

Bernd Dewe
Gisela Wiesner
Christine Zeuner
(Hrsg.)

REPORT 1/2004

**LITERATUR-
UND FORSCHUNGSREPORT
WEITERBILDUNG**
27. Jahrgang

**Milieus, Arbeit, Wissen:
Realität in der
Erwachsenenbildung**

Dokumentation der Jahrestagung 2003
der Sektion Erwachsenenbildung
der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Impressum

REPORT

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung

Wissenschaftliche Zeitschrift mit Dokumentation der Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE
www.die-bonn.de/report

ISSN 0177-4166

27. Jahrgang 2004 – Heft 1/2004

Herausgebende Institution: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V.

Verantwortlich Herausgebende:

Ekkehard Nuissl, Duisburg

Christiane Schiersmann, Heidelberg

Horst Siebert, Hannover

Für die Ausgabe Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ihre zuständigen Sprecher/innen

Bernd Dewe, Halle/Saale

Gisela Wiesner, Dresden

Christine Zeuner, Flensburg

Recherche: Die Zeitschrift REPORT wird seit 1989 regelmäßig für die Online-Literaturdatenbank des DIE ausgewertet; kostenfreie Recherche unter <http://mail.die-bonn.de/webopac/index.asp>.

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek: Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

Redaktion im DIE (Manuskriptannahme, Rezensionen): Kornelia Vogt-Fömpe, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn, Tel. 0228 3294-103, Fax 0228 3294-398, E-Mail vogt-foempe@die-bonn.de
Redaktionsassistentz: Christiane Barth

Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.

Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld

Tel. 0521-91101-11, Fax 0521-91101-19

E-Mail service@wbv.de

Internet www.wbv.de

Erscheinungsweise: Vierteljährlich, jeweils im April, Juli, Oktober und Dezember.

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelhefte 9,90 EUR (15,90 EUR Ausgabe Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung) zzgl. Versandkosten. Ein Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 24,- EUR, für Studierende mit Nachweis 20,- EUR jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

ISBN 3-7639-1889-2

Best.-Nr. 23/2701

© 2004 DIE

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

REPORT 27. Jahrgang 2004, Heft 1

Dokumentation der Jahrestagung 2003 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Milieus, Arbeit, Wissen: Realität in der Erwachsenenbildung

INHALT

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

Christine Zeuner

Zur Einführung in die Tagung	9
------------------------------------	---

Plenumsvortrag

Michael Vester

Die sozialen Milieus und die gebremste Bildungsexpansion	15
--	----

Arbeitsgruppe 1

Milieus – Interessen – Adressaten – Institutionen

Moderation: Rudolf Tippelt

Rudolf Tippelt

Einführung in das Thema der Arbeitsgruppe 1	37
---	----

Heidrun Herzberg

Lernhabitus und Milieu als zentrale Dimensionen bei der Untersuchung lebenslanger Lernprozesse	38
--	----

Rudolf Tippelt/Jutta Reich/Doris Drexler

Entwicklung von Persönlichkeitskompetenz und zentrale Weiterbildungsbarrieren in sozialen Milieus	45
---	----

Veronika Fischer

Netzwerke bürgerschaftlichen Engagements – Zur Rolle der Erwachsenenbildung im Rahmen der Netzwerkarbeit mit Älteren	53
--	----

Petra Grell

Teilnehmerforschung zum Thema Lernwiderstand – ein Konzept partizipativer Forschung und seine Ergebnisse	60
--	----

Anke Grotluschen

Virtuelle Interaktion oder virtuelles Schweigen?	68
--	----

Wolfgang Jütte/Ulrike Kastler

„Weiterbildungs-Studierende“ als Gegenstand der Teilnehmerforschung Ein Werkstattbericht	76
---	----

Arbeitsgruppe 2
Beschäftigungsfähigkeit – Arbeitskraft – Berufswelt
Moderation: Peter Faulstich

<i>Peter Faulstich</i> Einführung in das Thema der Arbeitsgruppe 2	87
<i>Dorothee M. Meister</i> Trends bei Erwartungen und Ansprüchen an Weiterbildung im Kontext gewandelter Arbeitsverhältnisse	89
<i>Harm Kuper</i> Qualifikation und Innovation in der Region – der Beitrag klein- und mittelständischer Unternehmen	96
<i>Joachim Ludwig</i> Entgrenzte Arbeit – begrenzte Erwachsenenbildung?	103
<i>Michael Schemmann</i> Bedeutung und Funktion des Konzepts „Beschäftigungsfähigkeit“ in bildungspolitischen Dokumenten der Europäischen Union	110
<i>Bernd Käßlinger</i> Neue Zugänge zu Weiterbildung und Arbeit durch Kompetenzbilanzierungen? Erste Antworten aus Europa und Deutschland	117
<i>Sabine Schmidt-Lauff</i> Lernzeitstrategien – betriebliche Realitäten und individuelle Wünsche	124
<i>Arno Bammé</i> Individuum und Gesellschaft heute Zur Relevanz von Akteur-Netzwerk-Theorie, postakademischer Wissenschaft und selbstgesteuertem Lernen	132

Arbeitsgruppe 3
Kognition – Emotion – Interaktion
Moderation: Günther Holzapfel

<i>Günther Holzapfel</i> Einführung in das Thema der Arbeitsgruppe 3	141
<i>Wiltrud Gieseke</i> Weiterbildungsentscheidungsverhalten – Auswirkungen für pädagogische Beratungskompetenz	145
<i>Ingeborg Schäßler</i> Nachhaltiges Lernen – Einblicke in eine Längsschnittuntersuchung unter der Kategorie „Emotionalität in Lernprozessen“	150

Günther Holzapfel	
Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik	
Zur Einheit und Differenz von Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Einbildungskräften in Lern- und Bildungsprozessen	157

Bettina Thöne-Geyer	
Zur Vermittlungsproblematik sozialer Kompetenz in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung	164

Angelika C. Wagner	
Kognition, Emotion und mentale Selbstregulation: Zur Entstehung und Auflösung innerer Konflikte	171

Arbeitsgruppe 4

Organisationswissen – Organisationsentwicklung – Qualität

Moderation: Gisela Wiesner

Gisela Wiesner	
Einführung in das Thema der Arbeitsgruppe 4	181

Steffi Robak	
Bildungsmanagement als Konstellieren von Handlungswaben	182

Olaf Dörner	
Zur Generierung betriebsrelevanten Wissens von Beschäftigten kleiner und mittlerer Unternehmen	
Ein praxeologisch-empirischer Blick in die Organisation Betrieb	189

Michaela Köhler/Philipp Gonon	
Maximen als „sanftes“ Instrument zur Qualitätssicherung in der ehrenamtlich organisierten Erwachsenenbildung	196

Detlef Behrmann	
Transfer von Information und Wissen in Organisationsentwicklungsprojekten	203

Markus Höffer-Mehlmer	
Qualitätstestierung und Organisationsentwicklung	
Das Projekt QUEST (Qualität Entwickeln, Steuern, Testieren)	210

Andreas Franke/Gisela Wiesner	
Vernetzungsprozesse als Synergiegewinn in Weiterbildungseinrichtungen – Erfahrungen der Begleitung konkreter Netzwerkarbeit	216

Jochen Schmerfeld	
Welches (organisationale und/oder personale) Wissen wird im Qualitätsmanagement ausgeschlossen?	224

Arbeitsgruppe 5
Wissen – Können – Handeln
Moderation: Bernd Dewe

<i>Bernd Dewe</i>	
Einführung in das Thema der Arbeitsgruppe 5	233
<i>Bernd Dewe</i>	
Handlung – Wissen: handlungssteuerndes Wissen oder einfach Können?	236
<i>Svenja Möller</i>	
Wie kommt das Wissen in die Wissenschaft der Erwachsenenbildung?	242
<i>Walter Bender</i>	
Lernen und Handeln – Thesen aus subjektorientierter Sicht	249
<i>Hermann J. Forneck</i>	
„Diskurse der Transformation“ – Eine diskursanalytische Untersuchung der Entstehung sich verändernder Professionalität	256
<i>Ricarda Reimer</i>	
Blended Learning – veränderte Formen der Interaktion in der Erwachsenenbildung	265
Autorinnen und Autoren	272

Heft Nr.	REPORT – Themenvorschau 2004
2/04	Management und Organisationsentwicklung Verantwortliche Heftherausgeberin: Christiane Schiersmann • Controlling • Systematische Organisationsentwicklung • Qualität • Bedarfsanalyse • Konsequenzen kooperativer Vernetzungen für Einrichtungen
3/04	Beteiligung und Motivation Verantwortlicher Heftherausgeber: Horst Siebert • Nutzung • Inklusion/Exklusion • Anreize • Blick ins Ausland
4/04	PISA für Erwachsene Verantwortlicher Heftherausgeber: Ekkehard Nuissl • Basic Schools • Kompetenzdiskussion

Editorial

Eine seit dem vergangenen Jahr bereits bekannte Tatsache: Die erste Ausgabe der Quartalszeitschrift REPORT enthält die Dokumentation der Fachtagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft aus dem Vorjahr. Die Fachtagung des vergangenen Jahres fand im Herbst unter der Federführung der neuen Sprecherin der Sektion, Christine Zeuner, an der Universität Flensburg statt und war dem Thema „Milieus, Arbeit, Wissen: Realität in der Erwachsenenbildung“ gewidmet.

Die Zusammenarbeit mit der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE ist für die Herausgeber des REPORT (und für dessen herausgebende Institution DIE) eine traditionsreiche und sehr effektive Kooperation. Das DIE unterstützt die Arbeit der Sektion Erwachsenenbildung als der organisierten scientific community. Und diese unterstützt die Arbeit des DIE in vielen Projekten sowie – natürlich – die Arbeit der Herausgeber des REPORT durch Beiträge und kritisches Feed-back.

Die Verschränkung zwischen unserer wissenschaftlichen Zeitschrift und der scientific community soll zukünftig noch enger werden. In Flensburg wurde angeregt, einen größeren Kreis von Fachkolleginnen und -kollegen über einen Beirat an der inhaltlichen und perspektivischen Gestaltung der Zeitschrift zu beteiligen. Herausgeber und Institut haben sich mittlerweile darauf verständigt, einen solchen Beirat zu berufen, der zudem eine wichtige Rolle bei dem im Lauf des Jahres beginnenden Referierungssystem der eingesandten Beiträge spielen wird. Wir gehen davon aus, dass die konstituierende Sitzung dieses Beirates im Sommer stattfindet und dieser dann auch in der Zeitschrift vorgestellt werden kann.

Perspektivisch ist angedacht, auch die erste Ausgabe der Zeitschrift, die sich der Dokumentation der Fachtagungen widmet, insofern den anderen Ausgaben anzunähern, als auch in ihr Rezensionen, Forumsbeiträge und ein aktuelles Buch präsentiert werden. Dies alles ist zwischen den Beteiligten (Herausgeber, Institut, DGfE-Sektion und Verlag) noch genauer zu klären.

Einen Überblick über die weiteren Themenschwerpunkte des Jahres 2004 finden Sie am Ende des Inhaltsverzeichnisses zu diesem Heft. Angebote zu den Themenschwerpunkten sind uns ebenso willkommen wie Angebote zu der thematisch offenen Rubrik „Forum“.

Ekkehard Nuissl
Christiane Schiersmann
Horst Siebert

Bonn, im Februar 2004

Einleitung

„Milieus, Arbeit, Wissen: Realität in der Erwachsenenbildung“ – das Thema unserer Tagung soll als Signal verstanden werden. Denn die Auseinandersetzung mit der Realität in der Erwachsenenbildung scheint zur Zeit zurückzutreten hinter Aspekte der Profession der Erwachsenenbildung, Lern- und Aneignungstheorien oder biografie-theoretischen Überlegungen, die selten nach den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, unter denen Bildung, Lernen und Qualifizierung stattfinden, fragen. Dabei prägen gesellschaftliche Entwicklungen die Lebensbedingungen der Menschen, begünstigen oder hemmen individuelle Entfaltungsmöglichkeiten. Eine Vernachlässigung individueller und gesellschaftlicher Faktoren bei der Analyse und Interpretation von Entwicklungen oder Verhalten birgt die Gefahr, diese nur abstrakt zu erklären, ohne ihren Ursachen und Wirkungen nachzugehen.

Politische, ökonomische und soziale Entwicklungen, die auf der einen Seite Globalisierungs- und Modernisierungstendenzen verstärken, auf der anderen Seite Individualisierungstendenzen im positiven wie negativen Sinne zur Folge haben, bleiben nicht ohne Einfluss auf die Lebens-, Arbeits- und Lernsituation der Menschen. Die Individualisierung von Problemen und unter Umständen Schuldzuweisungen (z. B. Diskussionen um die Arbeitslosigkeit) lenken ab von strukturellen Defiziten. Fehlende oder schlechte Lerninfrastruktur, eine zu geringe finanzielle Ausstattung des Bildungsbereichs und bildungspolitische Fehlplanungen beeinflussen die Lernbereitschaft und das Lernvermögen mindestens ebenso stark wie individuelle und soziale Dispositionen, die die Lernbereitschaft von Menschen begünstigen oder behindern. Dies belegen auch die Ergebnisse der PISA-Studie. Dass sich schulischer Erfolg oder Misserfolg auch im Weiterbildungsverhalten Erwachsener niederschlägt, ist bekannt und hinreichend belegt.

Der von Bildungspolitikern, der Wirtschaft und auch von Pädagogen seit Jahren formulierte Anspruch, jeder Mensch habe die Aufgabe, lebenslang zu lernen, ist indes mehr als Postulat zu verstehen. Denn trotz der weiten Akzeptanz dieses Anspruchs – dessen unterschiedliche Zielsetzungen und Interessenkonstellationen allerdings selten hinterfragt werden – lassen sich empirisch Widersprüche aufzeigen:

- Obwohl 91 % der erwachsenen Bevölkerung Deutschlands Weiterbildung bzw. lebenslanges Lernen nach Erhebungen des Berichtssystems Weiterbildung als sehr wichtig einstufen, nahmen im Jahr 2000 nur 43 % der erwachsenen Bevölkerung tatsächlich an Bildungsveranstaltungen teil – die Tendenz ist seit 1997 fallend.
- Nachweisbar ist eine Selektivität der Teilnahme in Bezug auf soziale Herkunft, Vorbildung, Geschlecht und Stellung im Beruf.
- Weniger untersucht ist bisher, warum Menschen nicht an Weiterbildung teilnehmen

men. Welche Rolle spielen in diesem Zusammenhang Milieuzugehörigkeit, Lernerfahrungen, Arbeitserfahrungen usw.?

Aufgabe der Erwachsenenbildung sollte es sein, zu fragen, wie Menschen zu positiven Lernerfahrungen angeregt werden können, wenn die individuellen, sozialen und gesellschaftlichen Konstellationen diesen eher entgegenstehen. Dies ist sowohl unter dem Aspekt der Förderung individueller Möglichkeiten als auch der Schaffung organisationaler und institutioneller Rahmenbedingungen zu hinterfragen. Hier sind Vorschläge zu formulieren, damit der sicherlich berechtigte und wünschenswerte Anspruch, lebenslanges Lernen zu ermöglichen, auch tatsächlich durchgesetzt werden kann. Nicht nur als individuell eingeforderte Leistung, sondern durchaus auch als gesellschaftliche Bringschuld. In diesem Sinne sind die auf der Tagung präsentierten Ergebnisse zu verstehen, die zumeist auf neueren empirischen Untersuchungen basieren und das Ziel haben, ein realistisches Bild zu Teilnahme und Lernverhalten in der Erwachsenenbildung zu spiegeln.

Der Einleitungsvortrag von Prof. Michael Vester von der Universität Hannover, „Die sozialen Milieus und die gebremste Bildungsexpansion“, geht von empirischen Erhebungen zum Bildungsverhalten aus und bestätigt die Ergebnisse der PISA-Studie, wonach die Bildungschancen individuell mit der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Milieus steigen oder sinken. Vor dem Hintergrund eigener Forschungsergebnisse sozialwissenschaftlicher Milieuforschung setzt er sich kritisch mit gängigen Thesen zum Bildungsverhalten auseinander: erstens mit der These der „Entkoppelung“ von Bildungssystem und Beschäftigungssystem; zweitens mit der These der Aufstiegs konkurrenz und drittens mit der These der Bildungsgerechtigkeit.

Die einzelnen Arbeitsgruppen nähern sich aus verschiedenen Perspektiven dem Anspruch, eine realistische Einschätzung der aktuellen Praxis der Erwachsenenbildung zu formulieren. In der Arbeitsgruppe 1, „Milieus – Interessen – Adressaten – Institutionen“, stehen Fragen individueller und gesellschaftlicher Bedingungen und Voraussetzungen für die Teilnahme an organisierter Erwachsenenbildung im Vordergrund. Im Anschluss an Überlegungen und Ergebnisse der Untersuchungen von Strzelewicz/Raapke/Schulenberg aus den 1950er, 1960er und 1970er Jahren werden zum einen mit einem milieuorientierten Ansatz Teilnahmeverhalten, -voraussetzungen und -bedingungen erforscht. Zum anderen wird auf der individuellen wie biografischen Ebene nach Lernhemmnissen und -widerständen gefragt und es werden Strategien zu ihrer Überwindung diskutiert.

Die Arbeitsgruppe 2, „Beschäftigungsfähigkeit – Arbeitswelt – Berufswelt“, setzt sich mit Fragen von Motiven und Barrieren bei der Teilnahme an berufsorientierter Weiterbildung auseinander. Dabei stehen systembezogene Fragestellungen im Vordergrund und es wird deutlich, dass sowohl individuelle Voraussetzungen wie strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen (bildungspolitische und ökonomische Vorgaben, zeitbezogene Faktoren) eine Rolle bei der Teilnahme bzw. Nichtteilnahme an

Weiterbildung spielen. Besondere Bedeutung kommt der zukünftigen Einschätzung der gesellschaftlichen Wertigkeit von Erwerbsarbeit und von gesellschaftlich und sozial zu leistender, weitgehend unbezahlter Arbeit zu. Die Flexibilisierung des Arbeitsmarkts geht einher mit Veränderungen individueller Arbeitsbedingungen, auf die die Menschen reagieren müssen. In einigen Beiträgen wird untersucht, inwiefern diese Umbrüche bereits zu einem veränderten Lern- und Weiterbildungsverhalten geführt haben – auf der Ebene der Institutionen und Organisationen und auf der Ebene der Individuen. Andere Beiträge setzen sich mit der Frage auseinander, inwiefern informell erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten in Zukunft bei der Bewertung von Qualifikationen eine Rolle spielen werden.

Die Arbeitsgruppe 3, „Kognition – Emotion – Interaktion“, konzentriert ihre Analysen auf Fragen des Verhältnisses von Kognition und Emotion in Bezug auf individuelles Lernverhalten. Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass Fragen des Zusammenhangs von Kognition und Emotion in der Praxis der Erwachsenenbildung seit Jahren einen hohen Stellenwert haben, während sie in der theoretischen Diskussion eher vernachlässigt wurden. Die Referentinnen und Referenten versuchen einzuschätzen, in welchem Zusammenhang Subjektivität und Emotionalität für das individuelle Lernen stehen und wie ihre jeweilige Bedeutsamkeit sowohl für individuelle als auch für organisierte Lernprozesse herausgearbeitet und unterstützt werden kann. Beispielhaft werden qualitative Längsschnittuntersuchungen zum Lernverhalten und zu individuellen Einschätzungen der Wertigkeit des Lernens vorgestellt. Ein zweiter Strang der Vorträge widmet sich der Frage, inwiefern Erkenntnisse und Ansätze der Psychologie für die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht werden können.

Während es sich Arbeitsgruppe 2 zur Aufgabe gemacht hatte, quasi mit einem „Außenblick“ Bedingungen des sich verändernden Arbeits- und Beschäftigungssystems für die berufsbezogene Weiterbildung zu reflektieren, bezieht die Arbeitsgruppe 4, „Organisationswissen – Organisationsentwicklung – Qualität“, eher eine Binnenperspektive. Dabei geht es um Fragen der Gewinnung und Bewusstmachung von Organisationswissen sowie um die Dokumentation des Organisationswissens für die Qualitätsverbesserung und -sicherung. Ein zweiter inhaltlicher Komplex beschäftigt sich mit der Möglichkeit, Weiterbildungsverbünde oder Weiterbildungsnetzwerke zu nutzen, um Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherungsprozesse für die Weiterbildung effektiver zu gestalten. Diskutiert werden in diesem Zusammenhang interne wie externe Ansprüche an Weiterbildungsanbieter, solche Prozesse initiieren zu müssen. Häufig, ohne Vorwissen, Kenntnisse und Erfahrungen mit der Umsetzung entsprechender Anforderungen zu haben. Eine Annahme ist, dass Verbünde und Netzwerke diese Prozesse sinnvoll unterstützen können.

Fragen nach der Aneignung von Wissen und des Transfers dieses Wissens in zielgerichtetes und planmäßiges Handeln sind seit langem ein wichtiges Thema der Erwachsenenbildung. Zum einen ging und geht es immer um die Umwandlung des Professions-

wissens in professionelles erwachsenenbildnerisches Handeln. Zum anderen aber – und diese Erweiterung des thematischen Kontextes wird in der Arbeitsgruppe 5, „Wissen – Können – Handeln“, explizit berücksichtigt – geht es auch um die individuelle Aneignung von Wissen, dessen Verarbeitung und den Handlungstransfer. So wird der Zusammenhang von Lernen und Handeln in virtuellen Lernumgebungen ebenso beleuchtet wie die Frage nach der Generierung und Verarbeitung von Wissen in der Erwachsenenbildungswissenschaft.

PLENUMSVORTRAG

Die sozialen Milieus und die gebremste Bildungsexpansion

Die Vorstellung, die Bildungsexpansion hätte allen gleiche Bildungschancen ermöglicht, beruht auf einer Art von optischer Täuschung. Tatsächlich ist die Expansion der höheren Bildungseinrichtungen darauf zurückzuführen, dass vor allem die Söhne und Töchter der oberen Bildungs- und Besitzmilieus (nicht zuletzt aufgrund ökonomischer Notwendigkeiten) ihre Beteiligung an der Gymnasial- und Hochschulbildung mehr als verdoppelt haben. Angehörige der mittleren und unteren Sozialmilieus sind in der höheren Bildung stark unterproportional repräsentiert. Dies funktioniert durch ein komplexes System von „Sortierungen“. Diese lenken die Bildungsstrategien dieser Milieus auf „bescheidenere“ Berufsziele. Von denjenigen Söhnen und Töchtern, die sich dennoch ehrgeizig auf den Weg zum Abitur und zum Hochschulexamen gemacht haben, werden viele von diesem Weg nach und nach abgedrängt.

Diese Diagnose ist nicht neu, sondern nur aus der öffentlichen Wahrnehmung verdrängt. Sie ist mit Daten gut belegt. Für Frankreich hat sie Pierre Bourdieu (Bourdieu u. a. 1971), für die Bundesrepublik Walter Müller (1998) erforscht und bilanziert. Das herkömmlichen Credo steht diesen Diagnosen gleichwohl diametral entgegen.

1. Das Credo der Bildungsinflation

Wenn wir die empirischen Daten nicht näher aufschlüsseln, scheinen sie die These einer allgemeinen Bildungsexpansion, die zu einer „Bildungsinflation“ geführt habe, zu bestätigen. Von 1952 bis 1999 mutierte die Volksschule von der Regelschule für vier Fünftel (79 %) zur Restschule für ein Fünftel (22 %) der Jugendlichen der siebten Schulklasse. Auf die Realschule gingen früher 6 %, jetzt 24 % der Schülerinnen und Schüler. Auf ein Gymnasium gehen 31 % statt 13 %, auf eine Integrierte Gesamtschule 10 % (Geißler 2002, S. 335). Ganz ähnlich veränderte sich der Besuch der wissenschaftlichen Hochschulen. 1950 lag die Zahl der Studierenden um 110.000, im Jahre 2000 um 1,75 Millionen (Middendorf 2003, S. 8; Schnitzer u. a. 2001, S. 44). Aufgrund dieser Daten wurde angenommen, dass nun die zuvor benachteiligten sozialen Gruppen nach und nach gleichziehen würden. Zur Definition dieser Gruppen diente die berühmte Kurzformel der „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ (u. a. Peisert 1967). Sie fasste vier klassische Merkmale unterproportionaler Bildungsbeteiligung zusammen: soziale Klasse, Geschlecht, Region und Konfession. Nun fehlte noch die Logik der frei kommunizierenden Röhren. Die institutionellen und materiellen Hemmnisse der Bildungsexpansion schienen weitgehend beseitigt. Es schien folgerichtig, dass nun die Frauen, die Arbeiterkinder, die Katholiken und die Landbewohner in das Vakuum der wachsenden Bildungseinrichtungen einströmen würden. Insbesondere an diese Annahme schließt sich ein bemerkenswerter Konsens an:

- Erstens herrscht die feste Überzeugung, dass aufgrund der Bildungsöffnungen mehr Bildung produziert werde als gesellschaftlich notwendig sei. – These der „Entkopplung“ von Bildungssystem und Beschäftigungssystem.
- Zweitens scheint selbstverständlich, dass es bei der Bildung immer um vertikalen Aufstieg und Abstieg nach dem meritokratischen Prinzip gehe, das jedem und jeder den durch Leistung verdienten sozialen Rang zuweise. – These der Aufstiegs konkurrenz.
- Drittens wird impliziert, dass im Bildungssystem Chancengleichheit bestehe. Viele Autoren problematisieren die Selektion nach sozialer Herkunft nur für die Phase des Übergangs in den Arbeitsmarkt und nicht schon während der Ausbildung. – These der Bildungsgerechtigkeit.

Ernstere Meinungsverschiedenheiten scheinen nur in der moralischen Bewertung dieser geglaubten Wahrheiten zu bestehen. Strittig ist, ob die Betroffenen (aufgrund geringer Fähigkeiten oder Leistungen bzw. übertriebenen Statusstrebens) selbst schuld sind, wenn sie nicht nach oben kommen, oder ob sie – bei Berufsantritt – nach Klassenherkunft benachteiligt werden. Die PISA-Studie und die neuen internationalen Vergleiche sind geeignet, dieses Credo in allen drei Punkten zu erschüttern. Sie machen klar, dass in der Bundesrepublik weniger Bildung produziert wird als notwendig, dass es immer noch eine starke Benachteiligung nach sozialer Herkunft gibt und dass die Bildungssysteme diese viel weniger abbauen als in den meisten Vergleichsländern.

2. Bildungsexpansion und soziale Herkunft

Die von Walter Müller bilanzierte Bildungsforschung belegt für die Zeit bis in die 1990er Jahre *„eine allgemeine Niveauehebung in der Bildungsbeteiligung sowie den Abbau der Ungleichheit zwischen den Geschlechtern und den Konfessionen“* und *„ebenfalls einen klaren Abbau – wenn auch nicht eine völlige Auflösung – der Stadt/Land-Disparitäten. Dann bleibt von der berühmten Kurzformel von Peisert vor allem die Ungleichheit nach sozialer Herkunft“* (Müller 1998, S. 89). Diese habe sich zwar auch *graduell verringert*, aber die *„festgestellte Verringerung bedeutet natürlich nicht, dass alle sozialen Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung verschwunden sind. Sie sind nach wie vor groß“* (Müller 1998, S. 90).

Diese Untersuchungen dokumentieren, wie ich es nennen möchte, vor allem eine nach Erwerbsklassen *segregierende Entwicklung*, die auf die im Kern dreistufige Chancenstruktur hinausläuft, die vom jeweiligen „Startkapital“ an Bildung, Besitz und sozialen Beziehungen abhängt:

- (I) Privilegierte Chancen für die obere Dienstklasse, in der die höhere Bildung dominiert (gut 10 %);
- (II) erweiterte Spezialisierungschancen für die qualifizierte Arbeitnehmermitte in den Institutionen der mittleren Bildung und Berufsausbildung (gut 70 %);

(III) Verfestigung einer unterprivilegierten „Restgruppe“ von Hauptschulabsolventen ohne Berufslehre (gut 10 %).

(Zu I) Für die oberste Stufe, die *höhere Bildung an Gymnasien und Hochschulen*, haben die Zugangschancen der benachteiligten Erwerbsklassen nur bis etwa 1970 zugenommen, danach haben sie aber weitgehend stagniert. Die weitere Ausdehnung der höheren Bildungseinrichtungen begünstigte vor allem die Gruppen mit größerem Startkapital im oberen und mittleren Bürgertum, d. h. die „obere Dienstklasse“, die etwa 10 % der Bevölkerung umfasst.

So dominierte, wie Bernhard Schimpl-Neimanns (2000, S. 654) nachweist, im *Gymnasium* auch 1989 noch das obere und mittlere Bürgertum. Von den 14–18-jährigen Kindern der leitenden Angestellten und Beamten gingen 1989 bis zu doppelt so viele auf ein Gymnasium wie 1950. Sie hatten schon 1950 mit 38 % Gymnasialbesuch eine herausragende Spitzenposition, die sie bis 1989 noch auf 65 % verbesserten, in Untergruppen sogar auf bis zu 77 %. Von der nächstunteren Gruppe gingen 1950 nur etwa 12 % der Kinder auf ein Gymnasium. Es waren die Kinder der qualifizierten Angestellten und Beamten und der Selbstständigen (ohne die Landwirte). Sie wurden die eigentliche Aufsteigergruppe der Bildungsexpansion, denn sie vermehrten ihren Anteil auf etwa 40 %.

Alle anderen Gruppen lagen 1950 bei höchstens 5 % und erweiterten sich bis 1989 auf höchstens 25 %. Vollkommen unterrepräsentiert waren die Kinder von Arbeitern und Landwirten, die sich von 1–2 % auf 11–15 % verbesserten. Auf dem Weg zu den und durch die *Hochschulen* wurde die Bildungsexpansion weiter „ausgebremst“ (Klemm u. a. 2000, S. 146). Dies zeigt sich bereits summarisch an den internationalen Vergleichsdaten der OECD (2003). Zwar hat sich danach die deutsche Abiturquote je Altersjahrgang von 1970 (11,2 %) bis 1998 (34 %) verdreifacht. Aber andere Länder haben sich weit schneller entwickelt. Die BRD lag auf Platz 23 von 26 Vergleichsländern, die im Mittel 57 % eines Altersjahrgangs (Frauen 65 %) zur Hochschulreife brachten. Neu war vor allem die hohe Schwundquote. Um 1970 schlossen fast alle Abiturienten später auch ein Studium ab (Müller 1998, S. 98). Um 2000 erwarben etwa 32 % eines Altersjahrgangs das Abitur, aber nur etwa 24 % begannen das Studium an einer Universität (Geißler 2002, S. 248). Ein Universitätsstudium schlossen sogar nur etwa 11 % ab (OECD 2003). Dieser Schwund ist nicht zuletzt aus einer „Nachselektion“ der Arbeiterkinder zu erklären. Noch etwa 12 % von ihnen hatten es 1989 bis zum Gymnasium geschafft (Schimpl-Neimanns, ebd.). Aber nur 7 % von ihnen begannen – 1989 wie auch 2000 – überhaupt ein Universitätsstudium (Geißler 2002, S. 348). Das waren nur 4 % mehr als 1969. Demgegenüber hatten sich von 1969 bis 2000 die Studienanfängerquoten der Kinder der Angestellten, Selbstständigen und Beamten um 11 bis 30 Prozentpunkte erhöht (Geißler 2002; Schnitzer u. a. 2001, S. 98). Auch an den Fachhochschulen studierten deutlich höhere Prozentsätze der Kinder dieser Gruppen (Schnitzer u. a. 2001, S. 98). Bis zum Studienabschluss verschärft sich die Schieflage ein weiteres Mal, insbesondere durch den hohen Anteil der Studienabbrecher, die meist in nichtakademische Berufsausbildungen wechseln. Die Abschlussquoten liegen heute

um mehr als ein Drittel unter denen der Abiturienten (BMBF 2003, S. 4). So erwarben Ende der 1990er Jahre nur 11 % jedes Jahrgangs den Abschluss an einer Universität, 6 % an einer Fachhochschule, zusammen also 17 %. Bis zum Jahre 2001 ist diese kombinierte Abschlussquote auf 19 % angestiegen, aber sie liegt damit immer noch deutlich unter dem Ländermittel von 31 % oder den Spitzenländern mit etwa 40 % (BMBF 2003, S. 5). Infolgedessen stagniert in Deutschland der Akademikeranteil über die Generationen bei 11 % (OECD 2003; KMK 2001).

Zugleich kündigt sich ein erheblicher Akademikermangel an. Für die heutige BRD wird ein manifester Akademikermangel prognostiziert (Klemm 2001). Ende der 1990er Jahre waren in der BRD 5,7 Millionen Akademiker und Akademikerinnen beschäftigt. Bis zum Jahre 2010 wird ein zusätzlicher Bedarf von 2,4 Millionen veranschlagt, davon eine Million mit Fachhochschulabschluss. Für diesen Bedarf steigen aber die Bildungshaushalte nicht hinreichend, da – im internationalen Vergleich – auch die Universitäten unterfinanziert sind.

(Zu II) Während wir auf der obersten Stufe eine deutliche Abdrängung der nichtbürgerlichen Milieus beobachten, zeigen sich in der großen Mitte des Bildungs- und Erwerbsystems erhebliche Prozesse des Upgrading und der Differenzierung. Dies drückt sich schon in der nachhaltig fortgesetzten Expansion der *Realschulen* aus, deren Abschluss bei der Lehrstellenvergabe immer häufiger verlangt wurde. Hier handelt es sich offensichtlich nicht um sozialen Aufstieg, sondern um die Sicherung des bisherigen Berufsstatus vor allem von Arbeitermilieus durch Umstellung auf kulturelles Kapital. Denn, so Müller (1998, S. 92): „Arbeiterfamilien haben erkannt, dass der Zugang zu den von ihnen traditionell besetzten Berufsbereichen ein erweitertes Allgemeinbildungsniveau voraussetzt. Mit der Mittleren Reife ist dies ein Niveau, das ohne hohe Kosten und Risiken erreichbar ist.“

In den Realschulen dominieren inzwischen zwei Herkunftsgruppen aus den Volksmilieus (Schimpl-Neimanns 2000). Die erste Gruppe entstammt hauptsächlich der „Arbeiteraristokratie“, d. h. der Gruppe der Vorarbeiter und Meister sowie der einfachen Angestellten und Beamten. Der Anteil ihrer Kinder erhöhte sich von 1950 bis 1989 beim Realschulbesuch von 9 %–10 % auf 35 %–38 %. Die viel größere klassische bildungsferne Gruppe der Arbeiter und Landwirte entmischte sich gleichsam. Substantielle Minderheiten wanderten vor allem auf die Realschule (29 %–37 %) und teilweise auf das Gymnasium (11 %–15 %). Aber 50 %–60 % schafften es nicht bis dorthin.

(Zu III) Die Entwicklung hat vor allem für die unteren Erwerbsklassen die Chancenstrukturen verändert. Der Übergang in die Standards der mittleren Volksmilieus ist damit praktisch blockiert.

Die dreistufige Figuration lässt erkennen, dass bei aller Konstanz der Grundrelationen erhebliche Umgruppierungen und Bewegungen stattgefunden haben.

3. Bildungsexpansion und Arbeitsmarkt

Diese Umgruppierungen werden deutlicher, wenn wir die Entwicklung des Arbeitsmarktes einbeziehen. Die beschworene Entkoppelung von Bildungssystem und Beschäftigungssystem lässt sich empirisch nicht belegen. Müller sieht bis weit in die 1990er Jahre keinen generellen Strukturbruch, sondern einen „hohen Grad an Stabilität in den prägenden Grundstrukturen“, die allerdings mit bedeutenden Differenzierungen für Einzelgruppen einhergehen, u. a. bedingt durch die anhaltenden und noch zu wenig erforschten technologisch und ökonomisch bedingten Verschiebungen der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt (Müller 1998, S. 95). Dabei plädierte er dafür, die Effekte des Bildungssystems nicht mit denen der Massenarbeitslosigkeit zu vermischen. Für ihn hat die Massenarbeitslosigkeit ohne Zweifel „... für große Teile der Bevölkerung zu einem entscheidendem Wandel in der Sicherheit ihrer Erwerbsgrundlagen geführt [...], und sie hat für viele Absolventen den Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem in hohem Maß durch verlängerte, verunsichernde und stressbelastete Such- und Plazierungszeiten verändert. Aber diese Phänomene sind nicht Folgen der Bildungsexpansion“, wie dies die Thesen der Bildungsinflation oder der Entkoppelung nahe legen. Vielmehr sinke auch das Risiko der Arbeitslosigkeit durch Bildung (Müller 1998, S. 95). Die Kontinuität der Grundmuster ist zunächst vor allem von Hans-Peter Blossfeld in seiner akribischen Datenanalyse von 1985 aufgedeckt worden. Darin hat Blossfeld zugleich ein paralleles Upgrading der Bildungsbeteiligung und des berufsstrukturellen Wandels festgestellt. Dieser Wandel hat jedoch – „grosso modo“ – die großen Strukturen in den Beziehungen zwischen Qualifikationen und beruflichen Stellungen weitgehend unverändert gelassen (Müller 1998, S. 93). Insbesondere wird wieder die Dreistufigkeit erkennbar.

(I) Die oberste Gruppe, die Gruppe der Hochschulabsolventen, konnte sich „auch noch zu Beginn der achtziger Jahre in den traditionellen akademischen Kernberufen, das heißt weitgehend ‚ausbildungsadäquat‘ platzieren“ (Blossfeld 1985, S. 85). Die beruflichen Einkommens- und Statusabstände zur übrigen Gesellschaft wurden, wie Müller hervorhebt, durch die „Sortierungen“ vor allem *während* des Bildungswegs ermöglicht. Untersuchungen der weiteren Entwicklung bis in die 1990er Jahre bestätigen die relative Kontinuität der Strukturen. Die Vorhersagbarkeit von beruflichem Status durch Bildung ist auf dem hohen Niveau geblieben, auf die sie bis Ende der 1960er Jahre angestiegen war (Mayer u. a. 1990). Doch die Platzierungschancen für Abiturienten und für einige Ausbildungsgänge verschlechterten sich, allerdings „sehr graduell“ (Müller 1998, S. 96). Erneut setzen sich die Hochschulabsolventen als relative Gewinnergruppe vom restlichen Feld ab: „Insgesamt heben sich die Hochschulabsolventen der 90er Jahre im Hinblick auf die erreichte Klassenposition wenigstens ebenso stark von allen übrigen Bildungsgruppen ab wie in den 80er Jahren. Relativ zu anderen Bildungsgruppen haben sich die Chancenvorteile der Hochschuldiplomierten im Wettbewerb um vorteilhafte Positionen verbessert“ (Müller 1998, S. 96). Weitere Untersuchungen bestätigen diese Trends. Das Kasseler Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung (Teichler u. a. 2003) hat ermittelt, dass deutsche Hochschul-

absolventen von 1995 nach einem Jahr bereits zu etwa 70 % und nach vier Jahren schon zu 87 % eine Erwerbstätigkeit gefunden hatten, darunter 83 % in einer „adäquaten Position“ auf dem Niveau von „Professionals“ oder „Führungskräften“. Die Arbeitslosigkeit betrug nur 2 %. Allerdings lagen einzelne Fachrichtungen erheblich unter diesen Durchschnittswerten. Beispielsweise waren bei den Sozialwissenschaften nach vier Jahren erst 77 % beschäftigt, bei Lehrämtern knapp 70 %, bei der Biologie und Chemie unter 50 %. Auch bildet sich hier die geschlechtliche Segregation des Arbeitsmarktes ab. Die weiblichen Absolventen verdienten vier Jahre nach dem Examen 19,1 % weniger als die männlichen.

(II) Für die Mitte diagnostiziert Müller einen widersprüchlichen Prozess. Einerseits hat sich hier eine leistungsfähige fachliche Differenzierung der Berufe und der darauf überwiegend gut abgestimmten Ausbildungen entwickelt. Andererseits sind diese Ausbildungen bzw. Berufe nach Verdienst und Ansehen deutlich geringer bewertet als die akademischen Berufe. Die Berufsbildung wurde in der Öffentlichkeit wie in der Soziologie aufgrund der „Fixierung der Bildungsexpansionsdiskussion auf Abitur und Hochschule lange Zeit in hohem Maße unterschätzt“ (Müller 1998, S. 99).

Der Bedeutungszuwachs der Realschulen entsprach den wachsenden Anforderungen der Lehrberufe. Der Ausbau der Fachhochschulen ging einher mit zunehmenden Berufschancen für Semiprofessionen, da die Berufe sich zunehmend professionalisierten. Das System der Berufsbildung hat, vielfach unbeachtet, „eine bemerkenswerte Reform- und Anpassungskapazität gezeigt. Es war in der Lage, gestiegene Qualifikationsanforderungen aus der Arbeitswelt aufzufangen, dem berufsstrukturellen Wandel zu folgen und zugleich vor allem nur einen – wiederum im internationalen Maßstab – geringen Anteil von Berufsanfängern ohne berufliche Grundausbildung zu lassen. Zu den wichtigsten Reformen gehören die Konzentration der Lehrlingsausbildung auf eine kleinere Zahl von Grundberufen, die deutliche Anhebung und Differenzierung des Anforderungsprofils in einzelnen Ausbildungsbereichen und die Entwicklung neuer Berufsbilder im Dienstleistungsbereich“ (Müller 1998, S. 99 f.).

Allerdings ist die Berufsbildung, obwohl sie zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II stellt, in ihren Strukturen und Erträgen mit der allgemein bildenden Sekundarstufe II, die im internationalen Vergleich auch finanziell privilegiert ist (BMBF 2003, S. 10 f.), und mit den tertiären, akademischen Ausbildungsgängen nicht gleichgestellt. Sie öffnet nur den Weg in die arbeitnehmerische Mitte, für die Anerkennung, Beschäftigung und Einkommen immer noch deutlich unter denen der Akademiker liegen.

(III) Durch die neuen Differenzierungen sind die untersten Gruppen in eine dauerhafte Unterprivilegierung geraten. Sie haben sich verkleinert und umstrukturiert. Die „unteren Bildungsgruppen – besonders die Hauptschulabsolventen ohne Lehre – werden zu einer wesentlich selektiveren Population“ (Müller 1998, S. 98). Die neuen Unterprivilegierten umfassen nur noch einen Rest von ungefähr 10 Prozent gering qualifizierter,

vor allem körperlich belastender Arbeit, und diese Arbeit wandert im Zuge der internationalen Arbeitsteilung zunehmend in Schwellenländer oder an billige Einwanderergruppen ab. Die gering Qualifizierten stellen den größten Teil der gut 5 % Dauerarbeitslosen, während die oberen und mittleren Erwerbsgruppen hauptsächlich von mittelfristiger Umstellungs-Arbeitslosigkeit betroffen sind. Im Vergleich mit den Zeiten kleiner Bildungseliten hat das neue dreistufige System eine größere Streuung über differenzierte und berufsnahe Bildungsabschlüsse, damit aber auch verstärkte „Sortierwirkungen“, die „den Grad der hierarchischen Differenzierung im Bildungs- und Ausbildungssystem verstärkt“ haben (Müller 1998, S. 99 f.).

4. Die Bildungsexpansion als horizontaler Prozess

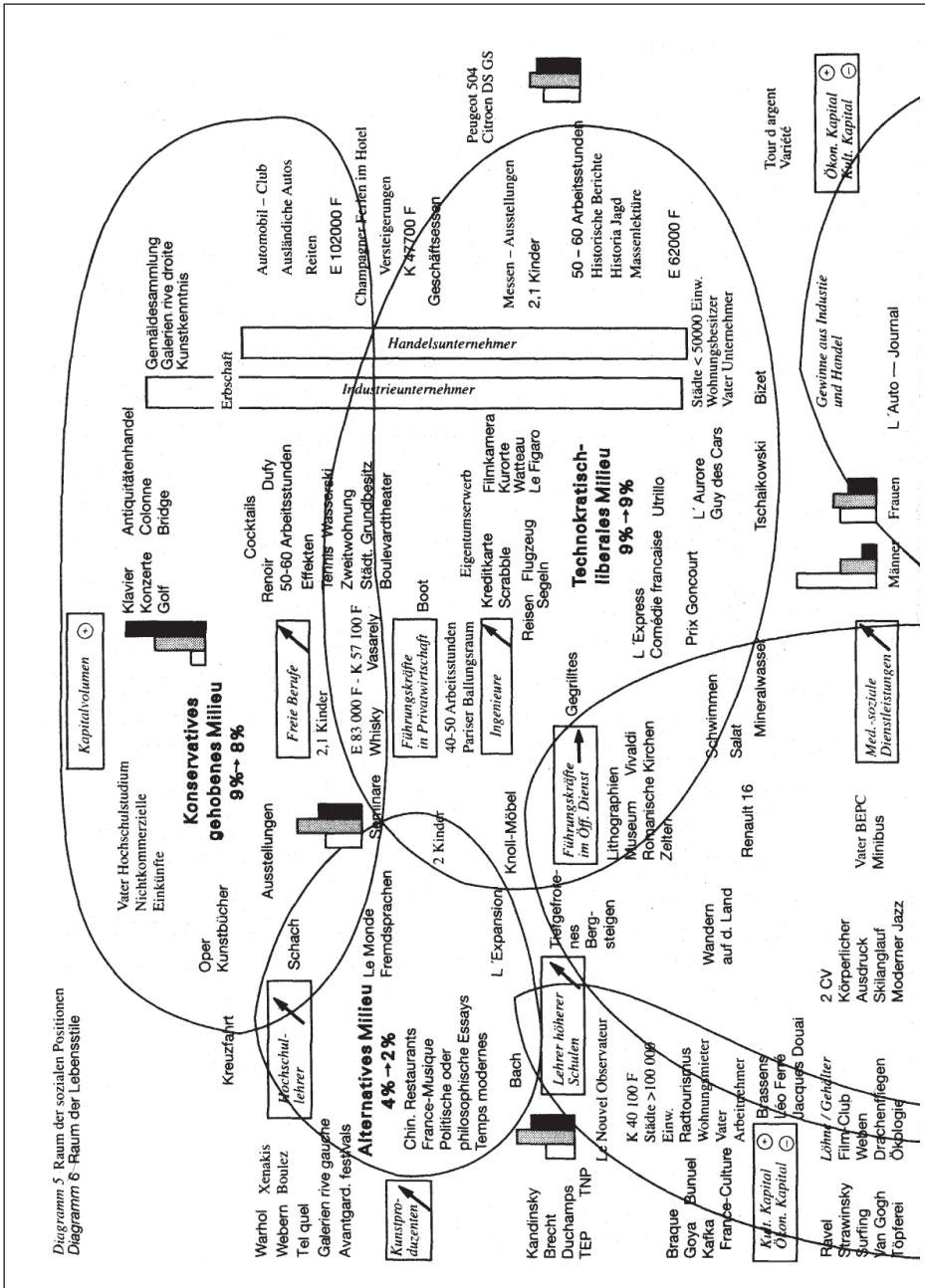
Insgesamt verweisen die Bildungsforschungen auf einen eigentümlichen Widerspruch zwischen zwei gleichzeitigen Tendenzen: eine hohe, differenzierende Dynamik der Qualifikationen und gleichzeitig eine hohe Stabilität der Trennlinien und Stufungen nach sozialem Status oder Rang. Die These der „Bildungsinflation“ möchte dies mit dem Modell der individuellen Leistungskonkurrenz erklären: Zu viele Menschen erstreben einen vertikalen Bildungsaufstieg, sodass sich nur ‚die Besten‘ durchsetzen können. Unterstellt wird damit, dass sozialer Status nach Leistung vergeben wird. Diese Annahme gilt es aber erst empirisch zu beweisen. Sie darf nicht schon vorher in dem Modell festgelegt werden. Qualifikation und Status sind kategorial zwei verschiedene Eigenschaften. Sie müssen analytisch auseinander gehalten werden, wenn ihr ursächlicher Zusammenhang empirisch überprüft werden soll.

Um diese Überprüfung zu ermöglichen, hat Pierre Bourdieu (1982) die beiden Eigenschaften, wie abgebildet (Abb. 1)¹, auf zwei getrennten „Achsen“ des sozialen Raums angeordnet. Der Status wird, wie bisher üblich, als vertikaler Rangunterschied zwischen oben und unten dargestellt. Der Rang der Qualifikation wird dagegen als horizontaler Unterschied abgebildet. Die Berufsgruppen, deren soziale Rangstufe auf ererbtem ökonomischen Kapital beruht, positioniert Bourdieu am rechten Pol der horizontalen Achse und zwar unten die kleineren und oben die größeren Selbstständigen. Die Berufsgruppen, deren soziale Rangstufe mehr auf ihrem erworbenen kulturellen Kapital beruht, positioniert er zum linken Pol hin und zwar unten die praktischen Fachberufe, oben die akademischen Berufe. Somit drückte die horizontale Achse aus, ob das Kapital mehr aus ökonomischem oder mehr aus kulturellem „Vermögen“ bestand. Sie bezeichnete also die Zusammensetzung oder Struktur des Kapitals.

Mit Bourdieus Raumkonzept können zuvor verdeckte Felddynamiken analysiert werden. Die zweite Achse macht auch horizontale Mobilitäten und Strukturverschiebun-

¹ In die von Bourdieu (1982, S. 212 f.) stammende Abbildung haben wir die westdeutschen sozialen Milieus, die wir nach dem Klassenhabitus und den entsprechenden biografischen Strategien unterscheiden, eingetragen (vgl. Vester u. a. 2001, S. 46 f.). Die von uns untersuchten Dynamiken im deutschen sozialen Raum haben wir an anderer Stelle beschrieben (ebd., S. 416–421).

Diagramm 5: Raum der sozialen Positionen
Diagramm 6: Raum der Lebensstile



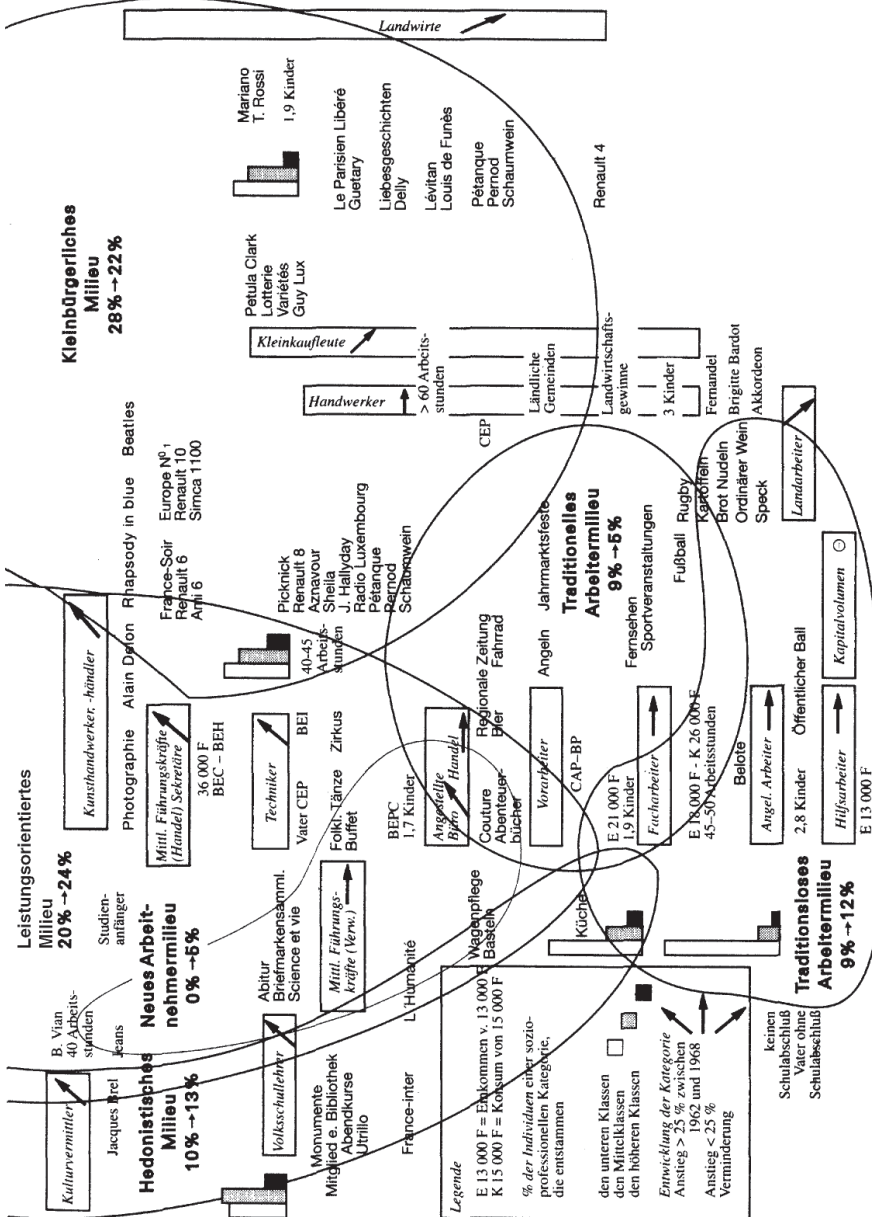
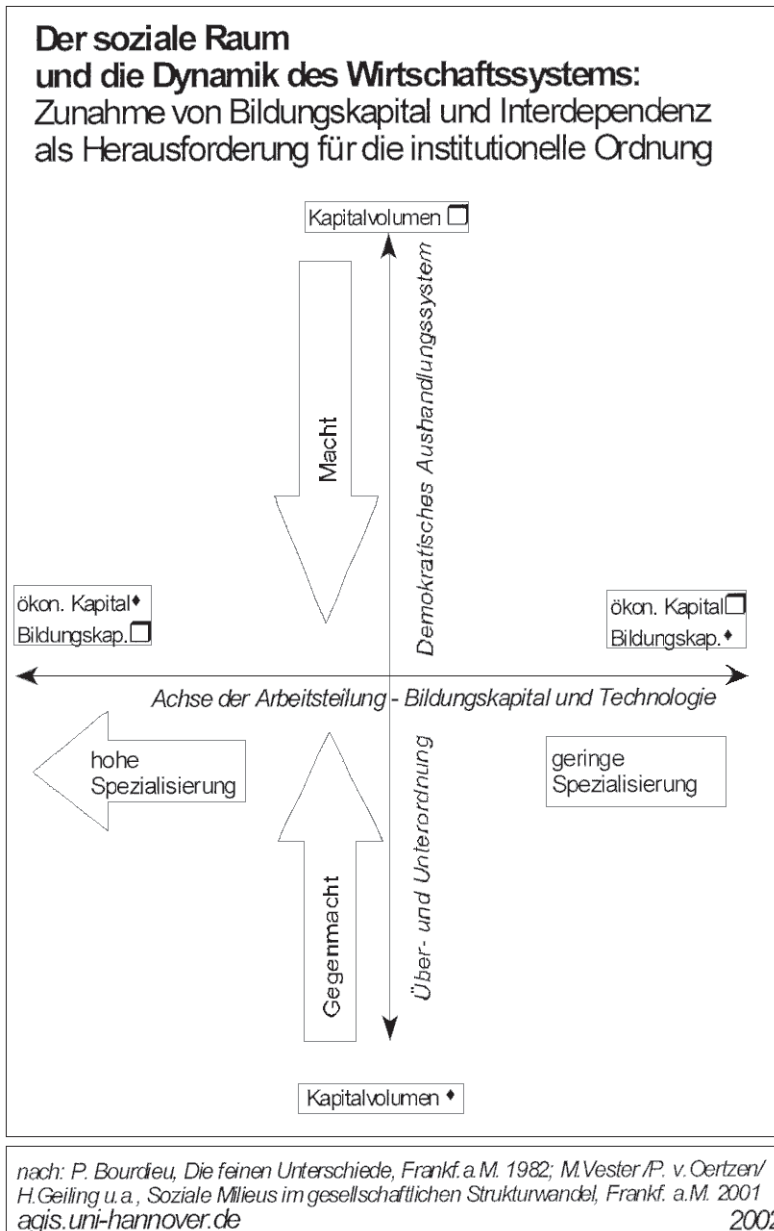


Abbildung 2: Der soziale Raum und die Dynamik des Wirtschaftssystems



gen erkennbar. Für die Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg lässt sich eine starke Linksdrift feststellen. Das Raumbild von Bourdieu (1982, S. 212 f.), das diesen Prozess veranschaulicht (Abb. 1), zeigt, dass in den Nachkriegsjahren in Frankreich die Gruppen des kleinen und mittleren Eigentums und der geringen Berufsqualifikation im rechten Teil des Raumes stark geschrumpft und die Gruppen der qualifizierten Arbeit weiter links ebenso sehr gewachsen sind. Dies ist der Ausdruck der von Jahrzehnt zu Jahrzehnt schneller zunehmenden Spezialisierung, d. h. des steigenden Bedarfs an kulturellem Kapital, der wiederum immer mehr technische Innovationen hervorgebracht hat. Diese Entwicklung erweist sich als Teil des langen historischen Prozesses der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, der auf der Dynamik der menschlichen und technischen Produktivkräfte beruht. Dieser Prozess lässt sich auch an der Veränderung des deutschen Klassengefüges darstellen. Nach dem Zweiten Weltkrieg war die Sozialstruktur zunächst für große Gruppen noch ständisch und nur wenig durch den Gegensatz von Kapital und Arbeit strukturiert. So bestand 1950 die westdeutsche Erwerbsbevölkerung noch zu 32 % aus Selbstständigen und ihren mithelfenden Familienangehörigen (je 16 %). Die Gruppe der Selbstständigen war ganz überwiegend ständisch-kleinbürgerlich geprägt. Im Jahre 2000 umfasste sie dagegen nur noch 12 % (davon nur 1 % Mithelfende), und das ständische Element war stark auf die freien Berufe zurückgedrängt. In der gleichen Zeit erhöhte sich der Anteil der Arbeitnehmer von gut 68 % auf knapp 89 %. Der Hauptteil dieser Entwicklung war bereits in den 1960er Jahren abgeschlossen.

Hierbei handelt es sich, wie unsere eigenen umfassenden Untersuchungen belegen (Vester u. a. 2001, S. 373–426; Vögele u. a. 2002), ganz überwiegend nicht um eine vertikale Mobilität, sondern um eine horizontale Mobilität von traditionelleren in modernere „Klassenfraktionen“ (Bourdieu) auf der gleichen vertikalen Stufe. Die Klassenstruktur löst sich nicht durch eine vertikale Differenzierung auf. Sie verschiebt und differenziert sich nach links, in den Bereich des kulturellen Kapitals.

5. Bildung als Strategie des Aufstiegs oder der Umstellung

„Klassenmilieus“ werden hier nicht primär als Aggregate der amtlichen Berufs- und Erwerbsstatistik, sondern als Aggregate sozialen Handelns verstanden. Sie sind Gruppen, die sich durch gemeinsame Grundmuster des Habitus, der Praxis und des Geschmacks zusammenfinden und sich dadurch auch von anderen Milieus abgrenzen. Der gemeinsame Habitus ist Teil des „Erbes“, das im Herkunftsmilieu weitergegeben und erworben wird. Er wird dabei von den jüngeren Generationen immer wieder auch durch neue Erfahrungen variiert. Dabei entstehen keine vollkommen neuen Milieus. Die Milieus bilden vielmehr, wie die Abbildung zeigt, eine begrenzte Zahl von – etwa fünf – in sich ausdifferenzierten, aber über lange Zeit gleich großen „Familienstambäumen“.

Abbildung 3: Traditionslinien sozialer Milieus in Westdeutschland 1982–2000²

Die vertikalen Milieustufen und ihre horizontale Differenzierung nach Traditionslinien	Differenzierung der Traditionslinien nach Untergruppen (–) bzw. Generationen (a,b,c) in Westdeutschland (1982 bis 2000)
1. Obere Milieus (um 25 %)	
1.1. Traditionslinie von Macht und Besitz : Milieus der wirtschaftlichen und hoheitlichen Funktionsebenen (um 10 %)	Konservativtechnokratisches Milieu (ca. 9 %-ca. 10 %) – Großbürgerliches Konservatives Milieu (ca. 5 %) – Kleinbürgerliches Konservatives Milieu (ca. 4 %)
1.2. Traditionslinie der Akademischen Intelligenz : Milieus der humanistischen u. dienstleistenden Funktionsebenen (um 10 %)	Liberal-intellektuelles Milieu (ca. 9 %-ca. 10 %), mit zwei Teilgruppen: – Progressive Bildungshumanisten (ca. 5 %) – Moderne Dienstleistungselite (ca. 4 %)
1.3. Kulturelle Avantgarde einschließlich Neues Kleinbürgertum (um 5 %)	– Alternatives Milieu (ca. 5 %-0 %) – Postmodernes Milieu (0 %-ca. 6 %)
2. „Respektable“ Volks- und Arbeitnehmermilieus (um 66 %)	
2.1. Traditionslinie der Facharbeit und der praktischen Intelligenz (um 30 %)	(a) Traditionelles Arbeitermilieu (ca. 10 %-ca. 4 %) (b) Leistungsorientiertes Arbeitnehmermilieu (ca. 20 %-ca. 18 %) (c) Modernes Arbeitnehmermilieu (0 %-ca. 8 %)
2.2. Ständisch-kleinbürgerliche Traditionslinie (zwischen 28 % und 22 %)	(a) Kleinbürgerliches Arbeitnehmermilieu (ca. 28 %-ca. 14 %) (b) Modernes (klein)bürgerliches Milieu (0 %-ca. 8 %)
2.3. Avantgarde der Jugendkultur (um 12 %)	Hedonistisches Milieu (ca. 10 %-ca. 12 %)
3. Traditionslinie(n) der unterprivilegierten Volks- und Arbeitnehmermilieus (um 12 %)	Traditionsloses Arbeitnehmermilieu, mit drei Teilgruppen: – Statusorientierte (ca. 3 %) – Resignierte (ca. 6 %) – Unangepasste (ca. 2 %)
Zur Beachtung: Die Prozentzahlen in der linken Spalte geben die <i>Bandbreite</i> der Milieugrößen an. Die Prozentzahlen in der rechten Spalte geben an, wie sich die Milieugrößen von 1982 bis 2000 <i>verändert</i> haben.	

Die Definition der Klassenmilieus über den Habitus steht nicht im Widerspruch zu ihrer ökonomischen Positionierung. Die biografischen Strategien führen in aller Regel zur Konzentration der Milieugehörigen in benachbarten oder strukturähnlichen Berufen, deren Gemeinsamkeit auf einem ähnlichen Bildungskapital beruht. Die Milieus lassen sich zwar nicht im Verhältnis von 1:1 aus den Berufsgruppen ableiten, aber sie haben, wie das Raumbild zeigt (Abb. 1), eindeutige Schwerpunkte im Raum der Berufspositionen. Bildung bedeutet für jede der fünf Traditionslinien der Milieus, die sich den drei Stufen des Bildungs- und Erwerbssystems zuordnen lassen (Abb. 3), etwas anderes:

2 Die Zuordnung der westdeutschen Milieus ist, auch mittels einer repräsentativen Befragung von 1991, näher untersucht in: Vester u. a. 2001. Die Prozentsätze und auch die ursprünglichen Milieubezeichnungen, die wir inzwischen weiterentwickelt haben, stützen sich auch auf neuere Daten des Sinus-Instituts (Becker u. a. 1992; Flaig u. a. 1993; stern 2000).

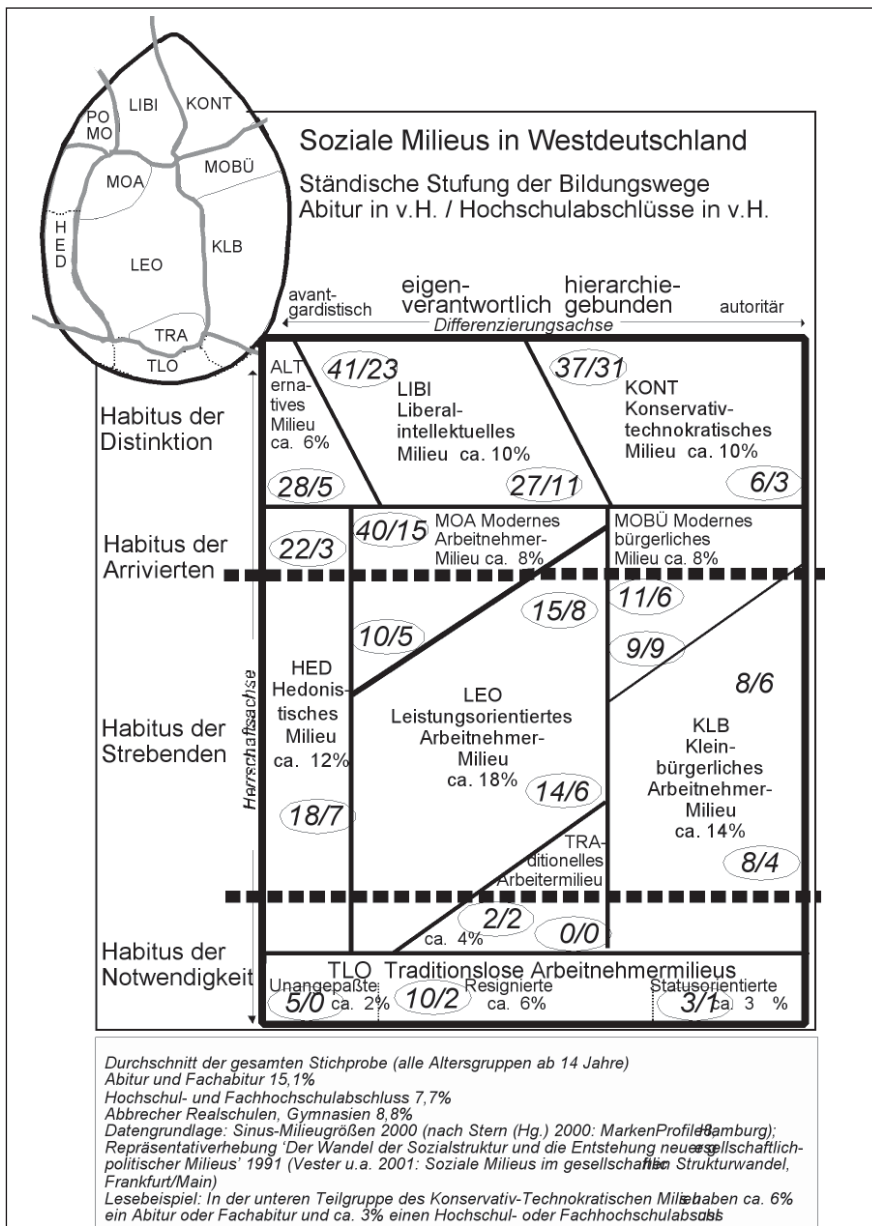
- (I) Bei Milieus von Macht und Besitz ist Bildung mit dem Ziel der exklusiven Statussicherung und -vererbung verbunden (1.1. in Abb. 5). Der Bildungselite geht es nicht nur um Leistung, sondern auch um Abgrenzung von den „gewöhnlichen“ Milieus durch distinktive, hochkulturelle Selbstverwirklichung (1.2.).
- (II) In der linken Mitte soll eine asketische Leistungs- und Bildungsethik Autonomiegewinn bringen (2.1.). In der kleinbürgerlichen Mitte dient Bildung der Einordnung in ständische Hierarchien (2.2.).
- (III) Für die Milieus der Unterprivilegierten symbolisiert Bildung das Mithalten mit der ‚respektablen‘ übrigen Gesellschaft (3.).

Das Interesse an Weiterbildung ist in allen Milieus gewachsen, allerdings verbunden mit den genannten verschiedenen Grundmotivationen und Strategien der Milieus. Die ‚innere‘ Motivation ist in den Milieus der linken Mitte besonders sichtbar. Momente einer meritokratischen Aufstiegsmentalität sind nur in Teilen der oberen 30 % zu vermuten. Für viele Gruppen, auch innerhalb der oberen Milieus, bedeutet Bildungserwerb nicht Aufstieg, sondern Statusbewahrung durch Umstellung. Auch die erwähnte Verwandlung von gut 20 % Selbstständigen in „Arbeitnehmer“ (die dadurch auf eindrucksvolle 89 % der Erwerbsbevölkerung anwuchsen) war kein vertikaler „Abstieg“, sondern eine horizontale „Umstellung“, ein Umzug innerhalb der gleichen sozialen Etage. Schon 1964 haben Bourdieu und Passeron (1971) auf den Zusammenhang der Bildungsexpansion mit den horizontalen Verschiebungen der Wirtschafts- und Klassenstrukturen hingewiesen. Diese wurden ausgelöst von der zunehmenden Kapitalkonzentration. Da es immer weniger Privatunternehmen zu vererben gab, musste das Bürgertum seit dem Ende der 1950er Jahre seine „Erbregeln“ verändern. Seine Nachkommen mussten sich zunehmend vom Erben ökonomischen Kapitals auf den Erwerb kulturellen Kapitals umstellen, das den Zugang zu leitenden Positionen im Management ermöglichte.

6. Die Milieus von Bildung, Macht und Besitz: Strategien der materiellen und kulturellen Exklusivität

Die Spuren dieser Umstellung finden wir heute noch im statistischen Profil der Milieus. In den Nachfolgeformationen der besitzbürgerlichen Klassenmilieus haben wir eine Differenzierung in zwei Untergruppen festgestellt (Vögele u. a. 2002, S. 297–309). Die obere Gruppe hat die Umstellung auf Bildung erfolgreich mitgemacht und hat mit 31 % die höchste, sogar die Bildungsbürger (23 %) übertreffende Quote von Hochschulabschlüssen. Die untere Gruppe liegt mit 3 % bei den niedrigsten Quoten. Sie ist den historisch überholten alten Erbregeln des Klein- und Mittelbesitzes verhaftet geblieben und besteht fast nur noch aus alten Leuten. (In unserer stilisierten Landkarte der Milieus (Abb. 4) sind die Untergruppen der Milieus durch oval umrahmte Zahlen markiert, die die prozentualen Quoten der Abitur- und der Studienabschlüsse für alle Milieugehörigen ab 14 Jahren angeben.)

Abbildung 4: Soziale Milieus in Westdeutschland: Die ständische Stufung des Bildungswegs



Die dominante *großbürgerlich-konservative* Gruppe (ca. 5 % der Bevölkerung) besteht aus hohen Managern und leitenden Angestellten der privatwirtschaftlichen und öffentlichen Verwaltung, gehobenen selbstständigen Unternehmern und Freiberuflern (vor allem Ärzte und Juristen). Sie kann auf eine Kontinuität überdurchschnittlicher höherer Bildung über mindestens drei Generationen zurückblicken, allerdings erhöhte sich die bereits hohe Abitur- und Studierquote nach 1955 noch einmal erheblich. Die dominierte *kleinbürgerlich-konservative* Teilgruppe (ca. 4 %) repräsentiert das alte mittlere Bürgertum. Seine Angehörigen haben direkt nach Abitur (6 %), Mittlerer Reife (22 %) oder Hauptschulabschluss (62 %) ihren beruflichen Aufstieg in gehobene wirtschaftliche und staatliche Verwaltungsfunktionen begonnen. Schon die Eltern hatten eher nur durchschnittliche Bildungsabschlüsse und waren, wie die Großeltern, mittlere Beamte und Selbstständige bzw. Landwirte. 69 % der Angehörigen des Milieus sind älter als 65 Jahre. Während bei den beiden konservativ-bürgerlichen Milieus so gut wie keine Aufsteiger aus mittleren oder niederen Milieus nachweisbar sind, zeigen die *liberal-intellektuellen* Milieus links neben ihnen Spuren einer gewissen vertikalen Aufstiegsmobilität (Vögele u. a. 2002, S. 275–287). Dies gilt allerdings nicht für die obere Gruppe, die *progressive humanistische Intelligenz* (5 %), die – wie ihre konservativen Nachbarn – ebenfalls seit mindestens drei Generationen überdurchschnittlich an der höheren Bildung teilhat und ihre Beteiligungsquote erneut kräftig erhöhte. Sie pflegt einen distinktiven Habitus der hochkulturellen Bildung, ein asketisch-elitäres Arbeitsethos und ein karitativ-idealisiertes Sendungsbewusstsein. Da dieser Habitus oft Generationen überdauernde ‚Investitionen‘ voraussetzt, sind Neuaufsteiger sehr selten. Demgegenüber sind die Angehörigen der unteren Teilgruppe, der *modernen Dienstleistungselite* (4 %), ganz überwiegend aus den nächstunteren Milieus, den Milieus der praktischen Intelligenz, aufgestiegen. Allein 42 % sind Kinder von Facharbeitern. Ihrem asketischen Aufstiegsweg aus bescheidenem Herkunftsmilieu entspricht ein technokratisch-rationales Leistungsethos und die Ablehnung übertriebener Selbstdarstellung. Auch ihre Bildungs- und Berufsziele sind weniger distinktiv. Zwar haben 27 % von ihnen das Abitur, aber nur 11 % einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss. Typischer ist ein anderer Weg: Sie arbeiten in modernen bildungs- und weiterbildungsintensiven Berufen der kulturellen, sozialen, gesundheitlichen, administrativen und kaufmännischen Dienstleistungen, für die ein Hochschulstudium meist nicht erforderlich ist. 67 % der Angehörigen dieses Milieus haben ihre Berufsstellung über einen Lehr- oder Fachschulabschluss erreicht. Es handelt sich meist um die „neuen Berufe“, die seit den 1950er Jahren mit dem Ausbau der sozialstaatlichen und privaten Dienstleistungen so stark expandiert sind.

7. Die „respektablen“ Volksmilieus: Strategien der Autonomie und der Statussicherung

Der Grundzug der beiden unteren Gruppen der oberen Milieus, die Vermeidung übermäßiger Aufstiegsrisiken, zeigt sich noch deutlicher in den großen Milieus der gesellschaftlichen Mitte, die mehr als 60 % der Bevölkerung umfassen (Vögele u. a. 2002, S. 311–389). Wir nennen sie „*respektable*“ *Volks- und Arbeitnehmermilieus*, weil sie

sich von den unteren, wenig geachteten Milieus durch stabile und geachtete Lebensverhältnisse unterscheiden. In diesem Rahmen verfolgen die beiden großen Traditionslinien der Volksmilieus³ jedoch verschiedene Strategien.

- In der Traditionslinie der *Facharbeit* (30 %) geht es um die *persönliche Autonomie*, die durch Strategien der guten Facharbeit, des Bildungserwerbs, der gegenseitigen Hilfe und der methodischen Lebensführung erreicht werden soll, also eine Art Volksausgabe der protestantisch-asketischen Arbeitsethik mit dem Grundsatz „Leistung gegen Leistung“. Das Bildungsstreben ist ein tief verinnerlichter und eher verselbstständigter Wert, nach dem Motto „Was Du im Kopf hast, kann Dir niemand wegnehmen“.
- In der ständisch-kleinbürgerlichen Traditionslinie (heute 22 %) geht es um eine *gesicherte soziale Rangposition*, die durch Strategien der Einordnung in persönliche Autoritätshierarchien, Pflichterfüllung und Konformität mit den geltenden Normen erreicht werden soll, also eine Art Patron-Klientel-Nexus nach dem Grundsatz „Treue gegen Treue“. Bildungserwerb ist ein eher abgeleiteter Wert mit der begrenzten Funktion, den Zugang zu einem „ordentlichen“ Beruf und äußerem Ansehen zu legitimieren.

In den beiden Traditionslinien haben Prozesse der Umstellung und der Auffächerung in modernere Teilmilieus stattgefunden, allerdings in verschiedener Form.

In der *kleinbürgerlich-ständischen Traditionslinie* (Vögele u. a. 2002, S. 357–376) wird Verantwortung eher nach oben delegiert, an Väter, Chefs, Honoratioren und Politiker, die als Vorbilder gelten, aber auch Fürsorgepflichten gegenüber ihrer Klientel erfüllen müssen. Die Traditionslinie besteht überwiegend aus Arbeitnehmern mit bescheidenem Einkommen, Hauptschulabschluss und Berufslehre. Offensichtlich hat über mehrere Generationen eine horizontale Umstellung vom kleinen, vor allem landwirtschaftlichen Eigentum und subalternen Dienstberufen auf Arbeitnehmerberufe mit ähnlichen Einkommens-, Bildungs- und Autoritätsstrukturen stattgefunden. Hier findet sich ein großer Teil der landwirtschaftlichen Erwerbsbevölkerung wieder, die seit 1950 von 25 % auf 2,5 % geschrumpft ist. Die ökonomischen und kulturellen Ressourcen der Traditionslinie liegen unter dem Durchschnitt. Strategien der höheren Bildung gelten als Risiko. Sie erfordern oft örtliche Mobilität und damit den Verlust der schützenden kleinräumlichen Milieus.

Die Traditionslinie der *Facharbeit* und der *praktischen Intelligenz* (Vögele u. a. 2002, S. 311–356) setzt nicht auf Protektion von oben. Vielmehr misstrauen ihre Angehörigen den oberen Milieus und setzen ihnen den zentralen Wert der *Unabhängigkeit* der eigenen Lebensweise entgegen. Die mündige, persönliche Eigenverantwortung wird nicht im Sinne des isolierten und einzigartigen bürgerlichen Individuums, das nach oben will, verstanden. Aus Erfahrung wissen sie, dass ihre Chancen durch ungleiche

3 Zur Arbeitnehmermitte gehört weiterhin noch ein Milieu, das Hedonistische Milieu (ca. 12%), das aus Kindern der beiden Herkunftsgruppen besteht, die sich in der Adoleszenzphase befinden und daher deren Strategien der Selbstdisziplinierung nur bedingt akzeptieren.

Machtverteilungen begrenzt sind, sodass sie ihre Autonomie nicht ohne den Erwerb der Ressourcen der Bildung, eines Arbeitsethos und der Netzwerke gegenseitiger Hilfe bzw. einer organisierten Gegenmacht erlangen können. Solidarität ist kein bedingungsloser Schutzanspruch, sondern folgt dem Grundsatz der Gegenseitigkeit. Es gilt „Leistung gegen Leistung“, außer wenn jemand unverschuldet in Not gerät.

Ungleiche soziale Stellungen sollen daher nicht aufgrund von Geschlecht, Ethnie oder anderen Zugehörigkeiten zugewiesen werden, sondern durch persönliche Leistung verdient sein. Es sollen dann Unterschiede des Lebensstandards und des Ansehens sein, nicht der Macht über andere Menschen. Eine gerechte Gesellschaft darf also Differenzierungen nach Leistung, aber nicht Klassenherrschaft enthalten. Das besondere Arbeits- und Verantwortungsethos ermöglichte es den Milieus, sich erfolgreich auf moderne Technologien, Arbeitsweisen und Lebensstile umzustellen. Die Bildungsbeteiligung hat von Generation zu Generation überdurchschnittlich zugenommen. Dabei repräsentiert die jüngste Generation, das rasch auf 8 % gewachsene „Moderne Arbeitnehmermilieu“, die neue, hoch qualifizierte Arbeitnehmerintelligenz in modernen technischen, sozialen und administrativen Berufen, die sich an der Basis vor Ort solidarisch engagiert und für unkonventionelle Formen offen ist. Ihr Bewusstsein ist eindeutig arbeitnehmerisch; vermisst werden aber größere Mitwirkungsmöglichkeiten und ein Klima moderner Lebensstile in der Gewerkschaft.

Durch die Erfahrungen der Wirtschaftskrise ist seit langem bei allen drei Milieus der Traditionslinie das Vertrauen in das Sozialmodell der Bundesrepublik, nach dem Leistung auch gerecht belohnt wird, nachhaltig erschüttert. Sie sehen die Risiken des sozialen Wandels auf sich abgewälzt. In diesem Moment liegt der Rückgriff auf alte Bildungs- und Erwerbsstrategien, die die Risiken eines Scheiterns begrenzen, nahe. Das differenziert ausgebaute mittlere Ausbildungssystem ermöglicht über die Realschulen und Fachschulen eine relativ zielgenaue Positionierung in den angestammten, aber weiterentwickelten Berufsfeldern der gut qualifizierten Arbeitnehmermilieus. Der begrenzte Erwerb von Bildungskapital kann hier vor allem durch das soziale Kapital, die informierenden und stützenden Beziehungsnetze in der Herkunftsregion, kompensiert werden. Es ist nicht nötig, für die Ausbildung die Herkunftsregion lange und zu hohen Kosten zu verlassen. Nur der bildungsintensive neue Arbeitnehmertypus setzt derzeit stärker auf allgemein bildende Strategien.

8. Die Milieus der Unterprivilegierten: Strategien der Anlehnung und Gelegenheitsorientierung

Die Milieus der Unterprivilegierten bilden eine Art „Unterklasse“ unterhalb der großen Arbeitnehmermitte. Diese sog. *„traditionslosen Arbeitnehmermilieus“* (ca. 12 %) erfahren die soziale Welt über den Gegensatz von Macht und Ohnmacht. In unberechenbaren Lebensverhältnissen nutzt das Ethos planmäßiger Lebensführung wenig. Von der Selbstdisziplinierung für lange Bildungswege versprechen sie sich wenig, da sie nicht mit sicheren Erträgen rechnen. Wichtiger sind die Fähigkeiten der flexiblen Nutzung

gebotener Gelegenheiten, des raschen Dazulernens und der Anlehnung an Stärkere. Diese Milieus, für die immer ungelernte und unstetige Beschäftigungen typisch waren, hatten in der alten Bundesrepublik wie auch in der DDR erstmals dauerhafte, wenn auch körperlich belastende Beschäftigungen als Arbeiter am Fließband und im Bergbau und als Angestellte in bestimmten Dienstleistungen finden können. Dies ermöglichte eine Anlehnung an die Lebensstrategien der ‚respektablen‘ Arbeitnehmersmilieus über ihnen. Heute aber werden viele dieser Arbeitsplätze in andere Länder verlagert. Als gering Qualifizierte, die auch an den Bildungsöffnungen kaum teilhatten, finden die Angehörigen der Milieus schwer neue Jobs. Viele sind dauerhaft arbeitslos bzw. stärker in prekären Beschäftigungen aktiv.

9. Die Mechanismen der Bildungssegregation

Die beschriebenen Kompetenzen der Milieus sind alles andere als fixe Eigenschaften, aus denen sich das Bildungssystem nur die für jeden Berufsweg passenden „Begabungen“ herausfiltern müsste. Sie sind vielmehr *offene Dispositionen*. Für die Erreichung des gesteckten Ziels im sozialen Raum, eines bestimmten Lebens- und Berufszuschnitts, haben alle Milieus von früh auf ein umfangreiches Repertoire von Verhaltensregeln und Orientierungsmustern kultiviert, das zwar seine Grenzen hat, aber mit dem auch erfindungsreiche Variationen entwickelt werden können. So haben sich die Milieus in den jüngeren Generationen auf die neuen Differenzierungen in dem dreistufigen Ausbildungs- und Berufssystem umgestellt und in ihren Kompetenz- und Werteperspektiven erheblich weiterentwickelt.

Die Potenziale der Akteure gehen über das hinaus, was unser Bildungswesen ermöglicht. In der Bundesrepublik sind die Umstellungen gebremst und verlaufen unterhalb des Möglichen. Diesen Rückstand haben die neueren internationalen Vergleichsstudien wirksam aufgezeigt. Es bleibt dabei oft unbeachtet, dass die PISA-Studie für die Bundesrepublik ein Zurückbleiben nicht nur der schwächsten, sondern auch der stärksten Kompetenzgruppen bei den Vierzehnjährigen feststellt (PISA 2000). Dieser doppelte Rückstand scheint auf zwei verschiedene Mechanismen zurückzugehen: auf Selektionsprozesse nach sozialer Herkunft im unteren Teil und auf Entwicklungsblockaden im oberen Teil des Bildungssystems. Die IGLU-Studie, die die deutschen *Grundschulen* hinsichtlich solcher Leistungsdifferenzen deutlich über dem internationalen Durchschnitt abschneiden ließ, zeigt noch deutlicher, dass es sich um ein produziertes Problem handelt, das durch Verlernen, Entmutigen und Stagnation erst in der Phase ab zehn Jahren entsteht. Es ist gerade die Phase, in der die Schülerinnen und Schüler verstärkt unter Selektionsdruck geraten. In diesem Prozess wirken verschiedene Mechanismen zusammen: die institutionelle Struktur, die pädagogische Kultur und die Strategien der Herkunftsmilieus.

Die Kompetenzunterschiede hängen, wie die PISA-Studie bestätigt, nur teilweise von der institutionellen Gliederung ab. Denn in allen Schultypen streuen die Kompetenzen der Jugendlichen über ein größeres Spektrum. Hier scheint ein zweiter Mechanismus zu

wirken. Die pädagogische Praxis und die schulische Kultur sind in Deutschland offenbar so, dass sie die Jugendlichen weniger als in anderen Ländern zum Lernen motivieren. Beide Mechanismen – die institutionelle und die pädagogische Steuerung – wirken mit den milieuspezifischen Strategien zusammen. Diese lassen es so erscheinen, als ob die Individuen es selber sind, die ihre Bildungs- und Berufswege „wählen“, die sich selbst „durchsetzen“ oder „abdrängen“ bzw. „eliminieren“ (Bourdieu) lassen. Die Zwänge, die hinter diesen scheinbar freien „Wahlentscheidungen“ stehen, liegen in der Verschiedenheit nicht nur der materiellen, sondern auch der kulturellen und sozialen Handlungsressourcen und Strategien der Milieus. Das individuelle Durchsetzungsvermögen hängt nicht zuletzt auch von der herkunftsbedingten Sozialisation ab. Sie vermittelt bestimmte Formen des Auftretens und Sprechens, des Umgangs, des Geschmacks oder der Allgemeinbildung, bei den obersten Milieus ganz besonders die mühelose Selbstverständlichkeit der kulturellen Formen, die Selbstsicherheit und die Orientiertheit im Feld (Geißler 1994, S. 134 ff.; Steinkamp 1991, S. 252 ff.), wie sie auch die Eliteforschungen von Michael Hartmann (2002) und von Tomke Böhnisch (1999) beschreiben (vgl. Hradil u. a. 2003). Zum anderen wird das „Leistungspotenzial der Kinder aus den unteren Schichten nicht voll ausgeschöpft“; hierzu tragen „leistungsunabhängige soziale Filter“ bei. Die Bildungsstrategien der Herkunftsmilieus wirken mit den Steuerungen der Lehrer zusammen, wobei auch positive Empfehlungen der Lehrer von den mittleren und unteren Schichten aufgrund ihrer strategischen Präferenzen weniger befolgt werden (Geißler 2002, S. 356 f.).

Solche Abdrängungsprozesse erfolgen mehr oder minder unbewusst über die Kultur- und Geschmacksschemata, die in der pädagogischen Kommunikation, bei den Empfehlungen der Lehrer und auch schon bei den Schulwahlentscheidungen der Eltern wirksam sind. Bourdieu hat deshalb eine differenzierende, den verschiedenen Klassenkulturen Rechnung tragende Pädagogik gefordert. Er betont, dass sie mindestens ebenso wichtig wie die Bewältigung der institutionellen und materiellen Bildungsbarrieren sei: „Zu meinen, wenn man allen gleiche wirtschaftliche Mittel bereitstelle, gäbe man auch allen [...] gleiche Chancen [...], hieße in der Analyse der Hindernisse auf halbem Wege stehenbleiben und übersehen, daß die [...] Fähigkeiten weit mehr als durch natürliche „Begabung“ [...] durch die mehr oder minder große Affinität zwischen den kulturellen Gewohnheiten einer Klasse und den Anforderungen des Bildungswesens oder dessen Erfolgskriterien bedingt sind. [...] Für Kinder von Arbeitern, Bauern, Angestellten und Einzelhändlern bedeutet Schulbildung immer zugleich Akkulturation. [...] Das kulturelle Erbe ist so ausschlaggebend, daß auch ohne ausdrückliche Diskriminierungsmaßnahmen die Exklusivität garantiert bleibt, da hier nur ausgeschlossen scheint, wer sich selbst ausschließt“ (Bourdieu u. a. 1971, S. 40; S. 44).

Literatur

- Becker, U./Becker, H./Ruhland, W. (1992): Zwischen Angst und Aufbruch. Das Lebensgefühl der Deutschen in Ost und West nach der Wiedervereinigung. Düsseldorf
Blossfeld, H.-P. (1985): Bildungsexpansion und Berufschancen. Frankfurt a. M.
BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2003): OECD-Veröffentlichung „Bil-

- „Bildung auf einen Blick 2003“. Wesentliche Aussagen der OECD zur Ausgabe 2003. Berlin: www.bmbf.de/download.html
- Böhnisch, T. (1999): Gattinnen. Die Frauen der Elite. Münster
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P./Passeron, J. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart
- Flaig, B./Meyer, T./Ueltzhöffer, J. (1993): Alltagsästhetik und politische Kultur. Bonn
- Friedeburg, von L. (1992): Bildungsreform in Deutschland. Frankfurt a. M.
- Geißler, R. (Hrsg.) (1994): Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland. 2. Auflage Stuttgart
- Geißler, R. (2002): Die Sozialstruktur Deutschlands. 3. Auflage Opladen
- Hartmann, M. (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Frankfurt a. M.
- Hradil, S./Imbusch, P. (Hrsg.) (2003): Oberschichten – Eliten – Herrschende Klassen. Opladen
- Klemm, K. (2001): Perspektive: Akademikermangel. – Eine Studie zur Entwicklung auf dem akademischen Arbeitsmarkt bis 2010. Universität Essen
- Klemm, K./Weegen, M. (2000): Wie gewonnen, so zerronnen. Einige Anmerkungen zum Zusammenhang von Bildungsexpansion und Akademikerangebot. In: Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 11, S. 129–150
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2001): Schule in Deutschland. Zahlen, Fakten, Analysen, Bonn: KMK (Dokumentation Nr. 155)
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Bonn
- Mayer, K./Blossfeld, H.-P. (1990): Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheiten im Lebensverlauf. In: Berger, P./Hradil, S. (Hrsg.) (1990): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Soziale Welt Sonderband 7. Göttingen S. 297–318
- Middendorf, E. (2003): Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks 1951–2003. Hannover. Internet: www.sozialerhebung.de/Geschichte.Sozialerhebung.pdf.
- Müller, W. (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 38, S. 81–112
- OECD (2003): Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2003, Bonn
- Peisert, H. (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München
- „PISA 2000“ (2001). Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- „PISA 2000“ (2002). Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen
- Schimpl-Neimanns, B. (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 4, S. 636–669
- Schnitzer, K./Isserstedt, W./Middendorf, E. (2001): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2000. 16. Sozialerhebung der Deutschen Studentenwerks. Bonn
- Steinkamp, G. (1991): Sozialstruktur und Sozialisation. In: Hurrelmann, K./Uhlich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim. S. 251–277
- „der stern“ (Hrsg.) (2000): Markt-Profile. Hamburg
- Teichler, U./Schomburg, H. (2003): Hochschulen was dann? Europäische Karrieren im Vergleich. Beitrag zur Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute e.V. „Bildungssysteme im internationalen Vergleich“ vom 9. bis 10.10.2003 in Eichstätt. Kassel. (Manuskript)
- Vester, M./Oertzen, von P./Geiling, H. u. a. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt a. M.
- Vögele, W./Bremer, H./Vester, M. (2002): Soziale Milieus und Kirche. Würzburg

ARBEITSGRUPPE 1
MILIEUS – INTERESSEN – ADRESSATEN – INSTITUTIONEN

Moderation: Rudolf Tippelt

Einführung in das Thema der Arbeitsgruppe 1: „Milieus – Interessen – Adressaten – Institutionen“

Bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts setzt sich die Weiterbildungsforschung intensiv mit den Weiterbildungsangeboten aus der Sicht der Teilnehmenden und Adressaten auseinander. Beginnend mit Hörerstatistiken Ende des 19. Jahrhunderts wandte man sich zunächst der Differenzierung der Teilnehmerschaft auf der Basis einfacher soziodemografischer Merkmale (vgl. Engelhart in Tippelt 1999), später der Erstellung sogenannter „sozialer Profile“ der Hörschaft zu (vgl. Radermacher 1932). Ziel war es zum einen, Planungsdaten für den Ausbau des Bildungswesens zu gewinnen; zum anderen sollte Rechenschaft über finanzielle Aufwendungen abgelegt werden.

Nach dem zweiten Weltkrieg wandte man sich vornehmlich dem Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Bildungsverhalten, Bildungsinteressen und Bildungseinstellungen zu. Im Mittelpunkt standen hier – in Anlehnung an die damalige Diskussion um Chancengleichheit im Bildungswesen – nicht nur aktuelle, sondern auch potenzielle Weiterbildungsteilnehmer. Die Differenzierung von „gesellschaftlichen Teilgruppen“ sowie die Analyse von Bildungseinstellungen im Kontext sozialer Herkunft erfolgte dabei auf der Basis klassischer Schichtmodelle. In dieser Forschungstradition gilt die Göttinger Studie (vgl. Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966), die erstmals das Bildungsinteresse und Bildungsverhalten *aller* Bevölkerungsschichten erfasste, zu Recht bis heute als „Leitstudie“ der differentiellen Bildungsforschung. Aussagen über Interessen, Motive und Barrieren in Bezug auf Weiterbildung konnten hier auf der Basis der Zugehörigkeit zu vier hierarchisch angeordneten Schichten der Gesellschaft differenziert werden.

Heute sind Konzepte der adressatenbezogenen Milieuforschung wie auch der Teilnehmerforschung einflussreich. Aber auch die Zielgruppenforschung, die Teilnehmer/innen meist nach Alter, Geschlecht oder beruflichem Status unterscheidet und zielgruppenadäquate Weiterbildungsprogramme – häufig auch als Modellprojekte – initiiert, tragen zum Erkenntnisgewinn über die Adressaten der Weiterbildung kontinuierlich bei. In der Arbeitsgruppe werden diese verschiedenen Formen der Adressatenforschung thematisiert und es werden empirische Ergebnisse aktueller Weiterbildungsprojekte dokumentiert.

Literatur

- Radermacher, L. (1932): Zur Sozialpsychologie des Volkshochschülhörers (Eine Untersuchung von 21.749 Kursteilnehmern). In: Zeitschrift für angewandte Psychologie, H. 5, S. 461–486
- Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart
- Tippelt, R. (Hrsg.) (1999): Bildung und soziale Milieus. Oldenburg

Lernhabitus und Milieu als zentrale Dimensionen bei der Untersuchung lebenslanger Lernprozesse

Lern- und Verlernprozesse im Erwachsenenalter stehen in einem Zusammenhang zu Lernmustern, die in der jeweiligen Herkunftsfamilie und im Milieu erworben wurden. In der empirisch-qualitativen Studie „Biographie und Lernhabitus“ (Herzberg 2004), aus der nachfolgend zentrale Kerngedanken vorgestellt werden, wird am Beispiel heute erwachsener Kinder Rostocker Werftarbeiter aufgezeigt, welchen Einfluss das über die Generationenschwelle tradierte Wissen und das Herkunftsmilieu bei der biografischen Verarbeitung des gesellschaftlichen Transformationsprozesses in der ehemaligen DDR haben.

Für die Analyse der Lern- und Bildungsprozesse wird in der Studie der Forschungszugang über die Biografie gewählt. Neben den Bildungsbiografien der Rostocker Werftarbeiterkinder werden auch die Biografien der Eltern einer sorgfältigen Rekonstruktion unterzogen.¹ Auf diesem Weg können Kontinuität und Wandel intergenerational tradierter Lernmuster dargestellt werden. Unter sozialkonstruktivistischer Perspektive werden die Dimensionen *Habitus* und *Milieu* in der Untersuchung gezielt berücksichtigt. Das von Bourdieu zugrunde gelegte Habituskonstrukt (vgl. Bourdieu 1994) wird hierbei jedoch modifiziert, zumal es nur etwas über den Vergesellschaftungsaspekt eines Menschen aussagt, nichts aber über dessen Individuierungsprozess bzw. die Entwicklungsmöglichkeiten eines Habitus. Dies erscheint allerdings notwendig, wenn das Konzept für die Untersuchung von Lern- und Bildungsprozessen Anwendung finden soll. Mit dem Konzept des biografischen Lernhabitus, das unter Rückgriff auf biografietheoretische Überlegungen entwickelt wurde, können die habituellen Basismuster eines Menschen einerseits, die Emergenz individueller Transformation andererseits erfasst werden. Die Definition des biografischen Lernhabitus lautet: *Er ist Produkt inkorporierter sozialer Strukturen, zugleich aber auch das Erzeugungsprinzip biografischer Lern- und Bildungsprozesse*. Mit folgenden Kategorien lässt sich der biografische Lernhabitus bei der empirischen Analyse erfassen: *Bildungsaspirationen, biografische Lern- und Verarbeitungsstrategien, Deutungshoheit, Wertorientierungen, biografische Reflexivität*.

Unter dem Begriff Milieu wird in der Studie nicht nur die Mesosphäre zwischen abstrakter Struktur- und konkreter Handlungsebene verstanden. Im Anschluss an Karl

¹ Das Sample der Untersuchung setzt sich aus neun biographisch-narrativen Interviews mit Rostocker Werftarbeiter/innen der Geburtsjahrgänge 1922 bis 1936 und zehn Interviews mit deren Kindern zusammen. Die Kinder sind in den Jahren zwischen 1946 und 1964 geboren. Für die intensive Fallbearbeitung wurden drei intergenerationale Fallkonfigurationen einer genaueren Analyse unterzogen.

Mannheim wird unter dem Begriff Milieu jener „konjunktive Erfahrungsraum“ (vgl. Mannheim 1980, S. 211) gefasst, der die Sozialwelt im Nahbereich umschreibt.

In den folgenden Ausführungen soll zunächst die spezifische Dynamik des Rostocker Werftarbeitermilieus skizziert werden (1). Anschließend werden Kontinuität und Wandel eines biografischen Lernhabitusmusters anhand einer Fallkonfiguration aufgezeigt (2). In einer Schlussbetrachtung werden mögliche erwachsenenpädagogische Konsequenzen einer Biografieorientierung angesprochen (3).

1. Eine Skizze des Rostocker Werftarbeitermilieus

Die spezifische Dynamik des Rostocker Werftarbeitermilieus ist im Rahmen eines größeren, der zugrunde liegenden Studie vorausgegangenen Forschungsprojekts (vgl. Alheit u. a. 1999) untersucht worden. In diesem Projekt wurden Modernisierungsprozesse zweier deutscher Werftarbeitermilieus in den 1950er Jahren im Vergleich analysiert. Es ging um die Untersuchung des „AG-Weser“-Milieus in Bremen und des Rostocker Neptunwerftmilieus. In Bezug auf das Rostocker Werftarbeitermilieu konnte folgendes Phänomen beobachtet werden:

Während die Arbeiter im Produktionsbereich politisch-symbolisch als Vertreter der Arbeiterklasse sowie aufgrund ihrer geschickten Aushandlungsstrategien privilegiert wurden, fand gleichzeitig eine Entwertung von Bildungssegmenten mit höherer Qualifikation statt. Bildungs- und Qualifikationsaufsteiger, die offiziell durchaus zu ihrem Bildungsaufstieg angehalten wurden, mussten ihre Aufstiegsprozesse dementieren, wenn sie im Milieu anerkannt sein wollten. Aufgrund der ausgesprochen egalitären gesamtgesellschaftlichen Stimmung war eine Exposition der Bildungs- und Qualifikationsaufsteiger verpönt. Zugleich erschien ein Bildungsaufstieg auch ökonomisch keineswegs attraktiv. Er führte zu Einkommensverlusten. Die Aufgestiegenen gerieten zudem in eine Pufferfunktion zwischen staatlicher Planungslogik und Arbeiterschaft. Dies bedeutete einen Autonomieverlust, denn das Milieu stellte, anders als es vielleicht zu erwarten wäre, keineswegs eine staatstragende soziale Einheit dar, sondern eine Art „autonomes Gegenmilieu“ (Alheit u. a. 1999).

