

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

**LITERATUR-
UND FORSCHUNGSREPORT
WEITERBILDUNG**

**Nr. 49
Juni 2002**

REPORT

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung
Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift

Verantwortlich Herausgebende

Ekkehard Nuissl, Marburg
Christiane Schiersmann, Heidelberg
Horst Siebert, Hannover

Herausgebende Institution

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL) und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE“ sind.

Erscheinungsweise

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

Bezugsbedingungen: Preis des Einzelheftes: € 9,90 zzgl. Versandkosten. Ein Jahresabonnement kostet € 14,00 zzgl. Versandkosten. Es verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn es nicht bis zum 31. Oktober gekündigt wird.

© 2002 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 49: Horst Siebert, Hannover
Koordination der Rezensionen: Kornelia Vogt-Fömpe, Bonn

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift / herausgebende 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 d. 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: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

ISBN 3-7639-1852-3

Best.-Nr.: 22/1049

Inhaltsverzeichnis

Editorial	5
-----------------	---

Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?

Günther Dohmen

Lebenslang lernen – und wo bleibt die „Bildung“?	8
--------------------------------------------------------	---

Peter Faulstich

Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern	15
------------------------------------------------------------------------------	----

Rolf Arnold

Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung	26
------------------------------------------------	----

Rainer Brödel

Relationierungen zur Kompetenzdebatte	39
---------------------------------------------	----

Rudolf Tippelt

Qualifizierungsoffensive oder Bildungsziele?	48
----------------------------------------------------	----

Erhard Meueler

Fortbildung und Subjektentwicklung	59
------------------------------------------	----

Karlheinz A. Geißler/Frank Michael Orthey

Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre	69
------------------------------------------------------------	----

Christiane Hof

Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzentwicklung in der Erwachsenenbildung	80
----------------------------------------------------------------------------------------	----

Jochen Kade/Wolfgang Seitter

Bildung und Umgang mit Wissen im Kontext unterschiedlicher sozialer Welten	90
-------------------------------------------------------------------------------------	----

Rezensionen	103
--------------------------	-----

Autorinnen und Autoren	148
-------------------------------------	-----

Editorial

„Kompetenzentwicklung“ ist offenbar zum „Begriff des Jahres 2001“ in der Erwachsenenbildung avanciert und hat den bisher so populären Begriff „Schlüsselqualifikation“ abgelöst. Das Register des „Wörterbuch Erwachsenenpädagogik“ von Rolf Arnold, Sigrid Nolda und Ekkehard Nuisl weist 54 Belegstellen für „Kompetenz“ und nur noch 18 für „Schlüsselqualifikation“ aus. Jürgen Habermas hat in den 1960er Jahren – mit Bezug auf Noam Chomsky – auf den Unterschied zwischen Kompetenz und Performanz hingewiesen – eine Differenzierung, die inzwischen wieder in Vergessenheit geraten ist. Die Renaissance des Kompetenzbegriffs hängt mit aktuellen bildungsökonomischen und erwachsenenpädagogischen Zielkonflikten und Friktionen zusammen: Das Konzept Kompetenzentwicklung verspricht eine Verknüpfung von wirtschaftlichen und pädagogischen Maßstäben, von Alltagslernen und institutionalisierter Weiterbildung, von Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Wissen, von Kennen und Können, von Bedarfen und Bedürfnissen.

Kompetenz – mit den bekannten Unterbegriffen personale, soziale, methodische und fachliche Kompetenz –, gelegentlich ergänzt durch (Selbst-)Lernkompetenz – scheint den umstrittenen und unpräzisen Bildungsbegriff zu ersetzen. Oder doch nicht? Immerhin wird „Bildung“ in dem Wörterbuch an 75 Stellen erörtert. Enthält der Begriff „soziale Kompetenz“ andere, instrumentellere Konnotationen und Denotationen als der Begriff „soziale Bildung“, der eher an Solidarität und Verständigungsbereitschaft erinnert?

In unserer „scientific community“ scheint auf den ersten Blick die Forderung nach lebenslanger Kompetenzentwicklung unstrittig zu sein. Doch bei näherer Betrachtung der Beiträge werden unterschiedliche Standpunkte, Perspektiven und Akzente sichtbar. Fast alle Autoren und Autorinnen machen deutlich, dass es sich keineswegs um eine rein akademische Debatte, um einen „Streit um Worte“ handelt, sondern um einen bildungspolitisch und didaktisch höchst folgenreichen Diskurs. Dabei geht es nicht um endgültige Klärungen und Antworten, sondern um eine geschärfte Wahrnehmung der Perspektivenvielfalt und Vielschichtigkeit der Erwachsenenbildung.

Schwerpunktthema des REPORT Nr. 50 wird „Wissenschaftliche Begleitung in der Weiterbildung“ sein.

Ekkehard Nuisl
Christiane Schiersmann
Horst Siebert

Frankfurt/M., im Mai 2002

KOMPETENZENTWICKLUNG STATT BILDUNGSZIELE?

Lebenslang lernen – und wo bleibt die „Bildung“?

Problemstellung

Im Mittelpunkt der pädagogischen Diskussion steht heute das Lernen. Führt die aktuelle Konzentration auf das „lebenslange Lernen“ dazu, dass der Begriff „Bildung“ seine Bedeutung verliert? Ist „Bildung“ etwas, was man lehren und lernen kann? Ist es eher das, was übrig bleibt, wenn man alles Gelernte vergessen hat? Zur Klärung des Verhältnisses von „Lernen“ und „Bildung“ heute ist es m. E. notwendig, sich grundlegend zu verständigen

- auf der einen Seite über moderne Vorstellungen vom menschlichen Lernen,
- auf der anderen Seite über das, was von dem vielschichtigen historisch entwickelten deutschen Begriff „Bildung“ heute noch eine aktuelle Bedeutung hat.

Zum aktuellen Verständnis menschlichen Lernens

Im Zusammenhang mit der Entwicklung des „lebenslangen Lernens“ haben sich in der internationalen Diskussion und weitgehend auch in der pädagogischen Praxis einige wesentliche Veränderungen traditioneller Vorstellungen vom menschlichen „Lernen“ herausgebildet:

- Über das Lernen wird heute vor allem im Kontext der Zielsetzung „Lebenslanges Lernen *für alle*“ neu nachgedacht (vgl. OECD 1996).
- Da die meisten menschlichen Lernprozesse als ein mehr oder weniger bewusstes Selbstlernen außerhalb organisierter Bildungsveranstaltungen ablaufen, gewinnen Entwicklung, Anerkennung und Förderung eines von den Lernenden selbst gesteuerten Lernens heute eine wachsende Bedeutung (vgl. Dohmen 1997 u. 1999; Siebert 2001).
- Lernen wird heute in einem „entgrenzten“ Sinn als konstruktives Verarbeiten von Eindrücken, Informationen, Erfahrungen in den verschiedensten Lebensbereichen und an den verschiedensten Lernorten verstanden. Damit lösen sich die Vorstellungen vom „Lernen“ zunehmend aus ihrer einseitigen assoziativen Verbindung mit schulischen Lehr-/Lernstrukturen (vgl. Siebert 1994).
- Da alle Menschen heute auf informelle Weise in ihrem Lebensalltag – recht und schlecht – ihr Leben lang lernen, wird durch das Bewusstwerden dieses „natürlichen“ Erfahrungslernens in der jeweiligen Lebens-, Arbeits- und Medienwelt zunehmend die Gesamtvorstellung vom Lernen bestimmt (vgl. Dohmen 2001).
- In diesem Zusammenhang entwickelt sich besonders im Bereich der Erwachsenenbildung ein neues Ergänzungsverhältnis zwischen planmäßigen Lernar-

rangements und situativem ad-hoc-Lernen in praktischen Anforderungssituationen (vgl. Dohmen 1999 und 2001).

Im Mittelpunkt dieses erweiterten Lernverständnisses steht

1. die Entwicklung eigenen Wissens durch die konstruktiv erschließende Verarbeitung und Integration dessen, was von außen (am Arbeitsplatz, im sozialen Umfeld, über Medien und in besonderen Lernveranstaltungen) auf die Menschen zukommt,
2. die Entwicklung innerer Anlagen und Kompetenzpotenziale durch die persönliche Auseinandersetzung mit entsprechenden Anregungen, Anstößen, Anforderungen, Beispielen, Vorbildern etc.

Zum Hauptziel dieses erweiterten (formalen plus informellen und stärker selbstgesteuerten konstruktiven) Lernens wird dann die Entwicklung verhaltenswirksamer Wissenszusammenhänge und Kompetenzen für die Selbstbehauptung der Menschen als Personen mit eigenem Denken, Lernen und Urteilen in der modernen, immer komplexer und undurchsichtiger werdenden Welt. Damit sollen überlebenswichtige Kompetenz-Voraussetzungen geschaffen werden nicht nur für ein besseres persönliches Zurechtkommen der Menschen in der eigenen Umwelt, sondern auch für ihr soziales friedlich-verständig-vernünftiges Zusammenwirken in freiheitlich demokratischen Lebensordnungen.

Zum Verständnis des Begriffs „Bildung“

Um die Bedeutung des verwaschenen, heute so vieldeutig verwendeten Begriffs „Bildung“ auf einer einigermaßen objektivierbaren Grundlage zu klären, gehen wir auf die wortgeschichtlichen Entstehungs- und Entwicklungszusammenhänge des deutschen Worts „Bildung“ zurück (vgl. dazu im Einzelnen Dohmen 1964/65). Das ist allerdings hier nur in einer stark vereinfachenden Zusammenfassung möglich. Es sind vor allem vier wesentliche Bedeutungen, die sich historisch nacheinander in dem deutschen Begriff der Bildung abgelagert haben und die wir als konstituierende Grundlagen der Wortbedeutung zu verdeutlichen versuchen:

– *Der mystisch-religiöse Bildungsbegriff (vgl. Dohmen 1964, S. 35-58)*

Das deutsche Wort „Bildung“ hat als geistiger Begriff eine erste besondere Bedeutung gewonnen in der spätmittelalterlichen Mystik des 14. Jahrhunderts. Bei Meister Eckhart etwa bezeichnet es jenen Vorgang der Rückwendung der Seele zu Gott, durch den der Mensch wieder zum reineren Ebenbild Gottes werden soll, zu dem er einst vom Schöpfer geschaffen worden war. Das Wort „bildung“ bedeutet hier im Wesentlichen „Bild-Werdung“. Da, wo etwas Geistig-Inneres zum Bild wird, taucht in diesem frühen Sprachgebrauch der Begriff „Bildung“ auf.

Dieses Begriffsverständnis bezieht sich noch nicht auf den ganzen Menschen, sondern in Anlehnung an neuplatonische Emanationsvorstellungen mehr auf die Geist-

seele des Menschen, die sich aus geisternen weltlichen Verflechtungen lösen soll, um wieder zu einem reinen Ebenbild Gottes zu werden. Hier ist eine geschichtliche Wurzel jener spiritualistischen Geistbezogenheit und jenes vielzitierten „Innerlichkeitskults“, der z. T. die deutsche Bildungstradition bestimmt hat. „Bildung“ kann in diesem Zusammenhang etwas sarkastisch beschrieben werden als das, was man braucht, um auf das Geld verzichten zu können, das man mit ihr nicht verdienen kann. Strukturell grundlegend ist aber schon in dieser ersten Bedeutungsschicht die Auffassung vom Lernen als einem Prozess, der nicht von außen geformt, pädagogisch bestimmt werden kann, sondern der im Wesentlichen auf der Entwicklung innerer Anlagen beruht. Diese „Bildwerdung“ innerer Möglichkeiten kann nur gefördert werden durch die Abwendung von verfremdenden Einflüssen und durch die rückbesinnende Vertiefung in reinere Vorbilder, die (wie im christlichen Zusammenhang das Vor-Bild Christi) als richtungweisende Entsprechungen einer verborgenen eigenen inneren Anlage wirken.

– *Der organologische Bildungsbegriff (vgl. Dohmen 1964, S. 68-78)*

Eine zweite säkularisierte Bedeutungsschicht in unserem vielschichtigen Begriff „Bildung“ ist die sogenannte organologische Bildungsauffassung. Sie versteht die Bildung des Menschen als einen naturhaft-organischen Wachstumsprozess, bei dem alles auf eine möglichst natürliche Entwicklung innerer Anlagen und geistiger Keimkräfte ankommt. Geistesgeschichtlicher Hintergrund ist ein Naturglaube der Renaissance, der (z. B. bei Paracelsus) eine der Natur immanente entelechische Bildungskraft bzw. einen bildenden Geist in allen Naturwesen annimmt.

Diese organologischen Vorstellungen wurden dann im 18. Jahrhundert durch den Einfluss Rousseaus neu belebt und bestärkt. Sie sind zeitweise zum beherrschenden Bildungsbegriff in Deutschland geworden. Goethe z. B. war lange Zeit von der Vorstellung bestimmt, der Mensch solle sich vor allem organisch-natürlich entfalten wie eine Pflanze, gestützt auf seine naturgegebenen Anlagen und einen entelechischen „Bildungstrieb“ (vgl. Dohmen 1950), d. h., er solle weitgehend unabhängig von äußeren Rücksichten und Einflüssen nur dem Gesetz treu bleiben, wonach er angetreten, und nur das von außen aufnehmen und verarbeiten, was ihm „gemäß“ ist.

Was von dieser organologischen Bildungsauffassung vor allem in das deutsche Bildungsverständnis eingegangen ist, ist die Grundeinstellung zum Wesen des Menschen als dem zentralen Bezugspunkt aller Bildung. Der Mensch ist nach dieser Bildungsauffassung niemals ein Mittel zu irgendeinem gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen Zweck, sondern er ist Selbstzweck, seine reine Selbstverwirklichung ist der höchste Zweck der „Bildung“.

– *Der pädagogisch-aufklärerische Bildungsbegriff (vgl. Dohmen 1965)*

Die beiden bisher betrachteten Grundauffassungen von der Bildung – der gott- und geistgläubige und der naturgläubig-homozentrische Bildungsbegriff – haben

kein spezifisch pädagogisches Gepräge, d. h., sie beziehen sich nicht auf ein pädagogisches „Bilden“ anderer Menschen, sondern auf einen mehr innengelenkten Bildwerdungsprozess, der von außen nur durch entsprechende Begegnungen angeregt werden kann.

Im Zusammenhang mit der Aufklärung und mit dem neuen Glauben an die menschliche Vernunft entwickelte sich ein mehr pädagogischer Begriff des „Bildens“ im transitiven, auf ein Objekt bezogenen Sinne: Der Erzieher soll seine Zöglinge nach den von der Vernunft erkannten Notwendigkeiten des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu brauchbaren Menschen und vernünftigen Bürgern „bilden“. Er stützt sich dabei auf die im Menschen angelegte Vernunft als ein Potenzial, das durch belehrende Einsichtsförderung gezielt entwickelt werden kann.

Dieses Bildungsverständnis beruht weitgehend auf dem Glauben an die Bildungswirkung der vernünftigen Belehrung, die sich vor allem auf die Zusammenhänge und Notwendigkeiten des die Einzelnen umgreifenden Ganzen bezieht. Da der Mensch als ein Vernunftwesen angelegt ist, kann seine Vernünftigkeit nach dieser Auffassung durch die Aufklärung über die Zusammenhänge der Welt, über die eigenen moralischen Pflichten und über den Vorteil, der ihm aus ihrer Befolgung in der moralischen Weltordnung erwächst, zum erscheinungs- und verhaltensbestimmenden „Bild“ werden.

Auf dem Glauben an die „bildende“ Wirkungskraft der Vernunft beruhte in diesem Zusammenhang zunächst die Theorie von der Bildung durch Belehrung, vom bildenden Schulunterricht, von der Schule als „Bildungsanstalt“ (vgl. Dohmen 1965, S. 208-234).

– *Der kulturpädagogische Bildungsbegriff*

Eine wesentliche Erweiterung und Vertiefung hat der zunächst stärker vom Vernunftglauben der Aufklärung bestimmte pädagogische Bildungsbegriff später im Bildungsbegriff der Kulturpädagogik im 20. Jahrhundert (etwa bei Eduard Spranger) gefunden. Hier wurde „Bildung“ als ein Prozess gesehen, der vom Erzieher nicht direkt bewirkt, der aber doch durch die Vermittlung werthaltiger Kulturzeugnisse wesentlich gefördert und gelenkt werden kann (vgl. Spranger 1928).

Durch die Konfrontation und Auseinandersetzung mit bestimmten höheren Werten, wie sie in hervorragenden Kulturgütern – die damit zu ausgewählten „Bildungsgütern“ werden – manifestiert sind, sollen die entsprechenden wertvollen Anlagen im Menschen gezielt geweckt werden. Die „Bildwerdung“ entsprechender Anlagen soll dann zu einer kultivierten wertbezogenen Lebensform führen.

Inzwischen haben sich aber die Begriffe „Kultur“ und „Kulturgüter“, an denen sich der Mensch bilden kann, wesentlich gewandelt. In den Blütezeiten der Kulturpädagogik hatten die Kunst und die Literatur, die ästhetisch geformten und auf humane Werte bezogenen „schöpferischen“ Werke eine besondere Vorzugsstellung. Dagegen beanspruchen heute die Bereiche der politischen Gesellschaftsordnung, der Wirtschaft, der Technik, der Naturwissenschaft, der modernen Berufarbeit und der neuen Me-

dien eine ganz neue Beachtung auch im Zusammenhang von Kultur und Bildung. Das heißt: Es hat sich ein realistischeres, weniger idealistisch und kunst- und wertgläubig bestimmtes Kulturverständnis entwickelt: Überall wo Menschen sich bemühen, den inner- und außermenschlichen Naturgegebenheiten eine sinnvolle, für sie nützliche Ordnung abzugewinnen, sprechen wir heute in einem erweiterten Sinnverständnis von Kultivierung und Kultur.

Gemeinsam ist aber auch diesem kulturpädagogischen Bildungsbegriff, dass innere Anlagen des Menschen durch anregende Spiegel-Bilder (in der Lebenskultur, Arbeitskultur, Umgangskultur, Lernkultur) aus-„gebildet“ werden. Auch die entsprechende Kultivierung des Menschen soll dann als „Bild“, als wahrnehmbare Erscheinung, in der persönlichen Haltung, im Handeln und Verhalten des Menschen zum Ausdruck kommen.

Eine neue Synthese?

Man könnte nach diesem Rückblick auf die historischen Grundlagen des Begriffs „Bildung“ in einem gott- und geistgläubigen, einem natur- und menschengläubigen, einem vernunftgläubigen und einem kultur- und wertgläubigen Verständniszusammenhang zu dem Schluss kommen, es käme jetzt nur darauf an, die rechte zeitgemäße Mischung eines natur-, kultur-, vernunft- und transzendenzbezogenen Bildungsbegriffs herauszuprofilieren, bei dem die Einseitigkeiten der einzelnen historischen Begriffselemente sich gegenseitig ausgleichen. Man könnte dann etwa sagen: Gebildet ist, wer im Geist lernender Offenheit und vernünftiger Sachgerechtigkeit und gehalten von einem tieferen religiösen Grenzbewusstsein sich selbst und sein Verhältnis zur Welt in eine sinnvolle, zugleich natur- und kulturbezogene, aber doch bildhaft-stimmende Ordnung zu bringen vermag.

Dagegen stellt sich die kritische Frage: Ist nicht heute der dabei zugrunde liegende Glaube an die menschliche Natur und Kultur brüchig geworden? Die von Menschen gestaltete Welt wird nach zwei Weltkriegen und den erschütternden Erfahrungen, die sie mit sich gebracht haben, von vielen Zeitgenossen als unheimlich und bodenlos und die menschlichen Anlagen werden als etwas Abgründiges und Gefährliches erfahren.

Was ergibt sich also als Konsequenz aus dieser Vergegenwärtigung einiger wesentlicher geistesgeschichtlicher Grundlagen des deutschen Bildungsbegriffs für die Frage nach einem heute noch wesentlichen bzw. aktuellen Verständnis von „Bildung“ – und nach seinem Wechselbezug zum modernen Lernverständnis?

Die kompatible Grundstruktur der „Bildung“ und des „Lernens“

Die Inhalte, Leitbilder, Bezugswelten der „Bildwerdung“ innerer Anlagen und die jeweils zu entwickelnden menschlichen Kompetenzpotenziale wechseln im Wandel der Zeiten und sie verändern auch immer wieder ihre historisch bedingte Be-

deutung. Aber es gibt offenbar eine gleichbleibende Grundstruktur dessen, was jeweils als „Bildung“ verstanden wird. Unser Ausgangsproblem „Lebenslang lernen – und wo bleibt die Bildung?“ können wir daher zuspitzen auf die Frage, ob es – relativ unabhängig von den jeweils vermittelten „Inhalten“ – eine gemeinsame Struktur der „Bildung“ gibt, die mit der neuen erweiterten Grundstruktur des „Lernens“ zusammenpasst.

Allen hier grob skizzierten Bedeutungen des deutschen Begriffs „Bildung“ ist es offenbar gemeinsam, dass die „Bild-Werdung“ innerer Anlagen und Kompetenzpotenziale des Menschen durch Begegnung und Auseinandersetzung mit entsprechenden „Gegen-Bildern“ bzw. „Spiegel-Bildern“ angeregt und gefördert wird. Solche Anreger können bereits bildgewordene Verkörperungen der zu entwickelnden Einstellungen, Kompetenzen, Werthaltungen sein oder entsprechend geprägte und prägende Kulturen oder herausfordernde Entscheidungssituationen.

Im Rahmen dieser formalen Grundstruktur ist der Bildungsbegriff offen für ganz verschiedene inhaltliche Ausfüllungen (vgl. Dohmen 1991). Besonders wichtig sind aber bei diesem strukturellen Bildungsansatz immer wieder die als besonders wertvoll angesehenen Anlagen wie

- die innere Gottbezogenheit (die durch die Begegnung mit Christus geweckt werden kann),
- die Anlage zur natürlich-harmonisch-edlen Humanität (nach Vorbildern der griechischen Antike),
- die innere Disposition zum vernünftigen Handeln (die durch vernünftige Aufklärung entwickelt werden kann),
- das „angeborene“ Streben nach Kultivierung der eigenen Person und der Umwelt,
- die sozialen Potenziale, die eigene Interessen mit den Interessen anderer und des Gemeinwesens friedlich-fair abzugleichen vermögen.

Diese „positiven“ Anlagen und notwendigen Kompetenzen können und sollen jeweils durch die Auseinandersetzung mit entsprechenden Spiegelungen/Leitvorstellungen/Herausforderungen zur „Bild-Werdung“ angeregt werden.

In diesem Zusammenhang einer Menschenbildung, die sich vor allem aus einem fruchtbaren Wechselverhältnis zwischen inneren Anlagen und aufmerksam-machenden, anstoßenden Erfahrungen entwickelt, kommt dem „Lernen“ eine entscheidende Bedeutung zu: Denn die Bildung als persönliche Gestaltwerdung durch Auseinandersetzung mit entsprechenden Spiegelungen/leitbildhaften Manifestationen ist im Wesentlichen ein Prozess konstruktiven „Lernens“. Und das heißt: Die hier herausgearbeiteten formalen Grundstrukturen der Bildung und des Lernens sind kompatibel.

Wenn Lernen als konstruktive geistige Verarbeitung von Eindrücken und Erfahrungen und Umsetzung der gewonnenen Einsichten in persönliche Verstehenszusammenhänge, Verhaltensdispositionen und Kompetenzentwicklungen verstanden wird, ist es der Schlüssel zur Bild-Werdung menschlicher Anlagen und Kompetenzpotenziale. Das heißt: Dieses Lernen ist in seiner Grundstruktur ein „bildendes Lernen“.

Aber diese Bildungswirkung eines erweiterten ganzheitlichen Lernens ist nicht beliebig pädagogisch steuerbar. Die „Bild-Werdung“ innerer Potenziale bleibt im hier skizzierten Strukturzusammenhang von „Bildung“ und „Lernen“ immer auf innere Anlagen und auch auf die „Gnade“ ungeplanter Begegnungen und Anstöße in offenen Erfahrungszusammenhängen angewiesen. Dabei bedürfen aber offenbar besonders die in jedem Menschen angelegten Möglichkeiten zu einem „besseren“ Menschsein der gezielten Entwicklungsanstöße. Denn der Mensch entwickelt sich in diesem Verständniszusammenhang nicht einfach naturwüchsig z. B. zu konvivaler Einstellung und Verantwortung für andere, für das Gemeinwesen und für eine friedlich-vernünftige Zukunft der Gattung. Ohne lernende Offenheit für entsprechende Erfahrungen und gezielte Anregungen bzw. Vor-Bilder können sich die entsprechenden Anlagen nur schwer heraus„bilden“.

Im Zusammenhang der hier postulierten Grundstruktur der „Bildung“ werden Bildungsprozesse einerseits durch vielfältige Eindrücke und Anstöße aus der gesamten Umwelt herausgefordert und sie bedürfen andererseits offenbar auch der ergänzenden wertbezogen-steuernden Anregungen durch gezieltere Lernarrangements. In diesem Sinne kann ein erweitertes lebenslanges „Lernen“ heute zum entscheidenden Schlüssel für eine aktualisierte humane „Bildung“ werden.

Literatur

- Dohmen, Günther (1950): Die Bedeutung des poetischen Bildungstriebes für das Selbstverständnis Goethes. Diss. Heidelberg
- Dohmen, Günther (1964/65): Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule. 1. Band 1964, 2. Band 1965. Weinheim
- Dohmen, Günther (1991): Wortgeschichtliche Grundlagen einer Renaissance des Bildungsbegriffs. In: Dohmen, G.: Offenheit und Integration. Beiträge für das Zusammenwirken von Erwachsenenbildung, Wissenschaft und Medien. Bad Heilbrunn, S.13-36
- Dohmen, Günther (1997): Thesen zum Stellenwert des selbstgesteuerten Lernens im Rahmen eines lebenslangen Lernens für alle. In: Dohmen, G. (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Bonn: BMBF/GSI
- Dohmen, Günther (1999): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Bonn: BMBF
- Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: BMBF
- OECD (1996): Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at ministerial level 16.-17.1.1996. Paris
- Siebert, Horst (1994): Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt/M.
- Siebert, Horst (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied
- Spranger, Eduard (1928): Kultur und Erziehung. Leipzig

Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern

Angesichts eines grassierenden und problematischen Verlustes theoretischer Klarheit und einer ebenso berechtigten wie unaufhaltsamen Destruktion moralischer Gewissheiten perpetuiert und steigert sich die Unübersichtlichkeit von Intentionen, Themen und Methoden der Erwachsenenbildung. Obwohl in der Selbstbezeichnung umstandslos von „-bildung“ – sogar in der „betrieblichen Weiterbildung“, wo dies doch am problematischsten erscheint und Subsumtion unter die Zwecke der Unternehmen vorherrscht – geredet wird, wechseln die Leitbegriffe fortlaufend von Bildung zu Qualifikation, über Kompetenz zum Lernen. Schon der Qualifikationsbegriff hat nicht gehalten, was er versprach: Nämlich eine gegenüber dem als verschwommen und unklar unterstellten und hochbelasteten Bildungsbegriff gesteigerte theoretische und kategoriale Präzision und empirische Fundierbarkeit. In der „Schlüsselqualifikationsdebatte“ sind alle Messbarkeitsillusionen zerstoben und der Begriff Kompetenz droht ebenfalls zunehmend hohl zu werden. Der in die Bresche springende Begriff Lernen bleibt meist prozessbezogen und formal. Insofern kreisen die Diskussionen der Erwachsenenbildungswissenschaft um eine Leerstelle wie um einen Brunnen, aus dem der Begriff Bildung immer wieder auftaucht.

Es gibt in dem Buch „Konstruktivistische Erwachsenenbildung“ (Arnold/Siebert 1995) – neben vielem anderen – einen bemerkenswerten Schluss unter der Überschrift „Konstruktivismus: Abschied von der Aufklärung – eine virtuelle Debatte“:

„Horst: U.a. frage ich mich, wie wir, wenn wir davon ausgehen, dass die Subjektwerdung des Menschen ohne eine Aneignung der außer-subjektiven Wirklichkeit nicht denkbar ist, Bildung dann definieren. Ist der Bildungsbegriff mit der konstruktivistischen Idee ‚verträglich‘ oder muss Bildung durch ‚Wirklichkeitskonstruktion‘ ersetzt werden?

Rolf: In der Tendenz würde ich Bildung durch eine spezifische Qualität der Konstruktion und Gestaltung von Wirklichkeit ersetzen wollen.

Horst: Aber die Frage ist doch, was bei einem solchen Verzicht auf den Bildungsbegriff dann verloren geht“
(Arnold/Siebert 1995, S. 170).

Die beiden Diskussionspartner haben in der Folge dieses Problem unterschiedlich und wechselnd angegangen, je nachdem, wie stark sie sich „radikalem“ oder „sozialem“ Konstruktivismus annäherten. Das Syndrom aber bleibt virulent: Der Begriff Bildung scheint von Überalterung und Auszehrung bedroht, wird nur noch als „Container-Wort“ (Lenzen 1997) oder „Substrat-Kategorie“ (Tenorth 1997) ge-

braucht. Darüber hinaus besteht der Verdacht, über die Möglichkeit von Bildung hartnäckig weiter nachzudenken, erzeuge Illusionen angesichts einer Lage, die gleichzeitig gekennzeichnet ist durch sich globalisierenden Kapitalismus, der regionale Kulturen aufsaugt, und sich fragmentierende Individualität, in der Identität zerstreut in Multiplizität. Richtig ist, dass „Bildung“ als bloßes Postulat angesichts einer übermächtigen Realität zu einer leeren Hülse würde.

Will man gegen eine fast schon hegemonial gewordene Destruktion des Bildungsdenkens den Mund aufmachen, ohne sofort als hoffnungslos antiquiert zu erscheinen, geht dies nur durch Rückbezug auf die historische Tradition des Begriffes Bildung und die systematische Struktur im Verhältnis von Identität und Sozialität. Man kommt nicht umhin, einige wichtige Begriffe aufzugreifen.

Einige Traditionslinien der Bildung Erwachsener

Bildung ist zweifellos einer der schwierigsten Begriffe der deutschen Tradition. Um gleich einige der großen, hochbelasteten Wörter zu kombinieren: Bildung kann gefasst werden als immer wieder neue Aneignung von Kultur durch die einzelnen Menschen und ist eingebunden in die Kontinuität ihrer Biographien. Im Verlauf des Lebens entfaltet sich Persönlichkeit. Und gleichzeitig mit der individuellen Entfaltung von Identität erfolgt gesellschaftliche Verortung. So, wie damit skizziert, kann man den Kern des Bildungsdenkens abstrakt komprimieren.

– Bildungsdenken

Damit ist die ganze Reihe von Reizwörtern versammelt: Bildung, Aneignung, Kultur, Biographie, Persönlichkeit und Identität. In diesem Begriffsdickicht hat sich die Diskussion vielfach verfangen, und Versuche, sich daraus zu befreien, indem man die historische Konstellation des frühbürgerlichen Aufstiegs und der Aufklärung, aus der es gewachsen ist, für erledigt erklärt, sind verständlich. Zu den wenigen Ausnahmen hartnäckigen Widerstandes gegen einen solchen Abgesang bildungstheoretischen Problembewusstseins, die in unserer Gegenwart noch wirksam werden, gehört das Denken Hans-Joachim Heydorns. Er legt Entwürfe vor zu einer „Neufassung des Bildungsbegriffs“ (1972), an deren Anfang „Mündigkeit“ steht und weiter fortwirkt. Auch im „System des gewaltigen Dienstleistungsgewerbes“, meint er, „bleibt Mündigkeit als Ziel aufbewahrt: der Mensch soll seiner selbst habhaft werden“ (ebd., S. 7). Auch angesichts einer drohenden Omnipotenz struktureller Herrschaft beharrt Heydorn auf einer „Potentialität, die in veränderten Zeiten aktualisiert und zu neuem Selbstverständnis werden kann“ (ebd., S. 10). In seiner Sicht einer Dialektik von Vernunft und Wirklichkeit intendiert der Begriff Bildung die Überwindung aller Verhältnisse, welche die Menschen unterdrücken, entmündigen und verstümmeln. Ausgangspunkt des Nachdenkens ist die Möglichkeit einer Entfaltung der Menschen, nicht ihre Verwertbarkeit, ihre Qualifikation oder die Produktion oder gar der Profit.

Gegen die beliebige Verfügbarkeit und Funktionalität stellt Heydorn einen Eigensinn von Bildung als Selbstentfaltung. Er versucht die Fragestellung des Nachdenkens über Bildung seit der deutschen Aufklärung weiterzuverfolgen, wie nämlich sich die Menschen entfalten können in einer einschränkenden Wirklichkeit. Zielsetzung und zentrale Kategorie ist Mündigkeit als Fähigkeit, über sich selbst zu bestimmen. In diesem Zusammenhang ist Bildung individuelle Voraussetzung von Befreiung und sie zielt gleichzeitig auf die Überwindung der Verhältnisse, welche die Entfaltung der Menschen verhindern. Bildung impliziert die Abschaffung von Herrschaft: zunächst der Herrschaft der Natur, dann der Herrschaft des Menschen über den Menschen. Gegen einen nur instrumentellen Zugriff auf Natur und Gesellschaft durch technische Mittel wird ein umfassender Begriff von Vernunft gedacht, der die Ziele von „Bildung als Verfügung des Menschen über sich selbst“ (Heydorn 1972, S. 120) reflektiert. Daraus folgert Heydorn:

„Die dringlichste Bildungsaufgabe besteht darin, das Bewusstsein des Menschen von sich selber auf die Höhe der technologischen Revolution zu bringen“ (ebd., S. 122).

Man spürt im Zitat und in der Wortwahl ein unterschwelliges Pathos, das sicherlich auch zur Selbstbeschwichtigung dient. Mittlerweile sind wir skeptischer geworden, wenn es um die Kraft der Vernunft geht. Die multimediale Inszenierung von Freiheit erzeugt im Schein von Aufklärung deren Gegenteil und sichert die Herrschaft unbegriffener Systemimperative.

Nichtsdestoweniger hat sich der „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ nicht aufgelöst, sondern im „Lebenslangen Lernen“ verschärft. Die hochgesteckte Idee von Bildung stößt auf eine Wirklichkeit, welche von immer mehr Menschen als übermächtig, als erniedrigend, als entfremdet und undurchschaubar erfahren wird. Wenn also „Bildung“ nicht verkommen soll zu einer abstrakten und wirkungslosen Idee oder zur reinen Legitimationsfloskel, muss sie bezogen werden auf den historischen Kontext, die gegenwärtige Situation und zukünftige Perspektiven. Ein solcher Begriff von Bildung bestimmt sich nicht aus einem zeitlosen Kanon, sondern immer nur historisch konkret angesichts der sich je gegenwärtig stellenden Probleme und der Verwirklichungsvoraussetzungen von Entfaltungsmöglichkeiten. Theodor W. Adorno hatte in dieser Hinsicht überzeugend einen „Begriff der Halb-bildung“ kritisiert, in dem eine bloße Aneignung von Wissensgütern, die das Bestehende verfestigt, zum „Absterben der Bildung“ (Adorno 1967, S. 175) führt. Aber gleichzeitig kann es ohne Wissen Bildung nicht geben. Deshalb kann man zurückgreifen auf die Idee eines transformatorischen Bildungsprozesses.

„Bildung dürfte dann allerdings nicht nur als Aneignung der Wissensbestände, Interpretationen und Regeln der gegenwärtig bestehenden kulturellen Lebensform bestimmt werden, sondern auch als die Fähigkeit, diese Lebensform, wenn sie selbst gefährdet, in ihren Strukturen und ihren herrschenden Regeln zu transformieren“ (Peukert 2000, S. 509).

– *Erwachsenenbildungsentwicklung*

Damit öffnet sich ein Spannungsfeld zwischen Wissensbeständen und Lebensform. Man kann die Geschichte der Erwachsenenbildung lesen als Auseinandersetzung um die Bestimmung des Begriffs Bildung im Verhältnis von Wissenschaftlichkeit und Innerlichkeit.

„Diese Geschichte zeigt eine immer erneut zu beobachtende Ambivalenz zwischen Aufklärung und Romantik. Und das stand in auffallender Parallele zu den teils von liberal bürgerlichen Gruppen getragenen und dann aus den Reihen der Arbeiterbewegung aufkommenden und immer erneut scheiternden Versuchen zur Emanzipation von der feudalen, halbfeudalen und obrigkeitstaatlichen Überformung der deutschen Gesellschaft. Dieses immer erneut wiederkehrende Scheitern solcher Versuche remobilisierte ältere, romantische Traditionen und realitätsflüchtige, romantische Verklärungsversuche der realen Frustration“ (Strzelewicz 1986, S. 23).

– *Aufklärung*

So stehen am Anfang der Geschichte der Volksbildung der Zugang zum Wissen und die Epoche der Aufklärung als Versuch einer vernünftigen Erklärung der Welt aus natürlichen Gesetzen sowie der Verbreitung aller verfügbaren Kenntnisse. Die Auflösung tradierter Denksysteme und die Entwicklung neuer Denkstrukturen werden durch Reflexionspotenziale aktiviert. Aufklärung kämpft gegen Traditionsgebundenheit und Autoritätsgläubigkeit. Befreiung heißt Distanz-Gewinnung durch reflexive Selbstvergewisserung (vgl. Cassirer 1998). Kritik wird „zum unentbehrlichen Werkzeug für das Leben, für die Entfaltung und die ständige Selbsterneuerung des Geistes“ (ebd., S. 482).

„In der Tat geht die Grundrichtung und das wesentliche Bestreben der Aufklärungsphilosophie keineswegs dahin, das Leben lediglich zu begleiten und es im Spiegel der Reflexion aufzufangen. Sie glaubt vielmehr an eine ursprüngliche Spontaneität des Gedankens; sie weist ihm keine bloß nachträgliche und nachbildende Leistung, sondern die Kraft und die Aufgabe der Lebensgestaltung zu. Er soll nicht nur gliedern und sichten, sondern er soll die Ordnung, die er als notwendig begreift, selbst herbeiführen und verwirklichen, um, in diesem Akt der Verwirklichung, seine eigene Wirklichkeit und Wahrheit zu erweisen“ (ebd., S. XII).

Das großartigste Vorhaben früher Aufklärung, die später von ihren Feinden zu Unrecht als platt, oberflächlich und vernünftlerisch kritisiert worden ist, verbindet sich mit Denis Diderot und der „Encyclopédie, ou Dictionnaire Raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers“, erschienen von 1751 bis 1776 in 17 Text-, 11 Bild-, 4 Ergänzungs- und 2 Registerbänden mit insgesamt etwa 72.000 Artikeln von A bis Zzuéné (Oberägyptische Stadt am Ostufer des Nils an der Grenze zu Äthiopien).

„Enzyklopädie: Dieses Wort bedeutet ‚Verknüpfung der Wissenschaften‘. ... Tatsächlich zielt eine Enzyklopädie darauf ab, die auf der Erdoberfläche verstreuten Kenntnisse zu sammeln, das allgemeine System dieser Kenntnisse den Menschen darzulegen, & es den nach uns kommenden Menschen zu überliefern, damit die Arbeit der vergangenen Jahrhunderte nicht nutzlos für die kommenden Jahrhunderte gewesen sei; damit unsere Enkel nicht nur gebildeter, sondern gleichzeitig auch tugendhafter & glücklicher werden, & damit wir nicht sterben, ohne uns um die Menschheit verdient gemacht zu haben“ (Diderot in Selg/Wieland 2001, S. 68).

Man hört eine Stimmung des Aufbruchs, die Hoffnung auf Fortschritt und die Bedeutung der Kenntnisse, nicht nur für die Wahrheit, sondern auch für das Glück. Absicht der Herausgeber war es, Licht in die Geheimnisse zu bringen, das Wissen ohne Ausnahme öffentlich zu machen, es aus der reinen Fachgelehrsamkeit herauszuholen und zu verbreiten.

„Mit der Zeit wird dieses Werk bestimmt eine Revolution in den Köpfen herbeiführen. Und ich hoffe, dass die Tyrannen, Unterdrücker, Fanatiker und Intoleranten dabei nicht gewinnen werden“ (Diderot 1984, S. 182).

Das enzyklopädische Ideal der Aufklärung und der politischen Emanzipation unternimmt den Entwurf einer neuen Ordnung des Wissens angesichts des Zerbrechens alter feudal-klerikaler Hegemonie. So geht es nicht um ein Abbild des Bestehenden, das zu kategorisieren und zu systematisieren wäre, vielmehr wird das Überlieferungswerte kritisch ausgewählt als Antizipation des Möglichen.

Gleichzeitig aber entstanden neue Bindungen. Die Bürger rechtfertigten ihren Reichtum gegenüber dem Volk durch Bildungsleistungen. Die frühbürgerliche Wissenschaftsgläubigkeit wurde aufgefangen im Modell des deutschen Bildungsidealismus, wie es etwa Humboldt, Fichte und Schelling enthusiastisch formuliert haben. Wilhelm von Humboldt hat 1792 in einem Bruchstück eine „Theorie der Bildung“ skizziert, nach der in der immer noch wirkmächtigen Formel der Gebildete derjenige ist, der „soviel Welt als möglich zu ergreifen, und so eng, als er kann, mit sich zu verbinden“ sucht (Humboldt 1903, S. 283).

Zielpunkt war die harmonisch allseitig entwickelte Persönlichkeit, ein Ich, das soviel Welt als möglich mit sich verband. In diesem Prozess kam einem emphatischen Begriff von Wissenschaft als Geist, der sich in einzelnen „Geschäften“ ausprägt, aber über diese hinausgeht, eine zentrale Rolle zu, indem diese durch das entdeckte und systematisierte Wissen die Einsicht in die inneren Prinzipien und die strukturellen Zusammenhänge der Welt, von Natur und Gesellschaft eröffnen sollte. In dieser Idee von Bildung wird individuelle Freiheit jenseits von gesellschaftlichem Status gedacht. Gleichzeitig wird sie jedoch real zum Privileg der Gebildeten und zum Legitimationsinstrument der „feinen Unterschiede“ (Bourdieu 1982). Indem aber sich Bildung ablöst von der Kritik der Macht und sich im Bestehenden einrichtet, nimmt sie schon apologetische Elemente in sich auf.

Gegen- und Fortwirkung

Diese Grundpositionen, die zwischen frühbürgerlichem Aufbruch zur Mündigkeit und neuhumanistisch schon beginnenden Rückzügen variieren, ziehen sich in den Traditionslinien der Erwachsenenbildung bis heute durch. Allerdings haben sich die Perspektiven zeitweise eher verdunkelt als aufgeklärt. Zum einen regredierte Bildungsdenken auf die Vermittlung von Wissensgütern, zum andern erzeugen antirationalistische Konjunkturreisen Wellen, in denen das „Eigentliche“ jenseits der Vermittlung „bloßen Wissens“ gesucht wird.

So verband etwa die Diskussion in der Erwachsenenbildung der Weimarer Republik dominierende „Neue Richtung“ eine antiaufklärerische „Deutsche Bewegung“ mit neuromantischen Strömungen der Jugendbewegung und vielfältigen kulturpessimistischen Tendenzen. Wilhelm Flitner verabschiedete das Konzept der Wissenschaftspopularisierung und die humanistische Idee von Bildung. In der berühmten Schrift „Laienbildung“ (1920) beklagt Flitner die Trennung von Kultur und Lebensalltag und setzt „reiner Gelehrtenbildung“ eine „Laiengeistigkeit“ entgegen.

„Die vorwiegend wissenschaftliche Bildung, die unter Verlust wahrer Totalität sich enthält, hat uns seelisch leer gelassen und betrügt uns um den letzten Sinn unseres Daseins“ ... „Die Aufklärung mit ihrem Wissenschaftsbegriff wird wieder verantwortlich gemacht für die Entgeisterung der Welt“ (Flitner 1982, S. 57).

Wissenschaftlichkeit und Aufklärung werden als Kerne des Bildungsdenkens aufgegeben. Und über den Nazismus hinweg gibt es auch nach 1945 ein Fortwirken vernunftkritischer, wissenschaftsskeptischer Tendenzen.

Die Gegenposition hat am klarsten Willy Strzelewicz (1905-1986) hervorgehoben. Bei der 30-Jahr-Feier des „Sekretariats für auswärtige Seminarkurse“ der Universität Göttingen hat Strzelewicz als deren Leiter einen Rückblick unter dem Titel „Aufklärung in der Demokratie“ gegeben. Das Verständnis von Erwachsenenbildung, das Strzelewicz zunehmend für sich klärte, steht in der Spannung zwischen Industrialisierung und Demokratisierung. Dabei geht es ihm um eine Verteidigung humanistischer Positionen nach den Erfahrungen des Totalitarismus. Diese haben Strzelewicz sensibilisiert gegen romantisierende und gegenaufklärerische Strömungen. Sein im Exil geschriebenes Werk verfolgt den „Kampf um die Menschenrechte“ (Strzelewicz 1947) von der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung bis zur Abwehr gegen die „völkisch totalitäre Kriegsmaschine“ (ebd., S. 213). Die Bedeutung der „Erklärung der Menschenrechte“ von 1776 als ein zentrales Dokument der Aufklärung hat Willy Strzelewicz immer wieder in vielen Veröffentlichungen und Vorträgen hervorgehoben, so auch bei einem seiner letzten öffentlichen Auftritte aus Anlass der 40-Jahr-Feier der Heimvolkshochschule Görden 1986:

„Einer der entscheidenden Ausgangspunkte für unsere Bildungsentwicklung und für die Erwachsenenbildung ist die Aufklärung. Die Aufklärung ist eine große und breite Strömung mit sehr verschiedenen Richtungen in verschie-

denen Ländern und verschiedenen Schichten. Aber etwas hat die Zeit überdauert und ragt in unsere Zeit noch hinein. Es ist dies die Verbindung von persönlicher Entfaltung und praktischer sozialer und politischer Reform. Dies gilt auch nach dem Zerfall vielfältiger Illusionen“ (Strzelewicz 1986 b, S. 6).

In der Tradition der Aufklärung und der Verpflichtung auf Demokratie unternimmt Strzelewicz eine programmatische Rechtfertigung des neuen Versuchs von Wissenschaftsvermittlungen in den Seminarkursen.

„Die durch die wissenschaftliche Entwicklung ermöglichte industrialisierte Welt mit ihrer fachwissenschaftlich gesteuerten Spezialisierung und Differenzierung als besondere Kennzeichnung ihrer hohen Komplexität kann ihre Probleme und Krisenerschütterung nicht durch Regression auf eine mythische Weltansicht und Werthaltung lösen, wenn die Lösung im Zeichen der Humanitätsidee vor allem in der durch die Aufklärung erreichten Gestalt geschehen und erstrebt werden soll“ (Strzelewicz u. a. 1986, S. 37).

Ähnlich entschieden und kontinuierlich hat sich unter den tonangebenden Personen der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik auch Kurt Meissner in dem Buch „Die dritte Aufklärung“ (1969) geäußert. Er diskutiert drei Phasen der Aufklärung: die geistige Emanzipation des Bürgertums, Aufklärung als Volksbildung und Erwachsenenbildung in einer informierten Gesellschaft.

„Dabei sind es drei Elemente, die alle Phasen der Aufklärung durchziehen: Mündigkeit, Kritikfähigkeit und Änderungsbereitschaft“ (Meissner 1969, S. 86).

Erstaunlich ist, dass dabei Probleme auftauchen, wie sie im Zusammenhang von „Wissengesellschaft“ wieder aufgegriffen werden. Bedrohlich und einschüchternd kann die Notwendigkeit einer Vermittlung der die individuellen Erlebnisse prinzipiell übersteigenden Informationsflut hin zu kohärenten Wissensstrukturen wirken. Der notwendig scheiternde Versuch, durch Kenntnissammlung Bildung anzueignen und Identität herzustellen, kann Ohnmacht erzeugen. In der Tradition von Aufklärung und Mündigkeit aber behält Wissen einen zentralen Stellenwert. Die Differenz zwischen kulturellen Wissensbeständen und individuellen Kenntnissen (vgl. Damerow/Lefèvre 1998) macht Aneignung überhaupt erst nötig und Bildung als Fokus von Identität erst möglich. In den akkumulierten Resultaten der Erfahrungen und Auslegungen vergangener Generationen liegen Lösungen typischer Probleme vor. Aneignung bedeutet dann, dieses Wissen nicht jedes Mal neu selbst zu erzeugen, sondern die gesellschaftlichen Konstrukte von Wirklichkeit werden in individueller Bildung vermittelt und angeeignet.

Gesellschaftlichkeit und Bildung

Gegen einen sich aktuell wieder einmal radikalisierenden Individualismus steht der hartnäckige Nachweis der Gesellschaftlichkeit der Menschen, die unter bestimmten Verhältnissen aufwachsen und leben, die lernen müssen, mit diesen Verhältnissen zurechtzukommen, die in ihrer Entwicklung und Entfaltung in diese Verhältnisse fundamental eingebunden sind, diese aber auch verändern können. Dieser Gedanke ist Ausgangspunkt für ein angemessenes Konzept von Persönlichkeit, als eine Konzeption des Menschen als intentionales absichtsvoll handelndes Individuum, das in steter Auseinandersetzung mit seiner Welt auf diese einwirkt, von dieser beeinflusst wird und ihr im biographischen Prozess Sinngehalte zuweist. Die Einheit, von der geredet wird, wenn von Bildung die Sprache ist, ist der einzelne Mensch in seiner physischen, psychischen und sozialen Identität. Dabei beruht „Identität“ auf der Annahme, dass menschliche Wesen ein grundsätzliches Interesse daran haben, sich selbst als „Einheit“ zu verstehen: sowohl im Sinne einer Kontinuität ihrer Biographie, ihrer Sinnhaftigkeit, als auch im Sinne der Unterschiedenheit von anderen. Identität ist nicht gegeben, sondern immer neu zu erzeugen im Verhältnis zu den anderen.

Dies ist beispielhaft konzipiert worden im „Symbolischen Interaktionismus“ bei George Herbert Mead in seiner Theorie von der Innerweltlichkeit des Geistes. Identität entsteht im gesellschaftlichen Prozess. Wenn man, wie Mead, die Auffassung aufgibt, die Seele sei eine Substanz, die bereits bei der Geburt die Identität des Individuums ausmacht, kommt man zu einem Ansatz, nach dem der Mensch eine Persönlichkeit hat, weil er einer Gemeinschaft angehört.

„Der Mensch hat eine Persönlichkeit, weil er einer Gemeinschaft angehört, weil er die Institutionen dieser Gemeinschaft in sein eigenes Verhalten hineinnimmt. ... Die Struktur der Identität ist also eine allen gemeinsame Reaktion, da man Mitglied einer Gemeinschaft sein muss, um eine Identität zu haben. ... Er versetzt sich an die Stelle des verallgemeinerten Anderen, der die organisierten Reaktionen aller Mitglieder der Gruppe repräsentiert“ (Mead 1973, S. 204, 205).

In einem solchen theoretischen Konzept ist Bildung zu begreifen als ein lebensgeschichtlicher Vorgang, in dessen Verlauf die Individuen versuchen, Identität herzustellen. Sie eignen sich Kultur an und entfalten dabei ihre Persönlichkeit. In diesem Prozess entsteht eine individuelle Biographie. Das zentrale Bildungsproblem, die Perspektive der Entfaltung von Persönlichkeit, ist demnach gebunden an die Gewinnung von Souveränität für das eigene Leben.

Qualifikation, Kompetenz oder Bildung?

Die Frage, wie denn ein höherer Grad an Selbstbestimmtheit gewonnen werden könne, erfordert eine angemessene Begrifflichkeit. Zweifellos ist die Skepsis ge-

genüber einem Kanon an „Bildungsgütern“ berechtigt gewachsen, und deshalb wurden und werden Alternativstrategien zum Bildungsbegriff gesucht. Aber nachdem man zunächst geglaubt hatte, mit dem Qualifikationsbegriff ein empirisch brauchbares und praktisch verwertbares Instrumentarium zu finden, das solche „ideologiegeladenen Kategorien“ wie Bildung ersetzen könne, fand dann doch wieder eine Ausweitung statt, welche eine Anschlussfähigkeit an allgemeine Begrifflichkeiten von Persönlichkeit herzustellen versuchte. Auch die Schlüsselqualifikationsansätze haben wenig mehr erzeugt als eine sich auftürmende Begriffshalde. Schon frühzeitig hat Dieter Mertens, der die Diskussion angestoßen hatte, auf die selbstgestellte Frage „Was ist aus den damaligen Anstößen geworden?“ eher resigniert festgestellt: „Eigentlich nicht sehr viel mehr als eine abstrakte Diskussion, viel verbale Zustimmung mit wenig Umsetzung, überhaupt wenig Handfestes“ (Mertens 1988, S. 43). Mit der Modewelle des Begriffs Kompetenz findet eine weitere Ausweitung statt. „Für die Beschreibung dessen, was ein Mensch wirklich kann und weiß, hat sich der Begriff Kompetenz eingebürgert. Unter Kompetenzen werden alle Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethode verstanden, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und betätigt“ (Weinberg 1996, S. 3). Entsprechend formuliert Baitsch (1996, S. 6): „Daraus abgeleitet lässt sich Kompetenz verstehen als ein System der innerpsychischen Voraussetzung, das sich in der Qualität sichtbarer Handlungen niederschlägt und diese reguliert. Kompetenz bezeichnet also die Verlaufsqualität der psychischen Tätigkeit und als solche ein wesentliches Merkmal der Persönlichkeit“. Damit ist das Kompetenzproblem dort verortet, wo es hingehört: in einem Konzept von Persönlichkeitstheorie.

Also Bildung

Damit landet man wieder unabdingbar bei der Frage nach Bildung. Unvermeidlich ist zwar der Bildungsbegriff in den letzten Jahren immer wieder in Zweifel gezogen worden – zuletzt in der Konstruktivismusdebatte. Unterstellt wird, es handle sich bei „Bildung“ um ein hochbelastetes, überhöhtes Postulat, welches die Lernwirklichkeit nicht erfasse; festgehalten werde an einem historisch überholten Persönlichkeitsideal, das angesichts aktueller gesellschaftlicher Strukturen obsolet sei. Obwohl diese Kritik bedenkenswerte Momente enthält, rechtfertigt sie aber m. E. nicht den Verzicht auf den Begriff Bildung als eine zentrale Kategorie, um sich angesichts anstehender Zukunftsaufgaben zu orientieren. Insofern halte ich es weiter mit Klafki: „Bildung muss in diesem Sinne zentral als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des Einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit verstanden werden“ (Klafki 1985, S. 17). Dabei teile ich – mit einigen Varianzen – die Hartnäckigkeit von Hermann Giesecke:

„Ich halte ‚Bildung‘ ... für die einzig tragfähige pädagogische Idee der Moderne – etwa im Unterschied zu den reformpädagogischen Axiomen und Maximen, wie sie heute wieder in Mode sind. Dies zu vergessen, ist der

zentrale Fehler der bildungspolitischen Entwicklung der letzten dreißig Jahre gewesen. Im Gegensatz dazu scheint es mir nötig, die epochal bedeutende Substanz dieses Konzepts wieder in den Blick zu nehmen“ (Giesecke 2001, S. 51).

Dies erhält eine zusätzliche gesellschaftliche Begründung. Gerade angesichts der drohenden Hegemonie neoliberalistischer Gesellschaftsvorstellungen glüht in der Tradition des Begriffs Bildung noch das kritische Potenzial von „Gegenfeuer“ im Sinne Pierre Bourdieus. Der am 23.1.2002 gestorbene Intellektuelle hat gegen die fortschreitende Zerstörung eines zivilisatorischen Modells, das in der Aufklärung und dem Entwurf möglicher Mündigkeit einen seiner Ursprünge hatte, argumentiert:

„Es ist höchste Zeit, die Voraussetzungen für den kollektiven Entwurf einer sozialen Utopie zu schaffen, die in gemeinsamen historischen Traditionen und zivilisatorischen Werten wurzelt“ (Bourdieu 1998, S. 9).

Literatur

- Adorno, Th. W. (1967): Theorie der Halbbildung. In: Horkheimer, M./Adorno, Th. W.: *Soziologica II*. Frankfurt/M., S. 168-192
- Arnold, R./Siebert, H. (1995): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler Assmann, A. (1993): *Arbeit am nationalen Gedächtnis*. Frankfurt/M.
- Baitsch, Christoph (1996): *Lernen im Prozeß der Arbeit*. In: *QUEM-Bulletin*, H.1, S. 6-8
- Bollerbeck, G. (1994): *Bildung und Kultur*. Frankfurt/M.
- Bourdieu, P. (1998): *Gegenfeuer – Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion*. Konstanz
- Cassirer, E. (1998): *Die Philosophie der Aufklärung*. Hamburg
- Damerow, P./Lefèvre, W. (1998): *Wissenssysteme im gesellschaftlichen Wandel*. In: Klix, F./Spada, H. (Hrsg.): *Wissen. Enzyklopädie der Psychologie C/II/6*. Göttingen, S. 77-113
- Diderot, D. (1984): *Briefe 1742-1781*. Frankfurt/M.
- Diderot, D. (2001): *Art. Enzyklopädie*. In: Selg/Wieland, a. a. O., S. 68-89
- Faulstich, P. (2001): *Lebenslanges Lernen – Lebensbegleitende Bildung. Zehn Thesen*. In: Grimm, A./Burmeister, H.-P. (Hrsg.): *Bildung neu denken. Loccumer Protokolle*. Rehburg-Loccum, S. 155-158
- Faulstich, P./Zeuner, Chr. (1999): *Erwachsenenbildung*. Weinheim
- Flitner, W. (1981): *Erwachsenenbildung*. Paderborn
- Giesecke, H. (2001): *Am Ende pädagogischer Illusionen? Erwägungen für ein Bildungskonzept der Zukunft*. In: Grimm, A./Burmeister, H.-P. (Hrsg.): *Bildung neu denken. Loccumer Protokolle*. Rehburg-Loccum, S. 51-57
- Gruschka, A. (2001): *Bildung: Unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, S. 621-639
- Heydorn, H. (1970): *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt/M.
- Heydorn, H. (1992): *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. Frankfurt/M.
- von Humboldt, W. (1903): *Theorie der Bildung des Menschen (Bruchstück)*. In: *ders.: Gesammelte Schriften I*. Berlin
- von Hentig, H. (1999): *Bildung*. Weinheim
- Klafki, W. (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim

- Lenzen, D. (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 948-967
- Mead, G. H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Meissner, K. (1969): Die dritte Aufklärung. Braunschweig
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. In: MittAB, H. 1, S. 36-43
- Mertens, D. (1988): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilisierungsinstrument. In: REPORT, H. 22, S. 33-46
- Peukert, H. (2000): Reflexionen über die Zukunft von Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 507-524
- Selg, A./Wieland, R. (Hrsg.) (2001): Die Welt der Enzyklopädie. Frankfurt/M.
- Strzelewicz, W. (1947): Der Kampf um die Menschenrechte. Hamburg
- Strzelewicz, W. (1960): Die Mitarbeit der Universität an der Erwachsenenbildung. In: Deutsche Universitätszeitung, H. 5, S. 9-13
- Strzelewicz, W. (1980): Wissenschaft, Bildung und Politik. Braunschweig
- Strzelewicz, W. (1986 a): Popularisierung in der Erwachsenenbildung als soziokulturelles Problem. In: Ruprecht, H./Sitzmann, G.-H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Abensberg: Weltenburger Akademie
- Strzelewicz, W. (1986 b): Erwachsenenbildung und ihre sozialhistorische Bedeutung. In: Bildungszentrum Jagdschloss Göhrde
- Strzelewicz, W. u. a. (1986): Aufklärung in der Demokratie. 30 Jahre Seminarkurse. Göttingen
- Tenorth, H.-E. (1997): „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 969-984
- Weinberg, J. (1996): Kompetenzlernen. In: QUEM-Bulletin, H. 1, S. 3-6

Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung

Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel

„Bildung“ ist ein pädagogischer Traditionsbegriff, dessen historische und bedeutungsmäßige Implikationen insbesondere in der internationalen Debatte nur schwer anschlussfähig sind – zu voraussetzungsbeladen sind die spezifisch „deutschen“ philosophischen sowie subjekt- und gesellschaftstheoretischen Diskurse, die im Bildungsbegriff ihren Ausdruck finden. Demgegenüber stellt sich der neuerdings stärker Verbreitung findende Begriff „Kompetenzentwicklung“ als Modernisierungsbegriff dar. Er scheint auf den ersten Blick unbelasteter zu sein von den erwähnten Implikationen, zumindest erwecken diejenigen, die ihm in den aktuellen Diskursen den Vorzug geben, diesen Eindruck. Von Kompetenzentwicklung zu reden verspricht eine unmittelbarere pragmatische Orientierung an den tatsächlichen Handlungsanforderungen der gesellschaftlichen Praxis und den von dieser geforderten individuellen Problemlösungsfähigkeiten – ein Aspekt, der gerade durch die jüngsten internationalen Schulvergleichstests dramatisch an Gewicht zu gewinnen scheint: Die Qualität organisierter Bildungsangebote wird stärker danach bemessen, inwieweit es den Lernenden tatsächlich gelingt, sich nicht nur Wissen anzueignen und zu reproduzieren, sondern dieses Wissen auch kompetent bei der Lösung von neuartigen Problemen anzuwenden. Hierbei wird deutlich, dass das didaktische Arrangement zur Wissensaneignung und -anwendung bzw. die „Lernkultur“ (vgl. Arnold/Schüßler 1998) die zentrale Ermöglichungsbedingung für die Entwicklung solcher Problemlösungs- und Gestaltungskompetenzen darstellt, da die Logik des Lernens bereits die – angestrebte – Logik der selbstgesteuerten Problemlösung beständig antizipieren muss, will sie nicht die paradoxe Selbstwidersprüchlichkeit der überlieferten Lehr-/Lernorganisation („fremdgesteuerte Wissensaneignung für selbstgesteuerte Wissensanwendung“), die auch in Teilen die institutionalisierte Inszenierung sowie das professionelle Selbstkonzept der Erwachsenenbildung prägt, weiterhin fortsetzen. Es steht vielmehr eine stärkere Methodenorientierung der Bildungspraxis an, womit gemeint ist, dass die Lerner systematisch und didaktisch absichtsvoll in den „Besitz“ von Selbstlern- und Selbsterziehungsmethoden „gebracht“ werden müssen und die Methodenfrage nicht länger auf die Frage nach der adäquaten Lehrmethode verkürzt bleibt. Der Methodenbesitz der Lerner bzw. die systematische Förderung ihrer Selbstlernkompetenzen (vgl. Arnold/Gomez-Tutor/Kammerer 2001) stellt sich somit als die zentrale Zielrichtung für eine Weiterentwicklung unserer Lernkulturen dar. Bevor die sich hieraus ergebende Frage geprüft werden kann, ob nun der Modernisierungsbegriff der Kompetenzentwicklung diese notwendige Methodenori-

entierung des Lernens tatsächlich angemessener zu konzeptualisieren vermag als der überlieferte Bildungsbegriff, muss aber nochmals grundsätzlich an die Funktion von Begriffen im wissenschaftlichen Diskurs erinnert werden. Denn Begriffe, die tatsächlich etwas begreifen, liegen sozusagen nicht wohlfeil für jegliche modernistische Inbesitznahme parat. Gerade die „einheimischen Begriffe“ (Schleiermacher) der Pädagogik haben auch eine kontinuieritäts- und sachverstandsbündelnde Funktion, sie garantieren bis zu einem gewissen Grade, dass „das Rad nicht beständig neu erfunden“ oder einmal bereits theoretisch aufgearbeitete Widersprüchlichkeiten übersehen oder verflacht angesprochen werden. Geschieht dies, wie man bei einzelnen Protagonisten der Kompetenzwende feststellen kann, handelt es sich bei den begrifflichen Neuschöpfungen um Ignoranzbegriffe (vgl. Arnold 1997), weil sie letztlich weniger begreifen als die verworfenen „einheimischen Begriffe“, aber vieles übersehen oder simplifizieren. Bei den bisweilen angebotenen Lesarten von Kompetenzentwicklung handelt es sich m. E. um solche Ignoranzbegriffe, da sie bisweilen im Gestus der Entschiedenheit und Machbarkeit daherkommen und z. B. übersehen, dass pädagogische Professionalität substanziiell vom Bewusstsein der ungesicherten Bildungswirkung sowie der „unge wollten Nebenwirkungen“ gespeist wird, kompetenzentwickelnde Effekte somit gerade nicht erzeugt, sondern in entsprechenden didaktischen Arrangements lediglich ermöglicht werden können. Die jüngere erwachsenendidaktische Debatte kreist nahezu ausschließlich um diese Frage, wobei mehr und mehr deutlich wird, dass die Lehrfunktion neu und anders konzipiert werden muss, sollen durch sie nachhaltige Lernbewegungen initiiert, angebahnt und begleitet werden, die mehr und anderes beinhalten als „defensives Lernen“ (Holzkamp 1993), mit dem sich Individuen zugemuteten Anforderungen lediglich unterwerfen, um Nachteile zu vermeiden oder Vorteile zu sichern. Zahlreiche der vorgeschlagenen Kompetenzbegriffe halten mehr oder weniger unausgesprochen an diesem Konzept eines defensiven Lernens fest und verfehlen den Aspekt eines methodenorientierten Wandels der Lernkulturen.

