

Beiheft zum
REPORT

Peter Faulstich, Giesela Wiesner, Jürgen Wittpoth
(Herausgeber/innen)

**Wissen und Lernen,
didaktisches Handeln und
Institutionalisierung**

**Befunde und Perspektiven der
Erwachsenenbildungsforschung**

Dokumentation der Jahrestagung 2000
der Sektion Erwachsenenbildung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Beiheft zum Report

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und
Institutionalisierung : Befunde und Perspektiven der
Erwachsenenbildungsforschung / Hrsg.: Jürgen Wittpoth –

Bielefeld : Bertelsmann, 2001

(Dokumentation der Jahrestagung ... der Sektion
Erwachsenenbildung der

Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 2000)

(Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung ; Beih.)

ISBN 3-7639-1828-0

© 2001 by Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V. (DIE)

Heftherausgeber Jürgen Wittpoth

Redaktion Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Vorstand):
Peter Faulstich, Giesela Wiesner, Jürgen Wittpoth

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

Best.-Nr. 39/0100

Inhalt

Begrüßung/Eröffnung

Peter Faulstich

„Forschungsmemorandum“ – Wissenschaftstradition und Entwicklungsperspektiven 7

Plenumsvortrag

Dirk Rustemeyer

Nichtsehen sehen 15

Arbeitsgruppe 1

Lernen Erwachsener

Moderation: Peter Faulstich

Joachim Ludwig

Die Kategorie „subjektive Lernbegründung“ als Beitrag zur empirischen Differenzierung der Vermittlungs- und Lernerperspektiven mit Blick auf das Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung 29

Susanne Kraft

Selbstgesteuertes Lernen – Erfahrungen und Probleme aus Sicht der Lernenden 39

Gisela Wiesner

Voraussetzungen, Bedingungen und methodische Gestaltungsansätze selbstorganisierten Lernens – Sichtweisen von Weiterbildnern und Weiterbildnerinnen 47

Bernd Dewe

Wissenserwerb zwischen Vergewisserung und Ungewissheit – Lerntheoretische Anmerkungen aus einem Forschungsprojekt 63

Arbeitsgruppe 2

Umgang mit Wissen

Moderation: Jochen Kade

Jochen Kade

„Umgang mit Wissen“ – Unsicherheit als gemeinsamer Bezugspunkt? 76

<i>Christiane Hof</i> Institutionelle Bedingungen des Umgangs mit Wissen – Eine Fallstudie zum Kursleiterhandeln	79
<i>Sigrid Nolda</i> Zur Vermittlung von Bildungswissen im Fernsehen	90
<i>Burkhard Schäffer</i> Generationenspezifische Wissensaneignung in einer Mediengesellschaft – Das Beispiel Computerwissen	101
<i>Klaus Harney/Stefanie Hartz</i> Beruf, Organisation und Aneignung – Betriebliches Geschehen zwischen Expertise, Management und mentaler Mitgliedschaft	115
<i>Manfred Kroschel/Regine Mohr</i> Prozessierung von Wissen in Unternehmen	129
Arbeitsgruppe 3	
Didaktisches Handeln	
Moderation: Ekkehard Nuissl	
<i>Ekkehard Nuissl</i> Diadaktisches Handeln	141
<i>Ingeborg Stahr</i> Mentoring und Weiterbildung – Zu den Synergieeffekten individualisierten und kollektiven Lernens	143
<i>Markus Höffer-Mehlmer</i> Didaktik des Ratschlags – Zur Methodologie und Typologie von Ratgeber- Büchern	155
<i>Dorothee M. Meister</i> WeltWeiteWeiterbildung – Lernumgebungen im Internet mit neuen Anforderungen an Lehrende und Profession	165
Arbeitsgruppe 4	
Institutionalisierung und Systembildung	
Moderation: Erhard Schlutz	
<i>Erhard Schlutz</i> „Institutionalisierung und Systembildung“ im Kontext des Forschungs- memorandums und des Forschungsstandes	177

Käthe Schneider

Stand der Forschung und Theoriebildung zur Erklärung des zielgerichteten Lernens Erwachsener 181

Christiane Schiersmann

Institutionenanalyse am Beispiel der Familienbildung..... 190

Christine Zeuner

Realistische Wende? Zur Institutionalisierung der beruflichen Weiterbildung in Hamburg von 1945 bis 1972 203

Wolfgang Jütte

Beziehungsgeflechte in lokalen Institutionenlandschaften – Eine ethnographische und netzwerkanalytische Betrachtung von Sozialstrukturen in der Weiterbildung 214

Josef Schrader

Auf dem Weg zum System? Institutioneller Wandel in der Weiterbildung seit der Bildungsreform 225

Autorinnen und Autoren 239

Peter Faulstich

„Forschungsmemorandum“ – Wissenschaftstradition und Entwicklungsperspektiven

Der Anstoß, ein „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung“ vorzulegen, war ein Ungenügen an der eigenen Lage in der Wissenschaft. Zwar werden „Weiterbildung“ und „Lebenslanges Lernen“ hoch bewertet bei Jubiläen, Empfängen, Debatten, Diskussionen und in Foren, auch im „Forum Bildung“, dem einige unserer Zunft angehören. Dabei stoßen wir aber auch auf Begründungslücken, wenn nach durch Forschung fundierten Belegen gefragt wird. Beratungsaktivitäten offenbaren Forschungsdefizite.

Dies geht jedoch tiefer. Letztlich spiegeln die Forschungsdefizite den Zustand einer Wissenschaftsgemeinschaft, die zum einen keineswegs an einem Mangel an Veröffentlichungoutput leidet. Es gibt so etwas wie eine Verführbarkeit durch hohe Nachfrage. Gleichzeitig wurde aber – zum ändern und sicherlich zu pauschal formuliert – eine systematische Forschung über die eigenen wissenschaftlichen Grundlagen nicht mit der nötigen Intensität verfolgt. Zwar gibt es mittlerweile eigene Leistungen und Profile in der Forschung, aber auch noch zahlreiche Desiderate.

Anstöße, diese zu bearbeiten, will das „Memorandum“ geben. Dazu braucht es auch eine Vergewisserung über die Situation in der Forschung und eine Rückbesinnung auf eigene Traditionen im Feld.

1. Zu Projektaktivitäten und zur Forschungsentwicklung

Die auf Erwachsenenbildung bezogenen Forschungsvorhaben und Projekte spiegeln den Zustand ihres Gegenstands. Kennzeichnend sind auf beiden Ebenen Unübersichtlichkeit, Vielzahl und Vielfalt. Aufgrund der kaum abgrenzbaren Themen und Probleme und der großen Zahl der beteiligten forschenden wie der fördernden Institutionen ist auch für Insider ein Überblick nur schwer herstellbar. Fast alle Fragen dieser Welt werden als Lernprobleme interpretiert und dann auch zum Untersuchungsgegenstand von Bildungsforschung (zum Überblick: Faulstich u. a. 1998).

Unbestreitbar ist ein wachsendes Interesse an Weiterbildungsforschung auch verursacht durch die Expansion des Gegenstandsbereiches. Teilnahmezahlen und Finanzaufwand belegen einen Bedeutungszuwachs und ein Umfangswachstum, welche die Erwachsenenbildung aus einem Randbereich zu einem relevanten Fokus gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Interesses haben werden lassen. Erwachsenenbildung wird zum Forschungsthema oft im Funktionszusammenhang anderer gesellschaftlicher Teilsysteme.

Entsprechend haben sich Forschungsaktivitäten verstärkt. Das Spektrum der forschenden Institutionen reicht von den großen, teils staatlich getragenen Forschungseinrichtungen, wie zum Beispiel dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, dem Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, dem Rationalisierungs-Kuratorium der deutschen Wirtschaft, über die Projektaktivitäten einzelner Träger und Einrichtungen, kleine kommerzielle Forschungsgruppen bis zu den Arbeiten an einzelnen Hochschulen.

Die Abgrenzungsschwierigkeiten verstärken sich noch, wenn man berücksichtigt, dass auch auf Seiten der Förderer ähnliche Breite besteht. So sind nicht etwa nur die für Bildung zuständigen Ministerien in diesem Bereich aktiv, sondern ein großer Teil einschlägiger Vorhaben wird über die Wirtschafts-, Sozial-, Frauenministerien u. a. betrieben. Auch bei nichtstaatlichen Fördereinrichtungen, wie z. B. der Hans-Böckler-Stiftung, ist Weiterbildung ein Förderschwerpunkt unter anderen. Die Finanzquellen reichen von internationalen Organisationen bis zu Aufträgen einzelner Träger. Das heißt auch, dass die damit geförderten Themen von Fragen der internationalen Entwicklung bis hin zur Kursgestaltung und der Lehr-/Lern-Forschung gehen.

Dabei gibt es, wenn man versucht, auf der Grundlage vorliegender Veröffentlichungen von Forschungsvorhaben in der Erwachsenenbildung einen Rückblick zu erstellen, sicherlich Verschiebungen der Blickrichtung.

- Eine erste Phase wissenschaftlicher Beschäftigung mit der Erwachsenenbildung kann schon etwa um die Jahrhundertwende verortet werden. Dabei folgten entsprechende Vorhaben auch damals schon dem Bedürfnis der in der Erwachsenenbildung Tätigen nach Reflexion ihrer eigenen Praxis. Beiträge kamen von unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, wie der Soziologie, der Psychologie, der Philosophie, den Staatswissenschaften usw. Im Zentrum der Projekte standen meist einzelne Einrichtungen und die Dokumentation ihrer Aktivitäten. Zu nennen sind die Auswertungen der Jahresberichte der Universitätskurse in Wien durch Ludo M. Hartmann im „Zentralblatt für Volksbildungswesen“ 1900/01, sowie von Johannes Tews über die Aktivitäten der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“.
- In einer zweiten Phase entstanden empirisch-statistische Analysen über Bildungsinteressen und Motivationslagen, wie sie in der Weimarer Republik erstellt worden sind. Zu nennen sind besonders die Arbeiten von Heller (1924), Hermberg und Seyferth (1932) über Leipzig, Paul Steinmetz (1929) über die deutsche Volkshochschulbewegung, Engelhardt (1926), Grosse (1932) und Buchwald (1934) über Bildungsinteressen. Diese Forschungsrichtung setzte sich mit den großen „Leitstudien“ (Hildesheimer und Göttinger Studie (vgl. Schlutz 1991)) und nachfolgenden Forschungsprojekten fort.
- Je stärker allerdings die politische Bedeutsamkeit von Erwachsenenbildung wuchs, desto enger wurden – in einer dritten Phase – Forschungsprojekte auch

in Politikberatungsprozesse eingebunden. Dies gilt bereits für die umfangreichen Arbeiten zum Bildungsurlaub der Heidelberger Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung (BUVEP-Projekt) und weiter für die verschiedenen Länderstudien über Bestand und Entwicklungsrichtungen der Erwachsenenbildung (Faulstich u. a. 1991, 1996).

Während lange Zeit ein starker Strang von historisch-hermeneutischer Arbeit betrieben wurde, scheint in den letzten Jahren eine empirisch-analytische, sogar instrumentelle Sichtweise stärker zu werden. Dies kann in Beziehung gesetzt werden zur verstärkten Indienstnahme von Erwachsenenbildung für verschiedene Partialinteressen. Selbstverständlich haben entsprechende wissenschaftliche Vorhaben immer auch einen Legitimationsaspekt, das heißt, das Ansehen von Forschung wird dazu verwendet, Aktivitäten abzusichern. Gleichzeitig sind aber auch wieder – vielleicht im Gegenzug dazu – vermehrt hermeneutisch-interpretative Konzepte aufgegriffen worden, welche sich der technologischen Umsetzung entziehen.

Angesichts dieser Ausgangslage kann es nicht überraschen, die Situation der Erwachsenenbildungsforschung noch als problematisch zu kennzeichnen. Dies gilt auch deshalb, weil eine grundlegende statistische Durchdringung des Bereichs Erwachsenenbildung immer noch nicht vorliegt. Die Situation der Weiterbildungsstatistik ist nach wie vor defizitär bis katastrophal. Auch das „Berichtssystem Weiterbildung“ konnte nur einige Rahmenbedingungen klären; wichtige Fragestellungen wie institutionelle Strukturen, Personal, Regionalität usw. sind auf dieser Basis nicht hinreichend bearbeitbar. Viele spannende Fragen werden deshalb gar nicht erst gestellt.

Problematisch für die Situation in der Erwachsenenbildungsforschung sind ihr enger Verwendungszusammenhang und umgekehrt die fehlende Grundlagenklärung. In gewisser Weise ist unsere – meine auch – Projektemacherei für die Weiterbildungsperspektive fatal. Es verstärkt sich der auch für andere Bildungsbereiche geltende Eindruck, dass Modellversuche und Projektansätze anstehende grundlegende Veränderungen ersetzen und lediglich einen Innovationsnebel entfalten. Gerade wenn man daran interessiert ist, eine langfristige Verstetigung der Erwachsenenbildung zu erreichen, ist ein Springen von Projekt zu Projekt, von Programm zu Programm, von Modell zu Modell eher problematisch. Wichtige Aufgabe wird es deshalb sein, den Diskussions- und Kooperationsverbund zwischen Forschungsvorhaben und Projektaktivitäten zu verstärken. Dabei ist sicherlich auf der einen Seite die Frage der gesellschaftlichen Relevanz berechtigt, sie darf aber nicht dazu führen, wissenschaftliche Autonomie zu gefährden. Dies scheint das Dilemma vieler Projekte, dass sie, da sie für unmittelbare Zuarbeit missbraucht werden, längerfristige Ausstrahlungen dann doch nicht haben.

Im Gegenzug könnte es perspektivisch entwickelbar sein, dass mittlerweile an den deutschen Hochschulen ein beachtliches quantitatives Potenzial an personellen

Ressourcen entstanden ist. Während erst 1970 die erste Professur für Erwachsenenbildung eingerichtet worden ist, gab es schon Mitte der neunziger Jahre ungefähr 25 C4-Stellen und 15 C3/C2-Stellen, die sich mit Fragen der Erwachsenenbildung befassen (vgl. Faulstich/Graeßner 1995). Auch wenn diese Zahlen sehr vorsichtig einzuschätzen sind, da teilweise andere Aufgabenzuschnitte greifen, könnten doch auf dieser Grundlage langfristige Forschungs- und Projektpotenziale gefunden werden, die sich im internationalen Vergleich sehen lassen können.

Allerdings scheint auch hier noch eine Kurzfristigkeit der Vorhaben vorzuherrschen. Eine verkürzte Frage nach „Praxisrelevanz“ setzt sich bis in die Hochschulen fort und verkennt die Notwendigkeit einer relativen Autonomie des Wissenschaftsprozesses. So kann nach wie vor beklagt werden, dass kurzfristige Auftragsforschung längerfristige Grundlagenforschung eher behindert; dass ein geringer Kooperationsgrad zwischen den Projekten gegeben ist und dass eine kontinuierliche Schwerpunktbildung bisher nicht erfolgt ist (vgl. Schiersmann/Tippelt 1994). Es käme deshalb darauf an, dass mit verschiedenen theoretischen und methodischen Konzepten eine veränderte „Projekt-Kultur“ des wissenschaftlichen Diskurses entsteht, damit eine in verschiedenen Teilbereichen in der Erwachsenenbildung sich verdichtende und kumulative Forschungsentwicklung und Projektaktivität entstehen kann.

Ein pragmatisch geklärtes Konzept von Erwachsenenbildungsforschung steht vor der Aufgabe, instrumentelle und reflexive Horizonte aufzunehmen. Dies vorausgeschickt, kann geprüft werden, inwieweit sich die bisher erfassten Projekte mit ihrem Aspektereichtum und ihrer Paradigmenvielfalt in langfristige Entwicklungslinien und Perspektiven einer Erwachsenenbildung einordnen lassen, welche nach wie vor den Begriff Bildung als Fokus unterstellt.

2. Zur Vergewisserung des Standes und der Aspekte der Erwachsenenbildungsforschung

Es wäre wenig sinnvoll, die Erwachsenenbildungsforschung einer einzelnen Disziplin, das heißt einer im Hochschulbereich organisatorisch segmentierten und personell mit spezifischen Rekrutierungsstrategien verfahrenen Teilwissenschaft zuzuordnen. Das „Memorandum“ verzichtet deshalb bewusst darauf, Bezug auf die verschiedensten Bindestrichdisziplinen zu nehmen. Dies würde der Realität des Forschungsfeldes nicht gerecht. Vielmehr gibt es Beiträge zur Erwachsenenbildungswissenschaft aus den verschiedensten Disziplinen. Dies reicht von den Naturwissenschaften bis zur Theologie. Von ihrer institutionellen Verortung ist die Erwachsenenbildungswissenschaft aber mittlerweile zu einem Fokus im Forschungsfeld geworden, wobei sie sich in der Tendenz als Partialdisziplin im Rahmen der Bildungswissenschaften versteht.

Auch in einem solchen Kontext sind verschiedenste wissenschaftstheoretische Grundpositionen möglich. Forschung darf nicht nur verstanden werden als empiri-

risch-analytische Herangehensweise im Sinne von Beobachtung, Befragung, Statistik und Experiment. Traditionell ist gerade im Bereich der Erwachsenenbildung ein historischer Zugang etabliert, der auf hermeneutische Verfahren setzt. Dies gilt auch für die Biographieforschung.

Nun muss man vorsichtig sein mit den Maßstäben. Es gibt keinen Anlass zu Lamento. Es gibt allerdings – auch wenn es als unfein gilt, darauf hinzuweisen – Probleme in der Disziplin (vgl. dazu für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik Lipsmeier 1989):

- Angesichts unerfüllter Hoffnungen auf Bildungsreform und sich verschärfender Problemlagen an den Universitäten erfolgte bei einigen Hochschulangehörigen ein Rückzug ins „Private“.
- Brisante Themen werden wenig kontrovers diskutiert. Im wissenschaftlichen Diskurs herrscht eine Tendenz zur Konfliktvermeidung – jedenfalls in der Artikulation im Rahmen der scientific community.
- Gegenüber vorgelegten Veröffentlichungen besteht eine Konflikttarmut, welche sich am „sanften“ Rezensionswesen ablesen lässt.
- Man hat sich nicht hinreichend gegen das Imponiergehabe von „Diskursgemeinschaften“ immunisiert.

Diese Oberflächenprobleme verstärken Gegenstandsdiffusität und Methodenunsicherheit. Erwachsenenbildungswissenschaft hat keinen abgeschlossenen, festen Gegenstandsbereich, in dem quasi wie in einer Schachtel verschiedenste Wirklichkeiten und Begrifflichkeiten sortiert werden könnten. Während man lange Zeit versuchte, sich auf die Definition des Deutschen Bildungsrates, Erwachsenenbildung sei die Wiederaufnahme organisierten Lernens nach einer ersten Bildungsphase, zu retten versuchte, ist dies spätestens seit der Diskussion über „Zerfaserung“ und „Entgrenzung“ auch wieder problematisch geworden. Damit eröffnet sich für die Erwachsenenbildungswissenschaft ein weiter Horizont von Forschungsgegenständen, welcher vom konkreten Lernen in spezifischen Konstellationen, über Kurse und Programme, das Spektrum der Institutionen bis hin zu Systemstrukturen reicht.

Die Offenheit der Gegenstandskonstitution kann auf keinen Fall kompensiert werden durch Methodenvorschriften, welche Erwachsenenbildungsforschung festzurren wollen auf ein bestimmtes „methodologisches Paradigma“. Es ist zwar mittlerweile Konsens, dass quantitative Methoden empirischer Sozialforschung bei Bildungsproblemen nur begrenzten Aussagewert haben. Von daher gibt es eine Hinwendung zu qualitativen Instrumenten. Aber auch dies hat beschränkte Reichweite. Es geht dann darum, an einem entsprechend erweiterten, angemessenen methodischen Arsenal weiterzuarbeiten.

3. Forschungstraditionen und -perspektiven

Erinnert werden sollte, um Perspektiven aus Tradition zu gewinnen, daran, dass es Versuche, sich reflexiv im Sinne einer Metadiskussion des Gegenstandsbereiches und des Forschungsstandes zu vergewissern, auch schon sehr frühzeitig gegeben hat. Die erste Zusammenfassung liegt für den deutschen Sprachbereich mit dem von Leopold von Wiese vorgelegten Sammelwerk „Soziologie des Volkswesens“ von 1921 vor. Es wurde versucht, den Begriff und die Probleme der Volksbildung zu klären und Grundzüge einer Geschichtsphilosophie der Bildung vorzulegen. Neben philosophischen und pädagogischen Ansätzen ist vor allem die „Übersicht über die bestehenden Volksbildungseinrichtungen und Strömungen“ bemerkenswert, welche von Paul Honigsheim, damals Privatdozent der Philosophie und der Soziologie an der Universität Köln und gleichzeitig Leiter der städtischen Volkshochschule, bearbeitet wurde. In einigen Beiträgen wird auch eigenes empirisches Material einbezogen. Dies war zu Anfang der Weimarer Republik allerdings nur höchst punktuell verfügbar, weder die Statistik noch die vorliegenden empirischen Analysen erbrachten mehr als einige partielle Aussagen über Hörerzahlen und die Zusammensetzung und Interessen verschiedener Hörergruppen. Dies wurde auch vor 1933 kaum ausgeräumt. Weder die Arbeit der „Deutschen Schule für Volksforschung“ noch die „Zentralstelle für die deutschen Volkshochschulen“ unter der Leitung des Professors für Statistik an der Universität Jena, Paul Hermsberg, haben diese Defizite beseitigt.

Die Klage über den defizitären Stand durchzieht dann immer wieder die Bestandsaufnahmeversuche. Hans Tietgens nannte 1977 sieben Gründe für die Schwierigkeiten (in: Siebert 1977, S. 12/13). Diese gelten eingeschränkt weiter:

1. Es fehlt an einer Forschungstradition.
2. Der Bedeutungszuwachs verführt einerseits dazu, Fragen der Forschung auf solche nach ihrer Funktionalität zu verkürzen. Andererseits verstärkt dieser Bedeutungszuwachs die Tendenz, ins Grundsätzliche gehende Legitimationsdebatten zu führen.
3. Das Erwachsenenbildungs-Geschehen ist noch zufällig und fragil, so dass die fehlende Kontinuität die Entwicklung tragfähiger Kategorien behindert.
4. Das Selbstbewusstsein der „Praktiker“ ist ungesichert, so dass sie ihr Arbeitsfeld gegenüber der Forschung abschirmen.
5. Die Fragilität des Arbeitsfeldes führt zu mangelnder Repräsentativität und Übertragbarkeit der Forschungsergebnisse
6. Es bestehen Verständigungsschwierigkeiten zwischen Forschern und „Praktikern“.
7. Die im Bildungsbetrieb Stehenden sind wenig vorbereitet, die Relationen zwischen Untersuchungsergebnissen und ihren Bedingungen herzustellen.

Dies zeigt sich auch in der Art und Weise, in der die „Kommission Erwachsenenbildung“ der DGfE Forschungsfragen behandelt hat. Obwohl selbstverständlich diese Perspektive bei den Jahrestagungen immer eine Rolle spielte und zum Beispiel die Forschungen über Bildungsurlaub und Professionalisierung vorgestellt wurden, wurden „Stand und Aufgaben der empirischen Forschung“ zum ersten Mal auf der Jahrestagung 1985 thematisiert. Dabei wird der Gegenstandsbereich durch die Arbeitsgruppen gekennzeichnet: Adressaten- und Teilnehmerforschung; Lehr-Lern-Forschung; Institutionenforschung. Angesichts von Verunsicherungen greift die Kommission immer wieder zur Selbstvergewisserung auf Versuche zurück, empirisches Material über den Gegenstandsbereich bereitzustellen. Dies gilt auch für die Jahrestagung 1991 über empirische Forschung zur Bildung Erwachsener, bei der verschiedene Forschungsorientierungen, aber auch die Bezugnahme von Erwachsenenbildungsforschung auf Probleme spezifischer Gruppen, Frauen, Ältere und Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung dargelegt wurden. Der Zusammenhang von Theorie und forschungsleitenden Konzepten wurde dann zuletzt in der Jahrestagung 1994 bearbeitet. Dabei ist eine erneute Ausweitung des Feldes festzustellen über „Systemkonzepte“, „Sozialstrukturen“, „Biographie und Interaktion“ bis hin zu „Didaktik“.

In den verschiedenen Aufarbeitungen des Forschungsstandes zur Erwachsenenbildung überwiegt das Argumentationsmuster einer Defizitanalyse. Nach wie vor gilt die Feststellung von Erhard Schlutz (1991): „Zwischen der wachsenden Bedeutung von Weiterbildung und ihrer geringen wissenschaftlichen Erschließung besteht immer noch eine auffällige Diskrepanz“ (S. 5). Dies wird schon durch die Blickrichtung auf offene Fragen nahegelegt. Deshalb sollte allerdings nicht unterschlagen werden, dass in den letzten zwanzig Jahren die wissenschaftlichen Aktivitäten in diesem Gegenstandsbereich sich erheblich ausgeweitet haben. Damit ist immerhin ein Ausgangsniveau erreicht, von dem aus sich Entwicklungsperspektiven entfalten lassen. Daran gilt es weiterzuarbeiten, und dazu will das Memorandum Impulse geben.

Literatur

- Buchwald, R.: Die Bildungsinteressen der deutschen Arbeiter. Tübingen 1934
 Engelhardt, V.: Die Bildungsinteressen in den einzelnen Berufen. Volkshochschule Groß-Berlin. Frankfurt/M. 1926
 Faulstich, P. u. a.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim 1991
 Faulstich, P./Graeßner, G.: Grundständiger Studiengang Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Weiterführende Studienangebote. Bielefeld 1995
 Faulstich, P./Döring, O./Teichler, U.: Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein. Weinheim 1996
 Faulstich, P./Krohn, M./Bayer, M.: Zukunftskonzepte der Weiterbildung, Weinheim 1998
 Grosse, F.: Die Bildungsinteressen des großstädtischen Proletariats. Breslau 1932
 Heller, H.: Freie Volksbildungsarbeit. Leipzig 1924

- Hermberg, P./Seiferth, W.: Arbeiterbildung und Volkshochschule in der Industriestadt. Breslau 1932
- Kommission Erwachsenenbildung der DGfE: Empirische Forschung zur Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1992
- Lipsmeier, A.: Möglichkeiten und Probleme einer Kooperation in der Berufsbildungsforschung. In: BWP 1989, H. 5, S. 19 – 26
- Schiersmann, Chr./Tippelt, R.: Forschungsentwicklung Weiterbildung. In: Erziehungswissenschaft 1994, H. 10, S. 51 – 69
- Schlutz, E.: Leitstudien der Erwachsenenbildung. In: Kommission Erwachsenenbildung der DGfE: Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener, Frankfurt/M. 1992, S. 39 – 55
- Siebert, H. (Hrsg.): Praxis und Forschung für die Erwachsenenbildung. Opladen 1977
- Siebert, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler 1979
- Steinmetz, P.: Die deutsche Volkshochschulbewegung. Karlsruhe 1929
- Tietgens, H.: Forschung für die Erwachsenenbildung. In: Siebert, H. (Hrsg.): Praxis und Forschung für die Erwachsenenbildung. Opladen 1977, S. 11 – 28
- Wiese, L. v. (Hrsg.): Soziologie des Volksbildungswesens. München, Leipzig 1921

Dirk Rustemeyer

Nichtsehen sehen

I.

Unter dem Titel „Konstruktivismus“ werden derzeit Überlegungen diskutiert, die versprechen, unsere Vorstellung von Erkenntnis und Lernen neu zu begründen. Traditionelle Grenzen zwischen Geistes-, Natur und Sozialwissenschaften sollen aufgehoben werden. Das Spektrum konstruktivistischer Positionen erstreckt sich von biologischen, neurologischen und informationstheoretischen über logische bis hin zu soziologischen, literaturwissenschaftlichen und pädagogischen Varianten (vgl. als Überblick Krohn/Küppers 1990, 1992; Rusch/Schmidt 1995; Schmidt 1987, 1992). Zwischen diesen Positionen bestehen zum Teil erhebliche theoretische und methodische Unterschiede. Im Sog der Rezeption konstruktivistischer Überlegungen treten solche Unterschiede jedoch häufig zugunsten prägnanter Thesen zurück. Einige Vertreter des Konstruktivismus verstehen sich nämlich als so „radikal“, dass sie ein „alteuropäisches“ Modell des Erkennens umkehren möchten. In ihren Augen gilt es die Einsicht durchzusetzen, dass sich das Erkennen nicht auf eine Wirklichkeit im Sinne eines von ihr unabhängigen Objektes richtet, sondern sie durch ihre Beschreibungen allererst hervorbringt. In dieser Variante präsentiert sich der Konstruktivismus als Alternative zur abendländischen Reflexion auf Wissen und Erkennen im Ganzen. Der vermeintlich einen Erkenntnis der einen Wirklichkeit wird das Modell einer Vielfalt von Wirklichkeiten gegenübergestellt. Diese Auffassung ist an Debatten über postmoderne Wissensformen anschlussfähig, die ebenfalls Hoffnungen nähren, dem Projekt der Moderne mit seiner angeblichen Fixierung auf einen Universalismus der Vernunft epistemisch, politisch und ästhetisch entrinnen zu können. Theoriekonjunkturen von Postmoderne und Konstruktivismus verstärken sich wechselseitig. Die Beschreibung von Wirklichkeit verlagert sich auf die Beobachtung von Beobachtern, die Wirklichkeiten erzeugen, indem sie sie beschreiben. Jede Beschreibung macht von einer Unterscheidung Gebrauch, die in ihrer Beschreibung nicht vorkommen kann, weil sie diese voraussetzt. Ein Beobachter sieht etwas, weil er etwas anderes nicht sieht, aber er kann nicht sehen, was er nicht sieht, denn er sieht nur, was er sieht, weil er nicht sieht, was er nicht sieht. Erst ein anderer Beobachter könnte das Nichtsehen eines Beobachters sehen, würde aber zugleich nicht sehen können, was er selbst nicht sieht, weshalb es eines anderen Beobachters bedürfte, der wiederum von einem Beobachter beobachtet würde. Die Einheit der Welt transformiert sich zu einem azentrischen Gebilde sich wechselseitig beobachtender Beobachter, die füreinander intransparent bleiben.

Der Konstruktivismus selbst ist – als eine Wirklichkeit der Beschreibung von Wissen – seinen eigenen Voraussetzungen nach also Resultat seiner Beschreibun-

gen. Die folgende Beschreibung konstruktivistischer Beobachtungsformen würde mithin ebenfalls konstruktivistisch verfahren – was immer sie tut, wenn sie den Konstruktivismus beschreibt. Sie konstruiert ihren Gegenstand. Das geht, gemäß der konstruktivistischen Devise der „Viabilität“, gut, solange es gut geht und kein Konstruktivist protestiert. Täte er das, wäre er allerdings ein schlechter Konstruktivist, da er die Beschreibungen seines Beobachters in Frage stellen und sich als eine unabhängige Wirklichkeit behaupten würde. Meine folgenden Beobachtungen schränken ihre Konstruktionsfreiheit gleichwohl an den Selbstbeschreibungen ihrer Bezugstheorien ein. Ich folge damit der nichtkonstruktivistischen Vermutung, dass es ganz ohne Hermeneutik nicht nur nicht lange gut, sondern gar nicht geht. Ziel meiner Beschreibung konstruktivistischer Beschreibungsformen ist es, den blinden Fleck konstruktivistischer Beschreibungen sichtbar zu machen. Um zu sehen, was Konstruktivisten nicht sehen, bedarf es einer Differenzierung konstruktivistischer Argumente. Ich werde die Herausforderung des Konstruktivismus gegenüber der Philosophie ernst nehmen und aus der Perspektive der Philosophie die Unterscheidungen des Konstruktivismus im Unterschied zu anderen Unterscheidungen prüfen. Das Ergebnis dieser Beobachtung ist paradox. Es lässt sich vorab in vier Thesen zusammenfassen. Erstens: „Den“ Konstruktivismus gibt es nicht. Zweitens: Wohlverstanden, finden sich Elemente „konstruktivistischer“ Argumente in zentralen Theoriezusammenhängen der angeblich überholten alteuropäischen Tradition. Der Konstruktivismus existiert aber als Konstruktivismus nur durch die konstruierte Unterscheidung von der Tradition innerhalb der Tradition. Er ist Teil dessen, was er ausschließen möchte. Drittens: Dies zu übersehen, hat neben erkenntnistheoretischen Hypothesen methodische Verkürzungen zur Folge, die hinter Einsichten der vermeintlich überwundenen Tradition zurückfallen. Viertens: Das zeigt sich auch am Diskurs der Erziehungswissenschaft. Deren Rezeption konstruktivistischer Thesen führt zu einer paradoxen Konstellation. Potentiell destruktive Konsequenzen konstruktivistischer Thesen für ein pädagogisches Selbstverständnis werden nicht nur abgeblendet, sondern sogar für eine konstruktivistische Reformulierung dieses Selbstverständnisses genutzt. Die daraus resultierende Beschreibung der pädagogischen Wirklichkeit legt ein pädagogisches Selbstverständnis nahe, das den Abschied von wirklichkeitsverändernden Aspirationen als neue Bildungstheorie präsentiert.

II.

„Den“ Konstruktivismus gibt es nicht. Vielmehr treten konstruktivistische Thesen in verschiedenen Theoriezusammenhängen und in Bezug auf unterschiedliche Gegenstandsbereiche auf. Ich möchte vier Hauptvarianten knapp unter dem Gesichtspunkt skizzieren, welche gemeinsamen theoriestrategischen Probleme sie aufwerfen.

Faszinationskraft gewinnen konstruktivistische Thesen durch die Verheißung, die Kluft zwischen Natur- und Geisteswissenschaften zu überbrücken. Solche Aus-

sichten werden vor allem von biologischen und kybernetischen Forschungen genährt. Ihr innovativer erkenntnistheoretischer Anspruch gründet bei näherem Hinsehen jedoch auf einem ambivalenten Wirklichkeitsbegriff, mit dessen Tücken nun gerade die philosophische Tradition Erfahrungen gesammelt hat, gegen die er sich richtet. Humberto Maturana bündelt seine kognitionsbiologischen Arbeiten in der These, dass Leben und Erkennen als autopoietische Prozesse zusammenfallen (vgl. Maturana 1985, 1987a, b, 1998). Leben ist Erkennen, und Erkennen heißt das erfolgreiche Handeln eines Organismus in seiner Umwelt, bezeichnet also nicht die Beziehung von Denken und Gedachtem. Leben und Erkennen bilden Strukturen, deren Logik nicht durch die Umwelt des Organismus determiniert ist. Solange der Organismus mit seinen internen Strukturen überlebt und Umweltbedingungen ohne gravierende Störung seiner Reproduktionsprozesse verarbeitet, spricht der Beobachter von einer Verträglichkeit zwischen Organismus und Umwelt. Dieser Beobachter beschreibt die Kopplung zwischen Umweltbedingungen und den inneren Relationen eines Organismus als Verhalten des Organismus. Dabei erhebt er keinesfalls den Anspruch, die Perspektive des beschriebenen Organismus gleichsam von „innen“ her einnehmen und diesen „verstehen“ zu können. Handelt es sich um eine Kopplung zwischen zwei Organismen, beschreibt dies der Beobachter als Koevolution. Handelt es sich bei diesen Organismen um Menschen, entsteht das Phänomen der Sozialität, zu dem wesentlich die symbolische Struktur der Sprache gehört. Im Medium der Sprache werden Unterscheidungen möglich, die den Organismen schließlich die Formulierung wissenschaftlicher Theorien über die Identität von Leben und Erkennen erlauben. Ein Beobachter kann nun diese symbolvermittelten Koevolutionen so beschreiben, als ob die Bedeutungen – der Sinn –, die er der beobachteten Verhaltenskorrelation zuschreibt, diese Interaktionen von Organismen selbst bestimmen würden. Allerdings ist damit nicht gesagt, dass die sprachverwendenden Lebewesen tatsächlich identische Repräsentationen verwenden. Verstehen in einem hermeneutischen Sinne ist keine notwendige Voraussetzung für den Fortgang von Koevolution und Kommunikation. Solange der kommunikative Symbolaustausch nicht zusammenbricht, mag jeder denken, was er denkt, sofern er denkt, sich im Horizont einer gemeinsamen Weltbeschreibung zu bewegen, in dem man gegenseitig versteht, was man denkt und sagt. Für Beobachter von Fakultätssitzungen oder Tagungen besitzt diese Beschreibung vermutlich eine gewisse Startplausibilität. Nun sind diese unterschiedlichen Beschreibungen aber auf das Medium der Sprache angewiesen. Unterschiedliche Beschreibungen der Welt – verschiedene „Wirklichkeiten“ – variieren in Maturanas Augen mithin eine gemeinsame symbolische Struktur. Von dieser gemeinsamen symbolischen Struktur der Sprache macht schließlich auch der konstruktivistisch arbeitende Biologe Gebrauch, wenn er mit ihrer Hilfe die Differenz zwischen sprachlichen Beschreibungen von Wirklichkeiten im Plural einerseits sowie einer nicht-sprachlichen Struktur biologischer Prozesse andererseits beschreibt. Die operationale Geschlossenheit dieser biologisch-autopoietischen Lebensprozesse wiederum existiert nur in der sprachlichen Beschreibung des Beobachters. Mit ande-

ren Worten: Der Biologe konstruiert im Bereich einer intersubjektiv gemeinsamen symbolischen Ordnung eine Beschreibung dieser Ordnung. Diese Beschreibung beruht auf der Unterscheidung der symbolischen Ordnung von einer nichtsymbolischen Wirklichkeit, wobei die nichtsymbolische Wirklichkeit biologischer Prozesse als Bedingung der Möglichkeit der gemeinsamen symbolischen Ordnung beschrieben wird, innerhalb derer die Beschreibung dieser Differenz erst möglich ist. Ist also die nichtsymbolische Wirklichkeit Möglichkeitsbedingung der symbolischen Wirklichkeit, so ist doch die symbolische Wirklichkeit zugleich auch Möglichkeitsbedingung der nichtsymbolischen Wirklichkeit, denn diese existiert ja nur in der symbolischen Beschreibung. Dieses erkenntnistheoretische Paradox wird weiter kompliziert: Die Variationen sprachlicher Beschreibungen, die innerhalb der symbolischen Ordnung der Sprache vorkommen, dürfen als Variationen lebensfähiger Organismen nämlich nicht behaupten, anderen Beschreibungen überlegen zu sein, weil sie die Wirklichkeit besser repräsentieren, denn diese Wirklichkeit soll nicht unabhängig von ihren Beschreibungen existieren. Eine konstruktivistische Beschreibung von Leben als Erkennen ist mithin nicht besser als eine andere, sondern lediglich anders. Zugleich beansprucht jedoch Maturanas Biologie der Kognition, eine Beschreibung anzufertigen, die anderen Beschreibungen wissenschaftlich vorzuziehen ist. Überdies wird die starke Behauptung einer Geschlossenheit und wechselseitigen Intransparenz der sprachlichen Beschreibungen verschiedener Beobachter, also die These einer Pluralität von Wirklichkeiten, die erheblich zur Faszination des Konstruktivismus beiträgt, dadurch relativiert, dass Maturana das Bewohnen einer gemeinsamen kulturellen Welt bei diesen Beobachtern unterstellt. Das Leben beschreibt sich als autopoietischer Prozess in immer neuen sprachlichen Beschreibungen gleichsam selbst (vgl. Maturana 1990, S. 108ff.). Die Natur erzeugt aus sich selbst reflexive Strukturen, die als natürliche Phänomene eine symbolische Repräsentation der Natur ermöglichen. Diese Figur erinnert an Vorläufer im Zusammenhang einer romantischen Natur- oder Lebensphilosophie, ohne dass diese Bezüge expliziert würden (vgl. z. B. Schelling 1982).

Maturanas zirkuläre erkenntnistheoretische Argumentation übernimmt auch Roth, wenn er eine phänomenale und konstruierte Wirklichkeit von einer wahrnehmungstranszendenten Wirklichkeit unterscheidet (vgl. Roth 1987a, b, 1990, 1992). Er tut dies, um eine biologische Beschreibung des Erkennens anfertigen zu können, die die phänomenal zugängliche Wirklichkeit erklärt, indem sie diese auf etwas anderes zurückführt. Zugleich bestreitet Roth aber die ontologische Bedeutung dieser Wirklichkeitsunterstellung. Mit anderen Worten: Die Prämisse der konstruktivistischen Erkenntnistheorie wird zugleich benutzt und in ihrer ontologischen Relevanz bestritten, von der doch ihr argumentatives Potential abhängt.

Was im Kontext der Neurobiologie als autopoietischer Prozess beschrieben wird, der seine Elemente selbst erzeugt, erscheint im Zusammenhang der Informationstheorie als Formenkalkül (vgl. Foerster 1985a, b, 1993). Solche Kalküle resultieren aus Operationen, die ihr Ergebnis zum Ausgangspunkt der nächsten Operati-

on machen. Relationen, die dabei entstehen, werden als unabhängig von verschiedenen – mathematischen, physikalischen, linguistischen oder biologischen – Objektbereichen angesehen. Aus kontingenten Anfangsunterscheidungen entstehen Formuniversen mit nichtkontingenter Struktur. Rekursive Operationen führen bei Lebewesen beispielsweise zum Aufbau einer relativ stabilen Welt aus qualitativ neutralen und nur quantitativ variablen Nervenimpulsen. Unter dieser Perspektive bringen konstruktivistische Beschreibungen qualitative Differenzen zwischen verschiedenen Phänomenen zum Verschwinden. Qualitative Entdifferenzierung erscheint ihnen als Vorzug, um universale logische Strukturen in den Blick zu bekommen. Aus der Annahme einer operationellen Geschlossenheit jedes einzelnen Systems und der Relativität je seiner „Wirklichkeit“ ergibt sich so die Konsequenz einer universalen Struktur rekursiver Prozesse. Diese Universalität verträgt sich nicht nur schwer mit der These einer Pluralität beobachterrelativer Wirklichkeiten, sondern sie weckt metaphysische Konnotationen. Spencer Brown beispielsweise sucht in den Formgesetzen, die bei der Beschreibung unterschiedlicher Phänomene zutage treten, die Fundamentalstruktur möglicher Welt-Ordnungen (vgl. Spencer-Brown 1969). Und auch bei Bateson expandiert die Informationstheorie zu einer Ökologie des Geistes, die den Begriff Gottes neu formuliert (vgl. Bateson 1990). So gesehen, besitzt die konstruktivistische Erkenntnistheorie starke Affinitäten nicht nur zur Natur- und Lebensphilosophie, sondern zum Projekt der Metaphysik insgesamt.

Schließlich hat Glasersfeld konstruktivistische Überlegungen im Anschluss an Piaget psycholinguistisch weiterverfolgt (vgl. Glasersfeld 1985, 1987a, b, 1992, 1996). Glasersfeld möchte Piaget insofern radikalisieren, als er dessen vermeintliche Annahme einer subjektunabhängigen Wirklichkeit zugunsten der Annahme des rein internen Aufbaus „viabler“ – brauchbarer statt „wahrer“ – Erfahrungsstrukturen ersetzt. Dieser Versuch mündet jedoch in das gleiche erkenntnistheoretische Dilemma, wie es sich bei Maturana bereits zeigte. Denn der Begriff der Viabilität setzt die Existenz einer beschreibungsunabhängigen Wirklichkeit voraus. Nur in Bezug auf diese ergibt es nämlich einen Sinn, dass subjektive Konstruktionen sich bewähren oder scheitern können sollen. Eine konstruierte Wirklichkeit wird auf eine kognitiv unzugängliche, aber argumentativ in Anspruch genommene Wirklichkeit bezogen. Ohne diese Unterstellung würden Konstruktionen an sich selbst scheitern können. Anders als Piaget oder Kant glaubt Glasersfeld nicht an eine gemeinsame Struktur des Wirklichkeitsaufbaus von Subjekten. Universale Formen der Wirklichkeitskonstruktion bestreitet er gegenüber seinen Kantischen Voraussetzungen wie gegenüber informationstheoretischen Varianten des Konstruktivismus. Dies mündet in einen methodologischen Individualismus und führt zu der starken These einer Jemeinigkeit von Welten. Gerade in dieser zugespitzten Form werden konstruktivistische Thesen häufig wahrgenommen. Sie führen jedoch in das klassische Problem des Solipsismus, das Maturana vermeiden will, indem er eine gemeinsame sprachliche Welt von Beobachtern einfach voraussetzt. Die phänomenal zugängliche Intersubjektivität der Wirklichkeit wird erkenntnistheoretisch bestritten und als bloß subjektive Konstruktion dargestellt, wobei die methodische

Schwierigkeit entsteht, diese Intersubjektivität in ihrer Genese überhaupt verstehen zu können. Ihre Nichtverstehbarkeit aber, die doch jeder Alltagserfahrung widerspricht, erscheint unter konstruktivistischen Vorzeichen als erkenntnistheoretische Innovation.

Fassen wir zusammen: Mit unterschiedlicher Akzentuierung arbeiten konstruktivistische Positionen mit einem ambivalenten Wirklichkeitsbegriff. Dieser Wirklichkeitsbegriff ist paradox, weil er eine beschreibungsunabhängige Wirklichkeit sowohl argumentativ in Anspruch nimmt als auch bestreitet. Darüber hinaus betonen einige konstruktivistische Positionen eine logische Struktur rekursiver Operationen, die von qualitativen Differenzen im Objektbereich der Theorie abstrahiert und offen einen logischen Universalismus ins Auge fasst, der das Erbe der Metaphysik kybernetisch reformuliert. Andere Varianten hingegen bestreiten genau diesen Universalismus und betonen stattdessen eine solipsistisch abgeschlossene Pluralität von Wirklichkeiten, die jede konkrete Form von Intersubjektivität und Sozialität methodisch zum Rätsel werden lässt.

Aus eben diesen Gründen hat übrigens Luhmanns Systemtheorie sich von einem vermeintlich „radikalen“ Konstruktivismus distanziert. Für ihn bleibt die Operation, das traditionelle Erkenntnissubjekt als ein physikalisches oder biologisches Objekt zu beschreiben, im Bannkreis der kritisierten Epistemologie befangen. Luhmanns Systemtheorie reformuliert die philosophische Tradition deshalb mit ironischer Distanz metaphysikisomorph in soziologischen Begriffen (vgl. Luhmann 1984, S. 145f., 1988, 1990; Rustemeyer 1999).

III.

Verschiedene Varianten konstruktivistischer Theoriebildung haben gemeinsame epistemologische Schwierigkeiten. Diese Schwierigkeiten gehören auch im Kontext der Tradition, von der sich gelöst zu haben sie behaupten, zum vertrauten Themenbestand. Allerdings werden sie dort als unabweisbare Probleme und nicht als deren Lösung diskutiert. Die beiläufigen Hinweise auf einige vermeintliche „Vorläufer“ konstruktivistischen Denkens überspielen das Potential solcher Überlegungen. Damit sehen Konstruktivisten nicht, was sie sehen könnten, um ihre eigenen Konstruktionsprobleme zu lösen. Würden sie dies sehen, gäbe es aber wohl wenig Anlass, sich konstruktivistisch von der philosophischen Tradition loszusagen. Ich werde versuchen, solche Gemeinsamkeiten zwischen konstruktivistischen Argumentationselementen und den Reflexionsangeboten, die die philosophische Tradition bereithält, anhand weniger Aspekte zu illustrieren, um sodann nach den methodischen Defiziten und den gegenstandstheoretischen Verlusten konstruktivistischer Theorien zu fragen.

Gegenüber der Behauptung, dass die bisherige Philosophie Erkenntnis als Spiegelung einer gegenüber dem Erkennenden irgendwie transzendenten Realität be-

griffen habe, genügt die Rückfrage, wer ein solches Modell des Erkennens ernstlich vertreten hätte, wenn man von einfachsten Formen des Positivismus absieht. Eine solche philosophiehistorische Ungenauigkeit bliebe so lange folgenlos und damit zu vernachlässigen, wie Konstruktivisten nicht das Problem für erledigt halten würden, an dem Theorien des Wissens sich seit den vorsokratischen Philosophen abarbeiten. Denn das Verhältnis zwischen Denken, Wahrnehmung und Wirklichkeit will in seiner Komplexität und qualitativen Struktur entfaltet werden. Denken setzt Wahrnehmung voraus. Die Wahrnehmung ist Wahrnehmung von etwas, wie auch das Denken denken von etwas ist, ohne dass das Wahrgenommene oder das Gedachte im Wahrnehmen oder Denken restlos aufginge. Denken und Gedachtes, Subjekt und Objekt stehen in einem Verhältnis von Identität und Differenz, das seinerseits zeitlich dynamisiert ist. Eben dies beschreibt der philosophische Begriff des Begriffs. Vor allem die vielfältigen Versuche eines „dialektischen“ Denkens von Platon über Kant und Hegel bis Adorno und Merleau-Ponty versuchen, diese Relation methodologisch fassbar zu machen (vgl. Platon 1973, 1974; Kant 1983; Hegel 1980, 1981; Adorno 1975; Merleau-Ponty 1966, 1986; Faulstich 1998). Dabei bewegen sich die Erkennenden immer schon in einer gemeinsamen Struktur von Denk- und Wahrnehmungsformen. Formen des Denkens sind Formen der Einheit des Mannigfaltigen. Erkennen erkennt nur etwas, weil es der Struktur intelligibler Formen reflektierend folgt und nicht im Strom der Wahrnehmung restlos aufgeht. Intelligible Formen bilden sich, weil sie eine sinnliche Erfahrungsqualität organisieren, in der sie so wenig aufgehen, wie sie ihr fremd gegenüber stehen. Erst durch diese Bestimmungsleistung entsteht Sinn (vgl. Rustemeyer 2001). Kants berühmte Formulierung, dass Begriffe ohne Anschauungen leer, Anschauungen ohne Begriffe aber blind seien, gibt dieser Einsicht Ausdruck. Denken macht wiederum von Sprache Gebrauch, ohne die es keine Bestimmungen vornehmen könnte. Sprache, Denken und Wirklichkeit stehen deshalb in einem unauflöselichen Verweisungsverhältnis. Dieses Verweisungsverhältnis muss an konkreten Phänomenen verfolgt und begrifflich entwickelt werden. Eben dies beschreibt der Begriff Erfahrung, ohne den sich beispielsweise Lernen oder Ordnungen von Sozialität nicht verstehen lassen. Von Platon bis Piaget wird deshalb Lernen als reflexive Organisation von Wahrnehmungen und Erfahrungen gedacht. Erfahrung ist weder auf eine bloße Konstruktion des Gegenstandes zu reduzieren noch auf einen abstrakten Kalkül logischer Formen. Konstruktion und Kalkül lassen unverständlich erscheinen, wodurch eine Umstrukturierung von Erfahrung zustande käme und Lernen möglich würde. Den Begriff des Denkens durch den der Konstruktion einfach zu ersetzen, löst weder das sachliche Problem des Erkennens als Identität und Differenz von Denken und Wahrnehmung, noch löst es dieses Problem wenigstens auf. Es überspielt stattdessen die Frage nach den Kontexten, in denen dieses Problem sich stellt. Weil es kein Sein unabhängig von seinem Gedachtsein gibt – oder zumindest die Rede davon keinen Sinn macht – variiert die Tradition seit Parmenides über Hegel bis Wittgenstein immer wieder die These einer Identität von Denken und Sein (vgl. Parmenides 1974; Hegel 1980; Wittgenstein 1977).

Demgegenüber spielt der Konstruktivismus eine konstruierte und eine beschreibungstranszendente Wirklichkeit gegeneinander aus. Nur die Bewährung in Erfahrung ermöglicht aber einen Begriff des Wirklichen, der nicht leer ist. Wirklich ist, sagt Kant, „was mit einer Wahrnehmung nach Gesetzen des empirischen Fortgangs in einem Kontext steht“ (Kant 1983, A 493). Wirklichkeit ist mithin sowohl relativ auf ein Erkenntnissubjekt als auch an eine Wahrnehmung gebunden, die im bloßen Denken nicht aufgeht. Eine solche Wahrnehmung im Medium der Sinnlichkeit dient dem Denken als ein Widerlager, das keinesfalls seiner bloßen Konstruktion ausgeliefert und das zugleich qualitativ reicher ist als eine bloß beschreibungstranszendente Struktur oder ein quantifizierbarer Impuls. Diese sinnliche Qualität von Erfahrung besitzt auch ein Eigenrecht gegenüber den Formen des symbolvermittelten Denkens, das die frühe Theorie der Ästhetik im Anschluss an Baumgarten hervorhebt (vgl. Baumgarten 1988; Witte 2000). Ohne Kontakt mit dem Denken und seinen einheitsstiftenden symbolischen Formen wiederum bleibt Erfahrung unbegriffen.

In wesentlichen Varianten hat die neuzeitliche Philosophie, paradigmatisch vielleicht abzulesen an Nietzsche, die historische, leibliche, sprachliche und ästhetische Dimension des Erkennens gegenüber einer Theorie des Bewusstseins weiter akzentuiert und damit die Macht des Denkens relativiert. Viele Thesen des Konstruktivismus finden sich in Nietzsches Kritik der cartesianischen oder kantianischen Bewusstseinsphilosophie vorweggenommen (vgl. Nietzsche 1988). Die Abschließung des Bewusstseins von den Irritationen der Sinnlichkeit wird mit der Akzentuierung eines Eigenrechtes des dem Denken Unverfügbaren kritisiert. Die Vielfalt sinnhafter Ordnungen, die dabei in den Blick gerät, steht jedoch zugleich in einem genealogischen und sinnhaften Verweisungszusammenhang. Dieser Verweisungszusammenhang stiftet keine substantielle Einheit in der Vielheit, aber er unterläuft die These einer Geschlossenheit und Intransparenz von Beobachtern, die ihre Wirklichkeiten solipsistisch entwerfen. Sprachphilosophische, hermeneutische, pragmatistische oder phänomenologische Überlegungen arbeiten die Kontingenz und Perspektivität aller Wirklichkeitsbeschreibungen an konkreten Phänomenen heraus. Im Sprechen und Handeln werden Unterscheidungen erzeugt, die den Zusammenhang von Erkennen und Welt ausmachen und auf die das Denken zurückgreift, wenn es erkennt und Erfahrungen symbolisch organisiert. Im Unterschied zu konstruktivistischen Thesen schlagen solche philosophischen Theorien Verfahren vor, die der Besonderheit der Phänomene methodisch Rechnung tragen wollen. Sie interessieren sich für die konkrete Genealogie von Wissensordnungen im Plural. Sie bestreiten dem Denken eine Autonomie, die durch radikal konstruktivistische Thesen unter der Hand wieder zu Ehren gebracht wird. Die Genealogie von Erfahrung und die Transformation von Erfahrung in symbolische Ordnungen des Wissens sowie deren Einbettung in soziale wie kulturelle Kontexte wird so tendenziell unsichtbar und methodisch unzugänglich. Darin ist der Konstruktivismus womöglich idealistischer, als es die Philosophie des Idealismus von Kant bis Hegel je war. Hingegen nimmt beispielsweise Foucaults Genealogie moderner Wis-

sensformen Nietzsches Programm ebenso auf wie eine Wissenschaftsgeschichtsschreibung im Anschluss an Fleck und Kuhn, eine Phänomenologie des Leibes im Anschluss an Merleau-Ponty oder eine Wissenssoziologie von Mannheim bis Bourdieu (vgl. Foucault 1977, 1983; Fleck 1993; Kuhn 1979; Merleau-Ponty 1986; Mannheim 1978; Bourdieu 1987). Allen diesen Überlegungen, deren Liste sich verlängern ließe, ist gemeinsam, dass sie sich für die konkrete Vermittlung von symbolischen und materiellen Ordnungen, von Bewusstsein, Sprache und Leib, von Wahrnehmung, Handeln und Gesellschaft interessieren, ohne eine Ordnung gegen eine andere auszuspielen. Mit anderen Worten: Ihre scharfe Abgrenzung von der philosophischen Tradition führt eine konstruktivistische Erkenntnistheorie nicht nur zu einer hermeneutisch bedenklichen Konstruktion der Tradition, sondern in das Dilemma, genau die Struktur von Erfahrung nicht mehr denken und erklären zu können, die sich erst in der Entfaltung der Probleme zeigt, deren Irrelevanz der Konstruktivismus zwar unterstellt, die sich jedoch in seinen eigenen Paradoxien ironisch zu Wort melden.

IV.

Für ihre erkenntnistheoretische Unterscheidung von der Tradition zahlen Konstruktivisten einen methodischen Preis, der sich in ihrer Fähigkeit zur Gegenstandsbeschreibung nachteilig bemerkbar macht. Die Fähigkeit zur Beschreibung der Differentialität von Wirklichkeitsbeschreibungen, die Konstruktivisten gerade in Anspruch nehmen, wird nämlich geschwächt, wenn Wirklichkeiten als bloße Konstruktionen behandelt werden. Interessant bleiben die qualitativen Differenzen von Wirklichkeitsbeschreibungen und Wahrnehmungen in Bezug auf Erfahrungen, die als konkurrierende Ordnungen Unterschiede machen. Diese Verflechtungen differenter Ordnungen erschließen sich einem Beobachter nur dann, wenn er die differentielle Logik der Sinnbildung vergleichend untersucht. Sofern er „konstruiert“, tut er dies im Bewusstsein der Tätigkeit des Konstruierens im Blick auf Voraussetzungen und Ziele des Vergleichs. Dazu bedarf es eines Minimums an „Hermeneutik“. Nicht von ungefähr nehmen Maturana oder Luhmann eine gemeinsame Welt des Sinns einfach an. Sie verzichten aber darauf, diese Genealogie des Sinns konkret zu entfalten. Glasersfelds Bemerkung, es gäbe gar keine konstruktivistische Methode, unterstreicht den methodologischen blinden Fleck des Konstruktivismus (vgl. Glasersfeld 1996, S. 360). Tatsächlich verfahren sehr unterschiedliche wissenschaftliche Methoden, sofern sie sich einer Technik des Vergleichens bedienen, in einem weiten Sinne konstruktivistisch. Jede Theorie legt mit ihren Begriffen und Fragestellungen fest, was sie als wirklich gelten lassen will. Das stellt kaum eine neue Einsicht dar. Theorien sehen, je nach der Technik des Vergleichens, Unterschiedliches. Deshalb bedarf der Begriff der Konstruktion eher einer methodologischen Präzisierung statt einer erkenntnistheoretischen Radikalisierung. Auch dazu lohnt ein Blick auf die Tradition. Max Webers Methode der Konstruktion von Idealtypen beispielsweise verknüpft eine Theorie des Sinns mit einer Theorie des Handelns

und mit einer Theorie der Rationalität, die unterschiedliche Aspekte der sozialen Welt empirisch zu beschreiben und unter dem Gesichtspunkt einer Genealogie der modernen abendländischen Gesellschaft zu verstehen erlauben (vgl. Weber 1988). Bourdieus Methode der Konstruktion sozialer Räume verknüpft materielle Lebensbedingungen mit symbolischen Deutungen und kollektiven Praktiken im Blick auf soziale Ungleichheiten (vgl. Bourdieu 1982). Semiologische Theorien der Abhängigkeit des Sinns von symbolischen Formen konstruieren, etwa im Anschluss an die Kulturphilosophie Cassirers, Transformationsmuster von Denkmöglichkeiten, die zugleich Strukturen möglicher Welten beschreiben, zu denen auch die Wissenschaft gehört (vgl. Cassirer 1987/1994). Strukturalistische Methoden, etwa im Anschluss an Lévi-Strauss bis Foucault, konstruieren Ordnungen von Anschlussbeziehungen in Bezug auf Denkbare, Sagbares und Machbares, auf Dinge, Sozialität und Selbst (vgl. Lévi-Strauss 1967/1975). Wissenschaftssoziologische und -historische Forschungen, etwa im Anschluss an Fleck und Kuhn bis Knorr-Cetina, beschreiben Muster von Praktiken, Denk- und Wahrnehmungsformen, die soziale Gruppen definieren und die Logik der sozialen Welt in ihrer Dynamik erklären können (vgl. Knorr-Cetina 1991). Weder ist es solchen Forschungszusammenhängen förderlich, eine bloße Konstruktion von Wirklichkeiten zu postulieren, noch eine Differenz zwischen zwei Wirklichkeiten aufzubauen, deren eine kognitiv unzugänglich ist, noch schließlich, von der völligen Geschlossenheit subjektiver Weltbeschreibungen auszugehen. Jede dieser Unterstellungen erschwert die Frage nach der Genese konkreter Sinnordnungen und ihrer sozialen Funktionsweise. Für Kulturwissenschaften bleibt dies aber eine unverzichtbare Frage. Zugespißt formuliert: Das Argument des Konstruktivismus, mit dem er sich als Alternative zur Tradition konstruiert, führt zu einer Verengung des Blicks auf die Phänomene. Dies rächt sich vor allem in symbolisch strukturierten Gegenstandsfeldern, die mit einer schon gedeuteten Wirklichkeit zu tun haben. Das Feld der Bildung in all seinen Facetten gehört dazu.

V.

Die Rezeption konstruktivistischer Thesen in der Erziehungswissenschaft greift deren radikale Implikationen eher auf einer metaphorischen denn auf einer forschungsstrategischen oder praktischen Ebene auf. Sie geht mit einer breiten Kontinuität in Bezug auf nichtkonstruktivistische Grundbegriffe und Gegenstandsannahmen einher. Deshalb verschwimmen häufig die Differenzen zu nichtkonstruktivistischen Positionen. Die Erziehungswissenschaft nimmt vielfach konstruktivistische Thesen auf, ohne ihre vollen Konsequenzen zu ziehen. Demgegenüber möchte ich diese Konsequenzen im Folgenden scharf akzentuieren, um ihre brisanten Implikationen für die erziehungswissenschaftliche Reflexion sichtbar zu machen.

Würden die erkenntnistheoretischen Thesen des Konstruktivismus konsequent umgesetzt, wären Konzepte wie Subjekt, Lehre, Aufklärung, Mündigkeit oder Bil-

dung hinfällig. Wenn das Subjekt eine bloße Beobachterkonstruktion, wenn Lernen eine autopoietische Strukturtransformation ist, dann wäre das Bemühen um didaktische Formen der Wissensvermittlung oder die Auswahl und Begründung von Lerninhalten ebenso fragwürdig wie die Organisation von Schulen, da jedes Bewusstseinssystem selbst festlegt, was es wissen können will; pädagogische Wissensvermittlung wäre weitgehend illusionär und die Institution Unterricht eher eine Beschränkung spontaner Autopoiesen. In letzter Konsequenz führt die Erkenntnistheorie des Konstruktivismus zur Auflösung der Pädagogik – und zwar sowohl in Bezug auf ihre Grundbegriffe als Wissenschaft wie auf ihre gesellschaftliche Legitimation als Bildungssystem.

Von derart selbstdestruktiven Tendenzen kann freilich bei seiner pädagogischen Rezeption überhaupt keine Rede sein. Weder schulische Kontexte noch soziale Erfahrungen oder pädagogische Kommunikation werden in ihrer Relevanz für nicht-beliebige Lernprozesse bestritten (vgl. Terhart 1999). Das Projekt der Aufklärung soll nicht etwa verabschiedet, sondern mit konstruktivistischen Mitteln neu formuliert werden (vgl. exemplarisch Arnold/Siebert 1995; Siebert 1999). Statt ein pädagogisches Selbstverständnis zu irritieren, kommen Erziehungswissenschaftlern konstruktivistische Überlegungen sogar vertraut vor, weil sie auf die Perspektivität von Wirklichkeit aufmerksam machen. Autopoietische Strukturen erinnern sie an intrinsisch motivierte, die Erfahrung der Lernenden berücksichtigende Lernprozesse, die es gegenüber bloß äußerlichen Wissens- und Bildungsansprüchen erst zu nehmen gilt. Die radikale These solipsistischer Wirklichkeitskonstitution erscheint im sanften Licht der Erziehungswissenschaft als Kompetenz im Umgang mit Pluralität, die auf nichtbeliebige Weise Differenzen produktiv sein lässt. Im Namen pragmatischer Gelassenheit weicht das Bemühen um Wissensvermittlung dem Verzicht auf pädagogische Allmachtsphantasien zugunsten der Sensibilität für die individuelle Selbstorganisation der Lernenden. Reformpädagogische Ideale und ein bildungsphilosophisches Erzieher-Zögling-Verhältnis werden so gleichsam kybernetisch reformuliert. Konstruktivistische Überlegungen fügen sich für einen Beobachter überraschend harmonisch in die pädagogische Theorietradition ein, anstatt diese radikal in Frage zu stellen. Die konstruktivistische These einer operativen Geschlossenheit von Systemen kann so als Bestätigung der Möglichkeit von Autonomie gelesen werden. Was früher Bildung hieß, erlebt eine konstruktivistisch motivierte Renaissance im Namen der Kultur, die den Einzelnen zum Umgang mit einer Vielfalt von Deutungsmöglichkeiten der Welt einlädt. Dies gilt auch für Lehr-/Lernprozesse. Wenn Lernen nicht von „außen“ organisierbar ist, tendiert eine konstruktivistische Didaktik zur Inszenierung individueller Suchbewegungen, die pädagogische Machbarkeitsvisionen durch das Programm der Ermöglichung von Lernen als individuellem Abenteuer ersetzt. Professionspolitisch hat dies seltens paradoxen Folgen: Wenn Bildungsprozesse derart beschrieben werden, besteht die Kompetenz des Lehrenden geradezu im Verzicht auf Fachlichkeit zugunsten einer Entfaltung individueller Autopoiesen, deren professionelle Kontrolle über keine Kriterien verfügt, sondern sich auf das Verstehen des Anderen als

Anderen beschränkt. Im Namen des Anderen oder der Interkulturalität passiert Pädagogik dann eher als Ereignis denn als institutionalisierter, sachlich begründeter und professionalisierter Prozess. Konstruktivistische Pädagogik versteht sich tendenziell als Animation und erkennt in der Andersheit des Anderen eine neue Gestalt der alten Idee von Bildung. Der Weg ist hierbei das Ziel, und das Stattfinden von Lernprozessen wichtiger als deren Ergebnisse.

Einem Beobachter drängt sich der Eindruck auf, dass ein vermeintliches Technologiedefizit und die Enttäuschung über pädagogische Visionen mit Hilfe einer konstruktivistischen Terminologie und entgegen den eigentlich destruktiven Implikationen konstruktivistischer Thesen zu einer Umformulierung pädagogischer Ohnmachtsgefühle in eine Theorie spontaner Lernereignisse führen. Eine solche Rezeptionsstrategie jedoch beschreibt in ihrer Konsequenz Probleme der Praxis als ein bloßes Missverständnis, das sich durch eine alternative Beschreibung auflösen lässt. Pädagogik realisiert sich im Selbstverzicht, den sie bildungstheoretisch legitimiert. Dabei stützt sie sich auf Theorieelemente, deren Implikationen sie im Kern bedrohen, beschreibt diese jedoch als Reformulierung genuin pädagogischer Ambitionen. Eine solche Beschreibung lässt die Praxis als das, was sie ist. Darin wäre sie, wenn eine ironische Formulierung erlaubt ist, wirklich konstruktivistisch. Anstatt empirisch gestützte Forschungen über die differentiellen Voraussetzungen von Lernen, Sozialisation oder Unterricht anzuleiten, plädiert sie für eine Haltung des Verstehens gegenüber dem Differenten und für den Rückzug von enttäuschenden Ambitionen. Eine solche Theorie sieht nicht, was sie nicht sieht: dass nämlich eine solche theoretische Beschreibung von Praxis die Praxis sich selbst überlässt. Eine sich selbst überlassene Praxis fördert, wie nicht zuletzt empirische Forschungen zeigen können, Unterschiede, deren spezifische Differentialität im Blick auf soziale Ungleichheiten wenig Anlass zu bildungsphilosophischen Euphorien bieten. Die Durchsetzung und Vermittlung von gemeinsamen kulturellen Techniken und inhaltlichen Standards beschneidet weniger eine spontane Pluralität von Auto-poiesen als dass sie ein Minimum an Lernen und Sozialisation für diejenigen sichert, die nicht von Haus aus über entsprechende „Lernumgebungen“ verfügen. Aus der These, dass die Wirklichkeit Produkt ihrer Beschreibung ist, folgt bildungspolitisch, dass sie bleiben mag, was sie ist, weil sie in Wirklichkeit nichts ist, was man ändern müsste oder könnte. Mit einer derartigen Affirmation des Wirklichen begibt der Konstruktivismus sich epistemologisch und politisch in die Nähe eines Positivismus, den er der philosophischen Tradition unterschiebt. Theoretische Reflexion solcher Art verzichtet auf eine Möglichkeit, die sie, wie Kant mit nur beinahe konstruktivistischer Formulierung gezeigt hat, befähigt, mehr zu denken, als der empirische Begriff erlaubt.

Literatur

- Adorno, Th. W.: Negative Dialektik. Frankfurt/M. 1975
- Arnold, R./Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1995
- Bateson, G.: Ökologie des Geistes. 3. Aufl., Frankfurt/M. 1990
- Baumgarten, A. G.: Theoretische Ästhetik. 2. Aufl., Hamburg 1988
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M. 1982
- Bourdieu, P.: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M. 1987
- Cassirer, E.: Philosophie der symbolischen Formen. 3 Bde, Darmstadt 1987/1994
- Faulstich, P.: Viabilität statt Wahrheit? – Biologie statt Ontologie? In: Ethik und Sozialwissenschaften 9 (1998), S. 518 – 520
- Fleck, L.: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. 2. Aufl., Frankfurt/M. 1993.
- Foerster, H. v.: Sicht und Einsicht. Braunschweig 1985 (1985a)
- Foerster, H. v.: Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen? In: Gumin, H./ Mohler, A. (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. München 1985, S. 27 – 68 (1985b)
- Foerster, H. v.: Wissen und Gewissen. Frankfurt/M. 1993
- Foucault, M.: Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt/M., Berlin, Wien 1977
- Foucault, M.: Sexualität und Wahrheit. Der Wille zum Wissen. Frankfurt/M. 1983
- Glaserfeld, E. v.: Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Gumin, H./Mohler, A. (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. Schriften der Carl Friedrich Siemens Stiftung. Bd. 10, München 1985, S. 1 – 26
- Glaserfeld, E. v.: Wissen, Sprache und Wirklichkeit, Braunschweig, Wiesbaden 1987 (1987a)
- Glaserfeld, E. v.: Siegerner Gespräche über Radikalen Konstruktivismus: Vico, Berkeley, Piaget. In: Rusch, G./ Schmidt, S. J. (Hrsg.): Delfin 1992. Frankfurt/M. 1992, S. 401 – 440 (1987b)
- Glaserfeld, E. v.: Aspekte des Konstruktivismus: Vico, Bekeley, Piaget. In: Rusch, G./ Schmidt, S. J. (Hrsg.): Delfin 1992. Frankfurt/M. 1992, S. 20 – 33
- Glaserfeld, E. v.: Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt/M. 1996
- Gumin, H./Mohler, A. (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. Schriften der Carl Friedrich Siemens Stiftung. Bd. 10, München 1985
- Hegel, G. W. F.: Phänomenologie des Geistes. In: Werke Bd. 3, Frankfurt/M. 1980
- Hegel, G. W. F.: Wissenschaft der Logik. In: Werke Bd. 5 u. 6, Frankfurt/M. 1981
- Kant, I.: Kritik der reinen Vernunft. In: Werke in sechs Bänden. Bd. II., Darmstadt 1983
- Knorr-Cetina, K.: Die Fabrikation von Erkenntnis. Frankfurt/M. 1991
- Krohn, W./Küppers, G. (Hrsg.): Selbstorganisation. Aspekte einer wissenschaftlichen Revolution. Braunschweig, Wiesbaden 1990
- Krohn, W./Küppers, G. (Hrsg.): Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung. Frankfurt/M. 1992
- Kuhn, Th. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 4. Aufl., Frankfurt/M. 1979
- Lévi-Strauss, C.: Strukturele Anthropologie I u. II. Frankfurt/M. 1967/1975
- Luhmann, N.: Soziale Systeme. Frankfurt/M. 1984
- Luhmann, N.: Erkenntnis als Konstruktion. Bern 1988
- Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven. Opladen 1990
- Mannheim, K.: Ideologie und Utopie. 6. Aufl., Frankfurt/M. 1978
- Maturana, H. R.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. 2. Aufl., Braunschweig, Wiesbaden 1985
- Maturana, H. R.: Kognition. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M. 1987, S. 89 – 118 (1987a)

- Maturana, H. R.: Biologie der Sozialität. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M. 1987, S. 287 – 302 (1987b)
- Maturana, H. R.: Wissenschaft und Alltagsleben: Die Ontologie der wissenschaftlichen Erklärung. In: Krohn, W./Küppers, G. (Hrsg.): Selbstorganisation. Aspekte einer wissenschaftlichen Revolution. Braunschweig, Wiesbaden 1990, S. 107 – 138
- Maturana, H. R.: Biologie der Realität. Frankfurt/M. 1998
- Merleau-Ponty, M.: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin 1966
- Merleau-Ponty, M.: Das Sichtbare und das Unsichtbare. München 1986
- Nietzsche, F.: Ueber Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinn. In: Colli, G./Montinari, M. (Hrsg.): Kritische Studienausgabe. Bd. I, München 1988, S. 873 – 890
- Parmenides: Die Fragmente. München 1974
- Platon: Menon. In: Werke in acht Bänden. Bd. II, Darmstadt 1973, S. 505 – 599
- Platon: Phaidon. In: Werke in acht Bänden. Bd. III, Darmstadt 1974, S. 1 – 207
- Roth, G.: Erkenntnis und Realität. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M. 1987, S. 229 – 255 (1987a)
- Roth, G.: Autopoiesis und Kognition: Die Theorie H. R. Maturanas und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M. 1987, S. 256 – 286 (1987b)
- Roth, G.: Gehirn und Selbstorganisation. In: Krohn, W./Küppers, G. (Hrsg.): Selbstorganisation. Aspekte einer wissenschaftlichen Revolution. Braunschweig, Wiesbaden 1990, S. 167 – 180 (1990)
- Roth, G.: Kognition: Die Entstehung von Bedeutung im Gehirn. In: Krohn, W./Küppers, G. (Hrsg.): Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung. Frankfurt/M. 1992, S. 104 – 133 (1992)
- Roth, G.: Das konstruktive Gehirn. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2. Frankfurt/M. 1992, S. 277 – 336
- Rusch, G./Schmidt, S. J. (Hrsg.): Delfin 1992. Frankfurt/M. 1992
- Rusch, G./Schmidt, S. J. (Hrsg.): Konstruktivismus und Ethik. Frankfurt/M. 1995
- Rustemeyer, D.: Ohne Adresse. Die Gesellschaft der Gesellschaft der Systemtheorie. In: Philosophische Rundschau 46 (1999). S. 150 – 163
- Rustemeyer, D.: Sinnformen. Konstellationen von Sinn, Subjekt, Zeit und Moral. Hamburg 2001
- Schelling, F. W. J.: Erster Entwurf eines Systems der Naturphilosophie. In: Ders.: Ausgewählte Werke. Schriften von 1799–1801. Darmstadt 1982, S. 1 – 268
- Schmidt, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M. 1987
- Schmidt, S. J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2. Frankfurt/M. 1992
- Spencer-Brown, G.: Laws of Form, London 1969
- Terhart, E.: Konstruktivismus und Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), S. 629 – 666
- Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied 1999
- Weber, M.: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 7. Aufl., Tübingen 1988, S. 146 – 214
- Witte, E.: Logik ohne Dornen. Die Rezeption von A. G. Baumgartens Ästhetik im Spannungsfeld von logischem Begriff und ästhetischer Anschauung. Hildesheim, Zürich, New York 2000
- Wittgenstein, L.: Philosophische Untersuchungen. Frankfurt/M. 1977

Joachim Ludwig

Die Kategorie „subjektive Lernbegründung“ als Beitrag zur empirischen Differenzierung der Vermittlungs- und Lernerperspektive mit Blick auf das Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung

Einleitung

Im Folgenden wird erstens die subjektwissenschaftliche Kategorie „subjektive Lernbegründung“ als eine theoretische Folie vorgestellt, mit der empirische Lernforscher in der Lage sind, die Differenz zwischen der Handlungslogik der lernenden Erwachsenen einerseits und der Lehrenden andererseits empirisch zu erhellen. Diese theoretische Darstellung wird mit forschungspraktischen Beispielen aus einer eigenen empirischen Untersuchung zum Lernen illustriert.

Zweitens wird die hier gewählte Forschungsperspektive, vom Standpunkt des lernenden Subjekts aus, in Beziehung gesetzt zum vorliegenden „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung“ (2000). Dabei wird die These begründet, dass im Forschungsmemorandum eine spezifische Sicht auf Lernen vom pädagogischen Außenstandpunkt aus aufscheint, welches das vorgeschlagene Forschungsprogramm begrenzt. Der Subjektstandpunkt des Lerners gerät demgegenüber in den Hintergrund. Daraus ergeben sich Schlussfolgerungen für eine paradigmatische Öffnung des Forschungsmemorandums.

Der bildungstheoretische Kontext erwachsenenpädagogischer Lernforschung

Wenn im Folgenden die Kategorie „subjektive Lernbegründung“ theoretisch konzeptualisiert und mit Blick auf eine empirische Differenzierung der Lerner- und der Lehrerperspektive dargestellt wird, erfolgt dies vor dem Hintergrund aktueller erwachsenenpädagogischer Diskurse, welche die Seite der Lernenden stärker betonen und die Differenz zwischen Lerner- und Lehrerperspektive thematisieren. Dies ist erstens der subjekttheoretische Diskurs, der Lehrende und Lernende als zwei autonome Subjekte betrachtet. Dies ist zweitens der lerntheoretische Diskurs, der die Lernenden als selbstreferentielle Systeme bzw. als selbstgesteuerte oder selbstorganisierte Lerner thematisiert, die den Vermittlungsanstrengungen der Lehrenden *eigen-sinnig* gegenüber stehen. Drittens der didaktiktheoretische Diskurs, der eine neue Lehrer-Rolle als Lernberater fordert, der das prinzipiell unverfügbare Lernhandeln unterstützen soll. Diese Diskurse legen eine empirische Untersuchung des Eigensinns subjektiven Lernhandelns nahe.

Eine Forschungsperspektive auf den Eigensinn des subjektiven Lernhandelns hat keine erwachsenenpädagogische Tradition. Vor dem Hintergrund traditioneller Bil-

dungsverständnisse, die auf eine Vermittlung materialer oder formaler Bildungsziele abstellen, wird Lernen typischerweise als innerpsychische Aktivität und Leistung betrachtet, die dem Bildungsprozess als individuelles Vermögen zugrunde liegt und ihn mit bedingt. Lernen interessiert dann hinsichtlich kognitiver Leistungsfähigkeiten beim Lernenden, die zur Erlangung dieser Bildungsziele erforderlich erscheinen. Sinn- und Bedeutungshorizonte des Lernenden geraten mit dieser bildungstheoretischen Perspektive kaum in das Zentrum der Forschungsfragestellungen.

Der Eigensinn des Lernenden wird dann als Forschungsperspektive interessant, wenn Bildung beispielsweise als zwischenmenschliches Handeln von Lehrenden und Lernenden verstanden wird, das den Bildungsprozess konstituiert. Mit dieser Perspektive auf Bildung wird die Frage bedeutsam: Wie kann Bildung zwischen Lernenden und Lehrenden möglich werden? (vgl. Benner 1995, S. 75). In das Blickfeld geraten dann Fragen nach den spezifischen Handlungsbegründungen im Umfeld von Interessen, Herrschaft und Macht im Bildungsprozess. Lernen als Lernhandeln kann dann als soziale Kategorie aus der gesellschaftlich gegebenen Sinn- und Bedeutungsperspektive des Subjekts betrachtet werden und nicht nur als innerpsychischer Prozess. Subjektive Lernhandlungen stellen so gesehen die konstituierenden Handlungen *des Lernenden* im interaktiven Bildungsprozess dar.

An dieser Stelle der Begründung einer Lernforschungsperspektive wird deutlich, dass der theoretische Zugang zum Lernen immer zugleich mit einem bestimmten Bildungsverständnis gekoppelt ist (vgl. Tenorth 1997, S. 982), ein Zusammenhang, der bei jeder Lernforschung besteht, aber in der Regel, wie auch im Forschungsmemorandum, wenig ausgewiesen wird. Ich komme später darauf zurück.

Ein forschungspraktisches Beispiel

Das folgende Beispiel soll den forschungsstrategischen Zugang auf die Kategorie „subjektive Lernbegründung“ demonstrieren. Ich beziehe mich dabei auf meine Untersuchung (Ludwig 2000), die Lernhandlungen von Beschäftigten in einem komplexen betrieblichen EDV-Einführungsprojekt zum Gegenstand hatte. Es handelte sich um ein Stadtwerkeunternehmen mit 3.000 Beschäftigten, das seine Organisationsstrukturen im Zusammenhang mit der Europäisierung des Marktes an die neuen Marktstrukturen anpassen wollte. Die bislang stärker an der öffentlichen Verwaltung orientierte betriebliche Steuerung sollte durch mehr betriebswirtschaftliche Steuerungsmechanismen abgelöst werden. Dazu wurden umfangreiche Reorganisationsmaßnahmen durchgeführt. Unter anderem wurde die alte betrieblich entwickelte Software durch die Standardsoftware SAP ausgetauscht.

Die Einführung und Anpassung der SAP-Software führte eine Projektgruppe durch, die schließlich auch die Weiterbildungsmaßnahmen für die Beschäftigten plante und anschließend selbst durchführte. An die Beschäftigten wurde die Anforderung

gestellt, die alten Arbeitszusammenhänge aufzugeben und zukünftig entlang der – von der Projektgruppe – neu gestalteten Arbeitszusammenhänge mit der neuen Software zu arbeiten. Diese galt es zu erlernen. Dazu wurden betriebliche EDV-Kurse durchgeführt. Auch am Arbeitsplatz wurde das Lernen der Beschäftigten unterstützt.

Mich interessierte in diesem Handlungszusammenhang der lernende Umgang der Beschäftigten mit der von außen gesetzten betrieblichen Lernanforderung, zukünftig nicht mehr mit der alten Software, sondern mit der neuen SAP-Software zu arbeiten und deren Bedienung zu erlernen. In diesen betrieblichen Lehr-/Lernprozessen fallen die Interessen und Sinnhorizonte der Lernenden und die Interessen des Betriebs sowie der Lehrenden nicht ohne weiteres zusammen. Fragen zu subjektiven Handlungs- und Lernbegründungen, Interessen und Machtstrukturen erhalten in diesem Forschungsfeld besondere Bedeutung.

Eine theoretische Folie zur empirischen Untersuchung von Lernen in solchen Handlungskontexten hat die Differenz der Interessen und Sinnhorizonte im Lehr-/Lernprozess abzubilden. Bei meiner Umschau nach einer erwachsenengemäßen und empirisch erfolgversprechenden Lerntheorie, die jenen Kriterien genügt, bin ich bei Klaus Holzkamp fündig geworden.

Die Kategorie „subjektive Lernbegründung“ als theoretischer Zugang zum Eigensinn des Lernenden

Klaus Holzkamp (1993) expliziert Lernen als eine spezielle Form sozialen Handelns. Der Handelnde legt demnach dann eine „Lernschleife“ ein, wenn er durch ein subjektiv empfundenen Handlungsproblem eine Irritation erfährt und sich durch Lernen eine erweiterte Handlungsfähigkeit verspricht. Die Lernhandlung des Subjekts basiert also auf einer Irritation als Diskrepanzerfahrung, aus der heraus der Lernende *Gründe* für eine Lernschleife entwickelt. Diese subjektiven Lernbegründungen zielen auf eine Erweiterung der subjektiv empfundenen gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten.

Lernen ist so gesehen eine soziale und keine innerpsychische Kategorie. Lernen ist mit Bedürfnissen und Interessen des Lernenden in seiner Lebenspraxis verbunden. Lernende dringen in für sie noch nicht verfügbare gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten im Sinne gesellschaftlicher Bedeutungskonstellationen ein. Die dem Lernenden subjektiv gegebenen gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen stellen sich ihm als potenzielle Lerngegenstände dar, mit denen er seine gegebenen subjektiven Bedeutungshorizonte erweitern oder differenzieren kann. Inwieweit er diese Potenzialität aufgreift oder verweigert, ist seinen subjektiven Lernbegründungen geschuldet, die auf der Qualität seiner Diskrepanzerfahrung beruhen.

Die zentrale lerntheoretische Prämisse lautet: Die zu erwartende Lernanstrengung wird begründeterweise übernommen, weil der Lernende vor dem Hintergrund seiner subjektiv gegebenen Bedeutungshorizonte eine Diskrepanzerfahrung macht und mit Lernen eine erweiterte gesellschaftliche Teilhabe antizipieren kann. Bedeutungs- oder Sinnhorizonte – sowie die mit ihnen verbundenen Diskrepanzerfahrungen – sind der Ausgangspunkt für subjektive Lernbegründungen.

Das Charakteristische des Wahrnehmungs- und Differenzierungsprozesses subjektiver Bedeutungen im Rahmen von Lernhandlungen ist, dass er als spezifische menschliche Handlung *begründet* verläuft. Mit den subjektiven Lernbegründungen sind die Interessen, die Hoffnungen, aber auch die Ängste des Lernenden für den Forscher im Rahmen eines rekonstruktiven Forschungsprozesses prinzipiell verstehbar. Lernen wird als begründete und damit durch andere Menschen verstehbare Realisierung personaler Selbstständigkeit im Rahmen gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten (vgl. Holzkamp 1987, S. 15, und Holzkamp 1993, S. 11) und -zwänge betrachtet. Der Lernforscher kann so, indem er die Lernbegründungen und die damit verknüpften emotionalen Befindlichkeiten des Lernenden rekonstruiert, den Lehr-/Lernprozess aus der Perspektive des Lernenden verstehen lernen. Dieser Begründungszusammenhang ist die Grundlage der Möglichkeit einer empirischen Differenzierung der Lerner- und der Vermittlungsperspektive im Lehr-/Lernprozess.

In dem oben skizzierten Forschungsprojekt habe ich mich den subjektiven Lernbegründungen mittels fokussierter Interviews genähert. Diese Interviews wurden mit Beschäftigten durchgeführt, die sich in den Kursen und am Arbeitsplatz betrieblichen Lernanforderungen gegenübergestellt sahen. Sie erzählten von ihren Empfindungen, Ängsten, Hoffnungen, Lernhandlungen und Lernwiderständen im Zusammenhang mit der EDV-Einführung. Die subjektiven Lernbegründungen bzw. die Gründe für Lernverweigerungen bei den einzelnen Lernenden wurden in einem systematischen Verstehensprozess mit dem Verfahren der Grounded Theory rekonstruiert. In diesem Verstehensprozess wird deutlich, dass Lernbegründungen vom Lernenden nicht immer bewusst geführt werden. Der in der Interviewerzählung produzierte Sinn umfasst mehr als die biographische Selbstthematizierung im Interview. Peter Alheit beschreibt dies als Hintergrundwissen (Alheit 2000, S. 10).

Subjektiv begründetes Lernhandeln ist als soziales Handeln entlang der Holzkamp'schen subjektwissenschaftlichen Lerntheorie nur im Bezug zu den gesellschaftlichen Verhältnissen verstehbar. Auch gesellschaftliche Verhältnisse¹ werden „als Bedeutungen, Bedeutungskonstellationen, Bedeutungsanordnungen“ etc. in einem sehr spezifischen Sinne (aufgefasst): nämlich als Inbegriff gesellschaftlich produzierter, verallgemeinerter Handlungsmöglichkeiten (und -beschränkungen), die das Subjekt im Interessenzusammenhang seiner eigenen Lebenspraxis in Handlungen umsetzen *kann*, aber keinesfalls muss: Welche der ihm in einer derartigen ‚Möglichkeitsbeziehung‘ als Handlungsalternativen gegebenen Bedeu-

tungsaspekte das Subjekt tatsächlich in Handlungen umsetzt, dies hängt ... von den *Gründen* ab, die es – nach Maßgabe *seiner (auf Weltverfügung/Lebensqualität gerichteten) Lebensinteressen* – dafür hat“ (Holzkamp 1995, S. 838). Das lernende Subjekt kann im Rahmen des gesellschaftlichen Produktionsprozesses bzw. im Rahmen seiner individuellen Lebenspraxis subjektive Lernbegründungen aktualisieren, die ihm eine erweiterte gesellschaftliche Teilhabe versprechen und eine Lernschleife ermöglichen. Der Lernende handelt im Rahmen gesellschaftlicher Möglichkeiten und Begrenzungen. Er kann sich neue Bedeutungshorizonte aus dem Möglichkeitsfeld gesellschaftlicher Bedeutungskonstellationen erschließen. So betrachtet aktualisiert der Lernende seine Lernbegründungen selbst. Er tut dies aber nicht unter selbst gewählten Umständen.

Das Subjekt kann deshalb gute Gründe haben, im Rahmen nicht selbst gewählter Umstände und Lernanforderungen, keine Lernschleife einlegen zu wollen und nicht zu lernen: z. B. weil ihm die Gefährdungen durch neue Lerneinsichten oder der Aufwand für das Lernen zu hoch erscheinen. Eine Alternative zum Lernen ist dann z. B. strategisches Handeln, mit dem das Subjekt Handlungsprobleme löst. In der Schule ist das ein Spickzettel, im Alltag sind das z. B. Machtspiele oder Taktiken und Maskeraden, mit denen das Nicht-Lernen verschleiert wird.

Gesellschaftliche Bedeutungskonstellationen können den Subjekten über Vertreter gesellschaftlicher Institutionen – insbesondere von Lehrenden – als manifeste Lernanforderung in Gestalt eines Lehrplanes oder einer Prüfungsordnung gegenübertreten. Aber auch die situationale Lernumwelt ist dem Lernenden als gesellschaftliche Bedeutungskonstellation gegeben und stellt sich ihm als latent gegebene Lernmöglichkeit bzw. Lernbehinderung dar.

In dem hier beispielhaft skizzierten Forschungsprojekt wurden die gesellschaftlich-betrieblichen Verhältnisse des EDV-Einführungsprojekts als Bedeutungskonstellationen zwischen den Akteuren im EDV-Einführungsprojekt untersucht, weil die Lernenden in ihren Interviews diesen Verhältnissen eine Bedeutung zugewiesen hatten. Deshalb wurden organisatorisch-technische Projektabläufe, Entscheidungen und mikropolitische Strukturen erhoben und als betriebliche Sinnstrukturen gedeutet. Dabei kristallisierte sich als zentrale Bedeutungskonstellation ein „mikropolitischer Regress“ heraus, der mit einer technologischen Fixierung der Projektgruppe verbunden war. Dies meint die Beschränkung auf technische Aspekte der EDV-Einführung und die Ausblendung aller organisatorischen Konfliktfelder. Damit wollte sich die Projektgruppe gegenüber anderen Entscheidungsträgern im Unternehmen absichern. Diese Bedeutungskonstellation zog sich durch alle Handlungen der Projektgruppe durch, auch in die Weiterbildung der Beschäftigten hinein. Die Projektgruppenmitglieder und Kursleiterinnen erwarteten eine affirmative Übernahme ihrer Softwareanpassungsergebnisse und ihrer Vermittlungsbemühungen durch die Lernenden. Die Projektgruppenmitglieder wollten ihr spezielles Arbeitsorganisations- und Technikkonzept durchsetzen, auch gegen die Vorbehalte und Kritik der Beschäftigten in den Kursen.

Bedeutungskonstellationen, wie der hier praktizierte mikropolitische Regress, lassen sich als gesellschaftlich produzierte Problemlösungen in Form institutionalisierter Ziele, Normen und Verfahren verstehen. Der mikropolitische Regress ist eine Konstellation in betrieblichen Modernisierungsprojekten, die von der Organisationssoziologie als typisch beobachtet wird. In diesem Sinne sind gesellschaftliche Bedeutungskonstellationen als typische Verweisungszusammenhänge von Handlungsbegründungen oder von Wissenskomplexen in bestimmten sozialen Kontexten zu verstehen.