Die Arbeitskolonnen und insbesondere ihre Vorarbeiter, die so genannten Brigadiere, haben im Zuge von Arbeitsnormaushandlungen in den 1950er Jahren eine Autonomie gegenüber staatlichen Vorgaben erlangt, die im vorangegangenen Projekt zwar keineswegs als politische, aber dennoch als Lohnautonomie gedeutet werden konnte. Diese Autonomie hat für die Arbeiter zu einer zufrieden stellenden Lohnentwicklung geführt, zugleich jedoch die Produktivität gehemmt und bereits Ende der 1950er Jahre zu einer Gefährdung der ökonomischen Reproduktion der Gesamtgesellschaft beigetragen. Dieser Prozess hat die Beschäftigten im Produktionsbereich privilegiert, während es zu einer Entwertung des Bildungskapitals gekommen ist. Dies – so lautet die Ausgangshypothese der Studie, auf die hier Bezug genommen wird – hatte nicht nur

Auswirkungen auf die nachfolgende Generation der Arbeiter im Produktionsbereich, sondern auch auf die Gruppe der Bildungs- und Qualifikationsaufsteiger. Dieses Phänomen soll anschließend nicht weiter theoretisch erörtert, sondern an einem empirischen Fallbeispiel veranschaulicht werden.

2. Fallbeispiel: Franz Richter und sein Sohn Andreas²: Vom gebrochenen Bildungsaufstieg zum Widerstand gegen aufstiegsorientierte (Weiter-)Bildung

In diesem Fall bestätigt sich die Vorannahme, dass die Entwertung des Bildungskapitals nicht nur eine Auswirkung auf die nachfolgende Generation der Arbeiter im Produktionsbereich, sondern auch auf die Kinder der Bildungs- und Qualifikationsaufsteiger im Milieu hat.

Franz Richter, der 1930 geboren wird und der zur Gruppe der Bildungs- und Qualifikationsaufsteiger im Milieu gehört, gibt vor dem Hintergrund seiner eigenen Bildungsaufstiegserfahrungen im Milieu an seinen Sohn die Botschaft weiter, dass er auf einen höheren Bildungsweg verzichten und wieder Arbeiter werden soll. Er gibt ein bewahrendes Lernhabitusmuster weiter, das keine Bildungsaspirationen umfasst, von Wertschätzung praktischer Arbeit und Skepsis gegenüber theoretischem Wissen geprägt ist und keine (lern)biografische Reflexivität umfasst. Hierbei muss erwähnt werden, dass Vater Richter seinen Bildungsaufstieg zum Industrieökonom keineswegs intentional geplant hat, sondern von außen dazu aufgefordert worden ist. Für den aus dem Sudetenland vertriebenen Franz Richter wurde durch die Anpassung an die Anforderung von außen gewährleistet, dass er im Milieu verbleiben konnte, während viele Zugewanderte entlassen wurden.

Dass Franz Richter seinen eigenen, im Herkunftsmilieu erworbenen bewahrenden Lernhabitus trotz Bildungsaufstieg nicht maßgeblich in die Richtung von mehr Handlungsautonomie und biografischer Reflexivität verändern konnte, wird insbesondere an den Stellen des Interviews deutlich, in denen er über die Situation bei der Arbeit spricht. Es wird erkennbar, dass er in seiner beruflichen Leitungsposition als Gruppenleiter im Elektroeinkauf keine Möglichkeit zur Entwicklung von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit hatte. Die Persistenz seines Lernhabitus lässt sich auch anhand seiner Werteskala bezüglich praktischer Berufserfahrung und theoretischem Wissen ablesen. Franz Richter schätzt praktische Arbeit trotz seines eigenen Bildungsaufstiegs mindestens ebenso, wenn nicht höher ein als theoretisches Wissen. Zudem fehlen Franz Richter zur Ausfüllung der Leitungsposition die biografischen Ressourcen (u. a. die reflexive Distanz), so dass er zum Spielball zwischen den Fraktionen, der staatlichen Planungslogik und der Arbeiterschaft wird. Mit dem Rückgriff auf habituelle Basismuster bzw. auf damit verbundene Tugenden wie Fleiß und ein hohes Arbeitsethos schafft er sich eine berufliche Überforderungssituation. Er übernimmt die liegenbleibenden Arbeiten

2 Die Personennamen wurden anonymisiert.

seiner Brigade, für deren Delegation er eigentlich zuständig wäre, selbst. Nüchtern resümiert er: „*Na und halt so, somit hab ich eben nicht viel Freizeit gehabt*“. Wenngleich er also formal einen Bildungsaufstieg gemacht hat, so hat er sein bewahrendes Lernhabitusmuster nicht wirklich überschritten. Die Botschaft an seinen Sohn lässt sich vor diesem Hintergrund keineswegs als Bruch, sondern als Ausdruck von Kontinuität deuten, denn der Vater hat sich zwar funktional, aber nicht habituell aus dem Milieu gelöst.

Andreas Richter, 1960 geboren, ratifiziert den Bildungsauftrag seines Vaters und übernimmt das bewahrende Lernhabitusmuster. Anders als sein Vater verzichtet er jedoch auf einen Bildungsaufstiegsprozess. Bereits die Schule ist für ihn entsprechend der Botschaft seiner Eltern nur instrumentell wichtig als Vorbereitung auf das Arbeitsleben. Andreas Richter wird wieder Arbeiter. Er profitiert hierbei von den sozialen Beziehungen seines Vaters auf der Werft. Er wird Dreher auf der Neptunwerft. Die Möglichkeit seinen Meister zu machen, lehnt er ab.

Aus heutiger Sicht – unter kapitalistischen Bedingungen lebend – begründet er sein Handeln damit, dass er als Meister im Gegensatz zum Verdienst des Facharbeiters eine erhebliche finanzielle Einbuße erfahren hätte. Darüber hinaus dürften aber auch die widersprüchlichen Leitungserfahrungen seines Vaters sowie das Bindungsvermögen der Arbeitsbrigade wesentliche Gründe für seinen Bildungsverzicht dargestellt haben. Zudem bezweifelt Andreas Richter die Nützlichkeit theoretischen Wissens für die Position des Meisters. Ebenso wie sein Vater ist er theoretischem Wissen gegenüber skeptisch eingestellt. Andreas Richter konstruiert sich in seiner lebensgeschichtlichen Erzählung als stolzen Werftfacharbeiter, der über ein hohes Maß an sozialen Beziehungen verfügt. Er spricht ausführlich über die ausgesprochen guten Beziehungen in seiner Arbeitsbrigade.

Mit dem gesellschaftlichen Transformationsprozess werden seine biografischen Ressourcen dramatisch entwertet. Andreas Richter ist einem deutlichen Individualisierungsprozess ausgesetzt. Die Werft baut rapide Stellen ab, das Arbeitskollektiv von Andreas Richter zerfällt, und er steht selbst vor der Frage, ob er seinen Arbeitsplatz behalten oder lieber eine Umschulung machen soll. In dieser Situation beharrt Andreas Richter nicht auf seinem Widerstand gegen Weiterbildung, sondern zieht den Besuch einer derartigen Maßnahme in Betracht. Dennoch behält er seine Arbeitsorientierung eindeutig bei und entscheidet sich gegen eine Umschulung. In dieser Entscheidungssituation, in der Andreas Richter einen Experten der Betriebsakademie zu Rate zieht, wird sein biografisches Handlungspotenzial erkennbar. Er reflektiert die ihm beruflich offenstehende, bisher aber nicht verwirklichte Option einer Umschulung. Dieses Handeln verweist auf sein intuitives Wissen über sein Potenzial an nicht gelebtem Leben. Er ist in der Lage, seine berufliche Perspektive mit Unterstützung des Experten einzuschätzen. Auf der Basis und mit Vertrauen auf sein Facharbeiterkönnen trägt er in dieser prekären Situation das Risiko und behält – anders als viele seiner Kollegen – seinen Arbeitsplatz auch auf die Gefahr hin, dass er arbeitslos werden kann. In diesem Zu-

sammenhang lässt sich von einem transitorischen Bildungsprozess (Alheit 1993) sprechen, den Andreas Richter macht. Mit seiner Fähigkeit, alte Wissensbestände an neue Sinnressourcen anzuschließen, verfügt er über die Fähigkeit der Biographizität (ebd., 1993). Trotz zunehmender und von außen aufgeprägter Reflexivität scheint der Lernhabitus von Andreas Richter dennoch weitgehend persistent zu bleiben. So entwickelt Andreas Richter auch nach der Wende keine Aspirationen in Bezug auf Bildung und Qualifikation. Er bleibt beruflich bei seinen Leisten und zieht keinen beruflichen Mobilitätsprozess in Betracht. Andreas Richter sucht sich ein neues Milieu der sozialen Integration vor Ort. Er ersetzt das zerfallende Arbeitskollektiv durch den Beitritt in einen Schützenverein und sagt: *„Ja, da habe ich meine Kumpels jetzt“*. Theoretischem Wissen misst Andreas Richter nach wie vor keine große Bedeutung bei.

Aber nicht in jedem Fall hat die spezifische Dynamik des Milieus bzw. Submilieus sowie die Entwertung des Bildungskapitals derart einschneidende Folgen für bzw. gegen die Entwicklung von Bildungsaspirationen wie im Falle von Franz Richter und seinem Sohn Andreas. So konnte beispielsweise in einem maximalen Vergleichsfall herausgefunden werden, dass das familiäre Mikromilieu und die in ihm weiter gegebenen Bildungsaspirationen einen wesentlich bedeutsameren Einfluss auf die intergenerationalen Bildungsbio grafien genommen haben als das Milieu. Dementsprechend lässt sich auch im Hinblick auf die Gesamtergebnisse der Studie „Biographie und Lernhabitus“ festhalten, dass – anders als zunächst erwartet – das jeweilige familiäre Mikromilieu neben den einzelnen Submilieus einen entscheidenden Orientierungsrahmen für die Ausbildung von Bildungsorientierungen dargestellt hat.

3. Schlussbetrachtung

Prägnant erscheint nach diesem kurzen Einblick in die Empirie, aber auch in Bezug auf die Ergebnisse der zugrunde liegenden Studie die erstaunliche Beharrungskraft der Lernhabitusmuster. Die beiden in der Untersuchung identifizierten Muster, ein bewahrendes und ein entwicklungsorientiertes, bleiben über die Generationenschwelle, unter Einfluss der spezifischen Dynamik des Milieus bzw. der Submilieus sowie im gesellschaftlichen Transformationsprozess weitgehend persistent. Es entsteht nach den Ergebnissen der empirischen Analyse der Eindruck, dass umfangreiche Lernhabitusmetamorphosen im Rostocker Werftarbeitermilieu vor dem Hintergrund der historischen und sozialen Situation in der ehemaligen DDR blockiert gewesen seien.

Ein Blick auf das mit dem Rostocker Werftarbeitermilieu vergleichbare „AG-Weser“-Milieu in Bremen und die in ihm stattfindenden intergenerationalen Modernisierungsprozesse über Bildung und Qualifikation (vgl. Alheit u. a. 1999, Dierßen u. a. 1997) bestärkt die Annahme einer intergenerationalen Modernisierungsblockade. Dieses Ergebnis korrespondiert mit den Forschungsergebnissen von Alheit u. a. (2004), die bei der Untersuchung von Mentalitätsentwicklungen in einer ostdeutschen Grenzregion eine „intergenerationale Modernisierungsresistenz“ festgestellt und diese in Zusam-

menhang mit dem sozialen „Subraum“ in der ehemaligen DDR gebracht haben. In diesem sozialen Raum haben während der gesamten DDR-Zeit keine bemerkenswerten Bewegungen stattgefunden. Die Tradierungspraxis in den Familien und Submilieus hat in diesem sozialen Raum eine bedeutsame Rolle gespielt.

Mit Hilfe des biografischen Lernhabituskonzepts konnten trotz Persistenzverhalten auch Entwicklungsmöglichkeiten des intergenerational tradierten Lernhabitus aufgezeigt werden, die durch ein innovatives Konzept des *lebenslangen Lernens* befördert werden könnten. Hierzu abschließend einige erste Überlegungen und Gedanken. Dieses Konzept müsste, und hierin stimme ich Alheit und Dausien (2002) zu, biografiethoretisch und empirisch fundiert sein. Das vorgestellte Untersuchungskonzept und die präsentierten Ergebnisse sollen einen Beitrag zu einer solchen biografischen Lerntheorie beitragen. Die herausgearbeiteten Lernhabitusmuster sensibilisieren dafür, dass die Begriffe des selbstgesteuerten, selbst-direktiven Lernens (vgl. u. a. Straka 1997, Dohmen 1998), die oftmals in der Diskussion um das lebenslange Lernen genannt werden, als zu idealisiert erscheinen, zumal sie nicht selten auf der Vorstellung autonom und strategisch Lernender basieren (vgl. Alheit u. a. 2002). So konnte insbesondere durch die Herausarbeitung des bewahrenden Lernhabitusmusters in der ausführlich vorgestellten Fallkonfiguration auch auf Grenzen lebenslanger Lernprozesse durch tiefsitzende überindividuelle Muster hingewiesen werden. In den vorausgegangenen Ausführungen ließ sich jedoch auch auf Ressourcen für lebenslange biografische Lernprozesse aufmerksam machen, zu deren Anregung Bildungsinstitutionen neben der Vermittlung von Fachwissen zunehmend aufgefordert sind. Diese Potenziale finden in einem Modell zielgerichteter Selbststeuerung, das primär an institutionalisierten Vorgaben, wie dem Wissenserwerb, orientiert ist, zu wenig Berücksichtigung. So konnte beispielsweise anhand der sorgfältigen Rekonstruktion der Bildungsbiografie von Andreas Richter festgestellt werden, dass der Protagonist trotz bewahrendem Lernhabitusmuster und trotz ungünstiger Rahmenbedingungen über die Fähigkeit verfügt, seine eigenen Ressourcen und Handlungspotenziale im Zuge des gesellschaftlichen Transformationsprozesses auf Anforderung von außen und unter Zuhilfenahme eines Beraters einzuschätzen. Er verfügt über die Fähigkeit, alte Wissensbestände an neue Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren, mit anderen Worten über die Schlüsselqualifikation der Biographizität (Alheit 1993). Auf der Grundlage dieser Fähigkeit, die es in institutionellen Settings zu befördern gilt, können Lernhabitusmetamorphosen stattfinden.

Literatur

- Alheit, P. (1993): Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: Mader, W. (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Bd. 17. Bremen, S. 343–417
- Alheit, P./Dausien, B. (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 569–589

- Alheit, P. u. a. (1999): Gebrochene Modernisierung – Der langsame Wandel proletarischer Milieus. Eine empirische Vergleichsstudie ost- und westdeutscher Arbeitermilieus in den 1950er Jahren. Bd. 1: Sozialgeschichtliche Rekonstruktionen, Bd. 2: Soziologische Deutungen. Bremen
- Alheit, P./Bast-Haider, K./Drauschke, P. (2004): Die zögernde Ankunft im Westen. Biografien und Mentalitäten in Ostdeutschland. Frankfurt a. M. (im Druck)
- Bourdieu, P. (1994): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.
- Dierßen, E./Friemann-Wille, J. (1997): Die Bedeutung von Bildung für den Wandel von Arbeitermilieus. Bremen, unveröffentlichte Diplomarbeit
- Dohmen, G. (1998): Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa: lebenslanges Lernen für alle in veränderten Lernumwelten. Bonn
- Herzberg, H. (2004): Biografie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt a. M. (im Druck)
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.
- Straka, G. A. (1997): Selbstgesteuertes Lernen in der Arbeitswelt. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 39, S. 146–154

Entwicklung von Persönlichkeitskompetenz und zentrale Weiterbildungsbarrieren in sozialen Milieus

1. Adressaten- und Teilnehmerforschung im Kontext sozialer Milieuforschung

Grundlegende Einstellungen, Meinungen und Interessen in Bezug auf Weiterbildung standen bereits im Mittelpunkt der „Freiburger“ (vgl. Barz 2000) sowie der „Münchener“ Studie (vgl. Tippelt u. a. 2003). Anders als die Vorläuferstudien der Adressatenforschung, die sich vornehmlich auf Teilnahmeverhalten und -interessen im Kontext klassischer sozio-demografischer oder schichtbezogener Merkmale stützten, tragen diese Untersuchungen der Tatsache Rechnung, dass aufgrund gesellschaftlicher Pluralisierungs- und Differenzierungstendenzen neue Modelle der Sozialstrukturanalyse notwendig werden. Die in dieser AG vorzustellende bundesweite, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Untersuchung „soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und -verhalten“ ist in der Tradition der Milieuforschung zu verorten (Barz u. a. in Vorbereitung). Das Modell sozialer Milieus ermöglicht es, Bildungseinstellungen und Bildungsverhalten nicht ausschließlich im Kontext herkömmlicher Schichtdeterminanten wie Bildung, Beruf und Einkommen – die selbstverständlich in der Ungleichheitsforschung und bei politischen und pädagogischen Strategien zur Chancengerechtigkeit nach wie vor von großer Bedeutung sind –, sondern auch unter Einbezug grundlegender Wertorientierungen und Lebensstile zu analysieren.

2. Soziale Milieus als Analyseeinheit und Weiterbildungsmarkt

Ein soziales Milieu fasst Menschen mit ähnlichen Werthaltungen, Lebensauffassungen und Lebensweisen zusammen (vgl. Flaig u. a. 1994). Die Angehörigen eines Milieus teilen ähnliche Einstellungen zu relevanten Lebensbereichen wie Arbeit, Freizeit, Partnerschaft, Konsum, Alltagsästhetik oder eben Bildung und Weiterbildung. Während umfassende Milieucharakteristika (auch: Milieubausteine) für die erstgenannten Lebensbereiche regelmäßig durch SINUS erarbeitet und angepasst werden, können Aussagen zum Milieubaustein „Weiterbildung“ erstmals auf der Basis der genannten aktuellen bundesweiten Studie getroffen werden. Die Milieustruktur der Bundesrepublik Deutschlands setzt sich derzeit aus zehn sozialen Milieus zusammen. Anhand der genannten Milieubausteine lässt sich für jedes der zehn Milieus eine typische Charakteristik entwickeln (siehe auch www.sinus-milieus.de).

Aufgrund der gebotenen Kürze dieses Beitrags werden im Folgenden exemplarisch drei soziale Milieus herausgegriffen, die aufgrund ihrer Lage im sozialen Raum eine

vertikale sowie eine deutliche horizontale Differenzierung aufweisen: die junge, unkonventionelle Leistungselite der modernen Performer, die Sicherheit und Ordnung liebende Kriegsgeneration der Traditionsverwurzelten sowie die stark materialistisch geprägte Unterschicht der Konsum-Materialisten. Für diese Milieus werden auch zentrale Befunde der im Folgenden vorzustellenden bundesweiten Untersuchung zum Themenbereich der Persönlichkeitsentwicklung sowie zu typischen Weiterbildungsbarrieren präsentiert.

3. Die Studie „soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und -verhalten“

Die deutschlandweite Untersuchung „soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und -interessen“ (2001–2003) erweitert die bisherige empirische Basis und das methodische Instrumentarium der Adressaten- und Teilnehmerforschung. Ziel ist es, „Konturen und Konfigurationen der Nachfrageseite im Bereich der Weiterbildung herauszuarbeiten und detailliert zu beschreiben“ (Barz u. a. 2001, S. 7). Dazu wurden neben dem konkreten Weiterbildungsverhalten auch grundlegende Interessen, Einstellungen, Motive und Barrieren im Hinblick auf Weiterbildung erhoben. Schwerpunkte bildeten die derzeit expandierenden Themenbereiche der Gesundheitsbildung, der Schlüsselqualifikationen, der Entwicklung von Persönlichkeitskompetenz sowie des informellen Lernens. Es kam ein umfassendes Instrumentarium zum Einsatz, wobei einzelne Forschungsschritte in Form einer Methodentriangulation zeitlich ineinander verschränkt waren: 160 qualitative, problemzentrierte Interviews, eine Repräsentativbefragung mit 3.000 computergestützten Telefoninterviews (CATI) sowie 16 Gruppendiskussionen mit einer homogenen, vorab definierten Teilnehmerschaft.

Befunde der milieuspezifischen Auswertungen des umfangreichen Datenmaterials legen nahe, dass folgende Elemente des im Kontext dieser Studie analysierten Bausteins „Weiterbildung“ erheblich zwischen den zehn sozialen Milieus differieren: Prägende Bildungserfahrungen in Kindheit und Jugend, Bildungsvorstellungen und Bildungsbegriff, typische Weiterbildungsinteressen, typische Weiterbildungsbarrieren, typische Ansprüche an Methode und Ambiente, Weiterbildungsmarketing, Entwicklung von Persönlichkeitskompetenz, Gesundheitsbildung, Schlüsselqualifikationen, Informelles Lernen, Nutzung und Image verschiedener Anbieter. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die im Kontext der AG präsentierten Befunde zu den Themenbereichen „Entwicklung von Persönlichkeitskompetenz“ sowie zu „typischen Weiterbildungsbarrieren“.

4. Entwicklung von Persönlichkeitskompetenz und Weiterbildungsbarrieren in ausgewählten sozialen Milieus

4.1 Entwicklung von Persönlichkeitskompetenz

Als äußerst zukunftsträchtiges Weiterbildungsfeld stellt das Themengebiet „Entwicklung von Persönlichkeitskompetenz“ einen Schwerpunkt des bundesweiten Forschungsprojekts dar. Themen der Persönlichkeitsentwicklung werden bspw. nach Einschätzung von Unternehmern, die in der Trendanalyse „Quo vadis Weiterbildung?“ (vgl. Graf u. a. 1996) befragt wurden, im Vergleich zu anderen Weiterbildungsthemen zukünftig den stärksten Bedeutungszuwachs (11,9 %) zu verzeichnen haben. In den qualitativen Interviews des Forschungsprojekts wurden vor allem Teilnahmebereitschaften und Interessen an Kursen zur Entwicklung von Persönlichkeitskompetenz thematisiert. Dabei wurden die Befragten zum einen gebeten, ihr Verständnis von „Persönlichkeit“ und „Persönlichkeitsentwicklung“ zu charakterisieren; zum anderen sollten Einstellungen und Interessensgebiete anhand verschiedener Kurstitel im Bereich der Persönlichkeitskompetenz erhoben werden. Dabei zeigten sich wie erwartet erhebliche milieuspezifische Differenzen, die im Folgenden für die Milieus der Modernen Performer, der Traditionsverwurzelten sowie der Konsum-Materialisten aufgezeigt werden.

Moderne Performer

Auf starke Zustimmung stoßen Kurse zur Persönlichkeitsbildung im avantgardistischen, trendsetzenden Milieu der Modernen Performer. Zu erklären ist diese Tendenz mit dem milieutypischen Effektivitäts- und Erfolgsstreben, der Wertschätzung von Individualität sowie dem starken Interesse an einem „sich verkaufen“ oder „sich vermarkten“. Eine Verbindung von individueller Höherentwicklung, Erfolgsstreben und „Vermarktung“ in vielen Kursen zur Entwicklung von Persönlichkeitskompetenz gilt keineswegs als kritikwürdig, sondern vielmehr als erstrebenswert und sinnvoll; hinzu kommt die Überzeugung, Persönlichkeit müsse und könne man lebenslang – durchaus auch im Kontext von Kursen – weiterentwickeln und optimieren („Ich denke, dass Persönlichkeitsmerkmale beeinflussbar und trainierbar sind. Generell alle.“). Die fiktive „Kursauswahl“ im Themenbereich der Persönlichkeitskompetenz bezieht sich auf Kurse wie „Stressmanagement“, „Zeitmanagement“ oder auch Seminare im Bereich der Führungskräfteentwicklung („Mitarbeiter motivieren“; „Überzeugen durch Persönlichkeitsmarketing“). In dieser Seminauswahl zeigen sich milieuspezifische Charakteristika wie z. B. eine grundlegend hohe Arbeitsbelastung im Hinblick auf zeitliche oder physisch-emotionale Ressourcen oder die (angestrebte) Tätigkeit in leitenden, die Selbstpräsentation fordernden beruflichen Positionen. In der Wahl der Anbieter greift man gemäß des Strebens nach beruflicher Weiterentwicklung, hoher Qualität und individueller Förderung auf spezialisierte, private, berufsnahe und renommierte Anbieter der „Top-Klasse“ zurück.

Traditionsverwurzelte

Eine deutlich ablehnende Haltung gegenüber Kursen zur Entwicklung von Persönlichkeitskompetenz zeigt sich im gesamten traditionellen Segment der Milieulandschaft. Hier hegt man grundlegende Ressentiments – teilweise aus der Befürchtung von Unseriosität und „Geldschneiderei“ heraus, teilweise aufgrund einer großen lebensweltbedingten Distanz zu diesem Themenbereich. „Persönlichkeit“ steht für Angehörige des traditionsverwurzelten Milieus in engem Zusammenhang mit positiven Charaktereigenschaften, grundlegenden Umgangsformen sowie dem Erscheinungsbild einer Person. Diese seien – so der Tenor in diesem Milieu – bereits in die Wiege gelegt und stark durch das Elternhaus vorgeprägt (*„Also wenn vom Elternhaus aus nichts getan wird, wird es wahrscheinlich schwierig sein für nen jungen Menschen, sich da alleine hin zu entwickeln“*). Neben dem Einfluss des Elternhauses werden der Persönlichkeit kaum Entwicklungswege und -möglichkeiten attestiert. Man selbst beteiligt sich kaum an derartigen Seminaren und kann sich aufgrund fehlender Erfahrung und raren Vergleichsmöglichkeiten unter den meisten der vorgelegten Kurstitel nichts vorstellen: *„Was soll ich denn jetzt sagen? Schreib mal ‚ja‘ hin...ja, schreib mal ‚ja‘, sonst haben wir zu viel ‚nein‘ hier stehen“*. Bei der fiktiven Kursauswahl wird ein Interesse an kompensatorischer Kompetenzentwicklung deutlich: So wählt man häufig Seminare wie *„kreative Potenziale freilegen“* oder *„Gehirnpotenziale besser nutzen“* – mit dem Ziel, bereits vorhandene Potenziale zu entfalten und weiterzuentwickeln. In der Wahl der Anbieter würde man zumeist – in Anlehnung an die milieutypische Konzentration auf Bekanntes und Bewährtes – auf die Volkshochschule oder auch die Handelskammern zurückgreifen.

Konsum-Materialisten

Wie auch im Milieu der Traditionsverwurzelten zeigt sich in der stark materialistisch orientierten Unterschicht eine große, lebensweltbedingte Distanz zu Themen der Persönlichkeitsentwicklung. „Persönlichkeit“ ist der Auffassung der Konsum-Materialisten nach nur *„gebildeten“*, *„intelligenten“* und *„erfolgreichen“* Menschen zuzuschreiben – und wird damit zum Kennzeichen einer anderen Welt: *„Persönlichkeit macht das aus, was ich persönlich nicht gemacht habe.“* In Anlehnung an das milieutypische Underdogbewusstsein geht man davon aus, dass das Privileg einer „Persönlichkeit“ bereits qua Geburt und qua Elternhaus festgelegt sei. Dementsprechend sieht man auch nur stark eingeschränkte Möglichkeiten, Persönlichkeit zu trainieren und weiterzuentwickeln: *„Ma‘ bleibt so, wie ma‘ isch, des kann ma‘ ned von heut‘ auf morgen verändern.“* Obwohl man Persönlichkeit als kaum veränderbar betrachtet und darüber hinaus die meisten Kurstitel eher als nichtssagend empfunden werden (*„Ja gibt’s denn des wirklich?“*), bekundet man an sämtlichen Bereichen der Persönlichkeitsentwicklung pauschales Interesse. Bei der Wahl zwischen fiktiven Kursangeboten beschränken sich die Befragten im Milieu der Konsum-Materialisten mit Seminaren wie *„Schwierige berufliche Entscheidungen treffen“*, *„Ziele setzen und effektiv verfolgen“* sowie *„Selbstsicherheit erlangen“* auf Bereiche, die den problembeladenen Alltag der Konsum-Materialisten kennzeichnen. Trotz eines grundlegend starken Interesses hegen Konsum-Materialisten des Öfteren begründete Zweifel an der Zielrichtung derartiger

Kurse. Hier befürchtet man Unseriosität und Scharlatanerie („*Dass ma' da irgendwie sektenmäßig reingerät, wo man so leicht ned wieder rauskommt*“) sowie leere Versprechungen: „*Danach ist dann alles doch wie beim Alten. Weil meistens ist es eben so, dass der Erfolg nicht eintrifft.*“ Nicht nur hinsichtlich einzelner Kurstitel, sondern auch bei der Wahl von Anbietern weiß man sich im Milieu der Konsum-Materialisten kaum zu helfen: „*Wo sollte ich mich da hin wenden? Ich weiß ja nicht einmal, was es für Anbieter gibt.*“

4.2 Typische Weiterbildungsbarrieren

Um breite Bevölkerungsschichten in das System der Weiterbildung zu integrieren, bedarf es neben der Information über Teilnahmemotive und Interessensgebiete auch der Berücksichtigung von Weiterbildungsbarrieren und Nichtteilnahmemotiven. Weiterbildungsbarrieren sind dabei als Bestandteil hochkomplexer motivationaler Strukturen zu verstehen, die nur bedingt – insbesondere in repräsentativen Bevölkerungsumfragen – empirisch zu erfassen sind. Zum einen ist die Frage nach Weiterbildungsbarrieren höchst anfällig für Verzerrungen in Richtung sozialer Erwünschtheit; zum anderen sind den Gesprächspartnern Nicht-Teilnahmemotive teilweise nicht bewusst bzw. können nicht sofort benannt werden (vgl. Burgess 1971; Karl 1979). So wurde nicht nur mit der Repräsentativerhebung, sondern auch mit den qualitativen, leitfadengestützten Explorationen Informationen über milieuspezifische Weiterbildungsbarrieren erhoben. Um der Besonderheit und Komplexität motivationaler Strukturen Rechnung zu tragen, wurden Weiterbildungsbarrieren in den qualitativen Interviews nicht direkt mit einer eigenen Fragestellung erfasst, sondern indirekt im Gesprächsverlauf thematisiert. Wie erwartet differieren die Nicht-Teilnahmemotive erheblich zwischen den sozialen Milieus.

Moderne Performer

Angehörige dieses trendsetzenden Leitmilieus beteiligen sich im Milieuvergleich betrachtet stark an beruflicher Weiterbildung. Ausschlaggebend ist hier eine starke Leistungsorientierung im Beruf sowie der Wunsch, immer „*auf dem Laufenden*“ zu bleiben – oder gar einen Schritt voraus zu sein. Weiterbildung erfolgt allerdings in diesem jungen Milieu eher selten freiwillig in Form von formal-organisierten Veranstaltungen. Folgende Nichtteilnahmemotive können auf der Basis der qualitativen Explorationen festgehalten werden:

Zunächst grenzt man sich als trendsetzende Leistungselite deutlich von „*gewöhnlichen*“ Veranstaltungen und einer herkömmlichen Teilnehmerschaft ab: Schließlich möchte man nicht mit „*jedem*“ in einer „*x-beliebigen*“ Veranstaltung sitzen. Besondere, innovative und trendsetzende Methoden und Inhalte werden hier erwartet. Distinktionsansprüche zeigen sich weiterhin in der Bewertung von formal-organisierten Veranstaltungen als schlichtweg „*überflüssig*“ und „*schwerfällig*“: „*Totaler Quatsch, Kurse sind Schnickschnack, brauchen wir nicht, wir bringen uns das selber bei.*“ Darüber

hinaus hegt man hinsichtlich der eigenen kognitiven Fähigkeiten ein starkes Selbstbewusstsein und befürchtet, dem Dozenten in jeder Hinsicht klar überlegen zu sein.

Auch vorab unklare persönliche Nutzenerwartungen durch einen Kurs können – insbesondere in Anbetracht des chronischen Zeitmangels in diesem leistungsorientierten Milieu – als zentrale Weiterbildungsbarriere fungieren: *„Ich bin nicht bereit, da ein halbes Jahr zu investieren in einen Englisch-Kurs, wo ich nicht weiß, was dabei herauskommt.“* Erstaunlicherweise spielt auch in diesem gesellschaftlichen Leitmilieu der Kostenfaktor eine bedeutende Rolle.

Traditionsverwurzelte

Im traditionellen Segment des Milieumodells zeigt sich durchgängig eine vergleichsweise geringe Beteiligung an Veranstaltungen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung. Als zentrales Nichtteilnahmemotiv sind dabei fehlende Nutzenerwartungen in beruflicher und privater Hinsicht zu nennen: Aufgrund des hohen Lebensalters kann man auf eine umfassende Lebens- und Berufserfahrung zurückgreifen, die in Kombination mit der milieutypischen Zufriedenheit mit dem Erreichten durchaus in ernsthafter Konkurrenz zu Angeboten der Weiterbildung steht: *„Ich habe jetzt mein 25-jähriges Meisterjubiläum, da hab’ ich 25 Jahre die Weiterbildung absolviert, die das Leben so schreibt.“* Zudem bewegt man sich oftmals in Berufen, zu deren Ausübung keine Anpassungsfortbildung notwendig erscheint: *„Ich weiß alles, was ich dazu wissen muss – das hatt’ ich in der Ausbildung gelernt, wir bauen diese Fenster so schön wie vor 150 Jahren.“* Zudem setzt man in diesem Milieu grundlegend andere Prioritäten: Statt einem persönlichen Erfolgs- und Leistungsstreben kommt hier der (Groß-)Familie größte Bedeutung zu. Insbesondere weibliche Milieugehörige sind emotional, zeitlich wie auch finanziell stark im häuslichen und familiären Bereich engagiert: *„Du siehst ja, ich hab’ an Haufen Enkele, ich hab an Haufen Kinder. Da geht sowieso dauernd Zeit und Geld für Geschenke raus und dann überleg’ ich mir des, ob des so wichtig wär.“*

Darüber hinaus berichten weibliche Milieugehörige häufig von einer fehlenden Unterstützung durch den Partner: *„Ich glaub’, dass das dem Ewald garnet gepasst hätt’, wenn ich da a paar Mal abends weggegangen wär’. Der hätt’ dann prompt g’sagt: ja, zu was brauchst denn des?“* Besonders häufig wird das hohe Lebensalter als ausschlaggebende Weiterbildungsbarriere angeführt. Hier ist allerdings zu beachten, dass sich hinter diesem Argument tiefer liegende Motivstrukturen verbergen. So kamen bei genauerem Nachfragen häufig Schwellen- und Prüfungsängste zutage, die für die Gesprächspartner auf das Engste mit dem Lebensalter verbunden sind: *„Weil ich eben Angst hab’ – ich merk’ mir das nimmer so bei fachlichen Sachen.“* Auch die Weiterbildungsbarriere „eingeschränkte Mobilität“ steht in einem engen Zusammenhang mit dem Lebensalter. So traut man sich insbesondere in den Abendstunden nur noch ungern aus dem Haus; Veranstaltungsorte müssen leicht (am besten mit öffentlichen Verkehrsmitteln) und in kurzer Zeit erreichbar sein. Als Nichtteilnahmemotiv wird darüber hinaus häufig ein wenig motivierendes soziales Umfeld genannt: Zum einen besucht man Weiterbildungsveranstaltungen höchst ungern ohne die moralische Unterstützung durch

Bekannte, Verwandte oder Freunde, zum anderen sehnt man sich auch nach motivierenden Kräften, die den „inneren Schweinehund“ überwinden helfen: *„Wenn da mal einer mitginge, dann tät' ich mich schon aufraffen.“*

Konsum-Materialisten

Als Angehörige eines bildungsferneren Milieus beteiligen sich Konsum-Materialisten auf den ersten Blick überraschend häufig an beruflicher Weiterbildung. Erst auf einen zweiten Blick wird deutlich, dass es sich dabei um vom Arbeitsamt „erzwungene“ Maßnahmen in Form von Umschulungen oder Anpassungskurse handelt. Aus der Sicht der Milieuangehörigen besteht eine große Distanz zwischen der Welt der Weiterbildung sowie dem eigenen, problembeladenen Alltag. Weiterbildung wird lediglich als lästige Pflicht, weniger aber als Möglichkeit zur Veränderung und Problemlösung betrachtet. Zur „Medizin“ Weiterbildung greift man erst dann, wenn Arbeit und Geld zur Neige gehen (*„Wenn ich Arbeit find, mach' ich lieber Arbeit – Weiterbildung kann ich ja dann immer noch machen.“*). So kommt dem Kostenfaktor eine bedeutende Rolle zu: während man gerne bereit ist, für Prestigeträchtiges und sozial Sichtbares Schulden zu machen, erscheinen selbst die Gebühren der Volkshochschule zu hoch: *„Da verlangen die ja über 100 Mark, das ist viel zu viel für mich.“*

Weiterbildung wird in diesem Milieu häufig mit Mühsal und Anstrengung assoziiert, die den ohnehin schon problembeladenen Alltag zusätzlich belasten würde (*„Da hob' i' momentan koan Drive dazua – i' muass erst schau, dass der Bua zrechtkummt“*). Ähnlich wie im Milieu der Traditionsverwurzelten werden auch hier Schwellenängste deutlich: man hat Angst, keinen Anschluss zu finden oder sich neuen, der eigenen Lebenswelt fremden Themengebiete zuzuwenden. Entscheidet man sich freiwillig für die Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung, so muss der Verwertungsaspekt auf dem Arbeitsmarkt von vornherein klar ersichtlich sein.

5. Fazit

Die deutschlandweite Untersuchung „Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und -verhalten“ ermöglicht es, auf der Basis des Modells sozialer Milieus detaillierte Profile von Zielgruppen im Weiterbildungsmarkt zu erstellen. Die in dieser AG vorgestellten Profile zu den Themenbereichen „Entwicklung von Persönlichkeitskompetenz“ sowie „typische Weiterbildungsbarrieren“ können durch neun weitere Elemente des Bausteins Weiterbildung ergänzt werden. Damit liefert die Untersuchung ein differenziertes Porträt der Nachfrageseite des Weiterbildungsmarkts, welches wiederum als Grundlage einer zielgruppenspezifischen Gestaltung von Angebots- und Programmsegmenten fungiert.

Literatur

- Barz, H. (2000): Erwachsenenbildung und soziale Milieus. Neuwied
- Barz, H./Tippelt, R. (2001): Projektantrag zum Forschungsvorhaben: „Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und -interessen“. Anlage zum Projektantrag R20WFDV vom 23. März 2001
- Burgess, P. (1971): Reasons for Adult Participation in Group Educational Activities. In: Adult Education, 22, S. 3–29
- Flaig, B./Meyer, T./Ueltzhoeffer, J. (1994): Alltagsästhetik und politische Kultur. Bonn
- Graf, J. (Hrsg.): Das Jahrbuch Management Weiterbildung 1997. Bonn
- Karl, C. (1979): Probleme und Ergebnisse der Erforschung der Weiterbildungsmotivation. In: Siebert, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler, S. 308–345
- Radermacher, L. (1932): Zur Sozialpsychologie des Volkshochschülhörers (Eine Untersuchung von 21.749 Kursteilnehmern). In: Zeitschrift für angewandte Psychologie, H. 5, S. 461–486
- Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart
- Tippelt, R. (Hrsg.) (1999): Bildung und soziale Milieus. Oldenburg
- Tippelt, R./Weiland, M./Panyr, S. u. a. (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole: Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchener Bevölkerung. Bielefeld

Netzwerke bürgerschaftlichen Engagements – Zur Rolle der Erwachsenenbildung im Rahmen der Netzwerkarbeit mit Älteren

In meinem Beitrag stelle ich einige Ergebnisse eines Forschungsprojekts zum Thema „Netzwerke bürgerschaftlichen Engagements in einer Großstadt. Wissenschaftliche Evaluation der Altenarbeit der Düsseldorfer Netzwerkwerkstatt“ vor. Im Auftrag des Ministeriums für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen wurde das Forschungsvorhaben in den Jahren 2001 bis Anfang 2002 am Fachbereich Sozialarbeit der Fachhochschule Düsseldorf durchgeführt (vgl. Fischer u. a. 2003). Für die Begleitforschung wurde auf einen Methodenmix aus Primärerhebungen, teilstandardisierten Einzelinterviews, Leitfadengesprächen mit ausgesuchten Akteuren sowie Dokumentenanalyse zurückgegriffen. Gegenstand der Begleitforschung waren die so genannten Düsseldorfer Netzwerke, eine Organisationsform bürgerschaftlichen Engagements, in der sich Ältere zusammengeschlossen haben, um mit professioneller Unterstützung im Sinne einer „Hilfe zur Selbsthilfe“ in verschiedenen Stadtteilen Düsseldorfs freiwillig Dienstleistungen für ältere Hilfsbedürftige zu erbringen. Sich bürgerschaftlich zu engagieren beinhaltet in diesem Zusammenhang, einen selbstbestimmten Einsatz im Gemeinwesen zu leisten. Zu den langfristigen Effekten des Netzwerkengagements gehört zugleich der Aufbau eines tragfähigen Netzes an Bekanntschaften und Freundschaften im Sinne einer sozialen Vorsorge für das Alter. Eine Teilaufgabe der professionellen Begleitung der Netzwerke besteht in der Weiterbildung der Freiwilligen und soll hier ausführlicher thematisiert werden. Um den Charakter des Netzwerks angemessen zu erfassen, wird zunächst der Netzwerk-begriff erläutert.

1. Netzwerke – ein neuer Vergesellschaftungsmodus erfordert neue Kompetenzen

Die Netzwerkmetapher wurde bereits in den frühen 1950er Jahren von dem englischen Sozialanthropologen John Barnes eingeführt und hat seitdem eine beispiellose Karriere hinter sich. Barnes (1954, zit. in Schenk 1983, S. 89) verband damit die Vorstellung von „einem Set von Punkten, von denen einige durch Linien verknüpft sind. Die Punkte werden in meiner Vorstellung durch Personen, oder auch Gruppen, markiert und die Linien zeigen an, welche Personen miteinander interagieren“. Inzwischen hat die Netzwerkforschung in viele Fachdisziplinen Eingang gefunden und sich weiter ausdifferenziert. Darüber hinaus sind unterschiedliche Netzwerktypen Gegenstand der Untersuchungen geworden. Ich beziehe mich im Folgenden hauptsächlich auf einen Netzwerktyp, der durch Selbstorganisation Älterer und Kooperation verschiedener Einrichtungen sozialer Arbeit entstanden ist. Diese Netzwerke reagieren im Grunde auf einen gesellschaftlichen Wandel, der in der sozialwissenschaftlichen Literatur mit dem

Individualisierungstheorem charakterisiert wird und einen neuen Modus der Vergesellschaftung meint (Beck 1986, S. 206).

Bezogen auf das Alter kann in diesem Zusammenhang der Wandel der Familie angeführt werden, der von Bertram (1995, S. 13 ff.) als Entwicklung zur multilokalen Mehrgenerationenfamilie bezeichnet wird. Ältere leben nicht mehr in unmittelbarer Hausgemeinschaft mit den nachgeborenen Generationen, sondern hauptsächlich für sich im Einzelhaushalt. Es besteht keine Versorgungsgemeinschaft, sondern vielfach ein loser Kontakt zwischen den Alten und den jüngeren Familienmitgliedern, die häufig vorpflegerische Leistungen erbringen (Einkäufe, Putzdienste, Besuche, Unterstützung bei Behördengängen etc.). Fehlen Kinder, besteht ggf. eine Versorgungslücke, die gerade im Vorfeld der Pflege kaum durch professionelle Dienste zu schließen ist. In diese Lücke treten die freiwilligen Helfer, die durch die Netzwerke neue Vergemeinschaftungsformen geschaffen haben, die sich – mit Bronfenbrenner gesprochen – zwischen die defizitären Netze des mikrosozialen Systems (Familie) und die lückenhafte Struktur des auf der makrosozialen Ebene angesiedelten öffentlichen Altenhilfesystems schieben. Sie stellen sozusagen ein mesosoziales Überbrückungssystem dar, das die Defizite der familiären Netze kompensieren hilft. Über die bloß kompensatorische Funktion hinaus erfüllen die Netzwerke eine soziale und identitätsstärkende Funktion, weil sie Raum für Kontakte und Selbstverwirklichung bieten.

Die übergeordneten Ziele der Düsseldorfer Netzwerke sind:

- Stärkung der Entwicklungspotenziale des Einzelnen,
- Förderung von Selbsthilfe unter den Senior/inn/en/Bürger/innen,
- soziale Vorsorge durch den Aufbau neuer sozialer Netze,
- Förderung von freiwilligem Engagement,
- generationsübergreifende Nachbarschaftshilfe,
- Zusammenarbeit mit und Vernetzung von Einrichtungen, Vereinen und Interessengruppen im Quartier/Stadtteil,
- Verbesserung der Lebenssituation älterer Menschen in einem Quartier/Stadtteil.

Fällt der Zweck dieses Zusammenschlusses weg, löst sich in der Regel das Netz auf. Diese Netzwerke entstehen durch Interaktion und etablieren im Zuge ihres Aufbaus und ihrer Weiterentwicklung bestimmte Strukturen. Merkmale der Netzwerke sind: Dezentrale Strukturen, Symmetrische Beziehungen, Bargaining, Vertrauenskultur, informeller Charakter, Ressourcenaustausch.

Dezentrale Struktur

Netzwerke dezentralisieren Abläufe und verteilen Entscheidungsprozesse. Laut Definition haben Netzwerke kein Zentrum. Sie arbeiten nach einer binären Logik: Inklusion und Exklusion. Alle Bestandteile eines Netzwerks sind nützlich und notwendig für seine Existenz. Einige Knoten im Netzwerk sind möglicherweise wichtiger als andere oder verfügen qua Herkunft über mehr Ressourcen als andere, aber alle brauchen einander, so lange sie Teile des Netzwerks sind und seinen Zweck akzeptieren (Cas-

tells 2000, S. 37 ff.). Bei den Düsseldorfer Netzwerken kommt die dezentrale Struktur unter anderem in der Stadtteilorientierung zum Ausdruck. Darüber hinaus gibt es keine zentrale übergeordnete Entscheidungsinstanz, sondern jedes Netzwerk ist autonom und für sich verantwortlich.

Symmetrische Beziehungen

In Netzwerken fehlt eine Ordnungsinstanz, die quasi „von oben bestimmt“, welche Strategien einzuschlagen sind. Somit fehlen auch Über- und Unterordnungsverhältnisse, die die Akteure in eine Hierarchie einbetten könnten. Jedes Netzwerkmitglied hat die gleichen Rechte und Pflichten und agiert selbstständig neben den anderen. Damit ist zugleich ein Verzicht auf überproportionalen Einfluss verbunden, es sei denn die Netzwerkstrukturen werden außer Kraft gesetzt. Die Düsseldorfer Netzwerke haben eine Partizipationsstruktur geschaffen, die Begegnung und Kommunikation, Mitbestimmung, eine effektive Arbeitsorganisation, Informationsfluss und die Kooperation mit den Hauptamtlichen regeln soll.

Bargaining

Da es innerhalb des Netzwerks keine übergeordnete Instanz mit Weisungsbefugnis gibt, müssen die Angehörigen eines Netzwerks Entscheidungen aushandeln. Gibt es unterschiedliche Optionen, sind Für und Wider im Gruppendiskurs auszutauschen, um schließlich zu einem Konsens zu kommen. Das macht vor allem kommunikative Prozesse erforderlich, die manchmal sehr langwierig sein können. Der Umgang in Netzwerken erfordert daher kommunikative und soziale Kompetenzen wie Empathie, Ambiguitätstoleranz, Konfliktfähigkeit etc.

Vertrauenskultur

Symmetrische Beziehungen entstehen durch die wechselseitige Akzeptanz der Akteure, d. h., sich als gleichwertig und gleichberechtigt anzuerkennen. Dies sollte mit der Vorstellung verbunden sein, dass jeder einen eigenständigen, gleichermaßen nützlichen Beitrag zum Vernetzungszweck leisten kann, was wiederum ein gegenseitiges Vertrauen in die Zuverlässigkeit und Verbindlichkeit der Beteiligten impliziert.

Informeller Charakter

Im Unterschied zu etablierten Organisationen, die feste Strukturen (Funktionen, Positionen, Ämter) aufweisen, zeichnet sich ein Netzwerk durch relativ einfache Abläufe und einen Verzicht auf bürokratisches Vorgehen aus. Die am Netzwerk Beteiligten können daher relativ schnell und ohne störende Zwischenschritte Kontakt zueinander aufnehmen und miteinander verhandeln. In der Regel ist ein Netzwerk auf einen begrenzten Zeitraum angelegt, so lange wie es die Beteiligten wollen und es ihren Zielen dienlich ist. Bei den Düsseldorfer Netzwerken existiert keine Mitgliedschaft, sondern jeder, der will, kann mitmachen, wenn er den Zweck des Netzwerks akzeptiert. Der Zusammenschluss erfolgt ohne Rechtsform, der Zugang zum Netzwerk ist somit niederschwellig.

Ressourcenaustausch

Die Vorteile eines Netzwerks können in der Bündelung und dem Austausch von Ressourcen liegen, die die Beteiligten einbringen. Diese Ressourcen sind entweder personeller, materieller oder finanzieller Art. Die wichtigsten Ressourcen der Düsseldorfer Netzwerke sind die personellen Ressourcen, die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Freiwilligen, die oft mit dem aus der Berufstätigkeit resultierenden Qualifikationsprofil zusammenhängen. Aufgrund dieser Merkmale liegen die Netzwerke quer zu traditionellen, hierarchischen und bürokratischen Strukturen des Altenhilfesystems. Sie sind eine Antwort auf die demografische Alterung der Gesellschaft bzw. eine Reaktion auf die Erosion sozialer Netze. Sie ermöglichen Identifikation, Selbsterfüllung und vermitteln häufig ein Gemeinschaftsgefühl. Sie bieten Unterstützung durch materielle Hilfe, Dienstleistungen und Informationen. Die Struktur, Zusammensetzung und Dynamik der Netzwerke stellt für alle Beteiligten eine Herausforderung dar, da das Handeln in vernetzten Systemen sowohl Umstellungen im Denken, Erleben als auch Handeln erforderlich macht. Tradierte Werte, eingeschliffene Routinen, lieb gewonnene Ordnungsmuster und eingefahrene Verhaltensweisen, die durch langjährige Sozialisationsprozesse angeeignet und internalisiert wurden, müssen überdacht, relativiert und ggf. korrigiert werden. So gibt es im Netzwerk weder ein Zentrum, das Kompetenzen an sich zieht und Entscheidungen unter Ausschluss anderer trifft noch Über- und Unterordnungsverhältnisse. Die Netzwerkmitglieder müssen daher tief verwurzeltes Hierarchiedenken verlernen und zu kooperativen Entscheidungs- und Handlungsprozessen kommen. Sie sehen sich gezwungen, aus ihrer erlernten Passivität herauszutreten und lernen, sich als Akteure zu begreifen, die ihre eigene Zukunft mitgestalten und auf die Entwicklung des Gemeinwesens einwirken. Sie lernen in kooperativen Zusammenhängen Akzeptanz und Empathie gegenüber ihren Mitstreitern und Mitstreiterinnen zu zeigen, mit Machtpotenzialen kritisch umzugehen und Ungleichgewichten durch Aushandlungsprozesse vorzubeugen. Netzwerkarbeit setzt daher ein Lernen in und für Vernetzung voraus. Keupp (1997, S. 19) spricht in diesem Zusammenhang von einer spezifischen Beziehungs- und Verknüpfungsfähigkeit, bei der sich die Akteure als Architekten ihres eigenen sozialen Netzes bewähren. Weiterbildung hat daher eine *Vernetzungskompetenz* zu fördern, indem gemeinschaftliche Prozesse initiiert und begleitet werden. Es gilt zu verhindern, dass ein Netzwerk an den Egoismen der Einzelnen, eingefahrenen Verhaltensweisen, autoritärem Denken oder anarchischen Gruppenverläufen scheitert. Kommunikation, Moderation, Konfliktmediation, Gruppenprozesse etc. sind wichtige Themen der Erwachsenenbildung im Netzwerk. In die untersuchten 10 Düsseldorfer Netzwerke sind nach Schätzungen der hauptamtlichen Netzwerkbegleitenden rund 740 Seniorinnen und Senioren eingebunden, die maßgeblich das Angebot der Netzwerke initiieren und gestalten und einen nicht unerheblichen Teil ihrer freien Zeit in ein Engagement investieren.

2. Persönliche Voraussetzungen für bürgerschaftliches Engagement

Untersuchungen haben ergeben, dass ein bürgerschaftlich Engagierter in der Regel eine gute Ausbildung besitzt und in einer gehobenen Position beschäftigt ist. Bürger-schaftliches Engagement ist daher trotz gewisser Annäherung der Aktivitäten von Men-schen mit hohen und niedrigen Bildungsabschlüssen „mittelschichtorientiert“ (Evers u. a. 2000, S. 23). Dies entspricht auch den Ergebnissen unserer Begleitforschung zum Düsseldorfer Netzwerk: Es engagieren sich hier hauptsächlich Menschen mit einer besseren Ressourcenausstattung, d. h. mit mittleren bis höheren Bildungsabschlüssen und entsprechendem Einkommensniveau. Die Mehrzahl der Netzwerker ist weiblich, deutscher Staatsangehörigkeit, war ehemals vor allem im Dienstleistungsbereich tätig, sucht sozialen Anschluss, weil sie allein lebt und verbindet mit dem Bedürfnis nach neuen Gemeinschaften auch das Motiv, Spaß mit anderen zu haben. Die Netzwerker sind in der Regel gesundheitlich relativ fit. 65 % der Netzwerker engagieren sich über das Netzwerk hinaus in Vereinen, Interessenverbänden, Institutionen etc.

Im Vergleich hierzu konstatiert der Alters-Survey eine Partizipation in Vereinen und Verbänden der gleichen Altersgruppe von 53,3 % in den alten Bundesländern (Kohli u. a. 2000, S. 314). Netzwerker sind also auch außerhalb ihres Netzwerkengagements insgesamt stärker bürgerschaftlich engagiert als die entsprechende Gesamtbevölke-rung. Die in den Netzwerken engagierten Älteren entsprechen vor allem dem von Sozialwissenschaftlern charakterisierten Typus des aktiven „neuen Alten“, der mit ca. 25 % neben dem Typus des pflichtbewusst-häuslichen Alten (31 %), des sicherheits- und gemeinschaftsorientierten älteren Menschen (29 %) und des resignierten Älteren (15 %) vertreten ist (Infratest 1991). Allerdings stellen die aktiven Älteren, wie sie in den Netzwerken vertreten sind, durch ihre Dienste im Stadtteil Kontakte zu solchen Älteren her, die eher isoliert und zurückgezogen leben und nehmen so eine Art Mittler-rolle ein.

3. Modell selbstorganisierten Lernens

Bei den Netzwerken handelt sich um eine Mischform von freiwilliger Selbstorganisa-tion und professioneller Supportstruktur. Die professionelle Begleitung bietet einen institutionellen Rahmen für die Freiwilligen an (Räume, Sachausstattung, personelles Know-how, Fortbildung etc.), den sie nach eigenen Vorstellungen aktiv ausgestalten können. Zunächst aber gilt es, die potenziell Interessierten an die Netzwerke heran-zuführen, wozu die Hauptamtlichen an die oben beschriebene Motivationslage an-knüpfen müssen. Vom ersten Impuls bis zum tatsächlichen Engagement für andere können bis zu drei Jahre vergehen. Umso wichtiger ist es, die Anfangsphase so zu gestalten, dass sich die Menschen bewusst für die Netzwerkarbeit entscheiden kön-nen und eine Mitarbeit attraktiv finden. In diesem Kontext spielt die Erwachsenenbil-dung eine herausragende Rolle. Die professionelle Netzwerkbegleitung (hauptsäch-lich Diplom- und Sozialpädagog/inn/en) orientiert sich bei der Strukturierung ihrer

Arbeit an einem dreistufigen Modell von Sylvia Kade (2001), das um einen vierten Schritt erweitert wurde.

- Ich für mich – selbstorganisiertes Lernen Einzelner,
- ich für mich mit anderen – selbstorganisiertes Lernen in Gruppen,
- ich für mich mit anderen für andere – Selbstorganisation im und für das Gemeinwesen,
- andere mit anderen für mich – Selbstorganisation als Austausch von Hilfeleistungen.

Weiterbildung geschieht im Rahmen dieses Vier-Schritte-Modells aus unterschiedlichen Perspektiven. Zunächst dominiert eine *subjektbezogene* Perspektive. Im Rahmen des ersten Schritts findet ein Verarbeitungsprozess statt, der auf das Ich konzentriert ist. Es gilt u. a. einen oft schmerzlichen Trennungsprozess im Übergang vom Erwerbsaustritt in den Ruhestand zu bewältigen. Weiterbildung kann in Form der Biografiearbeit Impulse zur Selbstvergewisserung geben und bei der Suche nach neuen Wegen der Selbstverwirklichung helfen. Zu diesem Zweck wurde ein spezielles Weiterbildungsprogramm mit dem Titel „Kompass“ entwickelt (ausführlicher in Fischer u. a. 2003), das eine didaktisch angeleitete Unterstützung bei der Bewältigung einer Statuspassage darstellt.

Bezogen auf den zweiten Schritt kann von einer *gruppenbezogenen* Perspektive die Rede sein. Weiterbildung im Rahmen der Netzwerkarbeit geschieht nicht nur in Gruppen, sondern auch durch Gruppen. Soziales Lernen steht im Vordergrund, das zum einen die Demokratie- und Partizipationsprinzipien der Netzwerke und zum anderen den Charakter des selbstorganisierten, selbstbestimmten Lernmodells transportieren soll. Die Gruppe ist Ort der Normbildung und Aushandlung gemeinsamer Projekte. Der Einzelne hat Gelegenheit, andere für seine Ideen zu werben und neue Gemeinschaftsaktivitäten zu initiieren. Jeder hat genügend Spielräume, um bestehende Angebote auszuprobieren und im Hinblick auf ein längerfristiges Engagement zu überprüfen.

Schließlich ist noch die *gemeinwesenbezogene* Perspektive von Weiterbildung zu nennen. Weiterbildung ist hier in die Verwendungskontexte bürgerschaftlichen Engagements eingebettet, was im Konzept der Mediatorenfortbildung zum Ausdruck kommt. Mediatoren sind Mittler, die zwischen den älteren, hilfsbedürftigen Bürgern und Bürgerinnen und den verschiedenen Organisationen im Stadtteil, insbesondere dem hauptberuflichen Personal der Wohlfahrtsverbände stehen. Sie erbringen bestimmte Dienstleistungen im vorpflegerischen Bereich und leiten zugleich die Bedürfnisse der Älteren an die Träger im Stadtteil weiter. Die Netzwerker erhalten Gelegenheit, sich für ihre Aktivitäten im Stadtteil zu qualifizieren. Daraus haben sich die Themen des so genannten Mediatorenprogramms entwickelt wie beispielsweise: Beratung, Öffentlichkeitsarbeit (z. B. Erstellung einer Zeitung), Neue Medien (PC-, Internet-Kurse), Gruppenprozesse, Kommunikation, Vernetzungsarbeit im Stadtteil, Kulturarbeit. Der Mediatorenansatz zeitigt hohe Multiplikatoreffekte, da ein hauptamtlicher Mitarbeiter eine

große Gruppe von Mediatoren begleitet und schult, die wiederum für eine noch größere Zielgruppe ehrenamtlich tätig wird. Ferner sind Synergieeffekte zu erwarten, da die Mediatoren, die ihrerseits in eine Vielzahl sozialer Netze im Stadtteil eingebunden sind, ihr erworbenes Wissen an einen großen Personenkreis weitergeben können.

Literatur

- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.
- Bertram, H. (1995): Das Individuum und seine Familie. Lebensformen, Familienbeziehungen und Lebensereignisse im Erwachsenenalter. Opladen
- Castells, M. (2000): Elemente einer Theorie der Netzwerkgesellschaft. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, H. 41, S. 37–54
- Evers, A., u. a. (2000): Bürgerschaftliches Engagement in Nordrhein-Westfalen – Eine explorative Studie in den Handlungsfeldern Kultur, Sport, Soziales und Stadtentwicklung. Im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Soziales und Stadtentwicklung, Kultur und Sport. Bochum
- Fischer, V./Eichener, V./ Nell, K. (Hrsg.) (2003): Netzwerke – ein neuer Typ bürgerschaftlichen Engagements. Zur Theorie und Praxis der sozialen Netzwerkarbeit mit Älteren. Schwalbach/Ts.
- Infratest Sozialforschung/Sinus/Becker, H. (1991): Die Älteren – Zur Lebenssituation der 55–70-jährigen. Bonn
- Kade, S. (2001): Selbstorganisiertes Alter – Lernen in „reflexiven Milieus“. Bielefeld
- Keupp, H. (1997): Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: Keupp, H. u. a. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a. M.
- Kohli, M./Künemund, H. (Hrsg.) (2000): Die zweite Lebenshälfte. Gesellschaftliche Lage und Partizipation im Spiegel des Alters-Survey. Opladen
- Schenk, M. (1983): Das Konzept des sozialen Netzwerks. In: Neidhardt, F. (Hrsg.): Gruppensoziologie. Perspektiven und Materialien. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 25, S. 88–104

Teilnehmerforschung zum Thema Lernwiderstand – ein Konzept partizipativer Forschung und seine Ergebnisse

Die Begriffe „Lernwiderstand“ und „lernwiderständig“ lösen häufig Assoziationen im Sinne einer Zuschreibung personaler Defizite aus. Demgegenüber werden hier Lernwiderstände als Formen des Widerstands gegen Lernzumutungen, die subjektiv als unsinnig erlebt werden, begriffen (vgl. Holzkamp 1993, 1997). Im Zentrum steht die Perspektive der handelnden Individuen. Das vorzustellende Forschungskonzept „Forschende Lernwerkstatt“ akzentuiert erhöhte Partizipation und aktive Mitsprache in der Forschungssituation.

1. Forschungsrahmen

Dieses Forschungskonzept wurde im Rahmen des Forschungsprojekts „Selbstgesteuertes Lernen und soziale Milieus“ (Projektleiter: Prof. Dr. Peter Faulstich) entwickelt.¹ Einrichtungen, die ihre Lernkultur verändern und selbstbestimmtes Lernen ermöglichen wollen, verbinden mit dieser Veränderung häufig verschiedene Hoffnungen und Erwartungen: z. B. neue Teilnehmergruppen zu gewinnen oder „störungsfreier“ mit so genannten schwierigen Lerngruppen arbeiten zu können. Die Forschungsfrage des Hamburger Forschungsprojekts knüpft hier an: *Inwieweit können durch eine neue Lernkultur Zugangsbarrieren und Teilnahmeselektivitäten überwunden werden, inwieweit können aber auch neue entstehen?*

Zwei Einschränkungen der Forschungsfrage ergeben sich aus der Entscheidung, mit Einrichtungen zusammenzuarbeiten, die sich zur Zeit in einem Veränderungsprozess hin zu selbstgesteuerten Lernprozessen befinden: Erstens trifft man grundsätzlich in Einrichtungen der Erwachsenenbildung nur einige, nicht alle Bevölkerungsgruppen an. Zweitens befinden sich die untersuchten Einrichtungen in einem Prozess der Veränderung, selbstbestimmtes Lernen findet nicht durchgängig statt. Zumeist gibt es ein kleines Team innerhalb der Mitarbeiterschaft der Einrichtung, das sich mit begrenzten Ressourcen um eine Implementierung bemüht und bspw. in einzelnen Weiterbildungsveranstaltungen (zeitlich begrenzt) neue Arrangements erprobt. D. h. es geht durchaus um

1 Es handelt sich dabei um eines von drei Forschungsprojekten, die im Rahmen des Projekts „Service: Institutionenberatung zur Öffnung für neue Lernkulturen und Beratung bei neuen Angebotsformen“ (SELBER) durchgeführt werden. Koordiniert wird das Projekt SELBER am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), das für die insgesamt 18 beteiligten Institutionen der Erwachsenenbildung Organisationsberatung, Fortbildungsreihen und internetbasierten Support zur Unterstützung des institutionellen Veränderungsprozesses zu einer „neuen Lernkultur“ anbietet. Das Projekt läuft seit Oktober 2001 und wird im September 2004 abgeschlossen; finanziell gefördert wird es vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

traditionelle Veranstaltungen, in die neue Elemente eingebaut werden. Das Forschungsdesign der Hamburger Untersuchung ist mehrstufig und verschränkt verschiedene Phasen (Feldbesuch, Gruppendiskussion, Reflexionsrunden, symbolische Gestaltung) und Ebenen (Perspektive der Teilnehmenden, der Dozenten, der Leitung). Es wurde mit fünf Einrichtungen der Erwachsenenbildung zusammengearbeitet. In jeder Einrichtung fanden ein bis zwei Gespräche mit Mitarbeitern und der Leitung statt. Mit jeweils 9 bis 16 Teilnehmern aus jeder Einrichtung wurden fünf etwa sechsstündige Workshops – „Forschende Lernwerkstätten“ – durchgeführt, die auf Video aufgezeichnet wurden; insgesamt haben 61 Personen an den Forschenden Lernwerkstätten teilgenommen.

2. Forschungskonzept „Forschende Lernwerkstatt“

Die Forschende Lernwerkstatt stellt im Forschungsplan die größte Veränderung gegenüber traditionellen Prozessen der Datenerhebung dar. Sie wurde gegenstandsbezogen entwickelt zur Analyse und Reflexion von Lernprozessen und Lernarrangements, von störenden und förderlichen Bedingungen des Lernens in Gruppen. Die Besonderheit besteht darin, dass die Lernenden, die traditionell *be-*forscht werden, in einem Workshop – unterstützt durch eine moderierende Person und strukturierende Methodenangebote – ihre bestehenden Lernsituationen selbst analysieren und eigenen Wertmaßstäben entsprechend bewerten. (Nachdenken über Lernen, über verschiedenartige Zugänge, begründete Widerstände und individuelle Strategien wird angeregt.) Ihre Kernelemente sind: Partizipation der Lernenden, Perspektiven- und Methodenpluralität, wobei nichtsprachliche Ausdrucksformen, wie symbolisch-bildliche Gestaltung eine besondere Rolle spielen.

Eine Veränderung der traditionellen Datenerhebung von einer Situation der Beforschung zu einem Partizipationsgedanken ist begründungspflichtig. Zum Verständnis ist ein Hinterfragen der bestehenden Ausgangssituation hilfreich: Als Forschende nutzen wir Personen, Befragte oder Beobachtete als Informationsquellen, wir beanspruchen dies im Allgemeinen respektvoll zu tun, wollen niemandem schaden. Die Befragten stellen uns ihre Zeit, ihre Biografie, ihre Erkenntnisse und Erfahrungen zur Verfügung, lassen uns ihre Handlungen beobachten oder in Frage stellen und wissen, dass wir Deutungsmacht über sie beanspruchen. Sind wir als Forschende von Altruisten umgeben? Das Entgegenkommen der Beforschten wird wie eine Selbstverständlichkeit behandelt, Schwierigkeiten des Feldzugangs werden wie einseitig zu bewältigende Herausforderungen an den Forscher betrachtet, thematisiert überhaupt meist nur im Kontext von Randgruppenforschung (z. B. Girtler 1995). Zugangsprobleme zum Feld werden als „Chance für Lernprozesse“ (Wolffersdorff-Ehlert 1995, S. 388) des Forschenden betrachtet. Aber welche Chance, welchen Nutzen verspricht sich unser Gegenüber? Und welchen Einfluss hat dies auf die Bewältigung der Situation, beforscht zu werden? Selten finden sich Reflexionen in der Perspektive, dass die Beforschten sich *aktiv* und *begründet* für oder gegen eine Teilnahme an einer Forschung entscheiden. Christel Schachtner gehört zu den wenigen, die in ihrer Interviewstudie auch die Interessenla-

ge der Teilnehmenden reflektiert haben. Sie beschreibt, dass die Beteiligung sehr selten mit dem Argument, man habe Zeit gehabt oder es sprach nichts dagegen, begründet wurde, sondern konkret etwas für eine Teilnahme gesprochen habe: „Das am häufigsten genannte und wie mir scheint stärkste Motiv war die Neugier auf das Neue. (...) teils die Neugier auf die Fragen, die auf sie zukommen würden, teils die Neugier auf die Frau, die Psychologin, die ihnen gegenüber sitzen würde, teils die Neugier auf sich selbst, wie sie sich in einer für sie ungewöhnlichen Situation verhalten würden“ (Schachtner 1994, S. 281). Wenn ich also davon ausgehe – und es gibt aus meiner Sicht gute Gründe, dies zu tun –, dass die Teilnehmenden mit ihrer Bereitschaft, an Forschung teilzunehmen, interessegeleitet handeln, wie jede Handlungstheorie nahe legt, dann erscheint es vernünftig, diese Interessen nicht zu ignorieren, sondern offen mit diesen umzugehen. Im Rahmen der Handlungsforschung werden die Interessen der Betroffenen in den Mittelpunkt gestellt; der Forschende wird aufgefordert, sich mit diesen Interessen zu „solidarisieren“ (Siebert 1981, S. 166). Demgegenüber halte ich an einem eigenen Forschungsinteresse fest und gehe offen mit den Differenzen der Interessen von Beteiligten und Forschenden um.² Die Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Beteiligten basiert nicht auf einer Angleichung der Interessen, sondern auf der Möglichkeit einer wechselseitigen Ergänzung der Kenntnisse und Kompetenzen zur Bearbeitung der unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse. Dahinter steht die Absicht, Forschung auf eine Art und Weise zu betreiben, dass einerseits ich als Forschende meiner Fragestellung entsprechend Daten erhebe – indem ich durch die Betroffenen einen Einblick in mir nicht offen stehende Erfahrungen erhalte – und andererseits die Teilnehmenden – indem ich meine Moderations- und Methodenkompetenz einbringe – von dem Prozess gemeinsamen Redens und Nachdenkens direkt profitieren, z. B. dadurch, dass sie bedeutsame Erkenntnisse über ihnen relevant erscheinende Handlungsprobleme gewinnen.

Der Untersuchungsgegenstand Lernen und Lernwiderstände hat ein Potenzial, von den Beteiligten als bedeutsames Handlungsproblem angesehen zu werden. Das Interesse der Lernenden, ihre aktuelle Lernsituation hinsichtlich ihrer hemmenden und einschränkenden Faktoren zu analysieren – z. B. institutionelle Arrangements, die als unsinnig erlebt werden, – kann einen guten Grund darstellen, sich auf einen gemeinsamen Arbeits- und Erkenntnisprozess mit den professionell Forschenden einzulassen und die Forschungs- bzw. Lernsituation nicht nur defensiv zu bewältigen. Dass der moderierenden Person im Prozess qua Definition eine Sonderrolle zukommt, bleibt unbenommen. Letztlich ist sie diejenige, die Grenzen und Spielräume bestimmt, wie weit gesteckt diese auch sind. Deshalb macht es Sinn, auch wenn weite Spielräume für die Lernenden vorgegeben sind, von Graden, von erhöhten Graden der Mitbestimmung oder von Partizipation zu sprechen.

2 Weitere Differenzen zur Handlungsforschung sind, dass die Betroffenen nicht an allen Phasen des Forschungsprozesses beteiligt werden und dass die Forschenden nicht ihre Aufgabe darin sehen, das bestehende Feld gemeinsam mit den Betroffenen zu verändern. Die Zusammenarbeit ist darüber hinaus punktuell festgelegt, zeitlich und räumlich eng begrenzt (vgl. dazu auch Gstettner 1995).

Das zweite Kernelement der Forschenden Lernwerkstatt, mit einer Vielfalt von Perspektiven und Methoden zu arbeiten, kann hier nur knapp skizziert werden (Näheres in Grell 2003). Besonders hervorzuheben in der Methodenkombination ist die Verwendung nicht-sprachlicher Kommunikationsformen wie der symbolisch-bildlichen Gestaltung des Themas (vgl. hierzu auch die „Gruppenwerkstatt“ von Bremer 2001; Bremer u. a. 2003). Der Einsatz von Bildmaterial und symbolisch-bildlichen Gestaltungen erlaubt sprach- und argumentationsungeübten Personen (ebenso wie Personen, deren Muttersprache nicht deutsch ist), ihre Wahrnehmungen, Einstellungen und Vorstellungen in hoher Komplexität darzustellen. Ein Vorteil der konzipierten Methodenvielfalt ist weiterhin, dass in verschiedenen Phasen von der Gruppe konkrete Produkte erstellt werden, die den jeweiligen Bearbeitungsschritt vergegenwärtigen und immer wieder neu zur Reflexion und wechselseitigen Kommunikation anregen. Die Phasen, die alle im insgesamt sechsständigen Verlauf, jeweils vor der Durchführung, entsprechend ihrer Sinnhaftigkeit gegenüber den Teilnehmenden erläutert werden, sind:

1. Begrüßung und Einführung: Sinn und Zweck der geplanten Veranstaltung werden erläutert. Es wird offen um Mitarbeit geworben. Erst wenn die Teilnehmenden signalisieren, dass sie – zumindest partiell – die Veranstaltung als für sich bedeutsam erfahren, wird inhaltlich eingesetzt.
2. Erste Runde mit Bildkarten (ersetzt ein warming-up): Hierdurch wird ein rascher, unkomplizierter Einstieg in die Thematik ermöglicht.
3. Gruppendiskussion: Sie dient dem Austausch und der Reflexion individueller Erfahrungen und Erkenntnisse im Umgang mit Lernanforderungen und Lernbedürfnissen.
4. Vertiefungsphase mit Metaplan-Kartenabfrage: Diese Phase vertieft und konkretisiert die in der Gruppendiskussion zu Tage getretenen Aussagen. Das visualisierte Ergebnis wird gemeinsam mit den Teilnehmenden besprochen.
5. Symbolisch-bildliche Gestaltung (Collage): Das Thema wird in dieser Phase auf kreativ-gestalterische Weise bearbeitet. Ziel ist es, in Sympathiegruppen ein vielschichtiges Bild (eine Collage) gelingenden Lernens zu entwickeln. Die Bilder werden nachfolgend im Plenum nach einem bewährten Schema besprochen.
6. Rückmeldung, Reflexion: Hier wird die ursprünglich deklarierte Sinnhaftigkeit der Veranstaltung kritisch beleuchtet.
7. Weiterführende Absprachen: Die Gruppe legt fest, ob entstandene Produkte, z. B. die Collagen, öffentlich oder innerhalb der Einrichtung gezeigt werden dürfen.
8. Sozialstatistischer Fragebogen: Dieser dient nur den Forschenden, um einen Überblick über die Gruppenzusammensetzung zu ermöglichen.

3. Konkretisierung

Mit fünf Gruppen wurden Forschende Lernwerkstätten durchgeführt (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Teilnehmergruppen

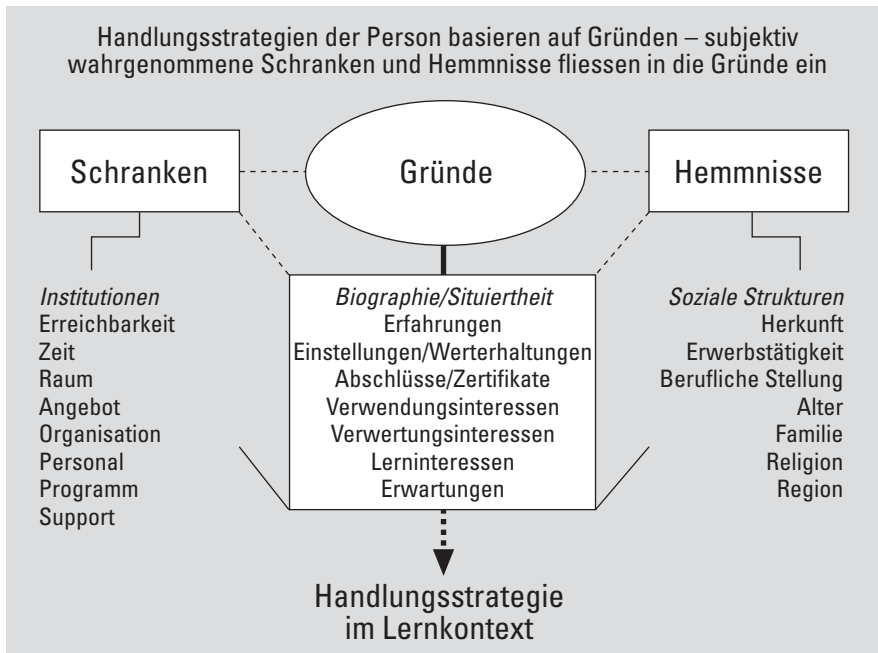
Die Gruppen

Gruppenname	Ziel der Weiterbildung	Zeitl. Aufwand der Weiterbildung	Altersdurchschnitt	Anzahl der TN
„SEK I“	Abschlussbezogen (Mittlere Reife)	Teilzeit (vormittags 3,5 h)	20 J.	16
„SEK II“	Abschlussbezogen (Abitur)	Teilzeit (abends 3,5 h)	23 J.	14
„Handwerk“	Berufsabschluss (Handwerk)	Vollzeit	22 J.	10
„Büro“	Berufsabschluss (Büro/Verwaltung)	Vollzeit	21 J.	9
„Quali“	Qualifizierung für den Arbeitsmarkt	Teilzeit (75%)	33 J.	12

Die Teilnehmenden haben – sowohl innerhalb der Gruppe als auch im Vergleich der Gruppen – unterschiedlich auf die Methodenangebote reagiert; hierdurch gab es erste Hinweise auf divergierende Handlungsstrategien im Umgang mit Lernsituationen. Die auffälligste Beobachtung war jedoch, dass unabhängig von der Gruppe jede Person, die wesentlich zu spät (d. h. nach der vorbereitenden Einführungsphase) eintraf, den Eindruck erweckte, die Werkstattsituation, statt sie aktiv für eigene Interessen zu nutzen, eher nur defensiv zu bewältigen.

4. Erste Ergebnisse

Die bisherigen Ergebnisse lassen sich systematisieren bezogen auf die Faktoren, die auf das Lernen wirken. Im Zentrum dieser Systematik stehen die Gründe, zu lernen oder nicht zu lernen; diese Gründe sind eng an die biografischen Erfahrungen und die aktuelle Situiertheit der Person, ihre Erwartungen und Interessen gebunden (vgl. Abb. 1). Die Gründe wiederum korrespondieren mit den milieuspezifischen Hintergründen, die zu Hemmnissen (die wahrgenommen werden) geworden sein können, und mit institutionell bedingten Schranken (die wahrgenommen werden). Hemmnisse und Schranken werden wirksam in der Bewertung durch die mit Gründen handelnde Person.

Abbildung 1: Gründe – Hemmnisse – Schranken

Die Person mit ihren Gründen, (nicht) zu lernen, trifft auf ein Lernangebot in einer Weiterbildungseinrichtung. Die Äußerungen und Handlungen der 61 an dieser Forschung beteiligten Teilnehmenden verweisen auf verschiedene Strategien, mit der Situation des Lernens umzugehen. Einige der von uns bislang identifizierten Strategien werden hier knapp skizziert: Eine Strategie, die sich vorläufig als „zornige Verweigerung“ bezeichnen lässt, bildet den defensiven Extremopol; die Verweigerungs-Strategie ist aus Sicht der Beteiligten sinnvoll: Es besteht keine Erwartung, durch Lernen die eigene Lebenssituation zu verbessern; zudem war die Entscheidung zur Teilnahme an einem Weiterbildungsangebot nicht freiwillig, sondern diente ausschließlich der Bedrohungsabwehr. Zornig ist die Verweigerung, da die Handelnden sich in der Institution als entwertet erleben (Schranken) und sich entsprechend ihren Einstellungen – wo es möglich ist – gegen diese Zumutung wehren.

Eine andere Strategie, die vorläufig „nischenaktives Situationsbewältigen“ genannt wird, ist, variierend auf Lernangebote zu reagieren: Das Programmangebot wird überwiegend defensiv bewältigt, expansives Lernen findet teilweise statt. Diese Strategie ist aus Sicht der Beteiligten sinnvoll, da sie in vielen Lernzumutungen keinen Sinn sehen und auch das Arrangement des Lernens hochgradig negativ bewerten, aber dennoch die Erwartung haben, durch das Aneignen bestimmter fachlicher Kompetenzen ihre Le-

benssituation verbessern zu können. Das Lernen erfolgt dabei in „Nischen“, d. h. häufig ohne Anleitung durch Dozenten, sondern selbstorganisiert und mit kollegialer Hilfestellung.

Die Strategie, die vorläufig „Signalisieren, Support zu benötigen“ benannt wird, erscheint in zwei Formen „sicher“ und „unsicher“. Über die unsicher vorgebrachte Strategie lassen sich – ebenso wie über die Strategie „verdecktes Aktiv-Sein“ – wenig tief gehende Aussagen treffen, da sich die Beteiligten in Gruppensituationen nur wenig bis gar nicht äußern. Die Strategie „Signalisieren, Support zu benötigen“ wird von selbstsicher agierenden Personen eingesetzt, die sich selbst als wenig lernstark darstellen, die ihre Schwierigkeiten bei der Aneignung neuer Sachverhalte offen benennen und das bestehende Lernarrangement als hochgradig unterstützend (wenig Schranken) wahrnehmen, auf das sie aktiv zugreifen. Der Lerngegenstand und die Form des Lernens werden von ihnen als sinnvoll eingeschätzt, um die eigenen Chancen zur aktiven Gestaltung ihres Lebens zu erweitern. Darüber lassen sich vorläufig Strategien wie „effektives Karriereverwirklichen“, „lautes Experimentieren“ und „ambivalente Bildungsorientierung“ identifizieren, die hier nur erwähnt werden können.

Im Zuge der Analyse von Lernwiderständen ist es wichtig, nicht in Ursache-Wirkungs-Modellen zu denken. Auf dem Hintergrund eines subjektorientierten lerntheoretischen Ansatzes wird in der Untersuchung als Ergebnis erkennbar, dass das zentrale Kriterium in der Frage zu sehen ist, ob die Personen das Lernangebot in ihrem Lebenskontext als sinnvoll einschätzen. Das Herkunftsmilieu spielt eine Rolle, aber nicht die wesentliche; ebenso ist das Lernarrangement ein Faktor, der einschränkend Einfluss nehmen kann, aber maßgeblich ist die subjektive Einschätzung der Bedeutung und Sinnhaftigkeit der investierten Lernanstrengung.

Literatur

- Bremer, H. (2001): Zur Theorie und Empirie der typenbildenden Mentalitätsanalyse. Reflexion und Diskussion zweier empirischer Studien. Dissertation. Online-Veröffentlichung bei der Universitätsbibliothek Hannover
- Bremer, H./Teiwe-Kügler, C. (2003): Die Gruppenwerkstatt. Ein mehrstufiges Verfahren zur vertiefenden Exploration von Mentalitäten und Milieus. In: Geiling, H. (Hrsg.): Probleme sozialer Integration. Agis-Forschungen zum gesellschaftlichen Strukturwandel. Münster, S. 207–236
- Faulstich, P./Grell, P. (2003): Lernwiderstände aufdecken – Selbstbestimmtes Lernen stärken. Online-Veröffentlichung beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung Bonn
- Girtler, R. (1995): Forschung in Subkulturen. In: Flick, U./Kardoff, E. v./Keupp, H. u. a. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim, S. 385–388
- Girtler, R. (2001): Methoden der Feldforschung. Wien
- Grell, P. (2003): Forschende Lernwerkstatt – das Lernen analysieren, mit Lernenden reflektieren. Online-Veröffentlichung beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung Bonn
- Gstettner, P. (1995): Handlungsforschung. In: Flick, U./Kardoff, E. v./Keupp, H. u. a. (Hrsg.):

- Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim, S. 266–268
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M./New York
- Holzkamp, K. (1997): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: ders.: Schriften. Bd. 1. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Berlin, S. 159–195
- Schachtner, Ch. (1994): Zum empirischen Vorgehen einer interpretativen Psychologie. In: Keupp, H. (Hrsg.): Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie. Frankfurt a. M., S. 275–294
- Siebert, H. (1981): Theorie und Praxis der Handlungsforschung in der Erwachsenenbildung. In: Pöggeler, F. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung. Bd. 8. Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 161–175
- Wolffersdorff-Ehlert, C. von (1995): Zugangsprobleme bei Erforschung von Randgruppen. In: Flick, U./Kardoff, E. v./Keupp, H. u. a. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim, S. 388–391

Virtuelle Interaktion oder virtuelles Schweigen?

E-Learning ist heute zumeist aus der Konzeptionsphase hinausgewachsen. Es gibt daher inzwischen Erfahrungen und Forschungsergebnisse, aus denen hier berichtet wird. Um es vorweg zu nehmen: E-Learning kann vermutlich als Brennglas betrachtet werden, unter dem Chancen und Grenzen des Lernens in klassischen Arrangements wie unter einer Lupe vergrößert erkennbar werden. Besonders hohes Lernerengagement fällt ebenso auf wie die kognitive Abwesenheit einiger Lerner, die Bewertung und Rückmeldung fällt verschärft aus, die Moderationsqualitäten und das Engagement der Lehrenden hinsichtlich einer Binnendifferenzierung nach Lerninteressen werden deutlicher sichtbar. Diese Brennglas-Vermutung wird im folgenden Artikel genauer begründet.

Es wird dabei zunächst darum gehen, über die zugrunde liegende Studie „Widerständiges Lernen im Web“ einen Überblick zu gewinnen. Weiterhin wird die grammatische Struktur und die inhaltliche Bedeutung von „zentralen Begründungsmustern“ erläutert, denn diese Struktur stellt die Eigenart der Ergebnisse als logische Rekonstruktion von Lernhandlungen dar. Anschließend erfolgt eine Zuspitzung auf den Teilbereich virtueller Interaktion, denn dieser Bereich hält derzeit noch für viele Beteiligte neue und teilweise ganz ungewöhnliche Erfahrungen bereit. Hierzu wird neben der – ernüchternden – empirischen Ergebnislage auch die – ermutigende – Praxiserfahrung aus vier Semestern E-Learning mit Studierenden der Universität Hamburg herangezogen. Dabei greife ich auf die zugehörige Website mit dem Titel LernSite¹ zurück.

1. Widerständiges Lernen im Web

Zunächst gebe ich einen kurzen Überblick über die Studie „Widerständiges Lernen im Web“ (Grotlüschen 2003). Sie bezieht ihr Thema aus dem marktgängigen Postulat, E-Learning sei eine Effizienzgarantie für Lernen. Dieses Postulat ist als Marktargumentation legitim und sinnvoll, denn es korrespondiert mit den Wünschen von Personalentscheidern in Unternehmen (vgl. Schüle 2001). Es ist aber derzeit weder theoretisch noch empirisch belegt, dass E-Learning als Lehr-Lernmethode die Effizienz des Lernens garantieren könnte (Strittmatter u. a. 2000; Kerres 2003). Zugleich ist belegbar, dass heute jeder Sektor der Erwachsenenbildung E-Learning-Aktivitäten zu vermelden hat, wobei der kommerzielle Bereich eine schmerzhafteste Marktberreinigung erlebt. Weitere zentrale Themen sind die Diskussion um Lern-Plattformen, um geeignete E-Learning-Themen und um Möglichkeiten der Kostensenkung durch Content-Recycling; dabei bleibt das Spek-

1 Als Portal dient www.anke-grotlueschen.de. Die Dateien der LernSite befinden sich auf dem Server der Universität Hamburg.

trum der Anbieter stark in Bewegung. Diese Intransparenz ist dem normalen Weiterbildungsmarkt mit über 30.000 Anbietern ähnlich (Faulstich 2001, S. 141).

Wie entscheidet sich dann, welches Angebot hochwertig und welches problematisch ist? Für diese Fragestellung scheint es unumgänglich, entsprechende theoretische Grundlagen heranzuziehen. Die aktuelle Debatte um Lerntheorien diskutiert konstruktivistische Didaktik, situiertes Lernen sowie subjektwissenschaftliche Ansätze. In aller Vorsicht lässt sich sagen, dass erst mit konsequent gedachter Begründungslogik ein Paradigmenwechsel zum Standpunkt des Lerners gelingt. Dazu ist es notwendig, jedes Subjekt immer wieder neu als *für sich vernünftig handelnde Person* zu denken und im forschenden Nachvollzug die jeweiligen Handlungsgründe zu suchen. Diese Gründe erlauben dann Verallgemeinerungen auf andere Lernsituationen und andere Lernende – jedoch nur in ihrer Handlungslogik, nicht im Ergebnis². Ein entsprechendes Begriffssystem findet sich in der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie (Holzkamp 1993). Mit diesem Theorie-Instrumentarium lassen sich bisherige Befunde über telematisches Lernen durchsehen und ordnen. Dabei wird erkennbar, dass vielerlei Einzelergebnisse nebeneinander stehen und auf eine diffuse Weise unerklärt bleiben, wobei auch widersprüchliche Ergebnisse parallel existieren³. An dieser Stelle wird auch deutlich, dass die lerntheoretischen Grundlagen, insbesondere die Begriffe „expansives“ und „defensives“ Lernen (Holzkamp 1993, S. 183 ff.) nicht als Dichotomie in der Praxis oder Forschung vorkommen.

Mit diesem ersten Ergebnis, dass nämlich die Angebotslage unübersichtlich, die Befundlage widersprüchlich und die Theoriebegrifflichkeit weniger dichotomisch zu denken ist, steht ein angemessenes Forschungsdesign zur Debatte, welches an anderer Stelle in seinem iterativen Prozess ausgeführt ist. Für diesen Einstieg mag genügen, dass es sich um ein der Grounded Theory angelehntes Verfahren der Auswertung qualitativer Interviews handelt, dem sich eine Konfrontation mit lerntheoretischen Kategorien anschließt. Die Ergebnisse der Interviews, gegliedert in individuelle, interaktive und institutionelle Ebene, sind durchweg als Begründungsmuster aufgeschlüsselt. Es handelt sich dabei um eine Rekonstruktion subjektiver Logik, aus der sich schließlich Hinweise auf eine „Lehre ohne Kurzschluss“ entwickeln lassen.

2. Begründungen des Lernens im virtuellen Feld

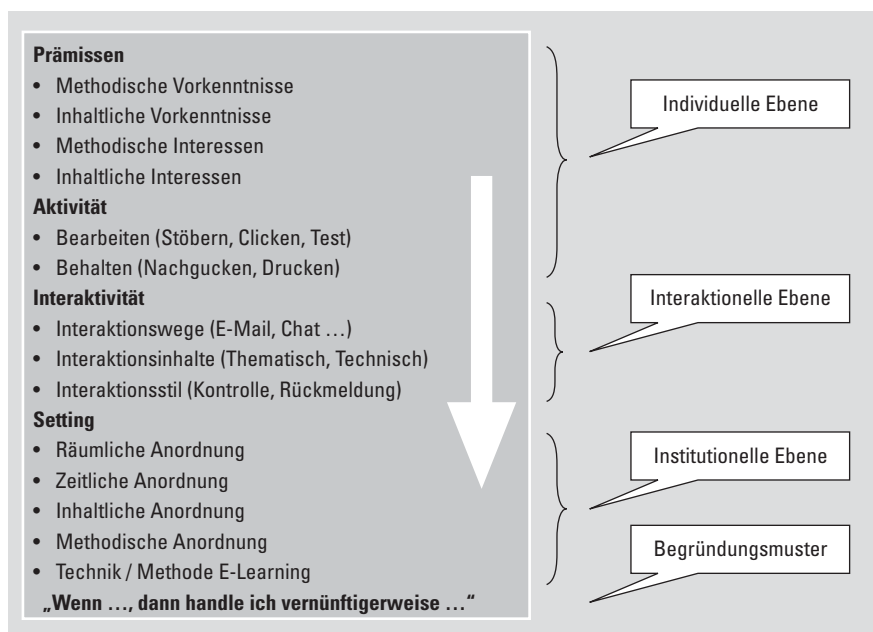
Nach diesem Überblick sei nochmals herausgegriffen, auf welche Lernbegrifflichkeit ich mich stütze, nämlich das bereits erwähnte Begriffspaar „expansives“ und „defensives“ Lernen. Expansive Lerngründe zielen auf eine Verfügungserweiterung der eigenen

2 Ein Beispiel eines Begründungsmusters: „Wenn ich vom Tutor nicht erwarte, dass er mir mit meinem Wunsch-Thema helfen kann, stelle ich vernünftigerweise keine Frage“. Hier ist erkennbar, dass das Ergebnis (keine Fragen) nicht verallgemeinerbar ist, jedoch die Logik (Fragen stehen in subjektiv vernünftiger Beziehung zur antizipierten Kompetenz des Tutors) übertragbar ist auf andere Lernsituationen.

3 Durchgesehen wurden siebzehn Studien und Berichte (Grotlüschen 2003, S. 80).

Handlungsmöglichkeiten (Holzkamp 1993, S. 183). Genauer heißt das, expansives Lernen ist begründet aus einem Interesse am erweiterten Weltaufschluss. ‚Ich‘ möchte ‚meine‘ Welt besser beherrschen, besser kennen oder mich besser in ihr zurechtfinden. Demgegenüber dient defensives Lernen der Bedrohungsabwehr (Holzkamp 1993, S. 193). Es bezieht sich auf eine Verteidigung meines bisherigen Verfügungsraumes: ‚Ich‘ möchte verhindern, dass ‚meine‘ materiellen und ideellen Möglichkeiten eingeschränkt werden. Weiterhin ist zum Verständnis der empirischen Ergebnisse zu sagen, dass aus der Auswertung der qualitativen Interviews ein Kategoriensystem entstanden ist, welches die drei Ebenen erneut aufgreift (siehe Abbildung 1). Die Ebenen lassen sich in verschiedene Unterkategorien aufgliedern, aus denen regelmäßig Begründungs-

Abbildung 1: Kategorienbaum



muster abgeleitet werden, die einer bestimmten grammatischen Struktur folgen: „Wenn ..., dann handle ich *vernünftigerweise* ...“ Diese Struktur gewährleistet, dass konsequent aus der Sicht des lernenden Subjekts gedacht und rekonstruiert wird. Die Struktur ist nur für *handelnde Lebewesen* sinnvoll und überwindet hier eine verengende kausale Logik. Jedoch ist sie für naturwissenschaftliche Vorgänge gänzlich ungeeignet, wie ein Beispiel zeigt: Geht es um die Schwerkraft, welche frei von jeglichen Absichten lebender Wesen wirkt, wird die grammatische Struktur sinnlos: „Wenn ich den Apfel fallen lasse, fällt er *vernünftigerweise* zu Boden?“

Der abgebildete Kategorienbaum (Abb. 1) stellt die Systematik der Ergebnisse aus der zugrunde gelegten Studie dar. Zentral ist hier, dass die empirisch gewonnenen Kategorien immer zu subjektiven Begründungsmustern ausformuliert werden, welche die Logik der Lernhandlungen verdeutlichen. Aus dem Kategorienschema wird an nun speziell der Bereich *Interaktivität* beleuchtet. Es handelt sich dabei um die Interaktionswege (E-Mail, Chat, Forum, Online-Übungen), sowie die Interaktionsinhalte (thematisch, technisch) und nicht zuletzt den Interaktionsstil (Kontrolle, Rückmeldung). Die weiteren Aspekte dieses Kategorienbaums sind beschrieben in der Studie „Widerständiges Lernen“ und werden hier nicht betrachtet.

3. Logik des Schweigens: ungefragte Fragen

Stellvertretend für die Interviewpartner beschreibt hier ein Teilnehmer sein Interaktionsverhalten: „Per E-Mail hab ich, glaube ich, gar nichts gefragt, weil ich gar keine Fragen hatte. (...) Ich hab da gar nicht gemailt. Ich hab da keine Veranlassung zu gehabt, konkret im Programm.“ Diese Aussage einer Führungskraft, die sich per E-Learning in einem achtwöchigen Kurs mit dem Thema Internet auseinandergesetzt hat, zeigt, dass kein inhaltlicher Grund für Interaktionen gegeben war. Ist es insofern konsequent, dass die genannte Führungskraft keine Fragen stellt?

Ich werde im nachfolgenden Abschnitt aufzeigen, welche Begründungen für solches virtuelles Schweigen zur Debatte stehen. Dabei muss als empirische Lage bedacht werden, dass von insgesamt zehn Personen, die interviewt wurden, keine einzige aus eigener Initiative inhaltliche Fragen an die Lehrenden gestellt hat. Ebenso wenig wurde im Diskussionsforum inhaltlich diskutiert und nur mit viel Engagement kamen im Chat inhaltliche Debatten zustande. Jedoch wurden sehr wohl aus eigener Initiative technische oder organisatorische Fragen gestellt. Nun könnte man annehmen, dass die Befragten einfach keine *inhaltlichen Interessen* hätten oder mit eher mangelnden Interessen in die betrachteten E-Learning-Kurse gekommen wären. Dem steht entgegen, dass alle interviewten Personen auf konkrete Nachfrage ihre inhaltlichen Interessen benennen können. Es handelt sich dabei um Interessen zu E-Commerce, zu Statussymbolen im Vorstellungsgespräch, zu vertieften Recherchemöglichkeiten im Internet und anderem. Mit anderen Worten, Interessen liegen vor, gefragt wird jedoch nicht. Das widerspricht den Ergebnissen anderer Studien, z. B. von Patricia Arnold (2003), sowie der Evaluation der virtuellen Fachhochschule (Arnold u. a. 2002), welche beide darauf hinweisen, dass ausgesprochen intensiv virtuell kommuniziert wird. Auch die praktische Erfahrung mit der LernSite zeigt, dass lebhaft virtuelle Interaktion durchaus möglich ist. Mir geht es somit darum, die *Logik* aufzuzeigen, welche in einem Fall zu virtuellem Schweigen, im anderen Fall zu virtueller Interaktion führt. Dazu bediene ich mich der Begründungsmuster, welche für beide verschiedenen Situationen greifen.

Begründungsmuster sind, wie oben genannt, zunächst grammatische Hilfen, die die systematische Einnahme des Subjektstandpunktes unterstützen. Die folgenden Begrün-

dungsmuster sind empirisch rekonstruiert. Ich beginne jeweils mit den verschiedenen Satzteilen, die *vor* der subjektiv vernünftigen Konsequenz für die einzelnen Handelnden stehen:

- Wenn mein Thema nicht zum Kurs passt ...
- Wenn ich mit den Themen keine Handlungsproblematik verbinde ...
- Wenn ich die Anderen nicht kenne ...
- Wenn mich weder der Tutor noch die Anderen auffordern ...
- Wenn ich dem Tutor keine Kompetenz in Randbereichen und Sonderthemen zutraue...
- Wenn im Forum nur Web-Hinweise und Termine stehen ...
- Wenn ich mit Fragen meine Unkenntnis zeige ...