Nimmt man die aktuelle berufs- und erwachsenenpädagogische Diskussion in den Blick, so zeigt sich, dass sie durch eine „überschwappende Begrifflichkeit“ (Faulstich 1996, S. 367) gekennzeichnet ist, so dass man zu fragen geneigt ist, ob die Begriffe „Kompetenz“ und „Kompetenzentwicklung“ nicht lediglich eine neue Begriffsmode im Reigen einer sich hochschaukelnden Fachrhetorik sind.¹ Gleichwohl kann man andererseits nicht übersehen, dass sich die gesellschaftliche Realität von Arbeit und Lernen seit Mitte der 1980er Jahre grundlegend gewandelt hat, ein Prozess, der durch die deutsche Einigung zwar nicht ausgelöst worden, aber entscheidend verschärft worden ist. Die berufs- und erwachsenenpädagogischen Debatten um „erweiterte Qualifizierung“, „Schlüsselqualifikationen“ und „Handlungskompetenz“ (vgl. Brater u. a. 1988; Brater/Bauer 1990; Kaiser 1992; Ott 1995; Rauner 1990, 1996; Reetz 1990) haben in vielen Bereichen zu einem veränderten Nachdenken über berufliche Bildung geführt, aber gleichzeitig auch die begrifflichen und konzeptionellen Schwierigkeiten verstärkt, „mit den herkömmlichen For-

men der Beschreibung von beruflichen Profilen zu arbeiten“ (Moore/Theunissen 1994, S. 74). Und zahlreiche der endlosen Debatten um die Schlüsselqualifikationen (vgl. Gonon 1996) stellen sich uns heute im Rückblick als ein „Streit um Begriffe“ dar, die von den Kontrahenten zwar gemeinsam verwendet, aber mit unterschiedlichen Konnotationen und Definitionen versehen wurden.

Ähnliches scheint sich seit einiger Zeit im Zuge der kompetenzorientierten Wende in der Weiterbildungsdebatte (vgl. Bergmann u. a. 1996) zu wiederholen: Hier wird ein Begriff systematisch „aufgebaut“ und mit Lesarten und Konnotationen versehen, die zwar in vielem einleuchten, mit dem Kompetenzbegriff aber keineswegs so und nicht anders verbunden sind, weshalb Missverständnisse und begriffliche Schattenkämpfe vorprogrammiert sind. Übersehen werden gleichzeitig die historischen „Aufladungen“, die der Kompetenzbegriff bereits mitbringt und die ihn auch in ein substantielles Verhältnis zum Bildungsbegriff setzen. Der „Kompetenzbegriff“ ist keineswegs „vogelfrei“, d. h. beliebig verfü- und definierbar, er entstammt vielmehr unterschiedlichsten Theorietraditionen, die zunächst einmal rekonstruiert und kritisch im Hinblick auf ihre Kompatibilität mit der aktuellen weiterbildungspolitischen Begriffsverwendung analysiert werden müssen.

Diese begriffstheoretischen Überlegungen sind von einer durchaus praktischen Relevanz. Zwar stimmt es, dass uns – erkenntnistheoretisch betrachtet – erst „Begriffe“ sehend machen, d. h. „begreifen“ lassen, und es stimmt sicherlich auch, dass die überlieferten Gehalte so mancher Weiterbildungsbegriffe auch „blinde Flecken“ mit sich bringen, weshalb wir, um „sehen“ zu können, unsere Begriffe weiterentwickeln, neu definieren oder verändern müssen. Gleichwohl schließt diese Begriffsentwicklung im wissenschaftlichen Diskurs an die vorausgegangenen Debatten an, diese werden neu gewichtet, Begriffe werden uminterpretiert und in einen neuen Kontext gestellt. Es wird die Anschlussfähigkeit der neuen Lesart gesucht, und es wird um diese Anschlussfähigkeit gestritten, selten wird der Begriff völlig ausgewechselt. So betrachtet sind die begrifflichen Nuancierungen, wie „extrafunktionale Qualifikationen“ (Dahrendorf 1956; Offe 1970), „prozessübergreifende Qualifikationen“ (Kern/Schumann 1984), „innovatorische Qualifikationen“ (Fricke/Schuchardt 1985) oder „bildende Qualifizierung“ (Arnold 1996), *anschlussfähige* Begriffsweiterungen, sie folgen einer *Logik der begrifflichen Approximation* („Annäherung“), während der völlige begriffliche Kontextwechsel einer *Logik der begrifflichen Demarkation* („Abgrenzung“) folgt. Während sich die inhaltliche Definition des Neuen im ersten Fall aus der Weiterentwicklung bzw. „Weitung“ des Bekannten ergibt (vgl. Arnold/Dobischat/Ott 1997), resultiert sie im zweiten Fall aus der Abgrenzung vom Bisherigen.²

Nimmt man die vorgetragenen Lesarten des Kompetenz- und des Qualifikationsbegriffs einerseits und des Kompetenz- und des Weiterbildungsbegriffs andererseits in den Blick, so fällt zunächst auf, dass die Begriffe „Kompetenz“ und „Kompetenzentwicklung“ als *Entgrenzungsbegriffe* verwendet werden. Damit korrespondiert die kompetenzorientierte Argumentation einem Trend, der sich für die Bildungsentwicklung der postmodernen Gesellschaften zunehmend als charakteristisch

erweist, nämlich die „Entgrenzung des Pädagogischen“ (Kade/Lüders/Hornstein 1991; Lüders/Kade/Hornstein 1995). Diese Entgrenzung ist mit einer deutlichen „Ortsveränderung des Lernens“ (Negt 1994, S. 16) verbunden, ein Trend, den Peter Jarvis als „space-time distancing“ (Jarvis 1995, S. 160) beschreibt; und auch in der bundesrepublikanischen Debatte ist von einer „Differenzierung und Entgrenzung der Lernorte“ (Kade/Nittel 1995, S. 202) bzw. von einer „Pluralisierung der Lernorte und Lernverfahren“ (Arnold/Münch 1996) die Rede. Insbesondere Jochen Kade hat auf diese Tendenzen verschiedentlich hingewiesen und sie dahingehend interpretiert, dass sich die Weiterbildung *entgrenzt* und *entstrukturiert*, womit allerdings mehr gemeint sei als eine bloß lineare Ausdehnung und Anreicherung des Erwachsenenbildungsfeldes. Vielmehr impliziert dieser Trend neben einer institutionellen Auffächerung („Erwachsenenlernen in unterschiedlichsten Einrichtungen“) auch „normative Entgrenzungen („Relativierung pädagogischer Prinzipien“) sowie „didaktische Entgrenzungen“ („Vielfalt von Aneignungsmotiven und -formen“) und verweist dadurch auf einen grundlegenden inhaltlichen Wandel von Erwachsenenbildung und Weiterbildung, da „durch diese Öffnung gesellschaftliche Bildungs- und Lernverhältnisse in den Blick kommen, die sich von den (reinen) pädagogischen Bildungs- und Lernverhältnissen empirisch nicht mehr scharf abgrenzen lassen. Es wird heute zunehmend schwieriger zu bestimmen, was in diesem unübersichtlichen Feld nun eigentlich noch Erwachsenenbildung ist, was dazu zu rechnen ist und was nicht“ (Kade 1996, S. 9). Diese Entgrenzung und Entstrukturierung der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung ist nicht frei von Paradoxien, hat es doch in der Tat den Anschein, als wäre die Erreichung der Lifelong-learning- bzw. Weiterbildungsgesellschaft (vgl. Europäische Kommission 1995) geradezu auch mit dem Ende der Weiterbildung herkömmlicher, institutions- und professionsbezogener Provenienz verbunden. Ist die Weiterbildungsgesellschaft – so könnte man fragen – durch eine Unübersichtlichkeit oder gar Überflüssigkeit der Weiterbildung herkömmlicher Art gekennzeichnet?

Die kompetenzorientierten Argumentationen verstärken diesen Eindruck. Während die zitierte erwachsenenpädagogische Diskussion, aber auch bereits die ältere berufspädagogische Debatte (vgl. Brater u. a. 1988; Münch 1984; Rauner 1990; Reetz 1990) die Entgrenzungs- und Entstrukturierungsprozesse *approximativ* beschreiben, folgen die Argumentationsmuster der kompetenzorientierten Wende häufig entschieden einer *Logik der begrifflichen Demarkation*: „Qualifikation“ wird in ein dichotomisches Verhältnis zur „Kompetenz“ gesetzt, und auch die „Kompetenzentwicklung“ wird als innovatives Gegenbild zu einer eher verkrusteten und traditionellen „Weiterbildung“ entworfen.

Gerade dieser letzte Gesichtspunkt liefert Anlass für kritische Nachfragen, zeigt sich doch, dass es sich bei dem neueren *kompetenzorientierten Diskurs* in erster Linie um einen personalwirtschaftlichen und arbeitspsychologischen Diskurs handelt (vgl. insb. Bergmann u. a. 1996); Vertreter der Berufs- und Erwachsenenpädagogik sind bei den aktuellen „Beiträgern“ deutlich in der Minderheit (vgl. Bunk 1994; Weinberg 1996a, b, c), was insofern schade ist, als beide Disziplinen auf

Diskurse zurückblicken können, in denen vieles von dem vorweggenommen wurde, was heute als „neu“ diskutiert wird.

Nimmt man die einschlägigen Fachdebatten der letzten Jahre in den Blick, so zeigt sich, dass es zahlreiche typische Diskussionsschübe bzw. „Wenden“ gab, in denen kritisch und konstruktiv über den Berufs- oder den Persönlichkeitsbezug von Erwachsenenlernen und Weiterbildung „gestritten“ wurde, weshalb es fruchtbar wäre, die dabei entwickelten Argumentationen mit den neueren kompetenzorientierten Argumentationen zu konfrontieren. Insbesondere zeigt sich,

- dass die ursprüngliche kulturpädagogische Ziel- und Funktionsbestimmung des Erwachsenenlernens bereits in den 1970er Jahren durch eine „realistische Wende“ abgelöst bzw. ergänzt worden ist, die einen berufspädagogischen Fokus aufgriff, den Berufsbezug des Erwachsenenlernens betonte und den Bildungs- um den Qualifikationsbegriff ergänzte,
- dass – gewissermaßen als Gegenbewegung – in den 1980er Jahren eine „reflexive Wende“ (Schlutz 1982; Schmitz 1984) den Persönlichkeitsbezug des Erwachsenenlernens wieder stärker in das Bewusstsein brachte und insbesondere die Identitätsbildung als Motiv, Aufgabe und Schwierigkeit der Erwachsenenbildung in der postmodernen Gesellschaft hervorhob (vgl. Kade 1989a),
- dass es bereits seit Mitte der 1980er Jahre eine insbesondere in der Berufspädagogik sich vollziehende „Ganzheitswende“ gibt, die auch mit dem Begriff „Handlungskompetenz“ arbeitete (vgl. Bader 1989) und nicht nur durch die Schlüsselqualifizierungsdebatte, sondern auch durch die Rezeption neuerer betriebs- und personalwirtschaftlicher Konzepte ausgelöst worden war,
- dass schließlich in der berufs- und erwachsenenpädagogischen Diskussion in den 1990er Jahren eine „utilitaristische Wende“ begann, die das zweckbezogene Lernen nicht mehr automatisch in einen Gegensatz mit dem persönlichkeitsorientierten Lernen brachte (vgl. Arnold 1990; 1996) – Impulse, die neuerdings in der kompetenzorientierten Debatte aufgegriffen werden (vgl. Erpenbeck 1996b; Weinberg 1996b).

Die kompetenzorientierte Debatte ignoriert diese „Schübe“ der Weiterbildungsdiskussion weitgehend und lässt sich implizit

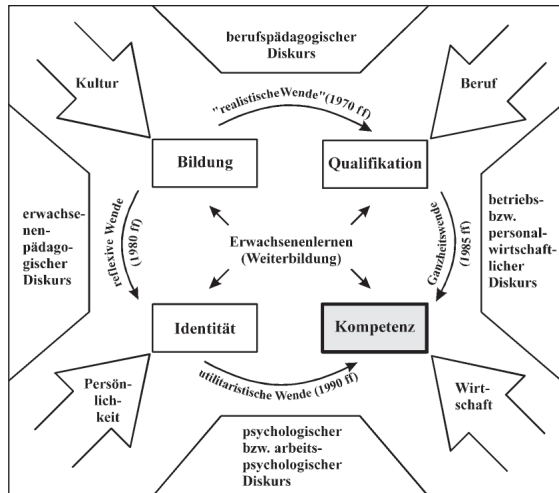


Abb.: Diskurse zur Weiterbildung

stark von einem wirtschaftsbezogenen Diskurs leiten (vgl. Abb.).³ Dabei werden wichtige Diskussionskontexte und Fragestellungen ausgeblendet, von denen an drei im Folgenden erinnert werden soll.⁴

Auffällig ist nicht allein die „Unschärfe, mit welcher der Kompetenzbegriff gegenwärtig verwendet wird“ (Bergmann 1996, S. 249), sondern auch die Traditionslosigkeit. Dieser entstammt zunächst der Linguistik, in welcher er von Noam Chomsky mit der Absicht eingeführt wurde, die subjektiven grammatischen Voraussetzungen für komplexes und variantenreiches Sprachhandeln zu beschreiben (vgl. Heydrich 1996, S.224). Dabei kommt dem Kompetenzbegriff bereits etwas Dispositives zu: *Kompetenz findet ihren Ausdruck in der Performanz, dem tatsächlich aktualisierten Verhalten*. In den sozialwissenschaftlichen Beiträgen der 1960er und 1970er Jahre hoffte man, in einer ähnlichen Weise die sozialisatorischen Voraussetzungen für den Erwerb einer „Grammatik“ sozialen Handelns identifizieren zu können. Insbesondere Jürgen Habermas stellte dabei den Begriff „kommunikative Kompetenz“ in den Mittelpunkt seiner Überlegungen und beschrieb ihn weitgehend synonym zu dem Begriff „Ich-Identität“: Es ging ihm dabei „um die Struktur der Kommunikation zwischen Ego und Alter, um die erforderlichen Qualifikationen zur Beteiligung an dieser Kommunikation und um die darin eingelagerte Notwendigkeit zur Verständigung und zur Wahrung der eigenen Identität“ (Tilman 1989, S. 215). Bekanntlich gelang es Habermas, als die grundlegenden Voraussetzungen für kommunikative Kompetenz die „Empathie“, die „Rollendistanz“ und die „Ambiguitätstoleranz“ zu identifizieren. Diese Anstöße sind in bereits in den 1970er und 1980er Jahren sowohl berufspädagogisch als auch moralpädagogisch weitergeführt und zu konkreten Vorschlägen bezüglich der Entwicklung und Förderung der einzelnen Kompetenzelemente verdichtet worden. So beschreibt K. Geißler in seiner Dissertation die Ermöglichung „kritisch-reflexiver“, „kritisch-sozialer“ und „kritisch-instrumenteller Kompetenz“ (Geißler 1974), und W. Lempert verdeutlicht auf der Basis seiner Forschungsergebnisse detailliert die „Möglichkeiten und Grenze der Förderung moralischen Denkens in der Sekundarstufe II“ (Lempert 1988, S. 70ff.)⁵.

Vor dem Hintergrund solcher Detaillierungen stellt sich die derzeitige Verwendung des Kompetenzbegriffs als wenig „traditionsbewusst“ dar. Insbesondere gilt dies für die wertorientierte Erweiterung des Kompetenzzlernens. Hier wird noch kaum die Präzision der 1970er und 1980er Jahre erreicht, und es findet sich kaum eine Konkretisierung des Anspruches einer „Interiorisierung neuer Wertstrukturen“ (Arbeitsgemeinschaft ... 1995, S. 7), weder im Hinblick auf die erwachsenensozialisatorische Frage, ob und wie eine solche Werterziehung im Erwachsenenalter überhaupt realisiert werden kann (vgl. Griese 1994), noch im Hinblick auf die Legitimationsfrage,⁶ ob und wie eine solche Intentionalität in einer werteppluralistischen Gesellschaft überhaupt gerechtfertigt werden kann. Hier scheint die kompetenzorientierte Argumentation zu unterstellen, Werterziehung im Erwachsenenalter sei möglich und begründbar.

Ein Anknüpfen an die skizzierte sozialwissenschaftlich-pädagogische Tradition des Kompetenzbegriffes könnte m. E. helfen, solche etwas unterkomplexen Sichtwei-

sen zu differenzieren und insbesondere Licht in die Klärung folgender Fragen zu bekommen:

- Welche Grundqualifikationen können aktuell als Voraussetzungen für kommunikative oder Handlungs-Kompetenz angesehen werden?
- Wie und in welchen didaktischen Arrangements kann die Entwicklung dieser Grundqualifikationen kompetenten Handelns gefördert werden?
- Können auch im Erwachsenenalter grundlegende Wertorientierungen im Wege einer „reflexiven Werterziehung“⁷ entwickelt werden?

Die Ansprüche einer erweiterten Qualifizierung sowie die Frage nach den Möglichkeiten einer Förderung der Grundqualifikationen kompetenten Handelns wurden insbesondere in der berufspädagogischen Debatte der letzten Jahre im Ansatz der „handlungsorientierten Berufsbildung“ (Ott 1995; Pätzold 1992) grundlegend präzisiert. Dabei wurden auch konkrete methodische Innovationen (vgl. Herzer u. a. 1990) entwickelt und erprobt, die der Tatsache Rechnung trugen, dass übergreifende Qualifikationen, wie z. B. die Schlüsselqualifikationen „Problemlösungsfähigkeit“, „Selbstständigkeit“ etc. nicht *entwickelt* werden können, sondern sich nur selbst entwickeln. Man erkannte, dass es deshalb darauf ankommt, *solche* Methoden verstärkt ins Spiel zu bringen, die ein in diesem Sinne aktives und selbsterschließendes Lernen ermöglichen (vgl. Bunk 1994, S.12); Bunk spricht in anderem Zusammenhang treffend von „Selbsthilfequalifikationen“ (Bunk 1990, S. 182). In diesem Sinne greift die betriebliche Weiterbildung seit einigen Jahren nicht nur auf die Projektansätze aus der Reformpädagogik zurück, sie entwickelt und profiliert vielmehr immer deutlicher eine eigenständige Didaktik selbstorganisierten Lernens, die dadurch gekennzeichnet ist, dass die außerfachlichen Dimensionen der Kooperation einen höheren Rangplatz in den Lernziel-Definitionen einnehmen und als eigentlicher Kern der Fachqualifikation entsprechend berücksichtigt werden. Aus- und Weiterbildungserfolg werden zunehmend auch danach bemessen, ob es gelingt, die Fähigkeiten der Mitarbeiter/innen zur Konfliktlösung, zur Kreativität und zur Kooperation zu optimieren. Didaktisches Gewicht erhalten in diesem Zusammenhang unstrukturierte Lernprozesse, in denen die Teilnehmer/innen systematisch vor der Herausforderung stehen, den Umgang mit Unsicherheit zu lernen und sich eine Kompetenz zum Umgang mit unerwarteten Anforderungen anzueignen. Sie sollen nicht mehr in so starkem Maße über materiales Wissen, sondern vielmehr in einem umfassenden Sinne über Methodenkompetenz verfügen, d. h. in der Lage sein, sich neues Wissen, Übersicht über unerwartete Situationen sowie Zugang zu neuen Problemlösungsmechanismen selbst zu erschließen.⁸ Wenn in diesem umfassenden Sinne Selbstständigkeit gefördert werden soll, muss das Lernen so arrangiert werden, dass selbstständige Suchbewegungen nicht verhindert, sondern ermöglicht werden. Aus diesem Grunde müssen in lebendigen Lernprozessen in verstärktem Maße *Aktivitätsmethoden* eingesetzt werden, d. h. Methoden, bei denen die Initiative im Lernprozess und die Steuerung des Lernprozesses erst allmählich und dann immer mehr auf den Lernenden übergehen. Dabei kommt entsprechend didaktisierten Selbstlernmaterialien eine wichtige Rolle zu.

Es sollte in der betrieblichen Bildungsarbeit deshalb besonderer Wert auf die Entwicklung und Bereitstellung solcher Materialien gelegt werden. Hierfür sind sicherlich Support-Strukturen vorzuhalten; es ist aber auch erforderlich, dass betriebliche Weiterbildung selbst in immer stärkerem Maße in die Lage versetzt wird, Selbstlernmaterialien zu entwickeln. Denn der Kern ihrer professionellen Rolle wandelt sich in Richtung auf „zuständig sein für die Vorbereitung von Lernumgebungen“ (Montessori) und die Eröffnung von Selbstlernwegen.

Die erwachsenenpädagogische Diskussion über das Verhältnis von Identitäts- und Qualifikationslernen (vgl. Siebert 1985) hat sich sehr ausführlich mit der Tatsache beschäftigt, dass es Erwachsenen- und Weiterbildung nicht mit biographisch „unbeschriebenen Blättern“ zu tun haben. Menschen kommen vielmehr aus ihrem Berufs- und Lebensalltag auch mit dem deutlichen Bedürfnis in Erwachsenenbildungsangebote, für sich eine biographische Selbstvergewisserung zu erarbeiten. Dafür wollen sie Gelegenheit erhalten, ihre bisherigen biographischen Erfahrungen und Deutungsmuster zu überprüfen, zu vergleichen, weiterzuentwickeln und insbesondere *in Erwartung* von biographischen Veränderungen oder Krisen neue Deutungsmuster erwerben zu können. Erwachsenenbildung beinhaltet deshalb immer auch Formen des Identitätslernens; sie ist krisenbegleitende oder krisenvorbereitende Bildung (vgl. Kade 1989b). Die Erwachsenenbildungsforschung der 1980er Jahre hat sicherlich ganz wesentlich zur Erhellung der lebensweltlichen Bildungsvoraussetzungen sowie der Binnenperspektiven von Teilnehmern in Lernprozessen beigetragen. Durch diese Arbeiten ist es der Erwachsenenbildungspraxis heute bewusster, dass das Lernen Erwachsener nie nur den Maßgaben von Inhaltsbezügen folgt, sondern immer auch in die biographischen und aktuellen Interaktionsbeziehungen sowie in das subjektive Bemühen um Identitätserhalt und Identitätssicherung eingebettet ist. Von besonderer Bedeutung ist dieser Aspekt gerade für die berufliche Weiterbildung, welche in immer stärkerem Maße das Geleitet-Sein durch eine Berufsidee durch das Modell einer lebenslangen „Bildungswanderschaft“ zu ersetzen scheint (vgl. Wittwer 1996, S. 12)⁹.

In diesem Sinne zeichnet sich heute in Umrissen eine Konzeptualisierung des Lernens Erwachsener ab, welche davon ausgeht, dass Menschen überhaupt nur vor dem Hintergrund und dem Kontext ihrer „subjektiven Handlungsgründe“ (Holzkamp 1993, S. 28) lernen und dass alle Theorien, die davon absehen und von einem „Lehr-Lern-Kurzschluss“ (ebd., S. 387) ausgehen, d. h. von der – unausgesprochenen – Machbarkeitsvorstellung „Gelernt wird, was gelehrt wird!“, sich zunehmend als fragwürdig erweisen. Erwachsenenbildung stellt sich vielmehr als ein Deutungslernen dar, d. h. als die systematische, mehrfach reflexive und auf Selbsttätigkeit verwiesene Auseinandersetzung des Menschen mit eigenen und fremden Deutungen. Verfügbare Konstruktionen von Wirklichkeit können in den Veranstaltungen der Erwachsenenbildung artikuliert, miteinander verglichen, auf ihre „Tragfähigkeit“ angesichts neuer Situationen überprüft und weiterentwickelt werden. Erwachsenenlernen ist dabei nicht nur „Aneignung neuen Wissens, sondern auch Vergewisserung, Überprüfung und Modifizierung vorhandener Deutungen. (...)

Aufgabe der Erwachsenenbildung ist es, die Reflexion von Deutungen und die Offenheit für ‚Umdeutungen‘, d. h. für neue Sichtweisen zu fördern“ (Siebert 1993, S. 44).

Fazit: Für die kompetenzorientierte Wende in der Weiterbildung hat der wirtschaftsbezogene Diskurs eine Leitfunktion. An berufs- und erwachsenenpädagogische Debatten wird eher beiläufig angeschlossen. Dies begünstigt nicht nur eine eher traditionslose Verwendung des Kompetenzbegriffs, sondern blendet auch dessen moralpädagogische und sozialisationstheoretische Bezüge („Erwachsenensozialisation“) weitgehend aus. Ähnliches gilt tendenziell für die Konkretisierungen der handlungsorientierten Berufspädagogik sowie für die erwachsenenpädagogischen Hinweise zum Verhältnis von Identität und Kompetenzentwicklung.

Anmerkungen

- 1 Die folgenden Ausführungen entsprechen teilweise wörtlich den in Arnold 1997 dargelegten Überlegungen.
- 2 Im Falle der Ersetzung des Qualifikationsbegriffs durch den der „Kompetenz“ und des Bildungs- bzw. Weiterbildungsbegriffs durch den der „Kompetenzentwicklung“ wird diese Abgrenzungsabsicht aber durch zweierlei konterkariert: Einerseits stehen beide Begriffe – spätestens seit der berufspädagogischen Neuordnungsdebatte, aber auch bereits früher – in einem definierten Verhältnis zueinander, an dem man – ob bewusst oder unbewusst – anknüpft. Andererseits ist zu fragen, was wissenschaftlich und politisch geschieht, wenn neue Definitionen und neue Lesarten von – keineswegs neuen – erziehungswissenschaftlichen Begriffen gewissermaßen „top down“ oder unter vornehmlicher Beteiligung von Vertretern nicht-erziehungswissenschaftlicher Disziplinen in den Weiterbildungsdiskurs eingebracht und verbreitet werden können und dabei ihre Anschlussfähigkeit sowohl an den erziehungswissenschaftlichen Weiterbildungsdiskurs als auch an die überlieferten Gehalte des Kompetenzbegriffs in den Hintergrund treten.
- 3 Aus diesem Grunde ergibt sich bisweilen auch eine übergroße Nähe zu einem Marktmodell von Weiterbildung, dessen Segmentationswirkungen im Bereich der betrieblichen Weiterbildung (vgl. Lutz 1987) doch gerade Anlass sein müssten, über neue Formen einer öffentlichen Verantwortung nachzudenken (vgl. Faulstich 1996).
- 4 Auf die anderen „versäumten Anschließungen“ ist teilweise bereits eingegangen worden („Bedeutung des Berufsprinzips“, „Vor- und Nachteile institutionalisierten Lernens“ etc.).
- 5 Lempert identifiziert u. a. folgende „Bedingungen“ für eine gelingende moralische Förderung: „stabile emotionale Zuwendung und soziale Anerkennung“, „offene Konfrontation mit sozialen Problemen und Konflikten“, „Chancen zur Teilnahme an Kommunikationsprozessen“, „Möglichkeiten der Mitwirkung an kooperativen Entscheidungen“, „Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Lebens und für andere Personen“ (Lempert 1988, S. 83).
- 6 Mit der wertpädagogischen Problematik wird in der kompetenzorientierten Weiterbildungsdebatte erstaunlich undifferenziert umgegangen. Dies gilt auch für die Frage, ob eine teilnehmerorientierte Weiterbildung nicht auch zunächst von den bereits vorhandenen Wertorientierungen auszugehen habe.
- 7 Die reflexive Werterziehung bezeichnet die in postmodernen Diskursgesellschaften einzig mögliche Form von Werterziehung: Es werden keine extern vorgegebenen materiellen Werte „interiorisiert“, vielmehr wird die Fähigkeit zur Entwicklung eigener Sinnstiftungen gefördert.

- 8 Eine solche Persönlichkeitsentwicklung kann durch die betriebliche Weiterbildung alleine sicherlich nicht geleistet werden. Erforderlich ist vielmehr, dass die Lernkultur in allen unseren Bildungseinrichtungen kritisch analysiert und verändert wird (vgl. Krapf 1993). Anders kann nämlich nicht vermieden werden, dass z. B. Jugendliche durch den offiziellen und heimlichen Lehrplan unserer Schulen in einer Weise „entstimmt“ werden, dass die betriebliche Aus- und Weiterbildung diese Lernschädigungen kaum mehr kompensieren kann. Eine Veränderung der schulischen Inhalte und Lernformen ist deshalb auch eine grundlegende Voraussetzung für das fachliche und außerfachliche Kompetenzerlernen in der Weiterbildung. Hierzu muss auch die Fächerstruktur unserer Schulen hinsichtlich der Zeitanteile der bestehenden Fächer und der „Vollständigkeit“ des Schulcurriculums kritisch hinterfragt werden. Wichtige inhaltliche Ergänzungen wären dabei – nicht nur im Blick auf die Arbeitswelt, sondern auch im Blick auf das außerfachliche Lernziel „Umgang mit Unsicherheit“ – die Fächer „Kulturkunde (Kulturalität und Interkulturalität)“ sowie „Konflikt- und Kommunikationsverhalten“. Zu ergänzen wäre in einem das außerfachliche Lernen vorbereitenden und anbahnenden Lehrplan schließlich auch ein Fach „Methodenkunde“, in dem die Schüler und Schülerinnen systematisch ihr arbeitsmethodisches Wissen und u. a. folgende methodischen Fähigkeiten trainieren und entwickeln könnten: „Texte markieren und unterstreichen“, „Informationen zusammenfassen“, „Arbeiten mit Nachschlagewerken“, „Umgang mit Bibliotheken“, „Ergebnisse präsentieren und visualisieren“, „Lerntechniken“ etc. (vgl. Klippert 1994).
- 9 W. Wittwer zitiert den Soziologen Zygmunt Baumann, der feststellt, dass sich alles „gegen ferne Ziele, lebenslange Entwürfe, dauerhafte Bindungen, ewige Bündnisse, unwandelbare Identitäten zu verschwören (scheint). Ich kann nicht langfristig auf meinen Arbeitsplatz, meinen Beruf, ja nicht einmal auf meine Fähigkeiten bauen; ich kann darauf wetten, dass mein Arbeitsplatz wegrationalisiert wird, dass mein Beruf sich bis zur Unkenntlichkeit verändert, dass meine Fähigkeiten nicht länger gefragt sind“ (Baumann 1993, S. 17).

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.) (1995): Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Lehren aus dem Transformationsprozess. Memorandum, beschlossen vom Kuratorium der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management. Berlin
- Arnold, R. (1990): Betriebspädagogik. Berlin
- Arnold, R. (1996): Bildende Qualifizierung. Divergenzen und Konvergenzen zum Verhältnis von Bildung und Qualifikation. In: Neue Sammlung, H. 1, S. 19-34
- Arnold, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Albrecht, G. u. a.: Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, S. 253-307
- Arnold, R./Dobischat, R./Ott, B. (Hrsg.) (1997): Weiterungen der Berufspädagogik. Festschrift für Antonius Lipsmeier. Wiesbaden
- Arnold, R./Gomez-Tutor, C./Kammerer, J. (2001): Selbstlernkompetenz. Kaiserslautern: Universität
- Arnold, R./Münch, J. (1996): Pluralisierung der Lernorte und Lernverfahren in der betrieblichen Weiterbildung – eine Herausforderung für den erwachsenenpädagogischen Diskurs. In: REPORT, H. 38, S. 39-49
- Arnold, R./Schüsler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine eines lebendigen Lernens. Darmstadt
- Bader, R. (1989): Berufliche Handlungskompetenz. In: Die Berufsbildende Schule, H. 2, S.73-77

- Baumann, Z. (1993): Wir sind wie Landstreicher. In: Süddeutsche Zeitung vom 16./17.11., S. 17
- Bergmann, B. u. a. (1996): Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster u. a.
- Brater, M./Bauer, H. G. (1990): Schlüsselqualifikationen. Der Einzug der Persönlichkeitsentwicklung in die berufliche Bildung? In: Herzer u. a., a. a. O., S. 51-69
- Brater, M. u. a. (1988): Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart
- Bunk, G. P.: Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, H. 1, S. 9-15
- Bunk, G. P. (1990): „Schlüsselqualifikationen“ anthropologisch begründet. In: Sommer, K. H. (Hrsg.): Betriebspädagogik in Theorie und Praxis. Esslingen, S. 175-188
- Dahrendorf, R. (1956): Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 4, S. 540-568
- Erpenbeck, J. (1996a): Die Nützlichkeit der Bürde. Die moderne Technikentwicklung zwingt zu Selbstorganisation, Kompetenzentwicklung und Entwicklung der Unternehmenskultur. In: REPORT, H. 38, S.17-23
- Erpenbeck, J. (1996b): Kompetenz und kein Ende? In: QUEM-Bulletin, H. 1, S. 9-13
- Europäische Kommission (1995): Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel
- Faulstich, P. (1996): Qualifikationsbegriffe und Personalentwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 4, S. 366-379
- Fricke, W./Schuchardt, W. (Hrsg.) (1985): Innovatorische Qualifikationen – eine Chance gewerkschaftlicher Arbeitspolitik. Erfahrungen aus den Niederlanden, Italien, Schweden und der Bundesrepublik. Bonn
- Geißler, K. A. (1974): Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze einer Interaktionspädagogik. München
- Gonon, P. (Hrsg.) (1996): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Eine Bilanz aus kontroverser Sicht. Aarau
- Griese, H. M. (1994): Sozialisationstheorie und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 83-97
- Habermas, J. (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: ders./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M., S. 101-141
- Habermas, J. (1983): Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt/M.
- Herzer, H. u. a. (Hrsg.) (1990): Methoden betrieblicher Weiterbildung. Ansätze zur Integration fachlicher und fachübergreifender beruflicher Bildung. Eschborn
- Heydrich, W. (1996): Nachträgliches zur Kompetenz. In: Lauffer, J./Volkmer, I. (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz in einer sich verändernden Medienwelt. Opladen, S. 223-234
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.
- Jarvis, P. (1995): Adult and Continuing Education. Theory and Practice. London
- Kade, J. (1989a): Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 789-808
- Kade, J. (1989b): Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim
- Kade, J. (1996): Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. Vortrag im Rahmen der Kommissionstagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erwachsenenbildung (DGfE) in Recklinghausen. Unveröff. Mskr. Frankfurt/M.
- Kade, J./Lüders, Ch./Hornstein, W. (1991): Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Beiheft 27 der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel, S. 37-66

- Kade, J./Nittel, D. (1995): Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, S.195-206
- Kaiser, A. (1992): Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmerweiterbildung. Neuwied
- Kern, H./Schumann, M. (1984): Das Ende der Arbeitsteilung. Rationalisierung in der industriellen Produktion. München
- Klippert, H. (1994): Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim, Basel
- Krapf, B. (1993): Aufbruch zu einer neuen Lernkultur. Bern u. a.
- Lempert, W. (1988): Moralisches Denken. Seine Entwicklung jenseits der Kindheit und seine Beeinflussbarkeit in der Sekundarstufe II. Essen
- Lüders, C./Kade, J./Hornstein, W. (1995): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 207-216
- Lutz, B. (1987): Arbeitsmarktstruktur und betriebliche Arbeitskräftestrategie. Eine theoretisch-historische Skizze zur Entstehung betriebszentrierter Arbeitsmarktsegmentation. Frankfurt/M., New York
- Moore, A./Theunissen, A. F. (1994): Qualifikation versus Kompetenz: eine Diskussion um Begriffe, die Entwicklung neuer Modelle oder eine Frage von politischem Rang? In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, H. 1, S. 74-80
- Münch, J. (1984): Berufliche Qualifikation und soziale Kompetenz. In: Jürgen, G. (Hrsg.): Quo vadis Industriegesellschaft. Heidelberg, S. 131-150
- Negt, O. (1994): Veränderung und das Element Hoffnung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S.12-17
- Offe, C. (1970): Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Mechanismen der Statusverteilung in Arbeitsorganisationen der industriellen Leistungsgesellschaft. Frankfurt/M.
- Ott, B. (1995): Ganzheitliche Berufsbildung. Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Betrieb. Stuttgart
- Pätzold, G. (Hrsg.) (1992): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt/M.
- Rauner, F. (1990): Anmerkungen zu einer prospektiven Berufsbildung für die ‚neue‘ Fabrik. In: Laur-Ernst, U. (Hrsg.): Neue Fabrikstrukturen – Veränderte Qualifikationen. Berlin, S. 51-59
- Rauner, F. (1996): Gestaltungsorientierte Berufsbildung. In: Dederig, H. (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München, Wien, S. 411-430
- Reetz, L. (1990): Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung. In: Reetz/Reitmann, a. a. O., S. 16-35
- Reetz, L./Reitmann, Th. (Hrsg.) (1995): Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?“, Hamburg 1990
- Rühli, E. (1995): Ressourcenmanagement. Strategischer Erfolg dank Kernkompetenzen. In: Die Unternehmung, H. 2, S. 91-105
- Schlutz, E. (Hrsg.) (1982): Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer „reflexiven Wende“ in der Erwachsenenbildung? Beiträge zur Orientierung an der Subjektivität, an der Erfahrung und an Lernproblemen. Bremen: Universität
- Schmitz, E. (1984): Erwachsenenbildung als lebensweltbezogenen Erkenntnisprozess. In: ders./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Bd. 11 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart, S. 95-123
- Siebert, H. (1985): Identitätslernen in der Diskussion. Frankfurt/M.
- Siebert, H. (1993): Erwachsenenbildung seit 1945. Schriften zur beruflichen Bildung. Hrsg. vom Bildungswerk niedersächsischer Volkshochschulen e. V. Hannover
- Tilmann, K.-J. (1989): Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek

- Weinberg, J. (1996a): Kompetenzlernen in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 209-216
- Weinberg, J. (1996b): Kompetenzlernen. In: QUEM-Bulletin, H. 1, S. 3-6
- Weinberg, J. (1996c): Die Bürde der Nützlichkeit. Anmerkungen zu einem alten Dilemma in der Pädagogik. In: REPORT, H. 38, S. 10-16
- Wittwer, W. (1996): Als Wanderarbeiter im Cyberspace. Berufliche Bildung auf der Suche nach einer neuen Identität. In: ders. (Hrsg.): Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft. Berufliche Bildung auf dem Weg in das Jahr 2000. Bielefeld, S.11-39

Relationierungen zur Kompetenzdebatte

1. Aufstieg zu einem Leitbegriff

Den Kompetenzbegriff zeichnet aus, dass er den professionellen Blick für Vorgänge des Lernens in den Ernstfallsituationen gesellschaftlichen Lebens und Arbeitens öffnet. Darüber hinaus lenkt er die Aufmerksamkeit auf die Eigenpotenziale und Eigenleistungen der (Lern-)Akteure bei der Lösung von (Handlungs-)Problemen. Einem bloßen Wissenserwerb wird dadurch eine Grenze gesetzt, dass nach seiner Handlungsrelevanz und Brauchbarkeit gefragt ist. Insofern sind im Kompetenzbegriff Wissenserwerb und Wissensanwendung im Modus des Handelns und Könnens miteinander verbunden.

Im Zuge der Debatte über Wissensgesellschaft, lebenslanges Lernen und „Neue Lehr- und Lernkulturen“ (Heuer/Botzat/Meisel 2001; vgl. Nolda 2001) ist „Kompetenz“ in den Vordergrund gerückt. Dass dieser Begriff für Weiterbildung an Bedeutung gewonnen hat, davon zeugen nicht allein die Veröffentlichungen der „Arbeitsgemeinschaft für Betriebliche Weiterbildungsforschung“ (vgl. z. B. 2001), die Mitte der 1990er Jahre eine Buchreihe „Kompetenzentwicklung“ begonnen hat (vgl. z. B. Arnold 1997). In einer Frankfurter Dissertation, die die französische Fachliteratur aufarbeitet, wird gar von der weit greifenden These ausgegangen, „daß Kompetenz, als Modellierungskonstrukt effektiver situationsadäquater Handlungsfähigkeit, sich zu einem verheißungsvollen, unumgänglichen Begriff in der Bildungsdiskussion entwickeln wird und als wirksames Gestaltungsprinzip signifikanter adaptiver Lehr-Lern-Beziehungen begrüßt werden kann, auch angesichts zukünftiger, noch nicht abzuschätzender gesellschaftlicher Entwicklungen“ (Max 1999, S. 15) Auch bildungs- und gesellschaftspolitische Programmentwürfe auf internationaler Ebene heben auf Kompetenz ab. Wohl nachhaltig wirksam geworden ist hier das EU-Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung „Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ von 1995. Dort wird Kompetenz als zeitgemäße und zentrale Transformationskategorie bezüglich der Reproduktion von Arbeitsvermögen herausgestellt, wobei der Aspekt der flexiblen, friktionslosen Nutzung von Humanressourcen dominiert.

Angesichts des hier vorerst bloß angedeuteten Diskussionskontexts ist es nicht verwunderlich, wenn im erwachsenenpädagogischen Diskurs schon eine „kompetenzorientierte Wende“ (Arnold/Steinbach 1998, S. 25) ausgemacht wird. Aber die angeführten Autoren äußern auch Skepsis. Und diese Zurückhaltung scheint vorerst durchaus angebracht, denn es ist nicht ganz auszuschließen, dass mit dem Aufstieg des Terminus Kompetenz Grundbegriffe des Lernens Erwachsener – Bildung, Lernen und Qualifikation – an den Rand gedrängt und in ihrer spezifischen Erklä-

rungskraft für erwachsenenpädagogische Sachverhalte als überholt erklärt werden.

2. Ideologiekritik versus aktive Professionalisierung

Zwei grundsätzliche Betrachtungsweisen beinhaltet das Thema „Kompetenz“. Zum einen gibt es eine ideologiekritische Fragedimension, die auf die Gründe abzielt, weshalb der Kompetenzbegriff gegenwärtig so in den Vordergrund gerückt wird. Wer diesen Terminus als Alternative gegenüber dem Bildungsbegriff, dem Qualifikationsbegriff und vielleicht auch noch gegenüber dem Lernbegriff aufbauen will, der hat je spezifische Gründe dafür, die außerhalb der rein fachlichen Materie liegen können – etwa finanzpolitischer Art. Zwar beherbergt der Kompetenzbegriff ein durchaus berechtigtes Problemlösungsinteresse gegenüber einer als reformbedürftig erkannten Weiterbildungspraxis. Aber auffällig ist doch, mit welcher Vehemenz er in den Mittelpunkt der gesamten Weiterbildungsdiskussion rückt. Vor diesem Hintergrund besteht durchaus die Gefahr, dass mit einer Überdehnung der Kompetenzsemantik die Diskurse der Erwachsenenpädagogik einer zunehmenden Engführung unterliegen können. Deshalb erscheint es angebracht, den gedanklichen Horizont wieder aufzuspannen und für ein differentielles Paradigma erwachsenenpädagogischer Leitbegriffe und Grundorientierungen zu plädieren. Indem die Termini Bildung, Qualifikation und Lernen neben den Kompetenzbegriff gestellt würden, ließe sich die Rede über Aspekte einer erwachsenenbildungsrelevanten Modernisierung wieder öffnen.

Eine zweite Fragedimension, die das Kompetenz-Thema betrifft, abstrahiert vom kritischen Beobachterstandpunkt und bezieht die Erwachsenenpädagogik in die Akteursperspektive einer aktiven Professionalisierung ein (vgl. Mittel 2000). Auf dieser Ebene des Handelns in eigener Sache ist die Öffnung gegenüber dem Kompetenzparadigma ein aktuelles und vorrangiges Thema von Profession und Disziplin. Auf dieser zweiten Ebene geht es um die konzeptionelle Ausgestaltung des Kompetenzparadigmas für eine zeitgemäße Weiterentwicklung erwachsenenpädagogischer Professionalität (vgl. Peters 1999), der man sich angesichts tiefgreifender Veränderungen bei den Rahmenbedingungen für Erwachsenenlernen nicht verschließen kann. Denn mit dem Vordringen wissensbasierter Sozialstrukturen, mit der ökonomischen Globalisierung und nicht zuletzt mit der Diffundierung der multimedialen Technologien eröffnen sich neuartige Wirkungschancen für das lebenslange Lernen und die Weiterbildung. Offensichtlich hebt der Kompetenzbegriff auf Aspekte gesellschaftlich und persönlich bedeutsamer Lernvorgänge ab, die durch die kognitive Brille bisheriger Begrifflichkeit nicht hinreichend auf den Punkt gebracht werden konnten. Um so dringlicher erscheint die Arbeit an einem weiter greifenden Professionalisierungskonzept, das sich für zeitgemäße Vernetzungen im Bereich des Erwachsenenlernens und damit für die Entwicklung komplexer Lernkulturen öffnet.

3. Bezüge der Kompetenz-Diskussion

Als erwachsenenpädagogisches Thema ist der Kompetenzbegriff nicht voraussetzungslos und auch nicht grundsätzlich neu. Eine erste Konjunktur erfährt dieser Terminus in den Erziehungswissenschaften schon während der 1970er Jahre im Kontext einer Rezeption des anthropologischen Strukturalismus und seiner sprachwissenschaftlichen Modellierungen durch Chomsky (vgl. Piaget 1973, S. 77ff.). Zu einem sozialwissenschaftlichen Schlüsselkonzept avancieren „kommunikative Kompetenz“ (Habermas 1971; vgl. Baake 1996) und „Interaktionskompetenz“ (Habermas 1984). Den damaligen Ansätzen ist ein transformationstheoretisches Verständnis von Kompetenz gemeinsam. Danach resultiert subjektive Handlungsfähigkeit aus einem dialektischen Wechselspiel von Kompetenz und Performanz, von Tiefen- und Oberflächenstruktur. Leitend ist die Idee der generativen Kompetenz und der Selbsterzeugung des Subjekts im eigenen Handeln. Das heißt, ein Individuum sucht nicht einfach Wege zur Problemlösung, vielmehr vermag es mit der Wahl und probeweisen Anwendung von Lösungsstrategien sich zugleich Fähigkeiten anzueignen, die es auf weitere Situationen übertragen und konstruktiv weiterentwickeln kann. Diese theoretische Grundposition wird deutlich im Habermas'schen Paradigma der Interaktionskompetenz herausgearbeitet.

Habermas interessiert sich vor allem für die Herausbildung universaler Strukturen der Handlungsfähigkeit von Subjekten, weshalb eine „entwicklungslogisch ausgerichtete Kompetenztheorie“ (ebd., S. 190) benötigt wird. Das Augenmerk richtet sich auf das Problem einer Ausdifferenzierung unterschiedlicher Kompetenzbereiche, die unter dem einheitsstiftenden Gesichtspunkt der Identitätsentwicklung des Subjekts wieder eingeholt werden müssen. Indem sich die Grundlagen für Handlungsfähigkeit und Kompetenzen „in einer zugleich konstruktiven und adaptiven Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner Umwelt ausbilden“ (ebd., S. 191), wird auf einen „Selbsterzeugungsprozess“ des Menschen „zum erkenntnis-, sprach- und handlungsfähigen Subjekt“ (ebd., S. 192) abgezielt. Und so bildet das Ich seine Identität heraus, „indem sich die innere Natur auf dem Weg über eine Integration in die stufenweise sich entwickelnden Strukturen des kognitiven, sprachlichen und interaktiven Austauschs mit der Umwelt reflektieren lernt“ (ebd., S. 192f.).

Neben dem aufgezeigten grundlagentheoretischen Diskussionsstrang existiert noch eine pädagogische (Handlungs-)Kompetenzdebatte (vgl. Brödel 1988), deren Zentrum in den frühen 1980er Jahren liegt. Hier werden Fragen der Ausbildung und der Anforderungen an erwachsenenbildnerische Professionalität behandelt (vgl. Dieterich 1983). Dieses professionalisierungstheoretische Thema erfährt momentan ein ‚Comeback‘ (vgl. Nieke 2002; Nittel 2000; Peters 1999).

Die gegenwärtige Kompetenz-Debatte zum Erwachsenenlernen bleibt allerdings vom vorgängigen Thematisierungszyklus strukturalistischer und Habermas'scher Prägung mit seinen sozial- und kulturwissenschaftlichen Fundierungsbestrebungen weitgehend abgeschnitten, sieht man von vereinzelt Beiträgen ab (vgl. Loch 1998; Löwisch 2000, S. 124f.). Dieser Umstand gründet vornehmlich darin, dass

der nun stattfindende Kompetenz-Diskurs kaum Ausdruck wissenschaftsinterner Entwicklungen ist, sondern vielmehr auf problematisch erfahrene gesellschaftliche Entwicklungen reagiert (vgl. Arnold 1997). Eine erhebliche Rolle spielen dabei Veränderungen im Bereich der betrieblichen Weiterbildung, d. h. ihre Entgrenzung in Form einer dezidierten Einbeziehung erfahrungsorientierten Lernens in das arbeitsplatzbezogene Handeln (vgl. Dehnbostel 2001). Insofern beherrscht die momentane Kompetenzsemantik ein pragmatisches Problemlösungsinteresse.

Und so erklärt sich des Weiteren, dass eine zweite maßgebliche Wurzel der jüngeren Kompetenzdebatte auf pädagogische Erfahrungen in der Bildungsarbeit mit Arbeitslosen und Umschülern zurückgeht. Kompetenzorientierung von Weiterbildung stellt hier eine angemessene bildnerische Antwort dar, weil es bei Problemgruppen häufig erst einmal darum gehen muss, durch Lernen Handlungsfähigkeit wieder zu erlangen. Grundlegend ist die Aktualisierung lebensgeschichtlich rückgebundener, aber häufig verschütteter Kompetenzen in Hinblick auf subjektiv bedeutsame Aufgaben und Tätigkeiten (vgl. Schwänke 1990). Zum Ausgangspunkt für Lernen und Kompetenzentwicklung werden damit die Biographien der Teilnehmer und „die biographisch bedingte(n) Pluralität individueller Aneignung von Bildungsangeboten“ (Kade/Seitter 1998, S. 170). Gegenüber einer strikten beruflichen Qualifikations- und Arbeitsmarktorientierung eröffnet sich nunmehr die Chance, dass das didaktische Rahmenkonzept von den Synchronisationsproblemen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem abstrahieren kann; die Teilnehmenden können sich mit ihrer ganzen Person in einen „zieloffenen“ Lernprozess einbringen (vgl. Schäffter 2002, S. 58). Angesichts der Erfahrung eines ‚jobless growth‘ sind die didaktischen Antizipationsrisiken einer allein auf berufliche Verwertungssituationen im ersten Arbeitsmarkt abzielenden Erwerbslosenbildung enorm hoch; sie belasten das berufsethische Selbstverständnis von Weiterbildungspädagogen, denn gelernt wird nicht mehr bloß für einen verwertungsunsicheren ersten Arbeitsmarkt, sondern auch für weniger ferne Handlungsfelder im sozialen Umfeld (vgl. Trier u. a. 2001). Dies ist eine erweiterte, um so angesagtere Perspektive, die ein anthropologisch begründetes Bedürfnis des Menschen nach Kompetenzerfahrung aufnimmt (vgl. Loch 1998). Das bedeutet, im Kontext von beruflicher Weiterbildung wird nun auch anerkannt, wenn die Weiterentwicklung von Fähigkeiten in Handlungskontexten außerhalb des Beschäftigungssystems erfolgt, insofern sich hier Gelegenheitsstrukturen für Kompetenzentwicklung und Identitätswahrung eröffnen.

Nunmehr entschärfen sich nicht bloß die didaktischen Legitimations- und Verwertungsprobleme einer häufig noch als bloß arbeitserzieherisch angelegten Weiterbildung. Darüber hinaus wird mit der Rehabilitierung von Orten gesellschaftlich und individuell nützlichen Handelns, die sich als Verwertungs- und Reproduktionskontext eines auch für die ökonomische Wertschöpfung bedeutsamen Lernens erweisen, der Weg argumentativ frei für einen Kompetenztransfer aus unterschiedlichen Lebens- und Tätigkeitsbereichen: Erwerbsarbeit, Familien- und Eigenarbeit oder bürgerschaftliches Engagement sind über flüssiger werdende Biographien

durch Kompetenzkreisläufe einander verbunden (vgl. Epping/Klein/Reutter 2001, S. 95ff.).

An dem letzten Diskussionspunkt ergeben sich interessanterweise Berührungspunkte zu bildungsreformerischen Überlegungen, wie sie etwa Dokumenten der Europäischen Union oder auch des Sachverständigenrats Bildung der Hans-Böckler-Stiftung zugrunde liegen (vgl. Bjonavold 2001). Generell bleibt hierzu festzustellen, dass bildungsreformerische Bestrebungen eine nicht unmaßgebliche Quelle für die Stärkung des Kompetenzparadigmas ausmachen. Zum einen fußen sie auf der Kritik an einem expandierten Bildungssystem, welches ausgeartet sei zu einer Nebenwelt, „die allergrößte Schwierigkeiten hat, ihr Verhältnis zum so genannten wirklichen Leben zu definieren“ (Lenzen 2001). Zum anderen werden internationale Erfahrungen unter dem Aspekt des Benchmarking als innovativer Sauerteig für die nationale Bildung herangezogen. Solcherart bildungsreformerischer Drive kommt jüngst etwa beim „Forum Bildung“ in der Formel „Kompetenzansatz statt Wissenskanon“ zum Ausdruck. Hier wird auch deutlich, dass Kompetenzentwicklung nicht als ein isoliertes Modernisierungskonzept der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens zu verstehen ist (vgl. Erpenbeck/Weinberg 1999). Seine Durchsetzung als ein tragendes Prinzip erscheint nur dann aussichtsreich, wenn es gleichzeitig in eine umfassende Reformkonzeption eingebunden ist. Die Diskussionen über neue Lernkulturen, selbstgesteuertes Lernen, „informelles Lernen“ (Dohmen 2001) oder Bildungsgutscheine lassen sich als solche Beiträge interpretieren.

4. Grenzen des Kompetenzparadigmas

Der Kompetenzansatz stellt keine problemlose Innovationsstrategie für Lernen im Erwachsenenbereich dar. So bedeutet eine Barriere, dass erhebliche „kulturelle Mindeststandards“ an Fähigkeit zum eigenständigen Lernen, zur Selbstmotivierung und Selbstorganisation vorausgesetzt werden. Es besteht die Gefahr, dass größere Bevölkerungsgruppen die „Eingangsvoraussetzungen“ des Kompetenzparadigmas nicht erreichen, d. h., sie können mangels gegebener Grundqualifikationen zum eigenständigen Lernen dem Anspruch einer wissens- und könnensbasierten Selbstsozialisation nicht entsprechen. Hier dürfte eine Ursache für die Herausbildung (wissens-)gesellschaftlicher Problemgruppen liegen, es sei denn, dass unterstützende Strukturen an pädagogischer Professionalität entwickelt werden können (vgl. Harke 2001).

Darüber hinaus muss gesehen werden, dass die Kompetenzsemantik ein ebenfalls erhebliches Maß an kognitiver und emotiver Veränderbarkeit im Erwachsenenleben schlechthin unterstellt. Ein noch unzureichend geklärtes Problem besteht aber darin, wie weit der gerade in der Kompetenzdebatte herausgestellte ganzheitliche Bezug in Hinblick auf Persönlichkeitsentwicklung reicht (vgl. Erpenbeck/Weinberg 1999) und inwieweit vor allem die Dimension des Emotionalen noch Plastizität aufweist (vgl. Brim/Wheeler 1974; Siebert 2001, S. 44f.).

Eine weitere Nachfrage setzt bei der ureigenen Stärke des Kompetenzbegriffs dahingehend an, dass die Entwicklung eines subjektiven Potenzials durch das Handeln in situativen Herausforderungen erfolgt. Hier ergibt sich die Problematik einer einseitigen oder suboptimalen Kompetenzentwicklung, weil davon ausgegangen werden muss, dass das Variantenspektrum von situativen Herausforderungen milieuspezifisch und arbeitsplatzbedingt variiert und deshalb restriktiv wirken kann (vgl. Corsten 1998, S. 36).

Angesichts der aufgezeigten Probleme wird deutlich, dass mit der Durchsetzung des Kompetenzparadigmas als Leitfigur von Bildungsmodernisierung erhebliche Lernrestriktionen und dem „Lebenskreis“ (W. Flitner) verhaftete Engführungen verbunden sein können. Wer also für eine Kompetenzorientierung plädiert und darin die alleinige Strategie pädagogisch bedeutsamer Transformation sehen will, nimmt in Kauf, dass die regulative Idee einer allseitigen und ganzheitlichen Bildung verloren ginge. Indem der Erwerb und die Fortentwicklung von Kompetenzen in Handlungssituationen mit unterschiedlichen Chancenstrukturen an Lernhaltigkeit eingebunden sind, geraten Blickbeschränkung und Einseitigkeit beim lebenslangen Lernen zu einer ungewollten, gleichwohl problematischen Nebenwirkung.

Gegenüber den aufgezeigten Risiken einer funktionalen Lern-Sozialisation (vgl. Baethge 1970) spricht für den Kompetenzbegriff allerdings die Pragmatik seiner Bewältigung in Bezug auf die Anforderungen einer steigenden Komplexität in den Lebensformen der Wissensgesellschaft. Zu einer Modernisierungs- und Reformstrategie Kompetenzorientierung gibt es kaum eine Alternative, wenn man berücksichtigt, dass die Individuen eine hoch zu veranschlagende generelle „situative Elastizität“ (Thurn 2001, S. 194), „wandlungsgerechte kulturelle Kompetenz“ (ebd., S. 313) und neben der beruflichen Qualifikation auch noch eine „zusätzliche technokulturelle Kompetenz“ (ebd., S. 24) besitzen müssen. Dafür benötigt man ein Wissen, das neben fachlicher Kenntnis gerade durch Anwendungserfahrung geprägt ist (vgl. Hörning 2001, S. 15ff., 225ff.). Dieses Charakteristikum gilt ebenso für in Prozessen selbstorganisierten Lernens neu erworbene Kompetenzen“ (Kade 2001, S. 196). Der Terminus Kompetenz steht insgesamt dafür, dass das rein theoretische Wissen relativiert wird, indem Handlungsfähigkeit und Situationsbezug als Kriterium der Aktualisierung von Wissen gelten. Die Kompetenzperspektive orientiert damit auf eine andere Wissensform als das rein wissenschaftlich analytische Wissen. Es bringt den Typus eines praktischen Wissens zur Geltung, welcher – rückblickend auf die Weimarer Volksbildungsreflexion – eine gewisse Nähe zum Begriff „Kunde“ aufweisen dürfte.

5. Bildungsbegriff als reflexives Korrektiv

Bildungsbegriff und Kompetenz unterscheiden sich in mehrfacher Hinsicht. Sie sind in unterschiedliche Referenzsysteme und Begriffsarchitekturen eingebunden. Bildung nimmt eine anthropologische Ausgangsproblematik auf, und zwar die Not-

wendigkeit des Selbstentwurfs des Menschen, wobei dieser eines inhaltlichen Bezugspunkts außerhalb des Individuums bedarf. So differenziert der Bildungsbegriff zwischen Ich-Bezug und Weltbezug grundlegend. Er vermittelt zwischen der „Einheit der Individuums auf der einen, (der, R.B.) Totalität der Welt auf der anderen Seite“ (Poser 1988, S. 26). Bildung stellt eine „Klammer zwischen Welt und Ich“ (Siebert 2001, S. 57) her. Der Prozess der Welterfassung und -strukturierung findet in diesem Spannungsbogen statt. Selbst ein subjektorientierter Bildungsbegriff ist nicht isolationistisch angelegt, vielmehr nimmt er die gerade bei Humboldt zu findende Grundfigur zwischen Innen- und Außenwelt, zwischen „dem Individuum und der Welt“ (Wulf 2001, S. 31) auf.

Ein weiterer Unterschied gegenüber dem Kompetenzbegriff ist, dass Bildung in spezifischer Weise auf den Kulturbegriff abhebt. Folgt man hier etwa Herman Nohl oder auch später Adorno, dann ist Bildung die subjektive Seinsweise von Kultur. Bildung benennt ein Aneignungsverhältnis gegenüber einer komplexen Tradition und Gegenwart, die es zu einer Lebensform zu integrieren gilt. Mit der heutigen Ausweitung des Kulturbegriffs auf im Wesentlichen alle Gesellschaftsbereiche, die bereits Max Weber aufzeigt, lockert sich allerdings der Zusammenhang zur Tradierung kultureller Errungenschaft durch individuelle Bildungsprozesse. Gleichwohl hebt sich Bildung gegenüber Kompetenz durch ihre übergreifende Funktion einer Orientierungstiftung und Fokussierung auf eine paradigmatische Lebensführung ab (vgl. Strzelewicz 1973). Der Kompetenzbegriff hingegen reflektiert nicht den kollektiven, gesellschaftstheoretischen Zusammenhang, wie er noch im Bildungsbegriff aufgehoben ist. Während der Bildungsbegriff eine sowohl mikro- als auch makrogesellschaftliche Dimension beinhaltet, stellt der Kompetenzbegriff vornehmlich auf das Individuum ab. Zugleich wird das Individuum unter dem Aspekt von Handlungsfähigkeit und Handlungsvermögen auf bestimmte Praxisfelder relationiert. Beim Kompetenzbegriff ist der Zugriff auf die Bewältigung von Lebensproblemen wesentlich funktionaler und auch eingengter als beim Bildungsbegriff, wengleich nicht zu verkennen ist, dass der Bildungsbegriff vielfältig ist und von daher eine enorme Unschärfe enthält (vgl. Wittpoth 2001).