Die Lernbegründungen des Subjekts beziehen sich auf diese manifesten und latenten Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge in seiner situational gegebenen Umwelt. *Bedeutungen* sind so gesehen die Vermittlungsebene zwischen individuellem Handeln und einem Möglichkeitsfeld gesellschaftlicher Bedeutungskonstellationen als Lebensbedingungen. Bedeutungen besitzen einen sachlich-sozialen Charakter, der ihnen im Zuge gesellschaftlicher Produktion zukommt. Subjektive Bedeutungen sind nicht beliebig.

Handlungsgründe und mit ihnen auch Lerngründe, als eine spezielle Form von Handlungsgründen, basieren auf den *für das Subjekt* gegebenen Sinn- und Bedeutungshorizonten im Rahmen des gesellschaftlichen Feldes möglicher Bedeutungskonstellationen. Jedes Subjekt sieht sich aufgefordert, seine Lebenspraxis in ein sinnvolles Arrangement zu bringen. Stößt es dabei an Grenzen und werden seine gegebenen Bedeutungshorizonte irritiert, ergibt sich die Möglichkeit, sich vom Alltagshandeln zu distanzieren und in ein reflektierendes Lernhandeln einzutreten, das sich gegenüber den gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen neu arrangiert. Das Arrangement dieser Lebenspraxis über die Jahre hinweg konstituiert die Biographie des Lernenden und damit auch seinen spezifischen personalen Zugang zu möglichen Lernhandlungen. Subjektive Lernhandlungen besitzen immer einen personalen und einen situationalen Aspekt, den es zu verstehen gilt. In den subjektiven Lernbegründungen kommen die Biographie und die personale Selbstständigkeit des Lernenden genauso zum Ausdruck wie sein Empfinden der gesellschaftlich-betrieblichen Situation, in der er lernt.

Forscher, die sich solchen eigensinnigen Lernprozessen empirisch zuwenden möchten, sind gefordert, eine möglichst offene theoretische Folie auf den empirisch beobachtbaren Lernprozess zu legen, um nicht mit den eigenen normativ-konzeptionellen Vorstellungen darüber, wie Lernen ablaufen sollte – z. B. selbstorganisiert, selbstgesteuert, metakognitiv – die empirisch beobachtbaren Lernbegründungen zu verfehlen. Die Holzkamp'sche Lerntheorie liefert diese Offenheit, indem sie zunächst nur subjektive Lernhandlungen zu gesellschaftlichen Anforderungen handlungstheoretisch in Beziehung setzt. Involviert ist dabei allerdings ein materiales a priori gesellschaftlichen Handelns, das für die weitere Qualifizierung des Lernhandelns wichtig ist: angenommen wird, dass sich der Mensch nicht bewusst schaden kann. Mit anderen Worten: „Ich kann mit meinen Handlungen zwar im Widerspruch zu meinen *objektiven* Lebensinteressen stehen, nicht aber im Wi-

derspruch zu meinen Lebensinteressen, wie ich sie *als meine Situation erfahre*“ (Holzkamp 1995, S. 839).

Weil die subjektiven Lernbegründungen immer auf die gesellschaftlich gegebenen Bedeutungskonstellationen verwiesen sind, lassen sich in den subjektiven Lernbegründungen eigene und fremde Lerninteressen differenzieren. Subjektive Lernbegründungen, die auf eine Überwindung der subjektiv empfundenen Handlungsproblematik abzielen, bezeichnet Holzkamp als *expansive* Lernbegründungen. In Abgrenzung dazu spricht Holzkamp von *defensiven* Lernbegründungen, wenn die Lernhandlung, aus dem subjektiven Empfinden des Lernenden heraus, durch Lernanforderungen Dritter aufgezwungen wird. In diesem Falle wird nicht gelernt, um ein subjektiv gegebenes Handlungsproblem zu überwinden, sondern um Nachteile durch Andere im Sinne der Bedrohung elementarer Lebensinteressen abzuwehren. Dieses defensive Lernen tendiert immer zum Abbruch, zur alltäglichen Handlung.

Wann Lernbegründungen letztlich expansiv sind und auf eine Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe zielen oder doch nur gegen die gesellschaftliche Teilhabe Anderer gerichtet, d. h. defensiv sind, lässt sich empirisch nur negativ bestimmen: Nicht-defensive Lernbegründungen können nur möglicherweise expansiv sein. Lernbegründungen haften die Expansivität als Potenzial an. Auf der empirischen Ebene wird diese Potenzialität dann deutlich, wenn sich der Lernende aus der Begrenzung fremder Lernanforderungen zu lösen versucht. Ob Lernbegründungen letztlich expansiv sind, bleibt offen. Defensive Lernbegründungen lassen sich demgegenüber als Anpassung an und damit als Übernahme fremder Lernanforderungen identifizieren. Aber auch diese Identifikation ist eher offen, wenn erkennbar wird, dass Lernende fremde Lernanforderungen übernehmen und als eigene ausweisen. In der hier vorgestellten Untersuchung finden sich meist Mischverhältnisse von Lernbegründungen, die sich als Lernhaltungen typisieren lassen. Die Lernhaltung eines Lernenden lässt sich in einer bestimmten Handlungs- und Lernsituation – nicht im Sinne eines Persönlichkeitsprofils – als eher expansiv oder eher defensiv typisieren.

Ein vom Subjekt in einer bestimmten Handlungssituation selbstgestaltetes Lernen (im Unterschied zu selbstgesteuertem oder selbstorganisiertem Lernen (vgl. Ludwig 1999)) lässt sich mit der hier skizzierten theoretischen Folie von gesellschaftlichen und erwachsenenpädagogischen Lernzumutungen abgrenzen, indem die differenten Interessen und Bedürfnisse der Erwachsenen einerseits und die der Lernanforderungen stellenden Gesellschaft andererseits aufeinander bezogen und aus Sicht der subjektiven Lernbegründungen heraus rekonstruiert werden. Mit diesen Perspektiven auf Lernen können sich Lehrende, die ihr pädagogisches Handeln am Subjekt orientieren wollen und sich z. B. als Lernberater verstehen wollen, für typische subjektive Lernbegründungen in bestimmten sozialen Kontexten sensibilisieren. Welche typischen Lernbegründungen für den Handlungskontext „betriebliche Modernisierungsprojekte“ identifiziert wurden, findet sich in der Untersuchung „Lernende verstehen“ (Ludwig 2000).

Konsequenzen aus der Forschungsperspektive vom Subjektstandpunkt für das Forschungsmemorandum

Blickt man aus einer subjektwissenschaftlichen Forschungsperspektive auf das Erwachsenenlernen, stellt sich die Frage, was dies für das Forschungsmemorandum bedeutet. Das Forschungsmemorandum will Ansätze und Zugriffe aus unterschiedlichen Wissenschaftstraditionen nutzen und das Profil einer eigenständigen erwachsenenpädagogischen Lernforschung formen. Dazu werden im Forschungsmemorandum als Orientierung Rahmenüberlegungen und Fragestellungen zum „Lernen Erwachsener“ (Abschnitt B.1) angeboten. Ich begründe im Folgenden die These, dass im Forschungsmemorandum eine spezifische Sicht auf Lernen vom pädagogischen Außenstandpunkt aus aufscheint, welches das vorgeschlagene Forschungsprogramm unnötig begrenzt. Der Zugang zum Lernen vom Standpunkt des Lerners aus, der in den subjektiven Lernbegründungen zum Ausdruck kommt, droht zugunsten eines erwachsenenpädagogischen Außenstandpunkts im Memorandum in den Hintergrund zu geraten. Ich plädiere daher für eine paradigmatische Öffnung des Forschungsmemorandums oder in der Sprache des Memorandums selbst: für eine Erweiterung des dort skizzierten „Koordinaten- und Koordinationssystems“ (S. 4).

Das Lernverständnis vom Außenstandpunkt des Erwachsenenpädagogen ist insbesondere durch eine normative Perspektive auf Lernen charakterisiert. Lernen wird im Memorandum nicht nur im Sinne einer „unausweichlichen Existenzbedingung“ (S. 6) als sachliche Notwendigkeit betrachtet, sondern Lernen besitzt im Memorandum auch schon immer eine positive Bedeutung. Es ist aber aus Sicht des Erwachsenen vollkommen offen, ob sogenannte Bedingungen und Lernanforderungen immer positiv zu bewerten sind (vgl. dazu auch Dewe 1999, S. 63). Eine empirische Forschung hätte sich den eigensinnigen Empfindungen der Lernenden gegenüber offen zu verhalten und eigene Bewertungen vom Außenstandpunkt zurückzunehmen.²

„Richtiges“ und „effizientes“ Lernen wird von der Pädagogenperspektive aus entworfen. Die Forschungsperspektiven richten sich dann auf die Erforschung idealer Rahmenbedingungen für das „richtige“ und „erfolgreiche“ Lernen. Charakteristisch für den Außenstandpunkt ist die Gleichsetzung von Lernen und Lernanforderungen bzw. Lehrzielen. Dies fällt erst auf, wenn man Lernen vom Subjektstandpunkt aus betrachtet. Dieser Außenstandpunkt des Pädagogen kommt an verschiedenen Stellen des Memorandums zum Ausdruck..

Im Abschnitt 1.2 wird ein Unterschied postuliert von „informellen und selbst organisierten Lernprozessen einerseits und formellen Lernprozessen andererseits“ (S. 8). Informell kann subjektives Lernhandeln erst aus der pädagogischen Außenperspektive werden. Es macht aus der Perspektive des lernenden Subjekts keinen Sinn, zwischen formellen und informellen Lernhandlungen zu unterscheiden. Lernhandlungen sind an das Subjekt gebunden, einerlei ob in formellen oder informel-

len Vermittlungssettings. Die Unterscheidung von formell und informell bedeutet bestenfalls den Unterschied zwischen verschiedenen Lernumgebungen oder Vermittlungsorten, also zwischen Vermittlung im Alltag und institutionell gerahmten Vermittlungsprozessen. Mit „formellen Lernhandlungen“ sind allenfalls formelle Lehrhandlungen charakterisiert.

Die Rede ist auch von einer „Verbesserung von Lernprozessen“ (S. 10) durch die erwachsenenpädagogische Lernforschung, wo vom Subjektstandpunkt aus nur die Verbesserung von Lehr- und Vermittlungsprozessen gemeint sein kann. Nur der Lernende selbst kann sein Lernhandeln verbessern. Die Erwachsenenbildung kann nur ihre Lehr-, Vermittlungs- und Beratungshandlungen verbessern. Subjektive Lernhandlungen können bestenfalls aus der Vermittlungsperspektive *unterstützt* werden.

Auch der Begriff „leibunabhängige Lernformen“ (S. 9) verweist auf den Außenstandpunkt und auf eine Vermengung der Lehr- und Lernperspektive. Ich versuche mir vorzustellen, wie ein Lernender leibunabhängig lernt. Diese Vorstellung bleibt mir vom Subjektstandpunkt aus versagt. Virtuelle Lehr- bzw. Vermittlungsprozesse kann ich mir dagegen gut vorstellen.

Die unscharfe Verwendung des Lern- und des Lehrbegriffs deutet darauf hin, dass der Lernhandlung des lernenden Subjekts im Verhältnis zur Lehrhandlung nicht deutlich genug eine eigenständige und differente Handlungslogik zuerkannt wird. Möglicherweise ist die Gleichsetzung von Lehren und Lernen dem nicht thematisierten Bildungs- und Subjektverständnis geschuldet. Dieser Zusammenhang verweist auf eine notwendige und noch fehlende Klärung im Memorandum: der Verweis auf eine immer schon gegebene Koppelung empirischer Forschungsperspektiven zum Lernen mit bestimmten bildungstheoretischen Verständnissen (vgl. Tenorth 1997). Dieser Verweis fehlt.

Die eigenen normativen und konzeptionellen Annahmen gegenüber der Empirie müssten in einem paradigmatisch offenen Forschungsmemorandum transparent gemacht und ausgewiesen werden. Die theoretischen Rahmungen von Lernen sollten im Forschungsmemorandum so weit wie möglich expliziert und offen gehalten werden. Auch subjektwissenschaftliche Forschungsperspektiven auf Lernen sollten sich erkennen und einreihen können.

Damit rückt ein weiteres Problem der Lernforschung in den Vordergrund, das im Memorandum kaum Berücksichtigung findet: Das Verhältnis von theoretischem Vorverständnis der Forschenden und den empirischen Zusammenhängen, wie sie mit den Lernhandlungen Erwachsener gegeben sind. Für eine empirische Lernforschung wären methodologische Ansätze und methodische Verfahren zu entwickeln, die den Eigensinn der Lernenden stärker zur Sprache bringen und nicht nur das wiederholen und zum Ergebnis haben, was anfangs als Theoriefolie in den Forschungsprozess implementiert wurde. Neue Erkenntnisse über das Lernen Erwachsener wird die Erwachsenenpädagogik besonders dann gewinnen, wenn das the-

oretische Vorverständnis der Forschenden und sein forschungsmethodisches Handeln den Eigensinn des empirischen Materials zu Worte kommen und sich selbst irritieren lässt. Damit ist die Notwendigkeit der Weiterentwicklung methodischer Ansätze für eine erwachsenenpädagogische Forschung angeschnitten, die als Perspektive im Memorandum zu kurz kommt.

Anmerkungen

- 1 Zu den Grundlegungen der Kritischen Psychologie vgl. Holzkamp 1983. Eine wissenschaftshistorische Perspektive zu den philosophischen Wegbereitern der Kritischen Psychologie bietet Keiler 1997.
- 2 Lernen lässt sich ja auch anders beobachten, z. B. als menschliches Vermögen, das immer schon gegeben ist, aber gesellschaftlich begrenzt wird.

Literatur

- Alheit, P.: „Ziviles Wissen“: fragile Hintergrundstrukturen der Zivilität. In: Report 45 (2000), S. 10–23
- Benner, D.: Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Weinheim 1995
- Dewe, B.: Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewissheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung. Opladen 1999
- Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, verfasst von Rolf Arnold, Peter Faulstich, Wilhelm Mader, Ekkehard Nuissl von Rein, Erhard Schlutz (Redaktion). Hrsg. vom DIE. Frankfurt/M. 2000
- Holzkamp, K.: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M., New York 1983
- Holzkamp, K.: Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum Kritische Psychologie 20 (1987), S. 5–36
- Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung,. Frankfurt/M., New York 1993
- Holzkamp, K.: Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument 212 (1995), S. 817–846
- Keiler, P.: Feuerbach, Wygotsky & Co. Studien zur Grundlegung einer Psychologie des gesellschaftlichen Menschen. Hamburg 1997
- Ludwig, J.: Zugänge zum selbstgestalteten Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. In: Report 43 (1999), S. 60–73
- Ludwig, J.: Lernende verstehen. Bielefeld 2000
- Tenorth, H.-E.: „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: ZfPäd 43 (1997)6, S. 969–986

Susanne Kraft

Selbstgesteuertes Lernen – Erfahrungen und Probleme aus Sicht der Lernenden

„Selbstständiges Lernen – ein Konzept macht Karriere“. Wer sich ein bisschen intensiver mit der Thematik „selbstständiges Lernen“ auseinandersetzt, wird dieser plakativen Überschrift eines Artikels von K. Weber zustimmen, findet doch sowohl in der wissenschaftlichen Forschung und Literatur, in der Bildungspolitik und nicht zuletzt in der Bildungspraxis selbstständiges bzw. selbstgesteuertes Lernen zunehmend größere Aufmerksamkeit.

Selbstgesteuertes Lernen wird in unterschiedlichen Bereichen pädagogischer Praxis zunehmend thematisiert, gefordert und umgesetzt (Schule, Hochschule, berufliche/betriebliche Aus- und Weiterbildung, Erwachsenenbildung, Freizeit). Sowohl Wissenschaftler als auch Praktiker beschäftigen sich in verschiedenen Formen, auf unterschiedlichen Ebenen mit verschiedenen Aspekten und mit unterschiedlichem Erfolg mit selbstgesteuerten Lernprozessen. Auch die steigende Anzahl internationaler Tagungen und Publikationen zum selbstgesteuerten Lernen verweist auf das Interesse, das diese Thematik derzeit erfährt. Für diese „Konjunktur“ werden vielfältige Gründe geltend gemacht: Veränderte gesellschaftliche Anforderungen an die Individuen, eine neue konstruktivistische Sichtweise vom Lernen, neue mediale Möglichkeiten sowie Reduktion von Kosten im Weiterbildungsbereich (kritisch zu den Begründungen Kraft 1999).

Während sich der wissenschaftliche Diskurs bislang vorwiegend um die Frage zu drehen scheint, was denn nun eigentlich selbstgesteuertes Lernen ist, so stellen sich aus erwachsenenpädagogischer Sicht und für die Bildungspraxis insbesondere Fragen danach, welche Konsequenzen sich aus diesem Trend für die Praxis der institutionellen Bildungsarbeit ergeben und wie selbstgesteuertes Lernen das Lernen in den Institutionen verändern wird. Wie soll die Gestaltung eines für selbstgesteuertes Lernen geeigneten Lernumfeldes aussehen und welche institutionellen Rahmenbedingungen sind hierfür erforderlich? Weitere offene Fragen betreffen auch die Lernenden: So liegen bislang nur wenige Untersuchungen und Informationen darüber vor, wie die Lernenden selbst diese Lernform eigentlich beurteilen und welche Vor- und Nachteile sie bei dieser Lernform wahrnehmen.

Im Rahmen eines Projektes am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung wurde diesen Aspekten gezielt nachgegangen. Zielsetzung des vom BMBF geförderten Projektes SEGEL¹ war es, die Entwicklung selbstgesteuerter Lernformen im institutionellen Kontext zu fördern. Dazu wurden verschiedenen Institutionen, deren Anliegen es ist, selbstgesteuertes Lernen als neue Lernkultur einzuführen, Service-Leistungen bereitgestellt. Gemeinsam mit den Institutionen wurden Konzepte

für die Arbeit entwickelt sowie selbstgesteuerte Lernprojekte unter institutionellen Rahmenbedingungen durchgeführt. Wichtig ist hier der Hinweis, dass auch in der Praxis ganz unterschiedliche Vorstellungen darüber bestehen, was selbstgesteuertes Lernen denn nun eigentlich ist. So wurden in den Institutionen dann auch ganz unterschiedliche Formen selbstgesteuerten Lernens realisiert.

- Selbstgesteuert gelernt wurde in Gruppen (z. B. in einem Projekt zum beruflichen Wiedereinstieg von Schwerbehinderten)
- Selbstgesteuert gelernt wurde alleine, ergänzt durch Gruppenlernen (z. B. in einem Projekt „Ausbildungsbegleitende Hilfen für Jugendliche“)
- Selbstgesteuert gelernt wurde computerunterstützt, individuell und in der Gruppe (z. B. im Selbstlernzentrum einer Kreisvolkshochschule)
- Selbstgesteuert gelernt wurde durch eine eigenständige Projektplanung (z. B. in einem Projekt „Beruflicher Wiedereinstieg und Management für Akademiker und Akademikerinnen“)

So unterschiedlich diese Formen selbstgesteuerten Lernens jedoch auch waren, eine bedeutende Gemeinsamkeit bestand darin, dass das selbstgesteuerte Lernen in einem institutionellen Rahmen stattfand und immer durch eine Lernbegleitung bzw. durch Moderatoren betreut war.

Im Rahmen des Projektes SEGEL wurden auch die Lernenden zu ihren Erfahrungen mit diesem Lernen befragt. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse vorgestellt.²

1. Aufbau der Untersuchung

1.1 Ziel der Befragung

Ziel der Befragung war es, die Erfahrungen der Lernenden mit dem selbstgesteuerten Lernen in den Projekten zu erfassen, d. h. wie dieses Lernen von den Lernenden subjektiv wahrgenommen und erlebt wird. Dabei interessiert aus pädagogischer Sicht nicht nur, welche Aspekte dieses Lernens durch die Lernenden positiv beurteilt werden, sondern insbesondere auch, welche Probleme und Lernhindernisse im Lernprozess auftreten. Erkenntnisse zu gewinnen über die Erfahrungen der Lernenden, ist auch unmittelbar als Rückmeldung für die Einrichtungen und im Hinblick auf die Gestaltung zukünftiger Projekte bedeutsam.

1.2 Vorgehensweise und Methode

Befragt wurden 25 Lernende aus den Projekten. Mit den Teilnehmenden wurden offene, leitfadengestützte Interviews geführt. Der Interviewleitfaden wurde projektspezifisch konkretisiert und ergänzt. Berücksichtigt werden muss nicht nur, dass in

den Projekten ganz unterschiedliche selbstgesteuerte Lernformen praktiziert wurden, sondern auch, dass wir es hier mit sehr verschiedenen Lernenden (Alter, Bildungsabschluss, Lernziele) zu tun haben (Auszubildende, Umschüler, berufliche Wiedereinsteiger, Akademiker).

Die Befragung versteht sich als explorativ, keinesfalls repräsentativ. Die Stichproben wurden nach dem Prinzip der Freiwilligkeit zusammengestellt. Es wurden Einzelinterviews und Gruppengespräche mit den Lernenden durchgeführt. Im Rückblick kann festgehalten werden, dass sich diese Roundtable-Gespräche sogar als ausgesprochen informativ erwiesen haben, da dadurch ein gegenseitiger Austausch und eine gemeinsame Reflexion der Lernenden über ihr Lernen und ihren Lernprozess angeregt wurden. Bei den nachfolgend dargestellten Ergebnissen und deren Interpretation müssen die genannten Aspekte berücksichtigt werden.

1.3 Inhalte der Befragung

Inhaltlich standen bei der Befragung folgende Themenbereiche im Blickpunkt:

- a) Welche **Erfahrungen** haben die Lernenden mit selbstgesteuertem Lernen gemacht? Wurde das Lernen als „anders“ wahrgenommen als ihr bisheriges Lernen? Was genau war anders? Welche Vorteile und Nachteile dieses Lernens werden gesehen, welche Probleme traten beim selbstgesteuerten Lernen auf?
- b) Wie wird der eigene **Lernerfolg** von den Lernenden eingeschätzt? Wurden über die fachlichen Kompetenzen hinaus noch weitere Kompetenzen erworben?
- c) Wie wird die **Lernbegleitung** in den Projekten erfahren und beurteilt? Was wurde als besonders hilfreich und unterstützend wahrgenommen, wo gab es Probleme? Was hätte die Lernbegleitung zudem noch besser machen können und was wäre aus Sicht der Lernenden noch zusätzlich wünschenswert an Unterstützung?

2. Ergebnisse

2.1 Wahrnehmung dieser Lernform

Trotz der skizzierten Unterschiedlichkeiten des Lernens in den Projekten wurde von allen Befragten dieses Lernen als „anders“ als ihr bisheriges Lernen – beispielsweise in der Schule – wahrgenommen. Mehrfach wurde hervorgehoben, dass es „keinen Frontalunterricht“ gab, die Lernatmosphäre in den Projekten wurde als „locker“ beschrieben. Im direkten Vergleich wurde das selbstgesteuerte Lernen sogar mehrheitlich deutlich besser bewertet als der Frontalunterricht.

2.2 Vor- und Nachteile selbstgesteuerten Lernens

Von den meisten Befragten werden sowohl Vorteile als auch Nachteile selbstgesteuerten Lernens genannt. Sogar diejenigen Lernenden, die sehr euphorisch die positiven Aspekte selbstgesteuerten Lernens hervorheben, erkennen und benennen durchaus auch Grenzen und Probleme dieser Lernform.

2.2.1 Vorteile beim selbstgesteuerten Lernen

Als besonders vorteilhaft wird die erhöhte Selbststeuerung im gesamten Lernprozess betont: Diese bezog sich zum einen auf die Möglichkeit der selbstständigen Auswahl der Lerninhalte, zum anderen auf die freie Gestaltung der Lernorganisation wie beispielsweise die Bestimmung der Lernzeit, des Lerntempos, des Lernweges und der Lernschritte.

Einige der Lernenden betonten, dass sie bei dieser Art zu lernen deutlich mehr ein Gefühl von Selbstbestimmung erlebten als bei stark von außen gesteuertem und angeleitetem Lernen.

Auch die Lernmotivation war für viele der Befragten höher: Beim selbstgesteuerten Lernen „kann man sich die Materie selbst auswählen, dadurch wächst die Motivation“ und „man entwickelt mehr Eigeninitiative, deshalb ist selbstgesteuertes Lernen motivierender“.

Der größere Lernerfolg beim selbstgesteuerten Lernen wird ebenfalls als ein Vorteil hervorgehoben (auf diesen Aspekt wird unter 2.3 gesondert eingegangen).

Beim selbstgesteuerten Lernen in der Gruppe wurde gerade diese Gruppensituation von einigen Lernenden als besonders hilfreich für den Lernprozess wahrgenommen. Die Gruppe bot gegenseitige Unterstützung und Hilfe und wurde als „motivationsfördernd“ erlebt: „Man kann von anderen lernen und andere Meinungen erfahren“ und „das Ergebnis ist dann mehr als die Summe der Einzelteile“.

Computerunterstütztes selbstgesteuertes Lernen wird von den Befragten fast ausschließlich positiv bewertet: Die Lernenden bezeichnen den Computer als „motivationssteigernd“, er ermöglicht die gezielte Auswahl von Inhalten, ermöglicht eine individuelle Festlegung der Lernschritte und Lernwege und gibt darüber hinaus auch unmittelbar Rückmeldung über den Lernerfolg.

2.2.2 Nachteile und Probleme beim selbstgesteuerten Lernen

Aus Sicht der Lernenden implizieren die Möglichkeiten und insbesondere die Freiheiten des selbstgesteuerten Lernens allerdings auch Nachteile und Probleme. Viele der Lernenden sprechen von auftretenden „Unsicherheiten beim Lernen“. Diese betreffen beispielsweise die Auswahl der Lerninhalte, die Wahl des Lernwe-

ges und die Festlegung der Lernschritte, aber auch das Lernergebnis: Die Frage, ob man denn das „Richtige“ lernt bzw. gelernt hat, wird oftmals als Problem beim selbstgesteuerten Lernen genannt. Dieses Problem der Unsicherheit wird insbesondere auch bei den Wünschen an die Lernbegleitung deutlich (siehe 2.4), bislang wurde dieser Aspekt in der Diskussion um selbstgesteuertes Lernen weitgehend vernachlässigt.

Die Gruppensituation, von einigen Lernenden explizit als förderlich und vorteilhaft für den Lernprozess genannt, wurde von anderen wiederum deutlich als Nachteil und als hemmend für den eigenen Lernprozess erlebt: Es gab „zu viele Diskussionen“, die Arbeitsverteilung in der Gruppe wurde als ungleich wahrgenommen, es fehlte eine klare Struktur in der Gruppe. Diese Einschätzung änderte sich teilweise durch die Reflexion im Interview. Im Gespräch über die Lernerfolge wurden wichtige zusätzliche Lernerfolge durch das Lernen in der Gruppe erkannt, die vorher nicht bewusst wahrgenommen wurden.

Beim computerunterstützten selbstgesteuerten Lernen wurde von den Lernenden die „Begrenztheit des Lernmediums“ als Nachteil hervorgehoben: „Der PC ist nur eine Maschine, er kann viele Dinge nicht, wird er nie können, der Dialog ist anders als mit dem Dozenten“. Angesprochen wurde von den Befragten auch die unterschiedliche Qualität der Lernprogramme, die für den Lernprozess und den Lernerfolg maßgeblich mitbestimmend ist.

Betrachtet man diese Ergebnisse, so zeigt sich, dass die Möglichkeiten selbstgesteuerten Lernens in den Projekten insgesamt durchaus positiv bewertet werden. Die genannten Nachteile hängen meist eng mit dessen spezifischen Formen zusammen, wie beispielsweise die „Grenzen des Mediums“ beim computerunterstützten Selbstlernen. Interessanterweise werden einige Aspekte von den Lernenden sehr konträr beurteilt: Insbesondere die Gruppensituation war für viele Lernende ein wichtiges Element für einen erfolgreichen Lernprozess, während sie von anderen explizit als hemmend für das Lernen wahrgenommen wurde.

2.3 Beurteilung des Lernerfolgs

Der Lernerfolg wird von den Lernenden subjektiv meist als positiv eingeschätzt und häufig explizit auf Aspekte der Selbststeuerung des Lernens zurückgeführt: „Das Lernen wird leichter, weil man die eigenen Vorstellungen einbringen kann“, „die Lernerfolge sind besser, alles prägt sich besser ein, denn wir haben es selbst erarbeitet und uns nicht berieseln lassen“, obwohl hier auch die Mühen selbstgesteuerten Lernens erkannt und genannt werden: „Es dauert zwar länger, dafür sitzt es dann aber besser“.

Der Lernerfolg wird von den Lernenden im Zugewinn fachlichen Wissens und insbesondere auch technischer Kompetenz gesehen. „Ich wusste nichts über den PC, konnte nichts, jetzt kann ich Emails schreiben und das Internet nutzen.“ Bei

den Auszubildenden zeigte sich der Lernerfolg beispielsweise auch in einer deutlichen Verbesserung der Noten in der Berufsschule. Einige Lernende betonten, dass sie durch das selbstgesteuerte Lernen in den Projekten auch Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit erworben haben. Bei vielen förderte dieses Lernen zudem die persönliche Weiterentwicklung – „Sachen, die bei mir privat nicht gehen, habe ich hier zum Laufen gebracht. Für das private Selbstbewusstsein war es sehr wichtig“.

2.4 Beurteilung und Wünsche an die Lernbegleitung

Wie bereits angemerkt, wurde der Prozess des selbstgesteuerten Lernens von „Lehrenden“ unterstützt. Diese hatten jedoch in den Projekten eine neue Rolle und neue Funktionen, sie wurden – auch in ihrem eigenen Verständnis – zu „Lernbegleitern“, die den Lernprozess unterstützen und moderieren. Die Ergebnisse zeigen, dass diese „Lernbegleiter“ sehr bedeutsam sind, insbesondere auf didaktischer und psychologischer Ebene.

Die in den Projekten praktizierte Lernbegleitung wurde insgesamt ausgesprochen positiv bewertet: Es „war immer jemand da, wenn man Fragen hatte“, „sie (die Lehrenden) konnten immer alle Fragen beantworten“. Die Lernbegleitung übernahm dabei vor allem eine beratende Funktion sowohl in fachlicher, oftmals aber auch in sozialer und persönlicher Hinsicht. Obwohl rückblickend fast ausschließlich positive Aspekte der Lernbegleitung hervorgehoben wurden – beispielsweise wurde in einem Fall auf die Frage, was die Lernbegleitung hätte denn noch besser machen können, sogar geäußert: „Die können einfach nichts besser machen!“ –, so wurden jedoch auch Wünsche an die Lernbegleitung formuliert:

Von einigen wurde bemängelt, dass zu Beginn des Projektes eine systematische Einführung und Hinführung zum selbstgesteuerten Lernen notwendig und wünschenswert gewesen wäre. Einige fühlten sich anfangs überfordert, weil diese Lernform neu für sie war und die Ziele des Projektes und dieses Lernens nicht genügend transparent waren. „Das ‚selbstgesteuerte Lernen‘ war uns am Anfang nicht so richtig klar, es wurde auch nicht richtig erläutert. Wir waren anderes Lernen gewohnt“. „Schwierig war die Orientierungslosigkeit, keine Vorstellung zu haben, was es werden soll. Das Projekt entgleitet einem, man weiß nicht mehr, worum es geht“.

Um einer Überforderung entgegenzuwirken, wünschen sich die Lernenden gerade in den Anfangssituationen eine stärkere Strukturierung des Lernprozesses und mehr Vorgaben für ihr Lernen durch die Lernbegleitung: „Für den Einstieg wäre es gut, wenn die Dozenten einen Rahmen geben, wann welche Inhalte vermittelt werden, die man als Bausteine braucht. Denn selbstgesteuertes Lernen bedeutet nicht, dass es ohne Rahmen abläuft, man muss sich orientieren können, sonst schwimmt man auf dem großen weiten Ozean“.

Durch die – auch räumliche – Präsenz und Ansprechbarkeit soll die Lernbegleitung noch gezielter Unterstützung anbieten. Dies wird insbesondere dann bedeutsam, wenn Probleme unterschiedlichster Art beim selbstgesteuerten Lernen auftauchen wie beispielsweise inhaltliche Fragen und Unklarheiten, lernorganisatorische Aspekte sowie – und dies betrifft im besonderen Maße das computerunterstützte selbstgesteuerte Lernen – technische Schwierigkeiten.

Beim Selbstlernen in der Gruppe wurde mehrheitlich der Wunsch geäußert, die Lernbegleitung solle die Gruppe nicht alleine lassen, sondern sich aktiv an den Gruppenprozessen beteiligen, um durch mehr Steuerung (Strukturierung der Aufgaben, Führung, Vorgaben) gruppenspezifische Reibungsverluste zu reduzieren.

Die meisten Befragten wünschten sich von der Lernbegleitung auch verstärkt Rückmeldungen über ihre Lernfortschritte und ihren Lernerfolg (auch Tests und Prüfungen): „Regelmäßige Erfolgskontrollen sind wichtig“, „ich hätte gerne mehr Beurteilung gehabt, das ist mehr Ansporn“ und „mehr Tests, Prüfungsfragen, auch wegen der Rückmeldung“.

Dieser Wunsch nach mehr Rückmeldung korrespondiert zum einen eng mit der Unsicherheit, die selbstgesteuertes Lernen bei den Lernenden – zumindest teilweise – auslöst. Zum anderen ist dieser Wunsch sicherlich auch Ausdruck dessen, dass in den Projekten durchaus sehr zielorientiert gelernt wurde, d. h., die Lernenden wollten durch ihre Teilnahme am Projekt fachliches Wissen oder ein Abschlusszertifikat erwerben.

Die „ideale Lernbegleitung“ sollte aus Sicht der Lernenden über fundiertes fachlich-inhaltliches Wissen, pädagogisch-didaktische und soziale Kompetenzen sowie über technisches Know-how – insbesondere beim computerunterstützten selbstgesteuerten Lernen – verfügen.

3. Reflexion der Ergebnisse: „Ohne Lehrer geht es nicht“

In den Projekten von SEGEL wurde in ganz unterschiedlichen Formen selbstgesteuert gelernt. Daraus ergeben sich aber auch unterschiedliche Vorteile, Nachteile und Probleme dieser Lernform und diese bedingen wiederum auch die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden im Hinblick auf die Lernbegleitung und Unterstützung. Selbstgesteuertes Lernen wird von den Lernenden als bereichernd für das Lernen erlebt, es ersetzt jedoch keineswegs „traditionelle“ Unterrichtsformen; selbstgesteuertes Lernen wird von den Lernenden als „ergänzende“ Lernform begrüßt.

Die **Lernbegleitung** ist beim selbstgesteuerten Lernen sehr bedeutsam und muss vielfältige **beratende Funktionen** übernehmen. Projekt- und situationsspezifisch bekommt sie zusätzlich auch neue Aufgaben. Beim selbstgesteuerten Lernen in der Gruppe werden Aspekte wie zum Beispiel Gruppenmoderation bedeutsam, beim

selbstgesteuerten Lernen mit dem Computer muss die Lernbegleitung zusätzlich über grundlegendes technisches Know-how verfügen.

Um eine **hohe Qualität** selbstgesteuerten Lernens zu ermöglichen und zu gewährleisten, ist somit fachlich, technisch und pädagogisch qualifiziertes Weiterbildungspersonal sowie eine sehr gute Ausstattung (Räume, Medien ...) in den Institutionen erforderlich.

Bei der Interpretation der Ergebnisse muss jedoch immer die **spezifische Situation in den Projekten** berücksichtigt werden, insbesondere, dass selbstgesteuertes Lernen hier angeleitet und unterstützt wurde. Ein hoher Grad an Betreuung der Lernenden war somit immer gewährleistet. Möglicherweise war dies auch gerade die Basis erfolgreichen selbstgesteuerten Lernens in den Projekten.

Bei den meisten der Lernenden wurde zudem erst durch die Befragung ein Reflektionsprozess über ihr Lernen und ihren Lernprozess angeregt. Vielen wurden erst dadurch Unterschiede zu ihrem bisherigen Lernen bewusst. Durch das Nachdenken wurde zudem erkannt, dass man mehr gelernt hat als lediglich die Inhalte, mit denen man sich im jeweiligen Projekt beschäftigt hat. So wie es eine Teilnehmerin zusammenfasst: „Ich habe das Lernen gelernt, ich merke mir sehr viel und habe keine Angst mehr vor Neuem. Mein Selbstvertrauen in meine Lernfähigkeit ist gewachsen.“

Anmerkungen

- 1 Unter der Federführung von Stephan Dietrich.
- 2 Die Ergebnisse des Gesamt-Projektes SEGEL finden sich in Dietrich, Stephan 2001.

Literatur:

- Dietrich, St.: Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis, Bielefeld 2001
- Dietrich, St. / Fuchs-Brüninghoff, E.: Selbstgesteuertes Lernen – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/M. 1999
- Kraft, S.: Selbstgesteuertes Lernen – Problembereiche in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6 (1999), S. 833 – 845
- Weber, K.: Selbstgesteuertes Lernen. Ein Konzept macht Karriere. In: Grundlagen der Weiterbildung, 7 (1996), S. 178 – 182

Gisela Wiesner

Voraussetzungen, Bedingungen und methodische Gestaltungsansätze selbstorganisierten Lernens – Sichtweisen von Weiterbildnern und Weiterbilderinnen

1. Untersuchungsanlass

Die gesellschaftliche, wirtschaftliche und individuelle Entwicklung stellt Menschen einerseits zunehmend vor die Herausforderung, lebenslang zu lernen. Andererseits hängt diese Entwicklung aber auch ganz entscheidend davon ab, *wie* es Menschen gelingt, lebenslang zu lernen, *welche Intentionen* mit diesem Lernen verbunden sind und *welche Rahmenbedingungen* diese Prozesse unterstützen. Bildungspolitische Absichten, erziehungswissenschaftliche und professionelle praktisch-pädagogische Tätigkeiten sowie individuelle Lerninteressen sollten darauf gerichtet sein, dass Menschen als Subjekte der eigenen Lebensgestaltung agieren können.

Dieses Bildungsziel stellt hohe Anforderungen

- an lernende Erwachsene in einem lebensbegleitenden Lernprozess, z. B. an die *Selbstorganisation* bzw. -steuerung des Lernens und damit an *Entscheidungs- und Handlungsprozesse* von Lernenden. Die Erreichbarkeit dieses Ziels hängt entscheidend von der Lernmotivation ab. Dies erfordert wiederum *selbstverantwortetes* und *selbstbestimmtes* Lernen;
- an Bildungsinstitutionen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zur Unterstützung und Ermöglichung eines auf dieses Ziel gerichteten lebenslangen Lernprozesses;
- an bildungspolitische Supportstrukturen als notwendige Rahmenbedingungen für die Ermöglichung selbstorganisierten Lernens.

Letztlich ist dieses Bildungsziel nur dann erreichbar, wenn Menschen dies auch wollen, wenn sie zugleich über ein entsprechendes Wissen und Können verfügen und wenn Supportstrukturen für ein lebensbegleitendes Lernen von Erwachsenen zur Verfügung stehen.

Die Anzahl wissenschaftlicher Publikationen zum selbstorganisierten Lernen (SOL) bzw. zum selbstgesteuerten Lernen (SGL) hat gerade in den letzten Jahren rasant zugenommen. Dennoch ist der Stand der wissenschaftlichen Diskussion, insbesondere zu Begrifflichkeiten (vgl. Wiesner 1999, S. 97ff.) sehr widersprüchlich, verwirrend und schon gar nicht hinreichend für ein begründetes System von Handlungsorientierungen für praktische erwachsenenpädagogische Tätigkeit. In Praxisfeldern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sind vielfältige Bemühungen offensichtlich,

SOL bzw. SGL zu unterstützen. Hier setzt unsere gegenwärtige Untersuchungsetappe an: Möglicherweise gelingt es durch Erfassen von Sichtweisen und praktischen Lösungsansätzen von Weiterbildnern und Weiterbildnerinnen, Anregungen und Erkenntnisse zu gewinnen, die schrittweise ein wissenschaftlich begründetes System von Handlungsorientierungen für SOL bzw. SGL entstehen lassen.

Konkreter Anlass der hier vorzustellenden empirischen Untersuchungen war es deshalb, Datenmaterial zu bildungsbereichsübergreifenden und -spezifischen Sichtweisen, Lösungsvorstellungen und -ansätzen, aber auch zu vorhandenen Voraussetzungen und Bedingungen für SOL in (sächsischen) Weiterbildungsinstitutionen zu erhalten. Dabei wurde davon ausgegangen, dass gegenwärtig belegbare und systematisierte Aussagen zu den genannten Sachverhalten in Bildungsträgerbereichen und Vergleichsaussagen bezüglich unterschiedlicher Trägerbereiche der Erwachsenenbildung/Weiterbildung fehlen.

Im Folgenden sollen der Untersuchungsgegenstand und die darauf gerichteten Ziele sowie das untersuchungsmethodische Vorgehen näher charakterisiert, ausgewählte Ergebnisse dargestellt und ein Ausblick auf die Weiterführung der Untersuchungen gegeben werden.

2. Untersuchungsgegenstand und theoretische Ausgangspositionen

Gegenstand unserer Untersuchungen ist die Unterstützung des Lernens, insbesondere des SOL Erwachsener durch Bildungseinrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Somit ist völlig selbstorganisiertes, nicht-institutionelles Lernen, aber auch zunächst informelles (als nicht bewusstes, geplantes) Lernen nicht Gegenstand dieser Betrachtungen.

Es wird von folgender Position ausgegangen:

Der Beitrag institutionell unterstützten Lernens zur Wahrnehmung der Subjektposition von Erwachsenen im Prozess lebensbegleitenden Lernens wird wesentlich davon bestimmt, was und wie gelernt wird, welche Rahmenbedingungen für das Lernen gestaltet werden und welche Entscheidungen Lernende in diesem Prozess selbst treffen können. Die Entscheidung, ob gelernt wird, bleibt dabei auch in institutionell unterstützten Lernprozessen immer bei den Lernenden selbst. Die Qualität institutionell unterstützter Lernprozesse hängt somit wesentlich von den Voraussetzungen der Lernenden und den institutionell geschaffenen Lernbedingungen ab.

Zunächst soll eine kurze Betrachtung einiger theoretischer Ausgangspositionen erfolgen. Der Untersuchungsgegenstand erfordert Positionsbestimmungen zu

- (1) dem zugrunde gelegten Verständnis von „Lernen“ Erwachsener und dem Stellenwert von Lernmotivation

-
- (2) einem akzeptierbaren Kompromiss zum „SOL“ und weiterer Begriffe zum „Selbst“ in Beziehung zum Lernenden und seinem Lernprozess
 - (3) Möglichkeiten und Grenzen des SOL
 - (4) sich wandelnden Aufgaben von Bildungsinstitutionen der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung und damit verbundenen Anforderungen an die professionelle Tätigkeit von Weiterbildnern und Weiterbildnerinnen

Zu (1)

Bei der Betrachtung von Bildung Erwachsener wird von einem Lernverständnis ausgegangen, das den Lernenden als Subjekt im Lernprozess und damit zuständige Person für eigene Lernerfordernisse betrachtet (im Sinne der subjektwissenschaftlichen Grundlegung des Lernens nach Holzkamp 1993). Damit kann allen Bemühungen um Lernunterstützung Erwachsener die lern- und motivationspsychologisch weitgehend gesicherte Erkenntnis zugrunde gelegt werden, dass die Zuwendung zu Lerngegenständen (einschließlich der Intensität dieser Zuwendung) von den Intentionen der Lernenden und der subjektiv zugewiesenen Bedeutsamkeit der Lerngegenstände abhängt (vgl. Holzkamp 1993, S. 187ff.; Heckhausen 1989, S. 189ff.). Bezüglich der Intentionen der Lernenden ist es für jeweils geeignete institutionelle Lernunterstützung wichtig, worauf sich die Lernmotivation gründet: auf den eigenen Willen, größere Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten für unterschiedliche gesellschaftliche und individuelle Bereiche zu erwerben, oder aber auf einen Zwang aufgrund erlebter Bedrohung (z. B. Gefährdung beruflicher Existenz).

Anzustreben ist demzufolge eine aus handlungspsychologischer Sicht zu charakterisierende Lerntätigkeit, die nach Deitering (1995, S. 76) ein solches Lernhandeln bewirkt, das seitens des Lernenden bewusst die Verbesserung eigener Handlungsvoraussetzungen sowie den Erwerb von Dispositionen für zukünftiges Handeln anzielt. Als Handlungskomponenten sind dabei Antizipation, Realisation und Kontrolle zu betrachten. Deitering betont dabei die besondere Bedeutung der Antizipation, weil dort Zielbildung, Orientierung, Generieren von Handlungsprogrammen und Entscheidung stattfinden.

Die Klärung des Lernverständnisses in der Erwachsenenbildung gehört zu den Kernbereichen des Selbstverständnisses von Weiterbildnern und Weiterbildnerinnen, denn dieses entscheidet sehr wesentlich darüber, welche Anstrengungen seitens der Weiterbildner/innen, insbesondere Lehrender, unternommen werden, um SOL zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang betont Faulstich (1999, S. 54) den notwendigen Perspektivenwechsel für Lehren in der Erwachsenenbildung: wegzukommen von der Instruktion und hinzuführen zur Aneignung, d. h. Lehren als „fördernde Intervention in Aneignungsprozesse“ aufzufassen und zu praktizieren.

Zu (2)

Die gegenwärtige Konjunktur der „Selbst“-Attribuierungen der Lerntätigkeit auch in der Erwachsenenbildung hat noch wenig zu einer begrifflichen Klärung beigetragen. Dies betrifft insbesondere eine Abgrenzung zwischen „SOL“ und „SGL“. Entscheidend ist wohl auch eher, das diesen beiden Begriffen Gemeinsame hervorzuheben mit dem Blick auf eine aktive Position lernender Erwachsener, die in einem Prozess lebenslangen Lernens selbst Entscheidungen treffen und handeln.¹ Nuissl (1999, S. 33f.) betont, nicht auf Entscheidungen an sich zu orientieren, sondern auf *bewusstes* Entscheiden durch Lernende, wozu Lernentscheidungen, Entscheidungen über Lernwege, -angebote und –materialien, aber auch die Selbstevaluation des Lernprozesses gehören.

In der Literatur wird vielfältig eine begriffliche Abgrenzung zwischen „selbstorganisiertem“ und „selbstgesteuertem“ Lernen durch sprachliche Verknüpfung mit „und“ oder „bzw.“ umgangen. Reinmann-Rothmeier und Mandl (1999, S. 40f.) versuchen diesbezüglich einen Klärungsbeitrag durch die Verwendung des Begriffs „eigenverantwortliches Lernen“.²

Es zeichnet sich trotz konträrer bzw. unterschiedlicher Begrifflichkeiten ab, dass allen diesen Verbindungen von „selbst“ mit Lernen gemeinsame Intentionen zugrunde liegen. Es geht vor allem um Inhalte und Reichweite bzw. Umfang von Entscheidungen, die Lernende selbst treffen können und wollen (vgl. auch Weirner 1982, S. 102ff.), und um entsprechendes selbstständiges Handeln der Lernenden.

Bei unserem gegenwärtigen Untersuchungsstand wird mit den angezielten Ergebnissen *nicht* das Ziel verfolgt, Begriffsdefinitionen für „SOL“ in Abgrenzung von „SGL“ vorzunehmen. Wir verwenden „SOL“ weitgehend synonym mit „SGL“ und konzentrieren uns vorerst auf die Suche von *Möglichkeiten*, SOL durch Bildungsinstitutionen zuzulassen, zu unterstützen und herauszufordern. Gegenwärtig legen wir unseren Untersuchungen folgenden Arbeitsbegriff zugrunde:

Selbstorganisiertes Lernen ist ein Lernen, bei dem die Lernenden mindestens die Entscheidung über Wege zum Ziel selbst treffen und den Erfolg ihres entsprechenden Handelns selbst bewerten. Darüber hinaus können Entscheidungen über Ziele, Inhalte, Lernorte und -zeiten bei den Lernenden selbst liegen.

Zu (3)

SOL ermöglicht Entscheidungs- und Handlungsspielräume in beruflichen und alltagsweltlichen Lebensbereichen. Selbstorganisiert lernen zu wollen, erfordert deshalb Lerner, die Entscheidungen treffen *wollen* und dies auch *können*. Zugleich müssen vielfältige Möglichkeiten – praktisch als Unterstützung des Lernprozesses – geschaffen werden, dass Lernende Handlungsnotwendigkeiten und darauf gerichtete Lernbedeutsamkeiten für sich erkennen, dieses in einen Lernprozess um-

setzen und ihr Handeln bewerten. SOL erfordert schließlich Anstrengungsbereitschaft, Durchhaltevermögen, Konsequenz, hohe Aktivität u. a.

Insofern ist SOL abhängig von

- den Intentionen der Lernenden und darauf gerichtetem beharrlichen Handeln;
- den Fähigkeiten der Lernenden, Entscheidungen selbst treffen zu können bzw. Unterstützung einzufordern;
- den Lernerfahrungen aus vorangegangenen Bildungsphasen (insbesondere auch des schulischen Lernens);
- dem gesamten sozialen Umfeld der Lernenden und dessen lernunterstützender Funktion;
- dem Lernverständnis von Weiterbildnern und Weiterbildnerinnen sowie ihrem Selbstverständnis bez. ihrer Rolle in Prozessen des SOL;
- dem Können der Weiterbildner/innen, Prozesse des SOL zu ermöglichen;
- den weiteren institutionellen, aber auch den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die SOL aktiv unterstützen.

Es wird davon ausgegangen, dass die Möglichkeiten, aber auch Grenzen für SOL Erwachsener zunächst in den aufgezeigten Aspekten begründet liegen. Hinzu kommt das weitgehend ungelöste Problem einer verbindlicheren Professionalisierung von Weiterbildnern und Weiterbildnerinnen, die sowohl vielfältige Wege der Entwicklung methodischen Könnens als auch ein ethisches handlungsleitendes Grundverständnis der Lernunterstützung Erwachsener und damit der *Bildung* Erwachsener einschließt.³

Zu (4)

Bildungsinstitutionen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung stehen vor der Herausforderung, noch wirkungsvollere Prozesse lebenslangen Lernens Erwachsener zu unterstützen im Sinne von „Lernen ermöglichen“ (s. dazu auch Knoll 1999, S. 24ff.). SOL bedeutet nicht eine Verminderung des Aufgabenfeldes von Bildungsinstitutionen, wohl aber eine Veränderung von Aufgabenanteilen und Schwerpunktsetzungen.

Mit Bezug auf SOL und SGL heißt das,

- für unterschiedlich motivierte und befähigte Lernende solche Lernumgebungen zu schaffen, die Lernende ermutigen und befähigen, *Entscheidungen* zu Zielen, Inhalten und methodischen Wegen mit bzw. *selbstständig zu treffen und ihr Handeln bewerten* zu können; dazu gehört auch eine *methodisch begründete* Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien;
- *subjektive Bedeutsamkeiten von Inhalten* erkennen zu helfen, damit Lernende sich intensiv in Aneignungsprozesse begeben;

- sich zunehmend als Bildungseinrichtungen mit einem hohen *Anteil beratender Aufgaben* zu verstehen und damit Bildungsplanung noch stärker auf individuelle Lernvoraussetzungen und -wünsche potentieller Teilnehmer einzustellen;
- die *Professionalitätsentwicklung* des Personals von Bildungseinrichtungen, einschließlich der nebenberuflichen und freiberuflichen Weiterbildner/innen, permanent einzufordern und aktiv zu unterstützen, wobei Kompetenzentwicklung genauso eingeschlossen ist wie die Entwicklung eines erwachsenenpädagogischen Selbstverständnisses und die bewusste Reflexion über den erreichten Stand der Professionalität;
- das gesamte *Qualitätsmanagement* der Einrichtung wirksam zu entwickeln;
- Wege der Öffentlichkeitsarbeit und Angebots- bzw. Maßnahmeplanung einzuschlagen, die gegenwärtig „lernabstinente“ Erwachsene anregen, sich auf Lernprozesse einzulassen, d. h. die Entwicklung von Lernbedürfnissen versuchen und Lernmöglichkeiten anbieten;
- *gesellschaftliche Rahmenbedingungen* für das Ermöglichen von SOL und SGL Erwachsener einzufordern und aktiv mitzugestalten.

Es wird davon ausgegangen, dass in den Bildungseinrichtungen ein umfangreiches Reservoir praktischer Erfahrungen, Ideen und wertvoller Lösungsansätze für die Unterstützung des SOL vorliegt. Dieses Reservoir stärker ins Bewusstsein zu heben und einer breiteren, aber auch bewussteren Nutzung zugänglich zu machen, ist ein wesentliches Anliegen unserer Untersuchungen.

3. Untersuchungsziele und forschungsmethodisches Konzept

Die bildungsbereichsübergreifenden Untersuchungen in Bildungsinstitutionen unterschiedlicher Trägerschaft sollen eine empirische Basis liefern für

- die Erfassung der Ist-Situation der Unterstützung des SOL sowie der dafür erforderlichen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen aus der Sicht von Weiterbildnern und Weiterbildnerinnen;
- die Analyse von Lösungsideen, -ansätzen und Wünschen für die Unterstützung von SOL aus Weiterbildner/innen- und Lernendensicht;
- die Entwicklung und Erprobung begründeter Handlungsorientierungen für eine noch gezieltere Unterstützung selbstorganisierten Lernens durch Weiterbildner/innen und Lernende selbst.

Dabei geht es im Rahmen der empirischen Untersuchungen um Antworten zu folgenden Fragen in einem Ausschnitt der Weiterbildungspraxis:

- Welches Selbstverständnis haben Weiterbildner/innen bezüglich ihrer Rolle in Entwicklungsprozessen des SOL, und welche Voraussetzungen von Lernenden halten Weiterbildner/innen für SOL für notwendig?

- Welche (gesellschaftlichen, institutionellen und personellen) Rahmenbedingungen halten Weiterbildner/innen für SOL für erforderlich, und inwiefern nehmen sie auf diese Rahmenbedingungen Einfluss?
- Wodurch und in welchem Maße ermöglichen bzw. unterstützen Weiterbildner/innen das SOL Erwachsener sowohl in der Planungsphase als auch bei der Prozessrealisierung (Analyse von Beispielfeldern und -lösungen)? In welchem Verhältnis stehen dabei Anleitung und Selbstorganisation?
- Welche Vorstellungen haben Weiterbildner/innen zur noch besseren Unterstützung des SOL Erwachsener?
- Welche Wünsche und konkreten Lösungsvorstellungen haben lernende Erwachsene zur Unterstützung ihres SOL, und worauf richten sich ihre Lernintentionen?
- Wie schätzen Weiterbildner/innen, aber auch lernende Erwachsene vorhandene Voraussetzungen für SOL ein?
- Wie schätzen Weiterbildner/innen ihre Voraussetzungen zur Unterstützung des SOL ein, und welche Professionalisierungswünsche und -vorstellungen haben sie diesbezüglich?
- Welche Kompetenzen benötigen Weiterbildner/innen für die Unterstützung des SOL Erwachsener?
- Welchen Stellenwert nimmt SOL in Reflexionen zur Organisationsentwicklung der Bildungsinstitution ein, und welche Konsequenzen für die Strategie der Organisation werden gesehen?

Einen Überblick über das forschungsmethodische Konzept zeigt die folgende Abb. 1. Auf Grund einer Projektförderung⁴ durch das Sächsische Staatsministerium für

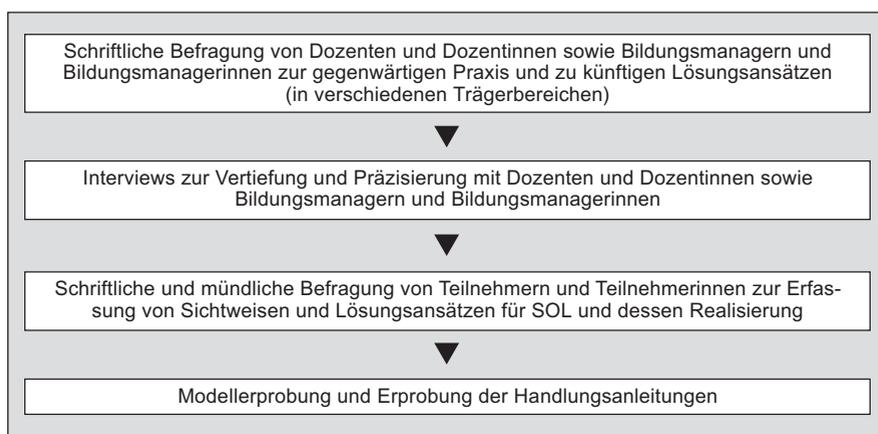


Abb. 1: Forschungsmethodisches Konzept

Kultus (ab Juli 2000) können aufbauend auf empirischen Ergebnissen der Befragung von Weiterbildnern und Weiterbildnerinnen die Untersuchungen weitergeführt und o.g. Fragestellungen schrittweise beantwortet werden.

Die schriftliche Befragung von Dozenten und Bildungsmanagern unterschiedlicher Bildungseinrichtungen erfolgte mittels eines dreiteiligen Fragebogens: Teil 1 betraf Aussagen über die *Vorstellungen* Erwachsener zu Voraussetzungen von Lernenden sowie zu organisatorischen Rahmenbedingungen (als Sollgrößen) in Bezug auf SOL und die *Unterstützung* des SOL durch Planungsunterlagen; im Teil 2 sollten *tatsächlich vorhandene Voraussetzungen* von Lernenden für SOL (als Ist-Größen) sowie Möglichkeiten der Förderung von SOL (nur aus der Sicht von Lehrenden) erfragt werden; Teil 3 des Fragebogens bezog sich auf eine nähere Charakterisierung der befragten Personen.

Bei der forschungsmethodischen Planung fiel die Entscheidung zunächst auf schriftliche Befragungen, da diese einen relativ schnellen *Überblick* über praxisrelevante Entscheidungen und deren Beweggründe ermöglichen. Sie erlauben die Befragung einer relativ hohen Probandenzahl, wobei der Untersuchungsumfang insbesondere durch die geringe verfügbare Forschungskapazität und die damit verbundene eingeschränkte technische Auswertbarkeit (trotz der Nutzung von SPSS) begrenzt war.

Durch die geplanten Interviews im Rahmen der Projektförderung können die Ergebnisse der schriftlichen Befragung präzisiert und erweitert werden. Die vorgesehenen Teilnehmerbefragungen sind dabei zwingend notwendig, um die Ergebnisse aus der Lernendensicht zu erweitern, zu ergänzen und evtl. sogar in Frage zu stellen.

4. Ergebnisse der schriftlichen Befragung von Weiterbildnern und Weiterbildnerinnen

4.1 Allgemeine Bemerkungen

In die Befragung waren 341 Weiterbildner/innen (Rücklaufquote 41%) aus folgenden Trägerbereichen der Weiterbildung einbezogen:

- Volkshochschulen als öffentliche Bildungsträger;
- Industrie- und Handelskammern;
- Handwerkskammern;
- Freie (Bildungs-)Träger bzw. entsprechende Institutionen, Vereine, Verbände.

Im Folgenden werden trägerbereichsübergreifende Ergebnisse vorgestellt.

4.2 Voraussetzungen als Sollgrößen

Die Meinungsäußerung der befragten Weiterbildner/innen, in welchem Maße sie vorgegebene Sachverhalte als notwendige Voraussetzungen für SOL ansehen, zeigt die Abb. 2.

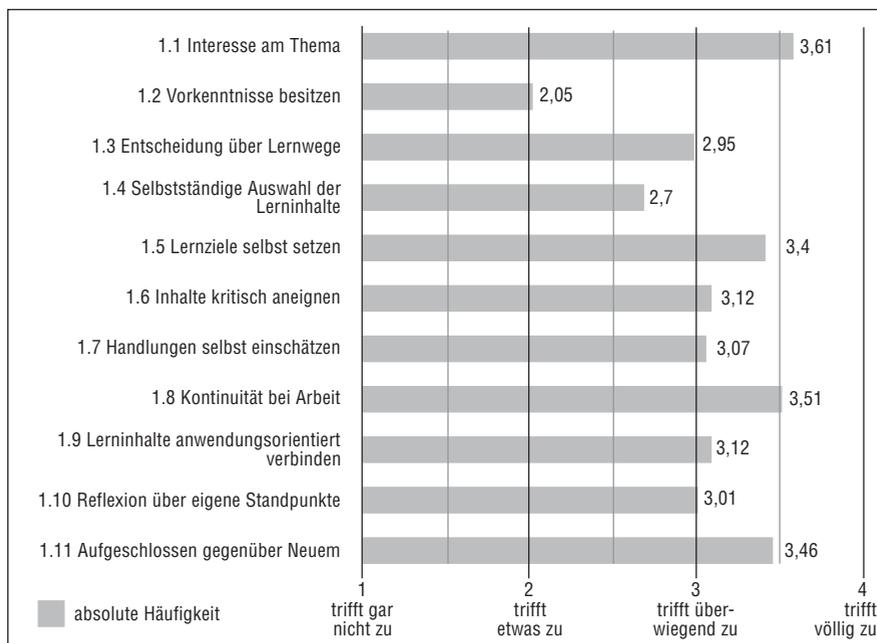


Abb. 2: Sachverhalte als notwendige Teilnehmervoraussetzungen für SOL

Eine besonders hohe Bedeutung wird dem „Interesse am Thema“ beigemessen. Ebenfalls eine hohe Bewertung erhalten „Aufgeschlossen gegenüber neuen Erfahrungen“, „Kontinuität bei der Arbeit“ und „Lernziele selbst setzen“. Damit wird seitens der Befragten offenbar dem Motivationsaspekt für SOL Rechnung getragen, denn nur was Lernende als für sich bedeutsam erkennen, erfährt von ihnen auch eine interessierte Zuwendung. Offenheit gegenüber Neuem ist dabei eine förderliche Haltung für Lernprozesse. Zugleich wird unterstrichen, dass erfolgreiches Lernen auch der beharrlichen Umsetzung der Lernintentionen im Lernprozess bedarf und dafür selbst gesetzte Lernziele diesen Prozess wesentlich unterstützen.

In Bezug auf tragende Merkmale des SOL (s. o.) – selbstständiges Entscheiden, Handeln und Bewerten – zeigt die Befragung, dass die Sachverhalte „*sich aktiv an den Entscheidungen über Lernwege beteiligen*“, „*Lerninhalte selbstständig nach eigenen Prioritäten auswählen*“, „*sich eigene Lernziele setzen*“ mit dem Ausprä-

gungsgrad „trifft überwiegend zu“ und der Sachverhalt „aus eigenem Antrieb kontinuierlich arbeiten“ (8) sogar mit der Tendenz zu „trifft völlig zu“ als Voraussetzung für SOL bewertet werden. Insofern zeigen die Ergebnisse, dass den befragten Weiterbildner/innen die das SOL bestimmenden Voraussetzungen deutlich bewusst sind.

Dem Sachverhalt „Vorkenntnisse zum Thema besitzen“ wird als Voraussetzung für SOL wenig Bedeutsamkeit beigemessen. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass oftmals bei der großen Heterogenität von Lernvoraussetzungen es bezüglich der Kenntnisse offenbar keine Barriere geben müsste, sich bei Vorhandensein der o. g. Voraussetzungen für Formen des SOL zu entscheiden.

4.3 Planungsunterlagen als Rahmenbedingungen

Aus Abb. 3 werden Meinungen der befragten Weiterbildner/innen zu den Freiräumen/Unterstützungsmöglichkeiten für SOL durch vorgegebene Planungsunterlagen ersichtlich. Ein großer Teil der Befragten arbeitet mit *vorgegebenen* Planungsunterlagen; genannt wurden „Lehrpläne“ im weitesten Sinne sowie Lehrbücher, -programme und -kassetten.

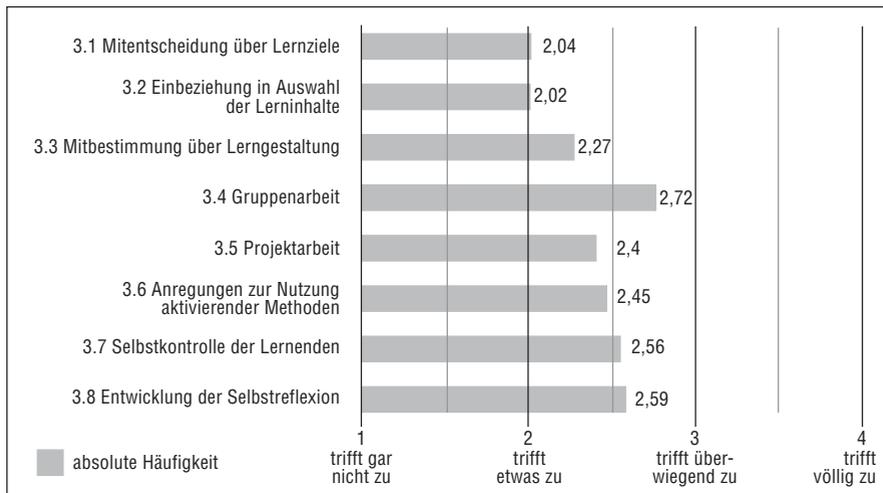


Abb. 3: Freiräume/Unterstützungsmöglichkeiten für SOL durch vorgegebene Planungsunterlagen

Sehr deutlich wird, dass die Befragten nur in geringem Maße Freiräume für wesentliche Merkmale von SOL – wie *Entscheidungen von Lernenden über Ziele, Inhalte und Wege des Lernens* – durch vorgegebene Planungsunterlagen sehen. Demgegenüber werden aber Freiräume für *Bewertungen des Handelns durch Ler-*

nende als überwiegend vorhanden eingeschätzt; das betrifft auch „Gruppenarbeit“ und „aktivierende Methoden“ für die Unterstützung von SOL.

In der Abb. 4 werden *selbst entwickelte* Planungsunterlagen im Hinblick auf Freiräume/Unterstützungsmöglichkeiten für SOL betrachtet.

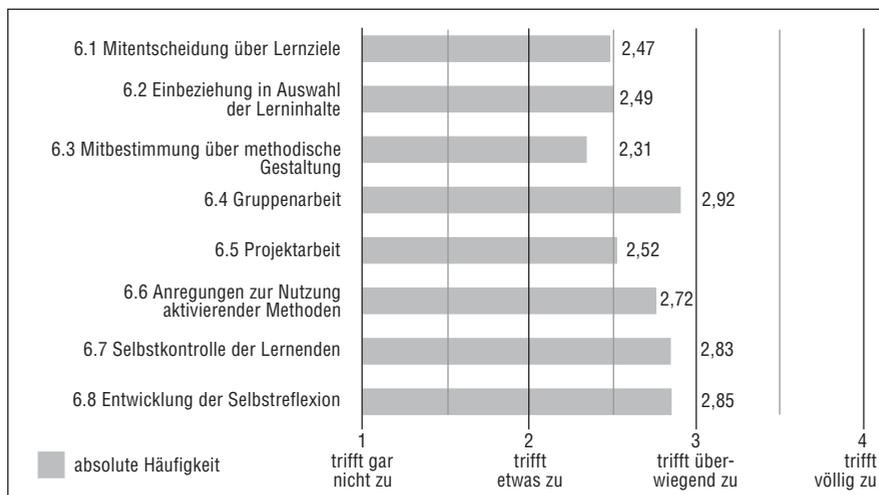


Abb. 4: Freiräume/Unterstützungsmöglichkeiten für SOL durch selbstentwickelte Planungsunterlagen

Im Vergleich zur Abb. 3 wird deutlich, dass Freiräume für SOL tendenziell mehr berücksichtigt werden, das betrifft Mitentscheidungen über Lernziele und -inhalte, insbesondere die Bewertungen des Handelns durch Lernende, auch Methodenelemente, aber erstaunlicherweise kaum Mitentscheidungen über die methodische Gestaltung. Zu Letzterem könnte sich Professionalisierungsbedarf andeuten.

4.4 Organisatorische Rahmenbedingungen

Meinungen der Weiterbildner/innen zum Einfluss organisatorischer Rahmenbedingungen auf das SOL werden durch Abb. 5 wiedergegeben.

Bis auf „Literatur muss gesucht werden“ werden alle angegebenen Rahmenbedingungen für bedeutsam erachtet. Mit dem Blick auf die Befähigung zum lebensbegleitenden Lernen wäre allerdings auch die selbstständige Literatursuche u. E. ein wesentliches Element, dem sich Weiterbildner/innen ganz bewusst in ihren Handlungsaufforderungen zuwenden sollten.

Während die bisherigen Ergebnisdarstellungen auf Sollgrößen aus der Sicht aller befragten Weiterbildner/innen gerichtet waren (Teil 1 des Fragebogens), geht es

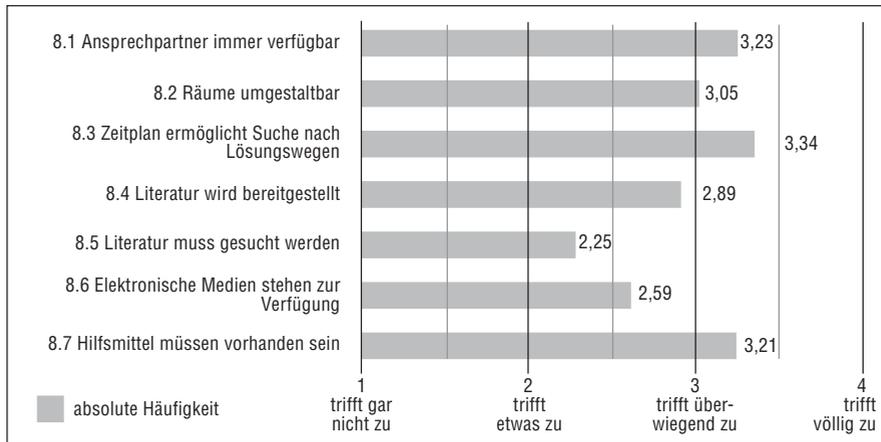


Abb. 5: Einfluss organisatorischer Rahmenbedingungen

im Folgenden um tatsächlich vorhandene Voraussetzungen von Lernenden für SOL (Ist-Größen) sowie um Möglichkeiten der Förderung von SOL aus der Sicht von *Lehrenden* (also nicht derer, die ausschließlich als Bildungsmanager arbeiten – Teil 2 des Fragebogens).

4.5 Tatsächlich vorhandene Teilnehmervoraussetzungen für SOL

Die folgende Abb. 6 zeigt, wie die befragten Weiterbildner/innen, die unmittelbar als Lehrende tätig sind (n = 281), die tatsächlich vorhandenen Voraussetzungen ihrer Lernenden für SOL einschätzen. Es muss zur Interpretation der Meinungen der Lehrenden bemerkt werden, dass diese Weiterbildner/innen es i. d. R. mit unterschiedlichen Lernenden in verschiedenen Bildungsveranstaltungen zu tun haben. Insofern sind die gewonnenen Ergebnisse in nachfolgenden Interviews nochmals bezüglich möglicher Differenzierungen in unterschiedlichen Teilnehmer/innengruppen und Bildungsveranstaltungen zu hinterfragen.

Die Lehrenden bescheinigen ihren Lernenden, dass diese überwiegend „*Interesse am Thema*“ haben und „*aufgeschlossen gegenüber Neuem*“ sind. Hier könnten – bei aller Vorsicht der Interpretation – Beziehungen zu Intentionen der Lernenden erkennbar sein. Ein weiterer Teil von Voraussetzungen wird tendenziell auch als „überwiegend vorhanden“ eingeschätzt. Auffällig ist der niedrige Ist-Stand bei solchen Voraussetzungen wie „*Entscheidung über Lernwege*“, „*selbstständige Lerninhaltsauswahl*“ und „*Lerninhalte selbst strukturieren*“.

Ein Vergleich der als notwendig eingeschätzten Voraussetzungen für SOL (s. Abb. 2) mit den als vorhanden eingeschätzten Voraussetzungen macht deutlich, dass es bezüglich der (genannten) notwendigen Voraussetzungen Entwicklungsmög-

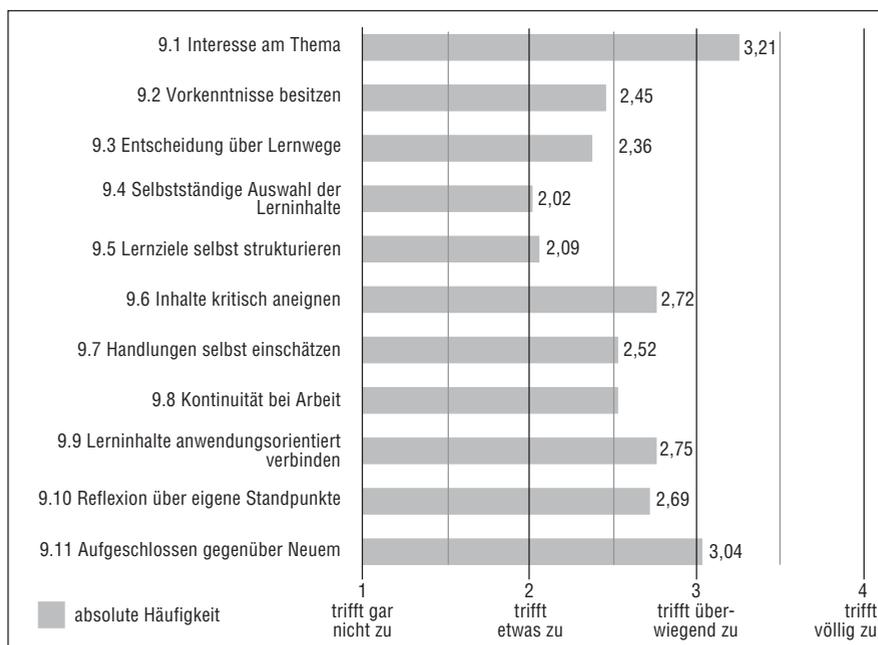


Abb. 6: Tatsächlich vorhandene Voraussetzungen für SOL bezogen auf die Beschäftigtengruppen

lichkeiten für die Lernenden zu schaffen gilt, also nach geeigneten Unterstützungsmöglichkeiten für SOL zu suchen ist. Das betrifft insbesondere die Unterstützung der *selbstständigen Entscheidung über Lernwege und -inhalte, die Bewertung des Handelns, die Kontinuität bei der Arbeit, aber auch die interessierte Zuwendung zum Thema/zu Neuem*.

D. h., es gibt offensichtlich eine Notwendigkeit, Lernende wirksam zu unterstützen, und damit eine Anforderung an das professionelle, auf SOL gerichtete Handeln von Lehrenden, einschließlich deren Unterstützung durch das Management von Bildungseinrichtungen.

4.6 Zulassen von Mitentscheidungen der Lernenden

Es ist den Untersuchern bewusst, dass das Zulassen von Mitentscheidungen der Lernenden (z. B. über Ziele, Inhalte, Methoden/Mittel) einerseits sehr entscheidend vom Selbstverständnis der Weiterbildner/innen bzw. ihrer Rolle im Lehr-Lern-Prozess abhängt, andererseits aber auch eine Reihe objektiver (z. B. Planungsvorgaben, organisatorische, zeitliche und räumliche Bedingungen) und subjektiver (z. B. Philosophie der Bildungseinrichtung) Rahmenbedingungen direktiv ein-

wirken. Deshalb sind die in der folgenden Abb. 7 dargestellten Ergebnisse nicht direkt auf die Professionalität von Lehrenden beziehbar, sondern es sind in Zusammenarbeit mit Lehrenden und Lernenden Möglichkeiten der Beteiligung von Lernenden an Entscheidungen aufzudecken.

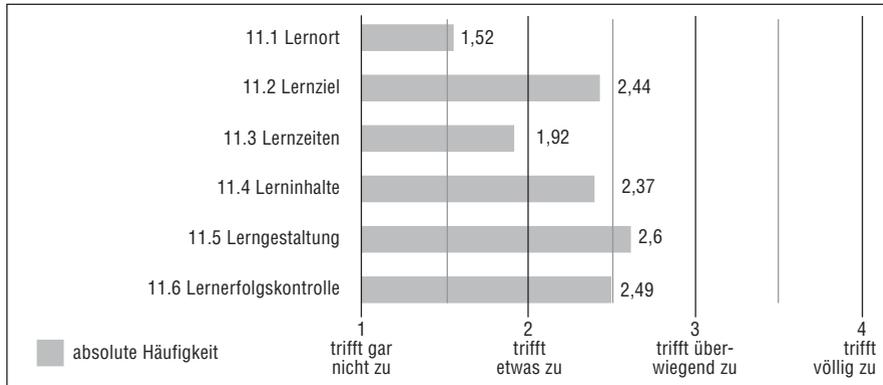


Abb. 7: Treffen gemeinsamer Entscheidungen mit Lernenden

Die Ergebnisse zeigen, dass Lernende noch am ehesten an „Entscheidungen über die Lerngestaltung“ (Lernwege) und „die Lernkontrolle“ beteiligt werden (das zeigt die leichte Tendenz des gewählten Ausprägungsgrades „trifft überwiegend zu“). Wenn aber selbstorganisiertes Lernen auch dadurch gekennzeichnet ist, dass Lernende auch über *Ziele und Inhalte* des Lernens mitentscheiden, dann sind stärker Möglichkeiten im Lernprozess zu schaffen, dass Lernende dies auch lernen können.

4.7 Genutzte Gestaltungselemente im Lernprozess

Aus der folgenden Abb. 8 zu genutzten Gestaltungselementen im Lernprozess geht hervor, dass bis auf „flexible Lernzeiten ermöglichen“ alle vorgegebenen Gestaltungselemente überwiegend genutzt werden.

Damit ist offensichtlich im Bewusstsein von Weiterbildner/innen eine Reihe motivierender, teilnehmer- und handlungsorientierter Gestaltungsansätze verankert. Darüber hinaus existiert eine Vielzahl von Ideen, die als weitere möglich Gestaltungsansätze genannt wurden, wie z. B. „Umsetzung eigener (Teilnehmer-)Vorstellungen/Eigeninitiative“, „teilnehmerorientierte Übungsaufgaben“, „Medien“, „Exkursionen“ und „Projektarbeit“.

Für die nachfolgenden Interviews ist es bedeutsam, am Beispiel konkreter Situationen Gestaltungsansätze für die Anregung und Befähigung für SOL zu demonstrieren.

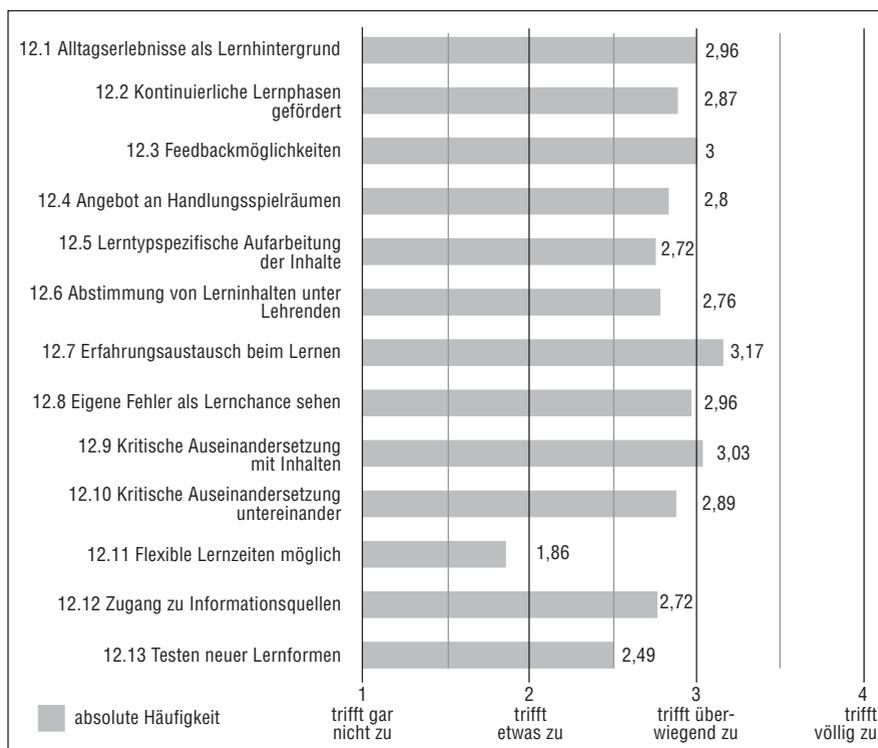


Abb. 8: Genutzte Gestaltungselemente im Lernprozess

ren und diese genauer bezüglich ihres möglichen Beitrags zur Entwicklung von SOL gemeinsam mit Lehrenden und Lernenden zu bewerten. Auch hinsichtlich der Nutzung flexibler Lernzeiten, z. B. im Rahmen CBT-gestützten Lernens, aber auch möglicher Projektarbeiten, soll nach tauglichen Realisierungsansätzen gesucht werden.

5. Schlussbemerkung

Die schriftliche Befragung in den vier Trägerbereichen bietet zunächst einen ersten Überblick über Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und vor allem Sichtweisen von Weiterbildnern und Weiterbildnerinnen zur Ermöglichung selbstorganisierten Lernens. Auf dieser Grundlage sollen in der folgenden Untersuchungs-etappe mittels Interviews mit Lehrenden und Lernenden und begleitender Feldforschung

- Begründungen für Sichtweisen und Handlungen mit Bezug zum SOL aufgedeckt,

- Beispiellösungen zur Unterstützung des SOL ermittelt, beschrieben und nachnutzbar dargestellt,
- Handlungsorientierungen zur Unterstützung selbstorganisierter Lernprozesse sowie für Informations- und Beratungsleistungen unter der Sicht des weitgehend selbstorganisierten, lebensbegleitenden Lernens mit zeitweiliger Unterstützung von Bildungsinstitutionen aufgezeigt werden.

Dies schließt Reflexion über bisheriges Handeln und dessen Beweggründe sowie Konstruktion veränderter Handlungsmöglichkeiten ein.

Anmerkungen

- 1 Im Rahmen der in der Konzertierten Aktion Weiterbildung umfangreich geführten Diskussionen insbesondere zum selbstgesteuerten Lernen wird dazu auf Anstöße der Lifelong-Learning-Diskussion verwiesen, die auf selbstständiges, kreatives und innovatives Denken und Handeln sowie entsprechende Initiativen und Interessen Lernender orientieren (vgl. Dohmen 1997, S. 15).
- 2 „Unter eigenverantwortlichem Lernen verstehen wir ein selbstbestimmtes Lernen mit oder ohne die Hilfe von Bildungsinstitutionen, das lebensbegleitend an unterschiedlichen Orten zu verschiedenen Zeiten erfolgt.“
- 3 Des Weiteren sind alle Bemühungen um Lernchancen Erwachsener wesentlich davon abhängig, inwieweit im Rahmen schulischer Bemühungen bereits selbstorganisiertes Lernen ermöglicht wurde und Lernende sowohl Fähigkeiten als auch Bedürfnisse entwickelt haben, Entscheidungen unterschiedlicher Dimensionen selbst zu treffen und ihr Handeln zu bewerten.
- 4 Projekt „Professionalisierung von Weiterbildnern und Kompetenzunterstützung von Lernenden für Prozesse selbstgesteuerten Lernens“, Laufzeit: 01.07.2000 bis 31.12.2000

Literatur

- Deitering, Franz G.: Selbstgesteuertes Lernen. Göttingen 1995
- Dohmen, Günther: Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Bonn 1997
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim, München 1999
- Heckhausen, Heinz: Motivation und Handeln. Berlin, Heidelberg, New York, 2. Aufl. 1989
- Holzkamp, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M. 1993
- Knoll, Jörg: „Möglichkeitsräume“. Selbstorganisierten Lernens in Gruppen. In: Bergold, Ralph Knoll, Jörg/Mörchen, Anette (Hrsg.): „In der Gruppe liegt das Potential“ – Wege zum selbstorganisierten Lernen. Würzburg 1999
- Nuissl, Ekkehard: Selbstgesteuertes Lernen – seine Voraussetzungen und Grenzen. In: Selbstgesteuertes Lernen. Hrsg.: BMBF. Bonn 1999
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz: Vom selbstgesteuertem zum eigenverantwortlichen Lernen. In: Selbstgesteuertes Lernen. Hrsg.: BMBF. Bonn 1999
- Weinert, Franz Emmanuel: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft, H. 2, 1982, S. 99 – 110
- Wiesner, Gisela: Selbstorganisiertes Lernen als Befähigungs- und Motivationsprozess. In: Weiterbildungsinformationssysteme/Weiterbildungsberatung im Freistaat Sachsen. Hrsg.: Arbeitskreis Weiterbildung beim Sächsischen Staatsministerium für Kultus. Dresden, Chemnitz 1999, S. 97 – 110

Bernd Dewe

Wissenserwerb zwischen Vergewisserung und Ungewissheit – Lerntheoretische Anmerkungen aus einem Forschungsprojekt

1. Vorbemerkung

Ich beabsichtige im Folgenden den Wagnischarakter intentionalen *Lernens* und professionell pädagogischen *Lehrens* in der Erwachsenenbildung an einem konkreten Fall zu thematisieren. Dies zwingt mich, die *Differenz* zwischen Vermittlungs- und Lernperspektive sowohl theoretisch als auch empirisch ins Auge zu nehmen. Es ist zunächst grundsätzlich davon auszugehen, dass es keinen widerspruchsfreien Übergang zwischen diesen Perspektiven gibt, sondern sich das Problem der Wissens- und Bedeutungstransformation stellt. Um die Metapher der *Transformation* zugunsten einer strukturtheoretischen Analyse der damit gemeinten Vorgänge aufzulösen, kommt es darauf an, empirisch gesicherte Transformationsregeln zu finden, nach denen das (wissenschaftsförmige) Wissen des Lernangebotes in praktische Wissensformen vom Lernenden aktiv umgestaltet wird zu einem Können. Damit rücken Relationierungsvorgänge zwischen Wissen und Können in den Blick, die von der Entwicklung angemessener Vorstellung von Lernen und Lehren unter Ungewissheitsbedingungen (vgl. Abbott 1988; Blank 1957; Nilson 1979) abhängig sind.

Mit Ungewissheit umzugehen ist zweifelsfrei ein übergreifendes Problem für die in den unterschiedlichsten pädagogischen Lernfeldern Handelnden. Diesen Umgang, Wissen zu erheben, zu klären, rational zu machen und darzustellen, kann man als ein vornehmliches Anliegen erziehungswissenschaftlicher- und erwachsenenbildnerischer Theoriebildung betrachten (vgl. Dewe 1998).

2. Wagnis und Ungewissheit in Lehr-/Lernzusammenhängen

Theoriebildung zum Thema Ungewissheit lebt zunächst von der Möglichkeit, derartige Situationen im Lernen wie auch in der beruflichen Handlungspraxis von Lernvermittlern hinsichtlich ihrer Struktur aus der Distanz heraus zu rekonstruieren, möglicherweise das Typische am jeweils Individuellen, Einmaligen und Situativen herauszuarbeiten, übergreifende Merkmale zu gewinnen und dadurch die Erkenntnis weiter zu treiben. Dies geschieht mit dem Gedanken im Hinterkopf, dass das so weitergetriebene Wissen auch neuen Strukturierungsversuchen der Ungewissheit in pädagogischen Feldern zugute kommen kann.

Der Umgang mit Unsicherheit ist jedoch nicht nur als ein übergreifendes, sondern auch als ein sachlich bedeutsames pädagogisches Problem zu betrachten (vgl. Hörster 1999). Warum ist die mit diesem Umgang verbundene Problematik lernthe-

oretisch relevant? Bei der Beantwortung dieser Frage gehe ich davon aus, dass ein unverzichtbares Moment jeder pädagogischen Situation wie auch jeden pädagogischen und professionellen Handelns sein *Wagnischarakter* ist, wie es der phänomenologische Pädagoge Otto Friedrich Bollnow bereits in den 1950er Jahren, aber auch der amerikanische Professionssoziologe Abbott mit anderen Akzenten in den 1980er Jahren dargelegt hat. Ich beziehe mich an dieser Stelle lediglich auf Bollnows Ansichten über „Wagnis und Scheitern in der Erziehung“. Es darf unterstellt werden, dass Ungewissheit in Lehr-/Lernzusammenhängen deshalb eine so große Rolle spielt, weil sie auf das Engste mit dem Wagnischarakter pädagogischen Handelns verbunden sind (vgl. Hörster 1999). „In Wirklichkeit“ schreibt Bollnow, „gehört der Wagnischarakter zum innersten Wesen der Bildung selbst, sofern diese als Umgang mit freien und ihrer Freiheit grundsätzlich unberechenbaren Wesen über ein bloß handwerkliches Tun hinausgeht“ (Bollnow 1969, S. 379). Der Lernende hat immer die Möglichkeit, aus unerforschlichen Gründen, sich der Absicht des Erziehers oder des Erwachsenenbildners zu entziehen oder sich sogar gegen sie zu wenden und sie zu verhindern. Darum ist die Möglichkeit des Scheiterns von Anfang an im pädagogischen Zusammenhang mit enthalten. „Man muss sie mit Bewusstsein auf sich nehmen, wenn man diesen in vollem Sinn erfüllen will“ (ebenda).

Wenn ich den Umgang mit Ungewissheit als für Lern- und Transformationsprozesse bedeutsames Thema aufwerfe, geht es mir zielperspektivisch um die Entwicklung einer diese Ungewissheit reflexiv einholenden Vorstellung von professionellem pädagogischem Handeln in der Erwachsenenbildung. Wenn auch jeweils anders formuliert, begegnet uns in der Tat die Intention Bollnows in der aktuellen sozialwissenschaftlichen Diskussion in recht ähnlicher Weise: Die Systemtheorie in der Luhmann'schen Version versucht die angesprochenen Sachverhalte im Begriff der doppelten Kontingenz (vgl. Luhmann 1987) zu erfassen. Die pädagogische Professionalisierungsdiskussion besonders in den Beiträgen von Fritz Schütze (2000) und Anselm Strauss hat die damit verbundene Ungewissheit von Erwartungen im pädagogischen Handeln schon vor Jahren thematisiert. Das, was sich zwischen Lehrenden und Lernenden aktuell abspielt, ist immer auch anders möglich. Kade (1997) skizziert die Wagnisstruktur erwachsenenpädagogischen Handelns mit Hilfe der Differenz von Vermittlung auf Seiten des Pädagogen und Aneignung auf Seiten des Adressaten. Klaus Prange (1991) sieht diesbezüglich in der gesamten pädagogischen Reflexion, die ihren Namen verdient, eine Art Algorithmus am Werk. Er bestehe in der in sich differenten Beziehung zwischen dem Operieren innerhalb einer Datenzeit auf Seiten des Pädagogen und dem Handeln in der Lebenszeit auf Seiten der Pädagogen. Beides sei nicht zur Deckung zu bringen. Die sich empirisch einstellende Beziehung ist stets nur eine Möglichkeit, schon deshalb durch Ungewissheit belastet (vgl. Hörster 1999).

Eine solche Perspektive, die mit dem Wagnischarakter jedweden Lernhandelns eines der Qualitätsmerkmale des pädagogischen Feldes in den Blick nimmt, grenzt sich ab von jenen Positionen, die grundsätzlich und in all ihren Details einzig und

allein den Erfolg im Hinblick auf das Erreichen eines bestimmten Zieles im Rahmen menschlicher Planung sehen (vgl. auch Bollnow 1969). Die Unsicherheits- und Wagnisperspektive ist demgegenüber angesiedelt in einem Gebiet, das, um noch einmal Bollnow zu erwähnen, sich an den Grenzen „der Sagbarkeit“ befindet. Ich halte dieses Gebiet gleichwohl für ein pädagogisch zentrales Feld, besonders in der Erwachsenenbildung und selbst wenn wir dabei um die Worte ringen sollten.