... dann kommen von ‚mir‘ vernünftigerweise

- keine inhaltlichen Fragen – das Thema ist scheinbar nicht so wichtig ...
- keine inhaltlichen Forumsbeiträge, jedoch neugieriges Lesen anderer Beiträge (Lurking) ...
- kaum inhaltliche Chatbeiträge (jedoch gewünscht) ...
- keine Interaktionen mit anderen Lernenden ...
- keine ausgefüllten Online-Übungen ...
- aber: Mails mit einer ausgefüllten Einsende-Übung, von der ‚ich‘ mir eine Rückmeldung meines kompetenten Tutors verspreche.

Ein Teil der Begründungsmuster zielt auf fehlende *thematische Interessen*, ein anderer Teil auf *strukturelle Eigenarten* virtueller Beiträge im Forum und Chat: Wenn außer Hinweisen und netten Schwätzereien keine diskutierbaren Themen zur Sprache gebracht werden, dann kommt es vernünftigerweise auch zu keiner Diskussion. Wenn im Chat die Neulinge aufgrund ihrer Unkenntnis bloßgestellt werden, ziehen sie sich vernünftigerweise zurück. Diesen strukturellen Eigenarten steht das hohe *gegenseitige Fachinteresse* entgegen, welches üblicherweise in Lehr-Lernveranstaltungen, Tagungen und Foren vorliegt. 71 % der Befragten in einer nordrhein-westfälischen Studie halten den direkten Austausch mit anderen Teilnehmenden für wichtig, die unmittelbare persönliche Betreuung bringt es auf 52 % (vgl. MMB/PSEPHOS 2002).

Es handelt sich nicht um ein diffus-romantisches Interesse an privaten Sozialkontakten, wie in der zugrunde gelegten Erhebung deutlich wird: Hier dominiert der Wunsch nach *Fachgesprächen* – dies wurde in der vor allem hinsichtlich der entnervenden „Banalität des Chats“ zur Sprache gebracht. Mit anderen Worten: Um mit fremden Fachkolleg/inn/en ins Gespräch zu kommen, wird vernünftigerweise ein thematischer Chat einem Plauderchat vorgezogen. Ebenso ist ein diskutierbares Foren-Statement hilfreicher als ein Hinweis auf eine interessante Website. Diese Hintergründe könnten die häufige Leere in Foren und Pausen-Chaträumen erklären.

4. Formen der Bewertung und Rückmeldung

Die Fragen nach *inhaltlichem Interesse* und *gegenseitigem Fachinteresse* genügen jedoch nicht allein, um das virtuelle Schweigen, beziehungsweise in anderen Settings, die virtuelle Interaktion zu erklären. Hier ist – quasi verdeckt hinter den strukturellen Eigenheiten – zusätzlich ein *Interaktionsschema* wirksam, welches bereits 1979 auf den Begriff gebracht wurde. Das zentrale Schema, welches erklärend für diese Situation ist, wurde in der Studie „Learning Lessons“ (Mehan 1979) herausgearbeitet. Es handelt sich um das Schema: „Frage – Antwort – Bewertung“. Dieses Schema stellt eine typische Interaktionssequenz zwischen Lehrenden und Lernenden dar und ist auch nur in Lehr-Lern-Szenarien zulässig. Es beginnt mit einer *Initiative* der Lehrenden, das kann eine Frage oder eine Aufforderung sein. Es folgt eine *Antwort* oder Reaktion der Lernenden. Abgeschlossen wird die Sequenz mit einer *Bewertung* oder Evaluation der Lehrenden. Diese Struktur wird sehr deutlich, wenn man sie karikiert durch ein Beispiel. Fragt man: „Wie spät ist es?“, erhält die Antwort „17 Uhr“ und bewertet diese Antwort mit „Richtig, Dankeschön“, dann wird deutlich, dass eine solche Interaktionssequenz außerhalb der Schule bzw. einer Lehr-Lernsituation nicht zulässig ist. Es handelt sich um eine *vorauswissende Frage* (known-information-question) zum Zwecke der Bewertung des Schülerwissens. Die konsequente Reaktion ist Schweigen. Es erweist sich als subjektiv vernünftig, sich solchen Fragen zu entziehen, es sei denn, man kann mit seinem Wissen gute Bewertungen einspielen.

Die Interaktionsstruktur hat mehrere Konsequenzen. Erstens wird erwartet, dass die Initiative zu einem Dialog von der Lehrperson ausgeht. Zweitens wird die Antwort eben dieser Lehrperson gegeben, nicht etwa den Mitlernenden. Drittens wird eine Bewertung erwartet und befürchtet. Viertens hat die Lehrperson die implizite Macht, Personen auch gegen ihren Willen „dran zu nehmen“ und fünftens handelt es sich bei Fragen der Lehrperson um die bereits benannte vorauswissende Frage. Kommt die Initiative dennoch von den Lernenden, etwa mit einer inhaltlichen, wissenssuchenden Frage, läuft die fragende Person Gefahr, umgehend bewertet zu werden:

- Das Thema wurde schon besprochen, es ist somit blamabel, sich nicht auszuken-
nen.
- Das Thema ist noch nicht dran, es ist somit ungeduldig, dem geordneten Unter-
richt nicht zu folgen, sondern vorzugreifen, dementsprechend wird vertröstet.
- Das Thema ist zu abwegig, wird in diesem Unterrichtsfach somit nicht behandelt.

Diese zugegebenermaßen sehr überspitzt dargestellten Gefahren sind in mehr oder weniger expliziter Weise auch heute, auch in der Erwachsenenbildung, Teil der Realität. Der Versuch, die „Bewertungstotalität“ solcher Szenarien zu überwinden, führt zur Idee, die Bewertung zu unterlassen. Die Sequenz hieße dann: „Frage – Antwort“. Die Bewertung, der die lernenden Personen vernünftigerweise entgehen wollen, ist somit unterbunden. Ist dies eine Lösung? Ein Blick auf die Empirie bezeugt das Gegenteil: In Online-Übungen mit frei zu beantwortenden Fragen fand keine Bewertung statt, es gab lediglich eine Musterlösung zur Selbstkontrolle. Die Lernenden haben diese Übun-

gen ignoriert. Die Begründung ist einleuchtend: Wenn ich nicht erfahre, wie gut oder schlecht mein Übungsversuch geraten ist, kann ich die Übung vernünftigerweise auch sein lassen. Gewünscht ist also doch eine Bewertung? Ja, jedoch eine bestimmte Art von Bewertung. Es geht hier darum, dass

- die Übungsergebnisse nicht selbst kontrolliert werden können, weil sie zu komplex sind,
- die bewertende Person als kompetent eingeschätzt wird,
- die Bewertung in Form von Tipps oder Hinweisen geschieht, nicht als abschließende „Wahrheit“.

Erst unter Berücksichtigung dieser Faktoren wird deutlich, wie die Frage-Antwort-Bewertungssequenz überwunden werden kann: Einerseits geht es um reale, nicht etwa vorauswissende Fragen. Andererseits ist die Bewertung nicht per se überlegen, sondern aus Fachautorität gespeist und behält Angebotscharakter. Die Hoheit über das Übungs-/Arbeitsergebnis bleibt somit bei den Lernenden. Erst so werden Beiträge, Interaktionen, Übungen im virtuellen Raum lebendig und weiterführend: Die ebenfalls untersuchte Einsende-Übung mit Rückmeldung wurde hochgradig positiv eingeschätzt und von den Lernenden auch gern angenommen. Virtuelle Interaktion lebt somit von einem fairen pädagogischen Verhältnis jenseits der Frage-Antwort-Bewertungssequenz. Karikiert wird diese Forderung nach bewusstem, selbstbestimmtem Lernen beim E-Learning durch die Aussage einer Führungskraft, von der wir schon gehört hatten. Auf die Frage, wie das E-Learning denn vonstatten gegangen sei, äußert er: *„Das lief so: Es kam, man klickte.“* Die Passivität ist frappierend – es ist daher an der Zeit, die Potenzi-ale virtuellen Lernens in ergiebigere Bahnen zu lenken. Die Hintergründe virtuellen Schweigens erlauben eine gezielte Korrektur zu virtueller Interaktion auf Basis inhaltlicher Interessen, unter Einbezug gegenseitigen Fachinteresses und mit überwundenen Frage-Antwort-Bewertungsstrukturen.

Literatur

- Arnold, P./Kilian, L./Thillosen, A. (2002): So lonely!? – Online-Betreuung als kritische Erfolgsbedingung beim telematischen Studieren. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden und Mentoren in der Virtuellen Fachhochschule für Technik, Informatik und Wirtschaft (VFH). In: Bachmann, G./Haefeli, O./Kindt, M. (Hrsg.): Campus 2002. Die Virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase. Münster, S. 334–344
- Arnold, P. (2003): Kooperatives Lernen im Internet. Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium. Münster
- Faulstich, P. (2001): Staatsaufgaben im Weiterbildungssektor. In: Herzberg, G./Kunkel-Weber, I./Timmermann, R. u. a. (Hrsg.): Bildung schafft Zukunft. Über die Perspektiven von Bildung, Beruf und Beschäftigung. Hamburg, S. 141–144
- Grotlüschen, A. (2003): Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Münster
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.
- Kerres, M. (2003): Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung. In: Keil-Slawik, R./Kerres, M. (Hrsg.): Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung. Münster u. a., S. 31–44

- Mehan, H. (1979): Learning Lessons. Social Organization in the Classroom. Cambridge
- MMB/PSEPHOS (2001): eLearning zwischen Euphorie und Ernüchterung – Eine Bestandsaufnahme zum eLearning in deutschen Großunternehmen. www.mmb-michel.de/New_Learning_Zusammenfassung.pdf
- Schüle, H. (2001): eLearning und Wissensmanagement in deutschen Grossunternehmen. Ergebnisse einer Befragung der Top-350 Unternehmen der deutschen Wirtschaft. Göttingen
- Strittmatter, P./Niegemann, H. (2000): Lehren und Lernen mit Medien. Eine Einführung. Darmstadt

„Weiterbildungs-Studierende“ als Gegenstand der Teilnehmerforschung

Ein Werkstattbericht

1. „Weiterbildungs-Studierende“ und lebenslanges Lernen

Bei einer ersten Annäherung an den Begriff des „Weiterbildungs-Studierenden“ stößt man zunächst auf die Kategorie der „non-traditional students“ in den angelsächsischen Ländern. Wolter (2001, S. 143 f.) unterscheidet in seiner Studie zu „nicht-traditionellen Studierenden“ im deutschen Hochschulsystem sechs Kategorien:

- „1. diejenigen, die das Reifezeugnis nach einer beruflichen Ausbildung und berufspraktischen Erfahrung in einer Institution des *Zweiten Bildungswegs* (Abendgymnasium, Kolleg) erwerben und danach ein Studium aufnehmen;
2. diejenigen, die nach dem regulären Abitur eine berufliche Ausbildung abschließen und erst dann mit einer zeitlichen Verzögerung in das Hochschulsystem überwechseln, ein Weg, der im allgemeinen als *Doppelqualifizierung* bezeichnet wird (...);
3. diejenigen, die nach einer beruflichen Ausbildung und zumeist einer mehrjährigen Tätigkeit ohne herkömmliche schulische Studienberechtigung in der Regel über ein spezielles Zulassungsverfahren (...) zum Studium zugelassen werden, ein Weg, für den sich inzwischen der Begriff des *Dritten Bildungsweges* eingebürgert hat (...);
4. diejenigen, die – unabhängig von ihren formalen Zulassungsvoraussetzungen – nicht in einer der konventionellen, sondern in alternativen Formen ihr Studium durchführen (*Teilzeit- und Fernstudium*) (...);
5. diejenigen, die mit einem, teilweise aber auch ohne einen vorangegangenen Hochschulabschluss, in jedem Fall aber mit berufspraktischen Erfahrungen, in einer der verschiedenen Formen weiterbildender Studienangebote bzw. Studiengänge studieren (*Weiterbildungsstudierende*);
6. diejenigen Studierenden, die nach ihrem Ausscheiden aus der aktiven Erwerbsarbeit ein Studium zumeist ohne eine berufliche Verwertungsabsicht aufnehmen (*Seniorenstudierende*).“

„Weiterbildungs-Studierende“ lassen sich von „traditionellen“ (Erst-)Studierenden abgrenzen, insofern als dass

- sie weiterbildende Studienangebote oder Studiengänge häufig berufsbegleitend und in Form von Teilzeit besuchen,
- sie zumeist über eine längere Berufserfahrung verfügen,
- sie eine große Heterogenität hinsichtlich eines vorangegangenen bzw. nicht vorhandenen Hochschulabschlusses und der ausgewiesenen Studienberechtigung aufweisen,

- ihr Weg zur Hochschule biografisch stufenreicher und weit weniger linear verläuft als bei „Normalstudierenden“.

Diese Zielgruppe weist eine hohe Weiterbildungsaktivität auf und verkörpert vorbildlich das Konzept lebenslanger Lernbestrebungen. Sie versteht diese Bildungsphase zumeist selbst als Weiterbildung. Teilnehmerforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung, die sich an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Sektor befindet, stellt ein Desiderat dar. Ungeachtet der bildungspolitischen Bedeutung, die der Weiterbildung in der Wissensgesellschaft zugeschrieben wird, wird der empirischen Erforschung von Sichtweisen und Bildungsauffassungen der „Hauptakteure“, der Bildungsteilnehmenden, bisher wenig Beachtung in diesem Feld geschenkt. Dies ist u. a. darin begründet, dass die Universität in ihrem Selbstverständnis eine angebotsorientierte Institution ist. Dagegen ist die Weiterbildung weit stärker nachfrage- und bedarfsorientiert ausgerichtet. In den angelsächsischen Ländern kann dagegen in der Hochschulweiterbildung eine stärker nachfrageorientierte Strategie beobachtet werden, die „der zunehmend heterogeneren Zusammensetzung der Studierenden – hinsichtlich des Lebensalters, der Vorbildung, der beruflichen Vorerfahrungen, der Lebenssituation und der Studienmotive – besser Rechnung (...) tragen“ (Schuetze 1998, S. 25) kann.

Die Notwendigkeit, Bildungs- und Lernprozesse von Weiterbildungs-Studierenden zu differenzieren, führte zu dem hier vorgestellten Forschungsprojekt der Teilnehmerforschung an der Donau-Universität Krems (www.donau-uni.ac.at). Die 1995 gegründete staatliche Universität stellt eine Weiterbildungs-Universität in „Reinform“ dar, in der die Weiterbildung nicht mehr zu den zusätzlichen, sondern zu den Kernaufgaben zählt.

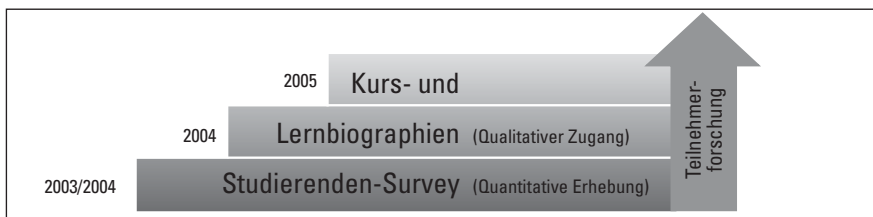
1.1 Teilnehmerforschung

Ziel der auf mehrere Jahre angelegten Forschung zu Studierenden an der Weiterbildungsuniversität Donau-Universität-Krems (vgl. Jütte 2003) ist es, ein umfassendes und differenziertes Bild des neuen Typus des Weiterbildungs-Studierenden zu zeichnen. Die Realität dieser Form der institutionalisierten Weiterbildung ist noch wenig erforscht. Die Teilnehmerforschung gibt Hinweise zur Lebens- und Arbeitssituation und der subjektiv erfahrenen Studiensituation dieser Zielgruppe, z. B.: Wie erfährt sie die Weiterbildungsuniversität im Kontext ihres privaten und beruflichen Alltags? Wie beurteilt sie ihre Ergebnisse? Zugleich eröffnet die Studie qualitative Hinweise zur weiteren Gestaltung von Bildungsangeboten, (z. B. wie der Zugang erleichtert werden kann) und zur Konzeption zukunftsorientierter Formen der Weiterbildung.

Empirische Befunde über weiterbildungsinduzierte Erwartungen, Motivationsstrukturen und Belastungen sollen zur theoretischen Grundlegung wissenschaftlicher Weiterbildung beitragen. Die Ergebnisse bleiben nicht folgenlos für die zielgerichtete Auswahl von Inhalten, didaktischen Instrumentarien sowie die Gestaltung zeitlich-infra-

struktureller Rahmenbedingungen. Sie sollen auch als Instrumente institutioneller Planung und der Entwicklung von Bildungsprogrammen dienen. Dabei wird auf ein mehrstufiges Verfahren gesetzt (vgl. Abb. 1). Zunächst erfolgt eine quantitative Erhebung. Sie bildet den Gegenstand dieses Beitrages. Ziel der Befragung ist es, mehr über Motive, Bildungserfahrungen und Weiterbildungsorientierungen, über Barrieren, Hinderungsgründe und Unterstützungsformen, über die Arbeits- und Lebenssituation der Teilnehmenden während der Weiterbildung (Doppelbelastung mit Beruf, Familie, Umgang mit Zeit ...) und über ihre Bewertung der Lehr-Lernprozesse zu erfahren. Lernen ist immer auch Bestandteil des Lebenslaufs und der eigenen Karriereentwicklung. Dieser lebensgeschichtlichen Verankerung wird in einem nächsten Schritt durch Forschungen zu Lernbiografien und biografischen Lernstrategien in verschiedenen Arbeits- und Berufsfeldern Rechnung getragen. Damit soll die Veränderung der Berufsbiografien, wie ihre zunehmende Fragmentarisierung, berücksichtigt werden. Die Ergebnisse dieser biografiebezogenen Teilnehmerforschung sollen in die Konzeption zukunftsorientierter Formen der Weiterbildung einfließen.

Abbildung 1: Mehrstufige Teilnehmerforschung



2. Die Studie: Ansatz und Durchführung

Bei der Erhebung zu den „Weiterbildungs-Studierenden“ wurde auf das Instrumentarium der standardisierten, schriftlichen Befragung mittels Fragebogen zurückgegriffen. Die Vorzüge dieser quantitativen Erhebungsform bei der Charakterisierung des „typischen“ Weiterbildungsteilnehmers liegen auf der Hand: Schriftliche Befragungen und daraus gewonnene Datenaggregate erlauben die Einbeziehung einer größeren Anzahl von Untersuchungssubjekten und die Generierung repräsentativer Aussagen. Als positiver Nebeneffekt der standardisierten Antworten stellt sich überdies die Möglichkeit zur statistischen Auswertung ein. Interessante Zusammenhänge (z. B. Schulausbildung und Weiterbildungsmotive) können mittels Korrelationen errechnet und einer fundierten Interpretation zugeführt werden. Die damit einhergehenden Nachteile oder Begrenzungen werden durch ein mehrschichtiges Untersuchungsdesign (zusätzliche qualitative Verfahren und Triangulation) aufgefangen.

Die einzelnen Fragebogenitems wurden in mehreren Expertenrunden getestet. Einzelne Fragebatterien wurden aus bereits vorliegenden Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum übernommen, um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit jenen

anderer Bildungsbereiche herzustellen. Um eine facettenreiche Darstellung der angeführten Themenkomplexe zu ermöglichen, wurde ein recht umfassender Fragebogen erarbeitet. Neben Fragen zur sozio-demographischen Ausprägung (Alter, Beruf, Geschlecht ...) wurden 29 weitere Sachverhalte zur Diskussion gestellt (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Fragebogenbatterien (gesamt)

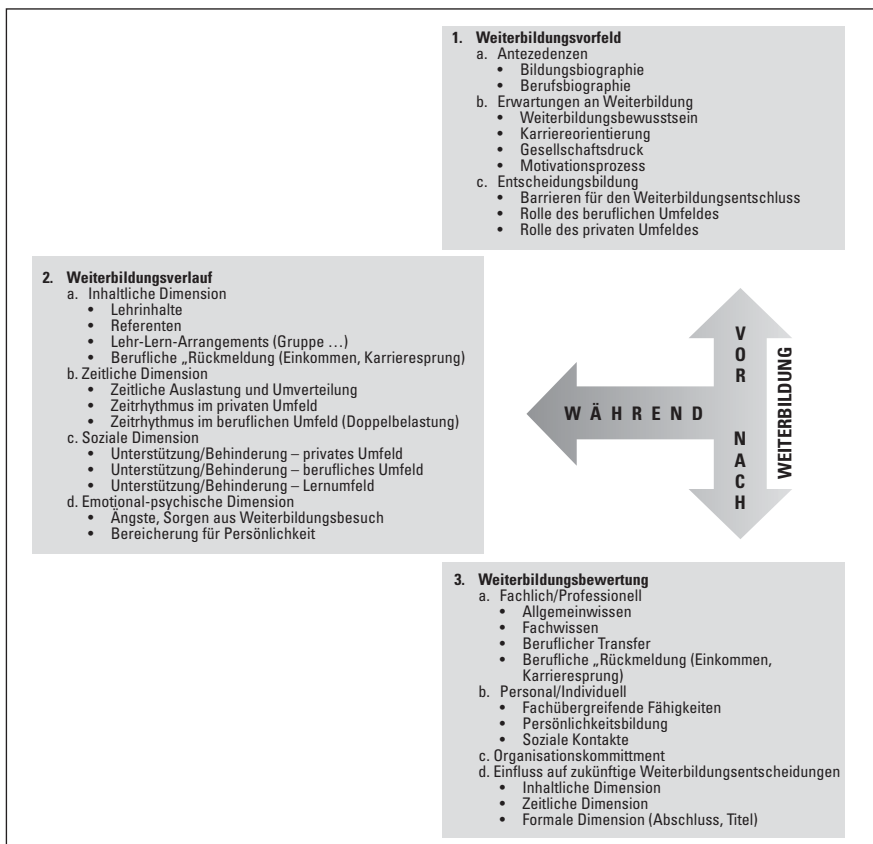
1. Wie wichtig waren folgende Beweggründe für Sie, um an der Veranstaltung der Donau-Universität Krems teilzunehmen?
2. Bitte geben Sie an,
 - ob Sie Ihr Weiterbildungsvorhaben mit folgenden Personen besprochen haben,
 - und welche Reaktionen Ihnen entgegengebracht wurden.
3. Von wem ging die Initiative zur Weiterbildung aus?
4. Welche Gründe waren im Vorfeld eher hinderlich für Ihre Weiterbildungsteilnahme?
5. Wie bewerten Sie Ihre Bildungserfahrungen?
6. Wie wichtig sind folgende Lebensbereiche für Sie?
7. In wie weit stimmen Sie folgenden Meinungen [zu Ihrer Karriererepositionierung] zu?
8. Welcher der folgenden Aussagen zum Thema Weiterbildungsverhalten stimmen Sie zu?
9. Wie schätzen Sie Ihre Weiterbildungsaktivität im Vergleich zu der Ihrer Berufskolleginnen und -kollegen ein?
10. Welche Weiterbildungen haben Sie bereits absolviert?
11. Welche Formen der Weiterbildung nutzen Sie im Alltag?
12. Welchen Bezug besitzt Ihr derzeitiges Studium zu Ihrem Beruf?
13. Inwieweit stimmen Sie folgenden Meinungen [über Ihren gewählten Bildungsweg] zu?
14. Wie viele Tage pro Monat verwenden Sie für den Kursbesuch?
15. Zulasten welcher Bereiche geht Ihre Weiterbildungsbetätigung?
16. Wie viele Stunden pro Tag entfallen an einem durchschnittlichen Werktag/Samstag/Sonntag auf folgende Tätigkeiten?
17. Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen [zum bevorstehenden Kursende] zu?
18. Welche der folgenden Aussagen trifft auf Ihr berufliches Umfeld zu?
19. Welche Personen unterstützen Sie bei Ihrer Weiterbildung?
20. Wie zufrieden sind Sie zurzeit mit folgenden Lebensbereichen?
21. Welche Aspekte empfinden Sie im Zusammenhang mit der Weiterbildung als belastend?
22. Inwieweit treffen folgende Aussagen über Lernen und Studieren auf Sie persönlich zu?
23. Was hat Ihnen Ihre Weiterbildungsteilnahme hinsichtlich der folgenden Aspekte bislang gebracht?
24. Wie bewerten Sie den Kurs aus heutiger Sicht? Würden Sie den Lehrgang wieder machen? Werden Sie den derzeitigen Kurs weiterempfehlen?
25. Werden Sie auch in Zukunft ein Weiterbildungsangebot nutzen?
26. In welchem Bereich werden Sie künftig eine Fortbildung anstreben?
27. Welche Art von Weiterbildung werden Sie anstreben, wenn Sie an die zeitliche Komponente denken?
28. Beeinflusst die Möglichkeit eines formalen Abschlusses (Diplom, Zertifikat) Ihre Weiterbildungsentscheidung?
29. Wann werden Sie vermutlich die nächste Weiterbildung absolvieren?

Als Stichprobe wurden alle Studierenden der Donau-Universität Krems herangezogen, die sich zum Zeitpunkt der Befragung (Sommersemester 2003) eingeschrieben hatten. Insgesamt wurde der Fragebogen an 1771 Teilnehmende ausgeschildet. Mit 459 retournierten Fragebögen wurde eine Rücklaufquote von 26 % erreicht.

2.1 Inhaltliche Dimensionen

Die differenzierte Wahrnehmung des Weiterbildungswegs aus Sicht der Teilnehmenden ist das vorrangige Ziel des Forschungsprojektes. Der Bogen spannt sich vom Bildungsvorfeld (Bildungs- und Berufsbiografie, Motivationsstruktur) über das Bildungserlebnis (Lehr-Lern-Arrangements, Doppelbelastung) bis zur rückblickenden Bewertung des Kurserlebnisses (Weiterbildungseffekte, Einfluss auf zukünftige Weiterbildungshaltung).

Abbildung 3: Inhaltliche Dimensionen des Forschungsprojekts



Im Forschungsprojekt wird ein Schwerpunkt auf das Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen und den subjektiven Handlungshorizonten gelegt. Insbesondere werden dabei die Wirkungsfelder „Arbeitsmarkt“ und „Familie“ betrachtet.¹ So werden als entscheidende Überlegungen vor der Teilnahme an einem Bildungsprogramm neben endogenen Faktoren (Motivationsprozesse, Berufs- und Bildungsbiografien) auch Einflüsse aus dem beruflichen und privaten Umfeld erhoben. Genderfragen wird ebenfalls eine besondere Bedeutung eingeräumt. Mit der Analyse des *„Einflusses auf zukünftige Weiterbildungsentscheidungen“* (vgl. Abb. 3, Frage 3d) schließt sich der Kreis zum Ausgangspunkt der Erhebung (s. Frage 1c), und gleichzeitig stellt sie ein Fundament für Nachfolgeerhebungen bereit. Diese sollen forthin in einem Rhythmus von drei bis fünf Jahren durchgeführt werden und die Möglichkeit bieten, Verschiebungen der Weiterbildungsteilnahme seismografisch zu erfassen.

3. Ergebnisse

Das Forschungsprojekt befindet sich derzeit in der Phase der computergestützten Datenauswertung und roulierenden Ergebnisinterpretation. Die Ergebnisse werden 2004 veröffentlicht (Jütte u. a. 2004).² Zur Veranschaulichung soll im Folgenden lediglich ein erster Befund des Eckpunkts „Motivationsstruktur“ schlaglichtartig präsentiert werden. Bei der Frage *„Wie wichtig waren folgende Beweggründe für Sie, um an der Veranstaltung der Donau-Universität Krems teilzunehmen?“* (vgl. Abb. 4) standen 25 Antwortvarianten zur Auswahl; bei jeder einzelnen war eine Wertung auf einer fünfteiligen Skala (1 = *gar nicht wichtig*, 5 = *sehr wichtig*) vorzunehmen. Die angeführten Motive entsprangen teils intrinsischen („Fachwissen erweitern“), teils extrinsischen („Einkommen erhöhen“) Beweggründen. Tatsächlich kann auch der Wunsch nach Erweiterung des Fachwissens den höherrangigen Zielen nach Karrieresprüngen, finanzieller Besserstellung u. Ä. zugeschrieben werden und wäre damit ebenso als „extrinsisch“ zu bezeichnen.

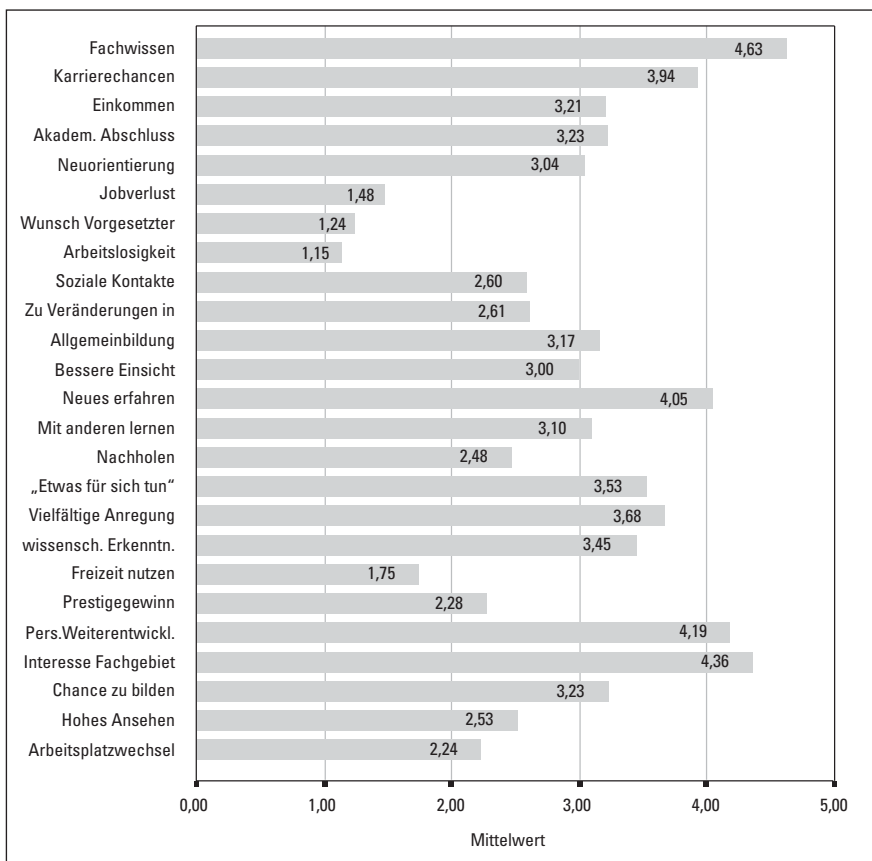
Wie die Abb. 4 zeigt, dominieren fachliche Überlegungen die Motivationsstruktur. Sowohl das Item „Fachwissen erweitern“ als auch das „Interesse für das Fachgebiet“ erreichen einhellige Zustimmung. Bemerkenswert ist jedoch, dass auch persönlichkeits- und allgemeinbildende Aspekte als ausschlaggebend für den Weiterbildungsentschluss gewertet werden. Mit einem Mittelwert von 4,19 („Persönliche Weiterentwicklung/Entfaltung“) bzw. 4,05 („Neues erfahren/machen“) liegen diese beiden Faktoren nur knapp unter dem Niveau fachlicher, direkt der beruflichen Betätigung entspringender Überlegungen. Neben Status- und Prestigemotiven nehmen somit Bildungs- und Persönlichkeitsentwicklungsmotive einen hohen Stellenwert ein. Dass die berufliche Verwertbarkeit der Weiterbildung („Karrierechancen verbessern“) bei dem Entschei-

1 Die Analyse des Mikrofeldes „Familie“ und dessen Interaktion mit der Weiterbildungsteilnahme baut auf der Arbeit von Kastler (2003) auf.

2 Eine Zusammenfassung zentraler Ergebnisse findet sich auch auf der Web-Seite des Projekts: www.donau.ac.at/teilnehmerforschung.

dungsprozess für ein *berufliches* Fortbildungsprogramm eine Rolle spielt, versteht sich von selbst. Ist die Erklärung des Weiterbildungswunsches durch die Kausalkette „Fachwissen erweitern → Karrierechancen verbessern → Einkommen erhöhen“ somit noch problemlos nachvollziehbar, überrascht auf der anderen Seite die untergeordnete Bedeutung jener Größen, die einen externen, arbeitsmarkinduzierten Weiterbildungsdruck zum Ausdruck bringen. Weder die Befürchtung, ohne eine fortlaufende Qualifikation von einem Arbeitsplatzverlust betroffen zu sein, noch ein Zwang seitens des Vorgesetzten dürften dennoch maßgeblich am Weiterbildungsprozess beteiligt sein. Ganz offensichtlich ist Weiterbildung kein von außen herangetragenenes „Muss“, um sich am Arbeitsplatz zu behaupten, sondern bestenfalls ein „Kann“ – vor allem in Zeiten von Rezession und wirtschaftlichem Abschwung.

Abbildung 4: Beweggründe für Weiterbildung



Nennenswerte genderspezifische Divergenzen zeigen sich nur beim Kriterium „Berufliche Neuorientierung“. Während Männer ihr Weiterbildungsprojekt kaum für eine Reorganisation ihres Berufslebens nutzen, profitieren Frauen hinsichtlich dieses Effekts viel eher von ihrer Weiterbildung.

Literatur

- Jütte, W. (2003): Lebensbegleitendes wissenschaftliches Lernen fördern. Das Forschungsprogramm der Inter-disziplinären Plattform Weiterbildungsforschung. In: Weiterbildungsforschung. Studies in Lifelong Learning, H. 2, S. 21–35
- Jütte, W./Kastler, U. (2004): Weiterbildungs-Studierende. Eine empirische Studie zur Teilnehmerforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Arbeitstitel, in Vorbereitung)
- Kastler, U. (2003): Einflüsse auf Bildungseinstellung und Bildungsverhalten in der Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung des sozialen Kontextes. Eine empirische Studie an der Donau-Universität Krems. Krems
- Schuetze, H. G. (1998): Hochschule und Weiterbildung – Internationale Entwicklungen und Erfahrungen. In: AUE – Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung, S. 23–31
- Wolter, A. (2002): Lebenslanges Lernen und „non-traditional students“ In: Strate, U./Sosna, M. (Hrsg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Regensburg, S. 138–152

ARBEITSGRUPPE 2
BESCHÄFTIGUNGSFÄHIGKEIT – ARBEITSKRAFT – BERUFSWELT

Moderation: Peter Faulstich

Einführung in das Thema der Arbeitsgruppe 2: „Beschäftigungsfähigkeit – Arbeitswelt – Berufswelt“

Das Verhältnis von Arbeit und Bildung ist gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Ungesicherheit. Versuche, über den Begriff Qualifikation Klarheit zu schaffen, haben sich als theoretisch und empirisch wenig tragfähig erwiesen. Die Vorstellung, aus Arbeitstätigkeiten Anforderungen an die Beschäftigten ableiten zu können, erweist sich in ihrer scheinbaren Einfachheit als technokratische Illusion. In der Art und Weise, wie die Arbeitenden ihre Arbeitsplätze ausfüllen, gibt es hohe Substitutions- und Flexibilitätsspielräume. Dies hat dazu geführt, dass die wissenschaftliche Diskussion zunächst bei „Schlüsselqualifikationen“ und dann bei „Kompetenzentwicklung“ Zuflucht gesucht hat.

Hintergrund für die Öffnung der Begrifflichkeiten sind Verschiebungen der Arbeitsverhältnisse. Wir werden zwar auch im 21. Jahrhundert in einer Erwerbsgesellschaft leben, unbestritten aber ist gleichzeitig, dass sich diese radikal verändert und vor allem stark flexibilisiert. Es gibt eine Offenheit der Beschäftigungsverhältnisse, eine Informatisierung der Arbeitsvorteile, eine Veränderung der Unternehmensorganisation und eine Individualisierung der Arbeitsbedingungen. Theoretisch brechen damit auch die Kopplungen zwischen Arbeit, Wissen und Lernen auf. Alle Ableitungsversuche laufen gegenüber der Komplexität und Flexibilität der Arbeitsverhältnisse ins Leere. Insofern können Veränderungen der Arbeitstätigkeiten höchstens als Rahmenbindungen, nicht jedoch als Anforderungen für Bildungsangebote gesehen werden (vgl. Beitrag: Meister). Es geht dann nicht mehr um Ableitung, sondern um die Wahrnehmung von Trends. Deshalb ist es nahe liegend, sich mit den „Avantgardisten“ von Computer- und Internetnutzung auseinander zu setzen, um Hinweise für Ansprüche bezogen auf Lernangebote zu erhalten. Im Sinne einer Früherkennung geht es darum, Entwicklungsmöglichkeiten zu erkunden und auszuloten.

Empirisch zeigen sich diese Probleme noch differenzierter (vgl. Beitrag: Kuper). Es gibt für die Unternehmensentwicklung breite Spielräume auf regionaler und betrieblicher Ebene. Unterschiedliche Branchen und Betriebsgrößen prozessieren verschiedene Formen des Arbeitskräfteeinsatzes. Dabei wird deutlich, dass „Qualifikationsanforderungen“ und deshalb auch Weiterbildungsprogramme sehr konkret gestaltet werden müssen. Noch deutlicher wird dies bei qualitativen Untersuchungen der Betriebsrealität (vgl. Beitrag: Ludwig). Hier lassen sich Belege für Erwartungen des Managements an die Beschäftigten dahingehend finden, dass diese ihre „Kompetenzentwicklung“ selbst in die Hand nehmen. Vorgehaltene Katalogangebote von Weiterbildungsprogrammen sind damit schwer in Einklang zu bringen. Kategorial wird „Beschäftigungsfähigkeit“ zur Aufgabe der Arbeitskräfte selbst umgedeutet (vgl. Beitrag: Schemmann). Es ist frag-

pierend, wie die Veränderungen von Arbeitskräfteeinsatzformen Konjunkturen von Begrifflichkeiten erzeugen. „Beschäftigungsfähigkeit“ ist zu einem Schlüsselwort sowohl der beschäftigungs- als auch der bildungspolitischen Diskurse geworden – gekoppelt an die europäische Diskussion um lebenslanges Lernen.

Während also die Arbeitsverhältnisse zunehmend von der lange unterstellten Normalität abweichen und gekennzeichnet werden können durch Flexibilisierung und Informalisierung, sind die Reaktionen im Bildungsbereich vor schwierige Probleme gestellt. Die durch Zertifizierung intendierte Kopplung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem und resultierende Rekrutierungs- und Zuweisungsstrategien werden immer schwieriger. Gerade deshalb haben Versuche einer Zertifizierung des Informellen hohe Konjunktur (vgl. Beitrag: Käßpflinger). Im Kern geht es darum, Offenheiten wieder zu schließen und Entscheidungsmöglichkeiten zurückzugewinnen. Informalisierung und Flexibilisierung sind auch Hauptkennzeichen einer sich andeutenden neuen Ökonomie der Zeit. Erwerbszeiten flexibilisieren sich und werden entstandardisiert. Lernzeiten geraten damit in die Gefahr, verloren zu gehen. Deshalb beginnt dann umgekehrt die Diskussion über „Lernzeitanprüche“ (vgl. Beitrag: Schmidt-Lauff). Es werden bezogen auf die Verteilung temporaler Ressourcen neue Konsensstrategien ausgelotet.

Insgesamt kommen die systemtheoretisch so sauber differenzierten „Partialsysteme“ ins Schwingen und in allen gesellschaftlichen Feldern tauchen Begriffe wie „Entgrenzung“ und „Durchdringung“ auf. Dies gilt auch für das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft (vgl. Beitrag: Bammé). Die Beziehungsgeflechte werden komplexer und die entstehenden Netze durchdringen verschiedene funktional differenzierte Teilbereiche. Da die Resultate der sich andeutenden Umbrüche keineswegs klar definiert sind, werden schon seit langem Krisendebatten geführt in Erwartung eines weitgehend unbestimmten Neuen.

Trends bei Erwartungen und Ansprüchen an Weiterbildung im Kontext gewandelter Arbeitsverhältnisse

Einführung

In modernen Gesellschaften verändern sich die Arbeitsverhältnisse durch die Einflüsse der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT). Die damit verbundenen gewandelten Anforderungen in der Arbeitswelt sowie die steigende Durchdringung neuer Technologien in Beruf und Freizeit beeinflussen auch den Weiterbildungsbe-
reich (vgl. Meister 2001). Im Folgenden möchte ich die – zugegeben riskante – These vertreten, dass gegenwärtig die Ansprüche und Erwartungen der Lernenden an informelle und institutionalisierte Bildungsangebote steigen. Erläutern möchte ich diese Veränderungen an einem (potenziellen Teilnehmer-) Typus, der sich durch einen erhöhten Wissens- und Bildungsbedarf sowie einer Nähe zu IKT kennzeichnen lässt. In der Sprache der Diffusionsforschung (Rogers 1995) wird eine solche Gruppe als „Early Adopters“ bezeichnet, die aber – folgt man der Logik der Verbreitung von Technologien – nur den Mainstream (Early-, dann Late-) vorbereiten. In der neueren sozialwissenschaftlichen Literatur findet sich dieser Typus in unterschiedlichen Gruppen. So arbeiten etwa Treumann u. a. (2002) in einer empirischen Untersuchung zum Weiterbildungsverhalten im Kontext von Mediennutzungsmustern den „Avantgardisten“ als einen Typus heraus, dessen Weiterbildungsverhalten durch eine hohe Akzeptanz und Nutzung Neuer Medien begleitet ist. Voß und Pongratz (1998) gehen zwar nicht gezielt auf die Mediennutzung ein, ihr „Arbeitskraftunternehmer“ kommt dieser Figur jedoch sehr nahe, da seine Form der Arbeits- und Weiterbildungsbereitschaft eine Akzeptanz Neuer Medien im Grunde voraussetzt. Hier setzen die folgenden Überlegungen an.

1. Gewandelte Arbeitsverhältnisse durch veränderte Strukturen

Die Arbeitswelt hat sich seit den 1990er Jahren enorm gewandelt. Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass nach wie vor eine Verschiebung zwischen den Arbeitssektoren stattfindet hin zum Dienstleistungsbereich (vgl. Troll 2000). So werden insbesondere den sekundären Dienstleistungen wie Forschung, Entwicklung, Organisation, Management, Betreuung, Beratung, Lehren, Publizieren u. Ä. hohe Wachstumschancen eingeräumt, während die produktionsorientierten Tätigkeiten eher sinken (vgl. Dostal u. a. 1999, S. 3). Mit diesem Strukturwandel geht auch der ständig wachsende Stellenwert moderner Computertechnik am Arbeitsplatz einher. Eine neuere Untersuchung des Zentrums für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) spricht davon, dass inzwischen jeder zweite Arbeitnehmer in Deutschland einen Computer am Arbeits-

platz nutzt und 43 % zusätzlich noch über einen Internet-Anschluss verfügen (FAZ 18.8.2003, S. 16).

Die Bedeutung von IKT nimmt in allen Branchen und Arbeitsbereichen zu, auch wenn die Ausstattung unterschiedlich verteilt ist. So belegen die Finanzinstitute mit fast 85 % Computer-Ausstattung am Arbeitsplatz zusammen mit IT, Telekom und Dienstleistern die vorderen Ränge, während Bereiche wie Verbrauchsgüter (35 %) und sonstige Grundstoffe (34,3 %) eher weniger gut ausgestattet sind. Gleichzeitig geht die Entwicklung immer mehr in Richtung eines höher qualifizierten Personals, das es gewohnt ist, mit IKT umzugehen. Entsprechend der steigenden Technisierung in den Arbeitsfeldern nehmen Kommunikation und Transaktionen und damit der elektronische Handel über das Internet immer mehr zu (vgl. FAZ 18.8.2003, S. 16). Die IuK-Technologien ermöglichen es in modernen Gesellschaften ganz wesentlich, dass sich Globalisierungstendenzen verstärken und Unternehmen immer mehr Bereiche ihrer Wertschöpfungskette auslagern und internationalisieren können. Damit entstehen neue Formen der Netzwerkbildung zwischen und innerhalb von Unternehmen, die neue Organisationsstrukturen wie Projektarbeit erforderlich machen (Castells 2001). IKT beschleunigen dann auch die Innovationsdynamik in den Unternehmen und damit den Zwang, eine gleichzeitige Optimierung von Markt- und Kundenbezug, Produktqualität, Kosten und Innovation mit Hilfe einer organisatorischen Flexibilisierung und kostenbezogenen detaillierten Steuerung zu erreichen (Picot 2000).

Es verändern sich aber offenbar nicht nur die Arbeitsplätze selbst, sondern auch die Arbeitsplatzanforderungen scheinen großen Veränderungen ausgesetzt zu sein, die einen neuen Typus von Arbeitnehmern hervorbringen. Es spricht vieles für eine Modifikation des Anforderungsprofils an Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. G. Günter Voß und Hans J. Pongratz vertreten in diesem Zusammenhang die These eines strukturellen Wandels in der gesellschaftlichen Verfassung von Arbeitskraft (vgl. Voß u. a. 1998). Ein Hintergrund für diese Wandlungsprozesse sind die betrieblichen Reorganisationsprozesse der letzten Jahre. Ehemals tayloristische Strategien finden immer weniger Einsatz und neue Strategien zur Steuerung der Arbeitskraft werden umgesetzt. Die Veränderung begründet sich im Wesentlichen aus dem Unterschied von potenzieller Arbeitskraft und Arbeitsleistung. Von Arbeitnehmern wird heute anderes verlangt als in traditionell operierenden Unternehmen, da die Probleme von Unternehmen, die Steigerung von Arbeitsleistungen, im Grunde auf die Arbeitnehmer selbst abgewälzt werden. Es geht nicht mehr um die Erfüllung fremdgesetzter Aufgaben, sondern zunehmend darum, erweiterte Anforderungen zu internalisieren und eine explizite und verstärkte aktive Selbststeuerung und Selbstüberwachung der eigenen Arbeit vorzunehmen. Der spezifische Charakter des Typus Arbeitskraftunternehmer zeigt sich insbesondere durch eine erhöhte *Selbstkontrolle*, *Selbstökonomisierung* und *Verbetrieblichung* (vgl. Voß u. a. 1998). Tendenziell spielt der gelernte Beruf bzw. die Ausbildung nicht mehr die zentrale Rolle für den Arbeitgeber, sondern nur noch vorweisbare Arbeitsergebnisse und -erfahrungen, genauso wie individuelle Fähigkeits- und Erfahrungsprofile. Selbstkontrolle meint in diesem Zusammenhang dann, dass die Strukturierung der Arbeit,

die fachliche Flexibilität sowie die Eigeninitiative samt technischer und medialer Eigenleistung zunehmend in die Verantwortung der Mitarbeiter verlagert wird. Dies impliziert die eigenverantwortliche und strategische Planung der eigenen Weiterbildung, die für diese Prozesse notwendig sind. Der „Eigner von Arbeitskraft“ entwickelt sich in einer Art Selbstökonomisierung immer mehr zu einem strategisch Handelnden, bei dem die permanente Qualitätsanpassung zur individuell verantworteten Daueraufgabe wird. Im Extremfall führt dies zur aktiven und systematischen Organisation des gesamten Lebenszusammenhangs, bei der Arbeit und Freizeit mit der selben Rationalität versehen werden und beides der aktiven Gestaltung unterliegt. Lernen und Bildung gehören dann ebenso in das „Portfolio“ der jeweiligen Lebensführung wie Arbeit und Freizeit.

2. Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) und kulturelle Wandlungen

Neue Technologien werden sowohl im Arbeitsbereich als auch in der Freizeit immer bedeutsamer. Die damit verbundenen Wandlungsprozesse lassen sich auf scheinbar widersprüchliche Entwicklungen zurückführen, die mit dem Begriff der (Ent-)Differenzierung gefasst werden können (vgl. Schmidt 1994). Entdifferenzierungsphänomene bezeichnen weltweite Standardisierungen, die zu ähnlichen Bedürfnissen, Erwartungen und Forderungen auf der Rezipientenseite führen. Die andere Seite dieser Nivellierungsprozesse stellen Differenzierungsprozesse dar, die sozusagen korrespondierend einhergehen. Bisherige Entwicklungen, wie sie sich bei den Massenmedien abzeichnen, erhalten durch die IuK-Technologien neue Strukturelemente, die eine neue Qualität markieren. Im Hinblick auf Entdifferenzierungstendenzen der IuK-Technologien lassen sich Nivellierungsprozesse auf verschiedenen Ebenen erkennen: insbesondere in Bezug auf weltweite Standardisierungen im Hard- und Softwarebereich, einer Tendenz zur Omnipräsenz der Neuen Medien sowie einer zunehmend weltweiten Vernetzung der Technologien und der Geräte (vgl. Castells 2001). So findet die Nutzung des Internets eine immer stärkere Verbreitung: Im Jahr 2003 nutzten schon 53,5 % der bundesdeutschen Erwachsenen zumindest gelegentlich das Internet, wobei Personen in Ausbildung das Internet zu 91,6 % nutzen und Berufstätige zu 69,6 % (vgl. Eimeren u. a. 2003). Neben einer hohen Nutzung ist auch bedeutsam, dass die Neueinführung der sich ständig verändernden Software-Programme scheinbar reibungslos funktioniert. Dies setzt voraus, dass sich weltweit jeder Nutzer selbst intensiv mit den neuesten Standards auseinandersetzen muss, um nicht ins technologische Abseits zu geraten. Entdifferenzierungstendenzen nivellieren und normieren letztlich aber soziale Muster der Kommunikation, Information und Interaktion in einem hohen Maße (vgl. Meyrowitz 1987).

Parallel zu diesen Nivellierungsprozessen finden aber auch *Differenzierungsprozesse* statt, die aufgrund der interaktiven Möglichkeiten der neuen Technologien noch stärker zum Tragen kommen als bei den Massenmedien, da viel mehr Möglichkeiten der Teilhabe für die Nutzer vorhanden sind. Genau dieses Aktivitätspotenzial schafft den

Raum für Repräsentationen einer individuellen Besonderung und damit von Differenz zu anderen, und zwar für einzelne Personen, Gruppen oder gar Organisationen. So findet gerade über das Internet eine ungeheure Pluralisierung von Angeboten und damit auch das Ausleben möglichen Sozialwelten statt. So können Spezialinteressen nun nicht nur orts- und zeitunabhängig befriedigt werden, sondern auch in viel größerem Maße (bspw. in themenspezifischen Newsgroups) ausgelebt werden. Das Internet spiegelt insofern diese mögliche Vielfalt an hoch differenzierten kulturellen Ausdrucksweisen und Zusammenschlüssen wider und bietet eine ganze Palette an unterschiedlichen Differenzierungsformen (vgl. Meister u. a. 2000).

3. Erwartungen und Ansprüche an Weiterbildung

Die These der gestiegenen Erwartungen und Ansprüche lässt sich mit Hilfe von Schöffter (2001) Modell des institutionalisierten und alltagsgebundenen Lernens plausibilisieren. Schöffter unterscheidet zwischen der Alltagswelt der Lernenden, in der die Irritationen entstehen, die Lernanlässe erst initiieren. Erst wenn das Spannungsgefälle im Alltag keine adäquate Lösung für die gegebenen Verwendungssituationen bereithält, kommt üblicherweise das pädagogische Funktionssystem ins Spiel und eine manifeste Weiterbildungsnachfrage kann zu Stande kommen. Wenn diese Hürden genommen sind, kommen Aspekte der Lernsituation, der Einrichtungsorganisation und der Institutionalfom zum Tragen. Beim Lernen im Alltag finden dann Bildungsprozesse statt, wenn eine hohe Viabilität und Reflexivität im Umgang mit Neuem besteht (vgl. Schöffter 2001). Gerade der Einbezug des Internets als Quelle der Information, des Lernens und der Kommunikation kann die Flexibilität und die Irritation bei den Lernenden befördern und damit Bildungsprozesse in Gang setzen.

Welche Veränderungen lassen sich nun beim alltagsgebundenen Lernen nachzeichnen, wenn man die Figur des „Arbeitskraftunternehmers“ heranzieht und damit eine Person, die sich als „Early Adopter“ durch eine hohe Selbstkontrolle, Selbstökonomisierung und Verbetrieblichung auszeichnet und es gewohnt ist, das Internet als selbstbestimmten Raum zu nutzen? In Form eines fiktiven Fallbeispiels wird im Folgenden knapp skizziert, wie im Alltag einer solchen Person eine Irritation auftreten kann und welche Strategien und Lernformen gewählt werden, um die alltäglichen Verwendungssituationen adäquat bewältigen zu können:

Karl Sonnenschein arbeitet seit seinem Studium in einer international tätigen IT-Firma, in der alle Mitarbeiter relativ viele Trainings mitmachen müssen, um immer auf dem Laufenden zu sein. Er nutzt das Internet und das Intranet der Firma beruflich inzwischen ständig für Kommunikation, Information und Recherchen und möchte für sich und seine Familie ein Haus bauen. Da er ökologisch orientiert ist, möchte er alle Möglichkeiten des Energiesparens integrieren, worüber allerdings sein Architekt und auch die heimischen Handwerker kaum Detailkenntnisse besitzen. So sucht er im Internet zunächst vielfältigste Informationen über bauliche Energiesparmaßnahmen. Er findet

eine Simulation, mit der alle Energiewerte eines Hauses genau berechnet werden können, besucht häufig ein ökologisch orientiertes Forum auf einer Bau-Webseite und beteiligt sich dort auch an Diskussionen über Möglichkeiten des Energiesparens. Seine Kenntnisse kann er direkt bei der Bauplanung mit dem – innovationsoffenen – Architekten umsetzen. Da Karl Sonnenschein für einen Kursus zu diesem Thema bei der VHS keine Zeit hatte, besucht er eine Vortragsreihe eines Umweltverbandes. Nicht so sehr, um wirklich Neues zu erfahren, sondern um sich auch über den Kenntnisstand der Handwerker und Bauherren in der Gegend zu erkundigen, um so Kontakte herstellen zu können und eventuell interessante Firmen für seinen Hausbau zu finden.

Welche Erwartungen, Ansprüche und Ambivalenzen lassen sich an diesem Beispiel ablesen, die auf einem alltagsgebundenen Lernen mit Neuen Medien beruhen und dann Folgen für das funktionale Lernen in der Weiterbildung nach sich ziehen?

Lernarrangement: Die Lerngelegenheiten und -möglichkeiten erweitern sich durch den Zugang zum Internet. Lernanlässe, die im Alltag auftauchen, werden als lösbares Problem angesehen, für die es im Internet, und damit orts- und zeitunabhängig, irgendwo auch Antworten zu finden gibt. Informationen sammeln kann bequem von zu Hause aus stattfinden (was noch nichts über deren Qualität aussagt). Allein schon dieser Möglichkeitshorizont suggeriert, jeder und jede könne sich bei einem unmittelbar auftretenden Bildungsbedarf schnell und gut informieren. Gleichzeitig erfordern diese Lernformen von den Lernenden eine hohe Frustrationstoleranz, da eine intensivere Beschäftigung mit einem Thema oftmals mit einem umfangreichen zeitlichen Engagement und vielen unbefriedigenden Lernangeboten endet. Zudem muss die Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Quellen jeweils neu geprüft werden.

Individuelle Interessen: Die Möglichkeiten des Mediums fördern das Bedürfnis, den eigenen Interessen gemäß auch ein Angebot zu finden. Die zielgenaue Passung von Angeboten mit den eigenen Bedürfnissen wird zur Norm. Damit rückt die Verwirklichung der eigenen Interessen und Bedürfnisse immer stärker in den Vordergrund und die Reflexion und kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen in den Hintergrund.

Kommunikationsgemeinschaft: Die vielfältigen Kommunikationsgemeinschaften, angefangen bei elektronischer Post, über Foren oder Communities, lassen es zur Selbstverständlichkeit werden, dass für das individuelle Bildungs- oder Alltagsproblem auch eine Gemeinschaft mit Gleichgesinnten vorhanden ist. Damit rückt die Erwartung in den Vordergrund, für ein bestimmtes Interessensfeld immer eine Gemeinschaft von Gleichgesinnten zu finden. Dies birgt allerdings die Gefahr einer Verinselung von Interessen, da die Einbettung in eine heterogene Lerngemeinschaft in den Hintergrund tritt.

Wenn sich offenbar im Bereich der Arbeit, der Freizeit und im Bereich des informellen Lernens so viel verändert, stellt sich die Frage, wie sich dies auf das funktionale Lernen

in organisierten Zusammenhängen auswirkt. Folgt man den bisherigen Überlegungen, muss im Weiterbildungsbereich damit gerechnet werden, dass die Ansprüche der Teilnehmenden an das Lernsetting und die Qualität der Maßnahme steigen werden. Wenn Personen es in ihrem Alltagsleben als Selbstverständlichkeit wahrnehmen, dass sie für ein bestimmtes Interessensgebiet ein adäquates Lernangebot mit hoher Anschaulichkeit und Möglichkeiten der Übertragbarkeit auf das eigene Handlungsproblem erhalten, so werden diese Erwartungen in besonderem Maße auf Weiterbildungsveranstaltungen übertragen. Die Lernenden werden also zunehmend den Anspruch an einen Anbieter stellen, ein zeitlich passendes Angebot vorzufinden mit einer Qualität, das den eigenen Lernbedürfnissen entspricht. Darüber hinaus wird bei dieser Klientel die Stringenz und der funktionale Zugang zu den Themen zunehmen. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, dass diese Klientel stark auf die eigenen Interessen und die eigene Handlungspraxis konzentriert ist und diese auch in einer Veranstaltung repräsentiert sehen möchte. Damit werden es andere Themen neben den eigentlichen Interessensschwerpunkten schwer haben, die Aufmerksamkeit und die Toleranz der Lernenden zu erreichen. Der in Weiterbildungsveranstaltungen häufig enthaltene „heimliche Lehrplan“ wird es dadurch schwerer haben, Akzeptanz bei den Teilnehmern zu finden.

Ob diese gestiegenen Erwartungen und Ansprüche bei Enttäuschungserfahrungen in konkreten Kursen nun zu sinkender Teilnahme oder zu vermehrtem Abbruch von Kursen führen, bleibt offen. Es muss allerdings damit gerechnet werden, dass die Lernenden aufgrund ihrer hohen Erwartungshaltung dazu bereit sind, ihre Unzufriedenheit mit Veranstaltungen zum Ausdruck zu bringen. In Bezug auf die Weiterbildungsanbieter bedeutet dies, dass die Bindungen tendenziell schwächer werden und die Auswahl von Kursen bei der Klientel weniger an Traditionen gebunden ist, als vielmehr an Ansprüchlichkeiten hinsichtlich von Qualität und zeitlicher Passung. Um die eigenen Ziele im Kontext des lebenslangen Lernen aufrecht zu erhalten, wird diese Klientel zudem stärker in Selbstbildungsprozesse oder alternative Bildungsformen ausweichen wie virtuelle Bildungsangebote oder selbstorganisierte Gruppen.

Literatur

- Castells, M. (2001): Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Opladen
- Dostal, W./Reinberg, A. (1999): Arbeitslandschaft 2010 – Teil 2: Ungebrochener Trend in die Wissensgesellschaft. In: IAB-Kurzbericht Nr. 10
- Eimeren, B./Gerhard, H./Frees, B. (2003): Internetverbreitung in Deutschland. Unerwartet hoher Zuwachs. ARD/ZDF-Online-Studie 2003. In: Media Perspektiven, H. 8, S. 338–359
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (2003): Computer in Unternehmen. 18.8.2003, S. 16
- Meister, D. M. (2001): Veränderungen in Arbeit, Beruf und Weiterbildung durch IuK-Technologien. In: Kurtz, T. (Hrsg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen, S. 69–92
- Meister, D. M./Sander, U. (2000): Bildung ‚just-in-time‘ durchs Internet? In: Marotzki, W./Meister, D. M./Sander, U. (Hrsg.): Zum Bildungswert des Internet. Opladen, S. 115–135
- Meyrowitz, J. (1987): Die Fernseh-Gesellschaft. Wirklichkeit und Identität im Medienzeitalter. Weinheim/Basel

- Picot, A. (2000): Die Transformation der Wirtschaft in der Informationsgesellschaft. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 24.2.2000, S. 29
- Rogers, E. M. (1995): Diffusions of Innovations. 4. Auflage New York
- Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Hohengehren
- Schmidt, S. (1994): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Frankfurt a. M.
- Treumann, K. P./Baacke, D./Haacke, K. u. a. (2002): Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern. Opladen
- Troll, L. (2000): Arbeitsmittel in Deutschland: Moderne Technik bringt neue Vielfalt in die Arbeitswelt. Teil 1. In: IAB-Kurzbericht, Nr. 6
- Voß, G. G./Pongratz, H. J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 1, S. 131–158

Qualifikation und Innovation in der Region – der Beitrag klein- und mittelständischer Unternehmen

Einleitung

Wenn von den Qualifizierungsleistungen und Weiterbildungsaufwendungen der Betriebe die Rede ist, geraten zumeist große Unternehmen in den Blick. Das liegt zum einen an ihrer unbestritten höheren Aktivität bei der Qualifikation ihrer Mitarbeiter, aber auch daran, dass sie als Forschungsfeld leichter zugänglich sind und gelegentlich auch ein höheres Gewicht auf die öffentliche Darstellung ihrer Weiterbildung legen als klein- und mittelständische Unternehmen (KMU). Für die Forschung über die Weiterbildung in KMU gilt – je kleiner, desto schlechter die Befundlage (vgl. Gonon 2003). Zusätzlich fallen die KMU dem Verdacht anheim, die an sie gerichteten Erwartungen bezüglich einer tragenden Rolle im wirtschaftlichen Strukturwandel nicht zu erfüllen (vgl. Büchter 1998).

In diesem Beitrag werden Ergebnisse aus einer Befragung von KMU in der Region Ost-Berlin über Beschäftigung und Weiterbildung skizziert, aus denen sich Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsvorhaben und Perspektiven der Gestaltung ergeben können. Für die Gestaltung der betrieblichen Weiterbildung gilt seit einigen Jahren die Region als eine bedeutsame Einheit (vgl. Faulstich 1996). Der Bezug auf die Region verspricht die Mobilisierung gemeinsamer Entwicklungspotenziale von Akteuren, die unterschiedliche Interessen verfolgen. Die Region gilt auch als eine Gestaltungseinheit, auf der durch intermediäre Steuerung die Aktivitäten dezentral agierender Einheiten – wie z. B. Betrieben auf dem Arbeitsmarkt – koordiniert werden können. Die diesem Beitrag zugrunde liegende Befragung ist im August 2001 in einem EU-Projekt zur Förderung regionaler Instrumente der Arbeitsmarktförderung durchgeführt worden. Die Einheit Region ist dabei für die Bestimmung der Grundgesamtheit, aus der eine Betriebestichprobe gezogen wurde und als Aggregationsniveau für die Datenauswertung genutzt worden. Regionale Befragungen von KMU können in der Funktion eines Monitorings eingesetzt werden, wenn sie in regelmäßigen Abständen erfolgen. Darüber lassen sich Trends der Beschäftigungsentwicklung und der Entwicklung von Qualifizierungsleistungen darstellen. Diese Informationen sind vor dem Hintergrund struktureller Wandlungen im Beschäftigungssystem von großer Bedeutung, weil sie aufzeigen, welche Bedeutung die singulären, auf einzelbetriebliche Belange abgestimmten Aktivitäten in den KMU für die Entstehung regionaler Beschäftigungssysteme und deren Qualifikationsstrukturen hat. Das ist für die Möglichkeit der Intervention in bzw. Koordination von betrieblicher Weiterbildung unerlässlich, weil große Anteile der KMU einer starken Fluktuation unterworfen sind und einzelne Unternehmen kaum Planungssicherheit in Hinblick auf Weiterbildung bieten können.

So substituieren neu gegründete KMU zwar einen großen Teil von Arbeitsplätzen, die – gerade in Ostdeutschland – durch die Schließung von großen Unternehmen fehlen, aber die Anzahl der Neugründungen ist mit der Anzahl der Insolvenzen im Bereich der KMU in etwa deckungsgleich. Die prozentualen Anteile der Weiterbildungsteilnehmer sind unter den Beschäftigten von KMU zwar nur um wenigstens geringer als unter den Beschäftigten von Großunternehmen – gleichwohl besteht in den KMU eine hohe strukturelle Selektivität der Teilnahmechancen, weil nur wenige Betriebe Weiterbildungschancen anbieten, wovon allerdings dann oft große Teile der Betriebsbelegschaften profitieren (vgl. Leber 2002). Beinahe geben diese beiden Aspekte Anlass zu der Frage, ob der gelegentlich konstatierten Erosion des Berufs als Leitbild für die Organisation von Arbeit und Qualifikation nun Anzeichen einer Erosion des neuen Leitbildes „Betrieb“ folgen. Voreiligen Generalisierungen sollten allerdings differenzielle Analysen der sehr heterogenen Weiterbildungsstrukturen im Segment der KMU vorgezogen werden, wie sie im Folgenden skizziert wird. Dabei wird besonderes Augenmerk auf die verschiedenen Formen der Selektivität von Weiterbildungschancen gerichtet.

1. Die Stichprobe

Die Stichprobe der befragten Unternehmen ist zunächst als Zufallsstichprobe der KMU in der Region Ost-Berlin aus dem Branchenbuch gezogen worden. Daraufhin wurden 400 KMU telefonisch kontaktiert, um zunächst die Bereitschaft zur Beteiligung an einem Telefoninterview zu erfragen. Die Beteiligungsquote lag bei günstigen 46,5 %, sodass letztlich Informationen von 186 KMU in die Untersuchung eingegangen sind. Diese Betriebe haben bei einer Standardabweichung von 26 im Durchschnitt 32,8 Mitarbeiter – in der Stichprobe sind somit Betriebe einer klein- und mittelständischen Struktur vertreten. Von einer Repräsentativität der Stichprobe für die Region zu sprechen, ist gleichwohl aufgrund der Selektivität des Rücklaufs nur eingegrenzt möglich, obgleich die Verteilung der Betriebe in der Stichprobe auf die Sektoren Handwerk, Handel, Dienstleistung und Industrie der Verteilung in der Grundgesamtheit entspricht.

2. Typisierung der KMU

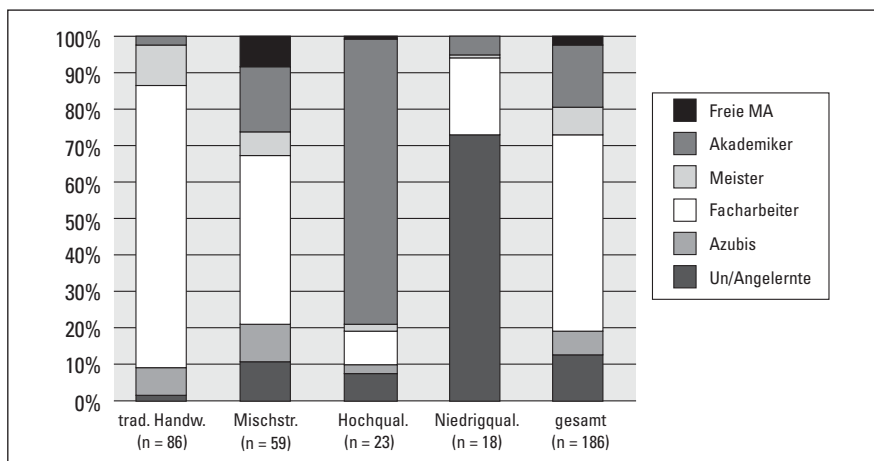
Differenzielle Analysen basieren auf Typisierungen, die entweder vor der empirischen Untersuchung bereits das Untersuchungsfeld strukturieren oder durch Rückgriff auf die empirischen Daten generiert werden. Eine gebräuchliche Typisierung von Betrieben ist die nach Branchen – damit ist zwar ein Anschluss an Daten möglich, die von Akteuren im Beschäftigungssystem – bspw. den Wirtschaftsämtern – genutzt werden. Allerdings weisen derartige Typisierungen oft erhebliche Defizite in der Trennschärfe auf. Hier wurde eine Typisierung aufgrund der Angaben der Betriebe über die Qualifikationsstruktur ihrer Belegschaften erstellt. Dem liegt die Hypothese zugrunde, dass die Weiterbildungsangebote, die Betriebe ihren Mitarbeitern machen, unter anderem auch Funktion des jeweiligen Qualifikationsbestandes sind.

Die Typisierung ist mit einer hierarchischen Clusteranalyse (Ward) erstellt worden. Als differenzierende Variable wurden die Angaben über den prozentualen Anteil der Betriebsmitarbeiter auf den formalen Qualifikationsniveaus *Un-/Angelernte*, *Auszubildende*, *Facharbeiter*, *Meister* und *Akademiker* genutzt (vgl. Abb. 1). Dabei haben sich vier nach ihren Qualifikationsstrukturen unterscheidbare Typen von KMU ergeben, für die sich jeweils gesonderte Vermutungen bezüglich der innerbetrieblichen Mechanismen der Reproduktion von Qualifikationen formulieren lassen:

1. Der mit 46 % (n = 86) am häufigsten vertretene Typ von KMU hat eine Qualifikationsstruktur nach dem handwerklichen Modell. In ihm spiegelt sich die Teleologie der beruflichen Karriere des Handwerks im Aufbau der Betriebe wider. So bestehen in ihnen 7 % der Belegschaften aus Auszubildenden, das Gros der Belegschaften wird mit 77 % von Facharbeitern gestellt und ein 11 % umfassender Anteil von Meistern vervollständigt die Betriebe. Da diese KMU bereits in ihrem Aufbau die Wirksamkeit des traditionellen handwerklichen Berufsschemas erkennen lassen, ist auch mit einer hohen Wirksamkeit des Berufs bei der innerbetrieblichen Reproduktion von Qualifikationen zu rechnen. Die Betriebe verfügen über einen hohen Qualifikationsstand, der eine betriebsinterne Reproduktion von Qualifikationen vermutlich begünstigt; darüber hinaus ist mit einer guten Abstimmung zwischen den Qualifikationsanforderungen der Arbeit und der Qualifikation der Beschäftigten über die Symbolik des Berufs zu rechnen.
2. Die zweitgrößte Gruppe (32 %; n = 59) von KMU hat eine qualifikatorische Mischstruktur. In diesen Betrieben ist ein Kern von ca. 60 % der Beschäftigten wie im Handwerk nach den Qualifikationsstufen *Auszubildende*, *Facharbeiter* und *Meister* aufgebaut. Zusätzlich verfügen diese Betriebe über 10 % Un- und Angelernte und 17 % akademisch qualifizierte Beschäftigte. In den KMU dieses Typs ist eine erhebliche Spreizung der internen Qualifizierungsangebote je nach Qualifikationsniveau der Beschäftigten zu erwarten. Da in Abhängigkeit von den Qualifikationen sehr unterschiedliche, voneinander separierte Arbeitstätigkeiten der Beschäftigten zu vermuten sind, sind betriebsintern eingeschränkte Möglichkeiten eines Wissenstransfers wahrscheinlich.
3. 12 % der KMU aus der Stichprobe gehören zu einem Typ, der als Hochqualifikationssektor zu bezeichnen ist. In ihm verfügen 78 % der Mitarbeiter über einen akademischen Abschluss. Der verbleibende Anteil der Belegschaften wird hauptsächlich von Facharbeitern und un-/angelernten Kräften gestellt. Für Akademiker ist die Diskrepanz zwischen den spezifischen betrieblichen Qualifikationsanforderungen und den im Studium erworbenen Qualifikationen in der Regel sehr groß. Die intensive Qualifikation im Studium bietet jedoch eine günstige Ausgangslage für die innerbetriebliche Qualifizierung. Durch das hohe Qualifikationsniveau von Belegschaftsmitgliedern mit akademischen Abschlüssen kann sich in den Betrieben ein professioneller Diskurs etablieren, der Funktionen der Weiterbildung übernimmt.

4. Die mit 10 % kleinste Gruppe von KMU hat eine Niedrigqualifikationsstruktur. In ihr verfügen 73 % über keinen berufsbildenden Abschluss. Facharbeiter stellen in diesen Betrieben 21 % der Belegschaften. Betriebe dieses Typs haben ein doppeltes Risiko. Zum einen muss davon ausgegangen werden, dass un- und angelernte Beschäftigte in vielen Fällen nicht von vornherein über die Qualifikationen verfügen, die von den Betrieben verlangt werden. Zusätzlich verfügen sie aufgrund des niedrigen Qualifikationsniveaus kaum über hinreichende interne Wissensressourcen, auf der eine Reproduktion von Qualifikationen aufbauen kann. Es ist deshalb mit intensiven betriebsexternen Leistungen in der Weiterbildung zu rechnen.

Abbildung 1: Typisierung betrieblicher Qualifikationsstrukturen



3. Betriebliche Weiterbildungsaktivitäten im Anschluss an Neueinstellungen

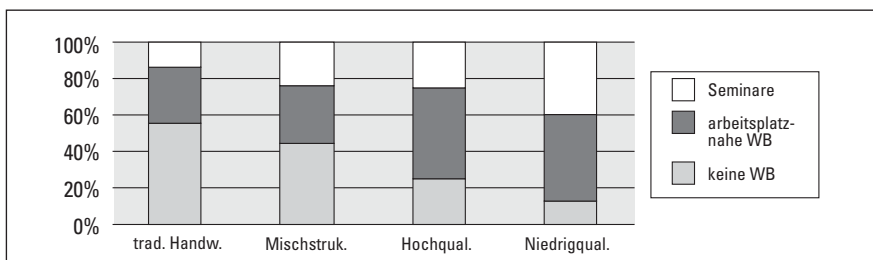
Betriebliche Weiterbildungsleistungen sind in gesteigertem Maße bei Neueinstellungen erforderlich, weil oft vom Arbeitsmarkt nicht Personal mit den spezifischen Qualifikationen rekrutiert werden kann, die im Betrieb erforderlich sind. Ein erster Blick gilt daher den Weiterbildungsaktivitäten der KMU, die bei Neueinstellungen entstehen. Insgesamt berichten 114 Betriebe aus der Stichprobe von Neueinstellungen in den letzten 12 Monaten vor der Befragung.

Wie erwartbar werden dabei in einem vom Qualifikationsniveau der neu eingestellten Personen abhängigen Umfang Weiterbildungsanstrengungen unternommen. Von den KMU, die un- und angelerntes Personal neu einstellen, werden 67 % in Folge der Neueinstellung weiterbildungsaktiv; bei der Neueinstellung von Facharbeitern sind das 55 %, bei der Neueinstellung von Akademikern 58 % der Betriebe. Damit werden zunächst einmal die umfangreichen Leistungen der Betriebe in der Reproduktion von

Qualifikationsstrukturen für den Arbeitsmarkt erkenntlich. Insbesondere die prekäre Situation Un- und Angelernter fällt dabei auf, die durch die im Vergleich zu Facharbeitern und Akademikern fehlenden beruflichen Grundqualifikationen kaum Kompetenzen für die Bewältigung der Erfordernisse betrieblich organisierter Arbeit haben. Die hohe Weiterbildungsintensität der Betriebe für diese Gruppe dürfte allerdings auch durch öffentliche Förderung gestützt werden. Differenzen in den Qualifizierungsstrategien der KMU werden bei der Betrachtung der Unterschiede im Ausmaß arbeitsplatzferner – meist durch externe Seminare gedeckter – und arbeitsplatznaher – durch arbeitsorganisatorische Maßnahmen, Einweisung usw. gedeckter – Formen der Weiterbildung in den vier Betriebstypen deutlich (vgl. Abb. 2).

Im traditionell handwerklichen Bereich fallen aufgrund der hohen Integrationskraft des Berufsschemas bei 56 % der Betriebe keine Weiterbildungserfordernisse bei Neueinstellungen an. Arbeitsplatzferne Weiterbildung wird nur von 14 % dieser Betriebe in Anspruch genommen, die verbleibenden 30 % bieten neuem Personal arbeitsplatznahe Formen der Weiterbildung. Das spricht dafür, dass in traditionell handwerklichen Betrieben nur in einem geringen Umfang Qualifizierungsleistungen von außen bezogen werden müssen, weil sie nicht auf der Grundlage des im Betrieb bereits vorhandenen Niveaus bewältigt werden können.

Abbildung 2: Weiterbildungsaktivitäten bei Neueinstellungen nach Qualifikationstypen



In Betrieben mit einer Mischstruktur fällt der Anteil derjenigen, die bei Neueinstellung arbeitsplatzferne (24 %) und arbeitsplatznahe (31 %) Weiterbildung anbieten, höher aus. Insbesondere die im Vergleich zum Handwerk höhere Quote für arbeitsplatzferne Weiterbildung stützt die These, dass in diesen Betrieben ein arbeitsplatznaher Wissenstransfer aufgrund der internen Segmentierung von Qualifikationsniveaus erschwert ist. Im Hochqualifikationssektor sind nur 25 % der Betriebe bei Neueinstellungen nicht weiterbildungsaktiv. Der weitaus umfangreichste Teil der Weiterbildung (50 %) wird in Betrieben dieses Typs bei Neueinstellungen arbeitsplatznah erbracht. Darin bildet sich die Diskrepanz zwischen den spezifischen betrieblichen Anforderungen und der akademischen Grundqualifikation ebenso ab, wie die Möglichkeit, diese betriebsintern im professionellen Diskurs zwischen den gut qualifizierten Mitarbeitern zu verringern. Den mit 40 % höchsten Anteil arbeitsplatzferner Weiterbildung bieten bei Neueinstellungen Betriebe

aus dem Niedrigqualifikationssektor. In 47 % von ihnen wird neues Personal darüber hinaus arbeitsplatznah qualifiziert. Hier zeigt sich eine vermutlich auf geringe Basisqualifikationen zurückzuführende Diskrepanz zwischen betrieblichen Anforderungen und Qualifikation des Personals sowie die oft mangelnden betriebsinternen Kompetenzressourcen, um diese Diskrepanz zu verringern.

Dass bei einer differenziellen Betrachtung betrieblicher Qualifizierungsstrategien Konfundierungen zwischen der Qualifikationsstruktur der Betriebe und dem Qualifikationsniveau neu beschäftigten Personals vorliegen, zeigt sich, wenn die Weiterbildungsbemühungen im Rahmen von Neueinstellungen auf einem bestimmten Qualifikationsniveau getrennt für die Betriebstypen betrachtet werden. So ist beispielsweise in Betrieben mit einer Mischstruktur der Anteil derer, die bei der Neueinstellung von Akademikern arbeitsplatzferne Weiterbildung (Seminare) anbieten, mit 45 % weitaus höher als bei den Betrieben aus dem Hochqualifikationssektor, von denen lediglich 12 % mit arbeitsplatzferner Qualifizierung auf Neueinstellung von Akademikern reagieren. Unter letzteren ist dagegen der Anteil von Betrieben mit arbeitsplatznaher Qualifizierung deutlich höher (63 %) als bei den Betrieben mit einer Mischstruktur (11 %). Das kann als deutlicher Beleg dafür angesehen werden, dass Betriebe durch das in ihnen verfügbare Qualifikationspotenzial ihren Mitarbeitern unterschiedliche Qualifizierungsoptionen bieten können. In Betrieben des Hochqualifikationssektors finden Akademiker offensichtlich günstigere Voraussetzungen für eine Weiterbildung in der Form professioneller Diskurse, die an den Arbeitsplatz gebunden sind, als in Betrieben mit einer Mischstruktur. In diesen finden Akademiker seltener ein Umfeld von Kollegen mit vergleichbarer Expertise und Weiterbildung ist dort daher auf Input von außen (arbeitsplatzferne Weiterbildung) angewiesen.

4. Qualifizierungsaktivitäten in der Folge von Innovationen

Neben den Neueinstellungen sind Innovationen ein weiterer endogener Grund für Weiterbildung in Betrieben. Auch hier bleiben die Leistungen letztlich nicht auf den Kontext der Betriebe begrenzt, da mit der Weiterbildung von Betriebsbelegschaften die Qualifikationsstruktur im Beschäftigungssystem sukzessive den veränderten Anforderungen betrieblich organisierter Arbeit angepasst wird.

Auch in diesem Bereich sind erhebliche Verzögerungseffekte und Selektivitäten zu verzeichnen. Sie lassen sich zunächst über das Innovationspotenzial von KMU darstellen. In der Studie wurden die KMU dazu befragt, ob sie in einem der Bereiche *Technik*, *Ökonomie/Verwaltung*, *Marketing* oder *Organisation* Innovationsaktivitäten aufweisen können, die Auswirkungen auf die Qualifikation der Beschäftigten hatten. Darauf antworteten 76 % der Betriebe zustimmend. Grundsätzlich können die KMU damit als Basis für die Umsetzung von Innovationen in der Region Ost-Berlin angesehen werden. Selektivitäten werden deutlich, wenn die Anteile der in den einzelnen Themenbereichen innovativen KMU betrachtet werden. Am häufigsten sind Innovationen im

Bereich der *Technik* (54 % der Betriebe) zu verzeichnen. Bereits hier können also die Belegschaften von fast der Hälfte der Betriebe nicht an Innovationen teilhaben. Dieser Anteil verringert sich noch einmal in den anderen Bereichen. So geben in den Bereichen *Ökonomie/Verwaltung* 39 %, *Marketing* 24 % und *Organisation* 16 % der Betriebe an, innovativ zu sein. Hier lassen sich schon anhand der groben thematischen Aufteilung Bereiche identifizieren, in denen die Chancen für die Mitarbeiter von KMU, an Innovationen zu partizipieren, gering sind. Innerhalb der Betriebe lässt sich dann noch einmal eine Selektivität der Chancen, im Anschluss an Innovationen an Weiterbildung teilnehmen zu können, in Abhängigkeit vom Qualifikationsniveau der Beschäftigten feststellen. Von den KMU, die über die im Folgenden genannten Mitarbeitergruppen verfügen, bieten 78 % akademisch qualifizierten Beschäftigten und sogar 91 % Facharbeitern Weiterbildungsmöglichkeiten in der Folge von technischen Innovationen an. Bei den Un-/Angelernten beträgt diese Quote 56 %. Die Entkopplung der Un-/Angelernten von den Folgen technischer Innovation wird noch deutlicher, wenn in Betracht gezogen wird, dass lediglich 20 % der Betriebe für diese Gruppe arbeitsplatzferne Weiterbildungsmöglichkeiten anbieten, während es für die anderen beiden Gruppen rund 40 % sind.

An diesen Daten wird die prekäre Lage der Un-/Angelernten deutlich, die im Beschäftigungssystem am deutlichsten vom Wechsel zwischen Phasen betrieblicher Beschäftigung und Arbeitslosigkeit betroffen sind. Ihnen wird nur in vermindertem Umfang die Chance eröffnet, mit Innovationen Schritt halten zu können. Das bedingt wiederum ein hohes Risiko für die Betriebe bei der Neueinstellung von Un-/Angelernten und äußert sich in dem hohen Umfang der betrieblichen Weiterbildungsbemühungen für diese Gruppe beim Übertritt vom Arbeitsmarkt in Beschäftigung.

5. Abschließende Thesen

Differenzielle Analysen können unzulässige Generalisierungen über die Weiterbildungsaktivitäten von KMU vermeiden helfen. Insbesondere bieten sie:

- Rahmendaten für die Identifikation von Handlungserfordernissen für arbeits- und beschäftigungspolitische Aktivitäten
- und für die Weiterbildungsforschung Ansatzpunkte für die Untersuchung unterschiedlicher Logiken des betriebsinternen Wissenstransfers in Abhängigkeit von den bestehenden Qualifikationsstrukturen.

Literatur

- Büchter, K. (1998): Strukturwandel und Qualifikationsbedarf in kleinen und mittleren Betrieben. In: ZfBW, H. 2, S. 227–247
- Faulstich, P. (1996): Regionalisierung statt Globalisierung in der Politik für die Weiterbildung. In: GdWZ, H. 7, S. 306–311
- Gonon, P. (2003): Weiterbildung in IKT-Kleinstbetrieben in der Region Trier/Saarland. Arbeitsbericht. Trier
- Leber, U. (2002): Die Großen tun viel, die Kleinen nur wenig. In: IAB Materialien, H. 2, S. 14–15

Entgrenzte Arbeit – begrenzte Erwachsenenbildung?

1. Die Fragestellung

Dieser Beitrag geht auf der Grundlage von zwei empirischen Fallstudien der Frage nach, in welcher Weise in aktuellen betrieblichen Modernisierungsprozessen auf Lern- und Bildungsprozesse der Beschäftigten rekuriert wird. Die Fallstudien entstammen einem interdisziplinären Arbeitsforschungsprojekt, das die Folgen betrieblich gesteuerter Prozesse zur Entgrenzung von Arbeit beforscht, wie sie aktuell bei der Umstellung betrieblicher Steuerungsmodelle auf ergebnisgesteuerte Arbeit für die Beschäftigten auftreten. Für die Erwachsenenbildungswissenschaft ist eine solche interdisziplinäre Perspektive auf betriebliche Modernisierungsprozesse insofern interessant, als dabei Lern- und Bildungsprozesse aus den Blickwinkeln verschiedener Disziplinen untersucht werden. Weiterbildungsforschung, die ja betriebliche Bildung qua Gegenstand in den Mittelpunkt ihres Forschungsinteresses rückt, bekommt damit Gegenhorizonte auf ihre eigene Perspektive angeboten. Ihr eröffnet sich die Möglichkeit, sich ihres eigenen perspektivischen Zugangs auf betriebliche Lern- und Bildungsprozesse zu vergewissern. Sie kann überprüfen, in welcher Weise ihr die spezifische Gestaltung betrieblicher Modernisierungsprozesse, die aus anderen wissenschaftlichen Perspektiven in den Vordergrund gerückt wird, für die Bedeutung von Lern- und Bildungsprozessen aus dem Blick gerät oder inwieweit sie ihren Fokus auf institutionalisierte betriebliche Bildungsangebote überbetont.

Im Mittelpunkt des Arbeitsforschungsprojekts stehen interdisziplinär zusammengesetzte Interpretationswerkstätten (IWS), denen jeweils eine betriebliche Fallstudie zur Entgrenzung von Arbeit zugrunde liegt. Zwei Fallstudien werden hier kurz vorgestellt. Forscher/innen aus unterschiedlichen Disziplinen (Soziologie, Psychologie, Pädagogik, Betriebswirtschaft, Arbeitsforschung, Genderforschung) interpretierten aus ihrer jeweils disziplinspezifischen Perspektive das empirische Material und tauschten anschließend ihre Interpretationen wechselseitig aus. Ziel des kooperativen Interpretations- und Lernzusammenhangs¹ ist die Anreicherung und Differenzierung des jeweils eigenen Theoriemodells durch Übernahme neuer Perspektiven sowie die Generierung neuer Problemstellungen durch Vergleich und Verknüpfung der einzelnen Interpretationsperspektiven. Die hier vorgestellte Interpretation greift sowohl auf das betrieblich erhobene empirische Material zurück als auch auf einzelne Interpretationen der For-

1 Das Forschungsprojekt „Lernender Forschungszusammenhang“ (LeFo) untersucht im Rahmen des Forschungsprogramms „Innovative Arbeitsgestaltung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) interdisziplinäres Forschungshandeln als Lernproblem, d. h. als Lernhandlung der Forscher/innen. Die Lernmöglichkeiten und Lernbehinderungen im Rahmen interdisziplinärer Interpretationsarbeit werden untersucht. Weitere Details zum Forschungsprojekt LeFo finden sich unter www.lefo-online.de.

scher/innen über die Folgen der Entgrenzung von Arbeit im Rahmen der beiden Fallstudien.

Unter der Leitidee „betriebliche Bildung“ wird im Folgenden nach dem Zusammenhang von Entgrenzung von Arbeit und dem Lernen der Beschäftigten gefragt. Als betriebliche Bildung² werden alle im Projektrahmen induzierten Prozesse verstanden, die auf Lernen zielen. In den Blick geraten dann jene betrieblichen Arrangements, die Lernprozesse fördern bzw. sie anregen oder unterstützen sollen. Solche Arrangements können neben den klassischen Trainings- und Qualifizierungsmaßnahmen beispielsweise auch Workshop-, Kunst- sowie Eventcharakter besitzen oder die Form von Beteiligungsverfahren annehmen, in deren Rahmen die betroffenen Beschäftigten in den Veränderungsprozess einbezogen werden und dadurch Reflexionschancen erhalten. Der Untersuchungsfokus liegt im Folgenden vor allem auf den durch die Entgrenzung von Arbeit provozierten Lern- und Bildungsprozessen und weniger auf den Formen betrieblicher Arrangements. Dieser Fokus auf betriebliche Lernanforderungen an die Beschäftigten und auf individuelles Lernhandeln der Beschäftigten ist auch der Grund, warum hier der Begriff „betriebliche Erwachsenenbildung“ (Ludwig 2000, S. 20) und nicht der Begriff „betriebliche Weiterbildung“ verwendet wird.

2. Entgrenzte Arbeit als Bildungschance?

Der Begriff „Entgrenzte Arbeit“ ist eine Chiffre, mit der gegenwärtige Veränderungsprozesse in der Arbeitswelt erfasst werden sollen. Der Begriff verweist u. a. auf Grenzverschiebungen in der Art, wie bisher das Verhältnis von Mensch und Arbeit organisiert und damit definiert wurde. Dies insbesondere in der Grenzziehung zwischen Arbeit und Leben (also Nicht-Arbeit) und zwischen den sozialen Strukturen innerhalb der Arbeit, die aufgelöst werden und wo sich neue Strukturen durch die stattfindenden Entgrenzungsprozesse herausbilden.

Im Rahmen dieser Entgrenzungsdiskussion wird der zunehmende Rückgriff auf subjektive Faktoren im Arbeitsprozess beobachtet und als „Subjektivierung von Arbeit“ (Moldaschl u. a. 2002) beschrieben. Dieser Prozess der Subjektivierung kann von zwei Seiten beleuchtet werden. Einerseits bringen die Individuen mehr subjektive Anteile in die Arbeit ein, andererseits fordert der Betrieb mehr Subjektivität von den Individuen (doppelter Subjektivierungsprozess). Im Zuge dieser Entgrenzungs- und Subjektivierungsphänomene wird nun seitens der Erwachsenenpädagogik eine wachsende Bedeutung von Bildung für die Beschäftigten konstatiert, die dadurch in die Lage versetzt werden sollen, die bei der Auflösung sozialer Traditionen notwendigen Reflexions- und Kompensationsleistungen zu erbringen. Lernprozesse sollen überkommene Traditionen durch neue Sinnproduktion kompensieren. Die eingangs gestellte Frage nach

2 Bildung wird hier ganz allgemein als zwischenmenschliches Lernhandeln verstanden, d. h. als ein Prozess, in dem sich Lernende wechselseitig ihre Perspektiven auf einen gemeinsamen Lerngegenstand anbieten, um eine erweiterte gesellschaftlich-betriebliche Teilhabe zu erreichen.

dem Rückgriff auf Bildungsprozesse im Rahmen von betrieblichen Modernisierungsprozessen wird also dahingehend konkretisiert, dass insbesondere nach Reflexions- und Kompensationsleistungen im Rahmen von Sinnproduktion gefragt wird. Entlang der beiden Fallstudien wird nun dieser Frage nachgegangen.

3. Darstellung der Entgrenzungsprozesse

Die beiden betrieblichen Modernisierungsprojekte können im Folgenden aus Platzgründen nur kurz und ausschnittsweise skizziert werden, um die anschließenden Interpretationen nachvollziehbar und kritisierbar zu machen. Beide Fallstudien weisen Gemeinsamkeiten auf, die als charakteristische Rahmung beim Vergleich mit anderen betrieblichen Modernisierungsprojekten zu beachten sind: Beide Betriebe

- zielen auf Expansion und eine Maximierung der Gewinnlage. Sie nehmen keine defensive Haltung in ihrem jeweiligen Markt ein, um z. B. durch Kostensenkung ihren Fortbestand zu sichern;
- zielen auf eine Reduktion des betrieblichen Koordinationsaufwands durch Verlagerung der Koordinationsleistungen auf die einzelnen Beschäftigten;
- erwarten von ihren Beschäftigten ein permanentes aktives Engagement für die Realisierung der betrieblichen Ziele.

3.1 Das Softwareunternehmen Bühler AG

Die Bühler AG hat bisher vor allem Standardsoftwareprodukte verkauft, nun soll die Produktpalette mit kundenspezifischen Softwarelösungen erweitert werden. Dazu will das Unternehmen einen neuen organisationspolitischen Rahmen setzen. Den Vertriebsbeauftragten sollen zukünftig Spezialisten und andere Ressourcen für ihre Kundenprojekte nicht mehr selbstverständlich zur Verfügung stehen. Diese müssen vielmehr in Konkurrenz zu anderen Vertriebsbeauftragten und deren Kundenprojekten innerbetrieblich akquiriert werden. Damit werden klassische Ordnungsleistungen der Betriebsorganisation vermarktet und dem individuellen Handeln übergeben.

Das Projekt wurde top-down eingeführt. Die Beschäftigten wurden mit einer „Awareness-Kampagne“ auf das neue Modell verwiesen. Ansonsten wurde eher beiläufig per E-Mail, Betriebszeitung oder in Besprechungen über neue Projektentwicklungen informiert. Ca. zwei Jahre nach Projektstart werden den Vertriebsbeauftragten Kundenkulturanalysen in zweitägigen Workshops/Events als Großveranstaltung präsentiert. Für die Beschäftigten bedeuten die Reorganisationsmaßnahmen, aus dem alten Modell (partiell) auszusteigen. Es reicht nicht mehr aus, beim Kunden die eigenen Standardprodukte so zu präsentieren, dass der Kunde diese Produkte anschließend kauft. Vielmehr gilt es nun, die betriebliche Situation des Kunden im Detail zu analysieren, Problemlösungsstrategien zu entwickeln und hausintern deren technische Machbarkeit zu überprüfen. Die Beschäftigten versuchen aus ihrer je eigenen, durch ihre spezifi-

schen Lebens-, insbesondere Berufsinteressen definierten Perspektive, sich gegenüber den wahrgenommenen Folgen zu positionieren. Sie erleben eine Reihe an Konflikten in der Übergangsphase, in der noch beide Steuerungsmodelle wirken. Im Mittelpunkt der Rekonstruktion der Beschäftigtenperspektive in der Fallstudie „Bühler AG“ steht der Interviewtext von Frau Jahn, einer Spezialistin für Serverlösungen, die nun eigenständig ihre Zusammenarbeit mit den Vertriebsbeauftragten koordinieren muss, um in Kundenprojekten mitarbeiten zu können.

3.2 Das Möbelhaus Möbius

Möbius will mit dem Projekt „Selbstplanung“ seine Arbeitszeiten dem neuen Ladenschlussgesetz anpassen und zugleich den internen Koordinationsaufwand zur Regelung der Arbeitszeiten reduzieren. In den Verkaufsteams sollen die Beschäftigten zukünftig ihre Arbeitszeiten selbst vereinbaren. Das Management rekurriert dazu auf eine Vorstellung von work-life-balance, nach der die Beschäftigten Synchronisationsleistungen zwischen Arbeits- und Familienzeiten flexibel erbringen können. Die Mitarbeiter des Möbelhauses wurden mittels eines Informationsschreibens sowie Artikeln der Haus- bzw. Mitarbeiterzeitung über das Konzept „Selbstplanung“ informiert, die Teamleiter/innen wurden mit Konfliktseminaren auf diese Selbstplanungsprozesse vorbereitet.

Die Beschäftigten versuchen diese Selbstplanungsanforderung zu unterlaufen und definieren im Team wieder feste Arbeitszeiten, um ihren anderen Lebensinteressen wie gewohnt nachkommen zu können. Die Samstagsarbeit hat jedoch für alle zugenommen und die Konflikte im Team haben sich angesichts knapper Personalressourcen und erweiterter Öffnungszeiten vermehrt. Im Mittelpunkt der interdisziplinären Rekonstruktionsarbeit steht Frau Reiter, eine Teilzeitangestellte, die ihre bislang gewonnene Synchronisation zwischen Arbeit und Familie bewahren will.

4. Interpretation der Lern- und Bildungsprozesse

4.1 Erwartungen an die Subjektivität der Beschäftigten

Beide Unternehmen erwarten von ihren Beschäftigten Selbstmanagementkompetenzen und setzen diese Kompetenz als gegeben voraus. Die Bühler AG erwartet selbstständige und selbstorganisierte Lernprozesse der Beschäftigten, die das neue Unternehmens- und Vertriebskonzept erst fundieren und operativ schließen sollen. Die Umsetzung des Reorganisationsprozesses durch die Beschäftigten einschließlich des produktiven Umgangs mit den auftretenden betriebsinternen Konflikten gehört dabei selbst schon zu den erwarteten Steuerungsleistungen. Beispielsweise soll Frau Jahn das strukturelle Dilemma zwischen Kooperation und Konkurrenz der Vertriebsbeauftragten individuell lösen und die neuen Zugangsstrategien zu den Problemen und Erwar-

tungen der Kunden selbst entwickeln. Möbius setzt wie selbstverständlich die Kompetenz und Bereitschaft zur permanenten work-life-balance seiner Beschäftigten im Zuge flexibilisierter Arbeitszeitmodelle voraus und definiert die Balanceherstellung zwischen Arbeits- und Lebenszeiten nicht als eine schwierig herzustellende Leistung, die es betrieblich mit Bildungsprozessen zu unterstützen gilt. Auch die Form des Projektmanagements als Top-down-Modell verweist in beiden Fallstudien auf Selbstmanagement als eine vorausgesetzte Kompetenz.

Diese Phänomene lassen sich als eine besondere Form funktionalisierter Subjektivität verstehen, die erwartet und vorausgesetzt wird. Kleemann u. a. beschreiben sie aus soziologischer Perspektive als „strukturierende Subjektivität“ (2002). Sie dient dazu, explizite oder implizite Strukturen dort herzustellen, wo eindeutige Strukturvorgaben aufgelöst werden und Freiräume mit einer neuen Passung zwischen Subjekt und Betrieb neu gefüllt werden müssen. Dies verweist darauf, warum Lern- und Bildungsprozesse auch nicht durch andere betriebliche Subsysteme angeboten werden: Bildungsprozesse werden angesichts einer vorausgesetzten strukturierenden Subjektivität für überflüssig gehalten. Mehr noch: Im Rahmen des erwarteten Selbstmanagements sollen selbstorganisierte individuelle (Lern-)Leistungen den Modernisierungsprozess fundieren und operational schließen.

4.2 Behinderte Selbstverständigung

Frau Jahn wünscht sich mehr Reflexions- und Lernmöglichkeiten über Sinn und Zweck des Modernisierungsprojekts. Sie sieht einerseits Chancen für sich, befürchtet aber andererseits, mit ihrer neuen Rolle auf ein berufliches Abstellgleis gestellt zu werden. Sie ist verunsichert und wechselt in ihrer Befindlichkeit zwischen Engagement für das Modernisierungsprojekt und Frustration. Frau Reiter ist sich demgegenüber sicher in ihrer Befürchtung, ihre mühsam hergestellte Synchronisation beruflicher Arbeitszeiten und familialer Lebenszeiten zu verlieren. Ihre bisherige Synchronisationsleistung basiert auf festen Arbeitszeiten, die ihr Absprachen in ihrer Familie ermöglichen. Ihre Identität prozessiert sich maßgeblich über die Sorge um ihre Kinder. Das Selbstplanungskonzept liegt nicht in ihrem Interesse. Sie sieht für sich wenig Vorteile und möchte sich mit dem Thema am liebsten gar nicht weiter auseinander setzen.

Auf die betrieblichen Lernanforderungen reagieren die Beschäftigten in beiden Fallstudien mit Lernbereitschaft und Lernwiderstand zugleich. Die Sinnfrage steht im Vordergrund ihrer Selbstverständigungsprozesse. Die vom Modernisierungsprozess betroffenen Beschäftigten erkennen und empfinden eine Reihe von für sie subjektiv bedeutsamen Handlungsproblematiken, mit denen sie sowohl lernend als auch strategisch, d. h. das Handlungsproblem unterlaufend oder ausweichend, umgehen.