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.) (2001): Kompetenzentwicklung 2001. Münster
- Arnold, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Albrecht, G. u. a.: Kompetenzentwicklung '97 – berufliche Weiterbildung in der Transformation. Münster, S. 253-300
- Arnold, R. (2001): Kompetenz. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 176
- Arnold, R./Steinbach, S. (1998): Auf dem Weg zur Kompetententwicklung? Rekonstruktionen und Reflexionen zu einem Wandel der Begriffe. In: Markert, W. (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Baltmannsweiler, S. 22-32

- Baacke, D. (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: von Rein, A. (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn, S. 112-124
- Baethge, M. (1970): Ausbildung und Herrschaft. Frankfurt/M.
- Bjonavold, J. (2001): Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa. Luxemburg
- Brim, O./Wheeler, S. (1974): Erwachsenensozialisation. Stuttgart
- Brödel, R. (1988): Studium der Erwachsenenbildung und Kompetenz für die Erwachsenenbildung (Einleitung der Arbeitsgruppe). In: Schlutz, E./Siebert, H. (Hrsg.): Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung. Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bremen, S. 110-118
- Corsten, M. (1998): Die Kultivierung beruflicher Handlungsstile. Einbettung, Nutzung und Gestaltung von Berufskompetenzen. Frankfurt/M.
- Dehnpostel, P. (2001): Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft ..., a. a. O., S. 53-93
- Dieterich, R. (Hrsg.) (1983): Pädagogische Handlungskompetenz. Paderborn
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Bonn
- Epping, R./Klein, R./Reutter, G. (2001): Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung. Bielefeld
- Erpenbeck, J./Weinberg, J. (1999): Lernen in der Leonardo-Welt – Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung in offenen und selbstorganisierten Lernarrangements. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Bd. 1. Neuwied, S. 144-160
- Frischkopf, Arthur (Bearb.) (2001): Eine neue Lernkultur: Tor zur Wissensgesellschaft. Soest Forum Bildung, Arbeitsstab (Hrsg.) (2001): Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. Vorläufige Leitsätze und Expertenbericht. Bonn
- Habermas, J. (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: ders./Luhmann, J.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/M., S. 101-141
- Habermas, J. (1984): Notizen zur Entwicklung der Interaktionskompetenz, (zuerst 1974). In: ders.: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/M., S. 187-225
- Harke, D. (2001): Von der Lernproblemdiagnose zur Lernberatung. Soest
- Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld
- Hörning, K. H. (2001): Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens. Weilerswist
- Kade, J./Seitter, W. (1998): Erwachsenenbildung und Biographieforschung. Metamorphosen einer Beziehung. In: Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Opladen, S. 167-182
- Kade, S. (2001): Reflexive Milieus – Selbststrukturierung von Wissen und Wissensinfrastruktur in Alteninitiativen. In: Heuer/Botzat/Meisel, a. a. O., S. 191-219
- Icking, M. (1988): Berufliche Weiterbildung und Qualifizierung in Projekten der Gemeinwesenökonomie. In: Klöck, T. (Hrsg.): Solidarische Ökonomie und Empowerment. Neu-Ulm, S. 251-264
- Lenzen, D (2001): Veränderung als Pflicht. Bildungsqualität – Qualitätsbildung. In: Erziehung und Wissenschaft, H. 3, S. 2
- Loch, W. (1998): Entwicklungsstufen der Lernfähigkeit im Lebenslauf. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied, S. 91-109
- Max, C. (1999): Entwicklung von Kompetenz – ein neues Paradigma für das Lernen in Schule und Arbeitswelt. Frankfurt/M.

- Nolda, S. (2001): Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine (mögliche) Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld, S. 91-117
- Nieke, W. (2002): Kompetenz. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen, S. 13-27
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Bielefeld
- Peters, R. (1999): Kompetenzen und Professionalität von Diplompädagogen mit der Studierichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Wittpoth, J. (Hrsg.): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum REPORT. Frankfurt/M., S. 92-102
- Poser, H. (1988): Ist Bildung durch Wissenschaft heute noch ein realistisches Ziel? In: Ed- ding, F. (Hrsg.): Bildung durch Wissenschaft in/neben/nach beruflichen Studien. Tagungs- bericht. Berlin, S. 20-37
- Piaget, J. (1973): Der Strukturalismus. Olten
- Schäffter, O. (2002): Transformationsgesellschaft. In: Wittpoth, a. a. O., S. 39-68
- Schwänke, U. (1990): Personale und soziale Kompetenzen von Umschülern. In: Facetten, H. 1, S. 8-12
- Siebert, H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied
- Strzelewicz, W. (1973): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein – Sozialhistorische Dar- stellung. In: ders.: Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein (zuerst 1966). Stuttgart, S. 1-37
- Thurn, H.-P. (2001): Kultur im Widerspruch. Opladen
- Trier, M. u. a. (2001): Lernen im sozialen Umfeld – Entwicklung individueller Handlungskom- petenz. Positionen und Ergebnisse praktischer Projektgestaltung. QUEM-Report, Heft 70. Berlin
- Wittpoth, J. (Hrsg.) (2001): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld
- Wulf, Ch. (2001): Anthropologie der Erziehung. Weinheim

Qualifizierungsoffensive oder Bildungsziele?

Zur Spannung von „allgemeiner Bildung“, „spezialisierender Qualifizierung“, „Schlüsselqualifikationen“ und „Lernkompetenz“

Das Verhältnis von allgemeiner Bildung und spezialisierender Qualifizierung ist traditionell ein komplexes Weiterbildungs- und Berufsausbildungsproblem, und normative Forderungen nach Integration von beruflicher Qualifizierung und allgemeinem Lernen, allgemeiner Bildung und fachlich-spezialisierender Qualifizierung haben eine lange Tradition (vgl. Dauenhauer/Kluge 1977). Die neueren Perspektiven zur Begründung von „Schlüsselqualifikationen“ und das davon wiederum unterscheidbare Konzept der Vermittlung von „Lernkompetenz“ erweitern das Problemfeld erheblich.

1. Allgemeine Bildung *oder* spezialisierende Qualifizierung

Zwar bemühten sich pädagogische Denker wie Friedrich Paulsen, Georg Kerschensteiner, Aloys Fischer, Herwig Blankertz u. a. mit guten pädagogischen Argumenten um eine Versöhnung von Allgemeinbildung und Berufsbildung, dies hat allerdings an der Realität des Images von Bildung einerseits, von Qualifizierung andererseits zunächst nichts geändert (vgl. Münch 1977, S. 55). Allgemeine Bildung wurde bis vor kurzem als Negation zu „nützlicher Qualifizierung“ oder „fachlicher Zweckbildung“ verstanden.

Und es gibt zwischen beiden Konzepten tatsächlich gravierende Unterschiede: Für allgemeine Bildung und den klassischen Bildungsbegriff ist ein Persönlichkeitsideal grundlegend, bei Qualifizierung und fachlichem Training dagegen geht es um die Vermittlung von Qualifikationen, die von den Arbeitenden zur Erfüllung bestimmter Funktionen im Arbeitsprozess erwartet werden. Das fachliche Training sichert also die subjektive Leistungsvoraussetzung (das Arbeitsvermögen) für äußerliche (industrielle, kaufmännische, handwerkliche), sich stetig wandelnde Arbeitsprozesse (vgl. Boehm 1974, S. 25).

Zunächst geriet fachliche Qualifizierung in Misskredit, und Pädagogen wie Sozialwissenschaftler äußerten in den 1960er und in den 1970er Jahren die Sorge, dass „allgemeine Bildung“ nicht mehr als Aufgabenfeld der Bildungsinstitutionen angesehen wird. Diese Sorge galt nicht in erster Linie den Berufsbildungsinstitutionen, sondern den allgemeinbildenden Schulen, den Hochschulen und auch schon der Weiterbildung, die abseits der Ideale ihrer Gründer zu Institutionen unmittelbar spezialisierter Berufsqualifizierung und Tätigkeitsvorbereitung geworden seien (vgl. von Hentig 1970; Mollenhauer 1973; Habermas 1970). Eine zweckfreie allgemei-

ne Bildung gibt es heute in der Tat nicht mehr, und selbst die Hochschulen sind – auch wenn manche dies noch viel weiter treiben möchten – zu professionsorientierten, spezialisierenden Qualifizierungseinrichtungen geworden.

Für die berufliche Bildung und Weiterbildung wiederum wurden anspruchsvolle Ziele formuliert. So seien zwei grundlegende Aspekte auseinander zu halten: Einerseits soll Arbeitsvermögen, verstanden als die Gesamtheit der subjektiv-individuellen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die es dem Einzelnen erlauben, eine bestimmte Arbeitsfunktion zu erfüllen, ausgebildet werden. Andererseits umfassen berufliche Bildungs- und Weiterbildungsprozesse auch die Förderung autonomer Persönlichkeiten, die ihre Bedürfnisse artikulieren und ihre Interessen durchsetzen können und kognitiv in der Lage sind, schrittweise die Regeln, nach denen die – soziale und psychische, natürliche und geschichtliche – Wirklichkeit sich konstituiert, zu erfassen. Interessanterweise werden heute in den Konzepten des lebenslangen Lernens beide Bereiche – also Bildung und Qualifizierung – analysiert und auch propagiert (vgl. Achtenhagen/Lempert 2000).

Die Begriffe Qualifikation und Qualifizierung deuten begriffsgeschichtlich eine realistische Wendung in der Bildungstheorie an, und dies wirkte sich in der Bildungspolitik und in der Curriculumentwicklung in einer verstärkten Orientierung am ökonomischen und gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf aus (vgl. Baethge 1974).

Der Begriff Bildung dagegen ist der auch heute am häufigsten benutzte Begriff in der deutschsprachigen Pädagogik – und zwar in seiner Mitte des 18. Jahrhunderts durch die Pädagogik der Aufklärung gewonnenen Bedeutung. Bildung gilt hierbei als „Befreiung des Menschen zu sich selbst, zu Urteil und Kritik“ (Blankertz 1974, S. 68) und ist gegen eine unreflektierte Anpassung an vorgegebene berufliche und soziale Situationen gerichtet. Dieses kritische Moment im ursprünglich neuhumanistischen Ansatz unterscheidet also zwischen „allgemeiner Bildung“ (Freiheit zu Urteil und Kritik) und „fachlicher Qualifizierung“ (Vorbereitung und Anpassung an die arbeitsorganisatorischen und technischen Voraussetzungen).

Das Grundkonzept der neuhumanistischen Bildungstheorie, das von Humboldt beschriebene „Sich-selbst-hervorbringen unter höchster Norm: Individualität als Werk meiner Selbst“ – also eine personalistische Konzentration der Bildung in und auf den Menschen – wurde historisch auch in den Entwürfen der kritischen Berufserziehung vertreten, wobei sich diese Konzepte auch auf die Weiterbildung ausdehnten. Positiv besetzte Begriffe wie „kommunikative Kompetenz“ (Geißler 1974), „kommunikatives Handeln und Handlungskompetenz“ (Leu 1978), „berufliche Autonomie“ (Lempert 1971) forderten auch von Qualifizierungsprozessen, dass Individuen in die Lage versetzt werden sollen, Normen und betriebliche Anforderungen zu reflektieren und sich notfalls auch zu distanzieren, „um in kommunikativem Handeln einen ‚vernünftigen‘ Ausgleich von Erwartungen und Bedürfnissen der Beteiligten zwanglos herbeizuführen und damit die situativen Gegebenheiten zu transzendieren“ (Leu 1978, S. 23).

Diese Ziele, wie beispielsweise „kommunikative Kompetenzen“, werden heute – und dies ist hervorzuheben – nicht normativ, sondern unter Hinweis auf reale Tä-

tigkeitsanforderungen gerechtfertigt: Aufgrund der differenzierten und auch enthierarchisierten Funktionen und Positionen im Arbeitsprozess, wegen der wachsenden Teamarbeit, müssen die Tätigkeiten der Individuen und Gruppen ineinander greifen, wenn die geteilte Arbeit erfolgreich und effektiv sein soll. Einzelne Spezialisten und spezialisierte Abteilungen in und zwischen Betrieben müssen im Rahmen gemeinsamer Wert-, Ziel- und Normvorstellungen kommunizieren und kooperieren, wenn sie ihre Teilleistungen nicht nur schnell vollbringen, sondern auch reibungslos zum Endprodukt oder zur komplexen Dienstleistung zusammenfügen wollen. Ein für effektives Arbeiten notwendiges Wissensmanagement ist auf Kommunikation von Wissen verwiesen (vgl. Reinmann-Rothmeir/Mandl/Erlach 1999). Berufliche Weiterbildung habe sich aus diesen Gründen nicht nur auf die technische Ertüchtigung der Lernenden zu beschränken, sondern sie habe auch deren kommunikative Kompetenz und Kooperationsfähigkeit zu entwickeln. Alt ist auch der industriesoziologische Befund, dass sich Berufsinhalte rasch wandeln und viele Individuen ihren Beruf wechseln müssen, dass Arbeitende lernen müssen, sich veränderten Arbeitsverhältnissen anzupassen und selbst solche Veränderungsprozesse aktiv mitzugestalten (vgl. Fricke 1975). Aus solchen funktionalen Forderungen an das subjektive Arbeitsvermögen wurden – im Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen interessant – weitere Anforderungen an die berufliche Aus- und Weiterbildung abgeleitet:

Das Umstellungsvermögen und das Innovationspotenzial der Arbeitenden beruhe weniger auf dem Erwerb von Einzelfertigkeiten und Detailkenntnissen als auf der Entwicklung ihrer Persönlichkeitsstruktur, ihrer Motivation und ihrer kognitiven Fähigkeiten. Das innovatorische Handlungspotenzial fußt besonders auf der Entfaltung sozialer Orientierungen (das gilt mehr für Inhaber untergeordneter Positionen) und persönlicher Autonomie (das gilt mehr für Inhaber gehobener Positionen) sowie auf dem Begreifen der Regeln, denen die Entwicklung der Arbeitsverhältnisse gehorcht. „Innovation bedeutet nicht zuletzt“ – so bereits Lempert im Jahr 1974 (S. 55) – „den Abbau übermäßiger Spezialisierung und überflüssiger Autorität“.

In der Folge wurden Konzepte zur Integration von allgemeiner und beruflicher Aus- und Weiterbildung entwickelt.

2. Schlüsselqualifikationen: Allgemeine Bildung *und* fachliche Qualifizierung

Bereits der Deutsche Bildungsrat formuliert im Strukturplan 1970 eine Konzeption zur Integration von allgemeiner, beruflicher und damals auch politischer Bildung. Der Einzelne solle über seine spezialisierte Tätigkeit in der Berufswelt hinaus über allgemeine Fähigkeiten verfügen, die zur Erkenntnis von Zusammenhängen, zu selbstständigem Handeln, zu Kooperation und Verantwortung führen sollen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 35). In Bezug auf die Lehrzielproblematik wird für das Individuum ein ausgewogenes Verhältnis von fachlichen und nichtfachlichen,

allgemeinen Lernzielen gefordert: problemlösendes Denken, selbstständiges und kritisches Denken, intellektuelle Beweglichkeit, kulturelle Aufgeschlossenheit, Ausdauer, Leistungsfreude, Sachlichkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Sensibilität, Verantwortungsbewusstsein und Fähigkeit zur Selbstverantwortung (vgl. ebd., S. 83f.).

An diesen Diskussionsstrang – der gegenwärtig im Anschluss an die schlechten Leistungsdiagnosen von PISA und TIMSS auflebt – knüpfte in den 1970er Jahren das Konzept der Schlüsselqualifikationen an. Eine der Hauptthesen zur Programmatik der Schlüsselqualifikationen ist, dass sie aufgrund des technischen und sozialen Wandels die bisher vorherrschenden fachbezogenen Lerninhalte und Lernziele der beruflichen Aus- und Weiterbildung in ihrer Bedeutung erheblich vermindern. Erforderlich sei eine Neuakzentuierung der Lernprozesse und Lerninhalte in schulischer und beruflicher Berufs- und Weiterbildung (vgl. Reetz 1989, S. 3; Kaiser 1992; Faulstich 1991, S. 193f.; Bunk u. a. 1991, S. 365f.).

Insbesondere Mertens hat in seinem grundlegenden Plädoyer für ein Konzept von Schlüsselqualifikationen argumentiert, dass die Bildungsforschung kaum auf verlässliche Befunde der Qualifikationsforschung sowie der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung zurückgreifen könne, da die auf dieser Forschung aufbauende Prognostik mit erheblichen Mängeln behaftet sei (vgl. Mertens 1974, S. 39; im Rückblick Mertens 1988, S. 33f.). Die Zerfallszeit und das Tempo des Veralterns von Bildungsinhalten steigen positiv mit der Praxisnähe und negativ mit ihrem Abstraktionsniveau. Daher plädierte Mertens für solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nicht unmittelbar einen begrenzten Bezug zu bestimmten disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, „sondern sich für eine große Zahl von Positionen und Funktionen zum gleichen Zeitpunkt und für die Bewältigung einer Sequenz von meist unvorhersehbaren Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens eignen“ (Mertens 1974, S. 39f.).

In der dann folgenden pädagogischen Diskussion um Schlüsselqualifikationen wird nicht mehr die mangelnde Prognostizierbarkeit betont, sondern entweder werden Schlüsselqualifikationen durch Befunde der Qualifikations- und Berufsforschung legitimiert oder es werden persönlichkeits- und bildungstheoretische Argumente zur Begründung von Schlüsselqualifikationen herangezogen (vgl. Kaiser 1992).

Der Bezug auf die Qualifikations- und Berufsforschung geht von Veränderungen und Entwicklungen im Beschäftigungssystem aus. Neue Ausbildungs- und Weiterbildungskonzepte nach dem Konzept von Schlüsselqualifikationen seien notwendig, weil die Entwicklungsdynamik von den stark arbeitsteiligen tayloristischen hin zu den mehr funktionsintegrativen und ganzheitlichen Formen betrieblicher Arbeit gehe. Im gewerblichen Bereich führen beispielsweise veränderte Produktionskonzepte zur Veränderung der qualitativen Bedeutung menschlicher Arbeitsleistung. Es wird von einem neuen Typus des Produktionsfacharbeiters ausgegangen. Entsprechende Ansätze, die zur Begründung und Legitimation von Schlüsselqualifikationen aus der Perspektive des Arbeitsmarktes und der beruflich-betrieblichen Anforderungen herangezogen werden, sind derzeit vorherrschend. Begründungen

für Schlüsselqualifikationen, in denen aus der Perspektive des Individuums und seiner Bildungsansprüche argumentiert wird – z. B. bei Reetz (1989) –, spielen dagegen eine eher untergeordnete Rolle. Im Gegensatz zur Bildungsdiskussion Anfang der 1970er Jahre, die den Bildungsanspruch jedes Individuums zum entscheidenden Argument machte, werden Schlüsselqualifikationen eher als betrieblich-funktionale Notwendigkeit der Qualifizierung behandelt. Die Korrespondenz mit dem veränderten Niveau technischer und arbeitsorganisatorischer Anforderungen ist auch der Grund dafür, dass sich das Konzept der Schlüsselqualifikationen – im Unterschied zu den Konzepten der emanzipatorischen Berufspädagogik – allgemeiner Zustimmung erfreut. Warnungen, die Anforderungen des Beschäftigungssystems ohne Vermittlung über ein Bildungs- bzw. Persönlichkeitskonzept zu Aufgaben des Bildungssystems zu machen (vgl. bereits Brater 1983, S. 37), scheinen überholt. Denn bei den Bemühungen, berufliche Aus- und Weiterbildung aus einer interessenbezogenen Verengung zu lösen und fachliche mit allgemeinen Lernzielen zu verbinden, blase Rückenwind unmittelbar aus der Produktion. Berufsübergreifende Qualifikationen können immer nur an konkreten berufsspezifischen Inhalten gefördert werden. Weiterhin können Schlüsselqualifikationen nicht isoliert erlernt werden, wie z. B. Einzelkenntnisse und Fertigkeiten, sondern nur in komplexen, ganzheitlichen Situationen. Schlüsselqualifikationen entspringen somit in der Regel der Lösung von Problemsituationen.

In der Folge einer solchen Argumentation müssen die Eigenaktivitäten der Lernenden durch einen neuen Methodenkanon im Kontext lebenslangen Lernens bereits in der Primär- und Sekundärausbildung gefördert werden. Da Schlüsselqualifikationen nicht im eigentlichen Sinne direkt vermittelt werden können, geht es darum, Situationen zu schaffen, in denen ihre Förderung möglich ist. Selbstständigkeit bei der Arbeitsplanung, -durchführung und -kontrolle hängt davon ab, ob und in welchem Umfang Ausbilder, Lehrer oder Dozenten bereit sind, den Lernenden Handlungs- und Entscheidungsfreiräume anzubieten, die eigenverantwortliches Handeln ermöglichen. Damit verändert sich entschieden das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden dahin, dass die Dominanz des Ausbilders oder Lehrers schrittweise zurücktritt und dafür, ganz im Sinne einer, wie es pädagogisch-historisch heißt, „negativen Erziehung“ (Rousseau) die Eigenverantwortlichkeit der Lernenden in pädagogisch arrangierten Situationen gefordert ist.

Eine solche Akzentuierung des Lehr-/Lernverhältnisses weist auf die Persönlichkeitsbildung in der Bildungsprozessen hin. Bildungserfordernisse werden nunmehr nicht mehr durchgängig anforderungsorientiert bestimmt, sondern Bildungserwartungen, Lernvoraussetzungen und die Eigenleistung der Lernenden finden Berücksichtigung bei neuen Ausbildungskonzepten. Dies ist zweifelsohne als Fortschritt zu bewerten.

Unter den Qualifikationen, auch im Kontext von Schlüsselqualifikationen, ist das übergreifende Ziel „Problemlösefähigkeit“ hervorzuheben. Die Strukturen von Aus- und Weiterbildungsprozessen sind daher daraufhin zu prüfen, wie die Problemlösefähigkeit der Lernenden entwickelt und verbessert werden kann (vgl. DFG Se-

natskommission 1990, S. 71). Es kommt darauf an, nicht immer wieder neue Lehr- und Lernmethoden lediglich zu benennen und in die Debatte zu bringen, sondern die vorhandenen Methoden empirisch auf ihre besondere Wirksamkeit zu befragen.

Allerdings bleiben selbst bei fortgeschrittenen Konzepten zu Schlüsselqualifikationen, die allgemeine Bildung und fachlich-spezialisierte Qualifizierung versöhnen wollen, einige praktische und theoretische Probleme offen.

3. Probleme der Konzepte zu Schlüsselqualifikationen

3.1 Vernachlässigung der Anforderungen in nicht-innovativen Branchen und Betrieben

Einen auch realen Bedeutungszuwachs haben Schlüsselqualifikationen dort erfahren, wo durch die Minderung tayloristischer Arbeitsteilung eine „Reprofessionalisierung der Arbeit“ möglich wurde. Beispielsweise sollte in der Automobilbranche die Steigerung von Arbeits-, Produkt- und Prozessqualität nicht mehr in erster Linie durch technische Konzepte erreicht werden, sondern durch die Einführung von Gruppenarbeit in der Produktion (vgl. Ramge 1993, S. 29). Im Zuge solcher Organisationsveränderungen ergänzten methodische und soziale Qualifikationen (Schlüsselqualifikationen) die rein fachlichen Qualifikationen. Das betriebliche Interesse an partizipativen Arbeitsformen besteht in der größeren Flexibilisierung des Personaleinsatzes. Die Gruppenarbeit trägt zum Abbau der formalen und starren Arbeitsteilung bei und führt zu einer Erweiterung von Handlungsspielräumen, die ökonomisch aber nur dann effektiv sind, wenn gruppenintern ein relativ homogenes Qualifikationsprofil vorhanden ist und der Arbeitsgruppe Spielräume zur Selbstregulierung der Arbeitstätigkeiten eingeräumt werden. Die Stärkung von Schlüsselqualifikationen vollzieht sich also innerhalb eines organisatorischen Umfeldes, das die „human resources“ kontinuierlich an der Organisations- und Produktionsentwicklung beteiligt.

Der Dialog von industriesoziologischer, arbeitswissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Forschung ist daher notwendig, um die Möglichkeiten innovativer Aus- und Weiterbildung zu präzisieren. Die pauschale Annahme, dass Schlüsselqualifikationen in allen Arbeits- und Produktionsbereichen gefördert werden, ist unzutreffend.

3.2 Vernachlässigung fachlich spezialisierenden Trainings

Eine andere Einschränkung und Begrenzung des Konzepts der Schlüsselqualifikationen ist durch die Vernachlässigung der sinnlichen Erfahrung und des manuellen Geschicks von Facharbeitern gegeben. Das, wie es Fritz Böhle (1988) aus-

drückt, „intime Verhältnis des Facharbeiters zu seiner konventionellen Maschine“ prägt noch immer die Arbeit in vielen Werkstätten nicht nur des Maschinenbaus. Zweifelsohne ist im Zusammenhang mit CNC-gesteuerten Maschinen, der Zwischenschaltung der Informatik, eine Steigerung der Anforderungen an theoretische Kenntnisse (insbesondere Programmierkenntnisse) und der Planungsfähigkeiten gegeben, und ein künftiges Problem wird sein, wie man theoretisches und nun in diesem Sinne allgemeines Wissen mit dem für Facharbeiter typischen praktischen Erfahrungswissen verbindet. Das Erfahrungswissen von Facharbeitern, ihre sensorische Geschicklichkeit, ist in Gefahr, real entwertet zu werden, obwohl wir wissen (vgl. Böhle 1988), dass ohne eine „Beziehung zur Maschine und zum Werkzeug“ Arbeitsaufgaben in vielen gewerblichen Bereichen nicht die geforderte Qualität erreichen können.

Es wäre fatal, wenn die Diskussion um Schlüsselqualifikationen den Blick dafür verstellt, dass auch die Steuerung komplexer Maschinen heute auf trainierten, teilweise hochspezialisierten Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeiten beruht, wie sie die alten Facharbeiterqualifikationen prägen.

3.3 Qualifikationen, Schlüsselprobleme und moderne Bildung

Die Grenzen des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen werden auch deutlich, wenn man sich ein modernes Konzept allgemeiner Bildung vergegenwärtigt, wie es beispielsweise Klafki vertritt. Bildung zielt hier auf den Menschen als erkennendes, ethisch und politisch entscheidendes und handelndes, emotional empfindendes und wertendes, zwischenmenschliche Beziehungen vollziehendes, ästhetisch wahrnehmendes und gestaltendes, nicht zuletzt auch als produktiv arbeitendes und seine Welt handwerklich-technisch veränderndes Wesen (vgl. Klafki 1985, S. 18).

Dieses Konzept geht davon aus, dass neben fachlichen Lerninhalten epochale Schlüsselprobleme behandelt werden müssen. Zu solchen epochalen Schlüsselproblemen sind beispielsweise die Umweltproblematik, die Friedensfrage, das Nationalitätsprinzip und der Umgang mit dem und den Fremden, die Bevölkerungsproblematik, die soziale Ungleichheit in der Gesellschaft sowie Chancen und Risiken der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien zu rechnen. Allgemeine Bildung zielt auf die Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des Einzelnen und wird als Solidaritätsfähigkeit verstanden.

In der beruflichen Erstausbildung und vor allem in der beruflichen Weiterbildung verdienen neben den immer und unbedingt notwendigen fachlich-spezifischen Inhalten neue Themenfelder hohe Aufmerksamkeit, wie Erkennen von Unternehmenszielen und Marktmechanismen, Durchschauen der Arbeitsorganisation und der Produktionsprogramme, Kenntnisse der Materialdisposition und der Produktpolitik, Planungsvermögen im Bereich der Logistik, des Zeitmanagements und der Kostenkalkulation. Wenn berufliche Bildung und insbesondere Weiterbildung zur

Transparenz von entsprechenden Informationen beitragen soll und durch Teamarbeit wichtige Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten innerhalb einer Arbeitsgruppe und mit anderen Hierarchieebenen „qualifikatorisch“ absichert, trägt sie zur allgemeinen Bildung im von Klafki definierten Sinne erheblich bei. Dabei könnte eine Dezentralisierung von Weiterbildung bewirken, dass durch Verlagerung von Weiterbildungsaktivitäten in die Werkstatt, also durch ein Herauslösen aus einem angebotsorientierten Kurssystem, die Selbststeuerungsfähigkeit und Selbstorganisationsfähigkeit der Arbeitnehmer auch unterhalb der Meisterebene gefördert wird.

4. Qualifizierung, Bildungsziele und Lernkompetenzen

Die Diskussion über die Umsetzung von Schlüsselqualifikationen hat sich in den letzten Jahren erheblich intensiviert. Jedoch fehlen noch immer empirische Wirkungsanalysen, die die verschiedenen Kataloge der Schlüsselqualifikationen auf ihre Transferfähigkeit überprüfen. Klar aber ist, dass die Förderung von Schlüsselqualifikationen an konkrete berufs- oder fachspezifische Inhalte gebunden und durch die Vermittlung jeweils besonderer Elementarqualifikationen und spezifischer Einzelkenntnisse und -fertigkeiten zu ergänzen ist.

Wesentliche Schubkraft wird die Debatte um Schlüsselqualifikationen auch künftig durch die bestehenden Ungleichgewichte am Arbeitsmarkt erhalten. Die Flexibilität der Arbeitnehmer und die Anpassungsmechanismen am Arbeitsmarkt sind noch nicht so elastisch, wie dies die Idee der polyvalenten, vielseitig einsetzbaren Problemlösungsfähigkeit nahe legt. Folge sind mehrfache Umschulungen vieler Arbeitnehmer und hohe und lang dauernde Arbeitslosigkeit (vgl. Mertens 1988, S. 44).

Schlüsselqualifikationen sind aber nicht nur als ein Anpassungsinstrument zu verstehen, das Ungleichgewichte des Bildungs- und Beschäftigungssystems ausgleicht. „Sie sind vor allem auch die qualifikatorische Grundvoraussetzung für die aktive Gestaltung unserer Welt“ (ebd.). Insofern ist die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen eng mit „kompetenzbasiertem Lernen“ verbunden.

Kompetenzbasiertes Lernen ist im Kontext von Qualifizierungsoffensiven als ein strategischer Faktor der Unternehmenspolitik anzusehen, damit Betriebe komplexe Modernisierungsstrategien realisieren können. Die systematische Förderung der Innovationsfähigkeit der Beschäftigten soll zur Flexibilisierung der innerbetrieblichen organisatorischen Strukturen beitragen. Die Mitarbeiter sollen über fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen verfügen, damit sich die Unternehmen auf globalisierten Märkten gegenüber den erhöhten, nun international definierten Qualitätsansprüchen an ihre Produkte und Dienstleistungen behaupten. „Der kompetente Mitarbeiter ist in der Lage, sich selbstständig und zielsicher neues Fachwissen und neue Arbeitsmethoden anzueignen; er ist fähig, tragfähige Kontakte und Arbeitsbeziehungen herzustellen. Er kann seine Stärken und Schwächen einschätzen und im Sinne eines Selbstmanagements beherrschen. Die viel-

fältigen Anforderungen, die im Berufsalltag an die Mitarbeiter bzw. die Auszubildenden gestellt werden, finden sich in den Kompetenzbündeln wieder. Von zentraler Bedeutung sind Modelle und Strategien, die über traditionelle Formen der Wissensvermittlung hinaus gehen und aktuelle Bedingungen des sozialen Wandels wahrnehmen, indem neuen Lern- und Lehrkulturen Raum und Anerkennung gegeben wird“ (Achatz/Tippelt 2001, S. 126).

Zur wirksamen Kompetenzvermittlung gehören Strategien lebenslangen, lebensbegleitenden Lernens wie auch die systematische Vermittlung handlungsorientierter Kompetenzen. Institutionales formales und dezentrales informales Lernen werden miteinander koordiniert, und eine veränderte Praxis des Lernens sowie ein verändertes theoretisches Verständnis von Lernen wird formuliert. Um qualifikationswirksame Kompetenzbündel curricular und im Lernvorgang verankern zu können, wird aus didaktischer und pädagogischer Sicht aktiv sinnstiftendes Lernen, nutzungsbezogenes Lernen, abstrahierendes und trotzdem automatisierendes Lernen, selbstständiges und angeleitetes Lernen, individuelles und kooperatives Lernen notwendig. Wer Lernen in diesem Sinne als aktiven, selbstgesteuerten, konstruktiven und situativen sozialen Prozess auffasst, verbindet Kompetenzvermittlung mit dem Auftrag der Bildung: Bildung und Kompetenzvermittlung sollen Basisfähigkeiten und Fachwissen, die Persönlichkeitsentwicklung und fachübergreifende Lernkompetenzen fördern. Bildung in diesem Sinne erfordert demnach einen neuen Lernbegriff, der stark problemorientierte Lernumgebungen nutzt (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001; Mandl/Krause 2002). Bildungsförderliche Lernumgebungen sind situiert, und man lernt an authentischen Problemen, man lernt in multiplen Kontexten, um Inhalte in verschiedenen Zusammenhängen anwenden zu können, man lernt im sozialen Kontext, damit problemlösendes Denken und Handeln gefördert wird, man lernt mit instruktionaler Unterstützung, damit mit Hilfe gezielter Anleitung effektives Bearbeiten von Problemen und Erarbeitung von Wissen möglich ist, man lernt mit neuen Medien, um auch alle Formen der Selbststeuerungsstrategien zu nutzen.

Wenn man diese neuen Formen des Lernens und der damit verbundenen Veränderungen der Lernkultur für die Kompetenzentwicklung des Einzelnen nutzt, werden enge prozess- und betriebsspezifische Qualifizierungsstrategien obsolet, dagegen wird eine breite und die einzelne Persönlichkeit berücksichtigende neue Bildung anvisiert.

Konstruktivistische Lernstrategien und Lernumgebungen lösen Bildungsansprüche aus ihren starken normativen Bindungen und weisen Wege, wie wichtige Ziele im Lern- und Bildungsprozess erreichbar werden: z. B. Probleme lösen, Kreativität entfalten, Fehler konstruktiv meistern, mit Konflikten umgehen, in Institutionen partizipieren, Verantwortung übernehmen. Kurz gesagt: Kompetenzentwicklung und Strategien konstruktivistischen Lernens sind mit verengten Qualifikationsanforderungen unvereinbar und führen zu individuellen und personalen Bildungsprozessen, die in der modernen Wissens- und Arbeitsgesellschaft notwendig sind.

Literatur

- Achatz, M./Tippelt, R. (2000): Wandel von Erwerbsarbeit und Begründungen kompetenzorientierten Lernens im internationalen Kontext. In: Bolder, A./Heinz, W. R./Kutscha, G. (Hrsg.): Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung? Jahrbuch Bildung und Arbeit 1999/2000. Opladen, S. 111-127
- Achtenhagen, F./Lempert, W. (2000): Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band 1: Das Forschungs- und Reformprogramm. Opladen
- Baethge, M. (1974): Bildungsreform und gesellschaftliche Arbeitsplatzstruktur. In: Crusius, R./Lempert, W./Wilke, M. (Hrsg.): Berufsausbildung – Reformpolitik in der Sackgasse? Reinbek, S. 135-143
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (1999): Berufsbildungsbericht 1999. Bonn
- Blankertz, H. (1974): Bildungstheorie. In: Wulf, Chr. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München, S. 68f.
- Boehm, U. (1974): Ökonomisch-technische Entwicklung und Qualifikation. In: Crusius, R./Lempert, W./Wilke, M. (Hrsg.): Berufsausbildung – Reformpolitik in der Sackgasse? Reinbek
- Böhle, F./Milkan, B. (1988): Facharbeit an Werkzeugmaschinen. Teil 1: Sinnliche Erfahrung und Gefühl; Teil 2: Zwischen Programmlogik und Materialgefühl; Teil 3: Anforderungen an den Einsatz von CNC-Maschinen. In: Technische Rundschau, H. 4, S. 8-14, H. 6, S. 16-23
- Brater, M. (1983): Arbeit – Beruf – Persönlichkeit. In: Lipsmeier, A. (Hrsg.): Berufsbildungspolitik in den 70er Jahren. 4. Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Wiesbaden
- Bunk, G. P./Kaiser, M./Zedler, R. (1991): Schlüsselqualifikationen – Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: MittAB, H. 2, S. 365f.
- Dauenhauer, E./Kluge, N. (Hrsg.) (1977): Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Bad Heilbrunn
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), Senatskommission (1990): Denkschrift. Weinheim
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn
- Faulstich, P. (1991): Integration allgemeiner und beruflicher Bildung, Schlüsselqualifikation und das Bedürfnis nach Ganzheit. Didaktische Diskussionen in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 193-198
- Fricke, W. (1975): Arbeitsorganisation und Qualifikation. Ein industriesoziologischer Beitrag zur Humanisierung der Arbeit. Bonn
- Geissler, K. A. (1974): Berufserziehung und kritische Kompetenz. München
- Habermas, J. (1970): Protestbewegung und Hochschulreform. Frankfurt/M.
- von Hentig, H. (1970): Wissenschaftsdidaktik. In: Neue Sammlung. Sonderheft. Wissenschaftsdidaktik, S. 13-40
- Kaiser, A. (1992): Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmer-Weiterbildung. Gutachten erstellt im Auftrag der LAG Nordrhein-Westfalen. Neuwied u. a.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim
- Lempert, W. (1971): Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt/M.
- Lempert, W. (1974): Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt/M.
- Leu, H. R. (1978): Berufsausbildung als allgemeine und fachliche Qualifizierung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 21-36
- Mandl, H./Krause U.-M. (2002): Lernkompetenz in der Wissensgesellschaft, München
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: MittAB, H. 1, S. 36-43

- Mertens, D. (1988): Das Konzept der Schlüsselqualifikation als Flexibilitätsinstrument. In: REPORT, H. 22, S. 33-46
- Mollenhauer, K. (1973): Erziehung und Emanzipation. München
- Münch, J. (1977): Das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung. In: Dauenhauer, E./Kluge, N. (Hrsg.): Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Bad Heilbrunn, S. 54-82
- Ränge, U. (1993): Aktuelle Gruppenarbeitskonzepte in der deutschen Automobilindustrie. Düsseldorf
- Reetz, I. (1989): Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung (Teil II). In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 6, S. 24-30
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H./Erlach, C. (1999): Wissensmanagement in der Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. Aufl., Opladen, S. 753-768
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Weinheim, S. 601-646
- Tippelt, R. (1981): Qualifikation und Berufliche Sozialisation erwerbstätiger Jugendlicher. Frankfurt/M.
- Tippelt, R. (2000): Der schwierige Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem – Notwendigkeiten und Möglichkeit zur Weiterbildung. In: Harteis, C./Heid, H./Kraft, S. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung, Opladen, S. 69-82
- Tippelt, R./van Cleve, B. (1995): Verfehlt Bildung? Bildungsexpansion und Qualifikationsbedarf. Darmstadt
- Woischnik, E./Kleinschmidt, G. (1998): Schlüsselqualifikationen und Bildung in Baden-Württemberg. In: Lehren und Lernen, H. 11, S. 1-13

Fortbildung und Subjektentwicklung

In Zeiten hoher und weiter ansteigender Massenarbeitslosigkeit (im Januar 2002 4,3 Millionen plus x) gerät berufliche Fortbildung unter dem Druck ökonomischer Globalisierung immer mehr zur Überlebensarbeit. Meine Doppel-Frage lautet daher: Was veranlasst zu beruflicher Fortbildung und was bewirkt sie bei den betroffenen Subjekten? Um diese Fragen zu beantworten, sollen unter teilweiseem Rückgriff auf frühere Überlegungen (vgl. Meueler 1998, 1999, 2001) einige Bedingungen von Subjektentwicklung skizziert werden.

Anlässe zur Fortbildung

Alle berufliche Fortbildung dient der Selbsterhaltung als weiterer Teilhabe am gesellschaftlichen Zusammenhang, definiert als Aufrechterhaltung oder Wieder-Gewinnung beruflicher Funktionalität. Mit ihr soll der Ausschluss vom Arbeitsmarkt verhindert werden. Berufliche Fortbildung geschieht zumeist im Alltag, selbstorganisiert und selbstbestimmt. Lohnabhängige, aber auch Selbstständige erleben ihre Lern- und Wissensbedürftigkeit als Gefühl eines deutlichen Mangels an benötigten Kompetenzen und zugleich als Energie, diesen Mangel zu beheben. Was sie als Erfolg ansehen wollen, legen sie selbst fest. Für all diese Bemühungen benötigen sie in der Regel keine Lehrer/innen.

Von der selbst organisierten alltäglichen Fortbildung unterscheidet sich die betriebliche Fortbildung durch den Grad erlebter Nötigung. Die Kompetenzen von Arbeitern und Angestellten in den unteren Rängen sollen mittels „Anpassungs-Fortbildung“ für neue betriebliche Entwicklungen passend gemacht werden. Ihr Lohn erhöht sich durch eine erfolgreiche Teilnahme in der Regel nicht, sie glauben aber, ihrem künftigen Ausschluss vorgebeugt zu haben. Sie erleben die Aufforderung zur sofortigen Fortbildung oft genug krisenhaft, weil die Summe ihrer aktuellen Fähigkeiten damit entwertet wird.

Die Rede vom Subjekt

Alle Subjektentwicklung geschieht in Auseinandersetzung mit übermächtigen Objektbedingungen. Der Mensch wird in der aufklärerischen Tradition als Zweiheit in der Einheit – Objekt und Subjekt zugleich – vorgestellt. Das lateinische Adjektiv „subiectus“ bedeutet „unterworfen, untertan“. Von dieser Tradition her ist das Subjekt das Unterliegende, das Preisgegebene. Der Mensch ist als Objekt unterwor-

fen der äußeren Natur (genetischen Vorgaben, Sterblichkeit), der inneren Natur (Triebängsten und Triebwünschen) und der sozialen Welt (Anpassungsdruck, vor allem im beruflichen Leben). Das Unterworfensein ist aber nicht total. Das pure Objekt gibt es ebenso wenig wie das pure Subjekt. Der Mensch widersetzt sich der bedrückenden Welt des Vorgegebenen. So steht der neuzeitliche normative Subjektbegriff als Chiffre für Widerständigkeit den Objekt-Bedingungen gegenüber, damit für die optimistische Vorstellung von gelingender Selbstbestimmung. Er steht für wachsende Verfügung über Lebensaktivitäten und Offenheit für fremdes Leid. Subjektivität ist ein „Institut der Steigerung“ (Ebeling 1990, S. 31). Ich habe daher an anderem Ort (Meueler 1998, S. 89ff.) Leo Löwenthal folgend zwischen einem „kleinen“ und einem „großen Ich“ unterschieden. Das „kleine Ich“ steht für funktionale Subjekthaftigkeit im Dienst der Selbsterhaltung. Es steht unter dem ständigen Zwang, sich konkurrierend gegen andere zu behaupten, um im Leben „klar zu kommen“. Wird das Maß der zu bewältigenden beruflichen Probleme größer als die zur Verfügung stehende Bewältigungs-Kapazität an Kenntnissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen oder kommt es sogar zu einem Zusammenbruch, entsteht das Gefühl, übermächtig zu sein und die eigenen Subjektpotenzen verloren zu haben. In der psychischen Auseinandersetzung mit belastenden und bedrohlichen (beruflichen) Lebensveränderungen erweist sich das Repertoire funktionaler Selbstreflexion für die Krisenbewältigung als unzureichend. Plötzlich wird mir klar, dass ich, um zu überleben, des hilfreichen anderen bedarf, wie andere meiner bedürfen („großes Ich“). Ich bedarf emotionaler, fachlicher und sozialer Unterstützung, anderer als der mir geläufigen Sichtweisen, ich benötige neues Wissen und weitere Fertigkeiten. Krisen sind Entwicklungsgelegenheiten.

Bildung

Der Philosoph Hans Ebeling fordert den „tätige(n) Widerspruch gegen die Vergeblichkeit des Subjekts“ (1990, S. 37). Es geht ihm um den Menschen als „unzerstörbaren Souverän“ (ebd.), weil es „die Möglichkeit der tätigen Widerlegung der Vergeblichkeit“ gebe, vorzüglich durch das, was einmal Bildung hieß und wieder dazu werden muß“ (ebd., S. 38). Dem traditionellen Verständnis von Bildung als Formen, Gestalten, Erziehen (Erzieher als Subjekt, Zögling als Objekt) sei hier die aufklärerische Tradition entgegen gesetzt, von der aus Bildung als Selbst-Aufklärung und Sich-Entwickeln aus eigener Kraft, als selbst gewollte Qualifikation, als subjektives Voranschreiten, als Selbstentfaltung, als Selbstbestimmung der Vernunft und als kritisches Verhältnis zum Gelernten und dem zu Lernenden verstanden werden kann. Beide Traditionen des Bildungsbegriffs (zum einen Bildung als Formung Dritter, zum anderen Bildung als Werk meiner Selbst, als Subjektentwicklung) stehen unter der Dialektik von Zwang und Freiheit in Wechselwirkung. Kindern und Jugendlichen ist Erziehung geschuldet, um sie zur eigenständigen Subjektentwicklung auszurüsten. Obwohl Erwachsene nicht mehr erzogen wer-

den wollen, verweist die gängige Berufsbezeichnung „Erwachsenenbildner/in“ darauf, dass (Fort-)Bildung immer noch als Erziehung von Erwachsenen, als Anpassung an das gesellschaftlich je Erwünschte verstanden wird. Diese Perspektive der Konditionierung Dritter drückt sich aus in folgenden – subjekttheoretisch betrachtet – fragwürdigen Absichten: jemanden befähigen, jemanden qualifizieren, jemandem Bildung vermitteln zu wollen. Lernen als nachhaltige subjektive Aneignung von bislang nicht gewusstem, bislang unbekanntem und nicht gekanntem Fremdem kann nicht von außen erzwungen werden. Entscheidend ist, ob das Subjekt den Gegenständen der Aneignung eine Bedeutung für die Bewältigung der eigenen Lebenswelt, mithin einen Sinn zuschreiben kann.

Lohnabhängige als Selbstvermarkter ihres Wissens

Die berufliche Fortbildung hat sich in den letzten Jahren mit der Arbeit und der Arbeitsgesellschaft gewandelt: Nach André Gorz (2000, S. 609ff.) gilt heute unmittelbare, abstrakte Arbeit nicht mehr als Quelle des Reichtums oder der Wertschöpfung. Sie sei als entscheidende Produktivkraft vom ‚Wissen‘ abgelöst worden. Dies sei sowohl das prinzipiell zugängliche tote Wissen in Bibliotheken und Computern wie auch das lebendige Wissen heutiger Menschen, einschließlich des Forschungsstandes der Wissenschaft. Die Anwendung des Wissens könne als Arbeit gelten, sein Umfang und die Fähigkeit, es anzuwenden, könnten als fixes Kapital angesehen werden. Es sei praktisch unmöglich zu bestimmen, wo die Arbeit anfangen und wo sie aufhören, was zu ihr gehöre und was zur Nicht-Arbeitszeit. Die Zeit, die wir brauchen, um Wissen und Kenntnisse zu erwerben, zu erweitern und unsere Fähigkeiten möglichst allseitig zu entfalten, könne als ‚mittelbare‘ Arbeit gelten. Sie sei für die Produktivität der unmittelbaren Arbeit ausschlaggebend und stelle sogenanntes ‚menschliches Kapital‘ her, das Wissenskapital, das mit fixem Kapital gleichgesetzt werden könne. Tendenziell befänden wir uns alle in der Lage von Künstlern, die für die Einübung und Vorbereitung ihrer bezahlten öffentlichen Auführungen viel mehr Zeit brauchen als für diese selbst. Die Arbeiter würden damit zu ‚Selbstvermarktern‘ ihres nur schwer einschätzbaren Kapitals, des Wissens.

Luc Boltanski und Ève Chiapello (2000) beobachten, dass der Kapitalismus in seinen aktuellen Formen dazu tendiert, Autonomie nicht mehr als Chance oder als Recht zu verstehen, sondern sie den Beschäftigten abzuverlangen. Autonomie werde erzwungen und könne daher kaum mehr als Ausweis von Freiheit gelten. Wenn Autonomie im Austausch gegen die Übernahme erhöhter Verantwortlichkeit zugestanden werde, entstehe das Paradox, dass die Lohnabhängigen zugleich größere Autonomie und vermehrte Zwänge erfahren. Der Management-Trainer Gerd Gerken bezeichnet die dem Individuum abverlangte permanente Selbstveränderung und Selbstinstrumentalisierung als „freiwillige und engagierte Selbst-Optimierung“ (zit. bei Strasser 2000). Johanno Strasser kommentiert diese Entwicklung so: Das eigentlich Neue am aktuellen Neoliberalismus bestehe darin, „dass er den

Prozess der Zurichtung des Menschen zum Funktionselement des Marktes als ‚Selbst-Optimierung‘ in die Individuen hineinverlegt und sich damit das moderne Pathos von Freiheit und Selbständigkeit zunutze macht. Das neoliberale Individuum, so das Programm dieser Selbstdressur, soll sich permanent durch die Brille seiner Verwerter betrachten, sich ständig aus ihrem Blickwinkel prüfen und nach Möglichkeit den eigenen Marktpreis in die Höhe treiben oder auf hohem Niveau stabil halten, indem es unermüdlich an der Erhaltung und Verbesserung der eigenen employability, seiner profitablen Verwendbarkeit, arbeitet“ (Strasser 2000). Die betriebliche Fort- und Weiterbildung gilt als *das* Instrument zur Erhaltung und Steigerung der Funktionsfähigkeit der abhängig Beschäftigten. Nach dem Muster industrieller Abläufe soll mit ihr erreicht werden, dass „employability“ zum selbstverständlichen Ziel permanenter eigenständiger Persönlichkeitsentwicklung wird, realisiert in stetiger Lernbereitschaft.

Unausgesetzt wird daran getüftelt, wie die hohen Kosten der Fortbildung gesenkt werden können und gleichwohl die Produktivität zu steigern ist. Die verstärkte Nutzung von ‚Bildungssoftware‘ zur „selbstgesteuerten Nutzung“ durch die Arbeitnehmer/innen scheint der Königsweg zu sein. Die bislang gesamtbetrieblich verantwortete Fortbildung wird zur ureigensten Privatangelegenheit der Lohnabhängigen erklärt, womit sie sich wie Künstler behandelt sehen, die für ihre bezahlten Auftritte unentwegt üben und Neues dazu lernen müssen. Die arbeitsfreie Zeit verwandelt sich zur Qualifizierungszeit im Selbststudium, selbstorganisierte Kompetenzschulung wird abverlangt. „Weiterbildung wird immer mehr als eine Bringschuld des Arbeitnehmers (...) angesehen“ (Weiß 1999, S. 305f.).

Die Bewirtschaftung des Arbeitsvermögens der Lohnabhängigen geschieht so, dass sich in Großunternehmen der einzelne Arbeitnehmer in kurzen Abständen immer wieder formalisierten Verfahren der Selbsteinschätzung und komplementärer Fremdeinschätzung des je aktuellen betrieblich benötigten Wissens unterziehen muss. Er hat die aus dem Vergleich von ‚Ist-Zustand‘ und ‚Soll-Zustand‘ ermittelte Lücke an Wissen und Fertigkeiten („skillgap“) mittels maßgeschneiderter computerunterstützter Lernprogramme aus eigener Anstrengung zu schließen.

Die solcherart verordnete und nur an betriebsrelevanten Effekten interessierte Fortbildung stiftet ein besonderes Gewalt-Verhältnis. Die von den Lohnabhängigen für die permanente eigene Qualifizierung aufgewandte Anstrengung ist der Preis für den vermeintlichen Schutz davor, ausgeschlossen zu werden von dem, was den Sinn des Lebens auszumachen scheint: von Geld, bezahlter Arbeit und sozialer Identität. Die ‚Personalentwickler‘ (welche Hybris, als könne man von außen Persönlichkeiten so wie einen Film oder einen Plan ‚entwickeln‘) werden als die eigentlich aktiv handelnden Subjekte der Unternehmensentwicklung gesehen. Indem sie Fortbildung verordnen und ihre Erbringung über vorzuzeigende Ergebnisse kontrollieren, verfügen sie über die Macht, das für die Betroffenen existenziell unentbehrliche Arbeitsverhältnis verlängern oder mittelfristig beenden zu können. Das zustande kommende Lernen kann mit Klaus Holzcamp als *defensiv begründetes Lernen* bezeichnet werden, mit dem der Bedrohung der eige-

nen Handlungsfähigkeit durch „externe Machsträger“ (1993, S. 451) ausgewichen wird.

E-Learning: Euphorie und Ernüchterung

Da bei seminaristischen Fortbildungsmaßnahmen bislang die fortzuzahlenden Löhne und Gehälter laut Institut der deutschen Wirtschaft zirka 70 Prozent der Gesamtkosten ausmachen, werden von der Nutzung der Neuen Medien im Bereich der Fortbildung sowohl auf der Kosten- wie auf der Nutzen-Seite wahre Wunderdinge erwartet.

„Selbstgesteuertes Lernen“ lautet die emanzipatorische Semantik für die derzeit laufende interessenorientierte ökonomische und politische Kampagne (vgl. Meueler 2001, S. 81ff., und die ideologiekritische Studie Straßner 2001), was begrifflich verwundern muss, da doch alles Lernen, alle Erkenntnis, alle Aneignungsvorgänge selbstgesteuerte Subjektleistungen sind. ‚Selbstgesteuertes Lernen‘ und neuerdings ‚E-Learning‘ wurden zu Generalformeln für alles computergestützte Lernen. Bei dieser zur Zeit immer noch wie eine Heilslehre propagierten „Neuen Lernkultur“ geht es im Kern um autodidaktisches Lernen mit den neuen Medien, um Selbstinstruktion im Zusammenhang von organisierten Qualifizierungsprozessen, aber auch im informellen Lernen im Alltag. In der betrieblichen Fortbildung mittels „selbstgesteuerten Lernens“ werden Qualifizierungsziele, Inhalte und Ergebnisse der auferlegten Selbstinstruktion seitens der Betriebsleitung vorgeschrieben. Selbststeuerung kommt bei vorgegebenen Zielen und Lerninhalten allenfalls in der Wahl von Ort und Zeit (in der arbeitsfreien Zeit vor und nach der Arbeitszeit) zustande.

Die Verheißung, E-Learning mit dem Nimbus größtmöglicher Lern-Autonomie werde zur massiven Verringerung von Seminarkosten und Ausfallzeiten im Betrieb führen, läuft ins Leere. Im Januar 2002 stellt die Chefredakteurin der Zeitschrift ‚management & training‘ fest, die Euphorie für E-Learning habe in den Unternehmen zu hochgesteckten Erwartungen geführt, die sich aber nicht erfüllt hätten. Dies belegten die Ergebnisse einer aktuellen Umfrage der Beratungsgesellschaft KPMG bei mehr als 600 Unternehmen. Demnach komme ausschließliches E-Learning nur bei IT-Schulungen, technischen und kaufmännischen Trainings zum Einsatz. Die Befragung von 40 E-Learning-Anbietern habe mehrheitlich ergeben, dass diese Lernform ohne „Präsenzlernen“ nicht auskomme. Die unverzichtbare Trainerbegleitung mache aber nun einmal das E-Learning teuer und schränke die gewünschte Unabhängigkeit des Lernens ein: „Damit ist der Traum von der Wundermethode des Lernens ausgeträumt“ (Schneider 2002).

Lehren lernen – Lernen lehren: ein Fortbildungs-Projekt

Die Zentralstelle für Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Mainz bietet in Kooperation mit dem Verband der Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz seit Jahren mit hohen Teilnehmerzahlen das berufsbegleitende Kontaktstudium „Lehren lernen – Lernen lehren“ für Honorarlehrkräfte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung an. Die Dozent/innen dieses Kurses gehen davon aus, dass die Teilnehmer/innen als Autodidakt/innen ihre Arbeit können und gut machen. Sie inszenieren Fortbildungs-*Gelegenheiten*, durch deren selbstbestimmte Nutzung die Teilnehmer/innen ihr Kompetenz-Repertoire weiter ausbauen können. Ohne von ihren Arbeitgebern dazu gedrängt zu werden, wollen die Teilnehmer/innen anderes und mehr als das bisher Praktizierte können (Suchbewegung). Sie wollen ihre Lebensqualität verbessern. Sie können bei der Behandlung ihrer eigenen Praxis, die in problemorientierten Ausschnitten zum Thema gemacht wird, eine Mehrfachspiegelung durch die anderen Kolleg/innen und die Dozent/innen erhalten. Die Sozialform ist der verbindliche Dialog und Erfahrungsaustausch. In der gemeinsamen Planung der Kurs-Arbeit bringen die Teilnehmer/innen ihre Lernwünsche und -erwartungen ins Spiel und einigen sich mit der Seminarleitung darüber, welchen Inhalten die gemeinsame Arbeit gelten und wie dies methodisch vonstatten gehen soll (Lehr-Lernvertrag; vgl. Meueler 1998, S. 229ff.). Alle sind potenzielle Subjekte der gemeinsamen Arbeit und Objekte der daraus erwachsenden inhaltlichen wie psychosozialen Anforderungen zugleich. Sie legen selbst fest, was sie als Erfolg verbuchen wollen. Die Teilnehmer/innen erleben sich zum Teil als kompetente Berater/innen der Kolleg/innen, als selbstbewusste Fragesteller, als großgewordene Kinder, die mitunter zu einem Spiel eingeladen werden, das nur dem gemeinsamen Spaß dient. Das gemeinsame Erleben in der Gruppe wird reflektiert. Schildert eine Teilnehmerin eine besondere Schwierigkeit in ihrem Berufsalltag, lassen sich die anderen auf ihre Lebens- und Arbeitsbedingungen ein und es ergibt sich mit einem Mal eine Dynamik auf lebensphilosophisches und didaktisches Denken hin, die alle mitreißt. Es wird erlebbar, dass Subjektentwicklung als soziales Ereignis, als Offenheit für fremde Nöte („großes Ich“) und als kreative Gestaltung humaner Gemeinschaft nicht denkbar ist ohne politische Reflexion, ohne bewussten Einbezug subjektiver Körperlichkeit, ohne Spontaneität des freien Einfalls, ohne Vergnügen als pure Energie.

Fortbildung und Subjektentwicklung

Vergleicht man die Fortbildung, die durch direkten betrieblichen Druck ausgelöst wird, mit dem Mainzer Projekt einer offenen Lern-Gelegenheit, wird erkennbar, dass es in dem eigensinnigen Feld der Qualifizierung, deren Bildungseffekte immer die von Dritten vorgegebenen und damit begrenzten Zwecke übersteigen können, eine ganze Reihe von unwägbareren Formen der Subjektentwicklung gibt:

Stets der äußeren Natur, der inneren Natur und den Anforderungen der sozialen Welt, insbesondere im Berufsleben, unterlegen, entwickelt sich das widerborstige Bedürfnis, zum Subjekt der eigenen Lebensgestaltung werden zu wollen, insbesondere in Situationen, in denen die Unzulänglichkeit der beruflichen Alltagsroutinen krisenhaft und damit verstörend erlebt wird. Bruno Bettelheim hat einmal festgestellt, die Menschheit habe immer mehr aus Sorge denn aus eigenem Antrieb gelernt. Dieses Motiv gilt für Fortbildung allemal. Das konkrete Bedürfnis, sich auf eigene Initiative fortzubilden, wird zumeist durch innere Unruhe ausgelöst, wenn selbstinitiierte und selbstinstruktive Lernaktivitäten im Alltag samt Strategien des autodidaktischen Lernens als unzureichend erlebt werden.

In der betrieblichen Weiterbildung ordnen mehrheitlich der Betrieb oder Vorgesetzte die Fortbildung von Firmenangehörigen an. Es muss als massiv kränkend erlebt werden, wenn Vorgesetzte eine Diskrepanz zwischen den Arbeitsplatzanforderungen und der Summe meiner aktuell vorhandenen Fähigkeiten (Kompetenz) feststellen. Schließlich trägt jede/r von uns tagtäglich energiegeladene narzisstische Potenziale an den Arbeitsplatz. Jede/r will die berufliche Arbeit gut machen, da vom Ausmaß gewährter Anerkennung, insbesondere durch die Vorgesetzten, das Zustandekommen der eigenen Selbstwert- und Sicherheitsgefühle abhängt.

Aufs Ganze gesehen kann es dabei zu ganz unterschiedlichen Typen der Subjektentwicklung kommen:

- Im einen Typus vervollkommenet das Subjekt im Dienst rigider Selbstdurchsetzung seine Funktionalität. Es wird „ein kontinuierlich strategisch handelnder Akteur, der sein Arbeitsvermögen hochgradig gezielt und dauerhaft auf eine potentielle wirtschaftliche Nutzung hin entwickelt und verwertet.“ Der „Zugewinn an Eigenverantwortung, Kreativität, sozialen Kontakten etc. dient gerade nicht der Selbstverwirklichung, sondern der Steigerung der Effektivität. Innerhalb dieser Grenzen realisiert sich Selbstverwirklichung nicht als Freiheit, sondern als Internalisierung der Unternehmensziele, soziale Kontakte nicht als Solidarität, sondern (als) gegenseitige Kontrolle und Disziplinierung, Flexibilität und Mobilität nicht als Möglichkeit, sondern als Zwang“ (Deck u. a. 2001, S. 11f.). Adorno meinte schon 1966: „Generell muß jeder einzelne, um sein Leben zu fristen, eine Funktion auf sich nehmen und wird gelehrt, zu danken, solange er eine hat“ (Adorno 1987, Sp. 1104) „Automatisch sowohl wie planvoll sind die Subjekte daran verhindert, sich als Subjekt zu wissen ... Subjekt und Objekt sind, in höhnischem Widerspiel zur Hoffnung der Philosophie, versöhnt. Der Prozeß zehrt davon, dass die Menschen dem, was ihnen angetan wird, auch ihr Leben verdanken“ (ebd., Sp. 1110). Adorno setzt seine Hoffnung auf die gesellschaftlichen Widersprüche, die für ihn voller Produktivität stecken.

Einer der zentralen Widersprüche ist der, dass die Bündelung aller Energie auf die selbst gewollte und unentwegt betriebene Vervollkommenung der funktionalen Subjektivität keine Kraft, keinen Raum und keine Zeit mehr übrig lässt für all das, was über das Funktionieren in der Tauschgesellschaft hinaus dem Leben einen Sinn gibt. Gilt es unentwegt, die eigene Beschäftigungsfähigkeit (emplo-

yability) nachzuweisen, verliert sich die Möglichkeit und Fähigkeit zur Muße, seit der Antike mit Bildung verbunden. Ist einem nicht mehr gegönnt als ein hastiges Atemholen zwischen den Schüben beruflicher Verausgabung und berufsbezogener Reproduktion der eigenen Kräfte und kommt keine Frei-Zeit als bewusste Regression, als Entspannung und Gelöstheit in der Mitte zwischen Nichts-Tun und Hetze mehr zustande, geht eine Grundbedingung gelingenden menschlichen Lebens verloren: die Kontemplation über das, was zu tun und was zu unterlassen ist, das bewusste Nachdenken über Anpassung und Widerständigkeit. Oft wird sie einem erst durch einen körperlichen Zusammenbruch aufgenötigt.