Theoriestrategisch geht es darum, den in der sozialphänomenologischen Wissenssoziologie (Schütz, Luckmann) nicht systematisch explizierten und für diese Problemstellung bisher nicht hinreichend reflektierten Begriff des Wissens mittels der Theorien der situativen Kognition (vgl. Gerstemaier/Mandl 1995) gegenstandsspezifisch zu rekonstruieren. Generell hat die empirische Wissensforschung zeigen können, dass Wissen als symbolische Repräsentation von sozialer Wirklichkeit verstanden werden kann, die in Einheiten gefüllt ist, die ihrerseits nicht linear sequentiell (selbstgesteuertes Lernen), sondern kontextuell und situativ strukturiert sind (vgl. Oberauer 1993). Daraus ergibt sich die Konsequenz, Wissen und Sprechhandlung im Lernprozess unter dem Gesichtspunkt ihrer situationsspezifischen Anpassung an jeweilige Relevanzstrukturen zu interpretieren. Darin sehe ich die Voraussetzung, um einem unreflektierten Normativismus zu entgehen und ein Feld gleichsam offen zu halten für die Thematisierung von Ungewissheit und Transformation.

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

Ich recurriere hier auf einen Forschungszusammenhang (vgl. Dewe 2000; Dewe/Kurtz 2000), der darin besteht, dass kontrastierend die lernende Verwendung angebotenen Wissens und seine Anwendung auf praktische Probleme bei Vollzeitstudenten im Erststudium und bei Berufspraktikern in einem weiterbildenden Studiengang analysiert werden, wobei bedeutsam ist, dass beide Lernprozesse der gleichen Prüfungsordnung und dem gleichen Studienziel unterliegen, jedoch die Biographien, die Lebens- und Berufserfahrungen der Lernenden wie auch die organisatorischen Kontexte des Lernens stark variieren. Es wird in den folgenden Überlegungen der Versuch unternommen, das über Bildungsprozesse vermittelte Wissen im Erwachsenenalter als existenzgebundenes Sinnverstehen im ganzheitlichem Sinne zu begreifen. Professionswissen verstehe ich in diesem Zusammenhang als Basis einer reflektierten pädagogischen Handlungskompetenz.

3. Lernen Erwachsener: Die Vergewöhnlichung von Neuem

Da Erwachsene meist eine Stellung im Lebenszyklus erworben haben, die durch Habitualisierung (vgl. Bourdieu 1984) und commitment (vgl. u. a. Ecarius 1998) geprägt ist, und eine Fülle von Deutungsmustern und Weltbildern in sich aufgenommen haben, gilt es hier besondere Lernschwierigkeiten und Bildungsbarrieren im individuellen Aneignungsprozess nicht aus dem Blickwinkel der Betrachtung zu verlieren. Was heißt das?

Lernen setzt „Verlernprozesse“ voraus: Lernen heißt in der Weiterbildung auch „Vergewöhnlichung von Neuem“ (Künzli 1987). Unter dieser Prämisse schließt die vielzitierte Teilnehmerorientierung – besonders angesichts der Rede von der „zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens“ (Mader 1997) – das methodische und didaktische Vermögen der Lernvermittler ein, die unterschiedlichen Dimensionen verschiedener Wissenstypen zu erkennen und in den biographisch geprägten Lernprozess dergestalt interaktiv einzubringen – so meine These –, dass im Lehr-Lern-Gespräch nicht nur deklaratives Wissen verhandelt wird, sondern vor allem prozedurales und kontextbezogenes Wissen bedacht, erzeugt, ausgetauscht und angeeignet werden kann (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1996; Oberauer 1993). Lernen, besonders im Erwachsenenalter, dient damit nicht nur der Informationsvermittlung und -gewinnung, sondern sehr viel weitergehend der Sinnauslegung sozialer Existenz im Lebenslauf in allgemeinbildender, beruflicher und politischer Dimension.

Die interne Logik und Rationalität der Handlungspraxis der Lernenden ist in diesem Prozess der Vergewisserung und Selbstvergewisserung, der erneute Ungewissheiten niemals vermeiden kann, dabei ebenso zu beachten wie die Struktur professionalisierten erwachsenenpädagogischen Lernvermittels, die ihrerseits durch ein um Begründungen bemühtes Umgehen mit diesen Ungewissheiten gekennzeichnet ist.

In lebensbegleitenden Lernprozessen Erwachsener spielt dabei die Einsicht in die sich biografisch stets neu ergebende Notwendigkeit zu Vergewisserung über die je eigenen Handlungsmöglichkeiten eine ebenso bedeutsame Rolle wie die Erkenntnis, dass reflexives Lernen immer wieder die Vergegenwärtigung von neuen Ungewissheiten im Handeln, Entscheiden und Begründen bedingt.

4. Perspektiven eines modernen Lernbegriffs

Versucht man den modernen reflexiven Lernbegriff in Zeit-, Sach- und Sozialdimension zu qualifizieren, lassen sich folgende Besonderheiten benennen:

In der Zeitdimension wird eine durch die zunehmende Schnelligkeit und Unvorhersehbarkeit des sozialen Wandels erzwungene Entwicklung zu einem lebenslangen Lernen konstatiert. Dadurch wird die Phase der Kindheit (funktionales Lernen)

und der Jugend (durch intentionale Erziehung organisiertes Lernen) aufgehoben und lebenslang gleichsam auf Dauer gestellt.

In der Sachdimension erzwingt die vor allem durch die funktionale Ausdifferenzierung unserer Gesellschaft induzierte Komplexität (der Umwelt) für das System ein Lernen des Lernens bzw. „Kontextlernen“ (Bateson), also das Reflexivwerden des Lernens: Lernen wird abstrakter – so die Behauptung –, weil es Inhalte nur noch als Medium benutzt, an denen Personen formale Lernfähigkeit entwickeln. Eine These, die hier von mir stark in Zweifel gezogen wird.

In der Sozialdimension wird ein Leitbildwechsel zwischen dem normativen und dem kognitiven Erwartungsstil unterstellt: In dem Maße, wie das Individuum sich als Umwelt (und nicht als Teil) der Gesellschaft realisiert, wird auch „alter“ für „ego“ zunehmend intransparenter (und vice versa). Ego muss deshalb primär kognitiv erwarten (lernen!), weil soziales Verhalten unter Bedingungen doppelter Kontingenz Lernbereitschaft zunehmend prämiert. Das bedeutet, dass Lernen im Kontext der gegenwärtigen Modernisierungsprobleme zunehmend von Einheit auf Differenz umstellen muss:

- in der Zeitdimension von Gewissheit (über Zukunft) auf Gewissheit und Ungewissheit,
- in der Sachdimension von Wissen (über Umwelt) auf Wissen und Nichtwissen,
- in der Sozialdimension von Sicherheit (über „Alter“) auf Sicherheit und Unsicherheit (vgl. Tremml 2000).

Lernen wird heutzutage zunehmend unter dem Aspekt seiner Zeitlichkeit/Dauer als lebenslanges Lernen konzeptualisiert. Dieser Begriff ist bei historischer Betrachtung zunächst einmal ein polemischer (vgl. Dräger 1979). Der Terminus lebenslanges Lernen hat bis heute eine systematische Verwendung lediglich in einem Teilbereich der Erziehungswissenschaft – der nachschulischen Pädagogik – gefunden. Die historisch entwickelte Form des lebenslangen Lernens ist die naturwüchsige, biografieabhängige Addition von Lernmomenten – formalen wie informellen – durch den Lernenden, ohne dass die Momente auf kontinuierliches Lernen – weder im systematischen noch im subjektiv-ganzheitlichen Sinne – bereits angelegt wären. „Der Begriff entfaltet also seine intendierte polemische Bedeutung nur dann, wenn damit gegen die traditionelle Lernvorstellung der um Kinder- und Jugendbildung zentrierten Pädagogik gestritten wird. Seine Verwendung beabsichtigt offenbar, eine neue, real entwickelte Lerngestalt und Lernvorstellung zu signalisieren“ (Dräger 1979, S. 109).

Kritiker halten dem entgegen, dass die Vorstellung vom lernenden „Lernen-Können“ sich in eine funktional differenzierte Gesellschaftsordnung einpassen mag, für die ihr unterworfenen Individuen geht es dabei um das Aufbieten einer „Spezialkompetenz“: „Die Formel Lernfähigkeit bezeichnet keine Universalität, bietet keinen Ersatz für die Gerechtigkeit als Basistugend politischer Gesellschaft ... Viel-

mehr geht es um eine gelegentlich intensiv einsetzbare und dafür dauerhaft beizubehaltende Spezialkompetenz“ (Luhmann/Schorr 1979, S. 87), die damit durchaus in der Gefahr steht, sich beliebigen Anpassungsforderungen dienstbar zu machen. Weil Bildung sich solcher Funktionalität – wie Heydorn in einer radikalen Kritik des „Strukturplan für das deutsche Bildungswesen“ eindrücklich nachweist (Heydorn 1972, S. 82 ff) – entzieht, erweist sie sich als gesellschaftlich dysfunktional.

Die Funktion des Lernens kann nur darin liegen, den Einzelnen auf eigene „Wissensinitiativen“ zu verpflichten und ihm das „Lernen des Lernens“ beizubringen. „In diesem Zusammenhang werden Wissensorientierung und intellektuelle Zucht gesteigert, und letzten Endes Wertvorstellungen selbst. Die wachsende Veralterung des Wissens kann nur durch systematische Glorifizierung von Wissen, Rationalität und Wissenschaft aufgefangen werden“ (Hartmann 1974, S. 125). Die Kritik übersieht allerdings die Differenz zwischen Wissen und Können.

5. Lernen als Bewältigung von Kontingenz und Antizipation des Möglichen

Es zeigt sich, dass nicht lebenslanges Lernen als solches zur Disposition und Kritik steht, sondern Form, Modi, Inhalt und Konzept. So sehr das pädagogische „Technologiedefizit“ der Bearbeitung bedarf, so sehr ist gleichzeitig davor zu warnen, die Defizitbearbeitung ohne den Vorlauf einer bildungstheoretischen Vergewisserung (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992) vorzunehmen. Geschieht dies nämlich nicht und wird stattdessen Bildung unisono durch Lernfähigkeit ersetzt, verfällt man, ohne ein inhaltliches Korrektiv zur Verfügung zu haben, der Funktionalität, die dem Lernbegriff eigentümlich ist, und vermag diese noch als besondere Leistung des Begriffs zu preisen (vgl. Strunk 1988). Auch nicht die bloße Systematisierung der herkömmlichen Bildungsinstitutionen und Träger der Erwachsenenbildung, weder die organisationsbezogene Optimierung und weitere Verrechtlichung noch die postulatorische Verpflichtungssemantik, wie sie zur Zeit en vogue ist, erst die theoretische, d. h. die lern- und bildungstheoretische Reflexion einer empirisch beobachtbaren, immer schon vorhandenen Praxis lebenslangen Lernens macht aus dem Schlagwort „lebenslanges Lernen“ ein diskussionsfähiges pädagogisches Konzept (vgl. Dräger 1979).

Die bildungstheoretisch bedeutsame Frage lautet, ob die einzelnen Lernsubjekte während des eigensinnigen Vollführens ihres lebenslangen Lernprozesses – im Sinne eines die Biographie begleitenden Bildungs- und Selbstbildungsprozesses – auch für sich selbst ein individuelles, lebensgeschichtliches Curriculum entwickeln können, das von ihrer subjektiven Einsicht und Motivation ebenso abhängig ist wie von der Fülle tatsächlich interessanter und interessierender Bildungsangebote. Eine „Einheit im didaktischen Sinne kann ein derartiger lebensbegleitender Bildungsprozess immer nur durch die gelungene Gestaltungskraft des einzelnen Lernenden, der sein Selbstbildungsprojekt betreibt, darstellen“ (Kokemohr 1989, S. 328).

Dabei ist allerdings zu beachten, dass zunehmend Lernstrukturen wichtig werden, die sich grundlegend von denen unterscheiden, die in traditionellen Gesellschaften vorherrschen. „Es genügt also nicht mehr, Orientierungs- und Handlungswissen in zwar vorgegebenen, aber zunehmend brüchigen Referenzsystemen zu erwerben. Vielmehr müssen tragfähige Referenzrahmen eines entsprechenden Wissens selbst lernend konstruiert werden“ (ebenda). Lebenslanges Lernen in der Form eines lebensbegleitenden Prozesses der Aneignung und Selbstentfaltung, also die lebensgeschichtlich lernende Auseinandersetzung mit der Gegenwart, die Antizipation des Möglichen, das für alle Lebensbereiche und Lernstufen an der „Äquivalenz und Äquilibration allen Lernens“ (vgl. ders.) orientiert ist, ist alternativlos!

In der Tat ist Lernen ein lebenslanger Prozess. Ihre Inhalte sind nicht zeitunabhängig zu bestimmen, Lernen Erwachsener muss jedoch auf die unvermeidlichen Kontingenzen reagieren (z. B. Pluralismus, offene Zukunft, keine normativ vorgestanzten Individualitäten oder Biographien). Der Referenzpunkt allen Lernens Erwachsener ist explizit die Bewältigung von Kontingenz. Und ein weiterer Aspekt tritt hinzu: Wenn nach Giddens das strukturelle Merkmal von Tradition Wiederholung ist, die der Erfahrung Kohärenz verleiht, dann ist sie von daher notwendig, denn Entwicklung basiert darauf, dass sich relativ stabile Interpunktionsweisen von Erfahrung entwickeln. K. Mannheim (1970) spricht von Bildung im Sinne der Fähigkeit des „Kohärent-sehen-Könnens“. Andererseits ist es aber ebenso wichtig, die zugrundeliegenden Prämissen zur Disposition zu stellen, um nicht neuen Problemen mit Lösungen von gestern zu begegnen. Mithin wird zukünftig von Bedeutung sein, ob es den Lernenden gelingt, flexible Selbst- und Weltentwürfe zu entwickeln, die auf der einen Seite soviel Stabilität und Orientierung wie nötig und zum anderen soviel Unbestimmtheit wie möglich aufweisen. Ein Merkmal solcher Flexibilität besteht nach Marotzki beispielsweise darin, spielerisch die eigene Identität zur Disposition zu stellen (vgl. Marotzki 1997).

6. Der Erwerb von Wissen und Können: Ein struktureles Modell

In lebensbegleitenden Lernprozessen Erwachsener spielt dabei die Einsicht in die sich biografisch stets neu ergebende Notwendigkeit zu Vergewisserung über die je eigenen Handlungsmöglichkeiten eine ebenso bedeutsame Rolle wie die Erkenntnis, dass reflexives Lernen immer wieder die Vergegenwärtigung von neuen Ungewissheiten im Handeln, Entscheiden und Begründen bedingt. Ein von dieser Einsicht inspiriertes Lernen lässt sich allerdings weniger im Sinne des Erwerbs von Fakten, Informationen und stets neuem explizitem Wissen beschreiben, als vielmehr im Sinne eines Aneignungsprozesses von häufig implizit bleibenden (Wissens-)Strukturen.

Was den Modus derartigen Lernens Erwachsener anbelangt, ist zu betonen, dass Erwachsene erst erfolgreich und sinnverstehend lernen, wenn sie nicht Element für Element eines gleichsam enzyklopädisch angehäuften und in mannigfache Lern-

ziele zerlegbaren oder bereits zerlegten Wissensbestandes adaptieren (müssen), sondern die Möglichkeit wahrnehmen bzw. ausbilden, beispielsweise die „Ernstsituation“ ihres zukünftigen alltagspraktischen und/oder beruflichen Handelns etwa in Hinblick auf technologische Veränderungen/Herausforderungen zu antizipieren, indem derartige Situationen in moratoriumsähnlichen Formen einer Erwachsenenbildung gleichsam gedankenexperimentell simuliert werden. Folglich steht nicht die Lernvermittlung „relevanten“ Wissens in systematisierter und explizierter Form im Vordergrund eines derartigen Bildungsprozesses, sondern der Erwerb einer Kenntnis der Regeln „kompetenten“ Handelns. Dieser implizite Lern- und Erwerbsprozess sollte nicht mit dem hergebrachten Konzept „Learning by doing“ verwechselt werden (vgl. Burkart 1985, S. 86ff.).

In Differenz zu jenem Ansatz, dem ein recht naives Verständnis der Relationen von Theorie und Praxis zugrunde liegt, wo in der Folge lediglich suggeriert wird, dass es nicht ausreicht, „bloß“ Theoriewissen zu lernen, geht es in den hier in Rede stehenden impliziten Bildungsprozessen nicht um den Erwerb konkreter Handlungsmuster, sondern um die Aneignung/Adaption von Strukturen (vgl. Lévi-Strauss 1975; Piaget 1976). In linguistischer Terminologie lässt sich dann behaupten, dass es nicht um Performanz, sondern um Kompetenz geht. In impliziten Bildungsprozessen wird im erfolgreichen Fall eine generative Regelstruktur erworben, gewissermaßen eine Handlungsgrammatik, auf deren Basis der Vollzug kompetenter Handlungen erst aussichtsreich wird. Diese lassen sich aber kaum als kognitiv-expliziter, handlungsanleitender Wissensbestand bzw. als Handlungstechnologie erwerben. Beispielsweise kann die Kenntnis der Grammatik einer Fremdsprache, d. h. ihre Regeln explizit angeben zu können, allemal mit der Unfähigkeit einhergehen, die fremde Sprache akzeptabel zu sprechen. Umgekehrt kann eine völlige Regelunkennntnis kompatibel sein mit der perfekten lebens- oder berufspraktischen Sprachbeherrschung.

Mit anderen Worten: Regeln werden in ihrem sozialen Gebrauch, in der konkreten sozialen Situation verständlich. Dieser Diskrepanz zwischen kognitiv-explizitem und struktural-implizitem Wissen entspricht in der Alltags- und Berufserfahrung die Diskrepanz zwischen rationaler Einsicht und formaler Kenntnis einerseits und faktischem, situativem Können oder Verhalten andererseits. „Alltagskompetenz“ schließt stets ein Können ein. Ihre Vermittlung ist über explizite Formen des Lernens nur sehr unvollständig möglich, da Kompetenz generell bedingt, den strukturellen Kern von Lernangeboten immer wieder für jede konkrete Situation des Handelns neu zu rekonstruieren bzw. auszubuchstabieren. Es geht folglich nicht um Lerntechniken des Umgangs und der Beurteilung von „neuen“ Wissensangeboten, sondern um ein grundlegend anderes Verständnis von Lernen. Gemeint ist ein Aneignen von Elementen praktischer Handlungsfähigkeit, die man in der Fachliteratur gelegentlich für nicht „erlernbar“ hält, weil sie vermeintlicherweise auf bloßer Intuition fußen bzw. eine Kunstlehre vermeinen.

7. Lernen zwischen Betrieb und Hochschule – Zwischenergebnisse aus einem Forschungsprojekt

Das Absolvieren eines Studiums ist im Regelfall gleichbedeutend mit der Einsozialisation des Studierenden in die jeweilige Hochschulkultur, die grundlegend die Entwicklung eines spezifischen, wissenschaftlichen Strukturtypus der Wissensqualität nach sich zieht. Zu Tage tritt dieses Resultat typischer wissenschaftlicher Enkulturationsprozesse insbesondere in den Formen, wie regulär Studierende (Novizen) mit dem an der Universität offerierten Wissen umgehen (vgl. Bommers/Dewel/Radtke 1996).

Unter den Formen der allgemein expandierenden wissenschaftlichen Weiterbildung finden sich nun zunehmend solche, in denen wissenschaftliches Wissen *nicht* im Rahmen der üblichen zeitlichen und institutionellen Einbettung in eine wissenschaftliche Hochschulkultur vermittelt wird, sondern in einem auf regelmäßige Episoden bezogenen Vorgang neben der Berufstätigkeit, insbesondere der betrieblichen Bildungspraxis. Solche Studiengänge, die mit einem akademischen Abschluss enden (können), beanspruchen wegen ihrer Parallelität zur beruflichen Tätigkeit der Studierenden von der propädeutischen, curricularen, didaktischen und organisatorischen Anlage her, die vorgängigen beruflichen Erfahrungen und Wissensformen – anders als in der herkömmlichen universitären Novizenausbildung – *explizit* zu berücksichtigen.

In unserem Forschungsvorhaben geht es um die Frage, *wie* die Kandidaten solcher Studiengänge, die in der Regel statt dem Abitur und einer universitären Erstausbildung über mittlere Bildungsabschlüsse, Berufsausbildung und langjährige Berufserfahrung verfügen, in Texten, die unter Handlungs- und Leistungsdruck produziert wurden (Klausuren, Haus- und Diplomarbeiten), didaktisch spezifisch aufbereitete wissenschaftliche *Wissensangebote* reproduzieren bzw. *transformieren*. Im Gegensatz zu regulär Studierenden begegnen die Teilnehmer eines berufsbegleitenden, weiterbildenden Studiums der Betriebspädagogik als „Berufspraktiker“ dem System der Wissenschaft auf besondere Art und Weise, bei der ihre betriebspraktischen und lebensgeschichtlichen Erfahrungen eine *bestimmte Selektionspraxis* gegenüber den dargebotenen Lehrangeboten bedingen.

Unsere forschungsleitende Hypothese ist, dass Berufspraktiker gegenüber Novizen einen spezifischen Aneignungsmodus entwickeln, mit dem sie situativ und okasionell das angebotene wissenschaftliche Wissen in ihr berufs- und betriebspraktisches Wissen integrieren. Die Spezifität des Umgangs mit wissenschaftlichem Wissen in unserem Fall besteht darin, dass in dem berufsbegleitenden, weiterbildenden Studium der Betriebspädagogik *Wissenschaft* – als spezifische Rationalität und spezifischer Wissenstypus – gleichsam *praxisreflektierend* eingeübt wird, aber in Prüfungssituationen gemäß wissenschaftlichen Standards reproduziert werden soll. Davon abzugrenzen ist der Normalfall der (beruflichen, kulturellen oder politischen) Weiterbildung, der, als Transformationsprozess wissenschaft-

licher Informationen in praktisches Handlungswissen aufgefasst, die Reproduktion des wissenschaftlichen Wissens aus der Perspektive des Wissenschaftssystems (z. B. in Prüfungssituationen) *nicht* einschließt.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die auf Beruf und Betrieb fokussierte Lebenspraxis der Kandidaten – *anders* als die in der biographisch *homogenen* Phase eines Präsenzstudiums stattfindende Einsozialisierung in die Hochschulkultur – die konventionelle Ausprägung spezifisch akademischer Habitusformen und die eines der Wissenschaft eigentümlichen Typus der Wissensqualität „konterkariert“ und *neuartige, bisher unbekannte Formen* des Umgangs mit wissenschaftlichen Lernangeboten erzeugt: Die Kandidaten verfügen primär über berufs- und lebenspraktische Deutungen und müssen dementsprechend wissenschaftliches Wissen in unterschiedlich ausgeprägter Art und Weise mit ihrer vorgängigen Berufs- und Lebenspraxis in Relation setzen, um es kognitiv sinnhaft verarbeiten zu können. Die besonderen Formen der Reproduktion wissenschaftlicher Lernangebote in Prüfungssituationen stehen im Zentrum unseres Interesses, weil sich an ihnen der Prozess der durch berufliche und betriebliche Relevanzen und Motive gesteuerten, probleminduzierten Adaption und Reproduktion wissenschaftlichen Wissens empirisch nachvollziehen lässt.

Das an der AFP in Kooperation mit der Universität Koblenz-Landau organisierte berufsbegleitende weiterbildende Diplom-Studium der Betriebspädagogik, welches den Gegenstand unserer Untersuchung darstellt, beinhaltet die hier thematisierten Lern- und Aneignungsprozesse von Berufspraktikern aus den unterschiedlichsten Bereichen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung, Personalplanung und -entwicklung sowie des betrieblichen Managements.

Bei ersten Voruntersuchungen zeigt sich, dass sich die studierenden Berufspraktiker die „Freiheit“ herausnehmen, weder ausschließlich wissenschaftlich noch organisationspezifisch zu argumentieren, sondern in ihrer Argumentation Distanz zu beiden Seiten dieser Unterscheidung einzunehmen. Mit anderen Worten: Zum einen wird das angebotene wissenschaftliche Wissen aus der persönlichen Organisationserfahrung heraus relativiert und auf der anderen Seite das bisherige Organisationshandeln mit der Freiheit der wissenschaftlichen systemexternen Beobachterperspektive hinterfragt. Der Nachvollzug der Formen des Umgangs mit sozialwissenschaftlichem Wissen soll offensichtlich dazu beitragen, die *Eigenlogik des personalen Wissens* – im Unterschied zur Rationalität wissenschaftlichen und organisationspezifischen Wissens – zu erhellen.

Weiterhin lassen die Texte erkennen, dass die Kandidaten in ihren Ausführungen nicht nur in der o. g. Weise mit dem Inputwissen umgehen, sondern dieses im Sinne des Engelhardt'schen Mehrebenenmodells bereits in eine für ihren Handlungskontext in der betrieblichen Organisation relevante Form verwandeln, indem sie *in* Prüfungsarbeiten retrospektiv und prospektiv über ihre betriebliche Tätigkeit reflektieren. Das *Warum* und das *Wie* dieser *Wissenverwandlung* sind die zentra-

len Fragestellungen unserer Untersuchung. Auf dieser Grundlage werden sich Aussagen machen lassen über die Relevanz, die in den analysierten Texten dem erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Wissen für die Berufs- und Betriebspraxis zugesprochen wird.

Die Klausuren, Haus- und Diplomarbeiten werden in Bezug auf die grundlegende Differenz zwischen dem in Seminaren und Blockveranstaltungen dargebotenen wissenschaftlichen Wissen und dem personalen bzw. organisationspezifischen Wissen der Studierenden in der Form einer qualitativen Inhaltsanalyse bzw. Argumentationsanalyse untersucht. Dem vorausgegangen sind vorbereitend zu diesem Zweck die Zusammenstellung strukturgleicher Fälle und die Entwicklung einer Heuristik. Die Texte, die im Kontext der Hochschule in Prüfungssituationen angefertigt wurden, sollen zeigen, *wie* sich die Kandidaten in ihren Äußerungen zum „vermittelten“ Wissen verhalten.

Bei oberflächlicher Betrachtung würde es sich methodisch auch anbieten, die beteiligten Berufspraktiker zu befragen oder Interaktionsprozesse zwischen den an der wissenschaftlichen Weiterbildung beteiligten Hochschullehrern und den Berufspraktikern zu beobachten. Damit würde jedoch die in den Transfer- und den frühen Transformationskonzepten konstatierte Disseminations- bzw. Anbieterperspektive aufgegriffen, welche der Wissenschaft noch eine Steuerungsfunktion zugebilligt hat. Die Formen der Adaption und der Annäherung an das sozialwissenschaftliche Wissen auf der „Abnehmerseite“ gerieten dagegen *nicht* in den Blick, da die bloße Antizipation von Praxisnotwendigkeiten für die Weiterbildungssituation im Mittelpunkt stünde. In Hochschullehrer-Berufspraktiker-Interaktionen wird der Prozess der Verwendung selbst *nicht thematisch*, so dass das methodisch heikle Problem entstünde, Wissensverwendung im Sinne der oben beschriebenen Verwandlung per Rückschluss aufdecken zu müssen. Die Methode der Befragung muss bezogen auf die Ziele des Forschungsvorhabens als inadäquat betrachtet werden, da es nicht um die Erhebung von subjektiven Einstellungen bzw. Einstellungsänderungen, Intentionen etc. der beteiligten Akteure (Hochschullehrer als Wissensvermittler; Berufspraktiker als Wissensabnehmer) geht, sondern vielmehr um die Rekonstruktion des Prozesses der „Einverleibung/Habitualisierung“ von Mustern und Strukturen (Bourdieu 1979) auf Seiten der Abnehmer, d. h. der studierenden Berufspraktiker. Genauer ausgedrückt: *Es geht nicht um „Performanz“, in der die Relevanz wissenschaftlichen Wissens in den analysierten Texten aufscheint, sondern um die subjektive Verarbeitung des „wissenschaftlichen Blicks“.*

Literatur

- Abbott, A.: *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour.* Chicago, London 1988
- Bateson, G.: *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven.* Übers. v. H. G. Holl. Frankfurt/M. 1994
- Blank, R.: *Training for Uncertainty.* London 1957
- Bollnow, O. F.: *Wagnis und Scheitern in der Erziehung.* In: Röhrs, H. (Hrsg.): *Die Disziplin in ihrem Verhältnis von Lohn und Strafe.* Frankfurt/M. 1969
- Bommes, M./Dewe, B./Radtke, F. O.: *Sozialwissenschaften und Lehramt.* Opladen 1996
- Bourdieu, P.: *Entwurf einer Theorie der Praxis.* Frankfurt/M. 1979
- Bourdieu, P.: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.* Frankfurt/M. 1984
- Burkart, G. (Hrsg.): *Maturanten, Studenten, Akademiker: Studien zur Entwicklung von Bildungs- u. Berufsverläufen.* Klagenfurt 1985
- Dewe, B.: *Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewissheit.* Opladen 1998
- Dewe, B.: *Bildungsarbeit mit Erwachsenen – „Grenzfall der Pädagogik“ oder „zentrales Medium“ einer zukünftigen Lerngesellschaft.* In: *Neue Praxis* 29 (1999), H. 4, S. 394–407
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F. O.: *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern.* Opladen 1992
- Dewe, B./Kurtz, Th.: *Studium zwischen Betrieb und Hochschule: Der Fall des berufs begleitenden weiterbildenden Studiums der Betriebspädagogik – ein Forschungsprogramm.* In: Dewe, B.: *Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung. Wissenschaft – Forschung – Reflexion.* Bad Heilbrunn 2000, S. 335–356
- Dräger, H.: *Historische Aspekte und bildungspolitische Konsequenzen einer Theorie des lebenslangen Lernens.* In: Knoll, J. H. (Hrsg.): *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, Bd. 7, 1979, S. 109–141
- Ecarius, J.: *Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationenbeziehungen in der Erziehungswissenschaft.* Opladen 1998
- Engelhardt, M. v.: *Das gebrochene Verhältnis zwischen wissenschaftlichem Wissen und pädagogischer Praxis.* In: G. Böhme/M. v. Engelhardt (Hrsg.): *Entfremdete Wissenschaft.* Frankfurt/M. 1979, S. 87–113
- Gerstemaier, J./Mandl, H.: *Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (1995) S. 867–888
- Giddens, A.: *Interpretative Soziologie.* Frankfurt/M. 1984
- Hartmann, H.: *Erwachsenen-Sozialisation: Sozialisation nach Abschluss der Kindheit.* Stuttgart 1974
- Heydorn, H. J.: *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs.* Frankfurt/M. 1972
- Hörster, R.: *Der Umgang mit Ungewissheit in pädagogischen Feldern.* In: Ecarius, J./Meister, D. M.: *Umgang mit Ungewissheit. Wissenschaftliche Weiterbildung für Absolventinnen und Absolventen der Erziehungswissenschaft.* Halle 1999
- Kade, J.: *Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen.* In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form.* Frankfurt/M. 1997, S. 30–70
- Kokemohr, R.: *Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie E. Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart.* In: Hansmann, O./Marotzki, W. (Hrsg.): *Diskurs Bildungstheorie*, Bd. 1. Weinheim 1989
- Künzli, R.: *Die Vergewöhnlichung des Neuen. Ein Beitrag zur Relationierung pädagogischer Wissensformen und zur Rehabilitierung von Common Sense und Rhetorik im pädagogischem Diskurs.* Typoskript. Bayreuth 1987

-
- Levi-Strauss, C.: Das wilde Denken. Frankfurt/M. 1975
- Luhmann, N.: Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M. 1987
- Luhmann, N./Schorr, K.-E.: Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 345–365
- Mader, W.: Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens und den Schwierigkeiten einer didaktischen Theorie. In: Nuisssl, E. u. a. (Hrsg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn 1997
- Mannheim, K.: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Eingel. u. herausgegeben von K. H. Wolff. Neuwied, Berlin 1970
- Marotzki, W.: Digitalisierte Biographien? Sozialisations- und bildungstheoretische Perspektiven virtueller Welten. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M. 1997
- Nilson, L. B.: An Application of the Occupational „Uncertainty Principle“ to the Professions. In: Social Problems, 26 (1979), S. 570–581
- Oberauer, K.: Prozedurales und deklaratives Wissen und das Paradigma der Informationsverarbeitung. In: Sprache und Kognition 12 (1993), H. 1, S. 30–40
- Piaget, J.: Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart 1976
- Prange, K.: Pädagogik im Leviathan: Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung. Bad Heilbrunn 1991
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.: Wissen und Handeln. In: GdWZ 7 (1996), H. 3, S. 122–127
- Schütz, A./Luckmann, Th.: Strukturen der Lebenswelt. Neuwied, Darmstadt 1975
- Schütze, F.: Professionelle Paradoxien in der Arbeit. In: ZBBS 1 (2000), S. 130–178
- Strunk, G.: Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Zur Rolle der Erwachsenenbildung im Prozess gesellschaftlichen Umbaus. Bad Heilbrunn 1988
- Treml, A. K.: Lernen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 2000, S. 93–102

Jochen Kade

„Umgang mit Wissen“ – Unsicherheit als gemeinsamer Bezugspunkt?

Einführung in die Arbeitsgruppe 2

Die eine oder der andere von Ihnen wird sich vielleicht noch an die von Jürgen Wittpoth und mir geleitete Arbeitsgruppe auf der Tagung der Kommission Erwachsenenbildung vor drei Jahren (1997) in Frankfurt erinnern, in der – in theoretischer Absicht – empirische Projekte zum (selbstorganisierten) Lernen Erwachsener in Feldern vorgestellt wurden, die bislang eher am Rande des (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskurses liegen, wie Umschulungsmaßnahmen, Freiwilligenorganisationen, Vereine, soziale Welten. Die Arbeitsgruppe, deren Beiträge im Folgenden dokumentiert sind, nimmt diesen Faden noch einmal auf, nunmehr allerdings mit der Fokussierung auf ein Kernproblem unseres Faches, das Wissensproblem; stellt doch die Erwachsenenbildung – um eine von Jürgen Oelkers und Elmar Tenorth auf die Pädagogik allgemein gemünzte Formulierung zu übernehmen – „nicht nur Wahrheits-, sondern immer zugleich auch Wirkungsfragen“ (1991, S. 21), in diesem Sinne Fragen pädagogischen Wissens, das in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen zur Anwendung kommt.

Wenn man das Tagungsprogramm betrachtet, so zeigt sich, dass diese Arbeitsgruppe sich in die etablierte Schneidung unseres Feldes nicht ohne weiteres einfügt. Sie liegt gleichsam quer zu den anderen Arbeitsgruppen. So werden in den Referaten unter dem Oberthema „Umgang mit Wissen“ Fragen der Professionalität behandelt, insofern nämlich Wissen als Voraussetzung und Ressource pädagogischen (Kursleiter-)Handelns zum Thema wird. Mit dem Blick auf Strukturen und Inhalte der Wissensvermittlung werden Fragen der Didaktik berührt. Im Blick auf Aneignungsprozesse von Wissen werden Fragen des Lernens Erwachsener Gegenstand. Und die Frage der Institutionalisierung und Systembildung läuft ohnehin insofern als (heimliches) Thema der Arbeitsgruppe immer mit, als die Zusammenstellung der Beiträge einen weiten Begriff von Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener voraussetzt, der neben den klassischen (Kern-) Erwachsenenbildungsinstitutionen auch solche Handlungskontexte einbegreift, denen keine erkennbare professionell verantwortete pädagogische Intentionalität zugrunde liegt, in denen sich aber gleichwohl pädagogisch strukturierte Aneignungsverhältnisse finden, wie in Betrieben und Massenmedien.

Die damit in den Blick kommende empirische Vielfalt von Aneignungsverhältnissen und Vermittlungsprozessen provoziert immer auch die Frage, wie sich ihr Zusammenhang, ihre Einheit und ihre Differenz theoretisch fassen lassen. Die Erziehungswissenschaft und die Erwachsenenbildung rekurrieren dazu im Allgemeinen auf den Bildungsbegriff. Die Arbeitsgruppe soll ‚testen‘, ob und inwiefern es nicht –

zumindest als heuristische Annahme – unter Forschungs- und Theorieaspekten fruchtbarer sein könnte, sich an dem abstrakteren Konzept des Umgangs mit Wissen im Sinne der Vermittlung, Aneignung und Anwendung von Wissen statt an einer normativ geladenen Bildungsidee zu orientieren. Der Vorteil wäre nicht nur, dass man damit an eine breite sozialwissenschaftliche Diskussion anschließen könnte, wie sie im Rahmen und im Anschluss an die soziologische Verwendungsforschung geführt worden ist. Erziehungswissenschaftlich scheint uns das Konzept Umgang mit Wissen auch deshalb diskutierenswert, weil es unterschiedlichste Institutionalisierungsformen und Strukturmomente des Lernens Erwachsener aufeinander beziehbar und damit für Fragen der Theoriebildung zugänglich macht. Hinter der Arbeitsgruppe steht die Idee, deutlich zu machen, und dies stärker, als es das Forschungsmemorandum bisher tut, dass es – über die hier zusammenkommenden Beiträge natürlich weit hinaus – schon ein breites Spektrum relevanter empirischer Forschung, auch DFG-Projekte zum Lernen Erwachsener gibt, von denen Theoriebildung ausgehen könnte, wenn sie das Feld integrierende Konzepte entwickelt. Es gibt inzwischen durchaus Ansätze einer Forschungstradition in unserem Fach, deren Fehlen Hans Tietgens lange Zeit immer wieder beklagt hat. Und es gibt – zu einer Forschungstradition dazugehörend – inzwischen auch eine von Forschungsprojekten stimulierte, äußerst fundierte methodologisch reflektierte Darstellung von Verfahren qualitativer Sozialforschung (vgl. etwa Nolda 2000; Loos/Schäffer 2000).

Der Reiz einer Arbeitsgruppe ist die konzentrierte Dialogsituation, in die unabhängig voneinander durchgeführte Forschungsprojekte auf diese Weise – ähnlich wie in einer Interpretationswerkstatt (vgl. Kade/Nolda 1998) – zwangsläufig gebracht werden. Es geht in einer Arbeitsgruppe um mehr als nur um eine kritische Auseinandersetzung mit den einzelnen Referaten, auch wenn diese vielleicht in der Kommunikation im Vordergrund stehen mag. Immer können in einer Arbeitsgruppe auch Zusammenhänge in den Blick treten, die im Horizont spezifischer, abgesondert durchgeführter Forschungsvorhaben naturgemäß abgeschattet bleiben müssen.

Betrachtet man den in der Arbeitsgruppe inszenierten Dialog der Forschungsprojekte von Christiane Hof, Sigrid Nolda, Burkhard Schäffer, Klaus Harney/Stefanie Hartz und Manfred Kroschel/Regine Mohr aus der Distanz, die der zeitliche Abstand und ein Gespräch mit einem Teilnehmer der Arbeitsgruppe, Wolfgang Seitter, ermöglicht, so ergibt sich ein in dieser Bestimmtheit nicht vorausgesehener Befund. Die Beiträge haben bei aller thematischen Verschiedenheit über den sie verbindenden gemeinsamen Fragehorizont hinaus, der durch den Rahmen ‚Umgang mit Wissen‘ vorgegeben war, noch ein gemeinsames Thema. Alle Referate haben den Umgang mit Wissen im Kontext einer Gestaltungsaufgabe zum Thema, die auf *unsichere Situationen* bezogen ist. Und alle Referaten arbeiten heraus, dass diese Gestaltungsaufgabe im jeweiligen Fall mit Hilfe von bipolaren Lösungen, d. h. unter Nutzung des Spielraums, den eine Differenz ermöglicht, bearbeitet wird. Im Beitrag von *Christiane Hof*, die den Umgang mit Wissen von Kursleitern

behandelt, wird Unsicherheit auf der Ebene der *Kursinteraktion* zum Thema. Die untersuchten Kursleiter bearbeiten ihre Unsicherheit, indem sie bei der Auswahl des von ihnen eingesetzten Wissens zwischen Sach- und Methodenwissen unterscheiden. Im Beitrag von *Sigrid Nolda*, die den Komplex der Wissensvermittlung im Medium des Fernsehens behandelt, wird die Unsicherheit der *Rezeption* zum Problem. Die Lösung – so der Befund – ergibt sich im Mikrobereich der Einzelsendung aus der Nutzung des Formprinzips der Montage, im Makrobereich des Programms aus der Nutzung des Ordnungsschemas der Serialität. *Klaus Harney* und *Stefanie Hartz*, die in ihrem Beitrag das Verhältnis von Wissen, Diskurs und Organisationshandeln in betrieblichen Rationalisierungsprozessen thematisieren, fokussieren auf den Rationalisierungsauftrag, der Führungskräften obliegt. Unsicherheit wird dabei vor allem im Zusammenhang der *Umsetzung* dieses Auftrages erfahren. Gezeigt wird, dass die Bearbeitung dieser Unsicherheitserfahrung auf dem Wege der Etablierung von Hierarchie und Kooperation versucht wird. Bei *Manfred Kroschel* und *Regine Mohr*, die die Prozessierung von Wissen bei der Umstrukturierung eines Unternehmens behandeln, wird die Unsicherheit der Kundenverhältnisse zum Thema, die sich aus der *Freisetzung* des Unternehmens aus lokalen Einbettungen ergibt. Die Lösung dieses Unsicherheitsproblems – so wird deutlich – wird einerseits in der Netzwerk-, andererseits in der Marktorientierung gesucht. In *Burkhard Schäffers* Beitrag über generationsspezifische Wissensaneignung im Kontext des Computers wird Unsicherheit auf der Ebene des *Umgangs* mit diesem zum Thema. Die Lösung des hier auftretenden Unsicherheitsproblems bedient sich vor allem der Unterscheidung von spielerischem und ernstem Umgang mit dem Computer.

Insgesamt – so lassen sich diese Beobachtungen auf einer abstrakteren Ebene resümieren – oszillieren die analysierten Bearbeitungsmuster von Unsicherheit zwischen *Offenheit und Geschlossenheit*, *Spezifik und Entgrenzung*, *Ordnung und Chaos*. So könnte man etwa das Spiel als eine Umgangsform interpretieren, die vor dem Hintergrund von Unsicherheitserfahrungen geradezu Ausdruck der Lust an Offenheit ist; einer Offenheit, die die Fortführung des Handelns nicht ernsthaft gefährdet, sondern prozessiert – und dies gerade dann, wenn es sich nicht um ein zielgerichtetes Spiel handelt.

Literatur

- Kade, J./Nolda, S.: Imaginäre und reale Interpretationswerkstatt. In: Arnold, R./Kade, J./Nolda, S./Schüßler, I. (Hrsg.): *Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung*. Baltmannsweiler 1998, S. 222–233
- Loos, P./Schäffer, B.: *Das Gruppendiskussionsverfahren*. Opladen 2000
- Nolda, S.: *Interaktion in pädagogischen Institutionen*. Opladen 2000
- Oelkers, J./Tenorth, H.-E.: Pädagogisches Wissen als Orientierung und Problem. In: dies. (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen*. Weinheim, Basel 1991, S. 13–35 (= 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik)

Christiane Hof

Institutionelle Bedingungen des Umgangs mit Wissen – Eine Fallstudie zum Kursleiterhandeln

1. Ausgangspunkt

Wenn das Wissen von Kursleitern bislang thematisiert worden ist, dann interessierten sich die Untersuchungen meist für die Frage: *Was wissen diese Personen?* In welchem Maße verfügen sie über Fachwissen (Wissen über Fachinhalte) und pädagogisches Wissen (Wissen über pädagogische Vermittlung der Fachinhalte), über Bedingungs- und Kontextwissen (Wissen über die Organisation, die Adressaten etc.) und über eine Kenntnis pädagogischer Ziele?¹ Neben dem *explizit* verfügbaren Wissen hat die Forschung sich in den letzten Jahren zunehmend auch dem *impliziten* Wissen zugewendet. Hier wurden etwa das berufliche Selbstverständnis (Schiersmann 1990; Bastian 1997), die subjektiven Theorien des Lehrens und Lernens (vgl. Fox 1983; Gow/Kember 1993; Hof 2000, 2001a; Pratt 1992; Marton 1993) oder auch die impliziten Handlungsregeln des Unterrichts² herausgearbeitet (vgl. Ehlich/Rehbein 1986; Petersen/Priesemann 1990).³

Die Beschäftigung mit den expliziten wie auch impliziten Wissensbeständen diente dazu, Antworten auf die Frage nach den Grundlagen pädagogischen Handelns zu erhalten. Wenn unterstellt wird, dass pädagogisches Handeln von Wissen abhängig ist, dann ist damit allerdings noch keine Aussage über Inhalt oder Form des Wissens getroffen. Vielmehr bezieht sich die Rede vom Wissen erst einmal auf „die Gewissheit, dass Phänomene wirklich sind und bestimmbar Eigenschaften haben“ (Berger/Luckmann 1969, S. 1).

Neben der Frage, über welche Gewissheiten – über welche Annahmen über die Wirklichkeit – die Akteure verfügen, ist die Frage bedeutsam, *wie* sie dieses Wissen einsetzen, um in konkreten Situationen zu agieren. In diesem Zusammenhang hat insbesondere die Verwendungsforschung (vgl. Beck/Bonß 1989) herausgearbeitet, dass es sich dabei nicht um einen einfachen Anwendungsprozess handelt, sondern dass das Wissen vielfach transformiert wird (für die Erwachsenenbildung Dewe 1988; vgl. auch Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992). Damit wurde es notwendig, den Umgang mit Wissen als komplexes Geschehen zu modellieren. Hinsichtlich der empirischen Analysen und theoretischen Verdichtungen wurde bislang ein besonderes Augenmerk auf die biographischen Transformationsbedingungen gelegt. So wurde der Umgang mit Wissen vor allem im biographischen Kontext der Person analysiert (vgl. Kade 1989; Pongratz 1998). Die Frage nach den Bedingungen des unterrichtsbezogenen Handelns wird somit im Rückgriff auf das *individuell* verfügbare Wissen sowie die individuelle Form des Umgangs mit diesem Wissen beantwortet. Die *institutionellen* Bedingungen des Umgangs mit Wissen dagegen sind kaum Thema der Forschung.

Diesen Bedingungen möchte ich mich im Folgenden zuwenden. Den Ausgangspunkt bildet eine empirische Studie, in der Kursleiterinnen und Kursleiter aus unterschiedlichen Bereichen der Erwachsenen- und Weiterbildung nach ihren Kurskonzeptionen befragt wurden (vgl. Hof 2001a). Bei der Auswertung dieser Interviews wurde zunehmend deutlich, dass das Handeln der Kursleitenden nicht allein als Ergebnis ihres individuellen Wissens zu begreifen ist, sondern dass es notwendig ist, sich detaillierter mit den institutionalisierten Verhaltensregeln und -erwartungen (vgl. Berger/Luckmann 1969, S. 58) zu beschäftigen – ein Thema, das innerhalb der Weiterbildungsforschung nur sehr allgemein behandelt wird. So verwenden auch neuere Untersuchungen noch die einfache Unterscheidung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung zur Kennzeichnung unterschiedlicher Weiterbildungsbereiche (z. B. Kuwan/Gnahn/Seidel 2000). Die Weiterbildungsangebote werden dementsprechend hinsichtlich der angebotenen Themen differenziert, wobei die beruflich relevanten Inhalte von den allgemeinen bzw. alltagsrelevanten Bildungsinhalten abgegrenzt werden. In welcher Weise aber die Veranstaltungsthemen Einfluss haben auf das Kursleiterhandeln, darüber ist wenig bekannt.

Um darüber mehr zu erfahren, sollen die Akteure selber zu Wort kommen. Eine phänographische Analyse (vgl. Richardson 1999) offener Interviews mit Kursleitern ermöglicht es, sich die konkreten Unterscheidungen und Bedeutungszuschreibungen anzusehen, mit denen die Handelnden ihre Wirklichkeit ordnen. Dadurch kann eine Annäherung an diejenigen Sichtweisen und Handlungskonzepte erfolgen, die Einfluss auf den konkreten Umgang mit Wissen haben (könnten). Insofern lassen Einzelfallstudien eine erste Antwort auf die Frage nach den relevanten institutionellen Bedingungen unterrichtsbezogenen Handelns erhoffen – eine Antwort, die natürlich durch weitergehende Untersuchungen überprüft und ergänzt werden muss.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegung möchte ich Ihnen hier und heute eine Kursleiterin vorstellen, die in *zwei* unterschiedlichen Weiterbildungsbereichen unterrichtend tätig ist. Ihre Kurskonzeption bzw. Kurskonzeptionen werde ich näher beleuchten. Dabei will ich nicht nur weitergeben, was die Kursleiterin weiß und wie sie ihr Wissen im Kontext des Unterrichts verwendet, sondern auch die Frage nach den Bedingungen stellen, in denen das eine oder das andere Wissen selektiert wird.

2. Fallanalyse

Frau Teissen als Kursleiterin

Frau Teissen ist 30 Jahre alt und hat ein Studium der Diplompädagogik mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik abgeschlossen. Neben diesem Studium nahm sie am Funkkolleg „Medien und Kommunikation“ teil; sie absolvierte eine Gruppenleiterausbildung und hat eine Zusatzausbildung im Szenischen Interpretieren. Dabei

handelt es sich um eine theaterpädagogische Methode, die das szenische Rekonstruieren ins Zentrum der Interpretation rückt.

Im Hinblick auf die Frage nach dem Wissen der Kursleiterin lässt sich hier festhalten, dass Frau Teissen über unterschiedliche Wissensinhalte verfügt:

1. Wissen über pädagogische Prozesse (genauer: Wissen über Methoden des Lehrens und Lernens, über Gruppenprozesse etc.)
2. Wissen über Kommunikationsmedien (konkreter: Kenntnisse der empirischen Forschung über Rezeption von Filmen im Kindesalter, über Formen des Umgang mit Medien, über Inhalt und Struktur von Filmen etc.)
3. Wissen über Theater, Theaterpädagogik und szenisches Interpretieren.

Diese Kenntnisse werden von Frau Teissen als wissenschaftliches Wissen bezeichnet. Sie hat sich etwas „*wissenschaftlich erarbeitet*“ und sie bezeichnet sich als „*Expertin*“ und hat „*Fachwissen*“ bzw. „*Faktenwissen*“. Auch betont sie ihren „*professionellen Hintergrund*“. Dagegen verweist sie im Interview nur selten auf eigene Erfahrung als Quelle ihres Wissens.

Ihre Tätigkeit als Kursleiterin begann schon während des Studiums. Angeregt durch den Wunsch, die Theorie auch in die Praxis umzusetzen und die dort gewonnenen Erfahrungen wiederum in das Studium einzubringen, also – wie sie es formuliert – „*dass man das halt verbinden kann, dass beide Seiten voneinander profitieren. Dass ich also in der Praxis viel Erfahrung mache und gleichzeitig ... und das mit in die Uni bringe, dann lern ich in der Uni wieder, auf eine ganz andere Art, wenn ich weiß, worum's geht und gleichzeitig ..., ja, da auch mehr Erfahrung zu sammeln*“.

Seit Ende des Studiums arbeitet sie an einem Forschungsinstitut und ist daneben als Kursleiterin in der Weiterbildung tätig. Bei verschiedenen Einrichtungen (Universität, Landesmedienanstalten, kirchliche Träger, Bildungsstätten der politischen Bildung) leitet sie Seminare.

Inhaltlich sind die Kurse in zwei Bereichen angesiedelt: Frau Teissen unterscheidet dabei den Bereich Medienpädagogik und den Bereich Kulturpädagogik: Im Bereich *Medienpädagogik* bietet sie insbesondere Veranstaltungen zum Thema ‚Kinder und Medien‘ oder ‚Kinder und Fernsehen‘ an. Da „*hab ich sehr viele Elternabende (...) und auch Erzieherinnenfortbildung*.“ Im Bereich *Kulturpädagogik* führt Frau Teissen zusammen mit einem Freund Wochenendseminare zu Themen wie „Nähe und Distanz“, „Abschied und Neubeginn“ durch. Diese „*Themen des Lebens*“ werden mit theaterpädagogischen Methoden bearbeitet. Wichtig ist ihr dabei, dass über bestimmte Themen nicht nur gesprochen wird, sondern „*man findet mit dieser Methode andere Symbolformen, dass man mehr mit Körper arbeitet, mehr mit Improvisation arbeitet und mit Haltung. Wobei dann Haltung auch verstanden werden muss als innere Haltung, aber auch äußere Haltung*.“ Frau Teissen spricht hier vom „*szenischen Interpretieren als pädagogische Lernform*.“

Diese Unterscheidung zweier Kursbereiche zieht sich durch das gesamte Interview. So beschreibt Frau Teissen ihre pädagogischen Konzepte immer wieder im Verweis auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede der medienpädagogischen und kulturpädagogischen Seminare. Gemeinsam ist beiden Kursbereichen, dass es um Lernen geht. Frau Teissen legt dabei einen Begriff von Lernen zugrunde, der davon ausgeht, dass der Kursleiter zwar Angebote machen und eine angenehme Atmosphäre schaffen kann, dass die Kursteilnehmer aber selbst bestimmen, was aus den Angeboten herausgenommen, reflektiert und umgesetzt wird. Ein Kriterium für Lernen ist nach Frau Teissen die Persönlichkeitsentwicklung. *„Denn ich lerne eigentlich nur, wenn ich das, was ich erlebt habe, über Reflexion zu Erfahrung, werden ... lassen kann. Und nur aus den Erfahrungen kann dann auch Entwicklung, Persönlichkeitsentwicklung entstehen.“* Damit zielt das Handeln der Kursleiterin darauf ab, dass die Teilnehmer eine *Verbindung zwischen dem im Kurs angesprochenen Wissen und der eigenen Person oder Situation herstellen*. Es geht also um eine *Kontextualisierung des Wissens* – genauer: der Wissensinhalte.

Unterschiedlich sind die Kursinhalte, das Selbstverständnis als Kursleiterin und das Unterrichtskonzept. Bezogen auf die Frage nach dem Umgang mit Wissen bedeutet dies, dass Frau Teissen Handlungssituationen differenziert und je nach Situationsrahmen andere Wissensbestände einsetzt. Mit anderen Worten: Die Frage nach dem Wissen von Kursleitern lässt sich hier konkretisieren als Frage nach den spezifischen Kontexten, in denen Kursleiter ihr Wissen einsetzen.

Wie beschreibt Frau Teissen nun diese Kontexte? Durch welche Verhaltenserwartungen und durch welche Regeln sieht sie die einzelnen Handlungsbereiche gekennzeichnet? Wenden wir uns zuerst dem medienpädagogischen Bereich zu:

Medienpädagogik

Im medienpädagogischen Bereich präsentiert sich Frau Teissen als Sachexpertin. *„Da hab ich sozusagen ein Faktenwissen, was ich im Hintergrund habe. Das kann mich beruhigen, wenn ich da reingehe, dass ich eigentlich weiß, ich hab da relativ viel umfassendes Wissen.“* Sie verfügt über Fachwissen über Medien und Medienutzung und dies empfindet sie in der konkreten Seminarsituation als beruhigend. Das Fachwissen gibt ihr das Gefühl von Sicherheit gegenüber den Teilnehmern.

Im Kurs übernimmt sie die Aufgabe, ihr Fachwissen an die Teilnehmer weiterzugeben. *„Da gibt es halt bestimmtes Fachwissen, wie Kinder Filme wahrnehmen und wie man halt (damit) umgehen kann.“* Dieses Wissen möchte sie den Teilnehmern *„wenn auch in didaktisch aufbereiteter Form“* mitgeben. Entsprechend übernimmt sie eine thematische Vorstrukturierung der Veranstaltung: *„Du wirst von mir sehr viel Information und Faktenwissen auch bekommen, du würdest von mir auch, ..., ja, so Kurzreferate kriegen, und es würden die Fragen, die du stellst und die du stellen willst, um die würde es auch gehen, auch in der Gruppe. Und, ganz praktisch geht's um die Sendung mit der Maus oder um Turtles oder so was.“*

Dabei möchte Frau Teissen den Teilnehmern ihr Fachwissen so präsentieren, dass diese mit den Informationen etwas anfangen können. Hierzu gehört für sie, dass sie das Wissen didaktisch aufbereitet. Die Theorien und Konzepte werden nicht einfach referiert und dabei entsprechend einer (disziplinären) Sachsystematik vorgetragen. Stattdessen betont sie, dass es nötig sei, an das Vorwissen der Teilnehmer anzuknüpfen, *„weil sie ... selber haben schon eine Art, wie sie Medienerziehung machen.“*

Die Deutungsmuster und eigenen Handlungskonzepte der Teilnehmer bilden somit den Ausgangspunkt für die didaktische Transformation des Fachwissens durch die Kursleiterin. Diese Form teilnehmerorientierter Didaktik wird ergänzt durch das Prinzip der Handlungsorientierung: So möchte die Kursleiterin bei ihren Veranstaltungen nicht nur referieren, sondern die Eltern werden zur aktiven Mitarbeit aufgefordert.

Von den Teilnehmern wird das so transformierte Wissen rezipiert. Dieser Rezeptionsprozess ist allerdings vielfach gebrochen: So betont die Kursleiterin immer wieder die Freiheit der Teilnehmer, sich das angebotene Wissen anzueignen – oder eben nicht. Die Teilnehmer *„müssen selber für sich ... ja, (ihr Handeln) gestalten. Können manches annehmen, können aber auch zu manchem sagen, das passt bei mir aber nicht, oder für mein Kind trifft das nicht zu.“* Als wichtigen Filter bei der Aneignung des Wissens sieht Frau Teissen also die jeweils konkrete Handlungssituation. Neben dem Vorwissen der Teilnehmer sowie der konkreten Situation ist die Verarbeitung des Wissens aber auch von individuellen und sozialen Faktoren abhängig: *„... ich biet's denen an und sage was es dazu gibt. (...) mein Fachwissen (...) zum Beispiel über Wahrnehmung von Filmen mit Kindern (...) dass ich dann einen Teil dazu was erzähle und dann aber genauso einen Filmausschnitt nehme und dann mit der Gruppe, dass man da gemeinsam überlegt, was könnten Kinder jetzt aus der Szene wahrnehmen. Und dass man darüber diskutiert.“*

Die Merkmale des medienpädagogischen Bereichs lassen sich mit folgenden Stichworten zusammenfassen:

- Es gibt ein verallgemeinerbares, „objektives“ Fachwissen
- Kursleiter als Sachexperte
- Es gibt konkrete Fragen: *„... zum Beispiel zu ‚Kinder und Gameboy‘ oder so was. Da sind's dann mehr direkte Fragen.“*
- Kursleiter übernimmt die Aufgabe des Wissensvermittlers, des kompetenten Sachberaters, des Fragen-Beantworters
- Lehren wird konzipiert als didaktisch-methodisch aufbereiteter Transformationsprozess (= Qualifizierungsprozess)
- Lernen ist Aufnahme von Information; Prüfung der Relevanz dieses Wissens für die eigene Situation, d. h. Transformation des Wissens und dann Verwendung (nicht Anwendung!!).

Während hier also besonderes Augenmerk auf die Vermittlung von Sachwissen gelegt wird, rückt die Kursleiterin im Bereich Kulturpädagogik die Erfahrungen der Teilnehmer in den Mittelpunkt.

Kulturpädagogik

Im Bereich Kulturpädagogik möchte sie den Teilnehmern Erfahrungen im zwischenmenschlichen Bereich ermöglichen. Im Mittelpunkt dieser Seminare steht damit die Frage *„was sie erlebt haben, wie sie sich selber erlebt haben.“* Es geht also *„mehr um Erfahrung mit der eigenen Person. Und nicht Erfahrung mit einem inhaltlichen Thema.“* Entsprechend präsentiert sie sich hier nicht als die Expertin für die Inhalte, sondern für die Leitung der Gruppe und die angewandte Methode. *„Da gibt es nie ein Teil in dem Seminar, in dem ich etwas zum Thema ‚Abschied und Neubeginn‘ vortrage.“* Stattdessen betont sie in den kulturpädagogischen Seminaren ihr Wissen bezüglich der Methode und der Gruppenleitung: *„... also der größte Unterschied, denk ich, zwischen den beiden Bereichen ist, tendenziell, dass ich bei diesem kulturpädagogischen Bereich ... bin ich als Leiterin, hab ich die Ahnung von der Methode und von Gruppenleitung ... und schaffe so Räume, in denen Erfahrung gemacht werden kann. Also, ich inszeniere Erfahrungsmöglichkeiten. Ich selber, habe nicht das Wissen über ‚Abschied und Neubeginn‘. Das hat, das bringt jeder selber mit, und insgesamt arbeitet man in der Gruppe, dass jeder für sich damit weiterkommt. Aber da hab ich mehr das Wissen über die Methode. Auch wenn ich mich mit dem Inhalt auseinandergesetzt habe, aber da es extrem teilnehmerorientiert ist, mit hohem Selbsterfahrungsanteil, ist mein Wissen die Methode und die Verantwortung auch für die Gruppe.“*

Ihre Aufgabe sieht sie damit nicht in der Weitergabe von Fachinformationen – über das Problem des Abschiednehmens und Neubeginnens –, sondern in der Schaffung konkreter Erlebnis- und Erfahrungsräume. Sie geht davon aus, dass die Teilnehmer das für den Kurs relevante Wissen schon mitbringen. Allerdings ist ihnen dieses Wissen nicht immer bewusst. Damit jeder Einzelne weiterkommt, ist es notwendig, dieses Wissen zum Bewusstsein zu bringen. Dies soll im Kurs – angeleitet durch das methodische Arrangement der Kursleiterin – geschehen.

Die Aufgabe der Leiterin besteht demnach *erstens* darin, eine Gruppenatmosphäre zu schaffen, die Lernen ermöglicht, die angstfrei ist und die Vertrauen schafft. *Zweitens* werden im Rahmen des Seminars Erlebnismöglichkeiten für die Teilnehmer geschaffen. So beschreibt sie das Seminar als *„extrem teilnehmerorientiert (...), mit hohem Selbsterfahrungsanteil.“* Dabei orientiert sich nicht nur die Themenauswahl an der Lebenssituation der angestrebten Klientel, sondern die Teilnehmer werden auch auf methodischer Ebene aufgefordert, ihre Erfahrungen zum Ausdruck zu bringen. Das Besondere an den Kursen von Frau Teissen besteht gerade darin, dass nicht nur sprachliche Ausdrucksmittel, sondern auch andere Symbolisierungsformen eingesetzt werden. Neben Erzählungen und Assoziationen wird besonderer Wert auf die Körperhaltung gelegt. Sie gilt als äußerer Aus-

druck einer inneren Einstellung. Diese Objektivierungen eigener Erlebnisse und Erfahrungen bilden dann den Gegenstand der gemeinsamen Arbeit in der Seminargruppe. Dabei führt Frau Teissen aus, wie wichtig es ihr ist, den Teilnehmern konkrete Erlebnismöglichkeiten zu verschaffen. Es geht insbesondere darum, *„auch mal eine völlig andere Situation zu haben, in der ich etwas erleben kann. In der ich über Gefühle auch spreche, in der ich Sachen über mich selber erfahre oder über andere erfahre und von daher, denke ich, sehr viel Identitätsförderndes mitnehmen kann.“*

Neben dieser Ermöglichung von Erlebnissen spricht sie auch davon, dass sie mit den im Seminar präsentierten Erfahrungsäußerungen arbeitet: *„Ich arbeite mit deren Assoziation.“* Das Ziel dieser Arbeit sieht sie darin, dass die Teilnehmer sich bewusst werden über ihre eigene Situation und Person. *„Ich lerne auf eigene Gefühle und Bedürfnisse zu hören und von daher mich selbst als Person ernst zu nehmen und mich selbst als Person wahrzunehmen. Und dann, wenn ich sehe, was hab ich denn für Wünsche oder Bedürfnisse oder Probleme oder Schwierigkeiten, dass ich dann sozusagen für mich einen Weg finden kann, wie ich damit umgehen kann.“* Die konkrete Antwort, wie mit Problemen umzugehen ist, wird der Teilnehmer von der Kursleiterin allerdings nicht bekommen. *„Es ist nicht das Ziel, dass ich sage, das sollen sie können nach dem Wochenende, dass es kein Problem Abschied zu nehmen mehr ist. Wär' auch schön, aber daran glaube ich nicht. Dazu ist der Mensch dann zu kompliziert.“* Statt der Vermittlung eines feststehenden, geprüften Wissens geht es um die Bewusstwerdung eigener Gefühle und Erfahrungen und die Etablierung einer Sichtweise, die die eigenen Erlebnisse zum Ausgangspunkt des Handelns nimmt.

Damit lassen sich folgende Merkmale des kulturpädagogischen Bereichs festhalten:

- Es gibt kein verallgemeinerbares „objektives“ Fachwissen, sondern nur „subjektive“ Erfahrungen
- Kursleiter als Methodenexperte
- Es gibt keine konkreten Fragen der Teilnehmer, sondern nur diffuse, vorbewusste Erlebnisse
- Kursleiter als Situationsarrangeur
- Lehren = Schaffung von Erlebnisräumen und Anleitung zur Verarbeitung von Erlebnissen zu Erfahrungen
- Lernen = Bewusstwerdungsprozess
- Gegenstand: Erlebnisse/Erfahrungen der Teilnehmer.

3. Implikationen für die Frage nach dem Umgang mit Wissen in unterschiedlichen Kontexten

Das Interview verdeutlicht, dass Wissen je nach situativen Bedingungen eingesetzt wird. Der Umgang mit Wissen ist demzufolge nicht nur abhängig von den individuell verfügbaren Wissensinhalten und den biographischen Transformations- und Selektionsprozessen, sondern auch von den äußeren Handlungsbedingungen. Diese werden von den Handelnden als Situationen wahrgenommen. Je nach Situationsdefinition aktivieren und verwenden die Kursleiter unterschiedliches Wissen.

Zur Kennzeichnung der Situation dient dabei zuerst einmal das *Handlungsziel*. Für Frau Teissen besteht das Ziel ihres unterrichtsbezogenen Handelns sowohl im medien- wie auch im kulturpädagogischen Bereich in der *Ermöglichung von Lernen*. Mit dem Ziel, Lernen zu ermöglichen, ist eine Verbindung des im Seminar thematisierten Wissens mit der individuellen Lebenssituation betont.⁴ Die Definition der Situation als Lehr-Lern-Situation fordert die Kursleiterin dazu auf, eine Biographisierung des Wissens anzustreben.

Innerhalb dieser Situationsdefinition lassen sich nun allerdings noch weitere Differenzierungen finden. So setzt Frau Teissen die mit dem Verweis auf das Lernen als Handlungsziel angesprochene Situationsdefinition in recht unterschiedlicher Weise um. Einmal betont sie ein pädagogisches Arrangement (Rolle als Kursleiter, Sicht der Teilnehmer, methodische und didaktische Entscheidungen), das die Vermittlung von Fachwissen in den Mittelpunkt stellt, und ein andermal wird die Ermöglichung von Selbsterfahrung hervorgehoben. Damit haben wir eine *Differenzierung unterschiedlicher Lehr-Lern-Situationen*:

- Zum einen eine Lehr-Lern-Situation, die sich als Fachschulung bezeichnen lässt. Hier aktivieren Kursleiter ihr Sachwissen und präsentieren sich als Sachexperten. Methodisches Wissen und Wissen um den Ablauf von Lernprozessen ist bedeutsam, um die Fachinhalte für die Teilnehmer – also die Laien – zu übersetzen und eine Rezeption zu ermöglichen
- Zum anderen eine Lehr-Lern-Situation, die als *Persönlichkeitsbildung* beschreibbar ist. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass die Teilnehmer als Subjekte mit je individuellen Biographien, Motiven und Problemlösungsstrategien angesehen werden, die sich ihre je eigenen Sichtweisen und Handlungskonzepte erarbeiten müssen. Da es keine verallgemeinerbaren Antworten auf individuelle Lebensfragen gibt, kann Erwachsenenbildung die Prozesse der Bewusstwerdung und Reflexion eigener Erfahrungen nur unterstützen. In *dieser* Situation können Kursleiter allein dadurch Lernen ermöglichen, dass sie ihr methodisches Wissen aktivieren, um eine Verarbeitung der Erlebnisse und Erfahrungen in Gang zu setzen.

Diese Situationsbeschreibungen mit ihren jeweiligen pädagogischen Handlungsregeln und Erwartungen lassen sich im Anschluss an die Interviewauswertung noch

weiter spezifizieren: So unterscheidet die Kursleiterin ihre Kurse nicht allein im Hinblick auf das Ziel, sondern auch bezogen auf die Lern- bzw. Wissensinhalte. Das in der Veranstaltung thematisierte Wissen beschreibt Frau Teissen dabei entlang der Differenz zwischen objektivem Sachverhaltenswissen und subjektivem Personwissen.

Das ‚*objektive*‘ (Sachverhalts-)Wissen verweist auf verallgemeinerbare Aussagen über natürliche, kulturelle, soziale und andere Wirklichkeitsbereiche. Es zeichnet sich insbesondere durch eine spezifische Form der Wissensgenerierung aus: Die Sicherheit des Wissens ist durch spezifische Legitimationsverfahren – insbesondere wissenschaftliche Prüfung – gewährleistet. Dadurch wird davon ausgegangen, dass es sich um *verallgemeinerbare, objektiv geprüfte Aussagen über die ‚Welt‘* handelt. Die Aussagen können sich dabei auf die unterschiedlichsten Wirklichkeitsbereiche beziehen, denn sowohl Aussagen über Technik und Kultur als auch über Phänomene und Prozesse der äußeren und inneren Natur können in Form von objektivem Sachverhaltenswissen beschrieben werden. Neben dem Wissen über Medien gehört für Frau Teissen – um noch einmal auf das Interview zurückzukommen – auch das Wissen über die kognitive und soziale Entwicklung des Menschen zu einem solchen objektiven Wissen, da es auf feststehenden Fakten und Theorien basiert.

Dem ‚*subjektiven*‘ (Person-)Wissen wird demgegenüber keine Allgemeingültigkeit zugesprochen. Vielmehr gilt es als Wissensform, die abhängig ist von den konkreten Umständen der Wissensgenerierung und von den Perspektiven und Erfahrungen des erkennenden Subjekts. Die Aussagen werden also als kontextrelative und subjektbezogene Annahmen über die ‚Welt‘ verstanden. Auch das subjektive Wissen zeichnet sich nicht durch einen spezifischen Wissensinhalt aus. Es kann sich auf Aussagen über die eigene Person, die äußere Natur, die Technik oder die soziale Welt beziehen. Das spezifische Kennzeichen dieses Wissens besteht darin, dass es aufgrund der spezifischen Entstehungs- und Geltungskontexte nicht verallgemeinerbar ist.

Auf der Basis dieser weiteren Analyse lässt sich zusammenfassend festhalten, dass der Umgang mit Wissen nicht nur abhängig ist vom verfügbaren Wissen der Akteure und vom Handlungsziel, sondern auch vom Kursinhalt. In diesem Zusammenhang ist allerdings weniger das Thema als vielmehr Form und Inhalt des Wissens bedeutsam. Ausschlaggebend ist, ob ein geprüftes und als ‚objektiv‘ angesehenes Sachverhaltenswissen vermittelt oder ‚subjektives‘ Erfahrungswissen einzelner Teilnehmer thematisiert wird. Die jeweiligen Wissensinhalte und Wissensformen (vgl. hierzu auch Hof 2001b) evozieren unterschiedliche Verhaltenserwartungen der beteiligten Akteure und lassen sich damit als institutionelle Bedingungen des Umgangs mit Wissen begreifen.

Differenzierung zweier Lehr-Lern-Situationen:

<i>Situationsdefinition:</i> Vermittlung von Sachverhaltswissen	<i>Situationsdefinition:</i> Aneignung von Personwissen
„Objektives“ Fachwissen	„Subjektive“ Erlebnisse und Erfahrungen
Kursleiter als Sachexperte	Kursleiter als Methodenexperte
Kursleiter als Wissensvermittler	Kursleiter als Situationsarrangeur
Lehren = didaktisch-methodisch aufbereiteter Transformationsprozess	Lehren = Erfahrungsmöglichkeiten gestalten
Lernen = Aufnahme und Verwendung von Information	Lernen = Bewusstwerdungsprozess

Anmerkungen

- 1 Diese Differenzierung findet sich nicht nur bei Fuhr (1991), Shulman (1987, 1991) und Tietgens (1988, S. 37f.), sondern auch im Kontext der Beschreibung von Kompetenzen, die von Lehrenden erwartet werden. Hier unterscheidet z. B. Epping (1998) Fachkompetenz, Arbeitsfeldwissen und pädagogische Kompetenz. Zum Verhältnis von Wissens- und Kompetenzbegriff vgl. Erpenbeck (2000).
- 2 Wenn diese Regeln dabei als Vorschriften begriffen werden, „nach denen sich ein Tun ... richtet und die von den mitbeteiligten Personen befolgt werden“ (Petersen/Priesemann 1990, S. 53), dann werden sie auf der Ebene des Wissens der Pädagogen verortet und als Handlungsbasis angesehen.
- 3 Auch die Untersuchungen zum Expertenwissen (vgl. Bromme 1992) rücken die Formen der Wahrnehmung und Kategorisierung als Grundlagen des intuitiven Reagierens in den Mittelpunkt.
- 4 Im Unterschied dazu ist beispielsweise der Umgang mit Wissen im Wissenschaftssystem zu beschreiben: Hier wird gerade eine Ablösung der Aussagen von den konkreten Erkenntnissituationen und -personen intendiert und eine Relationierung zu anderen Aussagen beabsichtigt.

Literatur

- Bastian, H.: Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn 1997
- Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung. Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M. 1989
- Berger, P./Luckmann, Th: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M. 1969
- Bromme, R.: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern u. a. 1992
- Dewe, B.: Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Baden-Baden 1988
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O.: Das ‚Professionswissen‘ von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen 1992, S. 71–91
- Ehlich, K./Rehbein, J.: Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen 1986

-
- Epping, R.: Pädagogische Aspekte der Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung. In: Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.): *Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler 1998, S. 46–53
- Erpenbeck, J.: Erwachsenenlernen als Wissens- und Kompetenzmanagement. In: *Report* (1999), H. 45, S. 84–97
- Fox, D.: Personal theories of teaching. In: *Studies in Higher Education* 8 (1983), S. 151–163
- Fuhr, Th.: *Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners. Eine Studie zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn 1991
- Gow, L./Kember, D.: Conceptions of teaching and their relationship to student learning. In: *British Journal of Educational Psychology* 63 (1993), S. 20–33
- Hof, Chr.: Subjektive Wissenstheorien als Grundlage des Unterrichts. Ergebnisse einer Explorationsstudie. In: *ZfE* 3 (2000), S. 595–608
- Hof, Chr.: *Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichts*. Bielefeld 2001 (im Erscheinen) (= 2001a)
- Hof, Chr.: *Wissen als Thema der Erwachsenenbildung – ein Strukturierungsvorschlag*. Manuskript. München 2001 (= 2001b)
- Kade, J.: *Kursleiter und die Bildung Erwachsener*. Bad Heilbrunn 1989
- Kuwan, H./Gnahn, D./Seidel, S.: *Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Hrsg. v. Bildungsministerium für Bildung + Forschung. Bonn 2000
- Marton, F. u. a.: Conceptions of learning. In: *International Journal of Educational Research* 19 (1993), S. 277–300
- Petersen, J./Priesemann, G.: *Einführung in die Unterrichtswissenschaft. Teil 1: Sprache und Anschauung*. Frankfurt/M. 1990
- Pongratz, H. J.: Eigendynamik und Steuerung in Trainingsprojekten. Erfahrungen aus einem „Train-the-Trainer“-Projekt für betriebliche Ausbilder. In: *GdWZ* 9 (1998), S. 150–152
- Pratt, D.: Conceptions of teaching. In: *Adult Education Quarterly* 42 (1992), S. 203–220
- Richardson, J. T. E.: The Concepts and Methods of Phenographic Research. In: *Review of Educational Research* 69 (1999), S. 53–82
- Schiersmann, Chr.: *Wie Lehrende sich selbst verstehen*. Tübingen: DIFF 1990
- Shulman, L. S.: Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: E. Terhart (Hrsg.): *Unterrichten als Beruf*. Köln 1991, S. 145–160
- Shulmann, L. S.: Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform. In: *Harvard Educational Review* 57 (1987), S. 1–22
- Tietgens, H.: Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: W. Gieseke u. a.: *Professionalität und Professionalisierung*. Bad Heilbrunn 1988, S. 28–75
- Wittpoth, J.: *Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung*. Baltmannsweiler 1997

Sigrid Nolda

Zur Vermittlung von Bildungswissen im Fernsehen

1. Ausgangslage: Bedeutungsabnahme und Verbreitungszunahme von Bildungswissen

Die Kenntnis von Literatur, Kunst und Musik, aber auch Philosophie im Sinne eines Gesamtzusammenhangs von, aber auch einer Kritik an Bildung hat in dem von Humboldt geprägten Konzept der Bildung und in der Praxis des so genannten Bildungsbürgertums eine wesentliche Rolle gespielt. Bildung war als Lebensführung definiert, „die immer unterwegs ist auf dem Weg der Selbstfindung“ (Koselleck 1990, S. 24). Dem damit verbundenen Wissen wurde die Funktion zugeschrieben, „dem Werden und der Vollentfaltung der Person“ zu dienen (vgl. Scheler 1947, S. 26). Diese Vorstellung ist zwar in ihrer Kraft und Emphase eingeschränkt worden, aber nicht gänzlich verschwunden. Was verschwunden ist, sind das Pathos und die naive Selbstgewissheit, in der fruchtbaren Spannung von ‚Ich‘ und ‚Welt‘ eine von außen angetragene Erziehung in Autonomie und Identitätsfindung zu verwandeln. Die im 19. Jahrhundert geäußerte Kritik an den Bildungsphilistern einerseits und an der Klassenbildung andererseits hat – zusammen mit den geschichtlichen Erfahrungen im 20. Jahrhundert – diese Naivität unmöglich gemacht. War im 19. Jahrhundert die Kunst ein lebensorientierendes und sinnstiftendes Element, das eine Schlüsselfunktion für das Selbstverständnis des Bürgers in Abgrenzung gegenüber anderen gesellschaftlichen Gruppen einnahm, so ist die nicht-professionelle und nicht-wissenschaftliche Beschäftigung mit künstlerischen Produkten heute auf eine Möglichkeit der ‚gehobenen‘ Freizeitbeschäftigung reduziert und hat sich damit sowohl von der einstigen Bedeutung als eines emanzipierenden, aber auch eines statussichernden Faktors entfernt, ohne aber seine Bedeutung als Distinktionsmittel (vgl. Bourdieu 1999) ganz aufgegeben zu haben.

Mit dem Bildungsbürgertum ist das Ideal einer zweckfreien geistigen ‚Bildung‘ als Distinktionsmittel mit gesellschaftlicher Kraft ebenso weitgehend verschwunden wie die Idee einer Teilhabe der unteren Volksschichten durch ihre Heranführung an ihnen durch Elternhaus und Schule nicht vermittelte bürgerliche Bildungsgüter. Nach der neueren Milieuforschung sind es vier Milieus, die in unterschiedlicher Ausrichtung Abnehmer von Bildungswissen versammeln: das sogenannte konservative Milieu, das der Hochkultur zuneigt, das kleinbürgerliche Milieu, das sich durch Kulturbeflissenheit auszeichnet, und das technokratisch-liberale sowie das alternative Milieu, das an Kreativität und Kunst interessiert ist (vgl. Barz/Tippelt 1999).

Dem Wertverlust steht eine Zunahme von an Bildungswissen Interessierten gegenüber, was nicht zuletzt als Auswirkung einer Bildungspolitik zu werten ist, die

den Anteil der Hochschulberechtigten und -absolventen kontinuierlich erhöht hat, ohne dass diese eine dem Bildungsbürgertum vergleichbare Identität oder gar Macht gewonnen haben. Die Besucherzahlen von teilweise weltweit vermarkteten Kunstausstellungen steigen, neue Publikumszeitschriften zum Thema ‚klassische Musik‘ werden gegründet, das Marktsegment von Audio-Books, die auch anspruchsvolle Literatur zu Gehör bringen, CD-ROMs, die enzyklopädisches Wissen über bildende Kunst, schöne Literatur, klassische Musik aufbereiten, wächst, und seit dem Bestseller „Sofies Welt“ von Jostein Gaarder (1993) scheint das Geschäft mit populär präsentierter philosophischer Literatur und mit ‚philosophischen Praxen‘ zu florieren.

An diese erweiterte Interessentengruppe ist auch ein – kleiner – Programmbereich des Fernsehens gerichtet. Die Kultur und die mit ihr verbundenen Wissensbestände sind zwar an den Rand gedrängt: sei es durch Sendeplätze am Vormittag in den Dritten Programmen oder am späten Abend bei ARD und ZDF, sei es in wenigen auf ein Minderheitenpublikum ausgerichteten speziellen Sendern wie „3sat“ und „arte“. Trotzdem wird durch diese Informationskanäle eine Anzahl von Menschen erreicht, die die des klassischen Bildungsbürgertums, einst Träger dieses Wissens, bei weitem übersteigt. Ein einst hoch bewertetes exklusives Wissen ist damit für immer mehr Menschen (zumindest auf technische Art) leicht zugänglich.

Diese Lage ist der Ausgangspunkt für erwachsenenpädagogische Überlegungen, die nicht – wie sonst üblich – ihren Gegenstand vorzugsweise unter der Perspektive von Institutionen oder von Konzepten des Lebenslaufs oder des Subjekts betrachten (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999, S. 60f) und – unter dem Einfluss des Gebots der Teilnehmerorientierung und des Lebensweltbezugs – von den konkreten Inhalten und Objekten des Lernens oder Aneignens weitgehend abstrahieren (vgl. Nolda 2001). Stattdessen knüpfen diese Überlegungen an einen auf konkrete Inhalte bezogenen Bildungsbegriff an und nehmen aktuelle Präsentationen in einem modernen Medium in einer in der Erwachsenenbildung noch ungewohnten Weise ernst, die sie andererseits aber an den aktuellen Diskurs über das lebenslange, selbstorganisierte Lernen (vgl. Dohmen 1997) anschließbar macht.

Die Komplexität des gewählten Gegenstands, nämlich die vorfindliches Bildungswissen präsentierenden medialen Angebote, die nicht von Pädagogen produziert und auch nicht in einem institutionell pädagogischen Kontext verbreitet werden, erfordert eine mehrdimensionale, interdisziplinäre Herangehensweise, die eine Verbindung zwischen Methoden

- der Wissensanalyse,
- der Medien-: hier Fernsehanalyse und
- der Vermittlungsanalyse

nahelegt. Auf einige der damit verbundenen Elemente soll im Folgenden auf der Basis erster empirischer Daten und deren Auswertung¹ eingegangen werden.

2. Bildungswissen als Fakten- und Umgangswissen

Neben dem Stellenwert hat sich die Substanz des Bildungswissens verändert. War einst als vorsichtig erweiterter, in Einzelfällen revidierter Kanon eine Anzahl von Werken namentlich bekannt, ohne dass man sie genau kennen musste, so ist das Wissen um das, was man diesbezüglich wissen muss, heute nicht mehr verbreitet. Der Bedeutungsverlust des Bildungswissens und die hohe Wertschätzung der Eigenständigkeit haben in der organisierten Erwachsenenbildung dazu geführt, dass der Anteil an aktivierenden Angeboten wie Schreibwerkstätten, Malkursen oder Philosophie-Gesprächszirkeln gegenüber den entsprechenden Wissen vermittelnden Kursen gestiegen ist. Neben der Trennung zwischen aktiver Beschäftigung im Sinne dilettierender Ausübung ist zwischen der eigentlichen Rezeption und der diese vor- und nachbereitenden, sie unterstützenden oder auch sie ersetzenden Aufnahme von dazugehörigem Werk- und Kontext-, also Bildungswissen zu unterscheiden.

Bildungswissen ist einerseits Fakten-, andererseits Umgangswissen: Man kann beispielsweise wissen, wer welche Werke wann wo mit wem verfasst hat, wie man bestimmte künstlerische Techniken und Richtungen bezeichnet, man kann aber auch wissen oder eben lernen, wie man mit diesem Faktenwissen umgeht, mit welcher Haltung man sich Werken der Kunst und Kultur nähert, wie man über sie spricht, wie man sie beurteilt. Zum Faktenwissen gehört allerdings auch das Wissen um die Urteile anderer, genauer: um die Urteile bedeutender anderer. Mit dem Wissen über die Existenz und die ‚Gestalt‘ von Werken ist nämlich auch ein Wissen über deren Wert verbunden – am deutlichsten über die Kategorie der Meisterwerke. Diese – sich ändernden – Rangfolgen, die sich auch in Zuordnungen von Künstlern in Neuerer, Mitläufer oder Epigonen ausdrückt, gilt es zu kennen, um das eigene Urteil darauf abzustimmen oder davon abzuheben. Das Wissen um Urteile ist also nicht mit der Fähigkeit zur selbstständigen Urteilsbildung identisch, seine Vermittlung kann begründet, präskriptiv, aber auch anheimstellend sein und eine individuelle Urteilsbildung fördern oder auch erschweren.

Im Fall von ästhetischen Urteilen werden diese in der Regel durch Wahrnehmungstatsachen begründet. Tatsächlich ist das Wahrnehmen die Grundvoraussetzung, aber auch das Ziel der Beschäftigung mit den Bereichen Kunst, Literatur, Malerei. Bevor aber Rezipienten ‚wahrnehmen‘, sind sie in der Regel mit den Wahrnehmungen anderer konfrontiert. Die Vermittler von Bildungswissen zielen zwar auf die selbstständige Wahrnehmung von Kunst, führen aber erst einmal den eigenen Umgang mit künstlerischen Produkten vor, der – im Sinne Bourdieus – als Realisierung eines schichtspezifischen strukturierenden Habitus² gesehen werden kann.

Kurz: Bildungswissen setzt Faktenwissen voraus, erschöpft sich aber nicht darin, sondern ermöglicht ein Umgangswissen mit Fakten und Urteilen. In Bezug auf ästhetische Objekte trägt es über vorgeführte Wahrnehmungen von als kulturell bedeutsam markierten Werken zur selbstständigen Wahrnehmung und Urteilsbildung bei.

3. Das Fernsehen als ‚bardisches‘, vieldeutiges und ‚mündliches‘ Bildmedium

Die Erosion des Bildungswissens durch Bedeutungsverlust und Kanonunsicherheit bei gleichzeitigem Anwachsen realer und potentieller Interessierter, die durch Elternhaus und Schule nur über wenige Vorkenntnisse und Erfahrungen in diesem Bereich verfügen, hat aber auch Auswirkungen auf die Präsentation im Fernsehen.

Nach Luhmann (1996) ist die Funktion des Fernsehens wie aller Massenmedien als „ständige Erzeugung und Bearbeitung von Irritationen“ und Stimulation weiterlaufender Kommunikationen in Rechnung zu stellen; es ist davon auszugehen, dass nicht die Übermittlung von Informationen, sondern ihr Stattfinden selbst und die Tatsache der Teilnahme daran seine Existenz legitimiert. Die Spannung zwischen der engen, tagtäglichen Bindung zum Fernsehen bei gleichzeitiger Möglichkeit des jederzeitigen Aufhörens kennzeichnet ein Medium, das den Alltag bestimmt und das Weltwissen der – für die Macher – unsichtbaren, in ihren Motiven nicht erkennbaren Zuschauer in einem ständigen ‚flow‘ erzeugt und erneuert. Die ständige Präsenz oder zumindest Verfügbarkeit des Fernsehens und seine scheinbare Unmittelbarkeit lassen vergessen, dass es Produktionsgesetzmäßigkeiten und Mustern unterliegt, die die präsentierten Inhalte beeinflussen. Die mediale Aufbereitung von Wissen ist damit – anders als dies medienpädagogische Annahmen nahelegen – eher eingeschränkt. So bevorzugt das Medium Fernsehen dramatische, episodische Modi, es zwingt zur Konkretion und unterliegt einer generellen Flüchtigkeit. Trotz der extremen Aktualität des Fernsehens liegt seine Funktion weniger in der Präsentation von Neuem als in der Bestätigung und Vergewisserung. Theoretiker der sogenannten ‚cultural studies‘ haben dies die ‚bardische‘ Funktion des Fernsehens genannt und als Aspekte u. a. die Artikulation eines grundlegenden Rahmens für den kulturellen Konsens über Realität, die Einbindung der Gesellschaftsmitglieder in eine Kommunikation, die das dominante Wertesystem vermittelt, das Aufzeigen von Unangemessenheit zur fortlaufenden Modifikation einer Kultur und das Gefühl der kulturellen Zugehörigkeit unterschieden (vgl. Fiske/Hartley 1989).

Das ist etwa an der Gewohnheit deutlich, einen ‚runden‘ Geburts- oder auch Todestag zum Anlass zu nehmen, einen Künstler, Autor oder Denker mit seinem Werk dem Publikum nahezubringen und dabei vielleicht auch zur Rezeption erstmalig anzuregen, an vergangene Rezeptionen zu erinnern oder aber diese zu vertiefen. Bildungswissen wird so zum Hintergrundmaterial, mit dessen Hilfe sich ‚aktuelle‘ Ereignisse besser verstehen lassen.

Wenn das Fernsehen die Vermittlung kulturellen Bildungswissens mit Jubiläen verknüpft, bedient es sich der „Symbolsprache des Festtags“ (A. Assmann 1991, S. 11), die zur Identität von Gesellschaft beiträgt. So sehr das Fernsehen Flüchtigkeit und Alltäglichkeit verbreitet, so sehr ist es aber auch daran beteiligt, Orientierung

gen und Verbindlichkeiten durch die Bündelung und Fokussierung von Aufmerksamkeiten zu schaffen. Diese vermitteln Urteilswissen, indem sie angeben, was als aktuell relevant und was als erinnerenswert zu gelten hat. Fernsehen ist dann durch den „Rückgriff auf etwas Älteres“ an der „Verfestigung kulturellen Sinns“ beteiligt (J. Assmann 1991, S. 147).

Diese ‚Bardik‘ wird durch die Ausdifferenzierung des Fernsehens in Spezialprogramme bzw. durch Sendepplätze pluralisiert, aber nicht aufgehoben. Auch die Fernsichtexten inhärente Mehrfachbedeutung macht die Funktion der Zugehörigkeitsstiftung nicht obsolet: Für den Aspekt der Wissensvermittlung ist das Konzept der Polysemie (vgl. Fiske 1987) insofern relevant, als über die Multiplizierung von Bedeutungen nicht nur unterschiedliche Zuschauer angesprochen werden, sondern diesen unterschiedliche Aneignungsformen präsentiert werden, aus denen sie auswählen, die sie mischen oder aber austauschen können. Das Konzept der Polysemie grenzt sich von Verfahren ab, die hinter einer manifesten eine latente, eigentliche Bedeutung erkennen zu können glauben. Es wird vielmehr von einer prinzipiellen Vielfalt und Offenheit medialer Texte und damit von der Existenz von Wahlmöglichkeiten ausgegangen. Mehrdeutigkeit ist aber nicht mit grenzenloser Beliebbarkeit zu verwechseln. Das Bedeutungspotential wird vielmehr in einen diskursiven Rahmen gesetzt, der die favorisierte Textbedeutung erkennen lässt, von der aber bei der Rezeption auch abgewichen werden kann.

Durch die Programmvietfalt und die an Einzelpublika adressierten Typen von Sendungen findet (fast) jede Gruppe ihren Ort, an dem sie auf ‚geteilte Überzeugungen‘ trifft: Um diese Gruppen aber so groß wie möglich zu halten, wird der Rahmen der Gemeinsamkeit relativ weit gespannt und auf unterschiedliche Bedürfnisse und Kenntnisse Rücksicht genommen. Hinzu kommt, dass diese ‚Orte‘ von jedermann aufgesucht und damit ihre Rezipienten nicht klar vorbestimmt werden können. Die in den Fernseh-Texten angelegte Polysemie wird durch das reale Zuschauerverhalten, aber auch durch die Nähe zu anderen vergleichbaren, vor allem älteren Sendungen potenziert.