Frau Reiter erkennt für sich keine Lerngründe, weil sie für sich keinen Nutzen im flexibilisierten Arbeitszeitmodell erkennt. Sie hat Angst, zukünftig permanent neue Syn-

chronisationsleistungen erbringen zu müssen. Mit einer Lernanstrengung kann sie keinerlei Verbesserung ihrer Situation antizipieren. Für Frau Reiter bricht die Sinnfrage weg.

Anders Frau Jahn: Sie begründet für sich Lernhandlungen und inszeniert für sich ganz unterschiedliche Lernformen und Lerngelegenheiten. Diese werden von ihr allerdings immer wieder zurückgenommen bzw. eingeschränkt. Insgesamt in einer nur widerständigen Weise verfolgt, weil sie aufgrund der vom Betrieb praktizierten Implementierung des Modernisierungsprojektes dessen Sinnhaftigkeit immer wieder aus den Augen verliert.

Die Beschäftigten initiieren also nicht selbstorganisierte Lernprozesse, so wie das Management dies im Rahmen des Selbstmanagements der Beschäftigten erwartet. Dazu müsste für die Beschäftigten die Sinnfrage für ihr Lernen beantwortbar sein, sie müssten erkennen und akzeptieren können, auf was hin sie sich organisieren sollen. Die Beschäftigten lernen deshalb – wenn überhaupt, nur in einer widerständigen Weise „selbstgestaltet“ (Ludwig 1999). Ihre „expansiven“ Begründungen nach erweiterter betrieblicher Teilhabe nehmen sie immer wieder zurück und tauschen sie gegen „defensive Lernbegründungen“ (Holzkamp 1993) ein, mit deren Hilfe sie nur befürchtete Nachteile für sich selbst vermeiden und den Status quo weitgehend erhalten wollen. In den untersuchten betrieblichen Modernisierungsprojekten zeigt sich mit Blick auf Lernen, Bildung und Sinnkonstitution ein anderes Bild als noch vor ca. zehn Jahren. Damals wurde zwar im Rahmen eines typischerweise anzutreffenden „mikropolitischen Regresses“ (Ludwig 2000) der Sinn der Modernisierungsprojekte vom Management auch nicht in Bildungsprozessen reflektiert und Identitätsfragen wurden ebenfalls nicht aufgegriffen. Im Unterschied zu heute formulierte das Management aber nicht die Erwartung, dass die Beschäftigten im Rahmen ihres Selbstmanagements selbstorganisiert lernen und auf diese Weise den Veränderungsprozess selbstständig tragen sollen. Mit anderen Worten: Subjektivität wurde damals ausgeklammert und wird heute als strukturierende Subjektivität erwartet. Sie wird nicht zum Gegenstand betrieblicher Bildungsprozesse gemacht, sondern vor dem Hintergrund subjektivierter Arbeit als selbstorganisierte Lernhandlung erwartet.

4.3 Inhalte und Form der Bildungsangebote

Die wenigen, in Verbindung mit den jeweiligen Modernisierungsprojekten vom Betrieb organisierten, formalen Bildungsangebote wurden inhaltlich-fachlich an der Managementstrategie orientiert. Bei der Bühler AG wurden Informationen über branchentypische Kundenkulturen angeboten, um den Vertriebsbeauftragten den Zugang zum Kunden zu erleichtern. Bei Möbius wurden den Teamleitern Konfliktbearbeitungsseminare angeboten, damit sie Konflikte zwischen den Beschäftigten, die im Rahmen der teaminternen Arbeitszeitregelungen entstehen, besser handhaben können.

Betrachtet man die Form der Angebote, sind Entformalisierungsprozesse zu beobachten (Massenevents und Awareness-Kampagne bei der Bühler AG), die allerdings nicht durchgängig sind (die Konfliktseminare bei Möbius haben konventionellen Charakter). Die Beobachtung zunehmender Entformalisierung stimmt mit den Ergebnissen der Weiterbildungsforschung überein (Schiersmann u. a. 2001, S. 9). Die aus der Weiterbildungsforschung bekannte Beobachtung zunehmend arbeitsplatznaher Weiterbildungsangebote kann mit den beiden Fallstudien nicht bestätigt werden. Die Entformalisierung nimmt vielmehr Eventcharakter an.

5. Ausblick

Die Untersuchung verweist auf Erwartungen des Managements bezüglich Subjektivitätsleistungen der Beschäftigten in Form selbstorganisierten Lernens, die aktuelle Transformationsprozesse von Arbeit ohne betriebliche Bildungsprozesse fundieren sollen, aber auch darauf, dass die Selbstverständigungsprozesse der Beschäftigten begrenzt bleiben. Gekoppelt mit immer knapperen Ressourcen können sich die Managementexpectations als zunehmend schwierige Herausforderung für die Institutionalisierung betrieblicher Bildungsprozesse im Rahmen betrieblicher Modernisierungsprojekte gestalten. Zwei Fallstudien können aber bestenfalls auf Trends verweisen, die es näher zu untersuchen gilt. Ein interdisziplinärer Rahmen kann zukünftig bei der Untersuchung betrieblicher Modernisierungskomplexität disziplinspezifische Engführungen vermeiden helfen.³

Literatur

- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt
- Kleemann, F./Matuschek, I./Voss, G. (2002): Subjektivierung von Arbeit. Ein Überblick zum Stand der soziologischen Diskussion. In: Moldaschl, M./Voss, G. (Hrsg.): Subjektivierung von Arbeit. Berlin, S. 53–100
- Ludwig, J. (1999): Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 667–682
- Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Bielefeld
- Moldaschl, M./Voss, G. G. (Hrsg.) (2002): Subjektivierung von Arbeit. Berlin
- Schiersmann, Ch./Iller, C./Remmele, H. (2001): Aktuelle Ergebnisse zur betrieblichen Weiterbildungsforschung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 48, S. 8–36

3 Interessierte Forscher/innen sind zur Teilnahme an den Interpretationswerkstätten gerne eingeladen: www.lefo-online.de

Bedeutung und Funktion des Konzepts „Beschäftigungsfähigkeit“ in bildungspolitischen Dokumenten der Europäischen Union

1. Einleitung

Betrachtet man die Genese der Europäischen Union, so ist festzuhalten, dass die ökonomische Dimension zunächst deutlich im Vordergrund stand. Erst seit den 1990er Jahren ist ein aktiveres Verständnis von Sozialpolitik erkennbar, das zunehmend auch die Initiativen der Europäischen Union im Bereich der Bildung aktiviert hat. Nicht zuletzt seit dem Europäischen Gipfel von Lissabon im Jahre 2000 ist die Bildungspolitik im Zusammenhang der Entfaltung der sozialen Dimension zu einem zentraleren Politikfeld der Europäischen Union avanciert. Der Beitrag geht von der Annahme aus, dass das aktivere Verständnis von Sozialpolitik und die Entfaltung der sozialen Dimension der Europäischen Union wesentlich getragen werden vom Konzept der Beschäftigungsfähigkeit. Dabei versteht das Konzept in den unterschiedlichen Diskursen der Europäischen Union verschiedene Funktionen.

Ausgehend von diesen Vorüberlegungen gliedern sich die Ausführungen wie folgt: Nach einer knappen Rekonstruktion der Entfaltung der sozialpolitischen Dimension seit den 1990er Jahren werden die inhaltliche Dimension und die Funktion des Konzepts der Beschäftigungsfähigkeit im arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitischen sowie im bildungspolitischen Diskurs der Europäischen Union analysiert. Dabei sollen insbesondere auch Veränderungen der Steuerungsinstrumente europäischer Politik hinsichtlich der Wirkung auf die Politik der Mitgliedstaaten untersucht werden.

2. Beschäftigungsfähigkeit als neue Dimension in Dokumenten der Europäischen Union?

Die Gründung der Europäischen Gemeinschaften mit der Unterzeichnung der Römischen Verträge im Jahre 1957 stellte die wirtschaftliche Dimension in den Vordergrund. Soweit sozialpolitische Regelungen in den Vertragswerken vorgesehen waren, bezogen sie sich ausschließlich auf die Figur des Arbeitnehmers, nicht aber auf die des Bürgers. Erst im Zusammenhang der intensiven Bemühungen um die Realisierung des europäischen Binnenmarktes ab Mitte der 1980er Jahre setzte sich zunehmend die Überzeugung durch, dass soziale Kohäsion innerhalb der Gemeinschaft ebenso wichtig sei wie die Integration der nationalen Märkte (Dale u. a. 2002, S. 24). Zu Beginn der 1990er Jahre, markiert durch das Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert“ aus dem Jahr 1993 und konkretisiert durch das Weißbuch „Lehren und

Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ von 1995, zeichnet sich ein erweitertes und aktiveres Verständnis von Sozialpolitik ab. In diesem Zusammenhang wird auch das Konzept der Beschäftigungsfähigkeit an prominenter Stelle erwähnt. In der Folge avancierte Beschäftigungsfähigkeit zur zentralen Dimension in zwei Politikbereichen der Europäischen Union. Zum einen ist sie von wesentlicher Relevanz im Bereich der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik, zum anderen im Bereich der Bildungspolitik.

3. Beschäftigungsfähigkeit in der Beschäftigungspolitik

Es kann nur wenig überraschen, dass das Konzept der Beschäftigungsfähigkeit wesentlich im beschäftigungspolitischen Diskurs der Europäischen Union verankert ist. Bezüglich der Gestaltung einer gemeinsamen Beschäftigungspolitik eröffnet sich mit der Unterzeichnung des Vertrags von Amsterdam im Jahre 1997 ein neuer Rahmen für die Europäische Union. Unter Titel VIII wurde ein Kapitel zur Beschäftigung in den EG-Vertrag aufgenommen, das Mitgliedstaaten der Europäischen Union dazu verpflichtet, eine gemeinsame Beschäftigungsstrategie zu entwickeln. Der Kompetenzrahmen der Gemeinschaft wird dabei wie folgt definiert: „Die Gemeinschaft trägt zu einem hohen Beschäftigungsniveau bei, indem sie die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten fördert und deren Maßnahmen in diesem Bereich unterstützt und erforderlichenfalls ergänzt. Hierbei wird die Zuständigkeit der Mitgliedstaaten beachtet“ (Vertrag von Amsterdam, Art. 127).

Dabei ist das Verfahren wie folgt darzustellen: In jedem Jahr verabschiedet der EU-Ministerrat nach Anhörung der Parlamente, des Wirtschafts- und Sozialausschusses sowie des neu eingerichteten Beschäftigungsausschusses beschäftigungspolitische Leitlinien, die von den Mitgliedstaaten in ihrer Beschäftigungspolitik zu berücksichtigen sind. Dabei wird die Umsetzung der Richtlinien sowohl von der Kommission als auch vom Rat auf der Grundlage von jährlich vorgelegten Berichten der Mitgliedstaaten über die zur Umsetzung der Richtlinien erlassenen Maßnahmen und Aktivitäten geprüft. Der Rat hat sodann das Recht, auf der Grundlage dieser Berichte mit qualifizierter Mehrheit Empfehlungen an die Mitgliedstaaten zu richten (Vertrag von Amsterdam, Art. 128). Ferner erstellen Rat und Kommission einen Jahresbericht über die Beschäftigungslage und die Umsetzung der gemeinsamen Richtlinien (Keller 1999, S. 11–12). Mit solcher Form der Berichterstattung über die jeweiligen Fortschritte wird den Mitgliedstaaten eine Hilfestellung bezüglich der Erreichung der Ziele gegeben und ferner Transparenz hinsichtlich Initiativen und Maßnahmen in anderen Staaten ermöglicht. Zugleich wird auch ein gewisser „Peer-pressure“-Effekt bei den einzelnen Mitgliedstaaten zur Erreichung der gemeinsamen Ziele erzeugt.

Im Anschluss an die Etablierung der koordinierten Beschäftigungsstrategie wurden für das Jahr 1998 Leitlinien verabschiedet, wobei folgende Schwerpunkte unterschieden wurden:

1. Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit,
2. Entwicklung des Unternehmergeistes,
3. Förderung der Anpassungsfähigkeit der Unternehmen und ihrer Arbeitnehmer,
4. Stärkung der Maßnahmen für Chancengleichheit.

Solche Schwerpunktsetzung ist charakteristisch für die Richtlinien, wenngleich es im Rahmen eines Fünfjahreszeitraums zu einer ständigen Weiterentwicklung kommt (Keller 1999, S. 13). Festzuhalten bleibt, dass die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit im beschäftigungspolitischen Diskurs eine von vier zentralen Leitlinien darstellt.

3.1 Funktion des Konzeptes Beschäftigungsfähigkeit in der Beschäftigungspolitik

Nimmt man die Leitlinien aus dem Jahr 2001 sowie den darauf bezogenen Beschäftigungsbericht in den Blick, so lassen sich zwei Aspekte herausarbeiten. Zum einen wird deutlich, dass unter der Überschrift „Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit“ auch bildungspolitische Zusammenhänge in den arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitischen Diskurs integriert werden. So werden die Mitgliedstaaten etwa aufgefordert, „... die Qualität ihrer Bildungs- und Ausbildungssysteme sowie die einschlägigen Lehrpläne zu verbessern ...“ (Amt für Veröffentlichungen 2001, L22/22). Wichtig ist dabei, zu betonen, dass nicht nur Aspekte der beruflichen Bildung impliziert werden, sondern von lebenslangem Lernen generell die Rede ist. So heißt es etwa im Zusammenhang der Verbesserung des Zugangs Erwachsener zum lebenslangen Lernen, dass der „... Anteil der erwachsenen Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (also der 25–64-jährigen), die zu einem bestimmten Zeitpunkt an allgemein- und berufsbildenden Maßnahmen teilnehmen ...“ (Amt für Veröffentlichungen 2001, L22/22) anzuheben sei. Im Konzept der Beschäftigungsfähigkeit der EU kreuzen sich folglich der bildungspolitische und der beschäftigungspolitische Diskurs. Es ist eine Integration der bildungspolitischen Inhalte in den beschäftigungspolitischen Kontext zu konstatieren, wobei im Sinne der aktiven Sozialpolitik besondere Zielgruppen in den Blick geraten.

Zum anderen ist eine Relevanz der beschäftigungspolitischen Vorgaben der Europäischen Union für die Mitgliedstaaten erkennbar. So wird im Beschäftigungsbericht im Kapitel über Deutschland auf das Job-AQTIV-Gesetz als Reaktion auf die Empfehlung der Europäischen Union verwiesen, den präventiven Ansatz zu stärken und die Langzeitarbeitslosigkeit zu verringern. Ein weiterer Beleg kann für das Vereinigte Königreich angeführt werden. Im Beschäftigungsbericht werden die neu eingerichteten „Learning and Skills Councils“ als Reaktion auf festgestellte Defizite im Bereich der Entwicklung des Arbeitskräftepotenzials ausgewiesen (Europäische Kommission 2002). Es kann folglich davon ausgegangen werden, dass die gemeinsame Beschäftigungspolitik der Europäischen Union nicht wirkungslos ist.

4. Beschäftigungsfähigkeit im bildungspolitischen Diskurs

Eine herausragende Stellung im Rahmen des bildungspolitischen Diskurses findet der Begriff Beschäftigungsfähigkeit im Zusammenhang des Memorandums für lebenslanges Lernen. Anknüpfend an die Schlussfolgerungen des Europäischen Rates in Lissabon, in denen verdeutlicht wurde, dass die wissensorientierte Wirtschaft und Gesellschaft einer Orientierung zum lebenslangen Lernen bedarf, legte die Kommission Ende 2000 das Memorandum vor, um „... eine europaweite Diskussion über eine umfassende Strategie zur Implementierung lebenslangen Lernens auf individueller und institutioneller Ebene in allen Bereichen des öffentlichen und privaten Lebens in Gang zu setzen“ (Europäische Kommission 2000, S. 3). Hieraus kann auch das Eingeständnis gelesen werden, dass bisherige Versuche in dieser Richtung nicht als erfolgreich betrachtet werden.

Hintergrund für diese besondere Anstrengung im Blick auf lebenslanges Lernen ist eine ökonomische Argumentationsfigur, die betont, dass die neue wissensbasierte Wirtschaft und Gesellschaft den Erwerb von Wissen und aktuellen Informationen zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit und zur Verbesserung der Beschäftigungslage zur Notwendigkeit macht. Dabei ist darauf zu verweisen, dass nicht zuletzt seit Alison Wolfs Arbeit „Does Education matter? Myths about Education and Economic Growth“ der Zusammenhang von Wachstum, wirtschaftlicher Prosperität und Bildung durchaus umstritten ist (Wolf 2002). Sodann tritt als zweite Argumentationsfigur die Herausforderung für den Einzelnen in ständig komplexer werdenden sozialen und politischen Zusammenhängen hervor. Hierbei kommt lebenslangem Lernen die Funktion zu, Orientierung zu ermöglichen und etwa mit Vielfalt in der Gesellschaft umzugehen (Europäische Kommission 2000, S. 5–6).

Aus diesen beiden Argumentationsfiguren leiten sich sodann die Ziele ab, die mit dem lebenslangen Lernen verknüpft werden: „Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft und Förderung der Beschäftigungsfähigkeit“ (Europäische Kommission 2000, S. 6). Beide Ziele werden im Memorandum jedoch in unmittelbare Beziehung zueinander gestellt. Aktive Staatsbürgerschaft zielt auf eine Partizipation am sozialen und wirtschaftlichen Leben, wobei im Wesentlichen die Inklusion in die Gesellschaft sowie die Teilhabe an demokratischen Entscheidungen von Bedeutung sind. Wichtige Grundvoraussetzung hierfür sei jedoch die Ausübung einer Erwerbstätigkeit. Damit werde Beschäftigungsfähigkeit, d. h. die „Fähigkeit, eine Beschäftigung zu finden und in Beschäftigung zu bleiben“ (Europäische Kommission 2000, S. 6) auch zur zentralen Dimension der aktiven Staatsbürgerschaft. Darüber hinaus leistet Beschäftigungsfähigkeit aber auch einen wichtigen Beitrag für die Wettbewerbsfähigkeit Europas und die Nutzung der Potenziale der so genannten neuen Wirtschaft.

Innerhalb des bildungspolitischen Diskurses wird das Konzept der Beschäftigungsfähigkeit folglich zentrales Ziel des lebenslangen Lernens, sodann auch zentrale Dimension des zweiten Zieles, nämlich der Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft und

schließlich Mittel zur Erreichung von ökonomischen Zielen der Europäischen Union. Damit sind auch die unterschiedlichen Funktionen des Konzeptes innerhalb des bildungspolitischen Diskurses der Europäischen Union herausgearbeitet. Beschäftigungsfähigkeit belebt ohne Zweifel die Debatte um das lebenslange Lernen innerhalb der Europäischen Union, es verleiht dem lebenslangen Lernen eine vergleichsweise deutlichere inhaltliche Orientierung. Dabei integriert es partizipatorische und demokratische Ziele des lebenslangen Lernens mit ökonomischen und beschäftigungspolitischen. Schließlich stellt es auch eine Verbindung zur wirtschaftlichen Dimension der Europäischen Union und den entsprechenden Zielen her.

4.1 Steuerungsinstrumente der Bildungspolitik der Europäischen Union

Auf Grundlage des Memorandums fand ein europaweiter Konsultationsprozess statt, dessen Ergebnisse in der Mitteilung „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ vorgelegt wurden. Die hier ausgewiesenen Maßnahmen und konkreten Aktionsschwerpunkte zur Umsetzung einer kohärenten Strategie für lebenslanges Lernen offenbaren bezüglich der Steuerung das seit dem Vertrag von Maastricht gewohnte Muster. Der Europäischen Union sind zwar seit dem Vertrag von Maastricht, fortgeschrieben im Vertrag von Amsterdam und übrigens auch unverändert vorgesehen im Verfassungsentwurf der Europäischen Union (Europäischer Konvent 2003, S. 147–149) Kompetenzen für die allgemeine und berufliche Bildung zugewachsen, allerdings stehen diese maßgeblich unter dem Vorbehalt der kulturellen Subsidiarität. Folgerichtig sind jene ausgewiesenen Aktivitäten des Dokuments, die von Seiten der Mitgliedstaaten, Sozialpartner und Nichtregierungsorganisationen durchgeführt werden sollen, als Bitten an die jeweiligen Akteure formuliert, haben jedoch keinen verpflichtenden Charakter. Ein Großteil der Aktivitäten soll ohnehin von der Europäischen Union und hier im Speziellen von der Kommission ausgehen. Dabei lassen sich drei Typen von Aktivitäten identifizieren.

- Zunächst beziehen sich Aktivitäten der Kommission auf die Erarbeitung, Bereitstellung und Dissemination von Informationen sowie den gezielten Erfahrungsaustausch mit dem Ziel der Sichtbarmachung einer europäischen Dimension der Bildung. Exemplarisch zu nennen wäre hier etwa das Bemühen um Transparenz von Abschlüssen und Qualifikationsnachweisen (Europäische Kommission 2001, S. 16).
- Sodann hat die Kommission einen weiteren Handlungsspielraum durch die von ihr initiierten Programme. Solchermaßen soll etwa die Vernetzung zwischen Regionen zum Austausch über Erfahrungen gefördert werden, über SOKRATES und LEONARDO soll im Rahmen der innovativen Pädagogik die Entwicklung von neuen pädagogischen Ansätzen sowie die Erwachsenenbildnerausbildung unterstützt werden (Europäische Kommission 2001, S. 21, S. 26). Die EU hat hier ein Instrument, mit dem Anreize geschaffen werden, bestimmte Richtungen einzuschlagen und das zudem direkt auf die Ebene der Bildungsinstitutionen abzielt, wobei damit noch keine Aussage über den erzielten Effekt gemacht ist.

- Während die bisher genannten Aspekte wesentlich Förderungsaspekte betreffen, wird in einem dritten Zugang auf inhaltliche Gesichtspunkte sowie Rahmensetzungen auf europäischer Ebene abgehoben. Hierbei sind etwa die Bestimmung eines Katalogs von Grundqualifikationen und von Indikatoren zur Messung und Sicherung von Qualität sowie die Entwicklung von Qualitäts- und Gütesiegeln zu nennen (Europäische Kommission 2001, S. 18).

4.2 Das offene Koordinierungsverfahren als neue Steuerungsform

Neben dem Signal für eine aktivere Sozialpolitik und der Betonung der Beschäftigungsfähigkeit geht vom Europäischen Rat in Lissabon auch ein Impuls für die Steuerung der Bildungspolitik der Europäischen Union aus. Auf dem Rat wurde die Anwendung des offenen Koordinierungsverfahrens „... als eines Mittels für die Verbreitung der bewährten Praktiken und die Herstellung einer größeren Konvergenz ...“ beschlossen. Solches Koordinierungsverfahren kommt nunmehr auch für den Bildungsbereich zur Anwendung. Dabei lehnt sich das Verfahren an den bereits oben ausgeführten Prozess der gemeinsamen Beschäftigungspolitik an und sieht folgende Schritte vor:

1. Bestimmung von Leitlinien sowie dezidierter Zeitpläne zur Verwirklichung der festgelegten Ziele,
2. Bestimmung von Indikatoren und Bezugsmaßstäben als Grundlage zum Vergleich auch zu den Besten der Welt,
3. Umsetzung der Leitlinien auf nationaler und regionaler Politikebene mittels konkreter Zielvorgaben und dem Erlass entsprechender Maßnahmen,
4. Prozess der Überwachung, Bewertung und Prüfung auch mit dem Ziel, voneinander zu lernen (Europäischer Rat Lissabon, Kap. 37).

Die Kommission hat europäische Bezugsmaßstäbe für die allgemeine und berufliche Bildung vorgelegt (Europäische Kommission 2002) sowie Indikatoren zur Überprüfung der Fortschritte ausgewiesen. Damit ist die Grundlage für eine gemeinsame europäische Bildungspolitik gelegt. Die Vorzüge des offenen Koordinierungsverfahrens in Bezug auf die Steuerung der Bildungspolitik liegen auf der Hand. Es erlaubt eine gewisse Flexibilität, wobei die Mitgliedstaaten mit unterschiedlichen Mitteln und Tempi vorgehen können und somit das Grundprinzip der kulturellen Subsidiarität gewahrt bleibt. Dennoch sind die Mitgliedstaaten den gemeinsam festgelegten Bezugsmaßstäben verpflichtet und solchermaßen können Konvergenzen innerhalb der Mitgliedstaaten der Europäischen Union im Sinne eines europäischen Bildungsraumes hergestellt werden, ohne dass die Europäische Union dabei über supranationale Kompetenzen wie in den Bereichen Wirtschafts-, Verkehrs- oder Landwirtschaftspolitik verfügte.

5. Schlussbemerkung

Die Ausführungen konnten zeigen, dass das Konzept der Beschäftigungsfähigkeit im Zentrum einer aktiveren Gestaltung der europäischen Sozialpolitik steht und dabei verschiedene Funktionen erfüllt. So integriert es nicht nur den beschäftigungspolitischen und bildungspolitischen Diskurs, sondern verleiht auch der Debatte und der konzeptionellen Ausformung des lebenslangen Lernens in der Europäischen Union neuen Schwung und Orientierung.

Bildung und Bildungspolitik nehmen seit dem Europäischen Gipfel von Lissabon eine zentralere Stellung innerhalb der Europäischen Union ein, wobei davon auszugehen ist, dass die neue Steuerungsform eine stärkere Relevanz der europäischen Ebene für die Bildungspolitik der Mitgliedstaaten erzeugen wird. Solchermaßen scheint es denn auch gerechtfertigt, von einer gemeinsamen europäischen Bildungspolitik zu sprechen. Dies müssen auch die nationalen Bildungsdiskurse anerkennen.

Literatur

- Amt für Veröffentlichungen (2001): Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, L 22 vom 24.01.2001, Luxemburg
- Dale, R./Robertson, S. L. (2002): The Varying Effects of Regional Organizations as Subjects of Globalization of Education. In: Comparative Education Review, H. 1, S. 10–36
- Europäische Kommission (1997): Mitteilung der Kommission. Leitlinien für beschäftigungspolitische Maßnahmen der Mitgliedstaaten in 1998. Brüssel
- Europäische Kommission (2000): Memorandum für Lebenslanges Lernen. Brüssel
- Europäische Kommission (2001): Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel
- Europäische Kommission (2002a): Mitteilung der Kommission. Europäische Benchmarks für die allgemeine und berufliche Bildung. Brüssel
- Europäische Kommission (2002): Gemeinsamer Beschäftigungsbericht. (www.europa.eu.int/comm/employment_social/employment_strategy/employ_de.htm)
- Europäischer Rat Lissabon (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes, 23. und 24. März 2000, Bulletin 27.03.2000
- Europäischer Konvent (2003): Entwurf eines Vertrags über eine Verfassung für Europa. CONV 850/03, Brüssel
- Keller, B. (1999): Möglichkeiten und Grenzen supranationaler Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik. Das Beschäftigungskapitel des Amsterdamer Unionsvertrags. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 49, S. 11–18
- Vertrag von Amsterdam (1999): Texte des EU-Vertrags und des EG-Vertrags mit den deutschen Begleittexten. Bonn
- Wolf, A. (2002): Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth. London

Neue Zugänge zu Weiterbildung und Arbeit durch Kompetenzbilanzierungen? Erste Antworten aus Europa und Deutschland

In den letzten 15 Jahren gibt es in vielen Ländern Initiativen, neue Verfahren der Erfassung, Bewertung und Dokumentation von informellen und formellen Kompetenzen zu entwickeln. Die Gründe hierfür sind vielgestaltig und je nach Land muss genau geprüft werden, wie sich die jeweiligen Interessenkonstellationen und Kontexte darstellen. Die Erwartungen an diese neuen Verfahren werden von unterschiedlichen Interessengruppen mit vielfältigen Hoffnungen verbunden:

- Öffnung des Bildungssystems für informelle Lernprozesse;
- Aufwertung des Erfahrungswissens und des „natürlichen“ Lernens;
- effizienteres und kostengünstigeres Lernen;
- Verschränkung von Arbeit und Lernen;
- Harmonisierung der europäischen Berufsbildung;
- Förderung von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit.

An dieser Stelle soll sich nicht mit diesen Begründungen auseinander gesetzt, sondern der Blick auf die sich entwickelnde Praxis gelenkt werden, wenngleich eine ideologiekritische Betrachtung hier interessant wäre. Es soll versucht werden, Praxen zu strukturieren sowie das Modell der „bilans de compétences“ aus Frankreich und eine deutsche Adaption zu erläutern. Zunächst aber zu dem Strukturierungsvorschlag (s. Käßlinger 2002):

- a) Zugang zum Hochschulsystem
- b) Reformen der beruflichen Bildung
- c) Betriebliche Bewertungsverfahren
- d) Individuelle Standortbestimmung

Das international wahrscheinlich bekannteste Anerkennungsverfahren im Kontext von *Hochschulen* (a) ist das APEL-Verfahren im angelsächsischen Raum. In diesem Verfahren evaluieren Berater die Vorkenntnisse von berufserfahrenen Studienbewerbern. Je nach Kenntnisstand können dann Studieninhalte/-zeiten reduziert werden. In der *beruflichen Bildung* (b) spielen Kompetenznachweise z. B. in England eine Rolle im Zuge einer Outputorientierung, die man als fundamental neue Steuerungslogik kritisch sehen muss: „It doesn't matter how and where you have learned, but what you have learned“ (Eraut 1996 in Bjornavold 2001, S. 12). Berufliche Lernprozesse sollen nicht mehr primär durch Inputs wie Curricula, Ausbildungszeiten und Ausbilderqualifikationen gesteuert werden, sondern man definiert Kompetenzen und Kompetenzniveaus, die dann von Prüfungsagenturen evaluiert werden. Die Evaluation bezieht sich dabei auf Portfolios, Arbeitssimulationen sowie direkte Beobachtungen am Arbeitsplatz. Von dieser neuen Steuerungslogik versprechen sich Wirtschaft und Bildungspolitik eine

effizientere Bewertung sowie eine quantitative Ausdehnung von Lernnachweisen. Diese neuen Verfahren sind bislang aber weit hinter ihren Erwartungen zurückgeblieben. Dies hat mehrere Gründe (Wolf 2003):

- Etablierte Nachweise konnten nicht verdrängt werden und werden als höherwertig eingestuft;
- man ist bei der kleinteiligen Beschreibung von Kompetenzen mit einer „unendlichen Spirale der Spezifikationen“ (Bjornavold 2001, S. 116) konfrontiert, die das System unhandlich machen (in England gibt es nunmehr fast 1.000 National Vocational Qualification (NVQ) auf fünf Niveaustufen und in einem NVQ-Kurs im Friseurgewerbe sind z. B. über 1.000 Einzelbelege zu sammeln) und
- die Unternehmen sind kaum bereit, Kompetenzprüfungen am Arbeitsplatz zuzulassen.

Im *betrieblichen Kontext (c)* gibt es Kompetenzbewertungen bei der Personalrekrutierung, Personalentwicklung und bei der Erstellung von Arbeitszeugnissen. So vertrauen viele Großunternehmen bei der Personalrekrutierung auf Assessments. In der Personalentwicklung und insbesondere beim Führungskräfte-Training werden Bewertungsverfahren eingesetzt. Man kann auch jedes Arbeitszeugnis als eine – sprachlich codierte – Form der Kompetenzbewertung bezeichnen. Die Summe der Maßnahmen und Initiativen in Unternehmen ist kaum zu überschauen, wobei Großbetriebe hier wesentlich aktiver als kleine und mittlere Unternehmen sind. Nach Bjornavold kann man Kompetenzbilanzen nach ihrer Funktion auf einem Kontinuum zwischen formativ und summativ einordnen. Bei formativen Ansätzen steht eher der gestaltende, zukunftsgerichtete Blickwinkel im Vordergrund. Bei summativen Ansätzen dahingegen der bilanzierende, abschließende. So steht bei den Bewertungsansätzen im Rahmen von Berufsbildungssystemen der summative Ansatz mehr im Mittelpunkt des Interesses, dies ist bei den bilans als einer Form der *persönlichen Standortbestimmung (d)* anders. Dies soll nun anhand der bilans veranschaulicht werden.

1. Beschreibung der „bilans de compétences“

Der Zugang zum „bilan de compétences“ ist in Frankreich seit 1991 gesetzlich geregelt. Ziel ist es, „... den Arbeitskräften zu erlauben, ihre beruflichen und persönlichen Kompetenzen sowie ihre Fähigkeiten und Motivationen zu analysieren, um ein berufliches Projekt und gegebenenfalls ein Weiterbildungsprogramm zu definieren“ (Drexel 1997, S. 204). Man kann die bilans als bildungsurlaubsähnliche Form der (Weiterbildungs-)Beratung bezeichnen. Die Initiative für die Erstellung eines bilan kann vom Arbeitnehmer, Arbeitslosen, Arbeitgeber oder vom Arbeitsamt ausgehen. Ohne Einwilligung des Betroffenen darf sie aber nicht vorgenommen werden. Die Erstellung eines bilan dauerte im Jahr 2000 pro Person im Schnitt 18 Stunden und kostete 669 €.

Ein bilan gliedert sich oft in drei Phasen. Es gibt eine *Vorphase*, in dem über das Verfahren informiert und Absprachen getroffen werden. In der *Durchführungsphase* werden anhand einer Vielfalt von Methoden (psychometrische Tests, Arbeitsproben, biographisch-diskursive Ansätze, Assessmentelemente etc.) die persönlichen und beruflichen Motive und Interessen analysiert und auf berufliche Entwicklungsperspektiven hin geprüft. Die Ergebnisse dieser Analyse fließen dann in der *Schlussphase* in ein so genanntes Synthesepapier ein, das Rahmenbedingungen der Erstellung, individuelle Kompetenzen und Fähigkeiten bezogen auf berufliche Ziele sowie mögliche Realisierungsschritte darlegt. Durchgeführt werden die bilans in Kompetenzbewertungszentren von Teams, bestehend aus Psychologen, Pädagogen sowie Fachpersonal aus anderen Sozialberufen. Es gibt öffentlich, privat und mischfinanzierte Kompetenzbewertungszentren. Am bedeutsamsten ist der mischfinanzierte Verband Centres Interinstitutionnelles de Bilan de Compétences (CIBC), der einen Marktanteil von ca. 50 %–60 % hat.

2. Erfahrungen mit dem „bilan de compétences“

Die Erfahrungen mit dem bilan sind sehr ambivalent. Zwischen 1993 und 2000 wurden ca. 750.000 bilans erstellt, wobei die Teilnehmezahlen zwischen 1993 und 1997 von 126.000 auf 92.000 zurückgingen. Nach 1998 wurde die Form der statistischen Erfassung überarbeitet, sodass die Zahlen nach 1998 nicht mit den vorherigen Zahlen direkt vergleichbar sind. Seit 1998 haben sich die jährlichen Teilnehmezahlen bei ca. 79.000 stabilisiert. 2000 waren ca. 64 % der Teilnehmenden im Alter zwischen 26 und 44 und ca. 63 % waren weiblich. In Frankreich war aber mit einer stärkeren Nutzung des Verfahrens gerechnet worden (Drexel 1997, S. 206). Als ein Hauptgrund für die relativ geringe Beteiligung wird der Zeitpunkt der Einführung und die Art der Nutzung von betrieblicher Seite genannt. In der ökonomischen Krise Anfang der 1990er Jahre wurde der bilan zumeist von Betrieben im Rahmen von Umstrukturierungen eingesetzt. Die bilans waren mit Entlassungen verbunden und diese wurden so zum Teil offen oder verdeckt legitimiert. Zudem richteten sich die meisten bilans anfänglich an Personen mit niedrigem Bildungsniveau. Dies alles führte zu einem erheblichen Imageverlust der bilans (vgl. Drexel 1997, S. 207; Gutschow 2003, S. 136). Erst in den letzten Jahren hat sich die Nutzung der bilans positiv verändert. Zwischen 1998 und 2000 ist der Arbeitslosenanteil von 80,2 % auf 71,9 % und der Anteil niedriger Bildungsniveaus von 64,8 % auf ca. 43 % gesunken, während der Anteil höherer Bildungsniveaus von 19,1 % auf 33,8 % gestiegen ist. Dies wird in Frankreich als Anzeichen einer größeren Akzeptanz der bilans gewertet.

Neben dem Zeitpunkt der Einführung der bilans scheint ein großes Akzeptanzproblem in der Art und Weise der Durchführung zu liegen. Anfänglich wurden die bilans primär von Psychologen durchgeführt. Die Teilnehmenden irritierte dies, da sie oftmals wenig mit den abstrakten Formulierungen in den Synthesepapieren anfangen konnten oder das Gefühl hatten, dass die Psychologen nicht über das nötige Praxisfeldwissen in verschiedenen Berufsfeldern verfügen. Es wurde auch kritisiert, dass zu sehr auf psy-

chometrische Testverfahren vertraut wurde (vgl. Bjornavold 2001, S. 133; Drexel 1997, S. 249). So sei der formative Anspruch der bilans nicht umgesetzt worden. Viele Kompetenzbewertungszentren haben aus dieser Erfahrung die Konsequenz gezogen, nicht mehr allein Psychologen einzustellen, sondern auf eine interdisziplinäre Zusammensetzung ihres Personals zu achten.

Als weiteres Problem zeigte sich der Datenschutz. Wenngleich die Daten laut Gesetz nur direkt an den Teilnehmer gehen dürfen, wurden diese von den Zentren oder den Teilnehmenden an Betriebe oder an Arbeitsämter weitergegeben. Diesem Problem wird dadurch begegnet, dass eine Reihe von Zentren ihren Teilnehmern zwei Synthesepapiere (ein „persönliches“ und ein „offizielles“) ausstellt, um den Nachweisbedarf von dritter Seite zu befriedigen.

Ein drittes Problem zeigte sich darin, dass viele Betriebe die Teilnahme an einem bilan als Vorbereitung eines Unternehmenswechsels werten und mit Konsequenzen drohen. Auf dieses Problem wurde reagiert, indem man gesetzlich die zusätzliche Möglichkeit geschaffen hat, dass Beschäftigte ohne Wissen des Arbeitgebers einen bilan außerhalb der Arbeitszeit finanziert bekommen. Als genereller Erfolg wird das Ergebnis von Nachbefragungen gewertet, wonach mehr als 36 % der Teilnehmer sich am Ende eines bilan von ihrem ursprünglichen Ziel gelöst haben und die Weiterbildungsbereitschaft nach Abschluss eines bilan von 44 % auf 50 % ansteigt (Gutschow 2003, S. 134). Dies gilt Indiz dafür, dass ein bilan neue Perspektiven eröffnen und eine größere Weiterbildungsbereitschaft fördern kann. Dies heißt aber nicht, dass grundsätzliche Ambivalenzen beseitigt werden konnten. Gutschow kommt zu dem Fazit: „... die im Verfahren angelegte Ambivalenz ... schafft mit Resultaten irgendwo zwischen „empowerment“, also einer größeren Handlungsfähigkeit, und „employability“, hier verstanden als Anpassung an den Arbeitsmarkt, einen großen Handlungsspielraum. Dass die Nachfrage nach den bilans sich stabilisiert hat und in einigen Regionen ein Anstieg zu verzeichnen ist, zeigt wohl auch, dass die Beteiligten erst lernen mussten und immer noch lernen, diesen Handlungsspielraum für sich zu nutzen“ (Gutschow 2003, S. 138).

3. Kompetenzbilanz: Eine deutsche Adaption der „bilans de compétences“

Im Rahmen des Projekts **Transparenz und Akzeptanz berufsrelevanter Kompetenzen (TAK)** am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) wird ein ostdeutscher Weiterbildungsträger wissenschaftlich begleitet, der seit 1998 mit Kompetenzbilanzen (KOB) in Anlehnung an die bilans arbeitet. Der Träger arbeitete im Rahmen eines Adapt-Projekts mit französischen Kompetenzbilanzierungszentren zusammen und ist mittlerweile vom bereits erwähnten Verband CIBC zertifiziert. Die KOB werden im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen, Existenzgründerseminaren sowie Berufsorientierungen für Jugendliche durchgeführt. Sie gliedern sich in fünf Phasen:

- Erstgespräch (Situationsanalyse, Zielfestlegung, Vertragsabschluss);

- Bestandsaufnahme (Selbsteinschätzung des bisherigen Werdegangs, Perspektiventwicklung);
- Evaluation (psychometrische Tests, Beobachtungen einzeln oder in der Gruppe);
- Orientierungsgespräch (Auswertung der Daten und Diskussion der ersten Ergebnisse);
- Übergabe und Auswertungsgespräch der Synthesepapiere.

Wie in Frankreich werden dem Teilnehmer ein „persönliches Synthesepapier“ für die individuelle Berufs- und Bildungsplanung sowie ein „offizielles Synthesepapier“, das den Bewerbungsunterlagen beigelegt werden kann, übergeben. Die zur Verfügung stehenden Zeitbudgets sind unterschiedlich, aber in einer Weiterbildungsmaßnahme im Umweltbereich werden z. B. pro Teilnehmer ca. fünf Stunden für Einzelgespräche, 32 Stunden im Gruppenverband und sieben Stunden pro Teilnehmer für die Auswertung und Erstellung von Synthesepapieren aufgewendet.

4. Erfahrungen

Ein aufschlussreicher Vergleich ergibt sich dadurch, dass der Träger zeitweilig auch Profilings im Rahmen des Job-Aktiv-Gesetz durchgeführt hat. Zunächst wurde dies als eine Chance gesehen, die KOB in deutsche Förderkontexte zu verankern. Die Erfahrungen mit den Profilings sind aber für Träger und Teilnehmer enttäuschend. Dies lag vor allem an den Finanzierungsmodalitäten des Arbeitsamts. So stehen im Rahmen von Profilings für 30 Teilnehmer nur vier Stunden pro Person zur Verfügung, in denen sowohl die KOB erstellt, Bewerbungsunterlagen geprüft und ein Bewerbungstraining durchgeführt werden soll. Des Weiteren wurde vom Arbeitsamt ein Erfassungsraster zur Verfügung gestellt, das qualitativ als vollkommen unzulänglich eingeschätzt werden muss. Unter diesen Bedingungen muss man Profilings nicht als Planungsinstrument im Interesse der Teilnehmer, sondern als Selektionsinstrument im Interesse des Arbeitsamts einstufen. Profiling und Kompetenzbilanzierung müssen so gegenwärtig deutlich voneinander unterschieden werden.

Bei den Teilnehmenden an Kompetenzbilanzierungen wurden sechs Monate nach Ende der Maßnahmen schriftliche Nachbefragungen durchgeführt. Die meisten Teilnehmer würden die KOB Dritten weiter empfehlen, obwohl sie diese als nicht unmittelbar hilfreich für die konkrete Ausbildungsplatz-/Stellensuche bewerten. Dies deutet darauf hin, dass das „offizielle Synthesepapier“ entweder kaum genutzt wird oder bei potenziellen Arbeitgebern keine positive Resonanz erzeugt. Trotzdem gab es ein sehr positives Feedback für die Kompetenzbilanz. Die Mehrheit der Teilnehmer gibt an, dass sie nun ihre „Fähigkeiten und Stärken besser erkennen“. Sie scheinen die KOB als Persönlichkeitsstärkung und Motivationshilfe trotz der gegenwärtigen Arbeitsmarktlage einzuschätzen.

Diese schriftliche Nachbefragung wird durch qualitative Interviews ergänzt, die von der wissenschaftlichen Begleitung des DIE durchgeführt wurden. Diese Interviews ver-

dichten den Eindruck einer hohen Zufriedenheit mit der Durchführung und dem Ergebnis der KOB. An der Durchführung wurde gelobt, dass eine vertrauensvolle und offene Atmosphäre geschaffen worden war. Das Ergebnis der KOB wurde zumeist als persönlich bereichernd gewertet. Bei den interviewten Personen können drei subjektive Formen der Beschäftigung mit den Ergebnissen der KOB beschrieben werden:

- a) Entscheidungshilfe
- b) Widerständige Auseinandersetzung
- c) Selbstbestätigung.

Als *Entscheidungshilfe* fungierte die KOB bei Personen, die sich schon vorab intensiv mit verschiedenen Optionen (z. B. Studium oder Stellensuche im erlernten Beruf) beschäftigten. Von diesen Personen wurde die KOB als Entscheidungshilfe genutzt, um mit den Kompetenzbewertern Zukunftsoptionen zu diskutieren. Formen der *Widerständigen Auseinandersetzung* konnten bei Personen gefunden werden, die Berufs- oder Ausbildungsoptionen aufgrund von verschiedenen Gründen aufgegeben haben und die nun durch die KOB mit diesen z. T. verdrängten Wünschen konfrontiert sind. Bei diesem erneuten „Auftauchen“ von früheren Wünschen wird die KOB teilweise heftig abgelehnt. Gleichzeitig findet eine Auseinandersetzung mit alten Bildungs-/Berufswünschen (hier z. B. ein Pädagogikstudium) statt: *„Ja, ein Pädagogikstudium, mach doch Lehrerin, ich meine, das ist schon so eine Sache, die mich vielleicht interessiert hätte. Ich würde es aber deshalb schon aus rationalen Gründen schon mal gar nicht machen. Weil das sind noch mal ein paar Jahre, die dann fürs Studium draufgehen“* (Teilnehmer/in F).

Zum dritten gab es bei den Interviews eine deutliche Tendenz bei den Teilnehmenden, dass aus der KOB *Selbstbestätigung* für gewählte Berufswege gezogen wird: *„Ich meine, ich habe mir gewünscht, dass sich irgendwie mein Persönlichkeitsbild, was jetzt objektive Betrachter herausfinden, irgendwie bestätigt, was ich eben gerne machen möchte. Dass das eben rauskommt, okay, arbeiten Sie im Tourismus, das liegt Ihnen, arbeiten Sie im Dienstleistungsbereich, das liegt Ihnen, das habe ich mir dann eben schon gewünscht, dass das rauskommt“* (Teilnehmer/in V).

Diese Teilnehmenden haben die KOB kaum als eine Chance zur Perspektivenerweiterung betrachtet, sondern das Verfahren als Bestätigung für ihre bisherigen Entscheidungen interpretiert. Dadurch sehen sie die KOB nicht als Anregung, sondern eignen sie sich als Motivationshilfe für die Fortführung des begonnenen Berufswegs an. Als generell großer Lerneffekt wurde die Anregung zur reflexiven Auseinandersetzung mit sich selbst benannt: *„Also man macht sich ja meistens kaum Gedanken darüber, wie man eigentlich so ist, und das fand ich schon gut, dass man da angeregt wird, nachzudenken, was man eigentlich so von sich hält“* (Teilnehmer/in F).

„Vielleicht Selbstfindung oder so, oder Einschätzung der eigenen Person noch mal offensichtlich darlegen. Weil manchmal hat man bestimmte Eigenschaften, und weiß eigentlich gar nicht genau, dass man die besitzt“ (Teilnehmer/in Ö).

Es scheint für die Teilnehmenden eine relativ neue Erfahrung gewesen zu sein, sich mit ihrer Persönlichkeit und ihren Kompetenzen auseinander zu setzen. Die Ressourcenorientierung der KOB, d. h. der Orientierung an Kompetenzen und nicht an Defiziten, wurde positiv aufgenommen.

5. Fazit

Kompetenzbilanzierungen führen in der Regel nicht direkt in Arbeit. Arbeitsplätze fehlen generell und dieses wirtschafts- und arbeitsmarktpolitische Manko können sie nicht beheben. Man muss Kompetenzbilanzen vor diesbezüglich falschen Erwartungen schützen. Kompetenzbilanzen zeigen aber Bildungseffekte, da sie Selbstreflexion und Selbstfindung fördern. Dies kann die individuelle Orientierung auf dem Arbeitsmarkt fördern helfen.

Der Einsatz der bilans in Frankreich im Rahmen von betrieblichem Personalabbau sowie der Einsatz von Profilings in Deutschland durch das Arbeitsamt widersprechen den formativen Intentionen einer Kompetenzbilanz. Hier wird versucht, folgenschwere Management- oder Arbeitsverwaltungsentscheidungen zu legitimieren statt ressourcenorientiert die individuelle Entwicklung zu fördern. Die Durchführung von Kompetenzbilanzen muss von ethischen und durchaus auch von juristischen Standards sowie von freiwilliger Teilnahme getragen werden. Ob sich formative Bilanzierungen in absehbarer Zukunft in Deutschland ausbreiten werden, muss anhand der Finanzlage und des Slogans vom „Fördern und Fordern“, der immer mehr als ein Fordern und immer weniger als ein Fördern ausgelegt wird, bezweifelt werden. In Anbetracht des wachsenden Orientierungsbedarfs könnten Kompetenzbilanzierungen biografische Berufs- und Weiterbildungsplanungen unterstützen. Dazu bedarf es aber einer Arbeitsmarktpolitik, die sich nicht einseitig und manisch auf Arbeitsmarktsintegration und Kostenersparnis fixiert, sondern Bildung und biografisch orientierter (Weiterbildungs-)Beratung Gestaltungsräume bietet.

Literatur

- Bjornavold, J. (2001): Lernen sichtbar machen. Luxemburg
- Drexel, I. (1997): Die bilans de compétences – ein neues Instrument der Arbeits- und Bildungspolitik in Frankreich. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Münster, S. 197–251
- Gutschow, K. (2003): Erfassen, Beurteilen und Zertifizieren non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen in Frankreich. In: Straka, G. (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster, S. 127–140
- Käpplinger, B. (2002): Anerkennung von Kompetenzen. Internet:
www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/kaeappliner02_01.pdf
- Wolf, A. (2003): Does Education matter? London

Lernzeitstrategien – betriebliche Realitäten und individuelle Wünsche

Sich über Zeit im Zusammenhang von beruflichem Lernen Gedanken zu machen, mündet in Betrachtungen über Rahmenbedingungen und Strukturen betrieblicher Weiterbildungsrealität, über Wandelbarkeit und Entwicklungen, sowie Abfolge und Verortung erwerbsspezifischer wie auch individueller Wünsche und Gegebenheiten. Empirisch ist wenig über die temporäre Gestaltung betrieblicher Bildung, über zeitliche Ausrichtungen und persönliche Bedürfnisse im Zusammenhang von Lernen und Erwerbstätigkeit bekannt. Dennoch wird viel postuliert: so z. B. im Rahmen der Debatte um selbstorganisiertes Lernen, Ermöglichungsdidaktik und autodidaktischer Wende, in der es um einen „begrüßenswerten Rückgang didaktischer ‚Bevormundung‘“ (Arnold 2003, S. 345) mit stattdessen zunehmender (Individual-)Beratung, adäquater Aneignungsmethoden und -modi geht. Verbindliche Lernzeiten werden als überholt und als Teile von Restriktionen bewertet (Arnold 2003, S. 347). Verbesserungen sollen durch neue (informelle, virtuelle o. a.) Lernformen erreicht werden, die scheinbar eine freiere Zeiteinteilung erlauben. Aber, wir wissen gar nicht, in welchem Umfang und auf welche Art und Weise Lernende flexible Zeitformen und die Auflösung verbindlicher Lernzeiten für sich wünschen, sodass die Gefahr besteht, dass solche Forderungen zur neuen Flexibilität und Freiheit für Lernzeiten in Wirklichkeit weniger das Ziel einer (Lernenden-)Autonomie beschreiben als vielmehr eine veränderte Form normativer Pädagogikgestaltung.

Aufgrund der geringen Datenlage führt momentan kein Weg daran vorbei, zunächst sekundäre Daten über Einschätzungen betrieblicher Lernzeitstrategien (durch Betriebsräte, Personalverantwortliche)¹ zu Rate zu ziehen und repräsentative Daten zum Verhalten der Teilnehmenden einzubinden (Berichtssystem Weiterbildung (BSW) 2003). Hintergrund für die individuelle Perspektive bieten eine betriebsweite Beschäftigtenbefragung² und erste Ergebnisse aus einem laufenden Forschungsprojekt zu Lernzeitpräferenzen von Erwerbstätigen.³

1 Den empirischen Hintergrund bilden Ergebnisse des abgeschlossenen Forschungsprojekts „Zeitpolitik und Lernchancen“ (veröffentlicht in: Dobischat u. a. 2003) aus 20 Interviews in Betrieben mit Personalverantwortlichen und Betriebsräten in zehn Betrieben unterschiedlicher Größe (300 bis 10.000 Mitarbeiter). Die Spannweite der befragten Branchen reicht von Maschinenbau, Druck-, Mess- und Elektrotechnik, über den Energie- und Stahlbereich bis hin zum Bankwesen und der IT-Branche. Neun der befragten Betriebe besitzen Tarifverträge; sieben dieser Tarifverträge beinhalten explizite Weiterbildungsregelungen.

2 Fragebogenstudie bei einem großen Mineralölkonzern zu „Weiterbildung durch das AZV-Programm“ (Schmidt-Lauff u. a. 2001).

3 Habilitationsvorhaben „Lernzeitpräferenzen von Erwerbstätigen“ [Internet: <http://193.175.239.23/ows-bin/owa/r.einzeldok?doknr=30931>]. Informationszentrum Sozialwissenschaften Bonn, Datenbank FORIS, Stand: 10.11.2003

1. Lernzeitstrategien

Lernzeitstrategien versuchen sowohl überbetriebliche Einflüsse wie auch betriebliche Rahmenbedingungen auf temporale Faktoren des Lernens hin zu kalkulieren. Betriebliche und individuelle Faktoren sollen integriert und durch Instrumentarien gestützt werden (vgl. 2.2). Da das betriebliche Umfeld und die Erwerbstätigkeit des Einzelnen von mehr oder weniger starken Interessensdivergenzen zur individuellen privaten Lebensführung gekennzeichnet ist, pendelt sich die Ermöglichung von Lernen zwischen diesen Bereichen. Lernzeitstrategien in Betrieben sind geprägt durch:

- das Aufkommen neuer Zeitkonkurrenzen zwischen Erwerbstätigkeit, Lernen und privater Zeitverwendung,
- einerseits Auflösung der Dichotomie und klaren Trennung zwischen Arbeiten und Lernen,
- andererseits Mischformen der Ressourcenaufbringung von Zeiten und Kosten für die berufliche Qualifizierung,
- unterschiedliche Regelungsgrade (niedrig, mittel, hoch), die die Ansprüche der Beschäftigten auf Lernzeiten konkretisieren und eine Art Anrechnungstypik entwerfen (Schmidt-Lauff 2003, S. 207 ff.):

a. Hoher Regelungsgrad

Es bestehen konkrete und quantifizierte Ansprüche der Beschäftigten auf Weiterbildung. Die Betriebe unterscheiden zwei Formen der Qualifizierung:

- Betrieblich veranlasste, meist funktionsbezogene Qualifizierung; wird grundsätzlich als Arbeitszeit angerechnet, die Kosten der Weiterbildung (Kurskosten, Anfahrt, Unterbringung, Freistellung) trägt der Betrieb. Die Lernzwecke richten sich auf fachliche, funktionsorientierte Inhalte.
- Individuell initiierte, oft extrafunktionale Qualifizierung; Beschäftigte tragen die halbe bis ganze Lernzeit selbst, dafür können verschiedene Modelle der Arbeitszeiterfassung genutzt werden (Arbeitszeitkonten, Überstunden, Arbeitszeitverkürzung o. a.). Die monetären Kosten übernimmt jeweils der Betrieb. Die Lernzwecke sind vorrangig auf extrafunktionale Qualifikationen gerichtet, die nicht im direkten Arbeitsplatz- oder betrieblichen Verwendungszusammenhang stehen.

b. Mittlerer Regelungsgrad

Es existieren Vereinbarungen zur Weiterbildung, die wenig konkretisiert sind (z. B. keine quantifizierten Zeiten), sodass die Inanspruchnahme vor allem eine Frage der Absprache zwischen Beschäftigten und Vorgesetzten ist (vgl. 2.3). Den Rahmen für solche Absprachen bieten institutionalisierte Personalentwicklungsinstrumente (vgl. 2.2). Wie im hohen Regelungsgrad auch wird zwischen zwei Qualifizierungsrichtungen (s. o.) unterschieden.

c. Niedriger Regelungsgrad

Es gibt keine formalisierten Ansprüche der Beschäftigten auf Weiterbildung. Ausgegangen wird von Erfahrungswerten, nach denen bestimmte Zeitkontingente für Weiterbildung definiert werden können. Die Beschäftigten sind von der herrschenden „Bildungskultur“ in diesen Betrieben abhängig, weil keine Personalentwicklung oder/

und institutionalisierte Absprachen für Bildungsplanung vorgesehen sind. Je größer die Vielfalt bestehender Arbeitszeitmodelle (z. B. Teilzeitarbeit, Schichtbetrieb) und je dichter die Arbeitszeit organisiert ist, desto größer werden die Schwierigkeiten für die Beschäftigten, Ansprüche auf Lernzeiten durchzusetzen.

2. Gestaltungsebenen von Lernzeitstrategien

Gestaltungsmöglichkeiten aber auch Einflussgrößen auf betriebliche Lernzeitstrategien liegen auf der Ebene der Organisationsstrukturen, Instrumentarien und individuellen Faktoren. Ihre komplexen Vernetzungen und Wechselwirkungen, in denen sie miteinander stehen, können im Folgenden nur kurz angerissen werden, geben aber bereits einen ersten Eindruck der Vielschichtigkeit wieder.

2.1 Organisational-strukturelle Ebene

Da sich Betriebszeiten immer stärker von Erwerbszeiten ablösen, ergeben sich zunehmend häufiger flexibilisierte, individualisierte Regelungen über Arbeitszeiten (gegenüber vormals tariflich-kollektiven Vereinbarungen). Die Zunahme *atypischer Beschäftigungsverhältnisse* und die Zahl flexibler, neuer Beschäftigungsformen (Teilzeit; Leiharbeit usw.) wächst gegenüber dem traditionellen Normalarbeitsverhältnis (Bosch u. a. 2001). Das gleichzeitige Aufkommen *veränderter Arbeitsformen* (Telearbeitsplätze; Teamarbeit; Zeitsouveränität etc.) stellt dabei nicht immer eine ergänzende Entwicklung dar. Studien (Bosch 2001; Webster 2001) zeigen, dass z. B. Teamwork nicht nur Flexibilitätspotenziale enthält, sondern – im Gegenteil – Arbeits- und Lebenszeitflexibilität reduziert: „Where full responsibility for work processes is delegated to a team, team members often have to be present in the workplace to see this responsibility through. This may reduce the opportunities for flexibility of working time. Indeed, it poses similar problems for woman that managerial work often does: namely, they find harder to organise their work in line with demands of their domestic responsibilities“ (Webster 2001, S. 11).

Auch für Lernzeiten bedeutet das einen erhöhten zeitlichen und örtlichen Organisationsaufwand mit gleichzeitigen Forderungen zur gesteigerten Eigeninitiative bei abnehmenden rahmengebenden Regelungen. Problematische Tendenzen, wie die Uninvestierbarkeit von Zeit⁴, die zunehmende „Arbeitsdichte“ (B2, 2) und die „Selbstausschöpfung“⁵ der Beschäftigten durch Mehrarbeit (BR-E2, 15) lassen Lernen als zusätzlichen Zwang erscheinen. Das Abwägen zwischen der Relevanz einer Weiterbildungsmaßnahme gegenüber der zu erledigenden Arbeit bleibt den Beschäftigten überlassen

4 Im Beispiel von Zeitsouveränität zeigt sich, dass – wo Zeiten allgemein nicht mehr erfasst sind – der Rahmen fehlt, in dem Anspruchsrechte entstehen können (vgl. Schmidt-Lauff 2003, S. 212) und ein neuer Arbeitstypus „fremdbestimmter Selbstorganisation“ entsteht (Hildebrandt 1999).

5 Dass „Vertrauensarbeitszeit im Durchschnitt, (d. h. nicht für jeden), Arbeitszeit verlängernd wirkt“ berichtet der Arbeitszeitberater A. Hoff (2002) in seiner neusten Veröffentlichung „Vertrauensarbeitszeit: einfach flexibel arbeiten“.

und kann sie in ein Dilemma als gute „Arbeitskraftunternehmer“ (Pongratz u. a. 2003) führen: „Also ich habe in erster Linie einen Job zu erfüllen und dann muss ich sehen, ob ich einen Zeitslot finde, in den ich auch eine Weiterbildungsmaßnahme reinschieben kann“ (I4, 3). Zeitflexibilität in der Arbeitswelt bedeutet also nicht zwangsläufig einen Potenzialgewinn an Zeitressourcen – auch nicht für Lernen.

2.2 Ebene der Infrastruktur und Instrumentarien

Im Rahmen der Einführung von Lernzeitstrategien wurden von den Beteiligten (Bildungsverantwortliche, Betriebsräte und Lernende) als förderliche Instrumentarien z. B. zeitlich festgelegte *Gespräche* benannt. Diese können im Rahmen von Mitarbeitergesprächen, Ziel- und Entwicklungsgesprächen, von Fördergesprächen, Bedarfs- und Potenzialanalysen, individuellen Bildungsplanungsgesprächen stattfinden. Daran schließen sich festgelegte Wege der Informationsverbreitung an, die die Transparenz über Anspruchsmöglichkeiten, Zugänge, formale Wege und Bildungsangebote sichern und zwingende Voraussetzung einer Eigeninitiative der Beschäftigten sind (Schmidt-Lauff 2003, S. 219). Entsprechend nennen Beschäftigte des Mineralölkonzerns defizitäre Informationswege (zu späte Programmverteilung; fehlende inhaltliche Beschreibung der Seminare) als hinderlich oder umgekehrt: breitere Informationen (24 %) als hilfreiche Unterstützung ihrer Teilnahme (Schmidt-Lauff u. a. 2001, S. 58).

Als wichtig, wenn auch noch aktiv-gestaltend zur inhaltlichen Balancierung funktionaler versus extrafunktionaler Weiterbildung ausbaubar, wird die Rolle der *Betriebsräte* gesehen (vgl. Schmidt-Lauff 2001). Hinzu kommen auch Personal-Portfolios, das Erstellen und Verbreiten von Bildungsprogrammen und die Koordination mit anderen Angeboten durch die *Personalabteilung*. Dabei sind Instrumentarien nur teilweise von der Unternehmensgröße abhängig; vielmehr ist die strategische Einbindung und der bewusste Umgang damit ausschlaggebend (Schmidt-Lauff 2003).

2.3 Individuelle Ebene (Vorgesetzte und Beschäftigte)

In Gesprächen (je nach Instrumentarium) wird mit dem Vorgesetzten über *Dauer* und *Zeitpunkt*, aber auch *Thematik* verhandelt. Das erscheint einerseits einleuchtend, da der Ablauf des operativen Tagesgeschäfts gesichert sein muss, andererseits ist die individuelle Ebene belastet, weil der Vorgesetzte zur (zunehmend obersten, letzten) *Entscheidungsinstanz* in Bildungsfragen wird. Dies ist umso problematischer, je niedriger der Regelungsgrad ist. Schwierigkeiten entstehen z. B., wenn das persönliche Verständnis über die Wertigkeit von Lernen nicht sehr ausgeprägt oder gar negativ ist: „Der eigentliche Knackpunkt liegt hier an dem Vorgesetzten. Es gibt Vorgesetzte, die sagen in der Tendenz, mir ist es lieber, ich kaufe einen neuen PC, als jemanden auf eine Schulung zu schicken und damit sind wir bei dem ‚Wie‘ der Budgetierung und Kontrolle und Zuständigkeiten“ (E, 16).

Neben der Frage nach der Einstellung zu Bildungsfragen steht die nach der *Sensibilität* und den *Kompetenzen* von Führungskräften als „Weiterbildner“ ihrer Mitarbeiter/innen. Führungsleistung verknüpft dann die Fähigkeit, vorhandene Kompetenzen zu beurteilen, nötige Qualifikationen zu erarbeiten, zukünftige Bedarfseinschätzungen zu treffen, Potenziale zu eruieren und all dies in Beratungs- bzw. Mitarbeitergesprächen angemessen zu kommunizieren (vgl. Schmidt-Lauff 2003, S. 217 ff.). Eine kritische, selbst-reflexive Haltung ist nötig, um „dem Mitarbeiter, der die eigenen Fühler ausstreckt“ (BR-J2, S. 16) fördernd und nicht ängstlich ablehnend zu begegnen. Beschäftigte äußern ein „Sich-nicht-Trauen“ gegenüber dem Vorgesetzten (Schmidt-Lauff u. a. 2001, S. 59) und es ist anzunehmen, dass umfangreichere private Zeitinvestitionen für Weiterbildung betrieblich genutzt werden als bislang angenommen (Husemann u. a. 2003, S. 95): *„Aber ich mache auch selbstständig Kurse nebenher, die ich rein privat finanziere und auch Zeit einbringe“* (I6, 3).

3. Erfahrungen und Bewertungen

Wichtigster Grund zur Erarbeitung von Lernzeitstrategien und zur Einführung von Modellen zur Erwerbszeit-Lernzeit-Kombination ist ein *zeitökonomisches Anliegen* der Betriebe. Da den größten Anteil an den Kosten betrieblicher Weiterbildung immer noch die Lohnfortzahlungen darstellen (vgl. Weiß 1997; Ahlene u. a. 2003), bedeutet für die Betriebe, „an die Zeit der Beschäftigten zu kommen“, konkrete Geldwerte zu erhalten.

Daneben wird eine Art *Signalwirkung* an die beteiligten Ebenen im Betrieb benannt. Beschäftigte sollen motiviert und ermutigt werden, für den eigenen Qualifikationserhalt und -ausbau Sorge zu tragen. Gleichzeitig wird neben der regulären funktionalen Qualifizierung die Bedeutung extrafunktionaler Bildungsinhalte gestärkt.⁶ Führungskräfte sollen angeregt werden, die Bildungsverantwortung gegenüber ihren Mitarbeitern wahrzunehmen und z. B. Personalgespräche mit individuellen Entwicklungsfragen zu verknüpfen. Betriebsräte können durch die Institutionalisierung von Instrumenten eher auf deren Einhaltung achten und Bildungsverantwortliche planen und organisieren konkrete Strukturen zur Umsetzung. Es stehen *institutionalisierte Instrumente* zur Verfügung, die die Inanspruchnahme von Zeit zunächst verankern und auf weitere Sicht befördern. Dies bestätigt auch eine interviewte Lernende, die im Instrumentarium eines internen Qualitätsmanagement-Handbuchs die Bildungspraxis positiv beeinflusst sieht: *„Wir haben im Jahr 10 Fortbildungstage, das ist vorgeschrieben von der Pflegedienstleitung. Dabei haben wir festgestellt, dass realistisch vier Tage sind pro Jahr. Und es gibt einen hausinternen Fortbildungskatalog, wo eine Befragung der Mit-*

6 So bei den Befragten der Mineralölkonzernstudie, in der v. a. jüngere Beschäftigte (bis 34 Jahre) Anspruchsregelungen für den Besuch persönlichkeitsorientierter Bildungsthemen aufwenden (Schmidt-Lauff u. a. 2001, S. 46) und dies in Zukunft noch verstärkt tun wollen (Schmidt-Lauff u. a. 2001, S. 66). Möglicherweise können sie hier einen Mangel kompensieren, weil gerade im betrieblichen Integrationsprozess oft die fachliche Arbeitsplatzqualifikation vor der persönlichen Qualifikation betont wird.

arbeiter durchgezogen wird, welche Themen sie sich wünschen würden. Es funktioniert dann über ein einfaches Anmeldesystem und dazu gibt es auch eine Erhebung der Daten wer, wann, wo war, sodass es dann eine Art Vorsorgekarte (wie beim Zahnarzt vergleichbar) gibt, wo man einen persönlichen Ausweis erhält, in dem nachzulesen ist wann war ich eigentlich wo. Der Grund ist auch, dass der Mitarbeiter den im Falle seines Arbeitsplatzwechsels mitnehmen kann. (...) und das erleichtert in jedem Fall“ (I7, 4).

Schließlich geht es darum, im Zusammenhang der zunehmenden Verdichtung täglicher Arbeit *Lernzeitfenster* zu schaffen. Allerdings trägt Lernen dann die Gefahr in sich, noch zusätzlichen Zwang und Druck auszuüben, da es in Konkurrenz mit anderen Zeitverwendungsformen tritt. Schon heute wird in durchweg allen Altersgruppen (19–64 Jahre) der Erwerbstätigen angegeben, dass „keine Zeit“ für Weiterbildung vorhanden sei (BSW 2003, 83). Für beinahe jede(n) Zweite(n) (43 %) ist die mangelnde Zeit letztlich Hinderungsgrund⁷ zur Teilnahme an Weiterbildung, was auch die Interviews mit den betroffenen Lernenden selbst bestätigen. Die Aussage „In letzter Zeit lässt die tägliche Arbeit keinen Platz mehr“ steht an erster Stelle hinderlicher Faktoren und wurde von 65 % der Befragten genannt (Schmidt-Lauff u. a. 2001, S. 52). Dabei lassen sich Trends erkennen, nach denen die Initiative zur Qualifizierung und auch die Zeitaufbringung grundsätzlich mehr und mehr von den Beschäftigten ausgeht bzw. getragen wird. Nach persönlicher Einschätzung der Lernenden führen selbst dort, wo Lernen als Arbeitszeit gilt, äußere Rahmenbedingungen zu einer Umschichtung und sekundären (nachträglichen) Zeitinvestitionen: „Ja, formal ist es Arbeitszeit. Aber, meine Arbeit muss auch zu einem bestimmten Termin fertig sein – ob ich da zu einer Fortbildung bin oder nicht“ (I2, 2) und: „Bei mir ist es so, dass ich beurlaubt bin, aber meine Arbeit bleibt liegen. Insofern muss ich das, was ich heute nicht mache, nacharbeiten. Also, es fällt nicht aus, ich muss es nacharbeiten“ (I3, 2).

Das gemeinsame Co-Investment (temporär und monetär), wie es in Lernzeitstrategien angelegt ist, versucht eine Art Balance herzustellen, die der Entscheidungsfreiheit für Lernen zuträglich ist. Da individuelle Entscheidungsmöglichkeiten von äußeren und „kollektiv gesicherten Rahmenbedingungen der Zeitverwendung“ abhängen (Faulstich 2003, S. 23), stellen Regelungen zu Lernzeiten für alle Beteiligten an betrieblicher Bildung wichtige Orientierungshilfen dar und zeigen, dass Weiterbildung gewollt ist. Dabei führt die explizite Auseinandersetzung um Lernzeitstrategien im Betrieb zu einer erhöhten Sensibilität gegenüber der Thematik, was in zunehmend flexibler werdenden Arbeitsszenarien wichtig ist. Dies weist in Richtung eines kontinuierlichen, lebensbegleitenden Lernens. Dennoch wäre es naiv, anzunehmen, dass bislang *benachteiligte Gruppen* eine Art neue Chancegebung durch Lernzeitstrategien erfahren würden. Im Gegenteil: Derzeit ist zu beobachten, dass sich Selektionsmechanismen kumulieren und potenzieren. Für die Gruppe älterer Arbeitnehmende

⁷ Dies allein als Frage der Prioritätensetzung zu werten, suggeriert das Vorhandensein objektiver Wahl- bzw. Priorisierungskriterien und vernachlässigt die Komplexität subjektiver Befindlichkeiten und Entscheidungsfindungen.

stehen kaum noch Potenzialanalysen zur Debatte, weil zukünftige Entwicklungsschritte durch die geringe Verbleibszeit im Betrieb scheinbar unrentabel werden. Auch Frauen sind und bleiben (trotz insgesamt steigender Frauenerwerbstätigkeit) aufgrund ihrer Position als Teilzeitbeschäftigte (über 90 % aller Teilzeitbeschäftigten in Deutschland sind Frauen (Quelle: IG Metall 2003)) oder der Zuschreibung sozial-familiärer Aufgaben (was sich im Rahmen des demografischen Wandels von der Kindererziehung zur Versorgung älterer Familienmitglieder kaum verändern wird) eine bildungsbenachteiligte Gruppe. Entsprechend zeigt sich in der Praxis noch erheblicher Handlungsbedarf:

- Arbeitsorganisatorische Bedingungen prägen neue Realitäten der Zeitflexibilität und -erfassung, bestehende Regelungsebenen werden zunehmend umgangen und ausgehebelt; neue Erwerbszeit-Lernzeit-Modelle sind zu durchdenken, um strategisch-umfassende Weiterbildungskonzepte zu entwerfen und nicht dem Wildwuchs zu überlassen.
- Die spezifische Integration benachteiligter Gruppen wird wichtiger, um sie nicht in der Rolle „sich systematisch von der Weiterbildung verabschiedend“ (BR-E2) zu manifestieren.
- Die Bedeutung von Absprachen und Aushandlung zwischen Vorgesetzten und Mitarbeiter/innen und die Überbetonung der Rolle von Vorgesetzten als Entscheidungsinstanz, wer am Karriererennen teilnehmen darf, ist zu überdenken. In einer Zeit, in der Qualifikationen mehr und mehr zum Ausschluss- bzw. Einschlusskriterium für Beschäftigung werden, entsteht eine Instanz, die auf einer neuen Ebene soziale Chancen verteilt oder versagt.
- Die Vermischung der Kategorien betrieblich-initiierte (funktionsnotwendige) und beschäftigten-initiierte (persönlichkeitsorientierte) Weiterbildung ist problematisch, weil Lernen sich nur noch selten eindeutig in eine der Kategorien einordnen lässt. Die Verbetrieblichung des persönlichen Raums und die Verberuflichung von (individuellen) Bedürfnissen schreitet voran und wird selbstverständlicher.
- Nicht allein die Existenz von Lernzeitstrategien ist ausschlaggebend, sondern vielmehr die Frage, in welchem Maße Lernen bei der Ausdifferenzierung von Arbeitszeitstrukturen, Bildungsinstrumenten mitbedacht und Lernen innerhalb der Unternehmenskultur mitgetragen wird.

Literatur

- Ahlene, E./Dobischat, R. (2003): Betriebliche Weiterbildung benötigt veränderte Zeitreglements. In: Dobischat, R. u. a. (Hrsg.): Integration von Arbeit und Lernen. Berlin, S. 149–188
- Arnold, R. (2003): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Hohengehren
- BMBF (Hrsg.) (2003): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Bonn
- Bosch, G. u. a. (2001): Zur Zukunft der Erwerbsarbeit. Düsseldorf
- Dobischat, R. u. a. (2003): Integration von Arbeit und Lernen. Berlin
- Faulstich, P. (2003): Staatlicher Politikverzicht oder/und tarifliche und betriebliche Lernzeitpolitik. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. H. 1, S. 42–52
- Hildebrandt, E. (1999): Flexible Arbeit und nachhaltige Lebensführung. In: Projektverbund Arbeit und Ökologie, WZB. Berlin

- Husemann, R./Vonken, M. (2003): Zeitmuster von Lernzeiten. In: Dobischat, R. u. a. (Hrsg.): Integration von Arbeit und Lernen. Berlin, S. 83–130
- Pongratz, H./Voß, G. (2003): Arbeitskraftunternehmer. Berlin
- Schmidt-Lauff (2001): Weiterbildung: Betriebsräte zu defensiv? In: Mitbestimmung, H. 8, S. 62 f.
- Schmidt-Lauff (2003): Betriebliche Realisierungsstrategien von Lernzeiten. In: Dobischat, R. u. a. (Hrsg.): Integration von Arbeit und Lernen. Berlin, S. 205–232
- Schmidt-Lauff, S./Faulstich, P. (2001): Weiterbildung durch das Arbeitszeitverkürzungs-Programm. Hamburg
- Webster, J. (2001): Reconciling adaptability and equal opportunities in european workplaces. London
- Weiß, R. (1997): Betriebliche Weiterbildung 1995: Mehr Teilnehmer – Größere Wirtschaftlichkeit. Köln

Individuum und Gesellschaft heute

Zur Relevanz von Akteur-Netzwerk-Theorie, postakademischer Wissenschaft und selbstgesteuertem Lernen

Wissenschaftliche Theorien haben in der Regel zwei Wurzeln. Zum einen reagieren sie auf reale Probleme in der Gesellschaft. Zum anderen stellen sie Reaktionen dar auf vorgängige Theorien. Im ersten Abschnitt skizziere ich reale Veränderungen in den Beziehungsgeflechten der zeitgenössischen Gesellschaft, sodann drei Theorie-Ansätze, die sich, in unterschiedlicher Perspektive, darauf beziehen.

1. Die Gesellschaft: der Mensch und die Technik

So wie die Wissenschaft sich der Gesellschaft öffnet, so verwissenschaftlicht sich die Gesellschaft in ihrem Alltagsgeschehen. Das bedeutet nicht unbedingt, dass die Menschen nun akademischer werden, sondern vor allem, dass die dem Menschen eigene Intelligenz zunehmend technischen Artefakten implementiert wird. In einer durch Technologie strukturierten Gesellschaft wird personale Macht durch funktionale Macht ersetzt. Das ist unvermeidlich. Um so mehr bedarf sie der demokratischen Steuerung und Kontrolle. Technologie, diese Synthese aus Technik und Wissenschaft, reduziert den Anteil menschlicher (Lohn-)Arbeit, trivialisiert ihn zugleich und macht ihn abstrakter. Dadurch ist es möglich, ihn auf immer mehr Menschen zu verteilen, sodass jeder Einzelne immer weniger Lebenszeit dafür opfern muss. Zugleich, und deshalb, werden sich die Auseinandersetzungen um die Verteilung des erwirtschafteten Reichtums einer Gesellschaft von der Betriebsebene (klassische Lohnkonflikte) auf die Fondsebene (politische Diskurse) verlagern.

In der Technologie ist projiziert, wie eine Gesellschaft in Zukunft mit den Menschen, mit der Natur umgehen will. Gestaltet und gelenkt wurde sie bislang weitgehend durch die quantitativen, kurzsichtigen Kalküle einer am unmittelbaren Profit orientierten Ökonomie. Immer notwendiger aber werden qualitative, demokratisch getroffene Entscheidungen. Die Beteiligung breiterer Bevölkerungsschichten jedoch ist an Voraussetzungen gebunden: an ihre individuelle Bereitschaft und Fähigkeit, an entsprechende Institutionalisierungsformen und Verfahren, an frei verfügbare Zeit und finanzielle Absicherung. Die Technologie, die letzte große Erzählung der Menschheit, eröffnet die benötigten Freiräume und provoziert zugleich neue Verhaltenszumutungen. In bislang nicht gekanntem Ausmaß wird der Einzelne verantwortlich für sich selbst und für das, was in der Gesellschaft geschieht.

2. Akteur-Netzwerk-Theorie

Anders als die großen Theorien von Luhmann einerseits und Habermas andererseits vermittelt die Akteur-Netzwerk-Theorie nicht nur zwischen der Mikro- und Makro-Ebene gesellschaftlichen Geschehens, sondern weist auch den nicht-menschlichen Wesen eine wichtige Funktion zu bei der Gestaltung und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungsgeflechte. Das Menschliche lasse sich überhaupt nicht erfassen, formuliert Latour, wenn man ihm nicht jene andere Hälfte seiner selbst zurückgibt: den Anteil der Dinge. Die Intentionen, die Latour mit seinem Ansatz verfolgt, erschließen sich einem leichter, wenn man jene Theorien in den Blick nimmt, auf die er sich rückbezieht bzw. von denen er sich abgrenzt. *Zum einen* radikalisiert er, epistemologisch gesehen, den Sozialkonstruktivismus des „strong programme“ der sogenannten *Edinburgh School* (Bloor, Barnes). Ihr zufolge gibt es keine objektiven Wahrheiten, sondern nur sozial konstruierte, kontextabhängige. Diesen Imperialismus des Sozialen radikalisiert Latour, indem er ihn gegen den Sozialkonstruktivismus selbst wendet, gleichsam „symmetrisiert“. 1882 konstituiert Robert Koch nicht nur den Tuberkelbazillus, sondern, um ein beliebtes Beispiel des Sozialkonstruktivismus weiterzuspinnen, das Mikroskop, der Tuberkelbazillus usw. konstituieren zugleich Robert Koch als Bakteriologen. Ohne sie gäbe es ihn nicht. Alle am Beziehungsgeflecht beteiligten Aktanden, menschliche und nicht-menschliche, die Natur ebenso wie die Gesellschaft, befinden sich in „Verhandlung“ miteinander. Sie sind zugleich Agenten *und* Resultat des *gemeinsamen* „Netzwerkbildens“.

Zum anderen radikalisiert Latour, substanzwissenschaftlich gesehen, die traditionelle (Akteur-)Netzwerk-Theorie, indem er technischen Artefakten einen Handlungsstatus einräumt, den man üblicherweise nur Menschen zuspricht. Grundsätzlich stellen Netzwerke eine eigenständige Form sozialer Interaktion dar, die weder dem Typus „Markt“ noch dem Typus „formale Organisation“ (Hierarchie) zugeordnet werden kann. Sie werden von strategisch handelnden Akteuren intentional erzeugt und getragen. Ihr Charakteristikum besteht in der Fähigkeit, die Balance zu halten zwischen dem „Prozess“, das heißt, der spontanen Emergenz und Selbstorganisation der Interaktionen, und der „Struktur“, das heißt, ihrer heterarchischen, polyzentrischen Organisation. Heute nun werden, Latour zufolge, Verhaltenszuschreibungen und -erwartungen zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren wechselseitig in einer Weise ausgetauscht, die es nicht (länger) als sinnvoll erscheinen lassen, zwischen sozialen, natürlichen und technischen Entitäten zu unterscheiden. Worum es Latour letztlich geht, ist die Auflösung bisheriger Dichotomien in unseren Theorien: Natur- vs. Sozialwissenschaften, Realismus vs. Relativismus usw., eine Auflösung von „Repräsentationen“, die in der Realität schon längst keine Entsprechung mehr haben.

Ausgehend von diesem Anliegen lassen sich sehr schnell, Latour paraphrasierend und an ihn anknüpfend, Verbindungslinien herstellen zur aktuellen Diskussion um eine post-akademische Wissenschaft: Wir seien jetzt alle in kollektive Experimente verstrickt, heißt es bei ihm, in denen menschliche und nicht-menschliche Wesen zusammengemengt

werden. Wir erleben das Ende einer Wissenschaft, die zu nichts anderem mehr fähig ist, als immer wieder nur die alten, langweiligen, kalten Fakten zu produzieren. Von der Wissenschaft gehen wir, durch Technologie vermittelt, zur Forschung über, von Objekten zu Projekten, von der bloßen Umsetzung zum Experimentieren. Experimente werden heute im Maßstab 1:1 und in Echtzeit durchgeführt. Alle seien daran beteiligt und davon betroffen. Der Begriff des Experten sei deshalb durch den des Mitforschers zu ersetzen, denn als Konsumenten, Aktivisten oder Bürger seien wir nun alle zu Mitforschern geworden. In einem neu zu schaffenden „Parlament der Dinge“, so Latour, sei ihnen, den menschlichen wie den nicht-menschlichen Wesen, Sitz und Stimme zu verleihen.

3. Postakademische Wissenschaft

Das, was „gute Wissenschaft“ auszeichnet, unterliegt gegenwärtig heftigen (Selbst-)Zweifeln. War die alte Wissenschaft, so wie wir sie noch (kennen) gelernt haben, disziplinar verfasst, akademisch, das heißt, in Universitäten angesiedelt, homogen, hierarchisch und formtraditionalistisch, folgt die neue Wissenschaft anderen Regularien. Sie ist kontextorientiert, transdisziplinär, heterogen, heterarchisch, reflexiv und sozial verantwortlich. Ihre Aussagen sind von zeitlich begrenzter Dauer. Qualitätskontrolle erfolgt durch den Kontext und die Anwender. *Hybride Foren* treten an die Stelle der *scientific community*. Die tradierten Monodisziplinen verlieren an Bedeutung gegenüber den sogenannten Sekundärwissenschaften (Umweltforschung, Krebsforschung, Lärmforschung, fusionsorientierte Plasmaphysik usw.). Externe Zwecksetzungen werden zum Entwicklungsleitfaden der Theorie, ein Sachverhalt, der zweierlei beinhaltet: *Einerseits* wird die Theorie-Entwicklung für spezielle Gegenstandsbereiche die allgemeine Form, in der Wissenschaft ihre Beziehung auf externe Zwecke realisiert. *Andererseits* erfolgt hierdurch eine Verwissenschaftlichung der Gegenstandsbereiche selbst und nicht lediglich eine Anwendung von vorab erzielten wissenschaftlichen Resultaten auf diese Bereiche. Es verschiebt sich also nicht nur der institutionelle Ort der Wissensproduktion. Auch der kognitive Status, die epistemologische Dimension, ist betroffen. *Zum einen* wird der Allgemeingültigkeitsanspruch wissenschaftlicher Erkenntnis in Frage gestellt. Dieser Allgemeingültigkeitsanspruch basiert auf der beliebigen Wiederholbarkeit wissenschaftlicher Experimente. Sie sichern die Erfüllung des Wahrheitskriteriums. Allerdings wird im traditionellen wissenschaftlichen Experiment in systematischer Weise davon abstrahiert, welche Veränderungen das *Machen* von Erfahrung im Gegenstandsbereich der Erfahrung bewirkt. Postakademische Wissenschaft hingegen, indem sie ihre „Experimente“ im Gegenstandsbereich der Erfahrung, also *real* macht, zeigt die Grenzen des traditionellen Anspruchs. Sie weiß, dass sie nicht nur *Erfahrungen* macht, sondern auch, dass sie Erfahrungen *macht*. *Zum anderen* etabliert und verstärkt sich eine Tendenz, die Erkenntnis funktionaler Zusammenhänge als legitimes Endziel wissenschaftlicher Tätigkeit zu akzeptieren. Es geht nicht mehr so sehr um die kognitive Reproduktion eines Gegenstandsbereiches, um ihn zu verstehen, sondern eher darum, ihn zu handhaben, zu steuern, also um Verhaltensmodifikation, Krisenmanagement usw. Mit funktionellen Theorien kann man strategisch verfahren, ohne den Kausalme-

chanismus, der einem Gegenstandsbereich zu Grunde liegt, verstanden zu haben. Man muss nur seine wichtigsten Funktionen kennen.

Die Vervielfachung der Orte gesellschaftlicher Wissensproduktion, der Übergang von der akademischen zur postakademischen Wissenschaft äußert sich in Reorganisationsbemühungen sowohl des Bereichs der Wissensproduktion, der Erzeugung objektiv neuen Wissens, als auch der Lernprozesse, der Vermittlung und Aneignung subjektiv neuer Erkenntnisse. Im *Bereich der Forschung* muss Wissenschaft sich zunehmend durch ihre Praxisrelevanz legitimieren. Die unmittelbare Bindung der Mittelallokation an gesellschaftliche Vorgaben erhält, relativ gesehen, eine immer größere Bedeutung. Das äußert sich unter anderem in den außeruniversitären Bemühungen um Interdisziplinarität und in der Institutionalisierung sogenannter Sekundärwissenschaften. Beidem liegt die (zumeist selbst wissenschaftlich begründete) Einsicht in die Disparität von gewachsener Disziplinen- und Wissenschaftsstruktur einerseits und aktuellen gesellschaftlichen Problemlagen andererseits zu Grunde. Die Gesellschaft hat Probleme, heißt es, die Universität hat Fakultäten. Da das systematische Wissen sich auf Grund sowohl seiner Eigendynamik als auch seiner Verknüpfung mit der gesellschaftlichen Praxis laufend weiterentwickelt und Handlungsräume ständig neu strukturiert, entsteht im *Bildungsbereich* ein struktureller Zwang zur Anpassung. Weil die Möglichkeiten einer Anpassung durch Erfahrung ständig abnehmen, verliert das überkommene Prinzip der biografischen Trennung zwischen Lernen und Wissensanwendung seine Funktionalität. Der Generationenwechsel als Verteilungsmechanismus für die Bestimmung von Quantität und Inhalt des zu lernenden Wissens wird gleichfalls obsolet. An seine Stelle tritt das Prinzip des lebenslangen Lernens bzw. der ständigen Weiterbildung.

Die Grenzen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft beginnen, sich aufzulösen. Die quantitative Zunahme von Hochschulabsolventen und das Vordringen von Technologien in den gesellschaftlichen Alltag hinein haben zu einer wechselseitigen Verflechtung von wissenschaftlicher und praktischer Problemwahrnehmung geführt, die längst nicht mehr nur auf das unmittelbare Beschäftigungssystem beschränkt bleibt, ein Sachverhalt, der die Studien zur „new mode of knowledge production“ von der deskriptiven Analyse wegführte hin zu normativen Konzepten. Diskutiert wird, wie demokratisch legitimierte, breit angelegte Orte der „knowledge production“ künftig auszusehen haben, *hybride Foren*, an denen in „consensus conferences“, „focus groups“ usw. über gesellschaftliche Zukünfte entschieden werden soll. In Anlehnung an die griechische Polis werden sie von Nowotny u. a. als „Agora“ bezeichnet. Mit seinem „Parlament der Dinge“ hat Latour jüngst das Modell einer möglichen Agora skizziert.

4. Selbstgesteuertes Lernen

Systematisch erzeugtes Wissen abstrahiert weitgehend von altersgebundener Erfahrung und Generationswechsel. Seine Abkoppelung vom Beschäftigungssystem führte, historisch gesehen, zur „tendenziellen Unterdeterminierung“ des Bildungswesens,

das heißt, zu einer strukturellen Unbestimmtheit der gesellschaftlichen Anforderungen ihm gegenüber. Der Geltungsraum möglichen Lernens ist prinzipiell grenzenlos geworden, ebenso wie der Umfang möglichen Wissens. Nicht von ungefähr wurden deshalb „das Lernen zu lernen“ und das „lebenslange Lernen“ bzw. die ständige Weiterbildung zum zentralen Prinzip erhoben. Dieser Entwicklung entsprach ein allgemeiner, von der unmittelbaren beruflichen Orientierung sich abkoppelnder Bewusstseinswandel in der Bevölkerung. Biografische Daten wie soziale Schichtzugehörigkeit, Ausbildungsstand, beruflicher Status, politische Mitwirkungsmöglichkeiten und rollenbedingte Funktionszuweisungen werden nicht mehr als schicksalhaft und unvermeidlich akzeptiert. Sie werden vielmehr als sozial determiniert und veränderbar begriffen. Entsprechende Erwartungen, die früher allenfalls in die nachfolgende Generation gesetzt wurden, werden nunmehr für die eigene Lebensperspektive formuliert.

Die verstärkte Partizipation im öffentlichen Leben, das Phänomen der Bürgerinitiativen und *non governmental organizations* (NGO's), deuten in die gleiche Richtung. In ihnen äußert sich ein Bewusstsein, das die strukturellen Bedingungen und Veränderungen in der Gesellschaft generell als erkennbar und verstehbar begreift und das es als möglich ansieht, ihnen durch Aneignung von Wissen gerecht zu werden.

Ein Lernkonzept, das sich diesen Herausforderungen stellt, muss den Lernenden mehr Möglichkeiten einräumen, die Lernziele, Lerninhalte und Lernwege selbst zu bestimmen und zu gestalten. Die Lernenden müssen in die Lage versetzt werden, ihre individuellen Kompetenzprofile selbstgesteuert zu entwickeln und sich Wissen problembezogen anzueignen. Folgerichtig wird Lernen umdefiniert als Aneignung universeller Problemlösungskompetenzen. Zugleich verschiebt sich der pädagogische Blick vom *Produkt* des Wissenserwerbs auf seinen *Prozess*, von der *kognitiven* auf die *sozial-kommunikative* Ebene. Diejenigen, die bisher traditionellerweise für die Wissensvermittlung zuständig waren, Lehrer, Professoren, Dozenten, verlieren zusehends ihr Monopol für die Didaktik der Wissensvermittlung. Die Lernenden selbst übernehmen mehr und mehr Verantwortung für ihren individuellen Lernprozess. Angeeignet werden sollen Kernkompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen. Hierbei handelt es sich um erwerbbare allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Strategien, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind. Diesen Lernzielen muss die Wahl der Vermittlungsform entsprechen. Das Lernen muss in geeigneter Weise vor sich gehen: Im Gegensatz zu traditionellen Lernformen, die den Lernenden eher passiv halten, besteht der Vorteil des selbstgesteuerten Lernens darin, dass die Lernenden am Lerngeschehen aktiv beteiligt sind, und zwar in all seinen Dimensionen der Wissensaneignung, -verarbeitung, -vermittlung und -bewertung. Sie werden dadurch mit Anforderungen konfrontiert, denen sie sich auch später gegenübergestellt sehen, im Beruf wie in der Freizeit. Sie können sich Kompetenzen aneignen, die sie benötigen, um sich in einer Gesellschaft zurechtzufinden, die durch prekärer werdende Beschäftigungsverhältnisse, Fragilität und kontingente Lebensentwürfe geprägt ist.

Die Dynamik der zeitgenössischen Gesellschaft zeichnet sich durch Unsicherheit und Volatilität aus. Auf der Basis einer weltweit sich vernetzenden Technologie erhebt sich in bunter Vielfalt und verwirrender Unübersichtlichkeit eine postmoderne Kultur, die das Primat des Individuums (und damit ein Pluriversum der vielen Einzelnen) zur zentralen Leitfigur erhebt. Um den damit verbundenen Herausforderungen, den Verhaltenszumutungen ebenso wie den Handlungsmöglichkeiten, gerecht werden zu können, bedarf es neuer Institutionen, Verfahren politischer Willensbildung und Persönlichkeitsstrukturen. Anders sind die diffus gewordenen Beziehungsgeflechte zwischenmenschlicher Interaktionen nicht zu bewältigen. Mir scheint, die drei zuvor skizzierten Theorie-Ansätze versuchen, aus unterschiedlicher Perspektive, erste Antworten zu formulieren.

Literatur

- Bloor, D. (1991): *Knowledge and Social Imagery*. Chicago
- Brinkmann, D. (2000): *Moderne Lernformen und Lerntechniken in der Erwachsenenbildung. Formen selbstgesteuerten Lernens*. Bielefeld
- Gibbons, M./Limoges, C./Nowotny, H. u. a. (1994): *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London
- Latour, B. (1996): On actor-network theory. A few clarification. In: *Soziale Welt*, H. 47, S. 369–381
- Latour, B. (1998): From the world of science to the world of research? In: *Science*, Bd. 280, S. 208–209
- Lorentzen, K. F. (2002): Luhmann goes Latour – Zur Soziologie hybrider Beziehungen. In: Rammert, W./Schulz-Schaeffer, I. (Hrsg.): *Können Maschinen handeln? Frankfurt a. M.*, S. 101–118
- Nowotny, H. (1990): Actor-Networks vs. Science as a Self-Organizing System: A Comparative View of Two Constructivist Approaches. In: Krohn, W. u. a. (Hrsg.): *Selforganization. Portrait of a Scientific Revolution*. Dordrecht, S. 223–239
- Nowotny, H./Scott, P./Gibbons, M. (2002): *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge
- Stehr, N. (1994): *Knowledge Societies*. London
- Ziman, J. M. (1996): "Postacademic Science": Constructing Knowledge with Networks and Norms. In: *Science Studies*, Bd. 9, H. 1, S. 67–80
- Ziman, J. M. (2002): *Real Science. What it is, and what it means*. Cambridge
- Zimmerli, W. (Hrsg.) (1988): *Technologisches Zeitalter oder Postmoderne*. München

ARBEITSGRUPPE 3
KOGNITION – EMOTION – INTERAKTION

Moderation: Günther Holzapfel

Einführung in das Thema der Arbeitsgruppe 3: „Kognition – Emotion – Interaktion“

Dem Vorstand der Sektion ist zu danken, dass er dieses Thema zum Gegenstand einer Arbeitsgruppe auf der Flensburger Tagung machte, denn die Behandlung dieser Aspekte für die Erwachsenenbildung liegt in der Luft, sogar in der Theorieluft. In der Praxis der Erwachsenenbildung ist die Frage nach dem Verhältnis von Kognition und Emotion in Bildungs- und Lernprozessen Erwachsener seit Jahren als Thema, als Methodenproblem und als Problem in der Bestimmung der Anforderungen für die pädagogischen Professionals virulent. Aber auch in der Theorie werden die Diskussionen zu diesem Thema lebhafter, komplexer und umfangreicher. Es ist hier nicht der Raum, diese Debatte ausführlich nachzuzeichnen.¹ Kurze Erinnerungen und Hinweise mögen genügen. 1968 gilt als wichtiges Jahr für viele Veränderungen, ist aber auch das Erscheinungsjahr für zwei Klassiker der Erwachsenenbildungsdiskussion, nämlich Brochers Gruppendynamik und Erwachsenenbildung und Negts Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Brocher machte überdeutlich auf die Bedeutung der sozial-emotionalen Dynamiken in der Erwachsenenbildung aufmerksam. Im Vergleich zur Auflagenstärke dieses Buches spielte die Thematik sowohl in der Theorie wie in vielen Teilen der Praxis der Erwachsenenbildung keine Rolle, wie Doerry – einer der wenigen (dazu kommt noch Karl-Heinz Geißler), der dieses Thema immer wieder bearbeitet hat, bemerkte (Doerry 1981, S. 17). Maßgeblicher waren Paradigmen, die das Emotionale als eigene Ebene des Lernens nicht thematisieren und/oder methodisch bearbeiten wollten. Die Zeit war noch nicht reif für diese Themen. Zeitgeist, gesellschaftliche und politische Umbrüche mit den Stichwörtern Individualisierung, Ende der Utopien, der großen Erzählungen, Erlebnis- und Fun-gesellschaft, postmoderne Kritik am Vernunftkonzept der Aufklärung, Aufwertung des Ästhetischen und nicht zuletzt die Erosion des Gleichgewichts des Schreckens der Ost-West-Achse, Erstarken fundamentalistischer Bewegungen und der Clash of Civilizations bedingen tiefgreifende soziale, ökonomische, politische und kulturelle Umbrüche mit vehementen psychischen Verunsicherungen bei den Individuen und deren primären Gruppenbeziehungen. Und solche wurden und werden voll in die Erwachsenenbildungsszene von Teilnehmer/innen und Pädagog/inn/en hineingetragen. Die Praxis reagiert z. T. aus Marktgründen nolens volens darauf geschmeidiger, der Mainstream der Theorie ist abwartender, prüfender, vorsichtiger, öffnet sich aber allmählich immer stärker und differenzierter der Ebene der Subjektivität und damit auch der Emotionalität des Lernens. In den Biografieansätzen (Breloer, Alheit, Buschmeyer u. a., Mader, Kade) liegt der große Gewinn in der Kritik an einem soziologischen Strukturdeterminismus, aus der heutigen Sicht muss die Biografieorientierung aber als zu emotions- und körperlos ein-

¹ Siehe dazu eine aktuelle ausführliche Übersicht über die verschiedenen theoretischen Positionen in der Erwachsenenbildung (u. a. von Gruppendynamik über Biographieansätze bis subjektwissenschaftlichen Zugängen) bei Holzapfel 2002, S. 331–378.

geschätzt werden. Die neuen Rationalisten (z. B. Ahlheim, Hufer) verhalten sich stark abwehrend gegenüber Emotionalität und Phantasie als eigenen Lernebenen. Emotionspsychologische Zugänge (Gieseke, Mader) betonen die Wichtigkeit der Emotionen als Forschungsgegenstand. Unentschieden bleibt dort, was daraus sich für didaktisch-methodisches Handeln ergibt.