- Im zweiten Typus kann das defensive Lernen in „expansives Lernen“ (Holzkamp 1993) übergehen, wenn eine mir abverlangte Lernaufgabe mich mit einem Male so zu interessieren beginnt, dass es mir hinter den Zähnen bitzelt und ich die Aufgabe als meine eigene Lernproblematik übernehme. Ich baue dann wie ein Forscher meine eigene Struktur von Informationsmöglichkeiten und Quellen auf.
- Was dem Mainzer Projekt als drittem Typus seinen Charme verleiht, ist die konstitutive Erkenntnis, dass zum Lernen im eigenen Interesse Unbedrohtheit, Entlastetheit, Unbedrängtheit, Vertrauen und Ruhe gehören (ebd., S. 485). Gleichwohl kann sich auch diese subjektorientierte Fortbildung nicht dem Zwang der Verhältnisse als Verwandlung aller Lebensbereiche in Marktsegmente entziehen: Einzelne Teilnehmer/innen unterrichten in Projekten, in denen Lehrer/innen und Schüler/innen zwangsweise so zusammengeschlossen sind, dass sie diesen Lehr-Lern-Zusammenhang nur unter Verlust ihres Lebensunterhalts verlassen können. An solchen Maßnahmen nehmen z. B. Langzeitarbeitslose, Russland-Aussiedler und Ausländer teil, die nur dann vom Arbeitsamt in ihrem Lebensunterhalt finanziert werden, wenn sie täglich acht Stunden anwesend sind, um kontrolliert zu lernen. Das Ziel solcher Maßnahmen ist die höchstmögliche Vermittlung der Kursteilnehmer/innen in den Arbeitsmarkt. Die Arbeitsverwaltung erstellt für die weitere Finanzierung der beteiligten privaten Träger alljährlich ein Ranking nach folgenden beiden Kriterien: 1. Höchste Vermittlungsquote, 2. Preisgünstigstes Angebot. Die Lehrer/innen werden arbeitslos, wenn ihr Anstellungs-Träger der öffentlichen Alimentierung verlustig geht, weil ihre Kursarbeit nicht den vorgeschriebenen Prozentsatz vermittelbarer Arbeitskräfte erfüllt hat. Die Dramatik wird durch zwei Dilemmata bestimmt: zum einen dadurch, dass nachhaltiges Lernen nicht erzwingbar ist, zum anderen, dass es keinerlei Garantie für die Einmündung erfolgreicher Absolventen in den Arbeitsmarkt gibt. Tragen die von diesem verhängnisvollen Zirkel betroffenen Lehrer/innen ihre existenziellen Nöte mit der Zwangsteilnahme in die Fortbildungsveranstaltung hinein, geht die Unbekümmertheit einer vermeintlich freiwillig in Anspruch genommenen Lern-Gelegenheit verloren. Unwiderruflich in den kapitalistischen Zusammenhang des Kosten-Nutzen-Denkens eingebunden, schlägt zwar noch das aufklärerische Gewissen, im sozialen und didaktischen Handeln ein Höchst-

maß an Menschlichkeit realisieren und zur Selbstbestimmung ermuntern zu wollen, zugleich breitet sich aber das lähmende Gefühl von Machtlosigkeit aus. Michel Foucault forderte 1984, kurz vor seinem Tod: „... das, wonach ein Individuum streben muß, ist ein Subjektstatus ... Es hat sich als Subjekt zu konstituieren ... Nunmehr ist der Meister ein Operator in der Neugestaltung und in der Formation des Individuums als Subjekt“ (Foucault 1985, S. 41). Foucault setzt auf das ethische Subjekt, das sowohl die Verhältnisse (Löwenthals Rede vom „großen Ich“) als sich selbst verändern kann. Subjektivität als Sich-Verhalten zur eigenen Existenz beinhaltet für ihn die Neubegründung der Ethik als Lebenskunst. Das Subjekt sei zwar bestimmten Macht- und Wissenskomplexen unterworfen, doch es bestehe Freiheit darin, sich zu diesen Weisen der Unterwerfung von sich aus reflexiv verhalten zu können, sich fügend oder sich widersetzend.

Im Ringkampf oder Boxkampf mit einem übermächtigen Gegner besteht die größte zu erlernende Kunst darin, sich dem Zugriff des stärkeren Gegners gekonnt zu entziehen. So kann in unserer rigiden Tauschgesellschaft, in der berufliche Reproduktion auch die arbeitsfreie Zeit auffrisst, die Herstellung lebenswichtiger Muße nur dadurch gewonnen werden, dass geläufige Routinen des individuellen Zeitverbrauchs bewusst aufgegeben werden und man sich bestimmten Zumutungen permanenter Vergesellschaftung durch Unterlassung entzieht, z. B. durch Verzicht auf Fernsehen und Internet (Zerstreuung, Müll und einige Perlen), um die Zeit nach dem Abendessen bis zum Schlaf frei zu sein für die Ernährung des Intellekts und der Seele.

Durch die bewusste Selbst-Gewährung von Zeit für nicht ökonomisch nützliche Tätigkeiten (Kontemplation, Wandern, Kochen für Freunde, Musik hören und Musizieren, lustbetonte Lernprojekte im Alltag etc.) wird die uns aufgenötigte rigorose Selbst-Kontrolle („Selbst-Management“) aufgeweicht. „Das Verhältnis zum Neuen hat sein Modell in dem Kind, das auf dem Klavier nach einem noch nie gehörten, unberührten Akkord tastet. Aber es gab den Akkord immer schon, die Möglichkeiten der Kombination sind beschränkt, eigentlich steckt schon alles in der Klaviatur“ (Adorno 1973, S. 55).

Literatur

- Adorno, T. W. (1973): Ästhetische Theorie. Frankfurt/M.
- Adorno, T. W. (1987): Gesellschaft. In: Herzog, R. u. a. (Hrsg.): Evangelisches Staatslexikon. 3. neubearb. Auflage, Bd. I. Stuttgart, Sp. 1103-1112
- Boltanski, L./Chiapello, É. (2000): Befreiung vom Kapitalismus? Befreiung durch Kapitalismus? In: Blätter für deutsche und internationale Politik, H. 4, S. 476-487
- Deck, J./Delmann, S./Loick, D./Müller, J. (Hrsg.) (2001): Ich schau dir in die Augen, gesellschaftlicher Verblendungszusammenhang! Texte zu Subjektconstitution und Ideologieproduktion. Mainz
- Ebeling, H. (1990): Das vergebliche Subjekt. Verbrauch und Verweigerung. In: Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hrsg.): Nur gelegentlich Subjekt? Beiträge der Erwachsenenbildung zur Subjektconstitution. Heidelberg, S. 20-40

- Foucault, M. (1985): Freiheit und Selbstsorge. Interview 1984 und Vorlesung 1982, hrsg. von H. Becker u. a. Frankfurt/M.
- Gorz, A. (2000): Eine ganz andere Weltzivilisation denken (Gespräch mit M. Zetzmann). In: Blätter für deutsche und internationale Politik, H. 5, S. 607-617
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M., New York
- Meuener, E. (1998): Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Meuener, E. (1999): Wie aus Schwäche Stärke wird. Vom Umgang mit Lebenskrisen. Berlin
- Meuener, E. (2001): Lob des Scheiterns. Methoden- und Geschichtenbuch zur Erwachsenenbildung an der Universität. Baltmannsweiler
- Schneider, M. (2002): E-Learning hat Grenzen. In: management & training, H. 1, S. 3
- Strasser, J. (2000): Triumph der Selbstzensur. In: Süddeutsche Zeitung vom 16./17. September, Feuilleton-Beilage, S. 1
- Strassner, S. (2001): Selbstgesteuertes Lernen. Magister-Arbeit im Fachbereich Philosophie/Pädagogik (masch.). Mainz
- Weiß, R. (1999): Selbstgesteuertes Lernen als Teil betrieblicher Kompetenzentwicklung. In: BMBF (Hrsg.): Konzertierte Aktion Weiterbildung. Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongress vom 4. bis 6. November 1998 in Königswinter. Bonn, S. 303-306

Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre

„Wer keine neuen Lösungen sucht, muss sich auf neue Probleme einstellen“. Nach dieser nicht allzu neuen Erkenntnis – sie stammt von Francis Bacon – handeln nicht nur die vom Zeitdruck getriebenen Manager in den profitorientierten Unternehmen, sondern ebenso auch die von handlungsorientiertem Zeitdruck entlasteten Wissenschaftler. Speziell wenn sie sich mit Problemen der beruflichen Aus- und Weiterbildung befassen, stehen alle unter zunehmendem Innovationsdruck. Dessen Produkt ist der „Trend zur Kompetenz“, der jenen zu den „Schlüsselqualifikationen“ abgelöst hat. „Kompetenz – ein Wert, auf den Sie bauen können.“ Mit diesem Werbeslogan für ihre Immobiliengeschäfte liegt die „Bayerische Hausbau“ voll im Trend. Kompetenz boomt – nicht nur in der Alltags- und Werbesprache: Methodenkompetenzen, Ich-Kompetenzen, Kommunikationskompetenzen und ein Sack voller Sozialkompetenzen wurden bereits gesichtet und werden – z. B. in Stellenanzeigen – offenbar auch nachgefragt. Kürzlich fuhr einem der Autoren dieses Beitrages sogar ein Lastwagen zwischen Eisenach und Erfurt über den eiligen Weg, der seine Ladung Fensterrahmen als „Fassadenkompetenz“ angepriesen hatte. Nicht schlecht, vielleicht ist das ja jene Meta-Kompetenz, die alle anderen Kompetenzen einschließt und die wir letztendlich heute alle nötig haben. Denn der Schein bestimmt das Bewusstsein. Wer im Diskurs um unsere Zukunft nicht abgehängt werden will, darf beim Trend zur Kompetenz nicht abseits stehen. Widerstand gegen diese kompetenzgesteuerte Flucht in die Zukunft scheint ins Abseits zu führen. Alle landen wir, über kurz oder lang, in Kompetenzzentren – mit und ohne Kompetenz. Wie aber kommt es dazu, und was steckt dahinter?

Das vermeintlich Neue

Die Attraktivität des Kompetenzbegriffs ist Teil eines Sprachspielwettbewerbs, der dem Neuen größeres Interesse zukommen lässt als dem Älteren. Wissenschaftler sind Teil der herrschenden Wettbewerbsgesellschaft (Sloterdijk: „Die Gesellschaft ist die Summe ihrer Wettbewerbe“). Sie sind jedoch Teilnehmer eines Wettbewerbs, bei dem es nicht primär auf Geldgewinne, sondern zuallererst auf Reputation, Prestige und Prominenz, also auf „Aufmerksamkeit“, ankommt. Der Beamtenstatus lässt (z. Zt.) Konkurrenzen über Einkommensgewinne nur beschränkt zu. Umso mehr wird die auch bei Wissenschaftlern verbreitete Neigung zum Statusgewinn über die aufmerksamkeitsheischende Platzierung neuer Begrifflichkeiten mit verdünnter Sinnsubstanz und geringem Klärungswert befriedigt. Dazu dient zur Zeit der

Kompetenzbegriff, speziell im Bereich der Aus- und Weiterbildung. „Zukunft = Kompetenz = Zukunftskompetenz“ lautet die Gleichung im Sprachspiel.

Fast völlig ignoriert wird in diesen schnellen Zeiten, dass die „Kompetenz“ bereits vor über 30 Jahren in die sozialwissenschaftlichen Diskurse Einzug gehalten hat. Damals wurde der Begriff Kompetenz (competence) zuerst von Chomsky im Rahmen seiner Syntax-Theorie in die Diskussion eingebracht. Habermas, der im deutschen Sprachraum maßgeblich für die Rezeption der Chomsky'schen Theorie sorgte, interpretierte den Begriff: „Kompetenz nennt er die Fähigkeit eines idealen Sprechers, ein abstraktes System sprachgenerativer Regeln zu beherrschen“ (Habermas 1971, S. 101). Einer der Verfasser dieses Beitrages hat bereits 1974 in enger Anlehnung an Chomsky und Habermas das Konstrukt der „kritischen Kompetenz“ entwickelt und für die Berufspädagogik aufbereitet (vgl. Geißler 1974). Ist die augenblickliche Kompetenzeuphorie möglicherweise nichts anderes als ein alter Hut, der zwischenzeitlich für ein paar Jahre hinter die terminologische Ablage gerutscht war und nun wieder gefunden wurde? Nein, das sicher nicht. Denn zwischen dem, was in den 1970er Jahren unter „Kompetenz“ verstanden wurde, und dem, was heute so flott als Erklärung und als Angebot zur Lösung pädagogischer Probleme daherkommt, besteht nur ein sehr lockerer und oberflächlicher Zusammenhang. Dies zeigt sich u. a. in dem Sachverhalt, dass in den heute geführten Kompetenz-Diskursen nur selten auf die Literatur der 1970er Jahre zurückgegriffen wird. Um dem Begriff im Wettbewerb der Wissenschaftskonkurrenten Neuigkeitswert zu verleihen, ist man im Tempodrom der Begriffbesetzer gerne bereit, das nicht allzu lange Zurückliegende zu verdrängen und/oder zu verleugnen. Wissenschaftlich betrachtet, ist dies ein eher seltsames und dubioses Vorgehen. Aber nur so kann man mit dem Rückenwind eines vermeintlich unverbrauchten Begriffes Politik machen: Aufmerksamkeitspolitik, wissenschaftliche Quotenpolitik.

Das heutige „Kompetenz“-Angebot ist seiner Fähigkeit und seiner Fruchtbarkeit zur Theorienbildung weitgehend beraubt. „Kompetenz“ wurde zur semantischen Projektionsfläche für Zuschreibungen, die etwas mit Fähigkeiten zu tun haben, die im Lebens- und Arbeitsvollzug gebraucht werden und deren Erwerb *möglich* ist. Das ist jedenfalls die Hoffnung, die der Begriff neuerdings nährt. Damit setzt er positive Qualitätszuschreibungen im Hinblick auf (angemessene) Handlungen frei. Alltagssprachlich wird kalkuliert, dass mit Kompetenz bestimmte Fähigkeiten gemeint sind, die ein besseres, hochwertigeres, angemesseneres Handeln zur Erreichung von vorgegebenen Zielen ermöglichen – und dies immer wieder neu. Kompetenz ist nicht aufzubreuchen. Sie ist eine *auf Dauer gestellte* Fähigkeit, die sich zugleich selbst (kompetent) weiterentwickelt: eine *Fähigkeit zur Weiterentwicklung von Fähigkeiten*. So ist beispielsweise „soziale Kompetenz“ zuallererst die Fähigkeit, soziale Kompetenz (etwa Empathie, Dialog-, Konflikt-, Kooperations- oder Steuerungsfähigkeit) in *immer wieder neuen Handlungssituationen neu zu generieren*.

Der Wissenschaftsbereich spielt noch mit einer weiteren Attraktivität: Es ist die Abgrenzung, die vermeintliche Differenz zum Qualifikationsbegriff. Dieser Qualifi-

kationsbegriff definiert sich traditionell durch die *externe Zweckbestimmung* jener Fähigkeiten, die er umfasst. Qualifikationen sind an einer bestimmten Systemrationalität zweckorientiert und damit eindeutig sinn-vorbestimmt (vgl. Orthey 1999). Das ist z. B. die des Berufsbildungssystems, das seine Ansprüche an organisierte und organisierbare Beruflichkeitsanforderungen in Qualifikationsprofilen zum Ausdruck bringt. Insofern war es für Vertreter und Befürworter dieses Systems in den 1980er Jahren verlockend, den Begriff „Qualifikation“ durch Voranstellung eines „Schlüssels“ zu einem universalistischen allgemein- und berufspädagogischen Prinzip machen zu können. „Schlüsselqualifikationen“ wurden als Konsensformel im bildungspolitischen Gerangel von allen Beteiligten, von Arbeitsgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, von politischen Parteien, von Verbänden und sonstigen Interessengruppen genutzt. Sieht man genauer hin, diente der Begriff mehr der Beschwichtigung von Interessengegensätzen und weniger einem substantiellen Konsens. Er rettet ein Minimum an Verständigung und bedient damit konfliktreduzierende Übereinstimmungsrhetorik. Je mehr Beliebigkeit, umso besser (vgl. Geißler/Orthey 1993). Einlösbar erschien der Anspruch jedoch nicht. Je stärker darum gerungen wurde, desto abstrakter stellten sich die gefundenen Schlüsselqualifikationen dar. Letztlich landeten sie dort, wo heute üblicherweise – ebenso auch in der Kompetenzdiskussion – bevorzugt gelandet wird: beim *Lernen des Lernens*. In einem Anflug von kreativer Begriffsbildung nennt dies das vom Bund und den Ländern gemeinsam ins Leben gerufene „Forum Bildung“ schließlich „Lernkompetenz“. Dass eben dieser so vieles zugeschrieben wird, ist wenig erstaunlich, wenn man von der Zunahme nicht standardisierbarer beruflicher Handlungssituationen, nicht reproduzierbarer Tätigkeiten und gleichzeitiger Unberechenbarkeit und Brüchigkeit von Erwerbsbiografien ausgeht. Der Ausweg aus dem Dilemma der Abstraktion führt heute gesellschaftlich zur Individualisierung von Problemlagen (vgl. Geißler/Orthey 1998). Das ist auch deshalb unter Steuerungsaspekten attraktiv, weil es mit den *Ansprüchen des Selbst* in einer individualisierten Gesellschaft positiv korrespondiert. Zunehmend öfter geschieht diese Individualisierung von Problemlagen mittels Pädagogisierung (vgl. Orthey 1999, S. 157ff.). Zur Bezeichnung des gewünschten (Lern-)Prozesses und Effektes bietet sich der Kompetenzbegriff als neue, noch weitgehend faltenfreie, praxisrelevante und problemlösende Sprachform an. Er scheint auch deshalb besonders attraktiv, weil Kompetenz, im Gegensatz zur Qualifikation, *an das Subjekt gekoppelt* wird. Verstanden wird insofern unter Kompetenz oft eine Kombination von Fähigkeiten, *Kenntnissen und Haltungen*, die im Hinblick auf die Erreichung eines bestimmten Ziels eingesetzt werden (Kadishi zit. nach Hendrich 2000, S. 33). Diese stehen dem Individuum als Handlungs- und Verhaltensrepertoire zur Verfügung.

Kompetenzen werden auf der Basis eines Impulses von außen (z. B. Anforderungen der Organisation) und der Energie von innen in Handlungssituationen aktualisiert. Durch reflexive Lernprozesse in der Handlung und reflexive Lernprozesse über die Handlung (vgl. Altrichter 2000, S. 204f.; Orthey 2002) können die *Kompetenzen auf ein neues Niveau* gebracht werden. Diese Form der Entwicklung von

Kompetenz geschieht meist in Anlehnung an den Prozess der Arbeit und ist mit der Erfahrung von unmittelbarer Praxis gekoppelt. Daher wird nicht nach allen Kompetenzen, die im Subjekt angelegt sind, gesucht und gefragt, sondern nur nach jenen, die sich z. B. im Arbeitsprozess anwenden lassen. Die Kompetenz wird im Hinblick auf Arbeit domestiziert. Die Differenz zum Qualifikationsbegriff wird damit (zumindest partiell) eingeebnet. Es geht, das sollte man nicht leichtfertig unterschlagen, bei der Kompetenzdiskussion um Verwertung von Kompetenz. Nicht die Wahrung der Schöpfung ist das Ziel des „Kompetenzmenschen“, vielmehr ist es die Steigerung der *Wertschöpfung*. Denn begründet und legitimiert wird die Ausrichtung von Bildungsaktivitäten auf Kompetenzen hin primär durch Veränderungen der Arbeitswelt und ihrer neuen Anforderungen. Es geht also nicht, wie vordergründig vermutbar, um Persönlichkeitsentwicklung mittels Beratungs- und Bildungsmaßnahmen. Es geht um Personalentwicklung für eine konkurrenzfähige Wirtschaft. Deshalb ist von einer durchaus möglichen Anbindung des Kompetenzkonzeptes – so wie vor 30 Jahren geschehen – an Perspektiven, die der Stärkung von Subjektivität, der Ermöglichung von Selbstverwirklichungsinteressen, von Autonomie- und Souveränitätsansprüchen dienen, heutzutage nichts zu sehen, nichts zu lesen und nichts zu hören. Die subjektiven Potenziale (Kompetenzen) werden vielmehr entfaltet und gleichzeitig entstellt. Sie werden auf ihre verwertbaren Anteile hin reduziert. Man investiert ins Humankapital und wenn dieses bei den Kompetenzen der Subjekte liegt, investiert man eben in diese – so lange, wie sie sich als verwertbares Humankapital herausstellen. Der Kompetenzbegriff, wie er heute wieder in der Debatte eingeführt wird, ist eindeutig ökonomisch zentriert. Vonken (2001, S. 520) geht so weit, ihn als „ökonomisierte Variante des klassischen Bildungsbegriffes“ darzustellen.

Offensichtliches Indiz dafür ist die Inflation jener Kompetenzen, die für die Erfüllung von Karrierehoffnungen als notwendig und unverzichtbar angepriesen werden. Deren Verfallszeit wird immer kürzer. Der inzwischen von einer Nötigung kaum mehr unterscheidbare Propagandafeldzug fürs lebenslange Lernen belegt es. Jene, die sich kompetent gemacht haben, sind dazu verurteilt, ein Leben lang am Erhalt ihrer Kompetenzen, aber auch an deren Verlernen zu arbeiten. Denn immer öfter werden sie mit der Erfahrung konfrontiert, dass die ehemals mühsam erworbenen Kompetenzen für den Arbeitsbereich statt zu einem Einstellungs- zu einem Entlassungsgrund geworden sind.

Zweifelsohne ist der primär terminologische Wandel von der Qualifikation zur Kompetenz letztlich auch als ein Reflex auf die neuen Integrationsformen des Faktors Arbeit zu interpretieren. Mit dem Anwachsen des Dienstleistungsbereiches steigt die aktuelle Selbstbeteiligung der Arbeitnehmer an den Produktivitäts- und Qualitätszielen der Betriebe. Im schillernden Begriff „Arbeitskraftunternehmer“ wird dies zu benennen versucht. Ihn charakterisieren Voß und Pongratz (1998, S. 150) dadurch, dass er eine systematisch erweiterte Selbstkontrolle zur Pflege und zur Verbesserung des eigenen Arbeitsvermögens entwickelt; dies speziell durch das kontinuierliche Selbstmanagement von Alltag und Biografie, durch aktives selbst-

organisiertes Zeitmanagement und durch eine möglichst umfassende Ökonomisierung der eigenen Arbeitsfähigkeit. Das Potenzial zu solcher Selbststrationalisierung ist gemeint, wenn neuerdings nicht mehr von Qualifikations-, sondern von Kompetenzentwicklung gesprochen wird. Es geht um die umfassende Vereinnahmung der Person. Der Begriff „Person“ aber sucht „nicht die individuelle Einzigartigkeit der konkreten Natur des Einzelmenschen zu treffen“ (Luhmann); und der Begriff „Kompetenz“ ebenso wenig. Insofern ist Vonken zuzustimmen, der schlussfolgert: „Mit anderen Worten: Mit Zunahme der Anzahl der Kompetenzen sinkt die Wahrscheinlichkeit der Bestimmung der kompetenten Persönlichkeit“ (Vonken 2001, S. 518).

Es ist eines der großen Verdienste von Foucault, im Detail nachgewiesen zu haben, dass die Entwicklung von Subjektivität in der Moderne immer auch als Zwangssubjektivierung durch die Institutionen der Macht geschah und noch geschieht. Mit maßgeblicher Unterstützung der Bildungspolitik und der Bildungsinstitutionen wird in der verschärften Moderne den Subjekten beigebracht, sich zur Produktivität selbst anzuleiten. Das führt nicht zu einer Entwicklung der Besonderheit und Eigentümlichkeit des Subjektes, sondern eher zu dessen Auslöschung. Das Kompetenzkonzept, so wie es heute mehrheitlich vertreten wird, dient primär diesem Zweck und *nicht* dazu, wie hoffnungsfroh immer wieder behauptet, Persönlichkeit und Personal, subjektive und wirtschaftliche Entwicklung zu harmonisieren oder gar zu versöhnen. Die Qualifikation bleibt also Qualifikation – auch wenn sie jetzt Kompetenz heißt.

Wenn man das erkennt, kann man ohne falsche Erlösungshoffnungen und ohne allzu große Heilserwartungen über Kompetenz reden und schreiben. Also weiter mit den Kompetenzen, ohne zu wissen, wo und wie das schließlich endet.

Kompetenzentwicklung. Aber wohin?

Allenthalben geht es heute – allerdings nicht immer auf Basis einer kritischen Reflexion der Begriffsgeschichte – um „Kompetenzentwicklung“. Entwickelt wurde dieser Begriff in der Folge starker Veränderungen, die sich im Rahmen von qualifikatorischen Perspektiven im Zusammenhang mit der „deutschen Einheit“ ergaben. Zweifelsohne war der gewählte Begriff nicht nur pädagogisch, sondern auch politisch motiviert. Er diente der Abgrenzung zu traditionellen Formen der Weiterbildung und markierte auch andere, neue Formen des Lernens, die tendenziell eher an die Arbeit gekoppelt werden sollten. In einem Memorandum wurde dies unter dem Titel „Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Lehren aus dem Transformationsprozess“ 1995 niedergelegt (ABWF 1996, vgl. auch die Veröffentlichung in der Reihe QUEM-Report, grundlegend: Baethge/Schiersmann 1998).

Also gut: Kompetenzentwicklung – schon lange nicht mehr nur im Osten Deutschlands. Aber wohin führt sie?

Gemäß der Prognose von Tessaring (1994, S. 7-9) gehen die Produktionstätigkeiten bis zum Jahre 2010 vermutlich auf knapp 30% bis gut 28% zurück, während die primären Dienstleistungstätigkeiten vermutlich eher stagnieren und die sekundären Dienstleistungstätigkeiten zunehmen werden (von 1991 27% auf 31,5% bis 32,4% bis zum Jahr 2010). Hohe Anteilszuwächse verzeichnen dabei Organisations- und Managementtätigkeiten (von 6,3% auf 9,1% bis 9,5%). Auch Ausbildungs-, Beratungs- und Informationstätigkeiten könnten von knapp 12% auf 14,6% steigen.

Sozialkompetenz scheint für Betriebe, die freie Stellen zu besetzen haben, besonders wichtig. Einer neueren Studie zufolge enthalten 72% aller Stellenanzeigen Nachfragen nach sozialen Kompetenzen und diesbezüglichen personenbezogenen Fähigkeiten (vgl. Dietzen 1999, S. 36/37). Dahinter verbergen sich zumeist die schon hinlänglich überdehnten semantischen Projektionsflächen, wie z. B. Lernbereitschaft, Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit oder Teamfähigkeit. In 1.620 Anzeigen kommt das Wort ‚Team‘ 2.334 mal vor. Es wird in 41% aller ausgewerteten Anzeigen benutzt (vgl. Werner 1999, S. 71). Teamfähigkeit wird zuallererst in 31% aller Stellenanzeigen erwartet, 56% aller Fachhochschüler und Hochschul学生 müssen sie zum Bewerbungsgespräch mitbringen (vgl. Dietzen 1999, S. 36/37). Hoffentlich haben sie das in den Fachhochschulen und Unis auch gut gelernt. Die Wirtschaftswoche (Nr. 11, S. 166) hat ebenfalls zählen lassen. In deutschen Firmeneintragungen wurde das Kultwort „Team“ im Jahre 1998 2.962 mal strapaziert: „vom Aluminiumteam zum Holzteam, vom Krankenpflegeteam zum Teppichteam (...) – eine Kakophonie der Beliebigkeit“. 469 mal hatten die bemitleidenswerten Recherchierer/innen das Wort Team in einem einzigen Stellenteil der Frankfurter Allgemeinen Zeitung gefunden. Und in den Regalen der Buchhändler fanden sie 200 Werke, die das Wort bereits im Namen tragen.

Im Bericht des Rates für Forschung, Technologie und Innovation der Bundesregierung mit dem Titel „Kompetenz im globalen Wettbewerb“ (BMBF 1998, S. 25f.) werden *Schlüsselkompetenzen* im Hinblick auf den globalen Wettbewerb benannt. Neben grundlegenden Fach- und Methodenkompetenzen sind dies vor allem

- Sprach- und Medienkompetenz sowie vertiefte Kenntnisse über die aktuellen sozialen, kulturellen und ökonomischen Gegebenheiten anderer Länder,
- Kreativität und Innovationsfähigkeit, die eine wesentliche Grundlage für wettbewerbsfähige Ideen und Produkte bilden,
- Mobilität und Flexibilität, verbunden mit Fähigkeiten wie Ausdauer, Zuverlässigkeit und Genauigkeit,
- soziale Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Integrationsfähigkeit, Integrationswille und vernetztes Denken.

Die hier impliziten Trends verdichten die Expert/innen des von der Bundesregierung eingesetzten „Forum Bildung“ zu *sechs zentralen Kompetenzen*: intelligentes Wissen, anwendungsfähiges Wissen, Lernkompetenz (Lernen des Lernens), methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen, soziale Kompetenzen, Wertorientierungen. Dabei ist das Leitbild „Selbststeuerung“ für die Weiterbildung von Er-

wachsenen zentral. Das beinhaltet die Erwartung an die Lernenden, selbst initiativ zu werden, „um eigene Lernbedürfnisse festzustellen, Lernziele zu formulieren, menschliche und dingliche Ressourcen für das Lernen zu identifizieren, angemessene Lernstrategien zu wählen und zu realisieren und die Lernprozesse zu evaluieren“ (Schiersmann 2001, S. V1/17). Zur Einlösung dieser Vision in den erforderlichen Kompetenzen ist es nötig, dass Lernprozesse selbst stärker zum Gegenstand von Bildung werden.

Diese – und auch andere – empirischen Befunde und Expertenbelege stellen eine *Verschiebung der Kompetenzen* im Sinne einer Anhebung des Kompetenzniveaus, einer Verallgemeinerung, der Einblendung von reflexiven Anteilen und einer Bedeutungszunahme methodischer und sozialer Kompetenzen fest.

Der Versuch, diese vagen „Ungefährkompetenzen“ in Perspektiven der *Kompetenzentwicklung* zu differenzieren (vgl. Orthey 1999, S. 190ff.), zeigt folgende Markierungen. Gefragt sein werden zukünftig

- Kompetenzen, um mit *hochkomplexen unsicheren und uneindeutigen Situationen* professionell zurechtzukommen und unter diesen Bedingungen genügend Sicherheiten zu generieren, um handlungsfähig zu bleiben („Pluralitätskompetenzen“),
- Kompetenzen, um die immer häufigeren (berufsbiografischen, tätigkeitsbedingten, qualifikatorischen, sozialen) *Übergänge so zu gestalten*, dass sinnvoll mit Vergangenen abgeschlossen werden kann und eine Anknüpfung ans Neue möglich wird („Transversalitätskompetenzen“),
- Fähigkeiten, sich selbst und andere *beobachten* zu können, zu erkennen, welche Unterscheidungen diesen Beobachtungen zugrunde liegen und welche Einflüsse dies auf Situationen und ihre Entwicklung hat („Beobachtungskompetenzen“),
- Fähigkeiten, *reflexiv zu Sinnfindungen* zu kommen und insbesondere dadurch produktiv mit *Störungen* – der Standarderfahrung der sich selbst überschreitenden Moderne – umgehen zu können („reflexive Kompetenzen als Kompetenzen zum produktiven Umgang mit Störungen“),
- Fähigkeiten zur *formalen Rationalisierung* komplexer beruflicher Handlungssituationen („methodische Kompetenzen“),
- Fähigkeiten zur *Analyse, Gestaltung und Steuerung sozialer Situationen* („sozial-kommunikative Kompetenzen“),
- Fähigkeiten, mit der neuen *Ästhetik unserer Alltags- und Arbeitswelt* und deren „Bilderfluten“ (Virilio) umgehen zu können – und andererseits diese Möglichkeiten auch zu nutzen („ästhetische Kompetenzen“),
- Fähigkeiten zur *Selbstentwicklung*, d. h. zur Selbstbeobachtung, zur Einschätzung der je eigenen (beruflichen) Situation und deren Abgleich mit den Dynamiken der Umwelt, um die zukunftsorientierte Gestaltung von Biografie und Karriere angehen zu können („selbstbezogene Kompetenzen“).

Zusätzlich zu den hier benannten Markierungen werden jeweils spezifische und zunehmend häufiger zu erneuernde fachliche Kompetenzen benötigt – aber ohne

überfachliche ‚Meta-Kompetenzen‘ sind diese ‚wertlos‘ für die Bewältigung von Arbeitssituationen unter Modernisierungsbedingungen. Und sie sind alleine auch nicht mehr marktfähig.

Wem das zu weich erscheint, der liegt im Trend derer, die heutzutage von „weichen Kompetenzen“ sprechen. Das ist immer dann zutreffend, wenn damit die Abkehr von harten und eindeutigen Machbarkeitsillusionen gemeint ist und es eher darum geht, situations-, personen-, interaktions- und prozessadäquat mitzugestalten – und dies häufig mit Mitteln der indirekten Einflussnahme zur *Anregung des systemischen Kontextes* (vgl. Königswieser/Exner 1999).

Kompetenzentwicklung als Ansatz biografieorientierten Lernens

Kompetenzentwicklung kann konzeptionell als *Ansatz biografischer Weiterentwicklung* gedacht werden. Damit steht sie im Kontext von bereits seit einiger Zeit thematisierten Überlegungen, nicht die Beruflichkeit, sondern den Lebenslauf und die Biografie der Lernenden zur zentralen Referenz beruflicher Weiterbildung zu machen (vgl. Harney/Kade 1990; Lenzen/Luhmann 1997; Wittwer 1998; Staudt/Meyer 1998). Die Individuen müssen sich dazu ihrer *Kernkompetenzen* vergewissern. Das sind Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von einem Individuum *in besonderer Weise beherrscht, in unverwechselbarer Weise angewendet* werden und die ihm *Besonderheit verleihen* und seine *Identität prägen*. Der Zugang zu diesen Kernkompetenzen führt über die Orientierung an der jeweils *besonderen Erwerbs- und Berufsbiografie*. Denn über die Biografie werden die bisher aufgebauten und erfolgreichen Kompetenzen zugänglich. Es kann quasi ein retrospektives Kernkompetenzprofil konstruiert werden. Andererseits lassen sich die erforderlichen Veränderungskompetenzen je individuell am biografischen Zugang erfahrungsorientiert entwickeln und in das jeweilige Kernkompetenzprofil integrieren. Dabei sind auch unerwartete Bezüge möglich. In einem Seminar zur beruflichen Neuorientierung entdeckte die Beratungsgruppe in der Lebenslinie eines Kollegen viele ästhetisch bestimmte Motive und sein leidenschaftliches Hobby, das Fotografieren. Einige Zeit später verließ dieser den Konzern und macht seitdem professionell Fotos von schönen Menschen ...

So gedachte Kompetenzentwicklung ist an die Inhalte des Kompetenzbegriffes aus den 1970er Jahren (vgl. Geißler 1974; Habermas 1971) anschlussfähig. Sie sieht die Subjektivität und die Persönlichkeit im Zentrum eines Bildungsprozesses, der auf Biografiereflexion und -gestaltung gerichtet ist. Sie wird damit nicht zu einer Ersatzideologie für verlorengegangene Wertorientierungen, und vor allem ist sie gegen den Trend zur Entsorgung der Biografien gerichtet, wie wir ihn insbesondere dort beobachten, wo der Begriff reaktiviert wurde.

Für die *Lernenden* bedeutet diese Entwicklung: Ihre Biografie wird zu einer *Lernbiografie*. Sie ist nicht standardisierbar, weil sie sehr individualistisch gestaltet werden kann und muss. Angesichts der Beobachtungen pluraler gesellschaftlicher und

globaler Bedingungen wird auch das Leben zu einem pluralen – und damit zu einem riskanten – Unternehmen, dessen ‚Unternehmer‘ die individuellen Unsicherheitszonen über Lernanstrengungen ein Leben lang balancieren müssen. Je mehr sie über *reflexiv ausgerichtete Kompetenzen* verfügen, desto weniger wird dies zu einer Ansammlung von Qualifikationsbits im Sinne einer Totalverzweckung des Lebenslaufs. Denn die reflexiv angelegte Kompetenzentwicklung ist ein *nicht-triviales Veränderungsmodell* – das ist die Hoffnung gegen die völlige Instrumentalisierung und gegen die Ökonomisierung und Verbetrieblichung. Lernen ist *nicht steuerbar*, indem es ausschließlich auf die Output-Erwartungen festgelegt wird. Beim Lernen geschieht immer auch etwas, das sich der Planung entzieht. Und dies ist nicht zu kontrollieren und es ist auch nicht rückgängig zu machen. Es bedeutet im Kern: *Reflexionsfähigkeit*. Und diese Fähigkeit ist – auch wenn sie im Lernprozess nur auf betriebliche oder berufliche Kontexte festgelegt ist – nicht exklusiv auf jene zu beschränken. Sie *entgrenzt* sich selbst vom beabsichtigten Anwendungsfall. Und daran wird auch der „Kapitalismus ohne Beißhemmungen“ (Oskar Negt) gemessen werden, auch wenn er einst die Reflexion selbst zu Rationalisierungszwecken gerufen hatte. Wer deshalb durch gezielte Lernprozesse zur Kompetenzentwicklung den flexiblen, allseits anpassungsfähigen und verfügbaren Menschen mittels seiner Subjektivitäts- und Reflexionspotenziale erschließen will, der bekommt zugleich das dazu, was er (zumindest gezielt) *nicht* will: die Möglichkeit (*mehr ist es nicht!*), dass dieser Mensch diese Potenziale auch *gegen* den ursprünglich angesteuerten Verwendungskontext wendet. Das ist der pädagogische Hoffnungsschimmer in der neuen global dimensionierten und stark ökonomisch hinterlegten Unübersichtlichkeit – jedenfalls sofern sie über Formen des Lernens angegangen wird.

Unter den gegenwärtigen Lern-Bedingungen werden in diesem biografischen Lernprozess auch das sogenannte Subjekt und seine Identität pluralisiert. ‚Identität‘ ist eine Idee des Ichs. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass sie eine *Identität im Übergang* ist. Sie ist immer flüchtig, weil sie Fragment der subjektiven (Lern-)Biografie ist. Das Leben wird zur *bildungsgestützten Identitätsarbeit der Bastelbiografien* im Übergang. Die Gestaltung der vielfältigen Übergänge im Prozess lebenslänglicher Kompetenzentwicklung wird zur zentralen „Kernkompetenz“ im Rahmen eines biografieorientierten Ansatzes, damit gute Abschlüsse, Ablösungen und gelingende Neuorientierungen zur Generierung von Identität möglich werden.

Wer es angesichts dieser Kompetenzentwicklungen und -verwicklungen mit der Angst zu tun bekommt, der muss zwar an seinen selbstbezogenen Kompetenzen noch arbeiten, ein abschließender Hinweis mag jedoch entlastend wirken. Angesichts der entfesselten und mit hohem Risiko sich auswirkenden Modernisierungsdynamiken bleibt die Kompetenzbiografie immer eine, die der Modernisierungsdynamik hinterherläuft. Kompetenzentwicklung ist ein permanentes Kompensationsvorhaben, das immer – und zunehmend mehr und häufiger – formulierten Kompetenzansprüchen nachhastet (da die Kompetenzen verwertungsorientiert bestimmt werden). Trotzdem muss gehandelt werden. Man kann an keiner Stelle berufli-

chen Handelns mehr achselzuckend sagen: „Keine Ahnung, nie gehört, weiß ich auch nicht, ist mir neu ...“. Man muss auch unter den Bedingungen der Wissensexplosionen „kompetent“ agieren. Das heißt vor allem, dass man mit der je eigenen *Inkompetenz kompetent zurecht kommen* muss. Deshalb ist die zentrale Zukunftskompetenz, *Inkompetenz kompetent zu kompensieren*. Die Kategorie der *inkompetenzkompensierenden Kompetenzen* ist die unvermeidbare Konsequenz. Diese weiter zu entwickeln, bedeutet keinesfalls, sich schon irgendwie durchzumogeln oder gar zu täuschen. Es bedeutet vielmehr, Formen zu entwickeln, *mit Nichtwissen zurecht kommen* und dennoch anschlussfähige und problemorientierte Handlungen zu aktualisieren bzw. zu ermöglichen. Viele Fernseh-Politiker machen dies heutzutage zwangsweise – und das heißt: nicht wirklich „kompetent“ – vor. Neben den Fensterbauern sind sie die Meister der „Fassadenkompetenz“. Vielleicht sollten wir für die Gestaltung unserer Kompetenzbastelbiografien ihre Beratung als *Inkompetenzkompensationskompetenzberater/innen* einholen ... Was will man mehr – vorausgesetzt, man will vielleicht nicht doch etwas anderes.

Literatur

- Altrichter, H. (2000): Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: Neuweg, H. G. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck, Wien, S. 201-221
- Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) (Hrsg.) (1996): Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Lehren aus dem Transformationsprozess. Münster u. a.
- Baethge, M./Schiersmann, Ch. (1998): Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster u. a., S. 15-87
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) (1998): Kompetenz im globalen Wettbewerb. Perspektiven für Bildung, Wirtschaft und Wissenschaft. Bonn
- Chomsky, N. (1970): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt/M.
- Dietzen, A. (1999): Zur Nachfrage nach überfachlichen Qualifikationen und Kompetenzen in Stellenanzeigen. In: Alex, L./Bau, H. (Hrsg.): Wandel beruflicher Anforderungen. Der Beitrag des BIBB zum Aufbau eines Früherkennungssystems Qualifikationsentwicklung. Bielefeld, S. 33-60
- Geißler, K. A. (1974): Berufserziehung und kritische Kompetenz. München
- Geißler, K. A./Orthey, F. M. (1993): Schlüsselqualifikationen – Paradoxe Konjunktur eines Suchbegriffes der Modernisierung. Gegenrede. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 4, S. 154-156
- Geißler, K. A./Orthey, F. M. (1998): Der große Zwang zur kleinen Freiheit. Berufliche Bildung im Modernisierungsprozess. Stuttgart
- Habermas, J. (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/M., S. 142ff.
- Harney, K./Kade, J. (1990): Von der konventionellen Berufsbiographie zur Weiterbildung als biographischem Programm. Generationslage und Betriebserfahrung am Beispiel von Industriemeistern. In: Krüger, H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Opladen, S. 211-223

- Hendrich, W. (2000): Betriebliche Kompetenzentwicklung oder Lebenskompetenz? In: Harteis, Chr./Heid, H./Kraft, S. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung. Aspekte betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen, S. 33-43
- Königswieser, R./Exner, A. (1999): Systemische Intervention. Architektur und Design für Berater und Veränderungsmanager. Stuttgart
- Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M.
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung einer neuen Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 1, S. 36-43
- Orthey, F. M. (1999): Zeit der Modernisierung. Zugänge einer Modernisierungstheorie beruflicher Bildung. Stuttgart
- Orthey, F. M. (2002): Der Trend zur Kompetenz, Begriffsentwicklung und Perspektiven. In: Supervision, H. 1, S. 7-14
- Schiersmann, Ch. (2001): Fachwissen allein reicht nicht aus. In: Süddeutsche Zeitung vom 9./10., S. V1-17
- Staudt, E./Meier, A. J. (1998): Wechselwirkungen zwischen Kompetenzentwicklung und individueller Entwicklung, Unternehmens- und Regionalentwicklung. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel. Erste Zwischenbilanz zum Forschungs- und Entwicklungsprogramm. QUEM-Report. Heft 55. Berlin, S. 68-80
- Tessaring, M. (1994): Langfristige Tendenzen des Arbeitskräftebedarfs nach Tätigkeiten und Qualifikationen in den alten Bundesländern bis zum Jahre 2010. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 1, S. 5-19
- Vonken, M. (2001): Von Bildung zur Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder Rückkehr zur Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 4, S. 501-522
- Voß, G./Pongratz, H. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 1, S. 131-158
- Werner, R. (1999): Untersuchungen der Stellenanzeigen mit Methoden der Text- und Inhaltsanalyse. In: Alex, L./Bau, H. (Hrsg.): Wandel beruflicher Anforderungen. Der Beitrag des BIBB zum Aufbau eines Früherkennungssystems Qualifikationsentwicklung. Bielefeld, S. 61-72
- Wittwer, W. (1998): Vom Alphabetisierungsprogramm zur berufsbiographieorientierten Weiterbildung. In.: Drees, G/Frauke, I.: Arbeit und Lernen 2000. Berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteresse an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Bielefeld, S. 165-182

Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung?

Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen

Ausgangspunkt

Lange Zeit versuchte die Erwachsenenbildung, ihren Beitrag zur Handlungsfähigkeit der Adressaten zu leisten, indem sie auf dem Wege organisierter Bildungsarbeit neue Kenntnisse nachliefert (vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1990, S. 6), relevantes Wissen für die berufliche Tätigkeit vermittelt (vgl. Meyer-Dohm/Schneider 1991) und „Handlungsnormen und Werthaltungen“ weitergibt (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1990, S. 6). Auch wenn immer wieder herausgestellt wurde, dass alleine die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens dem Anspruch der Bildung des Adressaten nicht gerecht wird¹ und Erwachsenenbildung als Lebenshilfe zu verstehen sei (Deutscher Ausschuss 1969), so ist dennoch festzuhalten, dass Wissen als zentrale Grundlage von Handlungsfähigkeit angesehen wurde. Denn Bildung ist zwar „nicht gleich Wissen, aber wohlverstandenes Wissen ist für sie unerlässlich“ (Ballauff 1986, S. 94).

Diese Wissenskomponente von Weiterbildung ist nun allerdings in verschiedener Weise problematisiert worden: Wird Wissen verstanden als dogmatisches und kanonisches Wissen, dann stellt sich für die Programmplaner nicht nur das Problem der Auswahl relevanten Bildungswissens (vgl. Scheler 1947), sondern es lässt sich auch empirisch ein „Kurssturz der klassischen Wissensvermittlung“ (Körper u. a. 1995, S. 350; hierzu auch Nolda 2001) ausmachen.

Wird Wissen dagegen mit Blick auf seine Anwendbarkeit gesehen, dann lässt sich immer wieder feststellen, dass scheinbar vorhandene Kenntnisse in Handlungssituationen nicht eingesetzt werden. Es stellt sich also das Problem der Differenz zwischen Wissen und Verhalten – ein Phänomen, das unter dem Schlagwort „träges Wissen“ (Renkl 1996) diskutiert wird.

Vor dem Hintergrund dieser Situationsdiagnosen wurde die Wende „von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung“ ausgerufen. An Stelle der Vermittlung ‚trägen Wissens‘ gehe es heute darum, den Erwerb von intelligentem und anwendungsfähigem Wissen, Lernkompetenz, methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen, soziale Kompetenzen und Wertorientierungen zu fördern (vgl. Forum Bildung 2001). Während die Rede vom Wissen assoziiert wird mit bloßer Theorie, abstrakten Aussagen über die Welt und einer Passivität des Lernenden, verweist das Zauberwort Kompetenz auf praktisches Handeln, konkrete Situationen und die Aktivität des Subjekts.

An die Stelle von eng definierten Kenntnissen und Fertigkeiten sollen Fähigkeiten und Dispositionen treten, die selbstständig und flexibel in eigenverantwortliches Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen umgesetzt werden können. Damit werden nicht die historisch kumulierten Wissensbestände, sondern das konkrete Individuum mit seinen Handlungsdispositionen und seiner Selbstorganisationsfähigkeit zum Ausgangspunkt pädagogischen Handelns gewählt (vgl. Erpenbeck/Heyse 1996, S. 110f.).

Impliziert sind damit auch manifeste Veränderungen in der Gestaltung pädagogischer Praxis.

- Nicht Lernziele, sondern Handlungsziele sollen den Ausgangspunkt von Bildungsarbeit bilden (vgl. Thiemann 2000).
- Die Lerninhalte gilt es nicht entsprechend einer systematisch-wissenschaftlichen Sachlogik, sondern vor dem Hintergrund der Handlungsprobleme und Handlungsabsichten der Adressaten auszuwählen.
- Den Pädagogen kommt weniger die Rolle eines vortragenden Dozenten zu als vielmehr die des Trainers oder Beraters, der durch die Gestaltung von Lernumgebungen einen Beitrag zum Lernen der Adressaten leistet (zur Unterscheidung verschiedener Handlungskonzepte vgl. Hof 2000, 2001a).
- Die Teilnehmer sollen sich das Wissen nicht in erster Linie durch Aufnahme und Rezeption aneignen, sondern einen aktiven Beitrag zu konkreten Problemlösungsprozessen leisten.

Diese polarisierende Gegenüberstellung einer wissensorientierten und einer kompetenzorientierten Bildungsarbeit ist allerdings zu einfach. So zeigt ein differenzierter Blick auf die Begriffe Kompetenz und Wissen, dass beide zusammengehören.

Implikationen wissensbezogener Erwachsenenbildung

Wissen lässt sich in einer ganz allgemeinen Bestimmung definieren als „die Gewißheit, daß Phänomene wirklich sind und bestimmbare Eigenschaften haben“ (Berger/Luckmann 1980, S. 1). Diese Definition weist darauf hin, dass Wissen keine ‚objektive‘ Beschreibung der Phänomene, sondern das Ergebnis von Konstruktionsprozessen darstellt – ein Gedankengang, der auch immer wieder durch den Hinweis auf die Differenz zwischen Information und Wissen beschrieben wird: Erst durch die Einbindung in einen Kontext von Relevanzen wird aus Information Wissen (vgl. z. B. Willke 1998, S. 7ff.).

Damit aber sind zwei zentrale Momente des Wissens angesprochen: Wissen bezieht sich auf Kenntnisse, Fakten, Informationen, Theorien – also Annahmen – über die Welt. Im Unterschied zu isolierten Daten zeichnet sich Wissen dadurch aus, dass Zusammenhänge hergestellt werden.

Indem hierbei derjenige Aspekt des Wissens betont wird, der sich auf die Aussage über die Welt bezieht, lässt sich an dieser Stelle auch von einer *propositionalen Dimension des Wissens* sprechen (vgl. Hof 2001a, S. 35ff.).²

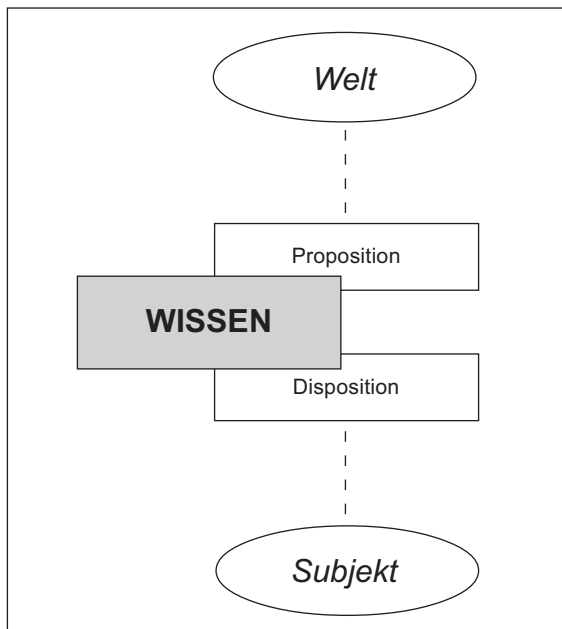
Diese Aussagen und Annahmen über die Welt werden an unterschiedlichen Orten und in vielfachen Formen angehäuft und gesammelt. Zu nennen sind hier etwa die verschiedenen Schrift- und Bildmedien einschließlich ihrer Aufbewahrungsorte wie Bibliotheken, Datenbanken, Museen etc. Sachlich wird die propositionale Dimension des Wissens gegliedert, wenn die Aussagen unterschiedlichen Weltausschnitten oder Themen zugeordnet werden. So lassen sich beispielsweise Kenntnisse über Sachverhalte, Handlungsstrategien und -methoden, Wertmaßstäbe und Orientierungsprinzipien oder soziale Erfahrungen differenzieren (z. B. Kejcz u. a. 1980). Und auch auf der prozessualen Ebene sind vielfache Träger zu unterscheiden, die die Kenntnisse auf je spezifische Weise verarbeiten und darstellen. Zu nennen sind hier etwa individuelle und soziale Akteure, die als Subjekte, Teams oder Organisationen Wissen kumulieren.

Der aktive Aspekt der Kumulation und Verarbeitung von Aussagen über die Welt wird dann herausgestellt, wenn die *dispositionale Dimension des Wissens* in den Vordergrund rückt. Die Rede vom Wissen bezieht sich hier auf den „Zustand“ bzw. die „Aktivität“ eines Subjekts.

Der Zusammenhang zwischen dem Wissen und der menschlichen Tätigkeit ist schon in der griechischen Antike betont worden (vgl.

Diemer 1970; Snell 1993). Wissen galt nicht mehr als Ergebnis von zufälligen Erfahrungen oder als Eingebung durch die Musen, sondern als Resultat aktiven Nachdenkens und systematischen Forschens. Dieser Gedanke ist mit der Etablierung der wissenschaftlichen Methode immer stärker herausgearbeitet worden (vgl. Diemer/König 1991) und wird gegenwärtig im Lichte konstruktivistischer Modelle diskutiert (z. B. Glasersfeld 1992).

Während noch bis ins 19. Jahrhundert von einer konstitutiven Verbindung zwischen der Aussage über die Wirklichkeit, der propositionalen Dimension des Wissen und der „Aktivität“ des Subjekts, der dispositionalen Dimension des Wissens ausgegangen wurde, hat sich durch die Ausweitung des Buchmarktes sowie mit der Ent-



Propositionale und dispositionale Dimension des Wissens

wicklung der Wissenschaft als eigenständiges soziales System der Produktion und Systematisierung von Aussagen über die Welt (vgl. Stichweh 1994) die traditionelle Beziehung zwischen der Proposition und dem erkennenden Subjekt aufgelöst (vgl. Hof 1996, 1999). Wissen wird damit allein als System von Zeichen begriffen, das – wie beispielsweise Poppers Welt 3 unabhängig von den Wissensproduzenten existiert (vgl. Popper 1967, 1984).

In einigen wissenschaftlichen Diskursen wird die damit angesprochene Trennung auch terminologisch vollzogen. Wenn beispielsweise die Wissenspsychologie Wissen als *Kognition* begreift (vgl. Graumann 1988) und sich in erster Linie den Prozessen der Speicherung, Verarbeitung und Reproduktion von Informationen widmet, dann richtet sie ihre Aufmerksamkeit auf die dispositionale Dimension des Wissens. Andere Disziplinen dagegen befassen sich in erster Linie mit dem propositionalen Aspekt des Wissens. Sie interessieren sich für die empirische Herausarbeitung ‚wahrer‘ Aussagen über die Welt.

Die Pädagogik hat beide Argumentationsweisen aufgegriffen: Wir kennen diejenigen Programme, die – anknüpfend an die propositionale Dimension – Wissen als die Kenntnis einer (wahren) Aussage über die Wirklichkeit begreifen. Diese Aussagen – so wird unterstellt – lassen sich zu abgeschlossenen Wissenssystemen zusammenstellen und an die Adressaten weitergeben. Unter dem „Primat der Instruktion“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 359) kommt den Lehrenden die Aufgabe zu, diesen Wissenstransport zu organisieren und den Teilnehmern die Lerninhalte möglichst optimal strukturiert und sequenziert vorzugeben. Für die Organisation von Wissensvermittlungsprozessen stellt sich dabei nicht nur das Problem, mit welchen didaktisch-methodischen Mitteln die Lehre zu gestalten ist und wie die Aufnahme der Kenntnisse durch die Teilnehmer unterstützt werden könnte. Darüber hinaus gilt es auch zu klären, welches Wissen den Adressaten vermittelt werden muss.

Andere dagegen rücken das erkennende Subjekt in den Vordergrund. Entsprechend betonen sie, dass die Informationen und Aussagen über die Wirklichkeit – also die Propositionen – erst dann zu Wissen werden, wenn sie von einem Subjekt aufgegriffen und in irgendeiner Weise verwendet werden. Und dies setzt – darauf haben vor allem konstruktivistische Konzepte hingewiesen (vgl. Arnold/Siebert 1995; Gerstenmaier/Henninger 1997; Gerstenmaier/Mandl 1995; Siebert 1994) – die Eigenaktivität des Lernenden voraus.

Wissen bezieht sich in dieser Perspektive nicht allein auf die Informationen über die Welt, sondern darüber hinaus auch auf die Fähigkeit, mit diesen Informationen umzugehen, sie in Beziehung zu setzen mit anderen Informationen. Entsprechend wird – unter Bezugnahme auf kognitionspsychologische Forschungen und konstruktivistische Theoriemodelle – der Prozess des Wissenserwerbs besonders beachtet. Für die Konzeption und Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements stellt sich demzufolge das Problem, durch welche methodischen Arrangements die aktive Aneignung von Wissen und die selbsttätige Problemlösungstätigkeit der Teilnehmenden gefördert werden können.

Damit sollen diese kurzen Ausführungen zum pädagogischen Wissensdiskurs verdeutlichen, dass das Wissen nicht (mehr) ausschließlich im Hinblick auf seine propositionale Dimension thematisiert wird, sondern auch die dispositionale Dimension, also der individuelle Umgang mit Wissen berücksichtigt ist.

Vor dem Hintergrund dieses theoretischen Zusammenhangs zwischen Form und Inhalt des Wissens erweist sich eine einfache Polarisierung von Wissen und Kompetenz als problematisch. Denn eine – theoretisch aufgeklärte – wissensorientierte Bildungsarbeit beschäftigt sich nicht ausschließlich mit Fragen der Inhaltsauswahl, sondern ist sich bewusst, dass es auch die Form des Wissens pädagogisch zu reflektieren gilt. Entsprechend dem Zusammenhang zwischen Form und Inhalt des Wissens (vgl. Hof 1997) ist zu überlegen, in welcher Form das Wissen präsentiert werden muss, damit die relevanten Kenntnisse angeeignet werden und als Grundlage für kompetentes Verhalten dienen können.

Ebenso wie der distanzierte Blick auf eine wissensorientierte Erwachsenenbildung notwendige Differenzierungen erkennen lässt, so sind auch im Kontext des Kompetenzdiskurses Konkretisierungen einzufordern. Hervorzuheben sind dabei insbesondere die problematische Beschränkung des Kompetenzbegriffs auf allgemeine Handlungsfähigkeit und die Ausblendung inhaltlicher Voraussetzungen und situativer Handlungsrahmen.

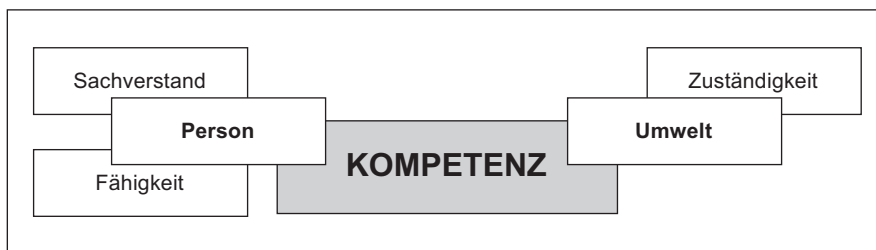
Implikationen kompetenzorientierter Erwachsenenbildung

Blickt man genauer auf den Kompetenzdiskurs innerhalb der Weiterbildung, dann zeigt sich, dass der Begriff „Kompetenz“ hier häufig verwendet wird zur *Beschreibung der Anlagen, Fähigkeiten und Bereitschaften, die eine Person hat, um eine Tätigkeit auszuführen* (vgl. z. B. Erpenbeck/Heyse 1999). Kompetenzen gelten damit als Handlungsvoraussetzungen. Als Dispositionen umschreiben sie das, „was einen Menschen wirklich handlungsfähig macht“ (Bernien 1997, S. 24).

Um die Vielfalt menschlicher Kompetenzen zu erfassen, werden unterschiedliche Formen des Handelns abgegrenzt: geistige, instrumentelle, kommunikative und reflexive Handlungen. Die Dispositionen, diese Handlungen selbstorganisiert auszuführen, gelten als unterschiedliche Kompetenzen. Zu differenzieren sind folglich Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen und personale Kompetenzen (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999).

Diese Beschreibung von Kompetenzen als Handlungsdispositionen, die ein einzelner Mensch mitbringt, könnte die Vermutung nahe legen, dass es sich hierbei um Persönlichkeitsmerkmale oder allgemeine Fähigkeiten handelt, die der Einzelne hat oder eben nicht hat. Nun kann man bei genauerem Hinsehen allerdings zeigen, dass es nicht ausreicht, Kompetenz in dieser abstrakten Weise als allgemeine Handlungsfähigkeit zu begreifen (vgl. Hof 2001a, 2002). Dann wäre Kompetenz identisch mit Fähigkeit, und es bleibt unklar, warum ein neues Wort herangezogen wird.

Schon die lexikalische Verwendung verdeutlicht, dass Kompetenz mit Sachverstand, Fähigkeit und Zuständigkeit in Verbindung gebracht wird (vgl. Erault 1998). Damit aber ist eine Verbindung hergestellt zwischen Person und Umwelt, genauer zwischen dem Wissen (Sachverstand) und dem Können (Fähigkeit) einer Person sowie der Erlaubnis (Zuständigkeit) zur Handlungsdurchführung. Mit anderen Worten, Kompetenz ist als Relation zwischen Person und Umwelt anzusehen (vgl. Nigsch 1999).

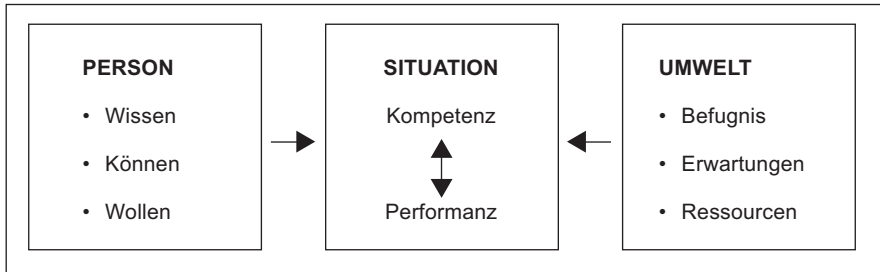


Kompetenz als Relation zwischen Person und Umwelt

Betrachtet man Kompetenz als Relation zwischen Person und Umwelt, dann zeigt sich schnell, dass die Rede von Kompetenz sich nicht auf *allgemeine* Handlungsfähigkeit beziehen kann, sondern *situationsbezogene* Handlungsfähigkeit meint. Denn Zuständigkeiten werden einer Person nicht allgemein, sondern immer in spezifischen Handlungssituationen zugewiesen. Entsprechend sieht sich die Person nicht einer abstrakten Umwelt gegenüber, sondern immer konkreten Bedingungen und Erwartungen. Auch ist nicht alles individuelle Wissen bedeutsam, sondern nur diejenigen Ressourcen, mit denen ein Betrag zur Bearbeitung der Situation geleistet werden kann.

Mit anderen Worten: Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, in Situationen unter Berücksichtigung der personalen Handlungsvoraussetzungen und der äußeren Handlungsbedingungen Ziele zu erreichen und Pläne zu realisieren (vgl. auch Schuller/Barthelme 1995).

Zugleich ist damit auch auf den Unterschied zwischen Kompetenz und Performanz hinzuweisen. Mit der Chomsky'schen Differenzierung ist zum Ausdruck gebracht, dass eine Unterscheidung zwischen Handlungsvoraussetzung und Handlungsdurchführung anzulegen ist. Kompetentes Handeln (Performanz) zeigt sich demzufolge in der konkreten Handlungsdurchführung, etwa der *Interaktion* von Individuen. Es setzt die Fähigkeit (Kompetenz) voraus, Person und Umwelt in Beziehung zu bringen. Diese Kompetenz basiert nicht nur auf der Formulierung und Verfolgung eigener *Handlungsziele*, sondern auch auf der Fähigkeit, die hierfür *zweckmäßigen Mittel* einzusetzen und sich dabei *situationsangemessen* zu verhalten.



