

Erwachsenenbildung im Kontext

Theoretische Rahmungen, empirische
Spielräume und praktische Regulative



Erwachsenenbildung im Kontext

Theoretische Rahmungen,
empirische Spielräume und praktische Regulative

Burkhard Schäffer, Michael Schemmann, Olaf Dörner (Hg.)

Erwachsenenbildung im Kontext

**Theoretische Rahmungen, empirische
Spielräume und praktische Regulative**

Festschrift zum 60. Geburtstag von Jürgen Wittpoth



© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2012
Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de

Umschlagfoto: www.shutterstock.de

Bestellnummer: 6004252
ISBN: 978-3-7639-5027-0
ISBN E-Book: 978-3-7639-5028-7

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Theoretische Rahmungen, empirische Spielräume und praktische Regulative der Erwachsenenbildung

Burkhard Schäffer, Michael Schemmann, Olaf Dörner 7

THEORETISCHE RAHMUNGEN

Zwischen Reformlyrik und Fundamentalkritik – Anmerkungen zum Bologna-Prozess

Franzjörg Baumgart 17

Gefangen in der Alltagswelt

Käte Meyer-Drawe 31

Charmante Zerstreuung

Dirk Rustermeyer 43

Referenzwechsel. Das Subjekt in der Lehr-Lern-Interaktion

Jochen Kade 55

Entgrenzte Erwachsenenbildung einst und jetzt

Wolfgang Seitter 67

Spielräume und Entgrenzungen des Selbst in der Postmoderne: Grundlinien einer zeitgemäßen Theorie der Selbstbildung Erwachsener

Rolf Arnold/Thomas Prescher 75

EMPIRISCHE SPIELRÄUME

Zahlen und Texte

Klaus Harney 89

Strukturelle Rahmungen der Weiterbildungsbeteiligung und die Spielräume individueller Weiterbildungentscheidungen

Harm Kuper 101

Zum Sinn von Nichtbeteiligung an Weiterbildung

Olaf Dörner 113

| | |
|--|-----|
| Schul- und Berufswahl: entschieden unentschieden <i>Juliane Giese</i> | 125 |
| Zur Möglichkeit von Generationendistanz als Bildungsmovens <i>Burkhard Schäffer</i> | 137 |
| Rahmungen und Spielräume des Bildsinns <i>Burkhard Michel</i> | 153 |
| Das Truckwerk in der Frühen Neuzeit <i>Kerstin te Heesen</i> | 169 |

PRAKTISCHE REGULATIVE DER ERWACHSENENBILDUNG

| | |
|---|-----|
| Vom Selbstverständnis der Universität im Wandel der Zeit – Weiterbildung und lebenslanges Lernen als Programm für eine „offene Universität“ <i>Joachim H. Knoll</i> | 191 |
| Regulative und Akteure im Feld „wissenschaftlicher Weiterbildung“ <i>Peter Faulstich</i> | 201 |
| Beruf als Kontext der Weiterbildungsorganisationen <i>Karl Weber</i> | 213 |
| Reorganisation wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine Fallanalyse <i>Michael Schemmann</i> | 229 |
| Unkonventionelle Betrachtung als Entwicklungschance <i>Wiltrud Gieseke</i> | 241 |
| Warum besuchen so wenig funktionale Analphabeten die Alphabetisierungskurse der Volkshochschulen? <i>Ralf Liebe</i> | 249 |
| Making it work <i>Ekkehard Nuissl</i> | 265 |
| Autorenhinweise | 281 |

Theoretische Rahmungen, empirische Spielräume und praktische Regulative der Erwachsenenbildung

BURKHARD SCHÄFFER, MICHAEL SCHEMMANN, OLAF DÖRNER

Anlass für die Herausgabe dieses Sammelbandes ist der 60. Geburtstag von Jürgen Wittpoth. Dazu gleich mehr. Zuvor möchten wir von einer bildenden Erfahrung mit Rahmen berichten, um dann den Rahmen abzustecken, in dem sich dieser Sammelband bewegt.

Im Rahmen und über den Rahmen hinaus

Der Kontext ist der Besuch einer Ausstellung im Sommer 2011 zum Werk Piet Mondrians, einem der Vertreter der neuen Stilbewegung (De Stijl) in der ersten und zweiten Dekade des letzten Jahrhunderts in den Niederlanden. Diese Stilbewegung entfaltete – zum Teil im Austausch mit der Bauhausbewegung – weitreichende Einflüsse auf Malerei, Bildhauerei, Architektur und Design bis in die heutige Zeit. Die kompetente, auch erwachsenenpädagogisch versierte Museumsführerin machte darauf aufmerksam, dass Mondrian bei einigen seiner einflussreichsten Bilder bewusst ‚über den Rahmen hinaus‘ gemalt habe. Er habe damit andeuten wollen, dass das Bild am Bilderrahmen nicht ende, vielmehr über ihn hinausweise, und damit gleichzeitig spätere Konzepte vorweggenommen, die bewusst auf die rahmende Kontextuierung ihrer Kunstwerke verzichteten. Zu nennen wären hier etwa die sogenannten „Ready-Mades“ von Marcel Duchamp, der beliebige Alltagsgegenstände „nahm und signierte“ (Gombrich 2010, S. 601).

Bei Mondrians Bildern sehe man deutlich, so die Führerin weiter, dass die Flächen an den Seiten so gemalt seien, dass das Auge sie ergänze. Auch habe Mondrian bei vielen Bildern die Seitenteile der Rahmen bemalt, wodurch ebenfalls der Eindruck der Abgeschlossenheit, eben der eindeutigen „Rahmung“ vermieden werden sollte (vgl. exemplarisch die Titelabbildung). Dieser gegen den common sense der damaligen Zeit gerichtete, bewusste Affront werde heutzutage kaum noch wahrgenommen, da die Motive Mondrians in vielerlei Hinsicht alltäglich geworden seien. Soweit der anregende Vortrag der kundigen Kunsthistorikerin. Ganz offensichtlich haben die Arbeiten Mondrians und seiner Nachfolger im Geiste nicht dazu geführt, dass Bilderrahmen

abgeschafft wurden, im Gegenteil: Die meisten heutzutage produzierten Bilder weisen immer noch einen Rahmen, eine Begrenzung auf, mit dem markiert wird, wo das Bild aufhört und der ‚Rest der Welt‘ beginnt.

Den Rahmen abstecken

Natürlich wurden wir bei den rahmenbezogenen Ausführungen in der Ausstellung gleich an Jürgen Wittpoths vielleicht einflussreichstes Werk erinnert, auf das wir uns im Titel dieser Festschrift bezogen haben: seine Habilitationsschrift zum Thema „Rahmungen und Spielräume des Selbst. Erwachsenensozialisation im Anschluss an George H. Mead und Pierre Bourdieu“ (1994). „Den Rahmen abzustecken“, in dem Jürgen Wittpoths Arbeit sich bewegt, ist nicht ganz einfach. In der Sprache der Malerei könnte man sagen, dass der Jubilar, würde er malen, zwar seine Rahmen an einigen Stellen verfremdet, verändert oder manchmal auch das Bild über die Leinwand treten lässt. Seine Bilder hätten aber dennoch keine postmodernen oder gar konstruktivistischen Anklänge; vielmehr trügen sie innerhalb von deutlich erkennbaren, manchmal kreativ ausgestalteten Spielräumen unterschiedliche Potenziale visueller Reflexivität in sich, die sie als Vertreter einer reflexiven Moderne erkennbar werden ließen und damit als durchaus orientiert an Aufklärung im besten Sinne. Oder anders formuliert und damit langsam wieder in vertrautes erziehungs- und sozialwissenschaftliches Terrain überwechselnd: Durch Jürgen Wittpoths ‚Bilder‘ wird ein theoretisches und empirisches Bewusst-Sein über die eingrenzende und ermöglichte Funktion von Rahmen und Rahmungen, aber eben auch von den unendlichen Spielräumen innerhalb dieser geschaffen.

Die Wahl fiel also auch deshalb auf die Begriffe „Rahmungen“ und „Spielräume“, weil in ihnen Jürgen Wittpoths grundlegendes Wissenschaftsverständnis pointiert zum Ausdruck kommt: sich im Kontext theoretischer Rahmen und Rahmungen mit empirischen Untersuchungen und Befunden von Kolleginnen und Kollegen zu beschäftigen, diese kritisch zu befragen und oft mit traumwandlerischer Sicherheit die wunden Punkte der Arbeiten offenzulegen, ohne sie (allzu sehr) bloßzustellen, war und ist eine seiner ‚Lieblingsbeschäftigungen‘, der er bereits in seiner Dissertationsschrift zum Thema ‚Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung‘ (Wittpoth 1988) nachgegangen ist. In den letzten Jahren hat er sich aber auch selbst die ‚Finger schmutzig‘ und damit angreifbar gemacht und in Bochum empirisch zu forschen begonnen, wovon beispielsweise die Sozialraumanalysen zum Einzugsgebiet der Bochumer VHS (Wittpoth 2007), aber auch die ‚Klassengespräche‘ (Giese/Wittpoth 2009) Zeugnis ablegen.

Mit dem dritten Begriff der praktischen ‚Regulative‘ (neben den Rahmungen und Spielräumen) zollen wir einerseits der Perspektive auf ‚Regulative der Weiterbildungs-beteiligung‘ Respekt, die von Jürgen Wittpoth als wichtigem Akteur der Disziplin vor allem in den Jahren seiner Vorstandstätigkeit für die Sektion Erwachsenenbildung in der DGfE in die Erwachsenenbildungsdebatte eingebracht wurde (Wittpoth 2009). Diese jenseits von Teilnehmenden- und Adressatenforschung angesiedelte Perspek-tive ist nach unserer Einschätzung eine anregende Blaupause für weitergehende em-

pirische Forschungsanstrengungen. Gleichzeitig ist hier auch die Perspektive und Haltung angesprochen, mit der Jürgen Wittpoth auf die Profession blickt, der er in vielerlei Hinsicht verbunden ist. Der Bezug auf praktische Regulative ermöglicht uns insofern auch, Bereiche seines Wirkens anzusprechen, die im weiterbildungspolitischen Bereich bzw. im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung liegen.

Der Rahmen des Sammelbandes

Der Sammelband gliedert sich in drei Teile. Alle Beitragenden wurden gebeten, ihre Arbeit mit einem Bezug zu Jürgen Wittpoths Arbeiten im Kontext eines der drei Teile zu versehen.

Den ersten mit „**Theoretische Rahmungen**“ überschriebenen Teil eröffnet *Franzjörg Baumgart* mit einem Beitrag zum Reformprojekt eines europäischen Hochschulraumes. In organisationstheoretischer Perspektive sieht er Hochschulen als „loosely coupled systems“, die die Reformbeschlüsse in ganz eigensinniger, standort- und fachspezifischer Weise interpretieren und nicht selten unterlaufen. Erfolge und Misserfolge des Reformprozesses sind in dieser Perspektive an strukturelle Voraussetzungen der je unterschiedlichen Hochschulen und deren Bedingungen gebunden. Damit stellt Baumgart sich zwischen „Heilserwartungen“ und „apokalyptische Ängste“, die im Übrigen – bildungshistorisch betrachtet – für solche Reformprozesse auch nichts Neues seien.

Den Schattenseiten des selbstorganisierten Lernens widmet sich *Käte Meyer-Drawe*. Neoliberalen Vorstellungen und Geboten vom Selbstsein setzt sie entgegen, dass Menschen Subjekte im doppelten Sinne sind, dass sie bei aller Souveränität zahlreichen Bedingungen unterliegen und ihre Autonomie im Sinne des reinen Willens eine Illusion ist. Werde diese Doppelheit nicht berücksichtigt, so entstünden Notlagen, wobei sie drei näher ausführt: der leere Mensch, dem die Worte für ein Inneres fehlen, der geschlossene Mensch, dessen Selbst ins Innere eingesperrt ist, und schließlich das überforderte Subjekt, dessen Selbst leidet, weil es unentwegt initiativ sein muss.

Es folgt (eine) „Charmante Zerstreuung“ von *Dirk Rustemeyer*. Dabei widmet sich der Beitrag der Universität als Organisation bzw. als „interessanten Fall von Organisationen“ im Einbezug von Reformanforderungen und -zumutungen sowie Kritiken, die Ideal gegen Wirklichkeit ausspielen. Kommunikationen in Organisationen wird weniger als von Subjekten /Individuen reguliert gesehen, als vielmehr von Rahmungen der Kommunikation. In semiotischer Perspektive zeigt Rustemeyer ein produktives Spezifikum von Universität. Charmante Zerstreuung ist in diesem Sinne eine Praxis wahrscheinlicher Unwahrscheinlichkeit, deren Attraktivität für Personen in ihrer Intransparenz, Mehrdeutigkeit und Chancenvielfalt besteht. Universitäten als Gelegenheiten für paradoxe Kommunikation zu betrachten bedeute dann, das Produktive von Paradoxie in den Blick zu bekommen.

Jochen Kade setzt sich kritisch mit dem Aufsatz Wittpoths „Spielräume des Selbst in Lehr-Lern-Settings Erwachsener?“ (2010) auseinander. Er tut dies einmal, indem er der Perspektive auf das Subjekt als ‚eines in Rahmungen‘ eine Sichtweise entgegen-

hält, die – um Lehr-Lern-Interaktionen angemessen theoretisch wie empirisch in den Blick zu bekommen – den Einzelnen als individualisiertes und plurales Erlebens- und Handlungssubjekt in relativen Interaktionsbeziehungen fokussiert. Darüber hinaus geht Kade auf den aktuellen Stand der theoretischen und empirischen Lehr-Lern-Forschung ein bzw. erinnert an diesen.

Jürgen Wittpoths Kritik an der Geschichtsschreibung der Erwachsenenbildung und seine Vorschläge zu einer Historiographie sind Gegenstand des Beitrages von Wolfgang Seitter. Dabei wird die von Wittpoth kritisierte Selektivität der Geschichtsschreibung von Erwachsenenbildung (Konzentration auf organisierte Formen) als Selektivität allgemeiner Rezeption ihrer Befunde relativiert und die Bedeutung von Entgrenzung als Beschreibungsmetapher erwachsenenpädagogischer Historiographie herausgestellt. Insbesondere plädiert Seitter für eine system- und modernisierungstheoretisch inspirierte Historiographie, bei der Formationen des Pädagogischen in ihren Veränderungsprozessen in den Blick genommen werden, um so etwa Verbindungen („lange Wellen“) zwischen Epochen rekonstruieren zu können.

Rolf Arnold und Thomas Prescher stärken in ihrem Beitrag die Position der Selbststeuerung. Im Anspruch, eine zeitgemäße Theorie der Selbstbildung Erwachsener mit Blick auf das Selbst in der Postmoderne zu entwerfen, plädieren sie für eine intransitive Pädagogik, die auf Selbstbestimmung und Selbstbefreiung in Lehr-Lern-Prozessen orientiert. Die Möglichkeit selbstgesteuertes Lernen als eigenverantwortliches Handeln wird jenseits von pädagogischen Gestaltbarkeitsanmaßungen des Lernens selbst in den Rahmen einer zulassenden Pädagogik gestellt, die die Differenz zwischen Fremd- und Selbstbildung als synergetische Einheit begreift.

Im zweiten Teil zu „**Empirischen Spielräumen**“ geht es um empirische Forschungsgegenstände.

In seinem Beitrag wendet sich Klaus Harney dem Verhältnis von Zahlen und Texten zu und arbeitet dabei heraus, dass die weithin angenommene Differenz zwischen beiden in einem engeren Sinn nicht besteht. Vielmehr besteht enge Verbindung zwischen beiden, wobei Zahlen in Texten nicht die Funktion der Quantifizierung zukommt, sondern vielmehr die Bestimmung der Form, die die Quantifizierung in Texten annehme. Somit sind Zahlen auch wesentliches Element der Kategorienbildung in Texten. Illustriert wird die Thematik an einer Faktorenanalyse aus einer Untersuchung zur Wirklichkeitsverarbeitung von Akteuren an beruflichen Schulen.

Harm Kuper knüpft an Jürgen Wittpoths Interesse für Perspektiven zur Erklärung von Teilnahme **und** Nichtteilnahme an, die Weiterbildungsbeteiligung nicht a priori positiv konnotieren. Er widmet sich Möglichkeiten einer komplementären Verbindung von Erkenntnissen repräsentativ angelegter und fallrekonstruktiv angelegter Studien. Dies veranschaulicht Kuper anhand von Large-scale-Daten bzw. -Ergebnissen zur Selektivität der Weiterbildungsbeteiligung und der Kumulation der Weiterbildungsbeteiligung im Lebensverlauf und markiert deren Grenzen, die zu überschreiten es fallrekonstruktiver Forschung bedarf.

Inwieweit Fallrekonstruktionen zur Erklärung von Weiterbildungsbeteiligungen beitragen können, zeigt *Olaf Dörner* in seinem Beitrag. Er fragt nach dem Sinn von Nichtteilnahme und knüpft an zwei Stränge in Jürgen Witpooths Arbeiten an: grundlagen-theoretisch an Rahmungen und Spielräume des Selbst und gegenstandstheoretisch an die Perspektive Regulative Weiterbildung. Als empirische Konsequenz sieht er eine praxeologisch-empirische Perspektive auf Regulative der Weiterbildungsbeteiligung und nähert sich anhand eines berufsbiografischen Interviews dem Sinn der Nichtteilnahme über die Rekonstruktion des Umgangs mit Weiterbildung. An zwei Beispielen der Teilnahme an Weiterbildung wird aufgezeigt, inwieweit Weiterbildungsbeteiligungen unter veränderten Rahmenbedingungen und vor dem Horizont beruflicher Orientierungen zustande kommen und sich auch verändern können.

Juliane Giese setzt sich in ihrem Beitrag kritisch mit der Annahme auseinander, dass die Schul- und Berufswahl von Jugendlichen einer rationalen Logik folgen würden. Anhand von qualitativ-empirisch rekonstruierten Typen zeigt sie auf, dass entsprechende Entscheidungen zwar von den Akteuren (Schüler, Lehrer) rationalisiert werden, die Entscheidungen aber selbst einer impliziten Logik folgen. Im Anschluss an Pierre Bourdieu interpretiert Giese diese dann als Ergebnis des praktischen Sinns für das Zukünftige.

Anschließend an Jürgen Witpooths These, dass eine Funktion von Bildungsarbeit darin bestehe, eine Haltung reflexiver Distanzierung zu befördern, untersucht *Burkhard Schäffer* Möglichkeiten von Generationendistanz als Bildungsmovens. In dem Beitrag geht es um die Frage, ob und ggf. wie sich Distanz gegenüber generationsspezifischen Formen von Ge- bzw. Verbundenheiten aufbauen lässt und diese Distanzierungsprozesse als solche der Bildung aufgefasst werden können. Exemplarisch wird an Gruppendiskussionsausschnitten von drei Altersgruppen herausgearbeitet, wie diese den Generationenbegriff benutzen, um ggf. Distanzierungsprozesse in Gang zu setzen. Der distanzierte Blick auf die eigene Generationszugehörigkeit wird insofern als Möglichkeit für intergenerationale Bildungsprozesse gefasst.

Burkard Michel diskutiert in seinem bildwissenschaftlich orientierten Beitrag Rahmungen und Spielräume der Sinnbildung bei der Betrachtung von Bildern und greift damit nicht nur Jürgen Witpooths Hauptwerk auf, sondern erinnert auch an dessen Arbeiten zum Thema Medien und (Erwachsenen-)Pädagogik. Zunächst arbeitet er im Anschluss insbesondere an kunstwissenschaftlichen Ansätzen der Bildinterpretation bildinterne Relationen als Rahmungen der Sinnbildung bei der Betrachtung von Bildern heraus. Und im Anschluss an literaturwissenschaftliche Konzepte führt er dann bildspezifische Unbestimmtheitsstellen und paradigmatische Leerstellen als Spielräume der Sinnbildung vor Augen.

Auch der Beitrag von *Kerstin te Heesen* ist bildwissenschaftlich orientiert, greift jedoch stärker Jürgen Witpooths Interesse an historischen Fragen der Erwachsenenbildung auf. Sie thematisiert Formen der Bildung Erwachsener, die im aktuellen Diskurs über lebenslanges Lernen auch als informelle Formen des Lernens vorkommen. Damit knüpft sie an Witpooths Einschätzung an, dass eben diese Formen keine neuen sind

(vgl. auch Kritik von Wolfgang Seitters in diesem Band). Am Beispiel von illustrierten Flugblättern der Neuzeit (verstanden als illustrierte Druckwerke), denen sie einen didaktischen Gehalt zuspricht, arbeitet sie verschiedene Typen einer Verwendungsintention sowie didaktische Potenziale von Bild-Text-Kompositionen für die Vermittlung von Wissen heraus.

Der dritte Teil widmet sich schließlich dem Bereich „**Praktische Regulative**“.

Joachim H. Knoll thematisiert in seinem Beitrag den Prozess der Etablierung von Weiterbildung als Aufgabe an deutschen Universitäten und damit die Entwicklung eines Selbstverständnisses der Universität als eigene Einheit und als Teil des lebenslangen Lernens. Die Kontroverse zwischen Modernität und Tradition geht zurück auf den Begründer der Berliner Universität, Wilhelm von Humboldt (1810), der zugleich als Begründer der deutschen „Universitätsideologie“ gilt. Der Beitrag untersucht auch unterschiedliche Versuche im 19. und 20. Jahrhundert, die Lücke zwischen akademischer Exklusivität und dem gesellschaftlichen Anspruch, an den Bildungsmöglichkeiten der Universität teilzuhaben, zu schließen. Schließlich verweist Knoll auch auf die Regulierungen von Weiterbildung und lebenslangem Lernen in Universitäten und stellt heraus, dass wissenschaftliche Weiterbildung die traditionelle Universitätskultur in großem Maße modifiziert hat.

Dem Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung widmet sich *Peter Faulstich*, den er in Bourdieuscher Perspektive als Feld zwischen Feldern beschreibt, in dem vielfältige Kraftlinien (Regulative) und zahlreiche Mitspieler (Akteure) schwer zu identifizieren sind. Genauer interessieren ihn Regulationsprozesse, deren Komplexität nicht mit modernen Regulationstheorien (Governance, Gouvernementalität, Neoinstitutionalismus) angemessen erfasst werden kann, zumal wenn es darum geht, Phänomene der mittleren Systematisierung der Weiterbildung im Blick zu haben. Er wendet sich Regulativen einmal im Feld des Lernens und einmal im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung zu und thematisiert dann das Verhältnis von Regulation und Aktion.

Karl Weber erörtert organisationstheoretisch die Frage danach, worauf sich Weiterbildungsanbieter beziehen, deren Programme nach Auffassung der Politik erheblich durch Nachfrage finanziert werden sollen. Er arbeitet zunächst theoretisch heraus, dass Weiterbildungsorganisationen ihre Chancen auf dauerhaftes Weiterbestehen verbessern können, wenn es ihnen gelingt, mit ihrem Leistungsprofil erfolgreich an die Institution Beruf anzuschließen. Mithilfe von empirischen Befunden plausibilisiert er seine theoretischen Ergebnisse anhand schweizerischer Weiterbildungsorganisationen, analysiert deren Reproduktionspraktiken und schließlich Typen der Regulierung von Weiterbildung.

Michael Schemmann nimmt Jürgen Wittpoths wissenschaftliches Interesse am Gegenstand der universitären Weiterbildung sowie seine Tätigkeit in diesem Bereich zum Ausgangspunkt und untersucht Reorganisationsprozesse in diesem Feld. Von besonderem Interesse in diesem Beitrag ist dabei die Binnensicht auf Reorganisationsprozesse wissenschaftlicher Weiterbildung, gerade weil bisher kaum Ergebnisse in dieser

Perspektive vorliegen. Zurückgegriffen wird dabei auf den methodischen Zugang der Einzelfallanalyse.

Wiltrud Gieseke blickt auf Jürgen Wittpoth als jemanden, der sich für das Lernen von Erwachsenen interessiert, und charakterisiert ihn als jemanden, dem es nicht darum geht, Entwicklungen voranzutreiben, sondern um Beobachtungen, Beschreibungen und Reflexionen. Sie wendet sich in ihrem Beitrag Beispielen seiner wissenschaftlichen Arbeit zu, seinem Interesse an Umgangsweisen mit formellen und informellen Lernformen in betrieblichen Kontexten, an Folgewirkungen von Diskursen etwa zum lebenslangen, selbst organisierten bzw. selbst gesteuerten Lernen oder auch zu Entwicklungen, die als Entgrenzungen diskutiert werden. Und als drittes Beispiel stellt sie seinen immer wiederkehrenden Bezugspunkt heraus, das ‚Selbst‘ und wie es in Zusammenhängen von Selbststeuerung und Lernen Erwachsener diskutiert wird.

Ralf Liebe stellt die Frage, warum nur wenige funktionale Analphabeten Alphabetisierungskurse der Volkshochschulen besuchen. Dazu sucht er Erklärungen im Anschluss an die Perspektive auf Regulative der Weiterbildungsbeteiligung, indem er zunächst anhand von Befunden auf die Beteiligungssituation bundesweit und auf Magdeburg bezogen eingeht. Im Anschluss daran arbeitet Liebe unter Zuhilfenahme empirischer Befunde heraus, dass Alphabetisierungskurse für einen großen Teil der Betroffenen zur Behebung ‚ihres Problems‘ keine Bedeutung haben können, da es ihnen gelungen ist, Bildungsabschlüsse zu erreichen und Eintritt ins Erwerbsleben erhalten zu haben, und da ihre konkreten Rahmenbedingungen (in Familie, Beruf u. Ä.) stabil sind und sie mehr mit dem Stigmamanagement als Lebensaufgabe beschäftigt sind. Hingegen sieht er Möglichkeiten für Auszubildende und Arbeitslose, also diejenigen, die die Lebensaufgaben Bildungsabschluss und Erwerbstätigkeit noch zu bewältigen bzw. noch nicht bewältigt haben.

Ekkehard Nuissl fragt nach Möglichkeiten der Internationalisierung für Weiterbildung, die zwar nicht neu ist, aber im Zuge der Europäisierung eine neue Qualität bekommen hat. Genauer richtet er seinen Blick auf Gründe der Internationalisierung, die er in unterschiedlichen Kontexten (ökonomische, politische, wissenschaftliche) verortet. Des Weiteren fragt Nuissl nach Folgen der Internationalisierung, die er in vier Bereichen zusammenfasst: politisch, rechtlich-strukturell, materiell und kulturell. Ihn interessieren Nutzen und auch Gefahren von Internationalisierung; Potentiale liegen hier im ‚voneinander lernen‘ und im Vergleich bzw. in der Konfrontation des Eigenen mit dem Fremden hinsichtlich Professionalität und Qualifizierung von Erwachsenenpädagogen, theoretischer und empirischer Forschung und Modellen guter Praxis. Und schließlich widmet Nuissl sich resümierende dem Verhältnis von Aufwand und Ertrag.

Danken möchten wir abschließend noch Dörthe Herbrechter, Franziska Loreit, Tina Richter und Claudia Schäfer für ihre engagierte Mitarbeit bei der Manuskripterstellung.

Literatur

- Giese, Juliane/Wittpoth, Jürgen (2009):** Das Unmögliche möglich machen. Zur Repräsentation des Schulalltags an Berufskollegs zwischen expliziten Steuerungsimpulsen und impliziten Erwartungen. In: Lange, Ute/Rahn, Sylvia/Seitter, Wolfgang/Körzel, Randolph (Hg.): Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Festschrift für Klaus Harney. Wiesbaden, S. 283–302
- Gombrich, Ernst H. (2010):** Die Geschichte der Kunst, 16. Auflage, Berlin
- Wittpoth, Jürgen (2007):** Weiterbildung im Raum: Beteiligungsregulation und Angebotsentwicklung. In: Heuer, Ulrike/Siebers, Ruth (Hg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster, S. 197–206
- Wittpoth, Jürgen (2009):** Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 771–788
- Wittpoth, Jürgen (1994):** Rahmungen und Spielräume des Selbst. Erwachsenensozialisation im Anschluss an George H. Mead und Pierre Bourdieu. Frankfurt am Main
- Wittpoth, Jürgen (1988):** Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung. Bielefeld

THEORETISCHE RAHMUNGEN

Zwischen Reformlyrik und Fundamentalkritik – Anmerkungen zum Bologna-Prozess

FRANZJÖRG BAUMGART

1 Gegensätzliche Erwartungen

Große Hoffnungen bildeten die Begleitmusik zum Beginn des gemeinsamen Reformprojekts, das im Jahr 1999 von den Bildungsministern aus 20 europäischen Staaten verabredet wurde. Innerhalb eines Jahrzehnts sollte ein „europäischer Hochschulraum“ geschaffen und damit ein wichtiger Beitrag zum kulturellen und politischen Zusammenwachsen Europas geleistet werden. Mit den Vereinbarungen von Bologna und der Nachfolgekonferenzen sollten die Leistungen der einzelnen Hochschulen vergleichbar und ein fruchtbare Wettbewerb innerhalb des künftigen europäischen Hochschulraums angeregt werden. Dadurch, so die Erwartung der Initiatoren, werde die Qualität der Hochschulausbildung verbessert, könne den künftigen Studierenden „die Kompetenzen für die Herausforderungen des neuen Jahrtausends“ vermittelt und eine generelle „Anhebung des Bildungsniveaus“ in Europa erreicht werden (vgl. Bologna-Erklärung 1999, S. 1 f.).

Impulse zur Profilbildung, Flexibilisierung und zum Wettbewerb im Hochschulsystem bildeten die eine, Anregungen zur Standardisierung von Abschlüssen und Studienstrukturen bildeten die andere Seite des umfassenden Reformprojekts, wobei die internen Spannungen zwischen diesen Zielperspektiven von den Protagonisten weitgehend ausgeblendet wurden. Hinsichtlich der gemeinsamen organisatorischen Vorgaben für das künftige Hochschulstudium in Europa blieben die Vereinbarungen von Bologna und der Nachfolgekonferenzen mit Rücksicht auf die Kulturhöheit der Einzelstaaten relativ vage. Die Stufung der neuen Ausbildungsgänge, die Modularisierung des Studiums, die Kreditierung aller Studien- und Prüfungsleistungen sowie die Einrichtung unabhängiger Akkreditierungsagenturen zur Qualitätssicherung sollten auf nationalstaatlicher Ebene konkretisiert werden. Von der Einführung dieser gemeinsamen Konstruktionsprinzipien erwarteten ihre Initiatoren nicht nur die Transparenz und Vergleichbarkeit der Studienanforderungen und Abschlüsse im „europäischen

Hochschulraum“. Sie sollten zugleich zu einer generellen Modernisierung der Studieninhalte im Sinne einer besseren Berufsvorbereitung, zur Einführung innovativer, interdisziplinärer Studiengänge und darüber hinaus zu einer Verringerung der Studienzeiten, zu einer Erhöhung der Abschlusszahlen sowie zu einer verbesserten Mobilität der Studierenden innerhalb Europas führen (zum Programm vgl. Winter 2009, S. 6 ff.). Dabei wurde den neu einzurichtenden Akkreditierungsagenturen eine zentrale Rolle im Reformprozess zugeschrieben: Als neue Steuerungsinstrumente staatlicher Bildungspolitik sollten sie auf der Ebene der einzelnen Hochschulen die Einhaltung der generellen Ausführungsbestimmungen zur Stufung, Modularisierung und Kreditierung sicherstellen und damit die traditionelle staatliche Genehmigung von Studien- und Prüfungsordnungen ersetzen

Wie jede Reform sozialer Systeme lösten auch die Vereinbarungen von Bologna und die sukzessive Umsetzung an den Hochschulen erbitterte Kritik aus, insbesondere in Deutschland, das sich als Vorreiter der Reform profilierte. Im Blick auf diese Debatte lässt sich ein komplementäres Gegenbild zur Reformlyrik und quasireligiösen Heils-erwartungen in den Gründungsdokumenten der Reform identifizieren, nämlich die düsteren Beschwörungen eines Niedergangs der Hochschulen bei den „Fundamentalkritikern“ der Reform (vgl. exemplarisch Lieb 2009; Liessmann 2008; Schultheis u. a. 2008; Steinert 2008).

Für diese Kritiker war und ist „Bologna“ ein Synonym für den Verrat an der „Idee der Universität“ als einem Ort freier Forschung und wissenschaftlicher Bildung, wie sie von Humboldt und seinen Mitstreitern zu Beginn des 19. Jahrhunderts konzipiert und realisiert wurde. Der Funktionswandel der Hochschulen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und die unbestreitbaren Schwächen des Ausbildungssystems wurden und werden in dieser Kritik weitgehend ausgeblendet (vgl. Schimank 2010). Die Reformen sind lediglich Produkte eines neoliberalen Zeitgeistes, die auf eine Ökonomisierung von Bildung und betriebswirtschaftliche Rationalisierung der Hochschulen zielen. Es gehe um nicht weniger als die „feindliche Übernahme der Hochschulen“ durch eine inkompetente Bildungsverwaltung und ihre neoliberalen Hilfstruppen in privaten Stiftungen und den neuen Akkreditierungsagenturen (Lieb 2009, S. 94).

Folgt man dieser Kritik, dann sind es nicht die Anforderungen von Wissenschaft und eines wissenschaftlichen Studiums, sondern die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes, die den Verlauf des Reformprozesses prägen – zum Nachteil der Lehrenden, aber vor allem der Studierenden. Der großen Mehrheit der Studierenden – so die düstere Prognose – werde künftig nur noch ein unwissenschaftliches Kurzzeitstudium mit einem neuen Abschluss angeboten, der lediglich als „zertifizierter Studienabbruch“ bezeichnet werden könne. Genauso verfällt das Prinzip der Modularisierung der Kritik: Sie schränke die akademische Freiheit der Hochschullehrer und die unverzichtbare Wahlfreiheit der Studierenden gleichermaßen ein – mit einem ungewollten Nebeneffekt. Die Modularisierung erschwere den Fach- und Hochschulwechsel und besonders ein Studium im Ausland. Vor allem aber das Prinzip der Kreditierung aller Studienleistungen und die dadurch implizierte Flut von Prüfungen sind aus dieser Perspektive mit den

Intentionen eines wissenschaftlichen Studiums unvereinbar: Auf diese Weise werde jede intrinsische Studienmotivation zerstört, komme es letzten Endes zu einer „Infantilisierung“ der Studierenden. Selbst unter eher vordergründigen Zielperspektiven seien die Folgen der neuen Studienorganisation desaströs: Es sei zu befürchten, dass die neuen organisatorischen Zwänge die „Studierbarkeit“ der neuen Studiengänge gefährden und damit zu längeren Studienzeiten und höheren Abbruchquoten führen würden.

Aus einem bildungshistorischen Blickwinkel sind diese düsteren Diagnosen allerdings keineswegs neu. Es sind aktualisierte Topoi einer Kritik, die die Geschichte der deutschen Universitäten seit den Humboldtschen Reformen begleiten: Die Kritik an einer zunehmenden Bürokratisierung der Hochschulen, an einer Einschränkung akademischer Freiheiten von Lehrenden und Studierenden, an einer Verschulung des Studiums und die Ausbreitung eines mit dem Bildungsauftrag der Hochschulen nicht zu vereinbarenden Berechtigungswesens (vgl. Baumgart 2009a).

2 Hochschulen als „loosely coupled systems“

Schon ein kurzer Blick auf umstrittene Reformprozesse in anderen sozialen Systemen könnte darüber belehren, dass solche Reformen in aller Regel von „Heilserwartungen“ und „apokalyptischen Ängsten“ begleitet werden. Genauso wahrscheinlich bleiben jedoch die Reformeffekte hinter den Hoffnungen und Befürchtungen gleichermaßen zurück. Und eine solche Feststellung gilt ganz sicher für Reformen im Hochschulsystem, dessen organisatorische Besonderheiten schon immer strukturellen Veränderungen enge Grenzen gesetzt haben. In der organisationstheoretischen Diskussion ist es jedenfalls unstrittig, dass sich Entscheidungsprozesse an Universitäten und anderen Hochschulen deutlich von denen etwa privatwirtschaftlicher Unternehmen unterscheiden. Wenn man über langjährige Erfahrungen in den Selbstverwaltungsgremien von Hochschulen verfügt, ist man deshalb geneigt, dem Garbage-can-Modell, dem „Papierkorb-Modell“ universitärer Entscheidungsprozesse eine gewisse Plausibilität zuzusprechen und das Hochschulsystem als „organisierte Anarchie“ zu interpretieren (vgl. Cohen/March/Olsen 1972). Aber selbst wenn man diese Beschreibung für überzogen hält und in Rechnung stellt, dass die Entscheidungskompetenzen der Hochschulleitungen in den letzten Jahren erweitert worden sind, bleibt zu konstatieren, dass die Organisationsform der Hochschulen keineswegs hierarchisch-funktional ausdifferenziert ist. Es handelt sich bei den Hochschulen – trotz aller Klagen – noch immer um eine Organisation, die durch ausgeprägte Selbstverwaltungsrechte der unteren Ebene, der Fakultäten, Fachbereiche und Institute und eines Teils ihrer Mitglieder, der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, geprägt ist. Für das komplexe, konflikthafte Zusammenspiel der unterschiedlichen Entscheidungsebenen, der zentralen staatlichen Bildungsverwaltungen, der Hochschulleitungen und ihrer Beratungsstäbe sowie der Gremien der Fachbereiche, besitzt das bereits in den 1970er Jahren von Weick und anderen entwickelte Organisationsmodell der Hochschulen als

„loosely coupled systems“ deshalb noch immer eine hohe Erklärungskraft (vgl. Weick 1976; Orton/Weick 1990).

Folgt man den grundlegenden Annahmen dieses Modells, dann erscheint auch der Bologna-Prozess in einem neuen Licht: Die relativ vagen Grundsatzbeschlüsse, die in Bologna und in den Nachfolgekonferenzen gefasst und die konkreten Ausführungsbestimmungen der nationalen Bildungsadministrationen, etwa die KMK-Beschlüsse zur Stufung, Modularisierung und Kreditierung, legen zwar die Zielrichtung der Reform verbindlich fest, werden aber auf der Leitungsebene der einzelnen Hochschulen und vor allem in den zugehörigen Fachbereichen nach standort- und fachspezifischen Interessen interpretiert, modifiziert und nicht selten unterlaufen. Dabei kommt den Fachbereichen und ihren Beschlussgremien eine zentrale Rolle zu. Allen allgemeinen Vorgaben und den entsprechenden Klagen der betroffenen Fachvertreter zum Trotz haben sie für die Einführung und Ausgestaltung der neuen Studiengänge durch den Wegfall verbindlicher staatlicher Studien- und Prüfungsordnungen in gewisser Hinsicht sogar einen größeren Gestaltungsraum als früher erhalten (vgl. Kühl 2011; Winter 2009, S. 3 f.). Welche Studiengänge mit welchem Profil, fachbezogen oder interdisziplinär, eher forschungs- oder stärker berufsvorbereitend, angeboten werden, wie die Module vom Umfang und Inhalt zugeschnitten, wie die Lehrveranstaltungen kreditiert und die studienbegleitenden Prüfungen organisiert werden – alle diese Fragen werden nicht allein, aber in relativer Autonomie in den einzelnen Fachbereichen entschieden. Und es ist eine nahe liegende Vermutung, dass sich diese operativen Entscheidungen auf die Qualität des Studiums insgesamt auswirken, auf die „Studierbarkeit“ der neuen Studienangebote, auf Abschluss- und Schwundquoten der Studierenden und nicht zuletzt auf Prüfungsbelastungen und bürokratischen Aufwand zur Erfassung und Verwaltung von Studien- und Prüfungsleistungen.

Wenn man diese organisationstheoretisch gut zu begründenden Annahmen teilt, verändert sich auch der Blick auf den Bologna-Prozess und seine Folgen: Die standort- und fachspezifischen Bedingungen und Entscheidungen gewinnen an Bedeutung für Erfolg und Misserfolg der Reform. Unter dieser Perspektive muss nach den unterschiedlichen strukturellen und personellen Voraussetzungen einzelner Standorte und Fachbereiche gefragt werden. Es wäre zu untersuchen, welche konkreten, operativen Entscheidungen bei der Umsetzung der Reform mit welchen beabsichtigten und unbeabsichtigten Folgen von den Beschlussgremien auf Universitäts- und Fachbereichsebene jeweils getroffen wurden. Vergleichende Analysen des Reformprozesses an unterschiedlichen Standorten und in unterschiedlichen Fachbereichen fehlen bislang. Vereinzelte Erfahrungsberichte und Beobachtungen zu Teilespekten der Reform können solche noch ausstehenden „tiefenscharfen“ Untersuchungen nicht ersetzen. Sie geben lediglich erste Hinweise auf standort- und fachspezifische Varianzen des Reformprozesses (vgl. etwa Liesner/Lohmann 2009).

3 Kontingenz und Varianz des Reformprozesses

Zu den Folgen des Bologna-Prozesses gehört zweifellos der Anstieg der Lehrnachfrage und die daraus resultierenden Überfüllungsprobleme in zahlreichen Lehrveranstaltungen, vor allem in den großen Fächern der Kultur-, Sprach- und Sozialwissenschaften. Dieses Phänomen ist einerseits „systembedingt“, durch die Prinzipien der Modularisierung und Kreditierung zu erklären, verweist aber (auch) auf Planungsschwächen und Fehlentscheidungen auf Fachbereichsebene, insbesondere auf das Fehlen belastbarer Kapazitätsberechnungen bei der Einführung der neuen Studiengänge. Man hätte wissen können, dass die neuen Studiengänge mit ihrer erhöhten Obligatorik gegenüber den traditionellen Lehramts-, Diplom- und Magisterstudiengängen zu einer Erhöhung der Lehrnachfrage führen würden (vgl. Weegen 2004). Statt die Zahl der Semesterwochenstunden im Vergleich zu den alten Studiengängen zu reduzieren, waren die Fachbereiche vielerorts bestrebt, durch eine niedrige Kreditierung der Einzelveranstaltung möglichst viele Semesterwochenstunden in die neuen Studiengänge „hinüberzutragen“. An der Ruhr-Universität Bochum gab es beispielsweise bei der Einführung des Zwei-Fächer Bachelors nur wenige Fächer, die den universitätsweit vorgegebenen Rahmen von maximal 45 SWS pro Fach (mit der Zahl von 72 CP) nicht voll ausgenutzt haben.

Eine „seriöse“ Kapazitätsberechnung mit realistischen, den neuen Studienbedingungen angepassten Curricularnormwerten hätte allerdings vielerorts weiterreichende Konsequenzen als eine Reduktion der Semesterwochenstunden haben müssen. Ohne Erhöhung der Lehrkapazität hätte es in vielen Studiengängen eine Einführung bzw. Verschärfung der Zulassungsbegrenzungen geben müssen – auch wenn dies hochschulpolitisch unerwünscht war und ist. Eine weitere, vor allem für kleinere Fächer unangenehme Konsequenz einer realistischen Kapazitätsberechnung wäre der Verzicht auf eigenständige, fachbezogene Master-Programme gewesen (vgl. Winter 2009, S. 57). Stattdessen ist es eher zu einer „Inflationierung“ von Master-Studiengängen gekommen. So übersteigt an den Universitäten die Zahl der Master-Studiengänge die für das Bachelor-Studium um etwa 20 Prozent (vgl. Middendorf/Isserstedt/Kandulla 2011, S. 9), obwohl selbst bei optimistischen Annahmen kaum mehr als die Hälfte der Bachelor-Studienanfänger das Studium auf der Master-Stufe fortsetzen wird. Die Gründe liegen auf der Hand: Fachbereiche hoffen durch die Einrichtung innovativer Master-Programme ihr wissenschaftliches Profil und ihre Attraktivität auf dem Markt konkurrierender Angebote zu erhöhen – und gleichzeitig den Hochschullehrerinnen und -lehrern des Faches willkommene Rückzugsmöglichkeiten aus dem stärker verschuldeten und kapazität überlasteten Bachelor-Studium zu eröffnen. Abgesehen von wenigen attraktiven Hochschulstandorten und Studiengängen wird deshalb künftig nicht das Fehlen, sondern eher eine Überangebot von Studienplätzen im Master-Studium zum Problem werden.

Bei der Modularisierung der neuen Studiengänge lassen sich zwischen den einzelnen Hochschulen, Studiengängen und beteiligten Fächern ebenfalls erhebliche Differenzen mit unterschiedlichen Effekten beobachten. Ob die Modularisierung als Chance

für eine substantielle Studienreform, für eine kritische Selbstreflexion der inhaltlichen und formalen Anforderungen des Studiums genutzt wurde oder aber ob unter der glänzenden Oberfläche kompetenzorientierter Modulbeschreibungen eine traditionelle thematische Beliebigkeit der Lehrangebote „fröhliche Urständ“ feiert, ist mit der Modularisierung keineswegs entschieden. Auch unter formalen Gesichtspunkten lassen sich erhebliche standort- und fachspezifische Differenzen in der Konstruktion der Module und den Vorgaben für ihr Studium beobachten. Zwischen den Fächern und Studiengängen unterscheiden sich Module zum einen häufig hinsichtlich ihres Umfangs und ihrer internen Struktur, also der Ausdifferenzierung in Teilbereiche. Zum anderen ist es unterschiedlich geregelt, ob die Module und ihre Teilelemente in einer zwingenden Abfolge, eventuell in einem bestimmten Semester, studiert werden müssen (vgl. Winter 2009, S. 45 ff.).

Solche auf den ersten Blick „unauffälligen“ Festlegungen sind für die Organisation des Lehrangebots und die Studierbarkeit folgenreich: Sind die Module in einem Fach sehr klein zugeschnitten und die Abfolge der Module und eventueller Modulteile rigide festgelegt, wachsen nicht nur die organisatorischen Anforderungen an die Lehrangebotsplanung. In vielen Fällen, vor allem in kleineren Fächern, ist es bei solchen Regelungen nicht möglich, verschiedene Veranstaltungen zu einem Modul bzw. Modulteil zu unterschiedlichen Zeitpunkten anzubieten – mit negativen Konsequenzen für die Studierenden. Die Möglichkeiten, zwischen thematisch unterschiedlichen Veranstaltungen zu wählen, werden faktisch beseitigt, und es kommt vor allem in interdisziplinären Studiengängen zur zeitlichen Überschneidung obligatorischer Vorlesungen und Seminare. Tendenziell führt dies zu einer Verlängerung der Studienzeit, insbesondere bei Studierenden, die zur Finanzierung des Studiums auf eine Nebentätigkeit angewiesen sind.

Probleme der Modularisierung werden zweifellos durch die weitere organisatorische Vorgabe der Kreditierung aller Studienleistungen auf der Grundlage des Work-load-Prinzips verschärft, und deshalb stößt diese „Kunstwährung“ des ECTS auf eine besonders vehemente Kritik (vgl. Kühl 2011b). Selbstverständlich täuscht die Kreditierung eine exakte Vergleichbarkeit der Anforderungen bzw. erbrachten Leistungen vor, die weder aufseiten der Lehrenden noch aufseiten der Studierenden gegeben ist. Aber wenn man sich dieser begrenzten Leistungsfähigkeit bewusst ist, spricht nichts gegen einen – im Vergleich zu den SWS-Angaben traditioneller Studiengänge – etwas genaueren Maßstab, mit dem der erforderliche Zeitaufwand für das Studium in unterschiedlichen Veranstaltungsformen, Modulen und Studiengängen immerhin annäherungsweise bestimmt werden kann (vgl. Winter 2009, S. 34 f.). Irritierende Formen der Kreditierung und ihre negative Folgen lassen sich deshalb – ähnlich wie bei der Modularisierung – eher auf Fehlentscheidungen bei der Konzeption von Studiengängen als auf das Prinzip der Kreditierung zurückführen. Sie sind häufig das Resultat von „Verteilungskämpfen“ innerhalb einzelner Fächer oder der fehlenden Abstimmung zwischen den an einem Studiengang beteiligten Fächern. Dazu gehört der vielfach zu beobachtende Befund, dass die Kreditierung von Einzelveranstaltungen, Modulen und Prüfungsleistungen selbst zwischen affinen Fächern derselben Universität

stark variiert – trotz vergleichbarer Anforderungen an die Studierenden. Hochproblematisch werden solche schwer nachvollziehbaren Kreditierungsvarianzen dann, wenn dieselbe Lehrveranstaltung für Module unterschiedlicher Fachbereiche oder Studiengänge, etwa in interdisziplinären Studiengängen oder für unterschiedliche Lehramtsstudiengänge, angeboten und die Leistungen der Studierenden nach den unterschiedlichen Vorgaben ihrer jeweiligen Fächer bzw. Studiengänge kreditiert werden. Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer solchen Veranstaltung erhalten eine unterschiedliche Zahl von CP auf der Grundlage unterschiedlicher Studien- und Prüfungsordnungen – eine vermeidbare organisatorische Komplexitätssteigerung, die tendenziell die Studierenden und vor allem die Veranstalter überfordert (vgl. Kühl 2011a, S. 8 ff.).

Die heftigste Kritik an den Folgen des Bologna-Prozesses richtet sich allerdings gegen das neue System studienbegleitender Prüfungen – bei Studierenden wie bei Lehrenden. Selbst wenn man in Rechnung stellt, dass diese Klagen über eine zunehmende Prüfungsbelastung zu den „klassischen“ Topoi der Universitätsgeschichte bzw. Universitätskritik der letzten 200 Jahre gehört, lässt sich kaum bestreiten, dass die neuen Prüfungsformen vor allem in den großen Studienfächern zu zusätzlichen zeitlichen und organisatorischen Belastungen von Lehrenden und Studierenden geführt haben. Aber es gibt deutliche Hinweise dafür, dass die Prüfungsbelastung zwischen Hochschulen, Fachbereichen und einzelnen Fächern differiert und von organisatorischen Entscheidungen bei der Einrichtung der neuen Studiengänge beeinflusst wird. Sie ist zum einen von der Zahl der Module abhängig, die für ein Fach bzw. einen Studiengang zu absolvieren sind: Eine kleinteilige Modulstruktur erhöht selbstverständlich die Zahl der „Modulprüfungen“. Zum anderen variiert die Belastung mit dem Formalisierungsgrad der jeweiligen Prüfungen: An vielen Hochschulen oder Fachbereichen werden alle Module mit formalisierten punktuellen Prüfungen nach den Vorgaben traditioneller Hochschulprüfungen abgeschlossen. Diese Vorgaben erfordern feste Prüfungszeiträume, Wiederholungstermine, An- und Abmeldefristen, das Recht auf Akteneinsicht und Widerspruch gegen das Prüfungsergebnis. Vor allem aber verlangen sie die Bewertung der Prüfungsleistungen durch zwei Prüferinnen bzw. Prüfer. Damit ist die organisatorische Überlastung von Lehrenden, Studierenden und Prüfungsmätern vorprogrammiert – vor allem dann, wenn es an einem funktionierenden EDV-System zur Erfassung und Verwaltung der Studien- und Prüfungsleistungen fehlt (vgl. Winter 2009, S. 51 ff.; 76 ff.).

Solche aufwendigen Prüfungsformen sind allerdings nicht zwingend erforderlich. Es gibt Fachbereiche, beispielsweise an der Ruhr-Universität Bochum, die „Ressourcen schonende“ Lösungen entwickelt haben: Sie verzichten darauf, alle Module mit punktuellen, formalisierten Prüfungen abzuschließen und bilden stattdessen zumindest einen Teil der Modulnoten aus den akkumulierten individuellen Leistungen, die die Studierenden in den zugehörigen Veranstaltungen erbracht haben und die lediglich von den jeweiligen Veranstaltern bewertet wurden. Trotz der Abweichung von der „reinen Lehre“ der Modulprüfungen haben auch diese Studiengänge das Akkreditierungsverfahren – bisher – erfolgreich durchlaufen.

Angesichts der bemerkenswerten standort- und fachspezifischen Varianzen bei der Umsetzung der Bologna-Beschlüsse drängt sich die Frage auf, ob das Instrument der Akkreditierung eigentlich das hält, was sich seine Initiatoren von ihm versprochen haben, nämlich die Sicherstellung gemeinsamer Standards für das neue Studium. Ohne Zweifel nötigen die neuen Akkreditierungsverfahren die einzelnen Hochschulen und Fachbereiche zu aufwendigen Formen der Dokumentation von programmatischen Absichten und organisatorischen Regelungen. Man kann darüber hinaus annehmen, dass viele Fachbereiche bei der Planung der neuen Studiengänge gewissermaßen in vorauselendem Gehorsam Organisationsentscheidungen treffen, die sie selbst für problematisch, im Blick auf die erhoffte Akkreditierung aber für unvermeidlich halten. Wenn die eigenen Erfahrungen aus zahlreichen Akkreditierungsverfahren an der eignen und an fremden Hochschulen nicht täuschen, dann gibt es allerdings Anlass, an der wirksamen Steuerung des Reformprozesses zu zweifeln oder sie zumindest zu relativieren (vgl. Baumgart/Wittpoth 2007). Sollte dieser Eindruck richtig sein, interessieren sich die am Verfahren beteiligten Gutachterinnen und Gutachter nämlich vorrangig und in der Regel für die programmatischen „Selbstbeschreibungen“ der Fächer und ihrer Studiengänge. Die „guten Absichten“, das inhaltliche Profil des Studiengangs und seiner Module, die Einhaltung fachlicher Standards und die Beschreibung zu vermittelnder Kompetenzen, pflegen im Mittelpunkt der Diskussionen mit den Fachvertretern zu stehen. Fragen zu den strukturellen Voraussetzungen und zur Organisation des Studiums, die für die „Studierbarkeit“ eines Studiengangs von zentraler Bedeutung sind, werden zwar in den Akkreditierungsunterlagen gestellt. Aber erfahrungsgemäß werden die entsprechenden Selbstauskünfte der Fächer selten intensiv diskutiert oder gar bezweifelt. Zugespitzt formuliert: Der Blick hinter die Kulissen eindrucksvoller Selbstbeschreibungen gelingt selten. Deshalb enden die meisten Akkreditierungsverfahren für die betroffenen Fächer zumeist „glimpflich“. Die Akkreditierungsagenturen, so scheint es, sind lediglich neue „Mitspieler“ in der Organisation der Hochschulen als „loosely coupled system“.

4 Widersprüchliche Effekte

Anders als die zahlreichen dezidierten Urteile über den Bologna-Prozess vermuten lassen, wissen wir bislang wenig über die Effekte der Reform, sofern mit „Wissen“ ein durch empirische Forschung gewonnenes Wissen gemeint ist. Die wenigen bisher vorliegenden Forschungsergebnisse zu relativ leicht zu operationalisierenden Teilespekten der Reform, etwa zu Abschlussquoten, zur Studiendauer, zum Auslandsstudium oder zur zeitlichen Belastung der Studierenden in den alten und neuen Studiengängen, vermitteln ein diffuses, teilweise widersprüchliches Bild. Fasst man diese punktuellen Befunde zusammen, lässt sich eine erste Feststellung treffen: Die Auswirkungen der neuen Studienorganisation sind geringer, als von den Befürwortern erhofft und von den Kritikern befürchtet. Diese erste lässt sich durch eine zweite Feststellung ergänzen: Die vorliegenden Befunde enthalten deutliche Hinweise auf diffe-

renzielle Effekte der Reform in Abhängigkeit von Hochschultypen und Fächergruppen. An neueren Erhebungen zu Abschlussquoten und Studienzeiten in den alten und neuen Studiengängen lässt sich beides gut belegen (vgl. Heublein 2008; Middendorf/ Isserstedt/Kandulla 2011).

Der generelle Vergleich der alten und neuen Abschlussquoten ist – gemessen an den Reformerwartungen – zweifellos ernüchternd. Die Studierenden in den neuen Bachelor-Studiengängen überschreiten nicht nur die Regelstudienzeit um etwa zwei Semester sehr deutlich, sondern weisen eine Studienabbruchquote von insgesamt 30 Prozent gegenüber 21 Prozent in den alten Studiengängen an Universitäten und Fachhochschulen auf. Diese Verschlechterung ist allerdings auf die Entwicklung an den Fachhochschulen zurückzuführen. So weisen die Zahlen aus, dass es in den universitären BA-Studiengängen im Bereich der Kultur-, Sprach- und Sozialwissenschaften zu einer deutlichen Reduktion, in den immer schon stärker strukturierten, „verschulten“ natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – vor allem der Fachhochschulen – dagegen zu einer Erhöhung der Abbruchquoten gekommen ist (vgl. Heublein 2008, S. 36 ff.). Gleiche Organisationsprinzipien des Studiums haben bei ungleichen Ausgangsbedingungen also ungleiche Effekte. Anders als die verbreiteten Klagen von Lehrenden und Studierenden aus dem Bereich der kultur-, sprach- und sozialwissenschaftlichen Fächer über die Zumutungen der neuen Studienstrukturen vermuten lassen, sind es gerade die Studiengänge in diesen Bereichen, die von der stärkeren Strukturierung der Studienanforderungen profitieren – sofern man Abschlussquoten für einen wichtigen Indikator des Studienerfolgs bzw. der Leistungsfähigkeit der Organisation hält.

Man kann davon ausgehen, dass sich hinter den differenziellen Abschlussquoten für Hochschultypen und Fachrichtungen weitere standort- und fachspezifische Differenzen verbergen. Eine interne Erhebung der RUB über die Abschlussquoten aller an der Reform beteiligten B.A.-Fächer belegt nicht nur die generelle Steigerung der Abschlussquoten über alle beteiligten Fächer hinweg, sondern auch erhebliche Differenzen innerhalb der Fächergruppe und selbst zwischen affinen Fächern (vgl. Baumgart 2009b, S. 88 ff.). Für diese Differenzen dürften einerseits wieder fachspezifisch differierende Ausgangsbedingungen der Reform, vor allem die vorhandene Lehrkapazität in Relation zur Zahl der Studierenden, verantwortlich sein. Aber andererseits verweisen die unterschiedlichen Abschlussquoten auf die Kontingenz und die Bedeutung fachspezifischer Organisationsentscheidungen.