Subjektwissenschaftliche Ansätze (Meueler, Ludwig, Hof) bereichern mit unterschiedlichsten Theorieaufarbeitungen eher wieder das Begreifen der soziologischen Dimensionen der Subjektivität, was praktisch öfters zu Bemerkungen über einen vorsichtigen Umgang mit Emotionen in Lernprozessen führt. So ist der Tenor auch bei vielen Beiträgen in einer der – wertvollsten weil Theoretisch-Konzeptionelles an einem empirischen Fall mehrperspektivisch prüfend – jüngeren Veröffentlichung zum Arbeitsgruppenthema (Arnold u. a. 1998). Im Vergleich zu all diesen Zugängen sind Ansätze, die die Emotionalität und die Beziehungsebene als eigene Ebenen des Lernens durch verschiedene didaktische und methodische Arrangements aufgreifen, in den 1980er und 1990er Jahren eher wenige geblieben.²

Ein kurzer Blick auf andere Wissenschaftsdisziplinen zeigt, dass es höchste Zeit wird, dass auch die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung sich des Arbeitsgruppenthemas verstärkt annimmt. Ergebnisse der Neurowissenschaften weisen deutlich auf die Bedeutung der Emotionen beim Lernen hin (Damasio 1997, Goleman 2002³, Spitzer 2002). Der Beitrag von W. Gieseke zur Arbeitsgruppe berücksichtigt diesen Strang der Diskussion und interpretiert Interviewergebnisse u. a. aus der Sicht neurobiologischer Befunde. Auch das Schwerpunktheft „Gehirn und Lernen“ des Reports⁴ nimmt diese Diskussion bereits für die Erwachsenenbildung auf, wobei in den dort veröffentlichten neurowissenschaftlichen Beiträgen die Auffassung des menschlichen Bewusstseins noch genauer betrachtet werden sollte. Die Kommission psychoanalytische Pädagogik veranstaltete auf dem 18. Kongress der DGfE 2002 ein Symposium zum Thema „Bildung der Gefühle: Innovation? – Illusion? – Intrusion?“ (vgl. Göppel 2003). Die Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie wählte das Thema „Bildung der Gefühle – Gefühle im Bildungsprozess. Notwendige Erneuerungen“ zum Thema ihrer Jahrestagung im Mai 2003.⁵ Selbst in der Soziologie widmet man sich neuerdings dem Thema Gefühle.⁶

2 Dauber 1985 knüpft an leib- und bewegungstherapeutische Konzepte, Gerl 1990 an nondirektiver Gesprächstherapie und Holzapfel 1989 an ästhetischen Produktionsformen neue Strukturierungen von Lerngruppenbeziehungen, des Leibes, der Phantasie und der Emotionen. In der Frauenbildungsdiskussion war es sehr viel früher als in allen anderen Bildungsbereichen sehr viel selbstverständlicher, die Emotionalität und die Beziehungsebene als eigene Lernebenen hervorzuheben (Lenke u. a. 1977; vgl. zusammenfassend Gieseke 2001, dort insbesondere die Aufsätze von Glumpler, Wagner, Stahr).

3 Das Buch wurde in 35 Sprachen übersetzt und hat eine Auflage von 5 Millionen Exemplaren. Diese hohe Nachfrage signalisiert zentrale Orientierungsbedürfnisse, denen Goleman durch seine popularisierte Darstellung des Konzeptes entgegenkommt. Die Erfinder des Konzeptes hätten sich mittlerweile von den Popularisierungen des Konzeptes durch Goleman abgesetzt (siehe dazu Göppel 2003, S. 250). Popularität und Kontroversen zu diesem Ansatz bedeuten einen Diskussionsbedarf auch in der Erwachsenenbildung.

4 REPORT 3/2003, 26. Jahrgang (Heftherausgeber H. Siebert).

5 Beispiele für die dort geführten Diskussion: Bürmann, I. (1998), Ortmann, H. (2001) referierte über Naikan, eine japanische Methode der Selbsterkundung, Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion, Holzapfel G. (2003).

6 Vgl. z. B. Flam U. 2002.

Wichtige Gestalter/innen der Diskussion der letzten Jahre zum Arbeitsgruppenthema haben auf der Flensburger Tagung referiert: Nach Gieseke gab *I. Schüßler* Einblicke in die theoretischen Grundlagen und empirischen Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittuntersuchung zum Thema nachhaltige Kompetenzentwicklung, *B. Thöne-Geyer* referierte auf dem Hintergrund einer empirischen Untersuchung zur Vermittlungsproblematik von Sozialkompetenz in der Erwachsenenbildung. *A. C. Wagner* gab Anstöße für eine erwachsenenpädagogische Diskussion durch Vermittlung zentraler theoretischer und praktischer Konzepte aus dem Feld einer Psychologie der Veränderung. *G. Holzapfel* trug soziologisch-historische Konzepte und allgemeine humanwissenschaftliche Konzepte aus der Integrativen Therapie H. Petzolds vor, mit Hilfe derer er einen Weg jenseits von dualistischen und monistischen Auffassungen des Verhältnisses von Kognition, Emotion und Phantasie für die Erwachsenenbildung finden möchte.

Den Vorträgen folgten sehr angeregte Diskussionen in der Arbeitsgruppe. Mein Eindruck ist, dass wir uns an einem neuen Anfang dieser Diskussion in der Sektion befinden, und das Thema nicht so schnell wieder in den Hintergrund treten sollte. Auch bei diesem Thema brauchen wir mehr Kontinuität im wissenschaftlichen Diskurs.

Literatur

- Arnold, R./Kade, J./Nolda, S. u. a. (Hrsg.) (1998): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Hohengehren
- Bürmann, I. (1998): Gefühle im Lern- und Erkenntnisprozeß. In: Neue Sammlung, H. 3, S. 315–331
- Damasio, A. R. (1997): Descartes, Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München
- Dauber, H. (1985): Thesen zum Arbeitskreis I: Politisches Lernen in alternativen sozialen Bewegungen und Selbsthilfegruppen – ein Weg zurück oder Modell für die Zukunft? In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Standort und Perspektiven der politischen Bildung. Ergebnisse des XII. Soester Weiterbildungs-Forums. Soest, S. 14–20
- Doerry, G. u. a. (1981): Bewegliche Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung. Braunschweig
- Flam, U. (2002): Soziologie der Emotionen. Stuttgart
- Gerl, H. (1990): Personzentriertes Lehren und Lernen. In: Jahrbuch der Zeitschrift für Humanistische Psychologie, S. 3–19
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2001): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen
- Göppel, R. (2003): Bildung der Gefühle? – Aktuelle, historische und systematische Aspekte. In: Gogolin, I./Tippelt, R. (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Opladen, S. 247–262
- Goleman, D. (2002): Emotionale Intelligenz. München
- Holzapfel, G. (1989): Aspekte politisch-kultureller Weiterbildung am Beispiel von Theaterarbeit. In: Kaiser, A. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Erwachsenenbildung. München, S. 143–157
- Holzapfel, G. (2002): Leib, Einbildungskraft, Bildung. Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition. Bad Heilbrunn

- Holzapfel, G. (2003): Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik. Zur Einheit und Differenz von Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Einbildungskräften in Lern- und Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Gestaltpädagogik, H. 2
- Lenke, I./ Vollhard, B. (1977): Selbsterfahrungsgruppen von Frauen als Beginn emanzipatorischer Veränderung. In: Bergmann, K./Frank, G. (Hrsg.): Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Reinbek, S. 267–282
- Ortmann, H. (2001): Was ist Naikan und was könnte es für die Schule bedeuten? Manuskript. Bremen
- Spitzer, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg

Weiterbildungsentscheidungsverhalten – Auswirkungen auf pädagogische Beratungskompetenz¹

In Kontexten rascher Veränderungen der Anforderungsprofile in der Arbeitswelt, in kontinuierlichen Anpassungs- und Lernbedarfen, die vorrangig unter lebenslangem Lernen laufen, spielt, wenn es sich um systematisches Lernen handelt, immer wieder eine entscheidende Rolle, ob und wie man sich für welche Weiterbildung entscheidet. Man strukturiert seinen Lebenslauf damit z. T. immer wieder neu oder um und ist dabei permanent auf seine Selbstverantwortung zurückverwiesen. Dieses allein ist schon ein emotional aufladender Faktor, weil man nicht weiß, was das so genannte „Richtige“ ist. Neugier und Interesse an Neuem wechseln sich ab mit Zukunftsängsten, Desorientierungen, Selbstzweifeln, ja der Sehnsucht nach Richtlinien und Unterwerfung, häufig auch Neid. Gerade Entscheidungsanforderungen mobilisieren eine große Anzahl von sich widersprechenden Emotionen. In der psychologischen Forschung haben deshalb Kognitionstheorien zur Entscheidungsfindung eine hohe Bedeutung. Kognitive Theorien zur Begründung rationaler Entscheidungen werden durchgespielt und in der Wirklichkeit in ihrer Nutzung analysiert (vgl. Esser 1996, Schmidt 1998).

Empirische Erhebungen belegen nun, dass Entscheidungsprozesse im Alltag, die Entscheidung für einen Weiterbildungskurs, aber auch Entscheidungen im Börsenhandeln, dem Verkauf von Aktien, anders verlaufen als diese Theorien unterstellen. D. h., Entscheidungen folgen nicht rationalen Entscheidungsprozeduren nach gut begründetem Ausschlussverfahren. Sie liegen eher auf heuristischem Niveau, sie nutzen Erfahrungen, sie kommen für viele, wie sie sagen „aus dem Bauch“, andere sagen, „sie sind intuitiv“ (Max-Planck-Studie). Andere betonen, dass Entscheidungen beziehungsgebunden sind. Sich auf Freunde verlassen (Haubrock 1992) ist das Stichwort, auch wenn es um Weiterbildungsentscheidungen geht. Entscheidungen sind also Nebenprodukte des Lebens, auch wenn sie zukunftsfestlegende Wirkungen haben. Sie greifen nur in seltenen Fällen auf Hilfsmittel wie Matrizen und andere Instrumente zurück, in denen die Vor- und Nachteile abwägend betrachtet werden. Andererseits sind diese Hilfsmittel Anreize, rationalen Argumenten Zugang zu verschaffen, die individuell verfügbare Breite von Begründungen und Bedingungen für Entscheidungen zur Wirkung zu bringen.

Diese Entscheidungsbedingungen auch für die Wahl von verschiedenen Weiterbildungsveranstaltungen, Kursen und Workshops in emotionstheoretischen Kontexten zu be-

1 Da der Text in eine andere Arbeit eingebunden ist und nicht mehrmals veröffentlicht werden soll, wird an diesem Ort nur ein Aufriss des Referates wiedergegeben.

handeln, kommt nach dem angedeuteten empirischen Hintergrund nicht von ungefähr. Bisher haben wir aber ebenso Belege, dass Entscheidungen sich rational-pragmatischen Erwägungen anpassen, also ein vorrangiges Thema der Kognitionspsychologie sind. Von emotionstheoretischer und erwachsenenpädagogischer Relevanz ist das Entscheidungsverhalten aber, wenn man die über Weiterbildungsberatung beginnende Forschung betrachtet (Gieseke u. a. 1995; Müller 2004), wo deutlich wird, dass die nachgefragte Beratung unterschiedliche Reichweiten, d. h. von der Informationsberatung über die situative Beratung bis zur biografischen Beratung, betrifft.

Bei der informativen Beratung sucht man nur einen passgenauen Kurs, den man besuchen möchte, wobei verschiedene Gründe und alternative Möglichkeiten abgewogen werden. Die Basis ist hier eine Informationsabwägung.

In der situativen Beratung verändern sich Anforderungen am Arbeitsplatz, gibt es Probleme oder Erwartungen im Umfeld, entwickeln sich neue Interessen, die nach einer Antwort über Weiterbildung suchen. Situationen unterschiedlichster Art sind zu bewältigen.

In der biografischen Beratung geht es in der Regel um eine Verkoppelung von Lebensentscheidungen mit Weiterbildungsentscheidungen. Neuorientierungen im Leben aufgrund von Zäsuren, die man selber setzt oder durch die man überwältigt wird, wurden erlebt. Weiterbildungsberatung wird hier wahrgenommen, um Bildung als eine Lösung, einen Neubeginn, eine Alternative zur aktuellen Situation zu finden.

Der/die Berater/in hat sich auf den unterschiedlichen Beratungsbedarf einzustellen, wozu gehört, dass in ersten Gesprächsphasen diagnostisch die Reichweite des Bedarfs einzuschätzen ist, um den Beratungsprozess entsprechend der Orientierungsbedürfnisse zu begleiten. Bildungsentscheidungen auch ohne Beratung lassen sich auf sehr unterschiedlichen Ebenen treffen. Will man die theoretische Annahme von einer unterschiedlichen Reichweite von Weiterbildungsberatung weiterverfolgen und emotionstheoretisch unterlegen, ist von Interesse, die Grundlagen von Entscheidungen zu untersuchen. Die kognitionstheoretischen Ansätze haben dann am ehesten eine Relevanz, wenn grundsätzliche Orientierungen bereits vorhanden sind, wenn es um die Abwägung von Gründen mit pragmatischer, vordergründiger Relevanz geht. Es handelt sich dabei um Vorbedingungen für Entscheidungen, die für Programmplanung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung von hoher Bedeutung sind, als da sind Entscheidungen über die für den Kurs anberaumte Zeit, den Ort und das beschriebene Anspruchsniveau. Hier finden Entscheidungen statt, die über alltagspragmatische, rational abwägende Entscheidungen zustande kommen. Eben solche Gründe liegen nicht vor, wenn Verwertungsgründe, direkte Aufforderungen zum Kurs sich aus Arbeitsplatzanforderungen ergeben (in der Regel mit gleichzeitiger Übernahme der Kosten). In diesen Fällen, die gar nicht so selten sind, hat man es mit delegierten oder mit von Dritten übernommenen Entscheidungen zu tun. Über das eigene Weiterbildungsverhalten wird entschieden, man ist allenfalls in der Rolle der/des mitvollziehenden Entscheidenden. Man ist als Qualifikationsträger, als Kompetenzträger angesprochen, der in einen bestimmten Alltag einge-

zwängt ist; Entscheidungen sind daran gebunden. Weiterbildungsentscheidungen aber, die sich aus der Vielfalt der Lebensereignisse, sowohl aus beruflichen als auch aus persönlichen Kontexten ergeben, machen ebenso einen großen Anteil aus.

Aus der neurobiologischen Forschung ergibt sich nun für die Beschreibung der emotionalen und kognitiven Anteile am Entscheidungsverhalten eine erweiterte Sicht. Untersuchungen der Verhaltensweisen an hirngeschädigten Patienten zeigen, dass das Entscheidungsverhalten nicht von kognitiv-rationalen Faktoren gesteuert und bestimmt wird. Wo also bestimmte Gehirnzentren durch Schädigung betroffen sind, so z. B. das Frontalhirn, das für Entscheidungsprozesse zuständig ist, können zwar noch rationale Abwägungen getroffen werden, solche Abwägungen, d. h. diese behaltende kognitive Fähigkeit, sind aber nicht entscheidungsherbeiführend (Damasio 2000; LeDoux 2001). Die Entscheidungskoordination und die Entscheidungsbindung sowie die einfließenden Emotionen erbringen also den ausschlaggebenden Zuschlag, der auch den Entschluss und damit das Handeln herbei führt. Dieses geschieht in den Zentren des Gehirns (Amygdala, Mandelstamm), die für Emotionen zuständig sind. Die Gefühle sind also in die komplexen und hohen Anforderungen des Denkens und Handelns eingeflochten. Spätestens seit diesen Untersuchungen ist es also an der Zeit, die polarisierenden Hierarchisierungen zwischen Gefühl und Verstand als überholtes wenn nicht auch als ideologisches Wissen zu betrachten. Auf jeden Fall bekommt in der Nachfolge das intuitive Wissen, aber auch die Ausdifferenzierung der Emotionen als Sozialisations- und Erziehungsergebnis eine neue Bedeutung. Ja, besonders Erziehung für die Kindheitsphase kann neben kognitivem Lernen ganz neu begründet werden, da sich in der Kindheit die am schwersten zu verändernden Emotionsmuster herausbilden. So ist die Furchtkonditionierung (LeDoux 2001), die besonders wenig dem Verlernen unterliegt, ein basaler Hinweis darauf, dass die Sozialisations- und Erziehungskultur zu entsprechenden Emotionen führt, die verhaltensbestimmend sind. Interessant ist aber, dass die basalen Emotionsströme in leiblich-körperlicher Einheit weiter eigenständig wirken. D. h., wir können von Emotionsmustern, die in Erziehungs- und Sozialisationsformen ausdifferenziert werden, ausgehen (vgl. Ulich u. a. 1999; Pekrun 1999; Friedlmeier 1999). Ebenso wirken die basalen Emotionen weiterhin als unabhängige Impulse weiter. Die Kanalisierung gelingt nicht ganz. Für Bildungsprozesse haben wir eine offene Situation.

Empirische Einlassungen auf Entscheidungsverhalten für Weiterbildungsteilnahme

In ersten Interviews, die sich mit Entscheidungen für die Weiterbildungsteilnahme beschäftigen, gehen wir den elaborierten Äußerungen von Proband/inn/en nach, die nach einer Ausschreibung in einer Berliner Tageszeitung ihr Beteiligungsinteresse geäußert und umgesetzt haben. (Wir betrachten diese ersten Auswertungen als empirischen Vorlauf für einen weiteren Baustein zur einer Theorie von Weiterbildungsberatung.)

Die Interviewten haben in großer Breite an Weiterbildung partizipiert, d. h. sie haben länger dauernde Weiterbildungskurse mit Zertifikat oder Abschluss, Wochenendsemi-

nare, Bildungsurlaube, umfangreichere Intensivkurse nacheinander besucht. Sie sind eingetaktet in die gesellschaftliche Norm lebensbegleitender Bildung. Diese haben sie selber finanziert, sie sind auch finanziert worden, die Kurse stehen im Zusammenhang sowohl mit beruflichen als auch persönlichen Interessen. Da die Übergänge für die Individuen hier aber fließend sind, können hieraus keine Besonderheiten abgeleitet werden. Berufliche Kontexte können dabei nicht dominant als Themengeber für Weiterbildungsentscheidungen angesehen werden.

Abbildung 1 zeigt die vorläufige Auswertung der Interviews in einzelnen Stichworten:

Abbildung 1: Entscheidungsverhalten für Weiterbildungsteilnahme

- Es gibt unterschiedliche Reichweiten der individuellen Begründungstiefe.
 - Es lassen sich verschiedene Schichten von Entscheidungsfindung, die nebeneinander Gültigkeit haben, identifizieren:
- a) *Situative Passgenauigkeit*
- spezielle Verwertungskontexte (Faktoren: Zeit, Ort, Image)
- ▼
- pragmatische Abwägungen
- b) *Langfristige Qualifizierungskurse mit „Begründungslöchern“*
- keine Rückbindung zu berufsbiografischen Entscheidungen
 - Sogwirkung durch Bildungsanzeigen?
 - systemische Durchrationalisierungen als Zuweisungen
- c) *Emotionsmuster verweisen auf Begründungszusammenhänge, die subjektiv nicht rekonstruiert werden können, wohl aber über Deutungsanalysen erschließbar werden.*

Weit reichende Bildungsentscheidungen bedürfen:

1. vertiefender Forschung zu „runtergebrochenen“ Einzelfragen zum Thema;
2. einer Rückbindung an biografische Bildungsmuster oder/und an Emotionsmuster;
3. einer Bearbeitung der Ambivalenzen in Bildungs- und Qualifizierungsfragen.

Aktuell ist empirische Forschung zum Beratungshandeln gerade auch für das neue Hartz-Modell und die darin geforderte Beratung von Wichtigkeit. Eine solche pädagogische Kompetenz könnte, wenn man der Klientel nicht weiterhin über Weiterbildung Lebensumwege zumuten will, viele Fehlentscheidungen verhindern.

Literatur

- Damasio, A. (2000): Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München
- Esser, H. (1996): Die Definition der Situation: In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S. 1–34
- Friedlmeier, W. (1999): Sozialisation der Emotionsregulation. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 1, S. 35–51
- Gieseke, W./Opelt, K./Ried, S. (1995): Weiterbildungsberatung II. Studienbrief Erwachsenenbildung. Zentrum für Fernstudien & universitäre Weiterbildung. Kaiserslautern
- Haubrock, A. (1992): Entscheidungsunterstützung in der Weiterbildungsberatung. Konstruktion eines Beratungssystems zur Weiterbildungsberatung. Münster
- LeDoux, J. (2001): Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen. 2001
- Müller, A. (2004): Qualitative Analyse von Weiterbildungsberatungsgesprächen. Manuskript. Berlin
- Pekrun, R. (1999): Sozialisation von Leistungsempfindungen: Eine kritische Literaturübersicht und ein sozialkognitives Entwicklungsmodell. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 11, S. 20–34
- Schmidt, M. (1998): Soziologische Handlungstheorie – Probleme der Modellbildung. In: Ba-log, A./Gabriel, M. (Hrsg.): Soziologische Handlungstheorie. Einheit oder Vielfalt. Wiesbaden, S. 55–103
- Ulich, D./Volland, C./Kienbaum, J. (1999): Sozialisation von Emotionen: Erklärungskonzepte. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 1, S. 7–19

Nachhaltiges Lernen – Einblicke in eine Längsschnittuntersuchung unter der Kategorie „Emotionalität in Lernprozessen“

Inwieweit beim nachhaltigen Lernen emotionale Faktoren eine Rolle spielen, soll im Folgenden anhand empirischen Materials aufgezeigt und diskutiert werden. Zuvor wird der Begriff „nachhaltiges Lernen“ begriffstheoretisch erörtert und das Forschungsdesign kurz skizziert.

1. Zum Begriffsverständnis

Nachhaltiges Lernen wird einmal in eher bildungstheoretischer Hinsicht verwandt, z. B. wenn es um eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung geht (Stichwort Agenda 21) oder wenn – wie z. B. im Bildungsdelphi (Bundesministerium 1998) – nach Bildungsinhalten und darüber zu entwickelnde Kompetenzen gefragt wird, die zukünftig von Bedeutung sein werden. In diesem Kontext ist auch die Schlüsselqualifizierungsdebatte einzuordnen und die Diskussion über lebenslanges Lernen – zumindest in ihren programmatischen Ansätzen.

Im Gegensatz zur bildungstheoretischen Position stellt die lerntheoretische Perspektive den subjektiven Lernprozess und damit verbundene langanhaltende Wirkungen ins Zentrum ihrer Betrachtung. Die Nachhaltigkeit des Gelernten lässt sich zum einen differenzieren in Bezug auf das Lernverhalten selbst, welches überhaupt erst die Bereitschaft und Fähigkeit zum lebenslangen Lernen grundlegt. Zum anderen bezieht sich die „Nachhaltigkeit des Gelernten“ darauf, ob das was vermittelt wurde, von den Lernenden überhaupt so in die Praxis transferiert werden kann, dass dadurch die eigene Handlungskompetenz erweitert wird. Nachhaltiges Lernen in dem hier verstandenen Sinne verweist somit auf die Dauerhaftigkeit der Lernresultate im Hinblick auf ihre Bedeutung für zukünftig zu bewältigende Handlungsproblematiken (vgl. Holzkamp 1993, S. 183). In diesem Verständnis bewegt sich ebenso der Forschungsschwerpunkt „nachhaltiges Lernen“ (Arnold u. a. 2002 S. 5 ff.), der im Zuge des „Forschungsmemorandums für die Erwachsenen- und Weiterbildung“ (Arnold u. a. 2000) formuliert worden ist und in dem nach (lernbereichsspezifischen) Voraussetzungen und Bedingungen „gelungener Erwachsenenbildung“ im Sinne nachhaltigen Lernens gefragt wird. In den Ausführungen des Forschungsschwerpunktes wird aber noch eine weitere Bedeutungsebene ins Spiel gebracht, die quasi quer zu den beiden erst genannten Position steht und darauf verweist, dass nachhaltiges Lernen „ohne emotionales Lernen, d. h. ohne die Aneignung ‚innerer‘ Erfahrungen nicht wirklich gelingen kann“ (Arnold u. a. 2002, S. 6). Diese „inneren Erfahrungen“ stehen in Wechselwirkung zu „äußeren Erfahrungen“, die durch unterschiedliche Milieu- und Biografiekontexte geprägt wer-

den, sodass auch danach gefragt werden muss, inwieweit emotionale und biografische Erfahrungen das Lernen nachhaltig beeinflussen.

2. Fragestellung und Untersuchungsdesign

In meiner empirischen Untersuchung zum nachhaltigen Lernen interessieren mich die Gründe dauerhafter Lernerfahrungen aus Sicht der Lernenden, aber auch, welchen nachhaltigen Nutzen sie aus dem Gelernten für sich ziehen und wie es ihnen gelingt, das Gelernte in ihr alltägliches Handeln zu integrieren. Dieser Nutzen ist zunächst subjektiv begründet und wird nicht als gesellschaftlich bedingt deklariert, wie dies in den bildungstheoretischen Diskursen zum Ausdruck kommt. Neben der Aneignungsperspektive interessiert mich aber auch die Vermittlungsperspektive. Also welche Ansichten und Strategien Erwachsenenbildner/innen verfolgen, um nachhaltige Kompetenzentwicklung zu fördern.

Ein solcher Zugang versucht, die Handlungsgründe der Lernenden und Lehrenden zu verstehen und weniger Bedingungen für nachhaltiges Lernen zu analysieren oder gar normativ festzulegen, was „gelungene Erwachsenenbildung“ heißt. Es wird somit ein Perspektivenwechsel vom Bedingtheits- zum Begründungsdiskurs (vgl. Faulstich u. a. 1999, S. 32) angestrebt. Zur Untersuchung der Aneignungsperspektive stehen neben einem Fragebogen zum Thema „Selbstlernkompetenzen“ (vgl. Arnold u. a. 2002) der mit Fragen zum „nachhaltigen Lernen“ erweitert wurde und zunächst allgemein Lernverhalten, -kompetenzen und -setting von Lernenden analysiert, noch folgende Datenquellen zur Verfügung, die eine Längsschnittbetrachtung ermöglichen.

- Ein Fotoprotokoll einer Fortbildungsmaßnahme im Rahmen eines betrieblichen Trainee-Programms aus dem Jahre 1997. Das Fotoprotokoll enthält die vollständige Dokumentation des Prozessverlaufs, d. h. die Weiterbildung wurde chronologisch dokumentiert, Arbeitsergebnisse oder Informationsflips fotografiert und Interaktionssequenzen wortwörtlich transkribiert.
- Die Ergebnisse der Befragung der daran Teilnehmenden zu ihren Lern- und Transfererfahrungen acht Monate nach der Maßnahme.
- Interviews mit den Teilnehmenden sechs Jahre nach der Maßnahme.

Durch diesen dreifachen Zugriff über einen Zeitraum von sechs Jahren ist eine Längsschnittbetrachtung gewährleistet. Die Verschiedenartigkeit des Datenmaterials, vor allem zwischen Interaktionssequenzen und persönlichen Stellungnahmen, erlaubt die Ergebnisse des Interviews mit den im Seminar abgelaufenen Lernprozessen in Beziehung zu setzen. Auf diesen Datensatz wird im Folgenden zurückgegriffen.

3. Ausgewählte Ergebnisse: Die emotionale Bedeutung von Irritationserfahrungen

Durch den hier nur begrenzt zur Verfügung stehenden Rahmen der schriftlichen Darstellung möchte ich einen Aspekt herausgreifen, der mir für nachhaltige Lernprozesse

zentral erscheint. Es ist das Erlebnis von *Irritationen*, die bei Teilnehmenden spezifische Emotionen auslösen. Erfahrungen der Irritation ergeben sich z. B. dadurch, dass alltägliche Handlungsroutrinen scheitern und eine Diskrepanz bzw. Differenz zu bereits Bekanntem und Gekonntem erlebbar wird. Aus dieser Differenzerfahrung heraus ergeben sich für den Teilnehmenden erst subjektive Lerngründe (vgl. Holzkamp 1993, S. 182 ff.). Irritationen werden somit zu reflexiven Lernanlässen (vgl. Schaffter 2003). Lernen – so ließe sich mit Schmidt folgern – „... ist im Prinzip ein destabilisierender Vorgang, eine Konfliktinszenierung mit ungewissem Ausgang“ (Schmidt 2003, S. 48). Handlungsproblematiken erleben Teilnehmende aber nicht unbedingt im Rahmen artifizieller Übungen, weshalb darauf im untersuchten Seminar „Zielgerichtete Gesprächsführung und Kommunikation“ (ZGZ) verzichtet wurde. Die Trainer griffen vielmehr real ablaufende konflikthafte Situationen heraus, die durch spezifische Kommunikations- und Handlungsmuster der Teilnehmenden im Verlauf des Lernprozesses ausgelöst wurden. Durch die unterschiedlichen Verfahren der prozessorientierten „Selbstaustausch“ (z. B. stellvertretender innerer Dialog, Spiegeln, zirkuläres Fragen etc.) wurden die Teilnehmenden mit ihren Deutungsmustern konfrontiert, die sich im Handlungsablauf als unzuweckmäßig herausgestellt haben. Die Konfrontation bzw. Irritation führte aber auch zu Widerständen bei den Lernenden, weil sie sich gegen die Verunsicherung ihrer gewohnten und vertrauten Handlungsroutrinen wehrten und sich die Unzuweckmäßigkeit ihrer subjektiven Interpretationsschemata zunächst nicht eingestehen wollten. Damit entstanden hoch emotional besetzte Situationen im Seminar, an die sich die Teilnehmenden auch sechs Jahre nach der Maßnahme noch erinnern (dazu zwei Beispiele):

„Ja, wie gesagt, der S. (Trainer – Anm.) macht das mit Methode. Dass er einen über diesen Punkt hinausbringt. Ähm über seine Grenzen hinaus. Ich glaub, deshalb ist das auch so physisch, körperlich anstrengend, weil das natürlich für ihn wirkt, dass nur dann diese verborgenen Dinge zum Vor(...) rauskommen. So wie man sich wirklich verhält, wenn man unter Stress ist, steht. Gegenüber anderen Leute und dass man erst dann sieht, auf welchen Prämissen das alles aufgebaut ist.“ (Interview: A: 6/1-6). „Ja, genau, unter die Haut zu gehen ist genau das, was er für sich beabsichtigt hat und ähm ich kann das jetzt nicht mehr an, an richtigen Aha-Erlebnisse festmachen, sondern an diesem ganzen Gefühl, da schwankt viel. Und das ist irgendwie so mein ganzes Konstrukt kommt arg ins Schwanken.“ (Interview: Teilnehmerin A).

„Es waren recht intensive Erfahrungen, ja auch vorneweg auch diese, diese Meditationen, Geschichten, wo auch nachhaltig recht, recht eindrucksvoll waren. Ähm es war, vom Erleben n recht intensiver Moment auch wenn ich so das Vergleichen kann mit, ja mit anderen Seminaren, die ich an sich bis dato hatte und auch jetzt danach hatte. Intensiv auch mit Bezug auf äh was in mir eigentlich geschehen ist oder ich sag mal wie die, ich diese, diese, diese Gruppe erlebt hab und diese letztendlich auch die, ja, die Arbeit dann nachher, die, die Komplikationen, die auch entstanden sind hier und da, die Reibungspunkte und so weiter. Ähm ich erinnere mich noch an, an viele einzelne Geschichten, die wir auch gemacht haben. (T: 2/3-11). (...) ich sag mal, diese, diese Länge des Zusammenseins, diese auch bewusste sag ich mal Überziehung von Limits, wo letztendlich wie ich's empfunden hab im Nachhinein, also zu sagen, okay, die, die Erschöpfung, die dann doch schon, oder wo man halt dann doch in so 'n Stresssituationen auch wirklich das Innerste rausbringt. Und letztendlich die Konflikte dann wirklich zu Tage treten und es war also viel Learning by Doing, letztendlich verknüpft sich das wahrscheinlich sehr mit dem ja dieses, dieses starke Gefühl oder diese Erinnerung, dass da was war und, und von daher hab ich das Gefühl, man is wahrschein-

lich auch mehr äh mir sind diese Lerninhalte oder diese Inhalte des, des ZGZ an sich noch irgendwie bewusster, als von, von vielen anderen Seminaren. Das ist halt wie wenn man glaub ich im Kino ist, und man, man schaut n Film, der einen sehr bewegt hat, ähm dann kann man sich an die Details schon noch um einiges mehr erinnern, als wenn es um solche Sachen geht, die n bisschen oberflächlicher sind.“ (Interview: Teilnehmer T).

Diese Aussage bestätigt letztlich Ergebnisse der neueren Hirnforschung, dass nämlich die Art und Tiefe der Einspeicherung und damit die Leichtigkeit des Erinnerns (bzw. die Resistenz gegen das Vergessen) ganz wesentlich vom emotionalen Begleitzustand bestimmt wird (Roth 1998, S. 210). Der Inhalt wird, worauf Damasio (2000, S. 56) hinweist, gewissermaßen emotional oder somatisch „markiert“ und erhält somit eine größere persönliche Bedeutung für den Lernenden.

Wenn dieses emotionale Erlebnis allerdings negativ markiert wird, stellt sich die Frage, ob aus dieser Erfahrung heraus noch nachhaltig gelernt werden kann. Das folgende Beispiel zeigt, dass für einen Teilnehmer eine hoch emotional besetzte Situation im Seminar zwar noch stark in Erinnerung geblieben ist, er aber scheinbar daraus keinen Lerngewinn ziehen konnte. Möglicherweise waren die Emotionen für den Teilnehmer so bedrohlich, dass er für eine bewusste Auseinandersetzung mit der Problematik blockiert war, wie er dies – befragt nach „Schlüsselsituationen im Seminar“ – acht Monate nach der Maßnahme andeutet:

„Meine Konfrontation mit S im ZGZ I, weil ich wütend war, wütend auf ihn, wie er die Situation meiner Meinung nach provoziert hatte aber auch wütend auf mich, weil ich mich habe provozieren lassen und mich zu lange beleidigt gefühlt habe.“

Und auch sechs Jahre danach ist ihm diese Situation noch präsent:

U: „Provokation ja (...) Ja da sind wir beim Thema beim ersten ZGZ (lachen in der Stimme). Der S (Trainer – Anm.) hat mich dazu provoziert (Erregung in der Stimme). Daraus muss ich sagen, habe ich nicht viel gelernt. Ich weiß heute noch nicht, warum er mich in dieser einen Situation so provoziert hat. Ich habe daraus noch keinen Nutzen ziehen können. Überhaupt nicht.“

I: „Erinnerst du dich noch an diese Situation?“

U: „Hä (lautes Stöhnen). Ganz grob. Ich hab mich, ich hab versucht mitzuarbeiten, ich hab was gesagt, ich hab mich geäußert zu einem Thema. Ihm hat entweder nicht gefallen, meine Äußerung bzw. ich hab mich nicht hundertprozentig klar ihm gegenüber geäußert. S' muss ich wohl sagen das war vielleicht zweideutig ähm und er ist dann darauf rumgeritten, wobei er mir nicht die Chance gegeben hat, einfach nur zu sagen „ja, ja Sie haben Recht“, sondern, das hat er jedes Mal unterdrückt, das ist mir noch im Kopf und hat mich da versucht, als ob ich da einen Riesenfehler gemacht hätte, wegen einer, meiner Meinung nach einer Kleinigkeit. Und ich kann, ich weiß heut noch nicht warum, er da mich hat so auflaufen lassen. Also ich glaube das war bewusst, also der macht nichts unbewusst der Mann, aber ich hab's noch nicht kapiert warum? Beim besten Willen nicht. Und ich war knapp davor zu sagen „ihr könnt mich doch mal alle.““ (Interview: Teilnehmer U).

Interessant ist nun zu schauen, was genau im Seminar damals vorgefallen war. Ausgangspunkt der Situation war ein Cartoon, den der Seminarleiter zeigte und an dem er das Denken in Oberflächenstrukturen oder Tiefenstrukturen veranschaulichen wollte. Im Verlauf der Diskussion darüber meldet sich schließlich Teilnehmer U zu Wort:

U: „Zu der Aussage. Für mich kam so rüber, dass Sie gesagt haben es gibt Spezialisten, Managertypen, die wo nur oberflächlich denken.“

S: „Nein, das hab ich nicht gesagt.“

U: „Die nur, Entschuldigung.“

S: „Nein, das lass ich nicht stehen, muss ich sofort korrigieren, ich habe niemals das Wort oberflächlich gebraucht. Das ist mir ganz wichtig.“

U: „Oberflächliche Strukturen.“

S: „Das ist ganz was anderes!“

U: „Ja.“

S: „Was Sie gemacht haben ist eine Bewertung.“

U: „Ja, das war mein Fehler, ich wollte Oberflächenstrukturen sagen. Das mit oberflächlich ist mir jetzt wirklich rausgerutscht, war vielleicht.“

S: (unterbricht) „Wie nennt man das? Das nennt man einen freudschen Versprecher, kennen Sie diese Figur? [U dazwischen: „Ja.“] Das ist worauf Freud aufmerksam gemacht hat, und was wollte er damit sagen? Was ist ein freudscher Versprecher?“

U: „Das ich unbewusst vielleicht so denke.“

S: „Im Unbewussten sitzt das Muster noch. Das isse.“

U: „Darf ich ausreden erstmal?“

S: „Nee, was also, Nee, jetzt also [Lachen der Teilnehmer, vor allem F]. Nee, also ich weiß nicht, ob Sie die Situation eben verstanden haben (Lachen in der Stimme). Sie haben eine Jahrhundertkenntnis und in demselben Moment korrigieren Sie mich und sagen „Jetzt möchte ich aber ausreden“ (Lachen in der Stimme). Ich bin entsetzt [Lachen der Teilnehmer] über Ihr Prozessverständnis. (...) Lassen Sie mich erst mal hinsetzen (Lachen in der Stimme), damit ich das durchstehe. (lachend) Ja, ja, das find ich gut. [HH bittet innezuhalten, was eben gerade passiert ist] (...) Wobei nicht wichtig ist, ob Sie das richtig oder falsch gemacht haben, sondern was ist gerade passiert, das ist viel wichtiger. Und das Sie dem hinterher denken, das ist wichtig. (...) Ja, ich möchte mich noch mal bedanken, für die Situation, die Sie geschafft haben, geschaffen haben. Nämlich diesen freudschen Versprecher als Figur einzubringen. Ich finde den nämlich unheimlich wichtig, weil der Hinweise gibt, äh, Ihr Unterbewusstsein meldet sich zu Wort. Und das ist ne Chance, das war kein Fehler. Sie sind mit Fehler eingestiegen.“

In dieser Sequenz möchte Teilnehmer U einen inhaltlichen Beitrag zu dem Thema „Denken in Tiefen- und Oberflächenstrukturen“ geben und „verspricht“ sich, was vom Trainer sofort aufgegriffen wird. Während der Teilnehmer seinen „Versprecher“ als Fehler deklariert und glaubt, dadurch ungehindert seinen Beitrag fortsetzen zu können, hält der Dozent inne und weist – wenngleich sehr rigide – auf die Form des Versprechers als „Freudscher Fehler“ hin, um ihm hier die Möglichkeit zu geben mit seinem Unbewussten in Kontakt zu treten und dadurch auf eingelebte Deutungsmuster aufmerksam zu werden. Wie sich im gesamten Seminarverlauf zeigt, fühlen sich die Teilnehmenden vom Trainer provoziert, obgleich sie diese Form „deutungsmusteranknüpfenden Lernens“ (vgl. Schüssler 2000) im Nachhinein als Lernchance bewerten. Teilnehmer E bedauert sogar in der Befragung acht Monate nach der Maßnahme, „dass das Seminar mir vielleicht noch mehr gebracht hätte, wenn ich mich mal auf eine länger Konfrontation mit S eingelassen hätte“. Und Teilnehmerin A kommt im Interview sechs Jahre später zu dem Schluss:

„Man empfindet es natürlich schon als ähm als Verletzung der persönlichen Sphäre. Dass man so’n gewissen Schutzwall um sich herum hat, was da einfach so beiseite gefegt wird. Und das empfindet man schon als ähm sehr invasiv. (...) Wenn man über diese Empörung hinwegkommen konnte und das zulassen konnte, dann hat man was mitgenommen. Also, ich glaub, es gab viele Leute, die das nicht zugelassen haben.“

Es bleibt offen, ob und was Teilnehmer U aus dieser Konfrontation mit dem Trainer – vielleicht auch implizit – nachhaltig gelernt hat. Immerhin betont er im Interview:

„(...) aber ich hab festgestellt, so richtig gelernt hab ich nur dadurch, dass ich ähm durch die Fehlermethode, also trial and error oder wie immer man das auch nennen mag. Ähm das ich einfach äh, mir der Spiegel richtig noch mal vorgehalten wurde.“ Und er ergänzt: „Ich bin ein bisschen ein Perfektionist. Für mich ist das immer schwierig. Aber ich liebe so was, weil ich genau weiß, das ist die Art, die ich brauche, um was wirklich dauerhaft aufzunehmen, um mich daran zu erinnern. Diese ähm diese Bestrafung ist zu hart ausgedrückt, aber es geht in diese Richtung dieses noch mal äh, direkt damit konfrontiert zu werden.“

Teilnehmer U scheint durchaus durch diskrepante und konfrontative Erfahrungen nachhaltig zu lernen. Möglicherweise aber nur dann, wenn er diese Erfahrung nicht – wie damals im Seminar – als identitätsbedrohend erlebt. Ob und inwieweit sich eingelebte Deutungs- und Emotionsmuster noch im Erwachsenenalter verändern können, hängt somit wesentlich mit ihrer Persistenz und Identitätsrelevanz zusammen. So bewertet Teilnehmer U im Interview recht realistisch die Möglichkeiten einer langfristigen Verhaltensänderung durch ein Training:

„Das immer wieder mal passiert das ähm mir, das ich da in alte Verhaltensmuster zurückfalle. Ich würde sogar sagen, neunzig Prozent sind alte Verhaltensmuster, aber immerhin durch das Training zehn Prozent. Ich hab zumindest die Möglichkeit die Bremse rein zu hauen und zu sagen „Moment mal, irgendwas läuft hier schief“ und ich kann auch erkennen, woran’s schief läuft, ob ich’s ändere oder so, ist ne zweite Sache (...).“

Aus diesen hier nur auszugsweise präsentierten Ergebnissen lassen sich vorläufig folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- Ein tiefes emotionales Erleben in einem Seminar (das können positive als auch negative Erfahrungen sein, körperliche Erfahrungen oder gruppendynamische Erlebnisse) fördert die Erinnerung an Themen, Inhalte, Methoden und Lernerfahrungen im Lehr-Lerngeschehen; Inhalte, Themen werden emotional „markiert“. Allerdings dürfen Irritationserfahrungen, d. h. Gefühle der Verunsicherung, der Destabilisierung etc. nicht so intensiv sein, dass sie vom Lernsubjekt als identitätsbedrohend gewertet werden, weil dadurch Lernangebote abgewehrt werden. Dabei scheint das Erlebnis der Bedrohung und daraus resultierendes Abwehrverhalten mit dem Grad der Persistenz eingelebter Deutungs- und Emotionsmuster zuzunehmen.
- Die „Enkodierung emotionaler Episoden“ (Abele-Brehm u. a. 2000, S. 316) scheint im Gegensatz zu „neutralen Episoden“ die Reflexion erlebter Situationen sowie die Neubewertung von Gefühlsregungen und somit die Möglichkeit zu verändertem Handeln stärker zu unterstützen. Roth (2001, S. 452) weist darauf hin, dass der Mensch im Erwachsenenalter in seinen Persönlichkeitsmerkmalen nur noch wenig veränderbar ist, „es sei denn, er hat starke positive oder negative Emotionen“. Hinzu kommt, dass „das bewusste Ich, nicht in der Lage (ist), über Einsicht oder Wissensentschluss seine emotionalen Verhaltensstrukturen zu ändern; dies kann über emotional ‚bewegende‘ Interaktionen geschehen“ (Roth 2001, S. 453). Wenn Erwachsenenbildung nachhaltige Kompetenzentwicklung fördern will, muss

sie daher der emotionalen Seite von Lernprozessen stärker als bisher Rechnung tragen, d. h. z. B. verstehen, welche emotionale Bedeutung ein spezifisches Ereignis bzw. eine geplante Intervention für eine Person hat.

- Besonders nachhaltige emotionale Erlebnisse werden zwar wesentlich durch Irritationen, Provokationen etc. ausgelöst (vgl. u. a. Bollnow 1968; Holzkamp 1993; Schäffter 2000 u. 2003), es stellt sich allerdings die (ethische) Frage, inwieweit Differenzerfahrungen didaktisch inszeniert werden dürfen, also bewusst und absichtsvoll vom Trainer provoziert – wie dies in der dokumentierten Veranstaltung der Fall war¹.

Für die weitere Erkenntnisgewinnung in diesem Feld müsste die erwachsenenpädagogische Lernforschung m. E. stärker als bisher Längsschnittuntersuchungen unter Berücksichtigung der Emotionalität in Lernprozessen verfolgen.

Literatur

- Abele-Brehm, A./Gendolla, G. (2000): Motivation und Emotion. In: Otto, J. H./Euler, H. A./Mandl, H. (Hrsg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Weinheim, S. 297–305
- Arnold, R. u. a. (2002): Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung. Frankfurt a. M.
- Arnold, R./Faulstich, P./Mader, W. u. a. (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Sonderbeilage zum REPORT.
- Bollnow, O. E. (1968): Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 211–253
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (1998): Delphi-Befragung 1996/1998. München
- Damasio, A. R. (2000): Ich fühle, also bin ich. 2. Auflage München
- Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.
- Roth, G. (1998): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. 2. Auflage Frankfurt a. M.
- Roth, G. (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt a. M.
- Schäffter, O. (2000): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Baltmannsweiler
- Schäffter, O. (2003): Die Reflexionsfunktion in der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler, S. 48–62
- Schmidt, S. J. (2003): Was wir vom Lernen zu wissen glauben. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport, H. 3, S. 40–50
- Schüßler, I. (2000): Deutungslernen. Baltmannsweiler

1 Diese Frage wurde in Flensburg kritisch diskutiert, kann aber an dieser Stelle nicht weiter aufgegriffen werden. Sie verweist aber auf die Notwendigkeit, über berufsethische Prämissen in der Erwachsenenbildung zu reflektieren.

Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik

Zur Einheit und Differenz von Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Einbildungskräften in Lern- und Bildungsprozessen

1. Einleitung

Mein Untersuchungsinteresse richtet sich auf die Aufhellung einerseits der Einheit von Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Einbildungskräften in Lern- und Bildungsprozessen in der Erwachsenenbildung, also die Klärung der Verkürzungen einer kognitivistischen Pädagogik. Andererseits muss trotz aller neuen Euphorie um die positive Bedeutung der Emotionen im Lernen doch wieder das Augenmerk auf eventuell notwendige Differenzen dieser Ebenen des Lernens gelenkt werden. Die pädagogische Praxis lässt uns immer von Neuem spüren, dass es keinen bruchlosen Weg vom Spüren und Erfahren zum Begreifen gibt und umgekehrt. Deshalb muss man nicht gleich den alten Dualismus von Verstand und Emotion und die damit verbundenen Hierarchisierungen wieder etablieren. Dieser Dualismus hat sein Prestige verloren. Die genannten Ebenen des Individuums stehen beim Lernen wohl in einem polaren Spannungsverhältnis, aber es geht heute mehr um ein dialogisches Verhältnis von Körper, Emotion, Phantasie und Kognition, um einen dritten Weg jenseits von Dualismus und Monismus.

Dieser dritte Weg war und ist schwer zu finden. Deshalb fiel mir zu diesem Thema das Bild der Norwestpassage (= kürzeste Verbindung zwischen Atlantik und Pazifik im Norden Kanadas) ein, nach der ca. 500 Jahre gesucht wurde. Die geografische Nordwestpassage wurde 1906 von Amundsen gefunden, die pädagogische wird sich wohl nie ganz zeigen. An Letzere wird es nur Annäherungen geben.

Welche Mann-/Frauschaft aus Theorie und Praxis kann ich für einen erneuten Annäherungsversuch anbieten? Von der Theorieseite her sind es vier Zugänge:

- a) Historisch-soziologisch-philosophische Arbeiten zur Analyse des Schicksals der Einbildungskraft (vorwiegend Kamper 1990). Bei diesem Zweig der Theoriebetrachtung kommen wir zu den unterirdischen Stollen der Geistesgeschichte, in denen die Einbildungskraft als rationaler Zugang zur Welt vergraben wurde. Da diese sich nicht endgültig vergraben ließ, haben wir zu klären, in welcher perverser Form sie sich in den Äußerungen u. a. eines „Konsumistischen Manifestes“ (Bolz 2002) der Gegenwartsgesellschaften westlichen Zuschnitts zeigt.
- b) Ein zweiter Theoriestrang wäre die Untersuchung der Gebrüder Böhme (1992) über Kant als Urvater der Aufklärungsphilosophie, der in seinem Erkenntnisbegriff

1 Siehe sehr ausführlich Holzapfel 2002.

- das Andere der Vernunft (Leib, Emotion, Einbildungskräfte) ausgeschlossen hat und damit die Rationalismus-Strömungen in der Pädagogik bis heute unterstützt.
- c) Als nächstes wären dann die Chancen und Grenzen der Sinnenpädagogik (exemplarisch bei zur Lippe 1987) zu erfassen.
 - d) Intensiver möchte ich auf meinen Versuch zu sprechen kommen, den Ansatz der Integrativen Therapie von Petzold (1993, 1996) für pädagogische Fragestellungen zu nutzen.

In a), b) und c) werden das philosophische Dach, soziologische Strukturen und anthropologische Fundamente zur Diskussion gelegt. In der Sinnenpädagogik besteht allerdings die Gefahr zur biologistischen und naturalistischen Verkürzung der Problematik. Die Theorie der Integrativen Therapie (IT) von H. Petzold, die ich als eine der umfassendsten humanwissenschaftlichen Ansätze der Gegenwart bezeichnen möchte, soll uns helfen, diese Gefahren zu erkennen und zu bewältigen. Die genannten Theorien verdienen mehr Beachtung in der Bildungsdiskussion, weil sie die neuen z. T. stark naturwissenschaftlich gefärbten, gegenwärtig favorisierten systemischen, neurowissenschaftlichen und konstruktivistischen Ansätze selbst mit aufnehmen und zugleich aber die philosophischen, geisteswissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Begriffstraditionen (z. B. Hermeneutik, Phänomenologie, Subjekttheorien vorwiegend aus symbolischem Interaktionismus und kritischer Theorie, Kulturosoziologie) nicht als alten Plunder über Bord schmeißen. Die Emotionspsychologie wird von mir hier nicht explizit behandelt, ist aber implizit in den von mir favorisierten Theorien enthalten.² Platzgründe erlauben nur zusammenfassende Ausführungen zu a) und d). Pädagogische Konsequenzen werden jeweils im Anschluss an die Theoriedarstellung formuliert.

2. Zu Kampers Analyse des Schicksals der Einbildungskraft

Kampers Analysen sind von einer wichtigen Voraussetzung geprägt. Es geht ihm um die Schärfung des Blickes für falsche Alternativen zwischen Ratio und Phantasie. Der Autor spürt in diesen Arbeiten verschiedenen historischen Stationen der Geistesgeschichte nach und fragt, was mit der Einbildungskraft als Faktor des Erkennens, der Aneignung und Gestaltung von Ich und Welt im Laufe dieser Geschichte passiert ist. Quasi, wie sie aus dem Diskurs der Vernunft ausgeschlossen wurde. Wie will Kamper den falschen Alternativen entkommen? Welche historischen Zugänge will er aufgraben, um zu einer Rehabilitierung der Einbildungskraft zu kommen? Er entdeckt vier historische Bruchstellen, an denen seiner Meinung nach sich das Schicksal der Einbildungskraft entscheidet. Ich möchte davon zwei etwas ausführlicher vorstellen.

Zum Aufruf „Phantasie an die Macht“ als Losung der Pariser Mairevolte von 1968

In diesem Abschnitt kommt Kamper (1990, S. 35 ff.) zum Ergebnis, dass die emanzipatorisch gemeinte Losung in der Wirklichkeit des Kapitalismus längst angekommen ist.

2 Was Gieseke (REPORT 3/2003, S. 124–127) in ihrer Rezension zu Recht als Problem markiert.

Aber in welcher Form und in welcher Kombination mit wirtschaftlichen Interessen? Der Autor dazu: „Phantasie ist als Pseudophantasie, als Einbildungskraft mit trügerischem Glanz in der Realität der Produkte, der Politik, der Beziehungen und der Ideen voll angekommen. Es kommt zu einer unendlichen Verschmelzung von Ökonomie und Poesie. Wir befinden uns in einer Welt der Simulationen, der Eventisierung, der Erlebnisproduktion, der Ästhetisierung, in der Wirklichkeit und Simulation/Fiktion bis zur Unkenntlichkeit miteinander verschmelzen.“ Andere postmoderne Autoren unterstützen diese Analysen (Schulze, Welsch, Serres).

Die Erzählfunktion der Warenwelt kann man heute an fast jedem Produkt erkennen. Der immaterielle Wert der Ware, ihre Geschichtenerzählfunktion ist oft wichtiger als der materielle Wert, der sowieso austauschbar ist (siehe Beispiele bei Holzapfel 2002, S. 30; S. 32; S. 54; S. 190).

Zur Analyse des Religionsgespräches zwischen Luther und Zwingli, den beiden Reformatoren, 1529 in Marburg:

Das Streitgespräch zwischen den beiden Reformatoren (vgl. Kamper 1990, S. 141) konzentriert sich auf die Frage: ob der Leib Christi im Altarsakrament gegenwärtig ist oder bloß bedeutet, gemeint, bezeichnet sei. Ein Streit zwischen Präsenz- oder Repräsentanzverständnis. Aber noch mehr: Es geht auch um die Frage, ob die Fülle des Daseins und damit der Sinn des menschlichen Lebens gegenwärtig, im Hier-und-Jetzt erfahrbar ist oder ob es sich dabei um eine bloße Illusion handelt, die um der Wahrheit willen als pure Einbildung entlarvt werden muss. Luther steht für die Paradoxie des Gottmenschen, nämlich für die Trennung von Glauben und Vernunft. Glaube wird dabei aber nichts Irrationales. Zwingli leitete mit seinem Diktum eine weit reichende Entmythologisierung, eine Entzauberung der Welt ein. Seine Trennung von Zeichen und Sinn habe einen ungeheuren Aufschwung der Naturwissenschaften gebracht, aber hätte auch das Aufklärungsdenken unterstützt mit der Auffassung, dass der Mensch mit Hilfe der Vernunft sich aus allen äußeren und inneren Abhängigkeiten selbst befreien könne. Der unendliche Glaube an die Vernunft schied alles aus, was sich ihr nicht fügt. Es bleibe die harte Trennung zwischen Ratio und Irrationalem übrig und die Einbildungskraft wird dem Irrationalen zugeschlagen. Mit ihr geht auch der Glaube an Transzendenz, Spiritualität, Übersinnliches, Göttliches verloren. Alles gipfelt in dem Satz Nietzsches „Gott ist tot“. Ist damit die Einbildungskraft erledigt? Nur noch Gegenstand von Therapie und Kunst, keinesfalls ein gültiges Medium für den Kosmos der Geistes- und Naturwissenschaften im Allgemeinen und – was uns betrifft – der Pädagogik?

Kamper verweist mit seinen historischen Analysen auf die Mythen der Vernunft, nämlich dass der unendliche Glaube an die Vernunft selbst ein Mythos sei, der aber zu wenig bewusst wird. In der Realität des Erlebens und Gestalten des Lebens von Individuen und Gesellschaft spielt die Einbildungskraft eine wesentliche Rolle – wie wir im ersten Teil gezeigt haben. In der Einbildungskraft spiegeln sich die existentiellen Gefühle wieder: die Sehnsüchte nach Freiheit, Glück, Liebe und sinnvollem und erfüll-

tem Leben und als Pendants dazu die Ängste vor Versagen, Ausschluss aus der Gemeinschaft, Lieblosigkeit, Krankheit, Sinnlosigkeit, Verlassenheit, Ohnmacht und Tod. Religion und Sozialutopien halten Antworten für diese existentiellen Gefühle bereit, die heute aber von der Mehrheit der Gesellschaftsmitglieder in der westlichen Welt nicht mehr geglaubt werden – sicherlich z. T. zu recht. Da bleiben also Leerstellen. Die Erlebnisgesellschaft beerbt diese leeren Stellen, füllt sie auf ihre Weise, arbeitet dabei mit diesen existentiellen Gefühlen, ohne dass es den meisten der Abnehmer der imagologischen Produkte, Beziehungen und Inszenierungen bewusst wird. Aber: Ihre materiellen Waren und geistigen Symboliken in Form von erzählten Geschichten sind de facto sehr oft religiöse und/oder sozial-utopische Substitute, die aber vom Erlebniswert her nur Surrogatcharakter haben und ein ständiges Verlangen nach mehr erzeugen, ohne wirklich jemals ein Sättigungsgefühl zu erreichen. Die Erlebnisgesellschaft erzeugt permanent Pseudogestalten der Phantasie, die letztlich keine Erfüllung im Leben bedeuten.³

Konsequenzen für die Pädagogik:

1. Gegen die Pseudogestalten der Phantasie *hilft kaum eine bilderlose Pädagogik* und deren rein rational-räsonnierendes Bearbeiten der Pseudogestalten der Phantasie.
2. Pädagogik wird und ist erfolgreicher, wenn sie nicht gegen die Phantasie arbeitet, sondern mit ihr. Bildung hätte in diesem Sinne die Aufgabe, den Menschen zu helfen, sich ihrer Phantasiewelt bewusster zu werden durch *Vergegenwärtigen und Ausdrücken von Phantasien und deren Emotionen*. Solche Prozesse sind wichtige Voraussetzungen für das, was ich die *Dialyse der Pseudogestalten der Phantasie* nenne. Diese Dialyse bedeutet die Herauslösung, Freilegung der existentiellen Gefühle aus den Surrogathülsen der Lifestyle-Welt, der Erlebnisgesellschaft und ihrem einfältigem Gerede über die angebliche Vielfalt der Events.
3. *Bildung sollte einen Beitrag zur Thematisierung und Gestaltung existentieller Gefühle anhand der Themen Religiösität, Spritualität und Transzendenz leisten*. Sie kann dabei nur eine Hilfe zur Orientierung geben, selbst nicht eine Ex-Cathedra-Position vertreten oder Heilswissen absondern. Das versteht sich heute fast von selbst. Aber das Überlassen dieser Themen an Talkshows und sonstige Inszenierungszusammenhänge aus der Lifestyle-Welt wäre und ist fatal.
4. Kamper (1990, S. 8): „Es geht nicht um die Heimkehr ins Heilige, sondern eine entschiedene Übertreibung des Profanen steht an: meint damit z. B. die *bewußte Gestaltung der Zeit und des Raumes* (beispielsweise anhand von Gesundheitsfragen, Gentechnik, In-Würde-Sterben, Gendermainstream-Fragen).“⁴

3 Vgl. dazu auch den jüngsten Diskurs zur alten These von Walter Benjamin vom Kapitalismus als Religion in Bolz 2002 und Kapitalismus als Religion 2003.

4 Vgl. dazu ausführlich die praktischen Kapitel in Holzapfel 2002, S. 252–330, in denen vom Trauerseminar für Witwer/innen, über sensitiven Umgang mit Freizeit bis hin zu Organisationsentwicklungskonzepten für öffentliche und private Unternehmen, in denen eine Versöhnung zwischen Humanem und Ökonomie versucht wird, praktische Bildungsmodelle dargestellt sind, sowie Kapitel 2.8.

3. Zur Transformation zentraler Konzepte der Integrativen Therapie (IT) für Pädagogik und Erwachsenenbildung

Die IT ist deshalb zur Strukturierung pädagogischer Problemstellungen zu verwenden, weil sie neben ihrem Therapiekonzept mittlerweile ausgereifte allgemeine und humanwissenschaftliche Theoriekonzepte für individuelle und gesellschaftliche Entwicklungen und dafür notwendige Lern- und Bildungsprozesse bereithält.⁵ Im Einzelnen: Ihre phänomenologische Leibkonzeption (durch Verarbeitung u. a. von Merleau-Ponty, Marcel, Schmitz, Plessner) liefert anthropologische Grundlagen ohne naturalistische und biologistische Verkürzungen. Ihre Bewusstseins- und Erkenntnistheorie gibt uns ein sicheres Geleit durch Monismus und Dualismus hindurch in Richtung eines dialogischen Verständnis des Verhältnisses zwischen Kognition, Emotion und Körperlichkeit. Die dort vorgenommenen Verarbeitungen von kognitionstheoretischen Konzepten können eine Brücke bauen zu neurowissenschaftlichen Fundierungen von humanistisch-pädagogischen Positionen. Ihre Beziehungsphilosophie und das „Ko-respon- denz“-Konzept bringen differenzierte Begründungen und Praxiskonzepte für die Steuerung der sozialen Dimensionen von Lernen jenseits von puristischen Abgrenzungen von Lernen und Therapie. In jedem folgenden Unterabschnitt stelle ich erst zusammenfassend einige theoretische Grundlagen dar und deute dann Konsequenzen für die pädagogische Praxis an.

3.1 Aspekte der Leibkonzeption und kognitionstheoretische Überlegungen der IT

Die phänomenologische Unterscheidung zwischen Körper und Leib lässt Geistiges und Seelisches nicht vom Körper als grundsätzlich abgeschieden begreifen. Diese Phänomene sind an die körperliche Existenz gebunden, gehen aber nicht darin auf. Der Körper ist das, was die somatische Medizin als ihren Gegenstand bestimmt: seine räumliche Ausdehnung und die physiologischen Prozesse. Der Leib dagegen umfasst Körperliches, Seelisches und Geistiges. In seinen anthropologischen Grundformeln macht Petzold immer deutlich, dass er von einer Leib-Seele-Geist-Einheit beim Menschen ausgeht. Deshalb erhält auch die ganzheitliche Erfassung des Menschen in Lern- und Therapieprozessen durch diese Leibkonzeption eine wichtige Begründung.

In der Bildungspraxis berücksichtigen besonders Sinnen- und Erlebnispädagogik die *leibliche Situiertheit des Erfahrens, Erkennens und Lernens*. Auch in der kulturellen Weiterbildung, ästhetischen Bildung und Soziokulturarbeit spielt dieser Moment eine entscheidende Rolle. Vergegenwärtigungs-, Darstellungs- und Ausdrucksprozesse in dieser Art von Arbeit sind raumgreifend und auf sinn- und körperorientierte Wahrnehmungs- und Spürprozesse angewiesen. In der Gesundheitsbildung wird die Leiborientierung der Bildungsarbeit besonders virulent, wenn der Leib und seine Zeitrhythmen, Körperempfinden, Bewegungsdrang und Bewegungslust als im Konflikt mit den

5 Vgl. ausführliche Darstellung und Einschätzung der IT bei Holzapfel 2002, S. 149–251.

zivilisatorisch vorgegebenen und einengenden, z. T. krank machenden Arbeits- und Freizeitnormen erlebt werden. Die ineinander greifenden Prozesse von Anästhesierung und Ästhetisierung unserer Lebenswelt schlagen sich auch in unserer Leiberinnerung, der leiblich gebundenen Wahrnehmung und in unserem leiblichen Ausdruck nieder. Bewusstwerdungs- und Reflexionsprozesse solcher Phänomene bedürfen dieser oben genannten Dialyseprozesse. Diese wiederum sind auf leibliche Spür-, Wahrnehmungs- und Ausdrucksprozesse angewiesen. Diese Leiborientierung der Bildungsarbeit darf aber nicht zum Allheilmittel werden, weil Geistiges und Seelisches nach Petzold auch eine eigene Qualitäten hat, die in Emergenzprozessen aus niederen Seinstufen hervorgegangen sind. In einer kognitionstheoretischen Fassung dieser These kommt er zur Aussage, dass die *Prozesse* von aus Emergenzprozessen hervorgegangenen Repräsentationen *materieller* Natur, deren *Inhalt* aber *immaterieller* Natur sei (Petzold u. a. 1995, S. 557). Das bedeutet in der pädagogischen Praxis, dass *ganzheitliche Arbeitsformen als universelle Methoden verfehlt sind*.

3.2 Aspekte der Bewusstseins- und Erkenntnistheorie der IT

Aus der Vielzahl der Facetten der Bewusstseins- und Erkenntnistheorie der IT wähle ich das „Bewusstseinsspektrum“ (Petzold 1993, S. 242) für eine zusammenfassende Darstellung aus.

Aufgrund von neurowissenschaftlichen, klinischen und philosophischen Konzepten und Forschungsergebnissen entwickelt Petzold ein Spektrum von Bewusstseinszuständen und Prozessen, das differenzierter als die gängigen Kategorien Bewusstsein und Unbewusstes verschiedene Wahrnehmungs- und Bewusstseinszustände unterscheiden kann. Insgesamt unterscheidet er sieben Formen von Bewusstseinszuständen (Petzold 1993, S. 267), wovon für unsere Diskussion besonders diejenigen interessant sind, die im nichtreflexiven Bereich liegen, also subliminale Wahrnehmungsprozesse, wie z. B. Raum- und Lernatmosphären, Dozent/inn/enausstrahlung, Gruppenstimmungen, affektive Färbungen von Thema und Methoden. Solche Wahrnehmungsphänomene unterstützen das in 3.1. Gesagte im Hinblick auf die pädagogischen Konsequenzen.⁶

Auf der anderen Seite des Petzoldischen Bewusstseinsspektrums finden wir Out-of-mind-Zustände des Bewusstseins, wie sie aus therapeutischen, meditativen und mystischen Praxen bekannt sind (Zustände von „Helle“, „Klarheit“, „großem Erwachen“). Solche Aspekte des Bewusstseins sollten von moderner Erwachsenenbildung nicht mehr als irrationale Ebenen von Lernen und Bildung ausgeschlossen, bzw. als nur von der Vernunft kontrollierte und beherrschte Dimensionen des Lernens zugelassen werden, sondern als A-Rationales (im Gegensatz zum Irrationalen) zum Thema und zu methodischen Arrangements werden dürfen, weil sie als Ausdruck innerweltlicher Grunderfahrung womöglich auf etwas Absolutes verweisen, auf Etwas, das über unsere indivi-

6 Vgl. dazu auch den Begriff der nicht bewussten Wahrnehmungen bei Lemke 2003.

duelle Existenz hinausgeht und in dem eine Verbundenheit und Partizipation mit einem tieftragenden Grund durchscheint (vgl. Petzold 1993, S. 263)

Hier schließt sich der Kreis der Argumentationen zu den pädagogischen Konsequenzen aus Abschnitt 2.

Literatur

- Böhme, H./Böhme, G. (1992): Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants. Frankfurt a. M.
- Bolz, N. (2002): Das konsumistische Manifest. München
- Holzapfel, G. (2002): Leib, Einbildungskraft, Bildung. Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition. Bad Heilbrunn
- Kamper, D. (1990): Zur Geschichte der Einbildungskraft. Reinbek bei Hamburg
- Lemke, B. (2003): Nichtbewusste Informationsverarbeitungsprozesse und deren Bedeutung für das Lernen Erwachsener. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 71–83
- Lippe, zur R. (1987): Sinnenbewusstsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik. Reinbek bei Hamburg
- Petzold, H. (1993): Integrative Therapie: Modelle, Theorien und Methoden für eine schulenübergreifende Psychotherapie, 3 Bände. Paderborn
- Petzold, H. (1996): Integrative Bewegungs- und Leibtherapie: ein ganzheitlicher Weg leibbezogener Psychotherapie, Band I/ 1 u. Band I/ 2, 3. überarbeitete Auflage. Paderborn
- Petzold, H./van Beek, Y./van der Hoek, A. (1995): Grundlagen und Grundmuster „intimer emotionaler Kommunikation und Interaktion“ – „Intuitive Parenting“ und „Sensitive Caregiving“ von der Säuglingszeit über die Lebensspanne. In: Petzold, H. (Hrsg.) (1995): Die Kraft liebevoller Blicke, Psychotherapie und Babyforschung. Paderborn, S. 491–645

Zur Vermittlungsproblematik sozialer Kompetenz in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*

Soziale Kompetenz zählt heute zu den entscheidenden Faktoren für beruflichen Erfolg. Kommunikations-, Konflikt- und Teamfähigkeit sind Schlagworte, die sich fast in allen Stellenanzeigen und Anforderungsprofilen qualifizierter Arbeitsplätze finden. In der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung wird der Erwerb sozialer Kompetenz spätestens mit der Diskussion um die Schlüsselqualifikationen als wichtiges Lernziel angesehen. Aber auch in der traditionellen Erwachsenenbildung finden sich entsprechende Lernangebote. Seminareinheiten zum Aufbau sozialer Kompetenz sollen allgemein das Gespür für die soziale Situation (soziale Sensibilität) steigern und die Fähigkeit erhöhen, flexibel, also mit Verhaltensalternativen, auf eine jeweilige Situation zu reagieren (vgl. v. Rosenstiel 1980, S. 173 ff.). Im Mittelpunkt steht dabei das Reflektieren und Verändern des individuellen Verhaltens. Inputs durch die Trainer/innen werden nicht nur kognitiv nachvollzogen, sondern auch eingeübt, d. h. die Umsetzung wird meist in konkreten Interaktionssituationen trainiert.

Ich möchte im Folgenden auf die Problematik eingehen, die in Seminaren bei der Vermittlung sozialer Kompetenz auftauchen können. Die Ausführungen fußen zum einen auf einer langjährigen Berufspraxis in diesem Bereich, zum anderen auf empirischen Ergebnissen einer Forschungsarbeit zum Thema „Berufliche Weiterbildung in gesellschaftlichen Umbruchsituationen“ (Thöne 1999). Dafür wurden Teilnehmende einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme kurz nach der Wende in Ostdeutschland interviewt und Funktion und Aneignung beruflicher Weiterbildung aus Sicht der Betroffenen untersucht.

1. Soziale Kompetenz – eine kurze Begriffsklärung

Der vielfältige Gebrauch des Begriffs „Soziale Kompetenz“ lässt eine kurze Begriffsklärung an dieser Stelle sinnvoll erscheinen. Allgemein werden unter dem Begriff „Soziale Kompetenz“ die Fähigkeiten und Fertigkeiten subsumiert, die das Individuum für das Zusammenleben mit anderen braucht (Faix u. a. 1991). Damit ist soziale Kompetenz immer auch ein Balanceakt zwischen der Verwirklichung eigener Bedürfnisse und Ansprüche und der gelungenen Anpassung an die Anforderungen und Werte der sozialen Umwelt (vgl. Zimmer 1978). Verschiedenen Definitionsversuchen unterschiedlicher theoretischer Ausrichtung ist gemeinsam, dass sie das „erfolgreiche Realisieren

* Ich danke Herrn Dr. Markus Schmittberger, Personal- und Organisationsentwickler, Dresden, für anregende Diskussionen und die vergleichende Einschätzung der aktuellen Praxis.

von Zielen und Plänen in sozialen Interaktionssituationen“ (Greif 1987, S. 312) hervorheben, sodass von sozialer Kompetenz dann gesprochen wird, wenn ein Individuum in der Lage ist, zweckrational und erfolgreich mit anderen zu interagieren. Aryle (1972) weist für Interaktionssituationen auf die Bedeutung von körpersprachlichen Signalen (Gestik, Mimik, Körperhaltung) hin, die als wichtige Hinweisreize für die Interpretation einer Situation gelten können. Da es die eine soziale Situation nicht gibt und die Existenz einer universellen sozialen Fähigkeit nicht nachgewiesen werden konnte, geht man allgemein davon aus, dass soziale Fähigkeiten nur für spezifische Situationen erworben werden und nicht einfach auf andere soziale Situationen übertragen werden können. Soziale Kompetenz kann also letztlich als die Fähigkeit zur Produktion von situationsangemessenem Verhalten gesehen werden.

2. Aufbau sozialer Kompetenz am Beispiel „Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit“

Da interaktives Verhalten in den meisten Fällen auch kommunikatives Verhalten ist, soll die Vermittlungsproblematik sozialer Kompetenz hier am Beispiel „Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit“ aufgezeigt werden. Lernziele für diesen Aspekt sozialer Kompetenz werden oft wie folgt formuliert:

- Die Teilnehmer/innen wissen mehr über Kommunikationsprozesse;
- die Teilnehmer/innen können wirksamer (d. h. offener, spontaner, klarer) kommunizieren;
- die Teilnehmer/innen sind motiviert und befähigt, in Gruppen, in denen sie als Mitglied oder Leiter/in teilnehmen, an einer Verbesserung der Kommunikation mitzuwirken (vgl. Vopel u. a. 1988).

Die methodische Umsetzung erfolgt in der Regel durch die Vermittlung von theoretischen Hintergrundinformationen sowie durch verschiedene praktische Übungen:

Wissensvermittlung zu Kommunikationsmodellen und Theorien (z. B. Schulz von Thun; Transaktionsanalyse nach Eric Berne; Partnerzentrierte Kommunikation nach Rupert Lay; Neurolinguistisches Programmieren (NLP), etc.);

Übungen zur Verbesserung des allgemeinen Kommunikationsverhaltens, die:

- auf die verbale Sprache zielen, d. h. bestimmte Elemente einer kompetenten Gesprächsführung werden geübt (Fragetechniken, Paraphrasieren, Spiegeln, Feedback, etc.) und
- auf die Körpersprache zielen (Gestik, Mimik und Körperhaltung).
- Übungen, die die Selbst- und Fremdaufmerksamkeit von Emotionen fördern und damit die Selbsterfahrung der Teilnehmenden;
- Soziale Rollenspielsituationen, in denen die Umsetzung eines bestimmten als sozial kompetent definierten und übermittelten Verhaltens geübt wird. Ein entsprechend an diesen Kriterien orientiertes Feedbackverfahren gibt Auskunft über den erzielten Lernerfolg der Teilnehmenden.

Methodisch wird in der Regel die Vermittlung von theoretischen Informationen den entsprechenden Übungsphasen vorangestellt. Diese dienen ihrerseits dazu, das Gehörte möglichst praxisnah auszuprobieren und anzuwenden.

3. Zur Vermittlungsproblematik sozialer Kompetenz in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung

Der Begriff „Vermittlungsproblematik“ dient hier dazu, die Stellen zu markieren, an denen der Lehr-Lernprozess „Störungen“ aufweist. Das heißt: Die in Weiterbildungsveranstaltungen vermittelten Informationen werden nicht zu individuell bedeutsamen Wissen verarbeitet und damit auch nicht handlungsleitend (zur Unterscheidung von Information und Wissen vgl. Siebert 1996, S. 141 f.).

Unterschieden werden können vier verschiedene Ebenen:

1. Die Ebene der Wissensvermittlung

Damit Lerngegenstände von Teilnehmenden in Wissen umgewandelt werden können, müssen die von außen kommenden Informationen bestimmte Merkmale aufweisen, die auch als „Gütekriterien“ bezeichnet werden können. Die Befragung von Teilnehmenden an einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme in Ostdeutschland ergab, dass die Merkmale *neu*, *anschlussfähig* und *nützlich* maßgeblich für die Verarbeitung von Informationen zu subjektiv relevantem Wissen sind (vgl. Thöne 1999, S. 110 ff.). Erfüllen die dargebotenen Informationen diese Kriterien aus Sicht der Teilnehmenden nicht, werden sie als bedeutungslos bzw. schon bekannt zurückgewiesen. Die Entscheidung über diese „Gütekriterien“ ist jedoch biografie- und erfahrungsabhängig. Das bedeutet, in Bildungsveranstaltungen wird von den Teilnehmenden Unterschiedliches wahrgenommen und gelernt. Sind Vorbildung oder vorhandene Erfahrungen zu einem Thema in einer Lerngruppe sehr heterogen, dann wird dies auch zu einem Lernhemmnis. Auf der einen Seite äußert sich Unmut zum Beispiel in der Form von Fragen wie: „Was ist denn hier noch Neues für mich drin?“ oder „Das kennen wir doch alles schon, was soll das denn jetzt?“ während andere in der gleichen Veranstaltung Schwierigkeiten haben zu folgen, weil sie kaum Anschlussmöglichkeiten an vorhandenes Wissen erkennen.

2. Die Ebene der Wertorientierungen

Die in Weiterbildungsveranstaltungen vermittelten Informationen transportieren implizit auch Wertorientierungen (vgl. Thöne 1999, S. 117 f.). Werte, die als Auffassungen oder Konzeptionen vom Wünschenswerten definiert werden, üben eine wichtige Bewertungs- Filter- und Auswahlfunktion aus und haben einen wesentlichen Einfluss auf die persönliche Art der Lebensbewältigung und Gestaltung. Sind nun die über die Lerngegenstände implizit transportierten Wertorientierungen nicht vereinbar mit denen der Teilnehmenden, werden die dargebotenen Informationen nicht zu Wissen verarbeitet. Die Ergebnisse der o. g. empirischen Untersuchung zeigen, dass Wertorientierungen in Weiterbildungsmaßnahmen nicht verändert werden, sondern die Inhalte

entweder abgelehnt oder den eigenen Wertvorstellungen entsprechend umgedeutet werden (vgl. Thöne 1999, S. 116 ff. und S. 209).

3. Die Ebene der Emotionen

Der angemessene Ausdruck eigener Gefühle und die empathische Wahrnehmung der Gefühle anderer sind Merkmale sozialer Kompetenz und gleichzeitig Lerngegenstand in den Seminaren. Die Methoden, die dafür zur Verfügung stehen, haben zumeist einen hohen Selbsterfahrungsanteil und sind vielfach der Sozialpsychologie und der Gruppendynamik entliehen. Sie sind in der Regel sehr wirksam und stoßen Lernprozesse an. Gleichzeitig können mit diesen Übungen bei den Teilnehmenden Gefühle aktiviert werden, die für sie selbst problematisch sind und emotionalen Orientierungsmustern entspringen, die über lange Zeit erworben wurden. Eine weitere produktive Arbeit an diesen für Teilnehmende schwierigen Gefühlen erfordert in der Regel ein psychologisches Hintergrundwissen und Handwerkszeug über das nicht alle, die in diesem Bereich als Seminarleiter/in tätig sind, verfügen. Hier besteht zum einen die Gefahr, dass Trainer/innen in ein quasi therapeutisches Verhalten abrutschen ohne genügend dafür ausgebildet zu sein, oder dass sie sich zum anderen auf eher rezeptartigem Anweisungen stützen wie etwa: „Akzeptieren Sie ihre Gefühle als gegeben und versuchen Sie nicht, sie zu verneinen bzw. sie zu unterdrücken; verzichten Sie auf den maskierten Ausdruck Ihrer Gefühle; sorgen Sie für ein Gleichgewicht zwischen Spontaneität und Kontrolle im Ausdruck Ihrer Gefühle ...“ etc. (vgl. Vopel u. a. 1988, S. 134 f.). Für Teilnehmende kann das bedeuten, dass sie an dieser Stelle Schaden nehmen. Arnold und Schüßler (2001) weisen daraufhin, dass es auch bis jetzt, trotz der anscheinend hohen Bedeutsamkeit emotionaler Kompetenz für den Berufserfolg, für ihre Entwicklung noch kaum empirische Forschung, wohl aber „eine Flut wohlfeiler Rezeptologie“ gibt (S. 69).

4. Die Ebene der Identität

Seminare zum Aufbau sozialer Kompetenz betreffen implizit auch die Ebene der Identität von Teilnehmenden. „Überdauernde Interaktionsbeziehungen und damit Gesellschaften, sind nur möglich, wenn der andere ‚weiß‘ wer ich bin. Dazu muß ich dem anderen deutlich machen, wer ich bin. Das kann ich nur, wenn ich ‚weiß‘, wer ich bin, und das wiederum hängt davon ab, was ich bislang aus meiner Umwelt erfahren habe über mich und wie ich diese Erfahrung über mich selbst zu einem Bild über mich zusammenfüge, von dem ich sage: ‚Das bin ich!‘“ (Frey u. a. 1987, S. 6).

Dass Identität in Veranstaltungen zum Aufbau sozialer Kompetenz eine Rolle spielt, wird deutlich an Fragen und Ängsten von Teilnehmenden wie etwa: „Wie werde ich mich verändern, wenn ich die gehörten Inhalte und das geübte Verhalten in meinem Alltag umsetze, bin ich dann noch der/dieselbe?“ „Wie wirkt mein verändertes Verhalten auf die anderen, wie werden sie reagieren, bin ich für die dann noch der/die alte?“ Diese Fragen werden in der Regel in den Seminaren nicht zum Gegenstand gemacht. Sie tauchen dann wieder auf als Widerstände gegenüber den Inhalten und/oder den Übungen, die in Äußerungen deutlich werden wie: „Für mich wirkt das alles total

künstlich so zu sprechen?“ „Das bin nicht ich, und so will ich auch nicht sein.“ „Sollen wir hinterher etwa alle gleich sprechen?“ etc. Gelingt es hier nicht, die Inhalte für den oder die Einzelne/n so aufzuschließen, dass sie mit der eigenen Person in der Weise verbunden werden können, dass diese sich wiedererkennt, besteht die Gefahr, dass soziale Kompetenz als ein antrainiertes Verhalten erscheint, welches gleichzeitig die Person von sich und ihren Bedürfnissen und Gefühlen entfremdet (vgl. Thöne 1999, S. 161).

4. Abschließende Betrachtung und pädagogische Implikationen

Zusammenfassend möchte ich insbesondere auf drei Punkte hinweisen:

1. Soziale Kompetenz wird in der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung meist in Form von Trainings vermittelt, die der Hervorbringung eines bestimmten Verhaltens dienen. Die Ziele dieser Weiterbildungsmaßnahmen sind zumeist in Form von zu erreichenden Lernzielen formuliert. An der Erreichung dieser Lernziele wird der Erfolg der Weiterbildungsmaßnahme gemessen, sowohl seitens der Lehrenden als auch seitens der Teilnehmenden sowie seitens der Auftraggeber. Dieses Vorgehen jedoch spiegelt ein Input-Output Denken, bei dem sowohl die Konzeption der Seminare als auch die Vermittlung sozialer Kompetenz eher einem „linearen Didaktikmodell“ (Arnold 2003, S. 53) folgen. Störungen und Widerstände im Lehr-Lernprozess sind aus dieser Perspektive entweder nur als mangelndes Vermögen der Teilnehmenden – die vermittelten Inhalte entsprechend umzusetzen – oder als mangelndes Vermittlungsvermögen der Lehrenden oder aber als Methodendefizit interpretierbar.
2. Die vorhandenen Methoden fördern diese Problematik, wenn sie einem Input-Output-Modell folgend eingesetzt werden. So können zum Beispiel Rollenspiele – mit dem Ziel ein bestimmtes Verhalten einzuüben und einem entsprechend an diesen Kriterien ausgerichteten Feedback-Verfahren – in der Praxis dazu eingesetzt werden, Schwächen von Teilnehmenden gezielt sichtbar zu machen. Dies kann bis hin zu Bloßstellungen und Demütigungen gehen. Hier werden wesentliche Grundsätze von Erwachsenenbildung/Weiterbildung verletzt. Gleichzeitig fehlen verbindliche Qualitätsstandards zu Trainer/innenverhalten und deren Ausbildung, an denen ein solches Verhalten gemessen wird.
3. „Vermittlungsproblematiken“ beim Aufbau sozialer Kompetenz werden insbesondere dann virulent, wenn es um die einzelne Person geht mit ihrem spezifischen biografischen Hintergrund, ihren besonderen Erfahrungen, ihren Wertvorstellungen, spezifischen Fähigkeiten, ihrem persönlichen Stil und ihrer Persönlichkeit. Das bedeutet, dass die individuelle Ausprägung von Teilnehmenden in solchen Bildungsveranstaltungen nicht genügend berücksichtigt wird oder auch werden kann.

Eine mögliche produktive Wendung dieser hier dargestellten „Vermittlungsproblematik“ liegt meines Erachtens in einem Perspektivwechsel zugunsten des Individuums. Kurz skizziert könnte das unter anderem bedeuten:

- Konzeption und Durchführung von Seminaren zum Aufbau sozialer Kompetenz sind nicht auf das Hervorbringen bestimmter Verhaltensweisen ausgerichtet.
- Lernen findet an Fallbeispielen statt. Dabei steht zunächst die individuelle Deutung und Analyse einer sozialen Situation im Vordergrund, weniger eine auf elaborierten Kommunikationsmodellen und theoretischen Modellen gegründete Deutung.
- Theoretisches Wissen dient zur Aufklärung (von Situationen, von eigenem Verhalten, von fremdem Verhalten) und wird angeboten, wenn das vorhandene Wissen der Teilnehmenden zu einer (subjektiv) befriedigenden Deutung und Handhabung einer Situation nicht mehr ausreicht.
- Erst auf dieser Grundlage werden Verhaltensalternativen erarbeitet, die für die Teilnehmenden stimmig und nachvollziehbar sind.
- Vorhandene Methoden (Rollenspiele, Gesprächsübungen etc.) werden so eingesetzt, dass sie von Teilnehmenden gezielt genutzt werden können, um entsprechend eines festgestellten Lernbedarfs eine selbstgestellte Aufgabe zu bearbeiten.
- Die Haltung der Trainer/innen zeichnet sich durch eine durchgehend positive Wertschätzung aus gegenüber dem, was Teilnehmende äußern und fühlen, ohne das dies an vorab formulierten zu erreichenden Lernzielen bewertet und kritisch gemessen wird.
- Die Kompetenz von Trainer/innen liegt in dem besonderen Wissen darüber, welche Prozesse in interaktiven Situationen stattfinden und darüber, wie individuelle Lernprozesse verlaufen und begleitet werden können. Hier werden insbesondere Erkenntnisse des Konstruktivismus, der Emotionspsychologie und der Neurobiologie, die zurzeit verstärkt in theoretische Überlegungen zum Lernen von Erwachsenen einbezogen werden, berücksichtigt und methodisch für die Praxis zugänglich gemacht werden müssen (vgl. dazu Nuissl u. a. 2003).
- Die Evaluation von Bildungsmaßnahmen orientiert sich weniger an der Erreichung bestimmter Lernziele, sondern an einer Analyse der persönlichen Lernprozesse.
- Lernergebnisse von Bildungsveranstaltungen werden insgesamt weniger kontrollierbar; persönliche Lernprozesse werden über einen längeren Zeitraum angelegt.

Literatur

- Argyle, M. (1972): Soziale Interaktion. Köln
- Arnold, R. (2003): Konstruktivismus und Erwachsenenbildung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 51–61
- Arnold, R./Schüssler, I. (2003): Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: Franke, G. (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Bielefeld, S. 52–75
- Greif, S. (1994): Soziale Kompetenzen. In: Frey, D./Greif, S. (Hrsg.): Sozialpsychologie: Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. 3. Auflage Weinheim, S. 312–320

- Faix, W. G./Laier, A. (1991): Soziale Kompetenz. Das Potential zum unternehmerischen und persönlichen Erfolg. Wiesbaden
- Frey H. P./Haußer, K. (1987): Entwicklungslinien sozialwissenschaftlicher Identitätsforschung. In: Frey, H. P./Haußer, K. (Hrsg.): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart
- Nuissl, E./Schiersmann, C./Siebert, H. (Hrsg.) (2003): REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Gehirn und Lernen. H. 3
- Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied
- Thöne, B. (1999): Berufliche Weiterbildung in gesellschaftlichen Umbruchsituationen. Eine qualitative Studie am Beispiel Ostdeutschlands. Frankfurt a. M.
- Rosenstiel, L. v. (1980): Grundlagen der Organisationspsychologie. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage Stuttgart
- Vopel, K. W./Kirsten, R. E. (1988⁶): Kommunikation und Kooperation. Ein gruppendynamisches Trainingsprogramm. München
- Zimmer, D. (1978): Der Begriff der Sozialen Kompetenz und seine Bedeutung für die klinische Verhaltensmodifikation: Soziologische und klinische Aspekte. In: Ulrich; R./Ulrich, R. (Hrsg.): Soziale Kompetenz. Experimentelle Ergebnisse zum Assertivness-Training-Programm ATP. München

Kognition, Emotion und mentale Selbstregulation: Zur Entstehung und Auflösung innerer Konflikte

In dem vorliegenden Beitrag geht es um eine kurze Übersicht über einige Ergebnisse eines von der Verfasserin geleiteten Forschungsprogramms zur mentalen Selbstregulation sowie um praktische Konsequenzen für die Erwachsenenbildung. Angesichts der zunehmenden Bedeutung selbstorganisierten Lernens wird der Fähigkeit zur mentalen Selbstregulation in Zukunft erhebliche Bedeutung zukommen. Neben den eigentlichen Lerntechniken gehören zur mentalen Selbstregulation auch Fähigkeiten, emotionale und motivationale Prozesse zu steuern, innere Konflikte zu bewältigen und mentale Blockaden aufzulösen.

Warum ist es beispielsweise manchmal so schwer, gute Vorsätze in die Tat umzusetzen, und was lässt sich dann tun? Allgemeiner gefragt: Wie entstehen innere Konflikte und wie lassen sie sich praktisch wieder auflösen? Um diese Fragen geht es in dem von der Verfasserin geleiteten Forschungsprogramm *Mentale Selbstregulation*, über das im Folgenden kurz berichtet werden soll; eine ausführliche Darstellung sowie entsprechende Literaturhinweise finden sich in Wagner (2003 b).

1. Das Forschungsprogramm Mentale Selbstregulation

Ziel unseres Forschungsvorhaben war und ist es, auf pädagogisch-psychologischer Grundlage der Frage nachzugehen, wie innere Konflikte entstehen und wie sie sich wieder auflösen lassen. Dazu wurden seit Ende der siebziger Jahre eine Reihe von empirischen, theoretischen und anwendungsorientierten praktischen Forschungsprojekten durchgeführt (Wagner 2003 b). Ausgangspunkt dafür war eine unerwartete Entdeckung, die wir Ende der siebziger Jahre machten, als wir in einem umfangreichen empirischen DFG-Projekt handlungsleitende Kognitionen von Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n im Unterricht untersuchten (Wagner u. a. 1984). Unsere Hypothese war, dass sich die Gedanken im Unterricht entsprechend dem kognitiven TOTE-Modell (Miller u. a. 1973) mit Zielen, Strategien und Testkriterien befassen würden. Zu unserer Überraschung fanden wir, dass sich die Gedanken stattdessen des Öfteren unerklärlicherweise im Kreis drehten, sich verwirrten und in „Denk-Knoten“ verfangen. Dieses Phänomen war subjektiv mit einem Gefühl von Ausweglosigkeit und zugleich oft auch mit starken Emotionen verbunden wie z. B. Ärger, Angst oder Niedergeschlagenheit. Solche „Denk-Knoten“, wie wir das damals nannten (Wagner u. a. 1984), fanden sich in etwa einem Drittel der analysierten Interviewabschnitte. Daraus ergaben sich für uns zwei zentrale Fragen:

1. Wie lässt sich die Entstehung solcher Denk-Knoten im Rahmen eines kognitiven Handlungsmodells erklären?
2. Was lässt sich tun, um diese Konflikte aufzulösen?

Diesen Fragen wurden in der Folgezeit in einer Serie von 1. empirischen, 2. theoretischen und 3. praktischen Forschungsprojekten nachgegangen. Auf der theoretischen Ebene führte dies als erstes zur Entwicklung der *Theorie subjektiver Imperative* (Wagner u. a. 1984; Wagner 2003 a), nach der solche Konflikte die Folge der Nichteinhaltung einer oder mehrerer subjektiver Imperative sind. Auf empirischer Ebene wurden in diesem Zusammenhang eine Vielzahl von Untersuchungen zu Art und Struktur innerer Konflikte durchgeführt, so zum Beispiel bei Mädchen und Jungen im naturwissenschaftlichen Unterricht (Meuche 1997), bei Lehrerinnen und Lehrern im Gruppenunterricht (v. Hanfstengel 1998), bei Konflikten am Arbeitsplatz (Kosuch 1994), bei depressiven Patienten in einer sozialpädagogischen Einrichtung (Iwers-Stelljes 1997), um nur einige Beispiele zu nennen. Auf der methodischen Ebene wurde dazu die Methode des „*Nachträglichen lauten Denkens*“ (Weidle u. a. 1984) weiterentwickelt zum konfliktfokussierten Interview (Kosuch 1994) und die Daten dann mit Hilfe von ITA, einem imperativtheoretischen Textanalyseverfahren (Wagner u. a. 1999) ausgewertet.

Parallel dazu erfolgte seit Ende der siebziger Jahre die Entwicklung eines eigenen Ansatzes zur Auflösung solcher Konflikte: die „Konfliktauflösungsberatung“, die wir heute als *Introvision* bezeichnen. Das Vorgehen der Introvision lässt sich sowohl als Beratungsansatz als auch als Selbsthilfemethode verwenden. Inzwischen liegen eine Reihe von Untersuchungen dazu vor, bei denen die Introvision zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt wurde, von der Reduktion von Prüfungsangst und Depressionen über den Abbau mentaler Blockaden bis zur Verbesserung der Hörfähigkeit (vgl. Iwers-Stelljes 1997; Wagner 2003 b). Die erfolgreiche Anwendung der Introvision in der Praxis brachte eine Reihe neuer Fragen mit sich. Um diese Fragen beantworten zu können, wurde von der Verfasserin 1995–2002 eine eigenständige Theorie der mentalen Selbstregulation entwickelt, die *Theorie der mentalen Introferenz* (Wagner 2003 b). Ausgangspunkt dafür waren drei zentrale Fragen:

1. Worin liegt der Unterschied zwischen einem subjektiven Imperativ und einer „normalen“, d. h. nicht-imperativischen Sollvorstellung, und wieso sind subjektive Imperative – trotz rationaler Einsicht – manchmal so schwer wieder aufgebbar?
2. Allgemeiner gefragt: Wie kommt es zur Entstehung unterschiedlicher *mentaler* Zustände – von meditativem Flow-Erleben über die erfolgreiche Selbstkontrolle bis hin zur Panik? Wie lassen sich diese mentalen und emotionalen Veränderungen im Kontext des Informationsverarbeitungs- und Regulationsparadigmas (Powers 1973) erklären?
3. Wie lassen sich die empirisch belegbaren Erfolge der Introvision in diesem Zusammenhang theoretisch verstehen?

Im Folgenden sollen einige grundlegenden Ergebnisse zur Entstehung und Auflösung innerer Konflikte thesenartig dargestellt werden.

2. Die Entstehung innerer Konflikte

Aus Sicht der *Theorie subjektiver Imperative* steht im Zentrum eines Konflikts die – wahrgenommene oder antizipierte – Nichteinhaltung (mindestens) eines subjektiven Imperativs (Wagner u. a. 1984; Iwers-Stelljes 1997; Wagner 2003 b).

Diese These beruht auf einer Reihe von Annahmen und empirischen Forschungsergebnissen, von denen die wichtigsten im Folgenden kurz zusammengefasst werden:

- Subjektive Imperative sind imperativische Vorstellungen, d. h. Vorstellungen, die subjektiv mit dem Muss-darf-nicht-Syndrom gekoppelt sind: 1. mit einem Gefühl von „So muss es sein“ oder „Das darf nicht sein“, bezogen auf die jeweilige Vorstellung; 2. verbunden mit einem Gefühl von Dringlichkeit; 3. erhöhter Anspannung und Erregung sowie 4. eingengter Wahrnehmungsfähigkeit.
- Imperativische Vorstellungen können sowohl handlungsleitende Ziele (Soll-Vorstellungen im Sinne eines Regulationsmodells) als auch wahrnehmungsleitende Erwartungen (Antizipation von Ist-Zuständen) beinhalten. Sie können moralisch, neutral oder auch (auch in den Augen des Individuums) unmoralisch sein, und sie können sich auf die eigene Person, auf andere Menschen oder auch auf die Umwelt beziehen.
- Subjektive Imperative lassen sich anhand einer Reihe verbaler und nonverbaler Merkmale erkennen und rekonstruieren; zu diesem Zweck wurde das Imperativtheoretische Textanalyseverfahren (ITA, Wagner u. a 1999) entwickelt.
- Es gibt vier Grundformen von Imperativverletzungskonflikten (IVK): Realitätskonflikte, Imperativkonflikte, Undurchführbarkeitskonflikte und Konflikt-Konflikte, also Konflikte zweiter Ordnung (*sensu* Russell).
- Bei der Bewältigung dieser Konflikte lassen sich Konfliktauflösungs- und Konfliktumgehungsstrategien unterscheiden. Als Konfliktumgehungsstrategien werden in einem pragmatischen Sinne diejenigen internen Strategien des Umgangs mit einem Konflikt bezeichnet, bei denen der Konflikt selber bestehen bleibt. Empirisch lassen sich eine Vielzahl solcher Konfliktumgehungsstrategien identifizieren: zum Beispiel ignorieren, herabsetzen/lächerlich machen/abwerten, sich beruhigen, dramatisieren, sich einen neuen Imperativ setzen etc.
- Subjektive Imperative sind vielfach durch Wenn-dann-Annahmen mit weiteren subjektiven Imperativen verbunden. Am Ende solcher Imperativketten steht oft ein Kernimperativ. Die Inhalte solcher Kernimperative sind in hohem Maße ideosynkratisch (z. B. Wagner 1987), das heißt, die damit verbundenen gedanklichen Inhalte, Bilder, Geräusche, somatosensorischen Empfindungen sind von Person zu Person unterschiedlich. Die Gemeinsamkeit liegt darin, dass ihre – potenzielle oder tatsächliche – Nichteinhaltung subjektiv-gefühlsmäßig als schlimm empfunden wird; häufig kreisen die Gedanken dabei um Themen wie Hilflosigkeit, Alleinsein oder Wertlos-Sein.

Aus diesen imperativtheoretischen Annahmen und Ergebnissen ergeben sich für die Praxis der *Auflösung von Konflikten* zwei grundlegende Schlussfolgerungen: Als erstes ist es erforderlich, die vorhandenen imperativischen Vorstellungen aufzufinden und

die jeweilige Imperativkette bis an ihren Anfangspunkt, gegebenenfalls einen Kernimperativ, zurückzuverfolgen. Als zweites ist es dann erforderlich, das „Imperativische“ an den jeweiligen Zielvorstellungen oder Erwartungen aufzulösen, d. h. diese zu de-imperieren.

Was bedeutet es, subjektive Imperative zu de-imperieren? Was ist mit anderen Worten erforderlich, damit aus subjektiven Imperativen wieder „normale“, d. h. (im subjektiven Erleben) nicht-imperativische Sollvorstellungen werden, über deren Beibehaltung oder Aufgabe das Individuum selbst entscheiden kann? Um diese Fragen zu beantworten, wurde die Theorie der mentalen Introferenz entwickelt (Wagner 2003 b). Aus Sicht der *Theorie der mentalen Introferenz* (Wagner 2003 b) sind subjektive Imperative das Resultat von Introferenz. Als Introferenz wird dabei eine bestimmte Form des Eingreifens in vorhandene epistemische Kognitionen bezeichnet. Im Folgenden sollen einige zentrale Annahmen der Theorie der mentalen Introferenz kurz skizziert werden:

- Ziel des introferenten Eingreifens ist es, das Hängenbleiben mentaler Operationen zu beenden oder ihm vorzubeugen. Ursachen des Hängenbleibens sind defiziente Informationen, d. h. Leerstellen oder Widersprüche, die an Stellen auftauchen, an denen eindeutige Informationen für das Weiterlaufen der Informationsverarbeitung benötigt werden.
- Um solche Leerstellen zu „stopfen“ oder Widersprüche aufzulösen, wird bei der primären Introferenz eine zufällig ausgewählte Proposition so behandelt, als ob sie epistemisch wahr wäre.
- Diese Als-ob-Proposition wird mit Hilfe der Meta-Operation des primären Eingreifens gegen vorhandene widersprechende oder konkurrierende Kognitionen durchgesetzt: Die konkurrierenden Kognitionen werden gewissermaßen mit der durchzusetzenden Kognition *überschrieben*. Die Meta-Operation des primären Eingreifens beinhaltet somit Operationen des Festhaltens, Ausblendens und Unterbrechens. Das bedeutet, dass die jeweiligen Kognitionen selektiv mit (zusätzlicher) Erregung, Anspannung und Hemmung gekoppelt werden.
- Diese Koppelung kann automatisiert und durch sekundäres Eingreifen zusätzlich verstärkt werden.