Kompetenz als situationsbezogene Relation zwischen Person und Umwelt

Theoretisch lässt sich der skizzierte Kompetenzbegriff mit Hilfe der Handlungstheorie näher erläutern (vgl. Nigsch 1999). In dieser Perspektive wird davon ausgegangen, dass Menschen mit vielfachen Ressourcen ausgestattet sind. Darunter sind Kenntnisse, Erfahrungen, praktische Fertigkeiten, persönliche Fähigkeiten und Vorlieben zu verstehen. Diese Ressourcen – Wollert (1997) spricht von Wissen, Können und Wollen – werden in Handlungssituationen eingesetzt. Das Handeln findet wiederum in konkreten Umwelten statt, die sich durch spezifische Bedingungen auszeichnen (materielle Ausstattung, andere Personen, normative Anforderungen und Handlungserwartungen etc.). Die Kompetenz eines Individuums bezieht sich nun genau auf die Kombination und Mobilisierung der verschiedenen personalen und umweltbezogenen Situationskomponenten. Insofern ist Kompetenz zu begreifen als relationaler Begriff. Er stellt eine Beziehung her zwischen den individuell vorhandenen Kenntnissen (deklaratives Wissen), den Fähigkeiten und Fertigkeiten (Können) und den Motiven und Interessen (Wollen) auf der einen Seite und den Möglichkeiten, Anforderungen und Restriktionen der Umwelt auf der anderen Seite. Das Ausmaß, in dem die Kompetenzrelationen dann in kontingenten Bedingungen realisiert werden, macht die Performanz aus.

Diese Konkretisierung des Kompetenzbegriffs – als Fähigkeit zur Relationierung zwischen Person und Umwelt – verdeutlicht, dass Kompetenz auf einer Vielzahl von Kenntnissen, Werten, Erfahrungen, Fähigkeiten und Handlungsantrieben basiert. *„Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, auf Grund von Willen realisiert“* (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 162).

Konkreter noch wird der Zusammenhang von Wissen, Kompetenz und Situationsbewältigung bei Weinert deutlich, wenn er Kompetenzen als funktional bestimmte, auf bestimmte Klassen von Situationen und Anforderungen bezogene kognitive Leistungsdispositionen begreift (vgl. Klieme u. a. 2001, S. 183).

Konsequenzen

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen dürfte deutlich geworden sein, dass Wissensorientierung und Kompetenzentwicklung in der Erwachsenenbildung keine Gegensätze darstellen müssen, denn Wissen ist als eine Grundlage von Kompetenz anzusehen, und Kompetenz lässt sich als Form des Umgangs mit Wissen rekonstruieren. Damit aber stehen wir vor einer neuen Ausgangssituation: Im Zentrum steht nun weniger die Diskussion, *ob* Wissen oder Kompetenz zur Beschreibung des Bildungsziels geeignet sind, sondern vielmehr die Frage, *wie* der Zusammenhang zwischen Wissen und Kompetenz sich theoretisch und empirisch darstellt.

Im Hinblick auf diese Frage hat der Kompetenzdiskurs zwei zentrale Neuerungen mit sich gebracht:

- Zum einen bilden nicht mehr in erster Linie die Vermittlung umfassender Kenntnisse über die Welt oder die für die Durchführung konkreter Arbeiten erforderlichen Qualifikationen den Ausgangspunkt der erwachsenenpädagogischen Reflexion, sondern das individuelle Handlungssubjekt ist noch stärker in den Mittelpunkt gerückt.
- Zum zweiten wird der Bezug zwischen Wissen und Handeln im Hinblick auf seine Anwendbarkeit besonders beachtet. Wissen erscheint damit nicht mehr als (theoretische) Voraussetzung für (praktisches) Handeln, sondern als konkreter Umgang mit Kenntnissen innerhalb und außerhalb pädagogischer Situationen.

Das aber bedeutet sowohl für die pädagogische Organisation und Gestaltung von Erwachsenenbildung als auch für die empirische Bildungsforschung, dass dem Problem des Wissens neue Aufmerksamkeit zu schenken ist. Das Interesse hat sich nicht mehr in erster Linie auf das Problem der *Vermittlung und Aneignung von Wissen* zu richten, sondern auch auf die *Bedingungen und Formen des Umgangs mit Wissen*. Dabei ist zwischen verschiedenen Personengruppen, Wissensinhalten und -formen ebenso zu differenzieren, wie auch die Mannigfaltigkeit unterschiedlicher pädagogischer und anderer Handlungssituationen zu berücksichtigen ist.

Anmerkungen

- 1 Diese Diskussion findet sich schon im Rahmen der Auseinandersetzung um die alte und neue Richtung in der Volksbildung (vgl. hierzu Hof 1996).
- 2 In der neueren Expertiseforschung (vgl. z. B. Gruber/Ziegler 1996) und der Literatur zum Wissensmanagement (z. B. Willke 1998, S. 12ff.) wird zunehmend die Bedeutung des impliziten Wissens herausgestellt. Dieses Wissen zeichnet sich gerade dadurch aus, dass es nicht in Form von expliziten Propositionen vorliegt, aber dennoch Annahmen über die Welt enthält.

Literatur

- Arnold, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Münster, S. 253-310
- Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler
- Ballauff, Th. (1986): Pädagogik als Bildungslehre. Frankfurt/M.
- Berger, P. L./Luckmann, Th. (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M.
- Bernien, M. (1997): Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Münster, S. 17-85
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (1990): Betriebliche Weiterbildung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Bad Honnef
- Kejcz, Y. u. a. (1980): Bildungsurlaubs-Versuchs- und -Entwicklungsprogramm (BUVEP) – Endbericht. 8 Bde. Heidelberg
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1969): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Diemer, A. (1970): Der Wissenschaftsbegriff in historischem und systematischem Zusammenhang. In: A. Diemer (Hrsg.): Der Wissenschaftsbegriff. Historische und systematische Untersuchungen. Meisenheim, S. 3-20
- Diemer, A./König, G. (1991): Was ist Wissenschaft? In: Hermann, A./Schönbeck, Ch. (Hrsg.): Technik und Kultur. Bd. 3. Düsseldorf, S. 3-28
- Eraut, M. (1998): Disentangling the Confusion Over Competence. In: GdWZ, H. 5, S. 195-198
- Erpenbeck, J. (2000): Erwachsenenbildung als Wissens- und Kompetenzmanagement. In: Report, H. 45, S. 84-97
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1996): Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '96. Münster, S. 15-152
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Münster
- Forum Bildung (Hrsg.) (2001): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe. Manuskript, Bonn
- Gerstenmaier, J./Henninger, M. (1997): Konstruktivistische Perspektiven in der Weiterbildung. In: Gruber, H./Renkl, A. (Hrsg.): Wege zum Können. Bern, S. 178-200
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 867-888
- Glaserfeld, E. von (1992): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Gumin, H./Meier, H. (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. München, S. 9-40
- Graumann, C. F. (1988): From knowledge to cognition. In: D. Bar-Tal, D./Kruglanski, A. W. (Hrsg.): The social psychology of knowledge Cambridge, S. 15-29
- Gruber, H./Ziegler, A. (Hrsg.) (1996): Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen. Opladen
- Hof, Ch. (1996): Überlegungen zum Konzept Wissen in der Erwachsenenbildung. In: S. Nolda (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn, S. 12-30
- Hof, Ch. (1997): Form und Inhalt. Zum Stellenwert von Wissen in der Weiterbildung. In: GdWZ, H. 8, S. 249-251
- Hof, Ch. (1999): Zur Konstruktion von Wissen im Popularisierungsprozess. Historische Erkundigungen zur Volksbildung des 19. Jahrhundert. In: Drerup, H./Keiner, E. (Hrsg.): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. Weinheim, S. 147-156

- Hof, Ch. (2000): Beraten, Moderieren oder Unterweisen? Zur Frage nach dem idealen Weiterbildner. In: GdWZ, H. 3, S. 153-155
- Hof, Ch. (2001a): Begriff und Theorie sozialer Kompetenz. In: GdWZ, H. 3, S. 151-154
- Hof, Ch. (2001b): Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissens-theoretischen Grundlagen des Unterrichtens. Bielefeld
- Hof, Ch. (2002): Bewertung von Sozialkompetenz. In: Arnold, R./Clement, U. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Fokus. Opladen (im Erscheinen)
- Klieme, E. u. a. (2001): Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogik 47, H. 2, S. 179-200
- Körber K. u. a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen
- Meyer-Dohm, P./Schneider, P. (Hrsg.) (1991): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Stuttgart
- Nigsch, O. (1999): Was ist Sozialkompetenz? In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, H. 1, S. 3-30
- Nolda, S. (2001): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 101-120
- Polany, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt/M.
- Popper, K. (1984): Zur Theorie des objektiven Geistes. In: Ders.: Objektive Erkenntnis. Hamburg, S. 158-197
- Popper, K. (1995): Das Rationalitätsprinzip (1967). In: Ders.: Lesebuch: ausgewählte Texte. Hrsg. v. D. Miller. Tübingen, S. 350-359
- Prenzel, M./Mandl, H./Reinmann-Rothmeier, G. (1997): Ziele und Aufgaben der Erwachsenenbildung. In: Weinert, F. E./Mandl, H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, S. 1-44
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1997): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, F. E./Mandl, H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, S. 357-403
- Renkl, A. (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau, H. 1, S. 78-92
- Robinsohn, S. B. (1969): Bildungsreform als Reform des Curriculum. Berlin
- Ryle, G. (1969): Der Begriff des Geistes (1949). Stuttgart
- Scheler, M. (1947): Bildung und Wissen. Frankfurt/M.
- Schuller, H./Barthelme, D. (1995): Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In: Seyfried, B. (Hrsg.): „Stolperstein“ Sozialkompetenz. Berlin: BIBB, S. 75-116
- Siebert, H. (1994): Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Frankfurt/M.
- Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied
- Snell, B. (1993): Die Entdeckung des Geistes. Studien zur Entstehung des europäischen Denkens bei den Griechen. Göttingen
- Stichweh, R. (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Frankfurt/M.
- Thiemann, S. (2000): Training package – kompetenzbasierte Neukonstruktion des australischen Berufsbildungssystems. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Münster, S. 151-184
- Willke, H. (1998): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart
- Wollert, A. (1997): Intergenerative Kompetenzbilanz. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Münster, S. 317-364

Bildung und Umgang mit Wissen im Kontext unterschiedlicher sozialer Welten

Erziehungswissenschaftliche Perspektiven

1. Von ‚Bildung‘ zum ‚Umgang mit Wissen‘.

Die Moderne ist mit dem Anspruch der Selbstermächtigung und in diesem Sinne der Bildung des Subjekts angetreten. Die im Projekt der Moderne begründete neuzeitliche Pädagogik/Erwachsenenbildung ist – so unsere Ausgangsüberlegung – durch eine Denkform bestimmt, die sich am Leitbild organisierter, professionell gesteuerter bzw. betreuter Institutionalisierungsformen von Bildung orientiert, deren Handlungsvollzüge sie begleitet, mit denen sie als kontinuierliche Selbstbeschreibung mitläuft. Diese Denkform vereindeutigt durch normative Harmonisierung und handlungsbezogene Synthetisierung das spannungsreiche, im Grunde zweipolige Verhältnis von Pädagogik und Bildung im Sinne einer an „moralisch enge Räume“ (Oelkers) gebundenen Handlungspraxis, die auf einen an der Vernunftidee der Aufklärung ausgerichteten linear steigenden Wissenserwerb als Bedingung der Subjektwerdung zielt.

Allgemein bezeichnet das Pädagogische eine sich von anderen sozialen Realitäten abgrenzende Form, die aus den prozedural-sozialen Elementen ‚Vermitteln‘ und ‚Aneignen‘ sowie dem sachlichen Element des Inhalts besteht. Ihr Fluchtpunkt ist ein für die Zukunft erwünschter Zustand des Menschen. Er regelt die der jeweiligen Ausprägung der Elemente zugrundeliegenden Selektionen und symbolisiert zugleich ihren internen Zusammenhang. Bildung ist dafür eine historisch bewährte, theoretisch und praktisch immer noch anregungsreiche Orientierungsmarke (vgl. Lenzen 1997; Tenorth 1997).

In der in den Ideen der Aufklärung verankerten Pädagogik ist diese Bestimmung des Pädagogischen in einer – wie man unter Bezug auf Panajotis Kondylis (1991) sagen kann – „synthetisch-harmonisierenden Denkform“ besonders. Bildung wird hier als Mündigkeit/Autonomie verstanden und an individuelle, vernunftgeleitete Urteilsfähigkeit gebunden. Sie wird entweder nach der Seite des Kanons, des Inhalts, der Festigkeit, Fachlichkeit und Autorität ausbuchstabiert mit dem Zerrbild des Philisters und des Bildungsbürgers, die Bildung als Besitz verstehen, oder nach der Seite der Vervollkommnung, des Formalen, des Flüssigen, der Methode, der Selbsttätigkeit nach dem Vorbild des Sokrates. Erworben wird Bildung durch die Aneignung von (wissenschaftlichem) Wissen, vorzugsweise durch die intensive Auseinandersetzung mit in schriftlicher Form als Buch existierendem Wissen.¹ Die Ermöglichung von Bildung wird – mit mehr oder weniger starken Wirkungsan-

nahmen verbunden – als dem Handlungsmuster folgende (zeitliche) Prozessierung des Zusammenhangs von Vermitteln, Aneignen und Wissen konzipiert. In diesem Prozess sind Vermitteln und Aneignen personal fest gebunden und in irreversibler Abfolge verknüpft. Davon unterschieden wird Bildung als ein dem korrespondierender individueller, im Bewusstsein verlaufender Erkenntnisprozess. Die Annahme der Objektivität und Festigkeit, damit der Zentralität des Wissens hat zur Folge, dass das pädagogische Handeln vielfach technisch reduziert als Transport verstanden wird oder auch als Tradierung der Kultur von der Erwachsenen- zur heranwachsenden Generation. Ein solcher letztlich technischer Kommunikationsbegriff prägt im Sinne eines „didaktischen Materialismus“ (Dräger) das pädagogische Handeln in der Erwachsenenbildung noch im ganzen 19. Jahrhundert.

Die Plausibilität und Evidenz dieser Denkform ist an gesellschaftliche, institutionelle und kulturell-normative Voraussetzungen gebunden, die seit dem 19. Jahrhundert schrittweise brüchig geworden sind, und zwar auf Grund externer, intern pädagogischer und wissenschaftlicher, die Institutionalisierung der Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem betreffender Entwicklungen. So haben sich durch die Durchsetzung der Prinzipien der (liberalen) Massendemokratie in allen gesellschaftlichen Bereichen nicht nur die individuellen Mitwirkungs- und Gestaltungsansprüche erhöht. Es hat auch eine Trivialisierung von Bildung stattgefunden, mit der Folge nicht nur einer inhaltlichen Veränderung des Bildungswissens, sondern auch der Lockerung der Klammer, die Pädagogen und ihre Adressaten normativ integriert, sowie einer Auflösung des sie verbindenden kulturellen Horizontes.

Die Ausweitung der Massenmedien und der neuen elektronischen Medien hat nicht nur neue Vermittlungs- und Aneignungsformen ermöglicht, die von der Person des Pädagogen und vom Interaktionsort unabhängig sind. Es findet auch eine Verschiebung des Aktivitäts- und Gravitationszentrums (von Bildung) von den Pädagogen zu ihren Adressaten hin statt, und zwar bezogen auf Kontexte pädagogischen Handelns im Sinne einer Steigerung der Autonomie der Aneignung und bezogen auf andere Kontexte im Sinne wachsender Selbstorganisation des Lernens. In diesem Sinne tritt die Selbsterschaffung der Adressaten gegenüber der pädagogischen Vermittlung und der davon abhängigen Aneignung stärker hervor.

Durch die Ausrichtung auf den Markt sind nicht nur die externen Leistungsbezüge, sondern auch die internen Verhältnisse der Pädagogik ökonomisiert worden. So hat sich das normativ integrierte pädagogische Verhältnis in eine Dienstleistungs- und damit Kundenbeziehung transformiert, die inhaltlich und sozial durch je aktuelle Adressatenansprüche bestimmt wird, nicht durch gesellschaftlich-kulturell längerfristig verankerte Orientierungen der Pädagogen. Insgesamt hat die Ökonomisierung zu einer Verdrängung von Bildungs- durch Qualifikationserwartungen, zu einer stärkeren Betonung des Anwendungsbezuges geführt.

Zwar ist die gesellschaftliche Bedeutung von Wissen gewachsen im Zuge einer Entwicklung, die in den Diagnosen der gegenwärtigen Gesellschaft als Wissensgesellschaft ihren prägnanten Ausdruck gefunden hat. Aber zugleich wird die an

(objektives) Wissen gebundene Bildungsorientierung auch fragwürdig, weil das Wissen im Zuge der Pluralisierung und Entzauberung von Wissenschaft seinen Gewissheitscharakter verliert und die Seite des Nichtwissens hervortritt. Noch stärker werden die Fundamente von Bildung durch den Informations- und Unterhaltungstrend moderner Gesellschaften im Kontext der neuen Kommunikations- und Informationstechnologien erodiert.

Wenn die normative Integration von pädagogischem Handeln und Subjektwerdung an Kraft verliert und die Koordination der Elemente Vermitteln, Aneignen und Wissen in einer Handlungsordnung problematisch wird,² weil ihre Bestimmung durch unterschiedliche Akteursinteressen und Selektionskontexte sie gegeneinander verselbstständigt, dann büßt die synthetisch-harmonisierende Denkform der modernen Pädagogik an den beiden für sie konstitutiven Punkten ihre empirische Deckung ein. Beleuchtet man diese Auflösungserscheinungen vor dem Hintergrund des Theorems der „reflexiven Moderne“ (vgl. Beck/Giddens/Lash 1996; Beck/Bonß 2001), so ist zu vermuten, dass es sich hierbei um den Fall einer Modernisierung der Moderne handelt, in deren Verlauf die normativen und institutionellen Gewissheiten der Pädagogik brüchig werden, ohne dass dadurch jedoch die Aufklärungsansprüche der Moderne außer Kraft gesetzt würden.

Für eine zeitdiagnostische Analyse, die sich im Kontext eines derartigen gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses für die sich empirisch entwickelnde Gestalt des Pädagogischen interessiert, ist es nicht sinnvoll, weiterhin vom Konzept einer synthetisch-harmonisierenden pädagogischen Denkform³ auszugehen und damit bereits theoretisch eine einengende Vorentscheidung zu treffen, was den Analyserahmen angeht. Angeregt durch die von Panajotis Kondylis begründete modernitätstheoretische These eines Übergangs von einer synthetisch-harmonisierenden zu einer analytisch-kombinatorischen Denkform haben wir uns vielmehr an dem offeneren Konzept ‚Umgang mit Wissen‘ orientiert.

‚Umgang mit Wissen‘ kann ebenso wie ‚Bildung‘ auf die Dimensionen Vermitteln, Aneignen und Wissen hin analysiert werden. Im Hinblick auf diese Elemente unterscheiden sich beide Konzepte nicht. Aber während ‚Umgang mit Wissen‘ die Elemente wie ein Lexikon in ihrer Zerstreuung belässt und zwischen ihnen nur eine äußere Ordnung herstellt, zielt ‚Bildung‘ – wie ein Buch – auf die Einheit der Elemente, hervorgehend aus der ihnen innewohnenden bzw. zugeschriebenen immanenten Ordnung.⁴ Das Konzept ‚Umgang mit Wissen‘ betont einerseits die Vielzahl der Kontexte, in denen Vermitteln, Aneignen und Wissen steht; andererseits die Verselbstständigung dieser Elemente gegeneinander und die auf dieser Grundlage entstehende Vielzahl von sie verbindenden Relationen.⁵

Im Falle des Konzepts ‚Bildung‘ leistet (1) der Bildungsbegriff die Schließung der Denkform. Über ihn sind die Elemente zur Einheit synthetisiert. (2) Wissen wird als fest, objektiv und homogen gefasst. (3) Die Umgangsformen Vermitteln und Aneignen sowie ihr Zusammenhang sind durch die Bildungszentrierung determiniert: Vermitteln ist lehrzentriert konzipiert, Aneignen lernzentriert; Aneignen ist im Vermitteln als notwendige Folge impliziert und von diesem bestimmt. (4) Wissen steht

im Mittelpunkt. Es ist die (notwendige und hinreichende) Bedingung für Bildung. (5) Bildungsziel ist das urteilsfähige, autonome Subjekt.

Das Konzept ‚*Umgang mit Wissen*‘ weist demgegenüber bereits in seiner begrifflichen Fassung eine zweigliedrige Relation auf. Die durch den Bezug auf Bildung ermöglichte Einheit(svorstellung) wird aufgelöst in eine zwei Glieder umfassende Relation von ‚Umgang‘ und ‚Wissen‘. Inhalts- und Umgangsfragen treten damit auseinander, sind aber auch aufeinander bezogen, wobei sich allerdings der Schwerpunkt von der Frage nach dem *Was* auf die nach dem *Wie* verschiebt, also auf die Fragen des Umgangs: (1) Dieses Konzept hat keinen gegenüber dem Prozess externen Bezugspunkt, über den die Elemente integriert werden. Als Folge des Fehlens einer solchen aus dem Inneren heraus integrierend wirkenden Klammer sind die Elemente durch unterschiedliche Kontexte mit je eigenen Selektionsmustern, d. h. „polykontextural“ (Günther 1979) bestimmt. Ihre Ausprägung streut, sie ist nicht bildungszentriert. Sie folgt den situativen und kontextspezifischen, lebensweltlichen und professionellen Eigenrationalitäten der jeweiligen Akteure. Das dadurch entstehende gleichsam freie Spiel von vielen Wissens-, Meinungs- und Machtzentren geht mit einer Wirkungsschwäche pädagogischer Interaktion einher. (2) Der Inhalt von Vermittlung und Aneignung ist nur mit einem weitem, z. T. unscharfen, in andere Inhaltsformen übergehenden Wissensbegriff zu beschreiben, dessen Spektrum am einen Rand durch einen Wissensbegriff besetzt ist, der auf Wissen als Form abhebt, deren notwendige andere Seite das Nichtwissen ist; am anderen Rand steht eine in Information aufgelöste Wissensvorstellung. Dazwischen sind die unterschiedlichen Wissensformen anzusiedeln, die in der Wissenschaft inzwischen ausdifferenziert worden sind. Der Inhalt ist wissensbezogen, aber nicht wissenszentriert. (3) So wie Wissen sind auch Aneignen und Vermitteln von der Bestimmung durch Bildung freigesetzt. Sie sind nicht hierarchisch, sequenziell aufeinander bezogen, sondern sind gleichberechtigte Formen des Umgangs mit Wissen. Diese Umgangsformen sind unabhängig vom Wissen. Sie werden durch dieses nicht gesteuert, sondern können empirisch streuen: Vermitteln ist lehrbezogen, aber nicht lehrzentriert zu denken, Aneignen lernbezogen, aber nicht lernzentriert. (4) Im Mittelpunkt steht nicht das Wissen, sondern der Umgang mit ihm. (5) Als Leitvorstellung ist der kommunikationsfähige, über den Zugang zu den Quellen des Wissens frei und umfassend verfügende Mensch unterstellt.

Trotz der erläuterten strukturellen Nähe beider Konzepte ist das Konzept ‚Umgang mit Wissen‘ ein nur uneindeutig markiertes diffuses gesellschaftliches Selbstverständigungs- und Orientierungskonzept in einer als Wissensgesellschaft bezeichneten Gesellschaft. Dieses Konzept enthält die Elemente des synthetisch-harmonistischen Pädagogikbegriffs, ohne allerdings dessen normativen und handlungsbezogenen Verknüpfungs- und Integrationsmodus zu übernehmen. Damit kann die Integration der basalen pädagogischen Elemente selber zum Forschungsthema werden. Das zu Forschungszwecken eingeführte, unter dem Aspekt des Pädagogischen nicht nur offene, sondern auch uneindeutige Konzept ‚Umgang mit Wissen‘ eröffnet der empirischen Analyse einen Spielraum, der genutzt werden kann,

um ein pädagogiknahes komplexes Feld an theoretisch begründeten (singulären) Fällen in ihren Viel- und Mehrdeutigkeiten – nicht vorschnell pädagogisch enggeführt – in den Blick zu bekommen. Der heuristische Reiz des Konzeptes ‚Umgang mit Wissen‘ liegt gerade in seiner großen Affinität zu den Diskursen im Feld, auch wenn es natürlich erst aus erziehungswissenschaftlicher Distanz auf den Begriff gebracht, damit als theoretisches Konzept verwendet werden kann. „Zumindest könnten auf diese Weise das pädagogisch Ungeordnete, das pädagogisch noch nicht und nicht mehr Geordnete und das pädagogisch nicht zu Ordnende, das sonst so gerne außen vor gelassen wird, wieder stärker ins theoretische Bewusstsein rücken“ (Lüders 1994, S. 126). In diesem Sinne geht es um den Versuch, erziehungswissenschaftliches Denken und Theoretisieren mit der Erfahrung ‚zweilichtiger‘ Ordnungen (vgl. Waldenfels 1987) beginnen zu lassen.

2. Umgang mit Wissen im Kontext zweier sozialer Welten: eine Projektskizze

Um die hier vorgetragenen Gedanken zumindest ansatzweise zu konkretisieren, wollen wir im Folgenden kurz über das von uns geleitete Projekt *„Wissensgesellschaft. Umgang mit Wissen im Kontext sozialer Welten vor dem Hintergrund der universellen Institutionalisierung des Pädagogischen“* berichten.⁶ Empirischer Untersuchungsgegenstand des Projektes sind zwei soziale Welten, die beide durch ein enges Netz von pädagogischen Institutionen bzw. Institutionen mit pädagogisch strukturierten Vermittlungsleistungen bestimmt sind, nämlich die soziale Welt von Obdachlosen und die soziale Welt eines Großbetriebes. Zentrale Untersuchungsperspektive des Projektes ist die Frage, wie auf der Vermittlungs-, Aneignungs- und Aushandlungsebene mit der Vielfalt und Heterogenität von fallrelevantem, gesellschaftlich produziertem Wissen umgegangen bzw. wie dieses Wissen im Spannungsfeld von Institutionen, Interaktionen und Biographien prozessiert wird. Die innerhalb des Projektes im Mittelpunkt stehenden Gruppen dieser beiden sozialen Welten sind Obdachlose und Führungskräfte, die sich – im Sinne einer maximalen Kontrastierung – durch Kriterien wie Zirkularität/Dynamik, Fortsetzung/Fortschritt, Marginalisierung/Privilegierung, Ausgrenzung/Eingrenzung von Wissen in einem ersten Zugriff elementar voneinander unterscheiden.

Obdachlose verkörpern eine soziale Welt, die durch Diskontinuitäten, Störungen und sich reproduzierende Routinen bestimmt ist. Ihre Lebensführung ist – im weitesten Sinne – sozialpädagogisch strukturiert und durch die Erfahrung ubiquitärer Unsicherheit gekennzeichnet. Für sie ist die alltägliche Lebensbewältigung das zentrale Arbeitsmotiv, Überleben wird zur gestaltenden Daueraufgabe. Obdachlose sind dem heteronom verwalteten Zugriff von Institutionen ausgesetzt, demgegenüber sie ihre eigenen Spielräume ausloten. Geographische Mobilität als Möglichkeit des Verschwindens stellt für sie eine immer wieder genutzte Option der Entschärfung von Konflikten dar. Sie ist eine spezifische Form von Extraterritorialität, die gleichzeitig stark auf ein soziales Feld bezogen ist.

Führungskräfte stehen dagegen für ein Feld, in dem Individuen unter akutem Veränderungsdruck stehen, (altes) Wissen fortwährend entwertet wird und neues Wissen kontinuierlich erworben werden muss. Ihr Leben kann nicht selbstverständlich in vorgegebenen Strukturen verlaufen, sondern wird wissensabhängig. Führungskräfte leben in einer dynamisch sich verändernden Welt (Modernisierung als Restrukturierung), in die sie laufend eingreifen (müssen), die kontinuierlich von ihnen gestaltet wird (werden muss). Für Führungskräfte ist Arbeit das zentrale Lebensmotiv, Gestaltungsbedarf wird zur beruflichen Aufgabe. Führungskräfte sind nicht nur Adressaten von Institutionen, sondern gleichzeitig auch deren Produzenten. Sie sind die Institution und nutzen sie zugleich durch mögliche kreative Umgangsformen mit ihr.

Der Vergleich dieser beiden sozialen Welten wird von den traditionellen erziehungswissenschaftlichen Diskursen nicht gerade nahegelegt. Obdachlose werden von den Erziehungswissenschaften vornehmlich im Rahmen einer sozialpädagogischen Betreuungsperspektive von Institutionen oder als Produkt biographischer Abstiegs-karrieren thematisiert, nicht aber unter dem Aspekt des Umgangs mit Wissen. Führungskräfte sind dagegen so gut wie ausschließlich im Rahmen einer betriebsbezogenen Weiterbildungsdiskussion präsent; und zwar in der Perspektive der ihnen angesonnenen Qualifikationsbündel und der darauf bezogenen Weiterbildungsmaßnahmen bzw. als Prototypen einer Kultur selbstorganisierten Lernens.

Diese gängigen Muster erziehungswissenschaftlicher Thematisierung – sozialpädagogische Betreuung/autonome Wissensaneignung, institutionelle Verwahrung/selbstorganisiertes Lernen, Betreuung ohne Wissensbezug/Wissensbezug ohne Betreuung – sind jedoch viel zu einfach und dichotom gebaut. So lässt sich nach unseren Befunden *einerseits* zeigen, dass auch Obdachlose über vielfältige Wissensbestände und -quellen verfügen, die sie sich mit bestimmten Lernstrategien und -routinen, auch jenseits der sozialpädagogischen Betreuungsinstanzen bzw. durch sie hindurch, aneignen; und auch Führungskräfte werden von zahlreichen Institutionen wissensmäßig versorgt bzw. unterwerfen sich – im Rahmen entsprechender Bewertungs- und Evaluationssysteme – einer permanenten Dauerkontrolle hinsichtlich des eigenen, auch wissensbezogenen Entwicklungspotenzials. *Andererseits* zeigt eine genaue(re) Analyse der vielfältigen Formen medialer oder interaktiver Kommunikation, dass in der Welt von Obdachlosen und Führungskräften insgesamt nur eine fragmentarische, Vermitteln, Aneignen und Wissen kaum integrierende pädagogische Handlungsordnung erkennbar wird, auch wenn die verschiedenen Vermittlungs- und Aneignungsverhältnisse (im Einzelnen) ohne pädagogische Strukturierungen nicht denkbar sind. Dies gilt sowohl für die soziale Welt von Obdachlosen als auch für die soziale Welt von Führungskräften innerhalb eines Großbetriebes. Beide sind eingelagert in die unterschiedlichsten Formen pädagogischer bzw. pädagogisch strukturierter Wissensvermittlung bzw. Kommunikation, deren Zielperspektive, Wissensgehalt und Überprüfungscharakter stark voneinander abweichen und die – wenn überhaupt – nur lose miteinander in Verbindung stehen. So sind etwa die gesellige Unterhaltung im Obdachlosencafé, die

biographische Präsentation in der sozialpädagogischen Beratungsstunde, der schriftstellerische Produktionsversuch im Literaturkreis oder die genussbezogene Aktivität bei Freizeitfahrten ebenso mit divergenten, changierenden, sich abwechselnden Perspektiven durchsetzt wie die mediale Präsentation des Infrapreneurs als neuem Mitarbeiterleitbild, die beanspruchte Trainerschaft des Unternehmensleiters im Interview oder die Verweigerung webbasierter Informationsweitergabe durch Mitarbeiter in der wöchentlichen Besprechungsroutine. Insgesamt zeigt sich eine Vielzahl unterschiedlichster, pädagogisch uneindeutiger, vieldeutiger sozialer Realitäten, die aufs Ganze gesehen das Bild einer hybriden (Aneignungs-)Kultur ergeben (vgl. dazu in detaillierter Form die ersten Befunde in Kade/Seitter 2001).

3. Zwischen Vereindeutigung und Vieldeutigkeit. Von der pädagogischen Denkform zu pädagogischen Wissensordnungen

Versucht man, die hier nur cursorisch skizzierten Befunde zusammenzufassen und auf die eingangs formulierten Überlegungen zuzuspitzen, so lassen sich Anhaltspunkte für Entwicklungen erkennen, die als *Subjektbildungsprozesse* von Obdachlosen und Führungskräften beschrieben werden können. Das dabei in den Blick kommende Subjekt geht jedoch nicht in der Vorstellung eines Subjektes auf, das entsprechend der synthetisch-harmonisierenden Denkform der Moderne durch pädagogisches Handeln erzeugt bzw. ermöglicht werden soll. Jede Verabsolutierung einer Vorstellung, das Individuum könne kraft des Denkens, kraft seines Wissens sich und die Wirklichkeit gestalten, erweist sich angesichts des analysierten Materials schnell als schöne pädagogische Illusion. Der wesentliche Unterschied zu einem solchen Subjektverständnis liegt darin, dass das in den Analysen in den Blick kommende Subjekt sich nicht nur durch stetigen Wissenszuwachs als Subjekt erweist bzw. im Sinne einer Steigerung erst zum Subjekt wird, sondern auch dadurch, dass es sich – in ein Netz vielfältiger Kommunikations- und Erkenntnismöglichkeiten eingebettet – als Produktionsquelle seiner selbst bewährt und entfaltet. ‚Zugang‘ wird damit zu einer zentralen Kategorie des Subjekts (vgl. Rifkin 2000; Lash/Urry 1994; Castells 2001). Gesellschaftstheoretisch mache es „keinen Sinn mehr“ – so die schon ältere These von Wolfgang Bonß und Helmut Dubiel –, die Frage der „Entfaltung von Individualität unabhängig von vorgegeben Entfaltungsmedien zu stellen, sprich: von Arbeitsmarktchancen, Bildungs- und Konsumchancen“ (Bonß/Dubiel 1987, S. 53)⁷. In diesem Sinne ist das Subjekt, an das pädagogische Arbeit im Feld der Obdachlosen und Führungskräfte adressiert ist, einerseits durch das bestimmt, was es qua Wissen (kognitiv-individuell) ist, und andererseits durch seine Zugangsmöglichkeiten, seinen Beziehungsreichtum, seine Bewegungsfreiheit im sozialen Raum. Pädagogische Kommunikation erzeugt somit eine Ausweitung des Netzwerkes, in dem die Beteiligten stehen. Dieses Subjektverständnis ist durchaus anschließbar an das aufklärerische Programm der Selbstermächtigung des Menschen; nicht jedoch an die (am Modell

Unterricht orientierte) pädagogisch vereindeutigende Version, die Bildung als auf Wissen basierende Urteilsfähigkeit fasst und das Subjekt an pädagogisches Handeln und stetigen, bewusstseinsbildenden Wissenserwerb im Rahmen eines markierten, pädagogisch zentrierten Raums bindet. Es rekurriert vielmehr auf die Tradition einer vor allem literarisch ausgearbeiteten Version von Bildungsprozessen, die Subjektwerdung an die Erfahrung, konkreter noch: an das Erfahren einer selbst in Bewegung sich befindenden vieldeutigen Welt knüpft. Das historisch Neue und theoretisch Interessante dieser Perspektive ist es, dass Subjektwerdung in diesem Sinne nicht jenseits pädagogisch professionellen, institutionell organisierten Handelns stattfindet, sondern inmitten und abhängig von hybriden Vermittlungs- und Aneignungskulturen mit einem breiten Spektrum von mehr oder weniger pädagogisch zentrierten Praktiken.

Damit zeichnet sich, wenn auch noch schwach konturiert, eine Gestalt des Pädagogischen ab, der nicht mehr die vereindeutigende, auf dichte Integration und größtmögliche Einheit setzende synthetisch-harmonisierende pädagogische Denkform der Moderne zugrunde liegt, sondern die mehrdeutige, auf lose Kopplung der verschiedenen Elemente bauende analytisch-kombinatorische pädagogische Denkform der reflexiven Moderne. Diese Denkform unterscheidet sich von der synthetisch-harmonisierenden durch die Art der Verknüpfung der Elemente und ihren Integrationsmodus. Die mit der Moderne entstehende synthetisch-harmonisierende Denkform einer aus den pädagogischen Elementen heraus begründeten Einheit von Subjekt und pädagogischem Handeln ist Resultat einer zweifachen Integration. Sie integriert die pädagogischen Grundelemente Vermitteln, Aneignen und Wissen, indem diese als Momente einer (pädagogischen), an Individuen adressierten Handlungsordnung koordiniert, somit durch den Ausschluss anderer möglicher Kontexte vereindeutigt werden. Pädagogisches Handeln und Subjektvorstellung wiederum werden über die Bildungsidee normativ aneinander gebunden.

Die reflexive Moderne ist dagegen durch die Krise der Idee der Machbarkeit und des kumulativen Fortschritts von Wissen gekennzeichnet. Eine diesem Kontext zugehörige Denkform integriert ihre Elemente in anderer Weise, als dies für die pädagogische Denkform der Moderne typisch ist. Sie geht nämlich zunächst einmal von der Zerstreuung der Elemente Vermittlung, Aneignung, Wissen und Subjekt aus, d. h. von einer (durch Reflexion) aufgelösten, alles integrierenden Einheit. Der Zusammenhang der Elemente ist ‚polykontextural‘ bestimmt. Er hat die Form lockerer Verknüpfung, die kontingent variierende Elemente aufeinander bezieht, wobei die Verselbstständigung der Aneignung gegenüber Vermittlung und Wissen ebenso als unter spezifischen Bedingungen möglich in den Blick gerät wie die Verselbstständigung der Vermittlung gegenüber Aneignung und Wissen oder die Verselbstständigung des Wissens gegenüber Vermittlung und Aneignung (vgl. Kade 1997). Die Bildung von Subjekten steht somit im Zwielficht von pädagogischem Handeln und sich (re-)produzierenden kommunikativen Netzen. Und auch Aneignung hat entsprechend ein doppeltes Gesicht. Sie meint die sozial-kognitive Aneignung von Welt als erneuerbare Ressource von Wissen und die kognitive Aneignung

nung von Welt in der Form von Wissen. Entsprechend meint Subjektbildung die Schaffung des Subjekts als Ressource, als Produktionsverhältnis, letztlich als „Kraft“, um ein Wort von Wilhelm von Humboldt zu verwenden. Um die Nähe, aber auch die Differenz dieser analytisch-kombinatorischen Ordnung zur synthetisch-harmonisierenden Denkform der Moderne zu kennzeichnen, sprechen wir von Subjektbildung. Ihr Kriterium ist die Intensivierung und Vervielfachung der Beziehungen der Individuen zur Welt als Ressource von Wissen, besser vielleicht: von Erkenntnis, nicht die zunehmende Annäherung an die Wahrheit des Wissens, an den Standpunkt einer Vernunft. Man kann auch sagen: Die Wahrheit ist das Subjekt selber, aber nicht im Sinne von objektiv-dauerhaftem Wissen, von Authentizität oder als individuumsintern konstituiertes Selbstverhältnis wie im Falle von Bildung, sondern als kommunikativ vernetzte, individuell sich äußernde Produktionsquelle von Wissen.

Beide Denkformen lassen sich nun in einer kulturwissenschaftlichen Abstrahierung auch als Wissensordnungen begreifen. Wissensordnungen – so Andreas Reckwitz – sind ein Komplex von sinnhaften, Wissen strukturierenden Unterscheidungen und Schematisierungen, welche die kognitiv-symbolische Organisation der sozialen Wirklichkeit, in unserem Fall: pädagogisch bedeutungsvoller Verhältnisse steuern. Im Anschluss an Konzepte der neueren Kulturtheorie (vgl. zusammenfassend Reckwitz 2000), in denen die prinzipielle Abhängigkeit jedes inhaltlichen Wissens von den ihm zugrundeliegenden Schemata und Unterscheidungen betont wird, kann man entsprechend von „geteilten Wissensordnungen“ (ebd., S. 85) sprechen, über die pädagogisch relevante Praxis verfügt. Fokussiert man ‚Bildung‘ und ‚Umgang mit Wissen‘ in einer derart abstrahierenden Weise auf ihre zentralen Bestandteile, so lässt sich ‚Bildung‘ als eine *normativ integrierte, handlungsbezogene* Wissensordnung begreifen, der ein Subjektbegriff zugrundeliegt, der auf Urteilsfähigkeit, Steigerung und Bewusstsein (als Innenverhältnis) ausgerichtet ist. ‚Umgang mit Wissen‘ ist demgegenüber eine *strukturelle kombinatorische Wissensordnung*, deren Subjektbegriff auf Kommunikationsfähigkeit, Zugang und Netzwerke abzielt. In gewisser Weise lassen sich beide Wissensordnungen als spezifische Reaktionen der Gesellschaft auf die wachsende Differenz zwischen möglichem und aktiviertem Umgang mit Wissen deuten. Die Wissensordnung ‚Bildung‘ wählt die Lösung der individuell-innerlichen Verfügung über Wissen, die Wissensordnung ‚Umgang mit Wissen‘ wählt die Lösung der strukturellen Gewährleistung, der sozialen Ermöglichung.

Inwiefern lassen sich nun die beiden Wissensordnungen ‚Bildung‘ und ‚Umgang mit Wissen‘ als pädagogische Wissensordnungen rekonstruieren? Pädagogische Wissensordnungen sind solche, die darauf abzielen, einer vieldeutigen Welt eine eindeutig auf die Bildung des Subjektes gerichtete Form abzugewinnen, was nicht nur die Symmetrisierung von Vermittlung und Aneignung, sondern auch die Integration eines utopischen Momentes impliziert. Solche Formen sind nicht dauerhaft stabil, auch wenn Institutionalisierungen dies nahe legen. Letztlich behalten sie immer ihren Ereignischarakter und müssen daher immer wieder kommunikativ re-

produziert werden. Eine pädagogische Wissensordnung, die eine uneindeutige Subjektbildung aus der Sicht des Subjekts formulierte, wäre also ein Widerspruch in sich.

Interessant ist nun, dass das ursprünglich offen angelegte sozialwissenschaftliche Konzept ‚Umgang mit Wissen‘ im Zuge seiner empirischen Füllung eine Struktur gewonnen hat, die man durchaus im Sinne einer quasi-synthetisierenden Vereindeutigungstendenz interpretieren kann. ‚Umgang mit Wissen‘ erweist sich als *pädagogische* Wissensordnung gerade darin, dass es – ebenso wie ‚Bildung‘ und doch wieder ganz anders – auf Vereindeutigung setzt im Sinne einer struktural-kombinatorischen Integration mit Blick auf ein kommunikationsfähiges Subjekt, das Zugang zu Netzwerken hat. Vereindeutigung hat immer mit der Gefahr der (Wieder-)Veruneindeutigung zu kämpfen, etwa dann, wenn Wissen, das sich zur Information hin öffnet, von dieser nicht mehr unterscheidbar wird.⁸ Insofern ist es kennzeichnend gerade für die pädagogische Wissensordnung ‚Umgang mit Wissen‘, dass ihre komplex angelegte, intern kombinierende Form der Vereindeutigung und Synthetisierung in hohem Maße für das Irritationspotenzial heterogener, diffuser, hybrider Einflussfaktoren offen ist (sein muss).

Allerdings spricht nach unseren bisherigen Analysen einiges dafür, dass auch die bildungszentrierte pädagogische Wissensordnung nicht gänzlich obsolet wird. Aber sie verliert ihre selbstverständliche Gültigkeit. Sie muss in ihrem Selbstverständnis ihrer eigenen Kontingenz Rechnung tragen und wird – im Sinne des Theorems der reflexiven Modernisierung – in einer Welt, in der (wissenschaftliches) Wissen den Charakter eines knappen Gutes verliert und entsprechend seine Ubiquität eher das pädagogisch zu lösende Ausgangsproblem darstellt, zu einer Option, die unter noch näher zu fassenden lokalen, biographischen etc. Bedingungen gewählt werden kann und zum Einsatz kommt. Und wo dies geschieht, ist sie vielfältig überlagert und geht vielfältige Verbindungen ein mit einer Wissensordnung, in der nicht das zu vermittelnde und individuell sich anzueignende Wissen im Mittelpunkt steht, sondern die kommunikationsbezogene Öffnung für neue (soziale) Welten, die als erneuerbare Ressource für Wissen unterschiedlichster Art kontext- und zeitabhängig genutzt werden können – und müssen, weil das Nichtwissen als die andere Seite des Wissens als Form auch in diesem seine nachhaltigen Spuren hinterlässt, empirisch etwa in Gestalt von zeitlicher Instabilität, sozialer Ungesicherheit, biographischer Variabilität und lokaler Pluralität.

Beide Wissensordnungen sind insofern wechselseitig aufeinander bezogen. ‚Bildung‘ enthält als abgedunkeltes Moment, als Schatten die Wissensordnung ‚Umgang mit Wissen‘ und umgekehrt. Vom Standpunkt einer historisch neu sich entfaltenden Wissensordnung ‚Umgang mit Wissen‘, bei der es um den Zugang zu Wissen durch Erzeugung/Vermittlung von Netzwerken geht, lässt sich die Wissensordnung ‚Bildung‘ als eine durch die Aneignung von Wissen geprägte Variante des Umgangs mit Wissen deuten; mit anderen Worten: als Besonderung eines Allgemeinen, das heute erst als solches hervortritt und seine Universalität relativiert. Und umgekehrt impliziert die Wissensordnung ‚Umgang mit Wissen‘ noch einmal

eine Variante von Bildung. Bildung ist also entweder durch Wissen bestimmt oder durch den Umgang mit Wissen, wobei der Umgang einer gegenüber Wissen eigenen Rationalität folgt. Bildung koordiniert nicht die Selektion der Teilelemente des Pädagogischen. Es gibt keine über Bildung laufende (Handlungs-)Einheit von Vermitteln und Aneignen, sondern eigenständige Umgangsformen mit Wissen, Vermitteln und Aneignen, von denen wiederum Bildung abhängt.

Die Wissensordnung ‚Umgang mit Wissen‘ schließt dabei noch einmal an den Subjektivitätsstrang von Bildung an. Sofern mit Bildung nämlich auf Perfektibilität, damit auf Unendlichkeit, auf einen kontinuierlichen Prozess der Subjektbildung (heute: lebenslanges Lernen) abgehoben wird, findet sich hier bereits die Perspektive begründet, die bei der Wissensordnung ‚Umgang mit Wissen‘ zentral wird, nämlich die auf das Subjekt als Selbstverhältnis, als Produktionsverhältnis, als Selbstschöpfung. Der Unterschied der Wissensordnung ‚Umgang mit Wissen‘ zu dieser Auslegungsvariante von Bildung besteht jedoch darin, dass im Kontext von Bildung dieses Produktionsverhältnis *im Inneren* des Individuums angesetzt wird, das Subjekt in diesem Sinne nicht substantialistisch verstanden wird, sondern – inhaltlich leer – als Selbstverhältnis, als Produktionsverhältnis, als Kraft. Im Falle der Wissensordnung ‚Umgang mit Wissen‘ wird das Produktionsverhältnis *in netzwerkförmig verbundenen sozialen Welten* verortet, in die das Individuum eingebettet ist, zu denen es als Ressource dauerhaft Zugang hat und aus der es zur Entfaltung der eigenen Kraft, Kompetenz, Subjektivität schöpfen kann.

Anmerkungen

- 1 Diese gesellschaftlich entwickelte (Aufbewahrungs- und Verbreitungs-)Form ist zugleich die materielle Basis dafür, dass dem Wissen das Attribut der Objektivität im Sinne der überindividuellen und übersituativen (d. h. nicht an die Vermittlungssituation gebundenen) Geltung, der Dauerhaftigkeit, der Härte und Festigkeit selbstverständlich zuerkannt werden kann. Diese Objektivität gibt dem Wissen die zentrale Position in der pädagogischen Gesamtkonstellation, der die prozedural-sozialen Elemente nur nachgeordnet sind.
- 2 Vgl. auch die Analysen von Sigrid Nolda (2001) über das Verschwinden des Wissens aus der Erwachsenenbildung(stheorie).
- 3 Zum Gedanken der „Zerstreuung“ aus philosophischer Sicht auch Bernhard Waldenfels (1995).
- 4 Wir nutzen hier eine von Michel Serres (2001) auf Wissensordnungen bezogene Unterscheidung; ähnlich die Unterscheidung zwischen Volkshochschule und Bibliothek als zwei Formtypen der Institutionalisierung des Lernens Erwachsener.
- 5 Zur Relationalität als pädagogischer Denkform vgl. auch Dirk Rustemeyer 2002.
- 6 In dem DFG-Projekt arbeiten mit als Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen Birte Egloff, Manfred Kroschel und Regine Mohr sowie als studentische Mitarbeiter/innen Axel Bohmeyer, Deike Brinkmann, Marc Dembach, Jörg Dinkelaker und Manu Kember.
- 7 Vgl. auch Georg Simmels Verständnis des Individuums als „Schnittpunkt sozialer Kreise“; und in der Literatur Italo Calvinos Apologie des Romans als großes „Vernetzungsnetzwerk“: „Jedes Leben ist eine Enzyklopädie, eine Bibliothek, ein Inventar von Objekten, eine Musterkollektion von Stilen, worin alles jederzeit auf jede mögliche Weise neu gemischt und neu geordnet werden kann“ (1991, S. 165f.).

- 8 Die Erziehungswissenschaft favorisiert wie die Sozialwissenschaften insgesamt – aus guten (?) Gründen – die Zeitdiagnose 'Wissensgesellschaft', aber vielleicht ist die Zeitdiagnose 'Informationsgesellschaft' treffender (vgl. Stichweh 1998). In unserem Projekt ginge es dann um den Umgang mit Wissen in der Informationsgesellschaft.

Literatur

- Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.) (2001): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt/M.
- Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt/M.
- Bonß, W./Dubiel, H. (1987): Zwischen Feudalismus und Post-Industrialismus. Metamorphosen der Leistungsgesellschaft. In: Freibeuter, H. 1, S. 45-56
- Calvino, I. (1991): Sechs Vorschläge für das nächste Jahrtausend. Harvard-Vorlesungen. München
- Castells, M. (2001): Das Informationszeitalter I. Die Netzwerkgesellschaft. Opladen
- Günther, G. (1979): Life as Poly-Contextuality. In: ders.: Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. Bd. 2. Hamburg, S. 283-306
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M., S. 30-70
- Kade, J./Seitter, W. (2001): Uneindeutige Verhältnisse. Bildung – Umgang mit Wissen – pädagogische Wissensordnungen. Theoretischer Zugang und empirische Fälle. Erste Befunde. Frankfurt/M. (Manuskript)
- Kondylis, P. (1991): Der Niedergang der bürgerlichen Denk- und Lebensform. Die liberale Moderne und die massendemokratische Postmoderne. Weinheim
- Lash, S./Urry, J. (1994): Economies of Signs & Space. London u. a.
- Lenzen, D. (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 949-968
- Lüders, Ch. (1994): Verstreute Pädagogik – Ein Versuch. In: Horn, K.-P./Wigger, L. (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 103-128
- Nolda, S. (2001a): Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine (mögliche) Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld, S. 91-117
- Nolda, S. (2001b): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 101-120
- Reckwitz, A. (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist
- Rifkin, J. (2000): Access. Das Verschwinden des Eigentums. Frankfurt/M., New York
- Rustemeyer, D. (2002): Kontingenz pädagogischen Wissens. In: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J.: Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist
- Serres, M. (2001): Vorwort. In: Farouki, N./Serres, M. (Hrsg.): Thesaurus der exakten Wissenschaften. Frankfurt/M., S. IX-XXXIX
- Stichweh, R. (1998): Die Soziologie und die Informationsgesellschaft. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 38, S. 433-443
- Tenorth, H.-E. (1997): „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 969-986
- Waldenfels, B. (1987): Ordnung im Zwielficht. Frankfurt/M.
- Waldenfels, B. (1995): Deutsch-Französische Gedankengänge. Frankfurt/M.

REZENSIONEN

DAS BUCH IN DER DISKUSSION

Rolf Arnold/Sigrid Nolda/Ekkehard Nuissl (Hrsg.)

Wörterbuch Erwachsenenpädagogik

(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 2001, 377 Seiten, 25.50 Euro

Anke Hanft:

Wörterbücher sollen, so schreiben die Herausgeber in ihrer Einleitung, möglichst vollständig und aktuell sein – ein Anspruch, der kaum zu erreichen ist, wie sie selbst einschränkend bemerken. Dies gilt besonders für ein Wörterbuch, das sich mit dem disziplinübergreifenden und überaus vielschichtigen Feld Erwachsenenpädagogik befasst. Um diesem Kontext gerecht zu werden, müssen die Herausgeber auswählen, Grenzziehungen und Schwerpunktsetzungen vornehmen, zwischen Haupt- und Unterstichwörtern unterscheiden, aber auch Lücken vertreten. Wie sie dies realisieren, sagt viel aus über das gegenwärtige Selbstverständnis der Disziplin Erwachsenenpädagogik, aber auch über den besonderen Blick, den die Herausgeber selbst auf ihr Feld richten.

Dieser ist zunächst einmal geprägt durch ihre Stammdisziplin, die Pädagogik. So bilden denn pädagogische, didaktische, methodische sowie lern- und bildungstheoretische Stichwörter einen Schwerpunkt im Buch. Dies dürfte von einem Wörterbuch zur Erwachsenenpädagogik auch erwartet werden, Vollständigkeit auf diesen Gebieten stellt eine wichtige Voraussetzung für eine positive Gesamtbewertung durch den Leser dar. Dem Anspruch auf Aktualität wird hier entsprochen, indem wissenschaftstheoretische Entwicklungen, die an die Systemtheorie, die Kognitionspsychologie und den Konstruktivismus anknüpfen, in vielen Stichwörtern aufgenommen werden.

Mit dem besonderen Blick der Herausgeber ist sicherlich auch zu erklären, warum die Institutionen der Erwachsenenbildung mit etwa 30 Stichwörtern und einem eigens angefügten Institutionenregister in besonderer Weise bedacht werden. Nur selten findet sich in vergleichbaren Wörterbüchern ein derart vollständiger Überblick über die nationalen und internationalen institutionellen Anbindungen der behandelten Disziplin.

Die vielen zielgruppen- und themenspezifischen Stichwörter stehen für eine weitere Besonderheit des vorliegenden Buches. Von der Alters- über die Arbeiterbildung, von der betrieblichen Bildung über die Männerbildung, von der Umwelt- zur Wissenschaftlichen Weiterbildung werden zielgruppen- und themenspezifische Schwerpunkte in einer außerordentlichen Variationsbreite kompetent und sachkundig behandelt.

Hervorzuheben ist auch die sorgfältige Einbeziehung der Geschichte der Erwachsenenbildung, ob in Einzelstichwörtern, wie beispielsweise zur „Thüringer Richtung der Erwachsenenbildung“, zum „Hohenrodter Bund“ und zur „Prerower Formel“, oder in Überblicksartikeln, wie zum „Weiterbildungssystem der DDR“, erhält der historisch interessierte Leser einen Einblick auch in unbekanntere Gebiete der Entwicklung dieser Disziplin. Die konsequente Einbeziehung der ostdeutschen Traditionen der Erwachsenenbildung ist dabei besonders hervorzuheben. Auch dies kann als Zeichen für das Bemühen um Vollständigkeit interpretiert werden.

Die Fokussierung auf Erwachsenenpädagogik mag erklären, warum Begriffe aus der betrieblichen Weiterbildung, wie „Potenzialanalyse“, „Bedarfserhebung“, „Feedbacksysteme“, „Organisationsentwicklung“, „Wissensmanagement“ oder „Zertifizierung“ als eigenständige Stichwörter nicht vertreten sind. Die funktionale Orientierung, die das betriebliche Weiterbildungsmanagement kennzeichnet, tritt hier hinter eine institutionenbezogene Perspektive zurück. Das Management von Qualifizierungsprozessen bleibt damit eine Domäne der betriebswirtschaftlich dominierten betrieblichen Weiterbildung und somit der Wirtschaftswissenschaften. Auch Stichwörter zum Management von Bildungsinstitutionen sind unterrepräsentiert, ob-

wohl Erwachsenenbildner gegenwärtig zunehmend mit Fragen zum Neuen Steuerungsmodell, zum Projektmanagement oder zur Kosten- und Leistungsrechnung befasst sind. In der Grenzziehung zwischen Pädagogik und Management haben sich die Herausgeber für erstere entschieden, was inhaltlich durchaus zu rechtfertigen ist.

Eine Lücke scheint mir allerdings erklärungsbedürftig: Der gesamte Bereich des Lernens mit neuen Technologien wird unter der Bezeichnung „Computerunterstütztes Lehren und Lernen“ mit nur einem Stichwort bedacht. Hier stellt sich die Frage, ob die Erwachsenenpädagogik diesem stark expandierenden Bereich gerecht wird, wenn Begriffe wie „virtuelles Lernen“, „Online-Instruktion“, „E-Moderation“, „Knowledge Communities“, „asynchrones Lernen“ oder „Instruktionsdesign“ nicht behandelt werden. Zwar gibt es einige Hinweise und Erklärungen zu diesen Begriffen in anderen Beiträgen, die den Herausgebern allerdings nicht bedeutsam genug erscheinen, um in die Stichwortliste aufgenommen zu werden. Ob dies dem Anspruch auf Aktualität gerecht wird, den die Herausgeber für ihr Werk erheben, ist auch dann zu hinterfragen, wenn man die Überzeugung vertritt, dass es sich bei diesen Themen um eine vorübergehende Modererscheinung handelt. Vielleicht können in einer zweiten Auflage hier Ergänzungen vorgenommen werden.

Sieht man von diesem ergänzungsbedürftigen Bereich ab, wird das Feld der Erwachsenenpädagogik in dem vorliegenden Wörterbuch mit über 250 Stichwörtern überaus kompetent und sachkundig erschlossen. Der interessierte Leser erhält einen Überblick über die Disziplin, wie sie sich selbst versteht: eingebunden in die Pädagogik als Leitdisziplin, traditionsbezogen, aber Bezugswissenschaften gegenüber aufgeschlossen – solange diese nicht zu informationstechnologisch oder betriebswirtschaftlich daherkommen. Hier würde ich mir ein offensiveres Vordringen in benachbarte Disziplinen wünschen, damit der expandierende Weiterbildungsmarkt – und damit das angestammte Feld der Erwachsenenpädagogik – zukünftig nicht von Informatikern und Betriebswirtschaftlern dominiert wird.

Andreas Fischer:

Das „Wörterbuch Erwachsenenpädagogik“ enthält mehr als dreihundert Artikel zu den Themenfeldern *Didaktik und Methodik, Forschung und Wissenschaft, Geschichte und Entwicklung, Organisation und Profession, Politik und Recht* sowie *Theorien und Konzepte*. Unter der Mitarbeit von über 130 Autorinnen und Autoren ist ein aufwändiges Werk entstanden, das sich über die alphabetische Artikelsammlung, ein Stichwort-, ein Personen-, ein Institutionen- sowie ein Autor/innenregister erschließen lässt. Das Verweissystem innerhalb der Artikel erleichtert die Recherche zusätzlich. Damit liegt nun erstmals seit dem „Wörterbuch der Weiterbildung“ von Gerwin Dahm u. a. (München 1980) und dem Band „Erwachsenenbildung“ der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (Band 11, Stuttgart 1984) wieder ein aktuelles Nachschlagewerk zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland vor. Es zeichnet sich dadurch aus, dass Begriffe nicht nur kurz erklärt, sondern in einem ausführlicheren Text erläutert und mit der Angabe weiterführender Literatur ergänzt werden. Es nimmt somit einen Platz zwischen einem klassischen Wörterbuch und einem Handbuch ein und erweist sich damit für den Adressatenkreis (Studierende, Praktiker/innen und Wissenschaftler/innen der Erwachsenenbildung) als sehr nützlich.

Was erwartet denn ein in der Erwachsenenbildung Tätiger im Zeitalter der Internet-Suchmaschinen und der schnelllebigen Begriffsmoden von einem Wörterbuch? Neben der Aktualität des Inhalts sind sicher die Relevanz der Begriffe, ihre wissenschaftliche Fundierung, die Klarheit in den Aussagen sowie die gegenseitige Abstimmung der verschiedenen Artikel von großer praktischer Bedeutung.

Es ist verständlich, dass diese Postulate bei einer Beteiligung von so vielen Autor/innen in unterschiedlichem Maß erfüllt werden. Die Vielfalt der Beiträge und der Autor/innen wirkt bereichernd und widerspiegelt die Bandbreite der Positionen in der deutschen Erwachsenenbildung. Dem orientierungssuchenden Nutzer wäre allerdings mit einer systematischen

Klärung mindestens der zentralen Begriffe „Erwachsenenbildung“, „Weiterbildung“, „Andragogik“, „Erwachsenenbildungswissenschaft“ und „Erwachsenenpädagogik“ sehr geholfen. Dazu gehört auch, dass nicht ganz einsichtig ist, weshalb das Werk „Wörterbuch Erwachsenenpädagogik“ und nicht „Wörterbuch Erwachsenenbildung“ heißt. Unschärf bleibt leider auch das Begriffspaar „Erwachsenenbildung“ – „Weiterbildung“. So wird letztere zwar als Oberbegriff bezeichnet (S. 86), im Wörterbuch werden die beiden Begriffe aber zum Teil synonym verwendet, zum Teil kontextbezogen unterschiedlich (z. B. katholische EB, ländliche EB, arbeitsplatznahe WB, wissenschaftliche WB). Wünschbar wäre keineswegs eine vollständige Kongruenz zwischen den Beiträgen, wohl aber eine „explizite Inkongruenz“, indem unterschiedliche Auffassungen und Anwendungen sichtbar gemacht, erklärt und diskutiert werden.

Das Wörterbuch deckt in seiner Breite die aktuelle Diskussion in der Weiterbildung recht gut ab, wenn auch einzelne wichtige Begriffe wie Assessment, Akkreditierung oder Kredit-system sowohl als Artikel wie als Stichworte fehlen. Hilfreich wären für das Nachschlagewerk außerdem ein umfangreicheres, systematisch ausgebautes Institutionenverzeichnis (mit Abkürzungen) sowie Hinweise auf die Internetseiten, die für die Weiterbildung von Bedeutung sind.

Insgesamt ist den Herausgeber/innen jedoch das anspruchsvolle und aufwändige Anliegen, ein handliches, übersichtliches, gut erschlossenes, breit abgestütztes, gehaltvolles und nützliches Nachschlagewerk zu verwirklichen, gut gelungen. Sie haben damit einen Meilenstein gesetzt, der allerdings nicht zum Ausruhen, sondern erst recht zum Weiterverfolgen der Idee auffordert, einen Ort zu schaffen, der mit einem hohen Grad an Verbindlichkeit Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen der Erwachsenenbildung die Orientierung erleichtert und zum Weiterdenken und -entwickeln anregt. So ist mindestens zu hoffen, dass das Wörterbuch nun periodisch nachgeführt wird und wir nicht wieder 15 bis 20 Jahre auf eine Aktualisierung warten müssen. Denkbar wäre ja, für diesen Zweck in Kombination zu einer gedruckten Ausgabe das Internet zu nutzen.

Bettina Lemke:

Das Wörterbuch Erwachsenenpädagogik ist als Nachschlagewerk konzipiert. Es soll, wie in Umschlagtext und Vorwort angekündigt, über 300 Stichworte informieren. Tatsächlich sind es 255. Bei 341 Seiten ergibt das im Durchschnitt 1,3 Seiten pro Stichwort. Es gibt Stichworte, die in einer halben Seite behandelt werden, wie „European Research and Development Institutes for Adult Education“, bei anderen sind es drei Seiten, z. B. beim Stichwort „Theorie“. Damit wird jedes Stichwort ausführlich genug behandelt, um sinnvoll und trotzdem kompakt zu informieren.