Beim Vergleich aktuell produzierter Sendungen mit solchen, die vor zehn bis zwanzig Jahren oder noch früher produziert wurden, fällt auf, dass auch in diesem Bereich – u. a. sicher auch durch die Zunahmen von Talk-Shows und Diskussionssendungen – alltägliche Sprechweisen zugenommen haben. Das Verhältnis von Oralität und Schriftlichkeit ist nicht nur als prinzipieller Spannungsgegensatz in Fernseh-sendungen, sondern auch als genre- und zeitspezifisches Phänomen zu sehen. Zumindest ist erkennbar, dass das spontane, dialogische Sprechen auch über höchst anspruchsvolle Themen mittlerweile weitgehend das monologische Vorlesen schriftsprachlich formulierter Texte ersetzt. Einerseits werden damit tendenziell die Darstellung komplexer Sachverhalte und die Verbalisierung subtiler Wahrnehmungen, wie sie nur im schriftsprachlichen Code vermittelt werden können, ausgeschlossen, andererseits werden erweiterte Zugangsmöglichkeiten und Partizipationschancen geschaffen.

Über diesem Aspekt soll aber nicht die eigentliche Qualität des Fernsehens als Bildmedium vergessen werden. Der pädagogischen Möglichkeit der informativen, animierenden, erhellenden Illustration steht der Zwang zur permanenten Visualisierung mit den technischen Möglichkeiten der verschiedenen Einstellungen, des Zooms, der Überblendung usw. gegenüber. Während die Vorteile der Televisualisierung bei der Wahrnehmung von Werken der bildenden Kunst auf der Hand liegen, scheint die Visualisierung bei der Vermittlung von Inhalt und Sinn literarischer, musikalischer und philosophischer Werke eher problematisch. Ob diese wirklich verständnisfördernd ist oder aber allein durch das abwechslungsreiche Seh-Angebot die Zuschaueraufmerksamkeit fördert, kann nicht entschieden werden. Detailanalysen lassen vermuten, dass häufig ein Überangebot von in kürzester Zeit abgegebenen visuellen Reizen bereitgestellt wird, das in seiner Bedeutungs- und Anspielungsfülle (aber auch in seiner Trivialität) kaum bewusst erfasst werden kann, wohl aber, unterstützt durch den gleichzeitig hörbaren Text und/oder untermalende Musik, als Gesamteindruck wirkt.

4. Vermittlung über Parasozialität, Montage und Serialität

Soziologische und kulturwissenschaftliche Theorie und Empirie des Fernsehens vermögen allgemeine Aufschlüsse über das Medium zu geben, sind aber in Bezug auf den erziehungswissenschaftlich interessierenden Aspekt der Vermittlung nur auf einer eher allgemeinen Ebene brauchbar. Der instrumentelle Charakter der Medienpädagogik wiederum versperrt den Blick auf andere als offensichtliche und direkte Pädagogisierungen. Hier bietet sich das Konzept der ‚Pädagogik der Medien‘ (vgl. Kade 2001) mit der Annahme an, dass Fernsehsendungen, auch wenn dies nicht in der Absicht ihrer Produzenten liegt oder aber auch diese Absicht explizit abgelehnt wird, pädagogisch strukturiert sind.

Was von den bisherigen kleineren Studien zur ‚Pädagogik der Medien‘ übernommen werden kann, ist die Aufmerksamkeit für eine ‚Pädagogik wider Willen‘, die überraschende Parallelen mit der eher traditionellen pädagogischen Aufgabe der Vermittlung von Wissen und Normen, aber auch mit der modernen Aufgabe der Schaffung von Möglichkeitsräumen für biographische Bildungsprozesse aufweist. Dies geschieht in Kriminalserien ebenso wie in Talk-Shows, dies geschieht aber auch in Partnervermittlungsshows und Familienserien – und zwar nicht nur durch einzelne Sendungen, sondern durch das Gesamtprogramm, das durch zahlreiche Querverweise – im Sinne der Folge und der Ähnlichkeit, aber auch im Sinne der Kritik und Parodie – miteinander verbunden ist und das durch das Nebeneinander von an unterschiedliche Publika gerichteten, aber allen zugänglichen Sendungen sowie durch Wiederholungen gekennzeichnet ist.

Erkennbar pädagogisch gelenkt werden Zuschauer durch Moderatoren: Sie sind es nämlich, die die Zuschauer durch ein Thema führen und die Experten zur Abstützung ihrer Aussagen benutzen. Unbekannte Themen und Personen werden dem Zu-

schauer durch die Figur des Moderators nahegebracht, durch ihn werden Wahrnehmungsmodi wie Ernsthaftigkeit, Betroffenheit oder auch Ironie vorgegeben und damit Möglichkeiten des zeitgenössischen Umgangs mit Bildungswissen präsentiert. Der Moderator kann aber auch bei einer Vielfalt von geäußerten Standpunkten mehr oder weniger direkte Hinweise darauf geben, welcher Experten-Meinung zu folgen ist: Aussagen von Angehörigen und Kennern können zum Beleg für die vom Autor des Films formulierten Aussagen und Auffassungen benutzt werden, Künstler oder Denker selbst können aber auch unkommentiert ihre Standpunkte und Einschätzungen vortragen oder aber es kommt – wie in Magazinsendungen häufig – zu einer Doppelung der Moderation durch den für die Gesamtsendung verantwortlichen Moderator und den Autor bzw. Moderator eines Einzelbeitrags.

Zwischen der unmoderierten Aussage des Werkproduzenten und der doppelten Rahmung durch den Sendungs- und den Beitragsmoderator steht das tendenziell gleichberechtigte, Spontaneität ermöglichende Gespräch, in dem Experten den Produzenten eines Werks befragen. Bei solchen Befragungen wird dem Zuschauer das Denken des Interviewten durch Scheinsozialität nahegebracht: zum einen durch den stellvertretend für den Zuschauer Fragen stellenden Moderator, zum anderen durch die Person des Befragten selbst, der in der privaten Umgebung eines Arbeitszimmers oder Ateliers als Zuhörender, Sprechender und auch schweigend Nachdenkender zu sehen und zu hören ist. Der Dialog mag vorbereitet sein, die einzelnen Redebeiträge sind meist frei formuliert. Der Zuschauer kann das Gefühl haben, selbst einem solchermaßen Befragten gegenüberzusitzen, besonders dann, wenn die Großaufnahme des Interviewten den Interviewer unsichtbar macht.

In der Idee, die Person eines Künstlers oder Denkers in einer Weise vorzustellen, die für die Zusehenden in der Realität kaum denkbar ist, drückt sich ein Rest von Genieästhetik aus, die die Verehrung für den schöpferischen Menschen wichtiger nimmt als die Wahrnehmung seiner Werke. Es ist darin aber auch die pädagogische Funktion der Distanzüberwindung erkennbar, die einen Zugang zum Werk über die allgemein menschliche Dimension der Person seines Urhebers sucht. Das Gekünstelte dabei ist kaum verborgen: Die gezeigten Aufnahmen, die solche Personen bei der Arbeit in der Werkstatt, am Klavier oder am Schreibtisch vorführen, sind ebenso gestellt wie die beliebten Außenaufnahmen, die sie in der Natur oder beim Gang durch eine Stadt zeigen. Diese ‚Nähe‘ entsteht als Produkt einer Dramaturgie, während Aufnahmen aus Proben- oder Vorlesungsräumen eher dokumentarischen Charakter haben. Während Künstler sich früher häufig selbst inszeniert haben, übernimmt diese Aufgabe heute die Fernsehregie. Wenn Künstler sich mono- oder dialogisch zu ihren Werken äußern, wird diesen der Expertenstatus des ‚ipse dixit‘ zugeschoben, der von der Kunstwissenschaft nicht unbedingt geteilt wird. Vielleicht kommt es aber auch gar nicht so sehr auf die geäußerten Gedanken und Interpretationen, sondern allein auf die Aura und die Autorität an, die Äußerungen von Werkproduzenten unterstellt wird. Bei der Vermittlung von Bildungswissen spielen offensichtlich Personalisierung und (auch trivialste) Biogra-

phisierung eine große Rolle – dies betrifft auch die Moderatoren, vor allem, wenn sie durch Serien einen hohen Bekanntheitsgrad aufweisen.

Das Arrangement der – von der Medienpsychologie so genannten – Parasozialität (vgl. Wulff 1996) wird auch durch die Kameraführung und -technik in seiner Wirkung verstärkt. Bei Sendungen, in denen lediglich Gespräche gezeigt werden, ist die Technik von untergeordneter, aber keineswegs unwesentlicher Bedeutung: So wird meist sorgfältig vermieden, dass die Illusion eines Gesprächs unter vier Augen durchbrochen wird – etwa durch das Zeigen des technischen Personals und seiner Ausrüstung. Damit wird die mediale Rezeption nicht auf Observation beschränkt, sondern um Schein-Partizipation erweitert. Der Fernsehtext ist ein Text, „der zum Beziehungshandeln des Adressaten ‚geöffnet‘ ist“ (ebd., S. 166).

Das gefilmte Gespräch zwischen zwei oder mehr Personen, mit einem Werk-Produzenten oder ohne ihn, bewirkt eine Intimisierung, die nur das primär in Privaträumen rezipierte Medium Fernsehen leisten kann. Während es hier das parasoziale Arrangement ist, das eine Aneignung ermöglicht, ist es in anderen Sendungen eher das Prinzip der auditiven und visuellen Montage, das Nebeneinander von bewegten und unbewegten Bildern, von historischen und aktuellen Aufnahmen, von vorliegenden und eigens gedrehten Einspielungen, das die Vermittlung wesentlich trägt: Die in der Regel damit gekoppelten unterschiedlichen Vermittlungsmodi wie die narrative, die poetische und die sachliche Informationsvergabe, die durch den gesprochenen Text geleitete Beobachtung des unterschiedlichen Bildmaterials und ‚pädagogisch‘ gestellte Fragen verlieren ihren didaktischen Charakter in der medienspezifischen Aufstückelung in Kurzsequenzen und deren Mischung nicht, sondern potenzieren ihn auf eine modernen Rezeptionsgewohnheiten angemessene Weise. Der Wechsel von Stimmen, Bildern, Perspektiven, thematischen Bezügen, Stil- (und auch) Sprachebenen macht die Zumutung des Belehrt-Werdens erträglich und verlagert das Fragmentarische aus dem Aneignungs- in den Vermittlungsbereich: Nicht Vollständigkeit, sondern Aktualität und eine unterhaltende Mischung sind gefragt. Nicht die Fokussierung auf wenige, sondern eine Flut von (allzu) vielen neben- und hintereinander präsentierten Fakten und Eindrücken, darunter auch disparaten, ist fernsehtypische Aufbereitung, zu der es – wenn auch immer weniger – Ausnahmen gibt. Das Überangebot relativiert und deauratisiert und hält ein Wissen lebendig, das einst als unbefragtes und auratisiertes, wenn nicht gar sakralisiertes wirken konnte.

Während die Montage im Mikrobereich der Einzelsendung eine Zerstörung klassischer Ordnungsprinzipien wie dem der Linearität und dem der Kohärenz bewirkt oder zumindest bewirken kann, herrscht im Makrobereich des Programms die Ordnung der Serie. Die Serie, die die von Luhmann betonte Rekursivität des Fernsehens gewissermaßen verkörpert, konkretisiert in Form des Magazins einen ‚erweiterten Kunstbegriff‘ (Hilmar Hofmann), indem sie Berichte über im weitesten Sinn kulturelle (darunter auch populärkulturelle und kulturpolitische) Themen aneinanderfügt, die nach Aktualität und regionaler Relevanz ausgewählt und über die Per-

son des durch die Sendung führenden Moderators verbunden ist. In Form von gattungsgebundenen Reihen greift die Serie auf klassische Formen des Bildungsarrangements, der klassische Wissensvermittlungen und der Wissensanordnungen zurück. So basiert das Konzept des „Literarischen Quartetts“ auf dem literarischen Salon, die „Reisewege zur Kunst“ haben die Bildungsreise zum Vorbild. Die „100 Meisterwerke“ (später fortgeführt als „100(0) Meisterwerke“) orientieren sich am Modell des Kanons und der Enzyklopädie. In Kunstsendungen wird häufig der Besuch einer Ausstellung oder ein Atelierbesuch simuliert, in den Folgen der Reihe „Philosophie heute“ wird – wenn möglich – zumindest als ein Element neben anderen ein sokratischer Dialog inszeniert, in den sich der Zuschauer als Schüler hineinimagieren kann.

Um die Vermittlung von Bildungswissen im Fernsehen zu erfassen, müssen diese Orientierungen an klassischen Modellen bzw. ihre Simulationen ebenso ernst genommen werden wie die spezifischen Eigenheiten des Mediums. Festzuhalten ist, dass sich Bildungsfernsehen zunehmend mit den Programmbereichen Nachrichten und Unterhaltung, in gewisser Weise auch mit Werbung vermischt, die zum Kauf von Büchern oder zum Besuch von kulturellen Veranstaltungen animiert. Die televisuell vermittelte Bildung hebt sich gegen Formen der gegenwärtigen institutionalisierten tertiären und quartären Bildung in diesen Bereichen durch ihren Unwillen ab, ihre Adressaten nachhaltig mit den wissenschaftlichen Standards der mit Literatur, Kunst, Musik und Philosophie befassten akademischen Disziplinen vertraut zu machen, bzw. durch ihr Unvermögen, direkt auf Teilnehmer einzugehen und deren Kreativität zu fördern. Es kann auch nicht eine sonst durch Familie und Umgebung geleistete Sozialisation bewerkstelligen. Andererseits bietet das Fernsehen eine alters-, ausbildungs-, schichtunabhängige permanente Möglichkeit der unkontrollierten, unverbindlichen Aneignung eines relativierten, auch marginalisierten, aber ständig präsent gehaltenen Bildungswissens.

Während das kanonisierte und sakralisierte (vgl. A. Assmann 1993) Bildungswissen im 19. Jahrhundert durch familiale und schulische Sozialisation einem begrenzten Adressatenkreis mit weitgehend homogenen Verwendungsinteressen vermittelt wurde, ist das heute im Fernsehen vermittelte, in seinen Inhalten dekonturierte Bildungswissen an eine unbegrenzte Zuschauerschaft mit unterschiedlichem Vorwissen und mit unklaren Verwendungsinteressen gerichtet. Im Gegensatz zum Internet, wie es bis jetzt (noch) besteht, ist das Fernsehen – zumindest mit seinen öffentlich-rechtlichen Sendern – als ‚bardisches‘ Medium Indikator für gesellschaftlich als wichtig erachtetes Wissen und gibt durch Programmstruktur, Sendeformate, technische Aufbereitung und nicht zuletzt die explizite Vermittlung durch Moderatoren in einem Maß Orientierungen, die der Eigenart des modernen, d. h. kanonunsicheren und entsakralisierten Bildungswissens dann widersprechen, wenn sie sich nicht durch die prinzipielle Vieldeutigkeit der einzelnen Präsentation und das Nebeneinander von mehreren unterschiedlichen Präsentationen selbst relativieren und damit an ‚Bildungswert‘ gewinnen würden.

Ein ‚volkspädagogischer‘ Optimismus ist allerdings nicht angebracht: Die technisch hergestellte Zugänglichkeit sichert nicht die kognitive Aufnahme. Nach wie vor bestehen vom Fernsehen eher in Rechnung gestellte als wirkliche bekämpfte Kulturdiffusionsbarrieren, „die Popularisierungsschwierigkeiten der elaborierten Codes von Elitekultur durch Massenkultur bleiben“ bestehen (Saxer 1998, S. 26). So wie Bildungswissen einst in den Dienst anderer (und sei es karrieristischer) Interessen gestellt wurde, so wird es heute den Restriktionen, aber auch den Chancen des es vermittelnden Mediums untergeordnet.

Anmerkungen

- 1 Die Sammlung, Aufbereitung und Interpretation von Daten wurde im Rahmen des vom nordrhein-westfälischen Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung geförderten noch laufenden Projekts „Mediale Vermittlung von Bildungswissen“ geleistet.
- 2 Nach Bourdieus Definition in seinem Buch über die ‚feinen Unterschiede‘ (frz.: „La distinction“) ist der Habitus das „*Erzeugungsprinzip* objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis und *Klassifikationssystem* (principium divisionis) dieser Formen“ (Bourdieu 1999, S. 277).

Literatur

- Assmann, A.: Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Frankfurt/M. 1993
- Assmann, A.: Kultur als Lebenswelt und Monument. In: dies./Harth, D. (Hrsg.): Kultur als Lebenswelt und Monument. Frankfurt/M. 1991, S. 11–25
- Assmann, J.: Gebrauch und Gedächtnis. Die zwei Kulturen des pharaonischen Ägypten. In: Assmann, A./Harth, D. (Hrsg.): Kultur als Lebenswelt und Monument. Frankfurt/M. 1991, S. 135–152
- Barz, H./Tippelt, R.: Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. Auflage, Opladen 1999, S. 121–144
- Bourdieu, P.: Sur la télévision. Paris 1996
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 11. Auflage, Frankfurt/M. 1999
- Dohmen, G. (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Bonn 1997
- Fiske, J.: Television and Culture. London 1987
- Fiske, J./Hartley, J.: Reading television. London 1989
- Gaarder, J.: Sofies Welt. Roman über die Geschichte der Philosophie. München 1993
- Kade, J.: Pädagogik der Medien. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hrsg.): Wörterbuch der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 2001 (i. Dr.)
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W.: Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart 1999
- Koselleck, R. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart 1990
- Koselleck, R.: Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung. In: Koselleck 1990, S. 11–46

- Luhmann, N.: Die Realität der Massenmedien, 2., erw. Auflage, Opladen 1996
- Nolda, S.: Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 2001, H. 1 (i. Dr.)
- Saxer, U.: Zur Theorie von Medien-Kulturkommunikation. In: ders. (Hrsg.): Medien-Kulturkommunikation, Sonderheft 2 der Zeitschrift „Publizistik“, Opladen 1998, S. 9–43
- Scheler, M.: Bildung und Wissen. Frankfurt/M. 1947
- Wulff, H. J.: Parasozialität und Fernsehkommunikation. In: Medienpsychologie 1996, H. 3, S. 163–181

Burkhard Schäffer

Generationenspezifische Wissensaneignung in einer Mediengesellschaft – Das Beispiel Computerwissen

Einleitung

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit einem Spezialfall generationenspezifischer Wissensaneignung: der Aneignung von *Computerwissen* in unterschiedlichen Altersgruppen. Im Kontext der Frage nach generationenspezifischer Aneignung ist diese Wissensform m. E. besonders geeignet, da kaum eine andere Wissensform einem derartig schnellen Wandel unterworfen ist und *gleichzeitig* für weite Kreise in der Bevölkerung hohe und bewusste Alltagsrelevanz besitzt (z. B. im Vergleich zu Wissensformen aus der Medizin, der Biotechnologie oder der Chemie, die zwar ebenso überproportionale Akkumulationsraten aufweisen, jedoch keine unmittelbar erfahrbare Relevanz im Alltag besitzen).

Die Ergebnisse einschlägiger kommunikationswissenschaftlicher und techniksoziologischer Forschung sprechen dafür, dass die Bereitschaft und Fähigkeit, sich Computerwissen anzueignen und auch anzuwenden, wesentlich mit den den neuen Technologien zugeschriebenen Bedeutungen zusammenhängt bzw. auch eng verbunden ist mit dem handlungsleitenden Orientierungswissen in Bezug auf die Technologie (vgl. Rammert 1998). Derartige oft implizite Bedeutungs- und Orientierungszusammenhänge ‚steuern‘ also im Sinne von „Rahmungen und Spielräumen“ (Wittpoth 1994) die Möglichkeiten und die Grenzen der Aneignung von Computerwissen. Bedeutungs- und Orientierungszusammenhänge, an denen sich medienbezogene Handlungspraxen und damit auch die Aneignung von Computerwissen orientieren, bezeichne ich als *Mediennutzungskulturen* und unterscheide hierbei zwischen milieu-, geschlechts-, bildungs- und generationenspezifischen Ausprägungen (vgl. Schäffer 1998a).¹

In diesem Beitrag werde ich mich zunächst mit dem bereits im Terminus „generationenspezifische Wissensaneignung“ angelegten Spannungsverhältnis zwischen individueller und kollektiver Wissensaneignung beschäftigen (1), um dann in einem zweiten theoretisch-konzeptionellen Schritt Zusammenhänge zwischen der Entwicklung von Medientechnologien, der Veränderung von Informationen und der Aneignung von Wissen innerhalb generationenspezifischer Erfahrungsräume herauszuarbeiten (2). Nach diesen vorbereitenden theoretischen Bemerkungen werde ich anhand erster empirischer Ergebnisse exemplarisch eine Dimension aufzeigen, innerhalb derer sich m. E. große Unterschiede auf der Ebene generationspezifischer Wissensaneignung von Computerwissen dokumentieren: die dem Hybridmedium Computer inhärente Ebene von Spiel und Ernst (3).

1. Zum Spannungsverhältnis individueller und kollektiver Wissensaneignung

Konzepte der Aneignung von Wissen beziehen sich in überwiegendem Maße auf die Aneignungsprozesse von Individuen. Individuelle Aneignungsprozesse sind insofern nur valide rekonstruierbar aus der Bildungsbiographie des oder der Einzelnen. Kollektive Aspekte wie Milieu, Geschlecht und eben auch Generation bekommen in dieser Perspektive einen eher sekundären Status. Sie werden zwar oft als eine wichtige Bedingung der Möglichkeit *individueller* Aneignungsprozesse konzeptualisiert, Ausgangs- und Endpunkt der Überlegungen ist jedoch immer das Individuum.

Wenn man sich nun mit dem Problem generationenspezifischer Wissensaneignung beschäftigt, muss man also zunächst klären, ob man damit a) eine der Bedingungen der Möglichkeit individueller Aneignungsprozesse untersucht – und damit innerhalb eines individualbiographischen Paradigmas verbleibt – oder b) ob man von einer Generation als einer wie auch immer gearteten, in sich differenzierten kollektivbiographischen Entität ausgeht, die ‚sich‘ etwas aneignet. Ist man an dieser zweiten Perspektive interessiert, erweitert sich die Perspektive unweigerlich auf Fragen *kollektiver* Lern- und Aneignungsprozesse (vgl. Miller 1986). Hinsichtlich generationenspezifischer Aneignung bezieht sich dies auf das Spannungsverhältnis zwischen Aneignungsprozessen Einzelner im Kollektiv einer Generation wie auch auf Lern- und Aneignungsprozesse der Generation als Entität selbst. Steht bei den Aneignungsprozessen Einzelner die Frage nach der Ontogenese im Vordergrund, stellen sich beim anderen Fall Fragen nach einem adäquaten Begriff des Kollektiven in einer pluralisierten, in sich hochgradig differenzierten und z. T. wohl auch individualisierten Gesellschaft. Ein adäquates Konzept generationenspezifischer Wissensaneignung sollte m. E. beide Pole dialektisch aufeinander beziehen.

Beim Gebrauch des Generationenbegriffs selbst kommt es jedoch zu verbreiteten Missverständnissen. Zunächst ist ein Geburtsjahrgang, also eine Kohorte, nicht mit einer Generation zu verwechseln. Eine Kohorte *kann* Träger generationenspezifischer Orientierungen werden und damit auch Träger einer für diese Kohorte typischen Form der Aneignung von Computerwissen, sie muss es aber nicht. Zur selben Zeit geboren zu werden, heißt noch lange nicht, gemeinsame Orientierungen zu entwickeln. Es ist zweitens zu unterscheiden zwischen der These einer *altersgruppenspezifischen* Aneignung von Computerwissen und der *generations-spezifischen* Aneignung von Computerwissen. Bei der erstgenannten altersgruppenspezifischen Form steht ein Lebensphasen- bzw. zyklisches Argument im Vordergrund. Hiernach sind jedem Alter spezifische Entwicklungsanforderungen und -möglichkeiten und auch spezifische Hemmnisse inhärent. Alte Menschen können nach diesem Modell z. B. „immer“ schlechter mit den jeweils neuen Medien umgehen, während jüngere Menschen generell als besser dazu in der Lage angesehen werden. Die generationenbezogene Variante steht nicht im Widerspruch zur Altersgruppenperspektive, sondern baut vielmehr auf ihr auf: Sie konzeptualisiert

die in jungen Jahren erworbenen Fähigkeiten als besser und tiefgreifender habitualisierungsfähig. Die in einer Altersphase erworbenen Erfahrungen und Fähigkeiten bilden hier die Grundlage, gewissermaßen den Resonanzboden für *alle* späteren Aneignungsprozesse. Alles neue Wissen, das erworben wird, wird in der Generationenperspektive also durch den habituellen Hintergrund des (zumeist im Jugend- und frühen Erwachsenenalter) bereits Erworbenen gerahmt.

2. Medien, Information und die Aneignung von Wissen innerhalb generationenspezifischer Erfahrungsräume

Bei den bereits angesprochenen Prozessen der Generationenbildung und generationenspezifischen Formen der Aneignung von Wissen spielt die Entwicklung neuer Medientechnologien natürlich eine nicht unwesentliche Rolle. Deren Ausbreitung führt zu Veränderungen in der Kommunikations-Geographie und in der Kultur einer Gesellschaft, die auch die Modi der Aneignung von Informationen bzw. die „Aneignungsverhältnisse“ (Kade 1993) nicht unberücksichtigt lassen. Die Zusammenhänge zwischen Medien, Information und der Aneignung von Wissen innerhalb generationenspezifischer Erfahrungsräume lassen sich für unsere Zwecke in folgendem, in drei Punkten akzentuierten theoretischen Modell fassen:

1. Im Prozess der Aneignung von Informationen durch Individuen und Kollektive entsteht individuelles bzw. kollektives Wissen. Wissen ist also eine humangebundene Kategorie und ist von Information zu unterscheiden. Wissen kann nur von Menschen aufgebaut, aktualisiert, tradiert, transformiert und angewandt werden. Dies geschieht in sozial und kulturell überformten Prozessen der kommunikativen ‚Umwandlung‘ von Information zu Wissen. Medien „besitzen“ insofern kein Wissen, in ihnen ist auch kein Wissen „gespeichert“, und sie transportieren es auch nicht (m. E. eine vielerorts nicht beachtete Differenzierung, z. B. bei den Termini Wissens- und auch Informationsgesellschaft). Vielmehr stellen Medien kommunikative Möglichkeiten und Anlässe dazu bereit, dass *Informationen* von Individuen oder von Kollektiven in Wissen transformiert werden. Oder mit Luhmann formuliert: Information setzt „Struktur voraus, ist aber selbst keine Struktur, sondern nur das Ereignis, das den Strukturgebrauch aktualisiert“ (Luhmann 1994, S. 102). Daraus folgt: „Man muss wissen, (also über Struktur verfügen, B. S.), um Wissen lernen zu können (also den Strukturgebrauch aktualisieren können, B. S.)“ (ebd., S. 448).

2. Wissen ist aber nicht gleich Wissen (und so auch Computerwissen nicht gleich Computerwissen). Bisher wurde der Begriff nur zu Information abgegrenzt. Menschliches Wissen lässt sich (z. B. mit Bourdieu 1993, S. 103ff.) grob unterscheiden in handlungspraktisches (habituelles) Wissen *von etwas*, das durch Erfahrungen erworben wird, und theoretisches Wissen, das als erfahrungsfernes Wissen *über etwas* bezeichnet werden kann.

Diese zwei Formen des Wissens, also „Wissen von“ und „Wissen über“, korrespondieren mit einer Unterscheidung des Wissenssoziologen Karl Mannheim in Wissen, das erlebnisbezogen innerhalb sog. „konjunktiver Erfahrungsräume“ (Mannheim 1980, S. 211ff.) angeeignet wird auf der einen Seite, und abstrakt-theoretischem Wissen, dessen Aneignung sich erfahrungsraumunabhängig vollzieht, auf der anderen. Ein konjunktiver, also verbindender Erfahrungsraum basiert nach Mannheim auf gemeinsamen biographischen und kollektivbiographischen „Erlebniszusammenhängen“ (ebd., S. 271) derjenigen, die diesem Erfahrungsraum angehören. Hierzu gehört neben geschlechts, milieu- und bildungsspezifischen Erfahrungsräumen auch die Erfahrung der Zugehörigkeit zu einer Generation (vgl. Mannheim 1964).

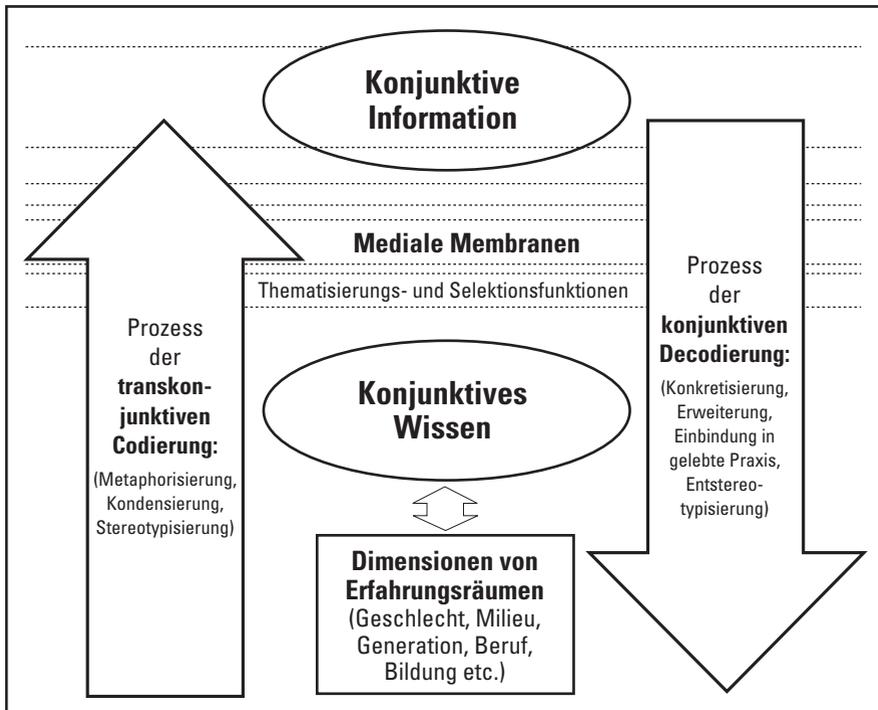
Mit Mannheim kann man das innerhalb konjunktiver Erfahrungsräume angeeignete Wissen insofern als *konjunktives Wissen* bezeichnen, also als gelebtes Wissen, das unaufhebbar mit Erfahrungen *verbunden* ist, dem die andere mehr erfahrungsraumunabhängige Form des *kommunikativ-generalisierten* Wissens gegenübersteht. Das konjunktive Computerwissen der 1980 Geborenen z. B. ist mit anderen Erfahrungs- und Erlebniszusammenhängen gekoppelt als das der 1960 oder der 1940 Geborenen, während das kommunikativ-generalisierte Computerwissen von Angehörigen der drei Altersgruppen, wenn sie sich denn dafür interessieren, durchaus ähnlich strukturiert sein kann.

3. Werden diese beiden Formen des Wissens in Medien thematisiert, d. h. medial codiert, entstehen – und hier schließt sich der Kreis zu den oben angeführten Überlegungen zum Unterschied von Information und Wissen – Informationen im Modus kommunikativ-generalisierten Wissens auf der einen und Informationen im Modus konjunktiven Wissens auf der anderen Seite.

Ich bin vor allem an der letztgenannten Form der Informationen im Kontext konjunktiver Wissensbestände oder kurz: an *konjunktiven Informationen* interessiert, da sie m. E. für generationenspezifische Handlungsorientierungen von hoher Relevanz sind. Den Prozess der medialen Codierung konjunktiver Wissensbestände bezeichne ich als transkonjunktive Codierung. Den umgekehrten Prozess der Aneignung von medial vermittelten Wissensbeständen als konjunktive Dekodierung.

In der dargelegten Skizze (s. Grafik, S. 105) ist ein für mich zentrales Element einer einfachen (und sicher zu simplifizierenden) Theorie über Prozesse der Aneignung von Wissen in einer Medien- und Informationsgesellschaft enthalten. In dieser Theorie werden handlungspraktische Wissensformen durch die Berücksichtigung konjunktiver Wissens- bzw. Informationsbestände nicht von vornherein ausgeschlossen, wie dies in vielen kognitivistisch ausgerichteten Modellen der Aneignung von Wissen der Fall ist.

Die in dem Modell beschriebenen Codierungs- und vor allem Decodierungsmöglichkeiten zwischen *konjunkтивem Wissen* einerseits und *konjunktiver Information* andererseits gestalten sich nun, so meine These, unterschiedlich von Generation



Transkonjunktive Codierung

zu Generation, denn jede Generation bildet unterschiedliche Erfahrungsräume aus. So bedeutet z. B. die medial verbreitete konjunktive Information über eine ‚lebenslustige, strahlend vor einem Laptop stehende Gruppe junger Männer und Frauen‘ für konjunktive Wissensbestände der um 1940 Geborenen mit Sicherheit etwas anderes als für 1984 Geborene. Diese Unterschiede tragen m. E. bei der Zuweisung und Aktualisierung von Bedeutung innerhalb generationenspezifischer Medienutzungskulturen einen gewichtigen Teil bei. Hinzu kommt als drittes Element die „Materialität“ der Medien selbst, also z. B. die einem Computer eingeschriebenen Möglichkeiten und Begrenzungen autodidaktischer Formen der Aneignung. Die mich interessierenden *konjunkativen Bedeutungshöfe* entstehen also im Dreieck von a) in der Handlungspraxis erworbenen, eigenen Erfahrungen mit der Technologie, b) der Materialität der Technologie und c) den über die Medien vermittelten konjunkativen Informationen über die Technologie.

Welche Funktionen haben nun diese Zuweisungen von Bedeutung *in unterschiedlichen Generationen* inne? Entscheidend für die Beantwortung dieser Frage ist m. E. nun die Art und Weise, wie die Medien genutzt werden, d. h. innerhalb welcher kultureller, sozialer und kommunikativer Rahmungen ihnen Bedeutung zugeschrie-

ben wird. Die Frage nach dem *Was* steht also nicht so sehr im Mittelpunkt der im Folgenden dargestellten empirischen Ergebnisse.

3. Empirische Ergebnisse

3.1 Sample

Seit 1998 wurden in einer Mittelstadt in Ostdeutschland Gruppendiskussionen² mit insgesamt 15 computerinteressierten Gruppen unterschiedlichen Alters durchgeführt, von denen als empirische Eckfälle zentral 8 Gruppendiskussionen bearbeitet werden. Grob lassen sich die Gruppen in ‚Junge‘ (14-17 Jahre), ‚Mittelalte‘ (um die 40) und ‚Alte‘ (um die 65) unterteilen. Die Teilnehmenden sind beiderlei Geschlechts und unterscheiden sich nach Herkunft, Bildungsstand und Beruf in erheblicher Weise.

Dieser beabsichtigten Heterogenität des Samples stand *ein* homogener Faktor gegenüber, der mir für meine Fragestellung – neben dem Alter – als *tertium comparationis* dient: Alle Gruppen haben Umgang mit Computern und für (fast) alle Gruppen gilt, dass der Computer auch ein wichtiger bzw. der einzige Anlass ist, sich zu treffen.

Mit einer bewusst unscharf gehaltenen Eingangsfrage nach Altersunterschieden bei der Mediennutzung gelang es in den überwiegenden Fällen, in den Gruppen Diskurse anzustoßen, die sich im oben benannten Spannungsfeld zwischen der Materialität der Technik, ihrer medialen Thematisierung und dem erfahrungsgebundenen konjunktiven Wissen über die Technologie bewegten.

3.2 Thematische Hauptdimensionen

In den Diskussionen ließen sich verschiedene thematische Dimensionierungen ausmachen, innerhalb derer die Gruppen sich über Neue Medien austauschten. Die Dimensionierungen können z.T. als Gegensatzpaare formuliert werden. So ließen sich z. B. die *Differenzen* zwischen *alt und jung*, *neu und alt*; *langsam und schnell* sowie von *nahe und distanziert* ausmachen. Die Gruppen behandelten diese und andere Dimensionierungen vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen sozialen Lagerungen in unterschiedlicher Weise. Im Folgenden möchte ich auf die Dimension der *Differenz Ernst versus Spiel* etwas näher eingehen. Sie stellt vielleicht eine der wichtigsten heuristischen Dimensionierungen dar, da das Hybridmedium Computer in sich die Potenzialität vereint, als Arbeits- und als Spielgerät gleichermaßen benutzt werden zu können (vgl. bereits Schachtner 1993, S. 89ff.). Diese der Materialität dieses Mediums zu verdankende *doppelte Semantik* dient allen Gruppen als Anknüpfungspunkt dafür, in je spezifischer Weise ihre Orientierungen zu entfalten. Ich habe mich für diese Dimension auch deshalb entschieden, da gerade sie für Aneignungsbelange von großer Wichtigkeit ist (Stichworte sind hier etwa:

spielerische Formen der Aneignung bzw. Aneignung über „geselligen Klientelismus“, wie ihn Harney und Markowitz (1987) beschrieben haben).

Ich werde im Folgenden im Sinne einer maximalen Kontrastierung die Dimension Ernst/Spiel bei einer jungen, einer mittelalten und einer alten Gruppe vorstellen. Im Sinne des Senioritätsprinzips beginne ich mit der alten Gruppe.

3.3 Die „Alten“ der Gruppe Word oder: Spielen, ohne dass es einer merkt

Die Gruppe mit dem Codenamen WORD besteht aus 7 Rentnern und Rentnerinnen, 3 Frauen und 4 Männern im Alter von 57 bis 70 Jahren, die an der örtlichen VHS einen Computerkurs zu „Word unter Windows für Senioren“ belegt haben.

Die Beschäftigung mit dem Computer, und damit kommen wir zur Spiel-Ernst-Metaphorik, wird bei dieser Gruppe innerhalb eines umfassenderen Rahmens thematisiert: Das gemeinsame bzw. kollektive Handlungsproblem, vor das die Mitglieder dieser Gruppe gestellt sind (egal ob der Jurist, der Dreher, die Ärztin, der Schiffbauingenieur oder die Apothekerin), besteht darin, den Übergang vom Berufsleben in das Rentnerdasein zu meistern bzw. diesem neuen Lebensabschnitt neue Sinnhorizonte abzugewinnen. Hierdurch geraten sie aber in spezifische Paradoxien bzw. Orientierungsfallen, die sie in der Diskussion auch immer wieder kommunikativ bearbeiten. Vor allen Dingen müssen sie die Perspektive auf zuvor als „Freizeit“ gerahmte Aktivitäten ändern. Die früher der Sphäre von Spiel und Freizeit zugeordneten Aktivitäten, wie z. B. der Besuch eines VHS-Kurses bekommen plötzlich, nach dem Wegfall der Berufsarbeit, ernsthaften Charakter: Es geht jetzt um den Ernst der Sinnproduktion im Nacherwerbsleben. Damit kollidieren diese neuen Orientierungen jedoch mit früheren Zuschreibungen an das Verhältnis Arbeit/Freizeit und damit von Spiel und Ernst in einem ganz fundamentalen Sinne. Und hieran dockt die Technologie an und wird deshalb so attraktiv für die Gruppe. Am Hybridmedium Computer kann man sich spielerisch betätigen, ohne dass es vordergründig den Anschein von spielerischer Betätigung vermittelt. Der spielerische Sinngehalt des Umgangs mit dem Computer darf nicht zu stark in den Vordergrund gerückt werden, um nicht in Kaskaden von Gefühlen der Sinn- und Nutzlosigkeit zu versinken. Gestützt wird diese Interpretation in denjenigen Passagen der Diskussion, in denen sie sich mit den Jüngeren vergleichen: Sie thematisieren einerseits, wie schnell und gewandt ihre Kinder und Enkel mit dem Computer umgehen, und charakterisieren im Gegensatz dazu ihre eigene Angst und Zögerlichkeit. Andererseits unterstellen sie jedoch den Jungen pauschal, dass diese auf den Computern zumeist nur den „Joystick bedienen“, also „nur spielen“ würden. Hiervon grenzen sie sich selbst ziemlich vehement ab und gewinnen über diese Distinktion gewissermaßen an Ernsthaftigkeitskapital in Bezug auf ihre eigene Praxis.

Die Alten grenzen sich auch deshalb so stark von den Jungen ab, weil sich ihre Praxis am Computer in einem Punkt sehr ähnelt: Beiden Computerpraxen, also

der der Jungen und der der Alten, fehlt ein berufsbezogener Ernsthaftigkeitscharakter beim Umgang mit dem Gerät. Und nur dieser Ernsthaftigkeitscharakter ist aus ihrer Perspektive mit der Zuschreibung von Zweckrationalität, von Sinnhaftigkeit des Tuns und damit mit „Ernst“ verbunden. Die „Alten“ „spielen“ also nicht am Computer, sondern suchen an dem Gerät nach sinnvoller Beschäftigung, und diese ist in ihrem Orientierungsrahmen rigoros von „Spiel“ abzugrenzen.

Ihre Mediennutzungskultur unter dem Aspekt Spiel/Ernst ist natürlich zunächst ganz wesentlich von ihrer Position im Lebenszyklus geprägt und bestimmt ihre Modi der Aneignung von Wissen in erheblichem Maße. Wie die Jüngeren nutzen sie den Computer in nicht zweckrational geprägten Settings und damit auch spielerisch, sie wollen jedoch, salopp formuliert, dass dies keiner merkt. Und genau in dieser Dichotomisierung von Spiel und Ernst, gewissermaßen der Angst, beim Spielen ‚erwischt‘ zu werden, dokumentiert sich ein über diese Dichotomie hinausweisendes kollektives generationenspezifisches Orientierungsmuster.

3.4 Die Mittelalten der Gruppe Excel oder: Spielen, um besser zu arbeiten

Schauen wir uns die Konzeption von Spiel und Ernst bei den Mittelalten an: Als Beispielfall möchte ich Ihnen kurz die Gruppe Excel vorstellen.

Die 8 Teilnehmer/innen (7 Frauen und 1 Mann) der Diskussion besuchten einen Intensivkurs zum Tabellenverarbeitungsprogramm Excel 97 an der VHS GM-Mittelstadt. Das Alter der Teilnehmerinnen reicht von 29 bis 60 Jahre, wobei die meisten Teilnehmer um die 40 Jahre alt sind. 4 Personen haben eine Hochschulausbildung, 4 weisen mittlere Abschlüsse auf, alle sind berufstätig.

Ihre Erfahrungen mit dem Computer hängen eng mit ihrer Stellung im Erwerbssystem zu Zeiten der Wende zusammen: Sie waren gerade nach der Wende gezwungen, sich des Computers im Sinne von Weiterbildung anzunehmen (vgl. Kuwan u. a. 1996). Diese Form der Aneignung war, anders als bei den Alten oder bei den Jungen, von Anfang an von zweckrationalen Imperativen durchsetzt: Sie *mussten* Word oder Excel lernen bzw. lernen, wie man eine Email empfängt, öffnet und abschickt oder im Internet sich Informationen zusammensucht etc., um in ihrem Beruf bestehen zu können. Ihre Aneignung von Computerwissen geschah also von Beginn an in einem ernsten Modus und hatte fast keine spielerischen Aspekte, außer dem, sich zwischendrin von der Arbeit bei einem kleinen Spiel wie z. B. Tetris oder dem Moorhuhnspiel zu erholen, also das Spiel im Sinne der Reproduktion der Arbeitskraft einzusetzen: „Wenn ich denn ganz am Boden bin denn sag ich nee jetzt schalt‘ ich dis erst mal ein klack bis dis funktioniert hat und denn kann ich wieder weiterarbeiten“.

Bezüglich ihrer Kinder schwanken sie ambivalent zwischen der Vorstellung, dass die „Kinder“ mit neuen Medientechnologien qualifiziert werden müssen, und der Angst, die Kinder benutzten die Zeit ‚nur‘ zum Spielen an dem Gerät. Genau hierin

liegt aber der entscheidende Aspekt, der sie als Angehörige einer Generation gewissermaßen ‚entlarvt‘. Aus ihren Ausführungen über die Schulerfahrungen ihrer Kinder und ihren eigenen Erfahrungen geht hervor, dass sie dem Spielerischen insgesamt keinen großen Raum einräumen und es allenfalls in einem Rahmen des Uneigentlichen verorten. Dementsprechend sehen sie spielerische Formen der Aneignung auch nicht als ernsthafte Möglichkeit an, etwas zu lernen. Sie beschwerten sich über die „Gammelei“ ihrer Kinder in den ersten drei Schuljahren und über die Lehrer, die dies auch noch unterstützten („Lehrer sind Lehrer und keine Pädagogen“). Zwar stellen sie in Rechnung, dass prinzipiell auch bei einem Kartenspiel am Computer etwas gelernt werden könne, aber im Endeffekt verbinden sie Lernen mit Effizienzanforderungen und mit dem Konzept „Lernen aus Fehlern“ (und nicht aus Erfahrung), was sie am Beispiel von Computerabstürzen lang und breit elaborieren. Erfahrungen mit Computerabstürzen sind für sie ein *Ernstfall* und nicht, wie bei den jüngsten Gruppen, eine *spielerische* Herausforderung, das Programm noch einmal und diesmal besser zu installieren. Spielerischen Formen der Aneignung, so kann man für diese Gruppe zusammenfassen, wird kein allzu großes Potenzial zugemessen. Die dem Computer innewohnende doppelte Semantik von Ernst und Spiel wird von den Mittelalten zwar gesehen; für sich selbst konzipieren sie den Computer fast ausschließlich in seinen Arbeitsfunktionen.

Ihr ‚ernster Modus‘ der Aneignung von Computerwissen ist, wie bei der alten Gruppe auch, zunächst als Dokument für ihre Position im Lebenszyklus zu interpretieren, sie stehen gewissermaßen ‚mitten im Leben‘ und haben keine Zeit zum Spielen. In der spezifischen Form des Ausschlusses des Spielerischen und dem Bestreben, ihren Kindern das Spiel am Computer zwar zu gestatten, dies aber nur in einem eingegrenzt zweckrationalen Sinne, dokumentiert sich jedoch auch ein generationenspezifisches Orientierungsmuster. In ihm hat sich die Erfahrung einer tiefgreifenden habituellen Verunsicherung nach der Wende niedergeschlagen. Die um 40-Jährigen lösen als die von der Wende vielleicht am stärksten betroffene Kohorte die doppelte Semantik des Computers gewissermaßen einseitig zugunsten einer zweckrational-instrumentellen Ernsthaftigkeit auf.

3.5 Die jungen Gruppen Kermit, Ente und Chatgirls oder: Spielen als grundlegender Modus der Aneignung konjunktiven Computerwissens

Kommen wir nun zu den jüngsten Gruppen des Samples. Erst vor dem Hintergrund der Charakterisierung der bisherigen Fallbeispiele wird deutlich, welche grundlegenden Orientierungsverschiebungen sich hier abzuzeichnen beginnen. Bei den im Folgenden behandelten 14- bis 17-jährigen Schülern und Schülerinnen eines Gymnasiums³ in GM-Mittelstadt ist der Computer von Beginn an spielerisch konnotiert. In langen und ausführlichen Passagen schildern die Gruppen spielerische Praxen am Computer, mit denen sie, wie die beiden zuerst genannten älteren Gruppen auch, ihre lebenszyklusbedingten Handlungsprobleme bearbeiten.

Bei den Jungen sind es nun jedoch (noch) nicht berufsbezogene Entwicklungsthematiken oder solche, die mit der Verrentung einhergehen, sondern sie beziehen sich auf ‚typische‘ Topoi der Jugendphase, so z. B. die Anbahnung (zumeist) heterosexueller Beziehungen. Der Computer gelangt hier etwa in die Rolle eines Mediums zur adäquaten Herstellung von Nähe-Distanz-Relationen zum anderen Geschlecht qua Internet Relay Chats.

Vor dem Hintergrund der Ausführungen der Erwachsenen interessant ist nun, dass die von den Erwachsenen so rigoros gezogenen Grenzen zwischen Spiel und Ernst von den Jugendlichen gerade *nicht* eingehalten werden. Z. B. befähigt sie ihr spielerischer Umgang mit diversen Programmen, eben diese Programme in ernsthafte Kontexte zu übersetzen. Als entscheidend stellen sie hierbei heraus, sich hierzu ausreichende Freiheiten zu erhalten, sich also ungehindert im Internet zu bewegen. Diese Freiheiten sehen die Gruppen von Konzernen wie Microsoft oder AOL bedroht, weshalb sie sich vehement gegen deren Strategien der Produktstandardisierung und Monopolisierung von Märkten aussprechen, denn: Standardisierung engt die Möglichkeiten ein, sich dem Gerät experimentell und risikofreudig und damit in einem spielerischen Modus zu nähern.

Dem steht eine Einschätzung der Handlungspraxis ihrer Eltern am Computer gegenüber, die sich in etwa mit den Ausführungen der Gruppe *Excel* deckt: Die Eltern nutzten den Computer beinahe ausschließlich in dem zweckrational-instrumentellen Sinne („nur beruflich“) und das sei „traurig“, wie in der Gruppe *Kermit* angemerkt wird, denn „mit dem Computer kann man ja viel mehr machen.“

Die Jugendlichen hegen an ihre Eltern also zunächst die Erwartung, dass diese den Computer ähnlich wie sie selbst benutzen: Sie erwarten, dass die Eltern sich z. B. im Internet spielerisch dem „bloßen Stöbern“ hingeben und nicht nur zweckrational motiviert nach etwas Bestimmten suchen oder etwas kaufen. Dabei wissen sie, dass die Eltern natürlich nie „Commander key“, ein sog. Weltraumballspiel, spielen würden. Diese Vorstellung erscheint ihnen selbst lächerlich, was darauf verweist, dass sie auch bei Spielen recht genaue erfahrungsgebundene Kriterien dafür besitzen, was altersangemessen ist und was nicht. Sie befinden sich hier in einem klassischen Dilemma: Einerseits ist es „traurig“, dass die Eltern nicht wissen, was man alles mit dem Computer machen kann, andererseits würden sie es aber als altersunangemessen ansehen, wenn die Eltern *wirklich* all das machen würden, was sie selbst mit dem Computer machen. Wenn ihnen nämlich beispielsweise in einem Chat Personen um die 40 Jahre begegnen, neigen sie dazu, diese zu pathologisieren, nach dem Motto: „Wofür haben die es nötig, noch zu spielen? Die müssen irgendwie krank sein.“ Sie stoßen sich hier gewissermaßen an den Antinomien eines lebenszyklischen Modells, nach dem es einerseits einen wissensbezogenen Normalabstand zwischen den Altersgruppen einzuhalten gilt: Die Eltern müssten sich innerhalb dieses lebensphasenbezogenen Modells eigentlich besser auskennen als sie selbst. Um dieses Wissen zu erwerben, müssten die Eltern sich aber lebenszyklusuntypisch verhalten: Sie müssten z. B. begeistert

„Commander key“ spielen oder an sog. LAN-Parties (Local Area Network Parties) teilnehmen, was vor dem gleichen lebenszyklischen Modell jedoch als lächerlich angesehen wird.

Sobald sich die Thematisierung der aus ihrer Sicht medientechnologisch inkompetenten Erwachsenen jedoch aus dem verwandtschaftlichen Rahmen hinaus bewegt, schlägt die Trauer in Arroganz oder gar Zynismus um. Wir haben es bezüglich der Generationenthematik also mit einer Sphärentrennung zwischen familiär/privat und öffentlich zu tun. Lange Passagen der Gruppe *Ente* z. B. behandeln verschiedene ältere, ihnen nicht verwandtschaftlich nahestehende Personengruppen als DAUs, d. h. als dümmste anzunehmende User, die, wie z. B. einige Lehrer an ihrer Schule, nicht einmal mit dem „Polylux“ (Overheadprojektor) umzugehen in der Lage seien, geschweige denn, einen Computer zu bedienen (vgl. Schäffer 1998b). Bei der Gruppe *Kermit* heißt es über die Aneignungspraxis der Alten: „Die sterben eher als bis sie das kapierten.“ Sehr vorsichtig sind beide Reaktionsformen, also die Trauer im verwandtschaftlichen Rahmen und der Zynismus bzw. die Arroganz im öffentlichen Rahmen, generell als Dokumente für die enttäuschte Erwartung der Jugendlichen zu interpretieren, dass die Erwachsenen die ambivalenten lebenszyklischen Vorstellungen der Jugendlichen nicht erfüllen (bzw. nicht erfüllen können, denn wie sie es auch machen, machen sie es ja falsch). Die Trauer um ihre Eltern ist in diesem Rahmen eine Trauer, die auf dem intuitiven Wissen fußt, dass die Eltern machen können, was sie wollen, sie werden nie diese Form erfahrungsgebundenen Computerwissens erwerben können, eben weil sie sich diesem Bereich aus ihrer Sicht nicht adäquat – und das ist in spielerischer Form – annähern.

4. Zusammenfassung

Die empirischen Teilergebnisse zu generationenspezifischen Mediennutzungskulturen innerhalb der Dimension Spiel versus Ernst lassen einige vorsichtige Verallgemeinerungen zu:

Zunächst sprechen unter lebenszyklischen Gesichtspunkten die Ergebnisse dafür, dass in der Dimension Ernst/Spiel nach wie vor altersgruppenspezifisch beschreib- und beobachtbare Handlungspraxen und Erwartungserwartungen in Form kollektiver Orientierungsmuster beschreibbar sind. Diese Orientierungsmuster sind ihrerseits generell mit kulturellen Zuschreibungen daran verbunden, was als Ernst und was als Spiel gerahmt wird. Kurz und knapp formuliert könnte man sagen: Allen gesellschaftlichen Erosions- und Individualisierungsszenarien zum Trotz gilt immer noch: Junge dürfen spielen, Mittelalte spielen nicht mehr und Alte spielen wieder (Letztere allerdings so, dass es keiner merkt). Es gibt gewissermaßen erwerbsbiographisch induzierte, altersgruppen- und damit lebenszyklusbezogene *Spielräume* des Handelns, die, wenn sie übertreten werden, soziale Sanktionierungen nach sich ziehen.

Nun könnte man argumentieren, dass die Jüngsten, wenn sie älter werden, ähnliche Orientierungen wie die heute Mittelalten und die ganz Alten aufweisen werden, wenn sie denn erst einmal die jeweiligen Altersstufen erreicht haben. D. h., man könnte mit diesem Argument eine generationenbezogene Hypothese zurückweisen, derzufolge wir es mit generationenspezifischen Habitualisierungen und damit mit generationenspezifischen und eben nicht lebenszyklischen Aneignungsprozessen zu tun haben.

Dieser aus der quantitativen Generationenforschung als „Altershypothese“ bekannten Figur (siehe hierzu bspw. Peiser 1996, S. 111ff.) ist vor dem Hintergrund zu widersprechen, dass den älteren Kohorten in ihrer Jugendzeit keine zum Computer und Internet funktionalen Äquivalente zur Ausübung spielerischer Praxis zur Verfügung standen. Natürlich haben die älteren Kohorten, hierauf wird immer wieder in den Gruppendiskussionen verwiesen, in ihrer Jugendzeit auch mit den zu ihrer Zeit neuen Medien gespielt, also z. B. mit Plattenspieler, Radio, Fernsehen, Kassetten- oder Videorecorder (in dem erschwerten Zugang zur Medientechnologie vor 1989 liegt hier natürlich eine Besonderheit meines DDR-Samples). Diese neuen Medien hatten jedoch einerseits nicht in solch ausgeprägtem Maße die hybriden Eigenschaften eines Computers, also die beschriebene doppelte Semantik von Spiel und Ernst, und es wurde ihnen andererseits – und das halte ich für entscheidend – nie eine derartige Relevanz, ja man könnte fast sagen eine existenzielle Dimension für zahlreiche gesellschaftliche Belange insgesamt zugeschrieben, wie das bei den in unserer Zeit neuen Medientechnologien der Fall ist. Beim Fernsehen gab es z. B. nie eine derartig ausgeprägte Debatte über den Erwerb einer „vierten Kulturtechnik“. Die heutzutage Jungen eignen sich mithin in ihrer Jugendphase spielerisch Wissensbestände an, von denen die Gesellschaft – bzw. zumindest relevante Teilsegmente – überzeugt ist, dass es sich um hochgradig zukunftsrelevantes Wissen handelt. Entscheidend dabei ist nun m. E., dass es nicht die kommunikativ-generalisierten Wissensaspekte sind, die die Faszination oder Ablehnung ausmachen und damit auch die Bereitschaft, sich entsprechendes Computerwissen anzueignen. Es sind vielmehr die konjunktiven Aspekte, die die generationenspezifischen Formen der Aneignung von Wissen beeinflussen. Diese in Erwartungserwartungen geronnenen und in Form konjunktiver Informationen ubiquitär verbreiteten Zuschreibungsmuster gab es weder beim Radio noch beim Fernsehen, geschweige denn beim Kassetten- oder Videorecorder. Verschiedene Generationen haben also die Möglichkeit, Handlungsspielräume mit den ihnen zeitgeschichtlich zu Gebote stehenden Materialien, und das heißt immer mehr: mit denen ihnen zu Gebote stehenden Medien auszugestalten.

Dementsprechend haben die in den Spielphasen während der sozialisatorischen Interaktion im Jugend- und frühen Erwachsenenalter erworbenen Habitualisierungen andere Inhalte und – wie ich anhand der Dimension Spiel/Ernst aufzuzeigen versucht habe – auch andere Modi der Aneignung zur Folge. Ausschlaggebend sind hierbei der Zusammenfall bzw. die Synchronisation des kollektivbiographi-

schen Innovationspotenzials in der Jugendphase auf der einen und entsprechende medientechnologische Innovationen auf der anderen Seite.

Konzepte eines *kontinuierlichen* lebenslangen Lernens sind von diesen Ergebnissen natürlich gefordert. Die spielerisch-aktionistische, z. T. auch risikobehaftete Form der Aneignung von Sachverhalten im Jugend- und frühen Erwachsenenalter ist mit der Ausprägung der Jugendphase historisch gewachsen (vgl. etwa Mitterauer 1986) und anscheinend nach wie vor kulturell und gesellschaftlich auf das Jugend- und frühe Erwachsenenalter eingegrenzt. Strukturell gesehen könnte man von einem stillschweigenden Vorrecht und der Notwendigkeit auf spielerischen Erwerb von Performanzen seitens der Jugend sprechen. Die Frage ist dann, ob dieser Sachverhalt ausreichend in Konzeptualisierungen lebenslangen Lernens berücksichtigt wird oder ob hier von einer normativen *Konstruktion lebenslanger ‚linearer Bildsamkeit‘* des Menschen ausgegangen wird. Gerade die Aneignung medientechnologischer Wissensbestände zeigt m. E. erste Grenzen dieses Modells *kontinuierlicher* lebenslanger Bildungsprozesse. Derartige *generationenbezogene Aneignungsbarrieren* sind jedoch nicht auf der Ebene kognitiver Kompetenzen der unterschiedlichen Generationen zu suchen. Die Älteren sind nicht dümmer! Vielmehr sind es die konjunktiven Modi der Wissensaneignung innerhalb der entsprechenden generationenspezifischen Mediennutzungskulturen, die es den Älteren erschweren, sich einen Zugang zu der Technologie zu verschaffen.

Anmerkungen

- 1 Während geschlechts-, milieu-, und auch bildungsspezifische Dimensionen der Aneignung von Computerwissen schon in einer Reihe von Studien untersucht wurden, ist die Rolle der *Generationenzugehörigkeit* bei der Aneignung solchen handlungsleitenden Wissens noch wenig erforscht, sieht man von Ausnahmen ab, etwa der Studie über Technikgenerationen von Sackmann/Weymann 1994. Ansonsten sieht man sich eher mit einem allgemein verbreiteten Räsonnieren konfrontiert, dass die Angehörigen einer von manchen Autoren m. E. vorschnell gelabelten „Net Generation“ (Tapscott 1998) besser als die Alten mit dem Computer umgehen können.
- 2 Zum Gruppendiskussionsverfahren im Rahmen von praxeologischer Wissenssoziologie und dokumentarischer Methode vgl. Bohnsack 2000; Loos/Schäffer 2001.
- 3 Im Sample befinden sich zwar auch Auszubildende einer berufsbildenden Schule. Auf eine bildungsmilieuspezifische Differenzierung muss an dieser Stelle aus Platzgründen jedoch verzichtet werden.

Literatur

- Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 4. Aufl. Opladen 2000
- Bourdieu, P.: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M. 1993
- Harney, K./Markowitz, J.: Geselliger Klientelismus. In: Harney, K./Jütting, D./Koring, B. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1987, S. 305–357
- Kade, J.: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: ZfPäd 1993, Heft 3, S. 391–408

- Kuwan, H. u. a.: Berichtssystem Weiterbildung VI, hg. vom Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn 1996
- Loos, P./Schäffer, B.: Das Gruppendiskussionsverfahren. Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen 2001
- Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. 5. Aufl., Frankfurt/M. 1994⁵
- Miller, M.: Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt/M. 1986
- Mannheim, K.: Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie, 7. Jg., Heft 2, 1928; wieder abgedruckt in: Karl Mannheim: Wissenssoziologie, Soziologische Texte 28. Berlin, Neuwied 1964, S. 509–565
- Mannheim, K.: Strukturen des Denkens. Frankfurt/M. 1980
- Mitterauer, M.: Sozialgeschichte der Jugend. Frankfurt/M. 1986
- Peiser, W.: Die Fernsehgeneration. Eine empirische Untersuchung ihrer Mediennutzung und Medienbewertung. Opladen 1996
- Rammert, W.: Die Form der Technik und die Differenz der Medien. Auf dem Weg zu einer pragmatistischen Techniktheorie. In: Ders. (Hrsg.): Technik und Sozialtheorie. Frankfurt/M. 1998, S. 293–326
- Sackmann, R./Weymann, A. (1994): Die Technisierung des Alltags. Generationen und technische Innovationen. Frankfurt/M., New York
- Tapscott, D.: Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation. New York u. a. 1998
- Schachtner, C.: Geistmaschine. Faszination und Provokation am Computer. Frankfurt/M. 1993
- Schäffer, B.: Generation, Mediennutzungskultur und (Weiter)Bildung. Zur empirischen Rekonstruktion medial vermittelter Generationenverhältnisse. In: Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen 1998a, S. 21–50
- Schäffer, B.: Die ‚Arroganz‘ der Jüngeren? oder: Zur Bedeutung medienvermittelter Erlebniszusammenhänge für die Konstitution generationenspezifischer Erfahrungsräume. In: REPORT. Frankfurt/M., 1998b, Heft 42, S. 48–62
- Wittpoth, J.: Rahmungen und Spielräume des Selbst. Ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluss an George H. Mead und Pierre Bourdieu. Frankfurt/M. 1994

Klaus Harney/Stefanie Hartz

Beruf, Organisation und Aneignung – Betriebliches Geschehen zwischen Expertise, Management und mentaler Mitgliedschaft

An einem Traditionsbetrieb des Ruhrgebiets wird im Folgenden die sinnhafte Verarbeitung eines im Medium der Gruppenarbeit betriebenen Rationalisierungsprojekts auf verschiedenen Positionsebenen oberhalb der Arbeiterschaft untersucht. Wir tragen dabei eine aus umfassenderem (Feldprotokolle, Dokumente, Gruppendiskussionen und weitere Interviews einschließendem) Material herausgelöste Fallstudie vor, um den in der jüngeren biographischen Erwachsenenbildungsforschung beheimateten Aneignungsbegriff (vgl. Kade 1993, 1994, 1997) organisationstheoretisch auszuweiten. Aneignungsprozesse sind Komplementärprozesse des Organisierens bzw. Managens. Wer organisiert, löst sie aus, ohne sie zu sehen. Aneignung innerhalb eines Betriebes vollzieht sich über Arbeit und mentale Mitgliedschaft. Beide Aneignungsformen werden kategorial vorgestellt. Empirisch wird dann aber aus Platzgründen nur die auf Beruf und Arbeit bzw. Gruppenarbeit bezogene mentale Mitgliedschaft von zwei in den Rationalisierungsprozess zentral involvierten und in ihrem mitgliedschaftlichen Profil kontrastierenden Akteuren des Traditionsbetriebs aufgegriffen und rekonstruiert. Gerechtfertigt ist dies deshalb, weil die mentale Mitgliedschaft die sozusagen dokumentarische – weil sprachlich interaktiv objektivierbare – Seite der im Arbeitsvermögen angeeigneten Arbeitserfahrung ist: In ihrem Rahmen stellt derjenige, der arbeitet, seine Arbeit kommunikativ aus, indem er sie nämlich auf die Ebene der ihm sinnhaft verfügbaren Repräsentation und Benennung projiziert.¹

1. Organisation und Arbeit: Zwischen Sichtbar- und Unsichtbarkeit

Auf dem Verhältnis zwischen Unsichtbarkeit und Sichtbarkeit beruht die Macht der Arbeit gegenüber der Organisation. Organisationen können weder arbeiten noch lernen. Gleiches gilt auch für den Vollzug des Organisierens: Wer organisiert bzw. managt, arbeitet nicht, vom Lernen ganz zu schweigen.² Aus der Perspektive des Organisierens – z. B. in der Arbeitsvorbereitung – wird die Arbeit, auf die sich das Organisieren richtet, in dem Maße zum blinden Fleck (und damit statt zur Organisations- zur *Kooperationsthematik*), wie der Vollzug der Arbeit an die persönliche Inhaberschaft von Wissen gebunden ist.³

So gesehen ist die Beruflichkeit des Arbeitshandelns das Gegenstück zu seiner Managebarkeit. (Ein Nebenprodukt der hier vorgestellten Arbeit ist die streng analytische Modifikation des beruflichen Handlungsbegriffs: nämlich als Differenzkategorie zum Organisationshandeln, die, da sie dessen Objekt bezeichnet, nicht mit

dem Organisationshandeln selbst identisch sein kann.) Beide, sowohl die berufliche Selbstbestimmung des Arbeitsvermögens als auch seine organisierte Fremdbestimmung, sind als Grenzwert anzusehen, da man weder Arbeitsprozesse in direktem Sinne managen noch Organisationsprozesse in direktem Sinne erarbeiten kann (vgl. Harney 1998). Genau deshalb enthalten auch die repetitiven Arbeiten in tayloristischer Manier durchaus noch ein berufliches Minimum, das an die Belastbarkeit und Genauigkeit der Arbeitskräfte und damit an einen selbst bei weit eingreifenden organisatorischen Imperativen immer noch vorhandenen Rest von angeeignetem und daher auch nur durch Arbeitshandeln verausgabbarem Arbeitsvermögen gebunden ist. Nichtsdestoweniger kann man tendenziell sagen, dass das Übergangsproblem des Managementhandelns in Arbeitshandeln in dem Maße zu einem systematischen Übergangsproblem anwächst, wie der berufliche Anteil am Arbeitsvermögen steigt.⁴

Damit ist man an der Unterscheidung zwischen der Sphäre des persönlichen Erinnerns, Wahrnehmens, Denkens, Meinens, Handelns, Könnens etc. und den organisatorischen Imperativen, denen diese Sphäre in der betrieblichen Alltagspraxis immer wieder ausgesetzt wird, angelangt.⁵ Nicht das Bild der sozusagen physischen, am Körper ablesbaren Person kann die auch in der Soziologie verbreitete Metapher der begrifflichen Abgrenzung zwischen Person und Organisation sein. Vielmehr erfordert die Reproduktion des organisatorischen Prozesses Praktiken der organisationalen Selbstabtretung und Objektivierung, für die der Begriff Aneignung steht.

1.1 Aneignung als Arbeit und beruflicher Besitz

Die Organisation der Arbeit entwickelte sich mit dem Aufkommen des Industriebetriebes zu einem *anderen* Thema als die Arbeit selbst (vgl. Arida 1985). Sie blieb nicht mehr einfach nur eingeschlossen in die Thematisierung von Arbeit, Expertise und beruflicher Stellung, sondern trat als Management- und Rationalisierungsthematik, aber auch in ganz allgemeiner Hinsicht als Thematik der gesellschaftlichen Integration der Arbeitsteilung neu in Erscheinung. Sie ist die mit der Industrialisierung aufgekommene Möglichkeit, die geteilten Sphären der Arbeit und die damit ebenfalls geteilten Expertisen durch Management aufeinander zu beziehen. Die Fremdheit zwischen den geteilten Sphären lässt sich durch Kommunikation oder gar Verstehen allein nicht überbrücken. Sie ist im durchaus Habermasschen Sinne auf verständigungsfreie Praktiken des Koordinierens, der Setzung von Zwecken und Zielen sowie der Herbeiführung von Entscheidungen angewiesen (vgl. Habermas 1995a, 1995b).

Genau diese Rücksichtslosigkeit ist es, die jene Praxis der Aneignung unabweisbar macht, für die hier der Begriff der mentalen Mitgliedschaft vorgesehen wird. Im Sinne eines Deutungsnotstands reißt sie immer wieder Lücken auf zwischen dem Faktum der formalen Organisationsmitgliedschaft einerseits und der der Arbeit

anhaltenden Verausgabung des eigenen Lebens andererseits. Aus der Perspektive der Mitglieder ist es dieser aus der Personenindifferenz des Organisierens resultierende Deutungsnotstand, der mit dem Erwerb der mentalen Mitgliedschaft geschlossen werden muss.

Um Produkte oder Dienstleistungen zu erzeugen, ist der Betrieb auf die Aktivität von Personen angewiesen, die den Organisationszweck in Arbeit umwandeln und ihm dadurch die Form des persönlichen Besitztums geben, das an die Organisation zurückfließt. Je mehr Expertise die Arbeit abverlangt, um so eher schließt sie sich nach außen ab und entwickelt eine auf Experten beschränkte Zugänglichkeit (vgl. Abbott 1988). Die von der Expertise ausgehende Exklusivität stellt den eigentlichen beruflichen Anteil an der Arbeit dar, denn sie begründet den an die Person gebundenen Besitzcharakter von Arbeitsvollzügen.⁶

1.2 Aneignung als Reproduktion der mentalen Mitgliedschaft

Unterlegt man die Meadsche Differenz zwischen *I* und *Me*, hat man im Unterschied zur Arbeit diejenige Ebene der Objektivierung vor sich, die Personen benötigen, um ihre Bedeutung *a/s* Personen wahrnehmen und kommunizieren zu können. Dann wird deutlich, dass die Abgrenzung zwischen Organisation und Person in personengebundenen Prozessen stattfindet, in denen es zur Positionierung des eigenen sozialen Orts und der eigenen Bedeutung im organisatorischen Prozess kommt. Auf diese Weise wird die Organisation im durchaus phänomenologischen Sinne der Person einverleibt. Das *I* stellt den sozusagen namenlosen Anteil der Person dar, das diesen Prozess der Einverleibung und mit ihm die Spiegelungen ständig antreibt, die das dem *I* gegenüber tretende *Me* bereithält, und die gleichzeitig Medium sind, in dessen Rahmen der organisatorische Prozess sich in die in ihn involvierten Personen einschreibt. *Me* bedeutet, dass der Einzelne sich aus „der verallgemeinerten Sicht der gesellschaftlichen Gruppe als Ganzer, zu der er gehört, erfährt“ (Mead 1968, S. 180) und dass er sich selbst gegenüber zum Objekt wird, indem er die Haltungen anderer (zu denen auch die sprachliche Repräsentation des Wissens gehört) sich selbst gegenüber einnimmt (vgl. Wittpoth 1994). Der Erwerb und die Reproduktion der mentalen Mitgliedschaft vertreten die explikativ zugänglichen, in Kommunikation prinzipiell überführbaren Anteile der Organisation im biographischen und wissensförmigen Haushalt des in ihr koordinierten Personals. Die Grenzziehung zwischen Organisation und Person ist selbst Bestandteil der Prozesse, mit denen Personen *sich* gegenüber *sich* selbst spiegeln und auf diese Weise mentale Mitgliedschaft reproduzieren. Die Differenz zwischen den organisatorischen Imperativen und ihrer individuellen Aneignung setzen wir daher mit der Grenze zwischen Person und Organisation nicht gleich, sondern behandeln diese Differenz als *Differenz in Organisationen*.⁷

Organisationslernen (wenn man am Begriff festhält) bedeutet dann, dass die Änderung von Imperativen in Aneignungsprozessen wiederkehrt, also durch Arbeit

und mentale Mitgliedschaft integriert werden muss. Im negativen – hier vorgeführten – Fall löst die Differenz von Befehlsgewalt und Aneignung Prozesse der Mythen- und Lagerbildung, also Mechanismen der reflexionsunzugänglichen Wissensaussperrung aus. Im positiven Fall – so kann man folgern – kommt es dagegen zu Prozessen der Wissensgenerierung, also zur produktiven Seite, der die wechselseitige Unzugänglichkeit von Organisations- und Aneignungsräumen grundsätzlich auch zukommt (vgl. Fiol 1994).

2. Rationalisierung zwischen Arbeit und mentaler Mitgliedschaft sowie ihre Bedeutung für Reorganisationsbemühungen am Beispiel eines stahlverarbeitenden Betriebes

2.1 Charakterisierung des Unternehmens und Konturierung der Reorganisationsabsicht

Das hier untersuchte, im Ruhrgebiet ansässige, traditionsreiche Unternehmen gehört der stahlverarbeitenden Branche an. Es gliedert sich in eine Rohr- sowie eine Sandgießerei und ist auf die Rohrproduktion, die technische Weiterentwicklung von Gasverteilungs-, Wasserver- und Abwasserentsorgungssystemen sowie die Fertigung von Formstücken, Armaturen und Brems Scheiben konzentriert. Inzwischen sind die hochindustrielle Tradition und die Größe des 1872 gegründeten Hüttenwerks, das 1885 um Gießanlagen erweitert und damit zu einem integrierten Hütten- und Gießereiwerk wurde, nur noch als Erinnerungsspuren existent. Verweisen die räumlichen Ausmaße noch auf die einstige Bedeutung, zeugen insbesondere die jüngeren Entwicklungen des Personalstandes davon, dass man den Zenit längst überschritten hat.⁸

Trotz Verlust der rechtlichen Selbstständigkeit in den 1980er Jahren wird der Betrieb, abgesehen von werksübergreifenden Angelegenheiten, dezentral von der örtlichen Werksleitung geführt. Mit der Reorganisation des im Modus tayloristischer Arbeitskoordination operierenden Weiterverarbeitungsbereiches nach dem modernen, auf Dezentralisierung gerichteten Arbeitsorganisationskonzept „Gruppenarbeit“ in der Rohrgießerei des Unternehmens sucht das Werk Erneuerung (vgl. zur psychologischen und soziologischen Anforderungsanalyse solcher Veränderungen exemplarisch Antoni 1994; Breisig 1990; Minssen 1997, 1999).

2.2 Rekonstruktion der Fälle

Im Folgenden werden zwei Mitglieder der dreiköpfigen Werksleitung aus dem Material unserer Untersuchung ausgewählt und hinsichtlich ihrer jeweiligen mentalen Mitgliedschaften miteinander verglichen: der Werksleiter Personal – verantwortlich für alle Fragen der Personalplanung und -bewirtschaftung – und der technische Werksleiter – zuständig für den Produktionsbereich. Die Rekonstruktion ihrer mentalen Mitgliedschaften basiert auf thematisch gefilterten narrativen Interviews.

Es ging vor allem darum, Betriebserzählungen zur Gruppenarbeit und um die Gruppenarbeit herum zu stimulieren. Auf nähere methodische Erörterungen wird aus Platzgründen, und zwar zugunsten der Kategoriendarstellung, verzichtet.⁹

2.2.1 *Werksleiter Personal*

2.2.1.1 Biographischer Zusammenhang

Nach einem Volkswirtschaftslehrestudium an der Universität Hamburg hat der Werksleiter Personal 1969 eine Assistentenstelle des Personal- und Sozialdirektors in einem Hüttenbetrieb angenommen. Dort durchläuft er verschiedene Stellen bis zum Prokuristen und wechselt Anfang der 1980er Jahre zur Muttergesellschaft des hier zur Rede stehenden Unternehmens. 1985 *wird* er dann, wie er dies selbst formuliert, in das Werk *geholt*. Mit dem Einsatz des Passivs – „wird geholt“ – beschreibt er den Eintritt in den Betrieb als ein biographisches Ereignis, das ohne eigenes Zutun über ihn sozusagen ergangen ist.¹⁰ Der Werksleiter Personal kommt von außen in das Unternehmen und kann dadurch nicht auf eine jahrzehntelange facettenreiche Geschichte im Betrieb blicken. Er hat nicht wie andere entscheidungsmächtige Akteure über verschiedene Karrierestationen hinweg einen innerbetrieblichen Aufstieg durchlaufen, der ihn in alle offensichtlichen wie auch verborgenen Abläufe hat Einblick nehmen lassen; Eigenschaften, die andere entscheidungsmächtige Akteure besitzen und deren Nichtbesitz ihm eine Außenseiterrolle zuweist. Stattdessen kreuzt er das Unternehmen, als dieses den Zenit des Erfolgs schon überschritten hat und die industrielle Tradition und Größe nur noch als Erinnerungsspuren existent sind. D. h., er kennt diesen Betrieb – abgesehen von den satten Jahren direkt nach der Wiedervereinigung Anfang der 1990er – vornehmlich in einer existenzbedrohenden Krisensituation, was seinen distanziert sachlichen, jegliche Vergangenheitsglorifizierung entbehrenden Blick auf das Unternehmen zu begründen vermag.

2.2.1.2 Selbstverständnis

Die distanzierte Haltung reproduziert der Werksleiter Personal bei der Beschreibung seiner funktionsbezogenen Aufgaben inklusive der damit verbundenen unangenehmen Begleiterscheinungen wie Personalabbau. Darüber hinaus zeigt sich seine Distanziertheit – und damit zugleich das, was ihn in seiner Professionalität als Werksleiter Personal auszeichnet und die unangenehmen Aufgaben aushalten lässt – auch in der Art und Weise, wie er sich auf gleichrangige sowie ihm untergeordnete Mitarbeiter bezieht. Bei Gleichrangigen bedient er sich in der Regel des Titels und thematisiert sie auf diese Weise nie auf der persönlichen, sondern *nur* auf der Ebene ihrer innerbetrieblichen Funktion. Ebenso thematisiert er die ihm Untergeordneten nicht als zählbare Einzelwesen, sondern wählt den anonymisierenden Kollektivsingular „Personal“. Ohne persönliche Affinität, Sympathie oder

Antipathie spricht er die ihm unterstellten Beschäftigten als Einheit an und signalisiert damit zugleich, nur an einem bestimmten Ausschnitt von Person interessiert zu sein, und zwar an dem für die Organisation funktionalen. Diese funktionale Seite – nicht der Mensch in seiner Gänze – ist zur Steigerung der organisationalen Leistungsfähigkeit systematisch zu kultivieren. Das eher funktionale Verhältnis unterstreicht er durch den Gebrauch der Vokabel „Mannschaft“, die im metaphorischen Sinne so trainiert werden muss, dass Spiele mit ihr zu gewinnen sind. In dieser Metaphorik schlüpft er in die Rolle des Trainers mit der klar umrissenen Aufgabe, die Mannschaft mit systematischen Trainingsmethoden auf ihr Spiel in der Organisation vorzubereiten. Dabei geht es ihm nicht um einzelne konkrete Mitspieler, sondern immer um das Zusammenspiel der Crew. Selbige bewertet er hinsichtlich Erfolg und Misserfolg, den er letzten Endes der Arbeit des Trainers zu-rechnet.

Indem er den Aufbau einer einsatzbereiten und -fähigen Mannschaft als eine Frage dessen fasst, was der Trainer anbieten kann und muss, unterstellt er zweierlei: erstens, dass das Unternehmen über Humanressourcen verfügt, die es freizusetzen gilt, was einer Bezugnahme auf die Mitarbeiter mit den beiden Codes „Können“ und „Wollen“ entspricht; zweitens, dass er Manager als machtvolle Strategen begreift, die die erfolgsversprechenden Fähigkeiten ihrer Mannschaft mit den richtigen Methoden freisetzen können.

2.2.1.3 Organisationsverständnis

Für den Werksleiter Personal ist die funktionierende Organisation eine Frage angemessenen Organisierens. Organisation ist gleichzeitig etwas Objektiviertes und Gestaltbares. Dies führt ihn zu dem Schluss, dass im Gruppenarbeitskonzept enthaltene, auf Selbstorganisation gerichtete Komponenten Fremdorganisation nicht ersetzen können, sondern ersteres durch zweiteres überhaupt erst möglich wird. Angestrebte, aber verfehlte organisationale Ziele rechnet er dem Management zu. Selbiges hat dann nämlich seine Aufgabe, die vermeintlich richtigen Strukturvorgaben für Organisationshandeln sowie Bezugspunkte für Selbstorganisation zu definieren und die Umsetzbarkeit der Strukturvorgaben auf der operativen Ebene zu verfolgen, nicht erfüllen können.

2.2.1.4 Aneignung der Gruppenarbeitsthematik

Gruppenarbeit bietet für ihn die Möglichkeit, durch Anreicherung der Arbeitsinhalte den Einsatz der Produktionsarbeiter zu flexibilisieren und dadurch den Fortbestand des Unternehmens in der brisanten wirtschaftlichen Lage zu sichern. Die in dem Zusammenhang vom Management angebotenen Fortbildungsmaßnahmen bewertet er als defizitär. Indem er Fortbildungsmaßnahmen aber grundsätzlich als wertvoll klassifiziert, die innerbetrieblichen Formen aber als defizitäre Praxen in Erschei-

nung treten lässt, profiliert er die grundsätzlich vorhandenen Fähigkeiten sowie die Bereitschaft der Mitarbeiter. Gleichzeitig wirft er damit dem Management, das die Ressource der Mitarbeiter ungenutzt lässt und somit leichtfertig vergeudet, Fehler vor.

Mit dem Vorwurf des Missmanagements verbunden ist seine negative Bezugnahme auf die instrumentelle Rezeption des Gruppenarbeitsdiskurses durch die Kollegen. Ihnen sei es – den technischen Werksleiter führt er dabei namentlich an – außer um die Verfolgung ihrer spezifischen Interessen vornehmlich um die Inszenierung von Modernität, nicht jedoch um die Umsetzung eines an Selbstorganisation orientierten Arbeitsorganisationskonzeptes wie Gruppenarbeit gegangen.

2.2.2 *Der technische Werksleiter*

2.2.2.1 Biographischer Zusammenhang

Nachdem der technische Werksleiter in einer anderen Gießerei sowohl gelernt als auch späterhin als Ingenieur gearbeitet hat, ist er nunmehr seit 38 Jahren in dem Werk tätig. Über verschiedene Stationen hinweg, die ihn in unterschiedliche Führungspositionen haben Einblick nehmen lassen, realisiert er seinen Karrierezusammenhang bis zur Position des technischen Werksleiters, die er seit vierzehn Jahren betraut. Seine langjährige Geschichte im Betrieb, sein dadurch aufgebautes Wissen über verborgene und offensichtliche Abläufe – Erfahrungen, die ihn zum Insider machen – sowie seine ausführlichen Schilderungen zum Aufbau des Werkes, zur Produktpalette und zu den Strategien und Erfolgen bei der Erschließung neuer Märkte verweisen auf seine starke Identifikation mit dem Unternehmen.

2.2.2.2 Selbstverständnis

Für den technischen Werksleiter steht auf der einen Seite der Betrieb mit ihm als technischer Führungskraft an der Spitze – das „Drinnein“. Auf der anderen Seite gibt es störende, das Werk gefährdende Elemente unterschiedlichster Art – das „Draußen“, worunter er auch die Mitarbeiter *als* Masse subsumiert. Die vorrangige Aufgabe sieht er darin, das Werk gegen das existentielle, im Draußen lauernde Risiko zu schützen, so dass die angesprochene Dichotomie durch die übergeordnete Kategorie des *Risikos* bestimmt wird. Je weiter *unten* die Mitarbeiter in der Hierarchieebene angesiedelt sind, desto geringer ist das Interesse, das der technische Werksleiter ihnen entgegenbringt. Sie fallen in der Masse nur dann auf, wenn sie sich als schlechte oder unfaire Spieler erweisen. Als Individuen im Modus des zählbaren Einzelwesens werden nur die Inhaber höherer Positionen, denen gegenüber er sich patriarchalisch verhält, identifiziert. Die Kategorisierung in „oben“ und „unten“ ergänzt er durch die Unterkategorien „Instandhalter“ vs. „Produktionsarbeiter“ sowie „Nicht-Deutsche“ vs. „Deutsche“. Dadurch spaltet er das

„Unten“ erneut in ein „Oben“ und ein „Unten“ zweiter Klasse. Quer zu diesen Bindendifferenzierungen liegt die Sortierung nach alten und jungen Mitarbeitern. Die Segmentierung der Belegschaft in die Kategorien „oben“ und „unten“ sowie die referierten Unterkategorien enttarnen sukzessive die aus seiner Perspektive schlechten und unfairen Spieler. Es sind diejenigen, die die Merkmalskombination „Produktionsarbeiter“, „nicht-deutsch“ und „alt“ tragen. Ihre Pathologie, die sowohl eine Könnens- als auch eine Wollensfrage darstellt, markiert er als zentrales Risiko für den Fortbestand der Organisation und sie ist die Argumentationsgrundlage gegen eine Dezentralisation von Entscheidungen und gegen jegliche Formen der Selbstorganisation.

2.2.2.3 Organisationsverständnis

Während er mit der Abwesenheit hierarchischer Strukturen ein steigendes Risiko für den innerbetrieblichen Ablauf verbindet und glaubt, seine Mitarbeiter würden jenseits klarer hierarchischer Anordnung nicht funktionieren, rechnet er der über Hierarchie gesteuerten Organisation die Fähigkeit zu, den Organisationsbestand sichern und die Eigenlogik der Mitarbeiter restringieren zu können. Hierarchie vermag die Probleme dort zu lösen, wo sie auftreten, und erlaubt Zurechnungen, da Zuständigkeiten eindeutig definiert sind. D. h., Hierarchie steht für Klarheit, Präzision und Funktionalität, Dezentralisierung dagegen für Intransparenz und Dysfunktionalität.

2.2.2.4 Aneignung der Gruppenarbeitsthematik

Obwohl sich der technische Werksleiter als Befürworter inszeniert, enttarnen ihn sein Selbstverständnis, seine deutende Bezugnahme auf andere sowie sein Organisationsverständnis als Ablehner von Gruppenarbeit. Auf der Folie seines Rationalisierungsleitbilds empfindet er den normativen Charakter des Diskurses „Gruppenarbeit“ als lästig. Gruppenarbeit stellt aufgrund der Zurechnungsprobleme, die die Gruppe als Akteur aufwirft, ein Risiko für das Unternehmen dar. Vor dem Hintergrund seiner deutenden Bezugnahme auf die Mitarbeiter sind auch die von ihm im Gegensatz zum Werksleiter Personal als intensiv bezeichneten, den Einführungsprozess begleitenden Fortbildungsmaßnahmen verschenkte Mühe. Zugespitzt formuliert, bringt er zum Ausdruck, dass die amorphe Mitarbeitermasse die gemeinhin als sinnhaft klassifizierten Fortbildungsangebote ihrer Sinnhaftigkeit beraubt, was ihn zu dem Schluss führt, dass Fortbildungen wertlos sind.

2.3 Wert und Unwert im traditionellen und modernen Rationalisierungsleitbild

Die dargestellten mentalen Mitgliedschaften vom Werksleiter Personal und vom technischen Werksleiter können anhand zweier dichotomisierter Rationalisierungs-

leitbilder geordnet werden, und zwar dem traditionellen und dem modernen Rationalisierungsleitbild.

2.3.1 Das traditionale Rationalisierungsleitbild

Der technische Werksleiter kann als Vertreter des in Anlehnung an die Beratersemantik als traditional bezeichneten Rationalisierungsleitbildes gefasst werden. Der Fokus dieses Rationalisierungsleitbildes ist die „Hierarchie“. In und über Hierarchien getroffene Entscheidungen sind auf Stelleninhaber und damit auf Personen zurückführbar, womit Eindeutigkeit und Zurechenbarkeit hergestellt werden können (vgl. dazu Baecker 1999). Hierarchien leben von der Aura der Führungskräfte – oder sie kriseln. Deshalb gibt es eine ihnen innewohnende Tendenz zur Heroisierung ihrer Entscheidungsträger. Der zum Helden stilisierte oder sich selbst dazu stilisierende, der Organisation vorstehende Entscheidungsträger – im vorliegenden Fall der heroische technische Werksleiter – und die Organisation verschmelzen zu einer Einheit. Der Heroe als verkörperte Organisation ist auf keinen Fall substituierbar, da nur über seine Anweisung, die zugleich seine Anwesenheit erfordert, die organisationale Ordnung hergestellt werden kann.¹¹ Der die organisationale Ordnung verkörpernde Heroe sieht sich in Kontrast zu der amorphen, ordnungs- und anweisungsbedürftigen Masse der Mitarbeiter. Die heroische Leistung besteht in der Ordnung der Masse. Auf selbige bezieht sich der Heroe vorzugsweise – analog dem technischen Werksleiter – mit den Codes „Nicht-Können“ und „Nicht-Wollen“, wodurch die Relevanz der Hierarchie als Distributionsform der Befehlsgewalt in den Vordergrund gerückt wird.

Für den an der Leitdifferenz „Hierarchie“ orientierten Heroen stellen Strukturkomponenten wie Fremdkontrolle, Befehl, Gehorsam, Zentralisierung, Misstrauen etc. sowie Kollegen, die auf diese Strukturkomponenten setzen, eine in diesem Sinne wertvolle Unterstützung dar, während auf Dezentralisierung, Selbstkontrolle und auf kommunikative Aushandlung gerichtete Interaktionspraktiken und daran orientierte Kollegen auf der Seite des Unwerts einsortiert werden.¹²

2.3.2 Das moderne Rationalisierungsleitbild

Das zweite, durch den Werksleiter Personal repräsentierte – ebenfalls im Anschluss an die OE-Semantik benannte – moderne Rationalisierungsleitbild idealisiert „Koperation“ als funktionales Äquivalent einer auf Hierarchie gestützten Verteilung der Befehlsgewalt. Anders als im traditionellen Rationalisierungsleitbild wird die getroffene Entscheidung als kontingente, auch anders mögliche Entscheidung behandelt. Das Ideal des Heroen wird durch dasjenige des sich selbst regulierenden sozialen Systems ersetzt. Im Idealfall ist die Organisation dann vom beruflichen Besitztum des Arbeitsvermögens nicht mehr abhängig, sondern löst sich selbst in selbstregulierende Sozialsysteme auf. Mit einem solchen Rationalisierungsleitbild

ist – analog dem Werksleiter Personal – die Unterstellung verbunden, dass es Potential innerhalb des Personalbestandes gibt bzw. die der Organisation verfügbaren Humanressourcen erfolversprechend bewirtschaftet werden können, wenn man sich nur an die Vernunftprinzipien der modernen Personalführung hält. Implizit wird den Mitarbeitern auf diese Weise Entwicklungsfähigkeit und -bereitschaft zugerechnet, so dass die deutende Bezugnahme auf sie mit den Codes „Können“ und „Wollen“ zu skizzieren ist.

Das moderne Rationalisierungsleitbild vermittelt der Interaktion unter Anwesenden einen positiven Stellenwert für die Reproduktion der organisationalen Ordnung. Als wertvoll in diesem Sinne gelten unterschiedliche Dezentralisierungsbemühungen wie Selbstorganisation und Verantwortungsdelegation.

3. Implementation und mentale Mitgliedschaft

Da die mentale Mitgliedschaft des Werksleiters Personal vom Bild des professionellen Bewirtschafters der Humanressource geprägt wird, setzt er auf die Wirkungsweise einer expertenschaftlich betriebenen Personalarbeit. Auf diese Wirkungsweise setzt der technische Werksleiter nicht. Seine Domäne der Expertenschaftlichkeit ist die Technik, deren betriebliche Umsetzung Zurechenbarkeit und hierarchische Befehlsgewalt verlangt.