Für das Verständnis subjektiver Imperative ist entscheidend, dass das introferente Eingreifen (Festhalten, Ausblenden, Unterbrechen) automatisch ablaufen kann und dass die jeweiligen Kognitionen selektiv mit hoher Erregung, muskulärer Anspannung und Hemmungen gekoppelt sein können (LeDoux 1998). Aus der Sicht der Introferenztheorie ist ein subjektiver Imperativ eine Vorstellung, die sich von anderen Vorstellungen (Zielen, Erwartungen) darin unterscheidet, dass sie mit einer bestimmten zusätzlichen metakognitiven Selbstanweisung verbunden ist. Diese Selbstanweisung lautet, „Gib diese Vorstellung nicht auf“. Gleichzeitig werden beide, die Vorstellung selber wie auch die Selbstanweisung, introferent festgehalten. Im Falle einer imperativischen Vorstellung ist es insbesondere das automatisierte Festhalten, das die Deaktivierung der jeweiligen Vorstellung erschwert – und dies um so mehr, je höher das Ausmaß der mit der jeweiligen Kognition gekoppelten physiologischen Veränderung (Erregung, Anspannung etc.) ist.

3. Folgerungen für die Praxis der Konfliktauflösung: die Methode der Introvision

Die Methode der Introvision wurde auf der Grundlage dieser beiden Theorien entwickelt. Ziel der Introvision ist es, Konflikte sozusagen von der Wurzel her aufzulösen. Einen Konflikt *aufzulösen* bedeutet mehr, als „nur“ besser mit ihm umzugehen lernen. Dieses lässt sich am Beispiel von Prüfungsangst erläutern.

Sich abzulenken zum Beispiel oder sich Mut zu machen, sind bewährte Methoden des besseren *Umgangs* (Coping) mit Angst; diese können dazu führen, dass das Ausmaß der erlebten Angst abnimmt, aber die Angst selber bleibt nach wie vor bestehen. Angst erfolgreich aufgelöst zu haben bedeutet im Unterschied dazu, dass das Individuum selber keine Angst mehr vor Prüfungen hat und deshalb solche Umgehungsstrategien nicht mehr braucht. Um dieses Ziel der Auflösung eines inneren Konflikts zu erreichen, ist es aus introferenztheoretischer Sicht zunächst einmal erforderlich, die – auf die konfliktrelevanten Kognitionen bezogenen – introferenten Operationen zu beenden und diese gegebenenfalls auch dauerhaft zu löschen. Wenn dies gelingt, dann bedeutet dies, dass die epistemische Informationsverarbeitung gewissermaßen entblockiert wird und damit „normal“ weiter läuft (Wagner 2003 b).

Methodisch gesehen besteht das Vorgehen der Introvision damit im Prinzip aus zwei Schritten. Der erste Schritt besteht darin, die dem jeweiligen Konflikt zu Grunde liegenden subjektiven Imperative aufzuspüren – und das heißt gegebenenfalls, die Imperativkette (s. oben) bis an ihren Anfangspunkt, einen Kernimperativ, zurückzuverfolgen. Auf der methodischen Ebene beinhaltet dies zunächst einmal die Aktivierung der jeweiligen konfliktrelevanten Kognitionen, zum Beispiel mit Hilfe des „Nachträglichen lauten Denkens“ („Was geht Ihnen in dieser Situation durch den Kopf?“), das Heraushören der impliziten subjektiven Imperative (unter anderem mit Hilfe entsprechender verbaler und nonverbaler Indikatoren), das Vermeiden von Konfliktumgehungsstrategien, das – zeitliche – Vertagen von aktiven Überlegungen zur Problemlösung, das Zurückverfolgen der jeweiligen Imperativkette bis an ihren Anfangspunkt sowie das konstatierende Wiedergeben der dabei unterliegenden Kognition. Iwers-Stelljes hat diesen Ansatz der Introvision weiterentwickelt zu einem integrativen Ansatz (Iwers-Stelljes in Vorb.).

Im zweiten Schritt geht es bei der Introvision dann darum, die mit den zentral unterliegenden Kognitionen gekoppelte *Introferenz* zu beenden und dauerhaft zu löschen. Dies geschieht mit Hilfe des konstatierenden aufmerksamen Wahrnehmens der unterliegenden Kognitionen. Im Alltagssprachgebrauch bedeutet Konstatieren soviel wie Feststellen, im Sinne von „so ist es“. Beim konstatierenden aufmerksamen Wahrnehmen geht es darum, diese Art der (akzeptierenden, nicht-wertenden) Aufmerksamkeit auf die beim jeweiligen Konflikt unterliegenden Kognitionen anzuwenden. Aus introferenztheoretischer Sicht stellt das konstatierende aufmerksame Wahrnehmen (KAW) einen speziellen Zustand dar, bei dem die Aufmerksamkeit momentan nicht in introferente Prozesse eingebunden ist (Wagner 2003 b). Bei der Durchführung der Introvision wird das KAW dann angewandt, um auf diese Weise dreierlei zu erreichen:

1. das Aufhören des kontrollierten Eingreifens,
2. das Beenden des habitualisierten Eingreifens und
3. die dauerhafte Löschung der Koppelung der jeweiligen Kognitionen mit Erregung, Anspannung und Hemmungen.

Dazu ist in vielen Fällen das wiederholte Anwenden des KAW erforderlich.

3.1 Introvision in der Erwachsenenbildung

Introvision ist lehrbar – das heißt, es handelt sich um eine bestimmte Vorgehensweise, die im Prinzip erlernbar und danach selbstständig anwendbar ist. Auf der Grundlage eines von der Verfasserin entwickelten *Grundkurses mentale Selbstregulation* (Wagner 1999) wurden und werden seit einer Reihe von Jahren an der Universität Hamburg entsprechende Kurse, Seminare und Einzeltrainings entwickelt, durchgeführt und empirisch untersucht. In derzeit laufenden bzw. bereits abgeschlossenen Studien zeigt sich, dass sich die Introvision in unterschiedlichen Feldern erfolgreich einsetzen lässt – so z. B. bei der Auflösung mentaler Blockaden im Leistungssport, bei der Reduktion von Schreib- und Prüfungsangst sowie Depressionen (Iwers-Stelljes 1997), in der Supervision (Iwers-Stelljes 2003 im Druck) und zur Verbesserung der Hörfähigkeit, um nur einige Beispiele zu nennen (vgl. Wagner 2003 b). Darüber hinaus zeigen die vorliegenden Erfahrungen und Untersuchungsergebnisse (Iwers-Stelljes in Vorb.), dass die Methode der Introvision erfolgreich dazu genutzt werden kann, um im Rahmen der Erwachsenenbildung die eigene mentale Selbstregulationsfähigkeit zu verbessern, Stress abzubauen und gelassener im Alltag zu werden.

4. Zusammenfassung

In diesem Beitrag ging es um einige Ergebnisse zur Entstehung und Auflösung von inneren Konflikten, die im Rahmen eines von der Verfasserin geleiteten umfangreichen Forschungsprogramms zur mentalen Selbstregulation gewonnen wurden. Aus Sicht der *Theorie subjektiver Imperative* steht im Zentrum eines Konflikts die – wahrgenommene oder antizipierte – Nichteinhaltung eines subjektiven Imperativs. Solche imperativischen Vorstellungen sind Vorstellungen (Ziele, Erwartungen), die subjektiv mit einem Gefühl von „muss“ oder „darf nicht“ verbunden sind. Aus Sicht der *Theorie der mentalen Introferenz* handelt es sich dabei um Vorstellungen, die mit der zusätzlichen Selbstanweisung verbunden sind, diese Vorstellungen nicht aufzugeben. Beide Kognitionen, die Vorstellung selber und die darauf bezogene Selbstanweisung, werden introferent festgehalten; dies bedeutet unter anderem, dass sie mit automatisierten introferenten Operationen verbunden sind.

Um solche Konflikte aufzulösen, ist es aus introferenztheoretischer Sicht erforderlich, die dem Konflikt zugrunde liegenden imperativischen Kognitionen zu de-imperieren;

dies ist das Ziel der Methode der *Introvision*, die in diesem Beitrag kurz skizziert wird. Bereits vorliegende und derzeit noch laufende Forschungsprojekte weisen daraufhin, dass sich die Methode der Introvision sinnvoll einsetzen lässt, um mentale Blockaden aufzulösen, Stress abzubauen und Konflikte zu reduzieren – und so die Fähigkeit zur mentalen Selbstregulation zu verbessern.

Literatur

- Dörner, D. (1999): Bauplan für eine Seele. Reinbek
- Hanffstengel, U. v. (1998): Innere Konflikte bei Lehrkräften im Gruppenunterricht. Dissertation. Universität Nürnberg-Erlangen
- Iwers-Stelljes, T. A. (1997): Die Anwendung des Imperativzentrierten Focusing in der pädagogisch-sozialtherapeutischen Arbeit mit reaktiv depressiven KlientInnen. Eine theoretische und empirische Untersuchung. Dissertation. Universität Hamburg (www.uni-hamburg/sta-bi/dissertation/disse1040.pdf)
- Iwers-Stelljes, T. A. (2003): Entwicklung eines Programms zur kollegialen Introvisions-Supervision (KIS) für inner- und außerschulische Handlungsfelder. In: Zeitschrift für Gruppendynamik und Organisationsentwicklung, H. 4
- Iwers-Stelljes, T. A. (in Vorb.): Integrative Introvisionsberatung und Professionsentwicklung von Pädagogen.
- Kosuch, R. (1994): Beruflicher Alltag in Naturwissenschaft und Ingenieurwesen: eine geschlechtsvergleichende Untersuchung des Konflikterlebens in einer Männerdomäne. Weinheim
- LeDoux, J. (1998): Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen. München
- Meuche, K. (1997): Bewusstseinskonflikte von Mädchen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine empirische Studie aus imperativtheoretischer Sicht. Frankfurt a. M.
- Miller, G. A./Galanter, E./Pribram, K. H. (1973): Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhaltens. Stuttgart
- Powers, W. T. (1973): Behavior: the control of perception. Chicago
- Wagner, A. C. (1987): Todesangst. (Berichte aus dem Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie). Hamburg: Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft
- Wagner, A. C. (1999): Grundkurs mentale Selbstregulation: Einführung in das Konstatierende Aufmerksame Wahrnehmen bewußter Kognitionen (KAW). 2. überarb. Fassung. (Berichte aus dem Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie). Hamburg: Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft
- Wagner, A. C. (2003 a): Conflicts in consciousness: Imperative cognitions can lead to knots in thinking. In: Kompf, M./Denicolo, P. M. (Hrsg.): Teacher Thinking Twenty Years on: Revisiting Persisting Problems and Advances in Education. Lisse, S. 189–208
- Wagner, A. C. (2003 b): Gelassenheit und die Auflösung von Konflikten. Theorie und Praxis der mentalen Selbstregulation. (zur Veröffentlichung eingereicht)
- Wagner, A. C./Barz, M./Maier-Störmer, S./Uttendorfer-Marek, I./Weidle, R. (1984): Bewußtseinskonflikte im Schulalltag – Denkknoten bei Lehrern und Schülern erkennen und lösen. Weinheim
- Wagner, A. C./Iwers-Stelljes, T. (1999): Imperativisch aufgeladene Texte, innere Konflikte während des Lesens und deren Effekte auf das Behalten: Eine experimentelle Untersuchung zur Medienwirkungsforschung. In: Maset, P. (Hrsg.): Pädagogische und psychologische Aspekte der Medienästhetik. Opladen, S. 151–175
- Weidle, R./Wagner, A. C. (1984): Die Methode des Lauten Denkens. In: Huber G. L./ Mandl, H. (Hrsg.): Verbale Daten. Weinheim, S. 81–103

ARBEITSGRUPPE 4
ORGANISATIONSWISSEN – ORGANISATIONSENTWICKLUNG –
QUALITÄT

Moderation: Gisela Wiesner

Einführung in das Thema der Arbeitsgruppe 4: „Organisationswissen – Organisationsentwicklung – Qualität“

Im Fokus dieser Arbeitsgruppe standen vorrangig folgende Fragestellungen:

- Wie kann Organisationswissen gewonnen und bewusst gemacht werden?
- Auf welche Weise ist Organisationswissen besonders für Zwecke der Qualitätsentwicklung zu dokumentieren?
- Wodurch kann Organisationswissen entwicklungsorientiert und zugleich qualitätsverbessernd genutzt werden?
- Welche Synergieeffekte sind durch Verbünde/Netzwerke von (Weiterbildungs-)Organisationen für Qualitätssicherung und -entwicklung erreichbar?

Die folgenden Beiträge ermöglichen Teilantworten auf diese gestellten Fragen, zeigen aber auch den noch im Vergleich zum individuellen Wissen punktuelleren Erkenntnisstand und die vorhandene Problemvielfalt bei der Ermittlung und gezielten Teilung bzw. Nutzung von Organisationswissen in unterschiedlichen Bereichen sowie zwischen Verbünden bzw. Netzwerken von Institutionen auf. Im Beitrag von Robak verweisen (Selbst-)Analysen in Erwachsenenbildungsinstitutionen auf den Umgang von Leitenden mit Wissen. Formen und Bedingungen der Generierung betriebsrelevanten Wissens werden durch den Beitrag von Dörner erhellt. Einem ganz anders strukturierten Bereich wendet sich Gonon mit seinem Beitrag zur Unterstützung von Qualitätssicherung (im Rahmen von Selbstevaluation) ehrenamtlicher Leitungstätigkeit im Bereich der Ländlichen Erwachsenenbildung zu. Kooperationsverbünde von Hochschule und Weiterbildungseinrichtungen werden in unterschiedlichen Untersuchungsregionen und unter jeweils differenzierten Schwerpunktsetzungen (Wissenstransfer, Qualitätstestierung, Qualitätsentwicklung in Vernetzungsprozessen) in den Beiträgen von Behrmann; Höffer-Mehlmer und Franke/Wiesner betrachtet. Der Beitrag von Schmerfeld ermöglicht schließlich eine Problemsicht auf die Entwicklung eines weiterbildenden Studiengangs in Verbindung von Wissen und Qualitätsentwicklung und verdeutlicht die Ambivalenz dieses Prozesses.

Bildungsmanagement als Konstellieren von Handlungswaben

Management hat die Erwachsenenpädagogik besonders in den 1990er Jahren aus unterschiedlichen Perspektiven beschäftigt. Die dabei zu fraglos übernommenen betriebswirtschaftlichen Vorstellungen haben zu einer Entkoppelung von pädagogischen Begründungszusammenhängen geführt. Die folgenden empirischen Ergebnisse zum Managementhandeln in Erwachsenenbildungsinstitutionen und -organisationen¹ belegen, dass Management sich an einen Bildungsbegriff bindet und institutionalspezifisch eingebettet ist. Ein arbeitsplatzanalytischer Zugang (vgl. Gieseke 2000; Robak 2002) aus der Binnenperspektive ermöglicht die Aufschlüsselung von übergreifenden Aufgabenfeldern und typenspezifischen Handlungsmechanismen. Trotz der institutionalspezifischen Unterschiede besteht das Verbindende darin, Gestaltungsräume als Handlungswaben für die Bildungsarbeit zu konstellieren.

Unter Bildungsmanagement werden im Folgenden alle Leitungstätigkeiten verstanden, die aus der Institutionalsperspektive zum einen die inneren Abläufe strukturieren und das Profil unter dem Fokus eines Bildungsbegriffs bündeln und zum anderen die Repräsentation nach außen und die Einbettung in ein organisationsspezifisches Umweltgefüge.

1. Aufgabenbereiche von Management

Die empirische Analyse hat folgende systematischen Aufgabenbereiche von Management ergeben:

- Organisationsstrukturelles Management und Organisationsentwicklung,
- Überinstitutionelles Vernetzungsmanagement,
- Marketing/Öffentlichkeitsarbeit,
- Schaffung von Rahmenbedingungen für die Programmplanung,
- Selbstmanagement,
- Personalentwicklung/Personalführung,
- Finanzielles Management,
- Qualitätssicherung,
- Projektmanagement.

¹ Die Untersuchung umfasst acht Personen in Leitungsfunktionen und wurde bei folgenden Trägern durchgeführt: Volkshochschule, katholische Erwachsenenbildung, evangelische Erwachsenenbildung, kommerzielle Einrichtung, betriebliche Weiterbildung, berufliche Weiterbildung und eine Fachschule für Umschulungen und Rehabilitationsmaßnahmen.

Management bildet ein systematisch getrenntes eigenständiges Handlungsfeld, das in sich multifunktional und komplex ist. Managementaufgaben werden überwiegend von den Leiter/innen und partiell von pädagogischen Mitarbeiter/innen wahrgenommen. Nicht alle Aufgabenbereiche kommen in allen Feldern gleichermaßen vor. Die zentralen Aufgaben sind die interne Organisationsstrukturierung und die Vernetzung, Positionierung und Repräsentation der Einrichtung bzw. Organisation nach außen. Der Bezugspunkt des Handelns ist die Binnenorganisation mit ihrer Profil- und Programmentwicklung. Management bindet sich an den Institutionaltypus und entfaltet seine zentri-fugale Bindungskraft entlang des Bildungsauftrags.

Die Aufgabenbereiche Organisationsentwicklung, Marketing und Qualitätssicherung sind noch wenig entwickelt und finden im beruflichen Alltag erst begrenzt statt. Das Finanzielle Management ist als Aufgabenbereich integriert und nicht abgespalten von den anderen Managementaufgaben. Überinstitutionelles Vernetzungsmanagement als strategisches Handeln ist sehr weit entwickelt, es wird aber nicht bewusst in der Weise wahrgenommen. Zwischen dem Handeln nach innen und außen besteht eine Dynamik. Diese ist zum einen gekennzeichnet durch eine verbindende Bündelungsfunktion, mit der institutionell alle strukturellen Knotenpunkte, in Form von Stellen, Personen und Aufgaben zusammengehalten werden und zum anderen durch eine Vernetzungsfunktion, mit Hilfe derer die Leiter/innen Brücken zur Umwelt bauen, dynamische Verflechtungen herstellen, nach unterstützenden Einbettungskonstellationen suchen und kooperative Knotenpunkte binden und wieder lösen.

Insgesamt konnten vier Typen von Management herausgearbeitet werden. Für keinen der Typen konnte weder ein Wenn-dann-Mechanismus noch eine Zieldeterminiertheit des Handelns festgestellt werden. Betriebswirtschaftliche Managementvorstellungen eines Handelns mit den Phasen der Zielsetzung, Planung, Realisierung und Kontrolle (vgl. Staehle 1994) sind in der Leitung von Erwachsenenbildungsinstitutionen und -organisationen nicht anzutreffen.

2. Die vier Typen des Managements

Folgende Typen von Management wurden herausgearbeitet:

- Management als bündelndes Gestalten und vieldimensionales Vernetzen (Typ 1),
- Management als Beratungshandeln (Typ 2),
- Punktueller Management im Modus der Abstimmung (Typ 3),
- Projektmanagement als Koordination (Typ 4).

Typ 1 soll besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die wesentlichen Merkmale der anderen drei Typen werden knapp dargestellt.

2.1 Typ 1: Management als bündelndes Gestalten und vieldimensionales Vernetzen

Dieses Managementhandeln realisiert sich über bündelndes Gestalten nach innen und vieldimensionales Vernetzen nach außen. Die Leiter/innen übernehmen eine institutionelle Seismographen- und Konstellationsfunktion. Diesem Typ konnten vier Leitungsfelder zugeordnet werden. Die Analyse der Oberflächenstruktur des Handelns zeigt, dass das Arbeitsplatzhandeln unabhängig von den Phasen des Jahreslaufes einen konstant hohen Interaktions- und innerinstitutionellen Abstimmungsaufwand mit allen beteiligten Personengruppen erfordert. Das umfasst schwerpunktmäßig Gespräche mit Mitarbeiter/inne/n, dienstliche hausinterne Treffen, Telefonieren, eigene Vorbereitungs-tätigkeiten und Computerarbeit. Der Handlungsinhalt legt eine breite Aufgabenspanne an Managementaufgaben offen. Insgesamt konnten 13 Oberkategorien gebildet werden, die in diesem Typ am breitesten ausgefüllt werden.

Der Schwerpunkt von der Anzahl der Handlungen und von der Zeit her ist das *Organisationsstrukturelle Management*. Es folgen die Aufgabenbereiche *Überinstitutionelles Vernetzungsmanagement*, *Selbstmanagement*, *Personalentwicklung* und das *Finanzielle Management*. Betrachten wir einige wichtige Aufgabenbereiche näher. Das *Organisationsstrukturelle Management* bildet die Kernaufgabe der Leiter/innen. Die Binnenstruktur ist das nährende organisatorische Gewebe, bildhaft gesprochen: der Bienenstock, dessen Funktionalität permanent geregelt und optimiert wird, um einen sicheren Stützpunkt für die Bildungsarbeit bereitzustellen. Funktionalität bedeutet hier im Gegensatz zu betriebswirtschaftlichen koordinierenden Vorstellungen nicht nur, lineare Abläufe zu strukturieren, sondern für die pädagogischen Planungsarbeiten Freiheitsräume oder auch Handlungswaben zu schaffen, die das Programmplanungs-handeln der hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter/innen (HPM) locker umgeben. Die Organisation wird strukturell so gebündelt, dass die innere Dynamik der täglichen Routinen und die von außen herangetragenen Anforderungen und Veränderungen innerinstitutionell ausbalanciert und ins organisatorische Gewebe eingeflochten werden. Dieser Aufgabenbereich erfordert eine enge Zusammenarbeit mit allen Mitarbeiter/inne/n, ja er realisiert sich geradezu über zumeist kurze ungeplante Gespräche mit den Mitarbeiter/inne/n und über Teamsitzungen.

Organisationsstrukturierung umfasst die bereits bekannten Aufgaben der Schaffung verbindlicher Ablaufstrukturen wie z. B. die Regelung von Anmeldeverfahren, Kassenbesetzung und Beratung. Im Tagesgeschäft konzentriert sich das Handeln auf die permanente Optimierung von Arbeitsabläufen, die Koordination von Tätigkeiten, das Brückenbauen von den HPM zur Verwaltung und die Sicherstellung des Informationsflusses zu den Mitarbeiter/inne/n. Es erfordert Präsent-Sein, Beobachten, Nachfragen, Im-Gespräch-Sein, schnelles Zugreifen, Delegieren und Entscheiden. Die Gestaltung des organisatorischen Gewebes ist dabei immer an den pädagogischen Aufgaben ausgerichtet. Die Leiter/innen greifen für ihr Handeln auf eine pädagogische Begründungslogik zurück; diese wird besonders an der Kategorie *Schaffung von Rahmenbedingungen für die Programmplanung* sichtbar. Sie spielt im beobachteten Alltag keine ge-

wichtige Rolle, erhält aber in den Interviews einen zentralen Platz. Dieser Aufgabenbereich erfordert, innerhalb des organisatorischen Gewebes die Strukturen, Bedingungen und Ressourcen für die jährliche Programmplanung bereitzustellen, zu optimieren, zu revidieren und die einzelnen Fachbereichsprofile zu einem Gesamtprofil zu verdichten. Rahmenbedingungen für die Programmplanung zu sichern umfasst Absprachen über die Eckdaten für die Programmplanung, über das Profil, die Lösung von Strukturschwierigkeiten, die Analyse von Teilnahmebedingungen und Weiterbildungsverhalten, die Diskussion und das Festlegen von Angebotspreisen, die profilspezifische jährliche Schichtung und Verteilung des Budgets auf die Fachbereiche und das Herstellen übergreifender Vernetzungen und Kooperationen, die den HPM einen Planungsspielraum eröffnen.

Das Entwickeln, Sichern und Abstützen eines Profils ist der Anker, an den sich Leitungshandeln andockt, an dem es sich entfaltet. Das Profil hat die größte Bindekraft im institutionellen Gewebe. Es ist ein gebündeltes Ergebnis aller gestaltenden Kräfte in einer Erwachsenenbildungseinrichtung. Der Anteil der Leiter/innen besteht zum einen darin, die Kreativität aller Planer/innen für ein Gesamtprofil zusammenzuführen und zum anderen darin, Vernetzungen, Kontakte und Kooperationen auf allen zur Verfügung stehenden Ebenen für das Erschließen neuer profilgestaltender Themen, Ideen und Projekte zu nutzen, diese als Initialfunken in die Einrichtungen zu geben und Konstellationen zu kreieren, die von den HPM als Handlungswaben aufgegriffen werden können.

Zielsetzungen docken an die Profilbildungen an. Sie sind nicht statisch, werden nicht allein getroffen oder verordnet, sondern im inhaltlichen Austausch über Programmschwerpunkte miteinander entwickelt. Ziele sind verdichtete, aus der Retrospektive entwickelte Profilvorstellungen als Orientierungen für den zu gestaltenden Ermöglichungsraum für die Programmplanung der HPM. Sie sind Ergebnis komplexer Auslotungsprozesse regionaler, gesellschaftlicher, bildungspolitischer und auch finanzieller Konstellationen für die Profilierung der Institution. Management endet jedoch als Gestaltungsoption an der Schnittstelle zur Programmplanung, bei gleichzeitiger Kenntnis der Bedingungen und Anforderungen an Programmplanungshandeln.

Im *Selbstmanagement* synchronisieren die Leiter/innen die Aufgabenkomplexität, indem sie jeweils die täglichen und wöchentlichen Arbeitsschwerpunkte abstimmen. Unter Selbstmanagement werden alle Handlungen zur Absicherung der eigenen Arbeitsfähigkeit, der Koordination der eigenen Tätigkeit und der Selbstoptimierung gefasst. Ein hoher zeitlicher Aufwand ist geradezu ein Charakteristikum komplexen Managements. Interessant ist hier, dass die Leiter/innen ihr Handeln auf die Bedürfnisse der Organisation abstimmen und sie sich in die Organisation einbinden und nicht umgekehrt. Die Anforderungen und Prioritäten fließen den Leiter/innen zu, werden von ihnen aufgegriffen und auf vielfältigen Handlungswegen in Schüben, zeitlich verdichtet und hoch frequent zwischen den Sachverhalten wechselnd abgearbeitet. Die Bewältigung dieser Komplexität birgt ein fragmentarisches durchbrochenes situatives

Handeln in sich. Ein zieldeterminiertes Handeln in linearen Handlungsschemata ist dadurch nicht realisierbar.

Nach außen werden im *Überinstitutionellen Vernetzungsmanagement* profilanschließende Einbindungen und Positionierungen vorgenommen. Vernetzungshandeln ist strategisches Handeln. Die Leiter/innen spinnen, ausgehend vom organisatorischen Gewebe der Institution, konzentrisch vieldimensionale Fäden nach außen, halten die Einrichtung durch Einbettung beim Träger präsent, positionieren das Profil durch Einbindung in der Region, nehmen punktuelle Verdichtungen für Kooperationen vor, sprechen Profile wechselseitig ab und bauen Brücken zu politischen Funktionsträgern für bildungspolitische Partizipationsmöglichkeiten. Kurz: Die Leiter/innen kommunizieren auf allen zur Verfügung stehenden Ebenen, um durch Außenverflechtungen eine breite Abstützung für die Einrichtung zu fundieren.

Vernetzen wird realisiert über Präsenz in der Region, Gespräche mit allen Kontakten des Beziehungsnetzes, mit Leiter/inne/n und Mitarbeiter/inne/n anderer Einrichtungen, mit Träger- und Verbandsvertretern, über die Mitarbeit in Gremien und Kommissionen, über die Teilnahme an Tagungen und eigene Fortbildungsveranstaltungen. Dafür definieren die Leiter/innen für sich Prioritäten und Hierarchien, die die Intensität und die Formen der Beziehungsgestaltung bestimmen. Die Formen des Präsenzseins in der Region sind vielfältig und werden stärker durch Einbindung denn durch zerstörerische Konkurrenz so gestaltet, dass es möglichst leicht ist, sich bei Projekten und Kooperationen ins regionale Konstellationsgefüge einzubringen. Für alle Kontakte gilt, dass sie für Trend- und Ideenerschließung mitgenutzt werden.

2.2 Typ 2: Management als betriebliches Beratungshandeln

Managementhandeln schließt an die Unternehmensziele und an einen funktionalen Qualifizierungsbegriff an. Der Fokus des Handelns liegt auf der Koordination und Optimierung der Aufgaben und Strukturen, auf der Einbindung ins Unternehmen und auf der Mitführung des Unternehmens, indem Beratung für Führungskräfte auf unterschiedlichen Ebenen angeboten wird. Die Schwerpunkte des Handelns sind *Vernetzungsmanagement* und *Personalmanagement*. Das Nichtgewähren einer Gestaltungsfunktion durch die obere Unternehmensführung wird mit Beratungsleistungen beantwortet, um indirekt an Gestaltungen partizipieren zu können. Die Verwehrung einer Gestaltungsoption reduziert das Leitungshandeln auf unternehmenseinbindende Koordination. Bildung kann nicht als eigene Funktion legitimiert werden. Das strategische Verwehren einer Bildungsfunktion schlägt sich in einer eingeschränkten Handlungsfreiheit nieder. Es sei auf eine Besonderheit in der Handlungsstruktur hingewiesen: Im Unterschied zu allen anderen Feldern wird an der Vielzahl imperativer, also handlungsauffordernder Abschlüsse durch andere Personen im Unternehmen deutlich, dass die Dienstleistungsfunktion und die hierarchisch niedrige Position von Qualifizierung sich in reaktiven Handlungsanforderungen niederschlägt, die nur noch existenzsichern-

des Management ermöglichen. Die Bildungsabteilungen sind dann zu einem Bestandteil eines Organisationsgehäuses erstarrt.

2.3 Typ 3: Punktuell Management im Modus der Abstimmung

Managementaufgaben werden in Typ 3 nur partiell wahrgenommen. Die Schwerpunkte sind *Programmplanung* und *-realisierung*. Es gibt Managementaufgaben, die sich zeitweise vor die HPM-Tätigkeit stellen können (*Schaffung von Rahmenbedingungen für die Programmplanung*) und es gibt Aufgaben, die zunehmend gleichzeitig punktuell mit wahrgenommen werden (*Überinstitutionelles Vernetzungsmanagement, Organisationsstrukturelles Management*). Die HPM verbleiben in ihrem Handeln im Programmplanungsmodus der Abstimmung (vgl. Gieseke 2000), d. h. sie dürfen keine strategischen Entscheidungen treffen, sondern nur operative und mitgestaltende Aufgaben wahrnehmen. Die Abstimmungsprozesse erfordern zunehmende Absprachen in Schleifen und komplexere Formen der Kommunikation, da Entscheidungen nur vorbereitet werden können. Das zieht eine zunehmende Verdichtung des Handelns auf Kosten der Programmplanung nach sich. Verbindendes Moment ist auch hier, dass die HPM im Rahmen ihrer eingeschränkten Möglichkeiten Konstellationen abstimmen.

2.4 Typ 4: Projektmanagement als Koordination

Typ 4 ist fokussiert auf die operative Projektrealisation. *Organisationsstrukturelles Management* nach innen und *Vernetzung* nach außen sind ebenfalls die wichtigen Aufgabenbereiche. Management schließt sich hier an eine punktuelle Einbindung von Qualifizierung als helfendes Versatzstück an, was ein koordinierendes Handeln nach sich zieht. Bildung und Qualifizierung haben keine eigene Funktion mehr, pädagogische Fragen spielen für den Planungsprozess keine Rolle. Der Auftrag einer Projektrealisation beinhaltet eine koordinierende und einbindende Fokussierung und Konzentration des Handelns. Eine wesentliche Unterscheidung besteht darin, dass Management sich auf einige wenige Aufgabenbereiche konzentriert, das Handeln weniger durchbrochen ist und noch schneller finalisiert werden kann.

3. Das Konstellieren von Handlungswaben

Das Verbindende von Management besteht im permanenten optimierenden Konstellieren von Handlungswaben, die als Gestaltungsräume für die Bildungsarbeit in das organisatorische Gewebe eingelassen werden. Das Konstellieren von Handlungswaben kann nicht als ein Mechanismus beschrieben werden, vielmehr ist es eine dem Handeln innewohnende Zielorientierung, besser: eine Handlungsperspektive, die sich in vielfältigen Figuren oder Handlungszügen realisiert, nicht als Muster präsent ist und auch nicht als Muster in Erscheinung tritt. Konstellierte Handlungswaben werden viel-

mehr Struktur, sie sind flexible Bestandteile des organisatorischen Gewebes und erhalten sich solange, wie sie sich als funktional erweisen. Konstellieren ist das Transformieren, Synchronisieren und Verbinden von Aufgaben, Situationen und Anforderungen von innen und außen innerhalb der Aufgabenbereiche für eine optimale Funktionalität der Einrichtungen und Organisationen. Im Prozess des Konstellierens durchschreiten die Leiter/innen unterschiedliche Abstraktionsebenen, oszillieren zwischen unterschiedlichen Wissensinseln und unterschiedlichen Aufgabenkomplexen im aktiven Interaktionsprozess mit unterschiedlichen Persönlichkeiten.

Je nach Typus werden mehr oder weniger offene Handlungswaben als Gestaltungsspielräume im Tagesgeschäft so verdichtet, dass die Bildungsarbeit mit der notwendigen Handlungsfreiheit genährt werden kann. Je nach dem Grad der gewährten Handlungsfreiheit durch die Träger, je nach der Aufgabenzuweisung für Erwachsenen- und Weiterbildung und damit je nach dem Bildungsbegriff, der der Bildungsarbeit unterliegt, entwickeln die Leiter/innen spezifische organisationsgebundene Handlungsmodi. Aus der gewährten Handlungsfreiheit durch die Leiter/innen erwächst eine an das Profil rückgebundene Handlungsfreiheit für das Angleichungshandeln der HPM.

Wo es Aufgabe ist, Bildungsvielfalt zu erhalten, und das ist besonders in den öffentlichen Einrichtungen (noch) der Fall, müssen sich die Leiter/innen auch dem Strom der Veränderungen und Entwicklungen anvertrauen, um im entscheidenden Augenblick entscheidende Fäden miteinander zu verknüpfen. Das spezifisch Erwachsenenpädagogische des Managements besteht in der profilspezifischen Konstellierung und Ermöglichung von organisationalen Bedingungen für eine Bildungsvielfalt, die den individuellen, einrichtungsspezifischen und trägerspezifischen Bildungsbegriff festhält und mit den vielfältigen Bildungsbedürfnissen und dem Bildungsbedarf entsprechend der Zeitströme verbindet und in das innere organisatorische Gewebe einlässt.

Literatur

- Gieseke, W. (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen
- Robak, S. (2003): Empirische Befunde zum Bildungsmanagement in Weiterbildungsinstitutionen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 129–138
- Stahle, W. (1994): Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. 7. Auflage München

Zur Generierung betriebsrelevanten Wissens von Beschäftigten kleiner und mittlerer Unternehmen

Ein praxeologisch-empirischer Blick in die Organisation Betrieb

1. Einleitung: Organisationswissen/Wissensorganisation

Viele Bemühungen kreisen derzeitig darum, Organisationen zu wissensbasierten (lernenden oder intelligenten) Organisationen zu entwickeln. „Wissen“ wird dabei als zentrale Ressource für erfolgreiches Handeln von Organisationen verstanden, welches aufgespürt, besorgt und entwickelt werden muss, um es schließlich der jeweiligen Organisation nutzbringend verfügbar zu machen.

„Organisationswissen“ verweist zunächst a) struktural auf Wissen, welches eine Organisation in sich birgt und b) prozessual auf Wissen, welches notwendig ist, um – personal oder organisational – organisieren zu können. So kann z. B. auch Wissen organisiert werden. Wird davon ausgegangen, dass Wissen immer mit Nicht-Wissen gekoppelt ist, so gerät nicht nur die Organisation von Wissen, sondern auch die von Nicht-Wissen in den Blick. Die Organisation von Wissen und Nicht-Wissen, die Schließung von Wissenslücken bzw. Überwindung von Wissensgrenzen entspricht einem genuine Interesse von Weiterbildung. So sind auch im Kontext von betrieblicher Weiterbildung Bemühungen um lernende oder wissensbasierte Organisationen feststellbar. In klassischer Perspektive geht es um Fragen der Bedarfsfeststellung, des Lehrens und Lernens, jeweils mit dem Ziel, besser handeln zu können. Diese Perspektive soll im Folgenden weder verworfen, noch sollen sich daraus ergebende Probleme vernachlässigt werden. Vielmehr wird der Blick empirisch-praxeologisch in „die“ Organisation „Betrieb“ und hier insbesondere auf die Organisation von Erfahrungen bezüglich Wissen und Nicht-Wissen gerichtet werden; Organisationswissen wird also in personal-prozessualer Dimension betrachtet. „Wissen“ ist dann etwas, was nicht getrennt vom Handeln verstanden wird (Wissen *für* Handeln), sondern als etwas, was *im* konkreten Handeln generiert wird.

Ich beziehe mich auf Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojekts, die mir geeignet scheinen, das praxeologische Verhältnis von Wissen und Handeln im Prozess der Generierung relevanten Wissens in kleinen und mittleren Unternehmen näher zu betrachten. Es handelt sich um Situationen, in denen Akteure Wissensgrenzen erfahren und in explorativ-reflexiver Art und Weise überwinden (im Sinne eines ausprobierenden Erkundens mit Phasen erhöhter Reflexivität). Diese Form der Organisation von Wissen und Nicht-Wissen ist Bestandteil *betrieblicher Praxis*, die von der Generierung *relevanten Wissens* nicht zu trennen ist und im Folgenden zunächst in praxeologischer

Perspektive geklärt (1) und schließlich exemplarisch anhand empirischer Daten spezifiziert werden soll (2). Die dargestellten Analyseergebnisse beziehen sich auf einen Fall und repräsentieren lediglich einen Aspekt der Generierung relevanten Wissens.

Zum Forschungsprojekt

Ausgangspunkt der Untersuchung waren Irritationen, die sich in „klassischer“ Perspektive ergaben: Einerseits sehen sich kleine und mittlere Unternehmen (KMU) mit dem Vorwurf konfrontiert, sie engagierten sich zu wenig im Bereich der Weiterbildung, was unter den sich schnell verändernden Bedingungen des Marktes als problematisch erscheint. Andererseits ist zu beobachten, dass viele von ihnen erfolgreich am Markt agieren bzw. sich behaupten. Will man nicht unterstellen, dass gerade sie die Ausnahmen darstellen, ihre Mitarbeiter also zur Weiterbildung schicken, kann davon ausgegangen werden, dass es andere Formen des Wissenserwerbs jenseits organisierter Weiterbildungsangebote gibt. Wie solche Formen unter welchen Bedingungen gestaltet sind, wird in qualitativ-empirischer Vorgehensweise¹ anhand ausgewählter Fälle aus Sachsen-Anhalt und der Region Bern versucht, exemplarisch zu klären.²

2. Betriebliche Praxis und relevantes Wissen

Betriebliche Praxis

Mitarbeiter werden als Akteure betrachtet, die eingebettet im komplexen Geflecht von betrieblichen (d. h. auch sozialen) Zusammenhängen agieren. Dies tun sie generell auf der Grundlage kollektiver Deutungs- und Sinnmuster (Wissensbestände), die bestimmte Handlungen für mehrere Akteure verständlich und erwartbar werden lassen. Sozialphänomenologisch ausgedrückt handeln sie in einer vorinterpretierten Welt (Schütz u. a. 1975), die verständlich wird durch Wissen, welches in Form von Objektivationen³ vorhanden ist, weitergegeben und übernommen oder auch über eigene kognitive Einordnungsleistungen hergestellt wird.

In praxeologischer Perspektive kommen Wissensbestände nicht vordringlich in ihrer Vorstrukturiertheit in den Blick. Sinn und Bedeutung der Dinge werden in ihren sozialpraktischen Kontexten verstanden, statt von Sinn und Bedeutung der Dinge selbst auszugehen. In Anlehnung an Hörnings Überlegungen zur sozialen Praxis kann von be-

-
- ¹ Im Rahmen der Untersuchung werden Fallstudien in Unternehmen verschiedener Branchen durchgeführt. Insgesamt wurden sechs KMU ausgewählt: je eines aus dem klassischen produzierenden Gewerbe, je ein ‚traditioneller‘ (Banken) und ein ‚neuer‘ Dienstleister (Software/Werbeagentur). Die Datenerhebung erfolgte auf Geschäftsleitungs-, mittlere und ausführende Ebene mittels Expert/inn/eninterviews (vgl. Meuser/Nagel 1991); generelles Vorgehen, die Bearbeitung und Auswertung erfolgen mit Hilfe des Theoretical Samplings und der komparativen Analyse auf der Grundlage der Grounded Theory (vgl. Strauss 1994).
 - ² Der Vergleich von (ost-)deutschen mit schweizerischen Unternehmen dient der Kontrastierung und soll Aufschluss über weiterbildungsrelevante Struktur- und/oder Transformationsphänomene geben. Es handelt sich nicht um eine international vergleichende Studie.
 - ³ Es handelt sich hierbei um die Aneignung von Objekten, die bereits als solche deklariert und konstituiert sind, um sozial-historisch gewachsene und damit „sozial objektivierte Resultate der Erfahrungen und Auslegungen anderer“ (vgl. Schütz u. a. 1975, S. 245).

trieblichen Praktiken gesprochen werden, die bestimmte Handlungsnormalitäten im Betriebsalltag begründen und sich im In-Gang-Setzen und Ausführen von Handlungsweisen als betriebliche Praxis ausdrücken (vgl. Hörning 2001, S. 160). Sie basieren weniger auf vorstrukturiert-theoretischem Wissen, sondern bestehen vielmehr aus einer kontinuierlichen Mischung alltäglichen Routinewissens sowie situations- und kontextabhängigen Reflexionswissens. Treten Irritationen auf, werden Routinen gestört, setzen Nach- und Überdenken ein. Während betriebliche Praktiken auf vorhandenen Repertoires basieren, bringen sie gleichzeitig Neues hervor, modifizieren Altes oder rahmen Vertrautes neu.

Zentrale Annahme ist dann, dass Bedeutung und Sinn von Dingen, Ereignissen und Handlungsweisen in betrieblichen Kontexten erst von betrieblicher Praxis bestimmt wird, in deren Vollzug Handlungswissen und Kompetenzen generiert werden, die notwendig sind, um der Bedeutung der jeweiligen Sache, des jeweiligen Ereignisses oder der jeweiligen Handlungsweise gerecht zu werden bzw. um etwas als normal/unnormale, passend/unpassend oder angemessen/unangemessen zu betrachten (vgl. Hörning 2001, S. 163).

Relevantes Wissen

Wird der Blick nun auf das Wissen gerichtet, welches sich im Vollzug betrieblicher Praktiken herausbildet, handelt es sich um das für die jeweilige Situation relevante Wissen. In alltäglich-betrieblichen Arbeitsvollzügen (betriebsrelevante Praxis) kann das Wissen als relevant bezeichnet werden, welches sich als handlungsleitend in betrieblichen Situationen für die Akteure, als „brauchbar“ für routiniertes Handeln und die Lösung allfälliger Probleme erweist.

3. Zur betrieblichen Praxis am Beispiel des Herrn M.

Herr M. – 41 Jahre, ledig – ist als Marktbereichsleiter in einem bundesweiten Bankunternehmen in Sachsen-Anhalt tätig, dem er zum Zeitpunkt des Interviews seit sieben Jahren angehört. Zudem leitet er eine zum Unternehmen zugehörige Call-Center-GmbH. Sein beruflicher Werdegang erfolgte bis dahin ausschließlich in einer westdeutschen Bankfiliale: Lehre und Tätigkeit als Bankkaufmann, sukzessive Filial-Karriere über Aufbau- und Fachlehrgänge. Der Beginn seiner neuen Tätigkeit zu Beginn der 1990er Jahre stellt eine entscheidende Zäsur in seinem beruflichen Betriebsverlauf in zweierlei Hinsicht dar: Erstens markiert sie den Wechsel vom weisungsnehmenden zum weisungsgebenden Angestellten und zweitens birgt der tiefgreifende Neustrukturierungsprozess des ostdeutschen Unternehmens Konfrontationen mit je spezifischen Gegebenheiten, Notwendigkeiten und Erfordernissen.

Als Marktbereichsleiter von insgesamt neun Geschäftsstellen sind ihm 65 Mitarbeiter (Geschäftsstellenleiter, Individualberater, Servicemitarbeiter) zugeordnet. M. knüpft den Erfolg des Marktbereichs, für den er sich in hohem Maß verantwortlich sieht, an die

Form von Leitung und Zusammenarbeit, die er in seiner bisherigen Zeit als Angestellter kennen und schätzen gelernt hat. Explizit begründet er diese auf einer „sehr offene(n) Kommunikation“, die sich im Kern auf den Umgang mit Problemen bezieht, der wie folgt gewichtet ist:

1. Mitarbeitende mit Problemen besprechen diese möglichst sofort mit M.;
2. M. nimmt Probleme bei Mitarbeitenden wahr und spricht diese daraufhin an;
3. Probleme werden von Dritten wahrgenommen, die sich dann einschalten.⁴

Generell dokumentiert sich das Verständnis von offener Kommunikation als Praxis, die sich durch unkomplizierte und vertraute Umgangsweisen auszeichnet. Sofortiges An- und Besprechen betriebsrelevanter Probleme im vertrauten Rahmen der unmittelbar betroffenen Kollegen (nicht gegenüber Unternehmenskollegen außerhalb des Arbeitsbereiches) ist für M. Ausdruck optimaler Kommunikationspraxis. Insofern bedeutet offene Kommunikation nicht etwas Partikular-interaktives, sondern etwas Generelles, was M. auch diffus unter Kultur verortet („so eine Kulturgeschichte“). Aufgrund seiner bisherigen positiven Erfahrungen mit dieser Praxis geht M. davon aus, in seinem neuen Tätigkeitsfeld die offene Kommunikationskultur selbstverständlich zu praktizieren. M. ist zudem überzeugt davon, dass diese erst geschaffen, gegebenenfalls auch installiert werden muss, damit sie selbstverständlich wird. In der Annahme, seine neuen Kollegen müssen mit seinem Verständnis von offener Kommunikationskultur überhaupt erst vertraut gemacht werden, habe er zu Beginn seiner Leitungstätigkeit die Grundprämissen seiner „Philosophie“ deutlich gemacht. Er spricht explizit von „beibringen“, „üben“ und „anordnen“. Mit der ständig geöffneten Bürotür symbolisiert er seine jederzeitige Ansprechbarkeit.

Jedoch sei diese offene Kommunikationskultur nicht in der Art und Weise praktiziert wurden, wie M. sich dies vorstellte. Das überrascht nicht, von Interesse ist jedoch, welches Wissen überhaupt relevant und wie es generiert wurde, um angemessen agieren zu können. Um es vorwegzunehmen: Zum Zeitpunkt des Interviews hält M. den Schaffungsprozess für abgeschlossen. Jedoch habe dieser sich immerhin über sieben Jahre hingezogen. Problematisch und irritierend ist für M., dass er als Ansprech- und Gesprächspartner für Probleme von Mitarbeitern nicht in Frage kam. Irritiert, da es in seinem Verständnis immer Probleme geben muss, die, wenn sie nicht besprochen werden, problematischer werden. Erst in Gesprächen mit eher privatem Charakter hat er von Problemen in der Mitarbeiterschaft erfahren. Er habe „bohren“ müssen, um herauszukriegen, dass „Mitarbeiter wirklich ein Problem“ haben.

Die Ursachen für das Misslingen der offenen Kommunikation führt M. explizit auf ein spezielles Ost-Phänomen zurück. Den ostdeutschen Mitarbeitern sei offenes Kommunizieren eben nicht so vertraut wie ihm. Sie haben „unwahrscheinliche Hemmungen“ gehabt, Kollegen „anzuschwärzen“. In Ausführungen an anderer Stelle im Interview dokumentiert sich jedoch Wissen um eine andere Ursächlichkeit, welches sich für die

4 1. und 2. werden bevorzugt, 3. stellt die schlechteste und zu vermeidende Variante dar.

Lösung „seines“ Problems als relevanter erweist, als das Wissen um ein spezielles Ost-Phänomen. M. stellt fest, als neuer Marktbereichsleiter sei er zu Beginn seiner Tätigkeit vordringlich in der Rolle des fachlichen „Experten“ gesehen wurden. Hingegen habe man seine Vorgängerin, nun die „Kollegin im Vorzimmer“ als „Mutter der Truppe“ angesehen, die so insbesondere auf der persönlich-privaten Kommunikationsebene als An- und Gesprächspartnerin fungierte. Erst im Laufe der Zeit, so M., sei auch er mit persönlichen Dingen konfrontiert wurden, für ihn Ausdruck einer gelungenen offenen Kommunikationspraxis.

Das Wissen um die Bedeutung von Vertrauen besaß M. schon vorher, jedoch das Wissen über Vertrauensbildung in seinem speziellen Fall (und damit um sein Nicht-Wissen) generierte er erst im Verlauf seiner betrieblichen Praxis. Es kam zu irritierenden Momenten in Situationen, in denen sich vorstrukturierte Bedeutung und Sinnhaftigkeit als nicht angemessen erwiesen und Reflexionsgegenstand wurden. Für M. ist erst in diesen speziellen Situationen und Kontexten Wissen relevant geworden, welches ihn in die Lage versetzte, die Bedeutung der Gesamtsituation einschätzen bzw. entschlüsseln zu können. Noch einmal zum Wissen um die Ängste und Befürchtungen der Mitarbeiter, jemanden anzuschwärzen: Das Wissen um die Ängste selbst ist für M. relevant, um zu verstehen, weshalb er nicht in der Form als An- und Gesprächspartner in Frage kam, wie er es sich vorstellte. Jedoch reicht es nicht aus, um zu verstehen, weshalb diese Ängste überhaupt vorhanden sind. Erst nach einiger Zeit des Involviertseins ist M. zu der „Erkenntnis“ gelangt, in der Mitarbeiterschaft werde ein sog. „Dreiecksspiel“ sehr stark gespielt. Probleme persönlicher oder fachlicher Art werden demnach nicht mit dem betroffenen Mitarbeiter selbst besprochen werden, sondern mit anderen Mitarbeitern in der Art und Weise, dass der Betroffene wie „ein Sandwich“ zwischen zwei hierarchischen Instanzen „klemmt“. Diese Form ist für M. befremdlich, geht er in seinem Verständnis von offener Kommunikationskultur davon aus, dass Probleme gemeinsam mit den direkt betroffenen Mitarbeitern besprochen und so geklärt werden. Die Erkenntnis bzw. das Wissen um die soziale Praxis des „Dreiecksspiels“ konnte M. als zunächst Unbeteiligter nicht generieren, erst über seine Involviertheit hat sich dieses Wissen überhaupt als relevant erwiesen und konnte in einzelnen Situationen im Gesamtkontext der Leitung des Marktbereiches generiert werden. Das Nicht-Wissen um „Vertrauensbildung“ und „Dreiecksspiel“ evozierte Irritationen und Probleme. Das Wissen um beide erhielt M. nicht einfach so über Vermittlung und Aneignung des Wissen selbst – da es ja im Vorfeld überhaupt nicht relevant war –, sondern erst in der betrieblichen Praxis, in der Aneignung von Situationen und deren Kontexten. Mit diesem neuen Wissen ausgestattet sah und sieht M. nun Möglichkeiten, ihm sinnvoll erscheinende Rahmenbedingungen für eine offene Kommunikationspraxis zu schaffen (Lerneffekte).

So veranlasste ihn sein Wissen um die Kompliziertheit des Prozesses, Vertrauen zu bilden, zu einem veränderten Umgang mit neuen Mitarbeitern, die im Zuge einer Strukturierungsmaßnahme seinem Verantwortungsbereich zugeteilt wurden. Diese neuen Mitarbeiter „müssen sich ... erst in die Situation einfinden“, es reiche nicht aus, ihnen

die besonderen Regeln der Kommunikationskultur zu verordnen. Ihnen gegenüber habe er die fachlich-professionelle Ebene seines Handelns betont, aus der Erfahrung heraus, dass es ihm über diese zu Beginn seiner Leitungstätigkeit gelungen ist, eine persönliche Vertrauensbasis zu schaffen. Diese Praxis habe sich jedoch als ambivalent erwiesen. Die teilhabenden und anwesenden „alten“ und „vertrauten“ Mitarbeiter zeigten sich irritiert über die plötzliche „unpersönliche“ Art von M. ihnen gegenüber. Auch diese Situation rahmt betriebliche Praxis, die Wissensbedarf evoziert, relevantes Wissen generiert, zu Reflexionen anregt, vorhandene Sinn- und Deutungsmuster modifiziert usw.

Nachtrag

Von den Analyseergebnissen ausgehend lässt sich die These formulieren, die Generierung relevanten Wissens erfolgt nicht über Vermittlung und Aneignung des Wissens selbst, sondern vielmehr über die Aneignung von Situationen, die durch den routinieren und reflexiven Umgang mit und in ihnen charakterisiert werden kann. Erst betriebliches Praktizieren evoziert Bedarf und Form relevanten Wissens, also Wissen, welches notwendig ist, um (bedeutungs)angemessen agieren zu können. Um diese These jedoch verifizieren zu können, ist es notwendig, weitere bzw. andere Ergebnisse aus der Gesamtheit der empirischen Analyse einzubeziehen, um Präzisierungen und Differenzierungen von Rahmungen vornehmen zu können, in denen Generierungsprozesse relevanten Wissens stattfinden. So liegt es nahe, „Situation“ in einer zeitlich-räumlichen Perspektive zu verstehen, die über das Hier-und-Jetzt hinaus reicht. In der Beschränkung von „Situation“ auf momentane Überschaubarkeit und Greifbarkeit bleibt offen, wie Sinnbeziehungen von Akteuren auf vergangene, zukünftige bzw. erwartbare Situationen gestaltet sind bzw. wie Sinnbeziehungen zu Situationen gestaltet sind, in denen die Akteure selbst nicht anwesend sind, aber um deren Konstellationen Genaueres wissen. So generiert M. etwa sein relevantes Wissen nicht ausschließlich in den Situationen, in denen er konkret mit problematischen Dingen konfrontiert wird. Zu anderen Zeiten und an anderen Orten vermag er dies ebenfalls zu tun, so etwa auch im Interview, wenn er bestimmte Situationen nachträglich (re-)konstruiert.

Eine Präzisierung von „Rahmen“ bzw. „Kontext“ sowie „Situation“ ist erforderlich, will man sich nicht mit dem Ergebnis zufrieden geben, das in jeder möglichen oder unmöglichen Situation Bedeutungszusammenhänge neu herstellt bzw. modifiziert werden. Die bisherige Beschäftigung mit dem gesamten empirischen Material lässt einige zentrale Unterscheidungen zu, die jedoch an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden sollen (vgl. Dörner u. a. 2001; Dörner 2003).

Literatur

- Berger, P. L./Luckmann, T. (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, 17. Auflage Frankfurt a. M.
- Dörner, O. (2003): Weiterbildung am Stammtisch? Zur Generierung betriebsrelevanten Wissens in kleinen und mittleren Unternehmen In: GdWZ, H. 2, S. 86–88
- Dörner, O./Wittpoth, J. (2001): Diesseits des ‚gläsernen Kastens‘. Weiterbildung und Wissenserwerb in KMU. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 48, S. 97–108
- Hörning, K. H. (2001): Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung praktischen Wissens. Weilerswist
- Meuser, M./Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Opladen, S. 441–471
- Schütz, A./Luckmann, T. (1975): Strukturen der Lebenswelt. Neuwied
- Strauss, A. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München

Maximen als „sanftes“ Instrument zur Qualitätssicherung in der ehrenamtlich organisierten Erwachsenenbildung

Im folgenden Beitrag wird ein spezifisches Qualitätsprojekt vorgestellt, das auf ländliche und ehrenamtliche Tätigkeiten von Erwachsenenbildnern Bezug nimmt. Die Bestimmung von Qualität beruht auf der Setzung von Standards die als Handlungsmaximen vermittelt, Innovationschancen aufweisen.

1. Qualität und Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Qualität und Qualitätssicherung sind inzwischen Begriffe, die aus dem Bildungsdiskurs kaum mehr wegzudenken sind. Eine Vielfalt von Anbietern in der Weiterbildung legt eine solche Perspektive in zweifacher Hinsicht nahe: Der *Vergleichsqualität* gilt ein besonderes Augenmerk, um Nachfragern Entscheidungshilfen in der Auswahl von Weiterbildungsträgern, Kursen oder auch Dozentinnen und Dozenten anzubieten. Darüber hinaus soll durch die Erfassung, Messung und Dokumentation von Leistungen der Bildungsprozess in seiner Güte „gesichert“ und optimiert werden. „Qualität“ im Bildungsbereich versteht sich – mit anderen Worten – nicht mehr von selbst, sondern sie soll nach innen wie nach außen laufend dokumentiert und nachfrageorientiert legitimiert werden. Qualität bezieht sich auf die Gewährung von Transparenz hinsichtlich Mitteln und Durchführung zur Erreichung von Zielen in der Bildungsinstitution: Sie wird als Anliegen der gesamten Organisation bestimmt und zur *Managementaufgabe* mit besonderer Berücksichtigung der „*Kundensicht*“ gemacht (Gonon u. a. 2001). Am bekanntesten sind „Qualitätssicherungssysteme“, wie ISO 9000 ff. und European Foundation for Quality Management (EFQM). In der Weiterbildung finden auch weniger aufwändige Verfahren, wie die Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) Verbreitung. Gerade für kleine Anbieter oder wenig professionalisierte Strukturen bieten sich darüber hinaus auch weitere Ansätze an, um einerseits dem bildungspolitischen Druck nach „Qualitätssicherung“ Folge zu leisten und, andererseits, um tatsächlich auch Innovationschancen im Rahmen der Qualitätsdebatte wahrzunehmen.

2. Qualität und Ehrenamt

Seit Mitte der 1970er Jahre ist das Ehrenamt Gegenstand zahlreicher Publikationen. Gesellschaftspolitische, sozialwissenschaftliche und biografieanalytische Ansätze beleuchten Ehrenamtlichkeit dabei aus den unterschiedlichsten Perspektiven heraus. In der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bleibt die Thematik jedoch ein eher randständiges Problem. Im Rahmen eines zweijährigen Modellprojektes an der Universität Trier wurde das Ehrenamt am Beispiel der Erwachsenenbildung in ländlichen Regionen

untersucht. Die Landesvereinigung für ländliche Erwachsenenbildung Rheinland-Nassau e. V. (LEB) kann als Zentrale für Verbände angesehen werden, die ihrerseits Bildungsveranstaltungen im ländlichen Raum organisieren.¹ In nahezu allen Mitgliedsverbänden der LEB arbeiten ausschließlich Ehrenamtliche. Da die LEB nach Volkshochschule und kirchlicher Erwachsenenbildung der drittgrößte Weiterbildungsträger in Rheinland-Pfalz ist, ist die Relevanz des Ehrenamtes für die heutige Erwachsenenbildung offensichtlich (vgl. Klemm 1995) Durch was aber unterscheidet sich ehrenamtlich organisierte von professionell organisierter Bildung?

Ehrenamtliche Tätigkeit erfolgt freiwillig und weitestgehend unentgeltlich. Fehlende Ressourcen (z. B. Büros und PCs) erschweren die Bildungsarbeit und führen zu einer geringen Transparenz nach außen. Aus- und Fortbildungen sind selten vorhanden, so dass ehrenamtliche Arbeit weniger professionell verläuft und Reflexionsthemen, wie Qualität, eher implizit verhandelt werden. Das Wissen darüber, wie Veranstaltungen organisiert werden, entsteht im aktuellen Vollzug. Dafür bringen Ehrenamtliche ein hohes Maß an Engagement in ihre Arbeit ein und pflegen eine „intimere“ Nähe zu der Basis ihres Verbandes (vgl. Scheckenbach 1997, S. 16). Stärker als in professionell organisierten Institutionen herrscht hier eine Bottom-up-Struktur vor, in der zwar großen Wert auf die Bedürfnisse der Mitglieder gelegt wird, selten aber eine Bedarfserhebung planmäßig erfolgt.

3. Konzeptioneller Zugang und erste Ergebnisse

Von dieser Sachlage ausgehend kann gesagt werden, dass ein Modellprojekt zur Qualitätssicherung die Chance in sich birgt, Reflexionsprozesse in ehrenamtlich organisierten Verbänden zu generieren und Transparenz sowohl für Involvierte als auch für Außenstehende zu steigern (vgl. Oliva 1998). Das Modellprojekt selbst verfolgte das Ziel, praxisnahe Qualitätskriterien in den Mitgliedsverbänden der LEB zu etablieren. Um die Umsetzbarkeit der Kriterien nicht an wirklichkeitsfernen Maßstäben scheitern zu lassen, wurden zunächst die bereits bestehenden Qualitätsansätze erhoben. Ausgehend von der Annahme, dass Qualität die Perspektiven aller am Bildungsprozess Beteiligten einschließt, wurden sowohl Organisator/inn/en als auch Referent/inn/en und Teilnehmer/innen in die Erhebung integriert. Ein multi-methodisches Set, das aus Leitfadeninterviews, halbstandardisierten und standardisierten Fragebögen, Beobachtungsprotokollen und Gruppendiskussionen bestand, konnte im Sinne einer Triangulation unterschiedliche Perspektiven markieren.²

1 Mitgliedsverbände der LEB sind: Bauern- und Winzerverband, Landfrauenverband, Landjugendverband, Verband landwirtschaftlicher Fachschulabsolventen, Landwirtschaftskammer, Staatliche Lehr- und Versuchsanstalt, Verein Bildungsstätte Ebernburg.

2 Durchgeführt wurden:

- sechs Leitfadeninterviews mit verantwortlichen Organisator/inn/en, sowie zwölf halbstandardisierte Fragebögen, die in einer Interviewsituation besprochen wurden;
- dreizehn teilnehmende Beobachtungen in ausgewählten Veranstaltungen der Verbände;
- zwei Gruppendiskussionen mit Referent/inn/en.
- Entwicklung eines standardisierten Fragebogens für Teilnehmer/innen.

Hauptergebnis dieser Bestandsaufnahme war die Einsicht, dass die bisher bestehenden Qualitätsmaßstäbe in den Mitgliedsverbänden der LEB stark divergierten. Dieses Ergebnis beruht hauptsächlich auf der Beobachtung, dass die untersuchten Verbände auffallend heterogen hinsichtlich ihrer Organisationsstrukturen, ihrer Zielsetzungen und ihrer Zielgruppen sind. Während die Bildungsstätte Ebernburg z. B. eher Allgemeinbildung im Programm führt, bietet die Staatliche Lehr- und Versuchsanstalt berufliche Weiterbildungen in der Landwirtschaft an. Der Bauern- und Winzerverband möchte durch sein Bildungsangebot Beratungsbedarfe wecken, also für ein Beratungsangebot seinerseits werben. Der Landfrauenverband hingegen will seinen Teilnehmerinnen die Gelegenheit zum sozialen Austausch in der Gemeinschaft von Gleichgesinnten geben. Je nach Verband reichen die angesprochenen Zielgruppen von berufstätigen Landwirten über Frauen, die in ländlichen Regionen leben, bis hin zu allen Menschen auf dem Land. Auch in Bezug auf den Professionalisierungsgrad differenzieren sich die einzelnen Verbände, denn während Landfrauenverbände ausschließlich ehrenamtlich organisiert sind, sind Bildungsverantwortliche anderer Verbände teilweise diplomierte Pädagogen.

Bei einer solchen Bandbreite von organisatorischen Voraussetzungen ist es nicht verwunderlich, dass auch die Reflexion über Qualität in den untersuchten Mitgliedsverbänden different bleibt. Im Rahmen des Modellprojekts, das Qualitätsmaßstäbe für alle Mitgliedsverbände der LEB gleichermaßen etablieren wollte, musste daher versucht werden, die Maßstäbe im Sinne einer „Best practice“ auf einen Nenner zu bringen und zwar so, dass alle Verbände davon profitieren. Auf der einen Seite war eine flexible Vorgehensweise angebracht, die sich an die unterschiedlichen Qualitätsniveaus anpassen sollte. Auf der anderen Seite durfte das je Besondere der Verbände nicht aus den Augen geraten. Zudem mussten die Besonderheiten ehrenamtlicher Bildungsarbeit berücksichtigt werden, damit bisher eher implizit behandelte Qualitätsansätze aufgegriffen und explizit gemacht werden konnten.

4. Maximen als „sanftes“ Instrument der Qualitätssicherung

Für dieses Unterfangen bot es sich an, auf ein Instrument zurückzugreifen, das in seinem Charakter handlungsweisend ist, sich selbst aber nicht als Regel oder Gesetz aufdrängt (vgl. Jeangros 1951). In Form einer Handreichung wurde deshalb ein Maximenkatalog präsentiert, der die beteiligten Organisator/inn/en zur kritischen Reflexion und zur Selbstevaluation anregen sollte.³

Maximen bieten eine Möglichkeit, sich auf Standards und Ziele zu einigen, also Qualitätskriterien relativ flexibel festzulegen. Sie eignen sich für eine ehrenamtliche Organisationsweise, die prinzipiell eher ausgehandelt als festgelegt wird. Im Gegensatz zu an-

3 Der vollständige Maximenkatalog kann im Internet unter der Adresse www.uni-trier.de/~paeda/pers_abt/gonon/forschung/pdfs/leb.pdf eingesehen werden.

deren Ansätzen der Qualitätssicherung können Maximen als „sanftes“ Instrument der Qualitätssicherung angesehen werden, das selbst eine Bottom-up-Struktur aufweist und in Bezug auf ehrenamtliche Organisation bestmögliche Anschlussmöglichkeiten – auch für umfangreichere Qualitätssicherungsmaßnahmen – bietet. Die nachfolgende Maxime, die wir unserer Handreichung entnommen haben, soll als Veranschaulichung dienen.

Welche Zielgruppe wird mit der Veranstaltung angesprochen?

Wenn Sie eine Veranstaltung planen, sollten Sie versuchen, auf die Wünsche und Bedürfnisse Ihrer Teilnehmer/innen einzugehen. Angesprochen ist damit das Prinzip des Angebots und der Nachfrage. Ein Angebot kann noch so gut sein, wenn es keine Nachfrage dafür gibt, wird die Veranstaltung scheitern. Aus diesem Grund sollten Sie den Inhalt einer Veranstaltung so wählen, dass sich mögliche Teilnehmer/innen angesprochen fühlen, bzw. deren Interesse geweckt wird. Damit dieses Unterfangen gelingen kann, ist es notwendig, dass Sie wissen, welche Wünsche und Erwartungen Ihre Zielgruppe mitbringt. Nur wenn Sie Bedürfnisse kennen, können Sie als Organisator/in auf diese Bedürfnisse reagieren. Zentrale Fragen, die Sie näher an die Zielgruppe heranführen, sind: Wie ist die Altersstruktur und das Bildungsniveau der Zielgruppe? Gibt es typische Problemlagen? Ist die Zielgruppe eher an beruflicher Qualifizierung interessiert oder besteht eher der Bedarf an persönlichkeitsbildenden Themen?

Insbesondere die Frage nach der Altersstruktur Ihrer Zielgruppe spielt eine zentrale Rolle. Je nach Alter existieren unterschiedliche Wünsche und Bedürfnisse. Sie sollten darauf achten, dass Sie Programmangebote machen, die insbesondere auch jüngere Mitglieder animieren, an einer Veranstaltung teilzunehmen. Dies sichert längerfristig den Fortbestand Ihres Verbandes.

Um näher an die Wünsche, Meinungen und Vorstellungen der Zielgruppe herantreten zu können, bietet sich eine teilnehmernahe Befragung an. Dies muss nicht auf formalen Wegen erfolgen. Oftmals genügen Gespräche vor oder nach Veranstaltungen, bei Mitgliedsversammlungen, etc. Diese Erkundungen im Vorfeld künftiger Veranstaltungen, sind umso wichtiger, da innerhalb der meisten Verbände keine explizite Bedarfserhebung erfolgt.

Wir stellen deshalb folgende Maxime auf:

**ZIELGRUPPE FÜR JEDE VERANSTALTUNG NEU BESTIMMEN UND THEMEN
SO WÄHLEN, DASS DAS ANGEBOT DIE ZIELGRUPPE ANSPRICHT!**

Im Anschluss wird anhand der Zielgruppendefinition des Landfrauenverbandes Rheinland-Nassau (LFV) gezeigt, welche Relevanz Maximen für die konkrete ehrenamtliche Bildungsarbeit besitzen. Es wird zu zeigen sein, dass unser Beispiel einerseits an bereits praktizierter Organisationsarbeit anschließt, gleichzeitig aber Transparenz und Innovation fördert.

5. Zielgruppendefinition und Teilnehmerorientierung im Landfrauenverband Rheinland-Nassau (LFV)

Das Selbstverständnis des LFV lässt sich am ehesten mit der Formel „Weiterbildung von Frauen für Frauen“ umschreiben.⁴ Offiziell steht insbesondere die Emanzipation der Frau und die Berücksichtigung ländlicher Interessen im Mittelpunkt der Bildungsarbeit. Die Zielgruppe des Verbands ist somit eindeutig definiert. Es sollen *alle* Frauen angesprochen werden, die in ländlichen Regionen leben, wohnen und arbeiten. Im Laufe der praktizierten Bildungsarbeit erfährt diese Definition in den untersuchten Regionalverbänden jedoch erhebliche Modifizierungen. So zeigt sich, dass die Verbände zwischen älteren und jüngeren Teilnehmerinnen unterscheiden. Beide Personengruppen werden durch typische Attribute gekennzeichnet. Während jüngere Frauen als eher unzuverlässig, dynamisch und flexibel eingestuft werden, sind ältere Frauen in den Augen der verantwortlichen Organisatorinnen „leichter zu gewinnen“ und „irgendwie treuer“. Zusätzlich werden für beide Personengruppen voneinander abweichende Interessen konstruiert. In der Argumentation der Verbände führt dies dazu, dass eine Veranstaltungsplanung, die die Interessen beider Gruppen berücksichtigt, zu kompliziert und nicht zu realisieren ist. Während Männer also explizit vom Veranstaltungsangebot ausgeschlossen werden, erfolgt die Ausgrenzung junger Frauen indirekt und eher „geheim“ (vgl. Köhler 2003, S. 96 ff.). Diese Sachlage drückt sich auch im Veranstaltungsangebot der Regionalverbände aus. Das Programmangebot ist in starkem Maße auf Hausfrauen zugeschnitten. Eine Analyse der Programmausschreibungen für die Jahre 1999 bis 2001 ergab, dass 21,9 % aller Einzelveranstaltungen durch Kochkurse abgedeckt sind und weitere 18,1 % Kreativkurse sind, in denen vorrangig Handarbeiten und häusliche Dekorationen angeboten werden. Insgesamt ist das übrige Veranstaltungsprogramm eher freizeitorientiert. Es dominieren Gesundheitsthemen (Vorträge zur „richtigen Ernährung“, „Krebsvorsorge“ etc.); der Wellness- und Fitnessbereich boomt. Berufliche Qualifizierungsangebote werden hingegen nur äußerst selten angeboten. Es sei denn, man bedenkt die Aussage einer verantwortlichen Organisatorin: „Wenn man unsere Mitglieder als Hausfrauen betrachtet, bieten wir fachliche Bildung an.“

Auffällig ist auch, dass die Programmangebote der untersuchten Regionalverbände eine gewisse Statik nicht überwinden können. Obwohl man innerhalb des Verbands der Meinung ist, dass der Landfrauenverband „einen neuen Stellenwert bekommen“ müsste und „nicht mehr nur ein „Koch- und Bewirtungsverein sein“ dürfte, gelingt es den Verbänden kaum, neuartige Veranstaltungen zu riskieren. Es ist davon auszugehen, dass die fehlende Bereitschaft für Innovationen durch eine typische Grundhaltung hervorgerufen wird. Die Legitimation der Veranstaltungsplanung beruht auf der Teilnehmerorientierung als „Entscheidungsprämisse“ (vgl. Luhmann 2000, S. 222 ff.). Demnach sind Veranstaltungen dann erfolgreich, wenn die Teilnehmerinnen zufriede-

4 Grundlage der folgenden Aussagen sind die projektinternen Interviewdaten. Untersucht wurden sechs Regionalverbände: LFV Trier, LFV Saarburg, LFV Bitburg, LFV Prüm, LFV Arzfeld, LFV Neuerburg.

den mit der dargebotenen Veranstaltung waren. Die Zufriedenheit der Teilnehmerinnen wird aber in den seltensten Fällen tatsächlich erhoben. Die Bewertung einer Veranstaltung erfolgt vielmehr nach eigenen Beurteilungskriterien, die auf die Verständlichkeit des Vortrags, auf das Erscheinungsbild des Referenten, auf die Lautstärke im Raum (Ruhe bedeutet Teilnehmerzufriedenheit) etc. zielen. Bei näherer Betrachtung wird deutlich, dass die Rekonstruktion der Zufriedenheit/Unzufriedenheit der Teilnehmerinnen dabei eine Konstruktionsleistung der Verbandsverantwortlichen bleibt, die nicht selten abweicht von der tatsächlichen Zufriedenheit/Unzufriedenheit der Teilnehmerinnen. Für die weitere Veranstaltungsplanung hat dies jedoch keine weit reichenden Folgen. Denn indem die Teilnehmerzufriedenheit der Anwesenden als solche angenommen wird, legitimiert sich die nachfolgende Veranstaltungsplanung und lässt sich durch kontroverse Sichten auf Teilnehmerinteressen nicht irritieren. Gehen die Organisatorinnen aufgrund ihrer eigenen Bewertung davon aus, dass die Teilnehmerinnen zufrieden waren, wird die Veranstaltung im nächsten Semester wiederholt aufgenommen. Entscheiden die Organisatorinnen aber, dass eine Veranstaltung bei den Teilnehmerinnen keinen Anklang fand, wird der Referent nicht mehr eingeladen. Eine weiterführende Reflexion wird auf diese Weise überflüssig (vgl. Köhler 2003, S. 99 ff.)

Die weiter oben angeführte Maxime schließt damit zunächst an einen Sachverhalt an, der von den Organisatorinnen des LFV selbst ins Spiel gebracht wird. Die Zielgruppe steht im Mittelpunkt der Themenauswahl. Eine gewisse Selbstsicherheit hinsichtlich der Frage, wer zur Zielgruppe gehört, ist intern unzweifelhaft gegeben, auch wenn die Zielgruppe nach außen abweichend gekennzeichnet wird. Hier steht die Bezeichnung „alle Frauen auf dem Land“ gegen die Bezeichnung „ältere Frauen auf dem Land“. Nach innen drückt sich diese Selbstsicherheit dahingehend aus, dass man intuitiv weiß, wann es den Teilnehmerinnen gefallen hat und wann nicht. Darunter leidet aber insbesondere das Innovationspotenzial der Verbände. Unerprobte Veranstaltungen werden selten riskiert. Man verweilt bei der intern bezeichneten Zielgruppe, weshalb der Verband in der Folge über fehlenden Nachwuchs klagt und vor Existenzproblemen steht.

6. Fazit

Der „Maximenkatalog“ ist das Ergebnis eines Modellprojekts, das über die unmittelbare ländliche Erwachsenenbildung hinausweist. Sowohl hinsichtlich der thematischen Ausgestaltung wie auch bezüglich der Sprache und Beispiele beruht er auf empirischer Forschung (s. o.). Das Ziel bestand darin, ein „verstehbares“ und handliches Instrument der Qualitätsentwicklung für nicht-professionelle Erwachsenenbildungsarbeit zu schaffen. Mit dem Maximenkatalog können die eben geschilderten Sachverhalte wie die Zielgruppenbestimmung vielleicht nur teilweise aufgegriffen werden. Sicher ist aber, dass bei intensiver Auseinandersetzung mit der Handreichung zumindest ein Reflexionspotenzial angeregt wird, das in ehrenamtlich organisierten Verbänden nicht selbstverständlich gegeben ist.

Literatur

- Gonon, P./Hügli, E./Landwehr, N. u. a. (2001): Qualitätssysteme auf dem Prüfstand. Die neue Qualitätsdiskussion in Schule und Bildung – Analyse und Perspektiven. 3. Auflage Aarau
- Gonon, P./Köhler, M./Mathieu, A. u. a. (2002): Maximen zur Organisation ländlicher Erwachsenenbildung. Eine Handreichung für Ehrenamtliche. Trier
- Jeangros, E. (1951): Maximen zur Berufserziehung im Betrieb. Bern
- Klemm, U. (1995): Erwachsenenbildung und Regionalentwicklung. Eine Perspektive für den ländlichen Raum. Frankfurt a. M.
- Köhler, M. (2003): Der Landfrauenverband als soziales System. Eine empirische Analyse der Organisationsstrukturen von Bildungsveranstaltungen im Landfrauenverband Rheinland-Nassau. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Trier
- Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen/Wiesbaden
- Oliva, H. (1998): Die neuen Freiwilligen. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Welches Know-how brauchen Freiwilligen-Agenturen? Reihe QS., Band 15. Bonn, S. 9–21
- Scheckenbach, S. (1997): Erwachsenenbildung im ländlichen Raum Baden-Württembergs. Hamburg

Transfer von Information und Wissen in Organisationsentwicklungsprojekten

Die Bewältigung von Transformationsprozessen im Zuge des ökonomischen, technischen, politischen und sozialen Wandels hat „zur großen Relevanz projektformiger Organisationsformen geführt“ (v. Küchler u. a. 1997, S. 29). Als spezifisches „Veränderungskonzept“ (Schiersmann u. a. 2000, S. 14) dienen Projekte der Problemlösung und Innovation in Organisationen und anderen sozialen Systemen. Weil Projekte zeitlich befristete Aufgaben bewältigen und ein Partialsystem der Organisation bzw. eines umfassenderen sozialen Systems darstellen, kommt es darauf an, das aus ihnen hervorgehende Problemlösungs- und Innovationspotenzial langfristig zu sichern und auf die Gesamtorganisation bzw. das Gesamtsystem zu übertragen. Dadurch erhält der Transfer von Information und Wissen einen besonderen Stellenwert.

Wie Transfer in umfassender Weise organisiert werden kann, wird in Anlehnung an ein Projekt exemplifiziert, welches sich mit der Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen befasst hat (www.lll.uni-landau.de). Hierbei wurden Entwicklungsteams (Teilprojekte) in Einrichtungen unterschiedlicher Trägerschaft gebildet und untereinander sowie mit Seminaren an der Universität vernetzt. Die Erfahrungen und Erkenntnisse aus den Entwicklungsprozessen wurden in Kompetenzateliers (Workshops) zwischen den Teams und zwischen ihren Trägerorganisationen kommuniziert sowie auf Fachtagungen in den Kontext eines Modellversuchsprogramms (www.blk-lll.de) eingebracht. Das dabei zugrunde gelegte Transferverständnis, ein mehrdimensionales Transferkonzept sowie dessen Reichweite aus Projektsicht werden im Folgenden skizziert.

1. Transfer

Im pädagogischen und psychologischen Sinne wird Transfer zuvorderst als „Lerntransfer, d. h. die Anwendung des Gelernten auf berufliche oder außerberufliche Situationen“ (Siebert 2001, S. 195) bzw. als „Übertragung von Wissen bzw. Problemlösungen von einer Ausgangs- oder Quellsituation auf eine Anwendungs- bzw. Zielsituation“ (Mandl u. a. 1999, S. 375) verstanden. Darüber hinaus lässt sich Transfer auch als Überführung eines Modells verstehen, das ein Partialsystem der Gesellschaft oder einer Organisation entwickelt hat und anwendet und das von diesem auf ein anderes übertragen wird. Neben den Aspekten der Übertragung von Wissen oder der Überführung von Modellen wird Transfer auch als Übermittlung, Weitergabe oder Austausch von Gütern, Geld, Information, Wissen etc. bezeichnet.

Im Falle des Transfers von Wissen und Information im Rahmen von Projekten bietet es sich am ehesten an, diese verschiedenen Konnotationen des Transferbegriffs in einem weiten Transferverständnis zusammenzufassen, denn: Projekte greifen in komplexe Strukturen sozialer Systeme ein und beziehen sich hierbei sowohl auf individuelle Lernprozesse als auch auf strukturelle und kulturelle Entwicklungsprozesse von Organisationen. Die psychische wie kommunikative Regulierung von Lern- und Entwicklungsprozessen basiert dabei in weiten Teilen auf der intrapersonellen Rekonstruktion sowie dem interpersonellen, intra- und interorganisationalen Austausch von Informationen, die entsprechende Veränderungsprozesse initiieren und unterstützen. Insofern ist von einem weiten Transferverständnis auszugehen, welches die Übertragung des Wissens der Akteure in Entwicklungsprozessen, die Übertragung von Modellen in und zwischen Organisationen sowie den Austausch von Informationen zwischen den Akteuren und zwischen den Teilprojekten und beteiligten Organisationen in Projekten umfasst.

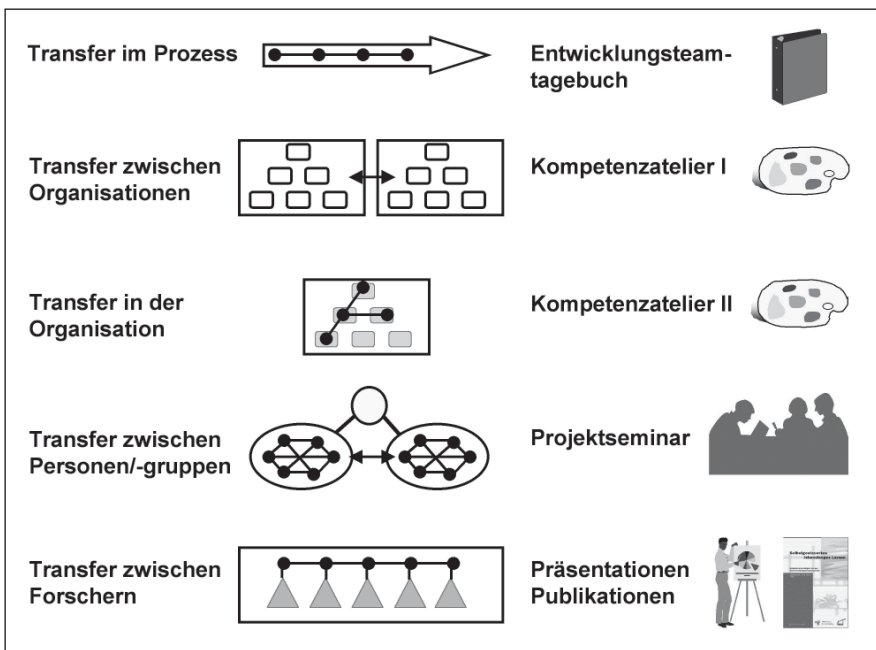
2. Mehrdimensionales Transferkonzept und Transferinstrumente

Dem Transfer im Sinne des Austauschs und der Übertragung von Information und Wissen kommt im Zuge von Projekten als institutionalisierter Form der Bewältigung des Wandels und als Funktion organisationaler Innovation die besondere Bedeutung zu, das im Zuge von Projekten entfaltete Innovationspotenzial und Wissen sowohl im Entwicklungsprozess von Teilprojekten als auch in Übertragung auf die Gesamtorganisation sowie interorganisationale Netzwerke nutzbar zu machen. Da Projekte in komplexe soziale Systeme eingreifen, die sich durch multidimensionale Beziehungsstrukturen und die Rekursivität ihrer Elemente auszeichnen, muss auch ein angemessenes Transferkonzept eine mehrdimensionale Struktur bezüglich des Austauschs und der Übertragung von Information und Wissen aufweisen. Aus Projektsicht kommt es darauf an, ein Konglomerat mehrerer Arrangements und Instrumente mit differenzierten Funktionen in unterschiedlichen Kontexten einzusetzen, um Transfer potenziell zu ermöglichen, aber auch gezielt zu fördern (vgl. Abb.).

Die erste Transferdimension betrifft den Organisationsentwicklungsprozess, in dem Informationen weitergegeben werden sowie Wissen diachronisch fortgeschrieben und genutzt wird. *Austausch* erfolgt zum einen dadurch, dass im Prozess eingesetzte Berater Impulse geben, Deutungsangebote machen, Methoden vorschlagen etc. sowie die beteiligten Akteure ihr Wissen synergetisch zusammentragen und es somit der wechselseitigen Aufnahme und Aneignung zugänglich machen. *Übertragung* erfolgt dadurch, dass dieses Wissen in der authentischen Situation des gemeinsamen Entwicklungsprozesses auf bestehende Aufgaben und Problemstellungen angewendet und in Handlungsstrategien umgesetzt wird. Dies betrifft auch Arbeitsverfahren und -methoden, die in einem Treffen der Akteure entwickelt und in einem nächsten wiederverwendet werden.

Das hierzu im Projekt eingesetzte Instrument ist das so genannte Entwicklungsteamtagebuch, welches neben dem Deckblatt sowie der Liste der Akteure und Ansprechpart-

Abbildung: Mehrdimensionales Transferkonzept



ner sowohl Ergebnisprotokolle, To-do-Listen, Checklisten, Feedbackbögen als auch eine Sammlung der im Organisationsentwicklungsprozess eingesetzten Methoden enthält, womit die ständige Rekonstruktion des laufenden Prozesses sowie die Mehrfachverwendung von Instrumenten gewährleistet ist.

Die zweite Dimension betrifft den Transfer innerhalb von Organisationen. Der Transfer wird gefördert, indem die Funktionseinheit, die einen Organisationsentwicklungsprozess durchführt, ihre Erfahrungen und Ergebnisse anderen Funktionseinheiten gegenüber präsentiert und als Innovation oder Lösung für deren ähnlich gelagerten Probleme anbietet. *Austausch* erfolgt, indem horizontale und vertikale Kommunikationsbeziehungen aktiviert und für die Weitergabe von organisationsentwicklungsrelevanten Inhalten genutzt werden. *Übertragung* erfolgt derart, dass modellhaft entwickelte Innovationen und Problemlösungskonzepte in andere Funktionseinheiten oder die Gesamtorganisation überführt werden oder die präsentierten Modelle in weiteren Transfervorhaben fortgeschrieben werden.

Das hierzu im Projekt verwendete Instrument bzw. Arrangement nennt sich Kompetenzatelier und beschreibt einen Workshop, in dem die Entwicklungsteams andere Funktionseinheiten der eigenen Organisation auf gleicher, darüber- oder daruntergela-

gerter Ebene über ihre Aktivitäten informieren und dies als Anlass genommen wird, um miteinander daraus hervorgehende und darüber hinausgehende Transfervorhaben und -aktivitäten zu entwickeln, zu vereinbaren sowie umzusetzen.

Die dritte Dimension erfasst den Transfer zwischen Organisationen. Dieser lässt sich fördern, indem die Entwicklungsteams unterschiedlicher Organisationen sich ihre Prozessenerfahrungen und -ergebnisse gegenseitig vorstellen und sie problemorientiert diskutieren. Dadurch wird möglich, sich wechselseitig zu informieren und zu inspirieren sowie Ideen und Problemlösungskonzepte anderer (zunächst gedanklich) auf die eigene Arbeit und Organisation anzuwenden. *Austausch* erfolgt, indem Information und Wissen institutionenübergreifend vermittelt bzw. weitergegeben wird. *Übertragung* erfolgt, wenn Modelle und Konzepte wechselseitig übernommen werden.

Bezüglich dieser Transferdimension wurde im Projekt ebenfalls ein Kompetenzatelier veranstaltet. Neben dem Austausch zwischen den Entwicklungsteams ging es hier insbesondere darum, sich die Probleme anderer Teams vor Augen zu führen und zu prüfen, inwieweit eigene Erkenntnisse auf deren Lösung übertragen werden können.

Die vierte Dimension besteht im Transfer zwischen Personen bzw. Personengruppen in einem spezifischen professionellen Tätigkeitsfeld. Dieser Transfer lässt sich fördern, indem aktive Professionals und solche, die dies durch ihr Studium an der Universität werden wollen, in einem gemeinsamen Arbeits- und Lernkontext tätig sind (vgl. Behrmann 2001). *Austausch* erfolgt hierbei zum einen in der Form, dass der Lernkontext durch einen Dozenten arrangiert wird und dieser sowohl den aktiven als auch den künftigen Professionals wissenschaftlich orientierte Impulse zur Unterstützung ihrer Arbeit gibt. *Austausch* erfolgt zum anderen dadurch, dass aktive und künftige Professionals ihr Wissen in der selbstständigen Problembearbeitung wechselseitig kommunizieren und sich wechselseitig Informationen aus ihren jeweiligen Erfahrungszusammenhängen übermitteln. *Übertragung* wird gewährleistet, indem unterschiedliche Wissensformen miteinander konfrontiert werden und es vor allem zu Übersetzungen zwischen systematischem Konzeptwissen und konkretem Handlungswissen kommt.

Im Projekt wurden hierzu Projektseminare eingesetzt, in denen einzelne Aufgaben- und Problemstellungen der Entwicklungsteams zunächst in den Bereich der akademischen Ausbildung ausgelagert und dort von Studierenden bearbeitet wurden. Die vorläufigen Ergebnisse und Lösungen wurden danach in einem integrierten Zusammenwirken zwischen aktiven und künftigen Erwachsenenbildnern diskutiert, ggf. modifiziert und gemeinsam unter den konkreten Bedingungen der Organisationen, in denen die aktiven Erwachsenenbildner arbeiten, in die Praxis umgesetzt. Der gesamte Prozess wurde durch Erwachsenenbildungsdozenten als Wissensvermittler oder Berater und Moderatoren begleitet.

Die fünfte Dimension des Transfers bezieht sich auf Modellversuchsprogramme, in die Drittmittelprojekte häufig eingebunden sind. Transfer erfolgt hierbei im Diskurs von Programmkoordinator, Programmträger, Lenkungsausschuss, wissenschaftlicher Beglei-

tung, Evaluatoren und Projektleitern wie -mitarbeitern. *Austausch* wird über Vorträge, Präsentationen und Diskussionen gefördert und *Übertragungen* erfolgen, indem die aus den Projekten abgeleiteten und objektivierten Erkenntnisse als wissenschaftlich fundierte Orientierungen in künftiges programmatisches Handeln auf wissenschaftlicher und politischer Ebene einfließen.

Instrumente bzw. Aktivitäten, die projektseitig eingesetzt wurden, sind Vorträge und Präsentationen auf Fachtagungen, Projektberichte sowie Beiträge zu Newslettern und Sammelbänden und nicht zuletzt eigene Publikationen.

3. Erfahrungen und Ergebnisse

Bezüglich des eingesetzten Instrumentariums ergeben sich kurzgefasst folgende Erfahrungen und Ergebnisse, die sowohl aus den dokumentierten Ergebnissen und den Ereignissen im Projekt als auch aus der Projektevaluation in Form von Befragungen (Fragebögen, Kartenabfragen, Punktwertungen, Blitzlichter, Gruppendiskussionen, Feedbackbögen) resultieren:

Das auf den Prozesstransfer gerichtete Entwicklungsteamtagebuch erfüllt eine wichtige Reflexions-, Steuerungs- und Übertragungsfunktion, weil es Entwicklungen nachvollziehbar macht, Selbstvergewisserung im Prozess ermöglicht und Anschlussfähigkeit für künftige Aktivitäten gewährleistet. Insbesondere der Mehrfachnutzen dokumentierter Instrumente und Verfahrensweisen ist seitens der Beteiligten von besonderem Interesse, während die umfassendere Darstellung des Entwicklungsprozesses in Form von Protokollen, allgemeinen Erfahrungen, Bewertungen etc. zumindest von Teilen der beteiligten Partner eher als zeitliche Belastung und damit als organisatorisches Hemmnis empfunden wird. Hier spiegelt sich sicherlich die allgemeine Erkenntnis wider, dass die reflexive Orientierung gegenüber der Verwendungsorientierung in Lern- und Entwicklungsprozessen vielfach das Nachsehen hat.

Das auf den interorganisationalen Transfer gerichtete Kompetenzatelier kann aus Sicht der Akteure insbesondere die Entwicklung der eigenen Problemlösungskompetenz angesichts transferierbarer Problemlösungsansätze anderer fördern. Dies ist insbesondere auf horizontaler Ebene der Fall, d. h., wenn Mitarbeiter verschiedener Einrichtungen, die auf derselben Ebene arbeiten, von den transferorientiert vorgetragenen und in problemorientierte Workshops eingebrachten Erkenntnissen ihrer Kollegen aus anderen Einrichtungen profitieren. Ferner ist feststellbar, dass die Vertreter der Landesorganisationen, Träger und Verbände einen Nutzen der Kompetenzateliers darin sehen, dass eine Transparenz hinsichtlich dessen entsteht, wie die jeweils andere Organisation an der Basis arbeitet, mit welchen Problemen sie dabei konfrontiert wird und wie sie damit konstruktiv umgeht. Dies könnte zumindest potenziell dazu führen, dass ein gewisses Maß an Offenheit im Wissen voneinander den vertrauensvollen Umgang miteinander, z. B. mit Blick auf konzertierte Aktionen, fördert.

Das zum Zweck des intraorganisationalen Transfers arrangierte Kompetenzatelier kann angesichts der dadurch erzielten Vereinbarungen zwischen den Entwicklungsteams und deren übergeordneten Dienststellen sowie aufgrund der konkreten Unterstützungsanfragen anderer Funktionseinheiten dazu beitragen, dass horizontale und vertikale Übertragungsmöglichkeiten für Ergebnisse geschaffen und in konkrete Transferaktivitäten umgesetzt werden. Wichtig erscheint hierbei, einen besonderen Wert auf die differenzierte Dokumentation und anschauliche Präsentation transferfähiger Ergebnisse zu legen, die den Transfernutzen und das damit verbundene Innovationspotenzial für die Gesamtorganisation verdeutlichen. Vielfach erfolgen eher kleinschrittige und punktuelle als umwälzende und umfassende Transferaktivitäten, aber im Sinne einer evolutionären statt einer revolutionären Veränderung tragen iterative Entwicklungen in jedem Falle zur Erweiterung der Transformationsfähigkeit von Organisation in strukturellen und kulturellen Wandlungsprozessen bei.

Die Kombination von Projektseminaren an der Universität mit der Projektarbeit in Entwicklungsteams kann zum Transfer zwischen dem systematischen Konzeptwissen künftiger Erwachsenenbildner (Studierende) und dem konkreten Handlungswissen aktiver Erwachsenenbildner (Leiter und Mitarbeiter in den Einrichtungen bzw. Entwicklungsteams) beitragen. Studierende können über den Austausch mit den aktiven Erwachsenenbildnern einen Einblick in die Erfahrungswelt ihres künftigen Berufs erhalten. Hinsichtlich des Aspekts der Übertragung können sie ihr in einer vorausgehenden Vermittlungsphase erworbenes Wissen sogleich auf ein konkretes Beispiel bzw. eine authentische Aufgabe anwenden. Die aktiven Erwachsenenbildner können im Austauschprozess zum einen ihre eigenen Erfahrungen weitergeben, aber auch von den konzeptionellen Impulsen bzw. Problemlösungen profitieren, die sie durch die Zusammenarbeit mit den Studierenden und Dozenten erhalten. Ihr dadurch konzeptionell angereichertes Wissen kann im weiteren Fortgang wieder auf den eigenen Handlungskontext bezogen und problemorientiert angewendet werden. Aufgrund der Erfahrungen im Projekt ist bei der Anlage eines solchen Projektseminars vor allem zu berücksichtigen, dass überschaubare Aufgaben bearbeitet werden, die einen Transfer im Zeitraum der Kooperation vollständig und zufriedenstellend zum Abschluss bringen, oder dass weiterführende Kooperationsformen (z. B. Praktika in der Einrichtung) eingeplant werden, die den Transfererfolg zu einem späteren Zeitpunkt sicherstellen.

Bezüglich des Transfers in der Dimension des Modellversuchsprogramms lässt sich feststellen, dass es projektseitig vor allem um die Partizipation am Austausch von Information und Wissen zwischen Programmkoordinatoren, -trägern, -evaluatoren, -begleitern sowie Projektleitern bzw. -mitarbeitern geht. In derartigen Austauschprozessen einen Beitrag zu leisten, zwingt letztlich dazu, sich über die eigenen Ansätze, Konzepte, Vorgehensweisen und Instrumente stets selbst zu vergewissern und Überlegungen anzustellen, was davon als transferfähiges Wissen weitergegeben und auf diesem Wege zur Diskussion und Disposition gestellt werden kann. An dieser Stelle stellt sich ein Effekt ein, der darin besteht, dass ein nach außen gerichteter Transfer im Sinne des Austauschs immer auch eine besondere Bedeutung für den inneren Transfer hat, der

als Übertragung in Form einer diachronen Fortschreibung und Weiterentwicklung von Information und Wissen im eigenen Projekt erscheint. Neben dieser prozessualen Übertragung erfolgt zudem eine symbolische, die darin besteht, dass zwischen theoretischer Erklärungskraft der dem Projekt zugrunde liegenden Konzepte und ihrer praktischen Anwendbarkeit am Beispiel der empirischen Projekterfahrungen, -ereignisse und -ergebnisse zu vermitteln ist.

Neben den Erfahrungen und Ergebnissen hinsichtlich des Instrumentariums zur Transferförderung ist abschließend und mit Bezug auf das zugrunde gelegte Transferkonzept festzustellen, dass ein mehrdimensionales Transferkonzept unter den gegebenen Bedingungen des Weiterbildungssystems im Sinne einer lockeren Kopplung von Partialsystemen (vgl. Schäffter 2001) und der mittleren Systematisierung des systemischen Gesamtzusammenhangs (vgl. Faulstich 1993) angemessen erscheint. Insbesondere wenn man von dem Verständnis ausgeht, dass sich Veränderungen sozialer Systeme durch wechselseitige Anstöße zwischen mehr oder weniger stark miteinander in Beziehung stehenden, rekursiv verbundenen und sich vorwiegend eigendynamisch entwickelnden Partialsystemen konstituieren, müssen Transferaktivitäten an unterschiedlichen Stellen, zu verschiedenen Zeitpunkten und in wechselnden Kontexten ansetzen. Wesentlich ist, dass Transferprozesse nur bedingt gesteuert, aber doch durch die überzeugende Initiierung und partielle Anleitung eines Dialogs unter Bereitstellung transferförderlicher Rahmenbedingungen gefördert werden können, ohne dass dies darüber hinwegtäuschen soll, dass es auch in besonderem Maße auf die einzelnen Personen, Personengruppen sowie die intraorganisationalen Subeinheiten oder interorganisationalen Partialsysteme ankommt, die unter den entsprechend gestalteten Rahmenbedingungen Impulse für die Regulierung des Transfers aufgreifen, engagiert umsetzen und in die iterative Transformation der Weiterbildung einbringen.