Im (knappen) Vorwort wird auf Anlass, Anliegen, Ziel und Zielgruppe des Wörterbuchs hingewiesen. Anlass sind Veränderungen im Komplex Erwachsenenbildung in ihrer bildungs- und gesellschaftspolitischen Dimension, in ihren theoretischen Fragestellungen und alltagspraktischen Problemen. Diese Veränderungen zeigen sich den Herausgebern zufolge auch am Wandel der Begrifflichkeit, womit also ein neues Wörterbuch „fällig“ ist.

Anliegen dieses Buches ist die Bündelung des gegenwärtigen Wissens über Erwachsenenbildung anhand von sieben Themenfeldern. Das Ziel der Herausgeber ist es, „ein handliches Nachschlagewerk zu den aus heutiger Sicht wichtigsten Stichworten für Studierende der Erwachsenenbildung, für interessierte Praktiker, aber auch für alle diejenigen bereitzustellen, die sich schnell über Begriffe und Sachthemen aus diesem Bereich informieren wollen.“ Merkwürdig ist, dass im Umschlagtext auch Wissenschaftler/innen als Zielgruppe erwähnt werden, nicht aber im Vorwort. Dies lässt durchaus Rückschlüsse auf das Niveau zu. Wörterbücher bemühen sich um Vollständigkeit und Aktualität, so die Herausgeber. Das hier besprochene wird dieser Herausforderung durchaus gerecht. Top-Themen wie Selbstorganisation, Lebenslanges Lernen, Professionalität, Konstruktivismus, Human-Ressource-An-

satz sind vertreten. Das könnte andererseits bedeuten, dass schon jetzt abzusehen ist, dass einige Begriffe in drei bis fünf Jahren veraltet erscheinen werden, neue Begriffe sich etablieren, womit die Studentin, der Praktiker oder Informationsbegierige die wohl dann folgende neue Auflage erwerben muss, möchte sie/er auch weiterhin „up to date“ sein.

Das Wörterbuch enthält Stichworte zu sieben Themenfeldern (s. o.). Allerdings ist manchmal nicht ganz klar, welches Stichwort sich wohin ordnen lässt.

Nach einer etwas differenzierteren Sortierung lassen sich 14 Themenkomplexe identifizieren: *Praxisfelder* (42) wie Altersbildung, Freizeitpädagogik oder Organisationsberatung; *Didaktik und Methodik* (32) wie Bausteinsystem, Ermöglichungsdidaktik oder Zukunftswerkstatt; *Fachbegriffe der Erwachsenenbildung* (22) wie Bildungsbedarf, Dropout oder Zielgruppen; *Institutionen, Verbände, Institute* (22) wie Arbeit und Leben, Deutscher Bildungsrat oder International Council for Adult Education; *theoretische Themen aus der Erwachsenenbildung (und Bezugswissenschaften)* (16) wie Interpretatives Paradigma, Bildung oder Systemtheorie; *Forschung* (16) wie Genderforschung, Leitstudien oder Weiterbildungsstatistik; *Struktur und Organisation der Erwachsenenpädagogik* (15) wie: Weiterbildungsstruktur, Fachsprache oder Zeitschriften; *Politik und Recht* (13) wie Kultusministerkonferenz, Rechtsformen, Weiterbildungsgesetze; *Begriffe aus der Psychologie* (13) wie Intelligenz, Selbsterfahrung, Kognition; *Bildungsökonomie und Betriebswirtschaft* (13) wie Controlling, Personalentwicklung, Wirtschaftlichkeit; *Lernen* (9) wie Lernorte, Aneignung, Anschlusslernen; *Geschichte* (8) wie Lesegesellschaften, Volksbildung, Thüringer Richtung der Erwachsenenbildung; *Begriffe aus der allgemeinen Erziehungswissenschaft* (8) wie Curriculum, Fachdidaktik, Methoden; *soziologische Begriffe* (6) wie Arbeit, Gruppe, Gesellschaft.

Anhand der eingeklammerten Zahlen ist die Anzahl der Begriffe im Wörterbuch zu ersehen. Damit sind die Praxisfelder mit 42 Begriffen am häufigsten genannt. Insgesamt ergibt sich ein ausgewogenes Verhältnis zwischen eher theoretisch-wissenschaftlichen und praxisorientierten Begriffen.

Auch mit der differenzierteren Ordnung lassen sich einige Begriffe (18) nur schwer zuordnen. Etwa: Autonomie, Lebenslauf, Erwachsener, Evolutionstheorien, Diskurs – was natürlich nicht bedeutet, dass sie überflüssig wären. Spannend wäre es zu erfahren, wie dieses Werk entstanden ist. Sind die Herausgeber von den Themenfeldern oder von den Stichworten ausgegangen?

Die Stichworte selbst sind ausführlich und anspruchsvoll dargestellt. Beispielhaft soll hier kurz auf das Stichwort Beratung eingegangen werden. Dieser Text umfasst etwa 1,5 Seiten. Wilhelm Mader beginnt mit einer Definition bezüglich der Erwachsenenbildung, es folgt ein historischer Abriss von Beratung in der Erwachsenenbildung, Probleme werden thematisiert, Merkmale von Beratung beschrieben, Kompetenzen von Beratern erläutert, es wird mit einem Ausblick auf zukünftige Möglichkeiten abgeschlossen. Dieser Text lässt damit keine Wünsche offen, ist verständlich geschrieben und aktuell. Wir finden 18 Querverweise, 7 Zitate mit Literaturhinweisen im Text, 6 Literaturhinweise am Ende des Textes. Alle im Text genannten Autoren finden wir am Ende wieder. Die genannte Literatur ist ausschließlich in den 1990er Jahren erschienen.

Teilweise sind einige etwas schwer verdauliche Sätze insbesondere für Erstsemester und Interessierte zu finden. Ein Beispiel: „Die Dominanz des Temporalen kommt in klassischen Begriffen und Begründungsformeln, strukturell aber im Okkasionellen oder Projektförmigen einer sich permanent wandelnden Angebotsstruktur sowie in der fluiden Struktur der Arbeitsverhältnisse zum Ausdruck“ (S. 306 zum Stichwort Temporalität). Noch ein Beispiel: „Zum anderen geht es um (post-)moderne Zweifel am aufklärerischen Bildungsideal selbst, die das Obsolete des alteuropäischen Dualismus von A. und Heteronomie oder das Illusionäre und Fiktive der Idee der A. betonen“ (S. 37 zum Begriff Autonomie). Daraus lässt sich schließen, dass es günstig wäre, beim Nachschlagen ein Fremdwörterlexikon und einiges an Denkzeit zur Verfügung zu haben.

Auch wenn einige Begriffe fehlen – etwa Emotionen (wo doch Rolf Arnold diesem Begriff eine so große Wichtigkeit beimisst, dass er die emotionale Wende in der Erwachsenenbildung

ausrufen wollte), Suggestopädie, Metakognition, Lernende Region, so wird dieses Wörterbuch dem Anspruch nach Vollständigkeit und Aktualität durchaus zufriedenstellend gerecht. Andererseits werden einige Begriffe erläutert, die erst einmal wenig mit Erwachsenenbildung zu tun zu haben scheinen, wie Autonomie, Temporalität, Handlung. Diese Begriffe werden wahrscheinlich kaum nachgeschlagen, weil man sie nicht in diesem Wörterbuch vermuten würde. Andere Begriffe wiederum ließen sich besser zu anderen Stichworten gruppieren. Alltag könnte besser Alltagsorientierung genannt werden, einige Stichworte – wie Träger, Einrichtungen und Institutionen oder Teilnahme und Teilnehmende – könnten zusammengefasst werden.

Die vielen sinnvollen Querverweise, das umfangreiche, benutzerfreundliche Stichwortverzeichnis sowie Personen-, Institutionen- und Autor/innenregister und Hinweise zu weiterführender Literatur erleichtern den Umgang sehr und regen zum Weiterlesen an.

Bedauerlich ist die wenig ansprechende Aufmachung. Es handelt sich um ein Wörterbuch in genau diesem Sinne: Wir finden keine Abbildung, eine Tabelle (unter Theorien), kein Foto, keine Zeichnung. Derartige Auflockerungen gehören sicher nicht in ein Wörterbuch, doch lädt eine liebevolle Gestaltung viel mehr zum Stöbern ein. Hier werden vermutlich gesuchte Begriffe nachgeschlagen und danach wird das Buch wieder in das Regal gestellt. Leider werden so wohl einige Stichworte nie das Licht der Welt erblicken. Außerdem haben wir es mit chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier zu tun, was sehr lobenswert, doch wenig ästhetisch ist – und dies in einer Zeit, in der vermehrt von Ganzheitlichkeit, Sinnorientierung, Ästhetisierung die Rede ist (im Übrigen sind diese Begriffe nicht im Wörterbuch zu finden). Genauso, wie Menschen ein Seminar nicht nur wegen des Themas, sondern auch wegen der Atmosphäre besuchen, werden Leser/innen nicht nur durch den Inhalt, sondern auch durch die äußere Form zum Bücherkauf angeregt. „Wie bei anderen Gütern auch geht der Trend vom unmittelbaren Gebrauchsnutzen der angebotenen Dienstleistung ‚Bildung‘ hin zu Lifestyle-Benefit, und die Ansprüche richten sich (...) immer weniger auf den ‚nackten‘ Lernerfolg als auf die komplette Bedürfnisbefriedigung“ (Ueltzhöffer/Kandel 1993, S. 103, hier zitiert nach Horst Siebert 1997, S. 33f.). In diesem Sinne ist das Wörterbuch nicht ‚trendy‘. Ist dies von den Herausgebern beabsichtigt?

Das offene Ansprechen von Problemen und die facettenreiche Auseinandersetzung sind bemerkenswert. Bereits im Vorwort zeigt sich eine allgemeine (selbst-)kritische Haltung. Das zeugt von Lebendigkeit und Konfliktfähigkeit, könnte allerdings auch abschreckend wirken, sofern man wohltemperiertes, lineares Wissen erwartet.

Insgesamt ist das Buch in der Tat eine Bündelung des gegenwärtigen Wissens über Erwachsenenbildung, damit ist es ein wertvolles Nachschlagwerk für Halbwissende und sollte damit in keinem Bücherschrank eines (zukünftigen) Erwachsenenbildners fehlen – bis zur nächsten Auflage. Dann hätte man allerdings auf das alterungsbeständige Papier verzichten können.

Besprechungen

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.) Kompetenzentwicklung 2001

Tätigsein – Lernen – Innovation
(Waxmann Verlag) Münster 2001, 415 Seiten,
19,50 Euro

Die 1997 begonnene Buchreihe „Kompetenzentwicklung“ der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung verfolgt die Absicht, das Bewusstsein für einen Modernisierungsbedarf hinsichtlich der Organisations- und Steuerungsformen des Lernens im Erwachsenenbereich zu schärfen. Der Ausdruck „Kompetenz(-entwicklung)“ steht hierbei für ein Leitparadigma von Lernen, welches die Bedeutung des Problemlösungsverhaltens in der Lebenspraxis gegenüber seminarförmigen Angeboten hervorhebt.

Der aktuelle Sammelband enthält die folgenden neun Beiträge: Innovationsfähigkeit älterer Arbeitnehmer (Bärbel Bergmann), Perspektiven für das Lernen in der Arbeit (Peter Dehnpostel), Perspektiven des Lernens im sozialen Umfeld (Dieter Kirchhöfer), Ostdeutsche Jugendliche und das Problem der zweiten Schwelle (Burkart Lutz), Wenn Weiterbildung zum Innovationshemmnis wird: Lernkultur und Innovation (Lutz von Rosenstiel/Monika Wastian), Entberuflichung der Erwerbsarbeit – Folgerungen für die betriebliche Bildung (Severing), Erwachsene – lernfähig, aber unbelehrbar? (Horst Siebert), Europa als Chance oder Einmischung für die nationale Kompetenzentwicklung (Thomas Stahl/Alexandra Angress), Lernen und Arbeiten (Volker Volkholz/Annegret Köchling).

Das Buch hebt sich von der gegenwärtigen Publikationsflut zum „Lernen“ vor allem durch die Thematisierung des Gesichtspunkts der Innovation ab. Dies geschieht in den einzelnen Beiträgen auf höchst unterschiedliche Weise. Durchgängig kommt zum Tragen, dass die Autorenschaft interdisziplinär zusammengesetzt ist und dass das Innovationskriterium in den einzelnen Fachkulturen ein unterschiedliches Gewicht besitzt. Wie verschieden Innovation in den mit Lernen Erwachsener befassten Humanwissenschaften interpretiert werden kann, lässt sich exemp-

larisch an der Gegenüberstellung der beiden Beiträge von Rosenstiel/Wastian (Organisations- und Wirtschaftspsychologie) und Siebert (Erwachsenenpädagogik) ausmachen.

Während die Münchner Organisationspsychologen davon ausgehen, „dass Innovation nicht allein eine Frage individueller Kompetenzen und deren Entwicklung ist, sondern wesentlich von den organisationalen Aspekten abhängt“ (S. 231), legt der erwachsenpädagogische Autor Horst Siebert eher ein subjektorientiertes – implizites – Innovationsverständnis zugrunde. Es wird an der Intensität individuellen Lernens festgemacht und korrespondiert mit einem konstruktivistischen Bildungsbegriff (vgl. S. 297ff.). Während also im organisationspsychologischen Zugriff Lernen als Innovationsvehikel im Hinblick auf den transsubjektiven Nutzen von Organisationszwecken betrachtet wird, interessieren im erwachsenpädagogischen Diskurs Weiterbildungsveranstaltungen und Bildungsprozesse als eine emergente Ressource für biographische und lebensführungsrelevante Innovation (vgl. z. B. die Theorie der Aneignung und Teilnehmerforschung bei Jochen Kade).

An der soeben aufgezeigten, idealtypisch vereinfachten Kontrastierung einer disziplinär unterschiedlich ausgelegten Innovationssemantik lässt sich erkennen, dass interdisziplinäre Perspektivenverschränkung die Chance zu einem komplexen, mehrdimensionalen Innovationskonstrukt im Bereich des Erwachsenenlernens eröffnen würde. Wie spannend und ertragreich sich also ein bereichsübergreifender Vernetzungsdiskurs zum Thema Innovation darstellen könnte, dafür liefern auch die übrigen Beiträge reichlich Stoff. Einiges lässt sich hier nur ansprechen. So zeigt der Beitrag von Bergmann auf, dass die Initiierung von Innovation – die Befähigung zum Umgang mit neuen Problemen (S. 46ff.) – gerade eine Domäne von Älteren ist, weil neben der Auseinandersetzung mit neuen Wissensbereichen auch ein erhebliches Maß an Erfahrungswissen erforderlich ist.

Programmatisch innovativ gehalten ist der weit gespannte Beitrag von Kirchhöfer. Er macht den Typus des informellen Lernens als kategoriale Referenzgröße für Lernen in au-

berbetrieblichen Handlungsfeldern stark: Informelles Lernen, so die sinngemäße Hypothese, darf als evolutionäre Triebkraft eines sich entgrenzenden Lernens interpretiert werden. Dazu liefert die bekannte Gesellschaftstendenz fortschreitender Individualisierung das kulturelle Unterfutter, insbesondere in Gestalt eines zunehmenden Zwangs zur Selbstvermarktung von Erwerbsarbeitspersonen als „Arbeitskraftunternehmern“. (Dieser Aspekt wird in Severings Expertise vertieft.) Konsequenzen für Erwachsenenlernen werden zeitdiagnostisch dahingehend abgeleitet, dass entgrenzten Arbeiten mit einem wiederum entgrenzten, weitgehend selbstorganisierten Lernen einhergehe (vgl. S. 106ff.). Allerdings setzt Kirchhöfer die Beobachtung einer entgrenzten Lernvielfalt nicht schlicht mit einer umfassenden Deinstitutionalisierung des Lernens in eins. Vielmehr kommt es bei ihm zu Umgewichtungen und einer sich ausdifferenzierenden Neuformatierung erwachsenenbildnerischer Dienstleistungen (vgl. S. 139ff.). Dabei spielt neben „Kompetenz“ der allerdings noch unscharfe Begriff „Lernkultur“ eine orientierende Rolle.

Dehnbostel untersucht innovative Kontexte betrieblicher Aufgabenbewältigung unter dem Aspekt der Verknüpfung von Arbeit und Lernen. Es werden „zukunftsorientierte betriebliche Lernformen“ (S. 61ff.) rekonstruiert, etwa Lerninsel oder Lernstation. Sein erziehungswissenschaftlich und betriebssoziologisch orientierter Beitrag besticht durch die Klarheit einer begrifflichen Auffächerung zentraler Phänomene und Arrangements eines dezentral angelegten, selbstgesteuerten Lernens, das funktional – aber keineswegs subjektlos oder mechanistisch – an den Produktions- und Wertschöpfungsprozess gekoppelt ist. In Anlehnung an die Göttinger Industrie-soziologen Horst Kern und Michael Schumann wird Innovation bei ihm dahingehend buchstabiert, dass „Wissen und Erfahrungen und Visionen miteinander verbunden und in der Praxis realisiert werden, so dass etwas Neues entsteht“ (S. 72).

Severings Beitrag fragt nach dem offensichtlich zunehmenden Gewicht personenbezogener Parameter hinsichtlich der Realisierung von beruflicher Weiterbildung in Projektionen der Wissensgesellschaft. Dies führt zu der facettenreichen These einer „Individualisie-

rung der Bildungsplanung“ (S. 258), die auf einen subjektorientierten Ansatz des „Selbstmanagement(s) für die eigenen Lernprozesse“ (S. 251) hinausläuft. Mit dieser zeitdiagnostischen Qualifikations- und Verantwortungsfigur ist zwar vorwiegend die selbstbewusst-marktagile Gruppe der „Wissensarbeiter“ charakterisiert (vgl. S. 256), gleichwohl werden epochal und milieuspezifisch durchgängige Tendenzen von Qualifikationsveränderungen erwartet: Technologischer Wandel schlägt sich in Anforderungserhöhungen auf allen Hierarchieebenen von Erwerbsarbeit nieder.

Den Herausgebern des hier vorgestellten Bands gebührt angesichts der wirtschaftlichen und kulturellen Globalisierung das Verdienst, mit „Innovation“ ein für die Ausgestaltung individueller und kollektiver Lernverhältnisse akutes Problem und Movens aufgenommen zu haben. Aus erwachsenenpädagogischem Blickwinkel ist dieser thematische Fokus vielleicht ungewohnt, aber keineswegs wesensfremd, kann doch ein intrinsisches, historisch gewachsenes Verhältnis der Erwachsenenpädagogik zum Innovationskriterium eingebracht werden. Denn von jeher zeichnet das Anliegen der Erwachsenenbildung mehr als die bloße sozialkulturelle Reproduktion in Gestalt einer Vermittlung gegebener Kulturgüter und Traditionsbestände aus. Prägend in Hinblick auf ein innovationsoffenes Selbstkonzept haben nicht zuletzt reformpädagogische und lebensreformerische Einflüsse des anfänglichen 20. Jahrhunderts gewirkt, aber auch die spätere Öffnung der Erwachsenenbildung gegenüber der Wirtschaft im Zuge der realistischen Wenden. Vor dem hier nicht weiter ausführbaren Hintergrund bereichsspezifischer Identitätsbildung lässt sich für die Erwachsenenbildung optional ein lebensbreiter, bildungs- oder kompetenzbiographisch rückbindbarer Innovationsangang reklamieren. Er nimmt die gesellschaftliche Systemkomponente kooperativ auf und verharrt nicht mehr – wie einst die Weimarer Volksbildung – in zivilisationskritischer Distanz gegenüber Markt und Technik, ohne freilich in einer ökonomistischen Engführung aufgehen zu wollen.

Betrachtet man den Band „Kompetenzentwicklung 2001“ als Ganzen, so kommt man schließlich auf die oben bereits angesproche-

ne Frage zurück, wie das vorhandene Spektrum an Beiträgen und Positionen zur Innovation und zum Erwachsenenlernen nachhaltig in einen inter- und transdisziplinären Diskurs überführt werden könnte. Er hätte die Pluralität disziplinspezifisch geprägter Innovationskonzepte in ihrem bisherigen Nebeneinander und ihrer eigenen Selektivität dialogisch zu hinterfragen und hinsichtlich lebenslangen Lernens in die komplexe Relationalität eines integrativen, mehrschichtigen Innovationsparadigmas zu überführen. Ein solches disziplin- und kontextübergreifendes „Metakonzept Innovation“ erfordert jedoch einen weiten Weg disziplinärer Verständigungsarbeit; vielleicht ist mit dem Band ein Anfang gemacht worden. Rainer Brödel

Gerhard Bosch u. a.
Kompetenzentwicklung 2000: Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen
(Waxmann Verlag) Münster u. a. 2000, 337 Seiten, 19.50 Euro

Dieses fünfte Jahrbuch zur „Kompetenzentwicklung“ enthält zunächst zwei Beiträge, die sich mit theoretischen Grundlagenfragen von lebensbegleitendem Lernen und Kompetenzentwicklung auseinander setzen (Gerald A. Straka: Lernen unter informellen Bedingungen – informelles Lernen; Horst Dräger: Morphologie des Lernens), sowie einen empirisch unterlegten Theoriebeitrag (Gerhard Bosch: Neue Lernkulturen und Arbeitnehmerinteressen). Auf praktische Handlungsprobleme im Umkreis der Kompetenzentwicklung gehen eher berichtend zwei Beiträge ein (Peter Nadermann: Integriertes Kompetenzentwicklungsmanagement im Wirtschaftsbereich Film; Sonja Thiemann: Training packages – kompetenz-basierte Neukonstruktion des australischen Berufsbildungssystems) und eher fragend und debattierend ein Beitrag (Maritta Flasse/Brigitte Stieler-Lorenz: Berufliche Weiterbildungsstatistik im Spannungsfeld zwischen Industrie- und Wissensgesellschaft). Schließlich gibt es drei theoretisch fundierte, programmatisch angelegte Beiträge (Hans Paul Frey: „Europa-Kompetenz“ – gemeinsame Interessen der Chemie-Sozialpartner im Bereich der beruflichen Bildung; Hubertus Schmoldt: Kompetenzentwicklung

in lernenden Organisationen; John Erpenbeck/Johannes Sauer: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“). Die wissenschaftliche Relevanz der einzelnen Beiträge ist durchgehend gegeben, stellt sich jedoch jeweils etwas anders dar.

Straka gibt eine detaillierte Beschreibung der Begriffsverwendungen zum formellen, zum non-formellen und zum informellen Lernen in der deutschsprachigen und englischsprachigen Literatur. Über das Referieren und Vergleichen hinaus erarbeitet er einen weiterführenden Präzisierungsschritt für den Umgang mit dieser Terminologie. Er verdeutlicht auf der Grundlage eines erweiterten allgemeinen Verhaltensmodells, dass nicht das Lernen an sich bei jedem der drei Begriffe ein anderes ist, sondern dass die Bedingungen variieren, unter denen jeweils gelernt wird. Als Quintessenz des Beitrages werden die in der Forschung in Deutschland bestehenden Desiderate zum „Lernen unter non-formellen und informellen Bedingungen“ (S. 59) präzisiert.

Dräger liefert einen wissenschaftstheoretischen Beitrag, indem er das Lehren und das Lernen in ihrer Vielfalt zurückführt auf das dem Menschen eigentümliche „erkennende Weltverhältnis“ (S. 124). Mit Hilfe der Morphologie als der Lehre von den Formen und ihrem Wandel, kann, so Drägers These, das Lehren und Lernen sowohl in seinen institutionellen Formen als auch in seinen außerinstitutionellen Modalitäten differentiell wahrgenommen und beschrieben werden.

Die Beiträge von Nadermann, Thiemann und Flasse/Stieler-Lorenz lassen sich als Belege dafür charakterisieren, dass die berufliche Weiterbildung mit ihrem Angebundensein an die ständigen Umstellungen und Neuformierungen des Arbeitens in den Wirtschaftsunternehmen zu einer ständigen Vermehrung und Ausdifferenzierung der damit einhergehenden wissenschaftlichen Reflexivität führt. Die dabei sichtbar werdenden Lernherausforderungen und -notwendigkeiten stellen sich als Elementarteilchen in einem transformativen Prozessgeschehen dar, das weitgehend außerhalb des bisher üblichen erwachsenenpädagogischen Erkenntnisvermögens liegt. Die Beiträge von Bosch, Frey, Schmoldt und Erpenbeck/Sauer geben einen Eindruck von den Verschiebungen in der weiterbildungsopo-

litischen Landschaft, von der Bildungspolitik hin zur Arbeitsmarkt- und Wirtschaftspolitik. Diese Verschiebungen sind nicht neu. Lesenswert sind die Beiträge dennoch, weil in ihnen deutlich zum Ausdruck kommt, dass die Verschiebungen sachstrukturell, theoriestark und empirisch begründet erfolgen.

In der Zusammenstellung der Beiträge dieses Jahrbuches kommt das Interesse zum Ausdruck, den Wandel der beruflichen Weiterbildung hin zu einem das ganze Leben eines Menschen umfassenden kontinuierlichen Lernen zu begreifen. Diese Sichtweise ist aktuell und realistisch, wenn sie auch für manchen ärgerlich sein mag.

Johannes Weinberg

Rainer Brödel (Hrsg.)
Grenzüberschreitende Erwachsenenbildung
(Waxmann Verlag) 2000, Münster u. a., 297 Seiten, 25.50 Euro

Rainer Brödel stellt Walter Mertineit, den unvergessenen Internationalisten der Erwachsenenbildung, in das Zentrum dieses Sammelbandes. So widmet er ihm den Band nicht nur ausdrücklich, sondern will auch „aus Sicht der Erwachsenenbildung und ihrer Wissenschaft an die Person und das Schaffen von Mertineit erinnern und sein Lebenswerk einem größeren Publikum zur Kenntnis bringen – ja, zur Auseinandersetzung mit seinen erwachsenenpädagogischen Positionen einladen“ (S. 7). Solche Auseinandersetzung wird einerseits angeregt durch den Wiederabdruck von Mertineits gleichsam programmatischem Aufsatz „Bildungsrecht und Recht auf Bildung“ (S. 78), der zuerst 1970 erschienen ist. Andererseits werden thematische Schwerpunkte weiterverfolgt, die Mertineits Schaffen nachdrücklich bestimmt haben, so etwa die Modernisierung der Erwachsenenbildung in Schleswig-Holstein, grenzüberschreitende Bezüge und internationale Erwachsenenbildung. Trotz dieser eindeutigen Schwerpunktsetzung des Herausgebers soll nicht unerwähnt bleiben, dass Rainer Brödel mit diesem Band auch der vielfach an Universitäten gestellten Forderung gerecht wird, den regionalen Bezug der Erwachsenenbildung herzustellen und auch in die Region hineinzuwir-

ken. Für den Lehrstuhl für Erwachsenenbildung an der Universität Flensburg bedeutet dies naturgemäß, sich mit der Situation der Weiterbildung in Schleswig-Holstein auseinander zu setzen und dabei die Grenzlage und die Phänomene grenzüberschreitender, internationaler Erwachsenenbildung im Blick zu halten.

Mit diesem Hinweis sind bereits Aspekte des Inhalts angedeutet. Der Sammelband gliedert sich in fünf Kapitel: I. Rekonstruktion und Horizont, II. Walter Mertineit – Professionalisierung und Internationalisierung der Erwachsenenbildung, III. Weiterbildung in Schleswig-Holstein, IV. Erwachsenenbildung im Ostseeraum und in Transformationsländern, V. Gestaltungsdiskurse der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens.

Etwas irritierend gestaltet sich für den Leser die Suche nach einer kommentierenden Einführung des Herausgebers zur Komposition des Bandes. Solche Hinweise sind auf zwei der insgesamt vier Aufsätze im ersten Kapitel verteilt. In seinem Aufsatz „Grenzüberschreitende Erwachsenenbildung – Weiterbildung in Schleswig Holstein“ (S. 15ff.) nimmt Rainer Brödel, eingebettet in terminologische und methodologische Überlegungen, nur Bezug auf den unmittelbar folgenden Aufsatz von Norbert Vogel. Die verbleibenden Aufsätze dieses Kapitels, ebenfalls von Brödel, stehen relativ unverbunden nebeneinander, der vierte jedoch, überschrieben mit „Erwachsenenpädagogischer Bezug der Beiträge“ eröffnet dann eine detaillierte Übersicht über die folgenden Kapitel.

Neben dem bereits erwähnten Aufsatz von Walter Mertineit finden sich im zweiten Teil ergänzende Beiträge zur Person, einmal von Joachim H. Knoll im Zusammenhang mit internationaler Erwachsenenbildung, sodann von Rainer Brödel mit Blick auf die Lehre.

Kapitel III leuchtet den Stand und die Entwicklungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein unter verschiedenen Perspektiven aus. So stehen Betrachtungen aus Sicht der Gewerkschaften und der evangelischen Kirche neben Sichtweisen aus der Landeszentrale für politische Bildung und der Wirtschaft. Der Aufsatz von Volker Thomas aus dem für Weiterbildung zuständigen Ministerium in Schleswig-Holstein verhandelt die seit Jahren spannungsgeladene Diskussion um Weiterbildung

zwischen Staat und Markt. Darin diskutiert er unter anderem auch künftige politische Rahmensetzungen in Richtung übergreifender Infrastrukturförderung anstelle von Angebotsförderung.

Der vierte Teil des Bandes besteht zum Großteil aus „country reports“, wobei Dänemark, Litauen und Polen als Ostsee-Anrainerstaaten in Rede stehen; der Beitrag zur Tschechischen Republik verlässt ein wenig den Rahmen, auch wenn die Kapitelüberschrift eine Zuordnung gestattet. Grenzüberschreitende Strukturen und Trends nimmt der Beitrag von Hans-Ulrich Westphal in den Blick, der vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen Entwicklungen im Ostseeraum eine Bestandsaufnahme und Analyse bestehender Kooperationsstrukturen im Bereich beruflicher Weiterbildung vornimmt und künftige Perspektiven aufzeigt.

Das fünfte Kapitel wendet sich der zukünftigen Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund der an sie gerichteten Reform- und Modernisierungsforderungen zu. Dies geschieht nicht zuletzt auch wieder unter Rückbezug auf internationale (Beitrag von Paul Bélanger mit Blick auf die UNESCO, S. 242ff.) oder supranationale Kontexte und Impulse (Beiträge von Peter Krug, S. 254ff. und Rainer Brödel, S. 261ff. mit Bezug auf die Europäische Union). Der Beitrag von Peter Faulstich untersucht Reformpotenziale auf regionaler und lokaler Ebene allgemein. Schließlich gelingt mit dem Abdruck eines Transkriptes einer Podiumsdiskussion von Landespolitikern zur Zukunft der Weiterbildung in Schleswig-Holstein ein unmittelbarer regionaler Rückbezug. Da Beiträge zur norddeutschen und der deutsch-dänischen Erwachsenenbildung in den letzten Jahren seltener geworden sind, nehmen wir diese intensive Aufklärung über historische und gegenwärtige Befunde im Grenzbereich als eine nützliche Bereicherung entgegen.

Michael Schemmann

Stephan Dietrich (Hrsg.)

Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis

Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL

(W. Bertelsmann), Bielefeld 2001, 319 Seiten, 18.90 Euro

Der von Stephan Dietrich herausgegebene Reader ist die Quintessenz aus dem vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung durchgeführten und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekt „Selbstgesteuertes Lernen – Serviceleistungen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur in der Weiterbildung“. Es war als Praxishilfe für Weiterbildungseinrichtungen angelegt, was natürlich auch seinen Niederschlag in den Texten findet. Die Erfahrungsberichte werden jedoch durch die Beiträge des Herausgebers und anderer renommierter Autoren wie Faulstich, Forneck und Knoll in den Gesamtkontext der aktuellen wissenschaftlichen und politischen Diskussion gestellt.

In insgesamt 31 Beiträgen wird das Thema von mehreren Seiten und aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet. Grundlegenden und mehr lerntheoretisch orientierten Artikeln folgen solche, die sich mit dem Spannungsverhältnis von (individueller) Selbststeuerung und institutionellem Selbstverständnis auseinandersetzen. Es wird deutlich, dass die über das selbstgesteuerte Lernen vermittelte neue Lernkultur auch die Einrichtungen herausfordert und Motor für eine Organisationsentwicklung sein kann.

In gleicher Weise wie die Einrichtungen sind auch die Lehrenden mit neuen Rollenansprüchen konfrontiert. Die traditionelle Lehre wird zurückgedrängt zugunsten von lernberatenden und lernbegleitenden Aktivitäten. Dieser Trend wird ausführlich thematisiert und ergänzt um den Aspekt der Mitarbeiterfortbildung. Vorgestellt werden Fortbildungskonzepte, die geeignet erscheinen, die Beratungs- und Medienkompetenz der Lehrenden zu erhöhen. Des Weiteren wird der (selbstgesteuert) Lernende in seinem Bezug zur ihn unterstützenden Einrichtung betrachtet, es werden Fragen der Mediendidaktik, der Supportstrukturen für selbstgesteuertes Lernen (wie Lernquellenpools und Selbstlernzentren) und der Lernerfolgskontrolle behandelt.

Bei dieser Fülle von Beiträgen und Autoren bleiben Doppelungen und Überschneidungen nicht aus. Sie sind der Preis für eine Vielfalt der Positionen und für differenzierte Darstellungen. Wünschenswert wäre es gewesen, wenn sich die optische Veranschaulichung, die einige Beiträge auszeichnet, durch alle Aufsätze gezogen hätte. Ebenso wünschenswert wäre es auch, wenn die beigelegte CD-ROM Beispiele für Multimedia-Anwendungen geliefert hätte. Doch es ist fast schon unfair, derartige Wünsche zu äußern, verdeckt dies doch den großen Wert, den dieses Buch für Praxis, Wissenschaft und Politik entfalten wird. Es liefert Anregungen für die Bildungspraxis, zeigt Begrenzungen und Möglichkeiten auf, bietet Reflexionsflächen und Hinweise auf Klärungs- und Handlungsbedarf.

Dieter Gnahs

Christoph Ehmann
Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit

Vom Kindergarten bis zur Weiterbildung
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2001, 172
Seiten, 14.90 Euro

Die Expertise weist über die Weiterbildung hinaus, indem die Frage nach der Bildungsfinanzierung vor dem Hintergrund wichtiger Bildungsphasen im Lebenslauf thematisiert wird. Neben der öffentlich (mit-)getragenen und der betrieblichen Weiterbildung werden Kindergarten, Schule, Berufsausbildung und Hochschulausbildung analysiert. In die bereichsübergreifende Diskussion bezieht der Autor u. a. auch das Problem der „Finanzierung des Lebensunterhalts“ (S. 114ff.) während der Bildungsteilnahme ein. Häufig zu Unrecht wird diese Fragestellung ausgeblendet, denn sie ist nicht bloß für die Realisierung eines universitären Studiums (Stipendium) basal, sondern gerade für die Wahrnehmung zeitintensiver Formen der Weiterbildungsbeteiligung und des lebenslangen Lernens unter den Bedingungen von Erwerbsarbeit (vg. S. 157ff.).

Angesichts der angespannten Lage der öffentlichen Haushalte, einer zunehmenden Konkurrenz staatlicher Politikfelder um die immer knapperen Ressourcen und einer Entwicklung der öffentlichen Bildungsfinanzie-

rung, die durch eine wachsende Diskrepanz zwischen steigenden Anforderungen und stagnierenden Ausgaben gekennzeichnet ist, wird einleitend die Frage nach der „Wirksamkeit der eingesetzten Mittel, der didaktischen ebenso wie der Finanzmittel“ (S. 8) als vordringlich erkannt. Vor diesem Hintergrund stellt der Verfasser für die eigene Untersuchung das Problem heraus, „ob und wenn ja wie bestimmte Finanzierungsregelungen den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten und den Erhalt optimaler Bildungschancen befördern oder behindern“ (S. 9).

Insbesondere interessiert das – grundgesetzlich angemahnte – Kriterium der sozialen Gerechtigkeit. Der interpretative Durchgang des Autors durch das unübersichtliche Feld der Bildungsstatistiken und bildungsökonomischen Expertisen mündet in einen äußerst problematischen Befund ein: „Die aktuelle Finanzierung des Bildungswesens schafft und stabilisiert Strukturen, in denen ... jene Vorgänge sich abspielen, die die Idee von der sozialen Gerechtigkeit ad absurdum führen. Eine Veränderung der Finanzierung, die dem Ziel eines Mehr an Chancengleichheit verpflichtet ist, muss deshalb mit einer Veränderung eben dieser Strukturen einhergehen“ (S. 148).

Die hier diagnostizierte Ungerechtigkeit und Reformbedürftigkeit des gegebenen Systems von Bildungsfinanzierung als Ganzes lässt sich vielleicht am konkretesten durch die Beobachtung aufzeigen, dass die Finanzierung organisierter Bildung weit überdurchschnittlich durch die Nichtteilnehmer erfolgt (S. 21). Im Hinblick auf unseren ureigenen Bildungsbereich, die Weiterbildung, werden sekundäranalytisch neuere empirische Arbeiten zu dem bekannten Untersuchungsbefund einer sozial selektiven Wirkung im Sinne der Bildungskumulationsthese gebündelt: „Der eigentliche Grund für die selektive Wirkung der Weiterbildung ist, dass sie unter den gegebenen Rahmenbedingungen die selektive Wirkung der vorhergehenden Bildungsabschnitte aufnimmt und weiterführt“ (S. 101). Abschließend werden die „Ecksteine“ einer Strukturreform von Bildungsfinanzierung skizziert. In Bezug auf die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten mit Vollzeitcharakter wird die Einführung eines „Bildungsgelds“ (S. 158) aus Steuermitteln vorgeschlagen. Auch die

aus England bekannte Einrichtung von „Bildungskonten“ wird begrüßt.

Zum Aufbau des Buches sei positiv angemerkt, dass die gelegentlichen historischen Exkurse erhellend wirken. Sie machen gerade deshalb Sinn, weil im Bereich der Bildungsfinanzierung vieles einer einheitlichen Regelungslogik widerspricht und neben Konventionen auch andere verfassungsgeschichtliche (Sonder-)Tatbestände eine nachwirkende Rolle spielen können.

Fazit: Christoph Ehmann hat ein verständliches, zugleich engagiertes Fachbuch geschrieben. Es gibt einem immer noch wenig bearbeiteten und strategisch unterbewerteten Thema des Weiterbildungsdiskurses neue Schubkraft. Der Autor hatte bereits an den drei 1998 veröffentlichten Gutachten des Sachverständigenrats Bildung der Hans-Böckler-Stiftung mitgearbeitet. Auch dort ging es im Wesentlichen um Finanzierungsfragen. Allerdings riefen die damaligen Ergebnisthesen einen zum Teil heftigen Widerspruch hervor – etwa an der Gewerkschaftsbasis, wo die starke Betonung von Eigenverantwortung und -leistung bei der Bildungsfinanzierung moniert wurde. Das vorliegende Buch trägt zum Hintergrundverständnis und zur Versachlichung einer noch nicht zu Ende geführten Debatte bei.

Rainer Brödel

Rudolf Epping/Rosemarie Klein/Gerhard Reutter
Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung

Reihe: Perspektive Praxis
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2001, 157 Seiten, 12.90 Euro

Die Autoren liefern eine erfahrungsfundierte und zeitnahe Bestandsaufnahme. Im Vordergrund steht die Diskussion didaktischer und biographisch-prozessualer Probleme des Lehrens und Lernens mit Langzeitarbeitslosen. Bildungspolitisch-institutionelle oder sozialpolitische Aspekte werden nachrangig behandelt. Damit ist eine differenzielle erwachsenpädagogische Orientierung eingeschlagen, welche sowohl die Schwierigkeiten als auch die Möglichkeiten der Bildungsarbeit mit der überaus heterogenen Zielgruppe in das Blickfeld geraten lässt. Von der Einlösung

solch eines Anspruchs, der Arbeits- und Erwerbslose als Subjekte des Lernens mit ihren emergenten Potenzialen und spezifischen Lebenslagenkonstellationen einbezieht, zeugen bereits die einzelnen Überschriften der insgesamt 7 Buchkapitel: (1.) Das Wegbrechen von Sicherheiten, (2.) Langzeitarbeitslose als Zielgruppe in der Weiterbildung, (3.) Bildungsziele und Bildungsprinzipien für die Weiterbildung mit Langzeitarbeitslosen, (4.) Teilnehmergewinning und Anfangssituation, (5.) Das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen stärken, (6.) Lerninteressen, Lernziele und Lernbiographie, (7.) Elemente zur Lern-/Lehrgestaltung.

Das Autorenteam geht von der These eines partiellen Versagens der traditionellen Instrumente aktiver Arbeitsmarktpolitik aus (S. 11). Deshalb wird eine paradigmatische Neuorientierung der beruflichen Weiterbildung für längerfristig Arbeitslose angemahnt, die neben der Erwerbsarbeit auch andere Bezugspunkte des Lebens einbezieht – etwa Eigenarbeit, Bürgerarbeit, persönliche Lerninteressen und nicht zuletzt die spezifischen Belastungsfaktoren in der Lebenssituation erwerbsloser Zielgruppen (S. 15). Hinsichtlich des didaktischen Konzepts wird anstelle einer häufig vorherrschenden Defizitorientierung seitens der Politik vor allem der Kompetenzorientierung sowie der Stärkung von Selbststeuerungsfähigkeit der Vorzug gegeben (S. 64 u. 82). Dabei lassen sich auch Fähigkeiten aus biographischen Phasen ohne Erwerbsarbeit einbeziehen, was freilich nicht immer mit den Doktrinen arbeitsmarktpolitischer Förderprogramme übereinstimmt. Insofern empfehlen die Autoren die Entwicklung individueller Qualifikationsprofile (S. 94) und legen einen erweiterten Arbeitsbegriff zugrunde; an die Stelle einer häufig diffusen Arbeitsmarktorientierung bei konventionellen Weiterbildungsmaßnahmen tritt die chancenreichere Alternative eines auch lebenspraktisch und biographisch verwertbaren Lernens. Insgesamt muss sich erwachsenendidaktisches Handeln bei Langzeitarbeitslosen davon leiten lassen, „eine Balance zwischen den berufsfachlichen, überfachlichen und persönlichen Lerninteressen und -zielen herzustellen“ (S. 112). Indem „Kompetenzorientierung als Bildungsprinzip mit den Zielgruppen Langzeitarbeitsloser“ (S. 82) eine nachhaltige, sinnstiftende

Perspektive zu eröffnen verspricht, wird gerade Beratung wichtig – vor allem die Individualberatung bei Veranstaltungsbeginn als eine spezifische Form der Lernberatung. Sie kann in einen „Bildungsvertrag ... zwischen Bildungsträger und Bildungsnehmer“ (S. 74) einmünden. Nicht zuletzt soll die Mitverantwortung des Lernenden für den Lernprozess geweckt werden. Dies wiederum setzt voraus, „dass die Teilnehmer als Lernende mit ihren Zielen, Perspektiven und Interessen zum Ausgangspunkt für das Lernen gemacht werden und dass ihre Mitsprache in der Bildungsmaßnahme gefragt ist“ (ebd.).

Alles in allem spricht der umsichtige und perspektivisch angelegte Band ein breites Fachpublikum an. Einesteils führt er von einem pädagogisch reflektierten Standort in dieses wichtige, aber „ungeliebte“ Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung mit seinem überaus geringen „Zielgruppen-Kapital“ (wie sich frei nach Bourdieu vielleicht sagen lässt) ein; andernteils nimmt diese Schrift ein Vergewisserungsbedürfnis von Arbeitsmarkt-Weiterbildnern und erwachsenpädagogischen Intermediären auf. So steigert sich die Aufmerksamkeit des Lesers durch die Art und Weise eines Bemühens um gegenstands begründete Transzendierung behördlich etablierter Schulungsformen. Die Konsequenz ist eine paradigmatische Neubestimmung der Bildung Erwerbsloser: Indem sich die vorherrschende Arbeitslosenweiterbildungspolitik mit der zeitdiagnostischen Referenzgröße eines erweiterten Arbeitsbegriffs kontrastieren und hinterfragen lässt, verlieren „die traditionellen Bildungsmaßnahmen für die Problemgruppen des Arbeitsmarktes mit ihrer ausschließlichen Zielorientierung auf die Reintegration in Erwerbsarbeit“ (S. 8) an Legitimationskraft. Der Leser wird in seiner Auffassung bestärkt, dass die Zukunft der Erwerbslosenbildung in ihrer Pluralisierung und der reflexiven Öffnung zur Allgemeinbildung liegt, d. h., tendenziell ist die Hinwendung zur Stärkung einer lebensweltorientierten Kompetenzentwicklung angesagt.

Schließlich sei noch auf die lesedidaktische und materialintensive Ausstattung des Bandes hingewiesen. Vor allem enthält das Buch sinnvolle „Reflexionsangebote“, die zur Verarbeitungstiefe des Lesestoffs beitragen. Des Weiteren werden einzelne Methoden aus der

Seminarpraxis – etwa die „QUALIBOX“ – vorgestellt. Mit ihr lässt sich in der Bildungsarbeit fallspezifisch aufzeigen, wie lebensgeschichtlich erworbene Kompetenzen an die Oberfläche geholt werden und als Potenziale für die weitere Berufs- und Tätigkeitsplanung einbezogen werden können (S. 101f.). Fazit: Das Buch löst mehr ein, als der Titel prima facie verspricht. Es geht weit über die berufliche Weiterbildung einer erwerbsarbeitsgesellschaftlich verengten, nämlich auf den ersten Arbeitsmarkt fixierten Qualifizierungs- und Reintegrationshilfe hinaus. Die Autoren sind nicht spekulativ, aber innovativ, ohne sich platt dem neoliberalen Zeitgeist staatlicher Devolution anzudienen. Bei allem profitiert der Leser von den vielfältigen Forschungs- und Fortbildungserfahrungen der Autoren im Bereich der Erwerbslosenbildung.

Rainer Brödel

Harald Geißler Organisationspädagogik

Umriss einer neuen Herausforderung
(Verlag Franz Vahlen) München 2000, 294
Seiten, 29.65 Euro

Dass Organisationen lernen müssen, um zukünftig Bestand zu haben, ist inzwischen ein rhetorischer Gemeinplatz geworden, der niemanden überrascht. Umso wichtiger wird die Frage, was eigentlich unter dem Lernen einer Organisation (zum Beispiel im Gegensatz zur Organisationsentwicklung) zu verstehen ist. Geißler versucht sie in dem vorliegenden Werk zu beantworten – und nicht nur das: Er nimmt die Metapher „lernende Organisation“ ernst und stellt folgerichtig auch Fragen nach verschiedenen Arten des Lernens und nach der Verbindung zwischen organisationalem und individuellem Lernen, und er skizziert sogar eine „Organisationsdidaktik“ (S. 57). Das alles geschieht – wie gewohnt – auf Basis einer breiten Rezeption unterschiedlichster Konzepte, genannt seien stellvertretend Autoren wie Beck, Luhmann und Habermas, aber beispielsweise auch Martin Buber und Zygmund Baumann. Geißler möchte, das wird bei solchen Rückgriffen auf die sozialwissenschaftliche Debatte erkennbar, keine pädagogisch inspirierte Managementtheorie vorlegen, sondern der „Herausforderung Or-

ganisationspädagogik“ aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive begegnen. Dass dabei auch die „großen“ Autoren der Organisationsentwicklung wie Argyris, Schein und Senge berücksichtigt werden, braucht kaum erwähnt zu werden.

Geißler betrachtet den Gegenstand aus einer zeitgemäßen Perspektive – das bedeutet, dass er nicht die Methoden und Ziele der Organisationsentwicklung linear fortschreibt, sondern einen pädagogischen Zugang wählt, indem er beispielsweise die Organisationspädagogik als „Fortsetzung“ der Betriebspädagogik konzipiert, von Anfang an pädagogische Begriffe (Bildung, Lernen, Didaktik) in die Diskussion einführt und den in der Organisationsentwicklung verbreiteten wenig reflexiven Menschenbildern den „homo discens“ (Prange, S. 207) gegenüberstellt. Dabei dienen dem Autor verschiedene sozialwissenschaftliche Konzepte als Argumentationsgrundlage, beispielsweise wird der „reflexive Zweifel“ Beckes zur Grundlage einer „Wertrationalität“ (S. 82), die als Leitkategorie der eher ökonomisch motivierten Zweckrationalität gegenübergestellt wird. Viele dieser Begründungen lesen sich anregend, was bedeutet, dass man nicht unbedingt immer der gleichen Meinung sein muss, sei es beispielsweise bei anthropologischen Grundannahmen oder den etwas moralisierend ausfallenden Erörterungen zu Buber und dem dialogischen Prinzip. Auch durch solche Stellen regt das Werk jedoch auf konstruktive Weise zur Kritik und zum Weiterdenken an. „Organisationspädagogik“, im Untertitel zu Recht als „Herausforderung“ bezeichnet, ist eben kein wissenschaftlich bereits erschlossenes Feld, das kanonisch dargestellt werden könnte. Geißler liefert mit seiner Studie einen fundierten Zugang zu diesem noch zu erkundenden Bereich, der einerseits präzise genug ist, um einer inhaltlichen Beliebigkeit zu entgehen, die manches neue Schlagwort begleitet, andererseits jedoch offen genug, um die Vielfalt der möglichen Querbezüge und Entwicklungsmöglichkeiten nicht von vornherein zu beschneiden.

Leider wurden bei der Korrektur einige Fehler übersehen, die dort besonders stören, wo sie den Sinn des Gesagten verändern (etwa wenn auf S. 29 „einer“ steht, wo „keiner“ gemeint ist). Erfreulich ist demgegenüber die

klare und präzise Sprache sowie die Aufmerksamkeit des Buches, von der hohen Druckqualität über die zahlreichen und guten Abbildungen bis zur Beigabe eines Registers.

Geißlers Organisationspädagogik stellt zweifellos einen relevanten Grundlagenbeitrag zur Diskussion des Zusammenhangs zwischen Organisationen (nicht nur wirtschaftlich ausgerichteten, wie der Autor mehrmals betont) und dem pädagogischen Prozess des Lernens dar.

Rolf Arnold/Henning Pätzold

Karlheinz A. Geißler

„Wart‘ mal schnell“

minima temporalia

(Hirzel Verlag) Stuttgart 2002, 266 Seiten, 24.00 Euro

Ein neues lesenswertes Buch von Karlheinz Geißler – Professor für Wirtschaftspädagogik an der Universität der Bundeswehr in München – über die Zeit. Bereits an dieser Stelle drängen sich Fragen auf: Ist Zeit ein aktuelles Thema der Wirtschaftspädagogik? Welche Bedeutung hat Zeit in der Bundeswehr? Haben die Münchener ein anderes Zeitgefühl als die Frankfurter? Da auch das Schreiben und Lesen von Rezensionen Zeit kostet, will ich es kurz machen.

Nichts charakterisiert eine Epoche, eine Gesellschaft, einen Beruf, ein Individuum so sehr wie der Umgang mit der Zeit. Zeit ist das am häufigsten verwendete Substantiv der deutschen Sprache. Und es gibt andere Sprachen, denen ein Wort für Zeit völlig fehlt. Zeit ist ein bevorzugtes Thema der Deutschen Bahn, der Diskussion über das Abitur, der Philosophie von Augustinus bis Heidegger, der Politiker vor und nach Wahlen. Zeit ist relativ: „Es kommt darauf an, auf welcher Seite der Klotür man sich befindet, um eine Minute als schnell oder langsam vergehend zu erleben“ (S. 35).

Kaum jemand bestreitet, dass Zeit knapp und kostbar ist, dass Zeit gespart werden muss. Doch was fangen wir mit der gesparten Zeit an? An dieser Stelle meldet sich der Zeitdiagnostiker und Zivilisationskritiker Geißler zu Wort. Permanente Beschleunigung und Veränderung sind Merkmale einer „Non-Stopp-Gesellschaft“, in der „die Angst, etwas zu verpassen“, allgegenwärtig ist.

Wir sollen schneller fahren, schneller arbeiten, schneller schlafen, schneller denken (S. 152), schneller lernen. Auch die Semantik des lebenslangen Lernens passt in diesen „Zeitgeist“ des „mehr desselben“. „Weder auf der Schnellstraße noch auf dem Qualifikations-Highway werden wir zu jener Geduld kommen, die laut biblischer Verheißung der Schlüssel zum Himmelreich ist“ (S. 98).

„Neuerdings werden wir auch beim Lernen zu dieser Freiheit gezwungen. Niemand sagt uns mehr, was wir lernen sollen. Mit gesellschaftlicher Ächtung aber wird allen gedroht, die nicht lebenslang lernen wollen“ (S. 48). Wer nachhaltig und sinnvoll lernen will, muss sich Zeit nehmen. Alle Schnelllernversprechungen („perfekt Italienisch in 14 Tagen“) sind Mogelpackungen. „Bildung“ – so Geißler – braucht „Umwege“, nur so „erfährt man Neues, Überraschendes, Ungewohntes“ (S. 220).

Diese „gesammelte(n) Gelegenheitstexte“ „sind nicht mit der Absicht geschrieben, dem Wesen der Zeit forschend und reflektierend auf den Grund zu gehen“ (S. 11). Vielleicht kann man von einer „Phänomenologie der Zeit“ sprechen. Das Buch regt nicht nur zum Nachdenken, sondern auch zum Schmunzeln an, so wenn von der Verkehrung „vom heiligen zum eiligen Geist“ die Rede ist. Oder vom „Hemingway-Syndrom“, „denn es sind ja meistens die Männer, die ihre Heimat im Unterwegssein suchen. Immer sind sie auf dem Sprung und immer weniger sind sie auf dem Laufenden“ (S. 197).

Mein Tipp: Auch wenn Sie Wichtigeres zu tun haben und in Eile sind – nehmen Sie sich die Zeit und genießen Sie dieses Buch. H. S.

Willi B. Gierke/Uta Loeber-Pautsch **Die pluralen Strukturen der Erwachsenenbildung**

Zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Niedersachsen 1947-1960, Band 1 und 2 (Wolfgang Schulenberg-Institut) Oldenburg 2000, 1016 Seiten, 20.50 Euro

Die materialreiche Arbeit entstand im Rahmen eines von der Volkswagen-Stiftung geförderten Forschungsvorhabens. Projektleiter war Hans-Dietrich Raapke, der im Vorwort des ersten Bandes nicht zu viel verspricht,

wenn er ausführt, „dass durch eine gründliche systematische Auswertung der Bestände des Archivs auf bisher unveröffentlichte oder noch ganz unbekannte Dokumente als Quellen zurück gegriffen werden konnte. So wurde es möglich, vor allem das Verhältnis von Institution und Person in der Entwicklung der Erwachsenenbildung genauer in den Blick zu nehmen, um einer ‚Realanalyse‘ der Geschichte der Erwachsenenbildung näher zu kommen“ (S. 15).

Typologisch handelt es sich um eine regionalgeschichtliche Studie, die am Fallbeispiel Niedersachsens die Nachkriegs-Epoche der deutschen Erwachsenenbildung detailliert beleuchtet. Eine ähnliche Arbeit legte jüngst Christine Zeuner für die Freie Hansestadt Hamburg vor. Untersuchungsgegenstand ist hier wie dort jene Periode, in der sich das Set pluraler Trägerstrukturen formiert und in der die Erwachsenenbildung als Politikfeld überhaupt erst entdeckt und bald darauf im Kontext der Bildungsreform durch Strategien der Verrechtlichung, Institutionalisierung und Professionalisierung einer grundlegenden Modernisierung unterzogen wird. Insofern dominiert bei Gierke und Loeber-Pautsch eine strukturgeschichtliche Fragestellung, die in Anlehnung an den Historiker Jürgen Kocka den Blick „auf die Bedingungen und Spielräume und Möglichkeiten menschlicher Erfahrungen und menschlichen Handelns“ (S. 27) lenkt. Diese Vorgehensweise wird durch politikwissenschaftliche und soziologische Ansätze ergänzt, insbesondere durch die Theorie sozialer Differenzierung (u. a. Renate Mayntz), welche auch in den bildungsforschenden Arbeiten von Rudolf Tippelt als Referenzparadigma eine erhebliche Rolle spielt. Die Oldenburger Autoren selbst charakterisieren die für sie unverzichtbare Theoriegeleitetheit der erwachsenenbildungsgeschichtlichen Rekonstruktion als eine „Theoriekombination“ (S. 29). Sie zollen damit nicht nur der Komplexität des erwachsenenbildnerischen Untersuchungsgegenstands Respekt, sondern unterstreichen für ihr Untersuchungsdesign auch eine notwendige Offenheit und Unvoreingenommenheit gegenüber seinen Eigenheiten.

Band 1 geht umfassend dem Verhältnis von Staat und Verbänden nach, wobei auch die Diskussion um ein Volksbildungs- bzw. Volks-

hochschulgesetz Ende der 1940er Jahre berücksichtigt wird. Band 2 thematisiert die Zusammenarbeit von Universität und organisierter Erwachsenenbildung, vor allem das Terrain der extramuralen Arbeit, wo Niedersachsen (bzw. das 1956 an der Universität Göttingen eingerichtete „Sekretariat für auswärtige Seminarkurse“) für die junge Bundesrepublik Modellfunktionen im Vorfeld von „wissenschaftlicher Weiterbildung“ übernahm. Darüber hinaus enthält dieser Band einen umfangreichen Anhang mit „Dokumenten zur Geschichte der niedersächsischen Erwachsenenbildung“ (S. 709-824) und mit fünf „Zeitzeugeninterviews“ (S. 825-977) aus den Jahren 1987 und 1988, darunter auch Fritz Borinski.

Fazit: Die zweibändige Studie stellt einen großen Gewinn für den historiographischen Diskurs der Erwachsenenpädagogik dar. Sie ist sowohl unter Ergebnis- als auch unter methodologischen Gesichtspunkten weiterführend. Die Arbeit weist über Niedersachsen hinaus und weckt das Interesse an einer vergleichenden Betrachtung unterschiedlicher Regionalstudien. Rainer Brödel

Daniel Goeudevert Der Horizont hat Flügel

Die Zukunft der Bildung
(Econ Verlag) München 2001, 238 Seiten,
21.00 Euro

Noch ein Buch über Bildung – in diesem Fall von einem Spitzenmanager der Industrie. Daniel Goeudevert, 1942 in Reims geboren, studierte Literaturwissenschaft an der Sorbonne in Paris. Er kennt die Polstersessel der Vorstandsetagen. Heute agiert er als Berater in der UNESCO und beim Green Cross International. Er pflegt den Blick für das Ganze. Er will die großen Linien, die Zusammenhänge beschreiben. Deshalb ist das Thema Bildung nicht nur Mittelpunkt und Schwerpunkt, sondern Anlass, der dem Autor Flügel wachsen und ihn den Horizont erkunden lässt. Lassen wir uns zu einer Bildungsreise verführen. Das Grundverständnis des Autors ist rasch skizziert: Bildung, das wichtige Thema in jedem Regierungsprogramm der letzten Jahre, hält Goeudevert für den Zentralschlüssel unserer Zukunft. „Bildung ist die Kraftquelle, aus

der Zivilität und all die Werte gespeist werden, die das Leben des Einzelnen wie der Gesellschaft als Ganzes erst lebenswert machen und lebenswert erhalten. Der Mensch kann überhaupt nur Mensch werden durch Bildung“ (S. 13). Der „richtige“ Weg ist noch nie gefunden worden, aber es wäre sträflich, meint Goeudevert, die weitere Suche deshalb entmutigt zu vernachlässigen.

Der Autor verweist auf soziale Kompetenzen, die in unserem Bildungswesen zu wenig vermittelt werden. Bildung versteht er als eine Art Veredelungsprozess (S. 50). Der „unfertige“ Mensch braucht Bildung. Goeudevert plädiert für eine ganzheitliche Bildung, eine Verbindung von Ausbildung und Bildung. Er hält ein „vernünftiges Mischungsverhältnis“ zwischen allgemeiner Menschenbildung und pragmatischer Ertüchtigung für notwendig, um den bestehenden und kommenden Herausforderungen zu begegnen (S. 72). Ein solches werde aber derzeit nicht geboten.

Dem derzeitigen Bildungsgeschehen wird ein Defizitbefund ausgestellt. Mit diesem Gepäck geht Goeudevert auf seine Bildungsreise durch die Landschaften des Wissens. Die Stationen der Reise heißen Familie, Schule, Universität und Berufswelt mit ihrem Bedarf nach lebenslangem Lernen. In lockerem Ton pendelt der Autor zwischen Ratschlägen und Lebensweisheiten, allgemeiner Kritik und statistischen Einwüfen, Histörchen und Fallgeschichten. Im Zweifelsfall, wie bei dem von ihm für sinnvoll gehaltenen Einsatz neuer Technologien, fordert Goeudevert als Voraussetzung pädagogisch fundierte Konzepte. Solche Passagen lassen den unbehaglichen Eindruck entstehen, dass sich der Autor auf den Flügeln wegschwingt und die Mühen der Ebenen anderen überlässt. Zeitweise erinnert das Buch auch an eine Sammlung von Zitaten, von Bildungsweisheiten und an das Ausschreiben eines Zettelkastens, in dem sich Notizen von Zeitungsdarstellungen und Fernsehdiskussionen befinden. Doch zugleich ergibt sich daraus ein leicht lesbarer Überblick über die Oberfläche der gegenwärtigen Bildungsdiskussion. Nicht erhoffen soll man sich differenzierte Begriffsdarlegungen oder pädagogisch fundierte Abhandlungen. Aber derartige Bücher gibt es ohnedies genug.

Wo es um die Zukunft geht, ist es schwer, Bestimmtheit einzufordern. Im Abschlusska-

pitel „Wissen für morgen“ summiert der Autor seine Ansichten, er skizziert seine Perspektiven. Ein verändertes Bildungssystem, das die bürokratische Trennung in Bildungssegmente überwindet, sieht sich mit vier Herausforderungen konfrontiert: Beschleunigung des wissenschaftlichen und technischen Fortschritts, Globalisierung, neue Informationstechnologien und ansteigende Ungleichheit zwischen armen und reichen Ländern sowie die wachsenden sozialen Unterschiede innerhalb von Gesellschaften (S. 213ff.). Goeudeverts Botschaft ist klar. Er schlägt vor, die vier von ihm durchwanderten Bereiche sollten besser als bisher zusammenwirken. Ich verstehe seine Mentalität als die eines Managers, der einen Betrieb durchschritten hat und nun sein Produkt durch konsequentes Teamwork optimieren will. Aber das ist eben das Schwierige in einem über Jahrhunderte entstandenen Bildungssystem, das die Macht- und Herrschaftsverhältnisse einer Gesellschaft widerspiegelt und noch immer repräsentiert. Im Bildungswesen wird nämlich kein Produkt hergestellt, sondern soziale Chancen verteilt und gesellschaftliche Zustände stabilisiert. Um das zu erkennen und zu ändern, bedarf es einen politischen Blicks und politischen Handelns. Beides bringt der Topmanager in diesem Buch nicht zur Sprache.