An der dargestellten Differenz der Codes Können/Wollen und Nicht-Können/Nicht-Wollen wird deutlich, dass die mentale Mitgliedschaft von Führungskräften einen hermeneutischen Raum aufspannt, in dem sich der Kampf um das angemessene Deutungskonzept der Arbeitsprozesse abspielt, mit dem die Führungskräfte die Arbeit ihrer Belegschaft *ansehen*, obgleich sie sie gar nicht sehen *können*. Dieser Kampf ist ein Kampf um die Anerkennung von Personen, Diskursen und aus ihnen erwachsenden deutungsabhängigen Relevanzbildungen gleichermaßen.¹³

Man könnte sich gedankenexperimentell einen sozusagen uniformierten hermeneutischen Raum vorstellen, in dem die Führungskräfte die Gruppenarbeit zur Wirklichkeit erklärt und kritische Einwände in eine temporalisierte Reformpraxis überführt haben. In diesem Fall bekämen die gleichen Arbeitsprozesse und die gleichen Störungen einen völlig anderen Stellenwert im Betrieb. Sie würden nicht an die Gruppenarbeit adressiert, sondern als Störung einer normalisierten Form der Arbeit kommuniziert. Als konfliktorisches Thema, an dem differente mentale Mitgliedschaften im Management in einen Prozess der Auseinandersetzung um ihre Anerkennung eintreten, nimmt die Gruppenarbeit die Gestalt eines *negativ* besetzten Mythos an. Sie stellt sich insbesondere den Vertretern des traditionellen Rationalisierungsleitbildes als Ursache allen Übels dar.

Vertreter des modernen Rationalisierungsleitbildes dagegen geben der Gruppenarbeit ein Surplus an innovativer Bedeutung, die – gemessen an den eingeführten Änderungen – das Telos des noch lange nicht erreichten Heilszustands kreiert.

Der Begriff Gruppenarbeit erhält die gleiche strukturelle Bedeutung einer Limeskategorie wie andere teleologische Begriffe (Emanzipation, Messias, politische Bildung, Qualitätsmanagement etc.) im gesellschaftlichen Alltag auch. Damit erhält die Gruppenarbeit auf der Seite ihrer Befürworter den Charakter eines *positiv* besetzten Mythos.

Für die mentale Mitgliedschaft des Managements ist die Gruppenarbeit vor allem deshalb von hohem Symbolwert, weil sie die Steuerungsproblematik, die das berufliche Arbeitsvermögen grundsätzlich aufwirft, und damit die mitgliedschaftliche Beziehung zur eigenen Befehlsgewalt in der Organisation zum Thema macht.

Auch die traditionale Variante der Handhabung der Befehlsgewalt ist auf den beruflichen Anteil des Arbeitsvermögens angewiesen. Insoweit muss *auch sie* die Kommando-Beziehung unterbrechen. Man kann Risiken beobachten, die der traditionellen Variante anhaften: Das Risiko der faktischen Deregulation und der entsprechenden heimlichen Ausdehnung informaler Regelungszonen ist durchaus gegeben, wird aber nicht *gesehen*. Stattdessen werden Risiken der Gruppenarbeit *gesehen*. In beiden Fällen ist die hierarchische Befehlsgewalt eingegrenzt. Sie kann nicht bis zur Aneignungssphäre der Arbeit vorstoßen.¹⁴

Es ist dann die Sichtbarkeit der Arbeit, die nicht nur zum besonderen Konfliktfall, sondern auch zum besonderen Anlass der Mythenbildung – in positiver wie in negativer Hinsicht – wird. An die Stelle der Explikation z. B. der Gruppenarbeit oder der Hierarchie tritt ihr jeweiliger Mythos als funktionales Äquivalent der Sichtbarkeit. Es dürfte daher kein Zufall sein, dass die mit der Unsichtbarkeit von Aneignungsprozessen ohnehin belastete Personal- und Organisationsentwicklung in Betrieben die mythische Unterlegung von Modernisierungsabsichten immer wieder aus sich hervortreibt. Wenn man am umstrittenen Begriff des Organisationslernens festhalten will, dann genau an dieser Stelle: Mythen stellen die komplementäre Seite kognitiven Lernens dar. Sie beruhen auf Festschreibungen ohne Wissen auf der Grundlage von Rationalitätsstandards. Die prototypische Gegenüberstellung der Akteure repräsentiert einen betrieblichen Schwebезustand, der weder als Gruppenarbeit noch als klassische Einzelarbeit bezeichnet werden kann. Die daraus resultierende Diffusität ermöglicht wechselseitige Verantwortungsdelegation und Schuldzurechnung. Sie verhindert gleichzeitig den Einzug von Empirie in die interne Kommunikation.

Anmerkungen

- 1 Diesen Filter muss beispielsweise jede organisierte Fortbildung erst passieren, bevor sie Wirksamkeit entfaltet (vgl. Staudt/Kriegesmann 1999).
- 2 Dass eine solche Aussage angesichts des Infarkttrisikos, das Managern zugerechnet wird, ungewöhnlich wirkt, hängt mit dem Substantialismus des Alltagsbewusstseins zusammen: Wer Prozesse des Managens substantialistisch betrachtet, kann nicht verstehen, dass unter relationalen Gesichtspunkten ein- und dasselbe Telefonat das eine Mal als Arbeits- und das andere Mal dagegen als Organisationshandeln betrachtet werden kann.
- 3 Diese Problematik wird in der Organisationsforschung gesehen, aber unzureichend bearbeitet. Türk arbeitet beispielsweise mit der Unterscheidung von Organisation und Kooperation, was nachvollzogen werden kann. Gleichzeitig verwischt Türk aber die Differenz von Organisation und Arbeit mit der Einführung eines kapitalismuskritischen Hegemoniebegriffs, der zwischen dem Zugriff des Kapitals und dem der Organisation auf die Arbeit nicht trennscharf unterscheidet. Das wird für einen analytischen Nachteil gehalten (Türk 1999).
- 4 Vgl. Lutz in seiner klassischen Studie über den Lohnanreiz: In dem Maße, wie Lohnanreizsysteme nicht mehr durch Organisation an ihre Steigerungsprogrammatik angeschlossen werden können, sondern dies nur durch Kooperation möglich ist, stellt sich die Thematik des Berufs ein (vgl. Lutz 1975).
- 5 Bis hin zum modernen Neoinstitutionalismus hat die Organisationsforschung die Differenz zwischen organisatorischen Imperativen und ihrer individuellen Aneignung nicht als Grenzziehung eigener Art anerkannt, sondern in einem allgemeinen Konzept der Organisationsmitgliedschaft untergebracht (vgl. exemplarisch Weber 1964a, Weber 1964b, Taylor 1995, Crozier/Friedberg 1993, March/Simon 1958, Cohen/March/Olsen 1972, Ortman 1995).
- 6 Der Besitzcharakter von Beruf und Arbeit kann von der Person aus gesehen nicht ausreichend sicherstellen, dass die eigene Arbeit auch Arbeit für andere – eben Arbeitsteilung – ist. Hier tritt die Organisation als Nothelfer ein, für deren Wirksamkeit in der soziologischen Theorie die Begriffe der organischen Solidarität (Durkheim 1992), der Herrschaft (Weber 1964a, Weber 1964b), des Tauscherts (Marx 1962), des Mediums (Luhmann 1994, 1996), der Mikropolitik (Ortman 1988, 1995), der Transaktion (Williamson 1998) (vgl. auch Türk 1999) stehen.
- 7 Die Aussage Luhmanns, Personen stellten die Umwelt der Gesellschaft dar (Luhmann 1996), bedeutet an dieser Stelle nichts anderes, als dass Personen in pluraler Hinsicht existieren: als Organismen, Ehefrauen, Werksleiter, Betriebsräte, Tierschützer, Zeugen Jehovas, Wähler, Kirchgänger, Vereinsmitglieder usw. und dass sie mit alledem in einer Vergangenheit stehen, die ebenfalls den Hintersichten angehört, die sich in die persönliche Existenz einschreiben und durch die diese in die Umwelten zerfällt, denen sie ausgeliefert ist.
- 8 Konnte das Werk in der Zwischenkriegszeit bis zu 7.300 Mitarbeiter beschäftigen und 1952 einen Nachkriegshöchststand von 5.600 Mitarbeitern erreichen, so beläuft sich der Beschäftigtenstand zum Untersuchungszeitpunkt auf rund 800 Mitarbeiter; Tendenz fallend.
- 9 Vgl. die Langfassung Harney/Hartz 2001
- 10 Erst an einer späteren Stelle des Interviews weist er die Attraktivität des Wechsels in das Werk aus der Perspektive eigener Höherpositionierung aus und verleiht ex post dem von ihm als teilnahmslos widerfahren inszenierten Wechsel noch eine aktive karrierestrategische Dimension.
- 11 Es kommt hier zu einer klassischen Paradoxie. Als Handlungsmuster vertritt das heroische Handeln die Nicht-Organisation. In die Organisation eingebaut, wird es zum Fluchtpunkt hierarchischen Organisationshandelns.

- 12 Mit der Metaphorik von Wert/Unwert wird an Bardmann angeschlossen, der von Bardmann eingesetzte Begriff Abfall aber durch den Begriff Unwert ersetzt (Bardmann 1994, S. 168ff./176/194).
- 13 Es handelt sich dabei um eine Rahmung des Arbeit betreffenden Deutungsraumes, in dem die Änderungsfähigkeit von Organisationen kommuniziert wird (vgl. Fiol 1994).
- 14 Der Betriebsleiter hat ohne Wissen des Hauptbetriebsleiters angeordnet, dass nachbearbeitete Rohre am Muffenende durch eine Kerbe als nachbearbeitetes Rohr markiert werden. Damit möchte er sich selbst sowie seine Mitarbeiter im Reklamationsfall gegen die teilweise qualitätsbeeinträchtigenden vom Hauptbetriebsleiter angeordneten Nachbesserungsarbeiten und die Zurechnung von Qualitätsdefiziten auf seine Person schützen.

Literatur

- Abbott, S.: *The System of Profession. An Essay on the Division of Expert Labor.* Chicago 1988
- Antoni, C. H.: Gruppenarbeit – mehr als ein Konzept. Darstellung und Vergleich unterschiedlicher Formen der Gruppenarbeit. In: Antoni, C. H. (Hrsg.): *Gruppenarbeit im Unternehmen. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven.* Weinheim 1994, S. 19–48
- Arida, P.: Soziale Differenzierung und Wirtschaftstheorie. In: Luhmann, N. (Hrsg.): *Soziale Differenzierung. Zur Geschichte einer Idee.* Opladen 1985, S. 68–95
- Baecker, D.: Mit der Hierarchie gegen die Hierarchie. In: Baecker, D.: *Organisation als System: Aufsätze.* Frankfurt/M. 1999
- Bardmann, T. M.: *Wenn aus Arbeit Abfall wird. Aufbau und Abbau organisatorischer Realitäten.* Frankfurt/M. 1994
- Breisig, T.: *It' s Team Time. Kleingruppenkonzepte in Unternehmen (Reihe der Hans-Böckler-Stiftung, HBS Praxis, Bd.1).* Köln 1990
- Cohen, M. D./March, J. G./Olsen J. P.: A garbage can model of organizational choice. In: *Administrative Science Quaterly* 17/1972, S. 1–25
- Crozier, M./Friedberg, E.: *Die Zwänge kollektiven Handelns. Über Macht und Organisation.* Frankfurt/M. 1993
- Durkheim, E.: *Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften.* Frankfurt/M. 1992
- Fiol, M. C.: Consensus, Diversity and Learning in Organizations. In: *Organizational Science* 5 (1994), H. 3, S. 403–420
- Habermas, J.: *Theorie des kommunikativen Handelns. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung.* Frankfurt/M. 1995a
- Habermas, J.: *Theorie des kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft.* Frankfurt/M. 1995b
- Harney, K.: *Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung.* Stuttgart 1998
- Harney, K./Hartz, S.: Beruf, Organisation und Aneignung: Betriebliches Geschehen zwischen Expertise, Management und mentaler Mitgliedschaft. In: Kurtz, T. (Hrsg.): *Aspekte des Berufs in der Moderne.* Opladen 2001, S. 151–180
- Kade, J.: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1993), H. 3, S. 391–408
- Kade, J.: Suche nach Zugehörigkeit. Zur Aneignung der Erwachsenenbildung durch die Teilnehmer. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): *Die Welt als Text: Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik.* Frankfurt/Main 1994, S. 315–340
- Kade, J.: Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Luhmann, N./Lenzen, D. (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form.* Frankfurt/M. 1997, S. 30–70
- Luhmann, N.: *Die Wirtschaft der Gesellschaft.* Frankfurt/M. 1994

- Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundris einer allgemeinen Theorie. 6. Aufl., Frankfurt/M. 1996
- Lutz, B.: Krise des Lohnanreizes: ein empirisch-historischer Beitrag zum Wandel der Formen betrieblicher Herrschaft am Beispiel der deutschen Stahlindustrie. Frankfurt/M. 1975
- March, J. G./Simon, H. A.: Organizations. New York 1958
- Marx, K.: Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie. Berlin 1962
- Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviourismus. Chicago 1968
- Minssen, H.: Gruppenarbeit in der Fertigung – Probleme eines zukunftsorientierten Konzepts. In: Kröll, M./Schnauber, H. (Hrsg.): Lernen der Organisation durch Gruppen- und Teamarbeit: Wettbewerbsvorteile durch umfassende Unternehmensplanung. Berlin u. a. 1997, S. 195–235
- Minssen, H.: Von der Hierarchie zum Diskurs. Die Zumutungen der Selbstregulation. Mering 1999
- Ortmann, G.: Macht, Spiel, Konsens. In: Küpper, W./Ortmann, G. (Hrsg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen 1988, S. 13–26
- Ortmann, G.: Formen der Produktion. Organisation und Rekursivität. Opladen 1995
- Staudt, E./Kriegesmann, B.: Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Misserfolgen der Weiterbildung. In: Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Hrsg. von Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management. Münster u. a. 1999, S. 17–59
- Taylor, F. W.: Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung, Reprint der autorisierten Ausg. von 1913. Neuauflage, Weinheim 1995
- Türk, K.: Organisation und moderne Gesellschaft. Einige theoretische Bausteine. In: Eddeling, T./Jann, W./Wagner, D.: Institutionenökonomie und Neuer Institutionalismus. Opladen 1999, S. 43–80
- Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Erster Halbband. Köln, Berlin 1964a
- Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Zweiter Halbband. Köln, Berlin 1964b
- Williamson, O. E.: Transaction Cost Economics. In: Schmalensee, R./Willig, R. D. (Hrsg.): Handbook of industrial organization. Amsterdam, New York 1998, S. 136–182
- Wittpoth, J.: Rahmungen und Spielräume des Selbst: Ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluss an George Mead und Pierre Bourdieu. Frankfurt/M. 1994

Manfred Kroschel/Regine Mohr

Prozessierung von Wissen in Unternehmen

1. Einleitung

Die Prozessierung von Wissen in Unternehmen ist wesentlich bestimmt durch Parameter gesellschaftlichen, technologischen und organisationalen Wandels. Aus- und Weiterbildung ist *eine* Schnittstelle der Prozessierung betrieblich relevanten Wissens und zugleich Ressource der Versorgung mit beruflicher Qualifikation und Kompetenz. Vor dem Hintergrund von Reorganisations- und Rationalisierungsmaßnahmen verändern sich nicht nur betriebliche Lernprozesse und -arrangements¹, sondern auch die Organisation betrieblicher Aus- und Weiterbildung. Einerseits wird die betriebliche Weiterbildung zu einem „strategischen Faktor der Unternehmenspolitik“, so dass von einer „Pädagogisierung des Betriebs“ (Tippelt 2000, S. 13) die Rede ist. Andererseits wird eine Entwicklung beobachtbar, in der hierarchisch integrierte und zentral gesteuerte Aus- und Weiterbildungsabteilungen im Zuge von Dezentralisierungen zunehmend outgesourct und als (selbstständige) Serviceeinheiten unter marktförmige Bedingungen gestellt werden. Ein prominentes Beispiel hierfür ist etwa die VW-Coaching GmbH. „Wenn die Anbieter Externe geworden sind“ (Meyer-Dohm 1998, S. 68), stellt sich für Betriebe die Frage der Integration von Weiterbildung, und zwar mit Blick nicht nur auf Wertschöpfungsprozesse, sondern auch auf institutionelle Arrangements zwischen fokalem Unternehmen und outgesourcten Serviceeinheiten. Bei einer fortschreitenden Verselbstständigung solcher Serviceeinheiten hin zu unabhängigen Dienstleistungsunternehmen gewinnt die Form der Integration eine neue Qualität. Es geht dann um interorganisationale Koordination und Kooperation zwischen selbstständigen Unternehmen.

Mit unserem Beitrag beschreiben wir die ‚Prozessierung von Wissen‘ am Fall eines infrastrukturell vernetzten Dienstleistungsunternehmens für Bildung und Beratung. Am Beispiel dieses Unternehmens lassen sich Arrangements aufzeigen, die in der Form der Vernetzung und der Dienstleistung über hierarchische und marktförmige Koordinationsmechanismen hinausweisen. Solche hybriden institutionellen Arrangements etablieren spezifische soziale und ökonomische Kooperationsformen und darauf basierend abgestimmte Prozesse der Wissensvermittlung, des Wissenserwerbs und -transfers.

Für die Fallbeschreibung dient uns Datenmaterial, das im Rahmen des DFG-Projektes „Wissensgesellschaft – Umgang mit Wissen im Kontext zweier sozialer Welten vor dem Hintergrund der universellen Institutionalisierung des Pädagogischen“² erhoben wurde. Es handelt sich dabei um ein Experteninterview mit den Geschäftsführern, Beobachtungsprotokolle von Feldkontakten sowie unterschied-

liche natürliche Datensorten. Wir nutzen diese Datenmaterialien selektiv unter den thematischen Schwerpunkten „Wissen“, „Dienstleistung“ und „Vernetzung“.³

Wir skizzieren zunächst knapp netzwerktheoretische Überlegungen zu neuen Koordinationsformen zwischen Unternehmen (2). Vor diesem Hintergrund beschreiben wir am Beispiel eines ehemaligen Großkonzerns die historische Entwicklung hin zu netzwerkförmigen Arrangements in einem Industriepark (3.1). In Kapitel 3.2 explizieren wir am Fall des Bildungs- und Beratungsunternehmens LAMDA⁴ Formen der Prozessierung von Wissen im Kontext der infrastrukturellen Vernetzung. Wir beschreiben Wissensprozesse innerhalb des Unternehmens und an seinen Schnittstellen zur Umwelt. Als Bildungs- und Beratungsdienstleister im Industriepark stellt das Unternehmen – so eine Schlussfolgerung – nicht nur qualifikationsförmige Anschlussfähigkeit zwischen Mitarbeitern und Unternehmen her, sondern es lässt sich als Nukleus bzw. als Knoten im Netzwerk kennzeichnen. (Wissensförmige) Austauschbeziehung zwischen Unternehmen im Netzwerk werden – so argumentieren wir abschließend (4) – nicht nur als Grenzkommunikationen, sondern zugleich als Grenzmanagement interpretierbar.

2. Netzwerke als Formen der Koordination

Unternehmen geraten aufgrund der Internationalisierung von Märkten unter wachsenden Wettbewerbs- und Innovationsdruck, was u. a. betriebliche Reorganisations- und Rationalisierungsprozesse in Gang setzt. Lean-Management- und Lean-Production-Konzepte führen zu einer Enthierarchisierung der Organisation, d. h. Kompetenzverlagerung nach unten, und zu einer Dezentralisierung, d. h. Konzentration auf Kernkompetenzen und Outsourcing ganzer Funktions- und Servicebereiche. In Anbetracht einer generellen Tendenz der „Emanzipation der Dienstleistung von der Produktion“ (Weißbach 1999, S. 57) und der damit einhergehenden Fremdwissensabhängigkeit stellt sich für Unternehmen die Frage nach neuen Formen der Handlungskoordination. Wenn (Spezial-)Wissen und Expertise zunehmend eingekauft werden müssen, wird es insbesondere für hoch wissens- und technologiebasierte Unternehmen existenziell wichtig, die damit einhergehenden Unsicherheiten zu reduzieren. Eine Antwort darauf ist die Kooperation in Netzwerken als Form der Koordination von Austauschbeziehungen. In der Netzwerkliteratur wird im allgemeinen die Trias Hierarchie – Markt – Netzwerk als Unterscheidung der Koordination ökonomischer Austauschformen zugrunde gelegt. Die Typologie der Koordinationsformen leitet sich aus Überlegungen der (klassischen) Transaktionskostenökonomie⁵ ab, die von einer Dichotomie zwischen Markt und Hierarchie ausgeht (vgl. Weyer 2000, S. 6ff.). Netzwerkkonzepte lassen sich dahingehend unterscheiden, ob sie Netzwerke als hybride Formen auf einem Kontinuum zwischen *Markt und Hierarchie* fassen (vgl. etwa Sydow 1992) oder ob Netzwerke eine eigenständige, von anderen Typen unterscheidbare Form ausbilden, die *weder Markt noch Hierarchie* ist (vgl. etwa Powell 1996; Teubner 1996).

Wo genau die Grenze zwischen Netzwerk und anderen Koordinationsformen zu ziehen ist, variiert mit den theoretischen Prämissen und ist abhängig von den jeweils zugrunde gelegten Bestimmungsmerkmalen. Ob ein Netzwerk als eigenständiger Typus der vertrauensvollen Kooperation autonomer, interdependenter, relativ gleichrangiger Partner, also als symmetrische Konstellation charakterisiert wird, oder ob und bis zu welchem Punkt der Typus Netzwerk auch dann vorliegt, wenn in der Kooperation ein Machtgefälle, also eine asymmetrische Konstellation angelegt ist, bleibt unklar. „An (der) Problematik der Symmetrie bzw. Asymmetrie von Netzwerken scheiden sich die Geister“ (Weyer 2000, S. 19). Nach Sydow u. a. (1995) etwa kann bereits dann von einem Netzwerk oder einer Netzwerkorganisation gesprochen werden, wenn ein Unternehmen Geschäftsbereiche bzw. Funktionen ausgliedert, also quasi-externalisiert etwa durch Outsourcing. Auch Beziehungen in der Form von Franchisingssystemen (strategische Netzwerke mit polyzentrischer Struktur) sind danach (Interorganisations-)Netzwerke. Unternehmensnetzwerke können nach Sydow sowohl durch Quasi-Internalisierung (Zusammenarbeit zwischen Unternehmen) als auch durch Quasi-Externalisierung (Zusammenarbeit zwischen ausgegliederten Funktionsbereichen und fokalem Unternehmen) entstehen.

Demgegenüber geht Weyer (2000) ähnlich wie Powell (1996) davon aus, dass Netzwerke einen eigenständigen Typus der Koordination ausbilden (können), der ohne Zentrum auskommt und eher symmetrische Strukturen der Komplementarität, des Interessenausgleichs und der relativen Gleichrangigkeit der Akteure aufweist. Erst durch die Gleichrangigkeit der Akteure, die bei asymmetrischen Konstellationen nicht vorliegt, ergeben sich danach die Vorteile netzwerkförmiger Arrangements gegenüber anderen Formen der Koordination. Wissen, Bedarf nach Geschwindigkeit und Vertrauen sind wesentliche Bestandteile von Netzwerken (vgl. Powell 1996, S. 252). Netzwerke als besondere Form kollektiven Handelns ermöglichen aufgrund nicht-marktförmiger und nicht-hierarchischer Austauschmodi u. a. die Verbreitung von Informationen und eine schnelle Umsetzung von Ideen. Sie bieten darüber hinaus Anreize zum Lernen und sind ein wirksames Mittel zur „Anwendung und Erweiterung solch intangibler Ressourcen wie implizites Wissen und technologische Innovation“ (ebd., S. 250). Vorteile für Netzwerkteilnehmer liegen vor allem in der Reduktion von Unsicherheiten und Risiken. Diese Aspekte von Netzwerken gewinnen vor dem Hintergrund der Globalisierung von Wirtschaftsräumen, neuer IuK-Technologien und immer kürzerer Produktzyklen insbesondere für Unternehmen der Hoch- und Risikotechnologie an Bedeutung.

3. Der Fall

3.1 Vom hierarchischen Großkonzern zum Industriepark-Netzwerk

Die in Kap. 1 und 2 skizzierten Tendenzen sozioökonomischen Wandels lassen sich anhand der Entwicklungen des Pharma- und Chemiekonzerns ALPHA in der letzten Dekade exemplarisch verdeutlichen.

Ab 1994 fanden bei ALPHA umfassende Reorganisationsmaßnahmen statt (vgl. Schafmeister 1998; Schumm 2000). Vor dem Hintergrund veränderter Marktbedingungen sollten starre hierarchische und bürokratische Strukturen abgebaut werden. Die eingeleiteten Umstrukturierungsmaßnahmen zielten zum einen auf Umschichtungen im Gesamtportfolio des Unternehmens (Verkauf einzelner Geschäftsbereiche/Fokussierung auf Kerngeschäfte) und führten zum anderen zu einer zunehmenden horizontalen Desintegration und zur Bildung dezentraler Profit-Center. In einem sukzessiven Prozess wurden bis 1997 zunächst einzelne Geschäftsbereiche zu selbstständig agierenden Gesellschaften unter dem Dach einer strategischen Holding umgestaltet. Aus netzwerktheoretischer Perspektive spiegelt dieser Prozess die Entwicklung eines hierarchisch organisierten Großkonzerns hin zu einer Netzwerkform mit dezentralisierten Einheiten unter einem fokalen Unternehmensdach (vgl. etwa Weyer 2000; Sydow u. a. 1995), die auch als Netzwerk-Konzern (vgl. Schumm 2000, S. 11) gekennzeichnet wird. Die generellen Dezentralisierungsmaßnahmen waren begleitet von der Verselbstständigung vormals integrierter unternehmens- und produktionsbezogener Dienstleistungen. Im Zuge einer fortgesetzten Konzentration auf Kerngeschäfte und der Abstoßung weiterer Konzernteile löste sich der traditionsreiche Großkonzern im Jahr 1999 in eine Fusion hinein auf. Im Jahr 2001 finden wir am alten Standort des ehemaligen Großkonzerns einen Mix aus unterschiedlichen Unternehmen und Forschungseinrichtungen der Pharma-, Chemie- und Biotechindustrie sowie Dienstleistungsunternehmen vor. Nur noch ein Teil der dort ansässigen Unternehmen jedoch befindet sich im Besitz des fusionierten Konzerns. Das ehemalige Werksgelände wird heute als Industriepark geführt und vermarktet.

Die im ehemaligen Großkonzern von zentralen Organisationseinheiten erbrachten Leistungen werden im Rahmen eines infrastrukturellen Gesamtkonzepts des Industrieparks von dem spezialisierten Dienstleister KAPPA angeboten. Das Industrieparkkonzept etabliert zugleich neue Formen der intra- und interorganisationalen Vernetzung. In Hochglanzbroschüren neueren Datums begreift sich KAPPA als integraler Standortbetreiber, der hoch spezialisierte unternehmensorientierte Dienstleistungen in Servicepaketen oder als full-service anbietet, um „Standortteilnehmern“ die Konzentration auf ihre Kernkompetenzen zu ermöglichen.⁶ Neuerdings greift KAPPA den Begriff *Netzwerk* auf, indem es seine Dienstleistungen innerhalb des Industrieparks als „Netzwerk für Erfolg“ beschreibt, das „Synergieeffekte“ erzeugen und als „Ganzes mehr als die Summe seiner Teile“ sein soll. Über die infrastrukturelle Versorgung mit Dienstleistungen hinaus betreibt KAPPA Standortpolitik, indem es quasi als Metakoordinator die (Unternehmens-)Ansiedlung und Kooperation organisiert. So werden Unternehmen aus know-how-intensiven Branchen angesiedelt und möglichst in einen Kunden-Lieferanten-Verbund eingebettet, um Kapazitäten und Ressourcen so zu bündeln, dass ein Innovationsnetzwerk entstehen kann. Das Dienstleistungsunternehmen betreibt damit Park- und Netzwerkmanagement. Mit neuen Forschungszentren und der Vernetzung mit externen (Hochschul-)Forschungsinstituten wird *die* Forschungs- und Entwicklungs-

infrastruktur geschaffen, die sich insbesondere für Hightech-Unternehmen als strategisch wichtiger Standort- und Wettbewerbsfaktor erweist. In netzwerktheoretischer Perspektive besteht die besondere Stärke industrieller Distrikte und regionaler Netzwerke in der Kooperation hochspezialisierter Unternehmen. Grundlagen solcher Kooperationen sind nicht nur vertragliche Bindungen, sondern auch räumliche und persönliche Nähe. Diese Form der Kooperation bildet eine Art Infrastruktur aus, in der persönliche, informelle Kontakte eine wichtige Rolle spielen (vgl. Weyer 2000).

Zur Versorgung eines solchen Hightech-Standortes gehört als kritischer Faktor, neben der Etablierung einer Forschungs- und Entwicklungsinfrastruktur, auch spezifisch-operatives Know-how, d. h. ein entsprechender Pool an gut ausgebildeten Arbeitskräften für Forschungslabors und Produktionsanlagen.

3.2 Bildung und Beratung im infrastrukturellen Netzwerk

3.2.1 Das Dienstleistungsunternehmen LAMDA

LAMDA entwickelte sich im Zuge der Externalisierungsprozesse aus dem Großkonzern heraus von einer outgesourcten Serviceeinheit hin zu einem eigenständigen Dienstleistungsunternehmen. Es ist heute Tochtergesellschaft von KAPPA und als autonomer Dienstleister für Bildung und Beratung in das Dienstleistungskonzept des Industrieparkbetreibers eingebunden. LAMDA deckt mit seinem standortbezogenen Dienstleistungsangebot einen gerade für hoch technologiebasierte Unternehmen grundlegenden Wissens- und Kompetenzbedarf. Im Kernsegment Bildung liegen die Schwerpunkte in den Bereichen Produktion und Labortechnik. Die *Ausbildungsangebote* konzentrieren sich speziell im Bereich Pharma, Biotech und Chemie auf die zur Beherrschung moderner (Risiko-)Technologien notwendigen arbeitspraktischen und sicherheitstechnischen Kompetenzen. Zugleich werden auch Qualifikationen im kaufmännischen und informationstechnologischen Bereich sowie Traineeprogramme angeboten. LAMDA übernimmt für Industrieparkunternehmen die „Auswahl, Ausbildung und Begleitung der Auszubildenden“ und die Weiterbildung von Mitarbeitern auf unterschiedlichen Niveaus. Das *Beratungsangebot* richtet sich auf das Management von Veränderungsprozessen und betriebswirtschaftlich-technische Problemlösungen und umfasst die Bereiche Organisations- und Personalentwicklung sowie IT-Beratung mit darauf abgestimmten Weiterbildungsmaßnahmen. Zum einen soll die Versorgung des Standorts mit qualifiziertem Personal sichergestellt, zum anderen sollen die Veränderungsbedarfe von Unternehmen an der Schnittstelle von Organisation, Person und Technik bearbeitet werden. Industrieparkunternehmen können durch die Bildung eines (Qualifikations-)Slacks⁷ flexibler auf Schwankungen am Arbeitsmarkt und auf neue Produktionsprozesse reagieren. Unsicherheiten und Risiken können so externalisiert, zumindest jedoch kompensiert werden. LAMDA, das in der Folge genereller Umstrukturierungen entstanden ist, verdankt seine Existenz *den* Modernisierungsef-

fekten, die zugleich seine Geschäftsgrundlage und Ressource bilden. Es profitiert von kontinuierlichen organisationalen, technischen und personellen Veränderungen in den Partnerunternehmen und bearbeitet das Problem genereller Instabilität.

3.2.2 *Infrastrukturell vernetzte wissensintensive Dienstleistung*

Vor dem historischen Hintergrund und den strukturellen Rahmenbedingungen sind die Bildungs- und Beratungsangebote LAMDA's hauptsächlich auf Unternehmen des Industrieparks ausgerichtet. Diese *Partnerunternehmen* markieren das relevante (Geschäfts-)Umfeld und damit auch die Grenzen für die Geschäftsaktivitäten im Industriepark. Das Unternehmen bedient zwar im Kern einen quasi internen Markt, richtet seine Angebote aber zugleich an externe Kunden. Während die Dienstleistungen für Partnerunternehmen eingebunden sind in das infrastrukturelle Arrangement eines „Dienstleistungskonzerts“, nehmen externe Kunden lediglich „gewisse Module von Leistungen“ ab. Zu Kunden definieren sich die Beziehungen damit vor allem über Preis und Vertrag, mit den Partnern dagegen wird darüber hinaus eine vertrauensvolle Austauschbeziehung gepflegt. Auf der Plattform der infrastrukturellen Vernetzung etablieren sich über rein marktförmige Beziehungen hinaus Prozesse des Informationsaustauschs und Wissenstransfers. Die Differenz zwischen internen und externen Marktbeziehungen verweist darauf, dass LAMDA zwischen Markt und Netzwerk changiert. Mit Blick auf die Austauschverhältnisse sind Unternehmen als Auftraggeber die primären Kunden, Teilnehmer die sekundären. LAMDA lässt sich damit als wissensintensives unternehmensorientiertes Dienstleistungsunternehmen kennzeichnen (vgl. dazu etwa Strambach 1999). Es arbeitet nicht nur im hoch wissensintensiven Segment der Pharma-, Biotech- und Chemieindustrie, seine Dienstleistungen Bildung und Beratung selbst sind wissensbasiert. Die Produkte Bildung (Qualifikation) und Beratung (Problemlösung) als immaterielle Güter sind in zweifacher Weise auf Wissen bezogen: Wissen ist Voraussetzung und Ergebnis zugleich. Die Produktion dieser wissensintensiven Dienstleistungen setzt nicht nur Expertise und Know-how (industrielles Produkt- und Produktionswissen) sowie Wissen über die Partnerunternehmen voraus, sondern darüber hinaus einen kontinuierlichen und „intensiven Interaktions- und Kommunikationsprozess zwischen Anbieter und Nachfrager“ (Strambach 1999, S. 9).

3.2.3 *Prozessierung von Wissen – Wissensvermittlung, Wissenserwerb, Wissenstransfer*

Die Prozessierung von Wissen lässt sich zum einen anhand der Geschäftsprozesse *im* Dienstleistungsunternehmen und zum anderen anhand von Prozessen des Informationsaustauschs und Wissenstransfers zwischen Nachfrager und Anbieter an den Grenzen des Dienstleistungsunternehmens, d. h. an den Schnittstellen, rekonstruieren.

Der Bereich Ausbildung, der als „*dritte Komponente*“ zum dualen System konzipiert ist, soll als zusätzliches Element zur betrieblich und öffentlich organisierten Berufsausbildung eine anforderungsadäquate standortbezogene Qualifikation bieten. Die Auszubildenden sollen mit „modernem Wissen“ ausgestattet in die Unternehmen entlassen werden und zur „Verjüngung“ des Wissens im Unternehmen beitragen. Wissensvermittlung erfolgt dann nicht nur im Adressatenbezug auf die Teilnehmer, sondern primär im Adressatenbezug auf die Partnerunternehmen. In dieser Perspektive werden Auszubildende zu *Ko-Produzenten* der Dienstleistung. Als Unternehmen, dessen „ausschließlicher Geschäftsgegenstand Wissen“ ist, produziert LAMDA qualifizierte Mitarbeiter, sprich Wissens- und Kompetenzträger für die Partnerunternehmen. Die eigentliche (Dienst-)Leistung besteht damit in einem über die Ko-Produzenten vermittelten Transfer standortspezifischen (berufspraktischen) Wissens. Erfolgt der Wissenstransfer *in* die Partnerunternehmen über Auszubildende, so werden umgekehrt produktionsbezogene Wissens- und Kompetenzbedarfe bei den Partnern z. B. über Ausbilder und Bereichsleiter ermittelt. Im Segment Ausbildung ist der Informationsfluss u. a. über den direkten Austausch zwischen den Ausbildern des Dienstleisters und den Meistern in den Unternehmen organisiert. Spezifische betriebliche Qualifikationsanforderungen können dann entsprechend in Ausbildungsangebote übersetzt werden. Die komplexen, zirkulären Prozesse des Informationsaustauschs und Wissenstransfers werden allerdings erst vor dem Hintergrund der internen Vernetzung der Geschäftsbereiche Ausbildung, Weiterbildung und Beratung deutlich. In der Form dieser Vernetzung bilden sich Elemente des (organisationalen) Wissenserwerbs und der Wissenszirkulation ab, die u. a. über personengebundene kommunikative Austauschprozesse organisiert sind. Ausbildung, Weiterbildung und Beratung sind in einem rückwärtsintegrierenden Prozess miteinander verkoppelt, der sich in der funktionalen Bestimmung der drei Geschäftsbereiche abbildet: Während die *Ausbildung* „das Geschäft sichert“, ist die *Weiterbildung* „die Spielwiese“, in der Innovationen ausprobiert und sodann in die Ausbildung integriert werden. Dieser Bereich dient nicht primär der Geschäfts-, sondern der Zukunftssicherung. *Beratung* hat die „Funktion der Spürnase“, die herausfinden soll, auf welchen Gebieten Innovationen zu erwarten sind. Beratungsprozesse haben eine mehrfache Funktion: Innovationen aufzuspüren, Weiterbildungsbedarfe zu identifizieren und allererst zu erzeugen. Geschäftsprozesse bilden nicht nur Wertschöpfungsketten, sondern zugleich Prozesse des Wissenserwerbs und der Wissenszirkulation ab. Die Beratung kristallisiert sich dabei als ein Angelpunkt der Wissenszirkulation heraus, aus der sich Aus- und Weiterbildung quasi als Derivate ergeben. Berater einerseits und Ausbilder andererseits sind – neben den Führungskräften selbst – als *boundary-spanner*⁸ diejenigen, die die für das Unternehmen relevanten Umweltinformationen identifizieren und selektieren. Darüber hinaus erhalten sie den kommunikativen Austausch aufrecht und können somit relevantes Wissen über die Partnerunternehmen generieren. Wissen über die anderen Unternehmen kann für die eigenen Geschäftsstrategien und die Entwicklung neuer Dienstleistungsprodukte genutzt werden.

3.2.4 Wissensmanagement – Vernetzung über IuK-Technologie

Personengebundene Kommunikationsprozesse sollen bei LAMDA mittels informationstechnologisch basierter Tools etwa in Form einer Wissensdatenbank unterstützt werden und befinden sich zum Untersuchungszeitpunkt im Aufbau. Solche Tools sind zunächst auf eine „Sortage und Evaluation des bedeutsamen Wissens“ anhand von Key-issues, also auf Wissensidentifikation gerichtet. Filterungs- und Sortageprozesse sollen durch limitierende Parameter die „kritischen strategischen Themen“ identifizieren helfen, die man „den Kunden voraus haben“ muss. Der Aufbau eines Wissensmanagementsystems wird als Gemeinschaftsaufgabe aller Dienstleister im Industriepark markiert, bei der LAMDA „den Lead macht“ und Beratungsleistungen für die Entwicklung einer Netzwerkarchitektur erbringt, die sowohl Dienstleister und Dienstleister als auch Dienstleister und Unternehmen miteinander vernetzt. Ziel dabei ist es, Prozesse und Schnittstellen zu den Kunden zu verbessern und internetfähig zu gestalten. Eine informationstechnologische Infrastruktur, die firmeninterne Intranets übergreift, wird von der Muttergesellschaft KAPPA neuerdings in Form eines Extranet, als Mischform zwischen Intra- und Internet, angeboten. Das Extranet soll die Informationsbedürfnisse aller „Unternehmen auf dem Industrie-Campus“ abdecken (Broschüre). Indem der Standortbetreiber auf der Basis dieser Plattform den Daten- und Informationsaustausch organisiert, erhöht er zugleich seine Bindungskraft gegenüber den in Kunden-Lieferanten-Beziehungen eingebundenen Unternehmen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Prozessierung von Wissen unter Netzwerkbedingungen über unterschiedliche Schnittstellen verläuft. Mit Blick auf das Dienstleistungsunternehmen LAMDA erfolgt die Identifikation relevanter Umweltinformationen zum einen über boundary-spanner und zum anderen über die in einem Intranet festgelegten key-issues. Durch die Definition von key-issues werden Relevanzkriterien festgelegt, die die Selektion strategisch bedeutsamer Informationen erleichtern. Über Distributions- und Nutzungshinweise können Relevanzkontexte markiert werden und sich zu Relevanzstrukturen verfestigen. Die Vernetzung mit anderen Dienstleistern und produzierenden Unternehmen erfolgt über die für die jeweiligen Geschäftsprozesse relevanten Schnittstellen, an denen Daten- und Informationstransfers strategisch genutzt werden können. Im Netzwerk etablieren sich dadurch geteilte Relevanzkontexte quasi als Schnittmenge. Zugleich bedarf es allerdings der boundary-spanner als Grenzgänger, die Informationen in kommunikative Zusammenhänge einbinden, damit sich gemeinsame, die jeweiligen Unternehmensgrenzen übergreifende Erfahrungskontexte bilden können.

3.2.5 Vertrauen und Bindung im Netzwerk

Modernisierungsprozesse führen nicht nur zu organisationalen, sondern auch zu berufsbiografischen Instabilitäten. Individualisierung und Pluralisierung von Beschäftigungsverhältnissen und Karrieremustern sind Folgen genereller Veränderungen

in Organisation und Form der Arbeit, die mit der Verlagerung von Qualifikation und Wissen in untere Hierarchieebenen und der Verkürzung von Zyklen beruflichen Wissens einhergehen. Auf Arbeitnehmerseite kommt es zu häufigeren Stellen- oder Berufswechseln im Lebensverlauf und aus der Perspektive der Unternehmen zu einer höheren Fluktuation an Mitarbeitern. Zugleich erzeugen diese Entwicklungen einen kontinuierenden Weiterbildungsbedarf.

Mit Blick auf diese Instabilitäten bearbeitet LAMDA ein für Organisationen wie Personen zentrales Problem: die Herstellung und Erhaltung wechselseitiger Anschlussfähigkeit. An der Schnittstelle zwischen Unternehmen und Mitarbeiter werden qualifikationsförmige Anschlussfähigkeit und betriebliche Passungsfähigkeit hergestellt, indem der Bildungsdienstleister Personen stellvertretend sozialisiert und integriert. Da Unternehmen im Industriepark die Ausbildung zukünftiger Mitarbeiter zum Teil komplett externalisieren, können betriebliche quasi familienförmige Bindungen, wie unter dem Dach des Großkonzerns, nicht mehr aufgebaut werden. LAMDA erzeugt damit nicht nur wechselseitige Erwartbarkeiten und Zurechenbarkeiten, sondern bietet auch Ersatz für Bindungen, die sich aufgrund instabiler betrieblicher und beruflicher Formen auflösen. Das Familienmodell im Großkonzern wird durch ein Communitymodell im Netzwerk ersetzt, über das standortgebundene Identität erzeugt und die Adressaten (Unternehmen und Teilnehmer) auf der Basis von Vertrauen gebunden werden. Das Dienstleistungsunternehmen LAMDA etabliert sich mit seinem Bildungs-Campus als ein Knoten im Netzwerk und zugleich als Motor einer ‚community of practice‘. Insofern lässt sich das Bildungs- und Beratungsunternehmen als *Nukleus*⁹ kennzeichnen, der den modernen Tendenzen informationeller Flüchtigkeit, struktureller Flexibilität und personeller Fluktuation eine Kultur der Community mit Campusatmosphäre entgegensetzt.

4. Schlussbetrachtung

Das Industriepark-Konzept mit dem darin eingelassenen Dienstleistungsnetzwerk etabliert eine Kooperationsform, die als Reaktion auf die eingangs skizzierten generellen Modernisierungstendenzen gewertet werden kann. In dieser Form konvergieren Partialinteressen der Einzelunternehmen zu einem gemeinsamen Basisinteresse, das die jeweiligen Unternehmensgrenzen überschreitet und auf lokale, standortbezogene Erfolgsfaktoren gerichtet ist. Darüber hinaus laufen im Konzept des infrastrukturellen Netzwerks die allgemeinen Tendenzen der Externalisierung von Dienstleistungen und der (interorganisationalen) Vernetzung in ihrem Bezug auf Wissen(-sprozessierung) zusammen. Im Arrangement eines solchen Netzwerks werden Unternehmensgrenzen durchlässiger; die wechselseitige Irritierbarkeit wird gesteigert, so dass sich Prozesse des Informationsaustauschs und Wissenstransfers – nicht zuletzt auf der Grundlage zumindest partiell geteilter Relevanzkontexte – etablieren und gestaltbar werden. Die Verflüssigung der Grenzen und damit der Kommunikations- und Austauschprozesse erhöht zugleich die

Anpassungs- und Innovationsfähigkeit hinsichtlich sich verändernder Umweltbedingungen. Im Netzwerk kommt es zwar zu spezifischen vertrauensbasierten Interaktionen, die Funktion anderer Steuerungsmedien wird deshalb aber nicht außer Kraft gesetzt. Entsprechend dem Kommunikationsanlass variieren die Formen struktureller Kopplung im Medium der Macht, des Geldes und/oder des Wissens und Vertrauens, je nachdem, ob Organisations-, Markt- oder Netzwerkbeziehungen fokussiert werden. (Unternehmens-)Grenzen werden zwar durchlässiger, aber sie verschwinden nicht. Geht es aus der Perspektive des Standortbetreibers etwa um Fragen der Teilnahme am Netzwerk, so übernimmt dieser das Grenzregime und betreibt damit nicht nur Netzwerk-, sondern Grenzmanagement (vgl. Littmann/Jansen 2000; Sydow/Duschek 2000). Ebenso betreiben die Netzwerkteilnehmer ihr jeweils spezifisches Grenzmanagement mit Blick auf ihre Umwelt- und Netzwerkbeziehungen. Grenzmanagement im Netzwerk besteht allerdings nicht nur in der Öffnung von Unternehmens- und Netzwerkgrenzen, sondern auch in (Aus-)Schließungen. Sie sind die Voraussetzung für Identitäts- und Vertrauensbildung. Für die (interorganisationale) Wissensprozessierung im Netzwerk sind Grenzkommunikationen daher von besonderer Bedeutung. Netzwerkbeziehungen wirken sich allerdings auch organisationsintern auf die Prozessierung von Wissen insofern aus, als sie in die Bewertung von Umweltinformationen vor dem Hintergrund geteilter Relevanzkontexte einfließen. Grenzkommunikationen sind insbesondere für Dienstleistungsunternehmen existenziell wichtig. Sie müssen sich dauerhaft und mit besonderer Sensibilität für Umweltinformationen irritierbar halten. Beziehungen zwischen Organisation und Person bleiben in der Netzwerkform von einer Steigerung der Grenzdurchlässigkeit nicht unberührt. Auch für Mitarbeiter werden Unternehmensgrenzen durchlässiger. Aus Sicht der Unternehmen führt dies zu einem Verlust unternehmensspezifischer Bindungen und zu einer höheren Fluktuation. Aus Perspektive der Mitarbeiter erhöht sich die Beschäftigungsfähigkeit (im Netzwerk), wenn sie über Grenzkommunikation für mehrere Unternehmen beobachtbar und damit anschlussfähig werden. Auch sie betreiben Grenzmanagement. Aufgrund der Permeabilität von Grenzen vervielfältigen sich Optionen und Arrangements wechselseitiger Bezugnahmen entlang der Trias Person – Organisation – Netzwerk. Im Netzwerk wird ein Möglichkeitsüberschuss und damit auch Ungewissheit im Hinblick auf zukünftige Anschließbarkeiten erzeugt. Als intermediäre Institution vermittelt LAMDA die Inklusion von Personen nicht nur im Verhältnis Person – Organisation, sondern auch im Verhältnis Person – Netzwerk. Durch die bildungs- und beratungsförmige Relationierung von Person, Organisation und Netzwerk im Medium des Wissens und Vertrauens werden Bindungen aufgebaut, die Ungewissheiten absorbieren können. In dieser Perspektive verdichten sich Bildungs- und Beratungsdienstleistungen zu einem (Kultur-)Kern im Netzwerk. Das Netzwerk bildet eine soziale Welt (vgl. Kade/Wittpoth 1998; Kade/Seitter 1999; Seitter/Kade 2001), in der sich das Dienstleistungsunternehmen als eine zentrale Institution der Vermittlung herauskristallisiert.

Anmerkungen

- 1 Lernprozesse werden zunehmend in die Arbeit selbst verlagert. Dies führt zur Entgrenzung der Aufgaben und Formen der betrieblichen Weiterbildung, da neue Lernorte, Vermittlungsformen und -wege zu traditionellen seminar- und kursförmigen Lernarrangements der betrieblichen Weiterbildung hinzu treten (vgl. etwa Arnold/Münc 1996; Dehnbostel/Dybowski 2000).
- 2 Das Forschungsprojekt steht unter der Leitung von Prof. Jochen Kade und PD Dr. Wolfgang Seitter. Gegenstand des Projektes ist zum einen die soziale Welt von Führungskräften im Kontext eines Industrieparks und zum anderen die soziale Welt von Obdachlosen im Kontext eines Trägers von Hilfeeinrichtungen. Das Projektvorhaben will durch eine Kombination qualitativer Methoden klären, wie verschiedene Formen bzw. Logiken des Umgangs mit Wissen, die sich in institutioneller, biografischer und interaktiver Hinsicht rekonstruieren lassen, systematisch aufeinander zu beziehen sind. Für die Explorationsphase des Projektes vgl. Egloff/Lucas 1998, für theoretische und methodologische Dimensionen vgl. Seitter/Kade 2001.
- 3 Zitate stammen, wenn nicht anders gekennzeichnet, aus dem Experteninterview.
- 4 Zur Wahrung der Anonymität wurden die Namen der Unternehmen geändert.
- 5 Vor dem Hintergrund der abnehmenden Trennschärfe zwischen Markt und Unternehmung beschäftigt sich die betriebswirtschaftliche Forschung zunehmend mit hybriden institutionellen Arrangements (vgl. Witt 2000).
- 6 Das Angebot umfasst: Gebäudemanagement, Werkstechnik, Technischer Service, Materialwirtschaft, Umwelt und Sicherheit, IT und Personal sowie Online-Serviceangebote.
- 7 Slack bezieht sich hier auf eine über den tatsächlichen Qualifikationsbedarf hinausgehende Ausbildung potentieller Mitarbeiter. Dadurch entsteht zum einen ein Ressourcenpolster an qualifiziertem Personal für den Industriepark. Zum anderen werden z. B. zukünftige Mitarbeiter für noch nicht existierende (Produktions-)Anlagen ausgebildet.
- 8 Unter dem Begriff boundary-spanner versteht man Mitarbeiter (etwa: Verkaufs-, Kundendienst- und Servicemitarbeiter), die direkten Kundenkontakt haben und „in grenzüberschreitenden Aktivitäten das engere Umfeld erfassen“ (Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 211). Sie sind Grenzgänger zwischen Unternehmen und Umwelt und haben damit Zugang zu unternehmensrelevanten Umfeldinformationen (vgl. ebd., S. 218).
- 9 Die Gründung der Lufthansa School of Business hat eine ähnliche Funktion. Neben der Förderung von Kompetenzentwicklung und Lernkultur geht es um die Schaffung eines stabilen Kerns in der Netzwerkstruktur des Unternehmens. (vgl. Interview mit Sattelberger in Littmann/Jansen 2000, S. 261 ff).

Literatur

- Arnold, R./Münc, J.: Pluralisierung der Lernorte und Lernverfahren in der betrieblichen Weiterbildung – eine Herausforderung für den erwachsenenpädagogischen Diskurs. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1996, H. 38, S. 51–58
- Dehnbostel, P./Dybowski, G. (Hrsg.): Lernen, Wissensmanagement und berufliche Bildung. Bielefeld 2000
- Egloff, B./Lucas, H.: Lernen von Obdachlosen und Führungskräften. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1998, S. 146–160
- Kade, J./Seitter, W.: Wissensgesellschaft. Umgang mit Wissen im Kontext zweier sozialer Welten vor dem Hintergrund der universellen Institutionalisierung des Pädagogischen. Antrag auf Gewährung einer Sachbeihilfe an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Frankfurt/M. 1999

- Kade, J./Wittpoth, J.: Selbstorganisiertes Lernen in sozialen Welten – Einleitung zur Arbeitsgruppe III. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1998, S. 121–122
- Littmann, P./Jansen, S. A.: Oszillodox. Virtualisierung – die permanente Neuerfindung der Organisation. Stuttgart 2000
- Meyer-Dohm, P.: Die Bedeutung von Weiterbildung für Unternehmenskultur und Unternehmensentwicklung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1998, H. 41, S. 63–69
- Pawlowsky, P./Bäumer, J.: Betriebliche Weiterbildung. Management von Qualifikation und Wissen. München 1996
- Powell, W. W.: Weder Markt noch Hierarchie: Netzwerkartige Organisationsformen. In: Kenis, P./Schneider, V. (Hrsg.): Organisation und Netzwerk. Institutionelle Steuerung in Wirtschaft und Politik. Frankfurt/M. u. a. 1996, S. 213–271
- Schafmeister, S.: Die Personalfunktion im Spannungsverhältnis zwischen Gesamtunternehmung und Geschäftsbereichen. Frankfurt/M. u. a. 1998
- Schumm, W.: Unternehmerische Vernetzung, Beschäftigungsverhältnisse und industrielle Beziehungen. www.rz.uni-frankfurt.de/~wmenz/erg.pdf (2000)
- Seitter, W./Kade, J.: Biographie – Institution – Wissen. Theoretische Konzepte und empirische Projekte zur Erwachsenenbildung. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Biografische Arbeit. 2001 (im Druck)
- Strambach, S.: Wissensintensive unternehmensorientierte Dienstleistungen im Innovationssystem von Baden-Württemberg – am Beispiel der Technischen Dienste. Arbeitsbericht. Stuttgart 1999
- Sydow, J.: Strategische Netzwerke. Evolution und Organisation. Wiesbaden 1992
- Sydow J./Windeler, A./Krebs, M./Loose, A./van Well, B.: Organisation von Netzwerken. Strukturierungstheoretische Analysen der Vermittlungspraxis in Versicherungsnetzwerken. Op-laden 1995
- Sydow, J./Duschek, S.: Starke Beziehungen, durchlässige Grenzen – Grenzmanagement in einem Dienstleistungsnetzwerk. In: DBW 2000, H. 4, S. 441–458
- Teubner, G.: Die vielköpfige Hydra: Netzwerke als kollektive Akteure höherer Ordnung. In: Kenis, P./Schneider, V. (Hrsg.): Organisation und Netzwerk. Institutionelle Steuerung in Wirtschaft und Politik. Frankfurt/M. u. a. 1996, S. 535–561
- Tippelt, R.: Betrieb als Bildungsinstitution. In: GdWZ 2000, H. 1, S. 13–15
- Weißbach, H.-J.: Wissenorientierte Dienstleistungsnetzwerke: Wissensarbeit zwischen Emanzipation und Vereinnahmung. In: Brödner, P. u. a. (Hrsg.): Strategische Wissensnetze: Wie Unternehmen die Ressource Wissen nutzen. Gelsenkirchen 1999, S. 55–75
- Weyer, J. (Hrsg.): Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. München u. a. 2000
- Witt, F. H. (Hrsg.): Unternehmung und Informationsgesellschaft. Wiesbaden 2000

Ekkehard Nüssli

Didaktisches Handeln

Einführung in die Arbeitsgruppe 3

1. Im Forschungsmemorandum zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung widmet sich ein Kapitel dem Gegenüber von Lernen in organisierten Lehr-Lern-Prozessen. Wie dieses „Gegenüber“ genau zu benennen ist, das war schon ein schwierige Frage beim Erstellen des Memorandums. Geht es um professionelles pädagogisches Handeln? Was gehört dazu, und ab wann ist es professionell? Beschränkt sich Lehre auf Didaktik, genügt die Erweiterung des Didaktikbegriffs, um die Meso- und Makroebene, um den Kontext von Lehre einzulösen? Sind die Erwartungen und Tätigkeiten von Lehre heute anders als früher? Steht Lehre überhaupt noch im Mittelpunkt pädagogischer Aktivitäten in der Weiterbildung?

Das Forschungsmemorandum hat diese Fragen nicht beantwortet, sondern sie weiter ausdifferenziert in Forschungsfragen. Das hat seinen Sinn, denn vieles von dem, was hier zur Debatte steht, wissen wir nicht im Sinne empirischer Fakten und wissen wir nicht im Sinne einer zielorientierten Konzeption zukünftigen Lehrens. Didaktik steht, so scheint es, in einer ähnlichen Entwicklungsdynamik wie Lernen als „selbstgesteuertes“ oder „selbstorganisiertes“ Lernen.

2. In der Arbeitsgruppe beschäftigen wir uns mit didaktischem Handeln. Die Beiträge verweisen bereits darauf, dass die traditionelle Struktur didaktischen Handelns, die Lehre, unstrittig weiter stattfindet, jedoch in veränderten Formen und mit veränderten Methoden. Im Zentrum der Beiträge der Arbeitsgruppe standen Erläuterungen von Beratungsverfahren (Mentoring und Ratgeber-Bücher) sowie Lehren und Lernen im medialen Gewande, im Internet. In der Tat sind dies zwei Bereiche didaktischen Handelns, die an Bedeutung gewinnen und sich weiter ausdifferenzieren. Die Unterschiede der Vermittlung in sozialorganisierten Lehr-Lern-Prozessen und solchen im Internet sind von ähnlicher Tragweite wie die Unterschiede schauspielerischen Handelns im traditionellen Theater und im Kinofilm. Es hat dort lange gedauert, bis eigenständige Maßstäbe und ästhetische Kategorien für Schauspielkunst im Film entstanden sind, die sich deutlich von der Theater-Schauspielerei abgehoben haben; sie betrafen das Schauspielern selbst, aber auch die Geschichte, den „Plot“, die Dramaturgie, die Bildästhetik, die Räumlichkeit, die Zeitabläufe, die Ansprache unterschiedlicher Sinne. So ist es auch mit dem Lernen und Lehren im Internet, auch hier stehen wir erst am Beginn einer eigenen Lehr-Lern-Qualität, einer eigenen medialen Didaktik. Natürlich muss hier geforscht werden, es müssen aber auch Modelle entwickelt werden.

Ein wenig traditioneller scheint es dabei zu sein im Bereich von Beratung. Beratungssysteme und -verfahren sind heute ausgefeilter und ausdifferenzierter als früher. Es bleiben aber die allgemeinen Strukturen von Beratung, das Verhältnis zu Individuen statt zu Gruppen, die Schwierigkeiten des Ausbalancierens von Vorgaben, Unterstützung, kritische Begleitung und Führung. Allerdings: Je bedeutsamer Beratungsstrukturen in Bildungsprozessen werden, sowohl als Bildungsberatung (bei der Bildungsentscheidung) als auch als Lernberatung (bei Lernproblemen), umso wichtiger und folgenreicher werden Differenzierungen in Beratungskonzepten und Beratungsverfahren.

3. Die Diskussionen in der Arbeitsgruppe anhand der eingebrachten Beispiele und Forschungsergebnisse machten deutlich, dass in der Tat hier wichtige Entwicklungen zu verzeichnen sind. Sie zeigten aber auch, dass es Ungleichheiten in der Zeit gibt, wenn so grundlegende Entwicklungen absehbar sind. Traditionelle Verfahren stehen unverbunden neben gänzlich innovativen Zielen, Methoden und Konzepten, und vielfach sind die Begriffe noch nicht entwickelt, um das Neue zu beschreiben. Probleme von Lehren und Lernen im Internet sind kaum mit traditionellen Begriffen des Lernwiderstands, des Lernerfolgs oder der „Störung“ zu definieren. Und beim „Mentoring“ etwa verlassen wir bereits den engeren Bereich des Verhältnisses von Lehren und Beraten und gehen tief hinein in den Kontext von Arbeits- und Sozialprozessen.

Leichter wird die Diskussion durch diese Ungleichzeitigkeiten in der Realität und ihrer begrifflichen Fassung nicht. Vielfach wird man aufpassen müssen, dass man nicht aneinander vorbei redet, wenn es um Probleme und Ziele in diesen Bereichen geht. Professionalität didaktischen Handelns setzt aber voraus, dass man versteht, worüber man spricht, dass man gleiche Begriffe für gleiche Probleme verwendet. Deshalb ist eine intensive Auseinandersetzung über solche Fragen gerade in dem Kernbereich pädagogischer Arbeit, im didaktischen Handeln, außerordentlich nötig.

Ingeborg Stahr

Mentoring und Weiterbildung – zu den Synergieeffekten individualisierten und kollektiven Lernens

Die zunehmend medialen und stark individualisierten Formen der Wissensvermittlung und des Lernens haben zu einem „tief greifenden Gestaltwandel der Erwachsenenbildung“ geführt (Kade 1994, S. 155). Ob am Fernseher oder am Computer, ob auf Reisen, im Museum oder in der Natur, überall kann und soll etwas gelernt werden. Diese „Universalisierung der Erwachsenenbildung“ (ebd.) ist zugleich mit einem wissenschaftlichen Perspektivenwechsel verbunden, der, in klarer Abgrenzung zu einer institutionellen Sichtweise dieses Bereichs, die Aneignungsperspektive des Subjekts und die konkreten Lernbedingungen und -umwelten in den Mittelpunkt stellt. Zu diesem Perspektivenwechsel gehört auch, dass die Bedeutung der *Selbststeuerung und Selbstorganisation* von Lernprozessen sowie *individualisierter Lernarrangements* zu einem zentralen Thema der Erwachsenenbildung geworden sind (vgl. Dohmen 1998, S. 64–66).

Die Schnellebigkeit und der rasche Wandel des Wissens in unserer modernisierten Gesellschaft zwingen das Individuum, sich – entsprechend seinem individuellen Lernbedarf und seinen Bedürfnissen – Lernmöglichkeiten und -räume selbst zu schaffen bzw. diese bewusst aufzusuchen. Der/die Einzelne holt sich das Wissen zu dem Zeitpunkt, in dem Umfang und unter den Lernbedingungen ab, unter denen er/sie es benötigt und in seinen/ihren aktuellen Lebens- und Arbeitskontext integrieren kann. Charakteristisch für solche individualisierten Lernformen sind neben dem Computerarbeitsplatz zu Hause oder im Büro auch professionelle Beratungsverfahren wie Supervision¹, Coaching² und Mentoring.

1. Synergieeffekte individualisierten und kollektiven Lernens

1.1 Mentoring – ein Beratungsverfahren individualisierten Lernens

Für alle drei Beratungsverfahren ist charakteristisch, dass sie sich meistens in einer face-to-face-Beziehung abspielen,³ die auf eine berufsbezogene Unterstützung von Einzelpersonen gerichtet ist. Im Zuge der Entwicklung neuer Managementkonzepte (vgl. Sattelberger 1996) werden solche Beratungsverfahren von Unternehmen und Betrieben als Personalentwicklungsinstrumente eingesetzt. Sie zielen darauf ab,

- die Selbstreflexivität und Selbstwahrnehmung von Beschäftigten im Beruf zu verbessern,
- die Analysefähigkeit beruflicher Beziehungen, Hierarchien, organisatorischer Abläufe, Entwicklungen und Strukturen zu schulen,

- kommunikative und strategische Kompetenzen zu entwickeln,
- innovatives Denken und Handeln zu fördern.

Professionelle Beratungsverfahren fördern einerseits einzelne Beschäftigte in ihrer individuellen beruflichen Entwicklung, andererseits sollen sie – aus der Perspektive des Unternehmens – dazu beitragen, eine möglichst praxis- und arbeitsplatznahe erfolgreiche Umsetzung des Gelernten zu gewährleisten.

Um diesen Bogen zwischen Individualinteressen und unternehmerischer Interessenlage zu schlagen, ist eine besondere Beziehung zwischen „Berater/in“ (Supervisor/in, Coach, Mentor/in) und Proband/in (Supervisand/in, Coachee, Mentee) notwendig, die sowohl auf persönlichem gegenseitigen Vertrauen, Offenheit und Akzeptanz basiert als auch die strukturellen Bedingungen und Interessen des Unternehmens berücksichtigt.

Darüber hinaus wird von einem/einer Berater/in erwartet, dass sie – entsprechend einer modifiziert konstruktivistischen Auffassung des Lernens (Arnold/Siebert 1995; Siebert 1994) – ihre/n Supervisand/in, Coachee, Mentee nicht belehren, sondern für das Gegenüber eine „potentielle Lernmöglichkeit“, einen „Lernanlass“ darstellen. Um vom Anderen tatsächlich etwas lernen zu können, muss ein entsprechendes Anregungs- und Verständigungspotential da sein. Alltagssprachlich könnte man sagen, dass wechselseitig in bestimmten Bereichen ein Erfahrungs- und Kenntnisvorsprung da sein sollte, gegenseitiges Interesse aneinander bzw. eine Verständigung „auf gleicher Wellenlänge“. Einstellungen oder Verhaltensweisen, die professionelle Beratung als einseitige Belehrung oder Unterweisung auffassen, entsprechen nicht der Intention einer subjektorientierten Didaktik, die auf eine Förderung der Selbststeuerungs- und Selbstorganisationspotentiale eines Menschen setzt (vgl. Götz 1995, 1997; Deitering 1995; Dietrich/Fuchs-Brüninghoff u. a. 1999; Brinkmann 2000). Das heißt, die Möglichkeiten einer dialogischen Beratungsbeziehung liegen im Grad der gegenseitigen Verständigungsbereitschaft sowie im differenten, neuen, aber zugleich anschlussfähigen Wissen und Können des Gegenüber.

Obwohl *Mentoring* (vgl. Arhen 1992; Hofmann-Lun/Schönfeld/Tschirner 1998; Segerman-Peck 1994) als subjektorientierte, stark individualisierte Form berufsbezogenen Lernens mit Supervision und Coaching vieles gemeinsam hat, gibt es grundlegende Merkmale, die Mentoring als gesondertes Beratungsverfahren charakterisieren. Ein wesentlicher Unterschied ist, dass es sich bei einem Mentor/einer Mentorin gewöhnlich nicht um eine/n professionell ausgebildete/n Berater/in (Psychologe/in, ausgebildete/r Supervisor/in, Personalberater/in) handelt wie bei Supervision und Coaching, sondern um eine *ehrenamtlich* bzw. freiwillig tätige Person, die meistens über eine lange Berufs- und ggf. Leitungserfahrung verfügt und diese Erfahrung gerne weitergeben möchte.

Mentoring hat bereits eine lange Tradition in Privatwirtschaft, Schule und anderen Organisationen. Auch wenn wir es nicht immer so nennen, so hat fast jede/r von

uns schon einmal einen Mentor oder eine Mentorin gehabt, der oder die sie im beruflichen Werdegang unterstützt und beraten hat. Die meisten Mentoring-Beziehungen kommen oft eher zufällig bzw. *informell* zustande, was sie ebenfalls von anderen Beratungsverfahren unterscheidet. Den Begriff Mentor bzw. Mentorin kennen wir auch aus der zweiten Phase der Lehrer/innen-Ausbildung, in der die Lehramtsanwärter/innen von erfahrenen Berufskolleg/innen an der Schule begleitet werden. Hier ist Mentoring Bestandteil eines offiziellen *formellen* Ausbildungsprogramms.

Auch hinter dem Begriff „old boy's network“ verbirgt sich letztendlich nichts anderes als ein Netzwerk von Mentoren, die – allerdings meistens ausschließlich ihren männlichen beruflichen Nachwuchs – in besonderer Weise fördern. In den USA gibt es seit etwa 15 Jahren deshalb offizielle *Mentoring-Programme für Frauen* (vgl. Segerman-Peck 1994, S. 9), die seit kurzem als spezifische *Frauenfördermaßnahmen* auch von Großunternehmen in Deutschland praktiziert werden. So haben etwa die Deutsche Telekom, die Lufthansa, Volkswagen, die Deutsche Bank und die Commerzbank solche Programme aufgelegt, um Frauen eine größere Chance zu geben, ins Top-Management aufzusteigen (Total E-Quality, H. 3/1999). Denn Gleichstellungsgesetze, Frauenförderprogramme und Frauenbeauftragte haben zwar dazu beigetragen, dass sich der Frauenanteil im mittleren Management durchschnittlich etwas erhöht hat (vgl. Goos/Hansen 1999), die so genannte „gläserne Decke“ versperrt Frauen jedoch häufig den Zugang zu Top-Positionen.

Im Rahmen eines Mentoring-Programms können sich potentielle Interessentinnen als Mentee bewerben. In den meisten Fällen müssen sie sich einem Auswahlverfahren unterziehen, bevor dann aus einem Mentor/innen-Pool der Kontakt zu einem/einer „passenden“ Mentor/in hergestellt bzw. vermittelt wird. Im so genannten *Cross-Mentoring-Verfahren* werden im Austausch geeignete Mentees entsprechenden Mentor/innen aus anderen Unternehmen oder Beschäftigungsbereichen zugeordnet.

Mentoring-Programme gibt es seit kurzem auch für Frauen in der Kommunalpolitik oder in Parteien und für Hochschulabsolventinnen zur Vorbereitung auf eine Hochschulkarriere oder als Unterstützung zum Berufseinstieg (ZWD Nr. 167/2000). In *Kommunalverwaltungen* liegen Erfahrungen mit entsprechenden Mentoring-Programmen bisher kaum vor (vgl. Arhen 1992; Hofmann-Lun/Schönfeld/Tschirner 2000).

Mentoring-Programme für Frauen dienen insbesondere dazu, den vielversprechenden Führungskräfte-Nachwuchs bzw. das weibliche Führungs- und Leitungspersonal im mittleren Management in der beruflichen Karriere individuell zu fördern und zu unterstützen. Mentoring-Programme eignen sich nicht nur besonders gut, um die Innovations- und Kreativitätspotentiale des jungen (*Nachwuchs-*)*Führungspersonals* freizusetzen, sondern auch, um die Mentor/innen anzuregen, neue Ideen zu entwickeln und sie motivational und moralisch an das Unternehmen zu binden.

Mentoring-Prozesse können auch Probleme mit sich bringen, die sich durch die enge Bindung an *eine* Person ergeben (auch wenn ein/e Mentee im Prinzip mehrere Mentor/innen gleichzeitig haben kann). So können Mentor/innen die berufliche Entwicklung ihrer Mentees positiv beeinflussen, sie können aber auch – etwa aus Konkurrenzgründen oder aufgrund von Negativeinschätzungen – auf die berufliche Karriere ihres „Schützlings“ hemmend einwirken. Ob das Führungsverständnis des/der Mentors/in immer den aktuellen Vorstellungen des Unternehmens entspricht, sei ebenfalls dahingestellt. Inhalte, Einstellungen und Werthaltungen des Mentors/der Mentorin bleiben der Intimität des Zweiergesprächs vorbehalten und entziehen sich damit einer umfassenderen Reflexion, Problematisierung und Diskussion, wie dies etwa im Rahmen von Fortbildungen möglich ist.

1.2 Seminaristische Formen kollektiven Lernens

Traditionell seminaristische Formen von beruflicher Fort- und Weiterbildung sind im Vergleich zu individuellen Beratungsverfahren durch ihren Gruppenkontext und -bezug charakterisiert. Lernumgebungen in Seminaren sind komplexer und vielfältiger, als professionelle Beratungsgespräche dies erlauben, und ermöglichen eine größere methodische Vielfalt. Neben verschiedenen Formen des Informationsinputs, der Analyse von Fallbeispielen, des Einübens von Verhaltensweisen durch Trainings und Rollenspiele findet ein umfangreicher Erfahrungs-, Wissens- und Meinungsaustausch sowie ein Feed-back aus den unterschiedlichen Perspektiven der Teilnehmer/innen statt. Seminaristische Lehr-Lernarrangements möchte ich deshalb als Basis *kollektiven Lernens* bezeichnen. Größere Lerngruppen bieten Einzelnen die Möglichkeit, unterschiedliche Meinungen, Einstellungen, Informationen und Sichtweisen miteinander auszutauschen, zu vergleichen, abzugrenzen und zu differenzieren. Sie wirken dadurch einer Vereinseitigung von Perspektiven, Handlungs- und Orientierungsmustern, wie sie vielleicht durch die Person eines einzelnen Mentors/einer Mentorin in einem Beratungsgespräch nahe gelegt werden könnte, entgegen.

Andererseits entstehen in jeder Gruppe Regeln und Gruppennormen, die individuelle Ausprägungen von Personen, Meinungen, Kenntnissen und Erfahrungen und damit Entfaltungs- und Lernmöglichkeiten, neue Ideen, Innovations- und Kreativitätspotentiale Einzelner auch blockieren können, indem sie übergangen und nivelliert werden. Es fehlt der ganz konkrete Praxisbezug zur Arbeitssituation der/des einzelnen Teilnehmenden sowie die Möglichkeit, die Umsetzung des Gelernten in kleinen konkreten Handlungsschritten auszuprobieren, kontrolliert zu begleiten und zu korrigieren, wie dies während eines Mentoring-Prozesses möglich ist.

Gruppennormen sowie allgemeine Lernziele und -inhalte schaffen im positiven Sinne verbindliche Rahmenbedingungen, die den Teilnehmenden Verhaltenssicherheit und Orientierung geben. Während Ziele und Inhalte von Beratungsgesprächen für Außenstehende, d. h. für Arbeitgeber, Kollegen/innen und Vorgesetzte relativ un-

durchschaubar bleiben, sind die Lerninhalte in seminaristischen Formen der Weiterbildung – durch die Erwachsenenbildner/innen und die Unternehmensleitung – besser steuer- und kontrollierbar.

1.3 Synergieeffekte individualisierten und kollektiven Lernens

Auf dem Hintergrund der Möglichkeiten und Grenzen von Mentoring-Programmen stellt sich die Frage, ob nicht die Vorteile beider Lernformen – individualisiertes und kollektives Lernen – in einem gemeinsamen Lernarrangement ergänzend zusammengeführt und die Lernerfolge sowohl für die/den Einzelne/n als auch für das Unternehmen im Sinne von Synergieeffekten potenziert werden können. Von *Synergieeffekten* kann gesprochen werden, wenn verschiedene Kräfte aus unterschiedlichen Systemen bzw. Wissensgebieten zusammenwirken und zur Änderung von Bewegungsformen, Strukturen und Wissen führen. Aus den zunächst ungeordneten Bewegungen ergibt sich – ohne von außen gesetzte Prinzipien – eine neue Ordnung des Lernens (vgl. Greif/Kurtz 1996, S. 40). In diesem Sinne entsteht durch die Zusammenführung individualisierter und kollektiver Lernformen eine neue didaktische Struktur, eine Synthese arbeitsplatzfernen und arbeitsplatznahen Lernens, in das Informationen und Kompetenzen aus unterschiedlichen Wissens- und Handlungssystemen einfließen (wissenschaftliches Wissen, berufliches und biographisches Erfahrungs- und Handlungswissen, Wissen über Organisationsstrukturen).

In *Kommunalverwaltungen*, so belegen Programmanalysen, eigene Erfahrungen und Interviews mit den Mentor/innen des im Folgenden dargestellten Projektes, werden Führungskräfte überwiegend durch arbeitsplatzferne Fortbildungen und gegebenenfalls noch durch eine kurze Einarbeitung durch den/die Vorgesetzte auf ihre Leitungsaufgaben vorbereitet. Inwiefern das in solchem Kontext Gelernte tatsächlich bei der Bewältigung konkreter Führungsaufgaben und komplexer Führungsprobleme hilfreich ist, wird kaum überprüft. Viele Fehler und Umwege im Leitungsgeschäft wären vermeidbar, so äußerten die Mentor/innen im dargestellten Projekt, wenn „junge“ Führungskräfte gleich zu Beginn ihrer neuen Aufgabe kontinuierlich und arbeitsplatznah beraten würden. Daher war auch ein Hauptmotiv im Rahmen des Projektes, sich als Mentor/in zur Verfügung zu stellen, „anderen die Chance zu geben, es besser zu machen“⁴.

2. Das Mentoring-Projekt

2.1 Konzeption und Zielsetzung

Das Mentoring-Projekt (Aug. 1998 bis Dez. 2000) ist aus einer Fortbildung für weibliche Führungskräfte entstanden, die ich mit der und für die Stadtverwaltung Essen zwischen 1993 und 1998 entwickelt und durchgeführt habe. Eine zentrale In-

tion der Führungskräfte-Fortbildung war – neben der Vermittlung von Führungskompetenzen –, die Vernetzung unter den Frauen zu fördern und über drei Fortbildungseinheiten hinaus kleine Projekte bzw. Mitarbeiterinnenzirkel aufzubauen, die den Umbau der Stadtverwaltung zum „Konzern Stadt“ aktiv mitgestalten. So entstand die Idee, als Personalentwicklungsmaßnahme ein Mentoring-Programm – zunächst in Form eines Pilotprojektes im Jugendamt der Stadt – durchzuführen mit dem Ziel, es später als dauerhafte Maßnahme in das Personalentwicklungskonzept der Stadt zu integrieren. Aus der Perspektive einer Verbesserung der Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern bzw. der Strategie des Gender-Mainstreaming (vgl. Bergmann 1999, S. 2–5) sollte das Mentoring-Programm – unter Einbeziehung *beider* Geschlechter – auch dazu beitragen, besonders Frauen zur und in der Übernahme von Führungsaufgaben zu ermutigen und zu unterstützen.

Das Mentoring-Projekt richtete sich an *Frauen und Männer* (Mentees), die gerade eine *Führungsfunktion* neu übernommen haben und zur Unterstützung ihrer Tätigkeit von erfahrenen Führungskräften als Mentor/innen ein Jahr lang begleitet wurden. Konkretes Ziel des Mentoring-Programms war es, „junge“ Führungskräfte in der Bewältigung ihrer Aufgaben und ihrer neuen Rolle zu unterstützen. Die Beratungsgespräche wurden von einer einleitenden Fortbildung, einem vorbereiteten strukturierten Zwischentreffen zum Erfahrungsaustausch und zur Problembearbeitung sowie einem Abschlusstreffen begleitet. Für das Programm ergaben sich folgende allgemeine Handlungsziele:

- Herstellen der Bedingungen, die Mitarbeitern/innen den Aufstieg in Führungspositionen erleichtern,
- Aufbau von Führungskompetenzen bei den Mentees,
- Weiterentwicklung der Führungskompetenzen der Mentor/innen,
- Chancengleichheit der Geschlechter in Führungspositionen (Essener Partnerschaft Hochschule u. Kommune, Essen, Mai 2000, S. 33).

Synergieeffekte für das Lernen wurden durch das methodisch-didaktische Ineinandergreifen der individualisierten und kollektiven Lernformen in zweierlei Hinsicht erhofft:

- Fortbildungen bzw. Zwischen- und Abschlusstreffen sollten – vor allem durch den inhaltlichen Austausch innerhalb der Gruppen – den Beteiligten Sicherheit in der Strukturierung ihrer Mentoring-Gespräche, in der eigenen Rolle als Mentor/in oder Mentee und im Führungsverständnis geben,
- diese Stabilisierungseffekte sollten sich auf die Mentoring-Gespräche und den Transfer der individuellen Handlungsschritte in die jeweilige berufliche Praxis auswirken.

Überprüft wurden die Ergebnisse anhand von Leifadeninterviews, mit denen sich die Teilnehmer/innen während der Fortbildungen/Zwischen-/Abschlusstreffen ge-

gegenseitig selbst interviewt haben. Darüber hinaus wurden von den Mentoring-Paaren Evaluationsbögen ausgefüllt, in denen Angaben zu Anzahl, Zeit, Setting, Thema, Problem, Lösungsvorschlag und Umsetzung der einzelnen Mentoring-Treffen gemacht wurden. Jede Fortbildung/jedes Treffen wurde in Bezug auf Ablauf und Berufstransfer mit Hilfe eines Feedback-Bogens überprüft.

Das Pilotprojekt ist inzwischen abgeschlossen und wird derzeit ausgewertet. Da die positiven Lerneffekte der Mentor/innen und Mentees die Erwartungen weit übertrafen, ist beabsichtigt, das Programm in weitere Amts- bzw. Fachbereiche der Stadt zu übernehmen.

2.2 Ablauf und Durchführung

Im August 1999 (*Vorlaufphase*) fand zunächst eine Informationsveranstaltung statt, zu der alle 103 Führungskräfte des Jugendamtes der Stadt Essen eingeladen wurden. Mehr als die Hälfte (59 Personen) bekundeten nach einer Befragung ausdrücklich Interesse an Mentoring (Schreiben v. 24.8.1999), 22 Personen stellten sich als Mentor/in, 16 als Mentee zur Verfügung. Letztendlich kamen 12 Tandems zustande, zwei Mentorinnen betreuten jeweils eine weitere Mentee. Für den Leitungsbereich eher ungewöhnlich ist, dass unter den Mentoren nur zwei, in der Gruppe der Mentees nur drei männliche Vertreter waren, was darauf zurückzuführen ist, dass der Jugendamtsbereich eine typische „Frauendomäne“ ist, in der eine große Zahl von Kindertagesstättenleiterinnen und leitenden Sozialarbeiterinnen bzw. deren Stellvertreterinnen tätig sind. Zwei Mentorinnen und ein Mentor kamen aus der Zentralverwaltung, so dass sich hier ein innerstädtisches Cross-Mentoring ergab. Die offizielle Inanspruchnahme eines Mentors/einer Mentorin im Rahmen des Programms war auf ein Jahr (Jan. bis Dez. 2000) begrenzt (schriftlicher Kontrakt).

Nach der Vorlaufphase mit Informationsveranstaltung, Rekrutierung der Mentees und Mentor/innen sowie der Bildung der 12 (+ 2^s) Tandems fanden zu Beginn des Jahres 2000 (*Einführungsphase*) zwei *einführende Fortbildungen* (1- bis 2-tägig) jeweils für die Gruppe der Mentor/innen und Mentees getrennt voneinander statt. In diesen Fortbildungen wurde geklärt (mit Leitfaden, Rollenspiel, Simulation), was unter Mentoring zu verstehen ist und wie solche Gespräche vorbereitet und strukturiert werden sollten (Ablauf, Gesprächsstil, Überprüfung des Gelernten). Es wurde thematisiert, was für Motive, Fähigkeiten und Erfahrungen beide Seiten in den Mentoring-Prozess einbringen und welche Erwartungen aneinander existieren. Mögliche Probleme, die in der Zusammenarbeit zwischen Mentor/in und Mentee auftreten könnten, wurden antizipiert. Den Teilnehmenden wurden Controlling- bzw. Evaluationsinstrumente für die einzelnen Mentoring-Gespräche an die Hand gegeben, um die Lerneffekte und Umsetzungsschritte in berufspraktisches Handeln während der Mentoring-Phase festhalten zu können. Mit Bezug auf die „Leitsätze zur Führungs- und Managementqualität der Stadt Essen“ wurde das eigene Führungsverständnis diskutiert und problematisiert.

Etwa ein halbes Jahr nachdem die ersten *Mentoring-Gespräche* stattgefunden hatten (*Hauptphase*), fand ein *gemeinsames Zwischentreffen* (1/2-tägig) der Mentor/innen bzw. der Mentees – wiederum gruppenintern – zu einem ersten Erfahrungsaustausch statt. Mit Hilfe eines strukturierten Interview-Leitfadens wurden Erfahrungen, u. a. zum sozialen Klima in den Mentoring-Beziehungen, zu den Lerneffekten der einführenden Fortbildung für den Mentoring-Prozess und zu den Lerneffekten der Mentoring-Gespräche für die berufliche Praxis ausgetauscht und gegenseitig schriftlich in Stichworten festgehalten. Aufgetretene Probleme wurden thematisiert und gemeinsam Handlungsmöglichkeiten erörtert. Darüber hinaus wurden die Motive und Erwartungen, die in Zusammenhang mit der Mentoring-Beziehung in der einführenden Fortbildung von beiden Gruppen getrennt geäußert wurden, in einer vergleichenden Auswertung wieder in die Gruppen als Information und zur gemeinsamen Orientierung hineingegeben.

Nach einem weiteren halben Jahr, während dem die Mentoring-Gespräche fortgesetzt wurden,⁶ fand dann ein *gemeinsames Abschlusstreffen von Mentees und Mentor/innen* (*Abschlussphase*) statt, bei dem – wiederum in Form eines strukturierten Partner/innen-Interviews sowie in Gruppengesprächen – eine Gesamtauswertung des Mentoring-Projektes erfolgte.

2.3 Ergebnisse

Im Rahmen dieses Beitrages kann nur auf einige Aspekte der Gesamtauswertung eingegangen werden, zumal die Endauswertung noch nicht vollständig abgeschlossen ist. Zunächst möchte ich auf die Aspekte eingehen, die von den Mentor/innen und Mentees als hilfreiche und unterstützende Lerneffekte der Fortbildungen für ihre Mentoring-Beziehung angegeben wurden:

Lerneffekte der Fortbildungen und Zwischentreffen

Die Ergebnisse der nach einem halben Jahr durchgeführten Partner/innen-Interviews⁷ innerhalb der Gruppe der Mentor/innen ergaben (*Zwischentreffen*), dass ihnen die *einführende Fortbildung* vor allem geholfen hatte,

- die Gesprächsabläufe mit ihren Mentees, aber auch mit eigenen Mitarbeiter/innen methodisch gut zu planen,
- sich über die eigene Rolle als Mentor/in Klarheit und Sicherheit zu verschaffen,
- sich darüber klar zu werden, dass es sich um einen gegenseitigen Lernprozess handelt,
- sich mit Kolleg/innen bzw. anderen Mentor/innen ausführlich auszutauschen.

Für die *Mentees* waren die Lerneffekte⁸ der *vorbereitenden Fortbildung* offenbar weniger relevant als für die Mentor/innen. Allerdings hatten doch mehrere den Eindruck, dass aufgrund der Fortbildung

- die eigenen Erwartungen im Mentoring-Gespräch besser konkretisiert werden konnten,
- ein Bewusstwerden der eigenen Themen angeregt wurde,
- eine konkrete Vorbereitung von Themen auf die Mentoring-Gespräche erfolgt war.

Für den organisatorischen Ablauf fühlten sie sich offensichtlich weniger verantwortlich als die Mentor/innen. Ebenso war der Austausch untereinander während der Fortbildung für die Mentees nicht so bedeutsam wie für die Mentor/innen.

Auch in der Gesamtauswertung des Abschlusstreffens bestätigte sich, dass die Mentor/innen aus der vorbereitenden Fortbildung und aus dem Zwischentreffen eine große methodische Unterstützung zur Vorbereitung, Strukturierung und Durchführung der Gespräche zogen und in Bezug auf ihre eigene Rolle als Mentor/in sicherer wurden. Der gegenseitige Austausch während des Zwischentreffens wurde als hilfreiche Reflexion und Bestätigung des eigenen Verhaltens erlebt.

Die Mentees bestätigten, dass ihnen die Zielsetzung des Mentorings und die eigenen Erwartungen und Probleme durch die erste Fortbildung klarer wurden, während der Erfahrungsaustausch für sie weniger relevant war.

Lerneffekte der Mentoring-Gespräche

Aus den *Mentoring-Gesprächen*, die durchschnittlich einmal im Monat stattfanden und durch Telefongespräche ergänzt wurden, ergab sich *in der Zwischenauswertung* für die *Mentor/innen* vor allem⁹ die Möglichkeit,

- einmal Zeit zu haben, die eigene Führungsrolle zu reflektieren,
- durch das Zuhören von guten Ideen und Ansätzen des Mentees für die eigene Praxis zu profitieren und sich von Routinen zu lösen,
- der Mentee einen angstfreien Raum zum Sprechen und Austauschen von Erfahrungen zu geben.

Hauptsächlich scheinen die *Mentees* aus den Mentoring-Gesprächen gelernt zu haben, 10 von 12 Teilnehmenden gaben in der ersten Befragung an, dass die Gespräche ihnen insbesondere geholfen haben,

- Probleme aufzuzeigen, zu strukturieren und in praktische Handlungsschritte umzusetzen, auch in Bezug auf den Umgang mit Organisations- und Machtstrukturen,
- mehr Sicherheit in Leitungsfunktionen zu erwerben und den eigenen Verantwortungsbereich eingrenzen zu können,
- Rollenklarheit im Hinblick auf die eigene Position und in Bezug auf den Umgang mit Mitarbeiter/innen zu bekommen.

Die *Abschlussauswertung* nach einem Jahr ergab, dass sich die positiven Erfahrungen für Mentor/innen und Mentees durch den *Mentoring-Prozess* weiter gefestigt hatten. Die *Mentor/innen* sahen sich in ihrer Rolle als Mentor/in und Führungskraft bestätigt und stabilisiert und konnten vor allem im Bereich der Gesprächsführung und des Umgangs mit Mitarbeiter/innen zusätzliche Lern-/Trainingseffekte bei sich feststellen. Bei den *Mentees* trat im weiteren Verlauf des Mentoring-Prozesses eine Stabilisierung der neu erworbenen Kompetenzen und der eigenen Leitungsrolle ein. Nach eigenen Angaben gewannen sie mehr Sicherheit im Leitungsgeschäft, Vertrauen zu den eigenen Kompetenzen und Mut zum Handeln. Sie wurden selbstbewusster im Umgang mit Problemen und Konflikten, hatten mehr Durchblick in den Organisationsstrukturen und konnten eine Verbesserung ihrer Gesundheit durch ein verbessertes Arbeitsklima feststellen.

Alle *Mentoring-Beziehungen* wurden in den Befragungen positiv bis sehr positiv bewertet. Sie wurden u. a. als hilfreich, entlastend und konstruktiv bezeichnet.

3. Resümee: Synergieeffekte individualisierten und kollektiven Lernens

Die Äußerungen der Teilnehmer/innen legen die Vermutung nahe, dass sich durch die Kombination kollektiver und individualisierter Lernformen im Rahmen des Mentoring-Programms für Führungskräfte die Lerneffekte – etwa gegenüber rein seminaristischen Lernangeboten (vgl. Interview Me Nr. 4) oder isolierten Mentoring-Gesprächen – potenzieren und Synergieeffekte des Lernens in vielfältiger Weise entstehen. Zwar wurde im Rahmen des Mentoring-Projektes keine Vergleichsstudie durchgeführt, aber sowohl die Mentor/innen als auch die Mentees gaben an, dass sie das Mentoring-Programm in dieser Kombination „als ideale Form der Personalentwicklung“, „eine Rarität in der Kommunalverwaltung“, „als ausgesprochen hilfreiches Mittel zur Förderung und Qualifizierung von (Nachwuchs-)Führungskräften“ (Zitate Interview Mr Nr. 8,7,2) und als „große Hilfe für Personen mit Unterstützungs- und Beratungsbedarf durch den offiziellen Rahmen“ (Me Nr. 5) beurteilen.

Insbesondere die Mentor/innen betonten, dass ihnen die vorbereitende Fortbildung und das Zwischentreffen die Möglichkeit gaben, sich auf die Mentoring-Gespräche innerhalb der eigenen Gruppe vorzubereiten, Erfahrungen auszutauschen und Probleme anzusprechen. Die Mentor/innen partizipierten von den gemeinsamen Übungen der Gesprächsabläufe (Rollenspiel, Simulation), dem Feedback und den Diskussionen um das eigene bzw. kommunale Führungsverständnis und gewannen Klarheit in ihrer Rolle als Mentor/in. Auch die Mentees konnten ihre Rolle klären, Handlungsstrategien und Verbindlichkeiten zur Vorbereitung der Gespräche festlegen und ihre Erwartungen und Motive mit denen der Mentor/innen (anonym in der Mentor/innen-Fortbildung festgehalten) vergleichen.

Die kollektiven Lernprozesse in den Fortbildungen und Zwischentreffen gaben den Mentor/innen und Mentees in unterschiedlicher Weise Stabilität und Sicherheit in

der Durchführung der Mentoring-Gespräche, die dadurch zielorientiert und praxis- bzw. arbeitsplatznah geführt werden konnten. Mit Hilfe der entwickelten Evaluations- und Controllinginstrumente konnten die einzelnen Handlungsschritte in den Mentoring-Gesprächen gemeinsam erörtert und deren Umsetzung in die Berufspraxis überprüft werden. Die Synergieeffekte zwischen Mentoring-Prozess und begleitenden Fortbildungen führten über einen Prozess der Verunsicherung zu neuen Verbindlichkeiten und Strukturen des Lernens, aus denen die beteiligten Mentor/innen und Mentees einen großen Teil ihrer individuellen Handlungssicherheit und strukturellen Unterstützung bezogen.