Literatur

- Behrmann, D. (2002): Verzahnung akademischer Ausbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung zur Entwicklung von Professionswissen in der Erwachsenenbildung. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Bielefeld, S. 125–139
- Faulstich, P. (1993): „Mittlere Systematisierung“ der Weiterbildung. In: Meier A./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied, S. 29–46
- Küchler, F. v./Schäffter, O. (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt a. M.
- Mandl, H./Gruber, H. (1999): Transferforschung. In: Kaiser F./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Obb., S. 375–376
- Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Hohengehren
- Schiersmann, C./Thiel, H. U. (2000): Projektmanagement als organisationales Lernen. Ein Studien- und Werkbuch (nicht nur) für den Bildungs- und Sozialbereich. Opladen
- Siebert, H. (2001): Lernen. In: Arnold, R./Nolda S./ Nuißl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb., S. 194–197

Qualitätstestierung und Organisationsentwicklung

Das Projekt QUEST (Qualität Entwickeln, Steuern, Testieren)

Bereits seit längerem gibt es verschiedene Ansätze ein bundesweites Modell der Qualitätstestierung einzuführen. Mit dem Projekt QUEST sollten in Zusammenarbeit mit dem Landesverband der Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz die in den einzelnen Einrichtungen bestehenden Konzepte, Ansätze und Erfahrungen in Sachen Qualitätssicherung gebündelt und weiterentwickelt und die Umsetzung des BLK-Modellversuchs „Lernerorientierte Qualitätstestierung in Weiterbildungsnetzwerken“ vorbereitet werden.

1. Qualitätstestierung: Modell und Hintergründe

Das „Referenzmodell“ genannte Verfahren hat sich auf Initiative von Seiten des Deutschen Volkshochschulverbandes entwickelt und wird mittlerweile vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und vom Artset-Institut in Hannover angewandt. Wesentliche Merkmale dieses Referenzmodells sind folgende (vgl. hierzu den Überblick bei Ehses u. a. 2001): Das Gesamtmodell besteht aus zwölf Qualitätsbereichen, davon ist einer (leitbild)übergreifend und einer (Strategische Entwicklungsziele) weiterreichend. Einige der Qualitätsbereiche beziehen sich mehr oder weniger unmittelbar auf das Lehr-Lern-Geschehen bzw. auf den Kontakt zwischen Einrichtung und Teilnehmern bzw. Interessierten (Bedarfsanalyse, Evaluation, Qualität des Lehrens, Qualität der Lerninfrastruktur, Geschäftsbedingungen, Angebotsinformationen). Andere richten sich mehr auf den Aufbau und die Abläufe innerhalb der Weiterbildungseinrichtung (Kernprozesse und Arbeitsabläufe, Leitung, Führung, Entscheidung, Personalentwicklung, Controlling). Diese Bereiche können gegebenenfalls durch weitere Elemente ergänzt werden. Für die einzelnen Bereiche gelten zwar Mindest-Standards, davon abgesehen handelt es sich aber um ein an formalen Fragen, nicht an materialen Fragen orientiertes Verfahren der Qualitätstestierung, wie es bspw. aus der Zertifizierung nach DIN/EN/ISO 9000 ff. bekannt sein dürfte.

Die Testierung der Qualitätssicherung erfolgt auf der Grundlage von „Selbstreports“ und zwei Gutachten. Der Selbstreport besteht aus einer alle Qualitätselemente umfassenden Darstellung der Qualitätssicherung sowie der Nachweismöglichkeiten für diese Aktivitäten. Er bildet die Grundlage für die Begutachtung, die eine Überprüfung der angegebenen Nachweise mit umfassen kann. Ein Workshop schließt den ersten, rund ein Jahr umfassenden Zyklus ab, während dem die verschiedenen Qualitätselemente bearbeitet und im Selbstreport dokumentiert werden. Während des Workshops stehen insbesondere die strategischen Entwicklungsziele im Mittelpunkt, die während der Laufzeit des Testats (zwei bzw. drei Jahre) erreicht werden sollen.

Insgesamt handelt es sich um ein Verfahren, das in Abgrenzung zu anderen durch Fremdtestierung (im Unterschied zu Gütesiegel-Gemeinschaften), Einrichtungsbezug (im Unterschied zum Veranstaltungsbezug der derzeit geplanten Stiftung Bildungstest bzw. bei ähnlich angelegten Untersuchungen der Stiftung Warentest) und Verzicht auf Benchmarking (im Unterschied zu EFQM und anderen Prämierungsmodellen) gekennzeichnet ist. Relativ große Ähnlichkeiten bestehen zur Zertifizierung nach DIN/EN/ISO 9000 ff., doch handelt es sich beim Referenzmodell um einen genuin auf die Weiterbildung abgestimmten Ansatz und kein branchenübergreifendes Modell. Zudem ist der Aufwand (finanziell und organisatorisch) deutlich geringer.

2. QUEST: Voraussetzungen und Elemente

Neben bereits seit langem in der Weiterbildung insgesamt wie in den Volkshochschulen im Besonderen verbreiteten Praktiken der Qualitätssicherung sind in den letzten Jahren von den im Rahmen des Projekts untersuchten Volkshochschulen spezifische Aktivitäten und Projekte betrieben worden. Hierbei können im Wesentlichen sechs Typen der Qualitätssicherung unterschieden werden:

1. *Einrichtungsbazogene Instrumente:* Hierzu zählen in den einzelnen Einrichtungen eingeführte und verwendete Fragebögen für Teilnehmerinnen und Teilnehmer, aber auch für Kursleitende, spezielle Formulare und Checklisten und ähnliche Instrumente.
2. *Fachbereichs- bzw. fachbezogene Instrumente:* In den letzten Jahren sind für eine Reihe von Fachbereichen bzw. Themenfeldern spezielle Qualitätsrichtlinien entwickelt worden. Dies fand zum Teil innerhalb des Bundeslandes Rheinland-Pfalz, zum Teil in fachlichen Zusammenschlüssen auf Bundesebene statt. Auf diesen Wegen wurden insbesondere für die Bereiche Gesundheit, Beruf, Fremdsprachen und kulturelle Bildung Richtlinien und Verfahren zur Qualitätssicherung entwickelt.
3. *Übergreifende landesweite Instrumente:* Hierzu zählen insbesondere Richtlinien für die Verpflichtung von neuen Kursleitenden und für ein Corporate Design rheinland-pfälzischer Volkshochschulen sowie Fortbildungskonzepte wie die in Kooperation mit der Johannes Gutenberg-Universität Mainz entwickelten modularen Lehrgänge „Lehren lernen, Lernen lehren“ und „Sprachandragogik“.
4. *Übergreifende Verfahren im Rahmen regionaler bzw. lokaler Qualitätszirkel:* In einigen regionalen bzw. lokalen Zusammenhängen entwickelten sich in Kooperation verschiedener Einrichtungen Qualitätszirkel, die Konzepte, Handreichungen und Empfehlungen für die beteiligten Einrichtungen entwickelten.
5. *Effizienz-/Qualitätsuntersuchungen:* Die Qualität einrichtungsinterner Abläufe und Zusammenhänge wurde in Einzelstudien erhoben und weiterentwickelt. Hier ist beispielhaft die Untersuchung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Verbandes der Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz (vgl. Krebs o. J.) zu nennen.
6. *Erhebung Qualitätssicherung an Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz:* Die vor einiger Zeit unter der Leitung von Rolf Arnold durchgeführte Untersuchung (vgl.

Arnold u. a. 2001) diene der Bestandsaufnahme der Qualitätssicherung an rheinland-pfälzischen Volkshochschulen.

Die Anschlussfähigkeit der in diesem Panorama enthaltenen Ansätze für das geplante bundesweite Modell der Qualitätssicherung und -testierung galt es im Rahmen des Projekts QUEST zu überprüfen. Das Projekt umfasste folgende Elemente:

1. Systematische Aufbereitung bisheriger Ansätze der Qualitätssicherung durch die Projektleitung
2. Vorbereitung und Begleitung des Projektes durch eine Projektgruppe
3. Vier Regional-Workshops
4. Eine Transferveranstaltung für die dem Verband angehörenden Einrichtungen, andere Träger der Weiterbildung sowie Vertreter von Bildungspolitik und -verwaltung.

Im Rahmen der Workshops machten sich die regionalen bzw. lokalen Bedingungen deutlich bemerkbar, unter denen in den jeweils vertretenen Einrichtungen gearbeitet wird. Insofern hat sich der Ansatz, das Projekt in verschiedenen regionalen Workshops zu bearbeiten, nicht nur im Hinblick auf Fragen der verkehrstechnischen Erreichbarkeit, sondern auch auf den Ertrag bewährt.

3. Projektergebnisse

Bezogen auf das Gesamtprojekt wurden in der Projektgruppe, in den Regionalworkshops und in der Transferveranstaltung unter anderem folgende Fragen behandelt:

- *Technische und Verfahrensfragen:* Ein Großteil der Fragen bezog sich auf den finanziellen und zeitlichen Aufwand, der mit dem vorgestellten Verfahren verbunden ist. Hinzu kamen Fragen, die sich auf die Begutachtung, insbesondere bei Ablehnung der Testierung durch die Gutachter, bezogen. Einige der technischen und Verfahrensfragen konnten nicht vollständig geklärt werden, da viele Details des Verfahrens noch nicht feststanden.
- *Schärfe der Kriterien:* Bei allen Workshops spielte die Schärfe der Kriterien eine zentrale Rolle. Hier lassen sich gegensätzliche Einwände bzw. Befürchtungen ausmachen. Insbesondere die Vertreter größerer Einrichtungen äußerten die Befürchtung, dass zu weiche Kriterien und Verfahren das bundesweite Testat von vornherein entwerten, und hielten dies insbesondere im Hinblick auf Entwicklungen im Bereich berufliche Weiterbildung nach SGB III und Sprach- und Integrationsmaßnahmen für fatal. Demgegenüber brachten Vertreter kleiner Einrichtungen, vor allem aus dem ländlichen Bereich, die Sorge zum Ausdruck, dass ihnen auf Grund nur schwer beeinfluss- und veränderbarer Gegebenheiten bei scharfen und weitgehenden Anforderungen der Weg zur Testierung versperrt würde.
- *Relevanz für die Landesförderung:* In Anbetracht der Tatsache, dass es sich bei QUEST um ein vom Land Rheinland-Pfalz gefördertes Projekt handelt, wurde immer wieder die Frage gestellt, ob die Testierung künftig Voraussetzung für die Landesför-

- derung sein werde. Dass dies nicht der Fall ist, musste wiederholt erläutert werden.
- *Relevanz im Hinblick auf Maßnahmen nach dem SGB III:* Der Vorschlag der so genannten Hartz-Kommission, künftig die Zertifizierung nach DIN/EN/ISO 9000 ff. verbindlich für die Vergabe von Maßnahmen nach dem SGB III vorzusehen, warf die Frage auf, welchen Wert das sogenannte Referenzmodell dann noch haben könne. Hier ergaben sich während der Laufzeit des QUEST-Projekts und von Workshop zu Workshop insofern neue Entwicklungen, dass zunächst offen war, ob die Forderung der Hartz-Kommission realisiert werden würde, sich später aber eine Öffnung in Richtung auf das Referenzmodell abzeichnete.
 - *Relevanz im Hinblick auf Sprach- und Integrationsmaßnahmen:* Analog zum SGB III-Bereich wurde wiederholt die Frage gestellt, welchen Stellenwert die Testierung künftig in der Umsetzung des Einwanderungsgesetzes besitzt. Auch dort gibt es Bestrebungen, eine Zertifizierung nach DIN/EN/ISO 9000 ff. verbindlich vorzusehen.
 - *Relevanz in anderen EU-Ländern:* Insbesondere bei grenznahen Einrichtungen oder solchen, die an transnationalen Projekten beteiligt sind, stellt sich die Frage, ob das geplante Testat die Bedeutung der Zertifizierung nach DIN/EN/ISO 9000 ff. erlangen kann. Dies ist bislang nicht abzusehen, da es sich ja zunächst um ein zwar bundesweites, aber innerdeutsches Verfahren und Testat handelt.
 - *Platzierung und Verbreitung des neuen Verfahrens:* Gerade im Hinblick auf die in den vorhergehenden Absätzen angesprochene politisch-administrative Bedeutung, aber auch auf die Platzierung auf dem Weiterbildungsmarkt, wurde immer wieder konstatiert, dass ein systematisches Marketing für das Testat notwendig ist, damit es wahrgenommen, akzeptiert und entscheidungsrelevant werden kann.
 - *Kooperation und Unterstützung beim Selbstreport und bei der Testierung:* Gerade Vertreter kleinerer Einrichtungen äußerten großes Interesse an Hilfen, Vorgaben etc. von Seiten des Landesverbands bzw. von Seiten des Landes, um den Aufwand für Selbstreport und Testierung mit den verfügbaren Ressourcen bewältigen zu können. In einigen Fällen wurden regionale Netze vereinbart, um einige Aufgaben gemeinsam zu bearbeiten bzw. um Vorleistungen zu erbringen, die dann in den einzelnen Einrichtungen weitergeführt und spezifiziert werden könnten.

Insgesamt zeigte sich, dass es innerhalb eines Teils der Weiterbildungseinrichtungen in einigen Bereichen kaum Schwierigkeiten geben dürfte, den Anforderungen zu entsprechen. Insbesondere in den Bereichen Bedarfsanalyse, Evaluation, Qualität des Lehrens und der Lerninfrastruktur, Angebotsinformation, Controlling sowie in der Personalentwicklung gibt es zum Teil differenzierte Methoden und Instrumente der Qualitätssicherung. Hier gälte es, dies im Selbstreport abzubilden und im Hinblick auf Entwicklungsziele voranzutreiben. Großen Klärungsbedarf gab es demgegenüber im Hinblick auf das Element 1) Leitbild und bei einer Fülle von Einzelfragen zu den verschiedenen Elementen.

Die Frage nach der Schärfe der Kriterien und den damit verbundenen Zugangshürden zum Testat spielte in mehreren Qualitätsbereichen eine wichtige Rolle. Hier hingen

unterschiedliche Hoffnungen und Befürchtungen nicht nur mit der Größe der Einrichtung, sondern auch mit der Rechtsform und den damit verbundenen Einflussmöglichkeiten zusammen. So zeigten sich einige Vertreter von Volkshochschulen, die als Teil kommunaler bzw. Kreisverwaltungen geführt werden, überzeugt, dass ihnen auf Einrichtungsebene nur begrenzte Möglichkeiten der Steuerung etwa in den Bereichen Personalentwicklung oder Controlling offen stehen. Hier sei es schwierig, Qualitätsmängel nicht nur festzustellen, sondern sie auch abzustellen.

Insgesamt zeichnete sich eine Reihe von Vorteilen ab, die sich aus der Einführung des Referenzmodells ergeben können. Dabei wurde allerdings deutlich, dass diese Vorteile nur unter recht genau bestimmbareren Voraussetzungen erlangt werden können:

- *Qualitätssicherung und Organisationsentwicklung:* Das Verfahren mit Selbstreport und Entwicklung strategischer Entwicklungsziele kann in den Einrichtungen erhebliche Sensibilisierungs- und Veränderungsprozesse in Gang setzen. Voraussetzung hierfür ist, dass die Arbeit nicht zur bürokratischen Überformalisierung und Erstarrung ausartet oder mit einer nur formalen Orientierung an der Erlangung des Testats betrieben wird, die im Extremfall bis zum „Tricksen fürs Testat“ gehen könnte.
- *Strategische Planung:* Die Entwicklung strategischer Ziele ist im Modell von entscheidender Bedeutung. Den Einrichtungen öffnet dies die Chancen, sich intensiv und ausdrücklich mit der eigenen gegenwärtigen Situation und den für die Zukunft angestrebten Veränderungen zu beschäftigen, statt ihre Arbeit mehr oder minder zufällig und nebenher in diese Zukunft hinein zu entwickeln. Auch hier gilt, dass dieser Profit nur eingestrichen werden kann, wenn man sich ernsthaft auf den Prozess einlässt und vorbereitende bzw. flankierende Angebote der Fortbildung und Beratung dies erleichtern.
- *Verbesserung der Position gegenüber Politik und Verwaltung:* Ein akzeptiertes und verbreitetes Testat mit dem dazugehörenden bzw. dazu führenden Verfahren kann die Position der Einrichtungen gegenüber Politik und Verwaltung auf lokaler, regionaler, Länder- und Bundesebene verbessern. Dies wird aber nur gelingen, wenn durch entsprechende Positionierung gewährleistet wird, dass es nicht nur ein Testat neben vielen anderen wird und es sich insbesondere hinsichtlich der Vergabe von Fördermitteln, Projekten etc. gegenüber konkurrierenden Ansätzen durchsetzt oder zumindest bewährt.
- *Verbesserung der Marktposition:* „Die Weiterbildung hat sich zu einem oft nur noch schwer überschaubaren Markt entwickelt, auf dem sich die alt eingeführten Träger und Einrichtungen einer rasch gewachsenen Konkurrenz neuer Anbieter und Angebote gegenüber sehen“ (Höffer-Mehlmer 1999, S. 696). Hier spielt die Qualität und spielen Qualitätssiegel/-testate etc. eine wichtige Rolle und es gilt sinngemäß das, was für die Verbesserung der Position gegenüber Politik und Verwaltung gesagt wurde: Ein eingängiges Logo und nachvollziehbares Verfahren bietet die Voraussetzung dafür, dass das Testat entscheidungsrelevant werden kann. In diesem Zusammenhang ist es nicht verwunderlich, dass das Modell Sorgen im Hinblick auf eine mit ihm angestrebte Marktbereinigung provozierte.

4. Resümee

Das bundesweite Testierungsmodell fügt sich in einen mittlerweile schon einige Jahre anhaltenden Boom von Qualitätssicherungs- bzw. Entwicklungskonzepten in der Weiterbildung ein und ist zugleich der Versuch, einem sich gerade aus diesem Boom ergebenden Qualitätsproblem zu begegnen. Die in Teilen schon fast biotopische Wucherung von Qualitätskonzepten mit unterschiedlichen Schwerpunkten, Zielen und zum Teil auch regionalen bzw. sektoralen Geltungsgebieten führt mittlerweile zu Qualitätsproblemen eigener Art, indem sie auf der Interessenten- bzw. Teilnehmerseite, aber auch bei Politik und Verwaltung Verwirrung stiftet, statt Klarheit zu verbreiten, und auch auf der Seite der Weiterbildungseinrichtungen dazu beitragen dürfte, dass elaborierte Qualitätssicherungsansätze nicht immer als wegweisende Benchmarks erkannt werden, sondern vielmehr im „Dschungel“ zu verschwinden drohen.

Von erheblicher Bedeutung wird eine eindeutige Klärung der Bedeutung des Testats im Hinblick auf Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit und im Bereich Sprach- und Integrationsmaßnahmen sein. Daneben wird längerfristig eine solide Marketingstrategie notwendig sein, um dem Testat und dem ihm zu Grunde liegenden Verfahren zum nötigen Bekanntheits- und Attraktivitätsgrad zu verhelfen. Im Hinblick auf das Gesamt der Weiterbildungsträger und -einrichtungen ist eine spannende Frage, welche Effekte und Gegenteileffekte die flächendeckende Einführung eines Testierungssystems, so sie denn gelingt, hier hat, ob sich bspw. die Sorgen kleinerer oder auch administrativ stärker abhängiger Einrichtungen bewahrheiten, dass eine „Marktbereinigung“ erfolgt, oder ob die Furcht größerer Einrichtungen berechtigt ist, dass ein Testat ohne scharfe Mindeststandards zum Randdasein verurteilt bleibt.

Literatur

- Arnold, R./Wieckenberg, U. (2001): Qualitätssicherung an Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz. Kaiserslautern
- Balli, C./Krekel, E./Sauter, E. (Hrsg.) (2002): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Überblick über Projekte zum Thema Qualitätssicherung. www.die-bonn.de/zeitschrift/32002/positionen10.htm
- Ehse, C./Heinen-Tenrich, J./Zech, R. (2001): Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen. Hannover
- Höffer-Mehlmer, M. (1999): Programmplanung und -organisation. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. Auflage Opladen, S. 691–703
- Höffer-Mehlmer, M. (2002): Qualität entwickeln, steuern, testen. Zur Entwicklung der Qualitätssicherung an Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz. Projektbericht. Mainz
- Krebs, J. (o. J.): Ist-Analyse zur Qualitätsentwicklung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Verbandes der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz e. V. Abschlussarbeit im Fernstudien-gang Qualitätsbeauftragte/r Weiterbildung der Universität Kaiserslautern
- Liebal, Ch. u. a. (2002): Das dezentrale Qualitätsmodell für Landesorganisationen in der Weiterbildung in freier Trägerschaft. Bericht anerkannter Landesorganisationen für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz zur Entwicklung eines trägerübergreifenden Modells von Qualitätsentwicklung/-sicherung. Hektographiertes Manuskript. Mainz

Vernetzungsprozesse als Synergiegewinn in Weiterbildungseinrichtungen – Erfahrungen der Begleitung konkreter Netzwerkarbeit

Mit diesem Beitrag soll ein Einblick in konkrete Vernetzungsaktivitäten von Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung in Sachsen-Anhalt, Sachsen und Thüringen gegeben werden. Die Ausführungen stellen sowohl einen Erfahrungsbericht als auch aktuelle und perspektivische, auf Erkenntniszuwachs gerichtete Forschungsarbeit dar.

1. Problemlage und Erkenntnisinteresse

Netzwerkorganisation wird oft als Antwort auf aktuelle Herausforderungen des Wettbewerbs gesehen. Effizienz und Effektivität, Vertrauen und Macht, Wissen und Lernen, Kooperation und Wettbewerb sowie die Koordination von Arbeit über Organisationsgrenzen hinweg sind in Unternehmungsnetzwerken wie in virtuellen Unternehmungen höchst bedeutsam. Die Gestaltung dieser Phänomene stellt zugleich erhebliche, zum Teil sogar neuartige Anforderungen an das Management (vgl. Sydow 2001, S. 1 ff.). Netzwerke entsprechen offenbar in besonderer Weise modernen Organisationserfordernissen. In unserer heutigen Gesellschaft, die sich ständig und immer schneller verändert, scheint es weniger sinnvoll, sich auf starre organisatorische Strukturen festzulegen. Effizienter ist es für Gruppen und Einzelpersonen, sich nur lose zu binden und von Fall zu Fall das am besten passende Netzwerk zu wählen.

Kenntnisse über die Funktion von Netzwerken und Netzwerkarbeit, wie sie initiiert und nachhaltig etabliert werden können, sind also notwendig. Netzwerke sind keine „Selbstläufer“. Ihr Erfolg ist an bestimmte Bedingungen geknüpft (vgl. Weber 2002, S. 255 ff.). Neben Freiwilligkeit der Mitwirkung und dem Recht, jederzeit wieder aussteigen zu können, sind folgende Bedingungen notwendig: Autonomie der beteiligten Gruppen, Respektieren von Unterschieden, gegenseitiges Vertrauen und Offenheit, Wechselseitigkeit von Leistungen, Bereitschaft der Investition von Zeit und Aufwand, Festlegen konkreter Vereinbarungen, Verbindlichkeit von Absprachen sowie Erfolgskriterien und Evaluation. Betrachtet man so genannte Erfolgskriterien, dann müsste man sich auch mit dem Gedanken vertraut machen, was ein Netzwerk nicht erfolgreich arbeiten lässt: Vorliegen großer inhaltlicher Differenzen, zu großes Themenspektrum von Netzwerken, bürokratische Strukturen, Partizipation auf Kosten Anderer, Dominanz einzelner Mitglieder, interne Konkurrenz und Verschließen von Netzwerkpartnern vor neuen Entwicklungen.

Netzwerkarbeit ist also eine Gratwanderung zwischen informellem Charakter und notwendiger Regelmäßigkeit bzw. Verbindlichkeit des Austauschs. Es empfiehlt sich eine Kombination aus nicht zu häufigen, aber kontinuierlichen Treffen und projektspezifischen Netzwerkformen. Ahlert u. a. identifizieren in ihren Untersuchungen Erfolgsfak-

toren von Dienstleistungsnetzwerken, wie z. B. das „Netzwerkmanagement“ (vgl. Ahlert u. a. 2003, S. 192 ff.). Netzwerkbildungen und Lernkulturwandel sind eine Basis für umfassende Kompetenzentwicklung. Dabei sind Netzwerke in der Weiterbildung genauer durch Merkmale zu beschreiben. Zusammenfassend lassen sich bezüglich der charakterisierten Problemlage gegenwärtig vier Schwerpunkte benennen:

- *Strukturen und Verläufe*: Netzwerke sind in Wirtschaft, Politik und Zivilgesellschaft zunehmend präsent. Vernetzungserfolg stellt sich aber nicht automatisch ein, es gibt vielmehr potenzielle „Fehlerquellen“. Vernetzungsprozesse werden noch zu oft als Automatismus oder stringente Ablaufmodelle gesehen, obwohl Netzwerkarbeit als Lernprozess entwickelt und im Prozess der Arbeit/des Alltags verstanden werden sollte.
- *Akteure und Nachhaltigkeit*: Unter dem Eindruck der aktuellen Pläne der Hartz-Kommission und in der gegenwärtigen Weiterbildungspraxis nimmt die Vernetzung von dienstleistungsorientierten Aktivitäten zu. Diesbezüglich existiert aber oftmals ein sehr differenziertes Verständnis zu den Begriffen „Vernetzung“ und „Netzwerk“. Das erschwert den „Netzwerkakteuren“ nicht selten eine ergebnisorientiert-nutzbringende Arbeit.
- *Erfolgskriterien*: Das Repertoire für die Initiierung und Gestaltung von Vernetzungsprozessen wird oftmals nur in geringem Maße ausgeschöpft, teilweise aus Unkenntnis oder mangelnder Erfahrung. Dabei bleibt offen, inwieweit genutzte Formen bzw. Methoden der Netzwerkarbeit effektiv sind.
- *Interessen und Kompetenzen*: Es besteht Unklarheit darüber, welche Kommunikationsformen in Vernetzungsprozessen durch die Netzwerkakteure begründet genutzt und bevorzugt akzeptiert werden. Die Akteure besitzen dabei noch zu wenig eine katalysierende Funktion i. S. eines Multiplikators bei der unterstützenden Begleitung von Vernetzungsprozessen. Die Netzwerkakteure ihrerseits sind oftmals befangen vom Spannungsfeld zwischen Partnerschaft und Konkurrenz in der konkreten Netzwerkarbeit.

Aus dieser charakterisierten Situation lassen sich folgende vier Richtungen des Erkenntnisinteresses bez. einer Analyse bzw. Erhebung ableiten:

- Ziele, Strukturen, Verläufe, Ergebnisse, Probleme von Vernetzungsprozessen im Weiterbildungsbereich;
- Interessen von Weiterbildungseinrichtungen und Akteuren für konkrete Netzwerkarbeit;
- Möglichkeiten der nachhaltigen Unterstützung von etablierten Netzwerken durch Akteure;
- Rahmenbedingungen von Netzwerken im Spannungsfeld zwischen Partnerschaft und Konkurrenz. Der Schwerpunkt des Forschungsprojektes „SeQuaNet“¹ bestand in der Initiierung und Begleitung selbstgesteuerter Qualitätsentwicklung in Wei-

¹ Vom BMBF und dem ESF gefördertes Projekt (Laufzeit: 11/2001 bis 10/2003) im Kooperationsverbund der Technischen Universität Dresden (Frau Prof. Dr. Gisela Wiesner) und der Universität Leipzig (Prof. Dr. Jörg Knoll), dass durch die ABWF/QUEM begleitet wurde.

terbildungseinrichtungen durch Netzwerkarbeit. Dies erfolgte in drei länderübergreifenden Netzwerken von zwölf Weiterbildungseinrichtungen („Kernbereich“) im Zeitraum von 24 Monaten und wurde mit weiteren 25 Weiterbildungseinrichtungen („Außenkreis“) diskutiert.

2. Begriffsverständnis und Erhebungsmethoden

Im Folgenden wird zunächst das Verständnis der Begriffe „Vernetzung“, „Netzwerk“ und „Netzwerkakteure“ geklärt, welches als Grundlage den Untersuchungsprozess leitete.

„Vernetzung“ beschreibt den Prozess auf dem Weg zum Netzwerk, also die Gesamtheit der administrativen, gestalterischen und überwachenden Tätigkeiten und Verfahren, die notwendig sind, damit sich ein Netzwerk entwickeln und möglichst nachhaltig etablieren kann. Anlass und Ziel der Bildung von Netzwerken sind die Verfolgung gemeinsamer Interessen und die Bearbeitung gemeinsamer Aufgaben. Das Spektrum reicht dabei von Alltagskommunikation und losen, persönlichen Kontaktnetzen über formal verankerte Zusammenschlüsse bis zu rechtlich eigenständigen Organisationen bzw. Vereinen/Verbünden. Gemeinsam ist den vielfältigen Netzwerkformen, dass Vernetzung sich um einzelne Akteure dreht, die durch ein gemeinsames Anliegen verbunden sind und die sich als mehr oder weniger eigenständiger Partner miteinander in Beziehung setzen. Komplexität wollen sie dabei gestalten und Erfahrungen zeigen, dass sich Vernetzungserfolge nicht von selbst bzw. „automatisch“ einstellen. Vielmehr gibt es zahlreiche potenzielle Fehlerquellen und Risiken (vgl. Weber 2002, S. 10 f.). Schwerpunkt ist dabei ein zweischrittiger Prozess: zuerst Netzwerke initiieren und dann Netzwerke etablieren/Netzwerkarbeit erleben.

„Netzwerke“ stellen eine abgegrenzte Menge von Knoten oder Elementen dar und deren Verbindungen lassen sich grafisch symbolisieren. Die Interaktionen und Kooperationen zwischen den Netzwerkakteuren, Gruppen und Organisationen lassen sich dabei gezielt aufzeigen. Es haben sich bereits Verflechtungen etabliert und somit eine innere Einheit bzw. Identität gebildet. Netzwerkformen sind vielfältig und im Kontext von Einzelpersonen, Organisationen, Regionen und virtuellen Räumen anzutreffen bzw. denkbar. Etablierte Netzwerke als mögliches Ergebnis von Vernetzungsprozessen finden sich heute in fast allen gesellschaftlichen Bereichen. Mit dem Netzwerkbegriff sind unterschiedliche Beschreibungen, Erklärungen und Vorstellungen verbunden und zahlreiche Untersuchungen bewegen sich gegenwärtig in diesem Problemfeld. Die theoretische und praktische Erklärung von Netzwerken ist stets durch die jeweiligen Interessen der Netzwerk-Akteure und ihres situativen Kontextes bestimmt (vgl. Arnold u. a. 2001, S. 234).

„Netzwerkakteure“ sind die in einem (Weiterbildungs-)Netzwerk agierenden Personen. In der Regel üben sie als Netzwerkinitiatoren, -manager, -controller bzw. -koordi-

natoren die Tätigkeiten selbstbestimmt aus und tragen Verantwortung für die Vernetzungsprozesse bzw. die weitere Netzwerkarbeit. Die Interessen der Netzwerkakteure und der situative Kontext, in dem sie wirken, bestimmen maßgeblich die Funktionsweise eines Netzwerkes. Veränderte Rollenanforderungen an Manager bzw. „Akteure“ in Netzwerken bestimmen maßgeblich die Funktion, solche Vernetzungsprozesse im Spannungsfeld von Kontingenz und Konsistenz sowie von Flexibilität, Legitimität und Akzeptanz zu gestalten (vgl. Sydow 2002, S. 307 f.).

Im Rahmen einer Ist-Stand-Analyse wurden folgende Erhebungsmethoden eingesetzt:

- Dokumentenanalyse von Interviewprotokollen, Protokollen der Netzwerktreffen sowie umfassender Fachliteratur;
- teilnehmende Beobachtung, z. B. der Diskussion von Arbeitsergebnissen und Feedback der Teilnehmenden auf den Workshops;
- Befragung: Austausch während bilateraler Telefonkontakte und Diskussion bei Unternehmensbesuchen sowie Mitarbeiterbefragung (schriftlich) und Gruppendiskussion (mündlich);
- Konzeptvergleiche und reflexive Begleitung von Vernetzung und Netzwerkarbeit.

3. Empirische Befunde zur Netzwerkarbeit in Weiterbildungseinrichtungen

Folgende Aussagen aus einzelnen Interviews bzw. Arbeitsgesprächen während der Unternehmensbesuche im Rahmen des Projektes „SeQuaNet“ sollen ein Bild zeichnen, wie die Akteure die eigene Netzwerkarbeit erleben und darüber im Sinne eines Selbstbildes reflektieren. Hierzu wurden in zwölf Weiterbildungseinrichtungen 34 halbstrukturierte Leitfadeninterviews mit leitenden Mitarbeitern durchgeführt. Diese vollständig transkribierten und ausgewerteten Interviews belegen die „erlebte“ Netzwerkarbeit, was durch folgende ausgewählte Interviewpassagen gezeigt werden soll. *„Da ging es vor allen Dingen um Fragen: Was erhoffe ich mir vom Netzwerk, was befürchte ich, was kann ich konkret einbringen, was will ich haben. Wir haben die Sitzungen genutzt, um diese Erwartungen einerseits noch mal zu konkretisieren, aber auch schon so Arbeitsbereiche zu schnüren, wo wir zusammen etwas arbeitsteilig oder im Plenum machen wollen, und wir sind eingestiegen in einen ersten Austausch von Instrumenten, am Beispiel des Endbefragungsbogens von VIII, die ja nun eine große Einrichtung sind.“* (Unternehmen 05)

Die Bewertungen dieser ersten Netzwerkarbeit hinsichtlich ihres Nutzens für die eigene Arbeit fallen durchweg positiv aus. *„Also wir konnten uns verständigen. Es gab keinen, der draußen war. Es war also eine Gleichberechtigung da, obwohl alle aus unterschiedlichen Bereichen kamen, unterschiedliches Naturell und unterschiedliche Vorgehensweisen hatten. Und es war sehr, sehr schön, dass auch unterschiedliche Arbeitsstile in diesem Netzwerktreff zum Beispiel zusammengewürfelt waren und zueinander fanden.“* (Unternehmen 06)

Die Mini-Netzwerke planen weitere Besuche und haben die Vereinbarung getroffen, dass reihum jeder Partner des Mini-Netzwerks die Verantwortung für Planung, Organisation und Leitung der Treffen übernimmt. *„Verantwortlichkeiten insofern, wir wollen es im kleinen Netzwerk so machen, dass reihum mal jeder die Leitung erst mal dieses gemeinsamen Treffen hat. Dann ist ja auch eine bestimmte Verantwortung gegeben, angefangen bei der Einladung bis hin zum Protokoll, bis dahin noch mal daran zu erinnern, also das und das wollten wir gemeinsam machen, bereiten Sie sich bitte drauf vor. Das ist, sag ich mal, erst mal eine Verantwortung, aber es ist natürlich auch eine Verantwortung gegeben, das was wir dort beraten, bleibt erst mal intern, das heißt, es ist im Arbeitsstand, wir beschäftigen uns damit und wir werden jetzt nicht das, was das andere Unternehmen macht und was wir vielleicht gut oder schlecht finden jemand anders erzählen, also auch eine Frage des Vertrauens.“* (Unternehmen 08)

Kooperation kann also Normalität sein. In diesem Zusammenhang von konkreter nachhaltiger Vernetzung bei den beteiligten Einrichtungen zu sprechen, ist sicher verfrüht. Überwiegend sind es Beziehungen, die als „bilateral“ bezeichnet werden können. Allerdings nimmt die Fülle wechselseitiger Beziehungen bei fortschreitender Projektlaufzeit zu (vgl. Wittpoth 2003, S. 58). Weitere überregionale Erfahrungen bestätigen diese Erkenntnisse aus dem bereits genannten Projekt SeQuaNet. In Auswertung der Aussagen der Netzwerkakteure und der reflexiven Beobachtungen der konkreten Netzwerkarbeit lassen sich im weiteren Sinne zusammenfassend erste positive Rahmenbedingungen für erfolgreiche Netzwerkarbeit identifizieren, so z. B.

- Austausch organisieren, Regeln festlegen,
- Kennenlernen, Vertrauen aufbauen,
- Anregungen bekommen, Einschätzung/Bewertung vornehmen,
- Unterstützung anbieten und konkrete Hilfe/Unterstützung realisieren.

Ausgangspunkt für die nachfolgenden Betrachtungen ist das vorn genannte Erkenntnisinteresse auf der Grundlage der bereits aufgezeigten Erhebungsmethoden. Es lassen sich stichpunktartig folgende Ergebnisse zu gegenwärtigen Vernetzungsprozessen in den untersuchten Weiterbildungseinrichtungen darstellen:

- *Identifizierte Phasen der Vernetzung und anschließender Netzwerkarbeit* sind die Entstehung des Netzwerks („Netze knüpfen“) – der Aufbau der Netzwerkstruktur und Festlegungen zur Netzwerkarbeit („Netzwerkprozesse erleben“) – die Netzwerkweiterentwicklung und Ableitung von Konsequenzen („Netzwerkarbeit reflektieren“).
- *Intentionen von Weiterbildungseinrichtungen bez. Vernetzung und nachhaltiger Netzwerkarbeit* sind z. B. Zwänge im „Überlebenskampf“ nach den Vorschlägen der Hartz-Kommission, Ergänzung von eigenen Weiterbildungsangeboten, Erfahrungs- und evtl. Personalaustausch, Möglichkeit der Herstellung vielfältigster Kontakte zu Weiterbildungspartnern und Kunden, arbeitsteilige Bewältigung von Aufgaben (z. B. Projektanträge, Weiterbildungsmaßnahmen), Zunahme der Akzep-

tanz bei öffentlichen Auftraggebern im Falle größerer Auftragsvolumina zu und gegenseitige materiell-technische Unterstützung.

- *Verhältnis zwischen Partnerschaft und Konkurrenz in Vernetzungsprozessen*, z. B. unmittelbare Konkurrenz bzw. regionaler Wettbewerb verhindern oftmals Kooperationsmöglichkeiten; Bedingungen wie Vertrauensvorschluss für Partnerschaft, Festlegen von „Spielregeln“ bzw. Vereinbarungen sind erforderlich zur Förderung eines effektiven Netzwerkmanagements. In Aussicht gestellte Synergieeffekte befördern und bauen Konkurrenzängste ab und Netzwerke bedürfen permanenter Klärung über Ziele, Kommunikationsbedarf etc.
- *Genutzte und akzeptierte Kommunikationsformen in der Netzwerkarbeit* waren Telefon- und E-Mail-Kontakte, persönliche Gespräche, Erfahrungsaustausch in der Gruppe und Austausch von Dokumenten auf vertraulicher Basis.
- *Erfolgsfaktoren für Vernetzung und etablierte Netzwerkarbeit* spiegeln sich z. B. wider in polaren Spannungsfeldern wie Vielfalt und Einheit, Vertrauen und Kontrolle, Flexibilität und Spezifik, Stabilität und Wandlungsmöglichkeit sowie Zielen und Ergebnissen.

4. Synergieeffekte und Forschungsbedarf

Aufgrund der Untersuchungen lassen sich gegenwärtig folgende Sachverhalte darstellen. Es sind überwiegend positive Aspekte, die Netzwerkarbeit ermöglichen, aber es gibt auch „negative“ Auswirkungen, wenn Vernetzungsabsicht und Netzwerkarbeit nicht ernsthaft betrieben werden, sondern einfach nur, um „dabei zu sein“. Eine Reflexion über die geleistete Netzwerkarbeit lässt folgende Potenziale erkennen:

- Es besteht die Möglichkeit der „Nachnutzung“ von Ergebnissen anderer Netzwerkpartner inklusive des Erfahrungsaustauschs.
- Aktivitäten sind durch Netzwerkarbeit realisierbar, die vorher nicht durchführbar waren.
- Netzwerke lösen keine Probleme an sich, aber können Problemlösekompetenz vermitteln.
- Kooperationsaktivitäten im Netzwerk werden als Investitionen in die Zukunft betrachtet.
- Eigene Kompetenzen werden analysiert (Selbst-/Fremdbild) und ggf. „potenziert“.
- Jeder Netzwerkpartner gibt in den Vernetzungsprozess ein, was er kann und will.

Als *Problemfelder in Vernetzungsprozessen* treten dabei z. B. folgende auf: Begleitung von Vernetzungsprozessen ist oftmals notwendig, aber aufwändig, unklare Umfeldentwicklungen versperren den Blick für Kooperationspotenziale, Existenzdruck schwächt Netzwerkakteure und ihre Aktivitäten, Netzwerktreffen sind bei regionaler Entfernung aufwändig zu organisieren und der Transfer der Netzwerkergebnisse in das jeweilige Unternehmen ist kompliziert.

Die Verknüpfung der eigenen Arbeit mit lokalen Entwicklungsstrategien sichern die Wettbewerbsfähigkeit vor Ort. Gleichzeitig müssen die Weiterbildungseinrichtungen

auch in Zukunft untereinander noch stärker kooperieren, wenn sie den Entwicklungsbedarf bzw. den Weiterbildungsbedarf der an Weiterbildung interessierten Menschen decken wollen (vgl. Jütte 2002, S. 17). Weiterbildungsnetzwerke erleichtern den Erfahrungsaustausch und das Bündeln unterschiedlicher Kompetenzen; darüber hinaus bieten sie beispielsweise über den Aufbau von Expertenpools die Möglichkeit, eine qualitativ hochwertige Dienstleistung auch finanzierbar anbieten zu können (vgl. Sydow u. a. 2001, S. 8 ff.). Angesichts der Unterschiedlichkeit von Organisations- und Kommunikationsstrukturen der beteiligten Akteure in einem Netzwerk empfiehlt es sich, wesentliche Teile des Prozessmanagements frühzeitig auf professionelle Moderatoren (Netzwerkmanager oder -koordinatoren) zu übertragen. Ihre Aufgaben bestehen zukünftig vor allem stärker darin, die Netzwerkentwicklung voranzutreiben und weitere wichtige Akteure oder Akteursgruppen für das Netzwerk zu gewinnen. Mit spezifischer Kommunikations- und Methodenkompetenz sind Prozesse zu optimieren, um damit auch Vertrauen zu gewinnen. Dadurch entlasten diese Personengruppen mit ihrer Arbeit die Entscheidungs- und Arbeitsebenen in ihrem jeweiligen Unternehmen. Folgende Positionen und Fragestellungen sollen den gegenwärtig erkennbaren Forschungsbedarf zur Erhellung des Problemfeldes „Vernetzungsprozesse in Weiterbildungseinrichtungen“ verdeutlichen. Diese Positionen haben hypothetischen Charakter.

1. Je *offener die Netzwerkgrenzen* sind, desto leichter fällt es beispielsweise neuen Ideen oder Interpretationen, in das strategische Netzwerk bzw. „in die Köpfe seiner Netzwerkakteure einzudringen“.
2. Der *zentrale Gedanke von Netzwerken* besteht darin, von der einzelnen Kernkompetenz zur übergreifenden Wertschöpfung zu gelangen. Stimmen Ziele und Werte der beteiligten Unternehmen überein, kann sich zügig eine intensivere und längerfristige Zusammenarbeit entwickeln. Die Netzwerkpartner erkennen schnell, dass das Management des Netzwerks einerseits über die eigenen Unternehmensgrenzen ausstrahlt und andererseits auf das eigene Unternehmen zurückwirkt.
3. Der *Prozess der Zielfindung* ist unabhängig von der jeweiligen Form der Netzwerkarbeit die wichtigste Aufgabe der Vernetzung. Grundlage für den Kontakt der Beteiligten ist, dass sie sich einen individuellen, d. h. unternehmensspezifischen Nutzen versprechen. Freiwilligkeit und Eigennutz sind folglich bestimmende Faktoren für die Gestaltung eines Netzwerks oder einer Kooperation.
4. Die Teilnahme und Mitwirkung im Netzwerk beruht grundsätzlich auf *Freiwilligkeit*. Dabei werden Kontinuität und Zuverlässigkeit wesentlich von der vertrauensvollen Zusammenarbeit und den persönlichen Beziehungen der Mitglieder getragen. Die Partner teilen sich in der Regel administrative und steuernde Aufgaben nach jeweils vorher vereinbarter Zuständigkeit.

Die dargestellten Positionen erfordern vertiefte Untersuchungen, die auf folgende gegenwärtig erkennbare Komplexe von Forschungsfragen zu richten sind.

- Entwicklung und Gestaltung von Netzwerkarbeit
 - Welche erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Grundlagen bestimmen Netzwerkarbeit?

- Welche Formen von Netzwerkarbeit sind hilfreich und welche Aspekte fördern bzw. behindern die Initiierung, Koordinierung und Umsetzung von Netzwerkarbeit?
- Motivation für Netzwerkarbeit
 - Welche Motivationsaspekte leiten Weiterbildungseinrichtungen, um in einem Netzwerk mit anderen Einrichtungen zu arbeiten?
 - Welche Kommunikationsformen im Netzwerk werden akzeptiert?
- Effektivität und Nachhaltigkeit von Vernetzungsprozessen
 - Was kennzeichnet effektive Netzwerkarbeit in der Weiterbildung?
 - Welche Kriterien sichern eine nachhaltige Etablierung von Netzwerken?
- Partnerschaft und Konkurrenz in der Netzwerkarbeit
 - Wie stellt sich das Spannungsfeld zwischen Partnerschaft und Konkurrenz im Netzwerk dar?
 - Welche Rolle spielt der Mensch als Beteiligter in Netzwerkprozessen?

Abschließend sei darauf verwiesen, dass Vernetzungsprozesse in Weiterbildungseinrichtungen nicht nur eine hohe bildungspolitische Relevanz besitzen, sondern dass durch geeignete Vernetzungen weitere Potenziale für Synergien erwartbar sind und somit eine vertiefte Erhebung zum Problemfeld Netzwerkarbeit sinnvoll ist.

Literatur

- Ahlert, D./Evanschitzky, H. (2003): Dienstleistungsnetzwerke. Berlin
- Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.) (2001): Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.
- Jütte, W. (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung: Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld
- Sydow, J. (Hrsg.) (2001): Management von Netzwerkorganisationen. Beiträge aus der „Managementforschung“. 2. Auflage Wiesbaden
- Sydow, J./Windeler, A. (Hrsg.) (2001): Steuerung von Netzwerken. Konzepte und Praktiken. Wiesbaden
- Sydow, J. (2002): Strategische Netzwerke. Evolution und Organisation. Wiesbaden
- Weber, S. (Hrsg.) (2002): Vernetzungsprozesse gestalten – Erfahrungen aus der Beraterpraxis mit Großgruppen und Organisationen. Wiesbaden
- Wittpoth, J. (2003): Kooperation und Vernetzung der Weiterbildung. Eine explorative Studie in der Bergischen Region. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Demokratie. Dokumentation der Jahrestagung 2002 der Sektion EB der DGfE. REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 53–60

Welches (organisationale und/oder personale) Wissen wird im Qualitätsmanagement ausgeschlossen?

Dass Versuche der Implementierung von Qualitätsmanagement (QM) im Bildungsbereich auf Skepsis, ja auf passiven und aktiven Widerstand stoßen, ist nicht ungewöhnlich und auch nicht unerwartet. Soweit ich sehe, ist die Einführung von QM weitgehend unter äußerem Druck erfolgt und nicht aus der Überzeugung heraus, damit die eigene Arbeit zu verbessern. Auch in der einschlägigen Literatur wird die Einführung von QM-Systemen ambivalent beurteilt. Einerseits werde damit die Perspektive des Teilnehmers gestärkt, andererseits aber eine Denk- und Handlungslogik eingeführt, die der Pädagogik fremd sei.¹ Diese Fremdheit von QM gegenüber dem pädagogischen Sinnsystem, gegenüber pädagogischem Wissen scheint mir verantwortlich zu sein für Skepsis und Widerstand gegenüber QM-Systemen. Möglicherweise sind QM-Systeme nicht in der Lage, das abzubilden, was Pädagogen mehr oder minder klar als das Zentrum ihrer Arbeit, als Zentrum ihres spezifischen Wissens ansehen. Sollte das der Fall sein, so wäre es nötig, die Einführung von QM in Bildungsorganisationen noch einmal grundsätzlich zu überdenken. Ich möchte dazu eine These formulieren, die ich näher erläutern werde. Sie bezieht sich auf den Zusammenhang von Bildung, Wissen und Qualitätsmanagement.

1. Die These

Ich gehe davon aus, dass mit dem Titel „Qualitätsmanagement“ Verfahren bezeichnet werden, die personales und organisationales Wissen in Organisationen in bestimmter Weise und mit bestimmten Zielvorstellungen prozessieren. Dabei wird bestimmtes Wissen fokussiert und anderes nicht. Welches Wissen in den Blick genommen wird, hängt unter anderem auch davon ab, ob das fokussierte Wissen sich überhaupt in einem der zur Verfügung stehenden Qualitätsmanagementverfahren prozessieren lässt. Nicht jede Form von Wissen lässt sich in solchen Verfahren darstellen. So ergibt sich vor jeder Entscheidung für ein bestimmtes Verfahren bereits eine Vorselektion durch die Entscheidung, überhaupt QM einzuführen. Meine These ist, dass durch die Einführung von Qualitätsmanagement in Bildungsinstitutionen eine bestimmte Form von Wissen ausgeschlossen wird, die nicht kompatibel ist mit den entsprechenden Verfahren. Dieses Wissen, so behaupte ich, ist aber zentral für die Beobachtung von und die Beteiligung an Bildungsprozessen.

Ich arbeite in diesem Zusammenhang mit einer Unterscheidung, die sich aus der pädagogischen Tradition² ableiten lässt und die ich für diese thesenartigen Überlegungen

1 So argumentiert etwa Bastian in Hinblick auf die Volkshochschulen. Vgl. Bastian 2002, S. 255

2 und nicht etwa aus der wissenstheoretischen Tradition der Polanyi-Schule.

vereinfacht und verkürzt darstelle. Ich unterscheide also zwei Typen von Wissen, die mit verschiedenen Konzepten von Bildung zusammenhängen:

1. Ein auf Herstellung und Hervorbringen gerichtetes Wissen, das man wiederum in Technikwissen und Kunstwissen differenzieren kann und
2. ein Wissen des Nicht-Wissens, das nicht auf Herstellung von etwas zielt, sondern auf eine Öffnung des Denkens.

Qualitätsmanagement als Prozessierung von Wissen erscheint zunächst vor allem kompatibel mit dem ersten Wissenstyp. Dementsprechend liegt es nahe, im Rahmen von QM Technikwissen zu fokussieren und Bildungsprozesse dementsprechend zu konzipieren. Darüber hinaus lässt sich in QM auch Kunstwissen prozessieren, das mit einem konstruktivistischen Bildungsbegriff korrespondiert. Der zweite Wissenstyp, das Wissen des Nicht-Wissens wird dagegen von QM nicht erfasst, sodass ich vermute, dass auch das ihm entsprechende Bildungsverständnis in QM-Prozessen nicht berücksichtigt wird.

2. Herstellungswissen

Eine Beschreibung von Bildung, die sich an Input und Output bzw. Outcome orientiert und daran interessiert ist, Effektivität und Effizienz zu bestimmen bzw. zu optimieren, benötigt technisches Wissen, d. h. ein Wissen, das Kausalzusammenhänge konstruiert bzw. Ereignisse so kombiniert, dass das eine Ereignis als Folge des anderen erscheint. Solches Wissen steht für Bildungsprozesse, anders als für die Produktion von Gegenständen nur in sehr begrenztem Umfang zur Verfügung. Zwar suggeriert die gegenwärtige Diskussion über Bildung in Deutschland, dass Bildungsprozesse technisch zu optimieren wären, aber eigentlich weiß man es seit langem besser.³ Ein solches technisches Wissen hat sicher da seine Plausibilität, wo es um die Qualität des Kontextes geht: um Räumlichkeiten, Materialien und mit stärkerer Einschränkung um die Organisation von Bildung.⁴ Allerdings ist kaum zu übersehen, dass das technische Wissen seine Grenzen nicht außerhalb seiner selbst, etwa im „Nicht-Technischen“, im „Geistigen“ hat, sondern dass seine Grenzen es durchqueren und von innen begrenzen. An den Grenzen des technischen Wissen erscheint eine andere Form von Herstellungswissen, die verträglicher mit der pädagogischen Tradition und der aktuellen Diskussion zu sein scheint und daher eine wichtige Rolle in der Diskussion und Implementierung von QM spielt. Ausgehend von einer Auffassung von Bildung und Lernen, die ihre Nicht-Darstellbarkeit und technische Steuerbarkeit impliziert, wird z. B. in konstruktivistischen Ansätzen die Möglichkeit eines umfassenden technisch geprägten Qualitätsmanagement skeptisch beurteilt. So schreibt Siebert: „Wenn Ler-

³ So argumentieren z. B. Luhmann (Luhmann 1982) und Gamm (Gamm 2000).

⁴ Auf die Grenzen des technischen Wissen für den Umgang mit technischen Geräten und Anlagen verweist z.B. Baecker (Baecker 2000, S. 1097). Für die Organisation verstanden als Management gilt im Übrigen Ähnliches wie für die Pädagogik: Die Vorstellung, man hätte die Dinge in der Hand, hat sich als Illusion erwiesen, allerdings als eine, die unverzichtbar zu sein scheint.

nen eine autopoietische, biografisch geprägte Tätigkeit ist, fällt es schwer, die Qualität von Bildungsangeboten oder gar von Lernfortschritten objektiv und valide zu messen“ (Siebert 1999, S. 171).

Wo es um das Lernen selbst, den Bildungsprozess geht, empfiehlt Siebert, Evaluation und QM so anzulegen, dass sie „... die Autopoiesis und Selbstorganisation des Lernens berücksichtigen“ (Siebert 1999, S. 173). Wenn Lernen als autopoietischer Prozess verstanden wird, als Selbstbildung⁵, dann kann das Ergebnis dieses Prozesses als Werk⁶ gesehen werden. Im Unterschied zur Technik, die den Ingenieur als Schöpfer und Betreuer erfordert, lässt sich das Werk als Ergebnis der Arbeit eines Künstlers und diese Arbeit als Kunst⁷ begreifen. Demnach geht es in Bildungsprozessen um ein Hervorbringen (bzw. Selbsthervorbringen)⁸. Lehrende und Lernende arbeiten gemäß dieser Vorstellung an einem gemeinsamen Werk, der Bildung der lernenden Subjekte. Dabei nehmen sie verschiedene Positionen ein. So bestimmt Siebert Lehre als eine mögliche Bedingung für Lernen: „Autopoietische Systeme können von außen nicht ‚instruiert‘ werden. ... Lehre steuert nicht Lernen, sondern Lehre ist eine mögliche Bedingung für Lernprozesse“ (Siebert 1999, S. 36). Das Wissen, das hier ins Spiel kommt, lässt sich als poetisches Wissen bezeichnen, ein Wissen, das vergleichbar dem ist, was zur Ausübung einer Kunst nötig ist. Anders als das technische Wissen enthält es keine exakt bestimmten Kausalbeziehungen, sondern ein hohes Maß an Unbestimmtheit. Man operiert mit Wahrscheinlichkeiten und mit dem Bewusstsein, dass die Lernenden selbst einen erheblichen Einfluss auf das Ergebnis, das hervorzubringende Werk haben. Demzufolge ist das hier angesprochene Wissen verteiltes Wissen. Es ist nur teilweise ein Wissen des Lehrenden. Der verfügt zwar über das Wissen des Kontextes und über das Meta-Wissen, das zur Begleitung des Lernend und zur Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses nötig ist. Wichtiger aber ist hier das Wissen der Lernenden, die als Experten in eigener Sache angesehen werden. Für das entsprechende Qualitätsmanagement folgt daraus, dass eine weitgehende Einbeziehung der Lernenden unumgänglich ist. Sie werden als Mitproduzenten von Qualität angesehen und dementsprechend wird Qualitätsmanagement als dialogischer Vorgang entworfen, in dem Lehrende und Lernende gemeinsam an Qualitätsproblemen arbeiten.

Die Favorisierung dialogischer Verfahren scheint in der gegenwärtigen pädagogischen Qualitätsdiskussion zu dominieren. Sie entspricht der sich ebenfalls durchsetzenden Präferenz für Selbsttätigkeit, Selbstorganisation und Selbstbestimmung.⁹ Das impliziert für das QM-Verfahren eine Differenz der Positionen, die mit verschiede-

5 „Bildung ist möglich, aber nur als Selbstbildung“ (Siebert 1999, S. 45).

6 So versteht Luhmann Autopoiesis als „Herstellung eines Werkes“ (Luhmann 1995, S. 12 f).

7 Masschelein (1996) hat die Kunst-Metapher in ihrer Bedeutung für Pädagogik analysiert.

8 Interessant und zugleich problematisch an der Idee der Autopoiesis ist die Behauptung, dass etwas sich aus sich selbst heraus hervorbringe, was offensichtlich innerhalb der üblichen Grammatik ein Widerspruch ist (vgl. Fischer 1991). Möglicherweise ist diese Grammatik jedoch geprägt vom technischen Modell, um deren Überwindung es aber in der Autopoiesistheorie gerade geht.

9 Vgl. dazu Oswald 1996 und Büeler 1996

nen Perspektiven und Wissensdomänen korrespondiert. Die Lernenden sind kompetent für ihr Lernen, sie allein verfügen über das Wissen, das geeignet ist, Lernen zu steuern. Die Lehrenden verfügen über das Kontextwissen: fachliche Expertise im Sinne des „Lehrstoffs“, Kompetenz zur Gestaltung des Lernsettings und Moderations- bzw. Beratungskompetenz. Beide Perspektiven und Kompetenzbereiche sollen in einem dialogischen Prozess zusammengebracht werden, woraus dann im gelingenden Fall das für eine erfolgreiche Intervention in die Lehr-Lern-Situation nötige Wissen produziert würde.

3. Wissen des Nicht-Wissens

Das Kunstwissen, das am Hervorbringen der Bildung als Werk beteiligt ist und sich auf zwei Akteure verteilt, gerät allerdings da an seine Grenzen, wo intersubjektivität in einem radikalen Sinn ins Spiel kommt. Insofern die Beteiligten nicht nur Kunden und Dienstleister, Produzenten und Co-Produzenten sind, sondern Akteure in einem prinzipiell offenen Raum, überschreiten sie den durch das konstruktivistische Verständnis eingegrenzten Raum eines Dialogs mit festgelegten Rollen.¹⁰ Die Offenheit ergibt sich aus der Möglichkeit der Überraschung, des Eintretens von Unerwartetem und Nichtkontrollierbarem. Das ist aber – wie mir scheint – charakteristisch für pädagogische Situationen. Die leben vom Zufall, vom Ereignis, von der Chance, dem günstigen Augenblick. Die Realisierung der prinzipiellen Offenheit der pädagogischen Situation setzt das Wissen des Nicht-Wissens voraus, das heißt auch ein Bewusstsein der Grenzen des Herstellungswissens.¹¹ Das impliziert die Unmöglichkeit, Bildung im Ganzen als Werk zu bestimmen. Der Dialog funktioniert also nur solange als Verfahren im Rahmen von QM, wie die intersubjektivität in vorbestimmten Bahnen verläuft. Entwickelt sie allerdings ihr Unbestimmtheitspotenzial, dann gerät man an die Grenzen des Verfahrens. Das Wissen des Nicht-Wissens kann man als kognitive Unbestimmtheit oder spezifiziertes Nichtwissen bezeichnen (vgl. Mayntz 1999). Es bezieht sich auf die Unbestimmtheit oder Ungewissheit angesichts der unhintergehbaren intersubjektivität pädagogischer Situationen. Es stellt die Idee der Beherrschbarkeit pädagogischer Situationen durch Wissen und die Vorstellung der Herstellbarkeit von Bildung als Werk infrage. Das Wissen des Lehrenden ist dementsprechend mehr und anderes als Kunstwissen. Es enthält das Wissen um das Nicht-Wissen. Vor diesem Hintergrund wird ein QM, das sich vor allem des Herstellungswissens bedient, dann fragwürdig, wenn es den Anspruch erhebt, Qualität von Bildung zu repräsentieren.

10 Die Grenzen des Dialogs in der Pädagogik werden deutlich, wenn man die Implikation der Symmetrie betrachtet, die hier offensichtlich den Charakter einer Illusion hat. Zu den Grenzen des Dialogs bemerkt Waldenfels: „Wie Lévinas zeigt, beruht diese (die unaufhebbare Asymmetrie, J. S.) nicht darauf, daß Rollen in einem Dialog einseitig verteilt sind, sondern darauf, daß Anspruch und Antwort nicht auf ein Gemeinsames hin konvergieren. Zwischen Frage und Antwort gibt es ebensowenig einen Konsens wie zwischen Bitte und Erfüllung“ (Waldenfels 1997, S. 122).

11 Das impliziert aber keineswegs eine Ablehnung des Herstellungswissens, vielmehr eine Anerkennung seiner Notwendigkeit und ein Bewußtsein seines teilweise illusionären Charakters.

4. Mögliche Konsequenzen für Bildungsinstitutionen

Insofern QM-Prozesse auch ein Teil von Organisationsentwicklungsprozessen sind, in denen es um eine Neudefinition der Bildungsorganisationen geht, steht hier einiges auf dem Spiel. Es besteht durchaus die Möglichkeit, dass als Ergebnis der Neudefinition Pädagogik als Intersubjektivität aus dem organisationalen Wissen verschwindet. Skepsis und Widerstand von Pädagogen gegenüber QM finden vor diesem Hintergrund eine Begründung und Legitimation. Es ist eben nicht nur ein rein psychologisch zu erklärender Konservatismus oder das Ergebnis einer falschen Implementierungsstrategie, wie man mancherorts hören und lesen kann. Es geht auch nicht nur um die traditionelle pädagogische Reserve gegenüber Technik. Ich vermute, dass sich die QM-Verfahren, die ausschließlich oder überwiegend technisches Wissen prozessieren, im Bildungsbereich nicht durchsetzen werden. Vielmehr rechne ich damit, dass sich die Verbindung von konstruktivistischem Bildungsverständnis und dialogisch ausgerichteten QM-Verfahren etablieren wird. Daran scheint mir interessant, dass hier eine gegenüber Traditionen und Institutionen kritische Intention ins Spiel kommen. QM in dieser Form stärkt nicht nur die Teilnehmerperspektive, sondern verbindet diese Stärkung mit einem grundsätzlich kritischen Vorgehen gegen alles, was etabliert und institutionell verfestigt ist. QM fungiert hier als Hebel der Umgestaltung der Organisationen und Institutionen und bedient sich dazu der Interessen der Lernenden. Hier werden – so mein Eindruck – Motive einer kritischen pädagogischen Tradition aufgegriffen und in einen neuen Kontext gesetzt. Es geht – wie auch schon in den 1960er und 1970er Jahren – um die Umgestaltung des Bildungsbereichs. Das Ziel dieser Umgestaltung – so ihre Protagonisten – ist eine Öffnung der Bildungsinstitutionen und -organisationen gegenüber den Prozessen des Wandels in ihren Kontexten, also gegenüber den Trends zu Wettbewerb, Selbstorganisation und Homogenisierung von Wissen und Kompetenzen im Zuge der Globalisierung. Damit ist die Implementierung von QM Teil eines umfassenden Bündels von Strategien, deren Einsatz dafür sorgen soll, dass Bildungsorganisationen zu Managementobjekten werden. Bis jetzt gelten sie als resistent gegen die Wirkung von Managementmethoden, gegen eine Form von Leitung also, die über eine bürokratische Steuerung hinausgeht. Diese Resistenz wird landläufig als Problem angesprochen. Sie zeigt sich z. B. daran, dass Neuerungen möglichst auf der Oberfläche abgearbeitet werden und so verhindert wird, dass sich die tiefer liegenden und für die Organisation und den einzelnen Mitarbeiter wichtigen Prozesse verändern. Der gegenwärtig ablaufende Versuch der Reformierung versucht, die Oberfläche zu durchdringen und die Kernprozesse der Organisationen und Selbstverständnisse der Mitarbeiter zu verändern. Dialogorientiertes QM ist eines der Instrumente, die in diesem Prozess zum Einsatz kommen.

Wenn dieser Versuch gelingt, dann steht zu befürchten, dass spezifisch pädagogisches Wissen, das Wissen des Nicht-Wissens verschwindet oder mindestens erheblich an Bedeutung verliert.

Literatur

- Baecker, D. (2000): Der Ingenieur. In: Merkur, H. 11, S. 1089–1101
- Bastian, H. (2002): Markt und Dienstleistung in der öffentlichen Weiterbildung – Volkshochschulen im Umbruch. In: Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Opladen, S. 247–260
- Büeler, X. (1996): Prozeß oder Produkt? In: Bildung und Erziehung, H. 2, S. 135–154
- Fischer, H. (1991): Information, Kommunikation und Sprache. Fragen eines Beobachters. In: ders. (Hrsg.): Autopoiesis. Heidelberg
- Gamm, G. (2000): Das Wissen der Gesellschaft. In: ders. (Hrsg.): Nicht nichts. Studien zu einer Semantik des Unbestimmten. Frankfurt a. M.
- Heintel, P. (1997): Über die Wirksamkeit von Wissen. In: Grossmann, R. (Hrsg.): Wie wird Wissen wirksam? Wien, S. 52–59
- Luhmann, N. (1982): Die Voraussetzung der Kausalität. In: Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt a. M., S. 139–194
- Luhmann, N. (1995): Die Autopoiesis des Bewußtseins. In: ders. (Hrsg.): Soziologische Aufklärung 6. Opladen, S. 55–112
- Masschelein, J. (1996): Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang. In: Masschelein, J./Wimmer, M. (Hrsg.): Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. Leuven, S. 107–125
- Mayntz, R. (1999): Wissenschaft, Politik und die Folgen kognitiver Ungewissheit. In: Gerhards, J./Hitzler, R. (Hrsg.): Eigenwilligkeit und Rationalität sozialer Prozesse. Festschrift zum 65. Geburtstag von Friedhelm Neidhardt. Opladen, S. 30–45
- Oswald, E. (1996): Wir wollen eine gute Schule sein und werden. In: Bildung und Erziehung, H. 2, S. 197–220
- Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied
- Waldenfels, B. (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1. Frankfurt a. M.
- Wimmer, M. (1996): Zerfall des Allgemeinen, Wiederkehr des Singulären. In: Masschelein, J./Wimmer, M. (Hrsg.): Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. Leuven, S. 219–265

ARBEITSGRUPPE 5
WISSEN – KÖNNEN – HANDELN

Moderation: Bernd Dewe

Einführung in das Thema der Arbeitsgruppe 5: „Wissen – Können – Handeln“

Das Thema „Wissen“ ist für die Erwachsenenbildung seit Ende der 1980er Jahre von hoher Relevanz (vgl. Dewe 1988). Diese Tatsache lässt sich schon daran erkennen, dass der Wissensbegriff in den letzten Jahren fester Bestandteil des disziplinären und professionellen Diskurses unseres Fachs (vgl. u. a. Weinberg 2000; Kade 2002) wie aber auch unverzichtbarer Aspekt der Tagungsthemen der Sektion „Erwachsenenbildung“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft war und ist (vgl. Faulstich u. a. 2001; Dewe u. a. 2002). Ging es etwa im Rahmen der Hallenser Sektionstagung um die Beziehung von Wissen und didaktischem Gestalten von Bildungsprozessen, so stand auf der Wuppertaler Tagung Wissen in der Variante des Professionswissens auf der Agenda. Auf der diesjährigen Sektionssitzung, die beabsichtigt, „Realität(en)“ in der Erwachsenenbildung aufzuspüren, steht Wissen in seiner Beziehung zu Arbeit und Milieus in Rede. Die Arbeitsgruppe 5, die den Relationen zwischen Wissen, Können und Handeln nachging, diskutierte Fachbeiträge von Bernd Dewe, Svenja Möller, Walter Bender, Hermann Forneck und Ricarda Reimer.

Mein einleitender Beitrag zum Stand der Forschung setzt sich mit der Figur des „handlungsleitenden Wissens“ auseinander und stellt Verbindungen zu dem aktuellen Diskurs über Wissen und Können bzw. „Könnerschaft“ und damit verbundener Kompetenzformen her. Dabei lässt er sich von der Annahme leiten, dass zur Aufhellung dieses Zusammenhangs der Rekurs auf die Grundlagen der Handlungs- und Wissensforschung zwingend notwendig ist, denn wenn die Beziehung zwischen Wissen und Können im Sinne einer internen Differenzierung des Handelns aufgefasst wird, so steht dahinter die Vorstellung, dass das (reflexive) Wissen jeweils kontextbezogen und situativ in ein intuitives Handlungsvermögen umgewandelt wird. Die Rekonstitutions- und Neukonstitutionsleistungen, die der Handelnde erbringt, müssten Hinweise dafür geben, dass sich das Wissen in operativen Mustern niederschlägt, denen letztlich intuitiv gefolgt wird. Ob mögliche Entscheidungen zu einer Handlung und nachträgliche Begründungen für die gleiche Handlung derselben Kompetenz bzw. dem gleichen Habitus entstammen und ob jeweils derselbe „Wissenstyp“ genutzt wird, steht in dem Beitrag im Mittelpunkt der Betrachtung.

Svenja Möller argumentiert aus konstitutionstheoretischer Sicht mit wissenschaftssoziologischen Mitteln und merkt an, dass die Wissensforschung in der Erwachsenenbildung zwar auf eine längere Tradition zurückblickt angesichts zahlreicher Publikationen zur Verwendungsforschung, zum Professionswissen, zu subjektiven Wissenstheorien von Kursleitenden oder Wissen bzw. Nicht-Wissen und pädagogischer Kommuni-

kation, während die Zahl der Arbeiten äußerst gering ist, welche den Weg des Wissens in die Wissenschaft der Erwachsenenbildung zum Gegenstand haben. Hier setzt ihr im Vortrag skizziertes Forschungsvorhaben an: Sie will die Würdigung von Publikationen und die Zeitachse der dauerhaften Anerkennung wissenschaftlicher Leistungen untersuchen und verwendet als Datengrundlage die Rezensionen der Jahre 1993 bis 2003 in den Zeitschriften REPORT, Hessische Blätter für Volksbildung, Grundlagen der Weiterbildung-Zeitschrift und in der Zeitschrift für Pädagogik. Des Weiteren will Möller im Rahmen von qualitativen Leitfadeninterviews die Autor/inn/en der rezensierten Publikationen, Rezensent/inn/en und Herausgeber/innen sowie von quasi-neutraler Seite die Redakteure befragen, um Konstitutionsvarianten von wissenschaftlichem Wissen auf dem Weg in eine erziehungswissenschaftliche Subdisziplin sichtbar zu machen, die unter dem fragwürdigen Erwartungsdruck steht, handlungsorientierendes Wissenschaftswissen anzubieten.

Walter Bender hingegen argumentiert in subjektorientierter Perspektive mit bildungstheoretischen Mitteln. Sein Beitrag geht den wechselseitigen Verweisungen von Lernen und Handeln nach. Er erinnert daran, dass das Problem, wie man vom gelernten „bloßen“ Wissen zum Handeln kommt, seit Jahrzehnten in der Erwachsenenbildung Konjunktur hat. So war es eine der pädagogischen Schlüsselfragen der politischen Erwachsenenbildung der 1970er Jahre, der ökologischen Bildung der 1980er Jahre und ist aktuell ein Problem der Kompetenzdebatte in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. Es scheint, so Bender, pädagogisch nahezu selbstverständlich zu sein, auf einen möglichst engen Zusammenhang von Lernen und Anwendung des Gelernten im Handeln der Teilnehmer zu dringen. Wozu soll schließlich gelernt werden, fragt sich Bender, wenn sich das Gelernte, z. B. Wissen oder Fähigkeiten, nicht im Handeln niederschlägt? Anhand einiger grundsätzlicher sprachphilosophischer Überlegungen zum Verständnis und Begriff des „handelnden Subjekts“ zeigt er diesen Zusammenhang zwischen inneren mentalen Prozessen und dem interessengeleiteten praktischen Tätigwerden des Subjekts in seinem Beitrag auf.

Hermann J. Forneck versucht sich dem Thema mit Hilfe einer diskursanalytischen Untersuchung des Zusammenhangs von (wissenschaftlichem) Wissen und einer als professionalisiert gedeuteten erwachsenenbildnerischen Handlungspraxis zu nähern. Diese Methode, die seiner Meinung nach bereits erfolgreich in das Methodenrepertoire der Sozialwissenschaften eingegangen ist, bietet die Möglichkeit, spezifische semantische Strukturen von Diskursen zu analysieren und stellt in diesem Sinne eine „qualitative Überwindung“ der Inhaltsanalyse dar, weil z. B. Professionalisierungsdiskurse auf eine latente Strukturebene zurückgeführt werden könnten. Das Neue dieser Methode bestehe, so Forneck, darin, die Praktiken von Menschen nicht mehr als „synthetisierende Akte des Subjekts“ zu fassen und so aus dem anthropologischen Rahmen bisherigen methodologischen Denkens auszubrechen, um etwas anderes sehen zu können. Auch für die Erwachsenenbildung könnte dann geklärt werden, wie „Wahrheiten“, mit Foucault gesprochen, innerhalb von Diskursen entstehen und wie z. B. mit Hilfe solcher Wahrheitswirkungen erwachsenenbildnerische Praxis angeleitet wird.

Bei Fornecks Analyse wurden Teilnehmende des Weiterbildungsstudiums gebeten, auf der Vorlage eines Textes mit Aufforderungscharakter, der eine ganze Reihe von narrativen Praktiken hervorrief, Geschichten zu erzählen, die dann, wie an einem kleinen Beispiel gezeigt wird, nach der thematischen Diskursanalyse von Höhne weiter bearbeitet werden.

Ricarda Reimer nähert sich dem Zusammenhang von Wissen und Handeln in medienpädagogischer und lerntheoretischer Perspektive. Ihr Beitrag thematisiert die Notwendigkeit von Blended Learning als einer Verknüpfungsstrategie, weil eine virtuelle Lernumgebung allein noch keinen Lernerfolg sichern würde. Vielmehr könne nur über eine reflexive (d. h. wissentliche) Anwendung von technologiebasierten Lernarrangements die Virtualisierung der Lebenswelt kritisch mitgestaltet werden. So hätten die Teilnehmer/innen beispielsweise die Chance, sich in der virtuellen Lernumgebung neu kennen zu lernen oder müssen im Gegensatz zur klassischen Seminarsituation auf schriftlich fixierte Beiträge Bezug nehmen, was einerseits eine handlungstheoretisch interessante Hemmschwelle bedeute, weil notwendige Rückmeldungen nur zeitverzögert gegeben werden könnten, während andererseits mittels verschriftlichter Gedanken und Statements zu einer elaborierten inhaltlichen Diskussion beigetragen würde. Reimers Fazit lautet: Pädagog/inn/en stehen grundsätzlich in der Verantwortung, mit den Teilnehmer/innen in einen kritischen Diskurs über soziale Wandlungsprozesse zu treten, um den jeweils eigenen reflexiven lebenslangen Lernprozess zu stimulieren und dies besonders vor dem Hintergrund des durch die Daten- und Informationsflut anwachsenden Wissens bzw. Nicht-Wissens.

Literatur

- Dewe, B. (1988): Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen. Studien zum Umgang mit Wissen, Bd. 6. Baden-Baden
- Faulstich, P./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.) (2001): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. REPORT. Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung.
- Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.) (2002): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. REPORT. Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung.
- Kade, J./Seitter, W. (2002): Biographie – Institution – Wissen. Theoriebildung und Forschungsprojekte der neueren Erwachsenenbildung. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographische Arbeit. Opladen, S. 241–269
- Nuissl, E./Schiersmann, Ch./Weinberg, J. (Hrsg.): Wissenstheoretische Aspekte der Erwachsenenbildung. REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 45

Handlung – Wissen: handlungssteuerndes Wissen oder einfach Können?

1. Vorbemerkung

Die Rede von „Könnerschaft“ und damit einhergehender wie auch immer gearteter Kompetenz ist zurzeit in aller Munde und keineswegs eine Besonderheit des aktuellen erwachsenpädagogischen Diskurses. Dabei ist zur substanziellen Klärung der damit verbundenen Fragen der Rekurs auf die Grundlagen der Handlungs- und Wissensforschung zwingend notwendig.

Handlungsforschung selbst ist ein interdisziplinäres Feld. Im Mittelpunkt steht der Handlungsbegriff, dessen Inhalt und Umfang in unterschiedlicher Weise benannt werden können. Eine solche variationsreiche Vorgehensweise setzt sich fort, wenn Erwartungen eingelöst werden sollen, die an die integrierende Kraft der Handlungskonzeption gestellt werden. Deshalb bedarf diese Situation einer Bestandsaufnahme, wobei das Problem einer möglichen handlungsleitenden Funktion von Wissen wie auch umgekehrt die Frage nach seiner handlungsleitenden Organisierbarkeit nicht aus dem Auge verloren werden darf. Aufzuklären wären die „Orte“ und die „Anordnungen“, an bzw. in denen die Organisation von Wissen und die Organisation von Handlungen sich aufeinander beziehen (oder nicht).

„‘Handeln‘ soll ... ein menschliches Verhalten (einerlei, ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden. ‚Soziales Handeln‘ aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist. Sinn ist hier entweder a) der tatsächlich a in einem historisch gegebenen Fall von einem Handelnden oder ß durchschnittlich und annähernd in einer gegebenen Masse von Fällen von den Handelnden oder b) in einem begrifflich konstruierten reinen Typus von dem oder den als Typus gedachten Handelnden subjektiv gemeinte Sinn“ (Weber 1976, S. 8). Max Weber nennt den „tatsächlichen“ Sinn, den der Handelnde mit einer Handlung verbindet, das „Motiv“ der Handlung.

2. Handlung als soziale Grundeinheit

Der Grundgedanke der Handlungstheorie lässt sich dahingehend umschreiben, dass soziale Handlung die „Grundeinheit“ der „sozialen Welt/Wirklichkeit“ sind. Alles „Nicht-Handeln“, also auch „menschliches Verhalten“, das dem reduktionistisch ver-

fahrenden Modell von Reiz und Reaktion im Sinn der „Verhaltenstheorie“ folgt, unterscheidet sich bedeutsam von sozialem Handeln. Der erst durch „Intentionalität“ im Handlungsvollzug ergriffene Sinn lässt „Verhalten“ zur „Handlung“ werden. Dieses Grundaxiom der Sinnstiftung in sozialen Handlungen gibt gleichzeitig auch den Modus der Erfassung an.

Im Anschluss an die Webersche Grunddefinition des Handelns hat der phänomenologische Sozialwissenschaftler Alfred Schütz den beim sozialen Handeln involvierten Weberschen Sinnbegriff in kritischer Absicht in mehrere „Sinnschichten“ aufgespalten (vgl. Schütz 1974, S. 24 ff.), um seinerseits den Rekurs auf Sinnbildungsprozesse durch die Ableitung der Genesis dieser Sinnbildungsprozesse zu leisten. Weber und Mead haben den Sinnbegriff beim sozialen Handeln bzw. in der symbolisch strukturierten Interaktion (symbolischer Interaktionismus) naiv vorausgesetzt oder haben im Rahmen des „perspektivischen Handelns“ im Interaktionsvollzug selbst die Konstitution von Sinn angesiedelt, während Schütz in Anlehnung an die Philosophien Bergsons und Husserls das methodologische Konzept, dass der „Handelnde mit seinem Handeln einen Sinngehalt impliziert“ und dass dieses Handeln gleichsam „sinnhaft am Handeln anderer orientiert“ ist, einer radikalen sozialphänomenologischen Analyse unterzieht.

3. Sinn und Subjekt

Die Konstruktion und Rekonstruktion sinnhaften Handelns führt nach Schütz auf die „Probleme der Konstitution des Sinnes eines Erlebnisses im inneren Zeitbewusstsein“ (Husserl) bzw. der „inneren Dauer“/„durée“ (Bergson) zurück (vgl. Schütz 1974, S. 47 ff.). Der Leitgedanke der Schützchen Handlungstheorie, dass Handeln, Verstehen, Beobachten und Beurteilen nur im Regress auf den einzelnen Handelnden, auf das „Ego“, das Erleben des „einsamen Ich“ erfassbar wird, radikalisiert das Webersche Grundprinzip, soziales Handeln auf das Handeln einzelner Beteiligter zurückzuführen, und sucht die originäre Konstitution des Sinns im „einsamen Ich“ zurückzuverfolgen. Es zeigt sich, dass das hier in Anspruch genommene Modell des epistemologischen Subjekts in Abgrenzung gegen das Verhaltenskonzept des Behaviorismus sein Handeln durch die Verausgabung handlungsleitenden Wissens steuert. Bei der Thematisierung des Wissensbegriffs geht es neben dem alltagspraktischen (Erfahrungs-)Wissen nicht nur um wissenschaftliches Wissen, geschweige denn um disziplinäres Wissen, sondern um sämtliche Formen höhersymbolischen Wissens, also etwa berufliches, philosophisches, historisches und andere Varianten gesellschaftlichen Sonderwissens. All diese Wissensformen lassen sich in der Weiterbildung/Erwachsenenbildung als zumindest latent enthaltene Architektur der Wissensformen auffinden. Denn mit der komplementären Perspektive des Symbolischen Interaktionismus eröffnet sich ein Blick auf Kommunikationsstrukturen, mit dem auch die Eigenarten der Komplexität von Handlungs- und Wissensstrukturen sowie ihre gegenseitige Bedingtheit neu gesehen werden können. Das Potenzial des interpretativen Paradigmas bietet sich seit langem

als Erschließungsweg für Lern- und Bildungsprobleme an. Dabei hat besonders die Sozialphänomenologie, wie weiter oben bereits angedeutet, sich den Wissensvorrat als nach Graden der Bestimmtheit „geschichtet“ vorgestellt und die ihr nahe stehende Kognitionspsychologie z. B. zwischen subjektiven Theorien geringer, mittlerer und hoher Reichweite unterschieden (vgl. Laucken 1973).

4. Einwände der analytischen Handlungstheorie

Ob es ein derart handlungsleitendes Wissen jedoch gibt, wird von der analytischen Handlungstheorie kontrovers beurteilt. Die Beobachtung, dass es gerade in Interaktionsprozessen viele Handlungen gibt, denen kein zeitlich bestimmbares Ereignis vorausgeht, das man als den Augenblick der Entscheidung bezeichnen könnte (Hampshire u. a. 1985, S. 172 ff.), ist begleitet von der Feststellung, dass auch in solchen Momenten unthematisch fungierende Wissensbestände vorhanden sein müssen, die etwa in der Vorstellung der Sozialphänomenologie als „Gewissheiten“ oder als abgelagerte Erfahrungen am kognitiven Wissen vorbei eine Handlung steuern. Ryle hat das Argument zugespitzt und behauptet, dass die analytische Aufspaltung von Entscheidung und Handlung selbst einer Kategorienverwechslung geschuldet sei, dass Entscheidung und Handlung ein und dasselbe seien, und dass besondere geistige Handlungen neben, vor oder hinter beobachtbaren Verhaltensweisen nicht postuliert werden müssten (vgl. Ryle 1969, S. 19 ff.).

5. Handlungstheoretische Konsequenzen

Werden die Einwände der analytischen Handlungstheorie ernst genommen, dann ist die in der Wahrnehmungs- und Denkpsychologie vorgetragene Konzeptualisierung von Handlungen, welche die Annahme eines empirisch identifizierbaren „handlungsleitenden Wissens“ einschließt, zu überdenken. Denn erstens lässt sich zwar zeigen, dass Wissen als symbolische Repräsentation von sozialer Wirklichkeit verstanden werden kann, die gewissermaßen in Einheiten gefüllt ist, die ihrerseits aber nicht linear sequenziell, sondern kontextuell strukturiert sind. Daraus ergibt sich die Konsequenz, Wissen und Sprechhandlungstexte unter dem Gesichtspunkt ihrer adressatenspezifischen Anpassung an jeweilige Relevanzstrukturen zu interpretieren.

Zweitens ist prinzipiell zu unterscheiden zwischen dem Wissen einerseits und dem Kontext der handlungsbezogenen Wissensnutzung andererseits. Die typische Unterscheidung zwischen „Experten“ und „Laien“ liegt im Kern darin, dass es sich in der Kommunikation zwischen beiden stets um Handlungssituationen dreht, in denen die zugemutete Handlungskompetenz nicht identisch ist mit der routinisierten Wissenskomponente. Soziales Handeln beinhaltet systematisch also stets Kompetenzanteile, die über die Wissenskomponente hinausgehen. Auf den damit verbundenen Vorgang der Relationierung ist an anderer Stelle eingegangen worden (vgl. Dewe 1999). Jen-

seits schematischer Vorstellungen von der praktischen Nutzung von Wissen in der Erwachsenenbildung vollzieht sich die „Wissenserzeugung“ und die „Wissensverwendung“ tatsächlich situativ und unter Ungewissheitsbedingungen, auf den jeweiligen Fall bezogen, gleichsam *uno actu*.

Wenn drittens die Differenz von Entscheiden und Handeln entfällt, sind Fragen danach, was es sich „gedacht“ habe, an ein „Informationen-verarbeitendes-Subjekt“, zumindest für den Bereich situativen und interaktiven Handelns, falsch gestellt. Was einer kann, wenn er eine Handlung „gut“ und „erfolgreich“ ausführt, wenn er Kriterien/Regeln angemessen anwendet, muss weder intentional noch explizit verfügbar sein und geht nicht auf in der Fähigkeit, über die angewendeten „Regeln“ der Handlungen Auskunft zu geben. Angesichts des impliziten Charakters des situativ zu verausgabenden Wissens wird deutlich, dass auch das Handlungswissen stets eine Kompetenz einschließt, die sich nicht in Gestalt von wissenschaftlichen Aussagen objektivieren und mitteilen lässt.

Hinzu tritt, dass unter dem Gesichtspunkt der Zeitbezogenheit des praktischen Handlungswissens „es zwar zum Gegenstand von Aussagen“ gemacht werden kann, „ohne es zugleich mit Hilfe von Aussagen mitteilen zu können“ (Wieland 1982). Ähnlich argumentierend hat Ryle hier die Unterscheidung von „knowing how“ und „knowing that“ eingeführt, mit der das Wissen und das Können als differente Formen des Handelns bezeichnet werden.

6. Könnerschaft am Beispiel Sprache

Wird darüber hinaus die heuristische Figur „Sprechen als Metapher für Handeln“ verwendet, so lässt sich das Handlungswissen analog zu dem „tacit knowledge“ (Polanyi 1986) bestimmen, das im Zusammenhang mit Sprech-Handlungen unterstellt wird. Der Sprecher verfügt über ein System von Regeln und generativen Schemata, die nachträglich, im Wege der Theoriebildung, als Grammatik rekonstruiert werden können. Diese Grammatik ist aber keineswegs Bestandteil des Alltags. Der kompetente Sprecher einer Sprache wendet sie nicht nur nicht an, vielmehr braucht er sie zum Formen „richtiger Sätze“ nicht einmal zu kennen. Grammatik ist die theoretische Rekonstruktion von Mustern, die beim Formen richtiger Sätze benutzt worden sein können. Sprechen im Sinne von grammatisch richtiger Sprachbeherrschung ist deswegen ein Ausdruck von Können und nicht von Wissen um Sprache. Wie lässt sich nun die Metapher „Sprechen als Modell für Handeln“ auf den Fall des erwachsenenpädagogisch Handelnden beziehen?

7. Handlungsmuster in der Erwachsenenbildung

Wird die Beziehung zwischen Wissen und Können im Sinne einer internen Differenzierung des Handelns aufgefasst, so steht dahinter die Vorstellung, dass das (reflexive)

Wissen jeweils kontextbezogen und situativ in ein intuitives Handlungsvermögen umgewandelt wird. Die Rekonstitutions- und Neukonstitutionsleistungen, die der Handelnde erbringt, müssten Hinweis dafür geben, dass sich das Wissen in operativen Mustern niederschlägt, denen letztlich intuitiv gefolgt wird (vgl. Polanyi 1986). Ob mögliche Entscheidungen zu einer Handlung und nachträgliche Begründungen für die gleiche Handlung derselben Kompetenz bzw. dem gleichen Habitus entstammen (vgl. Bourdieu 1998) und ob jeweils derselbe „Wissenstyp“ genutzt wird, wäre hier zu erfragen. Falls nicht, wäre aufzuklären, wie dann die verschiedenen Typen intern in Beziehung stehen.

Was beim einzelnen Erwachsenenbildner als Habitus sichtbar wird, ist Ausdruck einer geteilten Berufskultur. Sie stellt personenunabhängig das Handlungsdispositiv dar, mit dem Erwachsenenbildner, gewusst oder ungewusst, ihre Wirklichkeit konstruieren und ihre Praxis organisieren. Des Weiteren ist sie nicht im Kopf jedes Handelnden zu vermuten, sondern sie ist vielmehr eingeschrieben in den organisatorischen Kontext, in welchem typischerweise gehandelt wird. Durch Tradierung kommt es hier zu approbierten Lösungen, die in einer langwierigen kollektiven Praxis zu eben jenen erwähnten Mustern entwickelt und als Routinen angeeignet wurden. In ihnen ist gleichsam das „Wissen“ über die tatsächlichen Handlungsmöglichkeiten aufgehoben. Folglich ist es kein wie immer geartetes „handlungssteuerndes Wissen“, welches vor einer möglichen Entscheidung bzw. im Moment einer Entscheidung für eine Handlung gewissermaßen bereit stünde, sondern es handelt sich um ein Können und ein damit verbundenes implizites Wissen, das allenfalls nachträglich expliziert werden kann.

In der evozierten Verbalisierung (bspw. in Supervisionsprozessen) erscheinen die in Anspruch genommenen Deutungs- und Handlungsschemata als „pädagogische Konventionen“ (Dewe 1999), die als typische Deutungs- und Legitimationsmuster der Berufsgruppe anzusehen sind und die zunftkonforme Übereinstimmung nachträglich kommunikativ herstellen. Die Inhalte der Konventionen bilden sich heraus durch kollektive Erfahrung, genauer gesagt: kollektiv geteilte soziale Deutungs- und Handlungsmuster.

7.1 Konventionen und Könnerschaft

In ethnomethodologisch orientierten Ansätzen zur Organisationstheorie (siehe bereits March u. a. 1976) wird die Arbeit in den Organisationen aufgefasst als „Tätigkeit des Organisierens, welche definiert ist als durch Konsens gültig gemachte Grammatik für die Reduktion von Mehrdeutigkeit mittels bewußt ineinandergreifender Handlungen“ (Weick 1985, S. 11). Sofern erwachsenenpädagogisches Handeln in Institutionen als die Deutung uneindeutiger Situationen aufgefasst wird und die Mehrdeutigkeit verschiedene Ursachen haben kann, kommt es für die in der Organisation Handelnden darauf an, ihre Handlungssicherheit durch nicht weiter zu hinterfragende Deutungs- und Handlungsmuster zu erhöhen. In einem besonderen Lernprozess kann sicherlich

der in erwachsenenpädagogischen Organisationen Handelnde durch die Steigerung seiner Reflexivität sich dieses in den erwähnten Mustern aufbewahrte Wissen verfügbar machen und damit die Kontrolle über die Prozesse, in die er selbst involviert ist, optimieren (vgl. Dewe 2003).

Die erwähnten Konventionen enthalten ein Wissen an sich, das „schlau“ verwendet wird, ohne gewusst zu werden. Das Denken und Handeln des Einzelnen wird in vorbereitete Bahnen gelenkt, welche die gleichermaßen von der Institution Betroffenen angelegt haben, um zu „überleben“. Diese Lesart des Deutungsmusterkonzepts (Dewe u. a. 1984; Dewe 1999) transformiert die aus der Kognitionspsychologie, aber auch aus der Sozialphänomenologie stammende egologische Konstruktion des Handlungswissens. Es wird sichtbar, dass das Handlungswissen keine individuelle Schöpfung ist. Vielmehr bedient sich der Handelnde bei der Entscheidungsfindung bzw. der nachträglichen Begründung aus einer kollektiv erwirtschafteten Teilkultur bzw. aus einem berufsspezifisch bereitgestellten Fundus.

Literatur

- Bourdieu, P. (2002): *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt a. M.
- Dewe, B./Ferchhoff, W. (1984): *Deutungsmuster*. In: Kerber, H./Schmieder, A. (Hrsg.): *Handbuch Soziologie. Zur Theorie und Praxis sozialer Beziehungen*. Reinbek, S. 76–81
- Dewe, B. (1999): *Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewissheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung*. Opladen
- Dewe, B. (2003): *Grundlinien eines reflexiven Beratungskonzepts*. In: Wichter, S. u. a. (Hrsg.): *Theorie, Steuerung und Medien des Wissenstransfers*. Frankfurt a. M., S. 256–281
- Hampshire, S./Hart, H. L. A. (1985): *Entscheidung, Absicht und Gewissheit*. In: Meggle, G. (Hrsg.): *Analytische Handlungstheorie, Band 1*. Frankfurt a. M., S. 105–118
- Laucken, U. (1973): *Naive Verhaltenstheorien*. Stuttgart
- March, J./Olson, J. (1976): *Ambiguity and Choice in Organisations*. Bergen
- Olson, L. (1988): *Teaching „knowledge base“ seen still elusive*. In: *Education Week*, March, S. 7–15
- Polanyi, M. (1986): *Implizites Wissen*. Frankfurt a. M.
- Ryle, G. (1969): *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart
- Schütz, A. (1974): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie (1932)*. Frankfurt a. M.
- Weber, M. (1976): *Soziologische Grundbegriffe*. Tübingen
- Weick, K. E. (1985): *Der Prozeß des Organisierens*. Frankfurt a. M.
- Wieland, W. (1982): *Platon und Formen des Wissens*. Göttingen

Wie kommt das Wissen in die Wissenschaft der Erwachsenenbildung?

Auf den ersten Blick mag der Titel suggerieren, dass die Beantwortung dieser Frage auf die Organisation von Wissen abzielt. Etwa: Wie kommt die Wissenschaft an das – mehr oder weniger heißbegehrte – „Wissen der Macher“? Ähnlich wie Theo Hug seine vierbändige Reihe nennt, „Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?“ (2001; vgl. auch Felt 2001). Tatsächlich geht es jedoch um die sozialen Kontexte des Wissens. Welche Mechanismen, Strukturen und Netzwerke verhelfen dem Wissen respektive den „Produzent/inn/en“ des Wissens, als wissenschaftliches Wissen bzw. als Wissenschaftler/innen anerkannt zu werden und dauerhaft anerkannt zu bleiben? Bei dem geplanten Forschungsvorhaben steht die wissenschaftliche Erkenntnisproduktion und ihr sozialer Kontext in Verbindung mit der Scientific community der Erwachsenenbildungswissenschaft im Fokus. Zur Frage „Wie kommt das Wissen in die Wissenschaft der Erwachsenenbildung?“ gesellen sich weitere Fragekomplexe wie: Welche Voraussetzungen für wissenschaftliches Wissen und für seine Produzent/inn/en müssen gegeben sein, um von der Scientific community aufgenommen zu werden? Wann ist Wissen neu? Wie wird Wissen anerkannt, und wie lange dauert es, bis es die Wissenschaft anerkennt? Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede?

1. Wissenschaftsforschung und Erwachsenenbildung

Während die Wissensforschung in der Erwachsenenbildung bereits auf eine längere Tradition zurückblicken kann – zahlreiche Publikationen zur Verwendungsforschung (vgl. Dewe 1988; Dewe u. a. 1989), zum Professionswissen (vgl. Dewe u. a. 1991; Nolda 1996; 1996 a), zu subjektiven Wissenstheorien von Kursleitenden (vgl. Hof 2001) oder Wissen bzw. Nicht-Wissen und pädagogische Kommunikation (vgl. Kade 2003)¹ liegen vor – ist die Zahl der Arbeiten, welche die Wissenschaft der Erwachsenenbildung zum Gegenstand haben, äußerst gering. So untersuchte Armin Born, allerdings extern als Historiker, die „Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung“ (1991) und Klaus Taschwer schreibt in dem von Sigrid Nolda herausgegebenen Band „Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft“ einen Aufsatz mit dem Titel „Wissen über Wissenschaft. Chancen und Grenzen der Popularisierung von Wissenschaft in der Erwachsenenbildung“ (1996). Darüber hinaus haben Arbeiten aus dieser Metadisziplin „im Gegensatz zu allgemein wissenssoziologischen Ansätzen ... zur Wissenschaftssoziolo-

¹ Dass das Thema „Wissen“ für die gesamte Disziplin relevant ist, zeigt die Tatsache, dass der Wissensbegriff in den letzten Jahren Bestandteil der Tagungstitel der Sektionstagungen „Erwachsenenbildung“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) war (vgl. Faulstich u. a. 2001; Dewe u. a. 2002 und diese Ausgabe des Reports).

gie und zur Wissenschaftsforschung einen geringeren Einfluss auf die Diskussion in der EB [Erwachsenenbildung] ausgeübt“ (Nolda 2001, S. 339). Durch die Thematisierung der Wissensgesellschaft könnte allerdings die Bereitschaft gestiegen zu sein, „sich mit der ‚Fabrikation wissenschaftlicher Erkenntnis‘ einerseits und den Folgen der wachsenden Bedeutung des W.[issens] als Ressource und Basis sozialen Handelns auseinander zu setzen“ (ebd.). Schließlich geht die Erforschung der Wissenschaft auf den Soziologen Robert K. Merton zurück, der sie in den 1930er Jahren erstmals in den Fokus wissenschaftlicher Betrachtung gerückt hat. Er gilt somit nicht nur als Begründer dieser Metadisziplin, sondern er hat sie auch einem disziplinären, und zwar dem soziologischen, Blickwinkel zugeordnet (vgl. Engler 2001, S. 138). Ein weiterer Vertreter der Wissenschaftssoziologie ist Pierre Bourdieu, der mit seiner Kulturosoziologie sozialer Ungleichheit vor allem den Aspekt der Machtgewinnung und die Mechanismen ihrer Erhaltung untersucht hat (vgl. Bourdieu 1988; 1997). An dieser Stelle sei noch auf eine aktuelle Arbeit von Steffani Engler hingewiesen, in der sich die Soziologin mit der Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur befasst hat (vgl. Engler 2001).

2. Wissensgenerierung und Kreativität

Vor der Anerkennung von Wissen steht dessen Generierung. Neues Wissen entsteht erst durch kreative Leistungen von Menschen, die Probleme entdecken, definieren und an deren Lösung arbeiten. Ebenso wenig wie Wissen nicht ohne den dazugehörigen Kopf gemanagt werden kann, wird Wissen nicht ohne einen klar denkenden, kreativen Kopf generiert. „Tatsächlich ist der Prozeß der Wissensgewinnung aber nicht selbst-schöpferisch, also nicht auto-kreativ. Es bedarf kreativer Subjekte, die aus vorhandenem Wissen Schlüsse ziehen, Hypothesen bilden, Vermutungen anstellen und eine Heuristik entwickeln, in der aus Vermutungen und Hypothesen tatsächlich neues Wissen entstehen kann. Ohne urteilende, kreative Subjekte ist dieser Prozeß nicht denkbar. Es sind also die Forscherinnen und Forscher, die die Wissensbildung steuern und lenken. Das Wissen selbst ist ohne die Lenkung und Leitung tot“ (Vossenkuhl 2000, S. 118 f.). Auch der Wissenschaftssoziologe Merton betont den Wert der Originalität: „Denn durch sie wird das Wissen in größeren und kleineren Schritten erweitert. Arbeitet die Institution Wissenschaft richtig – was wie bei anderen sozialen Institutionen nicht immer der Fall ist –, dann werden diejenigen anerkannt und hochgeschätzt, die ihre Aufgabe am besten erfüllen, die schöpferische Beiträge zum Wissensstand leisten“ (Merton 1972, S. 127).