Der Autor bemüht sich nach eigenen Angaben seit Jahren, eine Akademie für Manager zu gründen, in der berufliche Erfahrung, akademisches Lernen und soziale Kommunikation vereint werden sollen. „Die Notwendigkeit, Lernen, Arbeiten, Weiterbilden, Forschen und Leben miteinander zu verknüpfen, anstatt die Bereiche zeitlich und organisatorisch auseinander zu dividieren, wird ja inzwischen überall beschworen. Und obwohl die Bereitschaft, neue Wege zu gehen, in dem Maße wächst, in dem die traditionellen Wege des Nebeneinander immer schwerwiegendere Missstände und deutlichere Brüche hervorrufen, mangelt es nach wie vor an der nötigen Entschlossenheit, einen grundsätzlich neuen Ansatz zu wagen“ (S. 167). Das Projekt „Campus“ (Center for Advanced Management, Projects and Utility Studies) soll mit Unterstützung der Stadt Dortmund, des Deutschen Arbeitsministeriums sowie der Europäischen Kommission entstehen. Goeudevert

sieht dieses Projekt zugleich als Muster für einen neuen Typ akademischer Bildungsinstitution. Wünschen wir ihm ausreichend Kraft, Durchhaltevermögen und Geld für die Realisierung – sowie Lehrende und Studierende, die diese neue Bildungslandschaft beleben und erblühen lassen. Werner Lenz

Elke Gruber

Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch?

Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen

(Studienverlag) Innsbruck u. a. 2001, 416 Seiten, 39.80 Euro

Bildung ist als ökonomischer Faktor in den Vordergrund gerückt. Die Vermittlung von Qualifikationen und Kompetenzen und der Fähigkeit zum Lernen und Weiterlernen wird vom Bildungs- und Weiterbildungssystem eingefordert. Da es aber zunehmend unsicherer wird, was für künftige Berufssituationen gelernt werden soll, werden auch die Erwartungen diffuser. Damit kommt die gesellschaftliche Situation in den Blick. Als Zeitalter der Modernisierung charakterisiert, bringt sie Umbrüche, einen Wandel der Berufswelt und entsprechende Konsequenzen für den Bildungsbedarf mit sich.

Elke Gruber hat sich in ihrer Habilitationsschrift mit dieser Problematik beschäftigt. Sie berücksichtigt die historische Dimension ihres Themas, wobei sie meint, in der Gegenwart seien die Erwachsenen von Strukturwandel und der Notwendigkeit, sich weiterzubilden, stärker betroffen als je zuvor. Die Bedeutung von Bildungsabschlüssen und Lernorganisation (Modularisierung) tritt in den Vordergrund. Dies motiviert die Autorin im ersten, theoretischen Teil ihres Buches, Bildung und Weiterbildung im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess zu diskutieren. Ihre Analyse hebt die Kategorie der Paradoxie hervor und zeigt Bildung nicht nur als Produkt, sondern auch als Antrieb gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse. Die Menschen stehen vor der Schwierigkeit, einerseits auf die ökonomisch geforderte Flexibilität zu reagieren und andererseits biographische Zersplitterung abzuwehren sowie die eigene Identität aufzubauen.

Von dieser theoretischen Ausgangslage her

hat die Autorin den bühen- und veranstaltungstechnischen Bereich in Österreich an vier Standorten untersucht – ein wissenschaftlich kaum erschlossener Bereich. Ihre Untersuchung zeigt somit exemplarisch die subjektive Seite von Modernisierung in einem Berufsfeld. Die sich daraus ergebenden Forderungen beziehen sich auf Motivation zum Lernen sowie auf Erwartungen an die Weiterbildung und an die Entwicklung und Ausdifferenzierung des untersuchten Berufs. Als praxisorientiertes Ergebnis ihrer Arbeit legt Elke Gruber schließlich im dritten Teil des Buches ein von ihr entwickeltes Strukturmodell für eine integrierte Aus- und Weiterbildung im bühentechnischen Bereich vor. Der Autorin ist eine überzeugende Verbindung von theoretischem Anspruch und Praxisbezug gelungen. Die angenehm lesbare Publikation mündet nach den Worten der Autorin in ein Reformkonzept, „das zwischen individuellen und betrieblichen Bildungsansprüchen zu vermitteln sucht. Es stellt einen Kompromiss dar zwischen der Notwendigkeit einer möglichst effizienten Aneignung moderner beruflicher Qualifikationen und der Möglichkeit des Erwerbs von humanen Kompetenzen, ganz im Sinne einer subjektorientierten Bildung“ (S. 393). Werner Lenz

Dietrich Harke
Von der Lernproblemdiagnose zur Lernberatung

Lernförderung im Weiterbildungsbereich (Kettler Verlag) Bönen 2001, 125 Seiten, 9.00 Euro

Seit den 1970er Jahren beschäftigt sich Dietrich Harke mit Lernproblemen in der (beruflichen) Weiterbildung (zum Beispiel 1977: „Lernprobleme in der beruflichen Erwachsenenbildung“; 1981: „Erfahrungen von Weiterbildungseinrichtungen mit Schwierigkeiten ihrer Teilnehmer“; 1985: „Lernförderung in der nicht-aufstiegsbezogenen Weiterbildung“; 1994: „Lehrende lernen“). So enthält die vorliegende Veröffentlichung des NRW-Landesinstituts für Schule und Weiterbildung einen Überblick über mehr als zwei Jahrzehnte erwachsenenpädagogischer Forschung und bildungspraktischer Erfahrungen zur Förderung des Lernens in der Weiterbildung.

Einleitend schreibt der Autor: „Der Band wendet sich an das Bildungspersonal, die pädagogisch Leitenden in den Bildungseinrichtungen und die Verantwortlichen für bildungspolitische Entscheidungen sowie an alle, die sich für Fragen des Lernens und der Lernförderung interessieren. Er enthält vielfältige Ergebnisse aus wissenschaftlichen Untersuchungen und praktischen Erprobungen neuer Ansätze und soll dazu beitragen, Lernen zu erleichtern und pädagogisches Handeln zu verbessern“ (S. 7).

Das materialreiche Buch lässt dreierlei erkennen:

- a) Das Thema Lernberatung/Lernproblemdiagnose ist nicht neu, auch die Methoden und Instrumente haben sich nicht wesentlich verändert.
- b) Dennoch: In den letzten Jahren ist ein „Paradigmenwechsel“, also eine Wende der Aufmerksamkeit vom Lehren zum Lernen erkennbar.
- c) Trotz neuer neurowissenschaftlicher Erkenntnisse gibt es keine Patentrezepte oder Königswege der Lernförderung. Welche Hilfen und Settings für verschiedene Zielgruppen und Lernbereiche viabel und geeignet sind, muss jeweils neu vereinbart und erprobt werden. Lernförderung ist eine gemeinsame, kommunikative „Suchbewegung“. Insofern trägt die Veröffentlichung auch zur Ernüchterung bei.

Offenkundig ist der Trend zum selbstgesteuerten Lernen. So wird „die Tendenz zu stärker individualisierten, selbstständigen Formen des Lernens deutlicher. Die Forderung nach mehr Eigenverantwortung der Lernenden wird erhoben, und sie wird bei der am Marktmodell von Bildung orientierten Argumentation durch den Kostendruck im Bildungswesen begünstigt“ (S. 10).

Der Band enthält eine Fülle von praktischen Anregungen und Instrumenten zur Diagnose und Evaluation der Lehr-/Lernprozesse in der Weiterbildung. Es wird deutlich, dass Lernberatung eine erwachsenenpädagogische, professionelle Kompetenz ist, deren Bedeutung weiter zunehmen wird. H. S.

Nicole Hoffmann

Forschung kann man nur durch Forschung lernen?

Berufsbezogene Weiterbildung von Forschenden im Kontext des Managements außeruniversitäre Forschungseinrichtungen (Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 2000, 228 Seiten, 18.50 Euro

Es ist zunächst ein irritierendes Thema: Wieso sollen ausgerechnet Forschende – und dann auch noch in den Institutionen der Wissenschaftsgemeinschaft Blaue Liste –, die doch in hochprivilegierten Einrichtungen arbeiten, mit systematischer Weiterbildung belästigt werden, wo sie doch jede Chance zum Lernen haben? Weiterbildung wird im Kontext derjenigen, die „Wissenschaft als Beruf“ ausüben, kaum thematisiert. Es scheint so, wie Rolf Arnold im Vorwort sagt, als sei Weiterbildung hier gleichsam in die berufliche Tätigkeit eingebaut. Nichtsdestoweniger ist zwar Forschungstätigkeit sicherlich die zentrale Strategie, mit der sich Wissenschaftler für ihre Profession qualifizieren, gleichzeitig umfasst der Beruf Wissenschaft breitere Aspekte. Dies sind z. B. Management und Organisation.

Es wird also eine sperrige und schwierige Fragestellung aufgegriffen, die sich dem Zugriff teilweise entzieht. Dass es sich dabei um ein relevantes Feld handelt, ist allein dadurch schon belegbar, dass einige hunderttausend Personen in entsprechenden Institutionen arbeiten. Der Versuch, eine explorative Studie zu diesem Bereich vorzulegen, ist also verdienstvoll und begrüßenswert und erregt einige Aufmerksamkeit.

Schwierig wird allerdings die Durchführung. So ist die Vielzahl der Aspekte im Verhältnis von Beruf, Bildung, Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung nur sehr schwer in einer Argumentationslinie darstellbar. Nicole Hoffmann geht dies an, indem drei verschiedene Schwerpunkte herausgearbeitet werden: Bildung und Beruf, Weiterbildung sowie institutionelles Management. Allerdings sind diese Abschnitte sehr knapp geraten. Der eigentliche Gegenstandsbereich der Studie ist wissenschaftliche Forschung als Berufs- und Bildungsaufgabe (Kapitel III). Auch hier sind nur knappe Skizzen möglich, da die Hauptintention der Untersuchung in der Erhebung, Analyse und Darstellung von Experteninterviews

liegt. Belegt wird ein Konsens darüber, dass neben disziplinärer Kompetenz Fähigkeiten wie etwa Kommunikation, Kooperation, Kreativität und Organisation eine große Rolle spielen. Dafür liefert die explorative Studie vielfältiges Material. Angesichts der Unergeschlossenheit des Bereiches konnte allerdings eine systematische und theoretische Konsistenz nur in Ansätzen erreicht werden. Man stößt also auf interessante Teilstücke, die sich teilweise der Einordnung entziehen.

Peter Faulstich

Klaus-Peter Hufer

Für eine emanzipatorische politische Bildung

Konturen einer Theorie für die Praxis (Wochenschauverlag) Schwalbach/Ts. 2001, 101 Seiten, 12.80 Euro

Klaus-Peter Hufer zählt seit vielen Jahren zu den profiliertesten deutschen politischen Erwachsenenbildnern an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. Mit seinen Beiträgen und Studien setzt er Maßstäbe und Eckpunkte für den aktuellen Diskurs politischer Bildung, bietet Legitimationen und Reflexionen und benennt Defizite. Und nicht zuletzt sein im Jahr 2000 erschienener und zum Bestseller der politischen Bildung gewordener Band „Argumentationstraining gegen Stammtischparolen“ zeigt sein Gespür für politische Bildungsfragen. Nun liegt ein neuer kleiner Band vor, dessen Untertitel prägnant sein Anliegen auf den Punkt bringt: Es geht um eine Theorie für die Praxis. Und auch der Haupttitel ist für Hufer programmatisch: Er deutet das an, um was es ihm in den letzten 20 Jahren ging. Hufer steht für eine in der Tradition der emanzipatorischen Aufklärung angelegte politische Bildungsarbeit, vertritt damit aber auch eine Position in der pädagogischen Auseinandersetzung, die heute scheinbar zunehmend an Bedeutung verliert. Der seit einigen Jahren feststellbare „Wandel der Lernkultur“, in Verbindung mit der neuen Theorieofferte des Konstruktivismus, führt – und dies gleichsam zielgerichtet und wissenschaftlich legitimiert – offensichtlich zu einer schleichenden Entpolitisierung der politischen Bildung. Seine neue Schrift nun, die auf einer überarbeiteten und erweiterten Fassung des einleitenden

Teils seiner (kumulativen) Habilitationsschrift basiert, ist in diesem Sinne ein programmatischer Prolog zur Wiederaneignung des Politischen in der politischen Bildung. Hufer outet sich hier ein weiteres Mal als Traditionalist emanzipatorischer Bildungsarbeit, steht damit aber auch etwas abseits vom aktuellen Mainstream der politischen Bildungsdebatte. Die Modernisierung der politischen Bildung im Horizont des Konstruktivismus und neoliberaler Wertorientierungen führt zur Ausgrenzung einer emanzipatorisch-normativen Haltung.

Neben diesem Aspekt, der offen oder zwischen den Zeilen mitschwingt, ist Hufers Hauptanliegen die Herstellung von Kompatibilität zwischen Theorie und Praxis. Er will die Notwendigkeit emanzipatorischer Bildung aus der gesellschaftlichen Verfasstheit heraus begründen. Eine Theorie der politischen Bildung wird für ihn nicht zum akademischen Selbstzweck. Er argumentiert aus dem Geist der europäischen Aufklärung heraus und im Horizont empirischer Praxis.

Zweifellos liegt mit dieser Studie noch keine neue geschlossene Theorie emanzipatorischer Bildung vor. Dazu ist sie zu ‚patchworkartig‘. Es geht ihm – wie im Untertitel verkündet – um die ‚Konturen‘ einer Theorie. Diesem Anspruch wird er gerecht. In der Gliederung äußert sich dies in drei Kapiteln, wovon das erste zweifellos das dominante ist. Explizit geht es hier um die ‚Konturen einer Praxistheorie‘. Zentral werden von Hufer Einflussfaktoren und Determinanten politischer Erwachsenenbildung beschrieben. Es geht um Bildungspolitik, um die Pädagog/innen, um Institutionen sowie um Arbeitsfelder, Themen und Formen. Hufer entwickelt dabei eine sinnvolle und knappe Systematik der Einflussfaktoren. Das Herausragende dabei ist die Prägnanz seiner Analyse, die einerseits an vielen Stellen die ‚weißen Flecken‘ hinsichtlich einer andragogischen Forschung beschreibt und andererseits eine klare und scharfe Reflexion seiner Erfahrungen bietet. Auch in dieser systematischen Analyse der Rahmenbedingungen politischer Erwachsenenbildung wird immer wieder Hufers Anspruch an Erwachsenenbildung deutlich: Er wendet sich gegen die Orientierung an einer neoliberalen Qualifizierungsoffensive und gegen eine ‚neue Subjektivität‘, wobei für ihn

die Betonung auf „neu“ liegt, da eine emanzipatorische Pädagogik und Andragogik immer eine Subjektorientierung beinhalten muss.

Hufer wendet sich gegen die Versuche, politische Bildung aus dem „Projekt Aufklärung“ zu entlassen und in eine postmoderne Beliebigkeit zu drängen: „Zum Kernbestand ‚traditioneller‘ politischer Bildung gehörte stets und gehört weiterhin, an der Idee des noch nicht abgeschlossenen Projekts Aufklärung festzuhalten, während sich im Zeichen der Postmoderne viele von diesem Bezug verabschiedet haben, wobei sie gleichwohl vorgeben, die allgemeinen Ziele der Aufklärung – unter geänderten Auspizien – aufrechtzuerhalten“ (S. 46).

Im zweiten Kapitel konkretisiert er seine Vorstellungen am Beispiel des „Arbeitsplatzes VHS“. In einer überzeugenden Analyse spricht er über den Verlust von Bildungsansprüchen, über eine „entgrenzte“ Erwachsenenbildung, über den neuen Weiterbildungsmarkt und über „mehr Betriebswirtschaft“ und „weniger Pädagogik“. Hufer zeigt sich hier als Kenner andragogischer Praxis und als Analytiker institutionalisierter politischer Andragogik. Nach dieser gleichsam organisationssoziologischen und bildungspolitischen Analyse institutionalisierter politischer Erwachsenenbildung widmet er sich im letzten Kapitel den Veränderungen bei den professionellen Akteuren und fragt nach dem Profil und den Anforderungen an die politischen Erwachsenenbildner/innen.

Insgesamt liegt mit diesem Band ein wichtiger Impuls zur Neuformulierung politischer Erwachsenenbildung vor. Es ist möglich und macht Sinn, von Hufers Erkenntnisplattform aus in einen Diskurs zur Neubegründung politischer Bildungsarbeit einzusteigen. Hierzu bietet er sowohl eine Theorieofferte als auch eine Praxisanalyse und überzeugt durch Prägnanz und Systematik. Ulrich Klemm

Carola Iller

Gestaltung der Weiterbildung und Weiterbildungsinteressen der Beschäftigten

Eine empirische Untersuchung in kleinen und mittleren Unternehmen
(Rainer Hampp Verlag) München, Mering 2000, 256 Seiten, 27.20 Euro

In der Arbeit von Carola Iller geht es um Prozesse der Gestaltung von betrieblicher Weiterbildung, um Interventionsmöglichkeiten für Beschäftigte, um Weiterbildungsinteressen und Gestaltungspraktiken von Beschäftigten und Betriebsräten in kleinen und mittleren Betrieben.

In Kap. I (S. 11-23) wird der Gegenstand der Arbeit konkretisiert. Zum einen soll die Weiterbildungspraxis in Klein- und Mittelbetrieben beleuchtet und dabei nach Veränderungen und Einflussfaktoren gefragt werden. Darüber hinaus geht es um die Beschäftigtenperspektive, darum, wie „Beschäftigte diese Weiterbildungssituation in Betrieben wahrnehmen, welche Erwartungen sie an eine Weiterbildungsteilnahme knüpfen und ob sie bzw. ihre Interessenvertretung im Betrieb auf die Weiterbildungssituation gestaltend Einfluss nehmen“ (S. 11).

In differenzierter Weise werden zunächst die für die Arbeit relevanten Begrifflichkeiten erarbeitet, um dann in Kap. II (S. 25-43) das methodische Vorgehen zu beschreiben. Die Erhebung fand in sechs Betrieben mit bis zu 500 Beschäftigten der Branchen Nahrungsmittelproduktion und Verkehrswirtschaft statt. Um die Weiterbildungsstrukturen zu erfassen, wurden themenzentrierte Experteninterviews mit Weiterbildungspersonal und Betriebsräten, um die Beschäftigtenperspektive auf Arbeitssituation, Weiterbildungsmöglichkeiten, Weiterbildungserfahrungen und -interessen einzufangen, zusätzlich Gruppeninterviews mit Beschäftigten durchgeführt.

Für die Weiterbildungsforschung ertragreich ist vor allem das Kap. III (S. 45-117). Hier weist Iller auf Widersprüchlichkeiten in der aktuellen Diskussion hin. So könne nach ihren Befunden nicht belegt werden, dass das betriebliche Weiterbildungsengagement mit der Betriebsgröße zunimmt. Auch aus Indikatoren wie Branche oder Einsatz von neuen Technologien ließen sich im Grunde noch keine generalisierbaren Aussagen über das

Ausmaß betrieblicher Weiterbildung ableiten. Das sich an diese sehr ausführliche Beschreibung anschließende Zwischenfazit beginnt gleich mit den zentralen Erkenntnissen: „... als ein gemeinsames Ergebnis der Bestandsaufnahme (lässt sich) feststellen, dass zwar in keinem Unternehmen ein Personalentwicklungskonzept vorliegt. Auch gibt es in keinem der sechs Fälle eine spezielle Fachkraft für Weiterbildung oder Personalentwicklung, eine Betriebsvereinbarung oder andere Hinweise auf eine etablierte Weiterbildungsstruktur. Dennoch ...“ – und das entspricht nicht mehr der gängigen Auffassung – „wird in allen befragten Unternehmen Weiterbildung für die Beschäftigten angeboten. Und in fast allen Fällen hängt dieses Weiterbildungsangebot von betrieblichen Einsatzstrategien, organisatorischen und personalpolitischen Veränderungen ab“ (S. 113).

Ausführlicher geht es um „Weiterbildungsinteressen und Gestaltungsansätze von Beschäftigten“ in Kap. IV (S. 119-219). Unter Rekurs auf die aktuelle Weiterbildungsliteratur stellt Iller noch einmal die bekannten personalen und betrieblich-strukturellen Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsteilnahme von Beschäftigten heraus, resümiert vorhandene Daten zu „Weiterbildungsinteressen, -erwartungen und Teilnahmemotivation“, um danach auf „Ansätze zur Gestaltung der Weiterbildung im Interesse der Beschäftigten“ einzugehen. Interessant ist der Aspekt, dass trotz der Vernachlässigung von Beschäftigteninteressen in betrieblichen Weiterbildungskonzepten, der Reproduktion bekannter Strukturmerkmale bei der Weiterbildungsteilnahme und des geringen Engagements betrieblicher Interessenvertretungen in der Weiterbildung nicht davon ausgegangen werden könne, dass die Beschäftigten ihre prinzipiellen Interventionschancen in der betrieblichen Weiterbildungspolitik ungenutzt ließen.

Hinsichtlich der Frage nach den Interventionen von Beschäftigten/Betriebsräten in die betriebliche Weiterbildungspolitik kommt Carola Iller zu dem Resultat, „dass in kleinen und mittleren Unternehmen zwar eine aktive Einflussnahme von Beschäftigten und Betriebsräten bei der Weiterbildungsgestaltung möglich ist, wenngleich diese Einflussnahme auch nur punktuell, teils in informellen Aushandlungsprozessen, teils in konflikthaftern

Auseinandersetzungen stattfindet ... Anhaltspunkte für Gestaltungsansätze ergeben sich ... in erster Linie aus der jeweils gegebenen Arbeitssituation und den darin enthaltenen Entwicklungsmöglichkeiten“ (S. 241). In Kap. V (S. 221-241) werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst. Einige Hinweise auf den Weiterbildungsforschungsbedarf hätten dem gelungenen Buch den sogenannten letzten Schliff gegeben.

Karin Büchter

Franz-Josef Jelich/Robert Haussmann (Hrsg.)

Fritz Borinski. Zwischen Pädagogik und Politik – ein historisch-kritischer Rückblick

(Klartext-Verlag) Essen 2000, 226 Seiten, 15,30 Euro

Das als Band 12 der Reihe ‚Geschichte und Erwachsenenbildung‘ herausgegebene Buch dokumentiert eine Tagung, die im September 1998 anlässlich des zehnten Todestages von Fritz Borinski von der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung und dem Forschungsinstitut für Arbeiterbildung in der Heimvolkshochschule Gohrde veranstaltet wurde. Im Zentrum der Tagung stand das vielschichtige und facettenreiche Werk Borinskis, mit dessen Person sich nicht nur der Ansatz mitbürgerlicher Bildung als einer spezifischen Erwachsenenbildung verbindet, sondern an dessen Person auch die Kontinuitäten und Brüche der Erwachsenenbildung des 20. Jahrhunderts exemplarisch aufgezeigt werden können.

Konkret beschäftigt sich der Band mit der Biographie Borinskis (J. Olbrich, G. Doerry), den Kontexten seines Arbeitens während der Weimarer Republik (B. Faulenbach, Ch. Zeuner), seinem Beitrag zur Fundierung der bundesrepublikanischen Demokratie (Ch. Ziegler, F.-J. Jelich, D. Oppermann) sowie Aspekten seines bildungs- und professionspolitischen Wirkens (H. Tietgens, J. Dikau). Abgerundet wird der Band durch – auch gegenwartsbezogene – Reflexionen zum Bildungsideal der Mitbürgerlichkeit (H.-D. Raapke), zur Heimvolkshochschule Gohrde (R. Haussmann), zum Stellenwert von Heimen für die heutige Erwachsenenbildung (H. Lahmann) sowie

durch eine Notiz zum Nachlass Borinskis (W. Gierke).

Insgesamt vermittelt der Sammelband einen guten Einblick in die unterschiedlichen sozialen, politischen und (erwachsenen-)pädagogischen Spannungsverhältnisse, in denen Leben und Wirken Borinskis eingelagert waren – wie etwa das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Universität, von Sozialismus und Nation, von Exil und Remigration, von Elite- und Massenbildung oder von politischem Protest und pädagogischer Gestaltung. Für die Geschichte der Erwachsenenbildung erweisen sich insbesondere vier Problemdimensionen als zentral, die mit der Person Borinskis verbunden sind und die in diesem Band aufgegriffen werden:

- eine rezeptionsgeschichtliche Dimension, die sich für die Frage interessiert, inwieweit die Erwachsenenbildungskonzeption Borinskis nach 1945 als Ausdruck seiner Exilerfahrungen (insbesondere in England und Skandinavien) verstanden werden kann;
- eine didaktische Dimension, die nach der Zeitbedingtheit seines Ansatzes der mitbürgerlichen Bildung fragt – eines Ansatzes, der schon mit seinem Erscheinen heftige Kritik auslöste und sich institutionell nicht durchsetzen ließ;
- eine professionspolitische Dimension, die sich für die ambivalente Stellung Borinskis im Rahmen der Etablierung erziehungswissenschaftlicher Diplomstudiengänge interessiert;
- eine bildungspolitische Dimension, die der Frage nach dem Einfluss Borinskis gerade auch im Zusammenhang mit der Erstellung des Gutachtens des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen nachgeht.

Mit seinen Beiträgen leistet der Band daher nicht nur eine Aneignung und kritische Befragung eines Protagonisten der bundesrepublikanischen Erwachsenenbildung, sondern thematisiert auch allgemeinere – über die Person hinausgehende – Problemlagen an der Schnittstelle von politischer Erwachsenenbildung, Professionalisierung und Akademisierung.

Was diese Veröffentlichung neben ihrer inhaltlichen Dichte weiterhin auszeichnet, sind die vielen eingearbeiteten historischen Fotos von Tagungen, Besprechungen und Arbeitsge-

meinschaften sowie die zeichnerischen Auszüge aus dem Gästebuch der Heimvolkshochschule Görhde, die einen höchst lebendigen visuellen Eindruck von der konkreten Erwachsenenbildungsarbeit vor Ort vermitteln. Insgesamt ist es sehr zu begrüßen, wenn die Erwachsenenbildungswissenschaft sich in dieser Weise mit ihren eigenen Traditionen beschäftigt und auch personenbezogene Gedenkanlässe für eine kritische Auseinandersetzung mit Protagonisten der Erwachsenenbildung und ihrer theoretischen Positionen nutzt.

Wolfgang Seitter

Sylvia Kade

Selbstorganisiertes Alter: Lernen in „reflexiven Milieus“

Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2001, 407 Seiten, 14.90 Euro

Seit ihren beiden Publikationen zur Altersbildung mit den Untertiteln „Lebenssituation und Lernbedarf“ sowie „Ziele und Konzepte“ aus dem Jahre 1994 hat sich Sylvia Kade grundlegend mit dem sich aus der Modernisierung ergebenden sozialstrukturellen Wandel, seiner Auswirkung auf die Lebenssituation Älterer, den Prinzipien der Lebensweltorientierung sowie der Tatsache der Selbstbestimmungsfähigkeit und -notwendigkeit beschäftigt und dabei vor allem die Dimensionen einer innovativen, erfahrungsbezogenen Bildungsarbeit im Rahmen traditioneller Bildungsinstitutionen aufgezeigt.

Das hier vorzustellende Buch erweitert in origineller Weise diesen Horizont, da es, wie R. Tippelt im Vorwort vermerkt, „das neue spannende Bild des Alterns gut veranschaulicht und auch eine neue Sichtweise altersbezogenen Lernens anbietet“ (S. 7). Vorgestellt werden die Ergebnisse des vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft von 1998 bis 2000 geförderten Forschungsprojektes zum Thema „Selbstorganisiertes Lernen im Alter“. Kade richtet ihr Augenmerk auf selbstorganisierte Initiativen im Alter, die sie als Bildungsinitiativen interpretiert: „Selbstorganisation im Alter ... realisiert sich durch das Lernen im ‚reflexiven Milieu‘ der Alteninitiativen ...“ (S. 10). Solche Alteninitiativen, in de-

nen „innovative Altersbildung“ stattfindet, seien vielfach außerhalb der organisierten Erwachsenenbildung „im schwächer vorstrukturierten Feld der offenen Altenarbeit“ angesiedelt. Der Bildung im Alter komme „potentiell eine Pionierfunktion bei der Verwirklichung autonomer Bildung als Motor einer selbstbestimmten Lebensführung zu“ (S. 11).

Diese Vorannahmen zur Selbstorganisation im Alter sowie zur Kernkategorie „Reflexives Milieu“ werden im ersten Kapitel „Altern in der ‚erweiterten Moderne‘“ (S. 23ff.) erläutert. Handlungstheoretisch gesprochen konstituiert sich „Praxis durch Bildung und das Milieu konstituiert sich durch Reflexion auf die eigenen Handlungsbedingungen“ (S. 51). Das Prinzip der Selbstorganisation im Alter wird als eine Konsequenz des Selbstverwirklichungsdiskurses in der Moderne gesehen, der den Lebenslauf im Alter noch als ein Entwicklungsprojekt mit zu antizipierenden und zu fällenden Entscheidungen werden lässt.

Im Mittelpunkt des Buches stehen im II. Kapitel die fünf Fallstudien, die sich auf Einzelinitiativen im Frankfurter Raum beziehen: 1. „Fremde Nähe“ – Umgangswissen im Alten- und Pflegeheim, 2. „Erweiterte Nachbarschaft“ – Umfeldwissen im Modell der Seniorengemeinschaften, 3. „Stellvertreterbiografien“ – Aushandlungswissen im Erzählcafé, 4. „Nähe auf Distanz“ – Information und Kommunikation in Computergruppen, 5. „Offene Rollenexperimente“ – Vernetzungswissen einer Einrichtung für offene Altenarbeit und Bürgerengagement. Es handelt sich bei allen fünf Fallstudien um Dokumentationen nach der Methode der interpretativen Milieu- und Institutionenforschung, in der das leitende Erkenntnisinteresse auf den Aspekt des selbstorganisierten Lernens – systemtheoretisch auf den Systemebenen Person, Gruppe und Organisation – gerichtet ist. Neben der Gründungsgeschichte und der Struktur der jeweiligen Initiative werden auf den einzelnen Ebenen die das Milieu konstituierenden Prozesse der Selbstorganisation und des Lernens sehr subtil und eindringlich vorgestellt und als Bildungsprozesse identifiziert.

Entsprechend der Forschungsabsicht mit den gewählten qualitativen Methoden beschreibt das III. Kapitel „Das Konzept Selbstorganisation im Alter: Lernen in ‚reflexiven Milieus‘“ (S. 287ff.) den aus den Fallanalysen zu ziehen-

den Erkenntnisgewinn: Bezüglich des Organisationslernens wird die Bedeutung des Wissenstransfers sowie der Vernetzung des Wissens für die Infrastrukturentwicklung belegt. Die Gruppe als reflexives Milieu entwickelt im Aushandeln ihre Ressourcen, so dass sie mehr der Moderation als der Wissensvermittlung bedarf. Für die dritte Ebene der Person ist der Nachweis geführt, dass Selbstlernprozesse aufgrund der erforderlichen Reflexion zur Kompetenzentwicklung sowie zu einem erweiterten Engagement und eben damit zu einem selbstorganisierten Alter beitragen. Die Publikation vermittelt mit ihren Analysen und theoretischen Reflexionen für Akteure im Alter und in der Bildungs- und Altenarbeit eine bisher noch viel zu wenig gesehene pädagogische Perspektive auf Wissens- und Kommunikationsformen, auf Wertorientierungen und Handlungsrationitäten im Alterspektrum, das selbst den Grenzfall „Alten- und Pflegeheim“ mit einbezieht. In ihrer Aktualität der Thematik ermutigt sie zum einen dadurch, dass sie in sehr anschaulicher Weise auf bereits ablaufende Prozesse der Selbstorganisation im Alter aufmerksam macht, sie fordert zum anderen aber auch die institutionalisierte Erwachsenenbildung dazu auf, eine neue Form eines Angebots durch Unterstützung dieser Prozesse nach den begründeten Maßgaben des selbstorganisierten Alters zu entwickeln, die die hier exemplarisch analysierten „reflexiven Milieus“ aufsucht und sich mit ihnen vernetzt.

Es handelt sich bei diesem Buch trotz seines Seitenumfanges keineswegs um einen langatmigen Forschungsbericht, sondern um einen systematisch aufbereiteten theoretischen und in den erfahrungsbezogenen Falldarstellungen sehr interessanten und immer verständlichen Text.

Gerhard Breloer

Katrin Kraus

Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2001, 141 Seiten, 12,90 Euro

Als Aufforderung ist der Begriff lebenslanges Lernen in den letzten Jahren oft verwendet worden. Damit pflegt angedeutet zu werden:

- Eine Erstausbildung reicht nicht mehr aus, um für das ganze Berufsleben qualifiziert zu sein.
- Das Ausmaß an Wissen, Können und Fähigkeiten für den Beruf ist weniger denn je vorhersagbar, mehrere Job-Wechsel oder die Umgestaltung der Berufstätigkeit sind wahrscheinlich.
- Fortbildung erleichtert es, neue Lebenssituationen und Rollen sowie Veränderungen im Lebenslauf zu bewältigen.
- Lernen und Weiterlernen werden freiwillig – um sich als Persönlichkeit zu entwickeln und die „Welt“ zu verstehen – wieder aufgenommen.

„Lebenslanges Lernen“ wird oft synonym für Erwachsenenbildung verwendet. Die Autorin wendet sich gegen diese Verkürzung: „Im Rahmen dieses Buches wird ‚Lebenslanges Lernen‘ als Oberbegriff für all diejenigen Konzepte verwendet, die explizit und in ihrem Kern die Unmöglichkeit bzw. Unangemessenheit eines Endpunktes der Lernbemühungen jedes einzelnen Menschen benennen. Sie gehen sozusagen von der Notwendigkeit aus, Lernen im menschlichen Lebenslauf als ‚open end‘-Veranstaltung zu verstehen“ (S. 9f.).

Die Studie von Katrin Kraus bezieht sich auf die letzten vier Jahrzehnte. Das Buch lehrt, auf die ursprünglich alle Bildungsbereiche umfassende Gesamtkonzeption des lebenslangen Lernens zu achten. Der Einfluss der internationalen auf die deutsche Diskussion wird eingangs dargestellt. In der Folge werden die Dokumente internationaler Organisationen, verfasst in den 1970er und 1990er Jahren, analysiert. Dadurch finden sowohl die pädagogisch-wissenschaftlichen als auch die bildungspolitischen Aspekte Aufmerksamkeit. Als Kernthemen des Konzepts lebenslanges Lernen gelten:

- Selbstorganisation der Lernenden, die im Zentrum des Lerngeschehens stehen;
- Erwerb von Lernfähigkeit und Lernfreude als Basisaufgabe von Erziehung und Schule in Kindheit und Jugend;
- „Öffnung“ der Bildungsinstitutionen, vornehmlich der Schule;
- Gliederung des Wissens in kleine zertifizierte Einheiten;
- Entgrenzung zwischen Lernen und Arbeit, was besonders die Fortbildung Erwachsener betrifft.

Die Autorin bietet eine fundierte, mit einem Analyseleitfaden belegte Untersuchung einschlägiger Dokumente und Programmschriften internationaler Organisationen. Die deutsche Bildungspolitik, so resümiert sie, hat bereits ein klares Konzept hinsichtlich des lebenslangen Lernens erreicht – auf erziehungswissenschaftlicher Ebene erfüllt sich das noch nicht.

Während sich die bildungspolitischen Überlegungen auf die Rahmenbedingungen beziehen, sollte das pädagogische Konzept die Organisation des Lernprozesses durch die Individuen selbst ermöglichen (S. 117). Waren die Konzepte des lebenslangen Lernens in den 1970er Jahren am Ziel der Chancengleichheit orientiert, so sind die Konzepte der 1990er Jahre eher darauf angelegt, mit den rasanten gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen Schritt zu halten, urteilt die Autorin. Katrin Kraus sieht das lebenslange Lernen als notwendige „Bringschuld“ der Individuen aufgrund der ökonomischen Veränderungen, als Konsequenz der Entgrenzung zwischen Arbeit und Lernen sowie als Bestandteil des Alltagsbewusstseins und des Lebensgefühls in der modernisierten Gesellschaft. Sie schließt mit dem Urteil, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen seien nun förderlicher für lebenslanges Lernen als in den 1970er Jahren.

Für uns bleibt die Frage offen, ob die gesellschaftlichen Bedingungen nicht auch zwingender und drückender geworden sind, lebenslanges Lernen auf sich zu nehmen, solange man in der Gesellschaft beruflich und sozial akzeptiert werden will.

Werner Lenz

Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e. V.

Die Volkshochschule und der Beruf Erwachsenenbildung

(Landesverband) Hannover 2001, 23 Seiten, 3.00 Euro

Die Verbände der Volkshochschulen haben seit den 1960er Jahren in regelmäßigen Abständen ihr Selbstverständnis, die Veränderungen ihrer gesellschaftlichen Funktionen und Aufgaben sowie die professionellen Anforderungen und die Qualifikationen des hauptberuflichen Personals analysiert und

reflektiert. Insofern hat die vorliegende Broschüre, die von dem Pädagogischen Ausschuss des Landesverbandes erarbeitet worden ist, Tradition. Die geschmackvoll gestaltete Publikation dient sowohl zur beruflichen Identitätsfindung der Mitarbeiter/innen als auch zur Orientierung von Studierenden, Kursleiter/innen und Kooperationspartnern der Volkshochschulen.

Die vorliegende Positionsbestimmung lässt die Kontinuität und den Wandel erwachsenpädagogischer Tätigkeiten erkennen. Auf eine bildungsreformerische Tradition verweisen die Betonung wünschenswerter „Sozialstaatlichkeit, Chancengleichheit, Offenheit und Geschlechtergerechtigkeit“ (S. 8) sowie die Erinnerung an das Leitbild der Aufklärung (S. 17). Zugleich wird der Wandel pädagogischer Anforderungen und Funktionsbereiche präzisiert. Erwachsenenbildung ist zu einem Querschnittsbereich von Bildungsarbeit, Management, Öffentlichkeitsarbeit, Kulturentwicklung, Beschäftigungsförderung und Lebensberatung geworden.

„Neue Aufgaben wie Finanzplanung und Ressourcenbewirtschaftung, Controlling, Marketing, Projektarbeit, Qualitätsentwicklung und Evaluation sind hinzugekommen“ (S. 4). Auch die Angebotsformen der Volkshochschulen haben sich verändert: „Ihr Arbeitsprofil besteht in einem Leistungsspektrum aus Bildungsveranstaltungen, kulturellen Angeboten, sozialen Initiativen, weiterbildungsbezogenen Dienstleistungen, Projekten, Beratung, Unterstützung und Begleitung“ (S. 9).

Die „wachsenden Qualitätsanforderungen seitens der Nutzer/innen“ haben zur Folge, dass sich die Volkshochschule selber als „lernende Organisation“ begreifen muss (S. 11). Dazu gehört auch ein modernes internes „Wissensmanagement“, das die Verarbeitung neuer lernwissenschaftlicher Erkenntnisse und Neuigkeiten der „Erwachsenenbildungstheorie“ (S. 13) einschließt.

Diese Verknüpfung von Theorie, Forschung und Praxis wird jedoch nur am Rande angedeutet und bedarf weiterer und konkreter gemeinsamer Überlegungen. Der „Beruf Erwachsenenbildner/in“ ist nicht (mehr) zu konzipieren ohne Berücksichtigung der Erwachsenenbildung als Wissenschaft. An dieser Stelle besteht zweifellos noch Verständigungsbedarf.

Die Broschüre lässt ein „zukunftsfähiges“ Aufgabenverständnis von Volkshochschularbeit in einer Wissensgesellschaft erkennen. Vieles, was beschrieben wird, ist bereits berufliche Realität und auch Alltagsroutine. Anderes ist Zukunftsaufgabe und Perspektive. Die Darstellung der beruflichen und institutionellen Herausforderungen ist überzeugend und plausibel. Nur am Rande werden die Grenzen der Leistungsfähigkeit von Volkshochschulen angesichts der gegenwärtigen Rahmenbedingungen thematisiert, also die Frage, welchen Erwartungen und Anforderungen diese Einrichtung zurzeit *nicht* gerecht werden kann.

Wünschenswert ist eine ergänzende Aufgaben- und Qualifikationsbeschreibung für das „nebenamtliche“ pädagogische Personal.

H. S.

Lange, Jörg Zwischen Nebel und Aufklärung

Religiöse und weltanschauliche Themen in Volkshochschulen
(Shaker-Verlag) Aachen 2000, 198 Seiten, 34.50 Euro

In der Reihe „Berichte aus der Pädagogik“ benennt Horst Siebert in seinem Vorwort die vorliegende Arbeit als „von großem theoretischem und praktischem Interesse“ (S. 8). Phänomene wie Religion erscheinen im Ergebnis eines sehr umsichtigen „definitorischen Versuchs“ (S. 24) als menschliche Haltung, die dem Individuum einen umfassenden Orientierungsrahmen bietet. „Anmerkungen zum Bildungsbegriff“ lassen die Prägnanz der Formulierungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1960 als für die Erwachsenenbildung nach wie vor maßgebend erscheinen. Allerdings stützen sich die „Anmerkungen über das Verhältnis von Bildung, Vernunft und Religion“ (S. 42ff.) mehr auf aktuelle Diskussionen des Zusammenhangs in neukantianischer Perspektive, gelangen aber dennoch zu der Feststellung: „Gerade weil die Beziehung von Bildung und Religion nicht durch vorschnelle Kongruenz oder einseitige Abhängigkeit beschrieben werden kann, müssen sie einander in ihrem Spannungsverhältnis zugeordnet bleiben. So wie die Religion

nicht ohne Bildung sein darf, so kann Bildung nicht auf religiöse Reflexion verzichten“ (S. 52).

Aspekte zu Geschichte und Geschäftsgrundlagen, Rahmenbedingungen und Aufgabenstellungen des Volkshochschulwesens ergeben die Ausgangspunkte für eine Beschreibung und Würdigung weltanschaulicher und religiöser (was hier eigentlich eher heißt: religionswissenschaftlicher) Akzentsetzungen im Volkshochschulangebot. Diese erfolgen zunächst übergreifend und systematisch, dann exemplarisch anhand einer Angebotsanalyse einer Reihe von Volkshochschulen in Ostwestfalen-Lippe. Beider Ergebnisse ergänzen sich zu einem plastischen Bild eines eher marginalen Weiterbildungsangebots der Volkshochschulen. Den durchaus griffig gewählten Titel tragen die Analyseergebnisse aber allenfalls in analogem Sinne. Da gibt es zwar „Grauzonen“ gegenüber Entspannung und Meditation, „Wellness“ und esoterische Themen. Überwiegend prägt diesen schmalen Angebotsbereich jedoch Rationalität – so ausgeprägt, dass sich in guter Gesellschaft namhafter VHS-Repräsentanten findet, wer religiöses Nachfragen gerade im Bereich der „freien Volksbildung“ mit ihrem Neutralitätsgebot für unverzichtbar hält.

Der Autor leitet jeden Abschnitt mit einem profilierten Zitat ein, stützt sich nicht nur auf sehr umfangreiche Literatur, sondern verarbeitet diese überzeugend in seinen Textpassagen. Er hilft mit seiner Arbeit „dem weitgehenden Fehlen ausgeprägter Debatten um dieses Themenfeld mit seiner äußerst fragmentarischen Reflexion innerhalb der Volkshochschulen“ (S. 166) in bemerkenswerter Weise ab. Zudem weist er auf Perspektiven hin, die ganz aktuelle Ereignisse ins Schlaglicht gerückt haben: „Im Kontext einer kultivierten Auseinandersetzung unterschiedlicher weltanschaulich-religiöser Positionen kann den Volkshochschulen (zukünftig) besondere Beachtung zukommen. Sie bieten sich dabei als Katalysatoren des gesellschaftlichen Diskurses um die Religion(en) an ... Zudem erfordert die religiöse Unübersichtlichkeit der Gegenwart geradezu ein Themengebiet Religion in den Volkshochschulen, da die Mündigkeit gegenüber der Religion schwieriger und zugleich bedeutsamer geworden sein dürfte“ (S. 167). Wie zutreffend die Publikation ihren

Themenkreis spiegelt, erlauben auch unübersehbare Sachbezüge im ganz aktuellen Beitrag von André Gerth „Zwischen wissenschaftlicher Verantwortung und spirituellem Selbstexperiment“ (AUE-Informationdienst Hochschule und Weiterbildung 2/2001) abzuschätzen, der sich auf Erhebungen an der Münchner Volkshochschule stützt.

Jörg Lange ist ein Buch gelungen, das aus der Fülle mit Fachjargon bedruckten Papiers herausragt. Grund zur Freude beim Lesen hoffentlich nicht nur für den Rezensenten!

Ernst Prokop

Joachim Ludwig Lernende verstehen

Moderner und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten

Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2000, 374 Seiten, 14.90 Euro

Die durch den technischen Fort(lauf-)schritt beschleunigte Zunahme des Wissen in Zeiten der Modernisierung fordert von Individuen wie von Institutionen eine zunehmende Anpassung an sich rasch verändernde Umweltbedingungen. „Lebenslanges Lernen“ oder „lebenslängliches Lernen“ – um den Zwang zur Anpassung hervorzuheben – gewinnt immer mehr an Bedeutung. So ist es kaum verwunderlich, dass der fordernde Druck der Gesellschaft auf das pädagogische System wächst, die Qualität der Lehrprozesse zu steigern, um die wachsende Komplexität der Welt bearbeitbar zu machen. Machbarkeitsvorstellungen von Lernprozessen werden in diesem Zusammenhang selbstverständlich besonders attraktiv.

Die verkürzte Perspektive dieser Machbarkeitsvorstellungen, die deren Kern, den/die Lernende(n) ausblendet, zeigt J. Ludwig in seiner Habilitationsschrift „Lernende verstehen“ auf. Im Rahmen eines Forschungsprojekts rekonstruiert er das Lern- und Bildungsschicksal dreier Mitarbeiter eines modernisierungsbestrebten Dienstleistungsunternehmens aus der Subjektperspektive. Im Mittelpunkt steht dabei die zentrale Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen von Bildungsverläufen in betrieblichen Modernisierungspro-

zessen aus der Sicht der Lernenden sowie deren Lernhandlungen.

Damit distanziert Ludwig sich von einem den Lehrer bzw. die Lehre perspektivisch bevorzugenden pädagogischen Außenstandpunkt und rückt das lernende Subjekt mit seinen „thematischen subjektiven Interessen, Bedürfnissen und Bedeutungshorizonten“ ins Blickfeld pädagogischer Forschung. Die Handlungsrationalität des Lernenden in seinem Lernhandeln wird dabei gerade nicht, einem Lehr-Lern-Kurzschluss entsprechend, der Handlungsrationalität des Lehrenden gleichgesetzt.

„Lernende verstehen“ dient somit der Erweiterung von erwachsenenpädagogischen Forschungsperspektiven, indem der die Lehre zentrierende Außenstandpunkt verlassen wird. Auf diese Weise kommt der Autor zu dem Ergebnis, dass die Lernanforderungen betrieblicher Weiterbildung vor allem in Form defensiven Lernens ohne Differenzenerfahrung bewältigt werden, was sich in Form von Abkehr oder Ausblendung zeigt und sich nicht als Bildungsprozess niederschlägt, sondern in Form tragen Wissens bzw. als Qualifikation nur dem Betrieb Nutzen bringt. Expansives Lernen und damit verbundene Bildungsprozesse sind im betrieblichen Kontext hingegen nur dann möglich, wenn Widerstand gegen die Weiterbildungsmaßnahme aufgebracht wird, indem der Sinngehalt und die Anforderung der Weiterbildungsmaßnahme zunächst in Frage gestellt (Differenzenerfahrung) und dann in Form der Ausgliederung einer Lernschleife bearbeitet werden.

Damit wird betrieblicher Weiterbildung zwar nicht grundsätzlich der Bildungscharakter abgesprochen. Es zeigt sich aber, dass Bildungsprozesse nur in bestimmten Konstellationen der Verschränkung gesellschaftlich-institutioneller sowie biographischer Voraussetzungen der Subjekte eine Rolle spielen können, nämlich dann, wenn sich Widerstand gegen Weiterbildungsanforderungen regt.

Um die Brisanz dieses forschungs- und weiterbildungsrelevanten Subjektstandpunktes zu unterstreichen, wird im Anschluss an die Ergebnisse der Arbeit eine wenn auch verkürzte, so doch bedeutsame subjekttheoretische Reinterpretation repräsentativer erwachsenenpädagogischer Perspektiven vorgenommen.

Ludwigs Buch „Lernende verstehen“ könnte zum Grundstein einer zwar nicht ganz neuen, aber bisher noch nicht in breiter Form zur Geltung gekommenen erwachsenenpädagogischen Perspektive werden, die das Subjekt mit seinen je eigenen Handlungsgründen in den Vordergrund rückt und Lernprozesse verstehbar werden lässt.

Uwe Raimund Schwab

Jutta Mägdefrau

Diplom in Erziehungswissenschaft – was kommt danach?

(Pais-Verlag) Oberried bei Freiburg 2000, 480 Seiten, ca. 39.00 Euro

Die Autorin legt eine umfangreiche Studie über Absolvent/innen der Pädagogischen Hochschule Freiburg vor. Für den Zeitraum 1973 bis 1997 hat sie eine schriftliche Befragung (Fragebogen im Anhang) aller Abschlussjahrgänge und Studienrichtungen (Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Medienpädagogik und Erwachsenenbildung) durchgeführt und ausgewertet. Ausgehend von einer zusammenfassenden kritischen Darlegung vorliegender Studien, die weitestgehend auf theoretische Verortung verzichten, begründet sie ihren eigenen theoriebezogenen Ansatz, der sich auf professionstheoretische Debatten konzentriert. Der Rücklauf ist trotz Differenzen in den verschiedenen Jahrgängen mit über 30% so gut, dass die Autorin generalisierende Aussagen für die Pädagogische Hochschule Freiburg für tragfähig hält. Die untersuchte Grundgesamtheit erfasst 342 Ehemalige, wovon die Studienrichtung Erwachsenenbildung mit gut 40% die größte Teilgruppe darstellt.

Die Studie ist sowohl methodisch als auch theoretisch reflektiert. Das ausführliche Inhaltsverzeichnis und die zusammenfassenden Kapitel ermöglichen eine rasche Orientierung in der Datenfülle. Die zentralen inhaltlichen Bereiche der Erhebung werden sowohl nach Studienrichtungen als auch unter geschlechtsspezifischen Aspekten (gerade hier liegen Versäumnisse anderer Studien vor) ausgewertet.

Erfasst werden berufliche Vorqualifikation, Studienwahlmotive, Studiensituation, Arbeitslosigkeit, Berufseinmündung und aktuelle be-

rufliche Lage, Berufszufriedenheit – bis zu diesem Punkt durchaus vergleichbar mit dem Themenkanon anderer Studien. Darüber hinaus wird aber dem „professionellen Berufshandeln“ (Selbstbeschreibung der Aufgaben, berufstypische Einstellungen und Deutungen, Merkmale professioneller Persönlichkeit) breiter Raum gegeben. Leider wird in dieser thematischen Vielfalt der Bereich Anstellungsträger/Arbeitgeber mit seinen Veränderungen im Zeitverlauf nicht besonders herausgearbeitet. Die zentralen Ergebnisse überraschen nicht (z. B. im Bereich Theorie-Praxis-Verhältnis), aber sie werden in ihren Schlussfolgerungen für die erziehungswissenschaftliche Studiengestaltung differenziert diskutiert und überwinden Standardaussagen zur unvermeidbaren Kluft zwischen Theorie und Praxis.

Stellvertretend für die Fülle von Einzelergebnissen seien abschließend konträre Beispiele genannt, die das universitäre Lehrpersonal eher erleichtern bzw. eher belasten können:

- Eine adäquate berufliche Platzierung findet sich am klarsten in der Studienrichtung Erwachsenenbildung.
- Frauen sind mit ihrem Berufsweg und ihrer Platzierung signifikant häufiger unzufrieden als Männer.

Obwohl universitäre Ausbildungsstätten häufig meinen, den Arbeitsmarkt für Diplomierten zu kennen, sei die Freiburger Studie empfohlen.

Monika Schmidt

Magdalene Malwitz-Schütte (Hrsg.)

Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer Erwachsener

Im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2000, 185 Seiten, 14.90 Euro

Der Sammelband enthält insgesamt sieben Beiträge zum Thema, von denen fünf von der Herausgeberin und jeweils einer von Elisabeth Bubolz-Lutz („Selbstgesteuertes Lernen in der Praxis einer Bildungsarbeit mit Älteren“) und ein weiterer von Silvia Dabo-Cruz („Was alt sein heißt, weiß ich selbst am besten“) stammen.

Der Titel erweckt die Erwartung, das aus den 1970er Jahren stammende und nun wieder-

entdeckte und als Trend deklarierte Paradigma der Selbststeuerung auch auf die Zielgruppe Ältere beziehen zu wollen, wobei der Untertitel „Im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung“ auf eine relativ begrenzte spezielle Altenbildungspraxis verweist, in der in der Tat von Studierenden im Alter der Anteil an Selbststeuerung vom Entschluss zu studieren bis zur Auswahl der Angebote und dem sich daran anschließenden Studium viel Selbststeuerung verlangt wird.

Der erste Beitrag der Herausgeberin („Einleitung und theoretische Einführung in den Bereich Lernen älterer Erwachsener“) beschäftigt sich vornehmlich in Anlehnung an eine Arbeit von I. Saake über Perspektiven einer konstruktivistischen Altersforschung mit den unterschiedlichen Phasen soziologischer Ansätze der Gerontologie, u. a. auch mit der Erwachsenensozialisation, die einen in diesem Zusammenhang relevanten Aspekt, die Selbstsozialisation, thematisiert und vom Alter als einer sinnproduzierenden Kategorie spricht.

Der zweite Beitrag von M. Malwitz-Schütte („Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung älterer Erwachsener – ein Konzept macht Furore“) fragt nach der Zuordnung zu einem Wissenschaftsbereich für das Konstrukt Selbststeuerung des Lernens, ohne den historisch eindeutigen, auch aus der anglo-amerikanischen Tradition des self-directed learning stammenden pädagogischen Hintergrund zunächst aufzugreifen. Erst im zweiten Schritt werden die empirischen Studien von Brockett und Hiemstra sowie die von Straka u. a. in die deutsche Diskussion eingeführten Erkenntnisse über Bedingungen und Konsequenzen selbstgesteuerten Lernens eingebracht. Neben den Anwendungsgebieten mit Hochschulabsolventen wird im Blick auf ältere Erwachsene der Medienumgang nach diesem Prinzip angeführt. Bezogen auf die deutsche Erwachsenenbildung wird das Paradigma vornehmlich aus der Perspektive des Konstruktivismus und der Systemtheorie in sehr geraffter Form gestreift, so dass auch das Resümee mehr Fragen offen lässt, als es im Blick auf eine institutionelle und didaktische Konsequenz zu einem Erkenntnisgewinn beiträgt.

E. Bubolz-Lutz geht in ihrem Beitrag in Anleh-

nung an Rebel und Dohmen von einer klaren bildungspraktischen Definition selbstgesteuerten Lernens mit den Merkmalen der Bestimmung wesentlicher Elemente wie Ziele, Inhalte, Methoden, zeitliche Strukturierung, räumliche oder auch institutionelle Einbindung aus, die die Kompetenzen der Lernenden voraussetzt. Mit dieser Definition ist auch eine deutliche Abgrenzung zum Bereich der Selbsthilfe kenntlich gemacht. Das in dieser Art gekennzeichnete selbstgesteuerte Lernen wird auf die Situation des Lernens in der zweiten Lebenshälfte begründet bezogen und anhand der Ergebnisse des Forschungsprojektes „Wege zum selbstorganisierten Lernen“ in seiner Anwendung und überwiegend positiven Bedeutung für den Einzelnen wie die Gruppe dokumentiert. Sehr nachhaltig macht die Autorin aber auch darauf aufmerksam, dass dieses Lernen vielfacher Unterstützung und spezifischer Kompetenzen eines Begleiters bedarf.

Während im Beitrag von E. Bubolz-Lutz die Bildungsarbeit mit Älteren ganz allgemein im Mittelpunkt stand, setzt sich S. Dabo-Cruz mit selbstgesteuertem Lernen im Kontext altersbezogener Studienangebote an der Universität des 3. Lebensalters in Frankfurt/M. auseinander und legt dabei die von O. Schäffer entwickelten Begriffe der Selbststeuerung und Selbstinstruktion zugrunde. Unter diesen Aspekten wird die Praxis der Bildungsangebote (speziell in sozialer Gerontologie) und der selbstständig durchgeführten Forschungsaktivitäten der Universität des 3. Lebensalters beleuchtet, so dass das „Lernen des Älterwerdens“ als die zentrale Aktivität aufscheint. Kritisch ist auch von den intellektuellen und psychischen Anforderungen die Rede – oder anders ausgedrückt: von der Selbststeuerung als einem Desiderat selbst bei dieser speziellen Zielgruppe.

Die drei noch folgenden Beiträge der Herausgeberin stellen im Wesentlichen Werkstattberichte über Arbeitsgemeinschaften und Studiengruppen zu unterschiedlichen Themen des Weiterbildungsprogramms „Studieren ab 50“ an der Universität Bielefeld dar. Bei diesen Arbeitsgemeinschaften handelt es sich um selbstorganisierte, thematisch sich aus der Hochschullehre ergebende Lerngruppen, die eine Unterstützung durch die Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung erhalten. Die

Leitung der Arbeitsgemeinschaften liegt in den Händen der Studierenden. Der Text weist auch auf unterstützende Maßnahmen für das erfolgreiche Arbeiten der Gruppen unter dem Aspekt der Selbststeuerung hin. Als ein markantes Beispiel wird die Arbeitsgemeinschaft Internet-SeniorWeb vorgestellt, die sowohl das Prinzip der Selbststeuerung als auch das der eigenständigen Vernetzung mit weiteren Fachinhalten repräsentiert. Der abschließende Beitrag liefert Sozialdaten über die Teilnehmer/innen am Studienangebot „Studieren ab 50“ und weist auf die gegebenen oder erforderlichen Voraussetzungen sowie auf eine Tendenz zur „aktiven Selbstveränderung“ (S. 185) hin.

Die mit dem Titel des Sammelbandes angesprochene Thematik „Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer Erwachsener“ greift einen aktuellen Trend auf, trägt aber im theoretischen Teil nicht zu einer Klärung oder Vertiefung bei, die Einordnung in die gerontologische Forschung erscheint sehr verkürzt. Lesenswert und informativ erscheinen allenfalls die praxisbezogenen Einblicke in Formen weiterbildenden Studiums sowie die Werkstattberichte, in denen Tendenzen und Grenzen zum Ausdruck kommen.

Gerhard Breloer

Erhard Meueler Lob des Scheiterns

Methoden- und Geschichtenbuch zur Erwachsenenbildung an der Universität (Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 2001, 238 Seiten, 18,50 Euro

Im Klappentext wird Erhard Meuelers Publikation ganz treffend als „(hochschul)didaktisches Sachbuch“ bzw. „literarisches Fachbuch“ angekündigt. So finden sich in dem Buch neben der Beschreibung von Seminarverläufen zum Thema Erwachsenenbildung im Studiengang Erziehungswissenschaften an der Universität Mainz und ihrer didaktisch-methodischen Reflexion auch viele (autobiographische) Geschichten rund um das Lehren und Lernen sowie fachlich-kritische Beiträge zu verschiedenen erwachsenenpädagogischen Themen.

Das Ganze ist in acht Kapitel unterteilt: Im ersten Kapitel, das sich gleichsam als Vorwort

liest, wirbt Meueler für das entwicklungsfördernde Potenzial des Scheiterns im didaktischen Planen und Handeln. Denn ohne ein phantasiertes und reales Scheitern – so Meueler – „gäbe es keinen Fortschritt hin zu mehr Subjektentwicklung aller Beteiligten, kein Streben nach Vervollkommnung bisher nur als unzulänglich erlebter Versuche“ (S. 1). Das eigentlich negativ besetzte Wort „scheitern“ gewinnt wie in der von Reinhard Kahl herausgegebenen Video-Reihe „Lob des Fehlers“ eine positive Konnotation, weil didaktische Planung als ein offenes Projekt betrachtet wird, in dem immer auch noch anderes möglich ist als das vom Lehrer Vorgedachte. Auf diesen ersten Seiten legt Meueler sein erwachsenenpädagogisches Grundverständnis offen, von dem aus er sein hochschuldidaktisches Handeln, aber auch aktuelle Themen wie z. B. das „Lernen via Internet“ (Kapitel 4.2) kritisch reflektiert und das er in seinem „Ausklang“ (Kapitel 8) in den Satz fasst: „Mein Interesse gilt durchgängig der Ermöglichung von didaktischen Situationen, in denen sich die Beteiligten als Subjekte erleben können, sozial anerkannt, kompetent und kreativ“ (S. 231).

Wer Meuelers Veröffentlichungen kennt, weiß, dass es ihm immer um die größtmögliche Selbstbestimmung und Subjektentwicklung der Lernenden geht. Das Spannende an diesem Buch ist nun, dass er das Scheitern und das Gelingen der „Ermöglichung von Aneignungserfahrungen“ (S. 41), die Auseinandersetzung mit der Macht und Autorität als Hochschullehrer sowie das didaktische Dilemma zwischen Wissensvermittlung und selbstbestimmtem Lernen authentisch beschreibt. Man könnte die Veröffentlichung daher auch als ein gelungenes Beispiel für ein „Lehrtagebuch“ charakterisieren. In den folgenden fünf Kapiteln („Didaktik“, „Aufgaben und Selbstverständnis von ErwachsenenlehrerInnen“, „Selbstgesteuertes und selbstbestimmtes Lernen“, „Kreatives Schreiben“ und „Wissenschaftliche Texte kreativ Lesen“), die jeweils einem ausgewählten inhaltlichen Schwerpunkt seiner Arbeit gewidmet sind, stellt Meueler theoretische Überlegungen eigenen Zugängen zum Thema sowie gemachten Lehrerfahrungen mit den jeweiligen Themen in Hochschulveranstaltungen gegenüber. Dabei beschreibt

er detailliert den Seminarverlauf mit seinen Zielen, Inhalten und Absichten sowie den eigentlichen Realverlauf der Veranstaltung mit kurzer Zusammenfassung der jeweiligen Sitzungstermine. Meueler leistet mit dieser „rückblickenden Selbstvergewisserung“ (S. 5) nicht nur eine kritische Selbstevaluation seiner Hochschultätigkeit, sondern illustriert sehr präzise auch die Kontingenz erwachsenenpädagogischer Situationen. Er verweist dadurch auf die notwendige Kompetenz im Umgang mit Erfahrungen des Scheiterns, im Sinne von Fehleinschätzungen oder Abweichungen zum Geplanten und daraus resultierenden Unvorhergesehenheiten. Die Veröffentlichung bietet somit vor allem für Hochschullehrende – sowohl Neulingen als auch Erfahrenen – nicht nur Anregungen zum Handeln („So könnte man es machen“, S. 5), die durch das in Kapitel 7 zusammengestellte „Küchenlexikon der Methoden und Sozialformen“ praxisnah ergänzt werden, sondern ebenso Impulse für die Entwicklung einer erwachsenenpädagogischen Professionalität durch eine kontinuierliche Selbstevaluation und den Mut zum Scheitern. Meuelers Beispiel einer Professionsbiographie – wenn auch bezogen auf die Hochschullehrertätigkeit – leistet damit zugleich einen wichtigen Beitrag für das Selbstverständnis der Erwachsenenpädagogik.

Ingeborg Schüssler

Josef Olbrich
unter Mitarbeit von Horst Siebert
Geschichte der Erwachsenenbildung
 (Leske+Budrich Verlag) Opladen 2001, 447
 Seiten, 25.50 Euro

Dieses Buch wird man aus mehrfachen Gründen ein Ereignis nennen dürfen: einmal weil es eine historische Gesamtansicht der Erwachsenenbildung, von ihren ersten institutionellen Anfängen am Beginn des 19. Jahrhunderts bis auf unsere Tage, unterbreitet, sodann weil es Geschichte der Erwachsenenbildung auch mit historiographischer Umsicht ‚beschreibt‘ und schließlich weil es die Geschichte der Erwachsenenbildung facettenreich und mit einer schier überbordenden und doch wohl komponierten Fülle von Belegen versieht. Es ist mithin, und ich glaube damit

nicht zu hoch zu greifen, die Summe eines akademischen Lebens.