Die Fortbildungen boten darüber hinaus die Möglichkeit – im Interesse der Leitungsebene der Stadt –, unter den Führungskräften eine produktive Auseinandersetzung mit den neuen Führungsleitsätzen der Stadtverwaltung anzuregen und Lernprozesse in Gang zu setzen, ohne die Vertrautheit und Anonymität der Mentoring-Gespräche im Einzelnen zu berühren. Synergieeffekte des Lernens entstehen also in vielfältiger Weise.

Anmerkungen

- 1 *Supervision* (vgl. Belardi 1992; Fatzer 1998; Fuchs-Brüninghoff u. a. 1990; Pühl 1999) ist ursprünglich bereits Ende des 19. Jahrhunderts in den USA aus dem Bemühen um eine Professionalisierung der sozialen Arbeit entstanden und zielt primär auf die Lösung von Konflikten im Umgang mit der Klientel, mit Kolleg/innen und organisatorischen Abläufen.
- 2 Den Begriff *Coaching* (vgl. Angermeyer 1997; Böning 1995; Fischer/Graf 1998; Loos 1991; Reischmann 1991) kennen wir vor allem aus dem Bereich des Sports. In größeren Wirtschaftsunternehmen dient das Coaching dazu, Führungskräfte und Mitarbeiter/innen in höheren Positionen bei der Bewältigung ihrer beruflichen Aufgaben zu unterstützen.
- 3 Eine Ausnahme bildet die Teamsupervision, bei der es um Konfliktbewältigung und Zusammenarbeit eines ganzen Arbeitsteams geht (vgl. Belardi 1992, S.101–125).
- 4 Von 12 Mentor/innen nannten 8 diesen Grund in einem offenen Interview.
- 5 Zwei Mentorinnen hatten je zwei Mentees.
- 6 Drei Mentoring-Kontakte wurden vorzeitig abgebrochen (Schwangerschaft, Beurlaubung).
- 7 Alle 10 Mentor/innen, die an dem Zwischentreffen teilnahmen, nannten positive Effekte.
- 8 Nur 4 von 10 Mentees, die an dem Gruppentreffen teilnahmen, nannten positive Effekte.
- 9 Hierbei handelt es sich um die am häufigsten genannten Motive.

Literatur

- Angermeyer, Hans-Christoph: Coaching – eine spezielle Form der Beratung. In: Zeitschrift Führung und Organisation. 1997, H. 2, S. 105–110
- Arhen, G.: Mentoring in Unternehmen. Partnerschaft zur erfolgreichen Weiterentwicklung. Landsberg 1992
- Arnold, Rolf/Siebert, Horst: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler 1995
- Belardi, Nando: Supervision. Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung. Paderborn 1992

- Böning, Uwe: Coaching für Manager. In: Rosenstiel, Lutz von/Regnet, Erika/Domsch, Michel (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. Stuttgart 1995, S. 243–252
- Brinkmann, Dieter: Moderne Lernformen und Lerntechniken in der Erwachsenenbildung. Formen selbstgesteuerten Lernens. Bielefeld 2000
- Deitering, Franz G.: Selbstgesteuertes Lernen. Göttingen 1995
- Dietrich, Stephan/Fuchs-Brüninghoff u. a.: Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/M.: DIE 1999
- Dohmen, Günther: Das „selbstgesteuerte Lernen“ und die Notwendigkeit seiner Förderung. In: Derichs-Kunstmann, Karin u. a. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M.: DIE 1998, S. 64–69
- Fatzer, Gerhard (Hrsg.): Supervision und Beratung: ein Handbuch. 8. Aufl., Köln 1998
- Fischer, Michael/Graf, Pedro: Coaching. Ein Fernworkshop. Alling 1998
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth, u. a.: Supervision in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: Päd. Arbeitsstelle des DVV 1990
- Goos, Gisela/Hansen, Katrin: Frauen in Führungspositionen. Erfahrungen, Ziele, Strategien. Münster, New York, München, Berlin 1999
- Greif, Siegfried/ Kurtz, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen 1996
- Götz, Klaus: Organisation und Selbstorganisation des Lernens. In: Derichs-Kunstmann, Karin u. a. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M. 1995, S. 38–49
- Götz, Klaus: Management und Weiterbildung. Führen und Lernen in Organisationen. Baltmannsweiler 1997
- Hofmann-Lun, Irene/Schönfeld, Simone/Tschirner, Nadja (Projektteam des DJI): Mentoring für Frauen in Europa. Eine Strategie der beruflichen Förderung von Frauen. Augsburg 1998
- Hofmann-Lun, Irene/Schönfeld, Simone/Tschirner, Nadja (Red.): Mentoring für Frauen in der Öffentlichen Verwaltung und in Körperschaften des Öffentlichen Rechts. Dokumentation zum Workshop v. 10.–11.4.2000 in Frankfurt/M., München: DJI 2000
- Kade, Jochen: Offene Übergänge. Zur Etablierung der Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, Basel 1994, S. 147–162
- Loos, W.: Coaching für Manager: Konfliktbewältigung unter vier Augen. 2. Aufl., Landsberg 1991
- Pühl, Harald (Hrsg.): Handbuch der Supervision: Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation, Bd. 3. Berlin 1999
- Reischmann, Jost: „Das bisschen Pädagogik kommt dann von selbst ...“ Optimierte betriebliche Weiterbildung durch Coaching. In: Grundlagen der Weiterbildung 1991, H.1, S. 11–17
- Sattelberger, Thomas (Hrsg.): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden 1996
- Segerman-Peck, Lily M.: Frauen fördern Frauen. Netzwerke und Mentorinnen. Ein Leitfaden für den Weg nach oben. Frankfurt/M., New York 1994
- Siebert, Horst: Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt/M. 1994
- Total E-Quality Deutschland e. V. (Hrsg.): Newsletter. Bad Kissingen. 1999, H. 3
- ZWD-Übersicht: Mentoring-Programme. Zweiwochendienst Frau und Politik, Nr. 167 v. 19. Dez. 2000, S. 5–8

Markus Höffer-Mehlmer

Didaktik des Ratschlags – Zur Methodologie und Typologie von Ratgeber-Büchern

Neben denjenigen Formen der Erwachsenenbildung, bei denen Erwachsene zu organisiertem Lernen zusammentreffen, stoßen mediale Wege der Vermittlung, des Lehrens und Lernens immer wieder auf Interesse. Dies begann nicht erst mit den Lesegesellschaften und Büchereien der Aufklärungszeit und wird mit dem derzeitigen, häufig mit Emphase vorgebrachten Interesse an ‚Bildung mit neuen Medien‘ nicht enden. Eine Variante des Lernens mit Medien sind sogenannte Ratgeber-Bücher, die im Mittelpunkt meines Beitrags stehen. Ich werde zunächst einige typologische Anmerkungen zur Ratgeberliteratur machen und dann auf didaktische und methodische Fragen des schriftlichen Ratgebens am Beispiel von Benimm-, Rhetorik- und Erziehungsratgebern eingehen.

1. Zur Typologie: Ratgeber als technologische Sachbücher

Ratgeber gehören zur Gruppe der Sachbücher. Als ‚Sachbuch‘ gilt „jedes allgemeinverständliche und weitverbreitete Buch, das einen bestimmten Sachgehalt aus Natur- und Geisteswelt ... in zugleich belehrender und unterhaltsamer Form übersichtlich, leichtverständlich und geschickt aufgemacht darstellen und die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung in kleiner Scheidemünze weiterreichen will“ (Wilpert 1979, S. 708) Voraussetzung hierfür ist die Herausbildung einer breiten Lese-Öffentlichkeit auf der einen und die Segmentierung in wissenschaftlich bzw. beruflich differenzierte Fachöffentlichkeiten auf der anderen Seite. Gegenüber dem Fachbuch soll mit dem Sachbuch ein breiteres Publikum erreicht werden, vom belletristischen Werk unterscheidet es sich dadurch, dass es hier im weitesten Sinne um die Vermittlung von Informationen geht. Die Bezeichnung ‚Sachbuch‘ hat sich zwar erst nach 1945 verbreitet, die damit bezeichnete Literaturform lässt sich aber bis zum ‚populärwissenschaftlichen Buch‘ des 19. Jahrhunderts und den Populärwerken der Aufklärungszeit zurückverfolgen (vgl. Schenda 1970, S. 32ff.). Der im anglo-amerikanischen Sprachraum üblichen Unterscheidung von ‚Fiction‘ und ‚Non-Fiction‘ folgend ist das Sachbuch dem Non-Fiction-Bereich zuzuordnen.

Innerhalb der Gruppe der Sachbücher stellen Ratgeber eine Unterform derjenigen Bücher dar, in denen es nicht nur um Wissen im Allgemeinen, sondern um in irgendeiner Form verwendbares Wissen geht. In dieser Gruppe finden sich Bücher über Themen wie allgemeine gesunde Ernährung, Hausbau, Steuererklärungen oder Hundezucht. Da hier nicht nur über Sachverhalte informiert wird, sondern auch Techniken, Verfahren angeboten werden, mit denen bestimmte Ziele

erreicht werden sollen, handelt es sich bei Ratgebern um technologische Sachbücher.¹

Innerhalb der Gruppe der technologischen Sachbücher gibt es eine Untergruppe von Werken, in denen es um soziales Handeln geht, das „seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird,“ (Weber 1980, S. 1). Neben Management-Ratgebern oder Lebenshilfe-Bücher zählen unter anderem Werke der folgenden Themenbereiche zur Gruppe der Ratgeber für soziales Handeln:

- Für Ratgeber ‚über den Umgang mit Menschen‘ wird seit Adolph Freiherr von Knigges gleichnamigem Werk (Knigge 1878, erstmals 1788) häufig die Bezeichnung ‚Knigge‘ verwendet. Knigges Ratgeber zeigt deutlich, dass es bei derartigen Büchern um die Vermittlung von Normen und Regeln des Umgangs in verschiedenen sozialen Situationen und zwischen Angehörigen jeweils gleicher oder auch verschiedener sozialer bzw. Geschlechtergruppen geht und nicht nur um Themen wie den richtigen Gebrauch des Fischbestecks. Norbert Elias hat sich daher in seinen Überlegungen zum ‚Prozess der Zivilisation‘ als Zusammenspiel von abnehmender Außensteuerung zugunsten wachsender Innensteuerung und Sublimierung in hohem Maße auf Werke dieses Genres bezogen.² Eine wesentliche Funktion derartiger Werke besteht offenbar darin, Schutz vor der Verletzung von „Verhaltensnormen,“ und den daraus resultierenden „möglichen Sanktionen,“ (Krumrey 1984, S. 21) zu bieten.
- Bei Ratgebern für die Gestaltung von Reden und Gesprächen reichen die Traditionslinien bis zu den Rhetorik-Lehren der Antike zurück. Hier geht es um Rede- und Gesprächs-Ratschläge für verschiedene Anlässe und Gelegenheiten, bei denen der Ratsuchende andere für sich und seine Anliegen gewinnen will. In den einschlägigen Werken „dominieren eindeutig die Gebrauchswertversprechen, die auf das Erreichen von Führungspositionen bzw. auf Führungserfolg bezogen sind,“ (Bremerich-Vos 1991, S. 54), das „demokratiethoretische Raisonement,“ (ebd., S. 55) ist demgegenüber deutlich schwächer vertreten.
- Außerordentlich breit gefächert, mit vielen Titeln und in hohen Auflagen vertreten sind Erziehungsratgeber für Eltern,³ deren Tradition unter anderem auf die Hausväterliteratur und auf kinderheilkundliche Kompendien zurückgeht.⁴ Mit diesen Büchern sollen Eltern bei der Erziehung und Pflege ihrer Kinder beraten werden. Neben allgemeinen Werken gibt es mittlerweile eine Fülle spezieller Ratgeber für bestimmte Altersstufen, Bereiche oder Probleme.

Bei diesen Werken von ‚technologischen Sachbüchern für soziales Handeln‘ zu sprechen, ist insbesondere hinsichtlich der letztgenannten nicht unproblematisch. Auch wenn es bei den jeweils vermittelten Ratschlägen sicherlich nicht um ‚Technologie‘ im Sinne eines anwendbaren und mit Sicherheit zum Erfolg führenden Regel- und Maßnahmenwerks geht, werden diese Bücher doch im Regelfall freiwillig und daher nur dann erworben, wenn sie in irgendeiner Weise Nutzen oder

Gebrauchswert versprechen. Insofern handelt es sich um technologische Sachbücher.

2. Zu didaktischen und methodischen Aspekten des Ratgebens

Von den Ratgeber-Autoren werden bewusst bestimmte Themen aus dem jeweiligen Feld ausgewählt und strukturiert dargeboten. Bei dieser Reduktion und Reproduktion ihres Themas handeln die Autoren in didaktischer Absicht und methodisch geordnet.⁵ Sie versuchen, sich in die Lage ihrer Leser zu versetzen und deren Interessen und Bedürfnisse zu antizipieren. Obwohl mit Ratgebern, wie in der Massenkommunikation generell, nur eine Einwegkommunikation möglich ist, kann man daher von einer „virtuelle(n) Rückkopplung“ (Schulz 1990, S. 110) sprechen.

Rat geben ist zunächst einmal Vermittlung von Informationen, die je nach Themengebiet unterschiedlichen Quellen entstammen können. Im Hinblick auf die drei gewählten Beispiele ergibt sich folgendes Bild:

- Die Autoren von Manierenbüchern bereiten tradierte und gebräuchliche Formen des Umgangs für die Leserschaft auf. Dabei findet gewissermaßen ein Unterricht in denjenigen gesellschaftlichen Verkehrsformen statt, die im Kontext von Geschlechter-, Alters- und Rangunterschieden und im Verhältnis von Intimität und Distanz gelten bzw. gelten sollen.
- In Ratgebern für die Rede- und Gesprächsgestaltung wird, wie Bremerich-Vos gezeigt hat, zwar der Anschluss an antike Vorbilder und die „Tradition populärer Aufklärung,“ (Bremerich-Vos 1991, S. 15) gesucht, doch bestimmen vor allem Alltagstheorien und Geschmacksurteile die Ratschläge.
- Bei Erziehungsratgebern für Eltern wird die Autorenschaft von einem Typus dominiert, den man als den beruflich qualifizierten und in der Kindererziehung erfahrenen Praktiker bezeichnen kann, d. h., in den meisten Fällen beziehen sich Ratgeber-Autoren auf Berufswissen und auf eigene Erziehungserfahrungen als Väter bzw. Mütter. Vor diesem Hintergrund lassen sich mehrere Quellen der verbreiteten Informationen unterscheiden: Alltagswissen, (medizinisches, psychologisches oder pädagogisches) Wissenschaftswissen und Wissen, das die Autoren – viele sind Ärzte, Lehrer oder in neuerer Zeit auch Psychologen – bei Ausübung ihres Berufs gewonnen haben.

Aufgrund der im Verhältnis zu den beiden erstgenannten Gruppen größeren Bedeutung wissenschaftlicher Erkenntnisse spielt das Popularisierungsmotiv in Erziehungsratgebern eine größere Rolle als in Manierenbüchern oder Rhetorik-Ratgebern. Dem Leser wird in diesen Fällen häufig versprochen, dass ihm wissenschaftliche Erkenntnisse gewissermaßen ins Allgemeinverständliche übersetzt werden, wie dies der Autor des ‚Englischen Kinderarztes‘ bereits im 18. Jahrhun-

dert ankündigte: „Auch wissen wir, daß schon sehr viel und viel Gutes von den Kinderkrankheiten geschrieben worden ist; demohnerachtet sind wir aber auch überzeugt, daß unser englischer Kinderarzt nicht überflüssig seyn werde. Die meisten über diese Krankheiten abgefaßten Schriften sind zu weitläufig und zu gelehrt, und schwer geschrieben, als daß Unerfahrene daraus Kenntnisse erwerben, und die erlernten Regeln in Ausübung bringen könnten“ (Der englische Kinderarzt 1786, S. 2).

Ratgeben als Popularisierung wissenschaftlichen Wissens folgt im Wesentlichen curricularen Überlegungen und beginnt mit den grundlegenden didaktischen Fragen nach der Auswahl dessen, was ratgebend vermittelt werden soll, und den Zielen, die mit dem Rat erreicht werden sollen. Die Fülle dessen, was die jeweilige Wissenschaft an Erkenntnissen und Empfehlungen bereit hält, wird im Hinblick darauf reduziert, was inhaltlich gewusst und was formal beherrscht werden soll. Beides ist miteinander verknüpft.

Wenn es im Wesentlichen um die Vermittlung von Informationen geht, herrscht in der Ratgeberliteratur ein referierender Stil vor. Die Frage, wie die Verständlichkeit von Texten gefördert werden kann, ist bereits seit langem Gegenstand rhetorischer Überlegungen und Ratschläge (vgl. hierzu Bremerich-Vos 1991, insbes. S. 150ff.), in den letzten Jahren wurde sie im Rahmen der sogenannten ‚Verständlichkeitsforschung‘ untersucht, bei der Grundsätze für die Optimierung von Texten untersucht wurden (vgl. hierzu Groeben 1978; Langer/Schulz v. Thun/Tausch 1999). Als wesentliche Merkmale, die das Verstehen von Texten fördern, gelten danach: Einfachheit (weitgehender Verzicht auf Fachbegriffe und Fremdwörter, Vermeidung von Schachtelsätzen zu Gunsten kurzer Sätze etc.), klare Gliederung und Ordnung, Kürze und Prägnanz (allerdings auch eine gewisse Redundanz) sowie der Einsatz von Hilfsmitteln zur Weckung bzw. Steigerung der Aufmerksamkeit, wozu die Verwendung von Vergleichen, Sprachbildern etc. ebenso gehört wie die Textergänzung durch Illustrationen, Schaubilder und Ähnliches. Für die Frage der Verständlichkeit und die Auswahl aus diesem Spektrum ist entscheidend, welches Lesepublikum mit dem jeweiligen Text erreicht werden soll.

So lässt sich nur mit Blick auf die vermutlichen Vorkenntnisse und sonstigen Voraussetzungen der angestrebten Leserschaft entscheiden, welche Aspekte breit behandelt werden sollen und wo kurze Hinweise oder Andeutungen genügen, ob einzelne Begriffe vermutlich unbekannt sind und der Umschreibung oder Erläuterung bedürfen oder ob solche Umschreibungen zur Trivialisierung des Textes und damit zu seiner Entwertung in den Augen der Leserschaft führen. Als Schreiber von Sachbüchern bemühen sich Ratgeber-Autoren im Allgemeinen um Verständlichkeit, sie wollen ein breites Publikum erreichen und verzichten daher zum Beispiel häufig auf Fachbegriffe oder führen sie mit Erläuterungen versehen ein.

Anders als in der Fachliteratur ist es in der Sachliteratur generell durchaus verbreitet, die Leserschaft direkt anzusprechen. Sich den Lesern zuzuwenden, liegt immer

dann nahe, wenn es darum geht, von möglichst vielen gelesen und verstanden zu werden. Dies gilt für Ratgeber, in denen es um ‚technologisches‘, also in irgendeiner Form verwertbares und in Handeln einfließendes Wissen geht, noch stärker als für rein informierend-unterhaltsame Sachbücher, insbesondere dann, wenn es um soziales Handeln geht. Den Autoren steht es frei, von sich selbst in der ersten Person Singular zu berichten, den Leser duzend in der zweiten Person anzusprechen, in der dritten Person (Singular wie auch Plural) zu referieren bzw. sich dem einzelnen Leser siezend zuzuwenden, die Leserschaft und sich selbst unter dem ‚Wir‘ der ersten Person Plural zusammenzufassen oder sich in der zweiten Person Plural an die Leser als Kollektiv zu wenden. Dem Ratgeber-Autor stehen prinzipiell sechs grammatische Formen zur Verfügung, auf deren Gebrauch wie auch deren Implikationen hier kurz eingegangen werden soll.

- Auf die erste Person Singular greifen Autoren unter anderem dann zurück, wenn sie von eigenen privaten oder beruflichen Erfahrungen, von eigenen Forschungen berichten bzw. Erlebnisse erzählen. Manchmal dient die erste Person aber auch dazu, sich in die Person des Lesers zu versetzen.
- Mit der ersten Person Plural wird eine Gemeinsamkeit zwischen demjenigen, der sie verwendet, und der Zuhörerschaft/Leserschaft hergestellt. Damit kann Aufrufen oder Ermahnungen besonderes Gewicht verliehen werden.
- In vielen Fällen sprechen Ratgeber-Autoren ihre Leser direkt an. Bei der Anrede haben sie die Wahl zwischen ‚Du‘ (bzw. ‚Ihr‘) und ‚Sie‘, eine Wahl, die das Verhältnis zum Leser in erheblichem Maße prägt. In sozialer Hinsicht lassen sich zwei Dimensionen pronominaler Anredeformen unterscheiden. „Die Verwendung von Anredeformen ist abhängig sowohl von einer vertikalen Statushierarchie als auch einer horizontalen Dimension der Solidarität oder Intimität“ (Bußmann 1983, S. 415). Bei symmetrischen Beziehungen entscheidet der Grad der Intimität über die Verwendung von ‚Du‘ und ‚Sie‘. Bei nicht-symmetrischen Beziehungen spielt die vertikale Richtung, in der angeredet wird, eine wichtige Rolle. Von oben nach unten wird häufig geduzt, von unten nach oben demgegenüber gesiezt.

In den meisten Fällen wechseln die Autoren zwischen einem referierend-informierenden Stil und der direkten Ansprache des Lesers, meist dann, wenn dieser durch Fragen an der Entwicklung einer Argumentation oder Schlussfolgerung rhetorisch beteiligt oder wenn er zu bestimmten Entscheidungen oder Handlungen bewegt werden soll und der Autor nicht auf die distanziertere Rezept-Form des ‚man tue ...‘ zurückgreift.

Neben der Form des Referierens findet sich insbesondere im Genre der Erziehungsratgeber außerordentlich oft die des Erzählens. Beide Formen weisen gewisse Ähnlichkeiten auf, so dass Aebli sie mit einiger Berechtigung zu einer der von ihm typologisch entwickelten ‚Grundformen des Lehrens‘ zusammengefasst hat (vgl. Aebli 1996, S. 48ff.). Das Erzählen von Geschichten ist ein seit Jahrtau-

senden bewährtes Mittel, wenn moralische oder allgemein weltanschauliche Vorstellungen am guten wie auch am schlechten Beispiel verdeutlicht werden sollen. So besaßen Exempel- bzw. Paradigmaerzählungen bereits in der antiken Rhetorik ihren festen Platz und fanden im Mittelalter Eingang in Predigten und Traktate (vgl. den Überblick bei Broil 1928). Immer wieder wurden sie gesammelt, nicht zuletzt, um sie für weitere Verwendung bei Reden oder Predigten verfügbar zu machen. Daneben waren exemplarische Geschichten stets Bestandteil volkstümlicher Märchen, Moritaten und Lieder. In vielen Fällen schloss ein Epimythion, aus der Populärliteratur als ‚Moral der Geschichte‘ bekannt, exemplarische Geschichten ab und fasste den lehrreichen Ertrag zusammen.⁶

Beim Erzählen von Geschichten können die Autoren ihren Text mit Dialogen, als „Argumentieren im Erzählen“⁷ gestaltet, und dramatisierenden Spannungsbögen anreichern und ihm zugleich den Anschein von Authentizität, Lebensnähe und Farbigkeit verleihen. Daher wird dieses Gestaltungsmittel auch in Büchern für die allgemeine Lebenshilfe gern verwendet.⁸ Es wäre verkürzt, hierin nur eine stilistische Auflockerung zu sehen. Vielmehr handelt es sich beim Erzählen von Geschichten in der Regel um eine absichtsvoll eingesetzte Methode der Beeinflussung, auf die in vielen gesellschaftlichen Bereichen, beispielsweise im Journalismus,⁹ in der Psychotherapie¹⁰ oder im Schulunterricht¹¹ häufig und ausgiebig zurückgegriffen wird.¹²

Die gedruckte Form des massenmedial verbreiteten Ratschlags besitzt eine andere Bedeutung als der unmittelbar an einzelne Ratsuchende gerichtete Rat, etwa in Form des Briefes. Allerdings lassen sich einige der von Ratgeber-Autoren verwendeten Aufbauprinzipien und Stilmittel als Versuche interpretieren, eine nicht-öffentliche Beziehung zum ratsuchenden Leser herzustellen, ihn direkt anzusprechen, ihm Briefe zu schreiben oder ihm Einblick in Tagebücher oder vom Autor Erlebtes zu gestatten. Die Autoren wenden sich in diesen Fällen gewissermaßen nicht als Vortragende oder Prediger an ihre Leser, sondern versuchen eine virtuelle Kommunikationssituation zu schaffen, die dem privaten Gespräch zwischen lebenserfahrenen Älterem und Ratsuchendem oder der professionell geprägten Beratung oder Seelsorge nachgebildet ist.

Die Klärung dessen, wozu Rat benötigt wird, erfolgt in privater Interaktion gesprächsweise klärend und eingrenzend, bei beruflich ausgeübter Beratung mittels unterschiedlicher Erhebungs- und Anamnesetechniken. Dies ist hier nicht möglich, da es kein reales Feedback vom Ratsuchenden her gibt. Die Präsentation von einzelnen Fällen, die Wiedergabe von Gesprächen, Erlebnissen, Beispielen und Geschichten kann vor diesem Hintergrund dazu dienen, Ratschläge auf ihre Einzelanwendung hin zu konkretisieren bzw. falsches mit richtigem und angeratenen Handeln zu kontrastieren.

3. Ausblick

Der gebotenen Kürze wegen konnte weder näher auf die drei hier im Mittelpunkt stehenden Typen von Ratgeberliteratur noch auf andere Formen des Ratgebens für soziales Handeln eingegangen werden. Aus der Perspektive der Erwachsenenbildung scheint es aber ein recht aufschlussreicher Ansatz zu sein, sich mit dem medial gestützten Ratgeben unter didaktischen und methodischen Gesichtspunkten auseinander zu setzen.

Die Autoren beziehen sich auf jeweils thementypische Wissensbereiche, in unseren Beispielen auf den Korpus geltender bzw. gelten-sollender Umgangsformen und -normen (Manierenbücher), auf tradierte und für bewährt gehaltene Muster und Regeln der Gesprächs- und Redegestaltung (Rhetorik-Ratgeber) bzw. auf privat und/oder beruflich erworbenes Erziehungswissen sowie wissenschaftliche Erkenntnisse und Erklärungen (Erziehungsratgeber). Sie nehmen bei der Auswahl dessen, was sie behandeln, eine didaktische Reduktion vor und rekonstruieren diese Auswahl, d. h., sie entscheiden sich für einen bestimmten Aufbau und Verlauf ihres Ratgebers. In Theorien des Lehrens und Lernens wird der Entwicklungsdynamik und der zeitlichen Abfolge von Lernprozessen immer große Aufmerksamkeit geschenkt. In unterschiedlichen Modellen werden Lehr-Lern-Prozesse in aufeinander folgende Stufen oder Phasen unterteilt. Die Sachstruktur des Themas, die Lehrziele und die Gesetzmäßigkeiten von Lernprozessen sind dabei die drei wesentlichen Dimensionen, die den Ablauf von Lehr-Lern-Prozessen bestimmen. Dabei können sowohl bei der Planung und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen als auch in Phasen- und Stufenmodellen unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden, indem etwa der Sachstruktur oder aber den Lehrzielen bzw. den Lernmöglichkeiten und -gewohnheiten größere Bedeutung beigemessen wird. Im Hinblick hierauf lassen sich Ratgeber, die in ihrem Aufbau vor allem der jeweiligen Sachstruktur verpflichtet sind, von anderen unterscheiden, in denen eine stärkere Orientierung an den (vermuteten) Lerngewohnheiten der Leser zu beobachten ist, die etwa an ‚typischen‘ Fragen oder Problemen entlang konzipiert sind, in denen die Autoren also eher deduktiv vorgehend Probleme schildern und davon ausgehend dann zu Ratschlägen kommen.

Die Sozialform des schriftlichen Ratgebens ist durch das Arrangement von Autor und Leser eindeutig vorgegeben, abgesehen von virtuellen und zeitlich versetzten Formen der Rückkopplung (Leserbriefe, Überarbeitung für Neuauflagen etc.) gibt es keine Variation. Dennoch wird im Text eine Art ‚virtueller‘ Sozialform zwischen Autor und Leser aufgebaut. Die meisten Ratgeber-Autoren stellen ihren Werken ein Vorwort voran, in dem die virtuelle Sozialform bereits in Grundsätzen konstituiert wird. Ob der einzelne Leser direkt angesprochen wird, ob geduzt oder gesiezt wird, man sich dem Publikum in seiner Gesamtheit oder aber nur als Teilgruppe zuwendet, dem Autor steht eine Reihe von Möglichkeiten zur Verfügung, die Sozialform bereits in den ersten Zeilen seines Ratgebers zu etablieren. Dabei lassen sich drei Varianten unterscheiden:

- In der Frontalvariante nimmt der Leser gewissermaßen in einem großen Hörsaal Platz, um zusammen mit anderen belehrt zu werden. Der Autor kann in diesem virtuellen Hörsaal gewissermaßen am Pult stehend dozieren, er kann die Leser aber auch bisweilen ansprechen und zur aufmerksamen Lektüre anhalten.
- In der Gruppenvariante wird der Leser als Angehöriger einer bestimmten Gruppe angesprochen, für die der Ratgeber konzipiert ist.
- Bei der Individualform sitzt der Autor gleichsam dem einzelnen Leser gegenüber und bietet ihm Ratschläge an. Dies kann im gesprächsförmigen Plauderton geschehen oder auch in einem Arrangement, das dem von Beratungssituationen ähnelt.

Die methodische Gestaltung von Ratgebern lässt sich nicht nur auf die Auswahl einzelner Themen beschränken, sondern erstreckt sich auch auf die Entscheidung für einen bestimmten Typ von Ratgeber, einen zielgerichteten Aufbau und eine spezifische Hinwendung zum Leser. Bei der Textgestaltung schließlich werden die Ratschläge in einzelnen Sequenzen entfaltet, die bestimmten Mustern (des Referierens, Erzählens, Fragens, Antwortens etc.) entsprechen.

Anmerkungen

- 1 Zur Geschichte des Begriffs ‚Technologie‘ vgl. den Überblick bei Seibicke 1968.
- 2 Vgl. Elias 1977a und 1977b). Zur Entwicklung des Genres von 1870 bis 1970 vgl. die Untersuchung von Krumrey 1984 (Bibliografie S. 669ff.).
- 3 Mitte 1999 waren allein im Verzeichnis Lieferbarer Bücher 302 Titel zum Thema ‚Eltern und Ratgeber‘ aufgelistet. Schätzungen zufolge erscheint „seit 1986 im Durchschnitt jede Woche mehr als ein Elternratgeber zu Fragen der Erziehung auf dem Büchermarkt“ (Lüders 1994, S. 173).
- 4 Für einen kurzen Überblick vgl. Berg 1991. Eine Veröffentlichung des Autors dieses Beitrags über die Geschichte des Genres ist in Vorbereitung.
- 5 Zum Schreiben und der Schreibplanung vgl. Aebli 1996, S. 148ff.
- 6 Zur Geschichte ‚moralischer Erzählungen‘ vgl. den kurzen Überblick bei Kanzog 1976, S. 144ff.
- 7 Kanzog 1976, S. 153. Zur Verbindung von erzählten Gesprächen und Thematisierung von Normen, bis hin zur „Norm-Agitation“ (ebd.) vgl. ebd., S. 153ff.
- 8 Vgl. hierzu am Beispiel von Dale Carnegies ‚Der Erfolg ist in dir‘, Höffer-Mehlmer 1996. Als Beispiel eines Lebenshilfe-Ratgebers, der ausschließlich als Sammlung von Geschichten aufgebaut ist, vgl. Peseschkian 1979.
- 9 Die Verwendung von „*Human-Interest-Stilmitteln*“ (Reumann 1990, S. 70) gehört zu den verbreiteten Strategien zur Verbesserung der Verständlichkeit von journalistischen Texten.
- 10 Vgl. hierzu Watzlawik 1977, insbes. S. 44ff. zu „*rechtshemisphärischen Sprachformen*“ in der therapeutischen Kommunikation.
- 11 Vgl. bspw. die Darlegungen über ‚*Inszenierungstechniken*‘ im Unterricht in dem in hohen Auflagen verbreiteten Methoden-Ratgeber Hilbert Meyers (Meyer 1994, S. 118ff.).
- 12 Zur Literatur, insbesondere zu literarischen Strategien der Suggestion durch Erzählen und ihren Voraussetzungen vgl. den Überblick bei Kanzog 1976.

Literatur

- Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. Stuttgart 1996
- Berg, Christa: ‚Rat geben‘. Ein Dilemma pädagogischer Praxis und Wirkungsgeschichte. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1991, H. 5, S. 709–734
- Bremerich-Vos, Albert: Populäre rhetorische Ratgeber. Historisch-systematische Untersuchungen. Tübingen 1991
- Breuer, Dieter/Kopsch, Günter: Rhetoriklehrbücher des 16. bis 20. Jahrhunderts. Eine Bibliographie. In: Schanze, Helmut (Hrsg.): Rhetorik. Beiträge zu ihrer Geschichte in Deutschland vom 16. – 20. Jahrhundert. Frankfurt/M. 1974, S. 217–355
- Broil, August: Der erzieherische Gehalt der mittelalterlichen Exempelliteratur. Dissertation Köln 1928
- Bußmann, Hadumod: Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart 1983
- Der englische Kinderarzt. Nach den Grundsätzen der Herren Moß und Underwood. Für Eltern sowohl, als auch für Ärzte. Leipzig 1786
- Elias, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band. Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Frankfurt/M. 1977a (4. Aufl., erstm. Basel 1939)
- Elias, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Zweiter Band. Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. Frankfurt/M. 1977b (4. Aufl., erstm. Basel 1939)
- Groeben, Norbert: Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten. Dimensionen und Kriterien rezeptiver Lernstadien. Münster 1978
- Höffer-Mehlmer, Markus: Besprechung von Dale Carnegie & Assoc. (unter Mitarbeit von Stuart R. Levine und Michael A. Crom): Der Erfolg ist in dir! Wie man in einer sich rasch verändernden Welt mit Menschen umgeht, Probleme löst und sich durchsetzt. Ein Leitbild für den Menschen in Alltag und Beruf. In: Psychologische Literatur Umschau. Kritische Rezensionszeitschrift für Psychologie 1996 Heft 2, S. 34–35
- Höffer-Mehlmer, Markus: Träume der Beständigkeit – Illusionen des Wandels. Familie und Modernisierung am Beispiel von Erziehungsratgebern. In: Derich-Kunstmann, Karin u. a. (Hrsg.): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M. 1999, S. 206–210
- Kanzog, Klaus: Erzählstrategie. Eine Einführung in die Normeinübung des Erzählens. Heidelberg 1976
- Knigge, Adolph Freiherr von: Ueber den Umgang mit Menschen. Leipzig 1878
- Krumrey, Volker: Entwicklungsstrukturen und Verhaltensstandarden. Eine soziologische Prozeßanalyse auf der Grundlage deutscher Anstands- und Manierenbücher von 1879 bis 1970. Frankfurt/M. 1984
- Langer, Inghard/Schulz von Thun, Friedemann/Tausch, Reinhard: Sich verständlich ausdrücken. Anleitungstexte, Unterrichtstexte, Vertragstexte, Amtstexte, Versicherungstexte, Wissenschaftstexte, weitere Textarten. Unter Mitarb. von Juergen Hoeder. München u. a. 1999
- Lüders, Christian: Pädagogisches Wissen für Eltern. Erziehungswissenschaftliche Gehversuche in einem unwegsamen Gelände. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, München 1994, S. 163–183
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden, I: Theorieband. Frankfurt/M. 1994, (erst. 1987)
- Peseschkian, Nosrat: Der Kaufmann und der Papagei. Orientalische Geschichten als Medien der Psychotherapie. Mit Fallbeispielen zur Erziehung und Selbsthilfe. Frankfurt/M. 1979
- Reumann, Kurt: Journalistische Darstellungsformen. In: Fischer Lexikon Publizistik Massenkommunikation. Hg. von Elisabeth Noelle-Neumann, Winfried Schulz, Jürgen Wilke. Frankfurt/M. 1990, S. 69–83

- Schenda, Rudolf: Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe 1770–1910. Frankfurt/M. 1970
- Schulz, Winfried: Kommunikationsprozeß. In: Fischer Lexikon Publizistik Massenkommunikation. Hg. von Elisabeth Noelle-Neumann, Winfried Schulz, Jürgen Wilke. Frankfurt/M. 1990, S. 98–105
- Seibicke, Wilfried: Technik. Versuch einer Geschichte der Wortfamilie um τεχνη in Deutschland vom 16. Jahrhundert bis etwa 1830. Düsseldorf: VDI-Verlag 1968
- Watzlawik, Paul: Die Möglichkeit des Andersseins. Zur Technik der therapeutischen Kommunikation. Bern u. a. 1977
- Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Besorgt von Johannes Winkelmann. Tübingen 1980 (5., rev. Aufl.)
- Wilpert, Gero von: Sachwörterbuch der Literatur. Stuttgart 1979

Dorothee M. Meister

WeltWeiteWeiterbildung – Lernumgebungen im Internet mit neuen Anforderungen an Lernende und Profession

Befragt man eine beliebige Suchmaschine im WorldWideWeb (WWW) nach dem Stichwort ‚Weiterbildung‘, so suggeriert die überbordende ‚Trefferquote‘ (von teilweise über 100.000) eine vermeintliche WeltWeiteWeiterbildung (WWW). Offensichtlich ist zumindest eine ungeheure Zunahme an Möglichkeiten, Weiterbildungen mittels des oder über das Internet abzurufen. Wie so häufig, wenn neue Medien in Bildungskontexte implementiert werden, stellt sich aus didaktischer Sicht zunächst die Frage, ob das jeweils neue Medium auch tatsächlich in der Lage ist, das Lehren und Lernen zu fördern und damit zu optimieren, oder ob sich das scheinbar Neue nicht als ‚neuer Wein in alten Schläuchen‘ oder gar als eher behindernd für Vermittlungsprozesse erweist. Um diese Frage dem Gegenstand gemäß beantworten zu können, soll im Weiteren nicht nur die ‚Wirkmächtigkeit‘ des Mediums selbst in den Fokus der Betrachtung kommen, sondern es wird ein weiterer Blick auf den Sachverhalt eröffnet. Denn die Optimierung von Lernmöglichkeiten mittels neuer Medien scheint lediglich ein Aspekt bei der gegenwärtigen Etablierung der Online-Bildungsangebote zu sein. Die technologischen, wirtschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen befördern indes jenseits didaktischer Überlegungen die tatsächliche Expansion in diesem Feld erheblich. Insgesamt, so wird hier die These vertreten, resultieren aus den faktisch schon eingetretenen Entwicklungen und Wandlungsprozessen weitreichende Konsequenzen für die Weiterbildung, sowohl für die Lernwilligen als auch für die Profession selbst.

1. Visionen einer Optimierung von Lernmöglichkeiten mit neuen Medien

Für den Bildungsbereich, also für Schulen, Hochschulen, Aus- und Weiterbildung, gewinnen neue Technologien zunehmend an Bedeutung, wobei vor allem in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung intensive Bemühungen vorhanden sind, Multimedia in die Bildungs- und Arbeitsprozesse zu integrieren. Nun werden Erfindungen und Innovationen im Medienbereich seit langem begleitet von oftmals kontroversen pädagogischen Debatten über die gesellschaftliche Relevanz und den (individuellen) Lerngewinn des jeweiligen Mediums. Multimedia – Text, Grafik, Bewegtbilder und Ton werden verbunden, eingebettet in die digitale Speicherung, Übermittlung und Vernetzung, einschließlich der Nutzung von Datenbanken und interaktiven Programmen (vgl. Wissenschaftsrat 1998, S. 4) – erscheint als das neueste Phänomen, das Hoffnungen weckt, ganz neue Lerndimensionen zu eröffnen. Seit Mitte der 1990 Jahre kommen in Deutschland die neuen Möglichkeiten von Multimedia immer mehr zur Anwendung, und seither wird über die damit verbundenen neuen Optionen für den Bildungsbereich debattiert. Multimedia umfasst

nicht nur die technische Dimension in Form der Hardware, der Netze und Dienste, sondern die Besonderheit zeigt sich insbesondere in der Nutzersoftware.

Für den Lernbereich im engeren Sinne ist das computerunterstützte Lernen (CUL) von besonderer Bedeutung, das ein breites Spektrum von Anwendungsmöglichkeiten aufweist: *Trainings- und Übungsprogramme* folgen häufig dem Schema des ‚drill and practice‘, sie werden oft als Vokabel- oder Rechentrainer eingesetzt und sind nach einem *Frage-Antwort-Anwortanalyse-Rückmeldung-Prinzip* aufgebaut, womit sie insbesondere dem Einüben von Wissen dienen. In einem *tutoriellen Programm* präsentiert ein imaginärer Tutor das in der Regel systematisch aufgebaute und in kleine Lerneinheiten aufgeteilte Wissen, stellt Aufgaben, die sich auf das Gelernte beziehen, und gibt Rückmeldungen. Diese Form wird häufig angewendet, wenn der Lernstoff relativ eindeutig und relativ Zeit überdauernd sowie für einen größeren Lernerkreis von Bedeutung ist (vgl. Euler 1992). *Simulationsprogramme* bilden komplexe Zusammenhänge in realitätsnaher Form ab und ermöglichen es den Lernenden, Strukturen des – simulierten – Systems zu erkennen. Durch die hypothesengeleitete Veränderung von Parametern können Strukturen entdeckt und der Aufbau eines internen Denkmodells unterstützt werden durch ein entdeckendes und forschendes Lernen. *Planspiele* integrieren die Lernenden über die Zuweisung einer Mitspielerrolle in ein System. Durch den Spielcharakter wird eine hohe Aktivierung der Lernenden herbeigeführt. Noch höhere Ansprüche in Richtung Eigenaktivität bilden die *Mikrowelten*, die eine Umgebung bieten, die erforscht werden will (vgl. Thissen 1998, S. 38).

Der Multimedia-Bereich bietet darüber hinaus über *Hypertext* und *Hypermedia* besondere vernetzte Lernformen. Unter Hypertext versteht man eine textbasierte Oberfläche mit Textknoten (Links), die es dem Lernenden ermöglicht, weitgehend selbstbestimmt die Reihenfolge der Verweisungen interaktiv (durch Anklicken) zu bestimmen. Insofern handelt es sich um eine nicht-sequenzielle Repräsentation von Informationen. Hypermedia bezeichnet die Synthese von Hypertext und Multimedia und bedeutet, dass die Verknüpfungen aus multimedialen Datentypen wie Bildern, Tönen, Animationen oder Videosequenzen bestehen.

Das neue am *Internet* bzw. *WWW* besteht nun darin, dass zusätzlich zu den Möglichkeiten von Multimedia noch netzbasierte Kommunikation, also Online-Anbindung, möglich und damit eine ganze Reihe von Voraussetzungen gegeben ist, die es als Wissensbasis und Lernmedium so interessant machen. Das WWW hat in letzter Zeit eine herausragende Bedeutung bekommen, nicht nur weil es die Verwaltung hypermedialer Datenbasen unterstützt, sondern auch, weil es für alle anderen Dienste eine einheitliche, graphische Nutzerschnittstelle liefert. Das Internet repräsentiert als selbstreferentielles Medium, in dem alle notwendigen Informationen, Lehrmaterialien und Hilfsmittel für eine nutzerorientierte Produktion eigener Informationssysteme im Internet vorhanden sind, theoretisch (!) ein *geschlossenes Lehr-/Lernsystem* (vgl. Meister/Sander 1999, 1999a). Deshalb lassen sich mit diesem neuen Medium „völlig neue Anwendungsperspektiven für alle Bereiche von Informa-

tion, Kommunikation und Lernen“ (Issing/Strzebkowski 1995, S. 292) verbinden.

Auch Otto Peters sieht in den verschiedenen Diensten des Internet einen Zugesinn an „neuen didaktischen Handlungsmöglichkeiten“ (Peters 2000, S. 161). Er verweist auf mindestens zehn solcher Lernräume innerhalb des Internet, die mit ihren jeweils spezifischen Lernaktivitäten die digitale Lernumgebung neu strukturieren „Wir haben es mit einem Innovations- und Modernisierungsschub erster Ordnung zu tun, der in der Geschichte des Lernens kein Beispiel hat und dessen Auswirkungen noch nicht abzusehen sind“ (ebd.). Als didaktische Aktivitäten, die für eine Innovation und Modernisierung des Lernens stehen, nennt Peters das expositorische Lehren und rezeptive Lernen (multimediale Darbietungsformen), das entdeckende und erarbeitende Lernen (selbstgesteuertes Lernen, Lehrender als Mentor), das Lernen durch Exploration (insbesondere durch Navigieren, Browsing, Searching, Connecting und Collecting), Lernen durch Informationssuche (unter Nutzung von Suchmaschinen, Datenbanken, Mailinglists etc.), Lernen durch Kommunikation (insbesondere durch elektronische Post (Email), Chatten, Newsgroups, virtuelle Konferenz), Lernen durch Kollaboration (Partner- oder Gruppenarbeit in Kursen oder als Inhouse Systems bzw. Wissenssysteme), Lernen durch Speichern und Informationsmanagement (über Informations- und Wissensmanagement) sowie Lernen durch Darstellen und Simulieren (insbesondere Präsentationsformen unter Nutzung der Möglichkeiten durch Multimedia).

Die vielfältigen Potentiale, die das Internet als Lernmedium bietet, korrespondieren aber auch mit vielfältigsten Einschränkungen, die das Lernen unter Nutzung des Internet in sich birgt. Michael Kerres (2000) spricht gar von Mythen, die im Zusammenhang der Lernoptionen bestehen. So konnte bislang die Annahme, dass multimediale Angebote tatsächlich ein ganzheitliches Lernen ermöglichen und insofern vorteilhafter seien als konventioneller Unterricht, bisher empirisch nicht eindeutig bestätigt werden, genauso wenig wie web-basierte Instruktion tatsächlich erhöhte Lerneffekte erzielt (vgl. Astleitner 2000). Auch eine scheinbar erhöhte Motivation des Lernens mit dem Internet muss als ‚Neuigkeitseffekt‘ bewertet und deshalb nicht als dauerhaft vorhanden angesehen werden. Die vermeintlich höhere Methodenvielfalt muss zudem eingeschränkt werden auf bestimmte, im Moment realisierbare Methoden des Lehrens und Lernens, die mit dem Internet unterstützt werden können. Auch die Annahme, hierbei handele es sich um eine Kosten sparende und deshalb ökonomische Vorteile bringende Lernform, kann so nicht bestätigt werden, da dies nur in sehr eingeschränkten Bereichen der Fall ist (vgl. Kerres 2000). Aus didaktischer Perspektive müssen zudem mögliche Einbußen in der didaktischen Substanz konstatiert werden. So geht die Spezifik realer Lernräume verloren mitsamt der Komplexität realer Lernarrangements. Des Weiteren entfällt der Bereich der non-verbalen Kommunikation weitgehend und die räumliche und zeitliche Kontextualisierung des Lernens kann leicht verloren gehen, wodurch sich letztlich auch die Erfahrung des Authentischen und Realen erheblich reduziert (vgl. Peters 2000, S. 181f.).

Betrachtet man die kontroversen Debatten um die Qualität der neuen Lernmöglichkeiten, die sich über das Internet vermitteln lassen, so kann man zunächst einmal festhalten, dass das Internet das Lernen nicht verändern oder revolutionieren kann im Sinne von unterstellten starken Wirkungen, die vom didaktischen Design ausgehen, dann auf das Publikum treffen und letztlich große Veränderungen hervorrufen. Vielmehr scheint es so zu sein, dass die Etablierung des Internet als Lernmedium von weiteren Faktoren abhängt, die nicht unmittelbar mit den didaktischen Potentialen zu tun haben. Insbesondere ist dabei an eine veränderte Lernumwelt und an gewandelte Rahmenbedingungen des Lernens zu denken. Die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse fördern momentan die Integration von neuen, medialen Lernmöglichkeiten als Bestandteil eines vorhandenen gesamten Lernsettings in einem erheblichen Maße. Nur diese Kombination von medialen Lernmöglichkeiten und veränderten Rahmenbedingungen und eine gewandelte Lernumwelt ermöglichen die Etablierung der Angebote auf breiter Basis.

2. Rahmenbedingungen der sich abzeichnenden Expansion im Online-Bildungsbereich

Gesellschaftliche, technische und ökonomische Rahmenbedingungen waren in der Vergangenheit schon immer wichtige Größen, die sich auf die Planung, Realisierung und Bewertung von Vermittlungsprozessen ausgewirkt haben. Gegenwärtig sind es insbesondere die Informations- und Kommunikationstechnologien, die das Weiterbildungsgeschehen in einem nicht unerheblichen Maße beeinflussen. Dies geschieht auf unterschiedlichen Ebenen, wobei die Einbeziehung neuer Technologien in das konkrete Bildungsgeschehen lediglich einen Aspekt darstellt. Die anderen Einflussgrößen, die hier zunächst angesprochen werden sollen, beziehen sich auf die Rahmenbedingungen, auf die die Weiterbildung reagieren bzw. diese in ihre Arbeitsformen transformieren muss.

Zu diesen Rahmenbedingungen zählen die Auswirkungen der Informations- bzw. Wissensgesellschaft. So hat die Kategorie ‚Wissen‘ in den Dienstleistungsgesellschaften enorm an Bedeutung zugenommen aufgrund der gestiegenen Möglichkeiten durch die Informations- und Kommunikationstechnologien, der Datenverarbeitung sowie der Wissensnutzung (vgl. Willke 1998a, S. 10). Der damit verbundene gesellschaftliche Wandel greift vermutlich bis in die Tiefenstrukturen der Reproduktion von Gesellschaft hinein. Während die Industriegesellschaft noch durch Land, Kapital und industrielle Arbeit geformt wurde, beruht die Wissensgesellschaft dagegen „auf ‚embedded intelligence‘ in dem Sinne, dass ihre Infrastrukturen (Telekommunikationssysteme, Telematik- und Verkehrssystemsteuerung, Energiesysteme) mit eingebauter, kontextsensitiver Expertise arbeiten, ihre Suprastrukturen (Institutionen, Regelsysteme, ‚governance regimes‘) lernfähig organisiert sind und aktiv Wissensbasierung betreiben, und dass die Operationsweise ihrer Funktionssysteme Schritt für Schritt ihre Eigenlogik mit der neuen Metadifferenz von Expertise und Risiko koppeln“ (Willke 1998, S. 164). Wissen wird offenbar zu einer Produktivkraft,

die dabei ist, die traditionellen Produktivkräfte in ihrer Bedeutung zu überflügeln. Der organisierten Wissensarbeit kommt nicht zuletzt deshalb in modernen Gesellschaften eine so hohe Bedeutung zu, da das Wirtschaftssystem insgesamt Transformationsprozessen ausgesetzt ist. Diese Wandlungsprozesse greifen bis in die Organisation von Arbeit und reichen bis hin zu veränderten Anforderungen an Arbeitskräfte mit letztlich tiefgreifenden Auswirkungen auf die Weiterbildung.

So sind die Wandlungsprozesse bereits in der Wirtschaft bemerkbar, die unter Stichworten wie Globalisierung, Innovationsdynamik, Vernetzung der Unternehmen sowie einem Trend zu höheren Transaktionskosten diskutiert werden, deren Basis vor allem die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien bilden (u. a. Baethge/Schiersmann 1998; Picot 2000). Der Einfluss und die Bedeutung von Technologien sind ökonomisch so bedeutsam geworden, dass ganze Wirtschaftszweige wie die ‚New Economy‘ entstanden sind, aber auch in der ‚Old Economy‘ zeichnen sich gravierende Wandlungsprozesse ab.

Diese machen sich inzwischen spürbar bemerkbar, so wenn es zu Verschiebungen innerhalb der Wirtschaftsbereiche kommt, wobei die Landwirtschaft und die produktiven Bereiche weiterhin abnehmen, während die sekundären Dienstleistungen (also Beraten, Lehren, Forschen, Entwickeln, Organisation, Publizieren usw.), wie eine Studie des IAB ermittelte, bis zum Jahre 2010 um gut 5% steigen werden (vgl. Dostal/Reinberg 1999). Doch nicht nur Arbeitsprozesse selbst verändern sich, auch die Arbeitsplätze weisen eine immer höhere Technisierung auf. So haben das BIBB und das IAB schon 1998/99 in einer Repräsentativuntersuchung ermittelt, dass zwei Drittel aller Erwerbstätigen in Deutschland zumindest gelegentlich mit computerunterstützten Anlagen/Maschinen oder Bürotätigkeiten zu tun haben (vgl. Troll 2000). Insgesamt lässt sich ein Trend zum Bedarf an gut bzw. akademisch ausgebildetem Personal ablesen, das sich zudem ständig den neuesten Entwicklungen anpassen muss und von daher einen erhöhten Weiterbildungsbedarf zeigt.

Wie weit sich die Situation im Arbeitsleben schon verändert hat, zeigen die Soziologen Voß und Pongratz (1998) auf, indem sie auf einen neuen Arbeitstypus verweisen. Von Arbeitnehmern wird heute nämlich zunehmend anderes verlangt, als dies in traditionell operierenden Unternehmen bisher der Fall ist, wo der Arbeitgeber über Kontroll- und Entlohnungsmechanismen versucht, die gewünschte Arbeitsleistung zu erhalten. In den gewandelten Arbeitsverhältnissen nun wird die Steigerung der Arbeitsleistung auf den Arbeitnehmer selbst abgewälzt. Es geht nicht mehr um die passive Erfüllung fremdgesetzter Aufgaben, sondern zunehmend darum, erweiterte Anforderungen zu internalisieren, indem im Sinne allgemeiner Unternehmensefordernisse „eine explizite und verstärkte aktive Selbststeuerung und Selbstüberwachung der eigenen Arbeit“ (ebd., S. 139) stattfindet. Voß und Pongratz sprechen dann auch von einem Typus, dem „Arbeitskraftunternehmer“, der sich durch eine erhöhte Selbstkontrolle, eine Selbstökonomisierung sowie eine Verbetrieblichung im Sinne einer systematischen Organisation des ge-

samen Lebenszusammenhanges auszeichnet. Beim Typus ‚Arbeitskraftunternehmer‘ findet also eine viel stärkere Durchdringung des Lebens auf Erwerb bzw. auf Vermarktung der Arbeitskraft statt, als dies noch beim verberuflichten Massenarbeitnehmer der Fall war. Zudem spielt der gelernte Beruf bzw. die Ausbildung nicht mehr die zentrale Rolle, sondern vorweisbare Arbeitsergebnisse und -erfahrungen gewinnen an Bedeutung, genauso wie individuelle Fähigkeits- und Erfahrungsprofile für den Arbeitgeber resp. ‚Auftraggeber‘ interessanter werden. Insofern haben wir es zunehmend mit dem Status eines ‚individuellen Berufs‘ zu tun, der in der jeweiligen Lebensführung verankert ist (vgl. Voß 1997). Ein solcher neuer Arbeitnehmertypus ist folglich in ganz erheblichem Maße darauf angewiesen, sich zum einen den ständig neuen Entwicklungen anzupassen und zum anderen sich auch Wissen und Kenntnisse ‚auf Vorrat‘ anzueignen.

Nimmt man noch die Entwicklung moderner Gesellschaften, die unter den Stichworten Individualisierung und Biographisierung des Lebenszusammenhanges diskutiert werden, hinzu, dann wird erkennbar, wie stark sich Veränderungen für die Weiterbildung unabdingbar ergeben.

Inzwischen wird auch von Seiten der Politik auf die Dynamik in der Wissensgesellschaft offensiv reagiert, was inzwischen in verschiedene Förderprogramme mündete, die zum einen die Verbreitung der neuen Technologien in allen Gesellschaftsschichten voranbringen sollen (z. B. Schulen ans Netz, Teleteachingprojekte in AFG-Maßnahmen), andererseits aber auch die Entwicklung und Implementierung von Online-Lernen befördern möchten in den Bereichen, die von der Wirtschaft nicht abgedeckt werden (z. B. die Projektförderung zur Entwicklung von Lernsoftware durch das Bildungsministerium).

3. Expansionsfeld Weiterbildung

Die gewandelten Anforderungen im Arbeitsleben und die damit verbundenen Ansprüche an Weiterbildung resultierten in den letzten Jahren in einer erheblichen Ausweitung des Angebotes. Mit der dynamisch wachsenden Verbreitung des Internet und den verbesserten technischen Voraussetzungen zur Nutzung bildungsrelevanter Systeme ist das Interesse nicht nur gewachsen und wird politisch gefördert, inzwischen findet sich – wie schon erwähnt – bereits eine Vielzahl von Weiterbildungsangeboten im Internet oder Intranet von Unternehmen. Die vorhandenen Webpages mit Bildungsgehalt zeigen recht unterschiedliche Formen der Präsenz und der jeweiligen Struktur der Angebote. Im Wesentlichen zeigen sich drei Formen, wie bildungsrelevante Inhalte im Internet präsentiert werden:

1. Weiterbildungseinrichtungen stellen ihr traditionelles Angebot, Service und Kommunikationsmöglichkeiten ins Netz

Immer mehr traditionelle Weiterbildungsanbieter präsentieren ihr Angebot auch über eine Homepage im Netz. Inzwischen kann es sich selbst eine Volkshochschule

kaum mehr leisten, nicht im Netz präsent zu sein, da ein spürbarer öffentlicher Druck besteht, die Öffentlichkeitsarbeit auch auf dieses Medium auszuweiten. Wenn es sich die Einrichtungen leisten, über das Netz erreichbar zu sein, bietet sich durchaus die Chance für Bildungsinteressierte, sich so ausreichend zu informieren, dass das Interesse in eine tatsächliche Teilnahme mündet. Zusätzlich zu der Möglichkeit, Informationen über das Kursangebot zu erhalten, werden die Online-Buchungsmöglichkeiten von Kursen steigen, genauso wie verschiedenste Kommunikationsformen, vom Chat bis zu thematischen Foren, womit die Teilnahme-schwelle für die ‚realen‘ Kurse nochmals reduziert werden kann (interessant ist beispielsweise die Homepage der Volkshochschule Nürnberg unter www.bz.nuernberg.de).

2. *Weiterbildungseinrichtungen bieten E-Learning über Internet oder Intranet an*
Private, aber auch betriebliche und öffentliche Bildungsanbieter gehen zunehmend dazu über, Weiterbildungsangebote entweder nur noch online oder aber in Ergänzung zu traditionellen Präsenzkursen in neuer, web-basierter Form anzubieten. Web-basiert meint, dass die Instruktionen interaktiv (mit anderen Lernenden, dem Tutor oder dem WWW), multimedial ausgerichtet sind (also mindestens zwei Informationsträger beinhalten wie Texte, Bilder, Video, Animation, Ton etc.), offen gestaltet sind (also die Möglichkeit bieten, andere Informationen zu nutzen, bspw. aus dem WWW, was bei CD-ROMs so normalerweise nicht der Fall ist), synchrone und asynchrone computervermittelte Kommunikation bieten (wie Chat, Email und andere Anwendungen), ein mensch- und computergesteuertes Lernen (mittels (menschlicher) Tutoren und/oder Lehrprogrammen) sowie eine geräte-, orts- und zeitunabhängige Nutzung ermöglichen (vgl. Astleitner 2000, S. 17). Die Formen, wie dies in der Praxis realisiert wird, sind üblicherweise Tele-Teaching (Dozent hält Vortrag mit Möglichkeit zur Rückkopplung), betreutes Fernlernen (Fernstudiumseinrichtungen nutzen die Möglichkeiten des WWW), Tele-Tutoring (ein Tutor moderiert, informiert und betreut die Teilnehmer/innen), kooperatives Telelernen (den Mitlernenden kommt eine wichtigere Rolle im Lernprozess zu) sowie offenes Telelernen (mit verschiedenen Varianten, von Instruktion bis Simulation). Die Handhabung, wie die Angebote die Nutzer erreichen, ist dabei sehr vielfältig. Einrichtungen wie die IHKs beispielsweise bieten inzwischen auch E-Learning-Kurse über das Internet an. Allerdings ist es für einen aufgeschlossenen Bildungswilligen als Einzelperson noch recht schwierig, solche Angebote überhaupt zu finden, die Struktur, Aufbau und Betreuung konkret ausfindig zu machen, auch wenn schon eine ‚guided tour‘ angeboten wird (wie bei www.ihk.lernen.de). Einfacher ist ein Zugang über Lernplattformen. Für eine individuell bildungswillige Person bietet sich so die Möglichkeit (bspw. über www.learngate.de), an einen gewünschten Kurs zu gelangen, da hier verschiedene Anbieter versammelt sind. Häufig werden aber auch Lernplattformen für den betrieblichen Bildungsbereich – oft von externen Anbietern – eingerichtet. Bei der Lufthansa AG können die Beschäftigten wählen zwischen Präsenz- und Onlinekursen. Wenn ein Onlinekurs gebucht wird, wird dann auch Kontakt zwischen den Teilnehmenden hergestellt, indem eigene Homepages

mit Kommunikationsmöglichkeiten für einzelne Kurse eingerichtet werden (vgl. Weidner 2000). Häufig werden inzwischen im betrieblich-qualifikatorischen Bereich Kombinationen von Präsenzveranstaltung zu Anfang einer Lerneinheit mit anschließenden Telephasen angeboten. Beratungen finden dann auch noch nach einer abgeschlossenen (Tele-)Lernphase statt, wenn Probleme bei der Anwendung des gelernten Wissens am Arbeitsplatz auftauchen bzw. wenn beim späteren Einüben weitere Schwierigkeiten auftreten (vgl. Abicht/Bacik/Hägebarth 1999). Teilweise werden spezielle E-Learning-Angebote von Software-Bildungsunternehmen für Betriebe erstellt, die das Programm dann den Mitarbeitern im Intranet zur Bearbeitung zur Verfügung stellen, wie dies die Dresdner Bank mit einem ‚Web-Führerschein‘ realisiert hat (www.medialine-berlin.de).

3. Unternehmen, Einrichtungen, Behörden etc. bieten Informationen und Kommunikationsmöglichkeiten mit bildungsrelevantem Inhalt an

Zusätzlich zu systematisch strukturierten Weiterbildungsangeboten findet sich im Internet aber auch eine Vielfalt an ‚weichen‘ Vermittlungs- oder Bildungsformen über die zahlreichen Möglichkeiten, sich systematisch Informationen zu Themen zu beschaffen, die den eigenen Interessen entsprechen und die dann selbstständig in Wissen, also in einen Kontextbezug transferiert werden müssen (vgl. Marotzki/Meister/Sander 2000). Diese Entwicklung führt dazu, dass sich immer mehr ‚Grauzonen‘ der Weiterbildung auftun, indem nämlich durch die medialen Vernetzungsmöglichkeiten im Grunde eine Vielzahl von Lernorten und Lernzeiten eröffnet wird. So bietet die New York Times (www.nytimes.com) ihren Leserinnen und Lesern nicht nur Artikel zu bestimmten Themen, wie beispielsweise einen Artikel zum Thema ‚No Technology Funds for Poor Schools‘ (November 2000), sondern darüber hinaus werden weiterführende Links angeboten wie Emails zum Thema, ein Forum, in dem Themen zu Technologie und Erziehung diskutiert werden, oder weiterführende Links mit relevanten Adressen zum Thema, wie hier u. a. eine Studie des ‚Education Department‘ oder der ‚American Association of School Administration‘.

Festhalten lässt sich hier, dass wir es zum einen mit einer ungeheuren Expansion von Weiterbildungsmöglichkeiten im Netz zu tun haben. An immer mehr Stellen finden sich bildungsrelevante Angebote, und so werden die Übergänge von Institutionen der Weiterbildung und Orte mit bildungsrelevantem Gehalt fließender. Der (Weiter-)Bildung eröffnen sich damit immer mehr Bildungsmöglichkeiten außerhalb traditioneller Rahmungen, und es bieten sich schnell und leicht zugänglich vielerlei Anlässe, sich entweder autodidaktisch weiterzubilden oder aber über virtuelle Gemeinschaften an bildungsrelevanten Kommunikationsanlässen teilzuhaben. Die Expansion führt insofern zu Formen einer Entdifferenzierung (vgl. Schmidt 1994, S. 303ff.), indem nämlich Standards, Muster und Ansprüche, wie Bildungsgelände präsentiert werden, Generalisierungen erfahren und im Prinzip zu vereinheitlichten Mustern führen.

Andererseits haben wir es aber auch mit einer ausgeprägten Differenzierung (vgl. ebd.) zu tun, denn die Erweiterung von Ort, Zeit und Gelegenheiten scheint gleich-

zeitig auch das Bedürfnis bei interneterfahrenen Lernenden zu wecken, genau das Angebot finden zu können, das man sich gerade wünscht. Während in wirtschaftlich operierenden Unternehmen das Prinzip immer mehr Einzug hält, die Kosten der Lagerhaltung einzusparen und Zulieferungen nur noch ‚on demand‘ abzurufen, gewinnt dieses Prinzip durch die erweiterten Möglichkeiten der IuK-Technologien auch in der Weiterbildung an Bedeutung. Weiterbildung ‚on demand‘ heißt dann, dem ‚Kunden‘ genau die Weiterbildung zu liefern, die er gerade braucht und wünscht, egal an welchem Ort er sich aufhält, womit eine ungeheure Vielfalt und Spezifik möglich wird. Dies lässt sich vor allem deshalb realisieren, da die ‚Gemeinden‘, also die an spezifischen Themen Interessierten, im Prinzip ‚weltweit‘ einen Kurs aufsuchen können.

4. Folgerungen für den Weiterbildungsbereich

Multimedia in Kombination mit dem Internet hat nicht nur die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Weiterbildung nachhaltig verändert, sondern ermöglicht gleichzeitig auch neue didaktische Möglichkeiten für Bildungskontexte. Der faktische Einsatz der neuen Technologien im Weiterbildungsbereich, der gegenwärtig enorm zunimmt, erzeugt wiederum einen gewissen Handlungsdruck, dem sich die Weiterbildung insgesamt kaum entziehen kann. Vielmehr erscheinen die Konsequenzen für den Mesobereich, also für die Organisation und Planung von Weiterbildungsmaßnahmen, ganz erheblich zu sein. Denn wenn sich in der Weiterbildung der Anspruch durchsetzen kann, dass neben den tradierten Präsenzveranstaltungen auch unabhängig von räumlichen und zeitlichen Beschränkungen Bildungsangebote offeriert werden und die anvisierten Zielgruppen genau dort und dann erreichen sollen, wo und wann diese es wünschen, dann rücken die Teilnehmer/innen noch stärker als bisher ins Zentrum des Interesses. Dieser neu entstandene Anspruch resultiert nicht nur aus den technischen Möglichkeiten und der Konkurrenzsituation, in der sich Einrichtungen befinden, sondern ist auch einer veränderten Anspruchshaltung geschuldet, da lernwillige Personen sich nicht mehr nur am vorhandenen Angebot im unmittelbaren sozialen Umfeld orientieren, sondern – wie dies ja beim Typus des ‚Arbeitskraftunternehmers‘ am deutlichsten wird – dann einen Kurs belegen möchten, wenn der Bedarf unmittelbar vorhanden ist, unabhängig von sozialen Gruppen und Institutionen vor Ort. Dies lässt Bildung allerdings zunehmend zu einer Ware werden, wobei die Weiterbildung sich mit dem Dilemma befassen muss, die eigenen Ansprüche an Vermittlung beizubehalten und gleichzeitig sich auf dem Markt der Möglichkeiten behaupten zu müssen.

Das Sich-Einlassen auf die neuen Angebotsformen erfordert im Weiterbildungsbereich indes nachhaltige Veränderungen (vgl. auch Stang/Apel/Hagedorn 1999). Auf drei Punkte sei hier verwiesen:

– *Medienkompetenz*

Die Spezifik des Internet, die Vielzahl der Angebote im Netz und die Unübersichtlichkeit des Marktes sowie die nach wie vor erforderlichen technischen Grundkenntnisse lassen bei Anbietern und potentiellen Nutzern die Fähigkeit, die Technologie adäquat nutzen zu können, als erforderlich erscheinen, womit nichts anderes als Medienkompetenz gefragt ist. In Anlehnung an Dieter Baackes (1996) Definition von Medienkompetenz, die sich zusammensetzt aus Medienkritik (reflexive Problematisierung der Medieninhalte), Medienkunde (Wissen über Medien und Strukturen), Mediennutzung (selbstgesteuerte Nutzung von Medien) und Mediengestaltung (kreativer Umgang mit Medien), müssten bei den Nutzern etwa die folgenden Ansprüche erfüllt werden können: Zunächst bedarf es der Fähigkeit, aus den möglicherweise zahllosen ‚Treffern‘ einer Suchmaschine bei der Recherche nach einem geeigneten Angebot das ‚richtige‘ Angebot auszuwählen bzw. die Trefferquote über entsprechend spezifizierte Stichworte zu reduzieren. Die ausgewählten Angebote sollten dann bewertet und kommuniziert werden können und in Beziehung zu den Zielen gesetzt werden, die man sich selbst gesteckt hat. Darüber hinaus müssen die Geräte und Programme bedient werden können, man muss wissen, wie das Internet und die Programme strukturiert sind, und es sollte die Fähigkeit vorhanden sein, mit den gegebenen Sachverhalten kreativ umzugehen und sie in andere Kontexte einbinden oder verändern zu können. Bedenkt man diese Voraussetzungen, dann muss ein Bildungsanbieter nicht nur selbst ‚medienkompetent‘ sein, sondern er sollte auch in der Lage sein, dafür zu sorgen, dass die anvisierte Zielgruppe das entsprechende Programm im WWW und auf der eigenen Homepage so gut gestaltet vorfindet, dass es als seriös und akzeptabel befunden und sinnvoll genutzt werden kann. Es bedarf also einer didaktischen Struktur, die die Zugangsmöglichkeiten niederschwellig ermöglicht bei gleichzeitigem hohen, schnell zugänglichen Informationsgehalt. Das bedeutet auch, dass nicht nur der Kurs selbst didaktisch gut aufgearbeitet sein muss, um die Zielgruppe dauerhaft ansprechen zu können, sondern als zusätzliche Leistungen sind nun auch intensive Betreuung und Beratung von potentiellen und realen Teilnehmer/innen nötig.

– *Neue Angebote entwickeln*

Wenn eine zielgruppenspezifische Ansprache gewünscht wird, würde dies in Anbetracht der neuen Möglichkeiten des Internet auch bedeuten, traditionelle Kurse um Online-Elemente zu erweitern oder zu ergänzen, um so den Kursteilnehmern mehr Handlungsspielräume zu eröffnen bzw. ganz allgemein die Transparenz und Bekanntheit der eigenen Einrichtung zu erhöhen. Neben allgemeinen Angeboten werden aber auch spezifische Angebote nötig werden, um so neue Zielgruppen zu gewinnen. Um dies realisieren zu können, scheint es aber notwendig zu sein, dass sich eine Einrichtung ein spezifisches Profil gibt, um so auch überregional Personengruppen auf sich aufmerksam zu machen. Das muss nicht heißen, dass jede VHS in Zukunft ‚Suaheli‘ anbietet. Wenn sich aber eine VHS bspw. auf afrikanische Kultur spezialisiert und in diesem Zusammenhang einen entsprechenden

Sprachkurs anbietet, kann dies auch überregional für Teilnehmer/innen von Interesse sein, und es bestehen bessere Chancen, für einen Kurs genügend Interessent/innen zu gewinnen. Das bedeutet letztendlich für die Konzeption von Programmen, über eine höhere Kenntnis des Marktes, der vorhandenen Angebote und über die Bedürfnisse und Wünsche von potentiellen Teilnehmer/innen zu verfügen, als dies bei traditionellen Angeboten nötig ist. Dadurch erhalten Evaluationen sowie die Bildungsmarktforschung eine zunehmende Bedeutung, um eine Basis des Handelns vorzufinden.

– *Kommunikation ermöglichen*

Die Forschung im Fernstudiumsbereich hat gezeigt, dass ein großes Manko des individualisierten Lernens die mangelnde Kommunikation mit Gleichgesinnten darstellt (vgl. Peters 1997). Das Lernen über das Internet bietet nun die Möglichkeit, genau hier eine Lücke zu schließen, da das Medium zulässt, das behandelte Thema zu kommentieren, in Meinungs austausch zu treten, Rückfragen zu stellen sowie bspw. in Chats Erfahrungen mit Gleichgesinnten austauschen zu können und so insgesamt eine motivierende Lernsituation vorzufinden. Konsequenterweise bemüht man sich immer mehr, gerade bei Angeboten übers Internet (oder im Intranet) Kommunikationsmöglichkeiten zu schaffen, um das fehlende ‚Gespräch‘ der Realsituation zu ersetzen. Um Chat-Foren einzurichten, Newsgroups oder Mailinglisten zu betreuen und damit insgesamt die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden und zwischen den Lernwilligen zu etablieren, bedarf es jedoch der entsprechenden Konzipierung und Betreuung durch fachlich qualifiziertes Personal, das sich auch moderierend einschalten kann. Für die Planung und Organisation dieses Elementes müssen also entsprechende Kapazitäten eingeplant werden.

Weiterbildungsorganisationen, so scheint es, müssen mit Veränderungen in den Ansprüchen an ihre Arbeit rechnen. Wenn sie sich auf diese Entwicklung einlassen, müssen sie allerdings einkalkulieren, dass entsprechende Aufgaben nicht mehr nebenbei zu erledigen sind. Dies weist sogar in die Richtung auf größere Veränderungen in der Profession hin im Sinne von erweiterten Arbeitsformen und -aufgaben. In diesem Zusammenhang gilt es auch Verantwortung dafür zu übernehmen, damit die Bildungsansprüche der Einrichtung beibehalten werden. Das bedeutet auch, dass Entscheidungen darüber zu treffen sind, welche Angebote über das Netz gemacht werden können, welche ergänzt werden und welche besser nach wie vor in face-to-face-Seminarveranstaltungen ihren Platz haben.

Literatur

- Abicht, L./Bacik, J./Hägebarth, F.: Zur praktischen Gestaltung des Teletutoring in SGB-III-geförderten Weiterbildungsprojekten. Neues Lernen und Weiterbildung im Rahmen von TOP 11. Halle u. a. 1999
- Astleitner, H.: Qualität von web-basierter Instruktion: Was wissen wir aus der experimentellen Forschung? In: Scheuermann, F. (Hrsg.): Campus 2000. Lernen in neuen Organisationsformen. Münster 2000, S. 15–40

- Baacke, D.: Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: von Rein, A. (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn 1996, S. 112–124
- Baethge, M./Schiersmann, Ch.: Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management. Berlin u. a. 1998, S. 15–87
- Dostal, W./Reinberg, A.: Arbeitslandschaft 2010 – Ungebrochener Trend in die Wissensgesellschaft. In: IAB Kurzbericht, Nr. 10 vom 27.8.1999
- Euler, D.: Didaktik des computerunterstützten Lernens. Praktische Gestaltung und theoretische Grundlagen. Nürnberg 1992
- Issing, L. J./Strzebkowski, R.: Lehren und Lernen mit Multimedia. In: Medienpsychologie 1995, H. 4, S. 286–319
- Kerres, M. 2000: Potenziale des Lernens im Internet: Fiktion oder Wirklichkeit? In: Hoffmann, H. (Hrsg.): Deutsch global? Neue Medien, eine Herausforderung für die deutsche Sprache. (Manuskriptfassung). Köln 2000
- Marotzki, W./Meister, D.M./Sander, U. (Hrsg.): Zum Bildungswert des Internet. Opladen 2000
- Meister, D. M./Sander, U.: Multimedia in der Schule – Eine Einführung. In: Meister, D. M./Sander, U. (Hrsg.): Multimedia – Chancen für die Schule. Neuwied, Kriftel 1999, S. 7–18
- Meister, D. M./Sander, U.: Multimedia und Kompetenz. In: Meister, D. M./Sander, U. (Hrsg.): Multimedia – Chancen für die Schule. Neuwied, Kriftel 1999a, S. 35–53
- Peters, O.: Didaktik des Fernstudiums. Erfahrungen und Diskussionsstand in nationaler und internationaler Sicht, Neuwied, Kriftel u. a. 1997
- Peters, O.: Ein didaktisches Modell für den virtuellen Lernraum. In: Marotzki, W./Meister, D.M./Sander, U. (Hrsg.): Zum Bildungswert des Internet. Opladen 2000, S. 159–187
- Picot, A.: Die Transformation der Wirtschaft in der Informationsgesellschaft. In: FAZ vom 24.2.2000, Nr. 46, S. 29
- Schmidt, S.: Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Frankfurt/M. 1994
- Stang, R./Apel, H./Hagedorn, F. (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia 3. Konzepte, Analysen, Perspektiven. Frankfurt/M. 1999
- Thiessen, F.: Lernort Multimedia. Zu einer konstruktivistischen Multimedia-Didaktik. In: Nisipel, A./Stang, R./Hagedorn, F. (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia 1. Frankfurt/M. 1998, S. 29–43
- Troll, L.: Arbeitsmittel in Deutschland: Moderne Technik bringt neue Vielfalt in die Arbeitswelt (Teil 1). In: IAB-Kurzbericht, Nr. 6, 16.5.2000
- Voß, G. G.: Beruf und Lebensführung. Zwei Instanzen der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft. In: Voß, G. G./Pongratz, H. J. (Hrsg.): Subjektorientierte Soziologie. Opladen 1997, S. 201–222
- Voß, G. G./Pongratz, H. J.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1998, H. I, S. 131–158
- Weidner, I.: Lufthansa startet großflächiges E-Learning-Projekt. In: Computerwoche 2000, H. 32, S. 56
- Willke, G.: Die Zukunft unserer Arbeit. Bonn 1998
- Willke, H.: Organisierte Wissensarbeit. In: Zeitschrift für Soziologie, 1998, H. 3, S. 161–177
- Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Hochschulentwicklung durch Multimedia in Studium und Lehre. Mainz 1998

Erhard Schlutz

„Institutionalisierung und Systembildung“ im Kontext des Forschungsmemorandums und des Forschungsstandes

Einführung in die Arbeitsgruppe 4

Das Forschungsmemorandum zur Erwachsenen- und Weiterbildung, verfasst im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Sektion Erwachsenenbildung (Arnold u. a. 2000) ist Hintergrund und Kontext der hier dokumentierten Arbeitsgruppe, nicht ihr unmittelbarer Arbeitsgegenstand. Dafür ist allein der Eigenwert der im Folgenden veröffentlichten Beiträge zu gewichtig. Und Absicht der Verfasser des Forschungsmemorandums war es in erster Linie, die Verständigung über Forschungsfragen anzuregen und ein wenig ordnen zu helfen, und vor allem, systematischere Forschung, Forschungscoordination und -kooperation zu befördern. Was tatsächlich geschieht mit Hilfe dieser Anstöße, ist entscheidender als das Kreisen in Textexegese, das diesen Texttyp eher überschätzen und zum Aufschieben der eigentlichen Aufgaben beitragen könnte.

Das Forschungsmemorandum geht davon aus, dass sowohl die Weiterentwicklung der Teildisziplin Erwachsenenbildung wie die Deutung gegenwärtiger Veränderungen im Feld dringend auf systematischere empirische Forschung angewiesen sind. Es bildet aber letztlich – als Verständigungsgrundlage – eine eher „flächendeckende“ Auflistung von Problemen und Fragen auf mittlerer Abstraktionshöhe an, die eine Kenntnis des Forschungsstands voraussetzt und die Zuspitzung auf Prioritäten und konkretere Forschungsschwerpunkte der wissenschaftlichen Diskussion überlässt. Ich verstehe deshalb die hier vorgetragenen und abgedruckten Beiträge als gegenwärtige Beispiele des Forschungsstandes zur „Institutionalisierung und Systembildung“, die auch Diskussionsanstöße geben können für die Frage, was weiterhin getan werden müsste.

Lassen Sie mich noch zu zwei damit angesprochenen Punkten etwas sagen: zum *Titel* der Arbeitsgruppe bzw. dieses Buchteils und zum *Forschungsstand*.

Mit dem Thema „*Institutionalisierung und Systembildung*“ beziehen wir uns hauptsächlich auf Teil 4 des Memorandums, ansatzweise auch auf Teil 5 (zu dem es keine eigene Arbeitsgruppe gegeben hat). Im Kern behandelt der Teil 4 des Forschungsmemorandums Organisation und Leistung veranstalteter Weiterbildung. Dabei will der Titelbegriff „Institutionalisierung“ – wie auch der Begriff „Systembildung“ (vgl. dazu Lenzen/ Luhmann 1997) – vor allem auf das Bewegungsmoment und den möglichen Wandel aufmerksam machen, wohingegen ein Begriff wie „Institution“ eher das Festgefügte zu bezeichnen scheint. Insofern versuchen die Überschriften dieses Teils eine Darstellungsfolge zu ermöglichen, die bei der Begründung von Institutionen aus menschlichen Bedarfen und Verhaltensgepflogenheiten ansetzt, über die möglichen Angebote und Leistungen für diese Bedarfe zur

inneren Verfassung und Optimierung von Weiterbildungsorganisationen hinaus und bis hin zur nächst höheren Ebene der Verflechtung von Systembildung und Steuerung fortschreitet. Dem entspricht in etwa auch die Abfolge der anschließenden Beiträge.

Wir benutzen im Forschungsmemorandum aber auch deshalb die Begriffe *Institutionalisierung* (als Prozess) und *Organisationen* (als bestimmten Institutionalformen), weil damit gegenwärtige Veränderungen besser zu fassen sind. Von Weiterbildungs*institutionen* zu sprechen, entstammt ja einem politischen Sprachgebrauch, der von staatlichen oder doch öffentlich-rechtlichen Einrichtungen ausgeht. Damit sind nicht einmal die Veränderungen auf der Anbieterseite noch angemessen zu fassen. Zugleich verführt ein solcher Sprachgebrauch aber auch dazu, „Entinstitutionalisierung“ der Weiterbildung dort festzustellen, wo eine Ablösung betriebsförmig organisierter Weiterbildung durch selbst organisiertes Lernen oder unkonventionelle Lernorte und neue Medien erwartet wird. Die Gleichsetzung von Institutionalisierung bzw. Institution mit betriebsförmiger Organisation (durch Weiterbildungseinrichtungen) begrenzt den wissenschaftlichen Blick. Dies scheint mir unmittelbar zusammenzuhängen mit dem gegenwärtig weitgehenden Verzicht auf das Gesellschaftliche als einen zentralen Aspekt wissenschaftlicher (und alltäglicher) Betrachtung, was in der Erziehungswissenschaft aber zusätzlich befördert wird durch die Tradition eines pädagogischen Idealismus, der die unübersehbaren Probleme als gesellschaftlich induziert betrachtet, während das Rettende aus einem vorgesellschaftlichen Raum und aus anscheinend unverbrauchten Kräften des freigesetzten Individuums und des „natürlichen“ Lernens erwächst.

Diese Haltung hat die Pädagogik seit je daran gehindert, über den mitmenschlichen pädagogischen Bezug hinaus die gesellschaftliche, institutionalisierte Seite des Lernens und darunter auch seine organisatorischen Bedingungen angemessen wahrzunehmen, und das heißt auch: angemessen zu erforschen. So wären heutige Veränderungen in Lernmöglichkeiten und -formen auch als Veränderungen ihrer Organisationen oder ihrer Institutionalformen zu beschreiben, keinesfalls aber als ein Ende der Institutionalisierung von Weiterbildung und des lebenslangen Lernens (vgl. Schäffter 1998).

Wird vom *Forschungsstand* zur Erwachsenenbildung gesprochen, so wird stereotyp geklagt, es gäbe zu wenig Forschung. Monika Kil, die selbst eine wichtige Arbeit zu Weiterbildungsorganisationen vorgelegt hat (Kil 1999), kommt dagegen bei einer Sichtung gegenwärtiger organisationsbezogener Forschungen einschließlich Diplomarbeiten zu dem Zwischenergebnis, die Disziplin wisse eigentlich mehr zum Thema, als ihr bewusst sei. Es gibt eben keinen absoluten Maßstab für eine ausreichende Quantität empirischer Forschung bzw. es reicht wohl nicht das Vorhandensein von Arbeiten, sie müssen auch in der wissenschaftlichen Gemeinschaft kommuniziert werden. So hat es schon in den 1970er Jahren eine organisationssoziologische Untersuchung der Volkshochschule Essen gegeben, und zwar mit einem interaktionistischen, also durchaus moderneren und pädagogiknahen An-

satz, der kaum rezipiert, jedenfalls nicht fortgeführt worden ist (vgl. Wittenberg 1980).

So ist Strunk wohl recht zu geben, wenn er noch jüngst feststellt: „Die *systematische* Erforschung der Institutionen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, ihrer internen Strukturen, ihrer Beziehungen zu den jeweiligen ... Trägern oder ihrer Einbindung in die wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Gegebenheiten der Region steht noch aus“ (Strunk 1999, S. 443, Hervorhebung von mir). Dies zeigt sich zum Beispiel schon in der Unsicherheit, wer denn überhaupt als Weiterbildungseinrichtung oder -anbieter anzusehen sei. So kommen die *Länder- und Städtestudien* zum System der Weiterbildung, meist Evaluationsgutachten (vgl. dazu jetzt Nuissl/Schlutz 2001), zu weit auseinander liegenden Ergebnissen im Hinblick auf die Zahl der Einrichtungen. Hier fehlen auch theoretische Unterscheidungen, z. B. die zwischen Kern- und Nebenleistungen, aber auch grundlegendere Untersuchungen, die eben nicht durch die jetzt häufiger werdenden Begleitforschungen, Evaluationen und Organisationsberatungen ersetzt oder mitgemacht werden können.

Hinzu kommt, dass sich unter den bisherigen – dann doch nicht so wenigen – Forschungsaktivitäten zu unserem Thema *ein zweifacher Reduktionismus* beobachten lässt, der auch mit Divergenzen im Feld, vor allem aber mit der Unvermitteltheit der für den Gegenstand „zuständigen“ Disziplinen zu tun hat. Meiner Wahrnehmung nach lassen sich bisher grob zwei Forschungsrichtungen oder -interessen ausmachen:

- Wenige, meist ältere *erziehungswissenschaftliche* Untersuchungen zum Personal und zum pädagogisch-didaktischen Handeln in der Weiterbildung stellen meist Defizitanalysen dar. Organisation wird dabei eher als pädagogisches Hindernis oder gar nur als Hintergrundrauschen wahrgenommen, organisatorische Tätigkeit dem Kunstbegriff des didaktischen Handelns subsumiert.
- Einige organisationssoziologische, neuerdings öfter *betriebswirtschaftlich* ausgerichtete Untersuchungen beziehen sich vor allem auf den Betrieb und auf die Zusammenarbeit von Betrieben und Weiterbildungsanbietern. Fokussiert werden meist die Funktionen von Weiterbildung für Betrieb und Betriebsführung sowie Managementstrategien und -typen zur Integration von Weiterbildung in die Betriebsziele und -interessen. Bäumler führt 1999 fast 40 solcher Untersuchungen an. Dabei werden nun umgekehrt Pädagogik und didaktisches Handeln, wenn überhaupt bedacht, auf ihre Funktion für die Gesamtorganisation und deren Steuerung reduziert.

Wenn also von zu wenig oder zu wenig systematischer Forschung geredet werden kann, dann vor allem *im Hinblick auf den Bedarf*, der sich zur Zeit in vielerlei Gestalt zeigt: in den organisatorischen Veränderungen, die das Praxisfeld vollzieht oder bewältigen muss, im Bedarf der Politik an Wahrnehmungshilfen und Systemevaluation, in eklatanten Wissenslücken der Teildisziplin Erwachsenenbildung, die zum Teil durch gewagte theoretische Hypothesen „geschlossen“ werden. Dies al-

les verlangt deutlich nach schärferer theoretischer Reflexion und nachhaltigerer empirischer Forschung, vor allem nach *interdisziplinären, weniger reduktionistischen Ansätzen!*

Die folgenden Beiträge stellen auch Beispiele für entsprechende Neuansätze von Seiten der Erziehungswissenschaft dar. Zumeist wollen sie einen Wandel beschreiben und deuten, sie beziehen sich dabei – ähnlich wie der Teil 4 des Forschungs-
memorandums – auf unterschiedliche Ebenen des Institutionalisierungsproblems: auf die der Lernenden (Schneider), auf die der Organisationen (Schiersmann), der regionalen Interdependenzen (Zeuner, Jütte), auf die des Gesamtsystems (Schrad-
der).

Literatur

- Arnold, Rolf/Faulstich, Peter/Mader, Wilhelm/Nuissl, Ekkehard/Schlutz, Erhard (Redaktion):
Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Im Auftrag der Sekti-
on Erwachsenenbildung der DGfE. Frankfurt/M. 2000
- Bäumer, Jens: Weiterbildungsmanagement. Eine empirische Analyse deutscher Unterneh-
men. München 1999
- Kil, Monika: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Weiterbildungsorganisation: Arbeitsbe-
dingungen und Motivierungspotentiale als Impuls für Fortbildung, Personal- und Organi-
sationsentwicklung. Dissertation. Dortmund 1999
- Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem.
Frankfurt/M. 1997
- Nuissl, Ekkehard/Schlutz, Erhard (Hrsg.): Systemevaluation und Politikberatung. Bielefeld
2001
- Schäffter, Ortfried: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer
Theorie der Institutionalisierung. Berlin 1998
- Strunk, Gerhard: Institutionenforschung für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tip-
pelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 2. Aufl. Opladen 1999,
S. 443–454
- Wittenberg, Reinhard: Organisationsanalyse einer Volkshochschule. In: Weymann, Ansgar:
Handbuch der Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt, Neuwied 1980, S. 308–322 (s.
dort auch Büschges)

Käthe Schneider

Stand der Forschung und Theoriebildung zur Erklärung des zielgerichteten Lernens Erwachsener

1. Relevanz der Fragestellung und Vorgehensweise

Theoretische Modelle, die die Ursachen für die Aufnahme zielgerichteter Lernprozesse Erwachsener abbilden, würden einen zentralen Bestandteil im System des Gewussten von der Erwachsenenbildung bilden. Diese Modelle sind für eine systematische Bearbeitung didaktischer Grundprobleme der Erwachsenenbildung von weitreichender Bedeutung, wie die nachstehend genannten Probleme andeuten: Die Erfassung der Barrieren von Erwachsenen, für die die organisierte Weiterbildung z. B. nur einen geringen Stellenwert hat, kann vor dem Hintergrund eines solchen theoretischen Wissens grundlegender als gegenwärtig erfolgen (vgl. Sarges/Haeberlin 1980). Ebenso könnten pädagogische Konzepte zur Lernmotivierung Erwachsener, ausgehend von dem Wissen um die Faktoren, die die Aufnahme der Lernaktivität begünstigen bzw. erschweren, systematischer als bislang entwickelt werden.¹ Außerdem würde dieses Wissen eine Lücke in der Grundlagenforschung der Erwachsenenbildung schließen, denn es gibt bislang keine Theorie, durch die der allgemeine erwachsenenbildnerische Sachverhalt erklärt werden kann, warum Erwachsene zielgerichtet lernen (vgl. Courtney 1992; Haeberlin 1986; Karl 1979; Milbach 1991).

Welche bewährten Untersuchungsergebnisse, die eine Grundlage für die Theorieentwicklung bieten würden, liegen zu den erklärenden Faktoren des zielgerichteten Lernens Erwachsener vor? Ergebnisse derjenigen Untersuchungen, die einer Analyse nach Gütekriterien standgehalten haben, wären eine Antwort auf diese Frage. Zusammenfassend, da in diesem Rahmen nicht für die jeweiligen Studien im Einzelnen belegbar, ist zu konstatieren, dass der Forschungsstand zu den Erklärungen für das zielgerichtete Lernen Erwachsener bislang nicht systematisch und nur in wenigen Schriften beurteilt wurde, wenngleich in zahlreichen Studien Ergebnisse dargelegt werden (vgl. z. B. Sumner 1985; Ebner 1980). Courtney (1992), Long (1983), MacLean (1985), Milbach (1991), Röchner (1987) und Sumner (1985), die zu den wenigen Autoren zählen, die in ausführlicher Weise den Forschungsstand beurteilt haben, kritisieren übereinstimmend den mangelnden Theoriebezug der Untersuchungen. Weitere Defizite werden von einigen Autoren in methodischen Schwächen, von anderen Autoren in begrifflichen Unschärfen oder in der mangelnden Vergleichbarkeit der Ergebnisse gesehen (vgl. z.B. MacLean 1985; Milbach 1991; Röchner 1987). Lediglich in der Dissertationsschrift von Born aus dem Jahre 1989 wird ein in der Erwachsenenbildungswissenschaft erstes „Modell zur Systematisierung der empirischen Forschungsgeschichte in der Erwachsenenbildung“ entwickelt (Born 1989, S. 15). Allerdings geht es Born (1989) im Wesentlichen darum, empirische Untersuchungen nach dem Kriterium des Untersuchungsgegenstandes zu ordnen. Gütekriterien von Untersuchungen bleiben so-

mit auch hier als Systematisierungskriterien weitgehend implizit. Eine Analyse der Genese der Fragestellung nach den Erklärungen für das zielgerichtete Lernen Erwachsener führt Born (1989, S. 293) zu der Erkenntnis, dass Untersuchungen zu den Voraussetzungen von Adressaten das „älteste und für lange Zeit einzige Forschungsprogramm der (empirischen – K. Sch.) Erwachsenenbildung“ bildeten, während erst Ende der 1960er Jahre das Forschungsprogramm zu den Bedingungen der Weiterbildungsteilnahme entstand. Born bezieht sich in erster Linie auf das Lernen in Institutionen der Weiterbildung.

Im Folgenden gilt es nun, die Erklärungen für den Sachverhalt, dass Erwachsene zielgerichtet lernen, systematisch, und zwar nach Gütekriterien, zu beurteilen. Der Gedankengang wird der Folgende sein: In einem ersten Schritt werden exemplarisch Kriterien dargelegt, durch die die einschlägigen Untersuchungen nach ihrer Güte systematisiert werden können, um in einem zweiten Schritt beispielhaft Untersuchungen zu beurteilen.

2. Kriterien für die Güte von Erklärungen

In die Analyse werden jene Untersuchungen einbezogen, in denen eine Antwort auf die Frage gegeben werden soll, warum Erwachsene zielgerichtet lernen. Die zu erklärende Variable ist hier nicht das Lernen selbst, sondern die zielgerichtete Aufnahme der Lernprozesse, denn auf der Ebene des Formalen umschreibt der Begriff Lernen als ein Erfolgsverb Verhaltens- und Erlebensänderungen, die hier nicht zu erklären gesucht werden.

Zur Gewinnung der Kriterien, die eine Beurteilung der Untersuchungen ermöglichen sollen, werden hier wissenschaftstheoretische Studien zur Erklärung betrachtet. Ich recurriere zu diesem Zweck u.a. auf Studien von Stegmüller (1983; S. 143ff.) und von Hempel und Oppenheim ([1948] 1965). Stegmüller (1983, S. 120) definiert den Begriff Erklärung wie folgt: „Zu erklären ist ein spezielles Vorkommnis an einer bestimmten Raum-Zeit-Stelle. Es werde *Explanandum* genannt. Um die Erklärung liefern zu können, müssen zunächst gewisse Bedingungen angegeben werden, die vorher oder gleichzeitig realisiert waren. Diese Bedingungen sollen als *Antecedensbedingungen* A_1, \dots, A_n bezeichnet werden. Ferner müssen gewisse *Gesetzmäßigkeiten* G_1, \dots, G_r formuliert werden. Die Erklärung besteht darin, den Satz E , der das zu erklärende Phänomen beschreibt, aus diesen beiden Klassen von Sätzen, d.h. aus der Satzklasse $\{A_1, \dots, A_n, G_1, \dots, G_r\}$ logisch abzuleiten“ (im Original kursiv – K. Sch.).²

In Anlehnung an Hempel und Oppenheim ([1948] 1965, S. 247f.) und Stegmüller (1983, S. 120ff.) seien zwei Beispiele für Gütekriterien einer Erklärung genannt:

– Die in der Erklärung verwendeten Begriffe sind präzise.

Die im Explanans und im Explanandum auftretenden Begriffe sollten eindeutig und nicht vage sein (vgl. Stegmüller 1983, S. 144). Begriffe sind dann mehrdeutig, wenn

sie zur Bezeichnung mehrerer Gegenstände verwendet werden. Wenn die Bedeutung eines Begriffes unzureichend bestimmt ist, wenn also die Regeln der begrifflichen Verwendung unvollständig festgelegt sind, ist ein Begriff vage.

– Das Explanans enthält mindestens ein Gesetz.

Die benötigten Gesetze des Explanans sind in den Erklärungen zu nennen. Jedoch zählt die Bestimmung dessen, was ein Gesetz ist, zu den schwierigsten wissenschaftstheoretischen Fragestellungen (vgl. Stegmüller 1983, S. 125). In Anlehnung an Stegmüller (ebd., S. 360ff.) seien, wenn auch keine befriedigenden Kriterien der Gesetzesartigkeit angegeben werden können, Minimalbedingungen genannt. „Eine solche ... Bedingung besteht in der Forderung, dass die Aussage wesentlich generell sein muss, dass sie also nicht logisch äquivalent sein darf mit einer Konjunktion von singulären Sätzen. Jeder Satz, der in die logisch äquivalente Form $P_1 a_1 \wedge \dots \wedge P_n a_n$ transformiert werden kann, ... ist aus der Klasse der Gesetzesanwärter auszuschließen,“ (ebd., 1983, S. 361). Außerdem sollte ein Gesetz keine Angaben zu spezifischen Objekten sowie zu Zeit und Raum enthalten (ebd., S. 361f.). Ein Beispiel für eine Aussage, die diese Kriterien nicht erfüllt, ist die folgende: „Everything that is either an apple in basket b at time t or a sample of ferric oxide is red“ (Hempel/Oppenheim [1948] 1965, S. 268).

3. Analyse der Untersuchungen nach der Güte der Erklärung

Die Untersuchungen sollen zunächst beispielhaft nach dem Kriterium der begrifflichen Präzision beleuchtet werden. Dazu sei vorweg in systematisierender Absicht gesagt, dass die Studien, deren Gegenstand Erklärungen für die Aufnahme von Lernprozessen Erwachsener sind, nach den beiden folgenden Formen des Explanans unterschieden werden können:

- Das Explanans impliziert Gründe für die Aufnahme bzw. Nicht-Aufnahme eines Lernprozesses (vgl. z. B. Boshier 1971; Morstain/Smart 1974; Fujita-Starck 1996; Darkenwald/Valentine 1985).
- Das Explanans impliziert Ursachen für die Aufnahme bzw. Nicht-Aufnahme eines Lernprozesses (vgl. z. B. Milbach 1991; Röchner 1987; Ebner 1980).

Aus der Sicht des Handelnden selbst scheint der Begriff Gründe angemessen zu sein, aus der Perspektive des Erklärenden der Begriff Ursache (vgl. Stegmüller 1983, S. 434). Während also in den Untersuchungen, in denen Gründe erhoben werden, der Befragte angibt, warum er den Lernprozess aufgenommen habe, wird in den Untersuchungen, in denen Ursachen das Explanans bilden, der Befragte beispielsweise nach seinem Selbstkonzept zu spezifischen Kompetenzen befragt, weil der Erklärende annimmt, dass dieses eine Ursache für die Aufnahme eines Lernprozesses ist. Die Untersuchungen der Gründe für das in der Regel untersuchte, in Institutionen stattfindende zielgerichtete Lernen sind vor allem Studien, die unter den Prämissen der „Motivstudien“ oder der Studien zu den Motivationen

und den „motivationalen Orientierungen“ firmieren (vgl. z. B. Boshier 1971; Milbach 1991; Fujita-Starck 1996).

Im Folgenden seien die Motivstudien beispielhaft nach der Präzision der Begriffe „Motiv“, „Motivation“, und „motivationale Orientierung“ analysiert. Ich betrachte dazu Studien, auf die in der Partizipationsforschung oft Bezug genommen wird: Diese sind die aus dem angloamerikanischen Raum durchgeführten Studien zu den motivationalen Orientierungen, hier die von Boshier (1971), und eine der zahlreichen Nachfolgestudien von Boshier, nämlich die von Fujita-Starck (1996), in der die Replizierbarkeit der von Boshier entwickelten „Education Participation Scale“ überprüft wird. Außerdem analysiere ich die in der Bundesrepublik alle drei Jahre durchgeführte Repräsentativstudie zur Weiterbildung, das „Berichtssystem Weiterbildung“, das eine Studie zu Motiven für die Weiterbildung enthält (vgl. Kuwan/Gnahs/Kretschmer/Seidel 1996, S. 89).

Allgemein sei für die ausgewählten Studien festgestellt, dass die Begriffe Motiv, Motivation und motivationale Orientierung nicht präzisiert werden. Die Bedeutung, die diesen Begriffen zugeschrieben wird, ist nur aus den Items, durch die die Motive oder die motivationalen Orientierungen erhoben werden, zu erschließen. Ausgehend von der Houle'schen Typologie der motivationalen Orientierungen Erwachsener konzipiert Boshier (z. B. 1971) ein Instrument zur Erhebung motivationaler Orientierungen, die „Education Participation Scale“.³ In der Nachfolge dieser Studien von Boshier erschienen zahlreiche Untersuchungen, in denen die Gültigkeit der Faktorenstruktur der motivationalen Orientierungen nach Boshier überprüft wurde. Zu diesen Untersuchungen schreibt Ordos (1980, S. 150): „Closer examination of the studies ... indicates that while their conclusions focus on the motivations of adult learners, none of these researchers clearly defines either motivation or motives“. Weder in den Studien von Boshier (1971) noch in jener von Fujita-Starck (1996) werden die von den Autoren genannten Begriffe „Motiv“, „Motivation“ oder „motivationale Orientierung“ erläutert. Zur Beurteilung der Operationalisierung der Items seien die jeweiligen Begriffe zunächst präzisiert: Heckhausen (1989, S. 9) definiert den Begriff Motiv als eine psychische Disposition. „Jedes einzelne Motiv umfasst eine definierte Inhaltsklasse von Handlungszielen“. Wenn man mit Heckhausen (1989, S. 11) unter der Motivation die Anregung des Motivs durch eine Situation versteht, dann müsste ein Grund als Motivation in diesen hier ausgewählten Untersuchungen beispielsweise folgende Form haben: Ich besuche den Englischkursus, weil die momentane berufliche Situation mein Englischinteresse weckte. Der Begriff motivationale Orientierung bezeichnet möglicherweise jenen Sachverhalt, dass bei einer Person ein bestimmter Situationstyp ein spezifisches Motiv zu wecken vermag. Die Items der EP-Skala nach Boshier (1971, S. 11) lauten beispielsweise folgendermaßen:

- „To participate in group activity“ (ebd., S. 11)
- „To give me higher status in my job“ (ebd., S. 12)
- „To share a common interest with my spouse or a friend“ (ebd., S. 14)

An diesen Beispielitems der „Educational Participation Scale“ wird deutlich, dass hier Motivation nicht im Sinne von Heckhausen verstanden wird, denn u. a. ist nicht in allen Items eine psychische Disposition erkennbar. Das Item „to share a common interest“ basiert auf einer psychischen Disposition, für die anderen hier genannten Items gilt dieses nicht. Ebenso wenig wird die Situation, die das Motiv anregt, genannt. Beide Bedingungen wären notwendig zu erfüllen, verstehen doch die Autoren die Gründe nicht als Motive, sondern als Motivation oder als eine motivationale Orientierung (vgl. Fujita-Starck 1996, S. 38). Die Autoren geben letztlich durch die so formulierten Items ihren Untersuchungsanspruch preis, die Interaktion von psychischen Dispositionen und kontextuellen Faktoren zu berücksichtigen. Ungeachtet dieser Vermutung bleibt m. E. zu kritisieren, dass der Begriff motivationale Orientierung, der in den Untersuchungen von Boshier und Fujita-Starck und auch in zahlreichen dieser Nachfolgestudien verwendet wird, unangemessen, weil eine contradiction in adjecto ist.

In der Motivstudie des Berichtssystems Weiterbildung VI, in dem die Motive für die Weiterbildung Erwachsener in der Bundesrepublik als Untersuchungsgegenstand genannt werden, müssten in Anlehnung an die gängige Motivdefinition von Heckhausen (1989) ausschließlich psychische Dispositionen, nicht aber Gründe, die in der Situation oder in einem singulären Erleben beispielsweise gesehen werden, erhoben werden. Da die Bedeutung des Begriffes Motiv auch in dieser Studie nur aus den Items erschlossen werden kann, werden nachstehend die möglichen, von den Befragten auszuwählenden Gründe für die Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung, die gegen die berufliche abgegrenzt wird, genannt und betrachtet (vgl. Kuwan/Gnahs/Kretschmer/Seidel 1996, S. 89):

- Kenntnisse erwerben, die im Alltag helfen
- Interesse am Gebiet
- beruflicher Nutzen
- dass es Spaß macht
- kreative Betätigung
- Menschen kennenlernen.

Auch in der Studie des Berichtssystems Weiterbildung wird ein nicht eindeutiges Verständnis des Begriffes „Motiv“ deutlich: Lediglich das Item, das als Grund für die Teilnahme „Interesse“ beinhaltet, beschreibt eine psychische Disposition, während dies auf die anderen Gründe nicht zutrifft.

Es konnte für die hier ausgewählten Studien im Rahmen der Partizipationsforschung, in denen Motive, Motivation oder motivationale Orientierungen für das zielgerichtete Lernen in Einrichtungen der Weiterbildung erhoben werden sollten, gezeigt werden, dass die für diese Untersuchungen grundlegenden Begriffe Motivation oder Motiv nicht zureichend begrifflich geklärt wurden. Diese mangelnde Begriffsexplikation spiegelt sich entsprechend in der Operationalisierung dieser Konstrukte wider.

Im Folgenden seien Erklärungen nun exemplarisch auf das Merkmal der Gesetzesartigkeit untersucht. Zu diesem Zwecke sei zunächst eine Studie analysiert, in der die Gültigkeit der Aussagen nur für die gezogene Stichprobe beleuchtet, nicht aber auf eine potentiell unendliche Grundgesamtheit, das heißt auf eine potentiell unendliche Klasse von wirklichen und möglichen Objekten, geschlossen wird. Ein Beispiel für eine Studie, in der in einer solchen Weise deskriptiv statistisch vorgegangen wird, stellt die Motivstudie aus dem Berichtssystem Weiterbildung dar (vgl. Kuwan/Gnahn/Kretschmer/Seidel 1996). Die neben anderen in dieser Motivstudie gewonnene Aussage „Wenn die befragten Personen Interesse an einem Gebiet haben, dann ist es in einem bestimmten Ausmaße wahrscheinlich, dass sie an einer Weiterbildungsveranstaltung teilnehmen“ gilt nur für die gezogene Stichprobe, bestehend aus einer endlichen Klasse der befragten Erwachsenen zu einem bestimmten Zeitpunkt. In impliziter Weise wurden auch Aussagen zu einem spezifischen Objekt, der Stichprobe, und zu einem Zeitpunkt gemacht. Diese beschreibenden statistischen Vorgehensweisen kennzeichnen übrigens die Auswertungsverfahren nicht weniger Studien der Partizipationsforschung im deutschsprachigen Raum (vgl. z. B. Gänsslen 1965; Vontobel 1972; Lehr/Schmitz-Scherzer/Quadt 1979). Das hier ausgewählte Beispiel der Untersuchung von Kuwan/Gnahn/Kretschmer/Seidel (1996), das keine gesetzesartigen Aussagen enthält, soll hinsichtlich der Gesetzesartigkeit verglichen werden mit einer Untersuchung von Boshier/Riddell (1978). Sie befragten zu Beginn einer Kursreihe 84 im Durchschnitt 70 Jahre alte Personen nach ihren Motiven für den Besuch von Kursen, die sich speziell an Ältere richteten. Als Motivfaktoren wurden die Folgenden gewonnen: „Escape/Stimulation“, „Social Welfare“, „Social Contact“ und „Cognitive Interest“ (vgl. Boshier/Riddell 1978, S. 168ff.). Im Gegensatz zu Kuwan/Gnahn/Kretschmer/Seidel (1996) stellen sich Boshier/Riddell (1978, S. 170ff.) die Frage, inwiefern die von ihnen ermittelten Aussagen auf die Älteren, also auf eine potentiell unendliche Klasse von wirklichen und möglichen Personen, zutreffen würde. Das Ausmaß, in welchem die unabhängigen Motivfaktoren nicht nur für die gezogene Stichprobe der Älteren, sondern auch für die potentiell unendliche Klasse der Älteren gilt, bestimmen sie dadurch, dass sie eine Konstruktvalidierung durchführen. Die Werte zu den Motivfaktoren werden korreliert mit den ermittelten Werten u. a. der „Adjustment to Later Life Scale“. Hier zeigten sich mit Ausnahme des Faktors „Sozialer Kontakt“ Zusammenhänge. Das Kriterium der Gesetzesartigkeit ist in diesem Beispiel also eher erfüllt als in dem ersten Beispiel.⁴ Die Gesetzesartigkeit wäre demgegenüber weniger gut belegt, wenn die Konstruktvalidierung nur mit Hilfe einer Skala erfolgt wäre, denn hier wäre z. B. die Wahrscheinlichkeit einer Scheinkorrelation höher als in der Studie von Boshier/Riddell. Dieses Kriterium der Gesetzesartigkeit würde allerdings zureichender als in deren Studien realisiert werden, wenn gelten würde: Die „Adjustment to Later Life Scale“ beispielsweise wäre aus einem Konstruktionsprozess hervorgegangen, in dem zu verschiedenen Zeiten und auch kulturübergreifend die Daten zur Entwicklung der Skalen erhoben worden wären. Es wird an diesen Betrachtungen deutlich, dass es in den Fällen, in

denen ich eine Gesetzesartigkeit konstatiert habe, diese unterschiedlich gut die Kriterien erfüllen, einen unendlichen Anwendungsbereich zu haben bzw. keine Aussagen zu spezifischen Objekten und zu Raum und Zeit zu machen. Es könnte, so zeigen die wenigen Beispiele hier, auch von einer kontinuierlichen Gradabstufung der Gesetzesartigkeit gesprochen werden, die zur Beurteilung des Forschungsstandes durch Bildung von Typen der Gesetzesartigkeit zu berücksichtigen wäre. Der Erfüllung des Kriteriums „Gesetzesartigkeit“ sind im Übrigen Grenzen pragmatischer Art gesetzt, wie dieses zuletzt genannte Gedankenbeispiel auch illustriert.

4. Schlussbemerkung

In dieser Studie wurden nun jene Untersuchungen analysiert, in denen Gründe für das zielgerichtete, in Institutionen stattfindende Lernen erhoben wurden. Die Untersuchungen sollten auf die Frage hin untersucht werden, inwieweit die gewonnenen Aussagen Erklärungen für das zielgerichtete Lernen Erwachsener bieten. Dazu wurden u. a. zwei Gütekriterien dargelegt. Die Beurteilung von Untersuchungen anhand dieser Kriterien wurde – in mehreren Hinsichten beispielhaft – vorgenommen. Diese exemplarische Analyse zeigte bereits, dass die hier ausgewählten Kriterien zur Beurteilung von Erklärungen „weiche“, vage Kriterien sind: Das Merkmal des unendlichen Anwendungsbereiches beispielsweise, das aus neopositivistischer Sichtweise u. a. ein Gesetz kennzeichnet, bietet zur Analyse von Gesetzen letztlich kein Kriterium, mit Hilfe dessen eine Aussage eindeutig als ein Gesetz bzw. als ein ‚Nicht-Gesetz‘ betrachtet werden kann. Die Ausführungen von Hempel/Oppenheim ([1948] 1965, S. 247ff.) verdeutlichen die Schwierigkeiten der Anwendung dieses Kriteriums zur Entscheidung dessen, ob ein Gesetz vorliegt oder nicht (vgl. dazu auch Gross 1959, S. 537ff). Nach Gross (1959, S. 538) könnten in den Sozialwissenschaften wohl eher Aussagen von niedrigerer oder geringerer Gesetzesartigkeit ermittelt werden.

Insgesamt sei die hier nicht im Einzelnen zu belegende Beurteilung zusammenfassend vorweggenommen: Die Untersuchungen zu den Gründen für das zielgerichtete, vor allem organisierte Lernen erbrachten bislang nur sehr wenige Studien, in denen ein relativ hoher Grad einer Erklärung vorliegt. Wenn man mit Herrmann (1976) zwischen einem vortheoretischen, einem eher beschreibenden, und einem theoretischen, einem eher erklärenden Forschungsstand unterscheidet, befindet sich die Forschungslage zu den Erklärungen, die hier aus den Gründen für das zielgerichtete Lernen gewonnen werden, in einem frühen theoretischen Stadium, da sich eine Vielzahl dieser Untersuchungen durch unvollkommene Erklärungen auszeichnet. Das frühe Forschungsstadium, das für dieses Forschungsprogramm insgesamt nachgewiesen werden kann, lässt die Wichtigkeit erkennen, die Frage nach den Ursachen für das zielgerichtete Lernen Erwachsener aus allgemeineren theoretischen Gesetzen abzuleiten.

Anmerkungen

- 1 Diesem Beispiel liegt mit Brezinka (1990, S. 12) die folgende allgemeine Struktur zugrunde: „Wenn man ein Ziel erreichen will, dann muss man es als Wirkung betrachten und die Ursachen oder Bedingungen erforschen, von denen sie abhängt“.
- 2 Diese Definition sei an dem folgenden Beispiel verdeutlicht (vgl. Stegmüller 1983, S. 117): Es ist zu erklären, warum ein Faden zerreißt, nachdem ein Gegenstand an diesen gehängt wurde. Die Erklärung für das fragliche Ereignis lautet: Der Gegenstand, der an den Faden gehängt wurde, hat ein Gewicht von 2 kg, die Zerreißfestigkeit des Fadens beträgt 1 kg. Wenn ich nun diese Erklärung auf die o. g. Definition beziehe, so sei die Erklärung folgendermaßen analysiert: Das Explanans besteht aus den nachstehend genannten Gesetzen und Antecedensbedingungen:
Gesetz 1: Für jeden Faden einer Struktur S_1 gibt es ein Maximalgewicht G_1 , das er halten kann, ohne zu zerreißen.
Gesetz 2: Für jeden Faden der spezifischen Struktur S_1 beträgt das Maximalgewicht G_1 1 kg.
Antecedensbedingung 1: Es liegt hier ein Faden von der Struktur S_1 vor.
Antecedensbedingung 2: An diesen Faden wurde ein Gewicht von 2 kg gehängt.
Aus diesen vier Prämissen kann der Satz, der das zu erklärende Ereignis beschreibt, „Dieser Faden zerreißt“, abgeleitet werden.
- 3 Die Studien zur Partizipationsforschung in den USA, so auch die von Boshier, wurden vor allem angeregt durch die Schrift „The inquiring mind“ von Houle (1961), in der Houle eine Typologie motivationaler Orientierungen als Gründe für das organisierte Lernen entwickelt hat. „Nearly all studies of participation incredit and noncredit instruction done since 1961 have either been designed to validate Houle’s typology or have used his typology as a starting point for their own research“ (Ordos 1980, S. 159).
- 4 Zu den Gesetzen, die Motive als unabhängige Variable enthalten, sei mit Hempel/Oppenheim ([1948] 1965, S. 255) jene gravierende und berechtigte Kritik hier nur erwähnt: „A potential danger of explanation by motives lies in the fact that the method lends itself to the facile construction of *ex post facto* accounts without predictive force“.

Literatur

- Born, A.: Empirische Forschung in der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende. Ein Versuch zur systematischen Rekonstruktion der Forschungsgeschichte. Dissertation Würzburg 1989
- Boshier, R.: Motivational Orientations of Adult Education Participants: A Factor Analytic Exploration of Houle’s Typology. In: Adult Education Journal 2/1971, S. 3–26
- Boshier, R./Riddell, G.: Education Participation Scale Factor Structure for Older Adults. In: Adult Education 3/1978, S. 165–175
- Brezinka, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. (5., verbesserte Auflage) München 1990
- Courtney, S.: Why adults learn. Towards a theory of participation in adult education. London 1992
- Darkenwald, G./Valentine, T.: Factore structure of Deterrents To Public Participation in Adult Education. In: Adult Education Quarterly 4/1985, S. 177–193
- Ebner, H. G.: Bedingungen der Weiterbildungsbereitschaft. Eine empirische Studie zur vor-unterrichtlichen Selektion der Teilnehmerschaft institutionalisierter Erwachsenenbildung. Dissertation. Salzburg 1980
- Fujita-Starck, P.: Motivations and Characteristics of Adult Students: Factor Stability and Construct Validity of the Educational Participation Scale. In: Adult Education Quarterly 1/1996, S. 29–40

- Gänsslen, H. D.: Motive für den Besuch der Volkshochschule. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 1965, S. 198–206
- Gross, L.: Theory Construction in Sociology; A Methodological Inquiry. In: Gross, L. (Hrsg.): Symposium on Sociological Theory. Evanston 1959, S. 531–564
- Haeblerlin, F.: Weiterbildungsmotivation. In: Sarges, W./Fricke, H. (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Göttingen 1986, S. 589–595
- Heckhausen, H.: Motivation und Handeln. (2., völlig überarbeitete und ergänzte Auflage), Berlin 1989
- Hempel, C. G./Oppenheim, P.: Studies in the Logic of Explanation. In: Philosophy of Science Bd. 15 (1948) Abgedruckt in: Hempel, C. G. (Ed.): Aspects of Scientific Explanation. And Other Essays in the Philosophy of Science. New York 1965, S. 245–290
- Herrmann, T.: Die Psychologie und ihre Forschungsprogramme. Göttingen 1976
- Houle, C. O.: The Inquiring Mind. Madison 1961
- Karl, Ch.: Probleme und Ergebnisse der Erforschung von Weiterbildungsmotivation. In: Siebert, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler 1979, S. 308–345
- Kuwan, H./Gnahn, D./Kretschmer, I./Seidel, S.: Berichtssystem Weiterbildung VI. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. (Hrsg. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie). Bonn 1996
- Lehr, U./Schmitz-Scherzer, R./Quadt, E.: Weiterbildung im höheren Erwachsenenalter. Eine empirische Studie zur Frage der Lernbereitschaft älterer Menschen. Stuttgart 1979
- Long, H.B.: Adult Learning, research and practice. Cambridge 1983
- MacLean, D.: Theories and Models of Participation in Adult Education. In: Duke, Ch. (Ed.): Canberra Papers in Continuing Education. New Series 5. Participation Research. Canberra 1985, S. 43–62
- Milbach, B.: Testung psychologischer Motivationsmodelle zur Entstehung von Weiterbildungsbereitschaft. Frankfurt/M. 1991
- Morstein, B. R./Smart, J. C.: Reasons for Participation in Adult Education Courses: A Multivariate Analysis of Group Differences. In: Adult Education 2/1974, S. 83–98
- Ordos, D.: Models of motivation for participation in adult education. In: Proceedings of the Twenty-First Adult Education Research Conference. Vancouver 1980, S. 150–156
- Röchner, M.: Personenspezifische Aspekte und Determinanten der Weiterbildungsteilnahme. Eine empirische Analyse eines multivariaten Modells. Frankfurt/M. 1987
- Röhr-Sendmeier, U./Käser, U.: Bedingungen für die Weiterbildung im höheren Erwachsenenalter: Befragungsergebnisse aus drei Jahrzehnten im Vergleich. In: Pädagogische Rundschau 6/1999, S. 697–716
- Röhr-Sendmeier, U.: Weiterbildungsverhalten und Lernbereitschaft im höheren Erwachsenenalter. In: Schmitz-Scherzer, R./Kruse, A./Olbrich, E. (Hrsg.): Altern. Ein lebenslanger Prozess der sozialen Interaktion. Festschrift zum 60. Geburtstag von Ursula Maria Lehr. Darmstadt 1990, S. 103–116
- Sarges, W./Haeblerlin, F.: Marketing für die Erwachsenenbildung. In: Sarges, W./Haeblerlin, F. (Hg.): Marketing für die Erwachsenenbildung. Hannover 1980, S. 18–65
- Scanlan, C. R./Darkenwald, G. G.: Identifying Deterrents to Participation in Continuing Education. In: Adult Education Quarterly 3/1984, S. 155–166
- Stegmüller, W.: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und analytischen Philosophie. Band I: Erklärung, Begründung, Kausalität. (2. verbesserte und erweiterte Auflage), Berlin 1983
- Sumner, R. J.: Participation in organised adult education: A review of the literature. In: Duke, Ch. (Ed.): Canberra Papers in Continuing Education. New Series 5. Participation Research. Canberra 1985, S. 1–12
- Vontobel, J.: Über den Erfolg in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1972

Christiane Schiersmann

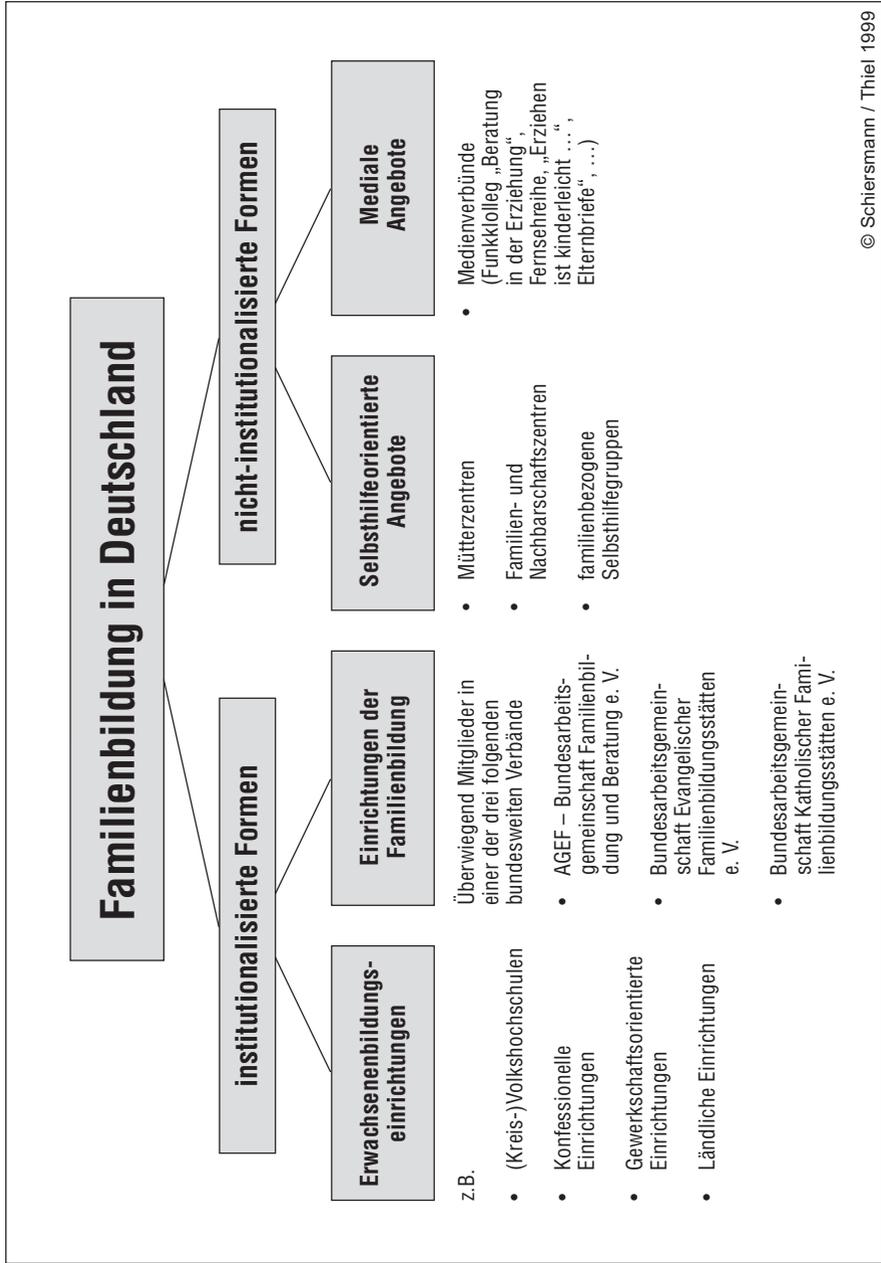
Institutionenanalyse am Beispiel der Familienbildung

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Institutionen, ihrer geschichtlichen Entwicklung, ihrer Struktur und Kultur spielte im Bildungs- und Sozialbereich bislang keine nennenswerte Rolle. Aufgrund der hohen Identifikation mit der pädagogischen Arbeit wurden Aspekte der Organisation in der Tendenz immer als nachrangig behandelt. Gegenwärtig zeichnet sich jedoch eine tendenzielle Veränderung ab, die sich u. a. im Forschungsmemorandum der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (vgl. Arnold u. a. 2000) niedergeschlagen hat. Das institutionelle Gefüge der Weiterbildung gerät heute stärker in den Blick. Als Hintergrund für diese Fokussierung sind u. a. die folgenden Entwicklungen relevant: Zum einen haben sich die Rahmenbedingungen der Ausgestaltung von Weiterbildung stark verändert. Unter anderem gehen öffentliche Zuschüsse trotz wohlklingender Beschwörungen der wachsenden gesellschaftlichen Bedeutung von Bildung zurück. Dies bedeutet, dass die Einrichtungen marktbezogene Steuerungselemente in ihre Strategien einbeziehen müssen. Zum anderen differenzieren sich angesichts der sich verändernden Lebens- und Arbeitsbedingungen die Lerninteressen potenzieller Nachfrager von Bildung aus. Diese Entwicklung erschwert eine angebotsorientierte Planung. Beide Tendenzen zwingen die Einrichtungen der Weiterbildung dazu, sich neu zu profilieren, d. h. sich zu verändern.

Ich berichte im Folgenden über empirische Untersuchungen zur Familienbildung, bei denen der Aspekt der Institutionenanalyse und -veränderung im Mittelpunkt stand.

Ich gebe zunächst einen Überblick über den Ansatz und das methodische Vorgehen bei den einzelnen Untersuchungsschritten, stelle dann exemplarisch einige Ergebnisse vor, um daran die Ergiebigkeit der Institutionenforschung zu illustrieren und ziehe abschließend einige Schlussfolgerungen für die zukünftige Institutionenforschung.

Vorab möchte ich anhand der folgenden Grafik kurz das Feld charakterisieren, auf das ich mich mit dem Stichwort Familienbildung beziehe. Das Aufgabenspektrum der Familienbildung wird sowohl dem Bereich der Erwachsenenbildung als auch dem der präventiven Jugendhilfe zugerechnet. Diese Einordnung resultiert sowohl aus der Teilnehmerzusammensetzung¹ – es sind Eltern *und* Kinder angesprochen – als auch aus den verschiedenen finanziellen Förderrichtlinien.² Die Heterogenität der Familienbildung wird zudem durch unterschiedliche institutionelle Kontexte geprägt, in denen sie stattfindet.



Zu den relevanten Institutionen zählen

- Einrichtungen, die sich schwerpunktmäßig auf Bildungsangebote für die Zielgruppe „Familie“ konzentrieren (z. B. Familienbildungsstätte, Haus der Familie, Elternschule),³
- Erwachsenenbildungseinrichtungen (Volkshochschulen, Einrichtungen in konfessioneller oder gewerkschaftlicher Trägerschaft etc.), bei denen Familien eine Zielgruppe unter anderen im Rahmen von Bildungsarbeit darstellen,
- Mütterzentren und Selbsthilfeinitiativen, in denen Bildungsangebote für Frauen bzw. Familienmitglieder einen Schwerpunkt neben anderen Aktivitäten (vor allem Dienstleistungen, z. B. im Betreuungsbereich) für diese Zielgruppe ausmachen.

In unserer Untersuchung⁴ haben wir den zuerst genannten Typus mit ca. 500 Einrichtungen in der Bundesrepublik umfassend analysiert.

1. Zum methodischen und konzeptionellen Vorgehen

Hintergrund meiner Ausführungen sind:

- eine umfangreiche bundesweite empirische Institutionenanalyse zu Einrichtungen der Familienbildung,
- eine (verkürzte) Wiederholungsbefragung der gleichen Einrichtungen,
- ein bundesweites Projekt zur organisationsbezogenen Qualitätsentwicklung, am dem 47 Einrichtungen der Familienbildung beteiligt waren. Aufbauend auf der Institutionenanalyse haben wir in den Jahren 1998 bis 2000 ein organisationsbezogenes Qualitätsentwicklungskonzept entwickelt und mit 47 Einrichtungen der Familienbildung exemplarisch durchgeführt,⁵
- umfangreiche Erfahrungen in der Organisations- und Projektberatung in Einrichtungen der Familienbildung.

Bei der ersten Erhebungswelle haben wir alle Leiterinnen⁶ sowie hauptamtliche pädagogische Mitarbeiterinnen der oben benannten Einrichtungen der Familienbildung befragt. Die Adressen wurden uns von den drei Bundesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung⁷ zur Verfügung gestellt. Mit der Befragung sowohl von Leiterinnen als auch von hauptamtlichen Mitarbeiterinnen verbanden wir die Absicht, unterschiedliche Perspektiven auf die Einrichtung erheben zu können. Der umfangreiche Fragebogen erhob sowohl Daten zur gegenwärtigen Situation als auch retrospektive sowie zukunftsorientierte Fragen, um so nicht nur eine Momentaufnahme zu erzeugen, sondern in der Tendenz auch Entwicklungslinien darstellen zu können.

Über die quantitative bundesweite Erhebung hinaus haben wir 10 Regionalstudien durchgeführt. Die daran beteiligten Einrichtungen haben wir kategoriengeleitet ausgewählt. Dabei spielten die Größe der Einrichtungen, die Trägerschaft, das regionale Umfeld (städtisch vs. ländlich) sowie die Zugehörigkeit zu den alten oder neuen Bundesländern eine Rolle. In diesen so ausgewählten Einrichtungen haben wir zusätzlich die Kursleiterinnen und Teilnehmerinnen mündlich mittels eines Leitfadens befragt. Dabei legten wir die Auswertung der schriftlichen Befragung zugrunde und nutzten die Chance der Interviews, insbesondere subjektive Bewertungen und Begründungen für die erhobenen Tendenzen zu erschließen. Außerdem führten wir in diesen zehn Einrichtungen eine schriftliche Befragung von Teilnehmerinnen durch, um auch deren Perspektive möglichst authentisch erfassen zu können.⁸

Weiter haben wir Experteninterviews mit Vertretern von Institutionen geführt, die mit den Einrichtungen der Familienbildung zusammenarbeiteten, z. B. mit Vertretern des Jugendamtes, von Beratungsstellen, vom Gesundheitsamt, von anderen Bildungseinrichtungen, um so auch eine Außenperspektive auf die Arbeit der Einrichtungen der Familienbildung einzubeziehen.

Die Daten der ersten Erhebung bezogen sich auf das Jahr 1994. 1999 führten wir eine Wiederholungsbefragung mit einem reduzierten Fragebogen bei den Leiterinnen durch. Es ist vorgesehen, diese Befragung in regelmäßigen Abständen zu wiederholen, um so ein Monitoring über die Entwicklung der Einrichtungen zu ermöglichen. Noch offen ist die Frage, ob diese Erhebung im Interesse der Reduzierung des Aufwandes für Datenerhebung einen Teil der von den einzelnen Bundesarbeitsgemeinschaften erhobenen Statistiken ersetzen kann.

Die Datenlage war gerade für den Bereich der Familienbildung extrem desolat⁹ und das Interesse der beteiligten Verbände der Familienbildung sowie des fördernden Ministeriums für Familie und Senioren, Frauen und Jugend an der Verbesserung dieser Situation – auch im Interesse einer besseren Außendarstellung dieses Bildungsbereichs – stellte sich vor diesem Hintergrund als ein eher pragmatisches dar. Da wir auch im Hinblick auf die kategoriale Vorgehensweise zur Analyse dieser Einrichtungen nicht auf Vorbilder zurückgreifen, ist unser Vorgehen rückblickend sicher auch als eher pragmatisch und induktiv zu charakterisieren. Wir orientierten uns bei der Kategorienbildung an gängigen Kriterien zur statistischen Erfassung von Weiterbildungseinrichtungen sowie an organisationssoziologischen Systematisierungsansätzen.

Als zentrale institutionsbezogene *Dimensionen* wählten wir vor diesem Hintergrund im Wesentlichen die folgenden aus:

- das *Angebotsprofil* (im Hinblick auf Themen, Zielgruppen und Veranstaltungsformen),
- die *Zusammensetzung der Teilnehmerinnen* und ihre Lernmotive,

- das Profil des *Personals* – das Qualifikationsniveau, die Berufsbiographie, das Tätigkeitsprofil sowie die Arbeits- und Beschäftigungssituation der unterschiedlichen Mitarbeitergruppen (Leiterinnen, disponierend tätige Mitarbeiterinnen¹⁰, Kursleiterinnen und Verwaltungskräfte),
- *Personalentwicklung*, insbesondere berufliche Fortbildung, Supervision sowie Organisationsentwicklung,
- *interne Kooperationsformen*,
- *Finanzierungsquellen und -strategien*,
- *externe Kooperation* einschließlich Öffentlichkeitsarbeit.

2. Exemplarische empirische Ergebnisse

Im Folgenden möchte ich auf der Basis der empirischen Ergebnisse einige Thesen zu den von uns beobachteten institutionsbezogenen Veränderungsprozessen vorstellen. Dabei implizieren die skizzierten Entwicklungstrends keine eindimensionalen und linearen Entwicklungen, die tradierten Orientierungen werden keineswegs völlig aufgehoben. Es entstehen vielmehr neue Spannungsverhältnisse, die es auszubalancieren gilt.

Von der öffentliche Förderung zur betriebswirtschaftlichen Effizienz

Die Finanzierungsstrukturen von Einrichtungen der Familienbildung weisen einen noch höheren Grad an Heterogenität auf als die anderer Weiterbildungseinrichtungen. Unsere Analyse ergab, dass Teilnahmegebühren die mit Abstand wichtigste Finanzierungsquelle bilden. Darüber hinaus ließ sich feststellen, dass bei drei Vierteln der Einrichtungen seit ca. 1990 eine deutliche Zunahme der Mittel aus Teilnahmebeiträgen zu konstatieren war. Die Leiterinnen in den zehn näher betrachteten Einrichtungen begründeten dies häufig damit, dass mit Hilfe von Teilnahmegebührenerhöhungen Kürzungen der Zuschüsse durch Länder, Kreise und Kommunen oder Träger kompensiert werden sollten. Allerdings wiesen mehrere von ihnen darauf hin, dass bei den Teilnahmegebühren eine Obergrenze erreicht sei, da sonst die Gefahr bestünde, dass insbesondere sozial schwache Familien von Angeboten der Familienbildung ausgeschlossen bleiben und damit die Bemühungen, diese Zielgruppen zu erreichen, noch schwieriger würden, als sie es bislang schon waren. In diesem Zusammenhang wurde auch angemerkt, dass Teilnahmegebührenerhöhungen generell ab einer bestimmten Schwelle zu Teilnehmerrückgang und damit zu einer weiteren Verschlechterung der finanziellen Situation der Einrichtung führen können.

Weitere Strategien zur Kompensation von Kürzungen, auf die wir insbesondere in den Interviews in den Regionalstudien aufmerksam wurden, stellten die Einwer-

bung von *Sondermitteln* bzw. *Projektmitteln* sowie *Lobbying* dar (z. B. Kontaktpflege zu politischen Entscheidungsträgern und Mitarbeit in entscheidenden Gremien wie dem Jugendhilfeausschuss).

Nach Aussagen der in den Regionen interviewten Leiterinnen sind inzwischen Grenzen erreicht, über die hinaus Mittelkürzungen nicht mehr durch herkömmliche Strategien zur Erschließung zusätzlicher Mittel aufgefangen werden können, sondern zum Teil drastische, auf Einsparungen bzw. die Erhöhung der Wirtschaftlichkeit abzielende Maßnahmen notwendig sind, um die Existenz von Einrichtungen der Familienbildung zu sichern. Darauf zielen die Reduzierung des Angebots förderungsfähiger Kurse, die Erweiterung des Angebots um „profitable“ Kurse oder auch der Abbau von Personal bzw. institutionelle Umstrukturierungen. Einen weiteren Ansatzpunkt zur Erhöhung der Effektivität stellt die auch in einigen Einrichtungen der Familienbildung zu beobachtende Einführung betriebswirtschaftlicher Steuerungsinstrumente dar. Beispielsweise hat die Stadt München mit den Einrichtungen der Familienbildung Leistungsverträge abgeschlossen, die die bisherige Förderstruktur ersetzen.

Von der Ausrichtung an pädagogischen und sozialen Zielvorstellungen zur Orientierung am Markt

Unübersehbar – und von dem zuvor genannten Aspekt nicht scharf zu trennen – ist die schwierige Balance der Familienbildung zwischen der Orientierung an pädagogischen Zielvorstellungen und dem Sich-behaupten-Müssen auf einem immer stärker umkämpften Weiterbildungsmarkt. Die verstärkte Orientierung an Angeboten, die sich „am Markt rechnen“, kann in Konflikt zum pädagogischen Selbstverständnis geraten, beispielsweise im Hinblick auf die Erreichung bildungsbenachteiligter Zielgruppen.

Es etablieren sich auch im Bereich der Familienbildung verstärkt kommerziell agierende Anbieter, und zwar – naheliegenderweise – in den Feldern, in denen Gewinne zu erwarten sind. Dies gilt im Bereich der Familienbildung beispielsweise für die an Krankenhäuser angegliederten Hebammenschulen, die umfangreiche Angebote im Bereich der Geburtsvor- und -nachbereitung – einem klassischen Feld der Familienbildung – machen.

Als Beispiel für die gezielte Ausrichtung des Angebots an ökonomischen Aspekten kann in der Familienbildung die Ausweitung der Kurse zur Gesundheitsbildung interpretiert werden. Dazu zählen vor allem präventive Angebote wie „Bewegung und Entspannung“ oder „Suchtprävention“, aber auch Angebote, in deren Mittelpunkt der Umgang mit Krankheit bzw. mit Kranken oder Pflegebedürftigen steht. Sie hatten Mitte der 1990er Jahre einen nahezu ebenso hohen Stellenwert wie die klassischen Eltern-Kind-Gruppen. Hierbei spielte – neben dem sicher gegebenen inhaltlichen Interesse an diesen Kursen – die Bezuschussung von Teilnehmerinnen durch die Krankenkassen eine Rolle. Da diese Regelung inzwischen wieder ein-

geschränkt wurde, haben wir in der Wiederholungsbefragung bezogen auf das Jahr 1998 auch bereits einen deutlichen Rückgang verzeichnen können.

Die notwendige verstärkte Orientierung des Angebots an Kriterien des Marktes stellt die Identität dieser Einrichtungen grundlegend in Frage. Wenngleich diese Ausrichtung von Bildung an ökonomischen Kriterien dort zu kritisieren ist, wo diese den spezifischen Bedingungen des pädagogischen Handlungsfeldes nicht gerecht wird, und wenngleich weiterhin um das gesellschaftliche Engagement für Gruppen in schwierigen Lebenslagen zu ringen ist, wird sich jedoch die Notwendigkeit der Beachtung marktorientierter Prinzipien kaum rückgängig machen lassen. Um in dieser Situation bestehen zu können, müssen sich die Einrichtungen um eine neue Profilbildung bemühen, die eine je spezifische Balance zwischen notwendigen pädagogischen Zielvorstellungen und der Sicherstellung des Überlebens der Einrichtung erfordert.

Von der Anbieter- zur Nachfrageorientierung sowie von formalisierten zu offenen Lernangeboten

Die Bildungsanbieter können sich nicht mehr auf fest definierte Zielgruppen einstellen. Bei der Profilbildung der Einrichtungen sind die individualisierten Lebenslagen und veränderten Interessen der Teilnehmerinnen bzw. ‚Kunden‘ zu beachten: In diesem Kontext ist auffällig, dass 1998 bereits über 40% der Einrichtungen neben traditionellen Kursen und Seminaren *Beratung* anboten. Am häufigsten genannt wurden Erziehungsberatung, Paarberatung und Sozialberatung (z. B. Schuldnerberatung).

Zu der Ausdifferenzierung von Lebenslagen und Lernanlässen, die zu einer Diversifikation von Lernmilieus führt, kommt die Beobachtung einer Entstrukturierung oder Entgrenzung (vgl. Kade 1997) von Lernprozessen hinzu, die sich in einer wachsenden Bedeutung selbstorganisierten Lernens niederschlägt. So boten 1998 92% der Einrichtungen entsprechende Lernarrangements an. Dabei kam *Selbsthilfegruppen, die eng mit der Einrichtung kooperieren*, ebenso eine herausragende Bedeutung zu wie *offenen Angeboten*, insbesondere Treffs für bestimmte Zielgruppen (z. B. für Frauen, Ausländerinnen, Jugendliche, Kinder), offene Treffs für Eltern-Kind-Gruppen und (Stadtteil-)Cafés.

Diese Entwicklung erfordert veränderte Strukturen von Institutionen. Es entsteht ein Spannungsfeld zwischen einer verstärkten Professionalisierung einerseits und einer Zunahme der Selbstorganisation andererseits.

Vom Eigenprofil zur Kooperation

Der zunehmende Wettbewerb mit anderen Leistungsanbietern impliziert auf der einen Seite Strategien zur gezielten Herausbildung und Vermarktung eines spezifischen Profils. Um den individualisierten Anforderungen nachkommen zu können

und ein umfangreiches, auf die jeweiligen Bedürfnisse der Teilnehmerinnen abgestimmtes Angebot realisieren zu können, aber auch angesichts des wachsenden ökonomischen Drucks wächst zugleich die Bedeutung von Kooperation und Vernetzung.

Die Kooperationspartner und -bereiche der Einrichtungen der Familienbildung sind recht vielfältig und umfassen u. a. Bildungs- und Beratungsinstitutionen, behördliche und sozialpädagogische Einrichtungen, Organisationen des Gesundheitswesens und Hochschulen. Es werden gemeinsam Programmangebote entwickelt, es wird ‚vereint‘ um Teilnehmerinnen geworben, oder es werden Räumlichkeiten optimal genutzt. Die Gründe und Motive für Kooperation reichen von der Einbeziehung der Fachkompetenz anderer über die Steigerung der Attraktivität und Konkurrenzfähigkeit der eigenen Einrichtung bis hin zu deren finanzieller Absicherung. Als förderlich für die Realisierung intensiverer Zusammenarbeit erwiesen sich u. a. der Aufbau eines persönlichen Beziehungs- und Vertrauensverhältnisses, die Übereinstimmung im Ziel- und Aufgabenverständnis, das positive Image der beteiligten Einrichtungen im regionalen Umfeld, die räumliche Nähe der Partner und ein ausgewogenes Kosten-Nutzen-Verhältnis. Als eher hinderlich stellten sich z. B. negative Vorerfahrungen mit Kooperationsversuchen, divergierende Finanzierungsmodalitäten bei den einzelnen Einrichtungen und arbeitszeitliche Belastungen heraus. Die Leitungskräfte berichteten, dass seit Beginn der 1990er Jahre eine Veränderung im Sinne einer quantitativen Zunahme an Kooperationspartnern und -bereichen sowie eine Intensivierung der Zusammenarbeit in bereits bestehenden Kooperationsbeziehungen stattgefunden hat.

Insgesamt zeichnet sich ein Trend zu einer funktionaleren Kooperation ab. Sie bezieht sich auf klarer abgegrenzte Arbeitsbereiche, unterliegt einem stärker ausgeprägten finanziellen Motiv und erfolgt häufiger unter dem Druck der Verhältnisse. Der persönliche ‚Erfahrungsaustausch‘, der noch Anfang der 1990er Jahre als Grund für eine freiwillige Vernetzung an erster Stelle stand, tritt demgegenüber zurück.

Vom diffusen Organisationsverständnis zur lernenden Organisation

Für den Bildungs- und Sozialbereich waren bislang ein diffuses Organisationsverständnis und eine ambivalente Einstellung gegenüber Führung und Machtausübung typisch. Weil Kommunikation in diesem Feld das wichtigste Medium darstellt, gehen Leitung und Mitarbeiterinnen häufig von einer Offenheit und Herrschaftsfreiheit in den beruflichen Interaktionen aus und verlassen sich lieber auf ungeschriebene Regeln als auf klare Abmachungen und Vereinbarungen (vgl. Schwarz 1997, S. 68). Es wird stärker auf Aufklärung und Einsicht als auf Steuerungsinstrumente gesetzt. Dabei besteht die Gefahr, Diskrepanzen zu neutralisieren und zu harmonisieren. Ein solcher Führungsstil produziert Unklarheiten und Intransparenz und kann zu einem Entscheidungsvakuum führen. Es lassen sich jedoch durchaus

Bemühungen beobachten, diesen Phänomenen entgegenzuwirken. So wird in vielen Einrichtungen eine Formalisierung der Interaktionsabläufe angestrebt, wengleich den persönlichen Beziehungen weiterhin eine hohe Bedeutsamkeit zugeschrieben wird.

Ohne Frage hat sich die Professionalität in fachlicher Hinsicht in den Einrichtungen der Familienbildung beeindruckend erhöht. Bislang wenig in den Blick genommen wurden demgegenüber die Qualifikationen, die das Arbeiten in institutionellen Strukturen betreffen, d. h. Managementfähigkeiten wie Planen, Organisieren, Entscheiden oder Kontrollieren. Dieses Defizit erklärt sich wohl wesentlich aus dem tradierten Selbstverständnis des Personals, das stark auf das unmittelbare helfende Handeln in Bezug auf die Teilnehmer bzw. Klienten ausgerichtet ist. Aber auch in dieser Hinsicht konnten wir Veränderungen konstatieren:

Zwei Drittel der Leiterinnen beschrieben, dass sich ihre Tätigkeitsschwerpunkte im Laufe der letzten Jahre – also seit Anfang 1990 – verändert hätten: Mittelbeantragung/-beschaffung, Öffentlichkeitsarbeit und die Vertretung nach außen hätten zugenommen. Es zeigt sich also im Hinblick auf die Veränderung des Tätigkeitsprofils der Leiterinnen eine zunehmende Konzentration auf planend-organisationsbezogene Aufgaben bzw. auf Tätigkeiten, die mit der finanziellen Sicherung und Profilierung der Einrichtungen nach außen im Zusammenhang stehen. Dieser Verlagerung ihres Tätigkeitsprofils stehen die Leiterinnen allerdings nach wie vor ambivalent gegenüber: Sie würden gerne mehr Zeit in die konzeptionelle Arbeit investieren und weniger auf administrative Tätigkeiten verwenden. Angesichts der erforderlichen Managementtätigkeiten kommt die pädagogische Arbeit, für die sie zumeist ausgebildet wurden, offensichtlich zu kurz. Folglich besteht das alte Spannungsfeld zwischen pädagogischen und administrativen Aufgaben fort, das Wiltrud Gieseke (1988) in ihren Professionsstudien ja bereits ausführlich beschrieben hat.

Die Zunahme der Managementanforderungen hat auch Auswirkungen auf das Anforderungsprofil der übrigen Mitarbeiterinnen und die Zusammenarbeit des Personals. Die Leitungskräfte erwarten insbesondere von den Verwaltungsmitarbeiterinnen eine stärkere Zusammenarbeit, und disponierend tätige Mitarbeiterinnen spekulieren auf eine stärkere Entlastung von der Veranstaltungsverwaltung durch diese Mitarbeitergruppe. Das Anforderungsprofil an Verwaltungsmitarbeiterinnen verändert sich und erhöht zugleich den Stellenwert dieser Mitarbeitergruppe im Gesamtgefüge der Institution. Als Detail sei angemerkt, dass die bisherigen Fortbildungsangebote für diesen Kompetenz- und Funktionswandel als ungenügend zu bezeichnen sind.

Dass die Notwendigkeit zur aktiven und gezielten Veränderung der institutionellen Strukturen sich inzwischen auch im Bewusstsein der Leitungskräfte bzw. der Einrichtungen niedergeschlagen hat, belegen folgende Beobachtungen: In der ersten Hälfte der 1990er Jahre hatten immerhin 35 Einrichtungen (17%) eine *Organisationsberatung/-entwicklung* in Anspruch genommen, weitere 13 planten eine solche

Maßnahme in nächster Zukunft. Darüber hinaus befürwortet gut die Hälfte aller befragten Führungskräfte die Notwendigkeit einer Organisationsentwicklung für ihre Einrichtung. Der spürbare Innovationsdruck zeigt sich an den erhobenen *Anlässen* für den bereits durchgeführten Wandel, die zwar variieren, sich aber in der Rangfolge konzentrieren auf

- die Änderung von *Organisationsstrukturen und Mitarbeiterbeziehungen*, (Um-)Strukturierung von Fachbereichen, Fragen von Kompetenzen und Zuständigkeiten, neue Formen der Arbeitsteilung und verbesserte Formen der Zusammenarbeit, Verbesserung der Konfliktbewältigung im Team),
- eine Effektivierung von *Arbeitsabläufen* (z. B. effizientere Verwaltungsorganisation),
- *finanzielle Engpässe und Unsicherheiten*,
- die *Reflexion von Zielen* (z. B. Leitbildentwicklung).

Auf das dezidierte Interesse an institutionellen Veränderungen lässt auch die hohe Beteiligung an unserem Projekt zur Qualitätsentwicklung schließen: In den drei Bundesländern, in denen es exemplarisch erprobt wurde, nahmen jeweils über 50% aller dort vorhandenen Einrichtungen an dem Modellprojekt teil, obwohl damit ein hoher Zeit- und Energieaufwand verbunden war.

Viele der institutionellen Veränderungsstrategien beziehen sich gegenwärtig auf den Prozess der *Produkterstellung* – z. B. die Entwicklung neuer finanzieller Akquisitionsstrategien, die stärkere Formalisierung der internen Abläufe, der Ausbau von Öffentlichkeitsarbeit und Imagepflege, die stärkere Funktionalisierung externer Kooperationsformen sowie der Ausbau verschiedener Formen der Personalentwicklung. Das Qualifikationsniveau und das Tätigkeitsprofil einzelner Mitarbeitergruppen haben sich geändert und Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten werden – vorwiegend durch (Team-)Supervision und Organisationsentwicklung – neu ausgehandelt, um die Mitarbeiterstrukturen zu optimieren und die Arbeitsabläufe zu rationalisieren. Zugleich muss für eine intensiviertere Außendarstellung und die Akzentuierung der externen Kooperationsformen mehr Kraft aufgewendet werden, um die Organisation als Ganzes abzusichern.¹¹

Gemeinsames, ‚organisationales Lernen‘ in der je konkreten Einrichtung mit ihrer besonderen Vorgeschichte und in ihrem spezifischen Umfeld wird für die Innovations- und Überlebensfähigkeit zunehmend wichtiger werden. Erforderlich werden – ähnlich wie im gewerblichen Sektor – eine Reduktion von Hierarchien, eine erhöhte Verantwortung einzelner Organisationseinheiten, eine Flexibilisierung von Arbeitsabläufen und -strukturen, eine Neuzuschneidung von Tätigkeitsprofilen, die Herausbildung bzw. Profilierung je spezifischer Institutionskulturen sowie die Intensivierung querfunktionaler Kooperationsformen von Beschäftigten mit unterschiedlichen Ausbildungen bzw. Tätigkeitsschwerpunkten. Komplexe Aufgaben können in vielen Fällen nur noch fach- und bereichsübergreifend gelöst werden.

3. Überlegungen zur Weiterentwicklung der Institutionenforschung

Nach unserem Kenntnisstand existieren für den Weiterbildungsbereich kaum bzw. keine vergleichbaren empirischen bundesweiten Institutionenanalysen in der von uns durchgeführten Form.¹² Es lohnt sich nach unserer Einschätzung, diesen Forschungsfeld zu intensivieren.

Im Gegensatz zu Strunk (1999) bin ich dabei der Auffassung, dass man sich dabei durchaus an allgemeine Organisationstheorien anlehnen kann, zumal es sich bei Weiterbildungseinrichtungen längst nicht mehr vorrangig um Non-Profit-Einrichtungen handelt. Zudem hat sich der Begriff Non-Profit-Einrichtung als wenig hilfreich erwiesen. Besser geeignet erscheint der Begriff ‚sozialwirtschaftliche Organisationen‘. Schwarz (1997) macht u. a. darauf aufmerksam, dass auch gemeinnützig arbeitende Einrichtungen durchaus auf effiziente und wirtschaftliche Arbeitsformen angewiesen sind, um sich auf dem (Bildungs-)Markt behaupten zu können. Auch sie können Gewinn erwirtschaften. Der Unterschied zu kommerziellen Unternehmungen besteht lediglich darin, dass dieser in die Organisation reinvestiert werden muss.

Wichtiger als den Unterschied zwischen gemeinnützigen und kommerziellen Einrichtungen in der Weiterbildung zu betonen erscheint es mir, die Spezifik von Dienstleistungen herauszuarbeiten und bei der Analyse und Veränderungen dieser Organisationen in das Zentrum zu rücken. Dies ermöglicht es auch, neben rein markt- bzw. kundenorientierten Maßstäben professionelle Standards zu berücksichtigen. Die spezifische Qualität von Bildungsarbeit lässt sich mit den in den einschlägigen Organisationstheorien vorgesehenen Kategorien wie „Identität“ oder „Selbstverständnis“ erfassen.

Institutionenforschung ist wichtig, um die Bedeutung und den gesellschaftlichen Stellenwert dieser Einrichtungen transparent zu dokumentieren. Einrichtungen, über die man wenig weiß, werden auch in der öffentlichen Diskussion nur unzureichend wahrgenommen. Diese Tendenz muss insbesondere angesichts der aktuellen Diskussion, die in Teilen auf eine Deinstitutionalisierungsdebatte hinausläuft, zur Beruhigung Anlass geben. Aktuelle Überlegungen in der bildungspolitischen Diskussion zur Verbesserung der Weiterbildungsberichterstattung gehen in diese Richtung.

Institutionenforschung bietet institutionenübergreifend darüber hinaus eine gute Grundlage für die Herausbildung von Kriterien bzw. Standards für Professionalität und Qualität sowie für Leitlinien für die Weiterentwicklung der Organisation. Dabei gehe ich davon aus, dass die verschiedenen Interventionsstrategien wie Organisationsentwicklung, Qualitätsmanagement, Personalentwicklung, Teamentwicklung oder Wissensmanagement, die zur Zeit diskutiert werden bzw. die zur Zeit in Mode sind, stärker ineinander integriert werden sollten.

Institutionenforschung sollte die Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Veränderungsprozessen, individuellen Lernbedarfen und institutionellen Struktu-

ren thematisieren (vgl. Ehses/ Zech 2000). Sie sollte sich nicht nur als eine Bestandsaufnahme verstehen, sondern als Erforschung des institutionellen Wandels.

Anmerkungen

- 1 Da es sich bei der Teilnehmerschaft und beim Personal der Einrichtungen der Familienbildung nach wie vor überwiegend um Frauen handelt, spreche ich hier durchgängig von Teilnehmerinnen, Leiterinnen und Mitarbeiterinnen sowie Kursleiterinnen. Bei Komposita verwende ich aus sprachästhetischen Gründen die männliche Form.
- 2 Für die Förderung relevant sind sowohl das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) als auch – zumindest in einigen Bundesländern – die jeweiligen Erwachsenenbildungsgesetze.
- 3 Zur Geschichte dieser Einrichtungen siehe Schymroch 1989.
- 4 Die Untersuchung wurde von den drei Bundesarbeitsgemeinschaften für Familienbildung (Bundesarbeitsgemeinschaft Familienbildung und Beratung e. V. (AGEF), Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Familien-Bildungsstätten e. V. (Evang. BAG), Bundesarbeitsgemeinschaft Katholischer Familienbildungsstätten (Kath. BAG) initiiert und vom Bundesministerium für Familie und Senioren, Frauen und Jugend gefördert. Außer der Autorin und dem Autor dieses Beitrages waren an der Studie als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen Kirsten Fuchs und Eva Pfizenmaier beteiligt.
Die Einzelergebnisse sind in folgender Publikation nachzulesen: Christiane Schiersmann/Heinz-Ulrich Thiel/Kirsten Fuchs/Eva Pfizenmaier: Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen 1998 (Leske & Budrich).
- 5 Auf dieses Projekt gehe ich an dieser Stelle nicht näher ein. Vgl. dazu: Christiane Schiersmann/Heinz-Ulrich Thiel/Eva Pfizenmaier (2001): Organisationsbezogenes Qualitätsmanagement. EFQM-orientierte Analyse und Qualitätsentwicklungs-Projekte am Beispiel der Familienbildung. Opladen (Leske & Budrich).
- 6 Da es sich bei den Führungskräften sowie Beschäftigten in Einrichtungen der Familienbildung fast ausschließlich um Frauen handelt, verwende ich im Folgenden durchgängig die weibliche Sprachform. Männer sind selbstverständlich mitgemeint.
- 7 Siehe Fußnote 1.
- 8 Eine weitergehende Teilnehmerbefragung wären aus forschungsorganisatorischen Gründen unmöglich gewesen.
- 9 Die einzige vorliegende trägerübergreifende Erhebung von Wahl (1973) bezog sich auf Daten aus den 1960er Jahren und bezog nur einen begrenzten Kreis von Einrichtungen aus dieser Zeit ein.
- 10 Unter disponierend tätige Mitarbeiterinnen haben wir solche gefasst, die vorrangig leitende und/ oder koordinierende Funktionen wahrnehmen. Sie sind in den Einrichtungen der Familienbildung nicht unbedingt hauptamtlich beschäftigt.
- 11 Allerdings sind in Bezug auf die Einschätzung, dass Produktinnovationen (durch Veränderung der Themen, Inhalte und Lernformen) in den letzten Jahren keine so große Rolle spielten, mehrere Einschränkungen zu berücksichtigen: So erfolgen gerade inhaltliche Innovationen selten als „Durchbruchsinnovationen“, sondern stellen eher kontinuierliche Verbesserungsprozesse dar mit der Folge, dass sie vielleicht nicht so deutlich sichtbar werden (vgl. Schlutz 1997). Außerdem lässt sich aufgrund unseres Untersuchungsansatzes – wir haben die mikrodidaktische Perspektive vernachlässigen müssen – wenig darüber aussagen, ob sich unter vergleichbaren Themenüberschriften nicht doch eine Modifikation der Inhalte und insbesondere des methodischen Vorgehens vollzogen hat. Auf Letzteres deuten die thematischen Schwerpunkte der Zusatzqualifikationen und die inhaltlich-methodische Ausrichtung der Fortbildungen insbesondere der Kursleiterinnen hin.

12 Die Volkshochschulen verfügen zumindest über eine gut differenzierte Statistik, die jedoch auch nicht alle Aspekte einer Institutionenanalyse umfasst.

Literatur

- Arnold, Rolf/Faulstich, Peter/Mader, Wilhelm/Nuissl von Rein, Ekkehard/Schlutz, Erhard (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Sonderbeilage zum REPORT. Frankfurt/ M.: DIE
- Ehses, Christiane/Zech, Rainer (2000): Organisationale Entwicklungsbedarfe in der Erwachsenenbildung. In: Zech, R./Ehses, Ch. (Hrsg.): Organisation und Innovation. Hannover, S. 13-79
- Gieseke, Wiltrud (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg: Univ.
- Kade, Jochen (1997): Entgrenzung und Entstrukturierung – Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R.(Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: DIE, S. 13-31
- Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich (1999): Innovationen in der Familienbildung. Ergebnisse einer bundesweiten Institutionenanalyse. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H.1, S. 99-113
- Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich/Fuchs, Kirsten/Pfizenmaier, Eva (1998): Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Opladen
- Schlutz, Erhard (1997): Innovation und Programmentwicklung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 21-24
- Schwarz, G. (1997b): Die Forderung nach mehr Markt. Folgen für die Professionalisierung sozialer Arbeit. In: Deutscher Caritasverband (Hrsg.): Mehr Markt in der Sozialen Arbeit? (Themen der sozialen Arbeit, Bd. 6) Freiburg/Br., S. 34-71
- Schymroch, Hildegard (1989): Von der Mütterschule zu Familienbildungsstätte. Entstehung und Entwicklung in Deutschland. Freiburg/Br.
- Strunk, Gerhard (1999): Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.) (1999): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. akt. Aufl.. Opladen, S. 443-454
- Wahl, Klaus (1973): Familienbildung und Beratung in der BRD. Bonn

Christine Zeuner

Realistische Wende? Zur Institutionalisierung der beruflichen Weiterbildung in Hamburg von 1945 bis 1972

Brüche, Diskontinuitäten, Wenden, sogar Paradigmenwechsel sind für die Erwachsenenbildung im Verlauf ihrer Geschichte häufiger konstatiert worden. Dabei konnte es sich um neue Schwerpunktsetzungen der Praxis, um die Übernahme theoretischer Positionen aus Referenzwissenschaften oder die Entwicklung eigener Theorien handeln, aber auch um Reaktionen von Praxis und Theorie auf politische und ökonomische Anforderungen oder Zielsetzungen. Da in Praxis und Theorie der Erwachsenenbildung unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und Zuschreibungen zeitlich parallel existiert haben und existieren, erscheint es eher überpointiert, von „Wenden“ oder „Paradigmenwechseln“ zu sprechen, denn beide Ausdrücke implizieren weitreichende Veränderungen in Theorie und Praxis der gesamten Erwachsenenbildung. Sicherlich hat es Veränderungen gegeben, auf der Ebene der Praxis, in der Bildungspolitik, im Selbstverständnis der Verantwortlichen. Da sie aber häufig asynchron abliefen und eher punktuell waren, ist eine genaue Analyse dessen notwendig, was sich wann und warum geändert hat.

Besonders hartnäckig wird in der Geschichtsschreibung der Erwachsenenbildung die These von der „realistischen Wende“ tradiert – zu verstehen als „... *eine Ablösung des traditionellen Bildungsbegriffs durch den bildungs-ökonomischen Qualifikationsbegriff*“ (Axmacher 1974, S. 49); also der Wandel von einer kulturphilosophischen, zivilisationskritischen, idealistischen Begründung der Erwachsenenbildung zu einer pragmatischen, bildungsökonomischen und arbeitsmarktpolitischen Legitimation (vgl. Siebert 1985, S. 577).

Diese These gilt es aus verschiedenen Gründen zu relativieren: Zum einen ist sie in Frage zu stellen, wenn man als Maßstab nicht, wie in der Historiographie der Erwachsenenbildung bis heute weitgehend üblich, die Geschichte der Erwachsenenbildung als Geschichte der Institution Volkshochschule begreift. Legt man der institutionellen Entwicklung der Erwachsenenbildung einen weiteren Referenzrahmen zu Grunde, zeigt sich, dass in weiten Bereichen der Praxis der Erwachsenenbildung eine „realistische Wende“ nicht stattgefunden hat. Zum anderen hält sie einer differenzierten Betrachtung hinsichtlich ihres wichtigsten Bezugs, der Praxis der Volkshochschulen, nur bedingt stand (vgl. z. B. Tietgens 1998; Schlutz 1992).

Ein Blick in die Historiographie der Erwachsenenbildung zeigt, dass auch heute noch weite Bereiche der Wirklichkeit von Erwachsenenbildung bewusst oder unbewusst ausgeblendet werden. Eine solche Reduktion ignoriert die pluralistische Verfasstheit der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland seit ihren Anfängen. Denn berücksichtigt man Bildungsinstitutionen gesellschaftlicher

Organisationen wie der Gewerkschaften, der Arbeitgeberverbände oder der Kirchen in der Analyse der Entstehung einer regionalen Erwachsenenbildungslandschaft, relativiert sich die These von der „realistischen Wende“. Für das Selbstverständnis und die Praxis von Organisationen und Trägern, die bereits in den 1950er Jahren vorwiegend berufliche Weiterbildung anboten, hatte sie keine Relevanz (vgl. Feidel-Mertz 1975, S. 56).

1. Entwicklung der beruflich/betrieblichen Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland

Kenntnisse über die Anfänge der institutionalisierten beruflichen Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland gelten bis heute als Forschungsdesiderat, sieht man von einigen regionalhistorischen Untersuchungen (z. B. Drescher 1995) und frühen Erhebungen zur betrieblichen Weiterbildung ab (z. B. Goossens 1952; Kirsch 1976). Die Relevanz beruflicher Weiterbildung, zum einen als Kompensationsinstrument für fehlende berufliche Qualifikationen und zum anderen als Antizipationsinstrument technischer und ökonomischer Veränderungen, wurde bildungspolitisch erst in den Gutachten zur Erwachsenenbildung in den 1960er und 1970er Jahren hervorgehoben. Dies heißt aber nicht, dass sie als Praxis nicht bereits sehr viel früher existierte.

Anfänge berufsbezogener Weiterbildung sind zurückzuverfolgen bis in die Handwerkerfortbildung des 19. Jahrhunderts, mit der beginnenden Industrialisierung Ende des 19. Jahrhunderts auch im Produktionsbereich. In der Weimarer Republik und während des Nationalsozialismus wurde gerade die betriebliche Weiterbildung ausgebaut (vgl. Dikau 1968; Kipp 1995; Möglich 1996). Allerdings war die beruflich/betriebliche Weiterbildung bis dahin charakterisiert von zufälligen, wenig zielgerichteten Bemühungen und bestimmt von kurzfristigem An- und Umlernen (vgl. Wittwer 1982).

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden Einrichtungen zur beruflichen Weiterbildung in verschiedensten institutionellen Formen wieder- und auch neu aufgebaut. Nimmt man ihre Institutionalisierung und Systematisierung zum Maßstab, kann ab den 1950er Jahren von der beruflichen Weiterbildung als einem eigenständigen Bereich der Erwachsenenbildung gesprochen werden. Gründe hierfür waren Anstöße von außen wie das „Training within Industry“-Programm der Amerikaner und auch die unzureichende Ausbildungsqualität, die den betriebsinternen Aufbau von Aus- und Weiterbildung in Zusammenarbeit mit den Kammern nach sich zog (vgl. Bunk 1979, S. 108).

Bereits für die 1950er Jahre ist zu unterscheiden zwischen staatlichen, partikularen und privaten Institutionen beruflicher Weiterbildung. Arbeitgeberverbände verschiedenster Branchen, Handels- und Handwerkskammern, Gewerkschaften und private Anbieter gründeten nach dem Zweiten Weltkrieg Institutionen, deren Ange-

bot von kurzfristigen Kursen bis zur staatlich anerkannten Meisterfortbildung reichte (vgl. Arlt 1969, S. 192–193).

Der Stellenwert der betrieblichen Weiterbildung ist nach der heutigen Quellenlage für die 1950er Jahre nicht genau zu bestimmen. Arlt stellte noch 1969 fest, dass in der theoretischen Diskussion zur Erwachsenenbildung die Bemühungen der betrieblichen Weiterbildung kaum berücksichtigt werden, und folgerte:

„Fast scheint es so, als sprächen die Theoretiker der Erwachsenenbildung, die sich an den technischen, ökonomischen und sozialen Anforderungen des Arbeitsplatzes, der Arbeits-, Betriebs- und Wirtschaftswelt orientieren soll, jeden Bildungswert ab“ (Arlt 1969, S. 184).

Und dies, obwohl in den 1960er Jahren umfangreiche Weiterbildungsbemühungen der Wirtschaft existierten, *„... deren Bedeutung für den technischen, ökonomischen und sozialen Fortschritt gar nicht hoch genug veranschlagt werden kann“ (ebd., S. 186).*

2. Entwicklungslinien der Erwachsenenbildung in Hamburg ab 1945

Die Entwicklung der Erwachsenenbildung insgesamt, aber auch der beruflichen Weiterbildung in Hamburg nach dem Zweiten Weltkrieg war geprägt von verschiedenen Faktoren, die hier nur skizziert werden können:

Erstens baute der Senat, und hier besonders die Hamburger Schulbehörde, als Fortsetzung seiner bisherigen Bildungspolitik ein System staatlicher Erwachsenenbildung auf, das unter anderem ein besonderes Gewicht auch auf Institutionen der beruflichen Weiterbildung legte. Dies führte zweitens dazu, dass in der Hamburger Verfassung Erwachsenenbildung nicht als Teil des Bildungsauftrags definiert wurde. Es wurde also weder ein Erwachsenenbildungsgesetz verabschiedet noch finanzielle Förderung nicht-staatlicher Institutionen vorgesehen. Der Aufbau eines pluralistischen Erwachsenenbildungswesens in Hamburg ab 1945 hing drittens mit den Richtlinien der Bildungspolitik der britischen Militärregierung zusammen, die in der Erwachsenenbildung ein Instrument zur Demokratisierung der Bevölkerung sah.

Kennzeichnend für die Institutionalisierung war eine geringe Lenkung durch die britische Militärregierung; sie überließ Vorschläge zur Gründung von Institutionen deutschen Initiativen. Als Folge entwickelten die unterschiedlichsten gesellschaftlichen Gruppen und Organisationen wie Gewerkschaften, Interessenvertretungen der Arbeitgeber, Kirchen, Parteien und die Schulbehörde bereits kurz nach der Kapitulation im Mai 1945 Pläne für Bildungsveranstaltungen und -institutionen und reichten sie zur Genehmigung ein.

3. Strukturen und Begründungszusammenhänge beruflicher/betrieblicher Weiterbildung in Hamburg

In seinem Aufsatz „Probleme der inner- und außerbetrieblichen Weiterbildung“ im Zentralblatt für Arbeitswissenschaften analysierte E. Liebermann 1960 Strukturen und Begründungszusammenhänge für die Entstehung beruflich/betrieblicher Weiterbildung in den 1950er Jahren. Diese waren:

1. Anpassung an technische und organisatorische Entwicklungen;
2. Aufstiegsfortbildung für Nachwuchsführungskräfte;
3. Förderung sozialer Kompetenzen von Nachwuchsführungskräften;
4. Persönlichkeitsentwicklung.

Diese Motive bestimmten im Wesentlichen auch Gründung und Aufbau beruflicher Weiterbildungsinstitutionen im Hamburg ab 1946. Sie können als Analyse- und Interpretationsfolie zu Grunde gelegt werden, um Strukturen und Begründungszusammenhänge von Einrichtungen des DGB und der DAG, der Staatlichen Abend-Handels- und Fremdsprachenschule und der Grone-Schule ebenso zu skizzieren wie die betriebliche Weiterbildung der Hamburger Hafen- und Lagerhaus-Aktiengesellschaft und von Hauni & Körber.

3.1 Anpassung an technische und organisatorische Entwicklungen

Die Anpassung an technische und organisatorische Entwicklungen sowie an antizipierte Veränderungen der ökonomischen Struktur war für alle untersuchten Institutionen wichtiges Gründungsmotiv, verbunden mit einem hohen Maß an Flexibilität bei der inhaltlichen Gestaltung der Weiterbildungsangebote.

Das berufliche Weiterbildungsangebot des DGB wie der DAG war zunächst eine Reaktion auf Missstände und Unzulänglichkeiten des staatlichen Bildungssystems in Folge des Krieges wie auch eine interne Strategie der Mitgliederwerbung. Während die DGB-Schule des Ortsvereins Hamburg eher eine Episode in der Geschichte ihrer Bildungsarbeit war – ihr beruflicher Teil wurde 1955 mit der Gründung des Berufsbildungswerkes aufgelöst –, hatte die berufliche Weiterbildung ihrer Mitglieder für die DAG besondere Bedeutung. Dies drückte sich in der Gründung der DAG-Schule Hamburg 1946 sowie der überregionalen selbstständigen Organisationen des Bildungswerkes (1952) und der DAA (1959) aus.

Aufgabe der DAG-Schule Hamburg war es Ende der 1940er Jahre zunächst, durch den Krieg verursachte Ausbildungslücken zu schließen und die Angestellten auf veränderte berufliche Anforderungen vorzubereiten. Mit dem zu erwartenden technologischen Wandel, der Notwendigkeit beruflicher Mobilität und dem Erhalt der individuellen beruflichen Leistungs- und Anpassungsfähigkeit wurde die Schwerpunktsetzung auf berufliche Weiterbildung begründet (vgl. DAG 1970, S. 189).

Bereits 1949 wurde den Angestellten eine maßgebliche Rolle beim Wiederaufbau der Bundesrepublik Deutschland zugesprochen:

„... die DAG [fühlt] sich verantwortlich dafür, dass der Angestellte seinen Platz in der deutschen Wirtschaft ausfüllt und durch seine Mitarbeit die Erhöhung des Sozialproduktes und die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft auf dem Weltmarkt fördert“ (vgl. DAG-Jahresbericht 1949, zit. in DAG 1962, S. 5).

Die berufliche Weiterbildung, die über die staatliche Abend-Handels- und Fremdsprachenschule und die Grone-Schule angeboten wurde, wurde ebenfalls mit ökonomischen Veränderungen begründet: Beide Schulen sahen zum einen die berufliche Ausbildung von Angestellten in vielen Bereichen als defizitär an, so dass neben Handelsschulkursen und Klassen des zweiten Bildungswegs besonders im kaufmännischen Bereich Weiterbildung angeboten wurde. Sie vergaben bereits in den 1950er Jahren Zertifikate, Teilnehmende konnten Handelskammerprüfungen ablegen und international anerkannte Sprachzertifikate erwerben.

Die beiden untersuchten Betriebe, die vor allem in den 1950er Jahren eine sehr unterschiedliche Beschäftigtenstruktur aufwiesen, bauten ihre innerbetriebliche Weiterbildung vor allem auch zum Erhalt der Konkurrenzfähigkeit wieder auf. Zur Eröffnung der Kaifachschule der Hamburger Hafen- und Lagerhaus- Aktiengesellschaft (HHLA) hieß es 1949:

„Um nun unseren Hamburger Hafen wieder konkurrenzfähig mit anderen Häfen zu machen, ergab sich die Notwendigkeit, die Kräfte der Beschäftigten voll zu erfassen und richtig einzusetzen. Trotz aller Bemühungen der leitenden Kräfte wollte es oftmals nicht gelingen, durch kurze Hinweise während der Arbeit die Unkenntnis der Leute zu beseitigen“ (Kaifachschule 1949, S. 1).

Die Kaifachschule bot – ungewöhnlich für die 1950er Jahre – berufliche Weiterbildung in einem mehrstufigen Kurs als Aufstiegsfortbildung für an- und ungelernete Arbeiter an. Weitere Kurse gab es für Vorarbeiter, Meister und kaufmännische Angestellte. Die Teilnahme war freiwillig und konnte zum internen beruflichen Aufstieg genutzt werden.

Die betriebliche Weiterbildung des Maschinenbaubetriebs Hauni & Körber richtete sich primär an Ingenieure. Das Tabak Technikum (TTH), 1956 als betriebliche Weiterbildungsinstitution innerhalb von Hauni & Körber gegründet, wurde Anfang der 1970er Jahre in die „Staatliche Fachhochschule für Produktions- und Verfahrenstechnik“ in Hamburg-Bergedorf integriert. Der Aufbau der Weiterbildung bei Hauni & Körber ist ein Beispiel innovativer, strategischer Unternehmenspolitik: Die Sorge um den Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit, gepaart mit gesellschaftlichem Verantwortungsbewusstsein des Gründers Kurt A. Körber, führte dazu, dem Mangel an staatlichen Ingenieurschulen durch den Aufbau einer privaten Schule zu begegnen (vgl. Dörling 1964; 1973).

3.2 Aufstiegsfortbildung für Nachwuchsführungskräfte

Das Ziel, Nachwuchsführungskräfte weiterzubilden, stand nicht nur bei Hauni & Körber im Vordergrund, besonders die DAG bekundete ein Interesse, die in den 1950er Jahren noch verhältnismäßig geringen Aufstiegschancen der Angestellten zu verbessern. Obwohl die Dienstleistungsgesellschaft sich erst in den 1960er Jahren stabilisierte, antizipierte die DAG Veränderungen beruflichen Aufgaben von Angestellten. Die DAG-Schule Hamburg sah es als ihre primäre Aufgabe an, „*Weiterbildung der Angestellten für die Praxis*“ anzubieten und sich um die „*Förderung des Nachwuchses in allen Angestelltenberufen*“ zu kümmern (DAG 1948/49, S. 2).

Inhaltlich verschoben sich die Angebote im Laufe der 1950er von einer eher kompensatorischen Grundbildung zur Aufstiegsfortbildung, die mit Prüfungen und Zertifikaten abgeschlossen werden konnte, die eine Anerkennung und Nachprüfbarkeit der Lernleistungen gewähren und somit auch berufliche Flexibilität ermöglichen sollen.

Institutionalisiert wurde die Aufstiegsfortbildung für Kaufleute und mittlere und gehobene Führungskräfte im Angestelltenbereich durch die Gründung der Deutschen Angestellten Akademie 1959. Die Institute der DAA wollten nicht in Konkurrenz zu den Universitäten treten, Ziel ihrer Bildungsarbeit war es vielmehr, eine praxisbezogene Weiterbildung theoretisch zu untermauern, die es den Teilnehmern ermöglichen sollte, nach dem Abschluss sofort wieder praktisch zu arbeiten.

3.3 Förderung sozialer Kompetenzen von Nachwuchsführungskräften/ Persönlichkeitsentwicklung

Die Förderung nicht nur fachlicher und technischer, sondern auch sozialer Kompetenzen stand besonders bei Hauni & Körber wie auch bei den Angeboten der DAG im Vordergrund.

Kurt A. Körber wollte seinen Nachwuchsingenieuren nicht nur fachliche Kompetenzen vermitteln: Da nach seiner Einschätzung die Aufgaben dieser neuen Generation von Führungskräften weniger in der Produktion als vielmehr im Bereich Disposition und Menschenführung liegen würden, entwickelte er das Bild eines Ingenieurs, der neben technischen und fachlichen Fähigkeiten auch betriebswirtschaftliche sowie soziale Kompetenzen besitzen müsse, um den entsprechenden Aufgaben gerecht zu werden:

„Es ist erforderlich, Nachwuchskräfte als Mitarbeiter zu haben, die über genügend technisches Wissen, aber auch über ausreichende Kenntnisse in der Menschenbehandlung im Betriebsleben verfügen. Diese Leute sollen dann als Koordinierungs-Ingenieure zwischen den zu betreuenden, im Produktionsablauf eingesetzten Mitarbeitern in Funktion treten können, aber auch als Stabshelfer für die Abteilungs-, Werks- und Unternehmensleitung tätig werden“ (Körber 1959, S. 3).

Frühe bildungspolitische Programme der DAG sehen zwar sowohl die fachliche Förderung als auch die persönliche Entwicklung als notwendig an, ihre standespolitische Schwerpunktsetzung bleibt aber unverkennbar:

„Bildung und damit Bildungsarbeit müssen den ganzen Menschen erfassen. Sie müssen also in der Gesamtheit ihrer Erscheinungsform gesehen und vermittelt werden. Berufliche, staatsbürgerliche und kulturelle Bildung haben gleichberechtigt nebeneinander zu stehen. Sie fließen in ihren Auswirkungen ineinander über und bilden so den Staats- und Wirtschaftsbürger“ (DAG 1956).

Allerdings deuten die Lehrpläne sowohl des Tabak-Technikums als auch der DAG-Schule Hamburg darauf hin, dass der Vermittlung von sozialen im Verhältnis zu fachlichen Kompetenzen nur wenig Zeit eingeräumt wurde.

Die staatliche Abend-Handels- und Fremdsprachenschule wollte ihren Teilnehmern primär fachliche Kenntnisse im Rahmen eines allgemeinen Bildungsauftrags der Erwachsenenbildung vermitteln. Zusätzlich wurde aber als sekundäres Bildungsziel demokratisch auf gesellschaftliche Erziehungsideale Bezug genommen, die in den 1950er Jahren im Sinne von Mitbürgerlichkeit und Partnerschaft diskutiert wurden:

„[Die Schule] ... steht im Dienste der Erwachsenenbildung. Alle Veranstaltungen tragen neben einem allgemeinen wissenschaftlichen einen überwiegend berufspraktischen Charakter. Sie stehen damit im Dienste der Allgemeinbildung und vertiefter Fachausbildung. Durch die Förderung friedlicher Arbeit leisten sie [die Veranstaltungen] einen nicht unwesentlichen Beitrag zum Wiederaufbau, zur Verständigung der Völker im Sinne sozialer Gerechtigkeit und im demokratischen Geiste“ (Staatliche Abend-Handels- und Fremdsprachenschule 1947).

4. Berufliche Weiterbildung über die Arbeitsverwaltung und das Arbeitslosen-Bildungswerk der freien und Hansestadt Hamburg

Die Hamburger Arbeitsverwaltung richtete kurz nach Kriegsende Weiterbildungskurse zur beruflichen Wiedereingliederung von Kriegsrückkehrern, Flüchtlingen, Schulabgängern und Frauen ein, die auf dem ohnehin labilen Arbeitsmarkt kaum vermittelbar waren (Arbeitslosenquote 1950 in Hamburg: 13,3%; Bundesgebiet: 11%; Frauen 14,5%).

Um diesen teilweise eher noch zufälligen und kaum strukturierten Maßnahmen einen organisatorischen Rahmen zu geben, gründete das Landesarbeitsamt 1950 mit Unterstützung verschiedener Behörden (Jugend, Soziales, Arbeit und Kultur), dem Arbeitgeberverband Hamburg e. V., den Gewerkschaften des DGB, der DAG, der Deutschen Hilfsgemeinschaft e. V., der Stiftung öffentliche Bücherhallen, der Handelskammer, der Handwerkskammer, der Volkshochschule und dem Nordwestdeutschen Rundfunk ein Kuratorium zum Aufbau eines Arbeitslosen-Bildungswer-

kes. Ziel war die berufliche Förderung von Arbeitslosen zur Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt. Das Arbeitslosen-Bildungswerk organisierte im Vorfeld der beruflichen Fortbildung Kurse für den beruflichen Wiedereinstieg und übernahm sozialpädagogische und kulturelle Aufgaben (vgl. Kindt 1955).

Die beruflichen Lehrgänge des Arbeitslosen-Bildungswerks im kaufmännischen Bereich sowie in Fremdsprachen, Stenographie, Deutsch, Rechnen, Buchführung und Steuerkunde sollten Arbeitslose auf die Teilnahme an den regulären, langfristigen beruflichen Fortbildungskursen des Arbeitsamtes vorbereiten (vgl. Drescher 1995, S. 136). Finanziert wurde das Arbeitslosen-Bildungswerk, dessen berufliche und allgemeinbildende Veranstaltungen für Arbeitslose unentgeltlich angeboten wurden, über Geld- und Sachspenden der Kuratoriumsmitglieder und der Wirtschaft sowie Zuwendungen des Landesarbeitsamtes.

Aus heutiger Sicht kann das Arbeitslosen-Bildungswerk als die frühe Form eines Weiterbildungsverbundes interpretiert werden, dessen Aufgabe die Kooperation und Koordination von Weiterbildungsangeboten für eine bestimmte Zielgruppe war.

5. Fazit

Am Beispiel der Entstehung und Entwicklung einer regionalen Erwachsenenbildungslandschaft sollte gezeigt werden, dass die These von der „realistischen Wende in der Erwachsenenbildung“ fragwürdig wird, wenn Erwachsenenbildung in einer historischen Analyse nicht mit der Institution Volkshochschule gleichgesetzt, sondern in ihrer institutionellen Vielfalt, besonders auch ihren speziellen Ausprägungen in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung, berücksichtigt wird. Alle diese Institutionen antizipierten gesellschaftliche und ökonomische Entwicklungen oder sie reagierten auf sie und formulierten eigene Bildungsziele, unbeeinflusst von einer abstrakten Diskussion um „das Eigentliche der Erwachsenenbildung“ (Meissner 1964, S. 26).

Anstelle einer Zusammenfassung seien einige weiterführende Thesen formuliert:

1. Die Erwachsenenbildungspolitik des Hamburger Senats war nach 1949 bestimmt von staatlicher Regelung und marktwirtschaftlicher Orientierung. Das heißt, öffentlichen Institutionen wie der Volkshochschule, dem staatlichen Vorlesungswesen, den verschiedensten Fachschulen zur beruflichen Bildung und Vereinen zur politischen Bildung stand eine Vielzahl von Institutionen gegenüber, die von gesellschaftlichen Organisationen wie Gewerkschaften, Arbeitgeberverbänden und den Kirchen aufgebaut worden waren. Daneben existierten bereits seit den 1950er Jahren eine beträchtliche Anzahl privater, marktwirtschaftlich geführter Einrichtungen.
2. Die Erwachsenenbildungseinrichtungen in Hamburg existierten nicht isoliert nebeneinander, vielmehr ergaben sich sehr früh auf regionaler Ebene Koopera-

tionen zwischen einzelnen Institutionen. So wurde über das Arbeitslosen-Bildungswerk eine Form der Kooperation verschiedenster Träger geschaffen, die modern als „Netzwerk“ oder „Verbund“ bezeichnet werden kann. Dies zeigt, dass es zu kurz greift, Einzelinstitutionen zu untersuchen, ohne ihre Interdependenzen mit anderen zu berücksichtigen.

3. Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Hamburg zeichneten sich durch eine Differenzierung ihrer Bildungsziele aus. So überwogen bereits in den 1950er Jahren staatliche wie private Institutionen, die verwertungsorientiert berufliche Fortbildung anboten. Einrichtungen der allgemeinen und politischen Bildung, für die die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden durch Bildung im Vordergrund stand, waren eher in der Minderzahl.
4. Die Motive für die Gründung eigenständiger beruflicher Weiterbildungsinstitutionen sind ebenso vielfältig wie ihre Träger und Strukturen: Für die gewerkschaftlichen Schulen war neben Standespolitik die Mitgliederwerbung ein wichtiger Aspekt; die privaten Anbieter zielten auf Gewinnmaximierung; öffentliche Anbieter vertraten einen staatlich verordneten Bildungsauftrag usw.
5. Motive für den Aufbau betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen waren – wie die zwei Beispiele zeigen – eher innerbetriebliche und strategische Überlegungen zum Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit als Reaktionen auf technologische Entwicklungen. Bei der HHLA zeigt sich, dass vorausschauend ein interner Arbeitsmarkt versorgt wurde, wobei technologische Entwicklungen in dieser Branche in den 1950er Jahren noch keine große Rolle spielten. – Sie wurden erst in den 1970er Jahren relevant. Hauni & Körber antizipierte Entwicklungen, die nicht nur im technologischen, sondern auch im arbeitsorganisatorischen und psychologischen Bereich lagen und eine Erweiterung der üblichen technisch orientierten Aufgaben von Ingenieuren erwarteten.
6. Berufsbezogene Themen, also berufliche Weiterbildung in weiteren Sinn, wurden auch von verschiedenen kirchlichen Einrichtungen angeboten. Hier ist die Arbeit der Evangelischen Akademie Hamburg hervorzuheben, in der es besonders in den 1950er Jahren viele Gesprächskreise und Arbeitsgemeinschaften einzelner Berufsgruppen gab, in denen Fragen des sozialen Wandels und seiner Auswirkungen auf die Arbeitswelt diskutiert wurden.
7. Die spezifische Entwicklung der Hamburger Volkshochschule: Im Gegensatz zu anderen Großstadtvolkshochschulen wie beispielsweise Hannover oder Frankfurt hat hier tatsächlich erst Anfang der 1970er Jahre auf der Ebene der Praxis wie auch der theoretisch formulierten Zielsetzungen eine „realistische Wende“ stattgefunden. Verantwortlich waren verschiedene Faktoren, deren Interpretation im Kontext spezifischer regionaler Entwicklungen möglich wird: Erstens ist diese Entwicklung personell zu erklären: Der langjährige Leiter der Volkshochschule, Hermann Vogts, hielt bis zu seiner Pensionierung 1967 an einem idealistischen Bildungsbegriff für die Volkshochschule fest, in dessen

Mittelpunkt Persönlichkeitsentwicklung und politische Mündigkeit der Teilnehmenden stand. Erst sein Nachfolger Kurt Meissner setzte andere Schwerpunkte, die dann ab den 1970er Jahren in die Praxis umgesetzt wurden.

Zweitens ist diese Entwicklung strukturell zu erklären: Die Entscheidung der Hamburger Schulbehörde, der Volkshochschule mit der staatlichen Abend-Handels- und Fremdsprachenschule eine Institution der beruflichen Weiterbildung als Pendant gegenüberzustellen und gleichzeitig weitere staatliche Schulen zur beruflichen Weiterbildung zu fördern, erlaubte der Volkshochschule ein Nischendasein, das sich andere Volkshochschulen gar nicht leisten konnten.

Literatur

- Arlt, F.: Erwachsenenbildung der Wirtschaft. In: Knoll, J. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Heidelberg 1969, S. 181–197
- Axmacher, D.: Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Ein Beitrag zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors in der BRD, Frankfurt/M. 1974
- Bunk, G.: Aus- und Weiterbildung in der deutschen Wirtschaft in der Bundesrepublik Deutschland vom Ende des Zweiten Weltkriegs bis zur Gegenwart. In: H. Pohl (Hrsg.): Berufliche Aus- und Weiterbildung in der deutschen Wirtschaft seit dem 19. Jahrhundert. Wiesbaden 1979, S. 101–112
- Deutsche Angestellten-Akademie (Hrsg.): Die Deutsche Angestellten-Akademie berichtet. Hamburg 1964
- Deutsche Angestellten-Gewerkschaft: Programm der DAG-Schule Hamburg, Winter 1948/49
- Deutsche Angestellten-Gewerkschaft: Bildungsarbeit in der Angestelltengewerkschaft. In: DAG-Schriftenreihe, Heft 31. Hamburg 1956
- Deutsche Angestellten-Gewerkschaft, Hauptvorstand: Das Bildungswesen der Deutschen Angestellten-Gewerkschaft. Hamburg 1962
- Deutsche Angestellten-Gewerkschaft (Hrsg.): Die Deutsche Angestellten-Gewerkschaft. Hamburg 1970
- Dikau, J.: Wirtschaft und Erwachsenenbildung. Ein kritischer Beitrag zur Geschichte der deutschen Volkshochschulen. Weinheim 1968
- Dörling, E.: Die „Geschichte“ des TTH – Rückblick und Ausblick. In: Tabak Technikum Hamburg 1973, S. 7–23
- Dörling, E.: Entwicklungsperspektiven des Tabak Technikum Hamburg. In: Tabak Technikum Hamburg: Technisch-wissenschaftliche Schriftenreihe (März 1964/40), S. 1–10
- Drescher, J.: „Wer mehr kann, kommt voran“. Berufliche Fort- und Weiterbildung in den 50er Jahren am Beispiel Hamburg. Ein Beitrag zur westdeutschen Gesellschaftsgeschichte. Frankfurt/M. 1995
- Faulstich, P.: Transformationsprozesse im Institutionenspektrum der Erwachsenenbildung. In: Beiheft zum Report 1997, S. 60–70
- Feidel-Mertz, H.: Erwachsenenbildung seit 1945. Ausgangsbedingungen und Entwicklungstendenzen in der Bundesrepublik. Köln 1975
- Goossens, F.: Die Praxis der Ausbildung und Fortbildung im Betrieb. München 1952
- Gronese Handels- und Sprachschule. Prospekte 1942/43 bis 1970
- Die Kaifachschule der Hamburger Hafen- und Lagerhaus-Aktiengesellschaft. Ihr Aufbau und ihr Wirken im Winterhalbjahr 1948/49. Hamburg 11.6.1949
- Kindt, W. (Hg.): Fünf Jahre Arbeitslosen-Bildungswerk Hamburg. Hamburg 1955
- Kipp, M.: Berufliche Weiterbildung im Dritten Reich. In: ders. u. a.: Erkundungen im Halb-

-
- dunkel: Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus. Frankfurt/M. 1995, S. 227–249
- Kirsch, W. (Hg.): Planungs- und organisationswissenschaftliche Schriften. München 1976
- Körber, K.: Das Nachwuchsproblem in der produzierenden Wirtschaft. In: Tabak Technikum Hamburg: Studium Generale, Schriftenreihe Nr. 1 (Oktober 1959/4), S. 1–4
- Liebermann, E.: Probleme der inner- und außerbetrieblichen Weiterbildung. In: Zentralblatt für Arbeitswissenschaften 14 (1960), S. 136–148
- Meissner, K.: Erwachsenenbildung in einer dynamischen Gesellschaft. In: ders.: Erwachsenenbildung in einer dynamischen Gesellschaft. Aktuelle Fragen der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1964, S. 17–43
- Möglich, H.: Entstehung betrieblicher Weiterbildungsstrukturen im Dritten Reich. Frankfurt/M. 1996
- Schlutz, E.: Haben die Wenden in der Erwachsenenbildung wirklich stattgefunden? In: E. Nuissl (Hrsg.): Person und Sache. Zum 70. Geburtstag von Hans Tietgens. Bad Heilbrunn 1992, S. 13–22
- Senat der Freien und Hansestadt Hamburg (Hrsg.): Berufsbildungsbericht. Hamburg 1972
- Siebert, H.: Paradigmen der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik (1985), S. 577–596
- Staatliche Abend-Handels- und Fremdsprachenschule: Aufbauplan, 18.12.1947. In: Allgemeine Unterrichtsangelegenheiten 1947 – 1954. StA HH: OSB 361-2 VI Abl. 1981/4398/I
- Tietgens, H.: Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen. In: S. Nolda u. a.: Programmanalysen: Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt/M. 1998, S. 61–138
- Weinberg, J.: Perspektiven einer Institutionsgeschichte der Erwachsenenbildung. In: H. Tietgens (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985, S. 89–102
- Wittwer, W.: Weiterbildung im Betrieb. Darstellung und Analyse. München 1982
- Zeuner, C.: Erwachsenenbildung in Hamburg 1945 – 1972. Institutionen und Profile. Münster 2000

Wolfgang Jütte

Beziehungsgeflechte in lokalen Institutionenlandschaften – Eine ethnographische und netzwerkanalytische Betrachtung von Sozialstrukturen in der Weiterbildung

1. Genese einer Fragestellung

Im vorliegenden Beitrag wird auf Ergebnisse einer empirischen Studie zur lokalen Weiterbildung zurückgegriffen (Jütte 2001). Sollte es im Folgenden aufgrund der nur begrenzt zur Verfügung stehenden Seitenzahl bei den Literaturverweisen zu Verkürzungen kommen, sei auf sie verwiesen. Im Mittelpunkt meiner Ausführungen steht die Diskussion eines neu akzentuierten Zugangs zu Fragen der Systembildung und der Kooperation: der relationalen Vermessung lokal-regionaler Weiterbildung.

Bei der untersuchten lokalen Weiterbildungslandschaft handelt es sich um eine kreisfreie Stadt mittlerer Größe, die in der Untersuchung mit dem Namen „Nordstadt“ belegt wird. Die empirische Untersuchung wurde vom Herbst 1998 bis Frühjahr 2000 durchgeführt.

Jede Problemstellung hat ihre eigene Genese. Den Ausgangspunkt vorliegend beschriebener Studie bildete das Thema Kooperation in der Weiterbildung. Je tiefer ich nach den ersten explorativen Interviews in das Untersuchungsfeld eintauchte, desto mehr wuchs der Zweifel darüber, wie fruchtbringend die „klassische Diskussion“ der Kooperation für die Weiterbildungsforschung sei. Die bisherige Engführung des Kooperationsbegriffs konnte nicht befriedigen. Vielmehr galt es durch eine Verschiebung der Forschungsperspektive neue Einblicke in die bisher noch nicht ausgeschöpfte Kooperationsproblematik zu gewinnen. Dem politisch-normativ aufgeladenen Kooperationsbegriff wurde ein analytisch-deskriptiver Netzwerkforschungsansatz gegenübergestellt. Entsprechend wurde der Zugang nicht durch eine Rekonstruktion der zumeist ordnungspolitisch geführten Kooperationsdebatte gesucht, sondern durch die empirische Analyse faktischer Akteursbeziehungen. Damit schien ein Ansatz gefunden worden zu sein, welcher der als steril empfundenen Kooperationsforschung Impulse geben könnte.

Differenzierte theoretisch-methodische Untersuchungsdesigns zur Erforschung von Kooperation in der Weiterbildung liegen kaum vor, sieht man von der Kooperation zwischen Bildungsträgern und Unternehmen ab. Zwar ist Kooperation als normative Zielvorstellung scheinbar allgegenwärtig, aber wir haben nur einen unvollständigen Blick auf die täglichen Interaktionsbeziehungen zwischen den Akteuren in der Weiterbildung. In der Literatur finden sich häufig generalisierende Aussagen. Autoren bringen ihre Feldkenntnisse ein und aus ihren Erfahrungen werden Vorstellungen über Potentiale und Grenzen von Kooperation entwickelt. Viele der dort

vorgenommenen Typisierungen beruhen auf einer schmalen empirischen Basis. Es dominieren Darstellungen bildungspolitisch entwickelter Kooperationsansätze. Aber wie vollzieht sich Kooperation auf der Ebene des praktischen Alltagshandelns? Auf die Notwendigkeit eines realitätsnäheren Verständnisses von Kooperation verweist das Forschungsmemorandum (vgl. Arnold u. a. 2000) in Kap. 4.6:

„Beobachtungen zu Konkurrenz, Vernetzung und deren Dynamik gehören nicht nur zur besseren wissenschaftlichen Erschließung des Feldes, sondern liefern ein ‚Bild‘, das praktischem Handeln Orientierung geben und darüber hinaus Grundlage für Systembeobachtung und Politikberatung werden kann.“

2. Mehrstufige Netzwerkanalyse

Die verwendete Metapher „lokale Institutionenlandschaft“ will auf das Ensemble interagierender Akteure verweisen, die in ihrer Gesamtheit und ihren Wechselbeziehungen ein lokal-regionales Funktionssystem bilden. Dies beinhaltet, dass die dort Agierenden – wie in jedem System – auf Interaktion, Kommunikation und Kooperation angewiesen sind. Dafür steht der Begriff „soziales Netzwerk“. Sozial wird das Netzwerk insofern genannt, als es sich durch Beziehungen konstituiert. Damit wird meiner Fragestellung ein sozialwissenschaftlicher Netzwerkbegriff zugrunde gelegt. Das „soziale Netzwerk“ lässt sich definieren als ein Geflecht sozialer Beziehungen von Einheiten und Verknüpfungen zwischen diesen.

Der Begriff „Netzwerk“ wird hier also nicht im normativen, bewertenden oder programmatischen Sinne verwandt, noch steht er für eine konkrete Organisationsform, vielmehr bildet er ein analytisches Konstrukt. Er dient heuristischen Zwecken, lokal gebundene Beziehungsnetzwerke in der Weiterbildung zu erkennen.

In den letzten Jahren hat die Netzwerkanalyse eine „wissenschaftliche Karriere“ erfahren und übt einen disziplinübergreifenden Reiz aus (vgl. stellvertretend Jansen 1999). Die Untersuchungsgegenstände der Netzwerkanalyse sind vielfältig. So zielt eine betriebswirtschaftliche Netzwerkforschung auf die Analyse von Unternehmens- und Produktionsnetzwerken; die psychologische Netzwerkforschung untersucht soziale Netzwerke vor allem hinsichtlich ihrer Unterstützungsfunktion bei der Bewältigung von Krisen und Krankheiten; die politikfeldwissenschaftliche Netzwerkforschung analysiert Politikfelder.

Die Netzwerkanalyse ist nicht nur ein „statistisches Instrumentarium“, sondern auch eine „Theorieperspektive“ (Jansen 1999, S. 11). Es dürfte sich bei diesen rudimentären Theorieansätzen eher um eine Reihe von Orientierungshypothesen über das Handeln von Akteuren in sozial strukturierten Zusammenhängen handeln. So verweist der amerikanische Soziologe Mark Granovetter (1985) in seiner Theorie der „Embeddedness“ darauf, wie Handeln in soziale Beziehungen eingebunden ist. Um das zweckorientierte Handeln angemessen zu erfassen, gilt es, die soziale Einbindung der Akteure in die soziale Struktur zu berücksichtigen. Diese können

die Zielerreichungen behindern oder erleichtern. Unterscheidungen zwischen „starken“ und „schwachen“ Beziehungen gehören ebenso zu den Untersuchungsfeldern wie die „Multiplexität“ von Beziehungen und das Entstehen von „sozialem Kapital“.

Mehr-Ebenen-Analyse

Um die lokale Weiterbildung als ein soziales Beziehungsgefüge angemessen einzuholen, wird ein mehr Ebenenanalytischer Ansatz verfolgt (s. Tab. 1):

Tabelle 1: Mehr-Ebenen-Analyse des „Interaktionssystems Weiterbildung“

Soziale Ebene	Akteursperspektive
1) Individuelle Ebene (Mikro-Ebene)	Einzelne Akteure
2) Ebene sozialer Interaktionen (Meso-Ebene)	Beziehungen zwischen den Akteuren
3) Systemebene (Makro-Ebene)	Struktur des Gesamtnetzwerks

Auf den verschiedenen Handlungsebenen sind unterschiedliche Einheiten Gegenstand der relationalen Analyse. Auf der individuellen Ebene geht es um den einzelnen Akteur (z. B. kooperative Handlungsorientierungen, berufliches Selbstverständnis). Auf der Ebene sozialer Aktion geht es um die sozialen Austauschprozesse zwischen den Akteuren (z. B. Formen der Zusammenarbeit, Koalitionsbildung). Auf der strukturellen Ebene wird das gesamte lokale Weiterbildungssystem mit in den Blick genommen (z. B. Akteurskonstellationen, Veränderung von Strukturen). Wenngleich die drei Ebenen aufeinander bezogen werden, bildet die Mesebene die zentrale Analyseeinheit.

Die Studie ist als Analyse eines Gesamtnetzwerks angelegt. Bei einem Gesamtnetzwerk oder auch totalen Netzwerk werden die spezifischen Beziehungen von allen Akteuren eines genau bestimmten und abgegrenzten Systems oder einer Population erfasst. Die Erhebung des potentiellen Gesamtnetzwerks ist forschungsökonomisch äußerst aufwändig. Daher erfolgt die Rekonstruktion lokaler Interaktionsstrukturen des Weiteren durch die Erhebung von Teilnetzwerken. Sie müssen als begrenzte Wirklichkeitsausschnitte aus dem komplexen Geschehen des Gesamtsystems betrachtet werden. Dabei nehme ich konzeptionelle Unterscheidungen zwischen Politik-, Ereignis- und Themennetzwerken vor. Bei ihnen handelt es sich jeweils um weitgehend eigenständige, sich wenig überlappende Partialnetzwerke. Genauer geht es bei der Analyse von Politiknetzwerken um die Zusammenarbeit mit der Arbeitsverwaltung und die Initiierung eines Weiterbildungsverbundes. Als thematische Netzwerke werden Arbeitskreise zur Weiterbildung untersucht und als ein Ereignisnetzwerk wird der Arbeitskreis „Neue Wege in der Seniorenarbeit“ analysiert, der sich zum Internationalen Jahr der Senioren 1999 gegründet hat.

Akteursnahe Forschungsperspektive und Mehrmethodendesign

Das Ziel war es, stärker als in bisherigen Untersuchungen, die Kooperationsrealität wahrzunehmen. Bei der differenzierten Nachzeichnung der Weiterbildungsrealität wurden die Akteure mit ihrer Eigenaktivität zum zentralen Maßstab für Kooperation gemacht. Diese akteursnahe Forschungsperspektive betrachtet die Kooperationsproblematik aus der „Binnensicht“ der Handelnden. Dies verweist zugleich auch auf die Notwendigkeit qualitativer Forschungsstrategien. Durch sie soll sowohl die Exploration eines wenig erschlossenen Problembereiches erfolgen als auch die lokale Vielstimmigkeit berücksichtigt werden.

Zu diesem Zweck werden unterschiedliche Verfahren der Sozialforschung angewandt (s. Tab. 2): Qualitative Interviews, teilnehmende Beobachtung, ethnographische Verfahren, standardisierte Befragungen und Fallstudien. Dabei werden unterschiedliche Informations- und Datenquellen herangezogen: informelle Gespräche, Zeitungen, allgemeine Informationsmaterialien, Praktikumsberichte, Programme, Protokolle, Tätigkeitsberichte von Einrichtungen und Diplomarbeiten mit lokalem Bezug.

Tab. 2: Methodische Verfahren (Designübersicht)

	<i>Erhebungsinstrumente</i>	<i>Auswertungsstrategien</i>
<i>Qualitativ</i>	Teilstandardisierte Akteurs- und Expert/innen-Interviews Teilnehmende Beobachtung Ethnographische Verfahren	Thematisches Kodieren Fallstudien Memos
<i>Quantitativ</i>	Standardisierte Fragebögen Sitzungsprotokolle	Formale Netzwerkanalyse Statistisch-mathematische Verfahren Daten-Matrizen

Ethnographische Haltung und gesellige Situationen

Die Arbeit hat einen Feldforschungsaspekt, insofern Interaktionen und Situationen möglichst alltagsnah erfasst werden sollen. Diese phänomennahe Methodologie basiert auf einer ethnographischen Forschungshaltung oder „Forschungsstrategie, die alle nur denkbaren und ethisch vertretbaren Optionen der Datengewinnung einschließt“ (Lüders 1995, S. 321). So mussten zunächst zu allen Akteuren im Feld Kontakte aufgebaut werden. Darüber hinaus ging es auch um die Teilhabe an alltäglichen Ereignissen und Handlungen. Die Felderkundung verlangt dabei „ein flexibles Einlassen auf gesellige Situationen“ (Honer 1993, S. 57).

Es zählt zu den Kennzeichen ethnographischer Feldforschung, dass ein bestimmter Sozialraum untersucht wird. Die Instrumente der „dichten Beschreibung“ (Ge-

ertz 1983) und der Feldforschung haben einen stark lokalen Bezug. Ein weiteres Kennzeichen bildet die Methode der teilnehmenden Beobachtung (vgl. Friebertshäuser 1997), um Interaktionen und Innensichten in vivo zu erfassen. Die teilnehmende Beobachtung bezieht sich vor allem auf die Sitzungen des Arbeitskreises Seniorenarbeit und die Treffen des lokal-regionalen Weiterbildungsverbundes.

Akteursinterviews

Eine direkte Beobachtung faktischer Kommunikations- und Austauschprozesse im Feld ist nur unter hohen Aufwendungen möglich. Da Interaktionsbeziehungen häufig nur gering formalisiert, volatil und akzidentell sind, werden sie auch von den Akteuren selbst in ihrer Qualität nur begrenzt wahrgenommen. Die Möglichkeit direkte Feldkenntnisse und Einblicke in Alltagssituationen zu erlangen, sind eher begrenzt, vielmehr ist man auf eine rekonstruierende „Spurensicherung“ von Interaktionsprozessen angewiesen, d. h. auf das Nachzeichnen von Interaktionen und Beziehungen anhand von Interviews.

Im Zentrum der Studie stehen offene bis halbstandardisierte Leitfaden-Interviews. Es wurden 50 Interviews mit Leiter/innen (32) und Mitarbeiter/innen (18) aller Weiterbildungseinrichtungen geführt. Im Gegensatz zu der Arbeit von Helmer (1978, S. 64), die ausdrücklich nur Leiter/innen befragte, wurde hier die Ebene der Mitarbeiter/innen mit einbezogen – nicht zuletzt, weil ein umfassender Kooperationsbegriff zugrunde gelegt worden ist.

Um die Binnensicht der Akteure zu erfassen, wurde auf vorgefertigte Konzepte verzichtet. Als Interpretationsverfahren wurde die gegenstandsbezogene Theorie von Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss (vgl. stellvertretend Strauss 1994) angewandt. Bei diesem Ansatz wird das gewonnene Datenmaterial nicht durch ein fertiges Analyseraster ausgewertet, vielmehr werden die Daten theoriegenerierend interpretiert, um die Gegenstandsangemessenheit der so gewonnenen Konzepte zu sichern.

Netzwerkanalytisches Verfahren

In der quantitativ verfahrenen Netzwerkforschung werden Netze als empirische Systeme betrachtet und mittels mathematisch-statistischer Analysen erfasst. Zentrale Analyseverfahren formaler Strukturen sind hier Cliques-, Cluster-, Blockmodell- und Pfadanalysen. Das Beschreibungspotential der quantitativ verfahrenen Netzwerkanalyse hat in den letzten Jahrzehnten stetig Fortschritte gemacht. Als Schwachstelle kann ihre mangelnde Theoretizität beklagt werden.

In der standardisierten Befragung wurde den Beteiligten ein fester Akteurskranz aller 31 Einrichtungen, die zum lokalen Weiterbildungssystem gehören, vorgegeben. Sie wurden gebeten, Angaben zu den drei Beschreibungsdimensionen „Interaktion“ (Wie häufig haben Sie Kontakt mit den Akteur X?), „Bedeutung“ (Für wie bedeutsam halten Sie Akteur X?) und „Sympathie“ (Wie sympathisch finden Sie

den Akteur X?) zu machen. Da bereits durch das vorher geführte Interview eine grundsätzliche Auskunftsbereitschaft gegeben war, betrug der Rücklauf 100 Prozent. Dies erst ermöglichte eine angemessene Analyse, da die beim Ausfall von Akteuren fehlenden Werte („Missing values“) die Ergebnisse stark verzerren können.

Die mathematisch-statistische Analyse des Netzwerks verlangt eine spezielle Datenorganisation. Ein besonderes Kennzeichen bilden die quadratischen Berührungsmatrizen (s. Tab. 3). In den Spalten stehen die jeweiligen Auskunft gebenden Akteure, in den Zeilen die bewerteten Akteure. Danach hat der Akteur Nr. 11 sehr häufig („5“) Kontakt mit dem Akteur Nr. 12, aber keinen („1“) zum Akteur Nr. 20.

Tabelle 3: Matrix der Interaktion – 31 Befragte

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1		
1	*	4	4	3	5	3	4	3	3	2	3	3	3	4	3	1	3	3	3	3	1	2	1	3	3	3	3	1	1	1	2		
2	2	*	4	1	2	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1		
3	3	3	*	5	3	5	3	2	4	2	2	2	2	2	3	2	2	1	5	4	2	2	2	4	3	4	2	4	4	4	4		
4	3	3	5	*	2	5	1	1	2	1	1	1	3	2	2	2	1	1	3	2	1	1	2	1	2	3	3	1	4	5	3	3	
5	4	3	4	4	*	5	2	5	3	2	4	3	3	2	4	4	1	4	3	3	1	1	1	4	2	2	2	1	1	2	1		
6	4	3	4	4	4	*	3	5	5	3	3	4	5	3	5	5	3	2	5	5	3	5	4	5	5	5	5	3	4	5	3		
7	3	4	3	3	4	4	*	3	2	1	1	1	2	5	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	
8	3	3	2	2	4	5	4	*	3	1	3	3	3	1	4	4	1	4	2	3	1	2	1	1	2	2	3	1	1	1	3		
9	4	1	3	3	3	5	1	2	*	1	3	3	3	2	1	3	1	2	4	2	1	2	4	3	3	2	2	2	2	4	2		
10	3	1	2	2	2	4	4	1	1	*	1	3	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3		
11	4	2	3	3	3	4	2	4	4	2	*	5	3	4	3	3	1	3	3	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	3	2		
12	4	1	4	3	3	5	1	2	4	4	5	*	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	4	2	
13	2	2	2	4	2	5	2	4	4	1	2	4	*	2	2	3	1	2	2	4	1	4	1	4	4	1	1	1	2	1	2		
14	3	2	2	2	3	3	5	3	2	3	3	3	1	*	3	2	2	2	3	1	2	1	1	2	2	2	0	2	1	3	2		
15	2	1	2	1	5	5	3	2	1	2	1	1	1	2	*	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	
16	2	2	3	3	5	5	2	4	3	1	2	2	3	2	3	*	1	3	2	3	1	1	2	3	3	3	3	2	2	4	2		
17	3	1	3	3	1	3	1	1	3	1	1	1	1	2	1	1	*	1	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3	
18	2	2	2	2	5	3	4	5	2	1	2	2	2	1	3	3	1	*	1	1	1	1	1	1	1	2	4	1	1	1	1		
19	2	2	5	2	2	5	2	2	3	2	2	2	2	3	3	2	1	2	*	3	1	2	2	3	3	4	4	2	3	4	4		
20	3	1	4	1	4	5	1	4	4	1	1	2	1	2	1	4	1	1	3	*	1	1	1	4	4	2	1	1	1	3	1		
21	2	1	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	*	1	1	1	1	2	1	2	1	1	3		
22	2	2	5	4	3	5	1	3	3	2	2	3	3	1	4	2	1	2	3	1	*	2	3	3	3	3	2	2	3	2	3		
23	2	4	5	3	1	3	1	1	2	3	1	5	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	*	1	3	4	1	1	4	2	4	
24	2	3	4	3	3	5	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	3	1	1	2	2	2	2	1	*	2	2	1	3	3	2	1	
25	2	3	2	3	4	5	2	3	3	1	1	2	3	1	4	2	1	3	4	3	1	2	1	3	2	1	3	4	5	4	2	4	2
26	3	3	4	4	3	5	3	2	3	2	2	2	2	2	5	3	2	3	5	2	1	1	4	1	5	*	5	3	2	3	3		
27	3	3	2	3	4	5	2	2	2	3	2	2	2	5	4	2	3	5	3	1	1	2	2	5	5	*	3	3	3	3	3		
28	2	1	3	2	2	2	2	1	2	1	1	2	3	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	*	3	3	3
29	2	1	2	4	3	5	1	1	1	1	1	2	4	1	1	1	1	1	1	2	1	3	1	2	3	4	1	2	*	3	1	1	
30	3	1	4	4	2	4	1	3	4	1	2	3	2	1	1	2	1	1	4	3	1	1	1	1	4	3	2	4	2	*	3	1	
31	2	3	4	4	2	3	1	1	3	1	1	1	2	1	1	1	1	1	5	3	2	2	2	2	2	2	2	4	4	4	*	3	1

Legende:

„Wie oft haben Sie Kontakt mit ...“ (nie 1, selten 2, teils-teils, 3, häufig 4, sehr häufig 5, keine Angaben 0)

Die Datenmatrix bildet den Ausgangspunkt verschiedener netzwerkanalytischer Operationen. Als zentrale Strukturparameter zur Analyse der Morphologie (Gestalt) des Netzes werden Größe, Dichte und Cluster erhoben. So wird z. B. die „Dichte“ des Gesamtnetzes erfasst, in dem man die Zahl der faktischen Verbindungen zu den potentiell möglichen in Beziehungen setzt. Die Dichte gibt einen Hinweis auf die Verbundenheit eines Netzwerks und kann als Maßstab für die Verbreitung von Innovation herangezogen werden (vgl. Jansen 1999, S. 88). Die Analyse soziometrischer Netzwerkdaten erfordert in der Regel besondere Softwareprogramme.

Die hier angeführte symmetrische Datenmatrix (Tab. 3) bildet die Austauschprozesse in der lokalen Weiterbildung Nordstadt ab und eröffnet Hinweise auf Kommunikationsstrukturen. Weitere Beziehungsmatrizen wurden für die Zuschreibungscharakteristika Sympathie und Bedeutung erhoben. Sie können Hinweise auf Macht- und Einflusstrukturen und Interaktionspräferenzen (Sympathie) geben.

Durch die netzwerkanalytische Betrachtung des institutionellen Gesamtnetzwerks kann ein „strukturelles Abbild“ (Schenk 1995, S. 97) gewonnen werden. Die sichtbar werdenden Ordnungsstrukturen könnten dazu beitragen, Systembildungsprozesse in der Weiterbildung zu erklären und Aussagen zur Kohäsion und zum Kooperations- und Konfliktgrad eines lokalen Weiterbildungssystems zu treffen.

3. Beziehungshaftigkeit und Mehrdimensionalität kooperativen Handelns

In der erwachsenenpädagogischen Diskussion des Themas Kooperation wird häufig von einer allgemeinen „Beziehungs-tabula-rasa“ (Schüle 1987, S. 188) ausgegangen. Danach treten durch einen formalen Prozess Akteure miteinander in Beziehungen, um kooperativ zum Zwecke der weiterbildungsbezogenen Leistungssteigerung zusammenzuarbeiten. Diese Betrachtung erscheint unzweckmäßig. Die lokale Weiterbildung ist nicht „sozial formlos“. Kooperationen basieren auf Beziehungsgeflechten und -konstellationen und greifen in diese ein. Akteure haben bereits ihre „Beziehungs-Geschichte“.

Die qualitative Netzwerkanalyse mit dem Schwerpunkt auf dem Nahbereich von Sozialbeziehungen gibt den Blick frei auf ein vielschichtiges Geschehen. In der eigenen Untersuchung wurden zahlreiche Formen des Handelns sichtbar, die durch den traditionellen Begriff Kooperation nicht genügend eingefangen werden können. Dieser berücksichtigt die „Lockerheit“ der faktischen Arrangements nicht ausreichend. Angemessener ist es, von einem Kooperationsgefüge zu reden, in dem es zu einem Zusammenspiel von formalen, informellen, direkten und indirekten, geplanten und zufälligen Handlungen kommt.

Die unmittelbaren sozialen Interaktionen im beruflichen Alltag sind weit vielfältiger als die gezielte Kooperation. Diese Mehrschichtigkeit sozialer Beziehungen in Interorganisationsprozessen gilt es zu berücksichtigen. So können Beziehungen in-

haltlich unterschieden werden, z. B. in Informations-, Austausch-, Macht- und Unterstützungsbeziehungen.

Auch gibt es zahlreiche „Verflechtungen“ zwischen verschiedenen Akteure. Dies betrifft personelle Verflechtungen, z. B. in Form von Mitgliedschaften in Vorständen oder in Prüfungsausschüssen der Kammern und dem Verwaltungsausschuss des Arbeitsamts. Durch Arbeitsstellenwechsel kommt es des Weiteren zu einem Austausch von Mitarbeitern zwischen den Trägern. Daneben gibt es „milieubezogene“ Kontakte, z. B. wenn im Arbeitsamt ein alter „Sportsfreund“ sitzt. Milieus von Sport und Politik verbinden Akteure, da sie geringerer Handlungskoordination bedürfen und „schnelles und unbürokratisches Handeln“ ermöglichen. So entstehen „dichte Beziehungsgeflechte“. Bei ihnen handelt es sich nicht nur um transparente und formalisierte, sondern um informelle Beziehungen. Die formale Struktur lokaler Weiterbildung wird durch die Vielfältigkeit der lokalen „Subkooperation“ geradezu aufrecht erhalten. Diese niederschweligen Kooperationsformen wie der „kleine Dienstweg“ dienen vornehmlich der alltäglichen Arbeitserleichterung der beruflich Handelnden.

Die auf einen ersten Blick feststellbaren Abschottungen zwischen Akteuren sind insofern nicht hermetisch, da es auch in diesem Fall informelle Beziehungen gibt. Diese Subsysteme institutions- und arbeitsfeldüberschreitender Beziehungen dürften auf lokaler Ebene eine weitaus maßgeblichere Rolle spielen als auf der Landes- und Bundesebene.

4. Triangulation und die „Lesbarkeit“ von Institutionenlandschaften

Ein Anliegen der Studie ist die Gesamtschau lokaler Weiterbildung durch das Aufweisen und Nachzeichnen des dichten Netzes von Beziehungsgeflechten. Dabei wird sowohl auf quantitative als auch auf qualitative Erhebungs- und Analyseformen zurückgegriffen. Dieses multimethodische Vorgehen dient der Triangulation. Es wird weniger als „Validierungsstrategie“ angewandt als vielmehr zur breiteren und tieferen Einsichtnahme in den Untersuchungsgegenstand.

Die qualitative Netzwerkanalyse will sowohl strukturelle (systembezogene) als auch individuelle (subjektive) Dimensionen des beruflichen Handelns in der Weiterbildung erfassen. Die Schwierigkeit besteht darin, diese verschiedenen Ebenen in theoriebildender Absicht aufeinander zu beziehen und nicht nur additiv darzustellen. Qualitative Verfahren neigen dazu, die Interaktion stark zu beleuchten und die Strukturbedingungen zu vernachlässigen (vgl. Strauss 1994, S. 118f.).

Einen wichtigen Übersetzungsschritt leistet das Einholen von Beziehungsgeflechten durch Visualisierungen (vgl. Krempel 2001). Die Netzwerkanalyse war immer auch mit den Versuchen der Visualisierung von Strukturdaten verbunden. Schon Moreno entwickelte farbige Soziogramme, um Gruppenstrukturen darzustellen. Aber erst Fortschritte in der Datenverarbeitung eröffnen neue Möglichkeiten der Dar-

stellung komplexer Sozialstrukturen. In Zusammenarbeit mit Lothar Krempel vom Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung in Köln entstanden für die beschriebene Studie die grafischen Darstellungen von Netzwerkbeziehungen und Akteurskonstellationen der lokalen Weiterbildung, die hier aus Platzgründen nicht aufgenommen werden können. Sie sollen später über das World Wide Web verfügbar gemacht werden.

Wie der Blick auf die Tabelle 3 zeigt, erschließt sich der „Realitätsgehalt der Datenmatrix“ (Wienold 2000, S. 127) dem Betrachter nicht unmittelbar. Dabei ist es nicht allein die Frage, ob man statistische Größen – wie Korrelationsmessungen – angemessen interpretieren kann. Es ist die „empiristische Sprache“, die die „Lesbarkeit“ erschwert. Hier kann die Netzwerkvisualisierung wichtige Verständigungsarbeit leisten.

Zum einen können in der Visualisierung die Makro-Bezüge mit in den Blick genommen werden. So können im explorativen Sinne relevante Beziehungsmuster entdeckt werden. Vor allem erleichtern sie es aber, die Deutungs- und Handlungsmuster auf Strukturen zu beziehen. Wenn Frau P. im Interview erklärt: „Wir kooperieren eigentlich mit allen, aber ob die uns so wahrnehmen ...“, dann kann ein Blick auf die visualisierte Institutionenlandschaft zeigen, dass ihre Einrichtung relativ isoliert am Rand angesiedelt ist. Der Blick auf die strukturelle Einbettung des Akteurs schärft das Verständnis für dessen subjektive Deutungen und Wahlentscheidungen. Zum anderen eröffnen Visualisierungen auch den Handlungsakteuren im Feld Wege, sich ihre Interaktionsräume zu vergegenwärtigen. So können „Einsichten“ in strukturelle Informationen von Sozialbeziehungen gewonnen werden.

5. Erklärungskraft netzwerkanalytischer Konzepte für die Weiterbildung

Bevor hier abschließend diskutiert wird, ob es sich bei dieser mehrstufigen Netzwerkanalyse um eine gelungene Forschungsstrategie handelt, um weiterbildungsbezogene Akteursbeziehungen zu beschreiben, sei die Frage der Verallgemeinerbarkeit aufgeworfen. Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Fallstudie, die keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben kann. Es wurden partikulare, an lokal-spezifische Trägerstrukturen gebundene Beziehungen aufgezeigt. Ungeachtet dieser lokal-historischen Besonderheiten erweist sich das Systemproblem jedoch als typisch. Auch können analytische Funktionsmuster und Figuren beschrieben werden, die auch andernorts anzutreffen sind. Hier liegt die kontextübergreifende Bedeutung dieser Lokalstudie.

Neben dem inhaltlichen Erkenntnisinteresse, etwas über Funktion und Leistung sozialer Beziehungen zu erfahren, verfolgt die Arbeit auch forschungsmethodologische Ziele. Dazu zählt, die Angemessenheit des Instrumentariums der qualitativen Netzwerkanalyse zur alltagsnahen Erfassung sozialer Beziehungen in der Weiterbildung zu prüfen. Für die Weiterbildungsforschung gilt es, nicht nur die Or-

ganisationsform des Netzwerkes als ein mögliches neues Leitbild zu entwerfen, sondern auch angemessene Forschungsmethoden aufzuzeigen, die sie auf eine empirische Grundlage stellen können.

Die netzwerkanalytische Betrachtungsweise kann als ein sensibilisierendes Konzept gelten, strukturelle Zusammenhänge und Interdependenzen aufzudecken. Die Erklärungskraft netzwerktheoretischer Konzepte für die Weiterbildung werden in folgenden Thesen gebündelt:

1) *Die Netzwerkanalyse ist ein der Weiterbildung angemessener strukturbeschreibender Ansatz.*

Die Netzwerkanalyse kann als eine Methode der Strukturbeschreibung gelten. Aufgrund ihrer Struktur ist die Weiterbildung ein geeignetes Anwendungsfeld netzwerkanalytischer Fragestellungen. Falls man der These Pappis (1993, S. 87) zustimmt, dass die Leistungsfähigkeit der Netzwerkanalyse besonders in unstrukturierten Situationen und in Sozialstrukturen mit Beziehungsunterbrechungen groß ist, dann trifft dies auf den Weiterbildungsbereich zu.

2) *Die Netzwerkanalyse wird als eine besondere Akzentuierung von Handlungs- und Systemorientierung aufgefasst.*

Durch die Analyse relationaler Beziehungen wird Kooperation weder nur als das Ergebnis individuellen Handelns betrachtet noch ausschließlich auf strukturelle Rahmenbedingungen zurückgeführt. In dieser Verbindung von akteurs- und systembezogener Dimension liegt der Reiz und die Leistung der qualitativen Netzwerkanalyse. Aus der Perspektive der Institutionenforschung wird das grundlegende Verhältnis zwischen Handlung und Struktur berührt. Schon Strunk (1994, S. 404) forderte, „die personale und interaktive Überlagerung der strukturellen Bedingungen“ zu berücksichtigen.

3) *Die Netzwerkanalyse kann Kooperation in der Weiterbildung realitätsnäher erfassen.*

Durch das Augenmerk auf die mikrosoziale Gestaltung von Kooperationsbeziehungen wurden Defizite bisheriger Untersuchungen zur Kooperation überwunden, die zumeist zu wenig mikrotheoretisch fundiert waren. Damit wurden zugleich die vereinzelt, zufälligen, spontanen und informellen Interaktionsformen in der Weiterbildung stärker sichtbar.

Wenngleich die Erklärungsleistung des „sozialen Netzwerkes Weiterbildung“ beachtlich ist, droht auch eine Überforderung des Netzwerkgedankens. Einige Einwände seien kurz angeführt.

- Durch den Bezug auf die Interaktion ist die ihm innewohnende moralische Dimension dem Kooperationsbegriff entzogen worden. Bei einer zu formalistischen netzwerkanalytischen Betrachtung wird Interaktion zu einem inhaltsleeren Begriff. Es droht die Gefahr der Überbetonung des situativen Moments und kommunikativer Abläufe.

- Als Grenze der Netzwerkanalyse kann auch angeführt werden, dass ihre Machtanalyse defizitär ist (vgl. Bullinger/Nowak 1998, S. 91). Das Konstrukt „soziales Netzwerk“ legt zunächst eine horizontale Betrachtung nahe, damit drohen die vertikalen Beziehungen vernachlässigt zu werden. Strukturelle Fragen wie Macht sind aber nicht nur interaktionistisch zu interpretieren bzw. zu reduzieren.
- Es besteht aber noch eine andere Gefahr. Ebenso wie Kooperation zu normativ angelegt war, droht vereinzelt bereits auch der Netzwerkbegriff als positiv besetzte Kategorie eine Überhöhung zu erfahren.

Literatur

- Arnold, Rolf/Faulstich, Peter/Mader, Wilhelm/Nuissl von Rein, Ekkehard/Schlutz, Erhard (Redaktion): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. (Sonderbeilage zum Report). Im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Frankfurt/M. 2000
- Bullinger, Hermann/Nowak, Jürgen: Soziale Netzwerkarbeit. Eine Einführung. Freiburg i. Br. 1998
- Friebertshäuser, Barbara: Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A.: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München 1997, S. 503–534
- Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Frankfurt/M. 1983
- Granovetter, Mark S.: Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. In: American Journal of Sociology 1985, Heft 3, S. 481–510
- Helmer, Elvira: Kooperation in der Erwachsenenbildung. Determinanten, Ausprägungen und Leistungen. Opladen 1978
- Honer, Anne: Lebensweltliche Ethnographie. Wiesbaden 1993
- Jansen, Dorothea: Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Opladen 1999
- Krempel, Lothar: Netzwerkvisualisierung. Prinzipien und Elemente einer graphischen Technologie zur multidimensionalen Exploration sozialer Strukturen. Köln 2001 (i.V.)
- Jütte, Wolfgang: Soziales Netzwerk Weiterbildung. Beziehungsstrukturen in lokalen Institutionenlandschaften. Bielefeld 2001 (i.V.)
- Lüders, Christian: Von der teilnehmenden Beobachtung zur ethnographischen Beschreibung. In: König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Bd. 2: Methoden. Weinheim 1995, S. 311–341
- Pappi, Franz Urban: Policy-Netze: Erscheinungsform moderner Politiksteuerung oder methodischer Ansatz? In: Héritier, A. (Hrsg.): Policy-Analysen. Politische Vierteljahresschrift. Sonderheft 24/1993. Opladen 1993, S. 84–94
- Strauss, Anselm: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München 1994
- Schenk, Michael: Soziale Netzwerke und Massenmedien. Untersuchungen zum Einfluß der persönlichen Kommunikation. Tübingen 1995
- Schüleln, Johann August: Theorie der Institution. Eine dogmengeschichtliche und konzeptionelle Analyse. Opladen 1987
- Strunk, Gerhard: Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tipfelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 395–406
- Wienold, Hanns: Empirische Sozialforschung. Praxis und Methode. Münster 2000

Josef Schrader

Auf dem Weg zum System?

Institutioneller Wandel in der Weiterbildung seit der Bildungsreform

1. Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener

Einen Beitrag zum institutionellen Wandel in der Weiterbildung unter der Überschrift „Auf dem Weg zum System“ anzukündigen und ihn zugleich mit einem Fragezeichen zu versehen, mag für die einen große Zweifel, für die anderen schwache Hoffnung ausdrücken, in jedem Fall aber Zweifel an der Hoffnung auf eine eindeutige Antwort. Irritierend wirkt für manche bereits der Systembegriff, jedenfalls dann, wenn man ihn nicht nur alltagssprachlich verwendet. In jedem Fall bedarf die mit dem Untertitel angedeutete Verknüpfung von Systembildung und Institutionalisierung einer Begründung. Am nachdrücklichsten geschah eine Verknüpfung wohl in der Zeit der Bildungsreform, als Weiterbildung durch subsidiäre Förderung zu einem quartären Bereich eines Bildungssystems in überwiegend öffentlicher Verantwortung aufgebaut werden sollte, strukturell mehr oder weniger deutlich orientiert am Modell Schule (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970). Dass sich die Weiterbildung und ihre institutionelle Verfasstheit seither grundlegend gewandelt haben, ist wohl unbestritten. Das Forschungsmemorandum verweist auf ausgewählte Aspekte dieses Strukturwandels: das Hinzutreten einer Vielfalt von Anbietern, die zurückgehende staatliche Förderung, die wachsende Beachtung der Betriebsförmigkeit von Weiterbildung, besonders prägnant in der Qualitätsdiskussion, die Expansion des Lernens außerhalb genuiner Bildungseinrichtungen, etwa in Betrieben oder mit Hilfe der neuen Informations- und Kommunikationstechniken. Wenn vor einem solchen Hintergrund die „Systemfrage“ erneut (und neu) gestellt wird, so ist dies nicht allein aus wissenschaftlichem Interesse angezeigt (was allerdings bereits ein guter Grund wäre), sondern auch aus bildungs- und professionspolitischen Gründen. Denn die Interessenartikulation und die Steuerung von Weiterbildung setzen voraus, dass sie überhaupt „systemisch“ wahrgenommen werden kann, dass also mindestens eine Unterscheidung von „innen“ und „außen“ möglich ist.

In den letzten Jahren ist eine Reihe von Studien erschienen, die sich mit den Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener beschäftigen, darunter eher traditionell ausgerichtete, die sich der Entwicklung einzelner Organisationen (z. B. Schiersmann u. a. 1998) oder der Kartographie regionaler Weiterbildungsmärkte (z. B. Dröll 1999) widmen, oder, seit in den 1990er Jahren das Interesse der Politik an der Weiterbildung wieder erwachte, mehrere Studien, die als systemevaluativ zu bezeichnen sind (als Überblick Nuissl/Schlutz 2001), schließlich neuere Arbeiten, die insbesondere die Schnittstelle von sozialen Initiativen und Organisationen der Weiterbildung beleuchten (Seitter 1998; Kade 2001). Inzwischen liegen auch

stärker theoretisch ausgerichtete Arbeiten vor, die – gleichsam von innen – eine Theorie der Institutionalisierung von Weiterbildung entwerfen (Schäffter 1998) oder aber das systemtheoretische Instrumentarium auf Institutionalisierungsprozesse in der Weiterbildung anwenden (so Jochen Kade, Klaus Harney und Jürgen Wittpoth in einem von Niklas Luhmann und Dieter Lenzen (1997) herausgegebenen Sammelband).¹

Angesichts des skizzierten Wandels in der Weiterbildung wird man nicht mehr mit einem Begriff von Institutionalisierung arbeiten können, der für die Zeit der Bildungsreform charakteristisch und an juristisch definierte Gebilde des öffentlichen oder privaten Rechts geknüpft war (beispielhaft Weinberg 1985, S. 90). Die Autoren des Forschungsmemorandums favorisieren denn auch mit guten Gründen einen erweiterten Begriff: Sie begreifen Institutionalisierung in der Weiterbildung, ihre Formen und die Grade ihrer Organisiertheit „als Ergebnisse von Austauschprozessen zwischen lebensweltlichen Lernbedürfnissen und überdauernder systemischer Leistungserbringung. ... Einzelne Formen und ihre Veränderung können als historischer Ausdruck der Passung von gesellschaftlichen wie individuellen Lernerwartungen und deren dauerhafterer [sic!] Unterstützung interpretiert werden“ (Arnold u. a. 2000, S. 19).

Diese Unterscheidung knüpft an (wissens-)soziologische Überlegungen an, in denen Institutionen als abstrakte, in kulturellen Traditionen niedergelegte regulative Prinzipien betrachtet werden. Institutionen objektivieren übersubjektiven Sinn und Bedeutung, schaffen durch wechselseitige Habitualisierungen Verhaltenssicherheit und entlasten damit die Individuen (vgl. Vollmer 1996; Berger/Luckmann 2000). So ließe sich die regulative Idee lebenslangen Lernens als eine Form der Institutionalisierung des Lernens Erwachsener interpretieren, insofern mit ihr Verhaltens-erwartungen formuliert werden, denen man sich nur noch begründet oder aber subversiv, etwa durch die Inszenierung von Bildungsbereitschaft, entziehen kann.² Organisationen repräsentieren spezielle Formen von Institutionalisierung, sie sind soziale Gebilde (gesellschaftliche Gruppen oder Assoziationen von Individuen), die regulative Prinzipien dauerhaft repräsentieren.

Der Wandel der Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener hat theoretische und methodische Zugänge provoziert, die zu unterschiedlichen, teilweise widersprüchlichen Deutungen geführt haben. Auf der einen Seite vertritt Jochen Kade bereits seit längerem die These von der „Entgrenzung“ der organisierten Weiterbildung und von der Universalisierung und Individualisierung von Aneignungsverhältnissen diesseits und jenseits der (organisierten) Erwachsenenbildung (vgl. Kade 1992, 1997; Lüders/Kade/Hornstein 1998). Er schlägt daher vor, die Frage der Systembildung des Pädagogischen und der Weiterbildung nicht mehr an pädagogische Professionen und Institutionen zu knüpfen, sondern an eine bestimmte soziale Praxis, und zwar an jene Praxis, die das Wissen von der Welt im Blick auf seine Vermittelbarkeit betrachtet (vgl. Kade 1997, S. 38–41).

Demgegenüber hat Peter Faulstich, konzentriert auf jenen Bereich der Weiterbildung, der politischer Steuerung unmittelbar zugänglich ist, die These vertreten, Weiterbildung befinde sich auf dem Weg zu einer „mittleren Systematisierung“. Dieser Begriff hat, wie von den Autoren intendiert, inzwischen bis in die Bildungspolitik hinein Karriere gemacht hat. Faulstich, der Kades Entgrenzungsthese für „in keiner Weise empirisch belegt“ hält (Faulstich 1997, S. 60 f.), hat diese These während der Begutachtung der Weiterbildung in Hessen entwickelt (Faulstich/Teichler/Bojanowski/Döring 1991). Diese Formel, mit der die Autoren eine konsensfähige bildungspolitische Handlungsperspektive aufzeigen möchten, betont zum einen die ‚Besonderung‘ von Erwachsenenlernen gegenüber anderen gesellschaftlichen Tätigkeiten und zum anderen die erwartbar geringere Systematisierung im Vergleich zu Schule und Hochschule (vgl. Faulstich/Teichler/Bojanowski/Döring 1991, S. 42–44).

Wer in der Weiterbildung Entgrenzung oder mittlere Systematisierung diagnostiziert, wird in jedem Fall diejenigen pädagogischen Dienstleistungen nicht übergehen (ohne auf sie beschränkt bleiben zu müssen), die von eigens dafür geschaffenen Organisationen und Professionen als Kern, wenn auch möglicherweise nicht als Zentrum der institutionalisierten Verfasstheit des Lernens Erwachsener erbracht werden. Schließlich repräsentiert die organisierte Form offensichtlich jene Institutionalierungsform des Lernens Erwachsener, die sich als gesellschaftliche bereits hat etablieren können. Aber selbst in dieser Hinsicht ist das Wissen der Disziplin durchaus lückenhaft, schon gar, wenn es um Strukturveränderungen in diesem System von Organisationen geht. Der folgende Beitrag will die skizzierte Diskussion dadurch empirisch fundieren, dass er anhand der Strukturen und Entwicklungen eines regionalen Weiterbildungsmarktes die gegenwärtige organisatorische Verfasstheit der Weiterbildung zu beschreiben und zu deuten versucht. Berichtet werden ausgewählte Befunde aus einer empirischen Untersuchung, die die Frage nach der Systembildung in einer weiteren Perspektive (auch im Blick auf Funktionen und Leistungen des „Systems“) thematisiert, als sie hier beschrieben werden kann.

2. Strukturen und Entwicklungen auf einem regionalen Weiterbildungsmarkt

Wenn ich im Folgenden Institutionalisierung und Systembildung der Weiterbildung betrachte, so konzentriere ich mich auf die organisatorische Etablierung in der Form der haupt- oder nebenberuflich betreuten organisierten Lernangebote für Erwachsene. Als (Teil-)System von Weiterbildung könnte man dann vorläufig eine Ansammlung von Organisationen und Berufen verstehen, die miteinander in einem dauerhaften und systematischen Zusammenhang stehen und als solche erkennbar und anerkannt sind, u. a., weil sie spezifische Leistungen erbringen. Als Indikatoren eignen sich Programmhefte und Verzeichnisse solcher Einrichtungen, die regelmäßig (und nicht nur gelegentlich) Weiterbildungsveranstaltungen (Vorträge, Kurse, Seminare, Lehrgänge etc.) anbieten und (organisations-)öffent-

lich dokumentieren. Sie geben direkt Auskunft über die Leistungen einzelner Anbieter (Veranstaltungen, Themen, Zielsetzungen, Zielgruppen, Gebühren etc.) und indirekt, sofern sie vollständig erfasst sind, über die Strukturen des „Marktes“, für den gleichsam regionale „Landkarten“ gezeichnet werden können.

Historischer Ausgangspunkt meines Beitrages ist die Phase der Bildungsreform, in der in einer Allianz von Politik, Profession und Disziplin ein korporativ-plurales Weiterbildungssystem in öffentlicher Verantwortung aufgebaut werden sollte. Als exemplarisch für die Ansprüche und Praxen einer sozialstaatlich motivierten Bildungspolitik kann das bremische Weiterbildungsgesetz aus dem Jahre 1974 gelten, das als Besonderheit einen vergleichsweise großen Gestaltungswillen des Gesetzgebers erkennen lässt, vor allem im Blick auf die politische Bildung von Arbeitnehmern. Die Strukturen und Entwicklungen auf dem bremischen Weiterbildungsmarkt können aufgrund einer Reihe von Studien, die wir in den letzten Jahren im Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung für die Region Bremen durchgeführt haben (vgl. Körber u. a. 1995; Schlutz 1997; Schrader 2000), gut nachgezeichnet werden. In der wissenschaftlichen, politischen und erwachsenenbildnerischen Öffentlichkeit Bremens wirkt bis heute eine noch aus der Reformzeit stammende Betrachtungsweise nach, die Weiterbildung mit der Arbeit der nach dem bremischen Weiterbildungsgesetz anerkannten und geförderten Weiterbildungseinrichtungen gleichsetzt. Doch während in den 1970er Jahren die etwa 15 anerkannten Weiterbildungseinrichtungen das bremische Angebot in der Tat dominierten, wäre eine solche Dominanz erst noch zu prüfen, wenn sich wie heute einige hundert Weiterbildungsanbieter nachweisen lassen, die mehr oder weniger regelmäßig Angebote organisierten Lernens unterbreiten.

Wer sich auf diese Weise auf organisierte Weiterbildung, ihre Einrichtungen, Träger und Angebote einlässt, wird sogleich mit dem Problem konfrontiert, dass die Fülle der Anbieter nach sinnvollen Kriterien geordnet werden muss und gleichzeitig dafür überzeugende Kriterien fehlen. In der Literatur werden zumeist recht einfach und eindeutig scheinende, historisch tradierte Ordnungsgesichtspunkte vorgeschlagen (offene vs. geschlossene, öffentliche vs. freie Erwachsenenbildung usw.). Ekkehard Nuissl berichtet in einem Überblicksreferat über solche Ordnungsversuche (Nuissl 1994, S. 352). Doch diese einfachen Kategorisierungsversuche sind ebensowenig erschöpfend und trennscharf wie diejenigen, die gewöhnlich in empirischen Untersuchungen verwandt werden (Faulstich/Teichler/Bojanowski/Döring 1991, S. 50; Kuwan/Gnahn/Seidel 2000, S. 203ff.). Dass es bisher nicht gelungen ist, ein in methodischer Hinsicht befriedigendes, einer durchgehenden Systematik folgendes Schema zur Kategorisierung von Weiterbildungseinrichtungen zu entwickeln, deutet bereits auf große Heterogenität und geringe „Systematik“ hin. Vorläufig wird man sich daher damit begnügen müssen, mit mehreren, zum Teil sich überschneidenden Ordnungsprinzipien zu arbeiten. Für die hier folgende Darstellung wähle ich (1) die Trägerschaft, (2) die Größe, (3) das Angebotspektrum und (4) die Zwecksetzung der Einrichtungen.

In den ordnungspolitischen Diskussionen war die Frage nach den Trägern von Weiterbildungseinrichtungen stets von besonderer Bedeutung, da mit der Trägerschaft zumeist auch spezifische, gegebenenfalls „weiterbildungsfremde“ Interessen verknüpft oder unterstellt wurden. Daher gruppiert Tabelle 1 die insgesamt 148 Weiterbildungseinrichtungen, die den oben angeführten Kriterien genügen, in einem ersten Zugriff nach relevanten staatlichen (Bund, Land oder Gemeinde), öffentlich-rechtlichen und privatrechtlichen Organen und Organisationen, Gruppen oder Vereinigungen, wobei die Rechtsform einer Einrichtung zunächst unbeachtet bleibt.

Tabelle 1: Weiterbildungsanbieter nach Trägern bzw. Trägergruppen

Träger	Anzahl	in %	Summen-Prozent
Kommune, Land, Bund Universitäten, Bundesanstalten, öffentl. geförderte Forschungsinstitute	7	4,7	4,7
Kirchen	7	4,7	9,5
Industrie-, Handels-, Handwerkskammern	3	2,0	11,5
Berufsverbände, Innungen, Kammern	3	2,0	13,5
Arbeitgeberverbände, Unternehmen	14	9,5	23,0
Gewerkschaften, Arbeitnehmerkammern	8	5,4	28,4
Wohlfahrts-, Sportverbände, wohltätige Stiftungen	5	3,4	31,8
Initiativen, Vereine	9	6,1	37,8
Kapital-, Personengesellschaften	40	27,0	64,9
Betriebe	43	29,1	93,9
Summe	9	6,1	100,0
	148	100,0	100,0

(1) Die interne Gliederung von Tabelle 1 listet zuerst die staatlichen Träger bremscher Weiterbildungseinrichtungen auf, dann die öffentlich-rechtlichen (Bundesanstalten, Körperschaften des öffentlichen Rechts, Kammern) und abschließend die große Gruppe der privatrechtlichen Träger (im Wesentlichen Verbände, Vereinigungen, Kapital- oder Personengesellschaften). Die Gruppe der privatrechtlichen Träger überwiegt die Gruppe der staatlichen bzw. der öffentlich-rechtlichen inzwischen deutlich, etwa im Verhältnis 3:1. Selbst in Bremen, wo der Begriff öffentliche Verantwortung wie in Nordrhein-Westfalen vergleichsweise weit ausgelegt wurde, bilden inzwischen die Kapital- oder Personengesellschaften (i. d. R. GmbHs und GbRs) die größte Gruppe unter den Trägern von Weiterbildungseinrichtungen. Gemeinsam mit Vereinen und Initiativen (i. d. R. in der Rechtsform des eingetragenen Vereins), von Beginn an eine der wichtigsten Institutionalisierungsformen von Erwachsenenbildung, stellen sie deutlich über 50% aller Träger der

hier erfassten bremischen Weiterbildungseinrichtungen. Eine dritte große Trägergruppe mit 14 Einrichtungen bilden die Berufsverbände (häufiger als eingetragene Vereine, seltener als Kammern oder Innungen), die für ihre tatsächlichen oder potentiellen Mitglieder berufsspezifische Fortbildungsangebote unterbreiten.

(2) Häufig handelt es sich bei den erfassten Einrichtungen jedoch um sehr kleine Anbieter mit einem nur marginalen Weiterbildungsangebot; so entfallen allein auf die acht größten Anbieter fast 50% des Gesamtvolumens, während fast 40% aller Anbieter als „klein“ zu bezeichnen sind, da sie im Durchschnitt nur etwa 10 Veranstaltungen bzw. etwa 300 Unterrichtsstunden pro Jahr ankündigen. Die vom bremischen Gesetzgeber gewollte Unterstützung großer Weiterbildungsanbieter mag einer der Gründe dafür sein, dass in Bremen weniger Anbieter erfasst wurden als in vergleichbaren Regionalstudien in Freiburg oder Frankfurt (vgl. Tippelt/Eckert/Barz 1996; Dröll 1999). Mit der Größe einer Einrichtung korrespondiert, ob Weiterbildung als Haupt- oder lediglich als eine Nebenaufgabe neben anderen (wie z. B. Organisation berufsständischer Interessen) begriffen wird. Soweit eine solche Einschätzung aufgrund der hier verfügbaren Informationen – Programmhefte, Selbstdarstellungen, Daten aus vorangegangenen Untersuchungen – möglich war, ist Weiterbildung bei drei Vierteln aller Einrichtungen die Hauptaufgabe, sie können als „genuine“ Weiterbildungsorganisationen betrachtet werden; für die übrigen, „hybriden“ Anbieter (vgl. Kade 1997, S. 68) ist Weiterbildung lediglich eine Aufgabe unter (zumeist wichtigeren) anderen. Vereinfacht lässt sich sagen, dass anerkannte und erwerbswirtschaftliche Einrichtungen Weiterbildung als ihre Hauptaufgabe begreifen und damit in aller Regel auch hauptberufliches Personal für die Planung des Angebots, die Einwerbung der Mittel und die Verpflichtung von Lehrenden beschäftigen. Bei gemeinnützigen, aber nicht anerkannten Anbietern ist lediglich etwa für die Hälfte Weiterbildung die Hauptaufgabe, während die andere Hälfte noch weiteren Aufgaben (der Sozialarbeit, der Interessenvertretung, ...) nachgeht und Weiterbildung lediglich als Nebenaufgabe betreibt, die dann auch gleichsam „nebenberuflich“ geplant und organisiert werden dürfte (und mehr oder weniger deutlich auf die Hauptzwecke der Vereinigungen ausgerichtet ist). Als dritte Form wären innerbetriebliche Weiterbildungseinrichtungen zu nennen, die Weiterbildung einerseits „hauptberuflich“ betreiben, zugleich aber als Instrument von Personal- und Organisationsentwicklung nutzen.

(3) Abhängig von der Größe einer Einrichtung ist das Spektrum des Programmangebots in thematischer Hinsicht. Nach der Breite ihres Angebots können drei Gruppen von Anbietern unterschieden werden, dokumentiert in der Zahl der abgedeckten, thematisch definierten Fachbereiche. Dabei zeigt sich, dass zwei Drittel aller Anbieter als Sparten-Anbieter (Angebote in maximal drei Fachbereichen) zu betrachten sind, ein weiteres knappes Drittel als Mehr-Sparten-Anbieter (Angebote in bis zu zwölf Fachbereichen), während nur – oder auch immerhin – vier Einrichtungen als Allround-Anbieter vom Typ Volkshochschule gelten können.

(4) Das thematische Spektrum des Angebots hängt entscheidend davon ab, welche Zwecke ein Anbieter verfolgt. So sind alle anerkannten Anbieter Allround-Anbieter bzw. Mehr-Sparten-Anbieter. Allerdings versucht die Bildungspolitik in Bremen inzwischen, auf ein „Kontraktmanagement“ umzustellen, das institutionell geförderte Anbieter auf spezifische Aufgabenstellungen verpflichtet und damit ihr Programmangebot profiliert. Erwerbswirtschaftlichen Zwecken kann man offenbar nur dann erfolgreich nachgehen, wenn man sich auf ein eng begrenztes Angebotsspektrum konzentriert und hierin eine anerkannte Kompetenz aufbaut, die entsprechend hohe Teilnehmergebühren rechtfertigt, z. B. im Sprachenbereich, in der EDV, in AFG- bzw. SGB-III-geförderten Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung. Innerbetriebliche Weiterbildungseinrichtungen sind in aller Regel – jedenfalls ab einer bestimmten Größe – Mehr-Sparten-Anbieter mit Schwerpunkten in branchen- und fachbezogener Anpassungsqualifizierung, in den formalen Schlüsselqualifikationen, in Fremdsprachen und EDV-Grundbildung. Sparten-Betriebe haben einen deutlichen Schwerpunkt in der beruflichen Weiterbildung (EDV, berufsspezifische Kompetenzen), seltener in der allgemeinen Weiterbildung (z. B. Sprachen, Gesundheit, Kultur), kaum in der politischen Weiterbildung. Insgesamt hat die weit überwiegende Mehrzahl aller Anbieter einen deutlichen Schwerpunkt in der beruflichen Weiterbildung.

Angesichts der Stagnation und des Rückgangs der finanziellen Förderung durch den Staat (nach den Ländergesetzen!) ist vielfach der Bedeutungsverlust der öffentlich anerkannten Weiterbildung beklagt worden, eine These, die bis hin zu der Behauptung von einer „Entstaatlichung“ der Weiterbildung (Meier 1993) gesteigert wurde. Demgegenüber weist die folgende Tabelle aus, dass immerhin noch etwa die Hälfte aller Veranstaltungen und etwa 45% der Unterrichtsstunden von anerkannten Weiterbildungsanbietern angekündigt werden. Gleichwohl ist der Anteil am Gesamtangebot rückläufig, und in den letzten Jahren wachsen auch in öffentlich geförderten Einrichtungen nur noch solche Angebotsbereiche, die über den Markt finanziert werden können, während nahezu alle anderen Angebote rückläufig sind oder stagnieren. Immerhin noch fast 30% aller Veranstaltungen (ca. 36% der Unterrichtsstunden) entfallen auf andere gemeinnützige Anbieter. Erwerbswirtschaftliche Anbieter tragen ca. 10% der Veranstaltungen und ca. 14% der Unterrichtsstunden zum Gesamtangebot bei. Der Anteil der innerbetrieblichen Weiterbildung fällt tatsächlich deutlich höher aus, als hier ausgewiesen, da wir für diese Untersuchung nur neun innerbetriebliche Anbieter exemplarisch ausgewählt haben.

Tabelle 2: Anteile am Gesamtangebot für verschiedene Anbietertypen

Anbietertypen	Veranstaltungen	in %	Unterrichtsstunden	in %
anerkannte	4644	50,5	318921	45,1
gemeinnützige	2524	27,4	256766	36,3
erwerbswirtschaftliche	859	9,3	99398	14,1
betriebliche	1178	12,8	31912	4,5
Summe	9205	100,0	706997	100,0

Zu fragen bleibt, inwieweit es zu Konkurrenzen, Marktsegmentierungen oder auch zu einer arbeitsteiligen Angebotsstrategie zwischen einzelnen Anbietern oder Anbietertypen kommt. Fragen dieser Art können nicht mehr allein auf der Ebene der Fachbereiche beantwortet werden, dazu müssen zusätzlich u. a. die differenzierteren Themenfelder, die Gebührensätze, die Adressaten, die Auftraggeber und Kunden der Anbieter betrachtet werden. Im Zuge der fortschreitenden Ökonomisierung und Kommerzialisierung der Weiterbildung wird der Preis mehr und mehr zu einem entscheidenden Differenzierungskriterium, er überlagert und verdrängt traditionelle Bindungsformen wie die Zugehörigkeit zu sozialen Vereinigungen oder Milieus. Welche Gebühren unterschiedliche Anbieter für ihre Veranstaltungsangebote verlangen können oder müssen, hängt sicherlich von einer Vielzahl von Faktoren ab: von der Finanzkraft der Teilnehmenden und Kunden, der Finanzierung der Einrichtung, ihrer Förderung durch öffentliche Mittel oder solche des Trägers, von dem gesellschaftlichen „Tauschwert“ des Angebots, von den angebotenen „Leistungen“ im Hinblick auf Gruppengröße, Ausstattung oder Qualifikation der Referenten usw. Nach den vorliegenden Befunden (die nicht alle genannten Einflussfaktoren berücksichtigen) hat bei einer varianzanalytischen Betrachtungsweise die Finanzkraft der Auftraggeber den größten Einfluss auf die Höhe der Gebühren, gefolgt vom Status des Anbieters, während das Themenfeld, aus dem ein Angebot stammt, eine vergleichsweise geringe Rolle spielt. Auch in identischen Fachbereichen und bei thematisch vergleichbaren Angeboten sind die Gebühren derjenigen Anbieter, die sich insbesondere an Betriebe wenden, um ein Vielfaches höher als die von Anbietern, deren Gebühren vorwiegend vom Arbeitsamt oder von individuellen Teilnehmern beglichen werden.

Bei einer grafischen Darstellung der Gebührenstruktur in Abhängigkeit von Angebotsbereichen und Anbietertypen werden Grundzüge einer auf wenige Informationen reduzierten Landkarte eines regionalen Weiterbildungsmarktes erkennbar. In der allgemeinen und politischen Weiterbildung, auf die ich mich nachfolgend beschränke, zeigen sich vergleichbare Gebühren vor allem bei anerkannten und anderen gemeinnützigen Anbietern. Dies gilt u. a. für das Fremdsprachenangebot, für kulturelle Bildung, für Angebote in den Bereichen Freizeit, Sport und Urlaub, für Haushalt und Umweltschutz, für personale, soziale und politische Bildung. Demgegenüber ist das Angebot erwerbswirtschaftlicher Anbieter zumeist deutlich teurer. Diese Anbieter arbeiten nur in jenen wenigen Bereichen, in denen gewinnbringende Gebührensätze verlangt werden können: Das gilt in der allgemeinen Weiterbildung nur für das Angebot an formalen Schlüsselqualifikationen, an Fremdsprachen, in der Gesundheitsbildung und der EDV-Grundbildung.

Darstellungen dieser Art ermöglichen Aussagen darüber, in welchen Bereichen der Weiterbildung heute Konkurrenzsituationen zu beobachten sind, welche Bereiche deutlich voneinander segmentiert sind, und schließlich: welche Bereiche wegfallen, wenn die öffentliche Förderung oder die durch die Träger weiter eingeschränkt würde. Der „Markt“ als ganzes zeigt eine große Veränderungsdynamik, in Teilbe-

reichen existieren z. T. historisch begründete Monopole, in anderen wird die Aufteilung der Segmente von Anbietern unterschiedlichen oder auch gleichen Typs ständig neu ausgehandelt, was zu Neugründungen ebenso führt wie zur Schließung von Einrichtungen, wobei die Zahl der Neu- und Ausgründungen die Zahl der Schließungen deutlich übersteigt. Während in einigen Bereichen angebotsorientierte Preise verlangt werden können (Kosten plus gewünschter Gewinn), herrscht in anderen Bereichen eine scharfe, marktförmige Konkurrenz um individuelle Teilnehmer oder die Mittel der Arbeitsverwaltung; in wieder anderen Bereichen können Angebote nur dann platziert und realisiert werden, wenn sie durch öffentliche Mittel oder solche der Träger subventioniert werden. Jedes Teilsegment des Weiterbildungsmarktes hat eine unverwechselbare, in anderen Bereichen so nicht anzutreffende Struktur sehr unterschiedlicher Anbieter hervorgebracht.

3. Systembildung als offener Prozess

Betrachtet man für die letzten 30 Jahre die enorme Ausweitung des Angebots an organisiertem Lernen Erwachsener und hält man sich die wachsende Zahl von Weiterbildungsanbietern vor Augen, die dieses Angebot tragen, so befindet sich Weiterbildung zweifellos auf dem Weg zu einem „System“ im Sinne einer Ansammlung von Organisationen (und damit auch von Berufen), die miteinander in einem dauerhaften und systematischen Zusammenhang stehen. Dass gesellschaftliche Differenzierung mit einem wachsenden Bedarf an Organisation einhergeht (vgl. Luhmann 1997, S. 607), zeigt sich auch in der Weiterbildung (für parallele Prozesse in der Sozialpädagogik vgl. Merten/Olk 1996, S. 592–599).³ Die evolutionäre Überlegenheit moderner Gesellschaften ist Folge ihrer hohen Anpassungsfähigkeit, die u. a. durch einen ständigen Neuentwurf von Lern- und Sozialisationsprozessen ermöglicht wird, mehr und mehr auch durch organisierte Formen des Lernens Erwachsener. Organisationen der Weiterbildung verdichten lebensweltliche Strukturierungsleistungen und gesellschaftliche Funktionserwartungen und verknüpfen die Perspektive der Selbstbewegung mit der Anbieterperspektive (vgl. Schäffter 1998, S. 126). Sie repräsentieren, objektivieren und tradieren soziales Wissen und prägen damit die kulturelle und kommunikative Praxis. Als besonders überlebens- und anpassungsfähig zeigt sich der Typ Volkshochschule, wohl auch, weil er sich aufgrund seiner Größe, der Breite seines Angebots und seiner Offenheit in besonderer Weise als Projektionsfläche für den Institutionalisierungsprozess (lebenslangen) Lernens eignet.

Der beobachtbare Systembildungsprozess folgt spätestens seit den 1980er Jahren nicht mehr primär sozialstaatlichen Interventionen, schon gar nicht erwachsenpädagogischen Maßgaben, sondern ist geknüpft an die Entwicklungsdynamik gesellschaftlicher Umwelten (vor allem des Arbeitsmarktes, der in Bremen einen schmerzhaften Anpassungsprozess von einer Industriegesellschaft mit traditionellen Strukturen zu einer modernen Dienstleistungsgesellschaft erlebt), der Berufe,

der Betriebe und auch der sozialen und kulturellen Praxen (vgl. Harney 1997), die organisiertes Lernen mehr und mehr als universelles Instrument zur Lösung individueller, organisationaler und gesellschaftlicher Aufgaben nutzen. Aber nicht nur die Umwelten, sondern auch das sich etablierende „System“ selbst bringt ständig neue Institutionalisierungs- und Organisationsformen hervor. Die Ausdifferenzierung von Organisationstypen scheint zugleich den Bedarf an netzwerkartigen Kooperationsformen zu forcieren (s. dazu den Beitrag von Wolfgang Jütte in diesem Band). Weiterbildung ist Reaktion auf funktionale Differenzierung und wird zugleich von ihr erfasst. Dies zeigt sich etwa dann, wenn gemeinnützige Träger erwerbswirtschaftliche GmbHs ausgründen, um bestimmte Aufgabenfelder bearbeiten zu können, ohne damit für die „Mutter-Organisation“ den Status der Gemeinnützigkeit zu gefährden. Diese Differenzierung folgt teils segmentären Prinzipien (indem die Arbeit existierender Organisationen kopiert wird), häufiger aber funktionalen Prinzipien (indem Organisationen gegründet werden, die Dienstleistungen für spezifische Bezugssysteme und Aufgabenstellungen erbringen). Angesichts dieser Befunde drohen die Thesen von einer Entgrenzung der Weiterbildung einen historisch wichtigen, möglicherweise dominanten Trend zu verdecken. Gleichwohl lassen sich auch die Grenzen einer linearen Modernisierung in traditioneller Form nicht mehr übersehen, Indizien für eine zweite oder reflexive Modernisierung liefern u. a. die Aporien der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung oder die fortschreitende Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationstechniken für Lern- und Bildungszwecke. Andererseits ist auffällig, dass gerade die informationstechnische Weiterbildung, bei der man noch am ehesten „offene“ Lernarrangements unter Nutzung des Mediums selbst erwarten könnte, traditionellen Formen der Lernorganisation einen großen Schub vermittelt haben.

Betrachtet man die organisatorische Verankerung der Weiterbildung unter ordnungspolitischen Gesichtspunkten, so wird man den Systembildungsprozess anders bewerten. Weiterbildung ist kein integrierter Teil eines öffentlich verantworteten Bildungssystems geworden, was zugleich bedeutet, dass die öffentlich anerkannten Anbieter ihre Rolle im Gesamtsystem neu definieren müssen, z. B. indem sie stärker die Grundversorgung als die Bedarfsdeckung betonen. Zweifellos reicht das Modell des korporativen Pluralismus nicht mehr aus, um dieses „System“ zu verstehen oder gar zu gestalten. An der 1996 erfolgten Reform des bremischen Weiterbildungsgesetzes lässt sich zeigen, wie die Weiterbildungspolitik einerseits an diesem Ordnungsmodell festhält, sich andererseits aber neuen Anbietern und neuen Aufgaben zuwendet. Zusätzliche Aufgaben, die über die institutionelle Förderung (Personal und Programm) hinausreichen, werden u. a. in der Qualitätssicherung, im Teilnehmerschutz, in der Sicherung von Transparenz durch den Aufbau eines Weiterbildungsinformationssystems gesehen und wahrgenommen. Je mehr Aufgaben und Steuerungsinstrumente die Weiterbildungspolitik aber in den Blick nimmt, um so deutlicher wird, dass Weiterbildung als ganze sich (auch heute noch) nicht von einer Bindestrich-Politik ordnen und gestalten lässt. In Bremen sind es annähernd zehn verschiedene Senats-Ressorts, die Mittel für Weiterbildung aufbrin-

gen. Neu zu begründen ist demnach, welche Teile des „Systems“ (bildungs-)politisch gesteuert werden sollen und welche nicht. Schwer fällt aber bereits die Begründung, warum heute von allen Anbietern, die öffentlich anerkannt werden wollen, Qualitätssicherung verlangt wird, aber nur einige von ihnen auf dieser Grundlage auch finanziell gefördert werden (vgl. dazu Schrader 2001).

Wenn die Wissenschaftsdisziplin den fehlenden Gestaltungswillen und die begrenzten Gestaltungsmöglichkeiten „der Politik“ in der Weiterbildung beklagt, so vermag ein historischer Vergleich vielleicht Ungeduld und politische Fixierung zu relativieren. Denn auch die im Verlauf des 19. Jahrhunderts beobachtbare Entwicklung des allgemeinbildenden Bildungswesens zu einem Bildungssystem wurde von der Politik nicht strategisch geplant. Sie hat eher begleitend und nachbereitend auf veränderte Erwartungen an das Bildungswesen reagiert, auf Veränderungen im Beschäftigungssystem, im Bildungsverhalten der Adressaten, bei regionalspezifischen oder berufsständischen Interessen usw. (vgl. Müller 1981, S. 254f.). Als zentrales Steuerungsinstrument diente die Regelung von Prüfungen und Berechtigungen, ein Instrument, das in der Weiterbildung nicht in gleicher Weise zur Verfügung steht. Insgesamt zeigen sich jedoch – mit einer Verzögerung von etwa hundert Jahren – durchaus parallele Prozesse der Systemfindung, der Systemkonstitution und der Systemkomplementierung. Wie in der Erwachsenenbildung ging letztlich auch im allgemeinbildenden Schulwesen „die Bildungsrevolution der demokratischen Revolution“ voraus (Müller 1981, S. 245).

Institutionalisierung und Differenzierung der Weiterbildung erfolgen heute unter den Vorzeichen einer wachsenden Ökonomisierung und Kommerzialisierung, einer Zunahme geldförmiger Tauschbeziehungen, die nicht auf den „erwerbswirtschaftlichen“ Sektor beschränkt bleiben, sondern längst bis in die öffentlich anerkannten Weiterbildungseinrichtungen hineinreichen. Vorherrschend wird die Logik des Marktes, ohne dass Weiterbildung ihr insgesamt subsumiert wäre. Gemeinnützigkeit ist nach wie vor ein prägendes Strukturprinzip, und dort, wo die Prinzipien des Marktes vorherrschen, fehlt es u. a. an Transparenz, an den Voraussetzungen für zweckrationales Verhalten aller Marktteilnehmer, an Preisbildungen nach dem Prinzip von Angebot und Nachfrage usw. Die Diskussion neuer Konzepte, die Weiterbildung als Teil eines intermediären oder dritten Sektors zwischen Markt und Staat betrachten (vgl. Seibel 1992), steckt noch in den Anfängen. Aber auch hier wäre die zu erhoffende Antwort im Blick auf die Frage der Systembildung eher negativ, jedenfalls solange man mit dem Systembegriff noch Einheitsvorstellungen verbindet: Das Spezifische eines intermediären Systems würde ja gerade darin bestehen, dass es als Mischsystem unterschiedliche Systemlogiken miteinander verknüpft.

Wer im Anschluss an Luhmann nach den funktionalen Primaten, den Leitdifferenzen oder spezifischen Operationsweisen der Weiterbildung fragt, mit denen sich das „System“ Weiterbildung von seinen Umwelten abgrenzt und ständig neu reproduziert, wird zu dem Ergebnis kommen, dass Weiterbildung in dieser Hinsicht

sicherlich kein eigenständiges System geworden ist (es sein denn, man redet von Systembildung auch dann, wenn sie mitten durch einschlägige Organisationen hindurch geht). Ihre offene und fluide Struktur eignet sich in besonderer Weise für strukturelle Kopplungen durch andere gesellschaftliche Teilsysteme (vgl. Harney 1997), an deren Logiken sie sich anlehnt und zugleich reibt. Das Fehlen einer Leitdifferenz, d. h. die Multifunktionalität, ist gewissermaßen Bedingung für den Erfolg der Weiterbildung in quantitativer Hinsicht. Die Leistungen ihrer Organisationen können mit der Vermittlung von Wissen (auch nicht mit der Suche nach der Vermittelbarkeit von Wissen) keinesfalls hinreichend beschrieben werden, selbst dann nicht, wenn man wie Nico Stehr (1994) einen sehr weiten Wissensbegriff (Fähigkeit zum Handeln) verwendet. Unter den Leistungen organisierter Weiterbildung finden sich auch nicht-pädagogische, etwa der Therapie, der künstlerischen Inszenierung, der Geselligkeit, der Unterhaltung, der sozialen Betreuung. Es sind am ehesten solche Phänomene, die es nahe legen, von einer Entgrenzung der Weiterbildung zu reden, eine These, deren implizite Entwicklungsprognose aber wohl bei historischer Betrachtung zu uneinheitlichen Befunden führen würde. Dass der Systembildungsprozesses in der Weiterbildung voranschreitet, ist unübersehbar, und zugleich ist sein Ausgang offen, offener jedenfalls, als es in der These der „mittleren Systematisierung“ erscheinen soll.

Anmerkungen

- 1 Bis dahin wurde die Systemtheorie häufiger auf Lehr-Lern-Prozesse angewandt, provoziert durch den Vorwurf des „Technologiedefizits“ oder – unter konstruktivistischen Vorzeichen – als Frage nach der Möglichkeit pädagogischer Intervention in autopoietische psychische Systeme; vgl. Arnold 1995.
- 2 Ein solch weiter Begriff von Institutionalisierung erspart es u. a., das selbstorganisierte Lernen mit neuen Medien als „natürliches“, den alltäglichen Lernerfahrungen analoges Phänomen begreifen zu müssen.
- 3 Dass wir gleichzeitig auch einen wachsenden Bedarf an Selbstorganisation beobachten, widerspricht diesem Befund nicht.

Literatur

- Arnold, R.: Luhmann und die Folgen. Vom Nutzen der neueren Systemtheorie für die Erwachsenenpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41 (1995), S. 599–614
- Arnold, R./Faulstich, P./Mader, W./Nuissl von Rein, E./Schlutz, E.: Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Frankfurt/M. 2000
- Berger, P. L./Luckmann, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 17. Aufl., Frankfurt/M. 2000
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970
- Dröll, H.: Weiterbildung als Ware. Ein lokaler Weiterbildungsmarkt – das Beispiel Frankfurt/Main. Schwalbach/Taunus 1999
- Faulstich, P.: Transformationsprozesse im Institutionenspektrum der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1997, S. 60–70

- Faulstich, P./Teichler, U./Bojanowski, A./Döring, O.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim 1991
- Harney, K.: Sinn der Weiterbildung. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M. 1997, S. 94–114
- Kade, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. 2. Aufl., Weinheim 1992
- Kade, J.: Vermittelbar/nicht vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M. 1997, S. 30–70
- Kade, S.: Selbstorganisiertes Alter – Lernen in „reflexiven Milieus“. Bielefeld 2001
- Körper, K./Peters, R./Kuhlenkamp, D./Schlutz, E./Schrader, J./Wilckhaus, F.: Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen 1995
- Kuwan, H./Gnahn, D./Seidel, S.: Berichtssystem Weiterbildung VII: Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 2000
- Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M. 1997
- Luhmann, N.: Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M. 1997, S. 11–29
- Meier, A.: Die Probe aus Exempel: Weiterbildung im sozialen Strukturwandel Ostdeutschlands. In: Ders./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied, Kriftel, Berlin 1993, S. 183–198
- Meyer, A./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied, Kriftel, Berlin 1993
- Merten, R./Olk, Th.: Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und künftige Perspektiven. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M. 1996, S. 570–613
- Müller, D. K.: Der Prozess der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27 (1981), S. 245–269
- Nuissl, E.: Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 343–355
- Nuissl, E./Schlutz, E.: Systemevaluation und Politikberatung. Bielefeld 2001 (i.E.)
- Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin 1998
- Schiersmann, Ch. u. a.: Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen 1998
- Schlutz, E.: Zur Entwicklung von Zielgruppen, Veranstaltungsformen und Themen in der Volkshochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 47 (1997), S. 7–15
- Schrader, J.: Systembildung in der Weiterbildung unter den Bedingungen halbiertes Professionalisierung. Habilitationsschrift, Bremen 2000
- Schrader, J.: Abschied vom korporativen Pluralismus? Zum Wandel von Weiterbildung und Weiterbildungspolitik am Beispiel Bremens. In: Nuissl, E./Schlutz, E. (Hrsg.): Systemevaluation und Politikberatung. Bielefeld 2001, S. 136–165
- Seibel, W.: Funktionaler Dilettantismus. Erfolgreich scheiternde Organisationen im ‚Dritten Sektor‘ zwischen Markt und Staat. Baden-Baden 1992
- Seitter, W: Lernen in Vereinen. Selbstorganisation und Selbststeuerung am Beispiel des eigenethischen Vereinswesens spanischer Migranten. In: Derichs-Kunsmann, K. u. a.: Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1998, S. 133–145

- Stehr, N.: Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt/M. 1994
- Tippelt, R./Eckert, Th./Barz, H.: Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Bad Heilbrunn 1996
- Vollmer, H.: Die Institutionalisierung lernender Organisationen. Vom Neoinstitutionalismus zur wissenssoziologischen Aufarbeitung der Organisationsforschung. In: Soziale Welt, 47 (1996), S. 315–343
- Weinberg, J.: Perspektiven einer Institutionalgeschichte der Erwachsenenbildung. In: Schlutz, E./Siebert, H.: Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985, S. 89–102
- Wittpoth, J.: Grenzfall Weiterbildung. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M. 1997, S. 71–93

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Bernd **Dewe**, Martin-Luther-Universität Halle, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, Haus 5, 06099 Halle/Saale

Prof. Dr. Peter **Faulstich**, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Joseph-Carlebach-Platz 1, 20146 Hamburg

Prof. Dr. Klaus **Harney**, Ruhr-Universität, Institut für Pädagogik, 44780 Bochum

Stefanie **Hartz**, Ruhr-Universität, Institut für Pädagogik, 44780 Bochum

Dr. Christiane **Hof**, Universität der Bundeswehr, Fakultät für Pädagogik, Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg

Dr. Markus **Höffer-Mehlmer**, Johannes Gutenberg-Universität, Pädagogisches Institut, Postfach, 55099 Mainz

Dr. Wolfgang **Jütte**, Universität Flensburg, Internationales Institut für Management, Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Kanzleistr. 91-93, 24943 Flensburg

Prof. Dr. Jochen **Kade**, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Robert-Mayer-Str. 1, 60325 Frankfurt/M.

Dr. Susanne **Kraft**, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Hansaallee 150, 60320 Frankfurt/M.

Manfred **Kroschel**, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Robert-Mayer-Str. 1, 60325 Frankfurt/M.

Dr. Joachim **Ludwig**, Universität der Bundeswehr, Fakultät für Pädagogik, Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg

Dr. Dorothee M. **Meister**, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, Haus 6, 06110 Halle

Regine **Mohr**, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Robert-Mayer-Str. 1, 60325 Frankfurt/M.

Prof. Dr. Sigrid **Nolda**, Universität Dortmund, FB 12 – ISEP, Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund

Prof. Dr. Ekkehard **Nuissl**, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Hansaallee 150, 60320 Frankfurt/M.

Prof. Dr. Dirk **Rustemeyer**, Universität Witten/Herdecke, Lehrstuhl für Philosophie, Alfred-Herrhausen-Str. 50, 58448 Witten

Dr. Burkhard **Schäffer**, Otto-von-Guericke-Universität, FGSE, Postfach 41 20, 39016 Magdeburg

Prof. Dr. Christiane **Schiersmann**, Ruprecht-Karls Universität, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaft, Erziehungswissenschaftliches Seminar, Hauptstr. 120, 69117 Heidelberg

Prof. Dr. Erhard **Schlutz**, Universität Bremen, Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung, Postfach 33 04 40, 28334 Bremen

Dr. Käthe **Schneider**, Friedrich-Schiller-Universität, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaften, Otto-Schott-Str. 41, 07745 Jena

Dr. Josef **Schrader**, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Hansaallee 150, 60320 Frankfurt/M.

Dr. Ingeborg **Stahr**, Universität Gesamthochschule Essen, Hochschuldidaktisches Zentrum, 45117 Essen

Prof. Dr. Gisela **Wiesner**, Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Berufspädagogik, Mommsenstr. 13, 01062 Dresden

Prof. Dr. Jürgen **Wittpoth**, Bergische Universität - Gesamthochschule Wuppertal, Fachbereich 03 – Erziehungswissenschaft, Gaußstr. 20, 42097 Wuppertal

PD Dr. Christine **Zeuner**, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut 4, Binderstr. 34, 20146 Hamburg

Beiheft zum
REPORT

Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung
Dokumentation der Jahrestagung 2000 der Sektion Erwachsenenbildung der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2001/faulstich01_01.pdf