Hier lassen sich Parallelen zur Untersuchung von wissenschaftlicher bzw. künstlerischer Kreativität des Psychologen Mihaly Csikszentmihalyi ziehen, worauf im Folgenden ausführlicher eingegangen wird, weil sie für die geplante Untersuchung als tragfähig erscheint.

3. Systemmodell nach Czikszenmihalyi

Mihaly Czikszenmihalyi hat aus seinen Untersuchungen in den Jahren 1990 bis 1995 zur Kreativität bei wissenschaftlichen und künstlerischen Persönlichkeiten ein Systemmodell entwickelt. In diesem Modell gibt es drei Komponenten: das Individuum, das Feld und die Domäne. Die Domäne besteht „aus einer Reihe von symbolischen Regeln und Verfahrensweisen“ und ist in der Kultur, „in dem symbolischen Wissen, das von einer bestimmten Gesellschaft oder der gesamten Menschheit geteilt wird“ (Czikszenmihalyi 2001, S. 47), verankert. Das Feld besteht aus Experten einer bestimmten Domäne, die darüber entscheiden, welche Leistungen in die Domäne aufgenommen werden. Denn: „Ob es sich bei einer Idee um eine wundervolle Neuerung handelt, können nur Experten beurteilen, die sich in der jeweiligen Sparte auskennen und viel Erfahrung damit haben und deshalb behaupten können, ‚Dies ist gute Kunst‘ oder ‚Dies ist gute Musik‘ oder ‚Dies ist eine gute Erfindung‘“ (Czikszenmihalyi 2001, S. 78 f.). Allerdings werden feldabhängig unterschiedliche Maßstäbe bei der Beurteilung von Neuerungen herangezogen. Das Feld beeinflusst das Ausmaß der Kreativität durch eine reaktive oder proaktive Haltung, einen engen oder breiten Filter sowie durch gezielte Förderung neuer Entwicklungen. Während das proaktive Feld Neuerungen fördert oder sogar stimuliert, hemmt ein reaktives Feld diese. Ebenso entscheidend für die Auswahl neuer Errungenschaften ist die Breite des Korridors für die Aufnahme von Neuem. Konservativ eingestellte Felder definieren oft einen sehr engen Filter und lehnen damit die meisten Neuerungen ab. Liberale Felder hingegen sind geneigt, bei der Berücksichtigung von Neuerungen einen zu breiten Filter anzulegen. Für eine Domäne können beide Extreme tödlich sein, weil sie zu ihrer Auflösung beitragen können. Optimal ist es, wenn Felder neue Entwicklungen bewusst fördern, indem sie eine enge Verbindung zu Politik, Gesellschaft oder Wirtschaft aufweisen, um Support für Innovationen zu erhalten.

Felder und Domänen beeinflussen sich bei der Auswahl von Neuem gegenseitig in Abhängigkeit von ihrer Dominanz. Eine starke Domäne wirkt zum Beispiel dahingehend auf ein Feld ein, dass es sich bei der Auswahl von Neuheiten in der Regel immer domänenadäquat verhält und nicht gegen bestehende Normen verstößt. Dagegen ist ein starkes Feld durchaus in der Lage, den Common Sense einer Domäne so zu verändern, dass sie Neuerungen aufnimmt. Es gibt aber auch den Fall, dass ein Feld die Domäne nicht hinreichend vertritt, sodass das Individuum sich direkt mit der Domäne auseinandersetzt.

Der dritte Pfeiler im Systemmodell ist das Individuum, das seinen individuellen kreativen Beitrag leistet, dessen Leistungen jedoch in der klassischen Kreativitätsforschung nach Ansicht von Czikszenmihalyi häufig überschätzt wurden (Czikszenmihalyi 2001, S. 72 ff.). Grundvoraussetzung für die Anerkennung kreativer Leistungen ist die Verinnerlichung eines Systems. „Wer einen kreativen Beitrag leisten will, muss nicht nur in einem kreativen System tätig sein, sondern dieses System auch in sich selbst reproduzieren“ (Czikszenmihalyi 2001, S. 75). Gemeint ist eine profunde Ausbildung, in der

man sich mit den Regeln und dem Inhalt der Domäne sowie mit den Auswahlkriterien und Präferenzen des Feldes vertraut macht. Verständlich wird dies durch die Aussage des während der Studie befragten Erfinders Jacob Rabinow: „Mit anderen Worten, wenn Sie auf einer einsamen Insel geboren werden und nie eine einzige Note gehört haben, werden Sie sich wahrscheinlich nicht zu einem Beethoven entwickeln“ (Czikszentmihalyi 2001, S. 76). Auch die persönliche Durchsetzungskraft des Individuums entscheidet über die Aufnahme von Innovationen in der Domäne. Somit muss die kreative Person ihre Neuheit gegenüber der Vielzahl an Erfindungen durchsetzen, muss die Aufmerksamkeit des Feldes gewinnen und es von dem Wert der Innovation überzeugen. Schließlich gehört nach Aussagen der von Czikszentmihalyi Befragten auch eine Portion Glück dazu, wenn es um die Anerkennung kreativer Leistungen geht. Zur richtigen Zeit am richtigen Ort zu sein, wenn die Neuerung entsteht (vgl. Czikszentmihalyi 2001, S. 73), und nicht das Pech zu haben, bei der Schaffung von Neuerungen von Konkurrenten überholt zu werden. Schließlich entscheidet das Feld über die Leistung und erkennt sie als Innovation an oder nicht (vgl. Czikszentmihalyi 2001, S. 67).

In eine Formel gefasst, beinhaltet also die kreative Leistung einen individuellen Beitrag, die Ausbildung (Verinnerlichung des Systems), die Durchsetzung, Glück und die Anerkennung durchs Feld. „So gesehen entsteht Kreativität aus der Interaktion dreier Elemente, die gemeinsam ein System bilden: einer Kultur, die symbolische Regeln umfasst, einer Einzelperson, die etwas Neues in diese symbolische Domäne einbringt, und einem Feld von Experten, die diese Innovation anerkennen und bestätigen. Alle drei Elemente sind notwendig, damit es zu einer kreativen Idee, Arbeit oder Entdeckung kommen kann“ (Czikszentmihalyi 2001, S. 17). Damit definiert er Kreativität als „jede Handlung, Idee oder Sache, die eine bestehende Domäne verändert oder eine bestehende Domäne in eine neue verwandelt. Und ein kreativer Mensch ist eine Person, deren Denken oder Handeln eine Domäne verändert oder eine neue Domäne begründet. Dabei darf man aber nicht vergessen, dass eine Domäne nur durch die explizite oder implizite Zustimmung des dafür verantwortlichen Feldes verändert werden kann“ (Czikszentmihalyi 2001, S. 48).

4. Anerkennung und der Faktor Zeit

In der Wissenschafts- und in der Kreativitätsforschung geht es darum, neues Wissen bzw. eine kreative wissenschaftliche Leistung durch die Anerkennung des Feldes als solche zu definieren. Wenn es nicht nur um die Anerkennung einer einzigen kreativen Leistung, sondern auch um die dauerhafte Anerkennung des Wissenschaftlers bzw. der Wissenschaftlerin gehen soll, fehlt bei Czikszentmihalyi der Aspekt Zeit. Denn vermutlich sind es nicht die wissenschaftlichen „Eintagsfliegen“, die dauerhaft anerkannt sind – nämlich weil sie in Vergessenheit geraten – sondern die permanent Wissen Produzierenden, die damit sich und ihre Machtposition reproduzieren. Insofern ist nicht nur der Zeitpunkt des Eintritts in ein Feld von wissenschaftlichem Interesse, sondern auch die Verweildauer in demselben. Der erstmalige Eintritt in ein Feld durch eine kreative

Leistung hängt zum Beispiel entscheidend von Protagonisten aus dem Feld ab. Von Mentoren und Förderern, die selbst Einfluss und (Durchsetzungs-)Macht im Feld besitzen und Empfehlungen aussprechen können. Schließlich auch mit Zeit und Ausdauer des kreativen Individuums, das nicht sofort verzagt, wenn die Anerkennung nicht auf den Füßen der Erkenntnis folgt, sondern auf seine Kreativität vertraut und weiterhin produktiv ist. Die dauerhafte Anerkennung als Wissenschaftler bzw. Wissenschaftlerin hängt meines Erachtens mit der Produktivität zusammen. Es ist zu vermuten, dass sich die Quantität des wissenschaftlichen Outputs langfristig positiv auf die Anerkennung niederschlägt. Denn: Produzieren von Erkenntnissen erzielt Aufmerksamkeit – gemäß dem Motto: Klappern gehört zum Handwerk – und ist damit Teil der langfristigen Überlebens- und Durchsetzungsstrategie. Denn nicht jedes Buch ist gelungen, Fehler müssen gemacht werden, damit aus ihnen gelernt wird. Und nur wer sich traut, auch Fehler zu machen und vorerst „falsche“ Erkenntnisse zu produzieren, zeigt, dass er/sie am Ball bleibt und nicht aufgibt.

5. Anerkennung durchs Feld

Die Anerkennung durchs Feld ist von vielfältiger Natur. Das erste Hervortreten aus der wissenschaftlichen Produktionsstätte in die Öffentlichkeit erfolgt meist über Textproduktion. Erste Formen der Anerkennung erfährt der Wissensproduzent, indem sein Werk veröffentlicht und gelesen wird. Die nächste Stufe und eine Form der Honorierung dieser Leistung ist, zitiert und rezensiert zu werden. Aus quantitativer Sicht vervielfältigen sich die Gedanken, indem sie durch Multiplikatoren in die Welt getragen werden. Daraus erwachsen weitere Anerkennungsmuster. Aus dem Bekannt- und Zitiertwerden können Angebote für Folge-Publikationen in Herausgeberbänden, in Zeitschriften und in Co-Autorenwerken erfolgen. Anfragen für Vorträge basieren gerade am Anfang einer wissenschaftlichen Karriere auf dem Goodwill von Kolleg/inn/en, Herausgeber/inn/en und Redakteur/inn/en. Aufgrund von Nachfragen werden Empfehlungen ausgesprochen, aufgrund von Publikationen werden Autor/inn/en für Vorträge entdeckt. Dieses engmaschige Netz der Weitergabe von Kontakten, Benennen von Talenten, Respektieren von Leistungen ist eng an die Anerkennung durch die Experten des Feldes geknüpft. Diese Formen der Vernetzung münden in weitere Anerkennungsmodi. Preise und Forschungsmittel werden aufgrund von Bekanntheit, Leistung, Anerkennung und/oder dem Grad der Vernetzung verliehen². Die Aufnahme in Gremien ist ohne diese Voraussetzungen ebenso wenig gegeben, wie Angebote zur Gutachtenerstellung. Ein weiterer Indikator gegenseitiger Anerkennung und Machterhalt sind Kooperationen mit Vertretern und Institutionen des Feldes, wenn es um die Zuweisung und die Entscheidungsmacht über die Besetzung von Stellen geht.

2 In den Ingenieurwissenschaften sind es vor allem Patente, die als Zeichen höchster Auszeichnung gelten.

6. Forschungsdesign und Ziel der Untersuchung

Zur Untersuchung der Frage „Wie kommt das Wissen in die Wissenschaft der Erwachsenenbildung?“ wird im ersten Schritt die Methode der Dokumentenanalyse herangezogen. Um die Anerkennung von Publikationen und die Zeitachse der dauerhaften Anerkennung wissenschaftlicher Leistungen zu untersuchen, werden die Rezensionen der Jahre 1993 bis 2003 in den Zeitschriften REPORT, Hessische Blätter für Volksbildung (HBV), Grundlagen der Weiterbildung-Zeitschrift (GdWZ) und in der Zeitschrift für Pädagogik (ZfP) auf folgende Aspekte untersucht:

- Häufigkeit der Rezensionen pro Person,
- Intervall zwischen Erscheinen und Rezension der Publikationen,
- Interdependenz zwischen rezensiertem Autor und Rezensent,
- Interdependenz zwischen Herausgeber, Autor und Rezensent,
- geschlechtsspezifische Unterschiede.

Im zweiten Schritt sollen die Akteure aus diesem Bereich auf der Basis der in der Dokumentenanalyse erhobenen Ergebnisse im Rahmen von qualitativen Leitfadenterviews befragt werden. Bei diesen Akteuren handelt es sich auf der Seite der Produzent/inn/en um Autor/inn/en der rezensierten Publikationen, auf der Seite des Feldes um die Rezensent/inn/en und Herausgeber/innen und von quasi-neutraler Seite um die Redakteurinnen und Redakteure auf Verlagsseite. Die Auswahl erfolgt aufgrund eines theoretical samplings, bzw. auf der Datengrundlage der Dokumentenanalyse.

Ziel des vorgestellten Vorhabens ist es, die erziehungswissenschaftliche Teildisziplin Erwachsenenbildung als Untersuchungsgegenstand für die Wissenschaftsforschung zu öffnen und damit einen Beitrag zu ihrer Konturierung zu leisten. Gerade in Zeiten befürchteter Auflösungstendenzen des Fachs Erwachsenenbildung im Rahmen der so genannten Hochschulreform durch die Abschaffung der Diplom- und Masterstudiengänge zugunsten der Einführung konsekutiver Abschlüsse scheint die Konzentration auf die kreativen Leistungen und ihrer Produzent/inn/en mehr als angebracht.

Literatur

- Born, A. (1991): Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Eine historisch-systematische Rekonstruktion der empirischen Forschungsprogramme. Bad Heilbrunn
- Bourdieu, P. (1988): Homo Academicus. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. (1997): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. Hamburg
- Csikszentmihalyi, M. (1997): Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden. Stuttgart
- Dewe, B. (1988): Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen. Baden-Baden
- Dewe, B./Radtke, F.-O. (1989): Klinische Soziologie – eine Leitfigur der Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. In: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt a. M., S. 46–71

- Dewe, B./Radtke, F.-O. (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, J./Tenorth, H. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, S. 143–162
- Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.) (2002): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. REPORT. Beiheft zum Report.
- Engler, S. (2001): „In Einsamkeit und Freiheit“? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz
- Faulstich, P./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.) (2001): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung. REPORT. Beiheft zum Report.
- Felt, U. (2001): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Perspektiven der Wissenschaftsforschung. In: Hug, T. (Hrsg.), a. a. O., S. 11–26
- Hof, C. (2001): Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens. Bielefeld
- Hug, T. (Hrsg.) (2001): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 4: Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung. Hohengehren
- Kade, J. (2003): Wissen – Umgang mit Wissen – Nichtwissen. Über die Zukunft pädagogischer Kommunikation. In: Gogolin, I./Tippelt, R. (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 89–108
- Merton, R. K. (1972): Die Priorität bei wissenschaftlichen Entdeckungen: Ein Kapitel in der Wissenschaftssoziologie. In: Weingart, P. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie 1. Wissenschaftliche Entwicklung als sozialer Prozeß. Frankfurt a. M., S. 121–164
- Nolda, S. (Hrsg.) (1996): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn
- Nolda, S. (1996 a): Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.
- Nolda, S. (2001): Wissen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 337–340
- Taschwer, K. (1996): Wissen über Wissenschaft. Chancen und Grenzen der Popularisierung von Wissenschaft in der Erwachsenenbildung. In: Nolda, S. (Hrsg.) (1996): a. a. O., S. 65–99
- Vossenkuhl, W. (2000): Der Umgang mit Wissen in der Wissenschaft. Wissensproduktion und Verantwortung. In: Mandl, H./Reinmann-Rothmeier, G. (Hrsg): Wissensmanagement. Informationszuwachs – Wissensschwund? Die strategische Bedeutung des Wissensmanagements. München, S. 115–122

Lernen und Handeln – Thesen aus subjektorientierter Sicht

Wie man vom gelernten „bloßen“ Wissen zum Handeln kommt, war eine pädagogische Schlüsselfrage in der politischen Erwachsenenbildung der 1970er Jahre, der ökologischen Bildung der 1980er Jahre und der aktuellen Kompetenzdebatte in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. Es scheint pädagogisch fast selbstverständlich zu sein, auf einen möglichst engen Zusammenhang von Lernen und Anwendung des Gelernten im Handeln der Teilnehmer zu dringen. Wozu soll schließlich gelernt werden, wenn sich das Gelernte, z. B. Wissen oder Fähigkeiten, nicht im Handeln niederschlägt?

Anhand einiger grundsätzlicher Überlegungen zum Verständnis und Begriff des „handelnden Subjekts“ soll dieser Zusammenhang zwischen inneren mentalen Prozessen und dem interessegeleiteten praktischen Tätigwerden des Subjekts untersucht werden.

1. Der Begriff des „handelnden Subjekts“

Der Begriff des Handelns wird in der Alltagssprache in Gegensatz zu bloßem Denken oder Fühlen gesetzt und synonym zu bewusstem Tun verstanden. Im Unterschied zum Beobachterbegriff des Verhaltens, der auf Lebewesen wie auf Materie angewandt werden kann, beinhaltet jede Handlung eine Intention, eine (mehr oder weniger) bewusste Entscheidung, einen Grund für eine Tätigkeit. Hackl (2000, S. 49) versteht Handlungen als „Ereignisse, über die ein Handlungssubjekt versucht, auf die Welt Einfluss zu nehmen und in ihr intendierte Wirkungen auszulösen“. Handeln unterstellt somit die Existenz eines Subjekts des Handelns, das

- a) frei über die eigenen Zwecke und Absichten entscheiden kann. Das bezieht sich auf die Abwesenheit von Zwang, sich aus welchen Gründen auch immer für eine bestimmte Handlung entschließen zu müssen. Denn in diesem Fall wäre man Objekt, bloßes Mittel fremder Absichten oder gesellschaftlicher Umstände. D. h. es geht hier um den freien Willen, um die Freiheit, ausgehend von eigenen Bedürfnissen selbstständig Handlungsgründe entwickeln zu können und daraus konkrete Absichten abzuleiten: „Meine Absichten, Pläne, Vorsätze als Charakteristika meiner Intentionalität sind inhaltliche Stellungnahmen und Handlungsentwürfe vom Standpunkt meiner Lebensinteressen“ (Holzkamp 1995, S. 20; vgl. auch Kambartel 1976).
- b) Zum Handlungssubjekt-Sein gehört außerdem, dass man die zur Verfolgung dieser Zwecke erforderlichen Handlungen selbst ausführen kann oder sie ausführen lassen kann. Das betrifft die Aneignung bzw. den Besitz von entsprechenden Fähigkeiten oder die Verfügungsmacht über Personen, die diese beherrschen. Und es umfasst die Verfügung über die erforderlichen Mittel.

- c) Eine entscheidende Voraussetzung für a) und b) ist das Wissen, über das eine Person verfügt und die Urteilkraft über die möglichen Entscheidungs- und Handlungsalternativen. Erforderlich sind also z. B.: Kenntnisse über die sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen, unter denen sich eigenes Handeln vollzieht, über die Existenz und die Beschaffungsmöglichkeiten geeigneter Mittel und über die geplanten oder in Kauf genommenen Wirkungen bzw. Nebenwirkungen eigener Entscheidungen auf andere. Schließlich ist auch die Reichweite vorhandenen Wissens und der Bedarf von neuem Wissen zu beurteilen.

Das bedeutet, Subjekt-seines-Handelns-Sein umschließt die *Trias von freiem Willen, Wissen und Können* (Können hier im doppelten Sinn von: ich bin fähig, etwas zu tun, und die äußeren Bedingungen lassen das zu). Und Lernen kommt hier insofern ins Spiel, als sowohl das zur theoretischen Weltverfügung erforderliche *Wissen angeeignet* als auch die für das praktische Handeln notwendigen *Fähigkeiten erworben* bzw. trainiert werden müssen. *Lernen* ist so die lebenslängliche „*conditio sine qua non*“ des handelnden Subjekts, wie umgekehrt das Handeln selbst wieder vielfältige Lernanlässe und Lernmöglichkeiten bietet.

Setzt man die dargestellten Elemente, die den Begriff des handelnden Subjekts konstituieren, zueinander in Verhältnis, so ist die allseitige Interdependenz von Wille, Wissen, Können, Mittel, Handeln zu berücksichtigen. Ein einfacher Zweck-Mittel-Schematismus könnte die Komplexität von bedeutungsvollem Lernen und Handeln nicht erfassen. Die eigenen Wünsche und Interessen hängen z. B. vom Wissen über die Welt ab, ich mache sie auch abhängig von meinen verfügbaren Mitteln oder versuche, mir die Mittel zu verschaffen. Dabei sind nicht alle Elemente jederzeit mental präsent: Wir entscheiden uns nicht selten intuitiv, auf Basis unseres impliziten Wissens und Könnens für bestimmte Handlungen; und jeder von uns handelt auch impulsiv emotional, ohne zuvor sein Wissen, Können, seine Mittel oder die Folgen seines Tuns genau einzuschätzen. Von Cranach (1994) unterscheidet z. B. vom „Prototyp“ zielgerichteten Handelns noch bedeutungsorientiertes, prozessorientiertes, emotional-intuitives, Affekt-Handeln und mentales Handeln. Dennoch bleibt der gemeinsame Bezugspunkt das rational begründbare Handeln des Subjekts, wie ich im Folgenden am Beispiel des „impliziten Wissens“, der Emotionen und der aktuellen Kompetenzdebatte zeigen will.

2. Die Handlungsrelevanz von „implizitem Wissen“ und Emotionen

- a) *Implizites Wissen*: Der Begriff des Handlungssubjekts ist eine *logische Denkfigur*, die in einer mechanistischen Form der Zweck-Mittel-Ausrichtung *empirisch* selten anzutreffen ist. Die Differenz zwischen Empirie und theoretischer Analyse bot Anlass für vielfache Kritik an dieser seit Aristoteles, Hegel, Weber und A. Schütz diskutierten Plantheorie willentlichen, vernünftigen, zweckhaften bzw. sinnhaften Handelns (kritisch zu einer solchen „intellektualistischen Legende“: Neuweg 2000; vgl. Ryle 1969). Tatsächlich agieren wir im Alltag und auch im Beruf viel

eher situationsorientiert (Joas 1996), intuitiv (Dreyfuß u. a. 1987), auf Basis unseres „impliziten Wissens“ (Polanyi 1985; Schön 1983), das keineswegs bewusst verfügbar sein muss, sondern eher im Hintergrund handlungsleitend wirkt. Aber auch für die unreflektierten, intuitiv oder routinemäßig vollzogenen Handlungen hat das Subjekt *Handlungsgründe* oder kann sie rekonstruieren: Denn „Handlungen, zu denen man keinen Grund hat, sind eben in sich ‚unmöglich‘“ (Holzkamp 1995, S. 267). Auch der spontan oder intuitiv Agierende handelt nicht als bewusstloses Reiz-Reaktions-Bündel, sondern er entscheidet sich, seiner in langjährigen Lernprozessen erworbenen Intuition und Erfahrung zu folgen. Er hat Gründe für sein Handeln, ob sie ihm momentan reflexiv präsent sind oder nicht. Und auch die Vorstellung vom „impliziten Wissen“ des routiniert Handelnden unterstellt ja, dass das Handeln zwar „ungeplant, aber dennoch planvoll“ (Ryle 1969) ist. Es ist also durchaus *dem Subjekt zuzuschreiben*. Und bei besonderen Themen, wichtigen Entscheidungen oder wenn das bewährte Handeln in Frage gestellt ist, wird auch der routiniert Handelnde reflexiv: Dann sucht er durch bewusstes Denken und Erinnern als innerem oder äußerem Dialog sich seines Wissens zu versichern; er erwägt Gründe und Gegengründe und leitet daraus Absichten und Strategien ab. D. h., die Überlegungen zum „impliziten“, nicht bewussten Wissen richten sich nicht prinzipiell gegen den Begriff des handelnden Subjekts, sondern weisen zu Recht auf die unterschiedliche mentale Präsenz der subjektiven Wissensformen hin.

- b) *Emotionen*: Man mag gegen die analytische Kunstfigur des Handlungssubjekts weiter einwenden, dass unser Handeln im Alltag viel seltener vernunftmäßig zweckgerichtet als vielmehr von unseren Emotionen gesteuert sei: „Emotionen sind vielfach der Kitt zwischen Wissen und Handeln. Emotionen sind ein Filter bei der Aneignung von Wissen, und Emotionen sind der Motor zur Umsetzung von Erkenntnissen in Handlungen“ (Siebert 2004). Empirisch ist z. B. zu beobachten, dass auch im vermeintlich zweckrational organisierten betrieblichen Kontext Gefühls- und Beziehungsaspekte in der Kommunikation und im Handeln eine vielfach unterschätzte Rolle spielen. Allerdings kann dies nicht im Sinn einer *emotionalen Steuerung* verstanden werden, denn dieser Begriff suggeriert, der Mensch wäre seinen Gefühlen hilflos ausgeliefert. Doch selbst die *Entscheidung*, eher auf seinen „Bauch“ hören zu wollen, zeigt, dass das Individuum seinen Gefühlen nicht *unterworfen* ist, sondern sich prinzipiell willentlich und reflexiv dazu verhalten kann (vgl. auch Arnold 2003). Der Mensch hat die Möglichkeit, sich zu seinen eigenen Gefühlen distanzierend ins Verhältnis zu setzen, darüber nachzudenken, worauf sie sich beziehen und wie er sich dazu stellen will. Ansätze zu „emotionaler Bildung“ oder die Personzentrierte Beratung (vgl. z. B. Weinberger 1990) verfolgen solche Wege einer reflexiven Selbstaufklärung, um einen souveränen Umgang mit Gefühlen zu ermöglichen.

Das bedeutet, die empirische Tatsache von emotional-intuitivem Handeln spricht nicht gegen den Begriff des handelnden Subjekts. Denn es ist in diesem Falle eine willentliche und bewusste Entscheidung, auf einen reflexiven Umgang mit seinen Emotionen

zu verzichten, der dem Menschen als vernunftfähigem Wesen zumindest prinzipiell möglich ist.

3. Kompetenz: Das domestizierte Handlungssubjekt

Seit Mitte der 1990er Jahre wird das Verhältnis von Lernen und Handeln vor allem im Bereich der beruflichen/betrieblichen (Weiter-)Bildung unter dem Begriff der *Kompetenz* erörtert. In der Literatur werden die folgenden Facetten mit dem Begriff Kompetenz verbunden: Sie umfasst beruflich relevante Kenntnisse (Wissen), Fähigkeiten (Können) und motivationale Einstellungen (Wollen), die selbstorganisiert und sich selbst aktualisierend, im Bewusstsein der eigenen Wirksamkeit (self-efficacy) im Hinblick auf die Ausführung konkreter Handlungen (Zuständigkeit) im situativen Kontext adäquat angewandt werden (Performanz) (vgl. dazu z. B. Arnold 1997; Löwisch 2000; Bender 2003; Reischmann 2003).

Beim Vergleich der konstitutiven Elemente zielorientierten Handelns mit den Facetten des Kompetenzbegriffs fallen zunächst *Parallelen* ins Auge, die auf den ersten Blick eine Subjektorientierung des Kompetenzkonstrukts und damit die Möglichkeit der Vereinbarkeit privater und betrieblicher Interessen nahe legen (vgl. Abb.).

Abbildung: Subjekt- und Kompetenzbegriff

Subjekt- und Kompetenzbegriff					
Begriff des handelnden Subjekts:	Freier Wille Interessen, Handlungs- u. Lerngründe Emotionen	Wissen (explizit/implizit) Kenntnisse, Sach-/Prozess-Wissen, Erfahrungen	Können Fähigkeiten, Urteilskraft, Self-efficacy	Kontext-Bedingungen Verfügbarkeit der Mittel	Handlung Erweiterung der Weltverfügung
Kompetenzbegriff:	Einstellungen Motivation, Handlungs- u. Lerngründe Emotionen	Wissen (explizit/implizit) Kenntnisse, Sach-/Prozess-Wissen, Erfahrungen	Können Fähigkeiten, Urteilskraft, Self-efficacy	Zuständigkeit Zugelassenheit Verfügbarkeit der Mittel	Performanz Situations-adäquates Handeln
Lernprozesse					
Mentale Prozesse/Lernen	Reflexion v. Interessen, Einstellungen, Verantwortung, reflex. Umgang mit Emotionen	Aneignung von Wissen, Erfahrungen machen u. reflektieren, Lernen en passant	Einübung Training, Wiederholung, Habitualisierung von explizitem Wissen	Reflexion von Handlungsbedingungen und Handlungsfolgen	Bewertung Handlungs-Evaluation in Bezug auf Ziele

Bei näherem Hinsehen zeigen sich jedoch auch wesentliche Unterschiede: Im Kompetenzbegriff ist die *Willenskomponente* darauf reduziert, bloße Einstellungen und Motivationen zu vorgegebenen Zielen und Absichten zu erzeugen, die aus fremden, betrieblichen Interessen abgeleitet wurden – man soll selbst wollen, was man soll. Denn „Maßstab der Kompetenzdefinition ist ausschließlich die Perspektive von Unternehmen, die ihre Vorstellungen von Kompetenzanforderungen auf diesem Wege arbeitspolitisch durchsetzen“ wollen (Hendrich 2000, S. 34). Auch bei der *Handlungsausführung* steht nicht mehr das Subjekt und seine erweiterte Weltverfügung zur Debatte, sondern sein jederzeit situationsadäquates Handeln in Situationen, deren Rahmenbedingungen der Betrieb vorgibt. Und im Bereich der *Mittelverfügung* finden wir bei Kompetenz die wichtige Wortbedeutung der *Zuständigkeit*, die subjektives Handeln auf den von oben vorgegebenen Rahmen eingrenzt.

Mit Kompetenz ist damit nicht nur Wissen und Fähigkeit angesprochen, etwas tun zu können. Sondern die *Performanz*, also jeweils situationsadäquate Handlungen in Erfüllung betrieblich nützlicher Ziele, ist das, was in der Kompetenzdebatte eigentlich interessiert. Hof (2001, S. 153) verweist auf die im Kompetenzbegriff angesprochene „Relationierung zwischen Person und Umwelt“, auf die subjektives Handeln programmatisch eingeschworen werden soll. Dewe (2001) nennt es ein „Kompetenz-Ansinnen“, denn meist wird ein gewünschter Eigenschaftsbereich mit dem Begriff der Kompetenz verbunden und damit als Anforderung an den Mitarbeiter formuliert. Die Definitionsmacht über das, was als kompetentes (Berufs-)Handeln gilt, liegt beim Betrieb und nicht mehr (wie beim Begriff des handelnden Subjekts) beim Individuum. Implizit ist damit der Kern des oben ausgeführten Subjektbegriffs, die *Autonomie* des Subjekts als Entscheidungshoheit über sein Handeln auf Basis vorhandenen Wissens und eigener Interessen eliminiert. Im Kompetenzbegriff ist das Subjekt im betrieblichen Kontext immer schon als domestiziertes und instrumentalisiertes gedacht.

4. Lernen und Handeln – vereint und doch getrennt

Praktisch alle Elemente im Modell des handelnden Subjekts sind – zumindest der Möglichkeit nach – aufs Engste mit ständigen Lernprozessen verknüpft, beruhen darauf oder bieten Anlässe für diese. Diese innige Verknüpfung von Handeln und reflexivem Lernen bietet vielfältige Ansatzpunkte für pädagogisches Handeln – Unterstützung bei der Aneignung von Wissen, beim Trainieren von Fähigkeiten, bei der fallweisen reflexiven Auseinandersetzung mit vollzogenen Handlungen und gemachten Erfahrungen, beim sprachlichen Explizieren von implizitem Wissen usw. Allerdings wird der komplexe Zusammenhang von Lernen-Wissen-Können-Handeln in der Erwachsenenbildung mitunter naiv vereinfacht gesehen – z. B. wenn über den Wissens- und Fähigkeitserwerb der Adressaten hinaus konkret die *Veränderung des Handelns* der Individuen in den Blick genommen wird und sich pädagogischer Erfolg daran bemessen soll.

Aber schon das schlichte Lernen in seiner ursprünglichen (gotischen) Wortbedeutung von „wissend werden“ (vgl. Paul 1992, S. 527) hat für das Subjekt als allgemeine Orientierungs- und Entscheidungsgrundlage einen Eigenwert. Die Erweiterung der theoretischen Souveränität des Subjekts über die materiale und soziale Welt qua Wissensaneignung *kann*, *muss aber nicht* automatisch zum Handeln führen. Es lässt sich auch nicht *allgemein* begründen, warum Lernen unbedingt zum Handeln führen *sollte*. Der Subjektbegriff unterstellt ja, dass das Individuum *eigene* Gründe für sein Handeln haben muss, ganz unabhängig davon, was seine *Umwelt* für gut befindet. Und es kann sehr wohl gute Gründe geben, bewusst nicht praktisch zu handeln – d. h., gelungenes Lernen kann auch dazu führen, ein Handeln gerade zu *unterlassen* (was von Cranach 1994 allerdings wiederum als „mentales Handeln“ interpretiert, insoweit dieses Sich-passiv-Verhalten aus einer bewussten Entscheidung des Subjekts folgt).

Eine generelle didaktische Leitlinie in Richtung eines jederzeit handlungsbezogenen Lernens übersieht die prinzipielle *Differenz* von Handeln und Lernen bzw. „Lernhandeln“ (Holzkamp 1995): Während ich im Handeln direkt meine praktischen Interessen verfolge, erfordert Lernen gerade die *Distanzierung* von solcher instrumentellen Sicht auf die Welt. Am Beispiel von „Lernschleifen“, die aus dem Handlungsfluss ausgegliedert werden müssen, erläutert Holzkamp die für Lernen prinzipiell erforderliche „Intention der Nichtintentionalität“. Erst dieses Zurücknehmen der Handlungsfrage und Konzentration auf die Sache allein – und zwar nur auf die Sache und nicht auf das, was ich mit ihr eventuell anstellen will – erlaubt es, den Gegenständen des Lernens unvoreingenommen tatsächlich „auf den Grund“ zu gehen, „indem ich hier intendiere, meine Intention, ohne sie preiszugeben, möglichst weitgehend so zurückzunehmen und stillzustellen, dass die ‚in der Sache liegenden‘ Verweisungszusammenhänge bei mir ungestört zur Geltung kommen können“ (Holzkamp 1995, S. 330; vgl. das Primat der „Sachlichkeit“ bereits bei Herbart, Schleiermacher, Ballauf).

5. Fazit

Lernen und Handeln sind in vielfacher Hinsicht aufeinander bezogen und es finden sich viele Anknüpfungspunkte für die Förderung reflexiven Lernens. Aber: Handeln ist keine notwendige Folge von Lernen, wie es die Rede von einer Wissens-Handels-Kluft unterstellt. Im Gegenteil: Eine Fokussierung auf Handeln kann die Klärung von Sachverhalten sogar verhindern, wenn nicht der Gegenstand selbst, seine Spezifik und innere Logik die Leitlinie des Denkens ist, sondern er nur eindimensional in instrumenteller Sicht wahrgenommen wird. Versteht man nun mit dem Kompetenzbegriff Lernen und Handeln als unmittelbaren, unauflösbaren Zusammenhang, so wirkt sich dieses Nützlichkeits-Theorem kontraproduktiv auf die Wissensaneignung und theoretische Souveränität des handelnden Subjekts aus.

Literatur

- Arnold, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung. Berufliche Weiterbildung in der Transformation. Münster, S. 253–309
- Arnold, R. (2003): Humanistische Pädagogik. Emotionale Bildung nach Erich Fromm. Frankfurt a. M.
- Bender, W. (2003): Kompetenzentwicklung im Zusammenspiel von Weiterbildung, lernförderlicher Arbeitsorganisation und Qualitätsmanagement. In: Loebe, H./Severing, E. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der betrieblichen Bildung. Bielefeld, S. 19–31
- Cranach, M. v. (1994): Die Unterscheidung von Handlungstypen – Ein Vorschlag zur Weiterentwicklung der Handlungspsychologie. In: Bergann, B./Richter, P. (Hrsg.): Die Handlungsregulationstheorie. Göttingen, S. 69–88
- Dewe, B. (2001): Kritik des pädagogischen Kompetenzkonzepts: Soziale Kompetenz aus soziologischer Sicht. In: GdWZ, H. 4, S. 162–165
- Dreyfuß, H. L./Dreyfuß, St. E. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Reinbek b. Hamburg
- Hackl, B. (2000): Systemisch denken – pädagogisch handeln? Innsbruck
- Hendrich, W. (2000): Betriebliche Kompetenzentwicklung oder Lebenskompetenz? In: Harteis, Ch./Heid, H./Kraft, S. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung. Opladen, S. 33–44
- Hof, Ch. (2001): Wie lässt sich soziale Kompetenz näher bestimmen? In: GdWZ, H. 4, S. 151–154
- Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.
- Joas, H. (1996): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt a. M.
- Kambartel, F. (1976): Theorie und Begründung. Studien zum Philosophie- und Wissenschaftsverständnis. Frankfurt a. M.
- Löwisch, D. J. (2000): Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung. Darmstadt
- Neuweg, G. (2001): Könnerschaft und implizites Wissen. 2. Auflage Münster
- Paul, H. (1992): Deutsches Wörterbuch. 9. Auflage Tübingen
- Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt a. M.
- Reischmann, J. (2003): Kompetenz lehren? Kompetenz- und Performanzorientierung in der Andragogik zwischen Didaktik und Organisationsentwicklung. In: Brödel, R./Bremer, H. (Hrsg.): Zugänge zur Kompetenzentwicklungsdebatte. Münster, S. 77–105
- Ryle, G. (1969): Der Begriff des Geistes. Stuttgart
- Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. London
- Siebert, H. (2004): Lernen zu handeln – systemisch-konstruktivistische Anmerkungen. In: Bender, W./Groß, M./Heglmeyer, H. (Hrsg.): Lernen und Handeln. Zum Verhältnis von Wissenseaneignung, Kompetenzerwerb und Anwendung von Lernergebnissen. Schwalbach/Ts. (im Druck)
- Weinberger, S. (1990): Klientenzentrierte Gesprächsführung. 4. Auflage Weinheim

„Diskurse der Transformation“ – Eine diskursanalytische Untersuchung der Entstehung sich verändernder Professionalität

1. Weiße Flächen

Der Mythos zerbreche, so Kriegesmann und Staudt (Staudt u. a. 1999, S. 17 ff.). Er zerbreche auch wegen gravierender theoretischer Probleme eines Vermittlungsparadigmas, welches länger theoretisch nicht aufrechtzuerhalten sei. Qualifizierungsprozesse seien nicht mehr linear zu steuern und zu regeln, sondern nur dezentral ohne eine fixierte Orientierung. Während Staudt und Kriegesmann die neue systemisch orientierte Steuerung in der Weiterbildung propagieren, ist dies aus der konstruktivistischen Perspektive Sieberts als technologisches Theorie-Praxis-Verhältnis zu deuten. Dagegen setzen Arnold und Siebert ein zirkuläres Modell (Arnold u. a. 1995, S. 333), welches professionspraktisch zu einer Hinwendung zur Rekonstruktion, zum Teilnehmer, zur Selbstreflexion und zu einer Berufsethik führt, die nicht mehr wissenschaftlich legitimiert, sondern über professionsinterne Entscheidungen Handeln orientiert.

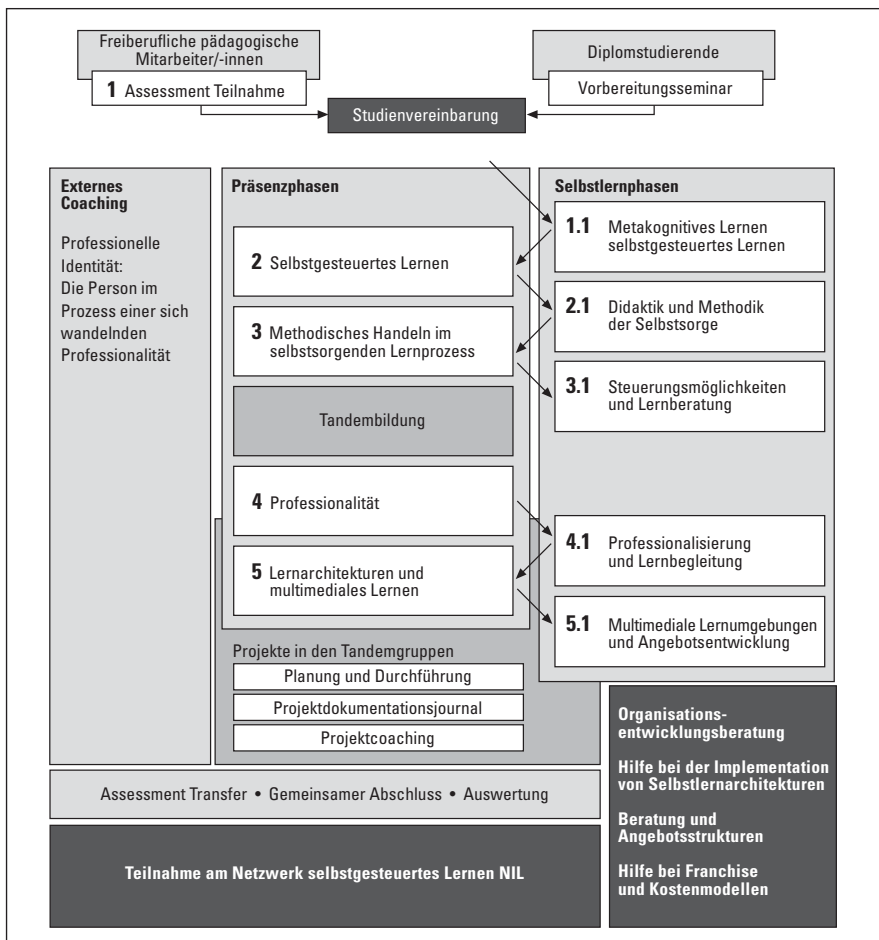
Diesen weit verbreiteten negativen Konsens des nichtlinearen Zusammenhangs von wissenschaftlichem Wissen und erwachsenenbildnerischer Praxis, teilen auch Dewe und Ferchhoff (Dewe u. a. 1992, S. 77). Allerdings wird hier durch eine Veränderung der Perspektive ein Zugang zu einem zuvor nicht bestimmbareren Zusammenhang gewonnen. Das professionelle Handlungswissen wird als strukturiert unterstellt. Die eigentliche Forschungsaufgabe besteht dann darin, die spezifische Struktur dieses professionellen Handlungswissens freizulegen. Diese Wendung hin zu strukturalen Annahmen soll mechanistische Aussagen zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis überwinden, zugleich nicht in das Unbestimmbare von Situativität abgleiten und die Entität eines selbstprivilegierten Steuerungswissens vermeiden.

Ein solcher, der Dramaturgie der weiteren Argumentation geschuldeter Blick auf den erwachsenenbildnerischen Professionalisierungsdiskurs mag lediglich illustrieren, dass letzterer in einer eigenartigen Weise heteronom ist, in konstruktivistische Vorstellungen zerfällt, die sich einerseits auf das Professionsverständnis eines empathischen Begleiters zurückziehen und andererseits zugleich wie Kriegesmann eine neue Gouvernementalitätsstrategie versprechen. Zugleich finden wir disziplinäre analytische Arbeiten, die aber Problematisierungen bleiben, weil eine empirische Absicherung unterbleibt.

Hinzu kommt eine Entwicklung, die mit der Propagierung „selbstgesteuerten Lernens“ und dessen Einbettung in ein sowohl lebenslanges als auch informalisiertes Lernen einhergeht. Diese Entwicklung, sollte sie denn tatsächlich in der Realität stattfinden

und nicht nur im erwachsenenbildnerischen diskursiven Feld simuliert werden, scheint eine „Didaktik als Strukturtheorie des Lehrens und Lernens“ zu verunmöglichen. Der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung entgleiten damit zentrale Felder professionellen Handelns, wie man bei Siebert und Kösel unschwer nachvollziehen kann. Die sowohl empirische als auch konstruktive Abstinenz hinterlässt Leerstellen, in die Psychologie und Personalentwicklung penetrieren. Und gerade Letztere evoziert normativ verkürzte Scheinlösungen. Die erwachsenenbildnerische Landkarte weist in der Folge weiße Flächen zuhauf auf. Es ist dieser Zustand des Feldes, der uns in Gießen zu einem sowohl konstruktiven als auch empirisch-forschenden Programm geführt hat.

Abbildung: Weiterbildungsstudienangebot der Justus-Liebig-Universität



Will man empirische Forschung auch auf anspruchsvolle innovative Felder der Weiterbildung ausdehnen, dann kommt man nicht darum herum, einen Zusammenhang von anspruchsvoller konstruktiver wissenschaftlicher Entwicklungsarbeit, hier der Entwicklung einer Didaktik „selbstgesteuerten Lernens“¹, und empirischer Forschung zu realisieren. Dem verdanken sich QINEB und NIL.

Die Abbildung stellt das Weiterbildungsstudienangebot der Justus-Liebig-Universität dar. Zentrales weiterbildungsdidaktisches Element ist eine spezifische Verbindung von Präsenz- und Selbststudienphasen. Präsenzphasen sind deutlich erfahrungsorientiert, während die Selbststudienphasen mit den Internetforen und den handlungsorientierten Gruppenarbeiten im Netz auf eine theoretisch orientierte Verarbeitung der gemeinsam gemachten Erfahrungen zielen. Hinzu kommen eine Transfer- und Reflexionsorientierung des Weiterbildungsstudiums. In diesem Weiterbildungsstudium wurden umfangreiche Daten erhoben, von denen ein Teil mit diskursanalytischen Verfahren bearbeitet wurde.

2. Das Versprechen der kritischen Diskursanalyse

1978 und 79 hält Foucault am College de France eine Vorlesung zur „Geschichte der Gouvernementalität“. Der theoretische Anspruch, den Foucault mit diesem Begriff verbindet, besteht darin, einen distinkten Machtypus, der das Scharnier zwischen abstrakten politischen Rationalitäten und den „Technologien des Selbst“ bildet, zu identifizieren. Erwachsenenbildung erscheint dann als ein Feld diskursiver und nichtdiskursiver Praktiken, in dem Weiterbildungsprozesse rationalisiert werden. Mit dieser Perspektive soll das konkrete Zusammenspiel von erwachsenenpädagogischer, -didaktischer, -methodischer, politischer und ökonomischer Rationalität und Selbsttechnologien in den sozialwissenschaftlichen Blick genommen werden. Diese Analyse kann dann nämlich auch die spezifische Produktivität dieses Zusammenspiels klären und insofern über bisherige methodologische Ansätze hinausweisen. Damit ist gesagt, dass Macht auch positiv gesehen wird, „sofern man darunter Strategien begreift, mit denen die Individuen das Verhalten der anderen zu lenken und zu bestimmen versuchen“ (Foucault 1985, S. 25). Diese Macht, bzw. Gouvernementalität versteht Foucault als „... die Tendenz oder die Kraftlinie, die im gesamten Abendland unablässig und seit sehr langer Zeit zur Vorrangstellung dieses Machtypus, ... geführt und eine ganze Reihe von Wissensformen ... zur Folge gehabt hat“ (Foucault 2000, S. 64). Rationalität meint dabei die regelgeleitete Hervorbringung von Verfahren, Programmen und Schemata des Wahrnehmens und Urteilens – in unserem Kontext, die Ökonomie des professionellen Handelns. Damit wird ein Untersuchungsfeld geöffnet, in welchem analysiert wird, „wie Rationalitätsformen sich selbst in Praktiken oder Systemen von Praktiken einschreiben und welche Rolle sie in ihnen spielen“ (Foucault 1978 b, S. 146).

1 Resultat dieser Entwicklungsarbeit ist die Giessener Konzeption selbstsorgenden Lernens. Der erste Band von Lernen und Selbstsorge, der Selbstlernarchitekturen zum Gegenstand hat, erscheint in Kürze.

Auf diesem hier nur andeutbaren theoretischen Hintergrund hat sich ausgehend von den USA eine eigene sozialwissenschaftliche Forschungstradition etabliert, die als *governemental studies* bezeichnet wird. In diesem Kontext nun ist die empirische Diskursanalyse entstanden bzw. weiterentwickelt worden. Die Essenz dieser „Methode“ besteht darin, die Praktiken von Menschen nicht mehr als „synthetisierende Akte des Subjekts“ zu fassen und so aus dem anthropologischen Rahmen bisherigen methodologischen Denkens, welches die qualitativen Methoden bis in ihre letzten methodischen Verästelungen prägt, auszubrechen um mehr bzw. anderes zu sehen, „als die sich an den ‚anthropologischen Zwängen‘ abarbeitenden Humanwissenschaften“ (Schrage 1999, S. 66). Wir schaffen somit eine neue Position des theoretischen Sprechens über Erwachsenenbildung, mit der das Verhältnis von Macht und Wissen auf andere als die bisher übliche Weise thematisiert werden kann. Wir können dann klären, wie die „Wahrheitswirkungen im Innern von Diskursen entstehen, die in sich weder wahr noch falsch sind“ (Foucault 1978, S. 34) und wie z. B. mit Hilfe solcher Wahrheitswirkungen erwachsenenbildnerische Praxis angeleitet wird. Diese Perspektive, in der es um die Freilegung der Ordnung des Diskurses geht, will ich im Folgenden weiter verfolgen.

Umgekehrt können wir aber auch die Wirkungen der Macht auf die Herausbildung von Diskursen untersuchen. Diese Richtung der Analyse habe ich bezogen auf selbstgesteuertes Lernen und politisch-ökonomische Macht an einigen Stellen angedeutet (Forneck 2001; 2002), allerdings ohne sie theoretisch zu explizieren oder methodisch durchzuführen. In unserem Kontext kann diese Perspektive aber auch nach innen gewendet werden. Denn das selbstgesteuerte Lernen enthält ja programmatisch die Ausblendung von Machtbeziehungen und gerade an dieser Ausblendung kann man die anthropologische Beschränkung verdeutlichen, die darin besteht, den produktiven Integrationszusammenhang erwachsenenpädagogischer Macht auszublenden. Die Diskursanalyse besitzt innerhalb des sozialwissenschaftlichen Methodenrepertoires mittlerweile ihren festen Stellenwert (Flick 1995, S. 221 ff.; Keller 1997; Bublitz 1999; Parker 2000; Keller u. a. 2001; 2003; Angermüller u. a. 2001, Diaz-Bone 2002). Darüber hinaus liegen sowohl im deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Bereich zu Lerndiskursen (Kraus 2001; Höhne 2003 b) als auch international (Edwards 1997) diskursanalytische Untersuchungen vor.

Diskursanalyse bietet die Möglichkeit, spezifische semantische Strukturen von Diskursen zu analysieren und stellt in diesem Sinne eine „qualitative Überwindung“ der Inhaltsanalyse dar (Jung 1997, S. 10). Professionalisierungsdiskurse werden aufgrund der Diskursanalyse auf eine latente Strukturebene zurückgeführt. Das ist methodologisch nicht ganz unproblematisch, aber auch dies soll hier nicht weiter verfolgt werden. Bei der Analyse haben wir uns an der thematischen Diskursanalyse von Höhne (Höhne 2003 b) orientiert.

3. Selbsterzählungen

Im Abschlussassessment des Weiterbildungsstudiums, vor den Projektpräsentationen und Prüfungen, wurden die Teilnehmenden gebeten, Ihre „Qinebgeschichte“ zu schreiben. Auf der Vorlage war ein kurzer Text mit Aufforderungscharakter, der eine ganze Reihe von narrativen Praktiken hervorrief. Im Folgenden werden wir lediglich einen Ausschnitt, nämlich die an Greimas orientierte Origo-Punkte-Analyse, die die strukturelle Verortung dieses „Ich“ untersucht, an einem Beispiel darstellen.

In der Analyse des Materials suchen wir den Diskurs dort auf, wo er, noch zart und ungeahnt, einen Anfang macht, von einem Nullpunkt ausgeht. Natürlich ist die Rede vom Nullpunkt eine rhetorische Strategie. Gleichwohl stellen wir die Frage, wie „das vor sich geht“, wenn ein Diskurs (hier der um das Professionsverständnis im Kontext „selbstgesteuerten Lernens“) entsteht.

3.1 Entwicklungsgeschichte eg-1-23

Die Geschichte in Q-1-23 folgt nach dem Auftakt im ersten Absatz zunächst einer repetitiven Struktur. Diese besteht aus einer Serie von Subjekt-Adjuvant-Objekt-Konstellationen. Die Adjuvantpositionen nehmen dabei meist personalisierte Gegenstände ein, die metaphorisch (zumindest auf den ersten Blick) für Lernsituationen im Weiterbildungsstudium stehen. So entsteht eine Liste von eher kognitiven Erkenntnissen, deren Formulierungen dem internen Sprachgebrauch des Weiterbildungsstudiums ähnlich sind. Der Figur Subjekt-Adjuvant-Objekt auf der Strukturebene der Aktanten entspricht also die Figur Lernende-Lernanlässe-Erkenntnisse auf der Strukturebene der Aktoren.

Entwicklungsgeschichte 4.3.2000 – 17.2.2001 (1. Teil)

Entwicklung, Geschichte. Mit der Geschichte Stresmanns wurden mir Möglichkeiten meiner persönlichen und professionellen Entwicklung aufgezeigt. Sie zeigte die Strukturen, die eine Lernumgebung haben kann.

Sie zeigte die verschiedenen Ebenen, in denen sich Lernen abspielt.

Hier wurden Wege klar, die sich zwischen Wissensplattformen und persönlichem Bezug entwickeln.

Die Schusterkugel zeigte am Anfang, wie man ein Problem oder einen Lerngegenstand betrachten soll. Sie machte deutlich, dass ein komplexes Problem eine komplexe Betrachtungsweise bedarf.

Und das man durch die komplexe Betrachtung die inliegenden Lösungen leichter findet.

Der Lautsprecher hat mir klar gemacht, warum das irgendwann erworbene Schulwissen nicht mehr an der Oberfläche ist. Es hat die Nachteile der konventionellen Lehrmethoden aufgezeigt. Der persönliche Bezug hat klar gemacht, dass es ohne persönlichen Bezug nicht geht.

Die Kerze ließ erkennen, dass man auch unabgeschlossene Lernprozesse aushalten kann.

Das Subjekt ist zugleich der Adressant (der Sender der Botschaft, der Autor des Textes). Es handelt sich um die eigene Geschichte. Man spricht von sich selbst. Das ist eine Vorgabe des Ordonanten (des Auftraggebers der Geschichte, hier die Seminarleitung, die auffordert, die eigene Geschichte zu schreiben). Um so interessanter aufgrund dieser einfachen und klaren Ausgangssituation sind die Praktiken der „Verhüllung“ des Adressanten-Subjekts hinter unpersönlichen Formulierungen mit „man“, hinter Abs-

traktionen ins Generelle. Diese Depersonalisierungspraktiken werden hier nicht weiter verfolgt.

In diesen Subjekt-Adjuvant-Objekt-Konstellationen ist implizit ein Zustand „vor der Geschichte“ artikuliert, was die Entwicklungsgeschichte in die biografische Vergangenheit verlängert. Welche Relation nimmt das Subjekt zu den weiteren Aktanten ein? Es erscheint an der Textoberfläche zunächst nur als „mir“ im ersten Satz, der eine Passivkonstruktion ist und dann nochmals in Zeile 16. An der weiteren Textoberfläche taucht das Subjekt nicht mehr auf. Es handelt sich um Aktivsätze, in denen die Adjuvanten zu handelnden Subjekten werden, deren zeigendes, Erkenntnis gewährendes Handeln sich auf ein Erkenntnis empfangendes „man“ bezieht. Das Subjekt wird zum Material auf welchem die Adjuvanten ihre Prägung hinterlassen haben.

Aneignung (die zugleich Appropriation und Assimilation ist) ist in diesem Lernen suspendiert, weil das Selbst suspendiert ist. Methodisch sei hier angemerkt, dass es sich nicht um den Lernprozess handelt, den das Subjekt der Narration tatsächlich hinter sich hat, sondern um einen imaginären Lernprozess, den es in seinen narrativen diskursiven Praktiken evoziert.

Die repetitive Struktur der Erzählung mit ihrer passiven Subjektposition wird, ebenso wie das beschriebene Dreieck Subjekt-Adjuvant-Objekt dann aufgegeben, wenn es heißt: *„Und es war erfreulich zu hören, dass man als Seminarleitung auch zugeben kann, etwas nicht zu wissen. Man gibt Verantwortung ab. Die Verantwortung liegt jetzt nicht mehr allein beim Lehrenden, hier überlässt man einen großen Teil den Lernenden. Die Verantwortung geht über in die Lernberatung, um dem Lerner beim Lernen neue Wege aufzuzeigen.“*

Strukturell wiederholt sich zunächst die bisherige Konstellation, dem Subjekt widerfährt eine Erkenntnis, nämlich „man kann als Seminarleitung auch zugeben, etwas nicht zu wissen“. Zugleich erfährt das Subjekt aber eine Verschiebung seines Status, es ist nicht mehr nur erkennendes, sondern fühlendes Subjekt (es freut sich), also ein Ereignis im ästhetischen Verhältnis des Subjekts zu sich selbst. „Für diese Passage gibt es nun drei mögliche Lesarten aufgrund von drei möglichen Subjektpositionen: (1) Es handelt

Entwicklungsgeschichte 4.3.2000 – 17.2.2001 (2. Teil)

Aber nicht nur die Präsenzveranstaltungen haben einen wichtigen Beitrag zu meiner Entwicklungsgeschichte geleistet. Die Studienmaterialien waren etwas zum Abarbeiten. Und im Projekt als komplexe Aufgabe konnte man sein ganzes Wissen hineinpulvern und sich bei der Reflexion wiederum wundern, doch noch Fehler gemacht zu haben.

sich um eine Einsicht, die das bisherige eigene Handeln zu verändern in der Lage ist, weil das Subjekt erkennt, dass es in seinem Leitungshandeln bisher faktisch von etwas anderem ausgegangen ist (man muss die Verantwortung übernehmen). (2) Es handelt sich um eine Einsicht, die ihren Ausgangspunkt im Handeln anderer hat, weil eine andere Seminarleitung zugegeben hat, etwas nicht zu wissen, der das Subjekt zuschrieb, alles zu wissen. Diese Erfahrung wird nun verallgemeinert. (3) Es handelt sich um eine

Aussage über Lehr-Lernverhältnisse und die Verantwortung der Seminarleitung im Allgemeinen, etwas, das dem Subjekt vorher nicht so klar war, oder von dem es etwas anderes angenommen hat (die bisherige „reine Erkenntnis“).

Die dreifache Lesweise kommt zustande, weil der Ausdruck „man als Seminarleitung“ mehrdeutig ist. Er kann eine dreifache Referential haben: (1) auf das Subjekt selbst, das die Position einer Seminarleitung einnimmt, (2) auf ein anderes Subjekt, das die Position einer Seminarleitung einnimmt, (3) auf eine Abstraktion von Leitungssubjekten. Hält man sich an die grammatische und semantische Struktur der Textoberfläche, ist die Lage eindeutiger, diese Struktur legt die dritte Subjektposition nahe. Da allerdings die Depersonalisierungspraktiken im Text permanent wiederkehren, können die übrigen Subjektpositionen ebenfalls in Betracht gezogen werden.

In jedem Fall entsteht hier erstmals eine flimmernde Differenz zwischen zwei Entwicklungsmodellen. (1) Im ersten Modell ist der/die Lernende passiv und rezipiert die Erkenntnisse, während der/die Lehrende für das Lernen verantwortlich ist und dieses bietet. (2) Im zweiten Modell ist der Lernende verantwortlich für das Gelernte, die Lehrenden weisen Wege.

In der vorliegenden Entwicklungsgeschichte kreuzen sich im Folgenden beide Modelle: In der Narration der Geschichte leitet das erste Modell die narrativen Praktiken, während das zweite Modell als propositionales Wissen erscheint. Es wurde also – das erzählt uns die Geschichte – das zweite Modell durch das erste gelernt. Diese Kreuzung wird nun in eine neue Ordnung gebracht. Entscheidend dafür ist folgende Stelle: „Und im Projekt als komplexe Aufgabe konnte man sein ganzes Wissen hineinpulvern und sich bei der Reflexion wiederum wundern, doch noch Fehler gemacht zu haben.“

Hier nimmt das Projekt die Adjuvantenposition ein, wird aber gewissermaßen zum Objekt, auf das das Handeln des Subjekts hin ausgerichtet ist (das Gelingen des Projekts). An dieser Stelle erscheint allerdings hinter den im Text genannten konkreten Objekten (die Erkenntnisse, das Gelingen), das eigentliche Objekt der Geschichte: das eigene professionelle Handeln. Das „professionelle Handeln“, das als etwas tiefer liegender Akteur die Akteure „Erkenntnis“ und „Gelingen des Projekts“ umfasst, ist das „eigentliche“ Ziel der Geschichte.

Im Projekt manifestiert sich nun das professionelle Handeln. Während das Thema der Erzählung zuvor das „professionelles Handeln lernende Subjekt“ war, ist es nun das „neues professionelles Handeln probierende Subjekt“. Mit dem Thema ändert also das Subjekt eines seiner wesentlichen Prädikate. Das Subjekt tut nun zweierlei, es „pulvert all sein Wissen in das Projekt“ und es bemerkt in der Reflexion, „dass es immer noch Fehler macht“. Der zweite Teil ist eine weitergehende Bestimmung von Professionalität: a. „Professionelle machen keine Fehler“ liegt auf der selben Ebene wie b. „Seminarleitungen wissen alles“. Während b. allerdings im Rahmen der Entwicklungsgeschichte zurückgewiesen wurde (negative Implikation) ist a. hier vorausgesetzt (positi-

ve Implikation). Das alte Professionsmodell leitet also die reflexiven Praktiken, wenn sie sich direkt auf das Handeln beziehen noch stärker.

Das rezeptive Subjekt, das über lange Zeit hinweg aufnimmt, um dann nach langem Schweigen das aufgenommene impulsiv von sich zu geben, sein „Wissen“ „hineinpulvert“, ist die zentrale Entwicklungsvorstellung für den Professionalisierungsprozess. Wissen ist durch „hineinpulvern“ zu propositionalem Wissen monosemiert. Das Subjekt gibt und nimmt, ohne dabei einen Transformationsprozess zu durchlaufen, am Ende soll es keine Fehler mehr machen. Macht es sie doch, wundert es sich. Damit aber bestätigt sich das eingangs analysierte Entwicklungsverständnis. Professionalität meint dann, den Platz einzunehmen, den im Weiterbildungsstudium aus der Sicht der Narration der Seminarleiter im Weiterbildungsstudium innehatte. Die Klientel des professionellen Handelns soll dann an die Stelle des Subjekts dieser Narration treten.

4. Die vorgelagerte Struktur

Untersucht man mit Hilfe des diskursanalytischen Arsenal (Differenz-, Prädikationen-, Argumentations-, Intensions- und Metaphernanalyse) die uns gegenwärtig zur Verfügung stehenden 43 Entwicklungsgeschichten, dann lassen sich drei grundlegende mythologische Entwicklungsmodelle finden. Dies sind der Mythos von der „technologischen Herstellung“ der Professionalität, der vom „unerschöpflichen Selbst“ als Quelle von Professionalität und der vom „individuellen Sieg“. Jeder Mythos hat eine andere Grundstruktur.

Literatur

- Angermüller, J./Bunzmann, K./Nonhoff, M. (Hrsg.) (2001): Diskursanalyse: Theorien, Methoden, Anwendungen. Hamburg
- Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Hohengehren
- Becker, H. u. a. (Hrsg.) (1985): Michel Foucault: Freiheit und Selbstsorge, Interview 1984 und Vorlesung 1982. Frankfurt a. M.
- Bublitz, H./Bühmann, A./Hanke, C. u. a. (Hrsg.) (1999): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven in der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt a. M.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtko, F.-O. (1992): Das Professionswissen von Pädagogen. Ein wis-sens-theoretischer Rekonstruktionsversuch. In: dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen
- Diaz-Bone, R. (2002): Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Opladen
- Edwards, R. (1997): Changing Places? Flexibility, Lifelong Learning and a Learning Society. London
- Flick, U. (1995): Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek
- Forneck, H. (2001): Die große Aspiration. In: Erwachsenenbildung, H. 4., S. 158–163

- Forneck, H. (2002): Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 92–111
- Foucault, M. (1978a): Dispositive der Macht. Berlin
- Foucault, M. (1978b): Table round du 20 Mai 1978 (Gespräch mit Farge, A./Fontana, A./Léonard, J. u. a.) zit. nach Lemke, T. (1997): Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität. Berlin, S. 146
- Foucault, M. (2000): Die Gouvernementalität. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a. M., S. 41–67
- Höhne, T. (2002): Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. In: Dörfler, T. (Hrsg.): Postmodern Practises. Münster, S. 29–44
- Höhne, T. (2003): Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W. u. a. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. 2. Empirie und Befunde. Opladen
- Jung, T. (1997): Kultursoziologie: Grundlegungen. Studienbegleitbrief der Fernuniversität Hagen. Hagen
- Keller, R. (1997): Diskursanalyse. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen, S. 309–334
- Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W. u. a. (Hrsg.) (2001): Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. 1. Empirie und Befunde. Opladen
- Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W. u. a. (Hrsg.) (2003): Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. 2. Empirie und Befunde. Opladen
- Kraus, K. (2001): Lebenslanges Lernen. Karriere einer Leitidee. Bielefeld
- Lemke, T. (1997): Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität. Berlin
- Luhmann, N. (1987): Soziale Systeme. Frankfurt a. M.
- Lyons, J. (1980): Semantik, Bd. 1. München
- Parker, I. (2000): Die diskursanalytische Methode. In: Flick, U./Kardoff, E. v./Steineke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek, S. 546–555
- Schrage, D. (1999): Was ist ein Diskurs? Zu Michel Foucaults Versprechen, „mehr“ ans Licht zu bringen. In: Bublitz, H. u. a. (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt a. M., S. 63–74
- Staudt, E./Kriegesmann, B. (1999): Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Mißerfolgen der Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Aspekte einer neuen Lernkultur: Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Berlin, S. 17–59

Blended Learning – veränderte Formen der Interaktion in der Erwachsenenbildung

Hatten die Skeptiker/innen in der Erwachsenenbildung also doch Recht!? „Ohne einen direkten Lehrenden-Lernenden-Kontakt kann eine Seminarsituation nicht erfolgreich sein.“

Die computerbasierten Konzepte zur Gestaltung moderner Lehr-/Lernszenarien, wie Computer Based Training (CBT) oder ausschließlich online, webbasierte und virtuelle Arrangements scheinen sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden trotz aller multimedialen Anreize nicht automatisch zum selbstorganisierten Lernen zu veranlassen.

Im medienpädagogischen Diskurs erfährt derzeit vielmehr der Begriff des „Blended Learning“ einen Bedeutungszuwachs, der nach Argumenten und empirischen Ergebnissen sucht. Im Blended Learning – gemischten Lernsettings – wechseln sich Präsenzphasen (klassische Seminarsitzungen) und technologiebasierte Phasen (Onlinephasen) miteinander ab. Die klassische Seminarsituation, in der sich Lehrende und Lernende gegenüber sitzen, scheinen auch für das Lernen von Erwachsenen unentbehrlich zu sein. Man könnte zu dem Schluss gelangen, dass die computerbasierten Elemente lediglich zur Unterstützung dieses Prozesses dienen. Wenn man sich jedoch den Möglichkeiten und den radikalen Veränderungen durch die Virtualisierung der Lebenswelt ernsthaft nähert, so muss man zu dem Resultat gelangen, dass hier von einer neuen Didaktik, d. h. einem Paradigmenwechsel ausgegangen werden muss (vgl. Meder 2002, S. 2).

1. Medienpädagogische Forschungsperspektiven

Die rasanten technologischen Veränderungen führen zu medienpädagogischen Forschungsdefiziten bzw. zum Vorwurf von konjunkturabhängigen Szenarien-Diskursen in der Medienpädagogik (vgl. Wittpoth 1998). Die pädagogische Praxis, insbesondere die der beruflichen Aus- und Weiterbildung, die in Abhängigkeit zum betrieblichen, wirtschaftlichen Arbeitsprozess agiert, muss sich kontinuierlich mit den sich verändernden Informations- und Kommunikationstechnologien auseinander setzen. Häufig führt das zu einer vorausseilenden und unreflektierten Praxis. Im Rahmen politischer, kultureller und allgemeiner Bildung kann dieses Phänomen ebenfalls beobachtet werden, doch haben jene Bereiche die Chance und ausdrücklich die Aufgabe, die Medien und deren gesellschaftliche Auswirkungen ins Zentrum der Lernsettings zu stellen. Bei einem geschärften Blick auf *alle* Bereiche der Erwachsenenbildung fällt dennoch auf, dass die bewusste Auseinandersetzung mit dem Begriff der Medienkompetenz oder respektive der Medien*bildung* vernachlässigt bzw. gescheut wird.

Die grundsätzliche Skepsis der Erziehungswissenschaft gegenüber der Integration von Medien in den Lehr-/Lernprozess ist sicherlich berechtigt angesichts der Erfahrungen der Schulforschung zum programmierten Unterricht und der überhöhten Versprechungen von multimedialen Lernszenarien (Sprachlabore, CBT). Anzumerken ist jedoch zugleich, dass sich innerhalb der Disziplin die junge Teildisziplin der Medienpädagogik, mit Forschungsschwerpunkten zum Bereich der Neuen Medien, ausdifferenziert und an Profil gewinnt. Der in der Vergangenheit vernachlässigte Forschungsblick lässt sich beklagen, jedoch sollte die Erziehungswissenschaft den medienpädagogischen Perspektiven und ihren wissenschaftlichen Diskursen konstruktiv gegenüberstehen.

Des Weiteren mangelt es in der Erwachsenenbildung an einer grundlegenden kritischen Auseinandersetzung mit der prominent gewordenen konstruktivistischen Erwachsenenbildung bzw. der Integration des Konstruktivismus in die Pädagogik (vgl. Zeuner 2003; Kerres u. a. 2002). Die Überprüfung der verschiedenen lerntheoretischen Ansätze auf die Anwendung von technologiegestützten Lernsettings, angefangen von den behavioristischen über die kognitivistischen und instruktionalistischen bis hin zu den konstruktivistischen Ansätzen, hat offenbar zur Folge, dass konstruktivistische Lernumgebungen, wie beispielsweise Web Based Training (WBT) und Simulationen als *die* Lernarrangements angesehen werden, die zu einem höheren Lernerfolg führen (vgl. Mader 1999, S. 45; S. 104). Überdies fügen sich die konstruktivistischen Ideen zum selbstorganisierten Lernen in den aktuellen bildungspolitischen Diskurs zum Lebenslangen Lernen im Sinne des selbstverantwortlichen Lernens und der Abschiebung der Weiterbildungsverantwortung auf das Individuum reibungslos ein. Dieser „Viabilitätskonstruktion“ sollte sich m. E. die Erwachsenenbildung kritisch zuwenden und sie öffentlich diskutieren.

1.1 E-Learning in der Erwachsenenbildung

Den Diskussionen zum Thema E-Learning in der Erwachsenenbildung ist zunächst voranzustellen, dass die Erwachsenenbildung in ihrer Ausdifferenzierung mit den verschiedenartigen Trägerschaften, Institutionen und Bereichen höchst unterschiedliche Ansprüche und Ziele mit der Verwendung von Neuen Medien und somit dem E-Learning verfolgt. Darüber hinaus tragen die mannigfachen und kaum einheitlich verwandten Begrifflichkeiten des Themenfeldes E-Learning zur Unübersichtlichkeit bei (vgl. Dichanz u. a. 2002, S. 46; Back u. a. 2001, S. 29; Seufert u. a. 2002). Der derzeitige wissenschaftliche Diskurs bietet über die bisherigen empirischen Untersuchungen konstruktive Einordnungen, wenngleich noch nicht von einer allgemeingültigen Definition des Begriffes E-Learning auszugehen ist.

Der Begriff des E-Learning = „electronic learning“ (vgl. Back u. a. 2001) wird im Zusammenhang mit dem Einsatz der Neuen Medien in Lernsituationen verwendet. Unter dem Einsatz Neuer Medien werden multimediale und computergestützte Anwendungen verstanden. Zu beachten ist, dass man zum einen von Szenarien, die computerbasiert und offline nutzbar sind (CBT, DVD etc.) und zum anderen von netzwerkbasiertem Lernen

(Intranet; Internet [WBT, internetgestütztes Lernen, Onlinelernen]) sprechen kann. So lässt sich zum Beispiel diskutieren, inwieweit eine Powerpoint-Präsentation tatsächlich als E-Learning bezeichnet werden kann. M. E. bedeutet dies vielmehr die Nutzung computerbasierter Software zur verbesserten Darstellung von Texten, Bildern, Audio, Animationen oder integrierten Videosequenzen etc., d. h. eine optimierte Form der Overheadfolien, die mit audiovisuellen Sequenzen ergänzt werden kann. Auch die bloße Ablage von verschiedenen Dokumenten auf einem Server bzw. der Homepage der Lehrenden ist noch kein E-Learning im engeren Sinne. Worin liegt nun der qualitative Sprung bzw. der Mehrwert des Einsatzes von Neuen Medien in der Erwachsenenbildung?

2. Didaktischer Mehrwert des E-Learning

Nach Seufert findet E-Learning statt, „... wenn Lernprozesse in Szenarien ablaufen, in denen gezielt multimediale und (tele)kommunikative Technologien integriert sind“ (Seufert u. a. 2002, S. 45). Dieses Definitionsangebot weist auf einen zentralen Aspekt in der Debatte um den Einsatz der Neuen Medien in der Erwachsenenbildung hin. Der Mehrwert digitaler Medien ergibt sich nicht mit der Einführung des Mediums an sich, sondern hängt von der Qualität des didaktischen Konzeptes ab. D. h. der gezielte, medienpädagogisch begründete Einsatz der Technologien steht im Fokus der Auseinandersetzung. Die stets benannten Vorteile des E-Learning, wie Kosten- und Zeiterparnis, ein höherer Lernerfolg, die individuelle Entscheidung über Inhalte, Ort und Zeit (learning on demand) müssen zugleich kritisch geprüft werden.

Im Folgenden wird dieses anhand von Blended-Learning-Szenarios dargestellt. Kennzeichnend für Blended Learning oder Hybrides Lernen ist die Vermischung von zwei unterschiedlichen Lernarrangements (vgl. Kerres 2001; Kerres 2002; Seufert u. a. 2002, S. 22–23). Einerseits gibt es Präsenzphasen und andererseits Onlinephasen. In welchem anteiligen Verhältnis die Phasen stehen sollten, kann nicht pauschal bestimmt werden. Sicherlich, so zeigt die Praxis, ist mindestens eine Präsenzphase zu Beginn und am Ende des Lernsettings sinnvoll. Wie viele weitere Präsenzphasen innerhalb eines Seminars geeignet sind, ist von der inhaltlichen und somit der eigenen didaktischen Gestaltung abhängig.

Die Methodenvielfalt der erwachsenenbildnerischen Seminare bietet vom Lehrenden- oder Lernendenvortrag, der Einzel- und Gruppenarbeit bis hin zum Rollenspiel u. a. zahlreiche Gestaltungsmöglichkeiten. In Onlinephasen werden die Methoden über verschiedene Tools, wie WBT, Chat, E-Mail, Whiteboard, Foren oder Ordner- und Dateiablagensystemen bereitgestellt. Eine Besonderheit stellen die Lernplattformen dar, denn sie ermöglichen eine Bündelung verschiedener Tools (vgl. Müller u. a. 2002, S. 166; Schulmeister 2000). Ferner soll in den Onlinephasen das World Wide Web als Recherchehilfe genutzt werden. Dieses als eine Aufforderung im Sinne von „recherchieren Sie mal im Netz“ zu verstehen, stellt eine verkürzte Integration Neuer Medien in das Lehr-/Lernsetting dar. Sobald die Verwendung des Internets eingefordert wird, muss es selbst auch zum

Lerngegenstand werden. Die Informationsrecherchen- und Selektionskompetenz kann nicht den (Meta-)Datenbanken oder Suchmaschinen überlassen werden.

2.1 Interaktionsbeziehungen im Blended Learning

Im Blended Learning müssen einerseits die Methoden der Präsenzveranstaltungen und andererseits die technologiebasierten Methoden sinnvoll miteinander verknüpft werden. Die Technologien sind folglich weder willkürlich noch einfach begleitend neben der Präsenzlehre einzusetzen. Es geht um die gezielte Umsetzung didaktischer Konzepte mit entsprechenden Methoden bzw. Tools. Hierzu ist die Entwicklung von spezifischen, d. h. dem Lerngegenstand gegenüber angemessenen Verknüpfungsstrategien zwingend notwendig, denn erst diese Verknüpfungsstrategien führen zu neuartigen Lehr-/Lernsettings im Design des Blended Learning. Die bekannten Lernszenarien, wie zum Beispiel die Projektarbeit, das Planspiel, die Gruppenarbeit oder das kollaborative Lernen (vgl. Forschungen am Fraunhofer-Institut für Integrierte Publikations- und Informationssysteme) gestalten sich vor diesem Hintergrund völlig neu. Bei einer genauen Betrachtung von Blended-Learning-Szenarien ergeben sich sowohl für die Präsenz- als auch für die Onlinephasen demzufolge veränderte Interaktionsbeziehungen (kursive Kennzeichnung).

In klassischen Seminarsituationen werden vorrangig die *Lehrende-Teilnehmer/innen* und *Teilnehmer/innen-Teilnehmer/innen*-Beziehungen beobachtet und untersucht. Die Medienpädagogik setzt sich überdies mit dem Einsatz von Medien in Lehr-/Lernsettings auseinander (*Lehrende-Technologie und Teilnehmer/innen-Technologie*). Zudem (er)fordern die *Neuen Medien* eine verschärfte interdisziplinäre Analyse, da sie die konkrete Lernsituation, und die grundlegend veränderten Gesellschaftsprozesse widerspiegeln. Über Begrifflichkeiten, wie Wissens- und Informationsgesellschaft, Globalisierung und Virtualisierung wird derzeit versucht, den Bedeutungszuwachs von Informationen und Wissen in der Weltgesellschaft wiederzugeben (vgl. Mandl u. a. 2001). Aus diesem Grund wird hier eine *neue Didaktik* diskutiert, denn das Lernen und Lehren, die Wissensvermittlung verändern sich vor diesem Hintergrund radikal. Der Rohstoff Information, wie auch die Erzeugung, Speicherung und Verarbeitung, Gewinnung und der verantwortungsvolle Umgang mit Wissen ist eine strategische, volkswirtschaftliche und gesellschaftliche Größe geworden (vgl. Catenhusen 1999). Demzufolge erhält Wissen und allgemein Bildung, verstanden als lebenslanger Lernprozess, eine Dimension, die nicht mehr allein im Rahmen traditioneller Lehr-/Lernsettings bewältigt werden kann und darf. Denn nur über eine reflexive Anwendung von technologiebasierten Lernarrangements kann die Virtualisierung der Lebenswelt kritisch – im Sinne bildungstheoretischer Diskurse – mitgestaltet werden. Welche Konsequenzen das für den konkreten Bildungsprozess und die Gestaltung webbasierter Lernsituationen hat, wird im Folgenden kurz dargestellt. Es zeigt sich, dass sowohl in der Präsenz- als auch Onlinephase durch die Technologien eine quantitative und qualitative Erweiterung von Interaktionsbeziehungen erreicht werden kann.

Zunächst ist zu beachten, dass die Hard- und Softwarevoraussetzungen zum Teil sehr unterschiedlich sind (*Technologie-Technologie*). D. h., vor dem ersten Lernsetting sollten die Teilnehmer/innen über die technische Ausstattung informiert sein und computerbasierte Störungen, die im Seminarverlauf entstehen, sollten schnellstmöglich behoben werden. Sicherlich fehlen hierfür häufig noch die optimalen technischen Supportstrukturen, doch finden sich zumeist kreative Lösungsstrategien. Damit verändert sich das Anforderungsprofil an die Lehrenden massiv, denn sie müssen die virtuellen Lernumgebungen nicht nur (be)nutzen können, sondern auch die Medien als Gegenstand und Ort von Bildung begreifen (vgl. Buschmeyer 1997). In den Onlinephasen agieren die Lehrenden mit neuen Aufgaben und Verantwortlichkeiten – sie avancieren zum E-Tutor oder Onlinetrainer (vgl. Rautenstrauch 2001). Ebenfalls haben die Teilnehmer/innen die Chance, sich in der virtuellen Lernumgebung, gerade auch in der Auseinandersetzung mit den anderen, neu kennen zu lernen. An dieser Stelle, initiiert durch die Lehrenden, gewinnen im Rahmen sowohl der face-to-face wie auch der virtuellen Kommunikation die Verknüpfungsstrategien und die medienpädagogischen Aspekte an zentraler Bedeutung.

2.2 Verknüpfungsstrategien

Zum Einstieg in die Onlinephase erweist sich eine moderierte Chatkommunikation als nützlich, denn die Chatbeiträge sind der Alltagskommunikation sehr ähnlich und die Verwendung von spezifischen Symbolen wie ☺, ☹ lockert die webbasierte Begegnung auf. Bei Diskussionsforen oder Newsgroups wird im Gegensatz zur klassischen Seminarsituation auf schriftlich fixierte Beiträge Bezug genommen, hier besteht nicht die Möglichkeit, nonverbal oder im Sinne eines Zwischenrufs Missverständnisse oder Ähnliches sofort zu klären. Dieses kann einerseits eine Hemmschwelle bedeuten, andererseits kann aber auch die Verschriftlichung der Gedanken und Statements zu einer elaborierten inhaltlichen Diskussionen beitragen. Dieses Phänomen ist auch bei der Ablage von Dokumenten auf den Plattformen zu beobachten. Die wechselseitige Beobachtung und Bezugnahme auf die jeweiligen Präsentationen erzeugt zum Teil einen bewussteren Umgang mit den verwendeten Texten und Diskussionsbeiträgen.

Des Weiteren bieten viele der Lernplattformen eine sehr einfache Erstellung von persönlichen Homepages (mit Bild) an, um den virtuellen Kontaktaufbau zu erleichtern (vgl. Plattformen Stud.IP und c::web). Bei geographisch getrennten gemeinsamen Lerngruppen, die sich nicht direkt oder gar nicht kennen lernen können, erweisen sich gerade diese persönlichen Seiten als die Tools, die die Anwenderkompetenz schulen. Die Teilnehmendenmotivation hinsichtlich der Selbstbeschreibung im virtuellen Raum sollte genutzt werden, um die Ängste im Umgang mit den Technologien abzubauen und um zugleich die Entstehung von virtuellen Identitäten etc. kritisch zu diskutieren. Es hat sich gezeigt, dass die ersten Präsenzveranstaltungen ihren inhaltlichen Schwerpunkt neben der grundsätzlichen Beachtung der pädagogischen Anfangssituation auf die Steigerung der Anwender/innenkompetenz im Sinne der Entwicklung von Nutzungsstrategien der Technologien legen sollten. Die Mediennutzung steht demnach zunächst im Fokus des Lernset-

tings (vgl. Baacke 1997). Die verschiedenen webbasierten Kommunikationsformen, wie z. B. die Funktion und Bedeutung von Chat- oder Forenkommunikation, die „Umgangsformen“ in Videokonferenzen und die Zusammenarbeit in virtuellen Teams müssen stets, und d. h. in beiden Lernsettings, thematisiert werden.

Die drei weiteren von Baacke aufgeführten Dimensionen Medienkritik, Medienkunde und Mediengestaltung (vgl. Baacke 1997, S. 99) sollten m. E. erst nach einer gewissen Onlineerprobungsphase diskutiert werden, denn die Teilnehmer/innen verfügen erst zu einem späteren Zeitpunkt über eigene Erfahrungen und können sich so den Dimensionen intensiver zuwenden. Das von Baacke entwickelte bildungstheoretisch angefüllte Medienkompetenzkonzept, welches stets durch den „Diskurs der Informationsgesellschaft“ (Baacke 1998) aktualisiert wird, bietet zahlreiche Anschlussfähigkeiten für eine konstruktive Auseinandersetzung mit den Neuen Medien (vgl. Hug 2001).

Die hier kurz dargestellte grundlegende Verknüpfungsstrategie sichert zunächst vorrangig die Mediennutzung. Die Bedeutung der oben genannten weiteren Dimensionen sollte zudem auch über den eigentlichen Lerngegenstand, d. h. den Inhalt der Veranstaltung erzeugt werden. Die neuen, erweiterten Kommunikationsmöglichkeiten und -bedeutungen müssen in den unterschiedlichen Phasen immer wieder gemeinsam thematisiert und reflektiert werden. Diese methodisch-didaktischen Kernelemente – die Verknüpfungsstrategien – müssen im Blended-Learning-Szenario implementiert sein, damit der Mehrwert des Blended Learning erzielt werden kann, denn eine virtuelle Lernumgebung allein sichert noch keinen Lernerfolg.

Pädagog/inn/en stehen grundsätzlich in der Verantwortung, mit den Teilnehmer/innen in einen kritischen Diskurs über den gesellschaftlichen Wandel zu treten, um den jeweils eigenen reflexiven lebenslangen Lernprozess anzuregen. Vor dem Hintergrund des anwachsenden Wissens bzw. Nicht-Wissens, das insbesondere durch die Daten- und Informationsflut über die Neuen Medien erzeugt wird, muss die Medienpädagogik weitere grundlegende Aspekte für Lernarrangements herausarbeiten, um den Wissenstransfer zu ermöglichen.

Literatur

- Baacke, D. (1997): Medienkompetenz. Tübingen
- Baacke, D. (1998): Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz. [Internet: www.gmk-net.de/auf002.htm (Stand 15.11.2003)]
- Back, A./Bendel, O./Stoller-Schai, D. (2001): E-Learning im Unternehmen. Grundlagen – Strategien – Methoden – Technologien. Zürich
- Buschmeyer, H. (1997): Multimedia als Herausforderung für die Aktualisierung der Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung. In: Jahrbuch des Landesinstitutes. Auf dem Weg zu einer integrierten Medienbildung. Beispiel und Beiträge aus dem Landesinstitut, S. 161–172
- Catenhusen, W.-M. (1999): Die Hochschulen und die Wissensgesellschaft. Rede des Parlamentarischen Staatssekretärs im Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der GEW-Sommerschule am 30.08.1999 auf Sylt. In: Mandl, H./Winkler, K. (2001): Auf dem

- Weg zu einer neuen Lernkultur. Der Beitrag der neuen Medien in der Aus- und Weiterbildung. 50 Jahre DIPF – Symposien im Frankfurter Römer 24.–25.09.2001. [Internet: www.dipf.de/publikationen/volltexte/publikationsverzeichnis/50mandl_volltext.pdf (Stand 15.11.2003)]
- Dichanz, H./Ernst, A. (2002): E-Learning. Begriffliche, psychologische und didaktische Überlegungen zum „electronic learning“. In: Scheffer, U./Hesse, F. (Hrsg.): E-Learning. Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen. Stuttgart, S. 43–66
- Hug, T. (2001): Neue Medien – alte Pädagogik? Anmerkungen zur Frage des Lernens mit platten Formen in Zeiten des Internet. In: *erziehung heute*, H. 2, S. 30–33
- Kerres, M. (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München
- Kerres, M. (2002): Online- und Präsenzlehre in Hybriden Lernarrangements kombinieren. In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis. Strategien, Instrumente, Fallstudien. CD-ROM. Köln, S. 1–19
- Kerres, M./de Witt, C. (2002): Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik. In: Kerres, M./de Witt, C. (Hrsg.): MedienPädagogik. [Internet: www.medienpaed.com/02-2/kerres_dewitt1.pdf (Stand 15.11.2003)]
- Mader, G./Stöckl, W. (1999): Virtuelles Lernen. Begriffsbestimmungen und aktuelle Befunde. Innsbruck
- Mandl, H./Winkler, K. (2001): Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Der Beitrag der neuen Medien in der Aus- und Weiterbildung. 50 Jahre DIPF – Symposien im Frankfurter Römer 24.–25.09.2001. [Internet: www.dipf.de/publikationen/volltexte/publikationsverzeichnis/50mandl_volltext.pdf (Stand 15.11.2003)]
- Meder, N. (2002): Web-Didaktik. [Internet: www.rz.uni-frankfurt.de/neue_medien/standardisierung/meder_text.pdf (Stand 15.11.2003)].
- Müller, R./Dürr, J. (2002): Plattformen und Programme. Grundlegende Verfahren und Tools des E-Learning. In: Scheffer, U./Hesse, F. (Hrsg.): E-Learning. Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen. Stuttgart, S. 164–184
- Rautenstrauch, C. (2001): Tele-Tutoren. Qualifizierungsmerkmale einer neu entstehenden Profession. Bielefeld
- Sauter, A./Sauter, W. (2002): Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining. Neuwied
- Schulmeister, R. (2000): Gutachten für das BM:BWK. Selektions- und Entscheidungskriterien für die Auswahl von Lernplattformen und Autorenwerkzeugen. [Internet: www.izhd.uni-hamburg.de/pdfs/Plattformen.pdf (Stand 15.11.2003)]
- Seufert, S./Mayr, P. (2002): Fachlexikon e-le@rning. Wegweiser durch das e-Vokabular. Bonn
- Wittpoth, J. (1998): Was macht die Erwachsenenbildung mit den Medien? In: REPORT. Literatur- und Forschungsbericht Weiterbildung, H. 42, S. 14–22
- Zeuner, C. (2003): Konstruktivismus in der Erwachsenenbildung. Zur Genese einer Diskussion. In: Zeitschrift für Kultur- und Bildungswissenschaften. Flensburger Universitätszeitschrift, H. 14, S. 79–89

Plattformen

c::web. [Internet: www.amma.de]

Stud.IP. [Internet: www.studip.de]

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Arno **Bammé**, Professor an der Universität Klagenfurt, Leiter der Abteilung Technik- und Wissenschaft am IFF (Interuniversitäres Institut für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung an den Universitäten Klagenfurt, Wien, Graz und Innsbruck), Direktor des Interdisziplinären Kollegs für Wissenschafts- und Technikforschung in Graz, E-Mail: arno.bamme@uni-klu.ac.at

Dr. Detlef **Behrmann**, wissenschaftlicher Assistent am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Koblenz-Landau, E-Mail: behrmann@uni-landau.de

PD Dr. Walter **Bender**, Privatdozent am Lehrstuhl für Andragogik der Universität Bamberg, E-Mail: walter.bender@ppp.uni-bamberg.de

Prof. Dr. Bernd **Dewe**, Professor am Institut für Pädagogik der Universität Halle-Wittenberg, E-Mail: dewe@paedagogik.uni-halle.de

Olaf **Dörner**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik der Universität Bochum, E-Mail: olaf.doerner@rub.de

Doris **Drexl**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Universität München, E-Mail: doris.drexl@lrz.uni-muenchen.de

Prof. Dr. Peter **Faulstich**, Professor am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik der Universität Hamburg, E-Mail: faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de

Prof. Dr. Veronika **Fischer**, Professorin am Fachbereich Kultur- und Gesellschaftswissenschaften der Fachhochschule Düsseldorf, E-Mail: Veronika.Fischer@fh-duesseldorf.de

Prof. Dr. Hermann J. **Forneck**, Professor am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Gießen, E-Mail: hermann.forneck@erziehung.uni-giessen.de

Andreas **Franke**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Berufspädagogik der Technischen Universität Dresden, E-Mail: Andreas.Franke@mailbox.tu-dresden.de

Prof. Dr. Wiltrud **Gieseke**, Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, E-Mail: Wiltrud.Gieseke@rz.hu-berlin.de

Prof. Dr. Philipp **Gonon**, Professor in der Abteilung Weiterbildung der Universität Trier, E-Mail: gonon@uni-trier.de

Petra **Grell**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik der Universität Hamburg, E-Mail: grell.petra@erzwiss.uni-hamburg.de

Dr. Anke **Grotlueschen**, wissenschaftliche Angestellte am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik der Universität Hamburg, E-Mail: grotlueschen@erzwiss.uni-hamburg.de

Juniorprofessorin Dr. des. Heidrun **Herzberg**, Juniorprofessorin am Institut für Erziehungswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, E-Mail: heidrun.herzberg@rz.hu-berlin.de

PD Dr. Markus **Höffer-Mehlmer**, Privatdozent am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Koblenz-Landau, E-Mail: hoefferm@uni-landau.de

Prof. Dr. Günther **Holzapfel**, Professor am Institut für Humanistische Pädagogik in Schule und Weiterbildung der Universität Bremen, E-Mail: gholzapfel@uni-bremen.de

PD Dr. Wolfgang **Jütte**, Leiter der Interdisziplinären Plattform Weiterbildungsforschung der Donau-Universität Krems, E-Mail: wolfgang.juette@donau-uni.ac.at

Bernd **Käpplinger**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, E-Mail: kaepplinger@die-bonn.de

Dr. Ulrike **Kastler**, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Interdisziplinären Plattform Weiterbildungsforschung der Donau-Universität Krems, E-Mail: ulrike.kastler@donau-uni.ac.at

Michaela **Köhler**, wissenschaftliche Hilfskraft in der Abteilung Weiterbildung der Universität Trier, E-Mail: koehlermi@web.de

PD Dr. Harm **Kuper**, Privatdozent am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin, E-Mail: qper@zedat.fu-berlin.de

PD Dr. Joachim **Ludwig**, Privatdozent an der Fakultät für Pädagogik der Universität der Bundeswehr München, E-Mail: joachim@ludwigweb.de

Dr. Dorothee M. **Meister**, wissenschaftliche Angestellte am Institut für Wissensmedien Tübingen und Lehrbeauftragte am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen, E-Mail: d.meister@iwm-kmrc.de

Dr. Svenja **Möller**, wissenschaftliche Assistentin am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik der Universität Hamburg, E-Mail: moeller.svenja@erzwiss.uni-hamburg.de

Jutta **Reich**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Universität München, E-Mail: reich@lrz.uni-muenchen.de

Ricarda T. D. **Reimer**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Flensburg, E-Mail: reimer@uni-flensburg.de

Dr. des. Steffi **Robak**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Humboldt-Universität Berlin, E-Mail: Steffi.Robak@erziehung.uni-giessen.de

Dr. Michael **Schemmann**, wissenschaftlicher Assistent am Institut für Pädagogik der Universität Bochum, E-Mail: michael.schemmann@ruhr-uni-bochum.de

Prof. Dr. Jochen **Schmerfeld**, Professor am Fachbereich Pflege der Katholischen Fachhochschule Freiburg, E-Mail: schmerfeld-j@kfh-freiburg.de

Dr. Sabine **Schmidt-Lauff**, derzeit Professurvertretung am Institut für Pädagogik der Universität Potsdam, E-Mail: sabine.schmidt-lauff@rz.hu-berlin.de

Dr. Ingeborg **Schüßler**, wissenschaftliche Assistentin im Fachgebiet Pädagogik der Technischen Universität Kaiserslautern, E-Mail: schuess@rhrk.uni-kl.de

Prof. Dr. Rudolf **Tippelt**, Professor am Institut für Pädagogik der Universität München, E-Mail: tippelt@edu.uni-muenchen.de

Dr. Bettina **Thöne-Geyer**, Coach und Trainerin für soziale Kompetenz, Castrop-Rauxel, E-Mail: Bettina.Thoene@t-online.de

Prof. Dr. Michael **Vester**, Professor am Institut für Politische Wissenschaft der Universität Hannover, E-Mail: m.vester@agis.uni-hannover.de

Prof. Dr. Angelika C. **Wagner**, Professorin am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, E-Mail: wagner@erzwiss.uni-hamburg.de

Prof. Dr. Gisela **Wiesner**, Professorin am Institut für Berufspädagogik der Technischen Universität Dresden, E-Mail: wiesner@rcs.urz.tu-dresden.de

Prof. Dr. Christine **Zeuner**, Professorin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Flensburg, E-Mail: zeuner@uni-flensburg.de

Weiterbildung in der Metropole



Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole

*Studie zu Weiterbildungsverhalten und
-interessen der Münchner Bevölkerung*

**Reihe: Theorie und Praxis der
Erwachsenenbildung**

RUDOLF TIPPELT, MEIKE WEILAND,
SYLVA PANYR, HEINER BARZ

Bielefeld 2003, 200 Seiten, 21,90 €

ISBN 3-7639-1881-7

Best.-Nr. 14/1084

Qualifizierte Adressatenforschung ist eine wichtige Voraussetzung für eine teilnehmer- und bedarfsorientierte Planung und Gestaltung von Weiterbildungsangeboten. Diese empirische Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner Bevölkerung erforscht aus der Perspektive der Milieuforschung erstmalig den Zusammenhang von sozialer Lage, Lebensstil und Weiterbildung in

einer Metropole. Sie orientiert sich in Theorie und Empirie an neueren Arbeiten zur Sozialstruktur Deutschlands und am Milieukonzept von Sinus-Sociovision und gibt differenzierte Einblicke in die milieuspezifischen Einstellungen und Erwartungen. Weiterbildungsinstitutionen erhalten damit Hinweise für eine noch engere Verzahnung von Angebot und Nachfrage.



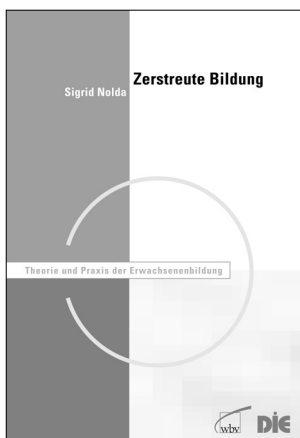
Ihre Bestellmöglichkeiten:

W. Bertelsmann Verlag, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Tel.: (05 21) 9 11 01-11
Fax: (05 21) 9 11 01-19, E-Mail: service@wbv.de, Internet: <http://shop.wbv.de>

W. Bertelsmann Verlag Fachverlag für Bildung und Beruf



Bildung durch Medien



Zerstreute Bildung

*Mediale Vermittlungen von
Bildungswissen*

**Reihe: Theorie und Praxis der
Erwachsenenbildung**

SIGRID NOLDA

Bielefeld 2004, 214 Seiten, 21,90 €

ISBN 3-7639-1887-6

Best.-Nr. 14/1089

Medien sind als Vermittlungsinstanzen nicht unumstritten, erst recht, wenn es um das hohe Gut des Wissens klassischer Fächer geht wie Literatur, Kunst, Musik, Philosophie. Die Autorin hat fünf Jahre lang gesammelt:

Beiträge in Fernsehen und Hörfunk, Zeitungen und Zeitschriften, Bücher

und CD-ROMs. Diese hat sie auf ihre aus erwachsenenpädagogischer Sicht interessante „Potenzialität für Aneignungen“ hin untersucht. Dabei unterscheidet sie als Dimensionen medialer Vermittlung: Aktualisierung, Biografisierung, Personalisierung, Lokalisierung, Visualisierung, Dialogisierung und Oralisierung, Virtualisierung, Prozeduralisierung.



Ihre Bestellmöglichkeiten:

W. Bertelsmann Verlag, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Tel.: (05 21) 9 11 01-11
Fax: (05 21) 9 11 01-19, E-Mail: service@wbv.de, Internet: <http://shop.wbv.de>

W. Bertelsmann Verlag Fachverlag für Bildung und Beruf