Für einige Zeit mag die Klage berechtigt gewesen sein, dass Geschichte der Erwachsenenbildung weithin ausgeblendet werde, dass die junge Disziplin sich ihres Gegenstand und ihres Herkommens nicht historisch versichere. Inzwischen gibt es regionale Näherungen (z. B. Friedenthal-Haase), Überblicksdarstellungen (z. B. Seitter), Institutionengeschichte (z. B. Oppermann, jüngst in Österreich Filla), gruppenspezifische Untersuchungen (z. B. Feidel-Mertz), personenorientierte Darstellungen (z. B. Wollenberg), international ausgerichtete Dokumentationen (Knoll/Künzel) und, beginnend mit H. Keim, Darstellungen der „Erwachsenenbildung unter dem Hakenkreuz“. Man könnte noch jene Versuche hinzunehmen, Geschichte aus dem Kontext von Nachbardisziplinen zu entfalten (z. B. Sozialwissenschaften), oder die Erwachsenenbildung auch von der Sozialgeschichte des Bildungswesens oder der Geschichte der Bildungsadministration ausgehend thematisieren (z. B. Führ, Jeismann). Über die Genese historischer Forschung berichtet konzis und kenntnisreich auch die vorliegende Publikation (S. 17), wobei erkennbar ist, dass Olbrich unter wissenschaftsinstitutioneller Betrachtungsweise Erwachsenenbildung als eine pädagogische Teildisziplin versteht, die sich in ihrem historischen Erklärungsprozess durchaus anderer Teildisziplinen bedient (S. 18).

Die Methode möchte erklärend sein, sie möchte Prozesse und Strukturen (im Sinne Wehlers und Rüsens) in den Vordergrund stellen, sie soll den Vorrang der Ideengeschichte überwinden und sich unter das Vorzeichen einer „theoriegeleiteten Narrativität“ stellen. Drei Thesen stellt Olbrich dabei heraus:

- Geschichte der Erwachsenenbildung
- ist ein legitimer Bestandteil der Erwachsenenpädagogik,
 - bedarf einer vorlaufenden Theorie,
 - vermag auch in aktuellen bildungspolitischen Entscheidungsprozessen Orientierung zu geben.

Demzufolge kommt Geschichte auch eine gegenwartsdienliche und gesellschaftsdienliche Funktion zu, ohne sie freilich zur Magd für gegenwärtige Legitimierungsstrategien zu

missbrauchen. Im Grunde wird hier über Ranke's Lehrsatz nachgedacht, dass die Geschichte stets neu geschrieben werden müsse. Und gleichzeitig wird mit der Art und Weise, wie Geschichte „geschrieben werden solle“ (nämlich erklärend), einem Einspruch begegnet, mit dem Hayden V. White („Metahistory“) der Historiographie pauschal den wissenschaftlichen Deutungsanspruch zu entziehen suchte, was Rösen zu dem berechtigten Einwurf veranlasst, dass die „Metahistory“ der „Gefahr einer Entrationalisierung der Historiographie“ Vorschub leiste. Schließlich wird in den vorlaufenden Bemerkungen auch grundsätzlich von Periodisierung und der Frage gehandelt (S. 22), ob Realgeschichte und Geschichte der Erwachsenenbildung unter dem gleichen Periodisierungsschema stehen. Olbrich schreibt die Geschichte der Erwachsenenbildung, stets gebunden an den Gleichlauf mit der historischen Realgeschichte (historische Zusammenfassungen und Ausgangsbedingungen) und an die Illustration des Zeitgeistes und der Lebenssituationen (das gilt seit Gervinus), unter den periodisierenden Überschriften: „Erwachsenenbildung zwischen Bürgertum und Arbeiterbewegung“ (S. 27ff.), „Erwachsenenbildung in der Bismarckzeit und der Wilhelminischen Ära“ (S. 83ff.), „Volksbildung in der Weimarer Zeit“ (S. 139ff.), „Erwachsenenbildung in der Zeit des Nationalsozialismus“ (S. 217ff.), „Erwachsenenbildung in der DDR“ (gewohnt akkurat geschrieben von Horst Siebert) und „Geschichte der Erwachsenenbildung nach 1945“ mit dem zusammenfassenden Zusatz „Der Weg der Erwachsenenbildung zu einem eigenständigen sozialen System“ (S. 305ff.).

Man kann ein „Handbuch“ nicht „nacherzählen“, stattdessen kann man auf Vorzüge aufmerksam machen: Der Überlegung, die man nach der methodologischen Ankündigung haben mochte, dass die prozessorientierte Darstellung die personenorientierte verdrängen könnte und dass vielleicht das im positiven Sinn Narrative ganz unterdrückt werde, wird durch die Darstellung der Boden entzogen. Olbrich versteht sich auf eine noble Ausgewogenheit, die Geschichte als soziales Agglomerat durchaus vielschichtig erkennbar macht. Und welche reiche Fülle an Seitenblicken und Details, die die von Grimm gerühmte „Andacht vor dem Geringfügigen“ als Tu-

gend eines genauen Historikers akzeptiert, wird hier ausgebreitet! Statt vorschneller Urteile in einer sprachlichen Volte wird die Ausgewogenheit im begründeten „sowohl als auch“ mitgeteilt, etwa abzulesen am Zugang zu der Erwachsenenbildung im Jahr 1933, mit „Anpassung und Widerstand“ überschrieben (S. 221). Dass Verbindungslinien (es sind Begründungen) vom Gestern zum Heute gezogen werden, in der beruflichen Erwachsenenbildung (S. 92, S. 325ff., S. 386ff), in der Verwissenschaftlichung (S. 378ff.), in der Internationalität (S. 386) oder auch in den Formen politischer Bildungsarbeit (S. 154ff., S. 343ff.), will mir als ein wesentlicher Vorzug erscheinen. Ich höre den Widerspruch, man solle die Geschichte dort lassen, wo sie geschehen ist. Aber das entbindet nicht von der Aufgabe, nach übergeordneten, die Zeiten übergreifenden Zusammenhängen zu fragen, die im Spannungsverhältnis von Tradition und Fortschritt liegen (S. 398), und jene „Tendenzen“ aufzusuchen, „die die Grenzen und Vermittlungsformen traditioneller Erwachsenenbildung zu Gunsten von lebenslangem Lernen und Lerngesellschaft“ aufheben (S. 398). Ein vorzüglicher Beitrag, der jungen Disziplin Erwachsenenbildung ein Bewusstsein ihres Herkommens und ihrer Zukünftigkeit beizulegen und sie durch Gegenstand und Methode zu legitimieren. Man möchte sich ein Personenregister wie auch einen gleichsam flankierenden Dokumentenband wünschen – und wirklich nur eine Petitesse: Hellmut Becker war gewiss nicht „einer der führenden Erwachsenenbildungspolitikern der Weimarer Zeit“ (S. 217). Da gehen Vater und Sohn durcheinander.

Dank für diese exzeptionelle Leistung, für die Gelassenheit im Urteil und für einen weiten Atem in der Darstellung. Joachim H. Knoll

Gabi Reinmann-Rothmeier/Heinz Mandl Virtuelle Seminare in Hochschule und Weiterbildung

Drei Beispiele aus der Praxis
(Hueber Verlag) Bern, Göttingen 2001, 156
Seiten, 22.95 Euro

Gabi Reimann-Rothmeier und Heinz Mandl legen mit diesem gut lesbaren Buch einen Praxisbericht von drei Lehrbeispielen vor,

dem ein einführender Beitrag zu Anforderungen an die Gestaltung virtueller Lernumgebungen vorausgestellt und ein abschließendes Evaluationskapitelchen nachgeschoben ist. Alle Beispiele sind zur besseren Vergleichbarkeit gegliedert in die Abschnitte Ziele, Seminarablauf, pädagogisch-psychologische Gestaltung und technische Realisierung. Wer aus der konstruktivistischen Multimedia-schmiede des Hauses Mandl einen Beleg für hochgradig selbstgesteuerte und situative Konzeptrealisierungen erwartet, wird überrascht. Schon in der Einleitung wird von der Integration kognitiver und konstruktivistischer Annahmen gesprochen, und es wird die Notwendigkeit der orientierenden Instruktion für den Lerner betont, ohne die er überfordert sei.

Instruktion gibt es dann überreichlich in den folgenden drei Beispielen zum Wissensmanagement, zum Knowledge Master und zu empirischen Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Während in den allgemeinen Aufsätzen der Mitarbeiter/innen Mandls nachzulesen ist, dass gerade netzbasiertes ‚collaboratives‘ Lernen so konstruktivismusadäquat sei, liest man hier plötzlich, weil die Kommunikation im Netz signalarm und deshalb umständlich sei, müsse man mehr instruieren, mehr klare Lernvorgaben erteilen. Diese Widersprüche zum eigenen Credo werden nicht thematisiert. Es drängt sich das Gefühl auf, dass mit diesen Online-Seminaren klassische Projektgruppenarbeit ins Netz verlegt wird, wobei der pädagogische Mehrwert nicht deutlich wird, ja im Saldo eher negativ zu Buche schlägt. Was als Freiheit der Selbststeuerung ausgegeben wird, ist häufig nur die Wahl zwischen zwei Szenarien und der ergänzende Hinweis, man könne auch anders vorgehen. Ansonsten sind das nachzulesende Material, die Fragestellungen und die Arbeitsanweisungen penibel vorgegeben.

Wer lernen möchte, wie man heute projektbasierte (instruktive) virtuelle Seminare machen kann, erhält mit diesem Text sehr gute methodische und verfahrenstechnische Hinweise. Auch die Aufbereitung der Inhalte ist gut beschrieben. Die Evaluation der Seminare fällt dagegen etwas pauschal aus. Die Ergebnisse bzw. der Ansatz der Teilnehmerbefragungen bleiben mehr auf der Lernoberfläche.

Das 156 Seiten umfassende Buch hätte gut noch ein Kapitel der Metareflexion vertragen können, in dem die Autoren mehr Distanz zum eigenen Ansatz einnehmen müssten. Nicht thematisiert sind eine Klassifikation virtueller Seminare und eine Infragestellung der Methodik angesichts des konstruktivistischen Anspruchs. Es fehlt eine Betrachtung studentischer Lernkulturgewohnheiten, und auch die angebotene Lernoberfläche aus html-Standardbausteinen wird zwar beschrieben, aber dass andernorts mit ‚vorfabrizierten‘ Lernumgebungen gelehrt wird und welche Unterschiede sich daraus ergeben, bleibt undiskutiert.

Die Autoren begründen den hohen Anweisungsduktus in ihren Seminaren mehrfach mit der Überforderung der Lernenden. Man sollte aber vielleicht doch die heutige Überforderung als eine Übergangssituation diskutieren, denn die meisten Teilnehmenden waren ‚virtuelle Lernneulinge‘, die die Prinzipien des Netzlernens erst erlernen mussten. Wer zum ersten Mal eine Netzgruppenarbeit macht, bedarf der führenden Hand, weil das virtuelle Lernterrain mit technischen, sozialen und inhaltsorganisatorischen Hemmnissen verstellt ist. Was uns die Autoren als virtuelle Methodenbausteine andienen, sind letztlich den Rahmenbedingungen geschuldete Methodiken für Novizen. Erschwert wird ein selbstgesteuertes Lernen im Netz durch die an Universitäten heute noch extrem vorherrschende passive Lernkultur. D. h., wenn ein virtuelles Seminarangebot heute nicht scheitern soll, dann ist der Veranstalter gut beraten, die Münchner Vorschläge strikt zu beachten. Dennoch hätte ich mir mehr Mut zu offener Fragestellungsformulierung gewünscht und zumindest im zeitlichen Seminarverlauf eine Zurücknahme methodischer Anweisungen, um mündiges Lernen zu ermöglichen. Ohnedies befinden sich die beschriebenen Ansätze näher bei Skinner als bei den pädagogischen Erben von Maturana.

Heino Apel

Aribert Rothe

Evangelische Erwachsenenbildung in der DDR und ihr Beitrag zur politischen Bildung

(Evangelische Verlagsanstalt) Leipzig 2000, 361 und 188 Seiten, 34.00 Euro

Der Autor ist Theologe und Erziehungswissenschaftler, Vorsitzender der Evangelischen Erwachsenenbildung Thüringen und Projektmitarbeiter am Lehrstuhl Erwachsenenbildung der Universität Jena. Die vorliegende Arbeit wurde mit dem Promotionspreis 2000 der Universität Jena ausgezeichnet. Es handelt sich in der Tat um eine außergewöhnlich sorgfältige und materialreiche Untersuchung: 361 eng bedruckte Textseiten, 2.619 zum Teil ausführliche Anmerkungen, 27 Seiten Literaturangaben, 188 Seiten Quellentexte.

In den bisherigen Veröffentlichungen zur Erwachsenenbildung der DDR – inklusive meinen eigenen – ist die kirchliche Bildungsarbeit vernachlässigt worden. Insofern schließt diese Publikation eine Lücke in der deutsch-deutschen Bildungsforschung. Der Autor beschreibt die evangelische Erwachsenenbildung als „eine unersetzliche Alternative zum staatlichen Bildungsmonopol“. Die Fülle und Vielfalt der evangelischen Bildungsangebote ist beeindruckend: Gemeindefestivals, Arbeitskreise, Friedens- und Öko-Gruppen, Frauen- und Männerwerke, Studentengemeinden und Akademikerkreise, Kunstdienste, Kirchentage, Fernstudien, Tagungen in Bildungsstätten, Ost-West-Begegnungen etc. Trotz dieser Vielfalt lässt sich die politische und gesellschaftliche Wirksamkeit dieser eher systemkritischen und von der SED ungeliebten Bildungsarbeit schwer beurteilen. Der Autor spricht mehrfach von der „konspirativen“ Funktion dieser Bildungsaktivitäten, die „im Blick der Sicherheitsorgane ein kritisches Potenzial“ darstellten.

Auch die kirchliche Umweltbildung wurde vom Staatssicherheitsdienst argwöhnisch beobachtet. So stellt das Ministerium für Staatssicherheit fest: „Seit 1982 werden in der DDR auch verstärkt ökologische und Umweltfragen von feindlich-negativen Kräften, insbesondere unter kirchlichen Personenkreisen aus dem Bereich der Evangelischen Kirchen, aufgegriffen und in destruktiven theoretischen Diskus-

sionen und praktischen Aktivitäten politisch missbraucht, um die Umweltschutzpolitik des sozialistischen Staates anzugreifen, zu verleumdern und zu diskreditieren“ (S. 310). Trotz dieses Misstrauens scheint eine kritische Bildungsarbeit möglich gewesen zu sein: „Seit Mitte der Siebzigerjahre bis zum Ende der DDR und darüber hinaus blieb die friedensethische Jugendbildung ein maßgeblicher Schwerpunkt, insbesondere die Aufklärung über Möglichkeiten des waffenlosen Dienstes in Ausbildungsverhältnissen“ (S. 162).

Die konzeptionelle Beschäftigung mit Erwachsenenbildung auf Kirchenebene bezeichnet Aribert Rothe als „eigentümlich schleppend“, und auch eine Evaluation der Bildungsarbeit erfolgte kaum. „Der missionarische Ansatz war (in den 1980er Jahren, H. S.) endgültig aufgegeben worden“ (S. 116). Die Veröffentlichung vermittelt einen umfassenden Überblick über die Angebote und Organisationsformen dieser Bildungsarbeit „im Schatten“ des Systems. Die beiden Bände erfordern allerdings von den Lesern Ausdauer und Liebe zum Detail. H. S.

Karsten Rudolf/Melanie Zeller

Wie entsteht politisches Engagement?

Das Nidderau-Projekt – eine empirische Wirkungsstudie zur politischen Bildung (Wochenschau Verlag) Schwalbach/Ts. 2001, 220 Seiten, 24.54 Euro

Die Misere in der politischen Erwachsenenbildung liegt zu einem erheblichen Teil in dem großen Graubereich zwischen Anspruch und Wirklichkeit ihrer Arbeit begründet. Politische Bildung wird mit hohen normativen und appellativen Forderungen und Erwartungen versehen, aber Genauereres weiß man über ihre Reichweite und Wirkung beim Publikum nicht. Ist politische Erwachsenenbildung oft nur ein Angebot fürs Schaufenster?

So eingestimmt, greift man sicherlich höchst motiviert zu der vorliegenden Studie, zumal der Titel genau das verheißt, woran es an Erkenntnissen mangelt: Die Wirkung politischer Bildung soll empirisch fundiert dargestellt werden.

Die Studie – sie ist eine an der Universität Frankfurt/M. angenommene interdisziplinäre Magisterarbeit – erfüllt diese Hoffnungen,

allerdings in einer nur eingeschränkten Weise. Worum geht es? Über das Jahr 1997 hinweg wurde die im hessischen Rhein-Main-Gebiet gelegene Stadt Nidderau mit ihren ca. 19.000 Einwohnern zum „Versuchsfeld“ (S. 25) einer Gruppe Studierender, die einen Verein gründeten, den Büdinger Kreis e. V. Ihr Ziel war es, durch politische Bildung das politische Engagement zu fördern. Hierzu organisierten sie in Absprache mit örtlichen Parteien, gemeinnützigen Organisationen und Sponsoren 17 Aktivitäten, die durch Befragungen ausgewertet wurden.

Der Verein wollte nicht auf Volkshochschulen und andere Träger politischer Bildung setzen, da „die meist nur bestimmte soziale Gruppen ansprechen“ (S. 57); dagegen versuchte er, ein „alternatives Bildungskonzept“ (S. 57) zu realisieren. Durchgeführt wurden – mit erheblichem Werbeaufwand – Plakataktionen, Ausstellungen, eine „Gesellschaftsmesse“, öffentliche Befragungen von Politikern, eine Talk-Show, eine Demokratiewerkstatt und zwei Seminare. Das Highlight war wohl die „Gesellschaftsmesse“, bei der über gesellschaftliche Engagementformen informiert wurde und zu der 350 bis 400 Besucher gekommen waren. Ansonsten können die Teilnehmezahlen sicherlich keinen Anlass zu einer überschwänglichen Euphorie geben; auch fielen die Veranstaltungen nicht allzu „alternativ“ aus. Vieles lebte offensichtlich davon, dass über die Schulen die Schüler/innen mobilisiert wurden. Die beiden Seminare „Fit für Engagement“ brachten alles in allem gerade 26 Interessierte zusammen.

Damit stellt sich auch die Frage nach der Berechtigung der Konsequenzen, die Autorin und Autor für die Praxis der politischen Bildung ziehen. Ihre Forderungen sind vielfach plausibel, aber für den Rezensenten nicht immer schlüssig aus dem angebotenen empirischen Befund abzuleiten. An manchen Stellen wirkt die verwendete Materialbasis doch zu schwach.

Rudolph/Zeller fordern nach einer detaillierten Schilderung ihres Projekts „neue Wege der politischen Bildung und Kommunikation“ (S. 137). Hier hagelt es dann Praxisschelte, beispielsweise solle die politische Bildung „aus ihren ‚Elfenbeintürmen‘ in zentralen Bildungsstätten zum Bürger“ kommen, sie müsse ihre „bisherige Mentalität ... durch eine

Dienstleistungsmentalität“ ersetzen, sie müsse „den Bürgern ... nützen“ (S. 138), die Aktionen politischer Bildung müssten „einen Mehrwert gegenüber anderen, leichter zugänglichen Kommunikationsformen“ haben (S. 143).

Überhaupt fällt auf, dass Rudolph/Zeller stark in ökonomischen Kategorien, im Kosten-Nutzen-Denken und in Produkt-Verkaufs-Überlegungen argumentieren. Ob man damit demokratische Überzeugung und bürgerliches Engagement begründen kann, wird vom Rezensenten erheblich angezweifelt.

Positiv und verdienstvoll an der Arbeit ist der durch sie gesicherte Beleg, dass politische Bildung „ins Laufen kommt“, wenn sie sich verbindet und verbündet mit örtlichen und regionalen Institutionen und Organisationen. Wie das geht, ist in dem Band anschaulich dargestellt. Ärgerlich sind aber die generalisierenden und an keiner Stelle im Buch belegten Verdikte gegenüber politischer Bildung und den in ihr tätigen Pädagogen und Pädagoginnen. So wird immer noch der Indoktrinationsvorwurf erhoben (S. 185), und es wird pauschal unterstellt, dass „die meisten politischen Bildner ... sich nicht auf neue Wege (einlassen)“ (S. 185). Wer mit dem Alltag politischer Erwachsenenbildung beschäftigt ist, reibt sich hier verwundert die Augen. Es hätte dieser Arbeit sehr gut getan, die reale Lage politischer Erwachsenenbildung gründlich zu sondieren. Für die kategorische Forderung „Politische Bildung neu denken!“ (S. 190) reicht der angebotene Stoff aus Nidderau nicht aus. Immerhin ist ein Schritt unternommen worden, die Empirielücke in der politischen Erwachsenenbildung zu füllen. Aber wir müssen weiter auf eine breit fundierte Arbeit mit verallgemeinerungsfähigen Schlussfolgerungen warten. Klaus-Peter Hufer

**Michael Schemmann/Marcus Reinecke
Gewerkschaftliche Bildungsarbeit im gesellschaftlichen Wandel**

(Impuls Verlag) Krakow 2001, 114 Seiten (kostenfrei erhältlich bei den Autoren: Lehrstuhl Erwachsenenbildung, Ruhr-Universität Bochum, 44801 Bochum)

Die Autoren, Mitarbeiter des Lehrstuhls Erwachsenenbildung der Ruhr-Universität Bo-

chum, berichten über die Ergebnisse einer empirischen Pilotstudie zum Weiterbildungsverständnis und Weiterbildungsverhalten von Funktionsträgern der Industriegewerkschaft Metall.

Theoretisch orientiert sich das Forschungskonzept an Anthony Giddens' Thesen zur reflexiven Moderne, insbesondere an der These des „disembedding“, das heißt der „Entbettung“ und Entkoppelung der Individuen aus traditionellen sozialen Stützsystemen und damit auch der Lockerung weltanschaulicher Bindungen an die Gewerkschaft. Die 18 qualitativen Interviews bestätigen diese Annahme nur bedingt. Die Gruppe der Befragten ist durchaus heterogen, nicht bei allen ist ein Wandel der gewerkschaftlichen und weltanschaulichen Einstellungen erkennbar. Weit verbreitet ist aber eine Skepsis gegenüber einer politischen Bildung, die primär die Vermittlung gewerkschaftlicher Organisationsziele intendiert. Politische Bildung scheint eine Chance zu haben, wenn sie sich als nützlich erweist. Das Interesse an einer „Integration politischer und beruflicher Bildung“ ist offenbar gering. Ein antagonistisches Weltbild („Arbeitgebermacht versus Arbeitnehmermacht“) findet kaum Zustimmung.

Die Notwendigkeit lebenslangen Lernens ist bei dieser Gruppe unstrittig. Dieses Lernen wird aber eher als Weiterbildungsbeteiligung und (noch) nicht als „selbstgesteuertes Lernen“ definiert. Das gewerkschaftliche Bildungsangebot wird positiv bewertet, allerdings ist die Konkurrenz durch andere Anbieter offenkundig. Qualitätsmerkmale der Referenten sind vor allem fachliche Kompetenz und Praxisnähe.

Deutlich sind Individualisierungen und Pluralisierungen, die sich als Vielfalt und Heterogenität von Bildungs- und Gewerkschaftskonstrukten manifestieren.

H. S.

Christiane Schiersmann/Heinz-Ulrich Thiel/Eva Pfizenmaier
Organisationsbezogenes Qualitätsmanagement

EFQM-orientierte Analyse und Qualitätsentwicklungs-Projekte am Beispiel der Familienbildung

(Verlag Leske & Budrich) Opladen 2001, 186 Seiten, 18.90 Euro

Bei dem Band handelt es sich um den Abschlussbericht eines vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderten Forschungsvorhabens. Gegenstand ist die Konzipierung und Erprobung eines organisationsumfassenden Qualitätsentwicklungsmodells. In die Erprobung einbezogen waren fast 50 Einrichtungen der Familienbildung aus den Bundesländern Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen. Schon an dieser Stelle sei gesagt, dass das Projekt trotz der regionalen und sektoralen Beschränkung Ergebnisse liefert, die allgemein verwendbar sind und in quasi allen Dienstleistungsbetrieben und -einrichtungen als wertvolle Orientierungs- und Umsetzungs-hilfen dienen können.

Das zugrunde gelegte Qualitätskonzept sieht Qualitätsmanagement in enger Verzahnung mit Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Projektmanagement und Wissensmanagement. Alle diese Elemente dienen letztlich dazu, strukturelle Änderungen der Organisation im Rahmen eines bewussten und gesteuerten Prozesses (Change Management) voranzutreiben. Im Modellprojekt basiert der Qualitätsentwicklungsprozess auf vier zentralen Bausteinen:

- Organisationsdiagnose in Anlehnung an das EFQM-Modell,
- Durchführung von Qualitätsverbesserungsprojekten,
- Einrichtung einer Qualitätsgruppe, die von einer Qualitätsbeauftragten geleitet wird,
- prozessbegleitende externe Fortbildung und Beratung.

Ausgangspunkt der Qualitätsüberlegungen ist die Bestandsaufnahme der Stärken und Schwächen anhand des bekannten EFQM-Modells. Der Ablauf einer solchen Stärken-Schwächen-Analyse wird ausführlich beschrieben und durch Leitfäden und Übersichten veranschaulicht. Des Weiteren werden auch die Erfahrungen der beteiligten Modelleinrichtungen wiedergegeben, so dass die Organisationsdiagnose für die außenstehenden Leserinnen und Leser in ihren Vor- und Nachteilen nachvollziehbar wird. Resümierend wird festgestellt, dass gerade dieser Arbeitsschritt zur Sensibilisierung für eine systematische Qualitätsentwicklung beitrage.

Im nächsten Schritt wird dann eine Handlungsanleitung gegeben, wie Projekte zur Qualitäts-

verbesserung identifiziert, geplant und durchgeführt werden können. Genutzt wird dazu die professionelle Methode des Projektmanagements, die ähnlich wie beim EFQM-Modell durch Schemata, Checklisten und Planungshilfen als „handwerkliche“ Grundausrüstung bereitgestellt wird. Die erhobenen Erfahrungen mit diesem Instrumentarium zeigen, dass die beteiligten Einrichtungen gerade von dieser Methode sehr profitiert haben, weil sie zeitliche und sachliche Stringenz verlangt.

Als dritte Komponente wird die Qualitätsentwicklung durch Qualitätsgruppen und Qualitätsbeauftragte vorgestellt. Es werden Hinweise zur Zusammensetzung und zur Arbeitsweise der Gruppen gegeben. Hingewiesen wird darauf, dass die Teamentwicklung spezifische Phasen durchläuft (Orientierungsphase, Konfliktphase, Organisationsphase, Arbeitsphase). Schließlich wird auf die Rolle der Qualitätsbeauftragten in diesem Prozess eingegangen. Auch in Bezug auf die beiden genannten Aspekte ist die Praxisresonanz außerordentlich positiv. Schließlich wird aufgezeigt, wie der Qualitätsentwicklungsprozess in den Einrichtungen extern sowohl durch Fortbildung als auch durch Beratung unterstützt und befördert worden ist.

Insgesamt liefert das Buch insbesondere für Bildungspraktiker eine Fülle von Anregungen für die eigene Qualitätsarbeit. Die klare Sprache, die Veranschaulichung von Zusammenhängen in Abbildungen und die Vielzahl von instrumentellen Hilfen bieten direkte Handlungsanleitung, sie sind aber auch Impulsgeber für die Entwicklung eigener Ideen in den Einrichtungen. Zugleich ist der Text auch von hohem wissenschaftlichen Wert, weil die Ergebnisse der Erprobung dokumentiert und kommentiert werden. Bei der inzwischen zahlreich erschienenen Literatur zum Qualitätsthema sind derartige Publikationen, die die Balance zwischen Praxisanleitung, Reflexion und empirischer Forschung halten, eher selten geworden. Deshalb kann das Qualitätsurteil nur lauten: sehr empfehlenswert.

Dieter Gnahs

Jutta Schöler (Hrsg.)

Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen

Praxis und Perspektiven im internationalen Vergleich

(Luchterhand-Verlag) Neuwied u. a. 2000, 246 Seiten, 15.50 Euro

Behinderte und nichtbehinderte Kinder leben und lernen gemeinsam in einer Schule – dies ist die Grundidee integrativen Unterrichts. Die integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen ist daher die konsequente Weiterentwicklung dieser Idee.

Die Autor/innen dieses Buches stellen modellhaft drei Projekte aus der Schweiz, England und Deutschland vor, in denen es gelungen ist, Menschen mit Behinderungen in die allgemeine Erwachsenenbildung einzubeziehen. Alle drei Projekte haben die Gestaltung integrativer Bildungsarbeit im Sinne von „Inklusion“ und damit die Schaffung einer geeigneten Lernumgebung für jede/n Teilnehmer/in zum Ziel. Die Autor/innen Bettina und Christian Lindmeier, Gaby Ryffel und Rick Skelton verstehen die Verankerung integrativer Bildung in die Erwachsenenbildung als Option, d. h.: „Nicht die Integration muss begründet werden, sondern die Separation.“

Das Buch enthält detaillierte Beschreibungen darüber, wie die Projektverantwortlichen in den drei Ländern vorgegangen sind, um Menschen mit Behinderungen in die bestehenden Kurse der Bildungseinrichtungen zu integrieren, und welche Unterstützungsformen hierbei realisiert wurden. Die zahlreichen praktischen Beispiele zeigen, dass eine integrative Erwachsenenbildung ihren Beitrag zur Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung bei Menschen mit Behinderung leisten kann. Die Ergebnisse und Erfahrungen dieser Bestrebungen werden auf dem Hintergrund der bestehenden Strukturen und Organisationsformen der Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen dargestellt. Es stehen Positionen und Möglichkeiten der „besonderen“ und der „integrativen“ Erwachsenenbildung zu Diskussion. Hierbei wird deutlich, dass ein Weiterbildungsgesetz wie das in Großbritannien, das bereits 1993 in Kraft getreten ist, die Grundlage für eine durchgehende integrative Ausrichtung der Fort- und Weiterbildung schafft.

Das Buch wendet sich an alle, die in der Erwachsenenbildung tätig sind, nicht nur an diejenigen, die sich professionell mit der Beratung und Begleitung von Menschen mit Behinderung, insbesondere mit sogenannten Lernschwierigkeiten, befassen. Es ist auch für betroffene Eltern und Angehörige und für ehrenamtliche Unterstützer empfehlenswert, zumal auch die theoretischen Ausführungen in einer anschaulichen, gut gegliederten Form vorliegen. Es gibt zahlreiche wertvolle praktische Anregungen und Hilfen, die sich vor Ort ohne großen Organisationsaufwand umsetzen lassen.

Bisher gibt es außer dem im Buch erwähnten Tomlinson-Report aus Großbritannien keine Forschungsergebnisse auf dem Gebiet der integrativen Bildung von Menschen mit Behinderungen. Jutta Schöler, Professorin an der Technischen Universität Berlin, gilt auf dem Gebiet der Integration in Deutschland seit Jahren als anerkannte Expertin. Sie nimmt sich als Herausgeberin eines Themas an, das bis heute bei der Verwirklichung des lebenslangen Lernens von allgemeinen Bildungsträgern und Bildungseinrichtungen zum großen Teil außer Acht gelassen wird. Bei der Diskussion innovativer Lernarrangements, neuer didaktischer Lernsettings und Lernorte fehlen die Hinweise auf Menschen mit Behinderungen oftmals ganz. Dieses Buch bietet nicht nur Erwachsenenbildner/innen eine neue Perspektive, sondern ist für mich auch als Mutter eine 18-jährigen Sohnes mit Down-Syndrom eine Bereicherung. Hier werden Wege aufgezeigt, auf denen es lohnt, weiter zu denken und zu gehen. Von daher wäre es wünschenswert, wenn die Autor/innen mit ihren Beiträgen aus der Praxis zur Theorieentwicklung und Umsetzung integrativer Erwachsenenbildung – lebenslanges Lernen lebenslang integrativ – beitragen könnten.

Cordula Eder

Horst Siebert

Bildungsoffene – Bildung ist mehr als Qualifizierung

(VAS Verlag) Frankfurt/M., 92 Seiten, 9.00 Euro

Seit die internationale Vergleichsstudie PISA mit ihren für das deutsche Bildungssystem

nicht gerade erfreulichen Ergebnissen die Fachwelt, die Politik wie auch breite Bevölkerungskreise in Aufregung versetzt hat, hat auch eine erneute Diskussion um den Bildungsbegriff und um die künftige Bildungs-, insbesondere die Schulpolitik begonnen. Patentrezepte und gut gemeinte Vorschläge zur Rettung des Bildungssystems von selbst ernannten Expertinnen und Experten füllen die Seiten von Zeitungen und Zeitschriften, aber nur wenige davon sind wirklich ernst zu nehmen. Gerade rechtzeitig ist vor diesem aktuellen Hintergrund diese Veröffentlichung von Horst Siebert erschienen. Er beschäftigt sich mit der Frage, was eine zukunftsfähige Bildungsidee unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen ausmachen kann, er fragt, ob wir in einer Bildungsgesellschaft leben, und er diskutiert wesentliche Merkmale von Bildung und untersucht das Problem, welches Wissen und Können zur Bildung gehört.

In den ersten beiden Abschnitten der Publikation setzt sich Siebert mit der vielfältigen Literatur zum Bildungsbegriff auseinander und zeichnet die Verfallsgeschichte des humanistischen Bildungsideals nach, wie es von Kant und von Humboldt beschrieben wurde. In der Auseinandersetzung mit der modernen Kritik am Bildungsbegriff, wie sie u. a. von Adorno in seiner „Theorie der Halbbildung“ und später von Luhmann und anderen aus systemtheoretischer Sicht geäußert wurde, gelingt es ihm überzeugend, die bildungstheoretischen Diskussionsstränge mit den systemtheoretischen und konstruktivistischen Überlegungen zu verknüpfen. Er zeigt, dass Bildung eine personale und eine gesellschaftliche Dimension hat, dass somit Bildungstheorie und Systemtheorie nicht dichotomisch, sondern komplementär zu verstehen sind, ebenso wie Bildung und Lernfähigkeit. Beide können nach Siebert Maßstab für die Qualität von Bildungsarbeit sein.

Die Bildungsidee wird hier als „kognitiver Orden“ charakterisiert, der die Wahrnehmung und Interpretation von Wirklichkeit steuert. Als Ziel von Bildung formuliert Siebert die „Einsicht in die Beobachtungsabhängigkeit unserer Lebenswelt und die Fähigkeit, mehrere Perspektiven einzunehmen und in Beziehung zu setzen.“ Anknüpfend an die Lebensstil- und Milieudiskussion sowie an die Auseinandersetzung um mentale Stile sieht Siebert

eine „Auflösung der Normalbiografien“ hin zu „Patchworkidentitäten“, die von einer zeitgemäßen Bildungstheorie zur Kenntnis zu nehmen sind. „Gebildet ist nicht, wer stets und in allen Lebenslagen ‚mit sich identisch‘ ist, sondern wer offen für Neues und neue Anforderungen ist, wer sein Selbst immer wieder neu zu klären bereit ist“, so Siebert. Bildung ist ein Prozess der Selbstaufklärung, der ein ‚Driften‘ der Perspektiven und der Standpunkte erforderlich macht, ein ‚Seitenwechsel‘, der zur Konstruktion neuer und ungewohnter Sichtweisen beiträgt, aber auch zum Abbau gewohnter, rigider und verfestigter Deutungsmuster.

Woran kann man Bildung messen? Auch wenn Bildung keine zu quantifizierende Größe, sondern „eine verständigungsbedürftige regulative Idee“ ist, muss sie sich trotzdem der empirischen Überprüfung stellen. Entsprechende Merkmale sollten über diskursive Verständigung bestimmt werden und sich auf vier Ebenen beziehen: auf gesellschaftliches Bildungswissen, vorherrschende Deutungs- und Handlungsmuster, gesellschaftliches Bildungsklima und ‚bildungsfreundliche‘ Rahmenbedingungen. Siebert schlägt eine qualitative Messung der verschiedenen Merkmale des gesellschaftlichen Bildungsniveaus über zwölf Indikatorenbündel vor, die u. a. Bildungsabschlüsse, literarische Schriftkultur, politische Beteiligung, ökologisches Bewusstsein, Arbeitsethos, ehrenamtliches Engagement, klugen Umgang mit Technik umfassen. Wie bei vielen Indikatoren bleibt das Problem der Auswahl und Konkretisierung, denn irgendwie müssen auch bei Indikatoren Qualitäten in Quantitäten umgewandelt bzw. ausgedrückt werden können. Siebert hat hierzu eine persönliche Abschätzung ohne Anspruch auf Wissenschaftlichkeit vorgenommen. Es wäre wünschenswert, die Indikatorenbündel so zu konkretisieren und messbar zu machen, dass damit der gesellschaftliche Bildungsstand zumindest in groben Umrissen, möglichst aber genauer, beschrieben werden kann.

Weiter diskutiert Siebert die Frage, welches Wissen, Wollen und Können zur Bildung gehört. Er macht deutlich, dass Bildung ohne Wissen nichts ist. Das sogenannte „Weltwissen“ ist eine Kategorie, auf die es ankommt. Es gehören aber auch generative Themen im Sinne existenzieller Schlüsselthemen dazu,

ebenso wie emotionale Rationalität und „Überschusswissen“, das über das rein Wertbare hinausgeht. Bildung kann man lernen, so Siebert. Aber: Man muss sich über die Gestaltung bildungsförderlicher Lernkulturen Gedanken machen und deshalb über ein „Reframing“ der Pädagogik nachdenken. Hiermit sind u. a. die Arbeitsformen der Bildungsinstitutionen wie auch eine weltanschauliche Ausrichtung der Fachdidaktiken angesprochen. Ein differenzierter Sprachgebrauch, Geschmacksbildung, personale und soziale Kompetenz gehören ebenso dazu wie ein „Pflichtfach Anthropologie“, in dem es um die Vision einer humanen Welt, den Sinn des Lebens oder ein gelungenes Leben gehen sollte. Nicht zuletzt sollten die Schlüsselqualifikationen Humor und Geduld eine Rolle spielen. Hiermit sind unterschiedliche Ebenen von Bildung angesprochen, die mit Sicherheit auch Widerspruch hervorrufen werden. Aber das ist durchaus gewollt, schließlich soll und muss es einen Verständigungsprozess zu einer modernen Bildungsidee geben.

Wenn Siebert abschließend über ein „Bildungsprofil Ökologie“ reflektiert, stellt sich die Frage, warum er sich an der Ökologie und nicht am Leitbild der Nachhaltigkeit orientiert. Nachhaltigkeit wird in anderen Zusammenhängen als neues Paradigma gesehen, das entsprechende Veränderungen im Bildungsverständnis beinhaltet. An dieser Stelle sei nur an die Überlegungen von de Haan und anderen zur „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ oder an das BLK-Programm „21“ erinnert, das seit 1999 im schulischen Bereich eine wichtige Rolle spielt. Erfahrungen gerade aus dem Modellprogramm zeigen, dass neue Inhalte, neue Methoden und innovative Strukturen in den Bildungsinstitutionen ein anderes Bildungsverständnis nach sich ziehen, das in vielen Punkten durchaus mit den Überlegungen konform geht, die Siebert in seiner Publikation angestellt hat. Es ist ein sehr vielschichtiges Buch zu einer zukunftsfähigen Bildungsidee und einer modernen Bildungsgesellschaft, das nicht nur von der Scientific Community gelesen werden sollte, sondern auch von Bildungspolitikern und -praktikern. Dass es nicht nur auf Zustimmung stoßen wird, ist ganz im Sinne der in dieser Veröffentlichung angestellten Überlegungen.

Gerd Michelsen

Richard Stang (Hrsg.)
Lernsoftware in der Erwachsenenbildung
Reihe: Perspektive Praxis
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2001, 160
Seiten, 12,90 Euro

Richard Stang ist Herausgeber und – gemeinsam mit z. T. ehemaligen Mitarbeitern des DIE – Autor eines Aufsatzbands, der Praktikern einen undogmatischen Zugang zu Lernsoftware in der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung gibt; auch Experten dürften dank der Breite der Publikation neue, interessante Hinweise finden.

In seinen Aufsätzen „Neue Medien in der Erwachsenenbildung“ sowie „Konzeption und Qualität von Lernsoftware“ führt R. Stang kompetent und kenntnisreich in seinen jeweiligen Gegenstandsbereich ein. Er skizziert die für die Thematik wichtigsten theoretischen Bezugsrahmen und Klassifikationen, deren Relevanz für die Praxis er anschließend in seinem Aufsatz „Lernsoftware in der kulturellen Bildung“ in Form eines kursorischen Marktüberblicks deutlich macht.

Ebenfalls eine an konkreten Produkten angelehnte Marktübersicht stellen B. Zeidler in „Lernsoftware für das Sprachenlernen“, H. Apel in „Lernsoftware für ausgewählte Themen der allgemeinen Erwachsenenbildung“ sowie G. Seppmann in „Lernsoftware in der beruflichen Bildung“ zusammen. In ihren an die Produktbeschreibungen angefügten didaktisch-methodischen Überlegungen zeigen die Autoren auf, welche Veränderungen für Lernen und Lehren sich aus den Produkten ergeben könnten. Mit einem systematischeren Überblick über Auswirkungen auf Handlungsfelder wie didaktisches Design, Lernorganisation oder Medien-Evaluation im andragogischen Kontext führen R. Stang und H. Apel diese Argumentationen anschließend zusammen.

In seinem Aufsatz „Internet als Lehr- und Lernraum“ bietet G. Seppmann einen Marktüberblick über „Autorensysteme, Managementtools bis hin zu Weboberflächen“ (unterschlägt jedoch so wichtige didaktisch-technische Konzepte wie kooperatives Lernen und CSCL). S. Offenbartl ergänzt unter der Überschrift „Lernumgebung für Erwachsenenbildner/innen“ die Übersichten um einen theoretischen Bezugsrahmen und thematisiert „Lernumgebungen als Spiegel der Gesellschaft“, bevor sie aus-

führlicher die Erfahrungen des DIE mit seinem Internet-Service ESPRID diskutiert.

Die Autor/innen plädieren dafür, dem im Bereich der Neuen Medien vorherrschenden technozentrischen Entwicklungsansatz eine Alternative gegenüberzustellen und das Verhältnis von Lerner und Technik mehr aus pädagogischer Perspektive zu gestalten. Es gelingt ihnen gut, vor dem Praktiker ein reichhaltiges Portfolio von Lernsoftware kenntnisreich kommentiert auszubreiten und auf zahlreiche weitere Informations-Ressourcen zu verweisen. Dabei wird der Begriff Lernsoftware größtenteils im Sinne von „nicht netzbasiert“ ausdifferenziert. Dies gilt auch dort, wo in Abgrenzung zu Computer Based Training (CBT) zwar auf Web Based Training (WBT) Bezug genommen wird, das Netz dabei aber hauptsächlich als Medium für den Transport eines CBTs in Anspruch genommen wird (z.B. S.122).

Für meinen Geschmack rücken im Ergebnis die Systeme selbst wieder zu sehr in den Vordergrund. Die konkreten, an Systemen und Kontexten orientierten wechselseitigen Implikationen zwischen Lernsoftware und andragogischer Praxis bleiben zu unbestimmt. Der Begriff *Lern*-Software bleibt eher einem Verständnis von expositorischer *Lehr*-Software nach dem Kurs-Paradigma verhaftet: Werkzeuge zur Kommunikations- und Kollaborations-Unterstützung in Gruppenlernprozessen werden in den Aufsätzen ebenso wenig erläutert wie etwa Tools zu Strukturierung, Sicherung und Content Management von Wissen als Ergebnis von Lernprozessen.

Diese Befangenheit der Gesamtkonzeption wird auch und gerade dann erkennbar, wenn in der Einleitung das Lernen im Netz als „perspektivische Erweiterung von traditioneller Lernsoftware thematisiert“ wird (S. 8). Es drängt sich die Frage auf: Will der Herausgeber explizit gegen die These Stellung beziehen, dass das Netz neue, über traditionellere mediale Spielräume hinausgehende didaktische Möglichkeiten bietet?

Dem Band ist ein Nachfolge-Band zu wünschen, der „Lernsoftware“ als Werkzeug (z. B. Mindmapping-Tools, Kooperationswerkzeuge, x-media-Datenhaltung) versteht, das Einzelne und (Klein-)Gruppen in ihrer eigenaktiven, kooperativen Auseinandersetzung mit vielfältigen Wissensbereichen unterstützt.

Johannes Busse

**Richard Stang/Achim Puhl (Hrsg.)
Bibliotheken und lebenslanges Lernen**

Lernarrangements in Bildungs- und Kultureinrichtungen
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2001, 205
Seiten, 13.90 Euro

In regionalen „Bildungsportalen“, die verschiedene Weiterbildungs- und Kultureinrichtungen miteinander vernetzen, sehen Richard Stang und Achim Puhl Potenziale für das Lernen in der Wissensgesellschaft. In der als Sammelband angelegten Publikation wird die Rolle von Bibliotheken innerhalb von Bildungsportalen in den Mittelpunkt der Betrachtungen gestellt. Im Besonderen erfolgt die Beschäftigung mit der Stadtbücherei Stuttgart. Die bibliotheksbedingten Überlegungen und Untersuchungsergebnisse werden von übergreifenden Texten zu zukünftigen Lernarrangements eingeleitet. Sie werden wiederum im abschließenden Teil des Buches in einen breiteren Rahmen von Bildungs- und Kultureinrichtungen sowie von informellen Lernprozessen gestellt. So gliedert sich die Publikation in vier Hauptteile: „Lernzugänge und Lernarrangements“, „Bibliotheken als Lernorte“, „Stadtbücherei Stuttgart – Begleitung von Innovationsprozessen“ und „Neue Perspektiven in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen“.

Die einzelnen Beiträge sind notwendigen Umorientierungsprozessen in der Bildungs- und Kulturarbeit verpflichtet. In dem Kapitel über „Bibliotheken als Lernorte“ stellt etwa Konrad Umlauf Aufgaben der Bibliothek als Informations- und Kommunikationszentrum, Lernort, Spielort und Begegnungsstätte nebeneinander. Beispiele verdeutlichen, dass mancherorts bereits eine Verschränkung dieser Lern- und Erfahrungszugänge umgesetzt ist. Aus skandinavischer Sicht schildert Brigitte Kühne ein ebenfalls im Umbruch begriffenes Bibliothekssystem: Durch gekürzte Etats seien Bibliotheken gezwungen, ihre Arbeit zunehmend auf den „Kunden“ zu orientieren. Ulrike Müller kommentiert eine Literatur- und Projekt-recherche über die Rolle von Bibliotheken im Prozess des lebenslangen Lernens: Die im Internet veröffentlichte Recherche könnte die bibliothekarische sowie die erwachsenenpädagogische Fachöffentlichkeit bei der Suche nach Ideen und Ansprechpartnern unterstützen. Unter der Kapitelüberschrift „Stadtbüche-

rei Stuttgart – Begleitung von Innovationsprozessen“ beschäftigt sich Hannelore Jouly mit dem Zukunftsprojekt der Stadtbücherei Stuttgart „Bibliothek 21“: Im Projekt zu verwirklichende Merkmale sollten die Verknüpfung von Literatur und Kunst, die Einbindung von Begegnung und Erlebnis oder die Einführung von Öffnungszeiten rund um die Uhr sein. Achim Puhl und Richard Stang liefern Ergebnisse von Besucherbefragungen in der Stadtbücherei, die als Basis für die Entwicklung neuer Angebote verwendet werden sollen. Leider bieten sie im Rahmen dieser Publikation keine Informationen über die Konstruktion und Auswertung der Befragungen.

Im Schlusskapitel über „Neue Perspektiven in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen“ beleuchten Heidi Behrens, Paul Ciupke und Norbert Reichling funktionale Annäherungen von Bildungs- und Kulturinstitutionen. Günther Dohmen nimmt schließlich informelle Lernprozesse in den Blick, die noch stärker als eigene Lernform zu erschließen und erwachsenenpädagogisch zu unterstützen seien, nur so könne die Idee des lebenslangen Lernens auch für bildungsferne Bevölkerungsgruppen umgesetzt werden. Im Rahmen eines neuen Lernservice seien ganzheitliche Weiterbildungsansätze unter der Verbindung von rationaler und emotionaler Akzentuierung zu initiieren.

In dem Buch wird vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Leitidee des lebenslangen Lernens die Öffnung von Lernformen in Richtung eines Erlebens erörtert. Die Auseinandersetzungen beziehen historische Verweise und Anknüpfungen an generelle wissenschaftliche Diskurse zu den behandelten Themenaspekten ein. Die Thematik entfaltet sich jedoch in erster Linie in der Sammlung und anschaulichen Beschreibung von konkreten nationalen und internationalen innovativen Bildungsprojekten. In der Projektschilderung „Bibliothek im Garten“ (S. 130f.) wird z. B. ein Eindruck über neuartige räumliche Inszenierungen von Lesemöglichkeiten in der Stadtbücherei Stuttgart vermittelt. Erwachsenenbildungswissenschaftler finden in der Publikation eine Reihe von interessanten Aspekten. Im Wesentlichen bietet sie aber wertvolle Anregungen für Bibliotheken, die auf der Suche nach neuen Lernarrangements sind.

Ute Holm

**Burkhard Strob (Hrsg.)
Vereintes Lernen**

Regionale Lernkulturen und Vereinslandschaften in den alten und neuen Bundesländern
(Waxmann Verlag) Münster u. a. 2001, 182
Seiten, 19.50 Euro

Der vorliegende Sammelband basiert auf einer Vorlesungsreihe der Sommer-Universität Münster zu dem Thema „Vereintes Lernen in der Region – Regionale Lernkulturen und Vereinslandschaften“. Der Titel ist bewusst mehrdeutig: Vereintes Lernen ist gemeinsames, soziales Lernen, aber auch Lernen in Vereinen. Verschränkt werden sportpädagogische, organisationssoziologische und erwachsenenpädagogische Perspektiven. Die Veröffentlichung enthält Beiträge zur aktuellen Diskussion über lernende Regionen, neue Lernkulturen und informelles Lernen in sozialen Feldern. Insbesondere das Lernen und der Kompetenzerwerb in Vereinen sind in der Literatur zur Erwachsenenbildung bisher vernachlässigt worden.

So sind die qualitativen Studien von Volker Oshege über „Lernpotenziale in freiwilligen Vereinigungen“ und von Dieter Jütting über „Vereine als sozialer Reichtum“ auf Grund der empirischen Befunde aufschlussreich. Jütting unterscheidet drei Funktionen der Vereine, die er als Integrationstheorem, als Produktionstheorem („Humankapital“) und als Demokratietheorem bezeichnet.

Johannes Weinberg erörtert Aspekte der „Kompetenzentwicklung in regionalen Lernkulturen“, wobei er sich auf das LisU-Projekt („Lernen im sozialen Umfeld“) in den neuen Bundesländern bezieht. John Erpenbeck beschreibt den „Mentalitätswandel im vereinten Deutschland“. Er interpretiert empirische Befunde über Mentalitätsunterschiede und -brüche. Theoretisch bezieht er sich auf synergetische Modelle der Chaostheorie, die „Werte als Ordner von sozialer Selbstorganisation“ beschreiben. (S. 172).

Konrad Elsdon berichtet über eigene Lernerfahrungen aus Vereinen sowie über 31 Fallstudien. Neil van Bentem gibt einen Überblick über den „Dritten Sektor“ zwischen Staat und Markt und über den Stand der Vereinsforschung. Marcus Flachmeyer stellt die „intermediäre Tätigkeit“ des „Netzwerks regionale

Lernkultur Bocholt-Borken-Winterswijk“ dar. Heinz Moser erörtert regionale Bildungsangebote vor dem Hintergrund von Globalisierungs- und Partikularisierungstendenzen. Harald Kahlenberg beschäftigt sich mit den Möglichkeiten des Internet als „Medium regionaler Lernkultur“, insbesondere mit einem Projekt „Frauen fördern Frauen“. Burkhard Strobs Beitrag lautet „Lernen in der Wissensgesellschaft – zwischen Euphorie und Panik“. Lesenswert ist unter anderem seine Anmerkung über die Etymologie des Wortes „wissen“ (S. 135). Walter Tokarski schildert „neue Herausforderungen für Sport und Sportwissenschaft“ angesichts des gesellschaftlichen Wandels.“ H. S.

**Thiedeke, Udo (Hrsg.)
Bildung im Cyberspace**

Vom Grafik-Design zum künstlerischen Arbeiten in Netzen. Entwicklung und Erprobung eines Weiterbildungskonzepts. Projektband 1 (Westdeutscher Verlag) Wiesbaden 2000, 242 Seiten und 1 CD-ROM, 33.00 Euro

Kreativität im Cyberspace

Erfahrungen und Ergebnisse im Projekt „Vom Grafik-Design zum künstlerischen Arbeiten in Netzen“. Projektband 2 (Westdeutscher Verlag) Wiesbaden 2000, 282 Seiten, 27.00 Euro

Die Frage, ob und wie die Arbeit am Computer Bildungsprozesse im Bereich des künstlerisch-kreativen Gestaltens auslösen und fördern kann, steht im Mittelpunkt dieser beiden Bände zum Modellprojekt „Vom Grafik-Design zum künstlerischen Arbeiten in Netzen“. Dieses innovative und einzigartige Projekt wurde über drei Jahre hinweg am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung durchgeführt. Grundidee war, dass innerhalb von Erwachsenenbildungskursen zeitlich parallel in vier verschiedenen deutschen Städten digitale Bildbearbeitung gelehrt und ausgeführt wurde. Die Arbeitsergebnisse stellte man sich gegenseitig und ‚world wide‘ im Internet auf der Plattform „<http://www.cyberscape.de>“ vor. In einem passwordgeschützten Bereich konnte auch schriftlich miteinander kommuniziert werden.

Der erste Band beschäftigt sich vor allem mit den rahmgebenden und konzeptionellen

Vorannahmen des Projekts. Im Buch werden bildnerische Ergebnisse reproduziert, auf der beiliegenden CD-ROM sind alle Arbeiten der Teilnehmenden dokumentiert. Besonders beeindruckend ist der interaktiv konzipierte Ausstellungsraum, in dem ein Teil der Kursarbeiten zu betrachten und virtuell zu umschreiten ist.

Der zum Projektende vorgelegte Auswertungsband (Band 2) ist noch praxisnäher und zugleich wissenschaftlich konzipiert, indem unterschiedliche Evaluationsansätze an das Projekt angelegt werden. Hierbei handelt es sich sowohl um quantitativ-statistische als auch um qualitativ-hermeneutische Studien. Für diese Außendarstellung des Projekts werden nicht nur die positiven Ergebnisse vorgestellt, sondern auch die Konfliktsituationen, Dissonanzen und Schwierigkeiten teils sehr schonungslos aufgearbeitet. Äußerst aufschlussreich ist eine „Handreichung“ für Kursangebote in der Kulturellen Bildung, in der die Erfahrungen und Ergebnisse des Modellprojekts u. a. didaktisch sowie bezogen auf die technische Ausstattung praxisorientiert und übersichtlich dargestellt werden. Abgerundet wird das Buch von einem Glossar mit den wichtigsten Begriffen zum Thema und einem Sachregister.

Als Ergebnis stellt der Herausgeber fest, dass „Kreativität im Cyberspace“ möglich sei; genauer gesagt, „es ist möglich, die Entwicklung kreativer Medienkompetenz zu neuen Medien mit den Mitteln und Inhalten kultureller Weiterbildung zu fördern“ (Bd. 2, S. 22). Diese Aussage ist bei der Lektüre überzeugend nachvollziehbar.

Georg Peez

Anja Wagner

Lernen mit neuen Medien

Ein Beitrag zur Flexibilisierung der Weiterbildung in Unternehmen.

(Rainer Hampp Verlag) München, Mering 2001, 240 Seiten, 27.20 Euro

Im Zentrum dieser Arbeit stehen die Untersuchung der Möglichkeiten und Grenzen von multimedialen Lernformen zu Flexibilisierung und Ökonomisierung der Weiterbildung in Unternehmen sowie die Frage, welchen Beitrag neue Medien zur Unterstützung innovativer Lernprozesse leisten können. Ausge-

hend von der Betrachtung makroökonomischer Entwicklungen (Globalisierung der Wirtschaft, Immaterialisierung der Produktion und Technikentwicklung) formuliert Wagner die Hypothese, „dass der gegenwärtige Wandlungsprozess der Wirtschaft mit einer Aufwertung von humanen Ressourcen als die wesentlichen Träger von Wissen in veränderten, stärker wissensbasierten Wertschöpfungsprozessen einhergeht“ (S. 11), und sie untersucht unterschiedliche Nutzungskonzepte multimedialer und telematischer Lernformen auf individueller, kollektiver und organisationaler Ebene und zeigt deren Potenzial für die Weiterbildung in Unternehmen auf. In ihrer Analyse bezieht die Autorin Ansätze des Human-Ressource-Management ein, wertet die Daten empirischer Weiterbildungsstudien aus und beschreibt das Verhältnis von „Neuen Medien und Lernen“ unter verschiedenen Perspektiven (u. a. Klassifikation der Lernformen, Nutzungskonzepte auf individueller und kollektiver Ebene). Um „den Zusammenhang zwischen multimedialen luK-Technologien und der Organisation von Lernprozessen nicht nur als technologisch determiniert, sondern zugleich als sozial konstruiert zu betrachten“ (S. 82), nutzt die Autorin das auf den Arbeiten von Giddens basierende Strukturationsmodell der Technologie von Orlikowski. Damit öffnet sie den Blick für den Zusammenhang von Technik, Akteuren und Organisation bei der Nutzung multimedialer luK-Technologien für betriebliche Lernprozesse. Der differenzierte Blick auf die unterschiedlichen Dimensionen der Neuen Medien, wie z. B. auf die Interaktion mit der Technologie und auf die technisch vermittelte Kommunikation bzw. Kooperation, bildet die Basis für eine umfassende Darstellung des derzeitigen Entwicklungsstandes im Kontext von Neuen Medien und Lernen. Vor diesem Hintergrund macht die Autorin deutlich, dass die Potenziale spezifischer multimedialer Lernformen eng mit dem zu vermittelnden Lerninhalt in Verbindung stehen. So weist sie z. B. darauf hin, dass sich Sozialkompetenz medienbasiert nur in kooperativen Lernformen entwickeln lässt und nicht mit Hilfe von CBTs (S. 177ff.); allerdings hält sie nach wie vor Präsenzschulungen zum grundlegenden Aufbau von kommunikativen Kompetenzen für besonders geeignet (S. 180).

Die Analyse der Potenziale unterschiedlicher medialer Präsentationsformen unter didaktischen und lernpsychologischen Gesichtspunkten macht die Optionen des Einsatzes Neuer Medien zur Unterstützung von Lernprozessen deutlich. Auf der Basis der Erkenntnisse aus unterschiedlichen Disziplinen gelingt mit dieser Untersuchung der Spagat zwischen wissenschaftlicher Analyse und der Generierung von Anhaltspunkten für die zielgerichtete Planung von mediengestützten Weiterbildungsprozessen in Unternehmen. Die Arbeit bietet einen guten Überblick über die technischen und konzeptionellen Dimensionen neuer mediengestützter Lernformen (in Unternehmen). Positiv hervorzuheben ist dabei, dass die Autorin deutlich macht, dass es keine „One best way“-Lösungen gibt, sondern immer das Wechselspiel von Technik, Akteuren und Organisation bei der Bewertung des Einsatzes Neuer Medien zu berücksichtigen ist. Einen solch differenzierten Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes Neuer Medien im Kontext von Lernprozessen, wie er in dieser Arbeit präsentiert wird, würde man sich öfter wünschen.

Richard Stang

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Dr. Rolf Arnold, Professor für Berufs- und Weiterbildung an der Universität Kaiserslautern

Dr. Rainer Brödel, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Münster

Dr. Günther Dohmen, em. Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Tübingen

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

Dr. Karlheinz A. Geißler, Professor für Wirtschaftspädagogik an der Universität der Bundeswehr, München

PD Dr. Christiane Hof, wissenschaftliche Assistentin in der Fakultät für Pädagogik der Universität der Bundeswehr, München

Dr. Jochen Kade, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Frankfurt/M.

Dr. Erhard Meueler, Professor für Pädagogik an der Universität Mainz

Dr. Frank Michael Orthey, Trainer und Berater in der beruflichen Weiterbildung, Lehrbeauftragter an den Universitäten Innsbruck und München

Dr. Wolfgang Seitter, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg

Dr. Rudolf Tippelt, Professor für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Universität München

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Dr. Heino Apel, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Rolf Arnold, Professor für Berufs- und Weiterbildung an der Universität Kaiserslautern

Dr. Gerhard Breloer, em. Professor für Erwachsenenbildung und Außerschulische Jugendbildung an der Universität Münster

Dr. Rainer Brödel, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Münster

Dr. Karin Büchter, wissenschaftliche Assistentin im Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg

- Dr. Johannes Busse, wissenschaftlicher Assistent im Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Heidelberg
- Cordula Edler, Dipl. Soz. Päd., in(p)but - integrative Beratung und Unterstützung, Zell z. A.
- Dr. Peter Faulstich, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg
- Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg
- Dr. Andreas Fischer, Mitarbeiter in der Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern
- Dr. Dieter Gnahs, Leiter des Arbeitsbereiches Arbeitsmarkt, Aus- und Weiterbildung im Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung der Universität Hannover
- Dr. Anke Hanft, Professorin für Weiterbildung und Erwachsenenbildung an der Universität Oldenburg, Wissenschaftliche Leiterin des Schulenberg Instituts für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung
- Dr. Ute Holm, Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der Universität Jena
- PD Dr. Klaus Peter Hufer, Fachbereichsleiter der Kreisvolkshochschule Viersen und Privatdozent an der Universität Essen
- Dr. Ulrich Klemm, Fachbereichsleiter an der Ulmer Volkshochschule, Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an der Universität Ulm
- Dr. Joachim H. Knoll, em. Professor für Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung an der Universität Bochum
- Bettina Lemke, Studentin der Erwachsenenbildung an der Universität Hannover
- Dr. Werner Lenz, Professor für Weiterbildung im Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Graz
- Dr. Gerd Michelsen, Professor im Institut für Umweltkommunikation an der Universität Lüneburg
- Dr. Henning Pätzold, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet Pädagogik der Universität Kaiserslautern
- PD Dr. Georg Peez, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Kunstpädagogik an der Universität Frankfurt/M.
- Dr. Ernst Prokop, em. Professor für Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung an der Universität Regensburg

Dr. Michael Schemmann, wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung an der Ruhr-Universität Bochum

Dr. Monika Schmidt, Hochschuldozentin für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover

Dr. Ingeborg Schüßler, wissenschaftliche Assistentin im Fachgebiet Pädagogik der Universität Kaiserslautern

Uwe R. Schwab, Weiterbildungsreferent an der Schule für Stabsdienst der Bundeswehr in Sonthofen

Dr. Wolfgang Seitter, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg

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

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

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

REPORT

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung

25. Jahrgang

Heft 49/2002: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf