf Piagets Unterscheidung von Assimilations- und Akkommodationslernen bezieht.

Die Interviewauszüge machen deutlich, dass die Seminarerfahrungen und Lernprozesse vielfältig, ambivalent und komplex sind. Diese westdeutschen Seminare für Ostdeutsche erfüllen „Brückenfunktionen“. Sie enthalten Deutungsangebote, die zwischen Vergangenheit und Zukunft, zwischen vorhandenen Kompetenzen und neuen Anforderungen, zwischen dem planwirtschaftlichen und dem marktwirtschaftlichen System, zwischen bekannten und neuen Themen und Wertorientierungen „vermitteln“. Die Seminare tragen sowohl zur psycho-sozialen Stabilisierung als auch zur Verunsicherung bei – und zwar beides oft gleichzeitig.

Diese vielfältigen Funktionen erfüllen die Seminare weniger durch ihre offiziellen Curricula als durch ihre heimlichen Lehrpläne und Lernsettings. Dabei sind die Zusammensetzung der Gruppen, aber auch der Habitus der Dozent/innen, die gleichsam das neue System verkörpern, von besonderer Bedeutung. Die Bewertung der Lehrenden als „Vermittler einer veränderten sozialen Wirklichkeit“ (S. 238) ist in den meisten Interviews positiv. Ob diese erfreuliche Evaluation der Semina-

re zu verallgemeinern ist, bleibt zweifelhaft. Bei der Seminarbewertung ist zu bedenken, dass die Interviewerin Bettina Thöne zugleich Dozentin war. Sie bleibt als Person und als „Beobachterin“ allerdings „im Dunkeln“. Man erfährt lediglich, dass sie „in Ostdeutschland“ mit dieser Arbeit promoviert hat.

Trotz dieser Unklarheit ist dieses Buch eine der seltenen Dissertationen, die sowohl theoretisch wie empirisch wie auch in bildungspraktischer Hinsicht lesenswert und aufschlussreich sind. H.S.

Jan Weisser

Pädagogik in der Weiterbildung

Eine Evaluation ihrer Möglichkeiten

(Peter Lang Verlag) Bern u.a. 1998, 175 Seiten, DM 49.00

Das Buch ist die veröffentlichte Fassung einer Dissertation, mit der der Autor an der Universität Bern promovierte. Es ist ein theoretischer Text, der sich mit der Frage befasst, „wie man sich pädagogisch denkend durch das gesellschaftliche System der Weiterbildung bewegen kann, wenn die Bewegung dem Spannungsfeld heterogener Wissensformen und uneinheitlicher Konstitutionsformen von Wirklichkeit und Wirksamkeit ausgesetzt ist“ (S. 13). Im Kern zielt die Frage des Buches auf die geringe Einheit pädagogischen Denkens und pädagogischer Kriterien in Theorie und Praxis der Weiterbildung. Der Autor führt eine argumentative Auseinandersetzung mit der Frage der Konsistenz pädagogischen Denkens in Theorie und Praxis in vier Schritten aus: In einem ersten Schritt (Reflexion und Systembildung) behandelt er die Voraussetzungen pädagogischer Reflexionen in der Weiterbildung, insbesondere die Begriffe der Weiterbildung und ihre Reflexionsgeschichte; in einem zweiten Schritt beschäftigt er sich mit der Pädagogik als Reflexionsproblem in der Weiterbildung und stellt dabei das Theorie-Praxis-Problem als Ursache von Reflexionshemmungen in den Vordergrund. Der dritte Schritt widmet sich der Systemorientierung als Problem der Pädagogik in der Weiterbildung; hier beschäftigt sich der Autor mit Wachstum, Entwicklungsproblemen und Identitätskrisen, aber auch mit der gesellschaftlichen Verortung der Weiterbildung als „System in Systeme“.

men“. Der vierte Schritt und zugleich das vierte Kapitel hat die pädagogische Reflexion in Systemen zu Gegenstand, in der pädagogische Wissensformen in der Weiterbildung angesprochen werden und damit die Reflexion von Wirkungsproblemen verknüpft wird. Insbesondere der Aspekt der „Teilnehmerorientierung“ spielt dabei eine Rolle.

Ziel und Movens seiner Arbeit formuliert Jan Weisser am Schluss, wo er fordert, in der Weiterbildung die Reflexion zu entfalten und weitere Spielräume zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu erhalten. Er stellt diese Spielräume unter die Wertkategorie der Wahrheiten, die es zu erkennen und zu sagen gelte.
E.N.

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Dr. Dr. Peter Alheit, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Göttingen

Paul Ciupke, pädagogischer Mitarbeiter im Bildungswerk der Humanistischen Union Nordrhein-Westfalen in Essen

Dr. Bernd Dewe, Professor für Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung an der Universität Halle-Wittenberg

Dr. Dr. h. c. Günther Dohmen, em. Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Tübingen

Dr. Horst Dräger, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Trier

Dr. John Erpenbeck, Professor für Biophysik und Wissenschaftstheorie, Potsdam

Dr. Ina Heine, Ethnologin, Berlin

Dr. Peter Heine, Professor für Islamwissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin

Dr. Norbert Reichling, pädagogischer Mitarbeiter im Bildungswerk der Humanistischen Union Nordrhein-Westfalen in Essen

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

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

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Dr. Rainer Brödel, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Münster

Axel Brückom, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet Erwachsenenbildung und Betriebliche Weiterbildung an der Technischen Universität Chemnitz

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

Dr. Hildegard Feidel-Merz, em. Professorin für Jugend- und Erwachsenenbildung an der Universität/Gesamthochschule Kassel

Dr. Helmut Felix Friedrich, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen

Dr. Dieter Gnahn, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung an der Universität Hannover

Hans Hermann Groppe, Programmbereichsleiter Kultur an der Hamburger Volkshochschule

Dr. Gerrit Kaschuba, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung e.V., Leiterin des Projekts „Das Geschlechterverhältnis in der Weiterbildung“

Dr. Joachim H. Knoll, em. Professor an der Ruhr-Universität Bochum

Dr. Werner Lenz, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Graz

Peter Liebl, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Wilhelm Mader, Professor für Erziehungswissenschaften/Erwachsenenbildung an der Universität Bremen

Svenja Möller, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Dr. h. c. 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. Christiane Schiersmann, Professorin für Erwachsenenbildung an der Universität Heidelberg

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

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

Dr. Käthe Schneider, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der Friedrich-Schiller-Universität Jena

Dr. Josef Schrader, Abteilungsleiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Uwe R. Schwab, Mittenwald

Dr. Gertrud Schwalfenberg, hauptberufliche pädagogische Mitarbeiterin in der Volkshochschule Essen

Georg Seppmann, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

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

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

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

REPORT

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung

23. Jahrgang

Heft 45/2000: Wissenstheoretische Aspekte des Erwachsenenlernens

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/nuissl00_05.pdf