Hinweise auf begrenzte Wirkungen und differenzielle Effekte des Reformprozesses enthält auch eine weitere Untersuchung, in der die Studiensituation von BA-Studierenden des 1.–6. Semesters mit einer nach Fächern und Semesterzahl vergleichbaren Kontrollgruppe in auslaufenden Diplom-, Magister- und Lehramtsstudiengängen erhoben wurde. Studierende in den alten und neuen Studiengängen unterscheiden sich demnach hinsichtlich ihrer soziodemografischen Merkmale, der Zahl der Fach- und Hochschulwechsler, der auslandsbezogenen Studienaufenthalte sowie der Nebenerwerbsquoten nur geringfügig (vgl. Middendorf/Isserstedt/Kandulla 2009). Dies gilt –

trotz der neuen Studienvorgaben – auch für die wöchentlichen Zeitinvestitionen, die für Lehrveranstaltungen und Selbststudium aufgewendet werden. Sie hat sich bei den B.A.-Studierenden während der Vorlesungszeit (!) im Durchschnitt um kaum mehr als eine Stunde auf wöchentlich 37,4 Stunden erhöht (vgl. Middendorf/Isserstedt/Kandulla 2009, S. 21).

Allerdings verbirgt sich hinter diesem Mittelwert eine erhebliche Streuung der Zeitinvestitionen nach Hochschultyp und Fächergruppen. So wenden Studierende der Mathematik und Naturwissenschaften an Universitäten durchschnittlich 41,4 Stunden auf, während es für die Fächergruppen Sozialwissenschaften, Psychologie und Pädagogik 35 und für die Sprach- und Kulturwissenschaften nur 32 Stunden sind. Wenig überraschend weisen die Zeitinvestitionen für Nebenerwerbstätigkeiten die umgekehrte Tendenz auf. Unter den Studierenden der zuletzt genannten Fächergruppe gibt es deshalb eine große Gruppe von 23 bzw. 25 Prozent der Studierenden, die wöchentlich mehr als zehn Stunden arbeiten und deshalb de facto als Teilzeitstudierende zu betrachten sind (vgl. Middendorf/Isserstedt/Kandulla 2009, S. 23, 25). Das ist keine neue Erscheinung, aber mit der Fiktion des Vollzeitstudierenden, die der neuen Studienorganisation zugrunde liegt, nicht oder nur schwer zu vereinbaren.

Deutlichere Differenzen zwischen den Studierenden der alten und neuen Studiengänge zeigen sich dagegen bei der subjektiven Einschätzung der zeitlichen Belastung durch das jeweilige Studium. Obwohl die Zeitinvestitionen in den neuen Studiengängen – wie dargestellt – nur geringfügig gestiegen sind, fühlen sich 63 Prozent der B.A.-Studierenden an den Universitäten – während der Vorlesungszeit – „stark“ oder „sehr stark“ belastet. In den alten Studiengängen sind es dagegen „nur“ 52 Prozent (vgl. Middendorf/Isserstedt/Kandulla 2009, S. 52). Man kann vermuten, dass diese „gefühlte“ höhere Belastung aus den strenger organisierten Vorgaben der neuen Studiengänge und der damit implizierten Einschränkung der Wahlfreiheit von Lehrveranstaltungen resultiert. Denkbar wäre es aber auch, dass die subjektiven Wahrnehmungen einer starken und sehr starken Studienbelastung (auch) Reflexe des öffentlichen Diskurses, der Kritik an einem angeblich gewachsenen Leistungsdruck und an der Abschaffung akademischer Freiheiten sind.

Die verbreitete Klage über den angeblichen Niveauverlust des Studiums und die zunehmende Ausbreitung einer wissenschaftlichen „Halbbildung“ der Studierenden bleibt von solchen relativierenden Befunden der Hochschulforschung selbstverständlich unberührt. Für diese pessimistische Einschätzung gibt es bislang keinerlei empirisch haltbare Befunde – genauso wenig wie für die gegenteiligen Hoffnungen. Es sei denn, man würde die Prüfungs- und Examensergebnisse der Studierenden für valide Indikatoren eines erfolgreichen, qualitativ anspruchsvollen Studiums halten. Dann bestünde nämlich kein Anlass zur Sorge. Die Inflationierung guter und sehr guter Prüfungsgrade (vgl. Wissenschaftsrat 2007) steht jedenfalls in einem auffälligen Kontrast zu der verbreiteten Klage vieler Prüferinnen und Prüfer über einen Niveauverlust des Studiums. Im übrigen ist diese Behauptung nicht wirklich neu. Sie begleitet die Entwicklung der Hochschulen seit 200 Jahren.

5 Ausblick

Reformen in komplexen sozialen Systemen erreichen wohl nie das, was sich die Initiatoren von ihnen versprechen. Intendierte Folgen werden von unvorhersehbaren Effekten überlagert und eventuell konterkariert. Dies gilt insbesondere für das Hochschulsystem, dessen Teilsysteme über eine relativ große Gestaltungsfreiheit im Reformprozess verfügen. Die ersten empirischen Ergebnisse zu den Effekten des Bologna-Prozesses an den deutschen Hochschulen, die auf eher begrenzte Wirkungen und auf hochschul- und fachspezifische Varianzen verweisen, stützen diese Annahmen.

An diese Feststellung lässt sich eine Anmerkung zum mutmaßlichen Verlauf des weiteren Reformprozesses anschließen. Weil Reformen ihre selbst gesetzten Ziele zu verfehlen pflegen, produzieren sie den Bedarf an weiteren Reformen. Das gilt für das Gesundheits- oder Rentensystem nicht anders als für das Hochschulsystem. Auch der Bologna-Prozess wird deshalb weitergehen. Die zentralen Institutionen der Bildungsverwaltung werden in Kooperation mit den Akkreditierungsagenturen auf die vermeintlichen oder tatsächlichen Schwachstellen und die aus ihrer Sicht unbefriedigenden Ergebnisse der bisherigen Reform mit neuen Regelungen reagieren – zur Genehmigung von Studiengängen, zum Übergang in das Master-Studium, zum Zuschnitt von Modulen und zur Präsenzpflicht in Lehrveranstaltungen, zur Berücksichtigung von Schlüsselqualifikationen und fachspezifischen Standards, zur Vereinheitlichung von Kreditierung und Prüfungsformen und nicht zuletzt zur „Evaluation“ der neuen Studiengänge. Die Leitungen der einzelnen Hochschulen, ihre Stabsstellen und zentralen Kommissionen werden sich „eigensinnig“ mit diesen neuen Regelungen auseinandersetzen und standortspezifische Vorgaben zur Realisierung auf Fachbereichsebene entwickeln. Und wie gehabt werden auf dieser unteren Ebene die neuen Aufgaben in der Regel als praxisferne bürokratische Zumutung empfunden, fachspezifisch modifiziert – und in vielen Fällen unterlaufen werden. Die voraussehbaren Reformen der Reform werden, so lässt sich annehmen, zu einem immer dichteren Netz bürokratischer Regelungen (und entsprechender Gegenstrategien) führen (vgl. Kühl 2011a, S. 19 ff.), ohne dass deren unterschiedliche Effekte genau voraussehbar wären.

Man kann diese mutmaßliche Entwicklung resignierend oder aber mit einer gewissen Gelassenheit antizipieren. Auch die Reform der Reform wird das Hochschulsystem nicht grundlegend verändern, sondern nur zu neuen „Irritationen“ führen. Über deren Effekte könnte man allerdings mehr wissen. Auch wenn Organisationen und ihre Akteure niemals eine hinreichende Transparenz der Bedingungen und Folgen ihres Handelns erreichen können, ließe sich das „Organisationswissen“ durchaus verbessern. Dazu wäre eine anspruchsvolle Hochschulforschung erforderlich, die diesen Namen verdient und nicht mit den üblichen, inflationären „Evaluationen“ von Hochschulen und Fachbereichen verwechselt werden sollte. Wenn es zutrifft, dass über Erfolge und Misserfolge von Studierenden primär auf der unteren Ebene des Hochschulsystems entschieden wird, dann müsste die Hochschulforschung diese kontin-

genten Bedingungen und Folgen der Reform in den Blick nehmen. Vor allem aber wäre es erforderlich, dass die Akteure in Fakultäten und Fachbereichen ihre Kompetenz zu einer systematischen und empirisch fundierten „Selbstbeobachtung“ verbessern würden. Sie wissen zu wenig über das, was sie tun, obwohl sie mehr wissen könnten. Aber wollen sie das?

Literatur

- Baumgart, Franzjörg/Wittpoth, Jürgen (2007):** Akkreditierung als hölzernes Schwert? Anmerkungen zu ungelösten Problemen. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2007/35, S. 108–115
- Baumgart, Franzjörg (2009a):** Humboldts Traum. Institutionelle Erfolgsgeschichte und pessimistische Selbstbeschreibungen der deutschen Universität. In: Ricken, Norbert u. a. (Hg.): Umlernen. Paderborn, S. 263–277
- Baumgart, Franzjörg (2009b):** „Keine Rosen ohne Dornen“ – Chancen, Risiken und Nebenwirkungen der neuen B.A.-/M.A.-Studienstrukturen. In: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hg.): Bachelor bolognese, S. 81–94
- Bologna-Erklärung (1999):** Der Europäische Hochschulraum. Bologna: Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister vom 19.6.1999
- Cohen, Michael/March, James/Olsen, Johan (1972):** A Garbage Can Model of Organisational Choice. In: Administrative Science Quarterly, S. 1–25
- Heublein, Ulrich, u. a. (2008):** Die Entwicklung der Schwund- und Abbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrangs 2006. Hannover: HIS-Projektbericht
- Kühl, Stefan (2011a):** Der Sudoku-Effekt der Bologna-Reform. Working Paper 1/2011 (www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan_Kuehl/workingpapers.html, 17.11.2011)
- Kühl, Stefan (2011b):** Wie es zur „Erfindung“ einer Kunstmünze à la Bologna kam. Erklärungen jenseits der Vorstellungen von einem hochschulpolitischen Masterplan. Working Paper 9/2011 (www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan_Kuehl/workingpapers.html, 17.11.2011)
- Lieb, Wolfgang (2009):** Humboldts Begräbnis. Zehn Jahre Bologna-Prozess. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 2009/6, S. 89–96
- Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hg.) (2009):** Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen
- Liessmann, Konrad Paul (2008):** Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München
- Middendorf, Elke/Isserstedt, Wolfgang/Kandulla, Maren (2011):** Studierende im Bachelor-Studium 2009. Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Hannover.

- Orton, J. Douglas/Weick, Karl. E. (1990):** Loosley Coupled Systems. A Reconceptualization. In: The Academy of Management Review, S. 203–223
- Schimank, Uwe (2010):** Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort? In: Hochschul-Informations-System (Hg.): Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung. Bielefeld, S. 44–61
- Schultheis, Franz/Cousin, Paul-Frantz/Roac i Escoda, Marta (Hg.) (2008):** Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen. Konstanz
- Steinert, Heinz (2008):** Die nächste Universitätenreform kommt bestimmt. In: Soziologie, S. 155–168
- Weegen, Michael (2004):** Bachelor und Master. Übergänge zwischen strukturellen Verwerfungen und kapazitären Fallstricken. In: Das Hochschulwesen 2004/6, S. 206–208
- Weick, Karl E. (1976):** Educational Organisations as Loosley Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, S. 1–19
- Winter, Martin (2009):** Das neue Studieren. Chancen, Risiken und Nebenwirkungen der Studienstrukturreform. Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. Wittenberg
- Wissenschaftsrat (2007):** Prüfungsnoten im Prüfungsjahr 2005. Köln. (<http://wissenschaftsrat.de/download/archiv/7769-07-Berichtsteil.pdf>, 17.11.2011)

Gefangen in der Alltagswelt

Schattenseiten des selbstorganisierten Lernens

KÄTE MEYER-DRAWE

„Ein Anderer dehnt die Wirkung und die Bedürfnisse seines Subjekts so in die Breite und baut in einem so erstaunlichen Maße an dem Mausoleum dieses seines Subjekts, als ob er im Stande sei, im Ringkampfe den ungeheuren Gegner, die Zeit, zu überwinden.“ (Nietzsche, Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten)

„Zeichnet man [...] selbst- vor fremdorganisierte, natürliches vor (in Bildungseinrichtungen) institutionalisiertem Lernen aus, schließt man die Menschen – mit dem Pathos der Befreiung – in ihren Lebenswelten ein.“ (Wittpoth, Leben Lernen lebenslang. Wenn das Unvermeidbare zum Programm wird)

Die Denkbewegungen von Jürgen Wittpoth durchstreifen einen breiten Raum auf unterschiedliche Weise. An einigen Stellen machen sie häufiger halt als an anderen, so wenn etwa seine Empfindlichkeit gegenüber aufgeregten Zeitdiagnosen gereizt wird. „Ein zentrales Charakteristikum von Zeitdiagnosen ist, dass sie *ein* Merkmal je gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse zum bestimmenden erklären und dabei mit Zusätzungen, starken Neuartigkeitsbehauptungen arbeiten, um das je Besondere, Jetzzeitige plausibel machen zu können“ (Wittpoth 2009, S. 295). Dabei wird der behauptete Wandel dramatisiert und das Überdauernde bagatellisiert. Mancher „Entdeckerstolz“ wird durch Wittpoths historische Erinnerungen gekränkt (vgl. Wittpoth 2001, 2003a, S. 155 f. und 2010). Als sein ganz besonderes Anliegen sticht jedoch eine Skepsis gegenüber der Heroisierung des autonomen Subjekts hervor. Dabei ist sein Credo für die Aufklärung ungebrochen, was sich vor allem in seiner Distanz gegenüber Theorievergessenheit und Institutionenfeindlichkeit äußert. Das Zutrauen in die Schöpferkraft des „frei schwebenden Selbst“ ist allerdings durch zahlreiche Vorbehalte erschwert (vgl. Wittpoth 2008 und 2010). Das Selbst bewegt sich zwar in individuellen Handlungsspielräumen, diese sind jedoch gesellschaftlich gerahmt (vgl. Wittpoth 1994). Eine Ignoranz gegenüber den Grenzen der Verfügung führt oft unbemerkt dazu, dass Lernen von seinen sozialen Bedingungen gelöst wird. Die Betrachtung des Lernenden als eines frei waltenden Selbst, das sich organisiert, steuert, managt und

kontrolliert, ist indessen durch eine unreflektierte Sicht vom Standpunkt sozialer Privilegierung bestimmt. Die „Selbststeuerungskompetenz [ist] bei denen am wenigsten ausgeprägt, die sie am dringendsten benötigen. Mit der Neuakzentuierung in der Debatte über ‚lebenslanges Lernen für alle‘ werden also diejenigen, die von formalisierten Lernkontexten weitgehend ausgeschlossen sind, in informelle eingeschlossen, ohne über basale Voraussetzungen zu verfügen, sich in diesen mit Aussicht auf Erfolg zu bewegen“ (Wittpoth 2009, S. 298; vgl. Bremer 2004 und 2006).

Wittpoth streut gerne Sand ins erwachsenenpädagogische Getriebe. Er wundert sich etwa, warum sich Konjunkturen reibungslos ablösen, weshalb das gerade noch Gültige jetzt bereits überholt ist: „Auf der bildungspolitisch-programmatischen Ebene beobachten wir seit den 1990er Jahren national und international eine wachsende Begeisterung für das (natürliche, selbst gesteuerte, informelle usw.) Lernen, das die Kommission der europäischen Gemeinschaft in bemerkenswerter (aber unreflektierter) Offenheit als ‚Begleiterscheinung des Lebens‘ bezeichnet [...]. Diese Programme haben zwei herausragende Kennzeichen: An die Stelle von ‚Bildung‘ ist ‚Lernen‘ getreten, und das ‚Selbst‘, dem die Steuerung obliegen soll, bleibt konsequent eingeklammert. Unterstellt wird, dass Lernen per se zu einem ‚guten‘ Ergebnis führt. Die dem Alltagsverstand geläufige Einsicht, dass man auch etwas Falsches lernen kann, ist suspendiert. Das der Debatte implizit unterlegte Motto ‚Lernen ist gut, mehr Lernen ist besser‘ entstammt dem Glaubens-Arsenal einer gewissermaßen ‚vor-reflexiven‘ Moderne. Gleichzeitig wird dem Selbst außerordentlich viel zugetraut, aber auch zugemutet, ohne dass dem eine Vergewisserung über Handlungsspielräume vorausgegangen wäre.

Solange allein vom *Lernen* geredet wird, haben wir im Grunde jede persönliche Veränderung, von wem, wo und wie immer sie veranlasst sein mag und wohin sie auch führt, im Blick. Das Problem ist, dass ‚selbstorganisiertes Lernen‘ den milieu- und alltagsspezifischen Gehäusen kaum entkommen kann. Das ist angesichts des üppigen einschlägigen Theorieangebotes im Grunde trivial, gerät aber bei der anhaltenden Begeisterung für die ‚andere Seite‘ organisierter Bildungsprozesse, für die Eigenmächtigkeit der Subjekte meist aus dem Blick. Gerade bei Problemen der hier erörterten Art, die in den Subjekten und Institutionen tief verankerte Gewissheiten, Routinen und Gewohnheiten sehr grundlegend in Frage stellen, kommt das ‚Selbstlernen‘ schnell an enge Grenzen“ (Wittpoth 2006, S. 26 f.).

In dieser Diagnose treffen viele Probleme aufeinander: das Lernen *en passant* (vgl. Wittpoth 2003b, S. 512), Milieu und Alltag als *Gehäuse* und schließlich die Frage nach dem *Selbst*, von dem unentwegt gesprochen wird, das gleichwohl unbestimmt bleibt. Dem letzten Problem gelten die nachfolgenden Ausführungen. Das Wort *selbst* kann auf den ersten Blick in drei Weisen verwendet werden: Man kann etwas *selbst* tun. Etwas kann von *selbst* geschehen. Man kann etwas als *Selbst* auf den Weg bringen. Der erste Fall ist der einfachste, denn er besagt lediglich, dass man sein Handeln nicht an andere delegiert. Interessanter sind die beiden folgenden Redeweisen, werden sie doch nicht immer unterschieden. Denn dass sich automatische Prozesse „*von selbst*“

steuern, ist nicht gleichbedeutend damit, dass sie sich auch „*als Selbst*“ organisieren. Angesprochen ist damit die Verwicklung von Autonomie und Autopoiese (vgl. Meyer-Drawe 2009). Autonomie wird dergestalt zu einer Eigenschaft autopoietischer Systeme. „Wir verwenden den Begriff Autonomie in seiner üblichen Bedeutung. Das heißt, ein System ist autonom, wenn es dazu fähig ist, seine eigene Gesetzlichkeit beziehungsweise das ihm Eigene zu spezifizieren. Wir schlagen *nicht* vor anzunehmen, daß Lebewesen die einzigen autonomen Wesen sind; sie sind es sicherlich nicht. Es ist aber evident, daß seine Autonomie einer der unmittelbaren Aspekte eines Lebewesens ist. Nach unserer Ansicht ist deshalb der Mechanismus, der Lebewesen zu autonomen Systemen macht, die Autopoiese; sie kennzeichnet Lebewesen als autonom“ (Maturana/Varela 1992, S. 55). Damit ist die Verbindung von Autonomie und Freiheit unterbrochen, und die Deutungen des Selbst verändern sich.

Die Forderung nach Selbstbestimmung des sich als Subjekt deutenden Menschen war das Herzstück des Aufbruchs in die Moderne. Gleichwohl muss Autonomie im Sinne einer Selbstgesetzgebung des reinen Willens als Illusion betrachtet werden, weil Menschen im doppelten Sinne Subjekte sind: Sie bestimmen als Souveräne ihre Lebensführung und sind gleichzeitig zahlreichen Bedingungen ihrer Existenz unterworfen (vgl. Meyer-Drawe 2000). Bleibt diese Rahmung der Spielräume (vgl. Wittpoth 1994) unbeachtet, so ergeben sich unterschiedliche Notlagen, von denen nachstehend drei in den Blick genommen werden. Als erstes wird der Mensch betrachtet, der sich dem Kodex des Authentischen dadurch entzieht, dass ihm die Worte für ein Inneres fehlen. Anschließend rückt der *geschlossene Mensch* in den Brennpunkt, dessen Selbst ins Innere eingesperrt ist. Schließlich runden Überlegungen zum *überforderten Selbst* die Darlegungen ab. Vorgeschnickt wird dabei, dass sich alle Ausführungen auf eine zeitgenössische Deutung des Selbst beziehen, das nämlich dem „neoliberalen[n] Gebot des Selbstseins“ (vgl. Greco 2000) gehorcht und durch das eine neue Zentralfigur von Subjektivität eingeführt wird, welche der „Hegemonie managerialen Denkens in nahezu allen Lebensbereichen“ (Bröckling 2000, 131) unterliegt. Die Behandlung von Selbst- und Fremdbeziehungen nach dem Modell des Marktes lässt dabei die Akteure in einem Wettstreit gegeneinander antreten, welcher nicht dem Kampf um Freiheit dient, sondern der ihnen permanente, selbst verantwortete Optimierung und damit lebenslanges Lernen in eigener Regie abverlangt.

1 Der leere Mensch

Die Unbestimmtheit der Rede vom Selbst birgt die Gefahr, es als zeitlose Formation zu behandeln, so als wäre dem Menschen zu allen Zeiten eine Beziehung zu sich selbst als anthropologische Grundausstattung mitgegeben worden. Das Selbst ist jedoch Effekt von historischen Subjektivationsprozessen. Es unterliegt dem Werden und Vergehen. Im Hinblick auf westliche Kulturen ist auffällig, dass sie Subjektivität mit der „Dimension des Inneren“ identifizieren (vgl. Greco 2000, S. 271). Im durch magische Rituale getragenen Zusammenleben spielt die Differenz von innen und außen noch

keine Rolle. „Ein Schlüsselbegriff dieser Unterscheidung und des damit verbundenen neuen Menschenbildes ist der Begriff des Herzens. Der Begriff des Herzens umfaßt das, was letztlich zählt, worauf es eigentlich und im Grunde ankommt. Das Herz ist der Ort der Schuld, d. h. der Anerkenntnis für das Recht anderer und der über die eigene ‚Ehre‘ hinausgehenden Ansprüche des Gemeinschaftslebens an die Lebensführung“ (Assmann 1993, S. 9). Die Differenz zwischen innen und außen begründet eine Kultur, in welcher die Ansprüche des Selbst durch das Recht anderer begrenzt werden und in dem die Freiheit darin besteht, Schuld übernehmen zu können und für die Folgen des Handelns einzustehen.

Dass der Unterschied von innen und außen keine überzeitliche Wesensbestimmung bedeutet, sondern nur im Rahmen bestimmter kultureller und sozialer Entwicklungen relevant ist, wird deutlich, wenn diese Differenzierung ausbleibt, etwa in der Alexithymie. Mit Alexithymie bezeichnet man in psychosomatischer Perspektive eine Disposition, d. h. keine Krankheit und kein Krankheitssymptom, sondern eine besondere Empfänglichkeit für bestimmte Krankheiten. Alexithymie bedeutet wörtlich übersetzt das Fehlen der Worte für Gefühle, Stimmungen und Empfindungen (vgl. Greco 2000, S. 266). Das Fehlen eines ansprechbaren Innenraumes zählt zu den Risikofaktoren im Gesundheitsmanagement, weil es Krankheiten auslösen kann.

Dem anderen begegnet der Alexithymiker als „*homo vacuus*“, weil er nichts über seine Empfindungen preisgibt, kein Begehr nach Authentizität zeigt und sich dem neoliberalen Gebot des Selbstseins entzieht. Dort, wo man mit einer üppigen Innerlichkeit rechnet, die darauf wartet, in Gegenwart anderer decodiert zu werden, gähnt Leere. Das ist besonders für Therapeuten frustrierend, an die Patienten mit auffälligen psychosomatischen Störungen überwiesen werden, Betroffene, die kein Innenleben zu haben scheinen. Durch diese leeren Spiegel ihrer selbst werden die Therapeuten ihres ureigensten Gegenstandes beraubt, nämlich des Innenraums des anderen. Da ist keine Tiefe auszuloten. Alles spielt sich an der Oberfläche ab. Die eigenen Gefühle der Therapeuten finden keine Resonanz, ihr Engagement bleibt ohne Anerkennung. Was sie selbst nicht ausdrücken, suchen Alexithymiker auch nicht in anderen. Überhaupt profilieren sie das Eigene nicht gegen das Fremde, sondern passen sich eher dem sozial Akzeptierten an. „Das Innere scheint also nicht nur die Voraussetzung für den Unterschied zwischen dem Selbst und anderen Individuen zu sein, sondern auch für die Freiheit, in einer Weise zu leben, die von der *Norm* abweicht“ (Greco 2000, S. 271). Der Alexithymiker kann sich nicht über ein geheimnisvolles Inneres entziffern. Er enthüllt sich nicht selbst. Er distanziert sich auch nicht von äußeren Zwängen. Was sollte er kontrollieren? In Gesellschaften, in denen es alltäglich geworden ist, „die innere Wahrheit der eigenen Individualität aufzuspüren und auszusprechen“ (Greco 2000, S. 277), wird es erforderlich, einen Namen für solche Menschen zu finden, die spezifisch von dieser Normalität abweichen, indem sie uns nichts über ihren Innenraum sagen. Sie fallen in Interaktionen auf, in denen unentwegt vom Selbst die Rede ist, das sich organisiert, steuert, managt. „Nicht über einen solchen Raum zu verfügen, kein solches Selbst zu sein bedeutet ein Gesundheitsrisiko“ (Greco 2000, S. 279). Statt eines unterdrückten und gegen diese Repression ankämpfenden Inneren antworten

die Organe des *leeren Menschen*. Er wird krank. Die Krankheit zeigt sich, lange bevor ein medizinisches Problem kenntlich wird. Das Unvermögen des Alexithymikers, sich selbst zu beobachten und zu kontrollieren, hat eine Delegation der Antworten an die Organe zur Folge. Die Unfähigkeit, Verantwortung für die eigene Befindlichkeit zu übernehmen, schützt die Betroffenen vor Konflikten mit den standardisierten Gefühlszumutungen, liefert sie aber gleichzeitig unter Umständen einem durch Krankheit abgesteckten Handlungsspielraum aus.

Dem Alexithymiker sagen die Angebote der „Authentizitätsindustrie“ (vgl. Greco 2000, S. 277) nichts. Sie können ihre Innerlichkeit nicht zur Schau stellen. Ihnen fehlt der „Rohstoff, den die neoliberalen Kunst des Regierens von Menschen bearbeitet“ (Greco 2000, S. 277). Sie büßen mit dem Innenraum zugleich die Möglichkeit ein, vom durchschnittlichen bzw. normalen Verhalten abzuweichen. Sie verhalten sich im Gegenteil geradezu normopathisch. Damit taugen sie nicht als Manager ihrer selbst. Der Wettkampf ist nicht ihre Sache. Es gibt auch nichts zu organisieren oder zu steuern. Um im neoliberalen Wahrheitsspiel mitmachen zu können, müssten sie mit dem Wissen wuchern können, dass sie einen Innenraum haben, dessen Architektur durch Entzifferungen immer komplexer wird. Sie scheitern dagegen an der Beziehung zwischen dem Selbst und dessen eigener Wahrheit. Dieses Selbst könnte erst dann verstanden und anerkannt werden, wenn sein Widerstand gegen die neoliberalen Vorschriften des Selbstmanagements diesseits der normativen Differenz von innen und außen nachvollzogen und der Versuch unternommen wird, Konflikte in sozialen Interaktionen ohne diese Differenz zu formulieren.

2 Der geschlossene Mensch

Alexithymie ist nicht das einzige Beispiel, um das zur Norm gewordene Innere in ein anderes Licht zu rücken. Während hier der Innenraum leer ist, wird er in den Arbeiten populärer Hirnforscher veräußerlicht und dadurch bestritten. Das Gehirn wird in diesem Kontext als eine neuronale Maschine betrachtet, die ein Leben lang lernt. Dem ebenso komplexen wie fragilen menschlichen Gehirn sollen in diesem Zusammenhang alle Geheimnisse entrissen werden. Es ist unzähligen Invasionen ausgesetzt, damit man ihm bei der Arbeit zusehen kann. Ihm wird die Anerkennung, aber auch die Bürde zuteil, welche der Mensch als sinnstiftendes Subjekt trug. Es scheint allem zugrunde zu liegen. Es ist immer aktiv. Es lernt, es kommuniziert, es entscheidet, es beobachtet, es konstruiert, es organisiert – vor allem sich selbst. Es ist als cerebraler Agent der Prototyp flexibler Anpassung (vgl. Meyer-Drawe 2008, 71 ff.). Dass es als normal gilt, angepasst zu sein, „impliziert [jedoch] eine ganz bestimmte Gesellschaftsauffassung, jene nämlich, in der Gesellschaft unter der Hand und irrigerweise mit Umwelt, und das heißt: mit einem System von Determinanten, gleichgesetzt wird, während sie vielmehr ein System von Zwängen ist, das je schon und vor aller Beziehung zwischen Einzelnen und Gesellschaft kollektive Normen der Bewertung und Beurteilung eben dieser Beziehungen einbegreift.“ (Canguilhem 1977, S. 198) Wenn

Zwang mit Determination verwechselt wird und Unangepasstheit als anormal gilt, dann bleibt dem „homo vacuus“ wie dem „homo clausus“ keine Chance zur kritischen Distanz. Es gibt keine Freiheit zum Dissens. Aber auch von Schuld zu reden ergibt keinen Sinn.

Kaum jemand hat wie Norbert Elias darauf aufmerksam gemacht, dass die Differenz von innen und außen ein Effekt historischer Prozesse ist. In seinem Sinne kann man Zivilisation geradezu beschreiben als die Herausbildung dieser Unterscheidung, ohne dass jemals deutlich wurde, wo die Grenzen verlaufen. Unter dem Einfluss des wissenschaftlich geprägten Weltbildes, das dem Menschen die Geborgenheit zugunsten der Dezentrierung seiner Erde nimmt, entsteht eine Selbstdeutung, die Elias unter dem Stichwort „homo clausus“ ausdrücklich diskutiert hat (vgl. Künkler 2011, S. 160 ff.). Dabei spielt die Ersetzung des geozentrischen Weltbildes durch das heliozentrische eine entscheidende Rolle auf der Suche nach einem inneren Halt der Sicherheit. Der naturgesetzliche Umlauf der Erde um die Sonne hat keine emotionale Bedeutung, wenigstens keine, welche den Menschen selbst irgendwie betrifft wie ehemals seine Stellung im Mittelpunkt des Weltalls. Der Mensch, der keine Geborgenheit im Kosmos findet, kapselt sich sprichwörtlich ein, richtet sich ein „Mausoleum dieses seines Subjekts“ (Nietzsche 1988, S. 714) ein, ohne sich dieses Prozesses bewusst zu werden. Er benimmt sich wie ein Wesen mit einem inneren Kern, der durch unsichtbare Mauern vom Außen gänzlich abgeschieden und geschützt ist. „Der Ausdruck ‚das Innere des Menschen‘ ist eine bequeme Metapher, aber es ist eine Metapher, die in die Irre führt“ (Elias 1997, S. 66). Der Objektivierung seiner Welt entspricht das Gefühl des Menschen, ganz auf sich gestellt zu sein, eine Empfindung, die im neoliberalen Gebot des Selbstseins ihren Höhepunkt findet. Die zunächst empfundene kosmische Verlassenheit ist dem Selbstmanagement gewichen und damit der Zuversicht, dass man nur wollen muss, um zu können. Dieser Optimismus findet im Konstruktivismus seine erkenntnistheoretische Bestätigung sowie seine alltagspsychologische Bekräftigung; denn die Wirklichkeit ist das, was ich von ihr denke. Das gilt auch für mich selbst. „Der logische Kurzschluss – die Perspektivität allen Denkens soll die Allmacht der Gedanken begründen – erweist sich in praktischer Hinsicht als wirksame (Auto-)Suggestion“ (Bröckling 2000, S. 158).

Während man im „neoliberalen Klima der Selbstverantwortung und -vermarktung des Einzelnen“ (Bremer 2010, S. 215) an die individuelle Initiative und Entscheidung appelliert, wird vom Standpunkt neurobiologischer Forschungen angefochten, dass der Mensch überhaupt in der Lage ist, von sich aus Willensstärke zu zeigen oder sich selbst zu bestimmen. Die aktuelle Bestreitung des freien Willens durch einige Neurowissenschaftler annulliert damit ebenfalls die überlieferte Differenz von innen und außen. Das Innere wird naturalisiert, was schließlich zum „Hirntod des Subjekts“ (vgl. Künkler 2011, S. 242) führt, das sich im neuronalen Niemandsland verflüchtigt.

In dieser Perspektive kann der Handelnde nicht verantwortlich gemacht werden für das, was er tut oder lässt. Zur gleichen Zeit, in welcher die Gesellschaft bei nachlassender staatlicher Unterstützung vom Menschen Unternehmungsgeist, Entschluss-

kraft, Verantwortung und Selbstbestimmung fordert, wird vonseiten der Neurowissenschaften behauptet, dass es keinen freien Willen gebe. Das, was es soll, kann das Selbst gar nicht leisten. Es ist nicht Herr seiner Entschlüsse, sondern Sklave seiner neuronalen Hirnarchitektur.

Was zunächst widersprüchlich aussieht, ist es gleichwohl nicht. Denn unser Verständnis vom freien Willen hat sich schon so verändert, dass es gar nichts mehr zu tun hat mit einem politischen Programm der Befreiung aus fremdbestimmten Verhältnissen. Die Forderung, uns selbst zu organisieren und zu steuern, die allgegenwärtig ist, hat die Vorstellung normalisiert, dass man auf sich selbst einwirken müsse, um optimal zu funktionieren. Der freie Wille fügt sich nicht in eine Gesellschaft autopoietischer Systeme. Wo im kybernetischen Geist über Steuerung und Regelung nicht mehr gestritten und nur noch Fremd- von Selbststeuerung unterschieden wird, hat Freiheit keinen Ort und das Schuldbekenntnis keinen Sinn. Souveränität wird zur Last in einer Gesellschaft, in der jeder seines Glückes Schmied ist und Drogen und Medikamente dabei helfen, das Feuer zu schüren.

3 Das überforderte Selbst

In seinem Buch „Das erschöpfte Selbst“ analysiert der Soziologe Alain Ehrenberg die Geschichte der Depression als Diagnose von Fachärzten. Er zeigt, dass die Depression im 20. und 21. Jahrhundert zu einer „*Krankheit der Verantwortlichkeit*“ wird. Das Selbst leidet, weil es unentwegt die Initiative ergreifen muss. Es wird ihm nichts mehr abgenommen, sondern beinahe alles abverlangt. Im Vordergrund steht nicht das persönliche Glück, sondern das reibungslose Funktionieren. Krankheiten werden deshalb auch in erster Linie als Funktionsstörungen betrachtet, die durch ein Risikomanagement zu bearbeiten sind. Der erschöpfte Mensch, der in der neoliberalen Gesellschaft Manager seiner selbst sein soll, braucht Stimmungsaufheller, legale und illegale Drogen, er schwankt zwischen Depression und Sucht. An die Stelle der Behandlung tritt die Reparatur der neuronalen Maschine. Seit in den 1950er-Jahren die neuronalen Rezeptoren entdeckt wurden, wird das biochemisch hergestellte Wohlbefinden zur alltäglichen Selbstverständlichkeit. Das gesamte Leben wird medikaliert. Das Selbst resigniert vor seiner Unzulänglichkeit und verzichtet auf den Versuch, seine Konflikte genauer zu untersuchen und in sein Leben zu integrieren. Es greift zu Medikamenten, die seine Verhaltensschwächen korrigieren sollen. Dem Selbst wird zugemutet, sein Schicksal in die eigene Hand zu nehmen. Es muss sein Leben ebenso wie sein Sterben managen. Es wird ermuntert, für genetisches Enhancement Sorge zu tragen, d. h. an der Optimierung der Nachkommen mitzuwirken. Überdies soll es für den perfekten Anblick sorgen, den es bietet oder bieten will, also seinen Körper in Form bringen, notfalls auch durch chirurgische Eingriffe. Gedächtnispillen, Klugheitstabletten, Stimmungsaufheller sorgen dafür, dass alles immer besser wird. Neuroleptika und Antidepressiva helfen wirkungsvoll, obgleich nach wie vor nicht definiert ist, was eine Depression genau ausmacht. Der Erfolg heiligt die Mittel. Im Vordergrund steht das

funktionsfähige Subjekt. Die Frage drängt sich auf: welches Subjekt? Denn wenn die Neurotransmitter Hirnaktivitäten manipulieren, wer oder was ist dann das Subjekt des Handelns? Der leere und der geschlossene Mensch treffen sich im erschöpften.

Ständig sind wir zu Entscheidungen gezwungen. Wir müssen uns unentwegt auf dem Laufenden halten. Darüber hinaus sollen wir auch ohne Unterbrechung zu erreichen sein. „Depression und Sucht sind wie die Vorder- und Rückseite des souveränen Individuums, des Menschen, der glaubt, der Autor seines Lebens zu sein, während er doch Subjekt in einem doppelten Sinne ist: Souverän und Untertan [...]“ (Ehrenberg 2008, S. 304). Dem erschöpften Menschen werden die Illusionen von Autonomie in der „Individualisierung des Versagens“ (Teichler 2005, S. 60) zur Katastrophe. Der überforderte Manager seiner selbst kann es nicht länger ertragen, dass ihm alles möglich sein soll. Dabei hat die Frage nach dem Möglichen der Frage nach dem Erlaubten längst den Rang abgelaufen.

Genau besehen, findet jedoch im Sinne der Moderne kein Fortschritt, sondern ein Rückschritt statt. Autonomie als notwendige Illusion wandte sich gegen reale Verstriickungen wie jene durch die gesellschaftliche Herkunft, die höchstens zu verringern, aber nicht zu überwinden sind. In den Visionen vom Selbstmanagement wird Autonomie stillschweigend vorausgesetzt. „Auf diese Weise geht dann aber auch jeder Anspruch oder Antrieb verloren, im Denken und Handeln nach Bedingungen zu suchen, die autonomere Möglichkeiten eröffnen“ (Wittpoth 2009, S. 297). Damit ist aus den Illusionen Betrug geworden. Unter dem Stichwort von Selbstorganisation und Selbstverantwortung werden Menschen in ihre Alltagswelten eingesperrt, von denen sie sich ohne Hilfe nicht lösen können. Dass der Staat seinen Fürsorgepflichten nicht mehr nachkommen kann, weil die finanziellen Ressourcen fehlen, oder auch gar nicht nachkommen will, weil soziale Selektion erwünscht ist, wird seit einigen Jahren durch Euphemismen wie Selbstverantwortung sowie Selbstregulation verklärt. Autonomie wird zu einem Schein, der nicht von sich aus unwiderstehlich ist. Die Beharrlichkeit seiner Täuschung verdankt sich nicht dem Spiel mit der Wahrheit, sondern dem Schein. Er trügt.

Aus den skizzierten Überlegungen folgt, dass es eine dringende Aufgabe ist, Menschen in den Stand zu versetzen, fragen zu können, ob sie überhaupt so verstanden und regiert werden wollen, wie es jetzt zur Normalität geworden ist, oder ob sie sich nicht eher die Chance wünschen, hinter die Kulissen zu schauen, um zu erkennen, dass ihre Erschöpfung, ihre Überforderung, ihre Verschlossenheit und ihre Leere nicht darin gründen, dass sie versagen, sondern dass man ihnen die Doppeldeutigkeit ihrer Existenz, eben weder nur selbstbestimmt noch nur unterworfen zu sein, bestreitet und eine permanente Selbstdäuschung aufbürdet. Dergestalt könnten Illusionen von Autonomie zugleich als Betrug durchschaut und als „erlaubter Schein“ in Kraft gesetzt werden. Als leibliches Wesen bleibe ich mir stets fremd. Denn niemals werde ich „in apodiktischer Gewissheit“ die gelebte Gegenwart meiner Zukunft erfassen. Das Verstandene deckt sich niemals mit dem Erlebten. Ich kann „also nie ganz mit mir selbst eins sein [...]. Das ist das Geschick eines Wesens, das geboren wurde, d. h. ein für

allelmal sich selbst gegeben als etwas, das des Verstehens bedarf“ (Merleau-Ponty 1966, S. 397 f.). Mein Leben geht sich selbst voraus wie ich mir selbst. Wenn ich anfange, über mein Leben und mich nachzudenken, komme ich im Sinne einer Verfehlung auf beides zurück. Mein eigenes Ich habe ich nur als Vergangenheit, wie sollte ich seine Zukunft kennen? Diesen Selbstentzug markierte Kant als Grenze der Vernunft. Nietzsche erkannte darin die Chance der großen Vernunft des Leibes, des Selbst, welches das Ich nur als Instrument einsetzt, um sich Verfügungsmacht vorzugaukeln. Das Gebot, „Manager meiner selbst zu sein“, stößt an die Grenzen leiblicher Intersubjektivität (vgl. Meyer-Drawe 2001). Das leibliche Selbst fühlt den Schmerz, den das Ich im Denken vergessen will. Der Leib empfindet die Lust, die das Ich durch Gedankenarbeit bezwingen will. Der praktische Glaube, die Illusion, von der Bourdieu spricht, ist ein Zustand des Leibes (vgl. Bourdieu 1987, S. 122 ff.). Er ist weder Ding noch Idee, weder ein Gemütszustand noch ein Willensakt, weder bloß intellektualistisch noch nur materialistisch zu begreifen. Der Akteur ist Subjekt im doppelten Sinne. Er ist den Spielregeln unterworfen. Er ist jedoch gleichzeitig derjenige, der sie einhält und dadurch das Spiel aufrechterhält. Der Habitus eines Menschen bestimmt deshalb nicht, was Menschen möglich ist, sondern was sie sich selbst und wir ihnen nicht zutrauen. Er steckt den Rahmen von Spielräumen ab. Das Gewicht der Bedingungen der Existenz entlastet davon, für alles selbst die Verantwortung tragen zu müssen. Es befreit indessen nicht vom Einsatz im Spiel. Das erfordert jedoch, die eigene Gefangenschaft in Konventionen zu überschreiten, mit der Macht der Gewohnheit zu brechen und die Überschreitung von Milieugrenzen zu wagen. Aber: „Die zur Überschreitung von Milieugrenzen erforderliche Brücke lässt sich [...] kaum von einer Seite – also aus dem Milieu heraus – bauen, Anknüpfungspunkte und Öffnungen auf der anderen Seite sind unverzichtbar“ (Wittpoth 2010, S. 6).

Literatur

- Assmann, Jan (1993):** Vorwort. In: Assmann, Jan (Hg.): *Die Erfindung des inneren Menschen. Studien zur religiösen Anthropologie*. Göttersloh, S. 9–11
- Bourdieu, Pierre (1987):** *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Übers. von Günter Seib. Frankfurt am Main [Paris 1980]
- Bremer, Helmut (2004):** *Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und zur Bildungspraxis unterschiedlicher Milieus*. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hg.): *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*. Weinheim/München, S. 189–213

- Bremer, Helmut (2006):** Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In: Frieberthäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 289–308
- Bremer, Helmut (2010):** Was kommt nach dem „selbstgesteuerten Lernen“? Zu Irrwegen, Gegenhorizonten und möglichen Auswegen einer verhängnisvollen Debatte. In: Bolder, Axel/Epping, Rudolf/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas (Hg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden, S. 215–242
- Bröckling, Ulrich (2000):** Totale Mobilmachung. *Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement*. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main, S. 131–167
- Canguilhem, Georges (1977):** Das Normale und das Pathologische. Übers. von Monika Noll und Rolf Schubert. Frankfurt am Main/Berlin/Wien [Paris 1972]
- Ehrenberg, Alain (2008):** Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Übers. von Manuela Lenzen und Martin Klaus. Frankfurt am Main [Paris 1998]
- Elias, Norbert (1997):** Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band. Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Frankfurt am Main
- Greco, Monika (2000):** Homo Vacuus. *Alexithymie und das neoliberalen Gebot des Selbstseins*. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main, S. 265–285
- Künkler, Tobias (2011):** Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld
- Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J. (1992):** Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Übers. von Kurt Ludewig. München
- Merleau-Ponty, Maurice (1966):** Phänomenologie der Wahrnehmung. Übersetzt und eingeführt durch eine Vorrede von Rudolf Boehm. Berlin [Paris 1945]
- Meyer-Drawe, Käte (2000):** Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. 2. Auflage. München
- Meyer-Drawe, Käte (2001):** Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. 3. Auflage. München
- Meyer-Drawe, Käte (2008):** Diskurse des Lernens. München
- Meyer-Drawe, Käte (2009):** „Sich einschalten“. Anmerkungen zum Prozess der Selbststeuerung. In: Lange, Ute/Rahn, Sylvia/Weitter, Wolfgang/Körzel, Randolph (Hg.): Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Festschrift für Klaus Harney. Wiesbaden, S. 19–34
- Nietzsche, Friedrich (1988):** Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten. Sechs öffentliche Vorträge. In: Colli, Giorgio/Montinari, Mazzino (Hg.): Kritische Studienausgabe, Band 1. München, S. 641–752
- Teichler, Ulrich (2005):** Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends. Frankfurt am Main/New York

- Wittpoth, Jürgen (1994):** Rahmungen und Spielräume des Selbst. Ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluss an George H. Mead und Pierre Bourdieu. Frankfurt am Main
- Wittpoth, Jürgen (2001):** Zeitdiagnose: nur im Plural. In: Wittpoth, Jürgen (Hg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen. Bielefeld, S. 155–178
- Wittpoth, Jürgen (2003a):** „Lernkulturen“ einst und jetzt. In: Brödel, Rainer/Siebert, Horst (Hg.): Ansichten zur Lerngesellschaft. Festschrift für Josef Olbrich. Baltmannsweiler, S. 155–164
- Wittpoth, Jürgen (2003b):** Erziehung – Bildung – Lebenslanges Lernen. Zum prekären Status von Ansichten in der Erwachsenenbildung. In: Rustemeyer, Dirk (Hg.): Erziehung in der Moderne. Festschrift für Franzjörg Baumgart. Würzburg, S. 509–520
- Wittpoth, Jürgen (2006):** Zukunft? In: Ludwig, Joachim/Zeuner, Christine (Hg.): Erwachsenenbildung 1990–2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Festschrift für Peter Faulstich zum 60. Geburtstag. Weinheim/München, S. 19–27
- Wittpoth, Jürgen (2008):** Gerahmte Subjektivität. Über einige ungeklärte Voraussetzungen der ‚subjektwissenschaftlichen Grundlegung des Lernens‘. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hg.): Expansives Lernen. 2. Auflage. Baltmannsweiler, S. 256–262
- Wittpoth, Jürgen (2009):** Leben Lernen lebenslang. Wenn das Unvermeidbare zum Programm wird. In: Ricken, Norbert/Röhr, Henning/Ruhloff, Jörg/Schaller, Klaus (Hg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. München, S. 291–301
- Wittpoth, Jürgen (2010):** Völlig schwerelos. Zum Selbst-Verständnis (in) der jüngeren Debatte über lebenslanges Lernen. In: Bolder, Axel/Epping, Rudolf/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas (Hg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden, S. 151–162

Charmante Zerstreuung

DIRK RUSTEMEYER

1.

Mit dem Titel „Charmante Zerstreuung“ bezeichne ich im Folgenden eine Praxis, die Aufmerksamkeit fasziniert, unwahrscheinliche Formbildungen wahrscheinlicher macht, inhärent unruhig ist, Ordnung aus Differenz generiert und, als organisierte Kommunikation, für Personen attraktiv bleibt, weil sie hinreichend intransparent, mehrdeutig und chancenreich erscheint. Prozesse dieser Art lassen sich aus der Funktion des Zeichens verstehen. Zeichen trennen und verbinden Unterschiedenes in Feldern des jeweils Bezeichnenbaren. Für die Form der modernen Kultur sind solche Prozesse ebenso aufschlußreich wie für die Form der Organisation. An die Stelle fester Unterschiede treten operative Unterscheidungen, die Bestimmtheit in Feldern wahrscheinlicher Unwahrscheinlichkeit gewinnen. Weniger „Subjekte“ oder „Individuen“ als Prozesse, Kontexturen oder „Rahmungen“ (Wittpoth 1994) kommunikativer Anschlusswahrscheinlichkeiten regulieren gesellschaftliche Formen solcher Kommunikation. Für ein Bild der Universität bleibt diese Sichtweise nicht folgenlos, erlaubt sie es doch, Universitäten als interessanten Fall von Organisationen zu betrachten. An ihrem Modell lassen sich Hinweise auf die Bedeutung von Paradoxien in Organisationen gewinnen, die sich management- wie bildungstheoretisch ausdrücken lassen.

2.

Beginnen möchte ich mit einer begrifflichen Umgruppierung, die das abendländische Verständnis von Bestimmtheit, Ordnung, Welt und Sinn prägt. Der Zusammenhang von Denken, Sprache und Sein, wie er eine aristotelisch inspirierte Formvorstellung charakterisiert, verschiebt sich zu der Figuration von Wahrnehmung, Kommunikation und Sinn. Beide Modelle fragen danach, wie etwas *etwas* ist, wie es *als* etwas bestimmt wird und wie es sich als etwas *darstellen* läßt. Während das erste Modell im Prinzip davon ausgeht, daß die Dinge der Welt sind, was sie sind und als solche erkannt werden müssen, indem sie richtig repräsentiert werden, behandelt das zweite Modell jede Bestimmtheit als eine Möglichkeit neben anderen, sie betrachtet das Denken als eine besondere Form der Wahrnehmung, und sie erweitert das Modell der Sprache zu einem Konzept der Kommunikation. Anstatt von Substanzen und Repräsentationen müssen wir von Relationen und Funktionen sprechen. Es geht nicht länger um richtige Namen und Klassifikationen, sondern um das Treffen von Unterscheidungen, die

auch anders möglich wären. Aus der Sicht des zweiten Modells führt das erste in ein unlösbare Dilemma: Schon die Frage danach, was etwas „ist“, installiert die Unterscheidung zwischen Sein und Erscheinung oder von Substanz und Akzidens. Diese Differenz liefert den Antrieb für eine Beobachtung, die ihre Unterscheidungsform unendlich wiederholt, weil sie sich aus der Uneinlösbarkeit des Anspruchs speist, die Differenz aufzuheben, die sie doch reproduziert. Aus dieser Unterscheidung entsteht ein Beobachtungsschema, das die Wissenschaften auf der Suche nach „Wissen“ beflügelt hat und Kontroversen über das Verhältnis von Wissen und Bildung – als Form des wissenden Umgangs mit dem Nichtwissen des Wissens – stimuliert.

Unterscheidungen prozessieren Formen, die wir als Zeichen verstehen können. Zeichen betrachte ich im Anschluß an Peirce als dreistellige Operationen, die Sinn – Bestimmtheit – erzeugen. Sie setzen etwas in ein Verhältnis zu anderem und relationieren dieses Verhältnis so, dass es als Verhältnis hervortritt und Weiteres bestimmt. Etwas ist ein Bestimmtes und Bleibendes im Verhältnis zu anderem, mit dem es in wechselnde Relationen tritt, die sich wiederum zirkulär aufeinander beziehen. Semiotische Operationen unterscheiden, indem sie benennen, bezeichnen und symbolisieren. Das tun sie, indem sie Wahrnehmungen mit Gefühlen, Handlungen und Symbolen verknüpfen. Als zeitliche Operationen generieren sie die Unterscheidung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft; als symbolische Unterscheidungen stützen sie sich auf Zeichenlogiken wie Sprache, Bild oder Zahl; als soziale Beobachtungsweisen bleiben sie an Perspektiven und Erwartungen gebunden; und als kulturelle Operationen benutzen sie Regeln des Plausiblen oder Unplausiblen, des Richtigen oder Falschen, des Realen oder Irrealen, um ihre Unterscheidungen kommunikativ zu verketten und wahrscheinlich zu halten. Forschungen zur Geschichte der Wissenschaften und der Wissenstheorie haben diese Dimensionen von Kontinuität herausgearbeitet.

Interessant an diesem Formkonzept sind seine ordnungstheoretischen Konsequenzen. Sie laufen darauf hinaus, Wirklichkeit als sinnhafte Bestimmtheit, das heißt als eine Variante des Möglichen aufzufassen. Zwischen Denken und Sein, Symbol und Wirklichkeit besteht sinntheoretisch kein interessanter Unterschied.¹ Generalisierung drückt sich in Regeln aus, die wir in Handlungen, Techniken, Begriffen oder Gesetzen symbolisieren. Sein wird zur Funktion einer operativen Bestimmungsleistung, die an symbolischen Formen festgemacht ist, damit sie der Wahrnehmung zugänglich und in Kommunikation anschlußfähig wird. Welche Formen die „Welt“ konkret annimmt, ist damit nicht präjudiziert. Sprechen und Handeln, unsere Weisen, etwas darzustellen und Dinge oder Zeichen miteinander in Verbindung zu setzen, verändern die Welt, indem sie neue Relationen stiften und Generalisierungen anbahnen. „Erkenntnis“ dürfen wir darum als eine Dissozierung des Vertrauten, Gewohnten und Wirklichen betrachten, die dazu verlockt, neue Unterscheidungen und Verknüpfungen zu erpro-

¹ Insofern setzt eine Philosophie der Zeichen die Tradition der Metaphysik und der Naturphilosophie fort. Sie zielt auf Unterscheidungstexturen, die Gegensätze wie Sein und Denken unterlaufen (vgl. klassisch Peirce 1991 und Whitehead 1987).

ben. Theorie als Form generalisierender Abstraktion und der Klassifikation von Entitäten hingegen trivialisiert Welt und verzichtet auf den Charme der Zerstreuung, der die Arbeit der Theorie attraktiv macht, indem er dazu einlädt, neue und produktive Darstellungen zu erzeugen, die zum Wechseln von Unterscheidungen verführen. (Die Thesen dieses Essays sind systematisch entwickelt in: Rustemeyer 2001, Rustemeyer 2006b und Rustemeyer 2009.)

Semiotische Formtheorie ist Evolutionstheorie. Evolutionstheorien verlegen die Dynamik eines Prozesses aus einem Ursprung oder einem Telos in die Immanenz des Prozesses selbst. Prozesse sind intelligenter – möglichkeitsreicher, dynamischer und variabler – als ein Ursprung. Bestimmtheiten innerhalb prozessualer Ordnungen erscheinen einem Beobachter als Ereignisse, die Bestimmtheit aus multipler simultaner Bestimmbarkeit, mithin aus Mehrdeutigkeit und präziser Vagheit gewinnen. Ereignisse sind zugleich bestimmt und unendlich: bestimmt unbestimmt. Als Jetzt der Referenz bleiben sie unzeitliche Gegenwart. An ihnen entfalten sich temporale Unterscheidungen als Operationen der Referenz. Zeichen liefern uns ein Bild von Prozessen, auf dem sich klassische Unterscheidungen refügieren. Bestimmtheit erscheint nun als Individualität, die durch Operationen zustande kommt; sie ist als Individualität allgemein. Solche Operationen sind Konstellationen von Formen, die sie im Vollzug benutzen und erzeugen; als konkrete Operationen sind sie individuelle Allgemeinheiten. Formen und Operationen entstehen im Zuge von Prozessen, die Ordnungen koexistenter Differenzen – Gesellschaften – erzeugen. Gesellschaften sind Unwahrscheinlichkeitsordnungen, die operativ Allgemeinheiten generieren, die operativ Individualität erschaffen. Man sieht: Eine Prozesstheorie der Form unterläuft eine Hierarchie von Ordnungen ebenso wie ein Modell der Repräsentation, linearer Zeit und Kausalität oder klare Unterscheidungen von Wissen und Nichtwissen. Solche Ordnungen werden sich nicht transparent, und sie lassen widersprüchliche Bestimmungen zu. Damit entziehen sie sich den Restriktionen einer zweiwertigen Logik ebenso wie einer Dialektik. Geschlossenheit wie Offenheit gewinnen sie aus pfadabhängigen Bestimmungen.

3.

Richten wir unsere Aufmerksamkeit auf den Darstellungsaspekt von Zeichenordnungen, wird deutlich, daß es weder um Probleme der Repräsentation noch der Vermittlung oder der Medien geht. Vielmehr verleiten solche Annahmen leicht zu technisch oder kulturkritisch verengten Beschreibungen. Diese verstellen den Blick auf Prozesse des Organisierens. Paradoxien von Wissen und Nichtwissen werden ebenso wie das Spezifikum der Organisation Universität leicht verdeckt. Die Figur der Vermittlung wiederholt und verschiebt die Unterscheidung von Substanz und Akzidens oder von Sein und Erscheinung. Sie entsteht durch die Unterscheidung von Unterscheidung und Unterschiedenem, wobei die Unterscheidung nicht als Leistung, sondern als Problem auftaucht (vgl. als Überblick Pias 2000³ und Becker 2005). Das „Medium“ kommt dabei als ein Drittes ins Spiel, das diese Unterscheidung überbrücken soll.

Das Medium ermöglicht dann, zuerst bei Aristoteles, die Übertragung von Formen ins Denken, ohne dass sie den Stoff, an dem sie Form sind, mitführen. Medien sind durchsichtig und beeinflussen nicht das in ihnen Übertragene. Langfristig legt diese Konzeptualisierung eine techniktheoretische Auffassung nahe, wie sie in der Moderne dominant geworden ist. Ihr Paradigma ist die Übertragung. Oder das Medium erscheint als Absolutes der Relation der Unterschiedenen. Hegel hat dieser Sichtweise ihre prägnanteste Fassung verliehen. Dieses Absolute beschreibt eine Totalität der Bestimmungen, die zugleich das Modell eines Bildungsprozesses abgibt. Langfristig war diese Auffassung geeignet, entfremdungs- oder emanzipationstheoretisch genutzt zu werden. Schließlich erscheint das Medium als Formtransformation. Augustinus hat diese Vorstellung zuerst entfaltet, indem er auf die Aktivität des Geistes hinwies, der die Unterschiede sinnlicher Wahrnehmung in Verhältnisbestimmungen umwandelt, die eine eigene Ordnung des Wissens aufbauen. Langfristig hat sich diese Idee als geeignet erwiesen, zeichentheoretisch umgearbeitet und kulturtheoretisch fruchtbar gemacht zu werden. Klassische Modelle bleiben jedoch im Bannkreis einer Stoff-Form-Problematik und einer Dichotomie von Denken und Sein. Moderne Medientheorien haben daraus unterschiedliche Konsequenzen gezogen.

Große Bedeutung gewann eine Variante der Kulturkritik. Hier wird das Verhältnis von Sein und Denken als medial induzierte Entfremdung beschrieben. Von Heidegger über Adorno und Gehlen bis Anders entsteht die Idee, daß Medien und ihre technischen Formen wie Presse, Funk und Film Wahrnehmungs- und Denkprozesse überformen, standardisieren und in eine Ordnung des Ähnlichen umformen, die ursprüngliche Erfahrungen substituiert. Ein komplementäres Gegenstück zu dieser Perspektive begegnet in Gestalt einer Theorie der emanzipatorischen Medienpolitik. Die Vorstellung einer Neutralität des Mediums verwandelt sich dann in die These einer inhaltlichen Neutralität technischer Übertragungsmedien, die gegenüber ihrer politischen Nutzung unempfindlich bleiben. Von Benjamin über Brecht bis Enzensberger entsteht daraus das Postulat einer politischen Gegeninstrumentalisierung, die ihr Ziel in einer unverzerrten Kommunikationsform findet. Widerhall findet diese These in Kommunikationstheorien, die das emanzipatorische Ideal weiterführen oder aber negieren. Während eine Technikanthropologie von Kapp bis McLuhan Medien als Organersatz interpretiert und die Grenze zwischen Mensch und Technik optimistisch einzieht, deutet die Theorie des kommunikativen Handelns von Habermas Medien als evolutionäre Kommunikationsformen, die von argumentativen Verständigungsprozessen entlasten. Dies führt zu einer Kolonialisierung der Lebenswelt, motiviert aber auch eine Theorie diskursiver Verständigung, die darauf vertraut, daß sprachliche Kommunikation medial gar nicht zu ersetzen sei.

Um solche Engführungen einer Theorie der Form zu vermeiden, liegt es aus semiotischer Perspektive näher, von Zeichenprozessen auszugehen und diese als Formtransformation zu betrachten. Zeichen können wir, im Anschluß an Peirce, als Unterscheidungsverknüpfungen behandeln, ohne teleologische, vernunftphilosophische, anthropologische, entfremdungs- oder emanzipationstheoretische Vorannahmen zu treffen. Zeichen unterscheiden und bezeichnen die Einheit der Differenz des

operativ Unterschiedenen. Unterscheidungen entfalten sich in Bestimmungsfeldern, die Ordnungen konditionierter Kontingenzen beschreiben (vgl. zur Kategorie des Feldes Rustemeyer 2006a).

Solche Ordnungen etablieren sich entlang von replizierbaren Zeichenformen – paradigmatisch Sprache, Bild und Zahl –, die zueinander in einem nichthomologen Verhältnis stehen und deshalb eine Multiplizierung von Unendlichkeiten freisetzen. Es handelt sich um Oszillationen von Unterscheidungen, die konditionierte Kontingenzen darstellen. Sinnbestimmungen sind jeweils unendlich in endlichen symbolischen Ordnungen möglich, die sich zu endlichen Unendlichkeiten aufstufen. Der Begriff der Kultur bietet sich zur Beschreibung von Ordnungen des gleichzeitig Bezeichenbaren an. Kulturen können wir als Möglichkeitsordnungen verstehen, die Praktiken des Vergleichs normalisieren, bei denen jede Bestimmtheit in das Licht anderer Möglichkeiten getaucht wird. Seit dem 18. Jahrhundert hat die Gesellschaft sich langsam daran gewöhnt, dass sie feste Entitäten und dauerhafte Wahrheiten weder besitzt noch benötigt. Die moderne Gesellschaft profitiert von der multiplen Ontologie der Ereignisse, die sie jeweils als Wirklichkeit in Betracht zieht und für Differenzierungsgewinne benutzt. Hieraus entspringt nicht nur der Charme der Theorie, sondern auch der Kultur (vgl. Baecker u. a. 2008). Zeichenprozesse, die diese Verweisungsräume operativ erzeugen, reproduzieren und transformieren, verwenden symbolische Formen, die Wahrnehmungs- und Kommunikationsprozesse als simultane Zustände eines oszillierenden Geschehens verknüpfen. Oszillationen werden als Prozesse beobachtbar, die Bestimmtheit durch die Verschränkung simultaner Kontingenzen mittels symbolischer Formen generieren. Sie sind keine Entitäten, sondern Vollzüge: Diagramme. Symbolische Formen ermöglichen die Erzeugung von Allgemeinheiten und Regeln im operativen Bestimmen von Besonderem. Sie sind zugleich generell und konkret, zirkulär und evolutionär, reproduktiv und innovativ.

4.

Kultur ist der Kontext, in dem unterschiedliche Sinnbildungsleistungen aufeinander verweisen, ohne sich zu einer Totalität zu fügen. Die westliche Kultur entwickelt sich, symboltheoretisch betrachtet, entlang von drei Reflexionslinien. Diese Reflexionslinien setzen an den symbolischen Ordnungen von Sprache/Begriff, Zahl/Formel und Bild/Artefakt an, machen diese in ihrer Praxis reflexiv, verleihen ihnen durch Organisationsbildungen kommunikative Stabilität und tragen damit wesentlich zur Rationalisierung der Kultur bei. Es handelt sich dabei um die Felder der Philosophie, der Wissenschaften und der Künste.

Philosophische Reflexionen arbeiten vornehmlich mit sprachlich geführten Sinnbildungen. Die Ordnung begrifflicher Zeichen erschließt ein Universum der Bedeutung, das wesentlich auf die Form des Satzes und die Verknüpfung von Sätzen in der Rede verweist. *Wissenschaften* differenzieren sich aus der Philosophie aus, indem sie den begrifflichen Zeichen die mathematischen Zeichen, vor allem die Formel, vorziehen. Seit dem 17. Jahrhundert entfalten sie sich entlang der modernen Mathematik als asemantische Kalküle, die universell anwendbar sind, weil sie keine Ähnlichkeit mit dem

Bezeichneten haben – weder bezeichnen ihre Symbole Dinge noch Vorstellungen. Damit werden sie zum Katalysator technischer Disziplinen, die Schematismen von Kalkülen entwickeln, mit denen sie selektive Kausalzusammenhänge praktisch anwenden. *Künste* wiederum gewinnen kognitive Bedeutung, indem sie eine konkrete Zeichenform kultivieren, die ihre Darstellungsleistung in ihrer Materialität mitreflektiert. Allmählich werden sie als Reflexionsformen akzeptiert, die eine eigene Art der Rationalität pflegen, die von begrifflichen und mathematischen Symbolordnungen nicht ersetzt werden können. Grenzen des Begrifflichen und Mathematischen werden in den Produkten der Künste konkret erfahrbar und reflektierbar.

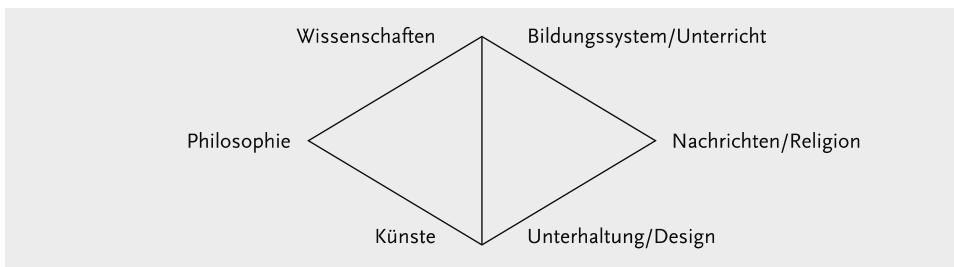
Alle drei Reflexionslinien bewegen sich in ihren Sinnbildungen jeweils zwischen generalisierenden und experimentellen Formen. Sie ergänzen sich nicht zu einer Einheit des Geistes, aber sie ermöglichen dissonante Resonanzen. Dissonante Resonanzen stimulieren Reflexionen, die stets aufs neue Transformationsleistungen hervorrufen und Perspektiven erschließen. Aus ihnen entspringen prägnante Uneindeutigkeiten, aber kein klassifizierbares Wissen oder abschließende Synthesen. Im vergleichenden Blick zeigen sich komplementäre Plausibilitätsmuster zwischen algebraischen, syllogistischen, musikalischen oder bildlichen Evidenzurteilen. Was für eine Bildform überzeugend, für ein Streichquartett zwingend und als philosophische Argumentation konsistent ist, nimmt Urteilsregeln in Anspruch, die doch nie auf eine einzige Logik oder Evidenzform abgezogen werden können. Ihr Spiel mit Bestimmtheit und Unbestimmtheit, Anschauung, Begriff und Kalkül führt zu einer Sensibilität für Uneindeutigkeiten, Deutungsmöglichkeiten und kreative Praktiken der Sinnbildung. Es inspiriert charmante Zerstreuungen des Sinns. Vorstellungen von „Bildung“ orientieren sich vorzugsweise an solchen Sinnformen. Humboldts Einsicht, daß Gegenstände weniger als Eindeutigkeiten denn als Gestaltungsmannigfaltigkeiten zu verstehen wären und es um die Erfahrung der Wechselwirkung unterschiedlicher – künstlerischer, mathematischer oder philosophischer – Gestaltungsweisen gehe, formuliert diesen Gedanken einer Sinnbildung durch kohärente Nichtidentität als Bildungsprinzip (Humboldt 1980). Es liefert die Grundlage für die Idee der Universität als Organisation und trägt zu deren hoher kultureller Reputation bei.

Der reflexiven Pflege von Unterscheidungen und der Kultivierung symbolischer Differenzierungen entspricht die Ausdifferenzierung einer komplementären Massenkultur, die auf ihre Weise Sinnbildungs- und Reflexionsprozesse in der Alltagskommunikation verankert. Anstatt Differenzen zu pflegen, arbeitet sie mit der Typisierung von Sinnformen. Sie nutzt Habitualisierungen, die Körper- und Emotionsbezogenheit von Sinnbildungsleistungen, aus. Traditionell ist es diese Sphäre, auf die Kulturkritiker wie Heidegger, Adorno oder Marcuse abzielen. Ihre Kritik nimmt eine Bildungs-idee in Anspruch, die an hochkulturellen Formbildungen abgelesen ist. Ihrer negativen Bewertung möchte ich entgegenhalten, dass die Massenkultur wesentlich zur Normalisierung einer Vergleichspraxis beiträgt und dass sie eigene Unterscheidungs- und Differenzierungsordnungen pflegt. Ohne sie wären Reflexivitätsformen der Philosophie, der Wissenschaften und der Künste gesellschaftlich kaum zu stabilisieren. Zwischen Philosophie, Wissenschaften und Künsten einerseits sowie ihren komple-

mentären Formen in der Massenkultur andererseits bestehen zudem nur graduelle Differenzen, deren Verlauf variabel und umstritten ist. Hoch- und Massenkultur steigern zudem ihre Formbildungen aneinander und beuten ihre Formtransformationen wechselseitig aus. Die Organisation der Universität hat es, als gesellschaftliche Kommunikationspraxis, mit beiden Formen kultureller Sinnbildung zu tun. Durch Forschung soll sie innovative Formbildungen erzeugen, als Institution der – heutzutage – Massenausbildung setzt sie immer mehr auf Curricularisierung und Standardisierung. Deshalb eignet sie sich dafür, als gutes Beispiel schlechter Praxis wie als schlechte Praxis einer guten Idee kritisiert zu werden.

Zwischen den Künsten und ihrem Komplementärstück, der Unterhaltung und dem Design, sind Differenzen fließend. Beide Sphären nehmen sich wechselseitig für eigene Formbildungen in Anspruch. Austauschrelationen bestehen auch zwischen der philosophisch-begrifflichen Reflexion auf das, was der Fall ist und was man wissen kann, sowie den Nachrichten, die in ihren Formaten und Aufmerksamkeitsökonomien festlegen, was als Wirklichkeit gilt, oder der Religion als emotionsnah gebauter Populärphilosophie, die Trost- und Deutungsbedürfnisse rituell befriedigt. Ebenso existieren zwischen Wissenschaften und Bildungssystem keine scharfen Grenzen. Allerdings zielt das Bildungssystem weniger auf Differenzierung denn auf Kanonisierung und Typisierung, auch auf Zertifizierung von Wissen. Einer Idee von Universität, wie sie im hochkulturellen Feld als Steigerung von Differenzen und Mannigfaltigkeit zur Darstellung kommt, korrespondiert eine Praxis der Schulung im B.A.-Format unter PISA-Standards, die sich an Verwertungsidenen und politischer Reformrhetorik orientiert. Aber nur ihre hochkulturelle Variante prägt das Humboldt'sche Universitätsideal. Darin steckt eine gewisse soziologische Einäugigkeit bildungstheoretisch motivierter Universitätskritiker. Weil Universitäten auf der Grenze von differenzierenden und typisierenden symbolischen Praktiken, mithin an der Schnittstelle von Hoch- und Massenkultur angesiedelt sind, eignen sie sich zum Objekt der Klage über versäumte Ideale.

Ordnet man diese idealtypischen Verhältnisse in Form von Dreiecken an, entsteht das Bild kontinuierlicher Austauschprozesse entlang von Linien, die komplementäre Pole verbinden. So wie zwischen Philosophie, Künsten und Wissenschaften kontinuierliche Übergänge bestehen, so auch zwischen Bildungssystem, Nachrichtenwesen/Religion und Unterhaltung/Design bzw. zwischen Philosophie und Nachrichten/Religion, Künsten und Unterhaltung/Design sowie Wissenschaften und Bildungssystem.



5.

Prozeßtheoretische Formulierungen der Zeichenfunktion und organisierter Kommunikation geben auch einen Blick auf den Begriff der „Bildung“ frei, der ihn aus Erfahrungen einer subjekttheoretischen Fokussierung befreit. Der Terminus „Bildung“ ist, formtheoretisch betrachtet, die semantische Form einer Unterscheidungsparadoxie, die aus der rekursiven Differenz von Wissen und Nichtwissen entspringt, normativ als andere Seite des Wissens ausgezeichnet und als wünschenswerte Eigenschaft auf Personen projiziert wird. Spätestens mit dieser Zurechnung verwandelt sich eine Unterscheidungsparadoxie in eine Prozessaporie, die reifiziert, was sie unterscheidet. Im Namen der Bildung läßt sich dann beispielsweise die Universität als Organisation kritisieren. Der Begriff kultiviert eine Paradoxie der Organisation des Nichtorganisierbaren und den Umgang mit Kontingenz, den die Kultur im Ganzen normalisiert, im Blick auf Personenadressen. Diese soziale Adressierung an die Form Person läßt sich jedoch kommunikativ rekonstruieren, um die Prozessualität der Unterscheidungsform zurückzugewinnen. Während ein Platonisches Bildungskonzept zwischen Denk- und Kommunikationsformen nicht scharf trennt und sich anhand der Unterscheidung der Symbolformen von Begriff, Mathematik und Bild explizieren läßt, verleiht Humboldts Universitätsidee einer solchen Vorstellung zusätzlich eine organisatorische Pointe. Dann erscheint die Universität in ihrer reflektierten Paradoxie und symbolischen Transformationslogik wie ein Modell der modernen Kultur. Zwischen Person und Organisation ist kaum trennscharf zu unterscheiden, wenn es auf die Logik des Prozesses ankommt, die Wahrnehmung und Kommunikation verschränkt. Weder Platonische noch die Humboldtsche Betrachtung der Figur von Reflexivität nötigen dazu, ein personales Verständnis von „Bildung“ zu pflegen, das sich emphatisch gegen Prozesse organisierter Kommunikation richtet und kulturkritisch ausgemünzt wird.

Denn Kommunikationsprozesse sind Ordnungen, die als verschränkte Kontingenzen aus den dissonanten Resonanzen symbolischer Formen Gewinn ziehen. Bestimmtes erscheint unter diesem Blickwinkel als rekursive Verknüpfung von Form und Operation, Besonderem und Allgemeinem. Dynamik entspringt aus den Differenzen zwischen Unterscheidungen – für die Wahrnehmung ebenso wie für die Kommunikation. Von daher gibt es keinen Grund, autogenerative Prozesse nur auf Subjekte zuzurechnen oder die Form der Subjektivität unterscheidungstechnisch vorauszusetzen und als exklusiven Sonderfall der Welt – als Bild Gottes – herauszuheben. Intelligente, reflexiv auf ihre Unterscheidungen reagierende Prozesse gewinnen durch das Kreuzen von Unterscheidungen und ihre inhärente Unruhe Dauer. Sie beobachten Differenzen, ohne auf eine Seite des Unterschiedenen festgelegt zu sein. Bestimmtheiten sind austauschbar, also allgemein, weil sie Resultat des Prozesses und mithin identisch als Verglichene sind. Als operative Allgemeinheiten repräsentieren sie keine Wahrheit des Unterschiedenen. Unterscheidungsregister werden rekursiv verkettet: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sind operativ variable Unterscheidungen; Perspektiven des Unterscheidens komplementäre Optionen des Erwartens; kulturelle Regulative des Anschlußfähigen sind variabel nach Zeitpunkten und Perspektiven; symbolische Formen bestimmen in ihren Verknüpfungsregeln Bestimmtes, lassen jedoch dessen Re-

formulierung zu und öffnen den Blick für alternative Beschreibungen. Wahrnehmung und Kommunikation, Innen und Außen, Anfang und Ende, Form und Inhalt werden als Effekte eines Unterscheidungsgeschehens und komplementäre Zurechnungsweisen verständlich.

Theorie, mit deren Hilfe das sichtbar wird, ist kein System der Gewißheiten mit Graden der Allgemeinheit, die sich methodisch kontrolliert als „Wahrheiten“ herstellen und zuordnen ließen. Vielmehr wird Theorie zu einer Praxis der Darstellung, die als Unterscheidungen erzeugt, was sie bestimmt. Darstellungen sind Interventionen, die auf sich selbst, weil auf die Welt und auf die Welt, weil auf sich selbst reagieren, wobei sie reflexive Beobachtungen symbolischer Unterscheidungseffekte installieren. Theorie wird zum „Medium“ oder zum Operator eines Prozesses der Formtransformation, der als diagrammatischer, zeichenbasierter Vollzug nur im Rückblick beobachtbar ist. Theorie bleibt Reflexion. Prognosen liefern hingegen technisch trivialisierte Selbstillusionierungen über kontingente Vergangenheiten für fiktive gegenwärtige Zukünfte. „Personen“ sind Chiffren für die kommunikative Adressierung unvorhersagbarer Prozesse: semantische Formen der Unberechenbarkeit. Irritationen von Ordnungen und Erwartungen, deren Effekte wiederum nicht voraussagbar sind, charakterisieren Theorie als Form einer Beobachtungspraxis ebenso wie Kommunikationsprozesse. Sie zu riskieren und rückblickend zu beobachten ist eine Form der Reflexivität, die Humboldt als Bildung vom Wissen unterschieden hätte. Theoretische Praxis reagiert auf Kontingenzen, die sie erzeugt, um sie für die Steigerung unwahrscheinlicher Möglichkeiten zu nutzen. Das ist Vollzug von Kommunikation. Individuelle Wahrnehmungs- und Denkprozesse sind ohne Kommunikation nicht möglich. Sie stellen dieser die eigene Unruhe, Irritabilität und Komplexität zur Verfügung. Manchmal gelingt das in organisierten Formen, die Gewinn aus ihrer konstitutiven Paradoxie ziehen können. Universitäten galten dafür als Modell. Damit ist die Universität instruktiv für das Verständnis des Imaginären der Gesellschaft: Vollzug von Kultur und charmante Zerstreuung, die Gesellschaften von Ereignissen in Bewegung hält.

6.

Gibt es jedoch heute Organisationen, die solche Prozesse kommunikativ verankern und wahrscheinlicher machen? Oder handelt es sich um eine Idee, deren Wirklichkeit darin besteht, gegen die Wirklichkeit ausgespielt zu werden? Ließe sich die „Universität“ als ein Kommunikationsmodell verstehen, das in allen Organisationen eine Rolle spielt und als Möglichkeitsmanagement betrachtet werden kann? Als Bildungsorganisationen übernehmen Universitäten auch die Funktion, Wissenszumutungen symbolisch zu codieren, zeitlich zu schematisieren, sozial durchzusetzen und kulturell zu legitimieren. Veränderungszumutungen an Personen werden normalisiert und in immer dichteren Regulativen verankert. Darum ziehen sie eine „bildungstheoretische“ Kritik auf sich, die das „Ideal“ gegen die „Wirklichkeit“ ausspielt. Mit der Expansion des Hochschulsystems und steigenden Studierendenzahlen haben sich die strukturellen Bedingungen der Universität weit von Humboldtschen Idealen entfernt. Im

Lichte bildungspolitischer Zielvorgaben nach maximaler Inklusion in das Hochschulsystem bei minimaler Verweildauer und optimaler Verwertungseffizienz am Arbeitsmarkt erscheinen diese Ideale heute vielen unrealistisch. Gleichwohl beschreiben sie paradoxe – und eben darum realistische – Bedingungen von Kommunikationsprozessen, deren Organisation der Nichtorganisierbarkeit Rechnung tragen will. Das gilt nicht nur für Bildungsorganisationen.

Immer mehr gleicht das Universitätsstudium im Bachelorformat einer Collegeausbildung. In der Konkurrenz mit Fachhochschulen verlieren Universitäten an Boden. Chronische Überlastungen bei Unterfinanzierung führen tendenziell zur Absenkung von Anforderungen. Das Ausdünnen von Inhalten lässt sich schwerlich durch didaktische Aufbereitung kompensieren. Politisch induzierte Exzellenzinitiativen beschleunigen die Konzentration von Ressourcen und leisten der Differenzierung zwischen Forschungs- und Lehrbetrieben Vorschub (Rustemeyer 2005). Betriebswirtschaftlich inspirierte Steuerungsvisionen entfachen neue Bürokratisierungsimpulse. Zentralistische Planungseuphorien trocknen dezentrale Selbstorganisationspotentiale aus. Im Mythos der Kennzahlen verdampfen operative Flexibilitätsreserven der Organisation. Rufe nach Praxisnähe kaschieren leicht den Verzicht auf reflexionsintensive Inhalte und riskieren die Möglichkeit der Universität, der „Praxis“ nicht zu folgen, sondern sie – mit womöglich praktischen Folgen – zu beobachten. Dazu brauchen Universitäten jedoch Formen, die Möglichkeiten für Formfindungen bereithalten, statt sie formal einzuhängen. Ein „Bildungsprozess“ ist, in Anlehnung an und in Reformulierung von Humboldt, eine Formtransformation, die Bestimmtheit im Lichte ihrer anderen Möglichkeiten reflektierbar macht und diese Möglichkeitsräume als offene Auswahlbereiche neuer Festlegungen behandeln kann. Das gilt für Personen ebenso wie für Organisationen. Was Humboldt als Bildungsprozess vor Augen steht, diskutieren Soziologen durchaus analog als paradoxe Managementstrategien in Organisationen (vgl. Baecker 2003). Es geht um Praxis, auch und gerade, wenn es um Theorie geht.

Entgegen populären Vorstellungen von Effizienz, Anwendungstauglichkeit und mundgerechter Didaktik sollten wir Universitäten als Gelegenheiten für paradoxe Kommunikation betrachten. Darin sind sie nach wie vor interessante Modelle der Kultur im Ganzen. Lehrende und Lernende geben sich wechselseitig Gelegenheit, von anderen Wahrnehmungs- und Kommunikationsmöglichkeiten überrascht zu werden und sich in der Beobachtung anderer wie in der Beobachtung von Gegenständen selbst dabei zu beobachten, wie sie mit den Unterscheidungen operieren, die wir dem Denken, den anderen oder der Welt zurechnen können. Das Paradoxe „universitärer“ Kommunikation wird produktiv, wenn sie an beliebigen Ereignissen bemerkt, dass sie begonnen hat und sich in ihrem kontingenten Fortgang ebenso an sich selbst wie an Inhalten orientiert. Hier wird die Form der Reflexion zur Form des Inhalts als einer Form der Praxis. Einseitige Diskussionen über Absolventenzahlen, Verweildauer, Drittmitteleinwerbungen oder Maßgrößen für vermeintliche Weltrelevanz universitärer Kommunikation hingegen verdecken eher die produktive Paradoxie der Organisation. Sie verleiten zu blinden, weil auf der Illusion von Transparenz gründenden Interventionen.

Für die Wahrscheinlichkeit unwahrscheinlicher Formen kommunikativer Reflexivität bedürfte es einer Organisation, die das Kreuzen von Unterscheidungen, dissonante Resonanzen symbolischer Formen und Verschiebungen in den Registern von Kontingenz durch die Installierung von Zeitgrenzen, sozialen Arenen, Einklammerungen von Geltungsregulativen und die Ermöglichung des Spiels metaphorischer Verschiebungen symbolischer Ordnungen prämiert. Humboldt hatte dafür die Universität empfohlen: als eine Praxis, die Zeit verbraucht, um Unverständliches zu erzeugen, dessen Vagheit produktiver sein soll als Effizienz und sozial nur unter voraussetzungsvollen Bedingungen, also für relativ wenige, akzeptabel ist. Gerade die Unterbrechung linearer Modelle und Effizienzerwartungen steigert die Möglichkeiten „universitärer“ Kommunikation und macht unwahrscheinliche Sinnformen wahrscheinlicher: Forschung. Sie erzeugt eigene Rhythmen, Relevanzen und Vorstellungen von Dringlichkeit, sie entwickelt neue und deshalb oft schwer verständliche Symbolformen, mit denen sich Ungewohntes und darum noch relativ Unbestimmtes unterscheiden lässt, das aber von all denen ausgehalten werden soll, die zunächst nicht verstehen, womit sie konfrontiert werden und das attraktiv finden. Vorrangig handelt es sich nicht um Probleme technischer, bürokratischer, ökonomischer oder didaktischer Effizienz. In diesen Hinsichten macht „Bologna“ weniger Unterschiede, als manche Befürworter oder Gegner wahrhaben möchten.

Gelingende Prozesse „universitärer“ Kommunikation kommen nicht an ein berechenbares Ende. Allenfalls hören sie auf, wenn ihre ökologischen Voraussetzungen entfallen. Eine, von Humboldts Voraussetzungen aus betrachtet, paradoxe Organisation wie die „Universität“ gleicht einer Revolution, die so lange gelingt, wie sie ihr Ziel nicht erreicht. Diese Paradoxie ist die organisatorische Form der „Bildung“ und zugleich ein Reservoir der Flexibilität, wie es das Management von allen Organisationen zu kultivieren versuchen kann. Im Lichte populärer Reformideen von Effizienz, Planung, Kontrolle und kausaler Intervention erscheint dieses Reservoir hingegen bloß als anarchistischer Wildwuchs der Organisation. Tatsächlich spricht aber viel dafür, es als deren Arkanum zu betrachten. „Universitäre“ Kommunikation ließe sich dann als Modell intelligenter Prozesse beschreiben. Prozeßintelligenz entwickelt sich im operativen Durchkreuzen fester Unterscheidungen, in der Verflüssigung von Positionen durch die Attraktivität neuer Darstellungen und durch die Zerstreuung von Gewißheiten, die so charmant, das heißt kommunikativ attraktiv bleibt, daß sie Personenerwartungen anzieht, aber auch durchkreuzt. Als gesellschaftliche Großorganisationen sind Universitäten für derart anspruchsvolle Kommunikationen möglicherweise zu voraussetzungsvoll. (Individualität kommt in organisierten Prozessen in der Form des Vergleichs und der Austauschbarkeit vor, vgl. Lehmann 2011.) Kritiker der Bildung hätten dann, wenngleich aus Gründen, die ihnen vielleicht nicht ganz gefallen, recht. Womöglich sind „Universitäten“ heute eher als temporäre, okkasionelle und netzförmige Ereignisse möglich, die sich manchmal daran bemerkten, dass sie vergangen sind – auch in Universitäten. Wechselnde Fragen und Themen können Anlaß zu Kommunikationen geben, die interessierte, aber wechselnde Personen an wechselnden Orten zeitweise zusammenführen, Experten- mit Laienwissen kombinieren

und kontingente Anschlußoptionen erzeugen. Als Modell der Kultur und als Modell paradoxer Kommunikation ist die Universität auf Studiengänge, Zertifikate und curriculare Reglementierungen nicht unbedingt angewiesen. Platons Philosophie beschreibt, vor der Erfindung der Universität als Organisation, eine solche reflexiv angelegte Kommunikationspraxis. Sie findet, wo, wann und mit wem auch immer, statt, wenn sie stattfindet. Auch das ist organisierbar, und vielleicht entsteht an den Rändern des Bildungssystems oder sogar in den Nischen bürokratischer Rationalität großer Universitäten, eine Ökologie für solche Kommunikation. In ihrer Form kopierte sie die Form der Kultur, die sie reflektiert: faszinierende Unverständlichkeit als charmante Zerstreuung.

Literatur

- Baecker, Dirk (2003):** Organisation und Management. Frankfurt am Main
- Baecker, Dirk/Kettner, Matthias/Rustemeyer, Dirk (Hg.) (2008):** Über Kultur. Theorie und Praxis der Kulturreflexion. Bielefeld
- Becker, Ralf/Orth, Wolfgang (Hg.) (2005):** Medien und Kultur. Würzburg
- Humboldt, Wilhelm von (1980):** Theorie der Bildung des Menschen. In: Werke in fünf Bänden, Band 1. Dritte Auflage. Darmstadt, S. 234–240
- Lehmann, Maren (2011):** Mit Individualität rechnen. Karriere als Organisationsform. Weilerswist
- Peirce, Charles S. (1991):** Naturordnung und Zeichenprozeß. Berlin
- Pias, Claus u. a. (Hg.) (2000):** Kursbuch Medienkultur. 3. Auflage. Stuttgart
- Rustemeyer, Dirk (2001):** Sinnformen. Hamburg
- Rustemeyer, Dirk (2005):** Universitäre Wissenskulturen. In: Zeitschrift für Pädagogik 2005/50, S. 62–75
- Rustemeyer, Dirk (Hg.) (2006a):** Formfelder. Genealogien von Ordnung. Würzburg
- Rustemeyer, Dirk (2006b):** Oszillationen. Würzburg
- Rustemeyer, Dirk (2009):** Diagramme. Weilerswist
- Whitehead, Alfred North (1987):** Prozeß und Realität. Entwurf einer Kosmologie. Frankfurt am Main
- Wittpoth, Jürgen (1994):** Rahmungen und Spielräume des Selbst. Frankfurt am Main

Referenzwechsel. Das Subjekt in der Lehr-Lern-Interaktion

JOCHEM KADE

Jürgen Wittpoth gehört zu der nicht sehr großen Zahl der intensiver mit Erwachsenenbildung/Weiterbildung befassten Erziehungswissenschaftler, deren besonderes Interesse auf die Klärung theoretischer und methodologischer Grundsatzfragen gerichtet ist. Seine Schriften sind daher bei all ihrer Dezidiertheit immer auch Herausforderungen für kritische Auseinandersetzungen. Dass diese zu wenig geführt werden und damit unterschiedliche Ansätze zu wenig eine eindeutige Kontur gewinnen, ist eine seiner kontinuierlichen Kritikpunkte am (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskurs der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ich sehe die Einladung, mich an der ihm gewidmeten Festschrift zum 60. Geburtstag mit einem Beitrag zu beteiligen, daher geradezu als Aufforderung zur kritischen Auseinandersetzung mit seinem Ansatz für eine Theorie der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, spezieller in diesem Fall: von Lehr-Lern-Interaktionen Erwachsener.

Unter dem Titel *Spielräume des Selbst in Lehr-Lern-Settings Erwachsener?* (Wittpoth 2010) hat Jürgen Wittpoth unlängst in dem von Yvonne Ehrenspeck, Jochen Kade und Wolfgang Seitter herausgegebenen Heft der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* zum Thema „Gestaltungsspielräume des Lernens Erwachsener“ einen Aufsatz veröffentlicht, der sicher eine zentrale Stellung in seinem Œuvre einnimmt. Ihm kommt nicht nur wegen des erziehungswissenschaftlich prominenten Erscheinungsortes grundlegende Bedeutung zu, sondern mehr noch, weil Jürgen Wittpoth darin wesentliche, auf seine Habilitationsstudie (vgl. Wittpoth 1994) zurückgehende Motive wiederaufnimmt und theoretisch sowie methodologisch im Hinblick auf eine empiriehaltige Theorie von Lehr-Lern-Interaktionen präzisiert, weiterentwickelt und dabei natürlich modifiziert, umakzentuiert und zum Teil auch korrigiert. Im Kern geht es darin um die erziehungswissenschaftlich zentrale Frage nach der Rolle des Subjekts im Lehr-, Lern- und Bildungsgeschehen. Die besondere Bedeutung von Jürgen Wittpoths Überlegungen liegt in seinem Bemühen, konsequent eine das Subjekt übersteigende theoretische Perspektive zu verfolgen, die eine tragfähige Grundlage für empirische Forschung bietet (vgl. auch Wittpoth 2003). Allerdings – und dieser Einwand scheint mir gerade aus erziehungswissenschaftlicher Sicht durchaus von Belang – gerät damit der Ein-

zelne als individualisiertes Erlebens- und Handlungssubjekt aus dem Blickfeld, mit theoretischen Folgen auch für den Zugang zu Lehr-Lern-Interaktionen, wie im Folgenden versucht wird zu begründen.

Meine Anmerkungen zu Jürgen Wittpoths Überlegungen, wie sie in dem Aufsatz komprimiert vorgestellt sind, untergliedern sich in drei an dessen Aufbau orientierte Abschnitte. Ich stelle zunächst den Ausgangspunkt von Jürgen Wittpoths Überlegungen dar. Anschließend gebe ich einige Hinweise darauf, dass die theoretische Lage im Diskurs zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung in den 1990er-Jahren komplexer ist, als von Jürgen Wittpoth angenommen (1). Dass sich aus seiner indes das Subjektkonzept verkürzenden Sicht auf den erziehungswissenschaftlichen Ausgangsdiskurs eine Engführung des Themas ‚Spielräume in/von Lehr-Lern-Settings‘ ergibt, versuche ich im zweiten Schritt nachzuzeichnen (2). Inwiefern die gegenwärtige Diskussion über Lehr-Lern-Interaktionen Erwachsener im Grund sich schon über die von Jürgen Wittpoth favorisierte Problemstellung hinaus weiterentwickelt hat, und zwar nicht nur differenziert und empirisch konkretisiert hat, sondern nunmehr bereits von einer Korrelativität der Interaktion zum Subjekt ausgeht, skizziere ich abschließend (3). Dabei geht es mir nicht um den Aufweis von Lücken, sondern darum, an der Auseinandersetzung mit Jürgen Wittpoths elaboriertem Zugang zu Lehr-Lern-Interaktionen die keineswegs überholte Unverzichtbarkeit und den perspektivischen Gewinn eines erziehungswissenschaftlichen Ansatzes zu begründen, für den das individuell plurale (Aneignungs-)Subjekt Ausgangspunkt und Fluchtpunkt erziehungswissenschaftlicher (Bildungs-)Forschung ist.

1 Überholte Subjektfokussierung?

Theoretische Konzepte gewinnen ihr Profil ganz wesentlich durch die Diskurse, von denen sich abgesetzt wird. Dabei kommt man in der Regel nicht ohne mehr oder weniger starke Stilisierungen aus. Entscheidender als die eher wissenschaftshistoriographische Frage, inwiefern sie dem Diskursstand gerecht werden, ist jedoch die Frage, wie dadurch die zentralen Fragestellungen und Argumentationszüge geprägt, vielleicht auch enggeführt sind; inwiefern sie also von ihnen letztlich abhängig sind. Jürgen Wittpoths Ausführungen gehen von der Beobachtung aus, dass sich „während der 1990er-Jahre“ die „Aufmerksamkeitsrichtung in weiten Teilen des erwachsenenpädagogischen und bildungspolitischen Diskurses verschoben“ (Wittpoth 2010, S. 364) hat. Einerseits sei unter dem Leitgedanken „Autonomie der Aneignung“ die Abhängigkeit der Subjektbildung von Lehr-Lern-Interaktionen ausgeblendet worden; andererseits seien Lehr-Lern-Interaktionen als Verhinderung von Bildung begriffen worden, diese sei daher nur jenseits oder im Widerstand gegen sie angenommen worden. „Setzte man Erwachsenenbildung lange Zeit fraglos gleich mit organisierter Lehre, Vermittlung, Interaktion in Bildungsinstitutionen, interessiert man sich nun verstärkt für individuelle Aneignung, Ermöglichung, Selbststeuerung und Lernwiderstände“ (ebd.). Untermauert wird diese Diagnose durch „exemplarisch“ genannte Ver-

weise auf eine Studie von Arnold/Siebert aus dem Jahre 1995, eine Studie von Kade/Seitter aus dem Jahre 1996, eine Studie von Dohmen aus dem Jahre 1996 und eine Studie von Faulstich/Bayer aus dem Jahre 2006.

Wittpoths Diagnose scheint mir indes in ihrem generalisierenden Gestus bereits für die 1990er Jahre kaum mehr zuzutreffen. Man könnte etwa, aber nicht nur, auf Sigrid Noldas bahnbrechende qualitative Studie „Interaktion und Wissen“ (1996) verweisen, in der gerade die Normalität der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Fokus steht, nämlich das „Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung“ (so der Untertitel); auch Josef Schraders quantitative Studie von 1994 (2008 wieder aufgelegt) zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung könnte angeführt werden. Sicher trifft Jürgen Wittpoths Diagnose auch nicht mehr die neuere Diskurslage zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung (vgl. Harm Kupers exzellenten Aufriss 2010; vgl. auch Schrader/Berzbach 2005). Das zeigen auch etwa die Studien von Kade/Seitter zum Umgang mit Wissen (vgl. 2007) und insbesondere die Arbeiten, die als Zugang zur Empirie, pointiert von Kursinteraktionen, neuere videographische Erhebungs- und Analysemethoden nutzen, wie zum einen die zahlreichen Studien von Jörg Dinkelaker, Matthias Herrle, Jochen Kade und Sigrid Nolda (vgl. etwa Dinkelaker/Herrle 2010; Herrle/Dinkelaker/Kade 2009; Herrle/Nolda 2010; Nolda 2007; Kade/Nolda 2007) und zum anderen die Studien von Stefanie Hartz und Josef Schrader (vgl. etwa Goeze et al. (2010); Schrader/Hartz 2007; Schrader/Hohmann/Hartz 2010). Die Diskurslage der erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist also nicht nur facettenreicher als von Jürgen Wittpoth unterstellt; sie hat sich spätestens seit den 2000er-Jahren auch bereits in eine Richtung weiterentwickelt, und in dem Themenheft „Gestaltungsspielräume des Lernens Erwachsener“ der *Zeitschrift der Erziehungswissenschaft* noch einmal pointiert (vgl. Ehrenspeck/Kade/Seitter 2010), für die gerade die Fokussierung professionell betreuter, institutionell organisierter Lehr-Lern-Prozesse kennzeichnend ist. Insofern könnte Jürgen Wittpoths grundlegendes Interesse an der Frage, „wie pädagogische Intentionalität durch organisatorische Vorkehrungen und/oder professionelles Handeln zum Durchbruch verholfen werden kann“ (Wittpoth 2010, S. 361), also durchaus an einen neueren Diskurs anschließen.

2 Interaktionstheoretische Perspektiven jenseits des Subjekts

Jürgen Wittpoths Analyse der „Spielräume des Selbst in Lehr-Lern-Settings Erwachsener“ basiert auf vier, allerdings nicht so ohne Weiteres in einem Konzept integrierbaren Motiven bzw. Annahmen: Einerseits auf der Betonung des Eigensinns von Interaktionen insbesondere gegenüber Organisationen, gegenüber Biographien und gegenüber der Gesellschaft. Andererseits auf der Annahme, dass Individuen in Interaktionen nicht autonom handeln, sondern individuelles Handeln in Interaktionen im-

mer gerahmt sei, ohne dass aber diese Rahmung als Determination zu verstehen sei. Interaktionen – und das ist die dritte Grundannahme – seien vielmehr letztlich immer offen und unkalkulierbar, und dies trotz ihrer basalen Rahmung. Und viertens sei davon auszugehen, dass jede Gesamttheorie von Lehr-Lern-Interaktionen letztlich beanspruchen müsse, alle Momente von Interaktionen in einem theoretischen Rahmen integrieren zu können, nur dann sei sie als „vollständig“ zu bezeichnen.

Jürgen Witpooths Überlegungen zielen darauf, diese zwischen den Polen ‚Eigensinn‘ und ‚Abhängigkeit/Determination‘ platzierten Grundannahmen in einem empirieoffenen theoretischen Konzept von Lehr-Lern-Interaktionen zu integrieren, das sowohl dem Anspruch „grundlagentheoretischer, disziplinhistorischer als auch empirischer Vergewisserungen“ (ebd., S. 364) standhält. Seine Argumentation verläuft in drei deutlich markierten Schritten: Bevor im Hauptteil der Überlegungen versucht wird, das „Verhältnis von individuellen Spielräumen und Rahmen unterschiedlichster Art begrifflich zu fassen“ (ebd., S. 363), wird zunächst unter Bezug auf George Herbert Mead und eigene frühere Veröffentlichungen eine entwicklungs- und im gewissen Sinne auch bildungstheoretische durchaus folgenreiche Vorentscheidung getroffen. In Absetzung von einem (auch) im Erwachsenenbildungsdiskurs bislang dominierenden „(eher nicht explizierten) Verständnis, das von einem Dualismus Selbst – Anderer ausgeht und die Entwicklung des Individuums ‚zu sich selbst‘, ‚Identitätsbildung‘, als einen Prozess der Ablösung vom anderen, der Herauslösung aus sozialen Rahmungen als Steigerung/Reifung hin zur handlungsfähigen, sich ‚ihrer-selbst-gleich-seienden Persönlichkeit denkt“ (Witpoth 2010, S. 365), geht Jürgen Witpoth „angemessener“, wie er schreibt, von einer „unhintergehbaren Inter-Subjektivität“ aus. Danach ist das „Selbst nicht der Erschließung von Welt und anderen vorausgesetzt, sondern (es) entsteht in Auseinandersetzung mit ihnen, im sozialen Akt“ (ebd., S. 365).

So plausibel diese Gegenüberstellung auf den ersten Blick auch erscheint, näher betrachtet, erweist sie sich als durchaus erläuterungsbedürftig. Denn es kann ja ein Subjekt in der Intersubjektivität nur entstehen, wenn es dieser immer zugleich auch vorausgesetzt ist. Niklas Luhmann, an dem sich Jürgen Witpoth im weiteren Verlauf der Argumentation durchaus orientiert, unterscheidet daher strikt zwischen einer sozialen Systemebene mit Kommunikation als ihrer Operationsweise, einer psychisch-individuellen Systemebene mit der Operationsweise Bewusstsein und einer organischen Systemebene mit der Operation Leben. Jürgen Witpoth berücksichtigt dies komplexere, eher komplementär als alternativ ausschließend angelegte Theoriedesign von Setzung und Voraussetzung, von Intersubjektivität und Subjektivität, von Individuum und Interaktion nicht. Er argumentiert mit Dualismen, nicht mit Relationierungen auf der Basis von grundlegenden Differenzen. Damit werden nun allerdings die Möglichkeiten eher verschlossen, den Blick dafür offenzuhalten, dass sich individuelle Entwicklungen gerade auch in Differenz bzw. im Widerstand zu sozialen Kontexten vollziehen könnten. „Individuelle Entwicklung“ – so Jürgen Witpooths alternativ ausschließend pointierte Grundannahme – sei „nicht mehr als ein Vorgang denkbar, der aus Kontexten heraus, vom anderen weg führt, vielmehr ist sie unauflöslich an

(verallgemeinerbare) andere gebunden“ (ebd.). Aber eben auch – und das wäre zu ergänzen, um den empirischen Blick nicht vorab einzuengen – an die eigene biographische Individualität. Nur von dieser ist im Weiteren kaum die Rede, mit Folgen. Was „Spielräume sind, worin sie bestehen und was sie für Subjekte bedeuten, lässt sich dann immer nur (!) von unterschiedlichen (Arten von) Rahmen aus bestimmen“ (ebd.). Aber eben nicht nur – wie demgegenüber zu betonen ist –, wenn man der Voraussetzungshaftigkeit von Inter-Subjektivität theoretisch ausreichend Rechnung tragen will. Würden individuelle Subjekte der Intersubjektivität nicht immer auch vorausgesetzt sein, wo hätten dann individuelle Differenzen ihren begrifflichen Ort, worin hätten sie ihr theoretisches Fundament? Auch im Praktischen sind Subjektivität und Intersubjektivität ja Wechselbegriffe, jeder der Begriffe geht dem anderen voraus. Beide Seiten bestimmen die Beziehung des Subjekts zu sich selbst, damit die Kernstruktur des Bildungsverhältnisses. Das Subjekt geht zwar in die Interaktion ein, aber es geht nicht in ihr auf. Individuelle Subjekte geben nur einen Bruchteil ihres Seins und ihrer Kräfte in Lehr-Lern-Interaktionen, die Gesamtheit ihrer Persönlichkeit wird von diesen nicht erfasst.

Um zu „prüfen, wie sich Spielräume des Selbst in Lehr-Lern-Settings *begrifflich* angemessener *fassen* lassen und ob bzw. wie weit man solche in *empirischen* Zugängen *beobachten* kann“ (ebd., S. 366), nimmt Jürgen Wittpoth in der Folge zwei Erweiterungen seines theoretischen Rahmens vor. Zunächst werden Lehr-Lern-Settings näher bestimmt. Er greift dazu auf Ervin Goffmans Konzept situierter Aktivitätssysteme und auf Niklas Luhmanns Konzept der Interaktionssysteme zurück. Die Attraktivität beider einander „ähnlichen“ Konzepte – Goffmans Konzept verabsolutiert indes anders als Luhmanns Interaktionskonzept das Bestimmungsmerkmal Geschlossenheit („geschlossener Kreislauf“) – besteht für Jürgen Wittpoth darin, dass sie ein komplexeres Verhältnis von Lehr-Lern-Settings ermöglichen, in dem gegenläufige Bestimmungen miteinander vereinbar erscheinen. Diese können danach einerseits als „grundsätzlich offen“ für „eigensinnige“ Nutzung und Gestaltung begriffen werden, andererseits aber auch als grundsätzlich bezogen auf einen ihnen „übergeordneten Rahmen“ (ebd.). „Es mag jeweils eine Art Choreographie geben, aber getanzt wird immer wieder aufs Neue (und anders)“ (ebd., S. 367), wie es in einem schönen Bild verdichtet wird.

Damit ist eine Argumentationslinie für die nähere Bestimmung von Lehr-Lern-Interaktionen eingeschlagen, die zwischen den Polen Offenheit und Rahmung oszilliert. Einerseits setzen Lehr-Lern-Settings voraus, dass die Interaktionsteilnehmer sich auf die „situative (implizite) Rahmung“ (ebd.) ‚Lehr-Lern-Setting‘ verständigen. Andererseits würden Interaktionen durch eine solche Rahmung nicht determiniert. Interaktionen seien daher „zugleich und unabwendbar offen“. Und zwar in zweifacher Hinsicht: Innerhalb des Rahmens Lehr-Lern-Setting besteht für die Interaktionsteilnehmer ein Handlungsspielraum. Jede Interaktion ist daher „grundsätzlich unkalkulierbar“ (ebd., S. 368). Und: Dieser Rahmen ist selber nicht absolut fest, er ist prinzipiell als fragil aufzufassen und kann daher aus der Interaktion heraus modifiziert und auch destruiert werden. Nur fallbezogen lässt sich entscheiden, „ob durch individuelles Handeln Rahmen zerstört oder stabilisiert“ werden (ebd., S. 369).

Indes hängt die Stabilität des Interaktionsrahmens ‚Lehr-Lern-Interaktion‘ nicht – wie Jürgen Wittpoth ausführt – allein vom Handeln der Interaktionsteilnehmer ab. Interaktionsrahmen von etwa kursförmigen Lehr-Lern-Interaktionen sind auch noch einmal gerahmt, und zwar durch Rahmen auf der Systemebene von Organisationen. „Organisationsimperative bleiben also (nicht folgenlos) für Interaktionssysteme“, wobei diese Abhängigkeit nicht als Determination missverstanden werden darf. Organisationsimperative können so „umgearbeitet werden, dass gerade ihre Missachtung der Aufrechterhaltung der Organisationsrahmen dient“. Möglich wäre natürlich aber auch – so ließe sich ergänzen –, dass Organisationsrahmen von der Systemebene Interaktion her destruiert werden.

Von besonderem Interesse für die in diesem Beitrag verfolgte Frage nach der Stellung des Subjekts in Lehr-Lern-Interaktionen sind nun die Folgerungen, die aus diesem Verhältnis zwischen Interaktionen und „verschiedenen Formen bzw. Graden ihrer Begrenzung“, bezogen auf die Frage nach den Spielräumen, gezogen werden, die für das individuelle Selbst dadurch bestehen. Jürgen Wittpoth setzt sich an dieser Stelle seiner Überlegungen vehement von der seiner Auffassung nach normativen Vorstellung ab, dass „Menschen in Lehr-Lern-Settings Spielräume *haben*“. Entschieden exponiert er dagegen die Vorstellung, dass Lehr-Lern-Settings wie Interaktionen überhaupt „Spielräume des Selbst *sind*“ (ebd., S. 370). Er verschiebt den Fokus also von der Perspektive des Individuums, die hinter der ersten Formulierung steht, auf die Perspektive der Interaktion. Weil diese Verschiebung von ihm aber nicht expliziert wird, kann es so erscheinen, als handele es sich bei beiden Formulierungen um die Markierung von zwei alternativen Verständnissen von Spielräumen in Lehr-Lern-Interaktionen, die sich normativ ausschließen. Genauer betrachtet, handelt es sich dabei aber eher um zwei sich ergänzende Perspektiven auf das Verhältnis von Individuum und Interaktion, damit auch auf das Verhältnis von Selbst und Intersubjektivität. Jürgen Wittpoths normativ motivierte Ausblendung der individuellen Perspektive führt somit dazu, dass er das Individuum auf den Horizont, den Rahmen von (Lehr-Lern-)Interaktionen verpflichtet. Er spricht durchweg von ‚Interagierenden‘, so wie man in der Erwachsenenbildungstradition von Teilnehmern spricht, also von Personen ausschließlich aus der Perspektive der Lehr-Lern-Interaktion, des Kurses. In dieser Sicht aber wird die Ebene der einzelnen Person abgeblendet, die jeder spezifischen Lehr-Lern-Interaktion vorausgesetzt ist, insofern sie immer auch auf andere Interaktionen bezogen ist und als psychisch-biographische individuelle Person allen Interaktionen vorausgeht. Wenn man vom einzelnen Menschen ausgeht, der Lehr-Lern-Interaktionen vorausgesetzt ist und – prozessual – als solcher sich in sie hineinbegibt, kommen Lehr-Lern-Interaktionen zunächst jedoch gerade als Spielräume von plural individualisierten Subjekten infrage. Diese sind zwar intersubjektiv eingebettet, aber immer auch zugleich allen Interaktionen gegenüber als eigenständig vorausgesetzt. In diesem Sinne hebt bereits Georg Simmel hervor, dass der „moderne Mensch“ immer eine „Reserve des Subjektiven“ (Simmel 1989, S. 652) hat.

Um abschließend dann noch zumindest eine Perspektive für die Etablierung einer empirischen Analyse der „Spielräume des Selbst in Lehr-Lern-Settings Erwachsener“

in dem vorangehend entfalteten theoretischen Rahmens zu umreißen, wechselt Jürgen Wittpoth im weiteren Verlauf seines Beitrags die Perspektive von einer Struktursicht zu einer Handlungssicht auf Interaktionen. Damit relativiert er unter der Hand die Bedeutung des Untersuchungsschritts, in dem die „Ebene der Interaktion/situierter Aktivität ... als ‚Gegenstand in eigenem Recht‘“ zu fokussieren ist. Es handelte sich dabei nur um einen Anfangsschritt („zunächst“, Wittpoth 2010, S. 370 ff.). Entsprechend ist gegen Ende der Ausführungen nicht mehr nur von „Interagierenden“ die Rede, sondern verstärkt von den an Interaktionen beteiligten Personen als von „handelnden Akteuren“. Um zu verstehen, „wie Akteure durch Lehr-Lern-Settings gesetzte Spielräume gestalten“, erscheint es letztlich unvermeidlich, gerade auch das „kaum zu Bestreitende“ in die Analyse miteinzubeziehen, „was jeder konkreten Interaktion vorausliegt“, nämlich die individuellen, sozialisatorischen Dispositionen „handelnder Akteure“ und die „Handlungskontexte in einer sozial strukturierten Welt“, in der sie positioniert sind“ (ebd., S. 372).

3 Theoretische Relationierungen im Blick auf eine Empirie handelnder Lern- und Bildungssubjekte

In der Folge dieser Argumentation ergibt sich im Kontext empirischer Forschung das methodologische und methodische Problem der Verknüpfung der „verschiedenen Ebenen und (!) Perspektiven – Biographie, Interaktion, Organisation, Feld – in konkreten rekonstruktiven Untersuchungsdesigns“. Jürgen Wittpoth beobachtet diesbezüglich eine beinahe vollständige Lücke („weithin ungeklärt“, ebd.). An Pierre Bourdieu diagnostiziert er das Auseinanderklaffen von einem auf die Erfassung von Totalität hinauslaufenden Anspruch, „immer alles gleichzeitig zu bedenken“ (ebd., S. 373) einerseits, und in der Forschungspraxis „unvermeidlichen Schwerpunktsetzungen“, eine pragmatisch orientierte Verzeitlichung des „umfassenden Anspruchs, jede Einzeläußerung auf den historischen Kontext, der ihr vorausgeht, und die gesellschaftsstrukturellen Merkmale, die sie begleiten, zu beziehen“, eine Einlösung des Anspruchs „Schritt für Schritt“ andererseits, den Anspruch auf Totalität, auf „Gesamtbeobachtungen eines gesellschaftlichen Ganzen“ (ebd.) dabei gleichwohl aufrechterhaltend.

Demgegenüber könnte man auch ein schwächeres Defizit diagnostizieren. Denn es findet sich ja durchaus eine nicht unbeträchtliche Zahl von Studien, gerade auch im Diskurs zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung, an die sich hätte produktiv anknüpfen lassen. Dass Jürgen Wittpoth sich einleitend von einem einseitig auf Subjektivität hin stilisierten Aneignungskonzept abgrenzt, zugleich aber auch von empiriehaltigen theoretischen Überlegungen absieht, die von einem Konzept der *Relationierung* der individuell subjektiven Perspektive einerseits und institutionell professionellen bzw. interaktiven Perspektive andererseits absieht (vgl. Seitter/Kade 2002), bleibt nicht ohne Folgen. Wittpotts (Miss-)Verständnis eines theoretisch und empirisch ausgearbei-

teten Zugangs individuell pluraler Aneignung von Bildungs- und Lernangeboten führt dazu, dass die Frage der Perspektive, mithin der Referenz, die die Analyse von Lehr-Lern-Settings organisiert, übergegangen wird.

Vermutlich also hätte Jürgen Wittpoth seine empirisch weit reichenden theoretischen Überlegungen ertragreicher ausführen können, wenn er sich von einer in den letzten Jahren entstandenen, empirisch inzwischen durchaus nicht kleinen Forschungstradition, die mit Konzepten von Vermitteln und Aneignungen arbeitet, nicht nur abgesetzt hätte, und zwar mit dem eher simplifizierenden Hinweis auf eine von der Interaktionsebene absehenden Aneignungsperspektive. Was etwa – um nur die zu nennen – in den von ihm angesprochenen Studien zur Aneignung von Volkshochschulkursen (Kade 1992) oder zur Aneignung des Funkkollegs (Kade/Seitter 1996) analysiert wurde, abstrahiert gerade nicht von der Interaktionsebene. Gefragt wird vielmehr, allerdings aus der individuell pluralen Sicht differenter Beteiligter, nach der Repräsentation von Kursen, Kollegs etc. auf der Ebene individueller Erfahrungen und Bewusstseinsprozesse. Wolfgang Seitters Studie (1999) zum Verhältnis von Vereinskulturen, Bildungsbiographien und Migranten entwickelt den relationstheoretischen Ansatz im Verhältnis von Institution und Biographie entscheidend weiter (Seitter 2002). Und das Projekt Umgang mit Wissen (Kade/Seitter 2007; zum Wechsel von basalen Referenzen des Lernens Erwachsener vgl. weiterführend auch Dinkelaker 2011) fokussiert – die Perspektive von der Aneignungs- auf die Vermittlungsseite wechselnd – in Absetzung von einer individuell biographischen Perspektive auf Lehr-Lern-Settings gerade deren kommunikative (Interaktions-)Formen. Jörg Dinkelaker (2007) arbeitet den kommunikationstheoretischen Blick auf Lehr-Lern-Settings in dem Sinne weiter aus, dass er die Formen und Strukturen der Kommunikation von Lernen, damit dessen soziale Praxis fokussiert, ohne die individuelle Lernprozesse überhaupt nicht empirisch beobachtbar wären. Im Kontext dieses Zugangs kann das Aneignungskonzept auch stärker von einer ausschließlichen Bindung an die Teilnehmer gelöst werden. In einem neuerem Aufsatz über „Aufmerksamkeitsbewegungen“ – erschienen in demselben Heft wie Wittpoths Beitrag – greift Jörg Dinkelaker (2010c) das in unterschiedlichen Disziplinen aufkommende Interesse an der sozialen Koordination von Aufmerksamkeit auf und fragt nach der Bedeutung dieses basalen Moments sozialer Interaktion im Erwachsenenbildungsgeschehen. Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auch auf eine gerade erscheinende große Studie von Matthias Herrle (Herrle 2011; vgl. auch Herrle/Nolda 2010) über die Bedingungen der interaktiven Ermöglichung des Lehr-Lern-Geschehens, die am Fall des Anfangs den operativen Charakter der Ordnungsbildung in Kursen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung analysiert und aufweist, wie aus dem Handeln der an Kursen beteiligten Akteure heraus eine eigenständige Kursordnung emergiert, die das Handeln der Beteiligten zwar übersteigt, ohne dieses jedoch auch nicht denkbar ist.

In diesen und ähnlichen Studien müsste Jürgen Wittpoth eigentlich wesentliche seiner eigenen theoretischen Motive produktiv aufgenommen sehen. Zugleich könnte er daran noch einmal weiterführend anknüpfen. Damit böte sich zugleich die Möglichkeit, an die Stelle von sich ausschließenden Alternativen, die mit der Wittpoths Ausfüh-

rungen prägenden rhetorischen Figur des „nicht ... sondern“ dramatisiert werden, die Figur wechselseitig sich voraussetzender, aufeinander angewiesener Alternativen im Sinne eines ‚sowohl als auch‘ zu setzen. An die Stelle von uneindeutigen Referenzen setzt eine solche Theorie- und Forschungsstrategie, von der *Differenz* von Analyseperspektiven ausgehend, den *systematischen Referenzwechsel*. Grundbegrifflich dürfte dies mit einer Umstellung von einem Konzept, das auf einer Alternative von Subjekt und Interaktion aufbaut, auf Konzepte verbunden sein, die jenseits aller Vorstellungen von gewissermaßen Schwebezuständen entschiedener die Relationalität von Subjekt und Interaktion betonen¹ und zugleich stärker als bislang die Aufmerksamkeit auf das vielschichtige Verhältnis von Theoriekonstruktionen und Empirieentwürfen im Hinblick insbesondere auf die Frage von Theorie-Empirie-Passungen, die empirische Genese von theoretischen Konzepten und die Theoretisierung empirischer Beobachtungen zu richten (vgl. Kalthoff/Hirschauer/Lindemann 2008).

Literatur

- Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1995):** Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler
- Dinkelaker, Jörg (2007):** Kommunikation von Lernen. Theoretischer Zugang und empirische Beobachtungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2007/2, S. 199–213
- Dinkelaker, Jörg (2008):** Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings. Wiesbaden
- Dinkelaker, Jörg (2010a):** Koordination von Körpern. Eine vernachlässigte Dimension pädagogischen Handelns. In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Schäffer, Burkhard (Hg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler, S. 114–129
- Dinkelaker, Jörg (2010b):** Aufmerksamkeitsbewegungen. Zur Prozessierung der Teilnahme in Kursen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2010/4, S. 377–392
- Dinkelaker, Jörg (2010c):** Simultane Sequentialität. Zur Verschränkung von Aktivitätssträngen und ihrer Analyse. In: Corsten, Michael/Krug, Melanie/ Moritz, Christine (Hg.): Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden, S. 91–117
- Dinkelaker, Jörg (2011):** Lernen von Anderen. Aneignungsspielräume und Teilnahmedynamiken in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung. Vortrag auf der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung 2011 an der Universität Hamburg zum Thema „Lernen Erwachsener“.

1 Zum Übergang von der „Festigkeit und Absolutheit der Weltinhalte zu ihrer Auflösung in Bewegungen und Relationen“ vgl. Simmel 1989, S. 95.

- Dinkelaker, Jörg/Herrele, Matthias (2007):** Rekonstruktion von Kursanfängen auf der Grundlage von mehrperspektivischen Videoaufzeichnungen. In: Wiesener, Gisela/Zeuner, Christine/Forneck, Herrmann J. (Hg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 114–129
- Dinkelaker, Jörg/Herrele, Matthias (2010):** Einfinden in Rhythmen – Rhythmen des Einfindens. Zum Kursförmigen Erlernen von Bewegungsabläufen. In: Egger, Rudolf/Hackl, Bernd (Hg.): Sinnliche Bildung. Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch. Wiesbaden, S. 195–216
- Dohmen, Günther (1996):** Das lebenslange Lernen. Bonn
- Ehrenspeck, Yvonne/Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2010):** Editorial zum Schwerpunkt: Gestaltungsspielräume des Lernens Erwachsener. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2010/3, S. 341–344
- Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (2006):** Lernwiderstände. Hamburg
- Goeze, Annika u. a. (2010):** Case-based learning with digital videos: Does it promote the professional development of teachers and trainers in adult education? In: Egetenmeyer, Regina/Nuissl, Ekkehard (Hg.): Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning. Asian and European Perspectives. Frankfurt am Main, S. 187–198
- Herrele, Matthias (2007):** Selektive Kontextvariation. Die Rekonstruktion von Interaktionen in Kursen der Erwachsenenbildung auf der Basis audiovisueller Daten. Frankfurt am Main
- Herrele, Matthias (2011):** Ermöglichung pädagogischer Interaktionen. Eine videographische Untersuchung zum Disponibilitätsmanagement in Etablierungsphasen von Veranstaltungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden
- Herrele, Matthias/Dinkelaker, Jörg/Kade, Jochen (2009):** Einüben, Üben, Ausüben. Körperförmung in Kursen der Erwachsenenbildung. In: Behnisch, Michael/Winkler, Michael (Hg.): Soziale Arbeit und Naturwissenschaft. Einflüsse, Diskurse, Perspektiven. München, S. 134–152
- Herrele, Matthias/Kade, Jochen/Nolda, Sigrid (2010):** Erziehungswissenschaftliche Videographie. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Neuauflage. Weinheim, S. 599–619
- Herrele, Matthias/Nolda, Sigrid (2010):** Die Zeit des (Nicht-)Anfangens. Zum Prozessieren von Erreichbarkeit und Vermittlungsbereitschaft in der Etablierungsphase pädagogischer Interaktion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2010/3, S. 340–354
- Kade, Jochen (1992):** Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. 2. Auflage. Weinheim
- Kade, Jochen/Nolda, Sigrid (2007):** Kursforschung – ein neues Paradigma der Erforschung des Lernens im Erwachsenenalter. Bericht über ein Projekt. In: Forneck, Hermann J./Wiesner, Gisela/Zeuner, Christine (Hg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 103–113
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1996):** Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen

- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1999):** „Aneignung“, „Vermittlung“, „Selbsttätigkeit“ – Neubewertung erwachsenendidaktischer Prinzipien. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud (Hg.): Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven. Neuwied, S. 32–45
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (Hg.) (2007):** Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. 2 Bände. Opladen und Farmington Hills
- Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (2008) (Hg.):** Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main
- Kuper, Harm (2010):** Stichwort: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf das Lernen Erwachsener. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2010/4, S. 345–362
- Nolda, Sigrid (1996):** Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-Lern-Verhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main
- Nolda, Sigrid (2006):** Pädagogische Raumaneignung. Zur Pädagogik von Räumen und ihrer Aneignung – Beispiele aus der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 2006/2, S. 313–334
- Nolda, Sigrid (2007):** Videobasierte Kursforschung. Mögliche Erträge von interpretativen Videoanalysen für die Erforschung des organisierten Lernens Erwachsener. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2007/4, S. 478–492
- Schrader, Josef (2008):** Lerntypen bei Erwachsenen. Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung. 2. erg. Auflage. Bad Heilbrunn
- Schrader, Josef/Berzbach, Frank (2005):** Empirische Lernforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (<http://www.die-bonn.de/weiterbildung/literaturrecherche/details.aspx?id=2247#>; 17.11.2011)
- Schrader, Josef/Hohmann, Reinhard/Hartz, Stefanie (2010):** Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld
- Schrader, Josef/Hartz, Stefanie (2007):** Lehr-Lern-Forschung in der Erwachsenenbildung als nutzeninspirierte Grundlagenforschung. In: Wiesner, Gisela/Zeuner, Christine/Forneck, Hermann (Hg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 65–75
- Seitter, Wolfgang (1999):** Riskante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migranten. Opladen
- Seitter, Wolfgang/Kade, Jochen (2002):** Biographie – Institution – Wissen. Theoretische Konzepte und empirische Projekte zur Erwachsenenbildung. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried (Hg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen, S. 241–269
- Simmel, Georg (1989):** Philosophie des Geldes. Frankfurt am Main
- Wittpoth, Jürgen (1994):** Rahmungen und Spielräume des Selbst. Frankfurt am Main
- Wittpoth, Jürgen (2003):** Gerahmte Subjektivität. Über einige ungeklärte Voraussetzungen der „subjektwissenschaftlichen Grundlegung des Lernens“. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 256–262.
- Wittpoth, Jürgen (2010):** Spielräume des Selbst in Lehr-Lern-Settings Erwachsener? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2010/4, S. 363–376

Wittpoth, Jürgen (2012 i.E.): Rekonstruktive Sozialforschung und totale Sozialwissenschaft: Pierre Bourdieu. In: Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (Hg.): Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen und Farmington Hills

Entgrenzte Erwachsenenbildung einst und jetzt

Anmerkungen zu den ‚Historischen Betrachtungen‘ in Jürgen Wittpoths Einführung in die Erwachsenenbildung

WOLFGANG SEITTER

1 Einleitung

Im zweiten Kapitel seiner *Einführung in die Erwachsenenbildung* widmet sich Jürgen Wittpoth der Geschichte der Erwachsenenbildung. Seine ‚Historische Betrachtungen‘ – so die Überschrift des entsprechenden Kapitels – sind dabei in drei Teilkapitel untergliedert: Zur Historiographie der Erwachsenenbildung (2.1), Buchdruck und die Bildung Erwachsener (2.2) sowie ‚Geschichte der Erwachsenenbildung‘ oder ‚Erwachsenenbildung in der Geschichte‘ (2.3). Die folgenden Anmerkungen konzentrieren sich auf die ersten beiden Teilkapitel, da Jürgen Wittpoth in ihnen einen argumentativen Dreischritt vollzieht, der eine spezifische Form erwachsenenpädagogischer Historiographie mit weitreichenden methodologischen Konsequenzen impliziert. Wittpoths Betrachtungen gehen von der These aus, dass durch die Begrenztheit der bisherigen erwachsenenpädagogischen Historiographie auf die organisierte Erwachsenenbildung Lernformen von Erwachsenen jenseits der organisierten Erwachsenenbildung heute fälschlicherweise als neu erscheinen. Dagegen setzt er die These, dass Formen entgrenzter Erwachsenenbildung sich immer schon in der Geschichte finden, prototypisch gezeigt an der Einführung des Buchdrucks und seinen Konsequenzen für das Lernen Erwachsener. Wittpoth plädiert daher für eine stärkere Fokussierung der Historiographie auf die Analyse der Formationen des Pädagogischen und des Verhältnisses der verschiedenen Formen des Lernens (organisiert, nicht organisiert) zueinander.

Im Folgenden soll dieser argumentative Dreischritt genauer analysiert und gezeigt werden, dass die von Wittpoth angesprochene Selektivität erwachsenenpädagogischer Historiographie eher eine Selektivität der Rezeption ihrer Befunde darstellt (2.), dass die (Dys-)Funktionalität von Entgrenzung als diskursive Beschreibungsmetapher ei-

nen spezifischen historiographischen Blick impliziert (3.) und dass Entgrenzung als Analysekategorie – nicht nur für Diskursverschiebungen, sondern auch für Veränderungsprozesse in der sozialen Realität – ebenfalls auf spezifischen wissenschaftstheoretischen und methodologischen Prämissen aufruht (4.).

2 Zur Selektivität erwachsenenpädagogischer Historiographie und zur Selektivität ihrer Rezeption

Die Historiographie der Erwachsenenbildung hat es mit einem schwer zu fassenden Gegenstand zu tun. Die Umfangsbestimmung und Definition dessen, was man unter Erwachsenenbildung bzw. dem Lernen Erwachsener verstehen will/soll, variiert sowohl in historischer wie gegenwärtiger Perspektive in hohem Maße. Die erwachsenenpädagogische Historiographie hat für dieses Dilemma vielfältige Lösungen gesucht und häufig pragmatische Auswahlbestimmungen ohne Rekurs auf gegenstands-theoretische Bestimmungen vorgenommen – so etwa die Begrenzung auf die moderne Erwachsenenbildung seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert, die Orientierung an der Epocheneinteilung der allgemeinen Geschichtsschreibung oder die Beschränkung auf einen inhalts- oder adressatenbezogenen Teilbereich.

Auch die Konzentration auf die Institutionalformen des organisierten Lernens lässt sich als ein derartiger pragmatischer Versuch selektiver Auswahlbestimmung und -begrenzung verstehen. Allerdings sind im Gesamtkontext erwachsenenpädagogischer Geschichtsschreibung durchaus auch die nicht organisierten Formen des Lernens Erwachsener immer wieder Gegenstand von historiographischen Untersuchungen. Sie stehen zwar nicht im Zentrum der Forschung, fügen sich aber gleichwohl zu einem beachtlichen Seitenstrang historiographischer Arbeiten zusammen. Beispielaft seien hier nur angeführt: Modi der Lebensführung und Selbstbildung in Medien des 18. und 19. Jahrhunderts (vgl. Friedenthal-Haase/Schramm 1992), alltagsintegrierte Formen handwerklicher Wissenstradierung (vgl. Axmacher 1990, Huge 1989) oder das Lernen Erwachsener im Rahmen von polyfunktional ausgerichteten Vereinen – gerade auch in internationaler Perspektive – (vgl. Seitter 1993).

Die Frage der historiographischen Gegenstandsbestimmung und die Ausrichtung der Forschung an bestimmten Selektionsentscheidungen ist im Kontext der Wittpothschen Betrachtungen allerdings gerade nicht – bzw. nicht allein oder vordringlich – ein Problem der Historiographie selbst, sondern – und dies ist die Pointe seiner Be trachtungen – ein Problem der richtigen Fokussierung gegenwärtiger erwachsenenpädagogischer Debatten. Nach Wittpoth ist die Begrenzung der Historiographie auf die organisierte Erwachsenenbildung gerade für die gegenwärtige Diskussion besonders folgenreich. Denn: „Die gegenwärtige Debatte [leidet] unter diesem Defizit [der ausschließlichen Betrachtung der Erwachsenenbildung unter dem Gesichtspunkt ihrer Organisiertheit, W.S.] in besonderem Maße. Weil die entschiedene Begrenztheit der Historiographie der Erwachsenenbildung nicht gegenwärtig ist, erachten heute

viele Autoren die nicht-organisierten Formen als ‚neu‘, stellen sich selbst als deren ‚Entdecker‘ dar. Damit nicht genug: das vermeintlich Neue erhält den Nimbus des Innovativen und Zukunftsfähigen schlechthin, desjenigen, das die ‚alte‘ organisierte – und nicht selten als verstaubt dargestellte – Erwachsenenbildung tendenziell ablöst bzw. ablösen soll“ (Wittpoth 2009, S. 17).

Die Beobachtung Wittpoths, dass in der heutigen bildungspolitischen Diskussion gerade die nicht organisierten Formen des Lernens außerhalb pädagogischer Einrichtungen prominent hervorgehoben werden und dass sich insofern unser heutiges Verständnis über den Gegenstand erheblich erweitert hat, ist sicherlich zutreffend. Auch die Verknüpfungen von ‚nicht-organisiert‘ mit ‚neu‘ und ‚innovativ‘ sind in den gegenwärtigen Debatten um ‚neue Lehr-/Lernkulturen‘ immer wieder anzutreffen. Wittpoths Monitum, dass diese normative Aufladung und historische Abschottung auch und gerade damit zusammenhängen, dass wir „für diesen *anderen* Gegenstand [das nicht organisierte Lernen, W.S.] über keine Geschichtsschreibung“ (Wittpoth 2009, S. 16) verfügen, ist jedoch zu relativieren. Denn dieser andere Gegenstand kommt in der erwachsenenpädagogischen Historiographie durchaus vor (s. o.), bedarf allerdings einiger Mühe und Anstrengung in der Rezeption historiographischer Befunde, um entsprechend sichtbar gemacht zu werden. Insofern ist bei genauerer Betrachtung die Stilisierung des Nicht-Organisierten als Neues nicht der entschiedenen „Begrenztheit der Historiographie der Erwachsenenbildung“ (Wittpoth 2009, S. 17) anzulasten – also der selektiven Gegenstandsbehandlung von Erwachsenenbildungsgeschichte –, sondern vielmehr einer äußerst selektiven Rezeption eben dieser Historiographie mit einer Ausblendung der Breite und Komplexität ihrer historischen Befunde. Nicht die selektive Historiographie der Erwachsenenbildung, sondern ihre selektive Rezeption ist Grund für die Möglichkeit einer ahistorischen, gegenwartsbezogenen Schematisierung von alt–neu.

Eine derartige Funktionalisierung von Geschichte für die eigenen (bildungspolitischen) Zwecke und Zielsetzung ist jedoch kein ausschließliches Phänomen der Gegenwart, sondern ein wiederkehrender Topos in der Geschichte. Insofern könnte man die Geschichte der Erwachsenenbildung auch schreiben als eine Geschichte von vereinfachenden – und damit historisch selektiven – Schematisierungen, wie etwa beim Gegensatz zwischen ‚alter‘ und ‚neuer‘ Richtung im erwachsenenpädagogischen Richtungsstreit der 1920er-Jahre oder bei der polarisierenden Betrachtung von Medien als Geschichte des jeweils ‚neuen‘ Lernens mit entsprechend dichotomen pädagogischen Diskurslagen (abwertend-stigmatisierend oder euphorisch-ikonoklastisch). Diese wiederkehrenden Schematismen zeigen letztlich nur die – mögliche – disziplinäre und bildungspolitische Brisanz von Geschichte als Reservoir der aufgearbeiteten Erinnerung an vergangene Möglichkeiten und Praktiken und damit als Kontingentsetzung und Relativierung gegenwärtiger Maßstäbe. Im Kontext der Wittpothschen Betrachtungen geht es – so könnte man präzisieren – um den Stellenwert, den die Historiographie der Erwachsenenbildung innerhalb der Debatten um ‚neue‘ Lehr-/Lernkulturen und ‚neue‘ Formen des (selbstgesteuerten/selbstorganisierten) Lernens haben könnte, den sie derzeit allerdings nicht hat.

3 Zur (Dys-)Funktionalität von Entgrenzung als Beschreibungsmetapher

Im zweiten Teilkapitel seiner Betrachtungen versucht Wittpoth selbst – gegen eine aus seiner Sicht verengte Historiographie und gegen eine neuheitsversessene Gegenwart – zu zeigen, dass ein genauerer Blick in die Geschichte die Ubiquität impliziter offener Lernformen offenbart und dass Beschreibungen und Entwicklungen, die heute für die komplexe Realität des Lernens Erwachsener gegeben werden, auch schon für die Vergangenheit zutreffen. Zentral ist seine These, dass wir es „bei den vermeintlich neu entdeckten impliziten, offenen Formen vor allem mit einem Diskurs- oder Aufmerksamkeitsphänomen [zu tun haben] und weniger mit einem Phänomen der empirischen sozialen Wirklichkeit“ (Wittpoth 2009, S. 22). Als Beleg für diese These dient Wittpoth die Etablierung des Buchdrucks im 15. und 16. Jahrhundert mit seinen (massiven) Folgen für das Lernen Erwachsener: nämlich die Explosion zugänglichen und vermittelbaren Wissens, die Entkopplung von Vermittlung und Aneignung, die Pädagogisierung der literarischen Produktion, die Autonomisierung der Lernenden sowie der allmählich entstehende Zwang zur Weiterbildung (Wittpoth 2009, S. 20 ff.). Entgrenzung, Pädagogisierung, Autonomisierung und Lernzwang sind dabei Kategorien, die für ihn gerade nicht nur zur Beschreibung eines vermeintlich gegenwärtig Neuen taugen, sondern genauso gut bereits auf Phänomene des 15. und 16. Jahrhunderts anwendbar sind. Die Konklusion von Wittpoth lautet daher:

„Wenn man aber nicht länger *neue* Verhältnisse unterstellt, sondern sich an etwas erinnert, das der eine Weile dominierenden Form unserer Bemühungen weit vorausgeht und sie immer schon begleitet, dann bleibt das nicht folgenlos. Blickt man in der hier angedeuteten Weise historisch weiter zurück, gerät auch der vermeintlich festgefügte institutionalisierte ‚Kern‘, der sich *nun* allmählich zu entgrenzen, in die Gesellschaft hinein zu diffundieren scheint, in Bewegung. Denkt man bei der Beobachtung von Phänomenen der ‚Entgrenzung‘ die vorgängige ‚Begrenzung‘, Fokussierung oder Konzentration mit, dann verändert sich das Verhältnis zwischen ‚innen‘ und ‚außen‘. Pädagogische Praxen ergießen sich nicht in einen leeren Raum – sie sind immer schon da. Wir habe es also auf längere Sicht mit unterschiedlichen ‚Formationen‘ des Pädagogischen zu tun, deren Gestalt sich immer wieder wandelt. Interessant ist dann weniger, *dass* eine Zeit lang gering geschätzte Formen an Bedeutung bzw. Aufmerksamkeit gewinnen, sondern *warum* dies der Fall ist und in welchem Verhältnis die verschiedenen Formen zueinander stehen“ (Wittpoth 2009, S. 23).

Warum ist diese Passage besonders interessant? In ihr geht es um ein spezifisches, höchst anspruchsvolles historiographisches Programm, das nicht Entgrenzung zum Problem hat, sondern die Analyse von Formationen des Pädagogischen und ihrem Wandel in der Zeit. Es geht – konkreter – um die Anerkennung pädagogischer Praxen, die schon immer da sind, um unterschiedliche, sich wandelnde Formationen des Pädagogischen, um die Analyse des Verhältnisses der unterschiedlichen Formen des Pädagogischen innerhalb der Gesamtformation und um die

Frage, warum sich Aufmerksamkeitsfokussierungen auf bestimmte pädagogische Formen im Lauf der Zeit verschieben.

Entgrenzung ist für Wittpoth eine Beschreibungsmetapher für veränderte Diskurslagen, nicht für veränderte Phänomene der sozialen Wirklichkeit. Entgrenzung kommt im 15. und 16. Jahrhundert ebenso vor wie im 20. und 21. Jahrhundert. Das Lernen Erwachsener ist schon immer entgrenzt, vielfältig, in unterschiedliche Formationen gefasst. Daher ist die Analyse dieser Formationen und der in ihr existierenden Vielfalt pädagogischer Verhältnisse für Wittpoth das Entscheidende, nicht – unterstellte – Prozessverläufe in der sozialen Realität, wie sie die Entgrenzungsmetapher auch suggeriert.

4 Voraussetzungshaftigkeit von Historiographie: Methodologischer und wissenschaftstheoretischer Abschlusskommentar

Spitzt man die bisherigen Überlegungen zu, so liegen dem Gegensatzpaar von ‚Entgrenzung‘ und ‚Formation‘ zwei unterschiedliche methodologische und wissenschaftstheoretische Positionen und Erkenntnisperspektiven zugrunde. In ihnen wird etwa die Frage, ob sich Geschichtsschreibung auf die Analyse des ‚So-Seins‘ historischer Epochen und Formationen beschränken oder auch strukturelle Entwicklungen aufspüren soll/kann, die über einzelne Epochen hinausragen, ihnen vor- und nachgelagert sind, ganz unterschiedlich beantwortet. Doch welchen Sinn kann Entgrenzung als Kategorie haben, wenn man sie nicht nur für eine Metapher für Aufmerksamkeits- und Diskursverschiebungen hält, sondern für eine Kategorie, die auch Veränderungsprozesse in der sozialen Realität beschreibt – möglicherweise sogar über unterschiedliche historische Formationen des Pädagogischen hinweg?

System- und modernisierungstheoretisch inspirierte Versuche pädagogischer Historiographie interessieren sich genau für eine derartige – zugegebenermaßen voraussetzungsreiche und auch riskante – Form der Geschichtsschreibung, da sie eine Systemlogik des Pädagogischen annehmen, die sich in langen historischen Wellen zur Geltung bringt. Der Topos von der ‚Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne‘ (Tenorth 1992) ist ein derart inspirierter Versuch, anhand von Parametern auf der System-, Professions-, Disziplin- und Adressatenebene einen über die Epochen hinweggehenden ungebrochenen Trend der Expansion des Pädagogischen mit der gelungenen Konstruktion und Durchsetzung einer eigenen (pädagogischen) Form von Arbeit zu konstatieren. Was Heinz-Elmar Tenorth insbesondere mit Blick auf Schule, Lehrerschaft und Unterricht ausführt, lässt sich – so These und paradigmatischer Anspruch – aus der Perspektive der Erwachsenenbildung im Kern ebenfalls belegen: nämlich die Ausweitung und faktische Durchsetzung von Lernansprüchen, Lerngelegenheiten und Lernpraktiken in sozialer, inhaltlicher, zeitlicher und räumlicher Perspektive über einen langen Zeitraum hinweg, der sich bis in die Gegenwart zieht und

hier – in einer erneuten formativen Phase – einen zusätzlichen Dynamisierungsschub erhält.

Es ist in dieser Hinsicht auch kein Zufall, dass Jürgen Wittpoth die Durchsetzung des Buchdruckes als (neues oder anderes) Beispiel einer pädagogischen ‚Entgrenzungsepoke‘ wählt. Die Reformationszeit mit ihrer Ablösung einer oralen Kultur durch eine Schriftkultur, der damit verbundenen Alphabetisierung und Verbreitung des Schriftguts durch Buchdruck und Reformation, der Praxis des Selbstlesens der Bibel mit einer eigenverantwortlichen Lebens- und Denkführung etc. kann ebenfalls als eine formative Phase in der Geschichte der Erwachsenenbildung begriffen werden. Anders als Wittpoth, der die Entgrenzungsepomene des 15. und 16. Jahrhunderts zum Ausgangspunkt für seine Kritik an der Entgrenzungskategorie gegenwärtiger Zeitdiagnosen nimmt, könnte man auch die Verbindung, die ‚langen Wellen‘, die Gemeinsamkeiten und Differenzen beider Entgrenzungsepochen in den Blick nehmen und sich für eine Geschichte des Ausbreitungs- und Inklusionsprozesses des Lernens im Erwachsenenalter und über alle Alter hinweg interessieren. Entgrenzung könnte in dieser Perspektive dann – und in einem präziseren Zuschnitt – nicht so sehr die Existenz von den und die Fokussierung auf die nicht organisierten Formen des Lernens meinen, sondern vielmehr die Ausweitung des gesellschaftlichen wie individuellen Anspruchs, sein eigenes Leben im Modus lernbezogener Weltaneignung auszurichten, egal in welchen Formen des Lernens auch immer.¹

Literatur

Axmacher, Dirk (1990): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim

Friedenthal-Haase, Martha/Schramm, Ulrike (Hg.) (1992): Lebensführung und Selbstbildung in Medien des 18. und 19. Jahrhunderts. Jena

Huge, Wolfgang (1989): Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert. Zum Widerstand Os nabrücker Handwerksmeister und Gesellen gegen neuzeitlich-modernes Bildungs- und Berufswissen. Bad Heilbrunn

Seitter, Wolfgang (1993): Volksbildung und Educación Popular: Systembildungsprozesse und Vereinskulturen in Barcelona und Frankfurt am Main zwischen 1850 und 1920. Bad Heilbrunn

Seitter, Wolfgang (2009): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Fuhr, Thomas/Gonon, Philipp/Hof, Christiane (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. II/2: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Paderborn u. a., S. 805–826

1 Es sei hier nur angedeutet, dass die historische Formel des Comenius, allen alles auf umfassende Weise zu lehren (*omnes, omnia, omnino*), eine Kontingenzformel für eine derartige Inklusions- und Ausweitungsperspektive darstellt, die sich gegenwärtig – im Kontext des lebenslangen Lernens – in einer raum-zeitlichen Ergänzung (*semper et ubique*) dynamisiert. Vgl. für einen ersten Versuch in dieser Richtung Seitter 2009, 2011.

- Seitter, Wolfgang (i.E.):** Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hg.): Pädagogische Professionalität. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel
- Tenorth, Heinz-Elmar (1992):** Laute Klage, Stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. In: Benner, Dietrich/Lenzen, Dieter/Otto, Hans-Uwe (Hg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. 29. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 129–139
- Wittpoth, Jürgen (2009):** Einführung in die Erwachsenenbildung. 3. Auflage. Opladen

Spielräume und Entgrenzungen des Selbst in der Postmoderne: Grundlinien einer zeitgemäßen Theorie der Selbstbildung Erwachsener

ROLF ARNOLD/THOMAS PRESCHER

Eine Theorie der Selbstbildung Erwachsener hat das kontingente Zusammenwirken von Eigenem und Fremdem, aber auch die Ungesichertheit des Gelingens von Bildung zum Thema. Als Ausgangspunkt der Betrachtungen dient die gegenwärtige Konstruktion des Erwachsenen, bei der die Pädagogik eine Selbst- und Aneignungsbewegung der Lernenden gegenüber einem Einheitsdenken im Pädagogischen auszuloten hat, bei dem sich ein Individuum in der Gruppe von lernenden Erwachsenen „aufzulösen“ scheint. Das Theorem der Entgrenzung von Bildung, Wissen und Lernen stellt dabei eine Herausforderung an Erwachsenenbildner und das Individuum dar, das eine Selbstbildung Erwachsener in den Mittelpunkt rückt, bei der der Mensch als Ganzes mit seinen kognitiven, affektiven und emotionalen Elementen berücksichtigt wird. Veränderung wird hier als Selbstveränderung verstanden, bei der sowohl die pädagogisch Handelnden als auch die erwachsenen Lernenden im Blick sind, da deren tief verankerte Erziehungsbilder von Eltern, Lehrenden und Ratgebern maßgeblich die gesellschaftliche Praxis bestimmen.

1 Konstruktion des Erwachsenen: Strukturbruch im pädagogischen Denken

Erwachsenenbildung und Erwachsenenendidaktik beziehen ihre Maßgaben – wie die pädagogische Praxis insgesamt – aus dem Anspruch, einen Beitrag zur Aufklärung, Mündigkeit und Emanzipation zu leisten (vgl. Jank/Meyer 2008). Mit diesem Anspruch erhält der Bildungsbegriff eine normative Dimension – gebündelt in der Absicht, Erwachsene zu befähigen, „sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Deutscher Ausschuss 1960, S. 20).

„Gebildet sein“ scheint in dieser Darstellung an das „Erwachsensein“ gekoppelt. Gleichzeitig lässt die formelhafte Aussage auf einen Entwicklungsbedarf bei Erwachsenen schließen, der mit dem gesellschaftlich normierten Ende des „Kindseins“ nicht abgeschlossen ist.

Luhmann (1997, S.17) führt das „Kindsein“ als Unterscheidung im Sinne einer Leitdifferenz ein: „Der Begriff des Kindes wird durch den Gegenbegriff des Erwachsenen definiert, schließt also das Erwachsenensein aus.“ Für eine zeitgemäße Erwachsenenpädagogik lohnt es sich, diese Leitdifferenz auch im Sinne einer Leitintegration in den Blick zu nehmen. Zum einen geben sich Kinder bisweilen erwachsen, wenn sie, wie Alice Miller (1983) es an vielen Stellen ihres Werkes beschreibt, die Verantwortung für das Wohlergehen ihrer Eltern übernehmen, die in ihren Verstrickungen und emotionalen Disbalancen verharren. Zum anderen stellt Lempp (2003) unter dem Aspekt „einer fortwirkenden Kindlichkeit“ heraus, dass heutige Erwachsene nicht wirklich und tatsächlich erwachsen seien, sondern ihr „Erwachsensein“ durch die Unabgeschlossenheit ihres Reifungsprozesses definiert sei. Bly (1996) brachte dies formelhaft mit der Aussage der „kindlichen Gesellschaft“ auf den Punkt.

Bei der „Unterscheidung“ des Jugendlichen vom Erwachsenen handelt es sich demnach nicht um die Abgrenzung zweier voneinander isolierter „Zustände“, vielmehr weisen beide offensichtlich mehr Gemeinsamkeiten als Unterschied auf. Für eine erwachsenenpädagogische Perspektive bietet es sich an, eine integrative Sicht auf das Erwachsenwerden und Erwachsensein zu stärken und zu würdigen, dass es die Zeit – die Biographie – ist, die dafür sorgt, dass es stetig zu Wandlungen des Gleichen kommt (vgl. Simon 1993, S.151).

Systemisch-konstruktivistische Forschungen verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass Erwachsene „lernfähig, aber unbelehrbar“ (Arnold/Siebert 2003, S.146) seien. Insbesondere haben die Erkenntnisse der neurophysiologischen Forschung zu der Einsicht geführt, dass auf der einen Seite das Subjekt eine gewissermaßen lebenslange Lernfähigkeit besitzt, auf der anderen Seite dieses Subjekt aber altersabhängig lernt (vgl. Roth 2001). Nach Alheit/Dausien (2000) erfordert dies eine Berücksichtigung der „biographischen Konstruktion der Wirklichkeit“, die allerdings in qualifikationsorientierten Lernszenarien zu kurz kommt. Hier ist ein Strukturbruch im pädagogischen Denken zu beobachten, weil der konstruierte Erwachsene mit seiner biographisch bedingten Binnenstruktur und strukturdeterminierten Eigendynamik im Rahmen einer an Fachlichkeit orientierten „didaktischen Reduktion“ als ein Einheitsdenken im Pädagogischen ausgeblendet wird, die Lenzen (2002) zufolge das „Verschwinden des Erwachsenen“ bewirkt.

Die innere Bewegung als Teil der Selbstbildung schrumpft aufgrund eines bildungs-technologischen Erwartungsdrucks in diesem Einheitsdenken zu einer Restgröße. Hier bedarf es einer größeren pädagogischen Aufarbeitung, um die biographiebedingten Selbst- und Aneignungsbewegungen sowie den subjektiven Umgang mit Prozessen der Veränderung zu erschließen (vgl. Arnold 2010) – denn das Denken der Gleichzeitigkeit von Ungleichzeigkeiten verweist eine gehaltvolle pädagogische For-

schung darauf, genau in dieser Schwebe des kontingenten Zusammenwirkens von Eigenem und Fremdem, in der Möglichkeit, besonders aber auch in der Ungesichertheit des Gelingens von Bildung für eine Selbstbildung Erwachsener tragfähige Konzepte und angemessene Rahmungen zu entwickeln.

Die Pädagogik kann somit als die Gesamtheit der Bemühungen angesehen werden, diesem schwebenden Wechselspiel in der Entwicklung des Einzelnen und der Gesellschaft durch die anteilnehmende Beobachtung einer verstehenden und spürenden Vernunft auf die Spur zu kommen. Als solche ist sie auch darum bemüht, ihre eigenen Bilder, mit deren Hilfe sie die pädagogischen Wirklichkeiten konstruiert, zu hinterfragen und durch ihre eigene Dekonstruktion die in diesen transportierten Festlegungen der Bewegungsgrenzen des erwachsenen Lernenden in seiner Selbstbildung aufzudecken.

2 Entgrenzung des Selbst: Kompetenztheoretische Dimensionen und Folgerungen

Friedrich Hölderlin (1993, S. 201 f.) spitzte die Tendenz der fehlenden Bildung des Selbst als innere Bewegung in seinen poetischen Beobachtungen bereits zu: „Es ist ein hartes Wort und dennoch sag ichs, weil es Wahrheit ist: (...) Handwerker siehst du, aber keine Menschen, Denker, aber keine Menschen, Priester, aber keine Menschen, Herr und Knechte, Jungen und gesetzte Leute, aber keine Menschen – ist das nicht, wie ein Schlachtfeld, wo Hände und Arme und alle Glieder zerstükkelt untereinander liegen, indessen das vergossne Lebensblut im Sande zerrinnt?“

Im Sinne Hölderlins Einschätzung ist nach Smykalla (2007, S. 157) eine „Entgrenzung von Bildung“ als „postmodernes Bedrohungszenario“ zu verzeichnen, das eine „lernende Gesellschaft“ mit sich zu bringen scheint. Der Begriff der „lernenden Gesellschaft“ oder „Lerngesellschaft“ bezeichnet im engen Sinne eine „Weiterbildungsgeellschaft“ und im weiten Sinne eine Vielzahl von Lernorten, -prozessen und -erfahrungen, die sich aus der Alltäglichkeit von Lernerfahrungen ebenso nährt wie aus institutionellen Bildungsangeboten. Die Begriffe beinhalten hierbei verschiedene Assoziationen: Einerseits stehen sie für eine permanent lernende Gesellschaft, des Weiteren für ein Lernen, durch den stetigen Zwang, veränderte Aufgaben und Anforderungen zu bewerkstelligen, und außerdem für einen kontinuierlich geforderten und gestalteten Lernprozess (vgl. Wiesner/Wolter 2005, S. 10 f.). Für eine Selbstbildung Erwachsener konstituiert sich hinter diesen Tendenzen das Ziel des Erwerbs von Kompetenzen.

Der Begriff der Kompetenz lässt sich als eine Disposition für selbstgesteuerte und selbstorganisierte Prozesse beschreiben, um sich als Lernender die Welt anzueignen bzw. die Komplexität der Welt zu bewältigen. Damit ist immer auch der Zusammenhang von Motivation und Fähigkeiten als Grundlage für die eigenständige Weiterent-

wicklung bezeichnet. In Anlehnung an Wiesner und Wolter (2005, S. 30) beinhaltet der Kompetenzbegriff den Vorteil, auf fließende Übergänge aufmerksam zu machen – und zwar auf Übergänge zwischen notwendiger Fremdorganisation von Bildung und Selbstorganisation des Lernens – und in diesem Zusammenhang das Erwachsensein selbst als Lernbegriff zu verstehen, der sich in der Annahme einer „Wissensgesellschaft“ (Wiesner/Wolter 2005, S. 30) zuspitzt und in eine Entgrenzung von Wissen und Lernen mündet (vgl. Hellwig 2008, S. 38).

Für Erwachsene in dieser Gesellschaft führt dies zu einem Status von „Generations of advantage and Generations of disadvantage“, wie es Teese (2011, S. 277) beschreibt. Es wird eine Individualisierung des Subjekts beobachtet, die nach Treml (2000, S. 271 ff.) nicht nur als Befreiung von ständischen Ketten verstanden werden kann, sondern auch als die Erfordernis an das Individuum, sich zunehmend durch Bildung als individuelle Leistung einen Platz in der Gesellschaft zu „er-lernen“. „Individualisierung ist also eine Folge des gesellschaftlichen Differenzierungsprozesses, denn dieser zwingt zu einer generalisierten Anschlussfähigkeit (an diverse gesellschaftliche Funktionssysteme), die wiederum nur jeweils hochkontingent vom Einzelnen realisiert und als Individualisierung erlebt (und erlitten) werden kann“ (Treml 2000, S. 273). Das Selbst des Erwachsenen bleibt in dieser Situation auf der Suche nach sich selbst, da das Erwachsensein nicht mehr durch die Identität des „ich bin, der ich bin“ (Treml 2000, S. 273) geprägt wird, sondern immer parallel die innere Gewissheit als die Suche mitschwingt „ich bin, der ich nicht bin – nämlich der, der ich sein könnte bzw. sein sollte“ (Treml 2000, S. 273).

Unter diesen sich verschärfenden Bedingungen der Individualisierung werden „insbesondere Flexibilität und Anpassungsfähigkeit (...) als Schlüssel zur erfolgreichen Bewältigung des Wandels interpretiert“ (Ridder 2001, S. 15). Erwachsene können nicht mehr ein Leben lang mit einem sicheren Arbeitsplatz rechnen, was eine Bereitschaft zur lebenslangen Veränderung durch Lernen einschließt, da der Erhalt der persönlichen „Beschäftigungsfähigkeit“ (Brandenburg/Domschke 2007, S. 199) als zentrales Moment in den Blick gerückt ist. Die These ist in diesem Zusammenhang, dass bei dem heutigen sozialen Wandel eine Tendenz zu Selbstorganisationsprozessen nicht zufällig, sondern ein Ausdruck dafür ist, wie sehr in der Gesellschaft eine Umstellung von Fremd- auf Selbstorganisation stattfindet. Der Grund scheint einfach: Nur über Selbstorganisation scheint der steigende Variations- und Umstellungsbedarf in Reaktion auf die Umwelt zu gewährleisten zu sein. Lernen, Bildung und Wissen sind hierbei bedeutende Kategorien zur aktiven und zielführenden Gestaltung des eigenen Selbst im Kontext des Wandels.

Besonders der Aspekt der Lernfähigkeit scheint eine formulierte Bedingung für die spätere Verwertbarkeit von Inhalten und Kompetenzen im beruflichen Alltag zu markieren: Egal, was an Schulen gelernt wird, es muss zum Lernen von Lernfähigkeit führen (vgl. Meylan 1988) – denn es ist nicht möglich, in der Schule alles zu lernen, weil organisierte Lernprozesse durch die strukturellen, finanziellen und zeitlichen Rahmenbedingungen beschränkt ist. Doch gegenüber dieser eher Luhmannschen Po-

sition (vgl. Luhmann/Schorr 1999) geht es einer zeitgemäßen Theorie der Selbstbildung Erwachsener nicht um eine Ablösung des Subjekts (vgl. Fuchs 1994, S.16), die für die Ausgestaltung einer funktionalen Differenzierung die Entwicklung einer sachlichen und neutralen Lernfähigkeit zum Gegenstand hat, sondern um die ganzheitliche Entwicklung des Menschen.

Lernfähigkeit reicht allein nicht aus, denn sie beschreibt einen viel zu begrenzten kognitiven Sektor. Entscheidend wird der Wille (Lernwilligkeit), sich Veränderungen anzupassen und diese zielführend zu gestalten. Lernfähigkeit und Lernwilligkeit ergeben zusammen ein notwendiges Lernpotential (vgl. Sarges 2001, S. 6). Aus diesem Lernpotential kann sich eine Flexibilität ergeben, die kognitive, affektive und emotionale Elemente verbindet. Lernen bezeichnet damit eine Dauerbereitschaft, bei der das Gelehrte wiederum Grundlage des weiteren Lernens wird – ein Zweck, der die Bildungsbereiche bis in den tertiären Sektor verbindet.

3 Spielräume der Selbstbildung: Synergetisches Feld der Erwachsenenpädagogik

Ein Beobachter unterscheidet die Welt nach Bezeichnetem und Nicht-Bezeichnetem und konstruiert sich die Welt vom „Innen und Außen“ her. Die Pädagogik als Wissenschaft beschäftigt sich in ihrer systemischen Ausrichtung damit, wie außenstehende Beobachter der 3. Ordnung solche Unterschiede vollziehen. So beabsichtigt Treml (2000, S.7) in seiner „Allgemeinen Pädagogik“, „(...) Erziehung zu beobachten und nicht Beobachter, die Erziehung beobachten, oder Beobachter, die Beobachter beobachten, die Erziehung beobachten.“ Mithilfe einer Theorie werden Unterscheidungen kontrolliert eingeführt und Systeme im denkerischen „Außen“ konstruiert. In der systemtheoretisch geprägten erwachsenenpädagogischen Debatte findet dafür mehr und mehr der Wechsel von einem transitiven Denken zu einer intransitiven Pädagogik statt, denn „selbst gelernt hält besser“ (Arnold 2010a, S.289).

Pädagogik kann in diesem Sinne als eine „zulassende Pädagogik“ verstanden werden, die den mutigen Schritt in ein intransitives Denken wagt. Systemisches Denken ist dann ein intransitives Denken, wenn es beobachtet und Formen des Selbstausdrucks sowie Wirkungen beschreibt. Die kausal-linearen Interventionen erhalten dabei einen neuen Stellenwert, da sich dieses Denken um neue Sicht- und Ausdrucksweisen bemüht. Diesem Bemühen ist gewissermaßen das Objekt abhandengekommen, da nicht länger vom Lernen gesprochen werden kann, bei dem Lehrende handeln, um die Lernenden zu verändern. Vielmehr beschreibt eine intransitive Pädagogik einen Prozess, in dem das beobachtende und das beurteilende Subjekt sich selbst verändern.

Diese intransitive Pädagogik stellt einen Wechsel der „Lernkultur“ für eine Kompetenzentwicklung Erwachsener in den Mittelpunkt, den Erpenbeck (2000, S.87) als einen Übergang zu einer synergetischen Pädagogik beschreibt, welche die Entwick-

lung von Dispositionen für ein selbstorganisiertes Handeln unterstützt. Der Begriff der Synergetik bringt hier zum Ausdruck, dass die Erwachsenenpädagogik verschiedene Wechselwirkungen von Systemelementen in den Blick nimmt, um Ordnungselemente für „Ordnungsübergänge“ (Schiepek u. a. 2000, S.170) als Ausgangspunkt für Selbstorganisationsprozesse gestalten und diese begleiten zu können. Eine solche Pädagogik bietet hier Anknüpfungspunkte um „die überholte Spaltung von Gefühl und Ratio“ (Burow 1992, S.10) zu überwinden und im Sinne eines personenzentrierten Verständnisses die Konstruktion der inneren Wirklichkeit von Erwachsenen als „Synergy and Love“ (Burow 1992, S.10) zu unterstützen. Dieses Synergy and Love kann im Verständnis einer Selbstbildung so verstanden werden, dass ein Erwachsener sich selbst seinem Spiegelbild aussetzt und wie Wilber (2008, S.162) es formuliert, sich „mit einem Selbstbild identifiziert. Es schließt die kindlichen, emotionalen, rationalen wie auch irrationalen Aspekte (...) ein.“

Es können hier Formen der Erwachsenenbildung entwickelt werden, die Elemente der Selbstbestimmung und der Selbstbefreiung in Lehr-Lern-Prozessen ermöglichen (vgl. Arnold 2002, S.36) und Erwachsene dabei unterstützen, mit der „gesellschaftlichen Modernisierung“ (vgl. Forneck/Wiesner/Zeuner 2006) schrittzuhalten, indem sie „Fremd-Bestimmung selbst gestalten“ (Bammé 2006, S.186). Es bedarf hier der Förderung eines veränderten Erlebens durch erwachsenenpädagogische Prozesse, wie es die Einsichten einer systemischen Veränderungsforschung (vgl. Arnold 2010b, S. 2 ff.) nahelegen. Eine Theorie der Selbstbildung Erwachsener könnte die Dimensionen stärker in den Blick nehmen, die eine Gestaltung eines synergetischen Feldes für die Lernenden und Lehrenden fokussieren. Diese können zur ganzheitlichen Entwicklung des Menschen beitragen, da Veränderung immer auch Selbstveränderung ist (vgl. Arnold 2011) und die Kompetenz einschließt, sich elegant und resonant durch und mit diesen Veränderungen zu bewegen.

Ein wichtiger Ausgangspunkt für die Gestaltung pädagogischer Prozesse ist die Sprachdimension, in der sich Lernende und Lehrende bewegen, denn es werden Begriffe verwandt, ohne zu klären, woher diese Begriffe im jeweiligen Verständnis kommen und welche Bedeutung sie haben. Begriffe erzeugen nämlich Unterscheidungen, die häufig routiniert und unbemerkt getroffen werden und der Ursprung für Missverständnisse sind. In erwachsenenpädagogischen Prozessen ist es daher hilfreich, stärker die Unterscheidungen, die diese Begriffe stiften, zu betrachten als die Begriffe selbst.

In einer **reformpädagogischen Dimension** geht es darum, eine Pädagogik zu entwickeln, die das erzieherische und didaktische Wissen in Form von Handeln derart bündelt, dass eine wertschätzende Begleitung, Beziehungsgestaltung und ein Selbstwirksamkeitserleben möglich sind, da ein erwachsener Lerner die Fülle seiner Möglichkeiten bereits in sich trägt. Es sind die Erfahrungen, die in jedem Augenblick bei jedem ihren Ausdruck finden. Sie leiten das Denken, Fühlen und Handeln.

In diesen Erfahrungen sind wir nicht „unter uns“, in ihnen artikulieren sich vielmehr die anderen bzw. das andere. Es ist dieses andere, um dessen reflexive Aneignung es

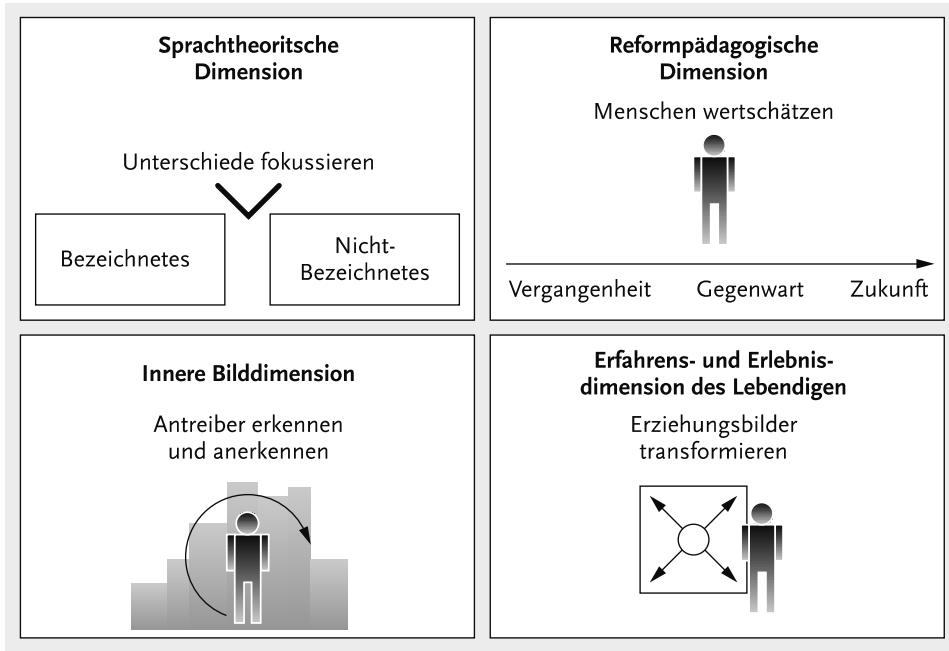


Abb. 1: Synergetisches Feld für eine Theorie der Selbstbildung (Quelle: Eigene Darstellung)

einem synergetischen Feld der Erwachsenenpädagogik in besonderer Weise geht. „Bildung“ ist für sie wahrhaft die Befreiung des Menschen „zu sich selbst“ (sensu Humboldt), in einem allerdings sehr viel konkreteren Sinne, da sie den Einzelnen bei dem Bemühen begleitet, sich von den Festlegungen seiner frühen Bindungserlebnisse sowie Kränkungserfahrungen, inneren Bildern und Antreiberbotschaften zu befreien. Die synergetische Pädagogik ist wie die Antipädagogik oder die Psychoanalytische Pädagogik darauf aus, Wiederholungen und Rekonstellierungen vermeiden zu helfen – durch systemische Methoden sowie Selbstführungs- oder gar Selbstcoachingtechniken. Dies ist die innere Bilddimension.

Entsprechend dieser Annahmen benötigt ein synergetisches Feld der Erwachsenenpädagogik noch eine **Erfahrungs- bzw. Erlebensdimension des Lebendigen**. „Der Mensch ist ein Erfahrungstier“ (Foucault 1996). Diese Formel von Michel Foucault bedeutet aber auch, dass das, was Erfahrung zusammengefügt hat, die Einsicht allein oft nicht trennen kann. Aus diesem Grunde ist die Pädagogik als eine Veränderungswissenschaft auf die gezielte Nutzung der Kraft des Erlebens verwiesen. Pädagogen wie Lernenden kann es helfen zu spüren, was sie selbst erzieherisch geprägt und bewegt hat, um diese im Inneren wirksamen Festlegungen wirklich hinter sich lassen zu können. Nachhaltige Erziehung ist deshalb ohne eine Transformation der tief verankerten Erziehungsbilder von Eltern, Lehrenden oder Ratgebern als gesellschaftliche Praxis kaum möglich.

4 Trennung überwinden: Pädagogische Grundannahmen zu Bildung und Selbstbildung als Einheit einer Differenz

Teil der pädagogischen Reflexionskultur ist es, von Theorien, Didaktiken, Modellen, Konzepten und Methoden zu sprechen. Damit einhergehend bestimmt die Erkenntnis den Diskurs des dahinterstehenden Technologiedefizits der Pädagogik. Es gibt keinen generellen pädagogischen oder psychologischen Ansatz, der ein bestimmtes Weltbild begründet (vgl. Juul 2009, S.13). Vielmehr scheint es fruchtbar zu sein, eine Pädagogik zu begründen, die innerhalb der sich widersprechenden Argumente die synergetischen Effekte in den Blick nimmt. Die Synergetik könnte hier als Zauberwort verstanden werden, „doch – die Geschichte vom Zauberlehrling zeigt es – ist auch Zauberei eine Kunst, die gelernt sein will“ (Fuchs 2011, S. 8).

Von dem grundsätzlichen Widerspruch der Ansätze ausgehend, kann gefragt werden, wie sich in pädagogischen Kontexten aus dem Spannungsfeld eines transitiven und intransitiven Verständnisses Bildung und Selbstbildung fassen lassen, da die pädagogische Realität häufig durch den Alltag und die Routinen bestimmt wird und weniger durch die Modelle und Konzepte (vgl. Dewe 1996, S. 119 ff.). Eine Pädagogik als Theorie der Selbstbildung Erwachsener kann diesen kontrafaktischen Umstand berücksichtigen und metafaktisch „in die optimierende Gestaltung des Lernprozesses“ (Arnold/Prescher 2011, S. 89) integrieren. Der Widerspruch aus Lehren und Lernen, Vermitteln und Aneignen, Führen und Selbstdäigkeit (vgl. Arnold 2003, S. 54) bleibt in der Diskussion eine „Einheit einer Differenz“ (Luhmann 2005, S. 63).

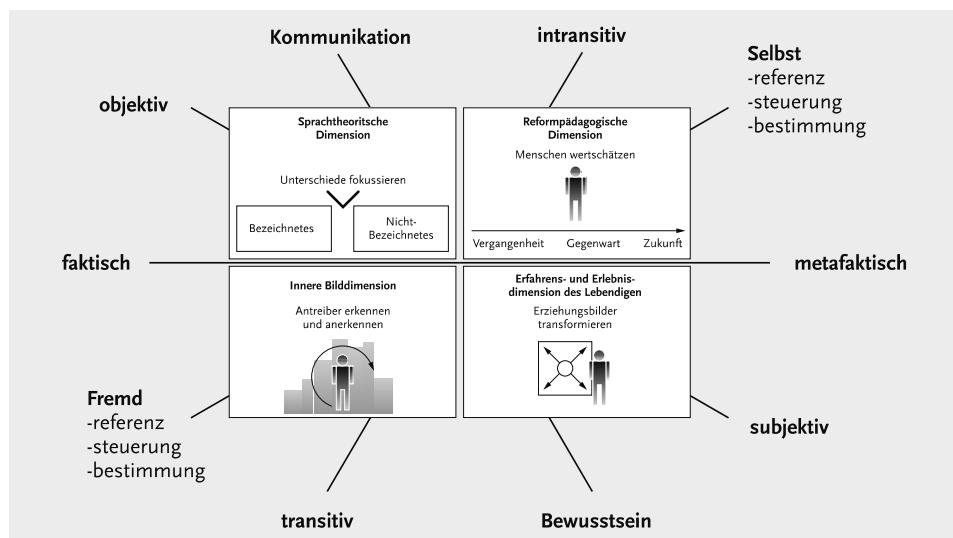


Abb. 2: Bildung und Selbstbildung als Einheit einer Differenz (Quelle: Eigene Darstellung)

Eine Theorie der Selbstbildung rückt im Sinne dieser Erkenntnis nicht mehr den sich ändernden oder zu verändernden Kontext in den Mittelpunkt, sondern lenkt die Be-

trachtung auf die Frage, wie die Lehrenden und Lernenden selbst zu ihren Beobachtungen und Beurteilungen kommen, denen sie vielfach treu zu bleiben versuchen. Dies hat einerseits eine Abkehr von der „Gestaltbarkeitsanmaßung“ im pädagogischen Denken sowie eine stärkere Betonung der Selbststeuerung des Subjektes zur Folge. Andererseits setzt diese Selbststeuerung innerhalb von Lernprozessen keine absolute Freiheit voraus, sondern eröffnet die Möglichkeit der Definition klarer Rahmenbedingungen. Der einzelne Lerner wird zum Referenzpunkt seines eigenen Lernens, da die Selbststeuerung den Weg beschreibt, auf dem die Lernenden lernen. Eine Theorie der Selbstbildung verbietet damit keine Zielsetzungen, sondern entfaltet vielmehr den Rahmen, innerhalb dessen selbstgesteuertes Lernen als eigenverantwortliches Handeln, als „Kompetenzentwicklung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung“ (Langemeyer 2005) mit Unterstützung der Lehrenden als Prozessexperten erreicht werden kann.

Die „Pädagogik denkt transitiv“ (Kamper/Wulf 1987, S.103), ist aber künftig selbst stärker als eine intransitive Wissenschaft zu gestalten und zu begreifen – ein Anliegen, welches hier abschließend nur grob markiert werden kann. Das Intransitive ist das, was sich der Intervention und Vermittlung entzieht, im Intransitiven sind die pädagogischen Akteure zugleich das Objekt der Veränderung – dies ist die Spur, welche eine systemische Veränderungstheorie zu legen vermag. „Die Wirklichkeit wird kritisch als sich verändernd und als veränderbar angenommen. Menschen sind keine Objekte mehr, sondern handelnde Subjekte. (...) Transitiv-kritisches Bewusstsein zeichnet sich aus durch die Tiefe der Probleminterpretation, ein Vermeiden vorgefasster Meinungen bei der Problemanalyse, ein Ersetzen magischer Erklärungen durch kausale Prinzipien, eine Offenheit für ständige Reflexion und eine Überprüfung bzw. auffällige Revision der Reflexionsergebnisse“ (Stauffer 2007, S.13).

Die sich dahinter verbergende Grundidee einer professionellen Wertebasis beinhaltet eine berufsethische Maßgabe, die zugleich verdeutlicht, dass ein systemisch-konstruktivistisches Denken die Pädagogik nicht zu einem solipsistischen Kurzschluss verführt, sondern zu einer wahrhaft sozialwissenschaftlichen Begründung, sind pädagogische Situationen doch stets sozial konstruiert, ebenso wie die Begriffe, mit denen wir sie bezeichnen. Neben der individuellen Viabilität ist deshalb, im Anschluss an das Konzept des Sozialen Konstruktionismus (vgl. Gergen/Gergen 2009), die soziale Viabilität ihrer Beschreibungen, Inszenierungen und Wirkungen sowie Wirkungsbeobachtungen von grundlegender Bedeutung.

So kann festgehalten werden, dass Bildung und Erziehung veränderbar sind, doch ist diese Veränderung eine Selbstveränderung, eine Veränderung der Unterscheidungs- und Bezeichnungsroutinen, bei der sich die Professionals von allem lösen, was nicht zu halten vermag, was es verspricht. Dabei entsteht das Bild einer intransitiven Pädagogik, die sich als Lebenslauf- und Veränderungswissenschaft versteht und mit Such statt mit Findebegriffen zu Werke geht. Das Intransitive bezeichnet dabei einen Gegenstand, der sich – zu großen Teilen – ohne die Einwirkungen eines direkten Agenten als Form des Umgangs mit Ungesichertheit entwickelt.

Bei diesem Shift soll es um eine Denkrichtung gehen, die markiert, dass es sich weniger um einen Modus des pädagogischen Handelns dreht, sondern stärker um Formen des Zulassens. Dieses Zulassen lebt von einer Toleranz der anderen Wirklichkeitskonstruktionen und einer Intoleranz gegenüber entsprechenden Intoleranzen, wie Lenzen (1991, S.123) es beschreibt. Das Zulassen steht damit für die Übernahme der Verantwortung für die eigenen Konstruktionen, dafür, dass die scheinbar vorgegebene Verantwortung nicht mehr bei den anderen gesucht wird. Der Bildungsanspruch erfährt so eine Akzentverlagerung im „pädagogischen Grundgedankengang“ (Benner 1987, S.17), der die Reflexion der inneren und äußeren Systemiken sowie den lösungs- und lebensstiftenden Umgang mit diesen in den Mittelpunkt rückt.

Literatur

- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2000):** Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, Erika M. (Hg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart, S. 257–283
- Arnold, Rolf (2011):** Irritationslernen – Eine systemische Strategie des Capacitybuilding. In: Arnold, Rolf (Hg.): Veränderung durch Selbstveränderung: Impulse für das Changemanagement. Baltmannsweiler, S. 159–170
- Arnold, Rolf (2010a):** Selbstbildung oder: wer kann ich werden und wenn ja wie? Baltmannsweiler
- Arnold, Rolf (2010b):** Systemische Berufsbildung. Baltmannsweiler
- Arnold, Rolf (2003):** Konstruktivismus und Erwachsenenbildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2003/3, S. 51–61
- Arnold, Rolf/Prescher, Thomas (2011):** Emergenz der Emotion in pädagogischen Interaktionen: Grundlinien einer transformativen Erlebenspädagogik. In: zdg – Zeitschrift Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 2011/1, S. 88–111
- Arnold, Rolf/Siebert, Horst (2003):** Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. 4. Auflage. Baltmannsweiler.
- Arnold, Margret (2002):** Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess. München
- Bammé, Arno (2006):** Fremdbestimmung selbst gestalten. Postmoderne Ambivalenzen entgrenzten Lernens und Arbeitens. In: Forneck, Hermann J./Wiesner, Gisela/Zeuner, Christine (Hg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Baltmannsweiler, S. 186–201
- Benner, Dietrich. (1987).** Allgemeine Pädagogik: eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim
- Bly, Robert (1996):** Die kindliche Gesellschaft. München

- Brandenburg, Uwe/Domschke, Jörg-Peter (2007):** Die Zukunft sieht alt aus: Herausforderungen des demografischen Wandels für das Personalmanagement. Wiesbaden
- Burow, Axel (1992):** Auf dem Weg zu einer Personenzentrierten Didaktik – Abschied von den Vorturn- und Feiertagsdidaktiken? In: Buddrus, Volker (Hg.): Die „verborgenen“ Gefühle in der Pädagogik. Impulse und Beispiele aus der humanistischen Pädagogik zur Wiederbelebung der Gefühle. Baltmannsweiler, S.186–212 (www.uni-koblenz.de/~dkwitsch/ep1/AXEL%20BUROW.pdf; 15.03.2011)
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960):** Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. 4. Empfehlung des Deutschen Ausschusses, Stuttgart
- Dewe, Bernd (1996):** Beratung. In: Krüger, Heinz Hermann/Welsper, Werner (Hg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage. Opladen, S. 119–130
- Erpenbeck, John (2000):** Erwachsenenlernen als Wissens- und Kompetenzmanagement. In: Nuissl, Ekkehard u. a. (Hg.): Literatur- und Forschungsbericht Weiterbildung. Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift 2000/45, S. 84–97
- Forneck, Hermann J./Wiesner, Gisela/Zeuner, Christine (Hg.) (2006):** Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Baltmannsweiler
- Foucault, Michel (1996):** Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Frankfurt am Main
- Fuchs, Peter (1994):** Der Mensch – das Medium der Gesellschaft. In: Fuchs, Peter/Göbel, Andreas (Hg.): Der Mensch – das Medium der Gesellschaft. Frankfurt am Main, S. 15–39
- Fuchs, Max (2011):** Was soll's? Was Kooperationen versprechen. In: Kultur macht Schule in Hessen. Konzepte, Informationen, Beispiele zur Kooperation von non-formaler mit formaler Bildung. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V., S. 8
- Gergen, Kenneth/Gergen, Mary (2009):** Einführung in den sozialen Konstruktionismus. Heidelberg
- Hellwig, Silke (2008):** Zur Vereinbarkeit von Competency-Based Training (CBT) und Berufsprinzip: Konzepte der Berufsbildung im Vergleich. Wiesbaden
- Hölderlin, Friedrich (1993):** Hyperion. Kehl
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2008):** Didaktische Modelle, 5. Auflage. Berlin
- Juul, Jesper (2009):** Was Familien trägt. Werte in Erziehung und Partnerschaft. 3. Auflage. Weinheim
- Kamper, Dietmar/Wulf, Christoph (1987):** Die Sterbende Zeit: zwanzig Diagnosen. Darmstadt
- Langemeyer, Ines (2005):** Kompetenzentwicklung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung: arbeitsprozessintegriertes Lernen in der Fachinformatik: eine Fallstudie. Münster
- Lempp, Reinhart (2003):** Das Kind im Menschen. Über Nebenrealitäten und Regression – oder: Warum wir nie erwachsen werden. Stuttgart
- Lenzen, Dieter (2002):** Das Verschwinden des Erwachsenen: Kindheit als Erlösung. In: Wulf, Christoph/Kamper, Dietmar (Hg.): Logik und Leidenschaft. Berlin, S. 351–359

- Lenzen, Dieter (1991):** Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis. Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft. In: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim, S. 109–125
- Luhmann, Niklas (1997):** Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main, S. 11–29
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhardt (1999):** Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main
- Luhmann, Niklas (2005):** Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. 2. Auflage. Wiesbaden
- Meylan, Jean-Pierre (1988):** Lernbereitschaft und Lernfähigkeit zwischen Schule und Beruf. Bonn
- Miller, Alice (1983):** Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst. 26. Auflage. Frankfurt am Main
- Ridder, Hans-Gerd (2001):** Strategisches Personalmanagement – Mitarbeiterführung, Integration und Wandel aus ressourcenorientierter Perspektive. Landsberg/Lech
- Roth, Gerhard (2001):** Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt am Main
- Sarges, Werner (2001):** Die Assessment Center-Methode – Herkunft, Kritik und Weiterentwicklungen, in: Sarges, Werner (Hg.), Weiterentwicklung der Assessment Center-Methode. Göttingen, S. 1–24
- Schiepek, Günter u. a. (2000):** Synergetik für die Praxis. Therapie als Anregung selbstorganisierter Prozesse. In: System Familie, 2000/13, S. 169–177
- Simon, Fritz B. (1993):** Unterschiede, die Unterschiede machen. Klinische Epistemologie: Grundfragen einer systemischen Psychiatrie und Psychosomatik. Frankfurt am Main
- Smykalla, Sandra (2007):** Die Entgrenzung von Bildung – Ambivalenzen im Feld genderorientierter Weiterbildung. In: Schellack, Antje/Große, Stefanie (Hg.): Bildungswege: Aufgaben für die Wissenschaft – Herausforderungen für die Politik. Münster, S. 157–180
- Stauffer, Martin (2007):** Pädagogik zwischen Idealisierung und Ignoranz: eine Kritik der Theorie, Praxis und Rezeption Paulo Freires. Frankfurt am Main
- Teese, Richard (2011):** Generations of advantage and generations of disadvantage: equity versus excellence in Australian higher education. In: Eckert, Thomas/Hippel, Aiga von/Petraß, Manuela/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hg.): Bildung der Generation. Wiesbaden, S. 277–286
- Treml, Alfred K. (2000):** Allgemeine Pädagogik: Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart
- Wiesner, Gisela/Wolter, Andrä (2005):** Einleitung. In: Wiesner, Gisela/Wolter, Andrä (Hg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen, Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim, S. 7–44
- Wilber, Ken (2008):** Wege zum Selbst. Östliche und westliche Ansätze zu persönlichem Wachstum. 2. Auflage. München

EMPIRISCHE SPIELRÄUME

Zahlen und Texte

KLAUS HARNEY

Zählbarkeit

Für die Sozial- und Erziehungswissenschaften sind Zahlen Texte schon im Zuge der Entscheidung darüber, sie in sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kon-Texten zu verwenden. Der besondere Charakter von Zahlen besteht paradoxe Weise nicht in der Quantifizierung selbst – weshalb auch die Differenzierung zwischen qualitativer und quantitativer Forschung nicht wirklich orientiert –, sie besteht vielmehr in der Form, die die Quantifizierung in *Texten* annimmt.

In Texten kommt Zahlen die Funktion zu, Objekte auf kategoriale Hinsichten festzulegen und sie dadurchzähl- und algorithmisierbar zu machen. Schon die Rede von *einem* Schüler enthält diese Operation: Sie setzt voraus, dass unbestimmte n Schüler möglich sind – selbst für den Fall, dass es tatsächlich nur einen Schüler geben sollte. Sie setzt ferner voraus, dass Personen, an die die Verwendung des Begriffs adressiert ist, den Begriff Schüler verstehen: was der Unterstellung gleichkommt, dass sie Objekte als Schüler so identifizieren können wie man selbst in der Eigenschaft desjenigen, der die Kategorie textlich einsetzt.

Zahlen in Texten sind also von der Kategorienbildung selber nicht zu trennen: Zählbarkeit ist in der Bildung von Kategorien angelegt. Kategorien sind die Hinsichten, im Hinblick auf die Objekte wie Personen, Kinder, Schüler etc. *als* gleich unterstellt und behandelt werden. Insofern weist die Anwendung von Kategorien auf Objekte diesen die Eigenschaft ihrer Zählbarkeit zu.

In der Bildungs- und Sozialforschung kann man deshalb auch nicht sofort zählen. Man braucht dazu objektgebundene Kategorien, die gezählt werden können und das jeweilige Objekt dadurch unter die Vorherrschaft der Gleichbehandelbarkeit mit anderen Objekten stellen. Unter kategorialen Gesichtspunkten treten diese Objekte als Einheit auf: Wenn Schüler gezählt werden, sind sie nur Schüler – nichts anderes. *Als Schüler* ist ihre Unterscheidbarkeit unter qualitativen Gesichtspunkten nicht mehr gegeben. Nach innen hin ist sie kontext- und eigenschaftslos bzw. auf Zählbarkeit eingeschränkt. Kontextualisierungen und Attribute, die den Schüler *als Fall* qualifizieren und ihn damit aus der Zählbarkeit herausnehmen, treten in den Hintergrund. Von ihnen wird abgesehen. Paradoxe Weise wird aber genau diese Eigenschaft wiederum

für *qualifizierende* Praktiken der Kategorienbildung, also für Operationen benötigt, die letztlich nicht für die quantitative, sondern für die qualitative Forschung typisch sind. Die Aussage gilt generell. Sie wird am Prinzip der Kovarianz und der auf ihr basierenden Faktorenanalyse illustriert. Innerhalb von Faktoren- und Regressionsanalysen ist die Kovariation von Merkmalen die Basisprämissen für die Zuweisung von Kategorien.

Wenn dieselben Schüler in Deutsch und Englisch einen Test schreiben, dann streuen in den jeweils beiden Testfällen die jeweiligen individuellen Werte um den Mittelwert. Da jeder Schüler mit seiner Note einen Abweichungswert vom Mittelwert erzielt, kann man aus den Abweichungen wiederum einen Mittelwert bilden (Varianz). Wenn jetzt die Noten in die gleiche Richtung variieren, heißt das: Wer in Deutsch erfolgreich ist, ist das tendenziell auch in Englisch und umgekehrt. Es ergibt sich dann die Kovarianz zwischen den Variablen Deutsch und Englisch.

Die Kovarianz bindet einen Teil der Varianz der Variablenwerte (Noten) in Deutsch und Englisch bzw. klärt diese auf. Man kann auf ihrer Grundlage richtungsbezogene Regressionsanalysen durchführen, wobei die Richtung von Englisch nach Deutsch (oder umgekehrt) vorher festgelegt werden muss. Man kann dann z. B. berechnen wie viel Varianz der Englischnote durch die Varianz der Deutschnote aufgeklärt wird (oder umgekehrt). Der unaufgeklärt bleibende Anteil z. B. der Englischnote bleibt als Residuum zurück. Er gilt als der vom Erfolg in Deutsch unabhängige Anteil des Englischerfolgs. In beiden Fällen werden die Objekte unter dem Aspekt des Testscores gleich behandelt. Die Kovarianz selbst ist nichts anderes als algorithmisch vorangestrebte Zählbarkeit. Für sie ist die Frage, welche Variablen aufeinander bezogen werden, nicht nur gleich-gültig, sondern die Voraussetzung für die Einsetzung qualifizierender Kategorien. Gerade dadurch dass die Kovariation selbst qualitativ leer ist, verlangt sie nach einer interpretativen Rahmung, die ihr im Text-Kontext, in dem sie auftritt, Sinn und Bedeutung verschafft. Im Fall der Regression von Deutsch auf Englisch würde man nach einem Merkmal suchen, das in der Beherrschung von Deutsch enthalten ist und damit diejenige von Englisch unterstützt.

Zähl- und Algorithmisierbarkeit nehmen *im Textzusammenhang* Bedeutung an, also dann, wenn mit dem Text der Kon-Text der Bedeutungen, ihrer Sinn- und sozialen Regelhaftigkeit der leeren Zahl vor- und nachgelagert sind. Die Vor- und Nachlagerung des Kon-Textes präsortiert die Zuweisbarkeit von Kategorien. Die Auswertung ist die Brücke zwischen Zahl und Text.

Das Auswertungsprozedere läuft auf die Kontextualisierung der textlichen Quellen hinaus. Im Rahmen der Text-/Kontext-Beziehung, die hergestellt wird, wird Wesentliches von Unwesentlichem getrennt. Es werden durch Kategorien gebildete Rahmen eingesetzt, die diese Trennung ermöglichen. Für die quantitative Forschung werden dagegen Abweichungen von einem gefundenen Zusammenhang entweder als Messfehler auf Zufallsschwankungen (die es immer gibt) zurückgeführt *und dadurch interpretiert*, oder sie gelten als Residuum, also als durch statistisch aufgeklärte Zusammenhänge zurückgelassene Restgrößen, deren Werte durch den Einfluss von Va-

riablen zustande kommen, die man in eine Analyse nicht oder noch nicht einbezogen hat.

Die Rekonstruktion latenter Variablen (siehe dazu im Folgenden die ebenfalls auf dem Kovarianzprinzip aufbauende Faktorenanalyse) wird in qualitativen Analysen durch das Herauslesen von Kategorien (Ordnungsmuster, Orientierungsrahmen, s. u.) aus dokumentierten Äußerungen geleistet. Aussagen von Personen vom Einfluss bestimmter Variablen zu befreien, ist dagegen nicht möglich. Dokumentierbare Aussagen in Interviews etc. treten immer gerahmt und kontextualisiert auf. Varianz und Kovarianz kann im qualitativen Fall nur durch Situations-, Kontext- und Akteurvergleichen entsprochen werden. Z. B. gleiche Akteure in gleichen Kontexten äußern sich auf gleiche Weise, andere Akteure in ebenfalls den gleichen Kontexten dagegen auf andere Weise. Der Kontexteinfluss ist in diesem Fall aus den Äußerungen der Akteure herausgenommen, sodass er diesen erklären kann.

Auch für die quantifizierende Vorgehensweise sind Antworten auf ein standardisiertes Befragungsinstrument *ein Fall*. Auch für sie erschließt sich die Frage, wie der in einer solchen Befragung als Quelle vertretene Fall möglich geworden ist. Der Unterschied liegt in der Art der Beobachtung. Der Freiheitsspielraum von Akteuren, sich zu äußern, wird von vornherein reduziert: indem nämlich Items und an Items gebundene Antwortskalen („Ja/Nein“ oder „Stimme zu/Stimme teilweise zu/Stimme nicht zu“ etc.) den Antwortraum festlegen. Erst der gruppierte Antwortgeber ist ein Antwortgeber, von dem die quantifizierende Auswertung ausgehen kann. Insofern ermöglicht die Auszählung den ständigen Wechsel wie auch die Überkreuzung der Antwortgeber: Mal antworten Frauen, mal Männer, mal Schüler, mal Jüngere, mal Ältere etc., mal jüngere Schüler etc. Wer antworten soll, kann im Rahmen erhobener Daten ständig neu entschieden und variiert werden. Vorher – im Rahmen des Untersuchungsdesigns – ist es möglich und ratsam, den Umfang der möglichen Antwortgeber und der Antwortgeberspezifischen Überkreuzungsmöglichkeiten grundsätzlich ins Auge zu fassen und mit der Festlegung der Zahl der Befragten wie auch der Gestaltung des Erhebungsinstruments zu verknüpfen.

Mit der Auszählbarkeit von Antworten kommen Häufigkeiten, Prozentanteile und die Werte von Kennziffern als Informationslieferanten ins Spiel. Der *Text* einer Tabelle mit Häufigkeiten muss aus der Tabelle erst herausgelesen werden. Dies geschieht, indem durch den Vergleich und durch die Gruppierung von Häufigkeiten an Zahlen ablesbare Größenordnungen den Rückschluss auf variablengebundene Zusammenhänge ermöglichen. Ist ein solcher Rückschluss möglich, können Zahlenwerte qualitative Bedeutung annehmen und textlich verwertet werden – was dann auf die Kontextualisierung und Rahmung der (beim quantifizierenden Vorgehen eben in der Form der angekreuzten Antworten) gemachten Beobachtungen durch den Text hinausläuft.

Qualitätsmanagement zwischen Organisations- und Akteurwirklichkeit

Die hier zur Illustration der Quantifizierungsthematik herangezogene Faktorenanalyse entstammt einer Untersuchung von Harney und Koch (2003). Die Untersuchung

richtet sich auf gruppenspezifische Muster der Wirklichkeitsverarbeitung von Akteuren. Es geht um die Frage, in welcher Weise Lehrer, Schüler und Betriebe bzw. Betriebsvertreter die für das Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen zentrale Dimension der Qualität rahmen, wenn man ihnen entsprechende Items aus dem allgemeinen gesellschaftlichen Qualitätsdiskurs (Hartz 2008a) vorlegt.

In die Organisation des Bildungs- und Weiterbildungssektors haben Verfahren des Qualitätsmanagements längst Einzug gehalten. Es gibt kaum einen Begriff, der im Bildungsdiskurs der letzten Jahre einen solchen Boom erlebt hat wie derjenige der ‚Qualität‘ in allen seinen Varianten (Qualitätssicherung, -entwicklung, -management, -evaluation, Schulqualität etc.) (vgl. Altrichter/Posch 1999; Ditton 2000). Qualität und Qualitätsmanagement zählen längst zu den Standardformeln, auf die nicht nur Unternehmen, sondern auch öffentliche Dienstleister dann zurückgreifen, wenn es um die Aufrechterhaltung der Anerkennung und Legitimität Stakeholdern (= am System beteiligten und interessierten Gruppen) gegenüber geht. Das Qualitätsmanagement gehört zur Formalstruktur einer Organisation. Formalstrukturen sind organisationsunpraktisch. Man kann sie nicht mimetisch in die Organisationspraxis übertragen (Rustemeyer 2009; Vogd 2009). Sie brauchen *in der Organisationswirklichkeit der Akteure (so wie sie von diesen erfahren und gedeutet wird und für diese besteht)* einen Ort, an dem sie als Interaktionspraxis gedeutet, auf Relevanz abgeklopft, partiell vergessen und genau dadurch erwartungswirksam werden. Das Qualitätsmanagement wird durch Akteure angeeignet und erhält im Kontext der für die Akteure *jeweils* bestehenden Organisationswirklichkeit Relevanz und Bedeutung. Akteure wie auch Organisationen stellen unterscheidbare soziale Aggregate dar. Die Organisation als soziales Aggregat aggregiert Organisationsmitglieder zu einem auf den Organisationszweck bezogenen Gefüge der Arbeitsteilung (Altrichter/Salzgeber 1995). Von Akteuren wird erwartet, dass sie ihre Entscheidungen *als* Organisationsentscheidungen verstehen und rechtfertigen (vgl. Schimank 2002). Die Organisation ist die Kommunikationsfläche, die Personen zu Akteuren macht und ihre Interaktionspraxis rahmt (vgl. Hartz 2008b; Harney/Fuhrmann 2008). Umgekehrt generieren Akteure im Medium ihrer Aneignung die Organisation im Sinne einer praktischen Wirklichkeit mit eigener Regelhaftigkeit und Fallgeschichte.

Für Strukturen des Wirklichkeitsaufbaus von Akteuren steht im Folgenden der Begriff des Ordnungsmusters. Ordnungsmuster sind Kategorien zur Bezeichnung des gruppenspezifischen Orientierungsrahmens (Bohnsack 2007). Die angesprochene Untersuchung quantifiziert Ordnungsmuster von Akteuren im Rahmen der Einführung des EFQM an Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen.

Ein weitreichendes und zugleich für das Management von Dienstleistungen bekanntes Qualitätsmanagementmodell stammt von der European Foundation for Quality Management (EFQM). Das Modell basiert auf den Kriterien des Malcolm Baldrige National Quality Award aus den USA und ist für europäische Verhältnisse adaptiert und optimiert worden. Das Modell umfasst Kriterien, durch die die *Prozesse* in einer Organisation einer systematischen Sichtung und Steuerung unterzogen werden sollen (EFQM 1999, S. 8)

Versuche mit Qualitätsmanagementsystemen wie dem des EFQM an beruflichen Schulen erfolgten auf der Grundlage von Modellversuchen zu Beginn des Jahrzehnts in Nordrhein-Westfalen, nachdem diese Schulen als sogenannte Berufskollegs eine neue gesetzliche Regelschulbezeichnung und insofern auch eine wichtige Neufassung ihrer rechtlichen Stellung erfahren hatten. Bundesweit bildet die Berufsschule als Teilzeitpflichtschule im Rahmen des dualen Ausbildungssystems den sozusagen historischen Nukleus eines umfassenden, vor allem seit den 60er-Jahren fortschreitenden Ausdifferenzierungsprozesses von beruflichen Schulangeboten (vgl. Wittmann 2009).

Ausgangspunkt der Illustration sind 2001 im Rahmen eines Qualitätsmanagementprojekts entstandene Befragungsergebnisse und auf ihrer Grundlage ausgewertete Daten zu den qualitätsbezogenen Aussagen der Akteure (Schüler/Lehrer/Betriebe) in sieben am Projekt beteiligten Berufskollegs.

Schüler, Ausbildungsbetriebe und Lehrer an acht Berufskollegs in NRW wurden einer Totalerhebung unterzogen. Die Fragebögen erfassten die Einschätzungen im Hinblick auf sämtliche für das Qualitätsmanagement wichtigen Prozess- und Leistungsbereiche der Berufskollegs. Die relative und absolute Zahl der Rückläufe betrug im Jahr 2000 für die Ausbildungsbetriebe 18,0 Prozent (N=619), für die Schüler 77,7 Prozent (N=9464) und die Lehrer 87,5 Prozent (N=545). Die entsprechenden Rückläufe betrugen bei den Ausbildungsbetrieben 21,7 Prozent (N=733), bei den Schülern 65,1 Prozent (N=9704) und bei Lehrern 73,1 Prozent (N=445). Der Erhebungsbogen für die Betriebe enthielt 33 Fragen, der Bogen der Schülerbefragung 61 Items. Den Lehrern der Berufskollegs wurde ein umfangreicherer und differenzierterer Fragenkatalog mit 182 Items zur Verfügung gestellt.

In die Erhebungsbögen wurden einerseits gruppenspezifische Fragen aufgenommen (z. B. bei den Lehrern Fragen zu Schulleitung und Arbeitszufriedenheit, bei den Betrieben Fragen zur Lernortkooperation, bei den Schülern Fragen zu den von ihnen präferierten Erwartungen an die Schule), andererseits wurden akteurunspezifische, d. h. für alle drei Gruppen *identische* Fragen gestellt (nach der Einschätzung der Schule, der Unterrichtsqualität, dem Informationsaustausch, etc.). Beispiele für die auf einer nach Zustimmung und Ablehnung gestuften Skala zu beantwortenden Items sind: „Die Qualität des Unterrichts im Berufskolleg ist sehr hoch“ usw. (aus dem Betriebsfragebogen); „Ich bin zufrieden mit der Qualität des Unterrichts“ usw. (aus dem Schülerfragebogen), „Meine Schulleitung dient für mich in ihrem Verhalten gegenüber den Mitarbeitern als Vorbild“ usw. (aus dem Lehrerfragebogen). Die Items wurden einer Faktorenanalyse unterzogen (Bortz 1999). Die Faktorenanalyse ist ein Verfahren, mit dessen Hilfe Variablen zu Dimensionen zusammengefasst werden. Man sieht solche Items in der Tabelle 1. Die Items werden durch die Faktorenanalyse zu zusammenhängenden Variablengruppen gebündelt.

Es wurden für jede Gruppe zwei Faktorenanalysen gerechnet. Im ersten Schritt ging es überhaupt um die Identifizierung von Items, die sich zur Zusammenhangsbildung eignen. Items, die sich mittels einer zur Exploration und statistischen Dimensionie-

rung durchgeführten Faktorenanalyse keiner Dimension bzw. keinem Ordnungsmuster zuweisen ließen, wurden ausgeschlossen (Ladung <0,5). Anschließend wurde mit einer reduzierten Itemanzahl (Schüler 40; Lehrer 11; Betriebe 29) eine erneute Faktorenanalyse gerechnet. Die aus ihr hervorgehenden Dimensionen mit den jeweils drei am höchsten ladenden Items sind in Tabelle 1 wiedergegeben.

Tab. 1: Akteure Schüler/Lehrer/Betriebe 2001¹

| Faktoren mit der höchsten Varianzaufklärung | Faktorladungen |
|--|----------------|
| Schülerbefragung | |
| <i>Professionelle Dienstleistungsqualität</i> | |
| Zufriedenheit mit Berufskolleg insgesamt | .73 |
| Berufskolleg gut | .73 |
| Zufriedenheit mit Unterrichtsqualität | .72 |
| Lehrerbefragung | |
| <i>Qualität der Schulleitung</i> | |
| Insgesamt zufrieden mit der Schulleitung | .79 |
| Berufliche Entwicklung von der Schulleitung unterstützt | .77 |
| Arbeit wird durch die Schulleitung unterstützt | .73 |
| Betriebsbefragung | |
| <i>Professionelle Dienstleistungsqualität</i> | |
| Zufriedenheit der Betriebe mit Leistungen des Berufskollegs | .79 |
| Qualität der Leistungen des Berufskollegs entspricht Erwartungen | .78 |
| Auszubildende gerne im Berufskolleg | .61 |

Die Faktorenanalyse ergab für die Schüler und Betriebe einen brauchbaren ersten Faktor „Dienstleistungsqualität“², der diejenigen Items zusammenfasst, die auf direkte und indirekte Weise mit der Anerkennung der Leistung der Berufskollegs zu tun ha-

-
- 1 Die drei höchst ladenden Variablen auf den jeweils am besten aufklärenden Faktoren werden angegeben. Die anderen Faktoren, die auch noch überdurchschnittlich Varianz aufklären – jedoch weiter hinten rangieren und deshalb hier nicht genannt sind, beziehen sich auf den Informationsaustausch und auf die schulische Ausstattung als Dimensionen, die sich sowohl bei den Schülern wie auch bei den Lehrern bilden lassen. Bei den Betrieben beziehen sie sich auf die Lernkooperation mit den Schulen und ebenfalls auf die schulische Ausstattung.
Die folgenden Ausführungen sind technischer Natur und werden im Text nicht erklärt: Faktoren mit einem Eigenwert $p \geq 2$ haben wir als Faktoren für die Modellbildung akzeptiert. Faktoren mit einem Eigenwert $p=1$ klären genauso viel Varianz auf wie durchschnittlich eine einzige Variable im Variablenset an Varianz aufklärt usw. Für die Stabilität der Faktorenstruktur sind die Abstände zwischen den Eigenwerten der ersten Faktoren von Bedeutung. Sie indizieren die ordnende Bedeutsamkeit der Faktoren im Verhältnis zueinander. Hier sind die Lehrer Spaltenreiter: Die Eigenwerte der ersten drei Faktoren betragen 22,8; 5,4 und 4,7. Bei den Schülern: 9,6, 5,4, 2,1. Bei den Betrieben: 8,6; 3,1; 1,7. Die KMO-Werte bei den Akteuren, die die partielle – sozusagen zu „Dimensionen“ hin ausrichtbare – Korrelierbarkeit der Variablen (d. h.: diese müssen wechselseitig auspartialisierbar sein) anzeigen und damit für deren faktorenanalytische Eignung wichtig sind, liegen bei $>0,880$ und sind damit zufriedenstellend.
 - 2 Der erste Faktor ist derjenige, der im Rahmen der Faktorenanalyse die Itemantworten am besten ordnet. Gemessen wird die Ordnungsleistung durch die Varianzaufklärung. Der jeweilige erste Faktor klärt an Varianz 19,1% bei den Schülern, 14,5% bei den Betrieben und 12,1% bei den Lehrern auf. Arbeitszufriedenheit stellt bei den Lehrern den zweiten Faktor dar mit einer Varianzaufklärung von 7,6%.

ben. Die Zuweisung der Kategorie „Dienstleistungsqualität“ unterlegt den Items einen sinnhaften, aus der Kovarianz mit dem Faktor nicht ableitbaren Zusammenhang. Die Kovarianz wie auch der Faktor selbst sind selbst leer. Erst durch eine interpretative Kategorienzuweisung wird der Faktor in den Text eingeordnet. Keinesfalls ergibt sich die Kategorie aus der Kovarianz selbst; vielmehr ist sie dem diskursiven Text-Kontext, nämlich dem Qualitätsdiskurs, entnommen.

Lehrer ordnen das Schulgeschehen primär nicht über die professionelle Dienstleistungsqualität, sondern über die Unterstützung, die sie von der Schulleitung und durch die organisatorischen Bedingungen des Schulbetriebs erfahren. Die Bedeutung dieser Ebene für das professionelle Selbstbewusstsein des Lehrpersonals wird in der neueren Schulforschung ausdrücklich bestätigt (Kuper 2002, S. 871). Im Erhebungsinstrument enthaltene Items zur Qualität der Dienstleistung werden von Lehrern nicht zusammenhängend, sondern in sozusagen atomisierter Weise beantwortet. Das Ausbleiben eines Ordnungsmusters im Sinne einer dimensionalen Kategorie heißt nicht, dass Lehrer keine strukturierte Qualitätsvorstellung für ihre Profession haben. Es bedeutet, dass man Strukturen eher in Untergruppen antrifft, also z. B. in Form gruppenspezifischen Profilanalysen aufzusuchen muss.³

Wenn Lehrer in der Unterstützung durch die Schulleitung ihr berufsgruppentypisches Professionsbewusstsein spiegeln, dann müssten Schulen mit einer relativ hohen Zahl von Schülern, die der Schule eine positive professionelle Dienstleistungsqualität zurechnen, über eine relativ große Zahl von Lehrern verfügen, die sich durch die Schulleitung unterstützt sehen – und umgekehrt. Wie man mithilfe einer Rangkorrelation ausrechnen kann, ist das der Fall.⁴

Man kann aus den Ergebnissen der Faktorenanalyse und aus der Rangkorrelation folgende Hypothese ableiten: Lehrer reagieren auf eine positiv eingeschätzte Schulleitung mit einer engagierten Arbeitsleistung, die ihrem jeweils individuellen Verständnis von Professionalität entspricht. Schüler erleben diese Arbeitsleistung dagegen nicht individuell, sondern im Rahmen eines für sie als Gruppe bestehenden Ordnungsmusters. Qualität ist für sie kollektiv definiert, für Lehrer dagegen individuell. Die Rangkorrelation deutet darauf hin, dass Schulen mit einem hohen Anteil an Lehrern, die sich von der Organisation unterstützt sehen, tendenziell Schulen mit einem ebenfalls ho-

3 Die ist mithilfe einer Clusteranalyse möglich. Eine solche Analyse fasst Personen (Objekte) nach dem Prinzip der Ähnlichkeit ihrer Antworten zusammen. Man könnte dann die Variablen, die die Dienstleistungsqualität betreffen, herausfiltern und überprüfen, inwieweit sich das professionelle Ordnungsbewußtsein in Profile und entsprechend unterscheidbare Lehrergruppen aufteilt.

4 Aus den hoch ladenden Variablen >0,5 wurden Summenscores für den ersten, zweiten etc. Faktor pro Akteur gebildet. Summenscores bestehen aus der Summe mehrerer Itemantworten pro Person. D. h.: Es werden die zu einem Faktor (= Dimension) gehörenden Antworten auf hoch ladende Items pro Person (Schüler, Lehrer) jeweils aufsummiert. Daraus kann man wiederum eine Gesamtsumme pro Schule bilden und die Schulen jeweils in eine Rangordnung für Schüler und in eine Rangordnung für Lehrer bringen. Es ergibt sich dann eine Rangordnung, mit der Schüler die Dienstleistungsqualität beurteilen und eine Rangordnung, in der Lehrer sich durch die Schule als Organisation unterstützt sehen. Dies ermöglichte dann die Berechnung von Korrelationen zwischen Rängen, die den Schulen für Dienstleistungsqualität (Schüler) und Organisationsunterstützung (Lehrer) jeweils zukommt. Auf diese Weise lassen sich die obigen Feststellungen treffen. Die Rangkorrelationen ist zwischen -1 und +1 normiert. Er liegt > 0,7.

hen Anteil an Schülern sind, die sich zur professionellen Dienstleistungsqualität positiv äußern (Künsting/Billich/Lipowsky 2009).

Der Qualitätsbegriff des Qualitätsmanagements erfährt eine akteurspezifisch unterschiedliche Wirklichkeitsverarbeitung. Vor allem die professionelle Dimension ist im Qualitätskonzept von Lehrern nicht enthalten (vgl. Kuper 2009; Tacke 2004; Baumert/Kunter 2006). Sie dringt dorthin nicht vor (vgl. Hartz/Schrader 2009). Mit dem Qualitätsmanagement *für Lehrer* wird etwas anderes gemanagt als für *Schüler*, also für sozusagen die Ebene der „Kunden“.

Die quantitative und die qualitative Form als trade off

Personen, die auf geschlossene Items antworten, indem sie einen Skalenpunkt ankreuzen, werden dadurchzähl- und gleichbehandelbar. Akteure liefern, auch wenn sie nur Skalenpunkte ankreuzen, ein *Dokument* ab, dessen Dokumenteigenschaften für eine Struktur stehen (Bohnsack 2007). Der Zusammenhang, also die erfolgreiche Bildung von Dimensionen, wird zunächst rein statistisch – durch Faktoren – hergestellt. Aufgabe der Auswertung ist es dann, den gefundenen Faktoren einen *Namen* zu geben. Dies aber ist keine statische Prozedur mehr, sondern eine interpretative Verdichtung der unter einem Faktor versammelten Items zu einer Kategorie: nämlich „Dienstleistungsqualität“. Die Kategorie kodiert die in ihr enthaltenen einzelnen Aussagen – also die Items – *als* Ausprägungen der Dimension. Insofern stellen – wie beim qualitativen Vorgehen auch – Dimensionen jeweils aus einzelnen Variablen aggregierte Variablen dar, die sich entweder in konkreten Aussagen (qualitativ) oder in Skalenwerten von Items (quantitativ) ausprägen. Der Unterschied zu den Quellen der qualitativen Forschung besteht nun darin, dass die Freiheitsgrade der Fragen (gleich Items) und die Freiheitsgrade der Antworten (gleich Punkte auf einer Skala) extrem eingeschränkt sind. Das Bedeutungsspektrum der Items wird durch das Nadelöhr der Zuordnung zu Skalenpunkten gepresst. Dafür kann man dann Zählen und Algorithmisieren, also von vornherein mit Häufigkeiten arbeiten und diese durch Auswertungsstrategien immer wieder neu relationieren. Es geht also um die Frage, was Personen unter den Bedingungen geschlossener Antwortformate „sagen“. Das eigene Antwortformat wählen zu müssen schafft Sprech- und Erzähldynamiken, die der qualitativen Forschung offenstehen. Solche Dynamiken sind Empirie, die im quantitativen Fall zugunsten der Einsetzbarkeit leerer Zahlen und der Algorithmisierbarkeit von Häufigkeiten zurücktritt. Nicht die Repräsentativität oder das große N tragen die methodologische Differenz zwischen qualitativer und quantitativer Forschung. Auch ist die quantitative Forschung keineswegs weniger interpretativ – und sei es stillschweigend. Im Grunde genommen handelt es sich um einen trade off der Sichtbarkeit von Interpretationsressourcen (Daten) und nicht um eine wirklich hermeneutische Differenz: Wer keine Zahlen erzeugt und seine Daten auf Texte stützt, nutzt die Relationierung von sprachlichen Zeichen zur Rekonstruktion von Kategorien. Die abduktive Einstellung des Textes in einen ihm unterlegten Kontext, die dadurch erfolgt, kann Gesten, Varianten der Interviewführung, Stilbesonderheiten, die Differenz von Gruppe, Klasse und Person etc. nutzen, um sich mit der durch die Akteure als Zeichenproduzenten generier-

ten Bedeutung z. B. des Qualitätsbegriffs zu befassen (vgl. Giese/Wittpoth 2009). Die Wahl des Antwortformats durch den Akteur lässt strukturell gesehen diese Empirie zu und bringt dadurch die Herstellung von Vergleichbarkeit deutungs- statt zahlen- gestützt hervor. z. B. durch die Typisierung von einzelnen Akteuren, wie man einer Analyse von Giese/Wittpoth (2009) über Akteure an Berufskollegs entnehmen kann. Sie wirft nämlich die Frage auf, inwieweit die Akteure an Berufskollegs überhaupt einen Qualitätsbegriff haben können. Diese Frage aber müsste als Frage in den Kontext der Zählbarkeit erst noch übertragen und dort wiedergefunden werden. Dagegen kann sich die quantitative Forschung die Sinn- und Bedeutungsgenerierung durch Akteure als Methode nicht zugänglich machen. Sie operiert mit vorgearbeiteten Bedeutungen wie in diesem Fall des Qualitätsbegriffs, in die sie die Akteure hineinstellt – kann dafür aber Häufigkeiten als Ressource der Fallrekonstruktion zum Einsatz bringen und sich grundsätzlich auch als Messung darstellen – bei entsprechendem methodischen Aufwand. Die Wirklichkeiten, die sich der quantitativen und der qualitativen Forschung jeweils öffnen, sind komplementär blind. Die interpretativen Anforderungen sind dagegen strukturidentisch.

Literatur

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (1999):** Aufbauprozesse der Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Vergleichende Analyse ihrer Merkmale und Bedingungen. In: Altrichter, Herbert/Posch, Peter (Hg.): Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen. Innsbruck, S. 193–247
- Altrichter, Herbert/Salzgeber, Stefan (1995):** Mikropolitik der Schule. Schultheorie als Theorie der interaktionellen Konstituierung von Organisationen. In: Rolff, Hans-Günter (Hg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim, S. 9–40
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006):** Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 469–520
- Bohnsack, Ralf (2007):** Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arndt-Michael (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden, S. 69–92
- Bortz, Jürgen (1999):** Statistik für Sozialwissenschaftler. 5. Auflage. Berlin
- Ditton, Hartmut (2000):** Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, Andreas/Hornstein, Walter/Terhart, Ewald (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, S. 73–92

- EFQM Publications (1999):** Das EFQM-Modell für Excellence. Öffentlicher Dienst und soziale Einrichtungen. Brüssel
- Giese, Juliane/Wittpoth, Jürgen (2009):** Das Unmögliche möglich machen. Zur Repräsentation des Schulaltags in Berufskollegs zwischen expliziten Steuerungsimpulsen und impliziten Erwartungen. In: Lange, Ute u. a. (Hg.): Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Wiesbaden, S. 283–302
- Harney, Klaus/Koch, Sascha (2003):** Organisations- und Akteurrationalität im Schulsystem. Eine empirische Rekonstruktion. In: Rustemeyer, Dirk (Hg.): Erziehung in der Moderne. Würzburg, S. 423–438
- Harney, Klaus/Fuhrmann, Christoph (2008):** Effizienz, Professionalität, Steuerung in Bildungsorganisationen: Eine heuristische Analyse der organisations- und bürokratiebezogenen Haltung von Lehrern im zweiten Bildungsweg. In: Hartz, Stefanie/Schrader, Josef (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 341–371
- Hartz, Stefanie (2004):** Biographizität und Professionalität. Eine Fallstudie zur Bedeutung von Aneignungsprozessen in organisatorischen Modernisierungsstrategien. Biographie und Profession, Band 4. Wiesbaden
- Hartz, Stefanie (2008a):** Steuerung in und von Organisationen der Weiterbildung durch den Qualitätsdiskurs. In: Hartz, Stefanie/Schrader, Josef (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 251–270
- Hartz, Stefanie (2008b):** Die zwei Seiten der Mitgliedschaft. Steuerung in Organisationen an der Schnittstelle zum Mitarbeiter. In: Hartz, Stefanie/Schrader, Josef (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 371–386
- Hartz, Stefanie/Schrader, Josef (2009):** Lernerorientierte Qualitätstestierung als Steuerungsmedium in Organisationen der Weiterbildung – Zwischen organisationaler und pädagogischer Handlungslogik. In: Lange, Ute u. a. (Hg.): Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Wiesbaden, S. 319–338
- Künsting, Josef/Billich, Melanie/Lipowsky, Frank (2009):** Der Einfluss von Lehrerkompetenzen und Lehrerhandeln auf den Schulerfolg von Lernenden. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga u. a. (Hg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim/Basel, S. 655–667
- Kuper, Harm (2002):** Entscheidungsstrukturen in Schulen. Eine differenzielle Analyse der Schulorganisation. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2002/6, S. 856–878
- Kuper, Harm (2009):** Organisationales Wissen, Wissensmanagement und lernende Organisation. In: Zlatkin-Troitschanskaia u. a. (Hg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim/Basel, S. 555–566
- Rustemeyer, Dirk (2009):** Anarchie im Büro? Organisation als Formen multipler Rationalität. In: Lange, Ute/Rahn, Sylvia/Seitter, Wolfgang/Körzel, Randolph (Hg.): Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Festschrift für Klaus Harney. Wiesbaden, S. 35–56
- Schimank, Uwe (2002):** Organisationen: Akteurkonstellationen – korporative Akteure – Sozialsysteme. In Allmendinger, Jutta/Hinze, Thomas (Hg.): Organisationssoziologie. Wiesbaden, S. 29–54

- Tacke, Veronika (2004):** Organisation im Kontext der Erziehung. In: Böttcher, Wolfgang/ Terhart, Ewald (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Organisation und Pädagogik, Band 2. Wiesbaden S. 19–42
- Vogd, Werner (2009):** Rekonstruktive Organisationsanalyse. Qualitative Methodologie und theoretische Integration. Eine Einführung. Opladen/Farmington Hills
- Wittmann, Eveline (2009):** Theorieentwicklung zur beruflichen Schule. Eine Mehrebenenanalyse. Frankfurt am Main

Strukturelle Rahmungen der Weiterbildungsbeteiligung und die Spielräume individueller Weiterbildungentscheidungen

HARM KUPER

1 Einleitung

Für die Erforschung der Weiterbildungsbeteiligung gilt in besonderem Maße, dass bildungswissenschaftlich oft nur das in den Blick gerät, was bildungspolitisch gewollt ist. So tragen die Theorie und Empirie der Forschung zur Weiterbildungsbeteiligung die Markierungen einer langen Diskussion um den Systemcharakter der Weiterbildung. Dass Weiterbildung ein System sei, ist eher eine bildungspolitische Vision als eine empirisch belastbare Aussage, zumal noch nicht einmal die Frage, welche Merkmale denn überhaupt konstitutiv für ein System der Weiterbildung wären, abschließende Klärung gefunden hat. Ein bildungspolitisch in der Reformzeit der 1970er-Jahre forciert Ausbau der Weiterbildung zum quartären System richtete sich an den Fluchtpunkten der öffentlich verantworteten Trägerschaft von Weiterbildungseinrichtungen, der Professionalisierung des erwachsenenpädagogischen Handelns und der staatlichen Gewährleistung einer Grundfinanzierung aus (Oppermann 2000). Damit waren Vorstellungen der Steuerbarkeit der Weiterbildungsinstitutionen und Erwartungen an die Entwicklung einer Teilnahmedynamik verknüpft, die bis heute auf den politischen und wissenschaftlichen Diskurs über Weiterbildung einwirken. Im Zentrum steht die Annahme einer von Angeboten getriebenen und damit auch von der Angebotsstruktur limitierten Weiterbildungsbeteiligung. Dem liegt bis heute die bildungspolitisch tragende Erwartung zugrunde, dass eine *a priori* positiv konnotierte Expansion der Weiterbildungsbeteiligung (vgl. Wittpoth 2009) mit einem Ausbau des Angebots gesichert werden kann.

Sowohl bildungspolitisch als auch bildungswissenschaftlich sind in der Folgezeit Konzeptionen und Positionen formuliert worden, die in Distanz zu den bildungsreformrischen Vorstellungen treten. Sie reflektieren Triebkräfte der Strukturentwicklung in

der Weiterbildung, die außerhalb staatlicher Reformen wirken; letztlich münden sie in eine Anpassung der Systemkonzeptionen an die Realität einer heterogenen Institutionenstruktur in der Weiterbildung. Maßgebliche Aspekte dieser Konzeptionen sind unter anderem die subsidiäre Verantwortung des Staates für Weiterbildung, die mit dem Grundprinzip der freiwilligen Beteiligung Hand in Hand geht (vgl. Knoll 1995); die funktionsspezifische Segmentierung der Weiterbildung, die gleichbedeutend mit einer Kopplung der Weiterbildungsfunktionen an die Funktionen verschiedener gesellschaftlicher Subsysteme ist (vgl. Harney 1997); letztlich eine gemischt-wirtschaftliche Finanzierung, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, öffentliche Kassen, Versicherungen, Verbände und private Arbeitgeber als Quellen kennt (vgl. Faulstich/Zeuner 1999). Vor dem Hintergrund dieser hier andeutungsweise benannten Aspekte lässt sich die Dynamik der Weiterbildungsbeteiligung nicht allein aus dem Faktor der institutionellen Angebotsstruktur heraus erklären. Vielmehr muss zunächst von der Angemessenheit mehrfaktorieller Erklärungsmodelle für Variationen im Weiterbildungsverhalten ausgegangen werden, die neben institutionellen Gelegenheitsstrukturen auch individuelle Motive und Voraussetzungen, nach Möglichkeit auch noch Umstände einzelner Beteiligungsfälle berücksichtigen; zudem ist erwartbar, dass die Entwicklung institutioneller Strukturen der Weiterbildung von überindividuellen Mustern der Beteiligung getragen ist und insofern auf der Grundlage der individuellen Weiterbildungentscheidungen emergiert (vgl. Kuper/Kaufmann 2009).

2 Perspektiven der Weiterbildungsforschung vor dem Hintergrund

Aus den eingangs angestellten Überlegungen lassen sich Desiderate einer empirischen Weiterbildungsforschung ableiten. Sie ergeben sich durchaus auch vor dem Hintergrund eines bildungspolitisch motivierten Erkenntnisinteresses an der Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung in der Bevölkerung; diesem Zweck, wie auch dem der Grundlagenforschung, dienen Monitorings wie das Berichtssystem Weiterbildung/Adult Education Survey (BSW/AES) oder Panelstudien mit Informationen über die Weiterbildungsbeteiligung wie das Sozioökonomische Panel (SOEP) (vgl. Kuper 2009). Aufgrund ihres Designs (insbesondere die Repräsentativität der Stichproben) sind diese Studien geeignet, in stark fragmentierten, von individuellen Entscheidungen geprägten Kontexten Strukturmuster der Weiterbildungsbeteiligung auf der Emergenzebene des Sozialen ausfindig zu machen. Monitorings tragen damit mittelbar auch zur Bearbeitung eines Desiderates bei, das Wittpoth (2009, S. 783) als den blinden Fleck des pädagogischen Blicks bezeichnet hat. Er erläutert den blinden Fleck mit Verweis auf die oben bereits erwähnte positive Konnotierung der Weiterbildungsbeteiligung im Gegensatz zur Nicht-Beteiligung. Sie habe zur Folge, dass die Weiterbildungsforschung individuell sinnvolle und „vernünftige“ Entscheidungen zu einem Verzicht auf Weiterbildung aus dem Blick verliere. Wittpoth verweist dabei auf die

probabilistischen Zusammenhänge zwischen sozialstatistischen Variablen (bspw. Bildungsstand, Beruf) und der Weiterbildungsbeteiligung; die von den sozialstatistischen Variablen nicht erklärte interindividuelle Varianz der Beteiligungsentscheidungen nimmt er zum Anlass für die Frage (a. a. O., S. 786): „Wie genau sind die Voraussetzungen und Bedingungen beschaffen, die Personen mit bestimmten Merkmalen und in bestimmten Kontexten dazu veranlassen, Lebensaufgaben in der besonderen Form Weiterbildung oder in (welchen) anderen Formen zu bearbeiten?“ Damit wird der Fokus auf eine fallrekonstruktive Forschung gelegt, die unter Beachtung der je individuellen Konstellation einer Person die Entscheidung für oder gegen die Weiterbildungsbeteiligung betrachtet. Die aus Fallrekonstruktionen gewonnenen Erkenntnisse stehen somit komplementär zu den Erkenntnissen aus Monitorings – sie bieten Einblick in individuelle Entscheidungen, die auf der Grundlage sozialstatistischer Variablen nur mit großer Ungenauigkeit vorhergesagt werden können.

In der Folge wird diese Anregung aufgenommen, um unter Rückgriff auf Monitoring- und Paneldaten Analysen vorzunehmen, die Anschlusspunkte für fallrekonstruktive Studien bieten. Damit wird das Ansinnen verfolgt, die Differenzierung von Weiterbildungsformen und von Teilnahmebedingungen in der quantitativen Weiterbildungsforschung weiter voranzutreiben. Forschungsstrategisch dürfte das dem von Wittpoth aufgezeigten Desiderat entgegenkommen, denn das Ziel einer nach Weiterbildungsformen und Teilnahmebedingungen differenzierenden Analyse von Weiterbildungentscheidungen liegt darin, die unaufgeklärte interindividuelle Varianz von Weiterbildungentscheidungen zu reduzieren, um so die Spielräume, die von fallbezogene Analysen komplementär ausgefüllt werden können, zu präzisieren. Der Erkenntnisgewinn von Fallstudien kann mit diesem Vorgehen in mehrfacher Weise erhöht werden: Mit repräsentativen Panel- oder Monitoringdaten lassen sich auf einer hohen Aggregationsebene Zusammenhänge zwischen Variablen darstellen, aus denen Wahrscheinlichkeiten der Weiterbildungsbeteiligung bzw. Nichtbeteiligung ermittelbar sind. Je zuverlässiger das gelingt, desto aussagekräftiger sind zunächst einmal die zugrunde liegenden theoretischen Modelle und desto empirisch gehaltvoller wird auch die Frage nach den Gründen für individuelle Abweichungen von den wahrscheinlichen Weiterbildungentscheidungen. Die in Fallstudien rekonstruierten individuellen Weiterbildungentscheidungen können dann Hinweise auf spezifische Schemata, Muster und Einflussfaktoren geben, deren Relevanz und Verallgemeinerbarkeit über den einzelnen Fall hinaus zu prüfen wäre.

3 Trends der Weiterbildungsbeteiligung und die Unschärfen des Konstrukts

Für die Beschreibung von Trendentwicklungen in der Weiterbildungsbeteiligung stehen mit dem BSW/AES und dem SOEP zwei Datensätze zur Verfügung, die Anspruch auf Repräsentativität bezüglich der Wohnbevölkerung Deutschlands erheben. Bereits der vergleichende Blick auf die gröbsten empirischen Ergebnisse zur Weiterbildungsbeteiligung aus diesen Studien verrät den dringenden Bedarf einer präzisierenden Analyse, denn die Ergebnisse weisen erhebliche Differenzen auf. So bilden Daten des Berichtssystems Weiterbildung eine von 1979 bis 1997 kontinuierlich steigende und anschließend fallende, seit 2003 eine stagnierende Beteiligung der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter an beruflicher Weiterbildung in den letzten drei Jahren vor Datenerhebung ab. Die Daten der fünf zwischen 1989 und 2008 liegenden Erhebungswellen des SOEP mit Informationen über die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung weisen dagegen eine kontinuierlich steigende Beteiligung für den gleichen zeitlichen Rahmen aus, wenn auch auf niedrigerem Niveau als das BSW. Widany (2009) hat herausgearbeitet, dass diese Differenzen durch unterschiedliche Ausschöpfungen der gezogenen Stichproben und durch leichte Differenzen in der Formulierung der Items in den Erhebungsinstrumenten erklärt werden können. Auffällig ist darüber hinaus die sehr hohe Quote der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung, die mit dem AES 2007 ausgewiesen wird. Sie geht zurück auf eine Ablösung des sogenannten Zwei-Säulen-Konzepts, nach dem im BSW allgemeine und berufliche Weiterbildung getrennt abgefragt wurden, durch ein funktionsbezogenes Konzept, in dem die Befragten selbst angeben sollten, ob ihre Weiterbildungentscheidung einem beruflichen oder privaten Anlass folgt (vgl. Rosenbladt/Bilger 2008).

Noch gravierender fallen die Differenzen bezüglich der Teilnahme an der allgemeinen Weiterbildung aus. Auch hier zeigen die Daten des BSW eine von 1979 bis 1997 zunächst steigende und anschließend auf niedrigerem Niveau stagnierende Beteiligung auf. Für die beiden einzigen Messzeitpunkte, an denen allgemeine Weiterbildung im SOEP abgefragt wurde, werden deutlich höhere Quoten ausgewiesen; nachvollziehbar wird diese Differenz angesichts der Tatsache, dass im SOEP zusätzlich zur non-formalen auch informale Weiterbildungsbeteiligung erfasst wurde. Sehr viel niedriger fallen die Quoten der Weiterbildungsbeteiligung aus, wenn ausschließlich Items berücksichtigt werden, die Beteiligung an spezifischen Themengebieten wie der kulturellen oder der politischen Weiterbildung erfassen. Ebenso weist die im AES erfasste individuelle Zuschreibung der Weiterbildungsteilnahme aus einem privaten Anlass eine deutlich niedrigere Quote auf, als sie im BSW-Format der Erfassung allgemeiner Weiterbildung erreicht wurden.

Die je nach Operationalisierung und realisierter Stichprobe schwankenden Quoten selbst eines theoretisch recht einfachen Konzeptes wie der Weiterbildungsbeteiligung signalisiert die Kritik anfälligkeit der Ergebnisse einer quantifizierenden Weiterbildungsforschung. Sie erfordern eine fortlaufende Rückversicherung der Weiterbildungsbeteiligung als einer statistischen Variablen und ihrer Operationalisierung. Um

sensitiv für relevante Variationen der Beteiligung im Lichte sich laufend wandelnder Institutionen und verändernder Bedingungen der Nachfrage nach Weiterbildung zu bleiben, sind Monitorings notwendig auf Erkenntnisse aus qualitativen Untersuchungen angewiesen. So können den von Wittpoth geforderten Fallrekonstruktionen von Weiterbildungsbeteiligung und Weiterbildungsabstinenz explorative und damit theoriebildende Funktionen zukommen; gut ausgewählte und theoretisch sensibel ausgewertete Fälle können so Aufschluss über Variablen geben, die in Bildungsmonitorings – sowohl zur Erfassung der Weiterbildungsbeteiligung als auch zur Erfassung der begünstigenden respektive hinderlichen Eigenschaften der Personen und Kontexte – zu berücksichtigen wären.

4 Veränderte Muster der Weiterbildungsbeteiligung – veränderte Spielräume individueller Weiterbildungsentscheidungen

Ebenso, wie die epistemische Logik der Fallstudie – die auf Theoriegenese und die Typisierung von Strukturmustern zielt – für repräsentative standardisierte Untersuchungen fruchtbar gemacht werden kann, ist die verallgemeinernde, auf probabilistische Zusammenhänge zwischen Variablen zielende Logik dieser für jene von Nutzen. Insbesondere bei der Auswahl der Fälle – die für Fallrekonstruktionen nicht zufällig, sondern nach systematischen Auswahlkriterien bestimmt werden – ließe sich das Wissen über Zusammenhänge zwischen Variablen gewinnbringend nutzen. So ist Fallstudien dann in besonderem Maße Erkenntnispotential zuzuschreiben, wenn bestimmte Merkmalsausprägungen der Fälle vom statistisch Erwartbaren abweichen und sie somit Anlass geben, die Typisierung von Mustern der Weiterbildungsbeteiligung zu differenzieren; darüber hinaus bieten repräsentative Untersuchungen Einblick in strukturelle Zusammenhänge, die sich aus der Perspektive eines Einzelfalls nicht erschließen können, die aber für die Identifikation typischer Muster der Weiterbildungsbeteiligung auf der Aggregatebene sozialer Systeme und somit für die Identifikation der Spielräume individueller Weiterbildungsentscheidungen erforderlich sind.

Bislang ist eine entsprechende komplementäre Logik in der Weiterbildungsforschung kaum entwickelt. Um sie ausgehend von Large-scale-Datensätzen zu befördern, stehen vielfältige methodische Möglichkeiten offen. Im Folgenden sollen zwei beispielhaft skizziert werden. Die erste liegt in der Replikation von Modellen, mit denen die Selektivität der Weiterbildungsbeteiligung erklärt wird, über mehrere Befragungswellen eines Monitoring- oder Paneldatensatzes. Die Stabilität bzw. die Veränderung des Einflusses von Variablen im Trend enthält Informationen über die strukturellen Rahmenbedingungen, unter denen individuelle Weiterbildungsentscheidungen getroffen werden. Die zweite methodische Variante liegt in der Nutzung der bislang leider recht spärlich ausgewerteten längsschnittlichen Informationen zur Weiterbildungsbeteili-

gung. Die theoretisch und empirisch unzulänglich geklärten Fragen der Lokalisation von Weiterbildungsereignissen im Lebensverlauf und der individuellen Abfolge von Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf führen auf ein bislang weitgehend unbestelltes Feld der Weiterbildungsforschung.

Für die empirischen Analysen wurden Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP) verwendet. Der stärkste Grund für die Wahl dieses Datensatzes liegt darin, dass das SOEP bislang als einziger Large-scale-Datensatz Informationen zur Weiterbildungsbeteiligung in einem längsschnittlichen Design enthält. Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in den letzten drei Jahren vor dem Befragungsdatum wurde in den Wellen 1989, 1993, 2000, 2004 und 2008 abgefragt; zusätzlich wurden in den Jahren 1989 und 2000 Informationen zur Beteiligung an allgemeiner Weiterbildung erhoben. Für die Auswertungen zur Beteiligung an der beruflichen Weiterbildung wurden ausschließlich Erwerbspersonen im Alter bis einschließlich 65 Jahre in die Stichprobe aufgenommen.

Die Angaben zur beruflichen Weiterbildung werden im SOEP vom Befragungszeitpunkt aus retrospektiv für die vorangegangenen drei Jahre erfasst; sie beziehen sich ausschließlich auf non-formale, also organisierte, aber nicht abschlussbezogene Weiterbildung. Die Beteiligung an allgemeiner Weiterbildung wird für den Zeitraum eines Jahres erhoben und umfasst neben non-formaler Weiterbildung auch informelles Lernen wie den Besuch von Vorträgen oder Fachlektüre. Die jeweiligen Quoten der Weiterbildungsbeteiligung sind den Abbildungen 1 und 2 zu entnehmen. Eine differenzierte Beschreibung der SOEP mit Blick auf die Weiterbildungsforschung erfolgt in Widany (2009).

4.1 Tendenzwicklungen in der Selektivität der Weiterbildungsbeteiligung

Um die Selektivität der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung zu erklären, wird ein Modell in einer multiplen logistischen Regression geprüft. Dabei wird geprüft, inwiefern differente Ausprägungen in kategorial erfassten sozialstatistischen Variablen die Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung erklären. Die abhängige Variable in diesem Modell ist die dichotom erfasste Beteiligung an beruflicher Weiterbildung in den drei Jahren vor Erhebungszeitpunkt (Beteiligung vs. Nicht-Beteiligung). Die unabhängigen Variablen werden aus bildungssoziologischen und bildungswirtschaftlichen Modellen adaptiert (zum Überblick Schiener 2006). Bildungsdisparitäten werden mit der International Standard Classification of Education (ISCED; vgl. Ehmke/Siegle 2005) abgebildet; diese Klassifikation erfasst Informationen über den allgemeinen und den beruflichen Bildungsabschluss kombiniert. Da die Ausprägungen in beiden Abschlussarten je für sich Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung nehmen, kann von der kombiniert erfassten Variablen ein maßgeblicher Beitrag zur Erklärung von Unterschieden in der Beteiligung erwartet werden. Vor dem Hintergrund bildungswirtschaftlicher Erwägungen werden der Erwerbstatus (Vollbeschäftigung, Teilzeitbeschäftigung, unregelmäßige Beschäftigung und Arbeitslosigkeit) sowie das Alter

in das Modell aufgenommen. Differenzen der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung werden bildungsökonomisch mit den zu erwartenden Renditen erklärt. Diese sinken mit zunehmendem Alter aufgrund der kürzer werdenden verbleibenden Lebensarbeitszeit, in der Bildungsrenditen realisiert werden können, und unterhalb des Niveaus der Vollbeschäftigung aufgrund der geringeren bzw. perspektivisch unsicheren Arbeitszeit im aktuellen Beschäftigungsverhältnis. Das Geschlecht beginnt aufgrund der zunehmenden Erwerbstätigkeit von Frauen wieder eine Rolle bei der Erklärung von Unterschieden der Weiterbildungsbeteiligung zu spielen.

Tab. 1: Logistische Regression mit der a. V. berufliche Weiterbildung

| | u. V. | 1989 | 2000 | 2004 | 2008 |
|---|-----------------------------|------------------------|-------------|-------------|-------------|
| | | odds ratios (B) | | | |
| ISCED <i>Ref. middle vocational</i> | inadequately | ,046*** | ,076*** | ,280*** | ,335*** |
| | general elementary | ,463*** | ,682*** | ,743*** | ,633*** |
| | vocational + Abitur | 1,268 | 1,660*** | 1,802*** | 1,669*** |
| | higher vocational | 2,596*** | 2,402*** | 2,331*** | 2,416*** |
| | higher education | 3,776*** | 2,817*** | 2,881*** | 2,839*** |
| employment status <i>Ref. voll erwerbstätig</i> | teilzeitbeschäftigt | ,398*** | ,741*** | ,738*** | ,788*** |
| | unregelmäßig beschäftigt | ,258*** | ,404*** | ,360*** | ,299*** |
| | arbeitslos | ,603** | ,478*** | ,390*** | ,311*** |
| Alter <i>Ref. 26–35</i> | bis 25 | ,844 | ,917 | ,917 | ,927 |
| | 36–45 | ,819* | 1,024 | ,935 | ,905 |
| | 46–55 | ,520*** | ,906 | ,809*** | ,788*** |
| | 56–65 | ,350*** | ,478*** | ,511*** | ,582*** |
| Geschlecht <i>Ref. weiblich</i> | männlich | 1,075 | ,808*** | ,937 | ,795*** |
| | Chi-Quadrat-Modell | 697,12*** | 1261,582*** | 1143,970*** | 1135,167*** |
| | Nagelkerke R-Quadrat | 0,189 | 0,120 | 0,122 | 0,133 |
| | Fallzahl | 5237 | 14232 | 12824 | 11336 |

(Teilnahme = 1/Nicht-Teilnahme = 0) (Die odds-ratio-Koeffizienten geben an, um welchen Faktor sich die Chance an Weiterbildung teilzunehmen von Personen aus den jeweiligen Kategorien gegenüber den Personen aus der Referenzkategorie (Ref.) ändert. Ein Koeffizient < 1 zeigt eine gegenüber der Referenzkategorie vermindernde, ein Koeffizient > 1 eine erhöhte Chance an.)

Im Trend zeigen die Modelle über den Zeitraum von 1989 bis 2008 zunächst ähnliche Muster der sozialen Selektivität der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung auf. Je höher der formale Bildungsstand, desto größer ist die Chance auf Weiterbildungsbeteiligung; Vollzeitbeschäftigte haben gegenüber den nicht Vollzeitbeschäftigten eine bessere Chance; mit zunehmendem Alter nimmt die Weiterbildungsbeteiligung ab – mit Ausnahme der Gruppe der jüngsten Befragten, bei denen sich vermutlich aufgrund der in vielen Fällen noch nicht abgeschlossenen formalen Bildung die Weiter-

bildungsbeteiligung leicht unter dem Niveau der Referenzkategorie der 26–35-Jährigen befindet; Frauen sind – bei der im Modell gegebenen Kontrolle des Erwerbstatus (Teilzeitarbeit) – in höherem Maße an Weiterbildung beteiligt als Männer. Diese Befunde sprechen für eine gewisse Stabilität der Beteiligungsmuster über den Zeitraum von fast 20 Jahren. Gleichwohl gibt es auch etliche Hinweise auf Veränderungen, die nach ergänzenden, in den Modellen nicht abzudeckenden Analysen verlangen. Beachtlich ist die Minderung der aufgeklärten Varianz zwischen den Wellen 1989 und 2000. Während mit dem Modell im Jahre 1989 noch fast 19 Prozent der Varianz in der Weiterbildungsbeteiligung aufgeklärt werden konnten (ohnehin nur ein mäßiger Wert), sind es 2000 nur noch 12 Prozent; dieser Wert steigt in den Analysen mit Daten aus den Folgeerhebungen nicht nennenswert an. Grundsätzlich kann die Abnahme der prädiktiven Bedeutung der unabhängigen Variablen auf die Weiterbildungsbeteiligung im Sinne einer Zunahme individueller Entscheidungsspielräume in den durch Bildungsstatus, Erwerbsstatus, Alter und Geschlecht gesetzten Rahmungen interpretiert werden – hier stellt sich mithin die Frage, nach der Veränderung bzw. Freisetzung von Motiven und Gründen, die zu Weiterbildungentscheidungen führen. Sehr auffällig sind zudem spezifische Befunde bezüglich einzelner Prädiktoren. Insbesondere der Einfluss des formalen Bildungsstatus auf die Weiterbildungsbeteiligung hat über die vier Messzeitpunkte kontinuierlich abgenommen. Im Jahre 1989 hatte eine akademisch qualifizierte Person gegenüber einer Person mit einer mittleren Berufsausbildung (z. B. Facharbeiter) noch eine fast um das vierfache höhere Chance auf Weiterbildungsbeteiligung; dagegen war die Chance einer Person ohne formale Bildungsabschlüsse um das 0,05-fache (!) vermindert. Im Jahr 2008 liegt die Chance der Akademiker auf Weiterbildungsteilnahme gegenüber den Facharbeitern noch um das dreifache höher, die der Unqualifizierten um ein Drittel niedriger. Hier haben sich also – bei generell gestiegenen Quoten der Beteiligung – Inklusionsprozesse an den Rändern der Verteilung formaler Bildungsabschlüsse vollzogen. Relativ exklusiver ist die Weiterbildungsbeteiligung dagegen für Arbeitslose geworden – die Chance ihrer Beteiligung in Relation zu der von Vollzeitbeschäftigten liegt 1989 noch um den Faktor 2/3 niedriger; im Jahre 2008 vermindert sie sich um den Faktor 1/3. Möglicherweise bilden sich in dieser Entwicklung Verschiebungen auf den Arbeitsmärkten ab, die im Verlauf des Berichtszeitraumes in wechselndem Maße von Arbeitslosigkeit belastet und folglich auch von wechselnden Bemühungen um eine Integration von Arbeitslosen über Weiterbildung gekennzeichnet waren. Der Einfluss des Alters nimmt ab – eine Folge der demographischen Verschiebungen, die eine zunehmende Beteiligung Älterer am Erwerbsleben zur Folge hat – und der Einfluss des Geschlechts nimmt zugunsten der Weiterbildungsbeteiligung von Frau zu.

Ohne hier in Details der Deutung dieser Ergebnisse gehen zu wollen, soll doch die Feststellung getroffen werden, dass all diese Veränderungen des Einflusses einzelner Variablen auf die Weiterbildungsbildung von der Verschiebung der Rahmenbedingungen „erzählen“, unter denen individuelle Entscheidungen für oder gegen Weiterbildung getroffen werden. Eine teilzeitbeschäftigte, akademische qualifizierte Frau mittleren Alters trifft ihre Weiterbildungentscheidungen im Jahre 2008 unter ande-

ren Bedingungen als im Jahre 2000. Die Analyse von Large-scale-Datensätzen hilft, diese Rahmenbedingungen besser zu verstehen und damit auch in Fallstudien gezielter Hypothesen über die Restriktionen sowie Spielräume der individuellen Entscheidung entwickeln zu können.

4.2 Kumulation der Weiterbildungsbeteiligung im Lebenslauf

Ein weitergehender Schritt zum Verständnis der individuellen Nutzung von Entscheidungsspielräumen lässt sich in einer längsschnittlichen Perspektive erschließen. In Anlehnung an die schlichte, aber nicht triviale Feststellung, dass nichts zukünftiges Verhalten besser erkläre als vorangegangenes Verhalten, soll im Folgenden die prädiktive Kraft früherer Weiterbildungsbeteiligung auf rezente Weiterbildungentscheidungen geprüft werden. Dahinter steht die Überlegung, über die soziale Selektivität der Weiterbildungsbeteiligung (siehe oben) hinaus auch die Selbstselektivität zu analysieren. Mit Selbstselektivität ist eine Kumulation von positiven oder negativen Weiterbildungentscheidungen im Lebenslauf gemeint, sodass diejenigen, die einmal an Weiterbildung teilgenommen haben, eine höhere Chance haben, sich im weiteren Verlauf ihres Lebens noch einmal für Weiterbildung zu entscheiden. Schauen wir zunächst auf die empirischen Ergebnisse:

Tab. 2: Logistische Regression mit der a. V. berufliche Weiterbildung

| | u. V. | Teilnahme an beruflicher Weiterbildung | | |
|---|---------------------------------|--|---------------|---------------|
| | | 2000 | 2004 | 2008 |
| | | <i>odds ratios (B)</i> | | |
| WB-Teilnahme in ... <i>Ref. nein</i> | 1989 | 2,718*** | 1,469*** | 1,525** |
| | 2000 | - | 5,366*** | 2,480*** |
| | 2004 | - | - | 3,900*** |
| | Nagelkerke R-Quadrat | 0,192 (0,148) | 0,295 (0,148) | 0,332 (0,165) |
| | Fallzahl | 5172 | 2332 | 1646 |

(Teilnahme = 1/Nicht-Teilnahme = 0); die angegebenen Effekte ergeben sich unter Kontrolle des ISCED, des Erwerbsstatus, des Alters und Geschlechts; in Klammern sind die Nagelkerke R-Quadrat angegeben, die ausschließlich auf die Kontrollvariablen zurückgehen.

Die Effekte einer Selbstselektivität der Weiterbildungsbeteiligung auf der individuellen Ebene sind durchschlagend hoch. Selbst über längere Zeiträume (1989–2000) erklärt die Beteiligung an Weiterbildung zum früheren Zeitpunkt 4,4 Prozent der Varianz in der Weiterbildungsbeteiligung zum späteren Zeitpunkt über die Varianzaufklärung durch die Variablen Bildungsstand, Alter, Erwerbsstatus und Geschlecht hinaus. Das bedeutet, dass unter der Annahme gleicher Rahmenbedingungen, eine Person, die 1989 an Weiterbildung teilgenommen hat, im Vergleich zu einer Person, die 1989 nicht teilgenommen hat, eine um das 2,7-fach höhere Chance hat, dies auch 2000 zu tun. Mit einer Verkürzung der Zeiträume zwischen den Beobachtungszeitpunkten

und einer Erhöhung der Informationsdichte aus mehreren Beobachtungszeitpunkten steigt die Erklärungskraft früherer Weiterbildungsbeteiligungen auf spätere massiv an. Für die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung im Jahr 2008 kann mehr Varianz (16,7 Prozent) durch die vorherige Weiterbildungsbeteiligung aufgeklärt werden, als durch die übrigen sozialstatistischen Kontrollfaktoren (16,5 Prozent). Die Weiterbildungsbeteiligung in 2004 erhöht die Chance auf eine Weiterbildungsbeteiligung in 2008 fast um das vierfache; aber unabhängig davon haben auch die Beteiligungen in 2000 und sogar in 1989 noch substanzielle Effekte. Trotz einer Veränderung der Rahmenbedingungen und unabhängig von den Effekten der vorherigen formalen Bildung, des Erwerbsstatus, des Alters und Geschlechts besteht also auf der Ebene der Individuen eine außerordentlich hohe Stabilität von positiven oder negativen Weiterbildungentscheidungen, die deutlich im Sinne kumulativer Weiterbildungsbeteiligung interpretiert werden kann. Eventuell bestehende Spielräume werden individuell also nur in eingeschränktem Maße für die Variation von Weiterbildungentscheidungen genutzt. Die in Tabelle 1 dokumentierten Einflussfaktoren scheiden für die Erklärung dieser Kumulationseffekte aus. Somit stellen sich auch im Anschluss an diese längsschnittlichen Befunde Fragen nach den Gründen für diese Entscheidungsmuster. Aus Fallanalysen wären wertvolle Beiträge zu erwarten, um Gründe für die Kumulation der Weiterbildungentscheidungen zu analysieren; Large-scale-Studien können die Fallauswahl auf relevante typische Merkmale lenken.

5 Fazit – Weiterbildungsstrukturen und Weiterbildungssinn

Die vorangehenden Ausführungen sollten den Gedanken illustrieren, dass Large-scale-Studien der Weiterbildungsbeteiligung und Fallanalysen zwei Seiten einer Medaille der Weiterbildungsforschung sind. Schlagwortartig verdichtet findet sich auf der Seite der Large-scale-Studien die Frage nach den überindividuellen Strukturen, auf der Seite der Fallstudien die Frage nach dem individuellen Sinn der Beteiligung (vgl. auch Kuper 2001). Während die Analyse der überindividuellen Strukturen sich auf die Kovarianz von Variablen bezieht, ist die Analyse individuellen Weiterbildungssinns auf die Besonderheiten bzw. die Typik eines Falles in Abgrenzung zu anderen Fällen konzentriert. In dieser Differenz der Erkenntnislogiken wird aber auch der wechselseitige Verweis deutlich: Wenn über Variablen (sich wandelnde) Muster der Beteiligung aufgezeigt werden, entstehen Hinweise auf typisierende Merkmale und Merkmalskombinationen; wenn Fälle typisiert und somit von anderen unterschieden werden, entstehen Hinweise auf die Relevanz bestimmter unterscheidender Merkmale und mithin auf Variablen.

In diesem Sinne wäre es zu wünschen, das Wissen über die Strukturmerkmale der Weiterbildungsinstitutionen sowie die Nutzung ihrer Angebote aus der Fallperspektive ebenso zu erweitern, wie die Aufmerksamkeit auf besondere Fälle aus dem Wissen über die Strukturmerkmale der Institutionen heraus geschärft werden kann. Wenn es so sein sollte, dass etwas bildungswissenschaftlich nur in den analytischen Blick gerät,

wenn es mit einem bildungspolitischen Interesse in Verbindung steht, wäre die Weiterbildungsforchung dann immerhin um die Perspektive praktischer Entscheidungen von Personen ergänzt.

Literatur

- Ehmke, Timo/Siegle, Thilo (2005):** ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS. Indikatoren der sozialen Herkunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2005/4, S. 521–540
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (1999):** Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim
- Harney, Klaus (1997):** Sinn der Weiterbildung. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt am Main, S. 97–114
- Knoll, Joachim H. (1995):** Bildungspolitische Autonomie der Erwachsenenbildung auf dem Wege zu einem selbständigen Bereich in den Bildungssystemen der BRD und DDR. In: Jagenlauf, Michael u. a. (Hg.): Weiterbildung als quartärer Bereich. Neuwied, S. 15–28
- Kuper, Harm (2001):** Weiterbildungsbeteiligung und Weiterbildungssinn. Ergebnisse der Triangulation qualitativer und quantitativer Daten zur betrieblichen Weiterbildung. In: Der pädagogische Blick, 2001/2, S. 69–82
- Kuper, Harm (2009):** Quantitative Daten und Evaluationsforschung. In: Fuhr, Thomas/Gonon, Philipp/Hof, Christiane (Hg.): Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Band II/2. Reihe: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Paderborn u. a., S. 1273–1284
- Kuper, Harm/Kaufmann, Katrin (2009):** Systemtheoretische Analysen der Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Weiterbildung/Erwachsenenbildung. 3. überarb. u. erw. Auflage. Wiesbaden, S. 155–169
- Oppermann, Detlef (2000):** Ein historischer Blick auf die Trägerproblematik in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2000/4, S. 308–316
- Rosenbladt, Bernhard von/Bilger, Frauke (2009):** Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Band 1. Bielefeld
- Schiener, Jürgen (2006):** Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft. Analysen zur Karrieremobilität. Wiesbaden
- Widany, Sarah (2009):** Lernen Erwachsener im Bildungsmonitoring. Wiesbaden
- Wittpoth, Jürgen (2009):** Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hg.): Handbuch Weiterbildung/Erwachsenenbildung. 3. überarb. u. erw. Auflage. Wiesbaden, S. 771–788

Zum Sinn von Nichtbeteiligung an Weiterbildung

O L A F D Ö R N E R

„Nicht ‚Wir müssen!‘ lautet dann das Motto, sondern ‚Warum gelingt es uns nicht?‘“
(WITTPOTH 1994, S. 155)

Mit diesem Motto am Ende seines Hauptwerkes „Rahmungen und Spielräume des Selbst. Ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluß an George H. Mead und Pierre Bourdieu“ formuliert Jürgen Wittpoth gewissermaßen die Konsequenz seiner Analyse für die Erwachsenenbildung bzw. für all diejenigen Akteure, die sich im Feld Weiterbildung bewegen und dieses ausmachen – in diskursiver, struktureller oder praktischer Hinsicht. Es ist als ein Plädoyer zu verstehen, für ein Innehalten, nicht zum Verweilen, vielmehr, um sich dessen zu vergewissern, was in diesem Feld warum ist und was warum nicht ist. Das Selbst hat Rahmungen und Spielräume, innerhalb derer vieles möglich ist und viele Möglichkeiten eröffnet werden können. Gerade in jüngerer Zeit, in der dem Selbst viel abverlangt und zugemutet wird (lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen) geht es darum, um dessen Rahmungen und Spielräume zu wissen und sie vor allem zu berücksichtigen, nicht zu ignorieren und „völlig schwerelos“ (Wittpoth 2010) zu halten, um letztlich so etwas wie „Das überforderte Subjekt“ (Wittpoth 1995) oder „Das erschöpfte Selbst“ (Wittpoth 2010, S. 159 f.) erkennen und auch vermeiden zu können.

Das Motto kommt einfacher daher, als seine Verwirklichung letztlich ist. Zu ergründen, warum Erwachsene an Veranstaltungen der organisierten Weiterbildung teilnehmen oder nicht, ohne ‚das‘ Pädagogische in den Mittelpunkt zu stellen, ob nun in institutionen- oder subjektzentrierter Perspektive, gehört nicht ohne Weiteres zum disziplinären Selbstverständnis der Erwachsenenbildungswissenschaft. Zumal in der vorgeschlagenen sozialisationstheoretischen Perspektive Weiterbildung weder forschungsgegenständlich zentral gedacht und konstruiert werden kann noch sich im Forschungsergebnis als zentrales Moment im Leben Erwachsener erweisen muss. Hinzu kommt die theoretisch begründbare und empirisch nachweisbare Annahme einer Bedeutungsvielfalt, einschließlich der Variante nicht weiterbildungsspezifischer Weiterbildung (vgl. Harney 1997, 98). Vor dem Horizont paradigmatischer Bemühungen zum lebenslangen Lernen ist eine solche Perspektive nicht ganz unproblematisch.

tisch, da mitunter die Legitimation bildungs- und wirtschaftspolitischer Forderungen nach mehr Weiterbildung, aber auch von professionsbezogener Erwachsenenpädagogik ins Wanken geraten bzw. zu bröckeln beginnen kann. Die Forderung nach mehr Beteiligung an Weiterbildung ließe sich nach einer Jahrzehntelangen, mehr oder weniger stagnierenden Quote unterhalb der 50-Prozent-Marke (vgl. Berichtssystem Weiterbildung, Adult Education Survey) kaum noch begründen. Die Frage nach Gründen der (Nicht-)Beteiligung an Weiterbildung ist unter Umständen ernüchternd, gleichwohl notwendig, will man verstehen, was mit Weiterbildung möglich ist und was nicht.

Für qualitativ-empirische Arbeiten zur Erforschung von (Nicht-)Beteiligung an Weiterbildung sind insbesondere zwei Grundlinien in den Arbeiten von Jürgen Wittpoth fruchtbar. In einem grundlagentheoretischen Sinne sind dies einmal seine sozialisationstheoretischen Überlegungen und Analysen zu „Rahmungen und Spielräume des Selbst“ und im gegenstandstheoretischen Verständnis seine Perspektive auf „Regulative der Weiterbildung“ (2002, 2007, 2011). Mit dem Verständnis von Sozialisation als Entwicklung des Selbst (im Anschluss an George Herbert Mead) und als Habitualisierung (im Anschluss an Pierre Bourdieu) können Bedeutungs- und Sinnkonstellationen von Weiterbildung als *Voraussetzungen* für Weiterbildungentscheidungen gefasst werden. Entscheidungen für oder gegen eine Beteiligung an Weiterbildung liegen im (sich auch im Erwachsenenalter entwickelnden) Selbst begründet, in dessen Rahmungen und Spielräumen. Auszugehen ist mit Mead von einer „unhintergehbarer Intersubjektivität“ (Wittpoth 1994, S. 78), d. h. das Selbst ist unauflöslich an den anderen gebunden. Somit unterliegen Weiterbildungsbedeutungen (in einem primär bewussten Sinne als Bedeutungszuschreibungen) je nach Situation bzw. Handlungskontext Schwankungen und Veränderungen, etwa in familiären, freizeitlichen, beruflichen oder betrieblichen Lebenszusammenhängen. Mit Bourdieus Habituskonzept werden vor allem reflexive und präreflexive Prozesse als verschränkt, individuelle Orientierungen und Praktiken an ein sozial verschränktes Strukturierungsgeflecht als gebunden verstanden (ebd., S. 111). Die Konstitution von Bedeutungen erfolgt somit nicht nur kontext- und situationsgebunden, sondern auch auf der Grundlage primärer Erziehung, ursprünglichen Erfahrungen bzw. habitueller Dispositionen. In dieser Perspektive richtet sich der Blick über die Unmittelbarkeit einer Situation hinaus auf soziale Praxis als das „Produkt der dialektischen Beziehung zwischen einer Situation und einem als System dauerhafter Dispositionen begriffenen *Habitus* [...], der alle vergangenen Erfahrungen integrierend, wie eine *Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmatrix* funktioniert [...]“ (Bourdieu 2009, S. 169). Die Struktur einer solchen Praxis zu analysieren bedeutet, ihren sozialen Sinn zu rekonstruieren.

Mit der Frage nach *Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung* wird nun der Blick darauf gerichtet, welche Bedeutungen von Erwachsenen- und Weiterbildung denn nun genau in unterschiedlichen Kontexten (lebensweltlichen, institutionellen, beruflichen, betrieblichen) zustande kommen und wie sich diese auf entsprechende Aktivitäten auswirken (vgl. Wittpoth 2002, S. 22). Dabei geht es weniger um Erwachsene als Adressaten von oder Teilnehmer an Erwachsenenbildung, als vielmehr um Erwachsene und

ihre Lebensumstände, die als Kontextfaktoren regulierend wirksam werden (vgl. Witt-poth 2011): Raum, soziales Kapital, soziale Welten, Familie, Beruf und Betrieb. Weiterbildung kann dabei – mal mehr, mal weniger zentral – *eine* Option neben anderen, *ein* Kontext neben anderen oder *ein* Lebensumstand neben anderen sein, muss es aber auch nicht.

(Nicht-)Beteiligung an Weiterbildung in diesem grundlagen- und gegenstandstheoretischen Sinne gedacht und zu verstehen bedarf einer praxeologischen Perspektive, geht es doch um relationale Zusammenhänge bzw. um die „dialektischen Beziehungen zwischen objektiven Strukturen und den strukturierten Dispositionen, die diese zu aktualisieren und zu reproduzieren trachten“ (Bourdieu 2009, S.147). Das bedeutet aber auch, über Bedeutungszuschreibungen von Personen hinauszugehen und Bedeutung und Sinn voneinander zu unterscheiden. Handelt es sich bei Bedeutungen um mehr oder weniger ausdrückliche Zuschreibungen in speziellen Kontexten, ist mit Sinn die Logik der sozialen Praxis solcher Zuschreibungen gemeint. Es geht also um jene Praxis, in der bestimmte Umgangsweisen mit Weiterbildung bzw. Praxen des Umgangs mit Weiterbildung hervorgebracht werden und die ihrerseits wiederum Praxis konstituieren. In praxeologischer Perspektive sollen demzufolge Regulative als Sinn- und Bedeutungskonstellationen verstanden werden, die im Zuge sozialer Praxis zustande kommen, diese ausmachen und ihre entscheidungsrelevante Kraft entfalten (vgl. Dörner/Schäffer/Endreß 2010). Weiterbildungsbedeutungen unterliegen demzufolge Schwankungen und Veränderungen, je nach Handlungskontext, in denen Erwachsene agieren. Bedeutungen entstehen jedoch nicht nur kontextgebunden und situativ, sondern auch auf der Grundlage von Sozialisationserfahrungen in unterschiedlichen Sinnzusammenhängen, etwa von Familie, Bildung und Betrieb, aber auch von Generation, Milieu und Geschlecht. Es geht dann im weitesten Sinne um die Frage, innerhalb welcher Sinnzusammenhänge und daraus resultierender Rahmenungen der Einzelne welche Spielräume für sein Handeln hat, sich also für oder gegen eine Teilnahme an Weiterbildung zu entscheiden.

Im Folgenden werde ich mich dem Sinn von *Nichtbeteiligung an Weiterbildung* nähern. Dies tue ich über den Umweg einer Analyse des Umgangs mit Weiterbildung in einem bestimmten Fall. Dabei konzentriere ich mich auf die Variante von Weiterbildung in beruflichen Zusammenhängen und in organisierter und institutionalisierter Form, also auf Weiterbildung im engen Verständnis¹. Eine weitere Einschränkung nehme ich mit dem Verhältnis von Beruf und Betrieb (vgl. Harney 1998) vor. Berufliche Weiterbildung steht im Zusammenhang von beruflicher Laufbahn, diesbezügliche Entscheidungen werden von Erwachsenen primär in Orientierung an ‚eigenen‘ Interessen und Entwürfen getroffen. In der Regel handelt es sich um Angebote außerbetrieblicher Einrichtungen wie Berufsverbände, Kammern u. Ä.. Betriebliche Weiterbildung hingegen steht in der Referenz betrieblicher Entscheidungsgewalt, der Erwerbstätige unterliegen bzw. deren Zugriff sie sich nur schwer entziehen können.

¹ Informelle Formen interessieren lediglich als mögliche Äquivalente von Weiterbildung, wenn es denn um den Erwerb von Wissen geht, das für berufliche Erwerbstätigkeit relevant ist.

Meine Überlegungen entwickle ich exemplarisch anhand eines Falles aus dem Forschungsprojekt „Weiterbildung und Altersbilder. Zur Bedeutung von Alters-, Alters- und Altenbildern als Regulative der Weiterbildungsbeteiligung der Babyboomer“, das Burkhard Schäffer und ich gemeinsam mit Jürgen Maes an der Universität der Bundeswehr München durchführen (vgl. Dörner/Maes/Schäffer 2007; Dörner/Schäffer 2010). Als Datengrundlage dient ein berufsbiografisches Interview, das mithilfe der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2003; Nohl 2006; Schäffer 2012) ausgewertet wurde. Die praxeologische Methodologie der dokumentarischen Methode basiert zentral auf dem Konzept zum konjunktiven Erfahrungsraum von Karl Mannheim (1980) und dem Habituskonzept Pierre Bourdieus. Ziel ist es, soziale Praxis im o. g. Verständnis unter Berücksichtigung der Doppelstruktur alltäglichen Handelns – implizites (bzw. atheoretisches oder konjunktives) Wissen und explizites (bzw. theoretisches oder kommunikatives) Wissen – zu rekonstruieren. Das Interview stellt einen Baustein des methodischen Spektrums im Forschungsprojekt dar und ist Bestandteil der für die dokumentarische Methode wichtigen komparativen Analyse. Der Vergleich soll für die folgenden Überlegungen jedoch nicht zentral sein. In diesem Sinne sind die dargestellten empirischen Ergebnisse² zwar methodisch abgesichert, aber im Sinne eines theoriegenerierenden und offenen Vorgehens bis zu einem gewissen Grad vorläufig (aber nicht willkürlich).

Zur Empirie praktischen Sinns der Nichtteilnahme: Der Fall Ostpark

Frau Ostpark – 1956 geboren, zum zweiten Mal verheiratet, ein Sohn aus erster Ehe – erlernte in der DDR den Beruf der Finanzkauffrau (für privates Steuerrecht), ist geprüfte Steuerbevollmächtigte (höchster berufsqualifizierender Abschluss) und arbeitet als Beratungsstellenleiterin in einer Steuerkanzlei, in der sie seit 1991 beschäftigt ist. Ihre Eltern waren beide im Schichtsystem in der Chemieindustrie tätig, ihr Vater als Klempner, ihre Mutter als Chemiefacharbeiterin. Aus einer Gruppendiskussion, an der sie teilgenommen hat, geht bereits hervor, dass ihre Bildungsorientierung zuvor-derst auf berufliche Verwertbarkeit ausgerichtet ist³. Allgemeine Weiterbildung (Erwachsenenbildung) wird im Interview in keiner Weise thematisiert, ein Dokument dafür, dass sie nicht relevant ist. Hingegen spielt Weiterbildung im Berufsverlauf von Frau Ostpark insofern eine Rolle, als dass sie Schulungen absolvierte, die ihr von übergeordneter Instanz mehr oder weniger nahegelegt oder auch angeordnet wurden. Dies betrifft sowohl ihre Tätigkeit in der DDR als auch später nach 1989. Gegenüber Weiterbildung zeigt sie sich weder aufgeschlossen noch zugeknöpft; implizites Motto scheint zu sein: „Wenn es denn sein muss“. Hinsichtlich der Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung ist sie als weiterbildungsaktiv einzuschätzen, in Bezug auf berufliche Weiterbildung hingegen zählt sie zur Gruppe der Passiven. Im Interview erwähnt sie, Formen der Wissensaneignung zu nutzen, die per Definition dem informellen Lernen zuzuordnen sind. Für die Frage nach dem Sinn von Nichtteilnahme möchte ich den

2 Ich habe mich dabei auch auf die Auswertungen unserer Projektmitarbeiterin Franziska Krämer stützen können. Die Nutzung konkreter Ergebnisse ihrer reflektierenden Interpretation werde ich entsprechend kennzeichnen.

3 Das zeigt sich etwa darin, dass sie am Beispiel ihrer Cousine ein abgeschlossenes Hochschulstudium zwar als Bildung und Ausdruck von Gebildetheit würdigt, jedoch in das Diktat von Job-Ausichten und finanziellem Ertrag stellt.

Blick auf den Umgang mit beruflicher Weiterbildung richten, also auf jene Weiterbildungen, die am ehesten (im Zusammenhang der persönlichen Entscheidungsgewalt stehen bzw.) am beruflichen Lebensentwurf der Betroffenen ausgerichtet sind.

Zwei beruflich bedeutsame Maßnahmen werden von Frau Ostpark genauer geschildert. In den 1980er-Jahren habe sie im Rahmen eines Frauensonderstudiums eine akademische Weiterbildung begonnen, die sie jedoch trotz guter Rahmenbedingungen⁴ abbrach (1). Zu Beginn der 1990er-Jahre hingegen habe sie in einer Zeit beruflicher Ungewissheit erfolgreich eine Qualifizierung zur geprüften Steuerbevollmächtigten absolviert (2). Es drängt sich die Frage auf, warum sie einmal eine Weiterbildung zu Ende führt und einmal nicht.

1)

Das weiterbildende Studium thematisiert Frau Ostpark erst auf Nachfrage des Interviewers zu ihren Plänen nach der Lehre. Warum es überhaupt zur Teilnahme gekommen ist, bringt sie nicht zur Sprache. Die Schilderung beschränkt sich im Kern vielmehr auf die Begründung für den Studienabbruch. Sie habe mit dem Fach Russisch Probleme gehabt.

*„Ja gut ich hab meim Studium **angefangen**, öh: : und dann hatten wir aber Russisch. Mathe war ja nicht mein Problem, aber **Russisch** war mein Problem.“⁵*

Bedeutsam für die Nicht-Mehr-Teilnahme ist weniger ein Sprachproblem⁶ als vielmehr ein berufliches Orientierungsmuster, dessen Kern nicht der Beruf selbst ist, sondern vielmehr das, was er ermöglicht. Die Entscheidung, Finanzkauffrau zu lernen, rahmt Frau Ostpark mit der Abgrenzung zu den unattraktiven Berufen und Tätigkeiten ihrer Eltern, die beide in der Chemieindustrie arbeiteten: Schichtsystem, Gift, Dreck, Gestank. Sie habe Sekretärin, Schreißfacharbeiter oder Industriekaufmann werden wollen. Ihre Tante, damals eine stellvertretende Schuldirektorin, habe ihr die Möglichkeit verschafft, sich für eine Lehre als Finanzkaufmann zu bewerben. Die Bewerbung sei erfolgreich gewesen, und Frau Ostpark habe 1972 eine zweijährige Berufsausbildung in einer kleinen, privat geführten Buchstelle⁷ begonnen. Interessen auf den *Beruf selbst* bezogen thematisiert sie nicht. Ihr Wunsch, in einem sauberer Beruf zu arbeiten, ist somit in Erfüllung gegangen.

*„Meine Mutti die hat in **Leuna** gearbeitet (.) in Caprolactam (.) giftiges Zeug und stinkt wie verfaulte Eier // mhm // da hab ich gesagt (.) da willst auch nicht arbeiten.“*

Darüber hinaus betont Frau Ostpark die privatwirtschaftliche Ausrichtung ihres Lehrberufs. Vor dem Hintergrund einer neuen Wirtschaftspolitik zu Beginn der 1970er-

4 Sie schätzt diese Bedingungen selbst gut ein. In der Gruppendiskussion betont sie, dass die „Wege einfacher“ waren: das zweijährige Studium hätte während der Arbeitszeit an zwei Tagen in der Woche und gefördert durch den Arbeitgeber absolviert werden können.

5 Einige Transkriptionsregeln: (.) sehr kurze Pause; //mhm// Interviewer; @ Auflachend, Lachen; ____ betont

6 Geht man davon aus, dass für einen kaufmännischen Beruf Russisch im Unterschied zum Kernfach Mathematik eher als randständiges Fach gilt, verwundert bereits diese Begründung.

7 Heute vergleichbar mit einer Steuerkanzlei.

Jahre, in deren Rahmen auch die Abschaffung der Privatwirtschaft intensiviert wurde, erscheint eine solche in der Tat als etwas Besonderes. Zumindest ist eine solche Rahmung geeignet, den Beruf und damit sich selbst von zentralwirtschaftlichen Verhältnissen (und auch von möglichen staatsnahen Zuschreibungen) zu entkoppeln und für marktwirtschaftliche Verhältnisse zu legitimieren. Nach einjähriger Lehrzeit, so Frau Ostpark, sollte die Ausbildung zum Finanzkaufmann auf Wirtschaftskaufmann umgestellt werden; privates Steuerrecht als Fach wäre entfallen. Jedoch haben die Eltern der Lehrlinge die Umstellung mit Erfolg verhindern können.

„Sollten (.) wir beim zweiten Lehrjahr [...] nicht das private Handwerk lernen, sondern (.) äh VEB // mhm //“ (93–95) „weils Honni so wollte. // mhm// @ Honni wollte die Privatwirtschaft abschaffen@ (.) so das war vierundziebzig.“

Angesichts dieser beiden Aspekte ihrer Berufsorientierung erhält die Entscheidung, das weiterbildende Studium zur Diplom-Finanzkauffrau abzubrechen einen Sinn, der über das Russisch-Problem hinausweist. Frau Ostpark hat mit ihrer Berufsausbildung erreicht, was sie wollte: einen ‚sauberen‘ Beruf und eine ‚saubere‘ Erwerbsbeschäftigung. Sie ist ‚angekommen‘ und diesem Angekommen-Sein ist sie im Sinne von Fertig-Sein verhaftet, zumindest ihre beruflichen Bildungsaspirationen betreffend. Das entspricht im Übrigen auch ihrer generellen Orientierung an einem normalbiografischen Lebensentwurf (Schule, Berufsausbildung, Familiengründung und Berufstätigkeit) (vgl. Krämer 2011, 2). In einer Berufsorientierung, deren Kern nicht der Beruf selbst ist, sondern vielmehr das, was mit ihm möglich erscheint, macht eine berufliche Weiterbildung dann keinen Sinn, wenn nicht klar ist, zu was sie führen, was mit ihr anzufangen sein kann. Möglichkeiten im privatwirtschaftlichen Bereich, zudem unter restriktiven Bedingungen einer sozialistisch-zentralistischen Wirtschaftspolitik, sind im Fall von Frau Ostpark begrenzt gewesen. Das Studium zur diplomierten Wirtschaftskauffrau wäre nur für den Fall sinnvoll gewesen, die Tätigkeit im privatwirtschaftlichen Bereich etwa zugunsten einer Tätigkeit im zentralwirtschaftlichen Bereich aufzugeben zu wollen. Beide – der Beruf Wirtschaftskauffrau und der zentralwirtschaftliche Bereich – bilden aber zentrale und negative Gegenhorizonte in den Schilderungen über ihre beruflichen Entscheidungen. So verblieb Frau Ostpark bis 1989 in einer existenzsichernden Nische – die Privatwirtschaft in der DDR erlebte in den 1980er-Jahren eine kleine Renaissance – und ihre berufliche Karriere (im Sinne von Aufstieg) mündete – auch ohne berufliche Qualifizierung – in die Tätigkeit der stellvertretenden (zeitweise auch) Leiterin der Buchstelle. Anlässe für berufliche Weiterbildungen in dieser Zeit scheinen nicht entstanden zu sein, betriebliche Schulungen werden in die Referenz des notwendigen Neuen gestellt: „und so waren’s interne Schulungen // mhm // also die wir dann (.) gemacht haben praktisch // mhm // intern // mhm // also wenn irgendwas Neues kam.“

Der Wandel der gesellschaftlichen Verhältnisse 1989 ging für Frau Ostpark mit beruflichen Unsicherheiten einher. Sie erzählt, dass das Vorhaben, die Buchstelle gemeinsam mit anderen Buchhaltern zu kaufen und in eine GmbH umzuwandeln, gescheitert sei. Statt dessen habe ein westdeutscher Steuerberater die Buchstelle gekauft

und übernommen. Sie habe, mit den Arbeitsumständen unzufrieden, daraufhin gekündigt und eine Tätigkeit als Buchhalterin in einem Autohaus begonnen. Kurze Zeit später habe sie in der Steuerkanzlei zu arbeiten begonnen, in der sie immer noch tätig ist. Sie erzählt, zwischen 1991 und 1994 habe sie mehrere Schulungen zum westdeutschen Steuerrecht absolviert und 1997 erfolgreich die Prüfung zur Steuerbevollmächtigten bestanden.

2)

Warum sie diese Qualifizierung und Prüfung absolvierte, stellt Frau Ostpark in die Referenz äußerer Notwendigkeiten, denen sie sich nicht entziehen konnte, wollte sie weiter als Steuerberaterin arbeiten. Im Zuge der Wiedervereinigung hatte der Gesetzgeber vorgesehen, dass Steuerberater, die ihre Ausbildung in der DDR absolviert haben, bis spätestens 1997 eine Prüfung zum westdeutschen Steuerrecht ablegen müssen. „*Musst ich dann machen. Weil die Bundesregierung @es so wollte.*“ (773)

Diese Begründung ist nur bedingt für eine Erklärung geeignet, warum Frau Ostpark nicht auch diese Weiterbildung abgebrochen hat, zumal sie – wie sie mehrmals betont – kein Prüfungsmensch sei. Dass ordnungspolitische Instanzen in ferner Abstraktheit wie „die Bundesregierung“ oder „Honni“ für sie nicht unmittelbar handlungsfolgend sind, zeigt sich in der narrativen Rahmung ihrer Ausbildungs- und Beschäftigungsni sche in der DDR sowie in der Tatsache, mit der Prüfung bis zum letztmöglichen Jahrestermi n gewartet zu haben. Auch die bisher dargelegten berufsorientierenden Aspekte helfen zunächst nur bedingt für Erklärungen weiter. Privatwirtschaft war seit 1989 keine Nische mehr, und der Nimbus des Besonderen entfiel zumindest diesbezüglich. Und die Gefahr einer „*unsauberen Tätigkeit*“ war durch Ausbildungsberuf und bisherigen Berufsverlauf gebannt.

Allerdings entfaltet der Orientierungsrahmen „*Beruffür etwas*“ seine handlungsleitende Kraft. Was ist nun dieses „*Etwas*“, das Frau Ostpark zur Konsequenz Weiterbildung gebracht hat? Weitere Hinweise finden sich in zwei Passagen:

Einmal geht es um die Erfahrung, dass Titel wie das möglich gewesene Diplom unter den veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen verwertbar und nützlich sind⁸. Frau Ostpark erklärt die Tatsache, dass nach 1989 diejenigen DDR-Berufskollegen (also Finanzkauffrauen und -männer) als Steuerberater zugelassen wurden, die mindestens 15 Jahre ihren Beruf ausgeübt und einen akademischen Abschluss haben mussten. Diejenigen ohne Studium haben einen Antrag auf Anerkennung zum Steuerbevollmächtigten stellen können, „*wie ich, die jetzt nicht ein Studium hatte*“. Die Anerkennung des Berufs als Steuerberater oder -bevollmächtigter ist zunächst einmal als eine Basisrahmung für die weitere Tätigkeit im erlernten Beruf zu sehen. Hinzu kommen Unterschiede in Bezug auf berufliche Verwirklichungs- und Verdienstmöglichkeiten.

⁸ Ein Diplom war in der DDR nicht zwangsläufig mit einem finanziellen Aufstieg verbunden. Der Unterschied etwa zwischen einem Facharbeiter- und Akademikerverdienst war im Vergleich zu marktwirtschaftlichen Verhältnissen nach 1989 eher gering.

Die abgebrochene berufliche Weiterbildung wird nun zur ausgeschlagenen Möglichkeit von Weiterbildung und damit des akademischen Abschlusses. Und zudem wird sie unter den veränderten Bedingungen zu einer negativen Erfahrung. Vor dem negativen Gegenhorizont von Weiterbildung „für was?“ kommt beruflicher Weiterbildung nun eine Bedeutung „für etwas“ zu. Das bedeutet aber keine grundsätzliche Veränderung der Weiterbildungsorientierung „Wenn es denn sein muss“. Denn auch hier geht es wie bei der beruflichen Orientierung um eine greifbaren Erfolg im Sinne eines Umzu-Motivs. Der subjektive Sinn von Weiterbildung liegt nicht in der Weiterbildung selbst, sondern in dem, was mit Weiterbildung erreichbar zu sein scheint.

Ein weiterer Aspekt wird in der Passage deutlich, in der Frau Ostpark auf die Umstände der Maßnahme eingeht, insbesondere auf die Unterstützung ihres Arbeitgebers Herrn A., den sie als einzigen (!) von allen genannten Personen (Kollegen, Vorgesetzte) im Interview mit Namen nennt.

„Ich bin kein Prüfungs mensch also (...) Dann hat der Herr A. gesagt „Du **machst** das jetzt“
(...) // aha // so. Aber weil ich hab da hab ich aber dem Herrn A. sehr viel zu verdanken.“
(795–798)

Für sechs Monate habe Frau Ostpark an einem Lehrgang zur Vorbereitung auf die Prüfung teilgenommen. Zusätzlich habe sie – zumeist abends in der Kanzlei – mit Herrn A. gelernt, der Lernschwerpunkte gesetzt, mit ihr geübt und trainiert habe. „**Nur das lernste, das machste und das**“. Sie betont, dass er sie auch dazu ermuntert habe, bereits einen Tag vor der Prüfung an den Prüfungsort zu fahren. Sie sollte sich eine schönen Abend machen, damit sie am nächsten Tag ausgeschlafen sei. „*Das muss ich ihm hoch anrechnen // mhm // also dis wie er das gemacht hat (...) wirklich.*“ (837–839)

Die ausführliche Erzählung der Prüfungsvorbereitung, einschließlich der lobenden Hervorhebung ihres Arbeitgebers Herrn A. verweisen auf einen weiteren und für Weiterbildungentscheidungen relevanten Aspekt ihres beruflichen Orientierungsmusters. Die persönlich-kollegialen Beziehung zu ihrem Vorgesetzten und Arbeitgeber erweisen sich als positiver Gegenhorizont zu den negativ konnotierten Erfahrungen im Zuge der Übernahme ihrer alten Wirkungsstätte (Buchstelle) durch einen westdeutschen Steuerberater. Dieser wird im Interview im Unterschied zu Herrn A. anonym und im Muster des Stereotyps „Arroganter Wessi“ abgehandelt.

„Der is eben reingekommen (...) hat keinen gegrünzt und ist nur zu uns [Frau Ostpark und ihre Vorgesetzte, O.D.] (...) der Steuerberater (...) aus Saarlouis [...] Das kannten wir nicht [...] Und dann kam der und gab mir ein Geschenk (...) der Kollegin ein Geschenk (...) und die anderen haben nix gekriegt (...) // mhm // das war alles ein bissl komisch.“ (544–552)

Das Arbeitsverhältnis zu Herrn A. hingegen kam nicht im Zuge einer Firmenübernahme zustande, wie sie zu Beginn der 1990er-Jahre vielfach stattgefunden und sich stereotypisch in das kollektive Gedächtnis vieler Ostdeutscher eingeschrieben hat. Herrn A. habe Frau Ostpark aus ihrer Zeit als Buchhalterin im Autohaus gekannt, für das er zu dieser Zeit als Steuerberater arbeitete. Er habe ihr die Anstellung angeboten. In diesem Sinne hat Herr A. Frau Ostpark nicht übernommen, er stellte sie ein. Die

Voraussetzungen der Beschäftigung von Frau Ostpark sind grundlegend anders gewesen als dies bei der Übernahme ihrer alten Buchstelle durch den Steuerberater aus Saarlouis gewesen ist. Sie arbeitet nun nicht in der Firma, in der sie ihr bisheriges Berufsleben verbracht hat und zukünftig als Mit-Eignerin auch verbringen wollte. Sie arbeitet in dem Gefühl, gefragt und damit gewollt, also nicht übernommen worden zu sein. Die Erfahrung gewollt und privilegiert zu sein, zeigt sich in ähnlicher Weise in der Schilderung des Zustandekommens ihrer Lehrstelle. Ein Buchstellenleiter habe damals einen Lehrling gesucht, auf die sich Frau Ostpark über den Kontakt ihrer Tante (damals stellvertretende Schuldirektorin) erfolgreich beworben habe.

„bin ich dann rüber zu ihm (.) und hab ihm das abgegeben und da ham wir zusammen gesprochen, // mhm // und er fand's gut und dann bin ich drangekommen“

Vor dem Horizont ihrer grundlegenden Orientierung *Beruf für etwas* erhält die Entscheidung, eine Schulung (einschließlich einer vierstündigen mündlichen Prüfung) mit zertifizierten Abschluss nicht nur für die vorgesehene Zeit von vier Wochen, sondern freiwillig darüber hinaus von insgesamt sechs Monaten zu absolvieren, einen Sinn. Ihre berufliche Kompetenz als Steuerbevollmächtigte bedurfte einer vorgeschriebenen formalen Legitimation, eines Titels. Dieser Berufstitel ermöglichte ihr die weitere Tätigkeit als Steuerbevollmächtigte bzw. Steuerberaterin in einem betrieblichen Umfeld, in dem sie bereits als Beratungsstellenleiterin bestens positioniert und etabliert war und nun auch immer noch ist.

Zusammenfassend lässt sich nun folgendes Orientierungsmuster rekonstruieren:

Weiterbildung ist in der Lebenswirklichkeit von Frau Ostpark nicht zentral und wird im Rahmen einer Notwendigkeitsorientierung (*Wenn es denn sein muss*) behandelt. Entscheidungen für oder gegen eine berufliche Weiterbildung werden vor dem Horizont der grundlegenden Orientierung am *Beruf für etwas* gefällt. Diese spannt sich im Blick auf die DDR-Zeit zwischen den Horizonten ‚Schmutzige Tätigkeit der Eltern‘ und ‚Zentralwirtschaft‘ einerseits und ‚Sauberer Beruf‘ und ‚Privatwirtschaft‘ andererseits auf und erhält mit der Einmündung in die berufliche Tätigkeit als stellvertretende Leiterin einer Buchstelle im privatwirtschaftlichen Sektor eine Rahmung als Erfolgsgeschichte. Möglichkeiten für berufliche Flexibilität und Mobilität werden als begrenzt wahrgenommen. Berufliche Weiterbildung stellt trotz guter Rahmenbedingungen (Frauensornerstudium) keine Option für berufliche Perspektiven dar. Mit Weiterbildung ist nichts bzw. nur wenig möglich. Rahmenbedingungen werden abstrakt (Staatsdimension) abgehandelt, Aspekte der beruflichen Tätigkeit in konkreter Betriebsdimension hingegen überhaupt nicht.

Mit Blick auf die Zeit nach 1989, als es für Frau Ostpark darum ging, mit Kollegen die Buchstelle von der Treuhandgesellschaft zu kaufen und als selbstständiges Steuerbüro zu führen, spannt sich die berufliche Orientierung zunächst zwischen den Horizonten ‚Angestellte Tätigkeit‘ und ‚Selbständige Tätigkeit‘ auf. Die grundsätzliche Orientierung *Beruf für etwas* bleibt, jedoch erhält die Komponente Berufs-Titel im Horizont der Anerkennung der Berufstitel von studierten und nicht studierten Berufskollegen deut-

lich mehr Prominenz. Weiterbildung wird relevant. Unter veränderten Rahmenbedingungen wird das Thema Weiterbildung als Erfahrung einer ausgeschlagenen Möglichkeit in der Vergangenheit Frau Ostpark relevant. Mit Weiterbildung ist etwas möglich. Hinzu kommen veränderte Rahmenbedingungen in Form Druck ausübender gesetzlicher Vorgaben (abstrakte Staatsdimension) und in Form eines Druck ausübenden Chefs, der als Förderer und Unterstützer gerahmt wird (konkrete Betriebsdimension). Die Thematisierung der beruflichen Entwicklung offenbart für die Zeit nach der Verhinderung der Selbständigkeit mehrere Rahmungen. Die berufliche Orientierung bewegt sich nun zwischen den Horizonten einer ‚Tätigkeit als übernommene Angestellte im alten Unternehmen mit ungewissen Ausgang‘ und einer ‚Tätigkeit als gewollte Angestellte in einem neuen Unternehmen mit der Erfahrung bestmöglicher Positionierung und Etablierung‘ sowie zwischen den Horizonten eines ‚komischen und arroganten Chefs‘ und eines ‚unterstützenden und fördernden Chefs‘. Weiterbildung erhält in dieser Konstellation die wichtige Funktion, das (in Form der positiven Gegenhorizonte sich niederschlagende) Erreichte nicht zu verlieren und beizubehalten: Etablierung und Positionierung als Beratungsstellenleiterin und Anerkennung durch den Chef. In diesem Sinne wäre es verkürzt, von einer reinen Notwendigkeitsorientierung hinsichtlich von Weiterbildung zu sprechen, zumindest ohne die sie rahmenden Bedingungen zu berücksichtigen. Im Horizont der stabilen und stabilisierenden beruflichen Orientierung findet Weiterbildung im beruflichen Verlauf von Frau Ostpark zu ganz unterschiedlicher und gegensätzlicher Relevanz. Aber auch hier bleibt die grundsätzliche Orientierung an Weiterbildung ‚Wenn es denn sein muss‘ auch unter veränderten Rahmenbedingungen erhalten. Die Konsequenz Teilnahme ist lediglich jedes Mal eine andere.

Fazit: Zum Sinn von Nichtbeteiligung an Weiterbildung

Aspekte eines Sinns von Nichtteilnahme zeigen sich hier im Vergleich zweier biografisch geschilderter Lebenszusammenhänge unter veränderten gesellschaftspolitischen und konkreten beruflichen und betrieblichen Rahmungen, in denen der Stellenwert von Weiterbildung je unterschiedlich ausfällt. Das Beispiel der *Nicht-Mehr-Teilnahme* im Zusammenspiel mit dem Beispiel der *Teilnahme* zeigt, unter welchen Bedingungen Weiterbildung zustande kommen kann oder nicht. Der Sinn von *Nicht-Teilnahme* offenbart sich nun in dreierlei Hinsicht: Erstens generiert er sich in der Harmonie der konkreten Erfahrung von beruflicher Tätigkeit und beruflicher Perspektive, insbesondere in der Erfahrung, dass Beruf sowie betriebliche Positionierung und deren Erhalt auch ohne Weiterbildung möglich sind. Zweitens gewinnt er unter veränderten beruflichen und betrieblichen Rahmenbedingungen als ausgeschlagene Möglichkeit an Bedeutung, wenn bewusst wird, was ein über Weiterbildung erworbeiner Titel ermöglicht hätte bzw. was er anderen Berufskollegen ermöglicht hat. Weiterbildung wird als etwas erfahren, was berufliche Perspektiven und Möglichkeiten eröffnen kann. Allerdings entfaltet diese Erfahrung erst eine handlungsleitende Kraft

in Richtung Weiterbildungsteilnahme, wenn unter den veränderten beruflichen und betrieblichen Rahmenbedingungen das Verhältnis von beruflicher Tätigkeit und Perspektive existentiell aus dem Gleichgewicht gebracht wird und disharmoniert. Wenn es nun darum geht, etwas zu verlieren, was man bereits hat, generiert sich der Sinn von Nicht-Teilnahme als düsterer Horizont, vor dem sich Weiterbildungsteilnahme als **die** Möglichkeit zur Bearbeitung der Disharmonie von beruflicher Tätigkeit und Perspektive erweist. Umgekehrt zeigt sich, dass der Sinn von *Teilnahme* über die Erfahrung von *Weiterbildung als Möglichkeit für etwas* vor dem Horizont der Erfahrung von *Weiterbildung als ausgeschlagene Möglichkeit für etwas* zustande kommt. Nichtsdestotrotz bilden die grundlegenden beruflichen und Weiterbildungsorientierungen den Rahmen von Entscheidungen zur Teilnahme bzw. den Rahmen für die Konstituierung von Nichtteilnahme.

Untersuchungen dieser Art helfen zu verstehen und zu erklären, warum es gelingt, Erwachsene zur Teilnahme an Weiterbildung zu bewegen und warum nicht. Ihre Ergebnisse tragen ein Stück weit auch zum besseren Verstehen von Teilnahmequoten bei, wie sie in repräsentativen Studien mithilfe von Befragungen ermittelt werden. Auch das gehört zum Sinn der Nichtteilnahme. Das eingangs zitierte Motto „*Warum gelingt es uns nicht?*“ bleibt bei allem Charme und aller Notwendigkeit zu einer Seite hin offen, nämlich zur pädagogischen (wenn man denn weiß, was „das“ Pädagogische ist oder sein soll). Wittpoth plädiert für Aufklärung. Das ist im Sinne von Grundlagenforschung notwendig, will man Möglichkeiten und Grenzen von Erwachsenenbildung einschätzen können und kommt im praktischen Idealfall auch Erwachsenen, Adressaten und Teilnehmern zugute – ob nun als Schutz vor Überforderung und Erschöpfung oder auch als aufklärerische Horizonterweiterung. Die Berücksichtigung grundlagentheoretischer Rahmungen des „Selbst“ helfen dabei, theoretisch und empirisch. Mit Blick auf das Pädagogische wäre nun erneut zu klären – jenseits von programmatischer Normativität und Allumfassendheit –, warum Menschen an Weiterbildung teilnehmen sollten. Das Motto „*Warum gelingt es uns nicht?*“ ist dann um die Frage zu ergänzen: „*Warum sollte es uns gelingen?*“

Literatur

- Arnold, Rolf/Faulstich, Peter/Mader, Wilhelm/Nuissl, Ekkehard/Schlutz, Erhard/Wittpoth, Jürgen (2002):** Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung. Frankfurt am Main
- Bohnsack, Ralf (2003):** Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 5. Auflage. Opladen
- Bourdieu, Pierre (2009):** Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft. 2. Auflage. Frankfurt am Main

- Dörner, Olaf/Maes, Jürgen/Schäffer, Burkhard (2007):** Weiterbildungsbeteiligung und Altersbilder der Babyboomer ('WAB'). Zur Bedeutung von Alters-, Alterns- und Altenbildern als Regulativer der Weiterbildungsbeteiligung. München
- Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard/Endreß, Franziska (2010):** Weiterbildungsbeteiligung und Altersbilder der Babyboomer ('WAB'). Zu Alters-, Alterns- und Altenbildern als Regulativer der Weiterbildungsbeteiligung. Erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Schäffer, Burkhard (Hg.): Erwachsenenbildung im sozialen und demografischen Wandel. Baltmannsweiler, S. 155–170
- Harney, Klaus (1997):** Der Sinn der Weiterbildung. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main, S. 94–114
- Harney, Klaus (1998):** Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart
- Krämer, F. (2011):** Zusammenfassende Interpretation des biografischen Interviews Ostpark. Typoskript. München
- Mannheim, Karl (1980):** Strukturen des Denkens. 1. Auflage. Frankfurt am Main
- Nohl, Arnd-Michael (2006):** Interview und dokumentarische Methode, Wiesbaden 2006
- Schäffer, Burkhard (2012 i.E.):** Dokumentarische Methode. In: Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (Hg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen & Farmington Hills
- Wittpoth, Jürgen (2010):** Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 771–788
- Wittpoth, Jürgen (1995):** Das überforderte Subjekt. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 1995/35, S. 24–28
- Wittpoth, Jürgen (2010):** Völlig schwerelos. Zum Selbst-Verständnis (in) der jüngeren Debatte über lebenslanges Lernen. In: Bolder, Axel/Epping, Rudolf/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas (Hg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden, S. 151–161
- Wittpoth, Jürgen (2007):** Weiterbildung im Raum: Beteiligungsregulation und Angebotsentwicklung. In: Heuer, Ulrike/Siebers, Ruth (Hg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster u. a., S. 197–206
- Wittpoth, Jürgen (2002):** Regulative der Weiterbildungsbeteiligung, verantworteter Teil. In: Arnold, Rolf/Faulstich, Peter/Mader, Wilhelm/Nuissl, Ekkehard/Schlutz, Erhard/Wittpoth, Jürgen: Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung. Frankfurt am Main, S. 22–25
- Wittpoth, Jürgen (1994):** Rahmungen und Spielräume des Selbst. Ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluß an George H. Mead und Pierre Bourdieu. Frankfurt am Main

Schul- und Berufswahl: entschieden unentschieden

JULIANE GIESE

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern die weitverbreitete gesellschaftliche Annahme, Schul- und Berufswahl folge der Logik einer rationalen Wahl (1.), empirisch haltbar ist (2.) und wie Verläufe und ‚Entscheidungen‘ stattdessen erklärt werden können (3.). Zu diesem Zwecke wird Material, welches im Rahmen einer umfangreichen Studie über Orientierungen und Praxen am Übergang zwischen Schule und Beruf erhoben wurde, nun noch einmal (aus dieser besonderen Perspektive) ausgewertet. Das Datenmaterial wurde mittels Experteninterviews mit Schulleiter/-innen sowie Lehrer/-innen und Klassengesprächen in einem sozialen, einem technischen und einem kaufmännischen Berufskolleg sowie in drei Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges gewonnen; die Auswertung erfolgte in Anlehnung an die Dokumentarische Methode (vgl. Giese 2011, Giese/Wittpoth 2009).

1 Schul- und Berufswahl als Ergebnis eines rationalen Entscheidungsprozesses

Dem Übergang von der Schule in eine berufliche Ausbildung (und schließlich ins Berufsleben) ist ein Prozess vorausgesetzt, der gemeinhin als Berufswahl bezeichnet wird. Betrachtet man die in der Literatur vorliegenden Erklärungsansätze zur Berufswahl, eröffnet sich ein breites und disparates Feld theoretischer sowie empirischer Arbeiten. Dementsprechend wird im Rahmen einschlägiger Arbeiten immer wieder betont, dass es bislang noch nicht gelungen sei, eine umfassende und allgemein anerkannte Theorie der Berufswahl und des beruflichen Werdegangs zu entwickeln (vgl. exempl. Dibbern 1996, Beck 1999, Pätzold 2008). Eine gängige Annahme hat sich dennoch durchgesetzt – nämlich, den Vorgang der Berufswahl nicht als einmaligen Akt, sondern als einen längeren Prozess zu verstehen, der verschiedene Phasen durchläuft.

So unterscheiden etwa Herzog, Neuenschwander und Wannack sechs idealtypische Phasen der Berufswahl. Die *erste* Phase ist durch eine diffuse Berufsorientierung sei-

tens der Jugendlichen geprägt und endet mit der Entscheidung, sich mit der Berufswahl ernsthaft auseinanderzusetzen. Innerhalb der *zweiten* Phase entwickeln die Jugendlichen konkrete Berufsvorstellungen, um in der anschließenden *dritten* Phase eine konkrete Ausbildungssituation wie eine Lehrstelle, eine weiterführende Schule oder einen Studienplatz zu suchen. Diese Phase endet, wenn ein entsprechender Ausbildungsplatz gefunden worden ist. In der *vierten* Phase kann sich der bereits getroffene Berufsentscheid entweder verfestigen oder erneut verändern. Bei Übertritt in die Berufsausbildung, die weiterführende Schule oder das Studium ist die Konsolidierung der Berufswahl abgeschlossen. Der Durchlauf einer beruflichen oder schulischen Ausbildung markiert die *fünfte* Phase. Der Prozess der Berufswahl wird schließlich mit der *sechsten* Phase, dem Eintritt ins Erwerbsleben beendet. Insofern bestehen zu Beginn des Prozesses diffuse Vorstellungen, die sich im Folgenden konkretisieren, die Berufsorientierung eingrenzen, und schließlich in die Suche nach einer Ausbildung und deren Realisierung münden. Die einzelnen Phasen sind durch spezifische Entscheidungen voneinander abgegrenzt. Zudem besteht die Möglichkeit, dass die Phasen zwei bis vier mehrfach durchlaufen werden (vgl. Herzog/Neuenschwander/Wannack 2004).

Arbeiten dieser Art ist gemein, dass sie implizit an Theorien rationalen Handelns anschließen, die eine Handlung dann als rational begreifen, wenn sie auf das Erreichen eines bestimmten Ziels bzw. Zweckes ausgerichtet ist und der Handlungsablauf daraufhin organisiert wird. In diesem Sinne wird davon ausgegangen, dass sich Jugendliche (im Idealfall) ihrer Wertorientierungen und Interessen, ihrer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten bewusst sind bzw. versuchen, sich ihnen zunächst bewusst zu werden. Sofern Widersprüche zwischen Wertorientierungen und Interessen bestehen, werden diese in eine eindeutige Hierarchie gebracht. Sodann werden die eigenen Wertorientierungen und Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit den infrage kommenden Berufen verglichen. Hierzu werden umfassende Informationen über Berufe, Berufsanforderungen, Arbeitsbedingungen, Übernahmehandlungen etc. beschafft, um auf einem möglichst hohen Informationsniveau die optimale Berufswahlentscheidung zu treffen und ggf. schon Ersatzlösungen in die Betrachtung einzubeziehen (vgl. Kahsnitz 1996, S. 326 f.).

Auch wenn es gegenüber diesem Grundverständnis Einwände gibt (vgl. Kap. 3), hat es im Diskurs über Berufswahl eine außerordentlich große Wirkungsmächtigkeit entfaltet, die nicht zuletzt in einer unüberschaubaren Fülle von einschlägigen Beratungsangeboten, Projekten und Qualifizierungsmaßnahmen ihren Ausdruck findet.

2 Empirischer Einspruch

Eine eigene empirische Studie in einem Segment des Bildungssystems, in dem das Problem der Schul- und Berufswahl besonders virulent wird, dem sogenannten Übergangssystem¹, hat zu Ergebnissen geführt, die mit diesem Verständnis nicht zu vereinbaren sind. Dabei lassen sich vier verschiedene Typen von Verläufen bzw. Motiven unterscheiden:

„kein Bock mehr gehabt“

Jugendliche, die nach Beendigung der Pflichtschulzeit sehr genau wussten, dass sie sich im schulischen Kontext nicht mehr ‚den Arsch plattsitzen‘ wollten, haben stattdessen mittels ungelernter Tätigkeit ‚Kohle verdient‘ oder sind ‚einfach zu Hause geblieben‘:

M: Ich bin damals von der Schule abgegangen [...] und hab' mir einfach nur gesagt, scheiß drauf, ich will Kohle haben.

W: Ja.

M: Ich hab' kein Bock, ich hab' kein Bock mehr gehabt, mir den Arsch da plattzusitzen, äh, äh, irgend so'n Jargo, der da vorne steht, und mir (.) irgendwie weiß ich nicht, wirklich wie n Schluck Wasser in der Kurve mir versucht, da irgendwas von (.) irgendwas vom Satz des Pythagoras zu- man versteht einfach nichts. (IIBW b, ARGE, 684–693)²

W: Zu Hause rumgesessen, gar nix gemacht nach der Schule [...] bin ich einfach zu Hause geblieben. (IIBW a, ARGE, 42–43)

Diese Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen waren – nach eigener Einschätzung – noch nicht dazu bereit, sich mit der Berufswahl ernsthaft auseinanderzusetzen. Nach einer mehrmonatigen (oder auch mehrjährigen) Phase der ‚Auszeit‘ sind sie – so zumindest ihr eigener Anspruch – zu der Einsicht gekommen, dass ‚es so nicht weitergehen kann‘. Mit dem Besuch eines Bildungsganges des Zweiten Bildungsweges verbinden sie die Hoffnung, zunächst einen höheren Schulabschluss und im Anschluss eine betriebliche Lehrstelle zu erzielen. Dabei betonen sie immer wieder, dass sie diesen Weg aus freien Stücken (‚freiwillig‘) beschritten haben, um ihre ‚versaute‘ Vergangenheit ‚auszubügeln‘. Somit werden vergangene Fehl-Entscheidungen als solche wahrgenommen und offen thematisiert, gegenwärtige Entwicklungen demgegenüber

1 Das Übergangssystem hat sich als Niederschlag der anhaltenden Lehrstellenknappheit entwickelt. Es umfasst eine Reihe kompensierender oder weiterführender Bildungsgänge im Berufsbildungssystem, denen gemeinsam ist, dass sie keinen Ausbildungsabschluss vermitteln, der den Jugendlichen Ansprüche in der Berufsausbildung oder auf dem Arbeitsmarkt sichert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 97).

2 Zur Notation der Aussagen von Schüler/-innen: An *erster* Position steht die Kennzeichnung der Schule (SBK=Berufskolleg mit einer sozialen Ausrichtung/TBK=Berufskolleg mit einer technischen Ausrichtung/KBK=Berufskolleg mit einer kaufmännischen Ausrichtung/IIBW= Einrichtung des Zweiten Bildungsweges), an *zweiter* die Kennzeichnung der Bildungsgänge (ARGE=einjähriger Bildungsgang, der zum Erwerb von HA10 führt/BGJ= Berufsgrundschuljahr/Fachabitur 11=zweijähriger Bildungsgang, der (zum Erwerb beruflicher Kenntnisse sowie) zur Fachhochschulreife führt; erstes Schuljahr/DS=Duales System) und an *dritter* Stelle die Zeilennummer der entsprechenden Transkription.

als das Ergebnis einer eigenständigen, zielgerichteten und sinnvollen Entscheidungsfindung betrachtet. Allerdings gerät Letzteres mit Blick auf eher beiläufige Äußerungen immer wieder in Zweifel:

M: [...] das Arbeitsamt, die haben mir das vermittelt, haben mir das vorgestellt, dieses Projekt, und ich hab zugestimmt. (IIBW b, ARGE, 15–17)

M: Ja, ich bin zufällig hier gelandet, also, über einen Bekannten hab' ich davon erfahren. (IIBW b, ARGE, 38–39)

„weiter Schule machen“

Schüler/-innen, die auf Grund erfolgloser Bewerbungen (oder antizipierter Chancenlosigkeit) keine betriebliche Lehrstelle erzielen konnten, machen unmittelbar ‚weiter Schule‘, um nicht ‚zu Hause rumsitzen‘ zu müssen. Während Schüler/-innen höherer Bildungsgänge³ dabei beanspruchen, eine Entscheidung im Sinne einer rationalen Wahl getroffen zu haben,

M: [...] ich bin hierhin gekommen durch Informationsabende bei uns an den Schulen auch, wurden wir informiert darüber. Da ich irgendwas Kaufmännisches machen wollte, bin ich halt hier auf die Schule gekommen. (TBK, Fachabitur II, 3–6)

M: bin [...] hierhin gegangen, weil ich dachte, Elektronik, Elektronik ist auch was Gutes – kann man immer später gebrauchen und so hab ich dann hier angefangen. (TBK, Fachabitur II, 135–137)

M: [...] da ich halt in diesem Bereich hier sehr interessiert bin, habe ich mich dann ein bisschen umgeschaut und hab, bin dann auf diese Schule gestoßen. (TBK, Fachabitur II, 42–44)

berichten Schüler/-innen niedriger Bildungsgänge recht unbekümmert, auf welchem Wege sie in den jeweiligen Bildungsgang ‚reingerutscht‘ sind:

M: [...] hab mich nebenbei auch noch für ein anderes Kolleg beworben, ich glaub in Wi-, bin mir nicht mehr ganz sicher, äh, ja, hab von beiden ne Zusage bekommen. Hab ich mir gedacht, komm, nimmste [Name einer Stadt]. (TBK, BGJ, 56–59)

M: bin hierhin gekommen, weil, ja, alle Kollegen hier auch sind. (TBK, BGJ, 18–19)

M: Ich wusste gar nicht, dass das hier um Pflege oder so geht.

[einige lachen]

W: Du hast dich doch im Bereich Gesundheit, äh, angemeldet!?

³ Damit sind Bildungsgänge gemeint, die zur Fachhochschulreife oder zur allgemeinen Hochschulreife führen; ‚niedrige‘ Bildungsgänge führen zur Fachoberschulreife.

M: @Nein, meine Mama!@ (SBK, BGJ, 203–207)

M: [...] und dann kam einer von der [Name eines Berufskollegs] mit so einem Ausfülbogen für diese Schule hier, ja, hab ich ausgefüllt. (TBK, BGJ, 85–87)

Obwohl ein Großteil der Schüler/-innen höherer Bildungsgänge explizit ein großes Interesse an dem jeweiligen Bildungsgang bzw. Profil der Schule bekundet, bleibt es fraglich, ob sie über differenziertes Wissen verfügen („*irgendwas Kaufmännisches*“/ „*Elektrotechnik ist auch was Gutes*“/ „*so mit Sport und Gesundheit*“) wollt ich auf jeden Fall“) oder vielmehr bereit sind, sich dem Profil der Schule, die sie aufgenommen hat, anzupassen. Nimmt man die wahrscheinlich uninformierte und die zufällige „Wahl“ zusammen, kann davon ausgegangen werden, dass ein erheblicher Teil der Schüler/-innen erst nach Aufnahme in die weiterführende Schule einen Einblick in ihre jeweilige Ausrichtung erlangt.

„hab meine Bewerbung dahin geschickt und jetzt bin ich hier“

Schüler/-innen, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung eine betriebliche Ausbildung durchliefen, thematisieren den im eigentlichen Sinne nicht stattgefundenen Prozess der Lehrstellenwahl sehr offen:

M: Ja, bei mir ist so, äh, mein Vater arbeitet hier, mein Opa hat hier gearbeitet, und mein Cousin und (.) halbe Familie und deswegen arbeite ich auch hier. (TBK, DS, 46–47)

M: Ja, ich bin eigentlich mehr oder weniger (.) aus Zufall hier, ich hab' mich einfach hier beworben, wurd' genommen, (.) ja. (TBK, DS, 57–58)

M: Ja, ich wollte auch nicht unbedingt jetzt hier hin, aber (.) ist nachher drauf hinausgelaufen. (TBK, DS, 99–100)

Trotz dieses Umstandes stößt die betriebliche Ausbildung auf positive Resonanz:

II: Und wie geht es Ihnen jetzt hier in dieser Ausbildung?

M: °Prächtig.°

M: Prima, prächtig, ja. @(.)@ (2) Ich kann nicht klagen. (2) Ich denk mal, wir sind alle recht zufrieden hier (.) mit der Ausbildung. Würd' ich jetzt so meinen.

M: Doch, kann man so sagen. (2) Ist okay. (TBK, DS, 152–156)

M: Gefällt mir auch sehr gut. (TBK, DS, 20–21)

„Ich hab meinen Beruf nicht mehr ausüben wollen“

Dass dies nicht immer so sein bzw. bleiben muss, wird mit Blick auf Schüler/-innen deutlich, die im Anschluss an eine betriebliche Ausbildung und berufliche Tätigkeit erneut zur Schule gehen, um sich mit einem höheren Schulabschluss „neu orientieren“ zu können:

- M: Ich hab selbst gekündigt und mir gedacht, machst du noch mal Schule. Da [gemeint ist der ehemalige Beruf] has kein Bock mehr drauf. (IIBW c, Fachabitur 11, 49–51)
- M: Hab' nach einem Jahr Arbeit gemerkt, dass das [...] nicht so das ist, was ich möchte. Und dann bin ich halt hier hingekommen. (3) Um dann noch das Abi zu machen, was eigentlich schon immer für mich bestimmt war. (IIBW c, Fachabitur 11, 177–180)
- M: Um einen Job zu finden, der mich erfüllt. (IIBW c, Fachabitur 11, 58–59)
- W: Ich hab gemerkt, dass ich [...] das eigentlich nicht wollte. [...] Deswegen will ich jetzt Abi machen, um dann was anderes zu machen. Was ich eigentlich schon **immer** machen wollte. (IIBW c, Fachabitur 11, 105–110)

Das Andere, das Neue, das Bessere kann meistens nicht konkret benannt werden; der Wunsch, dass man den ursprünglichen Beruf nicht ‚bis an sein Lebensende‘ ausüben möchte, ist jedoch gewiss.

Wie stark das Muster der rationalen Wahl gesellschaftlich verbreitet ist, zeigt sich daran, dass beinahe alle Schüler/-innen Rationalität für sich in Anspruch nehmen, ihre ‚Wahl‘ also *rationalisieren*, obwohl diese so gut wie nicht identifiziert werden kann. Zu dieser Einschätzung kommen auch die Lehrer/-innen und Schulleiter/-innen der entsprechenden Schulen, die von ‚irrationalen Strömungen‘ und ‚Zufallsgeschehen‘ sprechen bzw. derartiges beschreiben:

- M: Ich nehme das hier immer wahr, dass, äh, Studierende [gemeint sind die Schüler/-innen seiner Schule] äh, oft nicht wissen, was sich hinter (.) einem Schulprofil verbirgt, die auch nicht so genau wissen, eben, was für sie eigentlich der richtige Weg wär, die also, ums so deutlich zu sagen, sehr, sehr zufällig beim Berufskolleg X, bei der Volkshochschule oder bei uns landen [...] das sind sehr viele [...] und wenig (.) rationell. (IIBW c, SL, 635–644)⁴
- M: Ja ah also wenn ich allein unser Beratungssystem hier sehe, also unsere Kollegen gehen in alle Haupt- und Realschulen, ah informieren nicht nur über unsere Bildungsgänge, sondern natürlich auch über die duale Ausbildung. Ahm und stellen an manchen Stellen fest, ja die hören ja gar nicht zu, die wollen gar nicht, und dann erleben wir auf der anderen Seite, wenn Einstellungen hier sind im Februar, ah da kommen also ganze Gruppen sone sechser Traube, ah dann geht dann einer hier rein und sagt ich möchte also, ja ich möchte was machen bei ihnen, ja was haben sie denn für einen Schulabschluss? Ja, ich glaub, ich weiß nicht, und aber sie haben doch irgendwas, sie machen doch Metall hier ne, und dann holt der seine sechs Kumpels nach. (TBK, SL, 378–388)

4 Im Unterschied zur Notation einer Schüleraussage steht an zweiter Stelle die Zuordnung zu einem Lehrer/-innen- oder Schulleiter/-innengespräch (abgekürzt durch ‚L‘ bzw. ‚SL‘).

W: Ich habe oft das Gefühl, dass die Leute sich nicht sicher sind [...] warum sie das hier machen. (IIBW b, SL, 887–889)

W: Schüler [haben] kaum eine Vorstellung davon [...], auf was sie sich hier einlassen. (SKB, L, 9)

Dabei fällt jedoch auf, dass ein gewisses Maß an Orientierungslosigkeit und Irrationalität immer nur bei Schüler/-innen vollzeitschulischer Bildungsgänge wahrgenommen und thematisiert wird; Schüler/-innen, die den Sprung in eine betriebliche Ausbildung geschafft haben, wird demgegenüber – zumindest während dieser Zeit – ein gewisses Maß an Zielstrebigkeit und Rationalität unterstellt (auch wenn die sprachliche Gestaltung daran Zweifel aufkommen lässt):

M: Aber in der Berufsschule sind die *meist*, dann wissen die auch, wo die hin wollen, also das sind ja schon, die stehen in der Ausbildung, die wissen *eigentlich*, was sie machen wollen, wo sie später mal hin wollen, die sind schon einen ganzen Schritt weiter. (TBK, L, 370–374)

Somit findet – abgesehen von einer Unterstellung seitens der Lehrer/-innen und Schulleiter/-innen und einer Rationalisierung seitens der Schüler/-innen – eine rationale Wahl nicht statt.

3 Verläufe und ‚Entscheidungen‘ als Ergebnis des praktischen Sinns für das Zukünftige

Diejenigen, die dem Modell eines rationalen Berufswahlverhaltens eher skeptisch gegenüberstehen, weisen immer wieder darauf hin, dass der Kenntnisstand von Schüler/-innen über Berufsinhalt, -anforderungen, Übernahmehancen nach der Ausbildung, Erwerbs-, Karriere- und Einkommenschancen des angestrebten Berufs meist äußerst gering ausfällt, was zu (eher unrealistischen) Orientierungen an Status bzw. Image von Berufen führen kann. D. h. alle Berufe, die in den Augen der Schüler/-innen ein angestrebtes Wohlstandsniveau ermöglichen bzw. ein vermeintlich hohes gesellschaftliches Ansehen haben, erscheinen als gleichwertig und werden deshalb nicht weiter nach ihren Inhalten differenziert (vgl. Kahsnitz 1996, S. 330). Des Weiteren wird darauf verwiesen, dass der Prozess der Berufswahl unter Umständen starke Ängste und Unsicherheiten auslösen kann, wodurch die Rationalität der Entscheidungsfindung beeinträchtigt wird. Beinke spricht in diesem Zusammenhang von einem Prozess der eingeschränkten Rationalität, bei dem nicht nach objektiv optimalen Alternativen, sondern nach subjektiv zufriedenstellenden Lösungen gesucht wird (vgl. Beinke 1998).

Kritische Betrachtungen dieser Art lassen sich als Verweise auf eine *unvollständige* oder *bedrängte* Rationalität der Wahl bei (zumindest normativ) akzeptiertem Modell verstehen. Weitere Einwände beziehen sich vor allem auf Faktoren, die den entscheidenden

Subjekten ‚äußerlich‘ sind, sich ihrem Einflussbereich entziehen, also die Wahl-Möglichkeit von vornherein stark einschränken:

So versuchten bereits Mitte der 1980er-Jahre Heinz u. a., sich vom Modell eines frei wählenden Individuums abzugrenzen, indem sie auf der Grundlage ihrer als Längsschnitt angelegten Untersuchung den Prozess der Berufswahl unter Bezugnahme auf den *Ausbildungsstellenmarkt* und das *schulische Qualifikationsniveau* beschrieben (vgl. Heinz u. a. 1987, S. 246 f.). Dabei konnten die Autoren zeigen, dass sich Jugendliche bei der Wahl eines Berufes und der damit verbundenen Lebenschancen auf die Berufsmöglichkeiten des jeweiligen Schulniveaus beschränken und sich durch eine enorme Flexibilität auszeichnen (vgl. Wahler/Witzel 1996, S. 22 ff.) – im Sinne „Hauptache eine Lehrstelle“ (Heinz u. a. 1987). Zugleich stellen die Jugendlichen die jeweils genannten Berufsoptionen als wunschgemäß dar. Wahler und Witzel sprechen in diesem Zusammenhang von einem subjektiven Mechanismus, der es ermöglicht, ‚Selektionsergebnisse als Chance‘ zu verstehen. Neben dem schulischen Qualifikationsniveau und der allgemeinen und regionalen Arbeitsmarktlage wird der Prozess der Berufswahl ebenso durch *soziale* und *sozioökonomische Einflüsse* gelenkt (vgl. Seifert 1989 und 1992): Geringes kulturelles Kapital von Angehörigen niedriger Schichten führt zu schlechten schulischen Leistungen ihrer Kinder (vgl. exempl. Friebel 2008, S. 52). Neben diesen herkunftsspezifischen Bildungsergebnissen sind allerdings sekundäre Schichteffekte bedeutsamer (vgl. Dietrich/Kleinert 2006, S. 115). Dabei versuchen Ansätze einer ‚milieukonformen Berufswahl‘ zu erklären, wie es zur Verteilung von Jugendlichen auf Berufe kommt, deren Lernvoraussetzungen und Ausbildungsaufwand mit den diesbezüglichen Ressourcen, Orientierungen, Grunderfahrungen und verfügbaren Handlungsmustern des jeweiligen Milieus übereinstimmen (vgl. Beck/Brater/Wegener 1979, S. 19).

Bourdieu bietet – in strikter Abgrenzung von Theorien rationalen Handelns – einen Begriff und eine Perspektive an, die den eigenen empirischen Befunden entsprechen und geeignet sind, verschiedene Aspekte der skizzierten Einwände zu integrieren. Zugespitzt ließe sich davon ausgehen, dass nicht Wahl, sondern Nicht-Wahl ‚normal‘ ist. Entscheidungen wie die für eine bestimmte Schullaufbahn oder Berufsausbildung sind im Bourdieuschen Sinne Ergebnis des ‚praktischen Sinns für das Zukünftige‘ (als ein Moment des Habitus):

Dieser praktische Sinn stellt alles andere als ein rationales Kalkül von Chancen dar. Vielmehr ermöglicht er eine intuitive Orientierung in Möglichkeitsräumen, die in Abhängigkeit von biographischen und gegenwärtigen Erfahrungen unterschiedlich wahrgenommen und genutzt werden. Gestützt wird diese Orientierung durch erzieherische Interventionen in Familie und Schule, aber auch durch Verständigungen in Peer Groups, die insgesamt darauf hinauslaufen, Aspirationen an Chancen, Bedürfnisse an Möglichkeiten ihrer Befriedigung anzupassen (vgl. Bourdieu 2001, S. 271 ff.). Im Blick auf die Schul- und Berufs-, Wahl bedeutet dies, dass Schüler/-innen in diejenigen Bildungsgänge und Berufsausbildungen einmünden, die zu ihren Lebensumständen ‚passen‘. Sie ‚wissen‘ intuitiv, woher sie kommen, wo sie stehen, und wohin sie (nicht) gehen können.

Vor diesem Hintergrund lassen sich die soeben rekonstruierten Typen in Anlehnung an die Bourdieuschen Begriffe wie folgt charakterisieren:

Schüler/-innen des *ersten* Typus haben nach Beendigung der regulären Pflichtschulzeit die Botschaft erhalten, dass ihnen weder im schulischen Bereich noch auf dem Arbeitsmarkt eine aussichtsreiche Zukunft bevorsteht. Sie ‚wissen‘ also, dass ihre Chancen einen besseren oder höheren Schulabschluss oder eine betriebliche Lehrstelle zu erzielen, äußerst gering sind und unterlassen deshalb auch jeden Versuch. Bourdieu würde in diesem Zusammenhang von Subproletariern sprechen, bei denen ‚das Band zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zerissen ist‘, da es (noch) keine den diffusen Erwartungen entsprechenden Chancen gibt (vgl. Bourdieu 2001, S. 285). Eine solche bietet sich erst, wenn eine längere Zeit des Nichtstuns verstrichen ist und dadurch die formalen Voraussetzungen erfüllt sind, um in Bildungsgänge des Zweiten Bildungsweges zu gelangen, die für Jugendliche bzw. junge Erwachsene vorgesehen sind, die (laut Aussagen der entsprechenden Schulleiterin) „letztendlich woanders auch nicht mehr hin kommen“.

Schüler/-innen des *zweiten* Typus ‚wissen‘, dass die Lage auf dem Lehrstellenmarkt sehr angespannt ist und bewerben sich aufgrund antizipierter Chancenlosigkeit mehrheitlich nicht („Ein paar Leute haben über 150 Bewerbungen geschrieben, kam alles zurück. Keine einzige Zusage bekommen. Da hab ich mir gedacht, das tu ich mir nicht an, hab ich kein Bock drauf“). Der gymnasiale Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens bleibt den meisten aufgrund mangelnder schulischer Leistung versperrt („hab da mein FORQ nicht geschafft“). Schüler/-innen, die die sogenannte ‚Quali‘ mit großer Mühe erzielen konnten, ‚wissen‘, dass die reguläre Fortsetzung ihrer Schullaufbahn mehr als schwierig werden würde („Ja, ich komm vom Gymnasium. Wollte da eigentlich mein Abitur machen, hätte das dann aber nicht geschafft“). Die Alternative – der Besuch eines weiterführenden Bildungsganges eines Berufskollegs – erscheint aus ihrer Perspektive attraktiv, da es für sie undenkbar wäre, ‚zu Hause rumzusitzen‘. Darüber hinaus trauen ihnen ehemalige Lehrer/-innen diesen Weg auch zu („Die Lehrerin meinte auch, also vielleicht auf ne Berufsschule oder so, da kannste dein Fachabitur machen.“).

Schüler/-innen des *dritten* Typus haben sich am Bewerbungsverfahren erfolgreich beteiligt; im Unterschied zu den vorherigen beiden Typen zeichnete sie also zumindest ein gewisses Maß an Zuversicht aus. Zudem gilt für Schüler/-innen des ersten und zweiten Typus das Erzielen einer Lehrstelle als ein „Sechser im Lotto“, während Schüler/-innen des dritten Typus mündliche oder schriftliche Zusagen nicht unverhofft trafen („da hab‘ ich meine Bewerbung dahin geschickt und jetzt bin ich hier. (.) Ganz einfach.“/„hat dann auch geklappt“). Die Tatsache, dass Schüler/-innen mehrheitlich auf Familienmitglieder, Freunde und Bekannte verweisen, die ebenfalls diesen Weg eingeschlagen hatten („mein Vater arbeitet hier, mein Opa hat hier gearbeitet, und mein Cousin und (.) halbe Familie und deswegen arbeite ich auch hier“) zeigt auf eindrucksvolle Weise, dass es keinerlei Wahl im eigentlichen Sinne bedarf, wenn das getan wird, was ‚naheliegt‘.

Schüler/-innen des *vierten* Typus streben nach Abschluss einer betrieblichen Ausbildung und anschließender Berufstätigkeit einen höheren Schulabschluss an, weil sie sich – so ihr Anspruch – neu orientieren möchten. Im Verlauf der geführten Diskussionen wird jedoch deutlich, dass die Mehrheit von Ihnen aufgrund „schlechter Jobaussichten“, Insolvenzen und/oder Entlassungen keine andere Möglichkeit gesehen hat. Insofern sind sie im Unterschied zu Schüler/-innen der klassischen Abendreal- schule bzw. des Abendgymnasiums nicht (mehr) berufstätig und können dementsprechend Bildungsgänge im Vormittagsbereich besuchen. Sie rechnen sich – ähnlich wie Schüler/-innen des ersten und zweiten Typus – keinerlei Chancen auf dem Arbeitsmarkt aus („den Job, den ich vorher ausgeübt hab, den kann ich nicht mehr ausüben, weil halt keine Arbeitsplätze dafür da sind“) und sehen die Fortsetzung ihrer Schullaufbahn als einzige legitime Alternative („Viele Möglichkeiten hat man ja nicht, außer das Abi zu machen“).

Schüler/-innen des *ersten*, *zweiten* und *vierten* Typus haben zudem gemein, dass sie erst „nach einer Phase der Illusion, wenn nicht sogar Euphorie, nach und nach [begreifen], dass es [...] nicht ausreicht, in [den jeweiligen Bildungsgang] zu gelangen, um darin Erfolg zu haben“ (Bourdieu/Champagne 1997, S. 528) oder dass es nicht ausreicht, „dort Erfolg zu haben, um auf Positionen zu rücken, zu denen die Schultitel [...] zu anderen Zeiten, also zu Zeiten, wo ihresgleichen die höhere Schule nicht besuchten, Zugang eröffnet hatten“ (Bourdieu/Champagne 1997, S. 530). Sie erwerben gewissermaßen (falls sie überhaupt das Ende des Bildungsganges erreichen) einen ‚verbilligten Titel‘, wodurch sie in Anlehnung an Bourdieu als ‚intern Ausgegrenzte‘ charakterisiert werden können: Nicht der *Zugang* zu weiterführender Bildung wird ihnen verwehrt, sondern die in Aussicht gestellten und erwarteten *Erträge*. Demgegenüber haben Schüler/-innen des *dritten* Typus – zumindest bis zum Zeitpunkt der Datenerhebung – eine anerkannte Bildungslaufbahn gewählt, während die anderen in ein ‚weniger ruhmvolles Gegenstück‘ abgedrängt worden sind (vgl. Bourdieu 1981, S. 180).

Insgesamt kann jedoch festgehalten werden, dass alle Schüler/-innen, unabhängig davon, ob sie einen (weniger) aussichtsreichen oder (nicht) anerkannten Weg eingeschlagen haben, einen – zumindest vorübergehenden – Ort gefunden haben, der zu ihnen ‚passt‘. Bei ‚Wahl‘-Entscheidungen folgen die Akteure also vorgespurten Wegen in einem hierarchisierten System, fügen sich mehr oder weniger bewusst in eine Erwartungs- und Gelegenheitsstruktur ein. Entscheidend ist dann der jeweils erreichte Grad der ‚Passung‘: Stimmen Aspirationen und Chancen in hohem Maße überein, wird von kluger Wahl schlicht ‚ausgegangen‘, d. h. Akteure greifen in ihren Selbstbeschreibungen kaum auf die Semantik der Berufswahl zurück, es sei denn, sie werden dazu aufgefordert (um dann auf Stereotype zurückzugreifen) und ‚Beobachter‘ rechnen individuellen ‚Erfolg‘ schlicht der Vernunft des Erfolgreichen zu, greifen also auf ein alltagsnahes, grob vereinfachendes ‚Erklärungsmuster‘ zurück und etablieren es auf diese Weise im öffentlichen Bewusstsein.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008):** Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld
- Beck, Klaus (1999):** Berufswahl. In: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg, S. 137–138
- Beck, Ulrich/Brater, Michael/Wegener, Bernd (1979):** Berufswahl und Berufszuweisung. Zur sozialen Verwandtschaft von Ausbildungsberufen. Frankfurt am Main
- Beinke, Lothar (1998):** Zum Prozess der Berufswahl – Orientierungen und Ansätze. In: Schul-Management 1998/6, S. 33–35
- Bourdieu, Pierre (1981):** Klassenschicksal, individuelles Handeln und das Gesetz der Wahrscheinlichkeit. In: Bourdieu, Pierre u. a. (Hg.): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt am Main, S. 169–226
- Bourdieu, Pierre (2001):** Meditationen. Frankfurt am Main
- Bourdieu, Pierre/Champagne, Patrick (1997):** Die intern Ausgegrenzten. In: Bourdieu, Pierre (Hg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz, S. 527–533
- Dibbern, Harald (1996):** Berufsorientierung. In: May, Hermann (Hg.): Lexikon der ökonomischen Bildung. München, S. 86–88
- Dietrich, Hans/Kleinert, Corinna (2006):** Der lange Arm der sozialen Herkunft. Bildungsentscheidungen arbeitsloser Jugendlicher. In: Tully, Claus J. (Hg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Weinheim, S. 111–130
- Friebel, Harry (2008):** Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen“. Augsburg
- Giese, Juliane (2011):** „Besser als zu Hause rumsitzen“. Zur Wahrnehmung und Bewältigung interner Ausgrenzung im Übergangssystem zwischen Schule und Beruf. Bad Heilbrunn
- Giese, Juliane/Wittpoth, Jürgen (2009):** Das Unmögliche möglich machen. Zur Repräsentation des Schulalltags an Berufskollegs zwischen expliziten Steuerungsimpulsen und impliziten Erwartungen. In: Lange, Ute u. a. (Hg.): Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Wiesbaden, S. 283–302
- Heinz, Walter R. u. a. (1987):** Hauptsache eine Lehrstelle. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes. Weinheim
- Herzog, Walter/Neuenschwander, Markus P./Wannack, Evelyne (2004):** In engen Bahnen: Berufswahlprozess bei Jugendlichen. Bern, Aarau
- Kahsnitz, Dietmar (1996):** Identitätstheoretische Berufswahlforschung und Berufsberatung. Ein Tagungskommentar. In: Schober, Karen/Gaworek, Maria (Hg.): Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg, S. 325–341

- Pätzold, Günter (2008):** Übergang Schule – Berufsausbildung. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 593–610
- Seifert, Karl-Heinz (1989):** Berufliche Entwicklung und berufliche Sozialisation. In: Roth, Erwin (Hg.): Organisationspsychologie. Göttingen, S. 608–630
- Seifert, Karl-Heinz (1992):** Berufswahl und Laufbahnentwicklung. In: Frey, Dieter/Hoyos, Carl Graf/Stahlberg, Dagmar (Hg.): Angewandte Psychologie. Weinheim, S. 187–204
- Wahler, Peter/Witzel, Andreas (1996):** Berufswahl – ein Vermittlungsprozess zwischen Biographie und Chancenstruktur. In: Schober, Karen/Gaworek, Maria (Hg.): Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg, S. 9–35

Zur Möglichkeit von Generationendistanz als Bildungsmovens

Ein generationentheoretischer Blick auf Rahmungen und Spielräume des Selbst

BURKHARD SCHÄFFER

In diesem Beitrag wird, anschließend an eine Interpretation der „Rahmungen und Spielräume des Selbst“ (Wittpoth 1994) die Frage erörtert, wie und ob man sich von seiner eigenen Generationzugehörigkeit distanzieren kann und ob damit intergenerationale Bildungsprozesse angestoßen werden können. Hierzu gehe ich zunächst rudimentär den implizit bildungstheoretischen Überlegungen in Jürgen Wittpoths Arbeit nach (1) und frage nach einem kurSORischen Überblick zu Generationenkonzepten in und für die Erwachsenenbildung (2) empirisch danach, ob und wie explizite generationale Selbstverortungen ein Distanzierungs- und damit ein Bildungspotenzial in sich tragen (3). Abschließend lote ich weitergehende Möglichkeiten der Generationenanalyse aus, beschäftige mich mit den Grenzen eines solchen, auf explizite Thematisierungen beschränkten Zugangs und werfe einen kurzen Blick auf die Möglichkeiten von Bildungsarbeit, intergenerationale Bildungsprozesse anzuregen und zu unterstützen (4).

1 Rahmungen und Spielräume des Selbst: Eine implizite Bildungstheorie?

Jürgen Wittpoth geht es in seiner grundlagentheoretisch gehaltenen Arbeit um die Frage, wie sich Sozialisation im Erwachsenenalter und damit auch Fragen nach Identität, Subjektivität, Kreativität und Individualität im Erwachsenenalter denken lassen, ohne gleich alle Konzepte von individueller und kollektiver Eingebundenheit und den damit verbundenen Möglichkeiten und Begrenzungen (in Beruf, Ehe und Familie sowie in kollektiven Lebens(ver)läufen und Normalbiographien, Milieus, Klassen, Geschlechter, Ethnizitäten usw.) über Bord zu werfen, wie dies aus seiner Perspektive in

der von ihm heftig angegriffenen Individualisierungstheorie von Ulrich Beck u. a. geschieht. Rahmen und Rahmungen – im Anschluss an Bourdieu als Felder innerhalb eines sozialen Raums und als Habitus gefasst – gewinnen bei Wittpoth eine Bedeutung als Kognition und Leiblichkeit integrierende Möglichkeitsbedingungen der Entfaltung von *temporären* Selbstkonzepten Erwachsener im Zusammenspiel von „I“ und „Me“ im Sinne George H. Meads. Eine wie auch immer konzipierte *substantielle* Form fester Erwachsenenidentität und damit der Erwachsene als „homo clausus“ (Wittpoth 1994, S. 78) kann mit diesem Konzept nicht gedacht werden. Identität(en) entstehen immer aus dem Differenzerleben: Differenz zu früheren Zuständen des Selbst, Differenz zum reflexiv nicht einholbaren I und Differenz zu der im Me sich niederschlagenden relevanten anderen. Identität ist also nicht von den Kontexten zu trennen, aus bzw. in denen sie entsteht. Mit Bourdieu über Mead hinausgehend, ist Jürgen Wittpoth vor allem an diesen Kontexten, genauer: den kollektiven, präreflexiven Möglichkeitsbedingungen für diese Differenzbildungsprozesse im Erwachsenenalter interessiert und fasst diese als „Spielraum“, d. h. als Raum gerahmter Kontingenz für sozialisatorische Prozesse.

Ich habe Jürgen Wittpoth immer so verstanden, dass man sich bei entsprechenden sozialen Voraussetzungen seiner eigenen präreflexiven und dadurch fraglosen Rahmungen und der darin enthaltenen Spielräume zumindest partiell bewusst werden kann, zu ihnen und zu den Rahmungen und Spielräumen relevanter anderer *Distanz* aufzubauen, sie damit überreten, transzendieren und partiell auch dekonstruieren kann. Und hierbei kann „Bildungsarbeit“ helfen. In den Worten Wittpoths: „Notwendig ist (...) eine Bewegung reflexiver Distanzierung, um die einverleibte Fraglosigkeit bestehender Ordnungen zu brechen. Bildungsarbeit hat dabei eine wesentliche Funktion“ (Wittpoth 1994, S. 155). Allerdings sieht er auch die Begrenztheit von Bildungsarbeit und hat vor allem nie Zweifel daran gelassen, dass er, entgegen emphatisch vorgetragenen Konzepten von Bildung, *nicht* an eine völlige biographische Freiheit glaubt: „Auch der Distanzierteste transzendiert Perspektivität, Leib- und Klassengebundenheit nicht gänzlich“ (Wittpoth 1994, S. 156). Hier sind also die Grenzen des Subjekts innerhalb seiner Bildungstheorie formuliert. Ich verwende bewusst den Begriff „Bildungstheorie“, denn um nichts anderes handelt es sich m. E. bei der Arbeit *auch*. In dem Buch wird zwar der Begriff „Sozialisation“ bevorzugt, aber Jürgen Wittpoth bearbeitet hier m. E. Fragen nach Möglichkeiten und Grenzen der (Persönlichkeits-)Transformation und Individuierung von Erwachsenen in ihren jeweiligen kulturellen, gesellschaftlichen und sozialen Kontexten, die in anderen disziplinären Kontexten der Erziehungswissenschaft mit anderen theoretischen Mitteln gemeinhin mit dem Bildungsbegriff angegangen werden.

Wie man sich empirisch solchen Prozessen der Distanzierung von dem Milieu, dem Geschlecht oder eben auch der Generation, der man angehört, nähern kann, lässt Wittpoth in dieser vorwiegend grundlagentheoretisch argumentierenden Arbeit weitgehend offen. Im weiteren Fortgang dieses Beitrages soll es nun um die Frage gehen, wie sich solche Prozesse der Distanzierung empirisch im Bereich der Generationenanalyse untersuchen lassen. Beispielahaft und tentativ wird dies bearbeitet an der Frage,

ob und ggf. wie sich *Distanz* gegenüber *generationsspezifischen Formen von Ge- bzw. Verbundenheiten* aufbauen lässt. Denn die „Perspektivität“ seiner Generationszugehörigkeit zu „tranzendieren“, also sich zumindest partiell von seiner Generation zu emanzipieren, stellt Menschen vor ähnliche Probleme wie bei Distanzierungen von leib- und klassengebundenen Bindungen. Ehe diese Frage mit empirischen Bezügen behandelt wird, wird kurz auf den Generationenbegriff und dessen Verwendung in der EB/WB-Wissenschaft eingegangen.

2 Generation als Konzept und als Analysekategorie in der Erwachsenenbildung

2.1 Generationenbegriff und -konzepte

Generationsspezifische Dimensionen von Ge- und Verbundenheiten weisen für den common sense genauso wie die Geschlechts- und anders als Milieu- oder Klassendimensionen immer auch eine Art von „biologischer Fundierung“ auf: jeder Mensch wird zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt geboren und „ist“ ein Junge oder ein Mädchen – ungeachtet allen sozialwissenschaftlichen Wissens um die soziale Konstruiertheit von Geschlecht und Alter. Aus kulturwissenschaftlicher bzw. historischer Perspektive wird betont, dass diese vermeintlich leichte askriptive Zuordnung auch ein Grund dafür sei, warum das Zugehörigkeitsangebot generationeller kollektiver Selbstverortung so attraktiv sei (Jureit 2010, siehe auch Jureit/Wildt 2005). Dennoch oder vielleicht gerade aufgrund dieser ‚naturalistischen Wurzeln‘ wurde die Generationsdimension lange Zeit von Klassen-, Milieu- und Habitustheoretikern außen vor gelassen bzw. vernachlässigt. Obwohl mit Karl Mannheims Konzept aus den 20er-Jahren ein elaboriertes Theorieangebot zur Weiterentwicklung vorlag, dominierten in den Sozialwissenschaften eher Ansätze, die Generation als zu unscharf für eine empirische Analyse brandmarkten und den Kohortenbegriff favorisierten (zuerst: Ryder 1965). In der Erziehungswissenschaft wiederum zog man sich einerseits auf Modelle von *Generationenbeziehungen* zurück (Lüscher 1993; ders. et al. 2010), die aus meiner Sicht die Untersuchung der Beziehung zwischen Altersgruppen („alt und jung“) mit Generationenanalysen verwechselten, bzw. man konzipierte im Anschluss an die Mannheim-Rezeption von Matthes (1985) die Generationenbegrifflichkeit nur noch als semantisches Vehikel zur Bewältigung der „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“ (Pinder, zitiert nach Mannheim 1964, S. 517 + 521) und damit ausschließlich zeittheoretisch (vgl. Schäffer 2012b).

Das von mir präferierte Generationenkonzept baut dagegen auf den Überlegungen von Mannheim auf, berücksichtigt darüber hinaus jedoch dessen postum veröffentlichte Arbeiten (1980) und Weiterentwicklungen von Ralf Bohnsack (1989) und der dokumentarischen Methode (Bohnsack/Gesemann/Nohl 2007; Schäffer 2012a). Sie laufen auf eine Mehrdimensionalität von Generationenanalyse hinaus: Generations-

spezifische Erfahrungen werden als eine Dimension „konjunktiver Erfahrung“ (Mannheim 1980; Schäffer 2003, S. 77 ff.) gefasst, die sich mit anderen Dimensionen konjunktiver Erfahrungen, etwa solchen des Milieus, des Geschlechts oder der ethnischen Zugehörigkeit überlappen.

2.2 Generation als Analysekategorie in der Erwachsenenbildung

In der Erwachsenenbildung spielte die Generationendimension ebenfalls lange Zeit eine eher untergeordnete Rolle. Ein möglicher Grund für dieses *Stiefmütterchen-Dasein des Generationenbegriffs* in der Disziplin Erwachsenenbildung liegt darin, dass der Begriff in der Pädagogik seit Schleiermacher und Nohl semantisch vom Eltern-Kind, Erzieher-Zögling bzw. Lehrer-Schüler-Verhältnis okkupiert und damit der Sphäre erwachsenenpädagogischer Reflexion entzogen war. Wenn doch einmal auf den Generationenbegriff zurückgegriffen wurde, wurde er einerseits ohne sozialwissenschaftlichen Anspruch in einer eher essayistischen Art und Weise auf die Disziplin Erwachsenenbildung bezogen und zur Selbstreflexion benutzt (Weinberg 2005; Schöll 2005; jüngst Gieseke 2011). Oder es kam zu einer unpräzisen Verwendung des Begriffs, sodass er nicht von verwandten Begriffen wie Alter, Alterskohorte oder Altersgruppe abgegrenzt wurde. So ist es z. B. eine nur empirisch entscheidbare Frage, ob bei Lernformen, bei denen jüngere und ältere Erwachsene in Lehr-Lernsettings miteinander interagieren, die Kollektivdimension Generation überhaupt eine (wichtige) Rolle spielt oder ob die Situation weitaus stärker bspw. von gender- oder milieuspezifischen Aspekten überformt wird. Hier gleich von „Lernen im Austausch der Generationen“ (Meese 2005) zu sprechen, nimmt ein mögliches, aber keinesfalls zwingendes Ergebnis vorweg. Auch Debatten um die Weiterbildungsfähigkeit der „Generation 50+“ u. Ä. verwechseln Altersgruppe bzw. Kohorte mit dem Generationsbegriff (vgl. hierzu Schäffer 2003).

Als systematische empirische Analysekategorie hat die Generationenbegrifflichkeit in der Erwachsenenbildung erst im letzten Jahrzehnt vor allem im Bereich qualitativer Studien Einzug gehalten (vgl. hierzu Schäffer 2012a). Themen waren unter anderem der Wissenstransfer im Generationenwechsel von alternden Erwachsenenbildungsorganisationen (Kade 2004), Veränderungen des Lernhabitus über die Generationenschwelle (Herzberg 2004), Medienpraxiskulturen und intergenerationale Lern- und Bildungsprozesse (Schäffer 2003) sowie die Frage, wie intergenerationelles Lernen ermöglicht werden könne (Franz 2009). In den drei zuletzt genannten Arbeiten wird Generation im Anschluss an Karl Mannheims Arbeiten (1964 + 1980) als „konjunktiver Erfahrungsraum“ gedacht.

3 Generation? Das sind immer die anderen. Generationenbegriffe und -vorstellungen in Gruppendiskussionen

Ich möchte nun wieder anschließen an die oben im Anschluss an Wittpoths Distanzierungsthese aufgeworfene Frage: Wie schaut man auf seine eigene Generation, wie baut man Distanz auf zu den Haltungen und damit verbundenen Ansprüchen seiner eigenen Alterskohorte? Diese Frage wird im Folgenden mehr deskriptiv als analytisch auf der Basis der Auswertung von drei Photogruppendiskussionen verfolgt, die im Rahmen eines Projekts zu „Weiterbildungsbeteiligung und Altersbildern der Babyboomer“ (WAB)¹ erhoben wurden. Den Gruppen² wurden nach einer eher freien Diskussionsphase Fotos von Personen unterschiedlichen Alters in Lehr-Lern-Situationen vorgelegt mit der Bitte, diese zu beschreiben und zu bewerten (vgl. hierzu Schäffer 2009; Dörner/Loos/Schäffer 2011). In den folgenden Rekonstruktionen werden solche Passagen genauer berücksichtigt, in denen die Gruppen selbst den Generationenbegriff explizit benutzen. Es handelt sich also nicht um eine soziogenetische Generationenanalyse, bei der generationsspezifische Orientierungen über eine komparative Analyse als generationsspezifische identifiziert werden (vgl. hierzu Schäffer 2003; 2012a), sondern um eine sinngenetische Analyse, die ihr Augenmerk darauf richtet, wie Gruppen unterschiedlichen Durchschnittsalters den Generationenbegriff kommunikativ verwenden.

Geht man die Diskussionen auf die explizite Verwendung des Generationenbegriffs durch, kann man eine erste Differenzierung in *Fremdattribuierungen* und *Selbstattribuierungen* vornehmen, wobei die Fremdattribuierungen überwiegen: „Generation? Das sind immer die anderen“, könnte man viele Beiträge überschreiben. Schaut man sich die Diskussionen näher an, treten aber doch Unterschiede hervor, die im Folgenden anhand der drei Gruppen beschrieben werden.

3.1 Die Gruppe Regen: „Wir waren Nachkriegsgeneration“ oder: Generation im Dienste des Vergleichs früher und heute

Bei der ältesten Gruppe (Regen) wird der Generationenbegriff überwiegend dazu benutzt, zeitliche Vergleiche zwischen „damals“ bzw. „früher“ und „heute“ anzustellen. So wird der Begriff zur Abgrenzung gegenüber den eigenen Enkeln verwendet. Was man selbst gelernt und beherzigt habe, werde von der „dritten Generation“ der Enkel nur noch formal befolgt (Regen 943–954).

1 Seit 03/2010 gefördert von der Volkswagenstiftung. Aktenzeichen II/83 191.

2 Die Gruppe „Regen“ besteht aus fünf Männern der Jahrgänge 1931–1938 im süddeutschen Raum. Alle sind Akademiker und blicken auf erfolgreiche Berufsbiographien als Architekten, Sozialwissenschaftler und Unternehmer zurück. Die Gruppe „Buchhandel“ besteht aus drei in einer Buchhandlung arbeitenden Frauen der Jahrgänge 1952 bis 1958 aus Süddeutschland. Zum Buchhandel sind sie über Umwege gelangt. Sie verfügen über akademische (Wirtschaftsgeographin) und nicht akademische (Drogistin, Bäckereifachverkäuferin) berufliche Abschlüsse. Die Gruppe „Mode“ rekrutiert sich aus drei Frauen der Jahrgänge 1976–1980 aus Süddeutschland. Sie arbeiten in der Modebranche als Produktionsmanagerinnen. Zwei verfügen über einen Fachhochschulabschluss und die dritte über einen Realschulabschluss.

Am: Ich weiß auch nicht, wie man das begrenzen kann, auch **mir** ist es als, bis jetzt, in der Familie hat noch zusammen, auch mit den Enkelchen. Aber ich sehe auch sag ma Werte, wie in die Kirche noch gehen und so was, was **ich** von meiner Mutter mal irgendwann gelernt hatte, die krieg ich auch nicht mehr durch @in die@ dritte Generation, und die haben da ein anderes Verhalten dazu. Da werden noch formaal Kommunion und so was gemacht, aber im Grunde genommen ist das vergessen. Äh, die halten aber noch zusammen wenigstens, aber (.)

Wird hier ein familialer Generationenbegriff zur Explikation eines allgemeinen säkularen Trends in der „dritten Generation“ herangezogen, so wird in einer anderen Passage bei Ausführungen zu den aus Sicht der Gruppe ungebildeten „zweiten Generation“ von Einwanderern in den 1960er-Jahren ein eher gesellschaftlich-historischer Aspekt des Generationenbegriffs akzentuiert. Diese „zweite Generation“ der Zuwanderer unterscheidet sich stark von den nach dem Zweiten Weltkrieg nach Deutschland gekommenen Flüchtlingen, die sich aus „beruflich gebildeten Leuten“ rekrutiert hätten (Regen 1561–1577):

Am: Wir hatten bei der Zuwanderung, die nach den Kriegen passierte, durch die Vertreibung von 12 Mio. Deutschen, hatten wir eine Einwanderung von beruflich gebildeten Leuten. Also Ärzte waren gekommen, Juristen, die sind alle vertrieben worden. Facharbeiter waren dabei. (.) Wir haben nach der 2. Zuwanderungswelle eine Zuwanderung **überwiegend** von Ungebildeten. Das behauptete ich so. Das betrifft die Türken alle, das betrifft die alle,

Dm: └ die Afrikaner
Am: └ die aus der zweiten Generation (.) Das betraf sogar die Spanier, die dort nichts konnten, das betrifft die Osteuropäer, die hierher kamen, die russische Auswanderung war auch stark von äh, nicht Gebildeten. Da is n Unterschied, das können Sie nicht vergleichen mit ner Zuwanderung von damals, wo die Leute ihren Beruf mitgebracht haben () hervorragend geeignet war. Äh, das is ja diesmal nicht so sehr.

Generation wird hier also auch in den Dienst des Vergleichs damals–heute eingespannt, allerdings auf einer stärker kohortenbezogenen, historisch-politischen Argumentationslinie.

Wieder an anderer Stelle kommt die Verwendung des Generationenbegriffs bei Ausführungen zur Rekrutierung des politischen Spitzenpersonals zum Tragen. In einer Diskussion über die vermeintliche Schwäche des Staates, der seine „Ordnungskraft“ nicht mehr gegenüber „Schwerkriminellen“ zeige heißt es (Regen 2026–2033):

Cm: Die Spitze der Politik ist nicht anders wie der Durchschnitt des Volkes. Und die wandern da nach oben, diese Berufspolitiker, viel anders als vor zwei Ge-

nerationen, (.) da wurden erfolgreiche Menschen Politiker. Jetzt wurden Studenten, die sagen, oh, des is ganz gut, ich werd Politiker,(.)

Am: Ja:

Cm: Erfahrung oder sonst was gemacht, und die Lehrer. ↵ haben nie

Auch hier bietet der Generationenbegriff die Möglichkeit, einen Zeitraum zu definieren: „vor zwei Generationen“ wurden „erfolgreiche Menschen“ Politiker, heute seien es „Studenten, die sagen, ich werd‘ Politiker“. Der Generationenbegriff bietet hier aber auch die Möglichkeit, Kritik an den nachfolgenden „Generationen“ zu artikulieren.

Schließlich wird der Begriff auch als zeitlicher Vergleichsmaßstab im Hinblick auf die Notwendigkeit beruflicher Weiterbildung benutzt (Regen, 3013–3034):

Am: L Äh, Fortbildung im beruflichen Bereich halte ich an sich für Selbstverständlichkeit, die **jeder**, der ein bisschen Ehrgeiz hat oder ein bisschen automatisch auch wahrnimmt, das muss kein Angebot von außen sein. Jeder wird merken, hier komm ich an ne Grenze, wenn er klug is und wird natürlich weitermachen. Natürlich muss auch denen, die das nicht merken, von anderen Institutionen drumherum Angebote gemacht werden, damit die ned aus dem, aus unserem Netzwerk herausfallen, ja. Sind nicht alle so eigenmotiviert, da müssen dann eben Angebote ran, aber (3) gut, diese Bildung, das ham wir eingangs schonmal gesagt, "im beruflichen Bereich", wird gerade in der jüngeren Generation viel viel wichtiger als in unserer. Also bei uns hat, der, der Rechenschieber mit dem hat, mit dem konnt' ich 30 Jahre leben. @3@

„Fortbildung im beruflichen Bereich“ werde „gerade in der jüngeren Generation“ immer wichtiger. Sie selber konnten „mit dem Rechenschieber 30 Jahre leben“. Hier wird das erste Mal so etwas wie die Andeutung einer Eigencharakterisierung deutlich. Sie sind diejenigen, die eine generationsspezifische Praxis mit dem Rechenschieber über 30 Jahre wahren konnten, obgleich auch schon von Bm abschließend bezweifelt wird, ob der Am diesen noch besitze.

Waren bisher über die Fremdattribuierungen (Enkel, Einwanderer, Politiker, zu Bildende im beruflichen Bereich) explizite Aussagen über die eigene Generationszugehörigkeit nur ex negativo möglich (sie grenzen sich gegen die genannten Gruppen ab) so charakterisieren sie sich nur in einer einzigen Passage der gesamten Diskussion explizit als Generation. In dieser geht es um die Frage nach einer adäquaten Betreuung von Kindern in der Familie und die Berufstätigkeit beider Elternteile (1751–1762).

Cm: Da glaub ich, das **Haupt-pro-blème** hat vor 40 Jahren stattgefunden, dass beide Eltern-

teile berufstätig sind, und **keinen** Ersatz gefunden haben. **Nicht** etwa die Omas ins Altenheim schicken, sondern **nein**, ihr seid dafür da-

Dm: ↳ Aber wir waren Nachkriegsgeneration, wo auch 50, 60 Prozent der Familien nur noch ein Erzieher da war. Und warum – is ja auch nicht schlecht gegangen. Ich kann nicht so viel sehen, dass es nur an den Familien liegt. Sondern es liegt an den, an der Struktur. Wenn wir nicht bei den Kindergärten anfangen

Gegen die vermeintliche Argumentation, dass Kinder, die von „nur“ einem Elternteil betreut würden, Nachteile zu erleiden hätten, wird das Argument vorgetragen, dass bei ihnen als „Nachkriegsgeneration“ ja ebenfalls oft nur ein Elternteil zu Hause gewesen sei. In der von der Gruppe nicht beanstandeten und insofern fraglos daherkommenden Verdichtung „wir waren Nachkriegsgeneration“ dokumentiert sich natürlich ein zentraler Aspekt ihres konjunktiven Erfahrungsraums, der die vielen vorher angestellten Vergleiche mit der „jungen Generation“ unterfüttert.

3.2 Die Gruppe Buchhandlung: Generation als Beschreibung von Altersgruppenbeziehungen und als Charakterisierung von Alterskohorten

Bei der mittelalten Gruppe Buchhandlung dient der Generationenbegriff einerseits als Beschreibung von Altersgruppenbeziehungen, aber auch als Begriff zur näheren Charakterisierung einer Alterskohorte. Die Beschreibung von Altersgruppenbeziehungen kommt in der Diskussion das erste Mal bei der Ausdeutung eines Cartoons (vgl. Schäffer 2011) zum Tragen, auf dem mehrere Altersgruppen in einem Schulklassenszenario abgebildet sind (Buchhandlung, 165–173):

Af: des isch-, was sehr auffällig isch, s isch sehr bunt gemischt, da hinda sitzt a Kind schau mal da vorne sitz a

Bf: ↳ mhm mhm mhm

Af: sag i mal n Opa, oder? sag i sag i fascht a mal (.) dazwische dann so n Jugendlicher und des sind dann so

Cf: ↳ Greis, ja mhm mhm ja ↳

Bf: ↳ mhm mhm mhm ↳

Af: könnt jetzt die Eltern von dene Kinder, **ja!** könnt ja vielleicht sogar a Familie sein! Ja. ja. ja. könnte vielleicht soga:

Cf: ↳ mehrere Generationen ↳

Bf: ↳ mhm mhm mhm ↳

Af: Opa, Enkel und (.) ebe die Eltra der Kinder sein (.)

In ihrer Übereinstimmung, dass auf dem Bild „mehrere Generationen“ zu sehen sind, zieht die Gruppe einen familialen Generationenbegriff zu Beschreibung heran: Um

die Irritation zu beseitigen, die durch die verschiedenen Altersgruppen in einer Lehr-Lern-Situation ausgelöst wird, werden die Altersunterschiede damit plausibilisiert, dass es sich um eine Familie handeln muss.

Bei der Beschreibung eines anderen Fotos, auf dem ältere Lernende in einem Volks- hochschulambiente gezeigt werden, wird das Szenario als ein „Sprachkurs für Senio- ren“ dechiffriert (Buchhandlung 257–269):

Af: und es sind aber alles glaub wenig ältere Herrschafta. Oder? (.) So n Sprachkurs für Senioren

Af: Ja i mein bei uns gibt's ja au diese Blooming
Late und so diese Kurse so als sagsch äh die wolla jetzt vielleicht no a bisserl

Bf: └ ja mhm Maßnahme () └

Cf: Late ja mhm

Af: reise und doch a paar Brocken, damit se sich au verständigen können denk des isch ja au a Generation die in der Schul

Cf: ↗ ah ja mhm ↗

Bf: mhm

Af: jetzt net unbedingt Englisch gelernt hat.

Cf: ja ↗ mhm –

Mit der Identifizierung der Abgebildeten als Angehörige einer „Generation, die in der Schul jetzt net unbedingt Englisch gelernt hat“ wird hier eine ganze Alterskohorte im Hinblick auf ihre Bildungschancen in der Jugend charakterisiert. In einer anderen Passage, der Diskussion eines Bildes, das ältere Menschen in einem universitären Hörsaal zeigt, wird gemutmaßt, dass es sich um einen Vortrag handelt, der die „ältere Generation betrifft“ (Buchhandlung, 536–540).

Bf: Na na es sind lauter Ält- sind lauter Senioren hier. Also gehen die auch zu ner (.) Vorlesung

Cf: \vdash auch in die (.) an die Uni. Ja. \vdash

Af: Ja stimmt des denn überhaupt? °Keine Jung-°

Bf: ↳ Kann aber au
n Vortrag. (.) Allgemeiner Vortrag sein, der eher die ältere Generation be-
trifft. (2) Weils nur durchgehend (2) Ältere sind

„Ältere Generation“ ist hier in eins mit „höherem Alter“ zu setzen, wenn es nur Ältere sind, die sich einen Vortrag anhören, der „eher die ältere Generation betrifft“.

Fazit: Die Gruppe Buchhandlung benutzt den Generationenbegriff noch ausgeprägter als die Gruppe Regen explizit nur zur Beschreibung von anderen Personenkreisen bzw. als Alterstypisierung und gar nicht zur Selbstcharakterisierung. Im Unterschied zu der Gruppe Regen wird der Generationenbegriff jedoch nicht für früher-heute Vergleiche herangezogen.

3.3 Die Gruppe Mode: die ältere Generation als Restkategorie

Die junge Gruppe Mode bedient sich des Generationenbegriffs explizit nur an zwei Stellen in der gesamten Diskussion und dort in einer deskriptiven Weise: Bei der Diskussion eines Bildes, auf dem ein älterer Mann vor einem Computerbildschirm inmitten von jungen Menschen gezeigt wird, mutmaßen sie Folgendes über einen Blick, den eine junge Frau auf den alten Mann richtet (Mode 543–556):

Af: Oder vielleicht find sie's einfach nur toll, dass sich so jemand, so jemand Altes sich für, an Rechner setzt und sich was erklären lässt; (2) weil das ist ja auch manchmal n Problem, dass halt die, dass die ältere Generation da sich überhaupt nicht damit befassen möchte, weils halt einfach neu ist und, und, und irgendwie ziemlich

Cf: ↘ ja okay

Af: ↘ Zu elektronisch und das findet sie wahrscheinlich dann auch toll, dass da jemand so interessiert ist

Cf: Ja, vielleicht entwickeln die ja auch Lernprogramme für Ältere Leute und das ist ne Test-Person, die irgendwie ähm, die se eingeladen ham und der hat sich deshalb schick gemacht (2)

Der Generationenbegriff wird also letztendlich dazu herangezogen, um den freundlichen Blick einer jüngeren Frau in Richtung des älteren Mannes zu plausibilisieren. Gleichzeitig wird es fraglos angenommen, dass die „ältere Generation“ sich nicht mehr mit Neuen Medien befasse.

Schließlich identifiziert die Gruppe auf dem Cartoon mit dem Schulklassenszenario, dem sich auch die Gruppe Buchhandlung mit dem Generationenbegriff genähert haben „verschiedene Generationen“ (Mode 1572–1573):

Cf: Da weiß ich nur, dass das verschiedene Generationen, in einem Lehr, in einem Zimmer sind, die alle des selbe lernen und sich alle interessiert

Interessant ist hier, dass das gemeinsame Lernen der Generationen (sogar „dasselbe“) gar nicht problematisiert wird, sondern als gegeben an- und hingenommen wird. Es könnte sich hierbei um ein Dokument für eine Verschiebung in der Wahrnehmung von gemeinsamem Lernen unterschiedlicher Altersgruppen handeln – oder auch nur um Indifferenz. Auf jeden Fall ist die Datengrundlage hierfür nicht ausreichend. Ansonsten findet der Generationenbegriff bei dieser Gruppe keine explizite Verwendung.

Fazit: Im Vergleich zu den beiden älteren Gruppen fällt auf, dass die Gruppe Mode den Generationenbegriff am unschärfsten benutzt. Er stellt für sie offensichtlich kein gängiges semantisches Mittel dar, um andere und schon gar nicht sich selbst zu charakterisieren.

3.4 Die Erzeugung von Distanz im Medium expliziter Generationenthematisierungen: Wir sind *noch so*, wie die anderen *nicht mehr* sind

Die unterschiedliche explizite Behandlung des Generationenthemas gibt Aufschlüsse im Hinblick auf die Frage nach Distanzierungsprozessen im Medium expliziter Generationenthematisierungen. Im Vergleich wird deutlich, dass nur die älteste Gruppe Regen den Generationenbegriff als Reflexionsmedium einsetzt. Die beiden anderen Gruppen benutzen ihn eher deskriptiv, ohne hieran explizite Reflexionen anzuschließen. Bei der Gruppe Regen dagegen werden durch das distanzierte Gegenüberstellen von „früherer“ und „heutiger Generation“ Prozesse der rahmenden Einordnung im Hinblick auf historisch gesellschaftliche Zustände, aber auch im Hinblick auf eigene Präferenzen und Möglichkeiten angestoßen. Auf diese Weise sind im Medium expliziter und abgrenzender Generationenthematisierung Distanzierungsbewegungen zu erkennen, die (durchaus im dialektischen/Hegelschen Sinn) zur „Anerkennung“ (Honneth 1992) des eigenen im Medium der Charakterisierung des anderen und auf diesem Wege zur generationalen Selbsterkenntnis führt: wir sind *noch so*, wie die anderen *nicht mehr* sind.

Aus dem Umstand, dass sich nur die älteste Gruppe auf diese Art und Weise des Generationenbegriffs bedient und die jüngste am wenigsten mit der Semantik anfangen kann, könnte man, vorbehaltlich weiterer Prüfung, die These formulieren, dass die Benutzung der Generationensemantik auch vom Alter abhängt, also eine Entwicklungsspezifische Komponente enthält. In diesem Stadium der Untersuchung etwas übergeneralisierend, lässt sich also schlussfolgern: *Je älter man wird, desto mehr bieten sich generationelle Formen der Selbstverortung an*. Über den Vergleich zu den Jüngeren schärft und relativiert sich gewissermaßen der Blick auf das Eigene. Der Frage, wie sich solche Prozesse der Distanzierung rspt. solche Bildungsprozesse in der Dialektik von generationaler Fremd- und Selbstattribution in unterschiedlichen Handlungsfeldern – in Familie, Ausbildung, Beruf und Betrieb, in Weiterbildungs- und Freizeitkontexten und in der Nacherwerbsphase – genau ausgestalten, wird noch weiter nachzugehen sein. Zudem ist es interessant zu schauen, inwieweit solche Formen der Generationenthematisierung bspw. von Milieu und Geschlecht der Thematisierenden abhängig sind. Eine solche soziogenetische Interpretation könnte auch die Generationendimension selbst in den Blick nehmen, die dann in der Frage mündet, ob das reflektierende Sprechen über Generationszugehörigkeiten selbst sich innerhalb unterschiedlicher generationsspezifischer konjunktiver Erfahrungsräume unterschiedlich ausgestaltet. Die oben stehende kurze Analyse der expliziten Verwendung des Generationenbegriffs zielte natürlich nicht auf diese habituelle Ebene.

4 Zum bildungstheoretischen und -praktischen Potenzial der Distanzierungsthese

Abschließend noch ein paar Gedanken zur Witpoothschen Distanzierungsthese und ihrem bildungstheoretischen Potenzial im Hinblick auf die Distanzierung auf die eigene Generationszugehörigkeit: Sich zu distanzieren heißt ja zunächst einmal nur, eine Haltung der Reserviertheit bzw. abwartender Zurückhaltung gegenüber etwas einzunehmen. Aber wie ist es möglich, zu „etwas“ eine abwartende Zurückhaltung einzunehmen, das nicht außerhalb von „mir“ ist? Man „hat“ ja seine Generationszugehörigkeit nicht, genauso wenig wie man ein Geschlecht „hat“, eine Klasse oder ein Milieu. Es sind nicht Eigenschaften, die man wie eine Mode beliebig wechseln oder austauschen kann, sondern es sind eben Räume konjunktiver, also verbindender vorreflexiver Erfahrung. Mit Bourdieu und Witpooth formuliert: Es sind tief in kognitive, ästhetische und emotionale Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltenschemata bis hin in die körperliche Hexit „eingeschriebene“ Dispositionen und Haltungen, die eine generations-, geschlechts- oder milieuspezifische Orientierung ausmachen. Und was das Ganze noch komplizierter macht: Zu diesen Dispositionen kann es auch gehören, eine Distanz „zu sich“ und zu seiner Umwelt zu wahren (wie es Bourdieu für scholastische Formen des Habitus ja so treffend beschreibt). Aber wie kann man zu der Disposition ‚eine Distanz zu wahren‘ eine Distanz aufbauen, ohne in den infiniten Regress hineinzurutschen? Witpooth deutet dieses Problem auch an, wenn er schreibt, dass unter „durchgesetzten Bedingungen erweiterter wechselseitiger Haltungsübernahme“ selbst die „Bevorzugung reflexiver Distanz (...) zur Disposition stehen (kann)“ (Witpooth 1994, S. 156).

Vielleicht führt uns hier der keineswegs triviale empirische Befund weiter, dass die Gruppen ihre Generationenaussagen meistens über andere und nicht über sich (mit der Ausnahme der „Nachkriegsgeneration“) treffen. Im Medium des generationalen Sprechens (und Schimpfens, also des Konflikts!) über (relevante) andere wird also ganz im Sinne der „wechselseitigen Haltungsübernahme“ ihr eigenes Generationen(selbst)bewusstsein geschärft. Und hier besteht zumindest die Möglichkeit, dass über entsprechende Prozesse der „Anerkennung“ (Honeth 1992) der anderen Generation auch habituelle Generationendispositionen verändert werden und damit ein „intergenerationaler Bildungsprozess“ (Schäffer 2003, S. 186 ff.) angestoßen wird.

Wie solche Erkenntnisse in „Bildungsarbeit“ (Witpooth 1994, S. 155) umgesetzt werden können, welche institutionalisierten Bildungsanlässe also für eine intergenerationale Bildung infrage kommen, ist erst in Ansätzen erforscht und bedarf sicher weiterer Exploration (vgl. hierzu aus der Dozentenperspektive Franz 2009). Allerdings sind solche Bildungsanlässe prinzipiell in jeder Erwachsenen- oder Weiterbildungsveranstaltung gegeben, bei der mehrere Altersgruppen zusammenkommen. Und dass „jüngere und ältere Erwachsene gemeinsam an Bildungsveranstaltungen teilnehmen, ist in der Praxis der Erwachsenenbildung eher die Regel, als die Ausnahme“ (Neidhardt 2008, S. 1). Man kann m. E. im Zuge des demographischen Wandels davon ausgehen, dass dieses Format auch weiter Zulauf gewinnt. Auf Teilnehmerseite ist insofern die

Möglichkeit zum intergenerationellen Austausch alltäglich vorhanden. Ob es hier zum „Lernen miteinander“, „Lernen voneinander“ oder „Lernen übereinander“ (Meese 2005) kommt, ist eine offene Frage. Als empirisch Forschender sollte man auch immer das „Lernen nebeneinander her“ im Auge behalten, also ein Lernen, das mit wenig Kommunikation und Interaktion zwischen den Altersgruppen verbunden ist und so auch nicht einen Bildungsanlass abgeben kann.

Was aus diesen vielfältigen potenziellen intergenerationellen Bildungsanlässen in der Bildungspraxis gemacht wird, wie sich die unterschiedlichen erwachsenen Altersgruppen in einer Veranstaltung also zueinander verhalten, wie andere Faktoren sich darauf auswirken (bspw. Bildungsmilieu oder Geschlecht der Teilnehmenden), wie Kursleitende, Dozierende und Trainerinnen und Trainer hiermit pädagogisch-didaktisch umgehen, wo also die Möglichkeiten und Grenzen von impliziter und expliziter Bildungsarbeit im intergenerationellen Bereich liegen, muss – ich wiederhole mich – weitere empirische Forschung eruieren. Die von Jürgen Wittpoth geschlagenen grundlagentheoretischen Schneisen bieten hierfür hervorragende Rahmungen und auch Spielräume.

Literatur

- Dörner, Olaf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2011):** Altersbilder und Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen. Eine Perspektive zur Erforschung von (Nicht-)Teilnahme an beruflich-betrieblicher Weiterbildung von Beschäftigten. In: Niedermair, Gerhard (Hg.): Trends und Zukunftsperspektiven beruflicher Aus- und Weiterbildung. Linz, S. 427–444
- Franz, Julia (2009):** Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Gieseke, Wiltrud (2011):** Generationen der Erwachsenenbildner. In: Eckert, Thomas u. a. (Hg.): Bildung der Generationen. Wiesbaden, S. 335–345
- Herzberg, Heidrun (2004):** Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt am Main
- Honneth, Axel (1992):** Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main
- Jureit, Ulrike (2010):** Generation, Generationalität, Generationenforschung. Version: 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte, (<http://docupedia.de/docupedia/index.php?title=Generation&oldid=71003>, 11.02.2010)
- Jureit, Ulrike/Wildt, Michael (Hg.) (2005):** Generationen. Zur Relevanz eines wissenschaftlichen Grundbegriffs. Hamburg

- Kade, Sylvia (2004):** Alternde Institutionen – Wissenstransfer im Generationenwechsel. Bad Heilbrunn/Obb
- Lüscher, Kurt (1993):** Generationsbeziehungen – Neue Zugänge zu einem alten Thema. In: Lüscher, K./Schultheis, F. (Hg.): Generationsbeziehungen in „postmodernen“ Gesellschaften. Analysen zum Verhältnis von Individuum, Familie, Staat und Gesellschaft. Konstanz, S. 17–47
- Lüscher, Kurt et al. (2010):** Generationen, Generationenbeziehungen, Generationenpolitik. Ein dreisprachiges Kompendium. Bern
- Mannheim, Karl (1964):** Das Problem der Generationen. In: Karl Mannheim: Wissenssoziologie. Soziologische Texte 28. Berlin/Neuwied, S. 509–565
- Mannheim, Karl (1980):** Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main
- Matthes, Joachim (1985):** Karl Mannheims „Problem der Generationen“, neu gelesen. Generationen – „Gruppen“ oder „gesellschaftliche Regelung von Zeitlichkeit“? In: Zeitschrift für Soziologie, 1985/5, S. 363–372
- Meese, Andreas (2005):** Lernen im Austausch der Generationen. Praxissondierung und theoretische Reflexion zu Versuchen intergenerationaler Didaktik. In: DIE Magazin II/005, S. 39–41
- Neidhardt, Heike (2008):** Wenn jüngere und ältere Erwachsene gemeinsam lernen ... Altersintegrative Erwachsenenbildung. (www.die-bonn.de/doks/neidhardt0801.pdf, 17.11.2011)
- Ryder, Norman B. (1965):** The Cohort as a Concept in the Study of Social Change. In: American Sociological Review, 30, S. 843–861
- Schäffer, Burkhard (2003):** Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen
- Schäffer, Burkhard (2009):** Abbild – Denkbild – Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Alters-, Alterns und Altenbildern. In: Ecarius, Jutta/Schäffer, Burkhard (Hg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen, S. 207–232
- Schäffer, Burkhard (i. E.):** Dokumentarische Methode. Einordnung, Prinzipien und Arbeitsschritte einer praxeologischen Methodologie. In: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hg.): Handbuch qualitative Erwachsenenbildung und Weiterbildungsforschung. Opladen
- Schäffer, Burkhard (i. E.):** Generation. Eine Analysekategorie für die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: Schäffer, B./Dörner, Olaf (Hg.): Handbuch qualitative Erwachsenenbildung und Weiterbildungsforschung. Opladen
- Schäffer, Burkhard (i. E.):** Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups: Geschichte, aktueller Stand und Perspektiven eines empirischen Zugangs in der Erwachsenenbildungsforschung. In: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hg.): Handbuch qualitative Erwachsenenbildung und Weiterbildungsforschung. Opladen
- Schäffer, Burkhard/Wittpoth, Jürgen (1997):** Umkehrung des Expertentums? – Medien, Kompetenz, Generation. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf: Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main, S. 159–168

Weinberg, Johannes (2005): Die Gründer räumen die Lehrstühle. Generationenwechsel in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. In: DIE Magazin II, S. 28–30

Wittpoth, Jürgen (1994): Rahmungen und Spielräume des Selbst. Ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluss an George H. Mead und Pierre Bourdieu. Frankfurt am Main

Rahmungen und Spielräume des Bildsinns

BURKHARD MICHEL

Den Rahmen der hier versammelten Beiträge bildet eine Anspielung auf Jürgen Wittpoths Habilitationsschrift „Rahmungen und Spielräume des Selbst“. Innerhalb dieses „Rahmens“ nutzen Weggefährten und Schüler unterschiedliche „Spielräume“, um eigene Fragestellungen mit der Perspektive des Jubilars in Verbindung zu bringen. Wenn im folgenden Beitrag der Begriff des „Rahmens“ seines metaphorischen Gehalts entkleidet und ganz wörtlich auf den Rahmen eines Bildes zurückbezogen werden soll, so geschieht dies, um an Jürgen Wittpoths Magdeburger Wirkungszeit anzuknüpfen, in der ich das Glück hatte, von ihm als Doktorvater betreut zu werden. Damals beschäftigten ihn nicht allein Fragen der Erwachsenenbildung, sondern auch Themen aus der Medienpädagogik. Vor dem Hintergrund des Bildwissenschaftlichen Kolloquiums an der Otto-von-Guericke-Universität diskutierten wir Fragen nach dem Bildsinn. Rückblickend auf zum Teil erregte Debatten in Jürgen Wittpoths Doktorandenkolloquium soll mit einem Abstand von mehr als zehn Jahren der Versuch unternommen werden, einige Überlegungen zu den Begrenzungen und Freiräumen bzw. zu den „Rahmungen und Spielräumen“ des Sinns von Bildern zu systematisieren. Dabei geht es darum, eine „schlichte Frontstellung“ (Wittpoh 1994, S. VIII) zwischen zwei Extrempositionen zu überwinden und die „konstitutive Spannung“ (Wittpoh 1994, S. VIII), die sich aus dieser ‚Ambiguitätstoleranz‘ ergibt, nicht nur auszuhalten, sondern aus ihr einen Beitrag für das bessere Verständnis von Sinnbildungsprozessen bei der Rezeption von Bildern zu entwickeln. Dabei sollen unter „Bild“ gegenständliche Abbildungen verstanden werden.

Die beiden Extrempositionen lassen sich danach unterscheiden, wo sie den „Ort“ des Sinns eines Bildes sehen: Sowohl unser Alltagsverständnis als auch eine lange kunstwissenschaftliche Traditionslinie geht wie selbstverständlich davon aus, dass der Sinn eines Bildes (wie auch der Sinn eines Textes, eines Gedichts) „in ihm“ selbst liegt (vgl. Bätschmann 1992, S. 57, 78; Holly 1995, S. 118; Lakoff/Johnson 1998, S. 18 f.). Mithilfe geeigneter Interpretationsverfahren kann der Sinn „aus der Tiefe“ des Werks emporgehoben werden und liegt dann genauso vor, wie ihn der Bildproduzent ins Bild hineingelegt hat (vgl. Panofsky 1987a, S. 206, Anm. 16). Maßgeblich für diese „korrekte“

Form der Interpretation (vgl. Panofsky 1987b, S. 214 ff.), die als Sinnrekonstruktion bezeichnet werden kann, sind in dieser Perspektive die manifesten Strukturen des Bildes: Sie werden als die sinnlich wahrnehmbaren Träger der bildinhärenten Bedeutung angesehen. Im Zentrum der Betrachtung steht dabei meist die mimetische und dokumentarische Qualität von Bildern, durch die sie als ‚Augenzeugen‘ realer oder fiktiver Ereignisse angesehen werden können. Abweichungen von der einen intendierten Lesart eines Bildes sind in dieser Perspektive als Fehlinterpretationen zu betrachten. Eine legitime Vielfalt unterschiedlicher Sinnrealisationen stellt lediglich den Ausnahmefall eines absichtsvoll *mehrdeutig* gestalteten Bildwerks dar.

Diese Position muss sich den Vorwurf eines „naiven Realismus“ anhören, der ihr insbesondere vonseiten konstruktivistischer Ansätze gemacht wird. Am lautesten zu vernehmen sind die Vertreter eines sich selbst als „radikal“ bezeichnenden Konstruktivismus (wenngleich sie in letzter Zeit etwas stiller geworden sind; vgl. Sandbothe 2003, S. 7). Sie vertreten die These, dass „Medienangebote (Texte, Fernsehsendungen usw.) ihre Bedeutung nicht in sich selbst enthalten, sondern dass ihnen Bedeutungen von Kommunikanden attribuiert werden“ (Schmidt 1994, S. 615). Sinn und Bedeutung werden demnach aus der Binnenperspektive eines operativ geschlossenen Systems konstruiert (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 180 ff.) – nämlich der des Betrachters – und nicht aus den materiellen Strukturen eines Medientextes hervorgeholt (vgl. Schmidt 2000, S. 78). Wird damit die Frage nach einer Eigenstrukturiertheit des Rezipiendums obsolet und unmöglich zu beantworten? Löst sich der Gegenstand der Betrachtung, das Bild, in nichts auf? Unbefriedigend erscheint eine solche Absage an jede Möglichkeit einer Produktanalyse auch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive (als Nicht-Erziehungswissenschaftler bemühe ich mich, der mir erwiesenen Gastfreundschaft durch ein Mindestmaß an Relevanz zu danken) – kann das Rezipiendum doch auch eine pädagogische Maßnahme sein, die sich so jeglicher Betrachtung, Analyse und Kritik entziehen würde.

Wenn im Folgenden nun die „schlichte Frontstellung“ zwischen diesen beiden Extrempositionen überwunden werden soll, dann geht es darum, den Gedanken der Konstruiertheit von Sinn und Bedeutung aufzugreifen, ohne daraus die Kontingenz, Willkür oder Beliebigkeit von Sinnbildungen zu unterstellen. Auf der anderen Seite soll die Eigenstrukturiertheit von Bildern untersucht werden, ohne dabei in einen naiven Realismus zu verfallen. Die Bild- bzw. Produktanalyse soll vielmehr ebenfalls als eine Konstruktion begriffen werden, die darauf abzielt, die Bedingungen der Möglichkeit unterschiedlicher Sinnbildungen bei der Bildrezeption zu untersuchen – mit anderen Worten: die „Rahmungen und Spielräume“ zu analysieren, die ein Bild seinem Betrachter vorgibt bzw. zugesteht. Dass dabei keineswegs „objektive“ Strukturen hervortreten, sondern immer nur relational auf die unterschiedlichen Wissensbestände der Betrachtenden zu beziehende Potentialitäten, wird ebenfalls zu zeigen sein.

1 Rahmungen des Sinns

Wodurch wird der Sinn eines Bildes festgelegt, wie wird definiert, welche Sinnkonstruktionen auf ein vorliegendes Bild zu beziehen sind (und nicht auf ein ganz anderes Bild), wo sind die „Grenzen der Interpretation“ (Eco 1992)? Eine erste Rahmung des Sinns ergibt sich aus dem Bildrahmen. Er erfüllt eine doppelte Funktion – zum einen grenzt er das Bild von seiner Umwelt ab, zum andern grenzt er den gezeigten Ausschnitt ein und deklariert alles innerhalb seiner Grenzen zu etwas „Zusammengehörendem“ (Hickethier 1993, S. 47). Die Abgrenzung nach außen unterbricht das Kontinuum der Wirklichkeitswahrnehmung und hebt das Bild als etwas Abgesondertes und damit Besonderes heraus (vgl. Hickethier 1993, S. 46). Durch die Diskontinuität von Bildäußerem und Bildinnerem konstituiert sich das Bild und kann als Irritation des Wahrnehmungsflusses dazu beitragen, die Frage nach Sinn und Bedeutung überhaupt hervorzurufen – bleibt die Irritation aus, stellt sich die Frage nach dem Sinn eines Bildes nicht. In paradoxa Verfremdung suspendiert René Magritte die umgrenzende Funktion des Bildrahmens in seinem Gemälde „La condition humaine“: Das Bild auf der Staffelei und die umgebende Wirklichkeit gehen kontinuierlich ineinander über, der Rahmen hebt das Bild nicht als Abgesondertes hervor, das (abgebildete) Bild ist sozusagen im kontinuierlichen Wahrnehmungsfluss ‚getarnt‘.



Abb. 1: René Magritte: *La condition humaine*, 1933, The National Gallery of Art, Washington.

Wesentlicher für den Bildsinn ist aber die Funktion des Bildrahmens nach innen: Er schließt ein, erklärt als zusammengehörig, was in der außerbildlichen Wirklichkeit nur als zufälliges Nebeneinander wahrgenommen wird, und stiftet so eine „innere Ordnung“ (Hickethier 1993, S. 47). „Die Bildgrenze und das durch sie formulierte Format schaffen eine innerbildliche Anordnung der Elemente, grenzen Dinge aus und

erklären das innerhalb der Bildgrenzen Gezeigte zu einer eigenen Welt, zu einem Kosmos“ (Hickethier 1993, S. 47). „Ordnung“ und „Kosmos“ können als das Gegenteil von Kontingenz und Chaos verstanden werden und implizieren damit die Vorstellung einer prinzipiellen Sinnhaftigkeit des Dargestellten.

Die durch den Rahmen hervorgerufene – noch unterbestimmte – Sinnhaftigkeit wird durch eine Reihe weiterer Faktoren spezifiziert: Das, was umgrenzt ist, erweckt den Eindruck einer ‚Komposition‘, d. h. einer sinnhaften *Zusammenstellung* der einzelnen Bildelemente – auch wenn sie tatsächlich ungeplant, unbewusst und ungewollt zu stande gekommen ist. Komposition bedeutet daher mehr als eine bloße Addition von Einzelementen zu einem (Bild-)Ganzen. Sie meint auch ihre ganz spezifische Anordnung in der Bildfläche und die sich daraus – im Zusammenspiel mit der ausgewählten Perspektive – ergebenden Relationen der Elemente zueinander. Dabei geht es zum einen um formale Beziehungen in der Bildfläche, die sich als graphische Struktur betrachten lassen – Beziehungen der Nähe bzw. Distanz, Achsenbildungen, geometrische Figurationen, Reihenbildungen der Bildelemente und anderes mehr. Zum andern wird die Bildkomposition aber auch durch inhaltliche Relationen getragen – beispielsweise Blickbeziehungen abgebildeter Personen, Handlungsbezüge oder symbolhaft deutbare Objektrelationen. Aus diesen bildinternen Relationen ergeben sich Rahmungen des Sinns, da ihr Eingebundensein in ein Bildganzes sie unter einen Bedeutsamkeitsverdacht stellt – auch wenn hinter der Bildproduktion kein absichtsvolles Handeln stand.¹ Der Kunsthistoriker Max Imdahl sensibilisiert für diese Bedeutungsebene bildinterner Relationen und kontrastiert sie mit Konstellationen in der außerbildlichen Wirklichkeit – hier sei „jede Sichtbarkeit von Körper und Raum eine immer nur jeweilige, zufällige“ (Imdahl 1996b, S. 17), ihre Anordnungen seien „nichts anderes (...) als Sichtbarkeitkontingenz“ (Imdahl 1996b, S. 17). Die Überführung der Verhältnisse der sichtbaren Welt in eine Bildfläche sei daher zugleich „die Überführung eines Zufälligen, Kontingenzen in ein Notwendiges, sie ist grundsätzlich eine Form von Kontingenzbewältigung“ (Imdahl 1996b, S. 17). Die Unterstellung von Sinn als Abwesenheit von Kontingenz ist, so möchte ich Imdahl weiterführend argumentieren, nicht auf die intentionale Setzung von Sinn durch einen Bildschöpfer angewiesen, sondern wird durch die bildhafte Präsentationsform ausgelöst: Allein schon durch die Darbietungsform als Bild wird die Frage nach dem Sinn gestellt. Für diese genuin bildliche Bedeutungsebene bildinterner Relationen, die sich kaum in Sprache übersetzen lässt, prägt Max Imdahl den Begriff der „Ikonik“ (Imdahl 1996b, S. 17).. Ralf Bohnsack hat ihn für die sozialwissenschaftliche Bildanalyse fruchtbar gemacht (Bohnsack 2009, S. 38). Die eher geometrisch-formale Dimension der Ikonik bezeichnet Imdahl als „planimetrische Komposition“ (Bohnsack 2009, S. 26), ihre eher inhaltlich-figurative Dimension als „szenische Choreographie“ (Bohnsack 2009, S. 26). Planimetrische Konfiguration und szenische Choreographie sind in ihrem spezifischen ‚So-und-nicht-anders-Sein‘ Vorgaben, die das Bild einer Sinnbildung macht – mögen sie von den Betrachtenden aufgegriffen werden oder nicht. Bedingungen dieses

1 Beispiele für ungeplante Fotoaufnahmen sind Schnappschüsse oder sog. „Lomographien“ (vgl. www.lomography.de)

ikonischen Sinns sind die Zweidimensionalität und die Monoperspektivik von Bildern, durch die sie sich von der Dreidimensionalität und dem permanenten Perspektivwechsel der Wirklichkeitswahrnehmung unterscheiden und die daher nicht als definitär anzusehen sind (vgl. Imdahl 1996a, S. 319 f.).

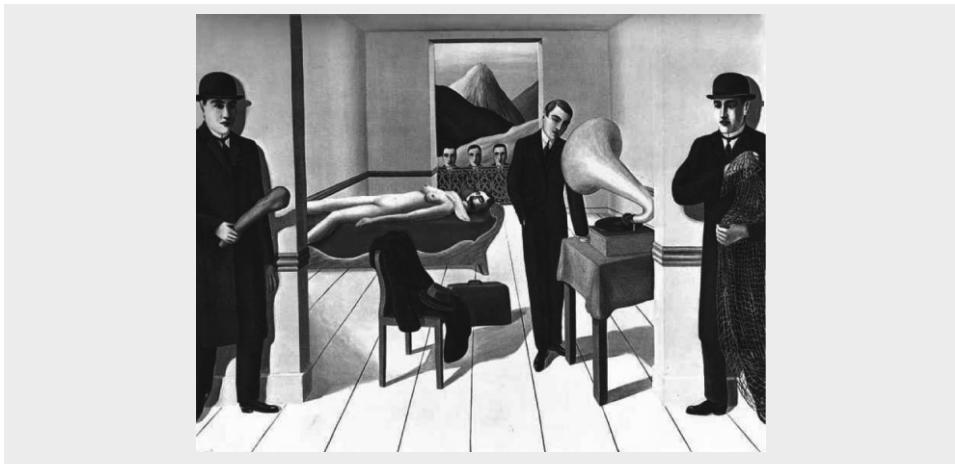


Abb. 2: René Magritte: *L'assassin menacé*, 1927, Museum of Modern Art, New York.

In René Magrittes Bild „Der bedrohte Mörder“ gibt es seine Vielfalt formaler Achsen und inhaltlicher Beziehungen, die die planmetrische Konfiguration und die szenische Choreographie des Bildes ausmachen und seinen ikonischen Sinn rahmen. Augenfällig sind insbesondere die unterschiedlichen Blickbeziehungen: Wer sieht wen? Wer wird von wem gesehen? Wer sieht wen nicht? Wer wendet sich von wem ab? Wer verbirgt sich vor wem?

Gerahmt wird der Sinn gegenständlicher Bilder schließlich auch durch die im Bild versammelten Bildelemente. Eine sinnorientierte Bildbetrachtung wird ein Bild nicht auf der plastischen Ebene (Kleckse, Pixel oder Rasterpunkte) gliedern, sondern auf der figurativen Ebene.² „Die figurative Lektüre des Bildes (...) hat zur Folge, dass der Betrachter die *Elemente* (...) als Vertreter von Gegenständen der natürlichen Welt versteht und sie mit den gleichen Begriffen der Umgangssprache benennt, die er bei der Lektüre der natürlichen Welt verwendet“ (Thürlemann 1990, S. 29). Um hier Menschen, Tiere oder Gegenstände wiederzuerkennen, ist insbesondere bei Fotografien keine besondere Fähigkeit nötig. Als „Botschaft ohne Code“ bezeichnet Roland Barthes daher auch die Fotografie (Barthes 1990a, S. 15): Die abgebildete Szene springt dem Betrachter unmittelbar entgegen, ohne dass er zuvor einen wie auch immer gearteten Entzifferungsakt hätte leisten müssen. Das Verhältnis von manifestem Bedeutungsträger (Signifikant) und seiner Bedeutung (Signifikat) ist bei der Fotografie daher „tautologisch“ (Barthes 1990b, S. 31). Dieses unmittelbare (Wieder-)Erkennen, zu dem es auch

2 Zur Unterscheidung der plastischen und figurativen Ebene von Bildern vgl. Gruppe μ 1995 und Eco 2000, S. 430.

bei realitätsnahen Gemälden kommt, geht jeder höherstufigen Interpretation voraus (vgl. Bätschmann 1992, S. 57 f., Ricoeur 1999, S. 24 f.) und gibt der Sinnbildung einen weiteren Rahmen vor.



Abb. 3: René Magritte: *La trahison des images*, 1929, Los Angeles County Museum of Art.

Auch wenn das Bild einer Pfeife selbst keine Pfeife ist, ist doch unstrittig, was auf Magrittes Bild „La trahison des images“ (dt. „Der Verrat der Bilder“) zu sehen ist. Die Pointe des Bildes baut gerade darauf auf, dass im Bild unzweifelhaft eine Pfeife zu erkennen ist. Jede Interpretation des Bildes, die von der Darstellung einer Zigarette oder einer Banane ausginge, wäre schlicht irrig.

In paradocher Weise zeigt sich bei Magrittes „Das ist keine Pfeife“ ein weiteres Element der Eingrenzung des Bildsinns, das jedoch selbst kein genuin bildliches Mittel ist: Ein beigefügter Text. Roland Barthes bezeichnet einen bildbegleitenden Sprachtext auch als „eine Art Schraubstock“ (Barthes 1990b, S. 35), der den Sinn ‚festklammert‘ und ihn daran hindert, „entweder in allzu individuelle Regionen auszuschwärmen (das heißt, er begrenzt die Projektionsmacht des Bildes) oder in dysphorische Werte“ (Barthes 1990b, S. 35) – worunter man wohl Sinnbildungen verstehen darf, die den Intentionen des Bildproduzenten zuwider- laufen. Der „Text führt“ den Betrachter (Barthes 1990b, S. 35) durch die Bedeutungsangebote des Bildes, „leitet ihn an manchen vorbei und lässt ihn andere rezipieren“ (Barthes 1990b, S. 35), bis er „fernsteuert“ (Barthes 1990b, S. 35) „zu einem im Voraus festgelegten Sinn“ (Barthes 1990b, S. 35) gelangt. Im vorliegenden Fall trägt der begleitende Text jedoch eher nicht zu einer Determinierung der Sinnbildung bei, sondern zu einer Irritation, die dann möglicherweise in eine Reflexion über das Wesen von Bild, Abbild und Bedeutung mündet.

2 Spielräume des Sinns

Nachdem nun Faktoren diskutiert wurden, die die Sinnbildung bei der Betrachtung von Bildern in einer bestimmten Weise *rahmen* können, soll nun diskutiert werden, ob sich strukturelle Merkmale auf der Seite des Bildes identifizieren lassen, die besondere *Spielräume* der Sinnbildung eröffnen. Daran anschließend lässt sich die weitergehende Frage stellen, ob es unterschiedliche Bildarten gibt – je nach ihrem Grad, eine Vielfalt an Sinnbildungen zuzulassen oder nicht. Bei der Suche nach tragfähigen Konzepten droht die Gefahr, die ‚Todsünde‘ schlechthin der sich etablierenden Bildwissenschaften zu begehen: Die unreflektierte Übernahme von Ansätzen der Sprach- und Literaturwissenschaften, d. h. die Modellierung des Bildes nach dem ‚Vorbild‘ der Sprache (vgl. Langer 1984, S. 100; Müller 2003, S. 22; Scholz 2004, S. 5; Sachs-Hombach 2005, S. 16; Bachmann-Medick 2006, S. 329 ff.; Mitchell 2008, S. 108 u. S. 272). Gleichwohl wird auch vonseiten der Bildwissenschaften zugestanden, dass eine sich erst (er-)findende Wissenschaft „sich zunächst durch Analogien an einem bestehenden Paradigma orientiert“ (Sachs-Hombach/Rehkämper 1999, S. 12). Dieserart gewarnt und ermuntert, möchte ich zwei Konzepte aus der Literaturwissenschaft auf Bilder beziehen, die ihrerseits einer Präzisierung unterzogen werden. Damit – so sei zur Sicherheit noch einmal ganz explizit festgehalten – soll keine Sprachförmigkeit von Bildern unterstellt werden.

Bei dem ersten Konzept handelt es sich um Roman Ingardens „Unbestimmtheitsstellen“. In seiner phänomenologischen Auseinandersetzung mit dem „literarischen Kunstwerk“ (EA 1931, hier 1965) bezeichnet Ingarden Unbestimmtheitsstellen als „eine We-senseigentümlichkeit der dargestellten Gegenständlichkeiten (...), welche sie von den realen Gegenständen radikal unterscheidet“ (Ingarden 1965, S. 261). Bereits Ingardens Formulierung von den „dargestellten Gegenständlichkeiten“ eröffnet die Option, darunter auch *bildliche* Darstellungen zu fassen und nicht allein literarische (auf die Ingarden sich konzentriert). Aber auch der weitere Gedankengang lässt sich in seinem Kern genauso auf bildliche Darstellungen anwenden. In freier Paraphrase lässt er sich so zusammenfassen, dass zwischen einem „realen Gegenstand“ und seiner bildlichen bzw. literarischen Darstellung ein Unterschied bestehen muss, sofern es sich nicht um eine 1:1-Kopie handelt. Dieser Unterschied geht ‚zulasten‘ der Darstellung, da sie im Vergleich zum ‚Original‘ zwangsläufig ‚weniger‘ ist – sie ist „nur ein Schema, das – im Unterschied zu der Form der realen (...) Gegenstände – nie voll durch materiale Bestimmtheiten ausgefüllt werden kann“. (Ingarden 1965, S. 264). Ingarden illustriert dies am Beispiel eines kurzen Sprachtextes: „An einem Tische saß ein älterer Mann ...“ (Ingarden 1965, S. 264). Das dargestellte Möbelstück wird zwar als „Tisch“ (und nicht als „Sessel“) bestimmt (Ingarden 1965, S. 264), ob der Tisch „aber z. B. aus Holz oder aus Eisen, vierbeinig oder dreibeinig usw. ist, das ist überhaupt nicht gesagt und somit (...) nicht bestimmt“ (Ingarden 1965, S. 264). Jede noch so ausführliche Darstellung könnte nie sämtliche Eigenschaften eines Gegenstandes erschöpfend bestimmen (es sei denn, sie würde ihn ein zweites Mal erschaffen). Unbestimmtheitsstellen sind daher „prinzipiell“ (Ingarden 1965, S. 264) nicht zu beseitigen. Egal, in welchen Medi-

um ein realer Gegenstand *repräsentiert* wird, die Repräsentation (die sonst eine Präsentation wäre) wählt immer nur einzelne *Aspekte* des Gegenstands aus, die nicht gewählten Aspekte bleiben unbestimmt. „Jeder reale Gegenstand ist [dagegen; B.M.] allseitig (d. h. in jeder Hinsicht) eindeutig bestimmt“ (Ingarden 1965, S. 261).

Obwohl Unbestimmtheitsstellen bei Repräsentationen somit zwangsläufig gegeben sind, werden sie von den Rezipierenden nicht bewusst wahrgenommen – schon gar nicht als Störung oder Defizit (Ingarden 1965, S. 267). Erst im Zuge einer „nachträglichen Reflexion“ (Ingarden 1965, S. 267) können sie dem Bewusstsein zugänglich gemacht werden. Diese ‚Unsichtbarkeit‘ der Unbestimmtheitsstellen kann verschiedene Gründe haben: Zum einen ist auch unsere alltagsweltliche Wahrnehmung aspekthaft und wählt nach dem Relevanzprinzip einzelne Aspekte aus. Bei Darstellungen kann die Aspekthaftigkeit ebenfalls als Relevanzsetzung verstanden werden: In der Darstellung bestimmt wird nur, was relevant ist. Unbestimmtheiten können daher als irrelevant ausgeblendet werden. Zum andern kann es daran liegen, dass „der Leser bei der Lektüre (...) gewöhnlich über das rein textmäßig Vorhandene (...) hinausgeht und die dargestellten Gegenständlichkeiten in verschiedener Hinsicht ergänzt“ (Ingarden 1965, S. 267 f., Hervorh. i. Orig.). In der Vorstellung des Lesers erscheint der oben erwähnte Tisch möglicherweise ganz selbstverständlich aus einem ‚bestimmten‘ Material gefertigt. Dadurch werden manche Unbestimmtheitsstellen beseitigt (Ingarden 1965, S. 267 f.), und zwar bisweilen in einer Weise, die im Widerspruch steht zu den „positiv bestimmten gegenständlichen Momenten“ des Textes (Ingarden 1965, S. 268). Deshalb sind „von ein und demselben Werke beliebig viele Konkretisationen möglich“ (Ingarden 1965, S. 268), d. h. beliebig viele Sinnbildungen. Die zwangsläufig vorhandenen Unbestimmtheitsstellen sind somit ein Faktor, der Spielräume des Sinns schafft.

In Fortführung von Ingardens Überlegungen kann man nun argumentieren, dass die Art der Unbestimmtheitsstellen medienspezifisch ist. Eine bildliche Darstellung der oben zitierten ‚Tisch-Szene‘ würde die Materialität des Tisches wahrscheinlich und die Anzahl seiner Beine mit Sicherheit bestimmen. Dass bei einem ‚Medienwechsel‘ Unbestimmtheiten des Ausgangsmediums bestimmt (und neue geschaffen) werden, deutet Ingarden am Beispiel der Inszenierung eines Schauspiels durch einen Regisseur an (Ingarden 1965, S. 268). Aus der notwendigen Bestimmung zuvor unbestimmter Elemente ergibt sich auch eine nicht selten auftretende Enttäuschung bei der Rezeption von Literaturverfilmungen: So hatte man sich das Aussehen der handelnden Figuren nicht vorgestellt!

Was sind nun genuin bildliche Unbestimmtheitsstellen, die sich aus der Besonderheit des Mediums „Bild“ ergeben? Als erstes sind hier die Zweidimensionalität und Monoperspektivik von Bildern zu nennen: Eine bildliche Darstellung präsentiert in der Regel nur eine Ansicht der abgebildeten Personen und Objekte. Es ist nicht möglich, um sie herumzugehen, die dem Betrachter abgewandten Seiten sind unbestimmt.³ Eine weitere bildspezifische Unbestimmtheit ergibt sich aus der Focussierung auf den

3 Ausnahmefälle sind bspw. Darstellungen mit einem Spiegel, in dem die Rückseiten der dem Bildbetrachter zugewandten Personen und Objekte zu sehen sind – so z. B. bei Jan van Eycks „Arnolfini Hochzeit“ von 1434.

Sehsinn: Akustik, Olfaktorik, Haptik und Thermik der dargestellten Szene bleiben zwangsläufig unbestimmt. Aber auch die Optik kann eingeschränkt sein, wenn beispielsweise bei Schwarz-Weiß-Darstellungen die Farben unbestimmt bleiben. Nur indirekte Informationen liefert ein Bild über die Binnenperspektive der dargestellten Personen: Ihre Gedanken- und Gefühlswelt lässt sich allenfalls indirekt über ihren Gesichtsausdruck erschließen. Romanhafte Darstellungen können dagegen psychische Dispositionen der Akteure in großem Detailreichtum beschreiben. Ein Bündel von Unbestimmtheitsstellen ergibt sich sodann aus dem oben diskutierten Rahmen: Er grenzt das Bild sowohl zeitlich als auch räumlich, d. h. situativ von seinem Präsentationszusammenhang ab und – wenn es sich bei dem Bild um eine Fotografie handelt, bei der eine reale Situation kausale Ursache des Abgebildeten war – von seinem Entstehungszusammenhang. Unbestimmt bleiben dann sowohl das zeitliche Vorher und Nachher der abgebildeten Situation als auch die räumlichen Verhältnisse, die sich außerhalb des Bildrahmens befinden. Das ‚Einfrieren‘ eines Moments im Bild lässt außerdem die Binnendynamik der abgebildeten Situation unbestimmt: Ein statisches Bild macht keine Aussage über Bewegungsabläufe.

Mit der Unbestimmtheit des zeitlichen Vorher und Nachher des im Bild festgehaltenen Moments sowie mit der Unbestimmtheit der Innenperspektive der abgebildeten Personen hängt noch eine weitere bildspezifische Unbestimmtheit zusammen: Die Unbestimmtheit logischer Relationen (z. B. Kausalität, Negation, Disjunktionen), die mit Hilfe der Sprache ausgedrückt werden können: Ein Bild formuliert keine Argumente, liefert keine Begründungen und stellt keine Alternativen dar. Etwas weiter gefasst, könnte man von einer „Bildsyntax“ sprechen, die nur sehr rudimentär ausgeprägt ist. Roland Barthes sieht dabei eine Parallele zur „Syntax der Objekte“, die ebenfalls eine sehr „elementare Syntax“ sei (Barthes 1988, S. 195). „Wenn man Objekte zusammestellt, kann man ihnen nicht so komplizierte Koordinationen wie in der menschlichen Sprache zuweisen. In Wirklichkeit sind die Objekte – ob es sich nun um die Objekte eines Bildes oder um die tatsächlichen Objekte eines Zimmers handelt – immer nur durch eine einzige Verknüpfungsform verbunden, durch die Parataxe, das heißt durch die bloße und einfache Nebeneinanderstellung von Elementen“ (Barthes 1988, S. 195). Weitergehende *Regeln* der Zusammenstellung, wie sie mit dem Begriff der Syntax angedeutet werden (vgl. Nöth 2000, S. 90), lassen sich für Bilder schwerlich aufstellen. Während ein Verstoß gegen die Syntax der Sprache zu falschen oder sinnlosen Sätzen führt („Der sprechen rot hat mit laut auswendig“), gibt es keine bildsyntaktische Regeln, deren Nicht-Einhaltung zu falschen Bildern führen würde (vgl. Plümacher 1999, S. 55 f.). Bilder können unverständlich oder rätselhaft sein, jedoch nicht im (sprach-)grammatischen Sinn falsch. Diese bildspezifischen Unbestimmtheitsstellen stellen jedoch kein Defizit dar. Vielmehr markieren sie Spielräume, die die Rezipierenden mit unterschiedlichen Sinnbildungen auffüllen können. Sie können daher als eine strukturelle Bedingung für die Bedeutungsvielfalt angesehen werden, zu der es bei der Betrachtung ein und desselben Bildes kommen kann. Da sie aber bildtypisch sind, eignen sie sich nicht als Unterscheidungskriterium für unterschiedliche Bildtypen.⁴

Von der Unbestimmtheit syntaktischer Verknüpfungen lässt sich zum zweiten literaturwissenschaftlichen Konzept überleiten – den „Leerstellen“. Obwohl Ingarden die Begriffe „Unbestimmtheitsstelle“ und „Leerstelle“ bisweilen synonym verwendet (z. B. Ingarden 1965, S. 265), möchte ich eine differenzierte Verwendung vorschlagen und dabei an Wolfgang Iser anschließen, der sich ebenfalls auf Roman Ingarden bezieht. Auch die Leerstellen betrachtet Iser keineswegs als „Manko“ (Iser 1975a, S. 233), sondern sieht sie als „Auslegungsspielraum“ (Iser 1975a, S. 233) für unterschiedliche Lesarten. Doch anders als Unbestimmtheitsstellen, die ich als mediengattungsbedingte Lücken verstehe, die sich in der Differenz von abgebildeter und ‚realer‘ Wirklichkeit zeigen und in dem jeweiligen Medium unabwendbar sind (ein Bild hat nun mal keine Tonebene), lässt sich das Leerstellenkonzept so interpretieren, dass es sich dabei um semantische Lücken innerhalb des Textgefüges handelt. Iser charakterisiert Leerstellen als „ausgesparte Beziehungen“ (Iser 1976, S. 284) zwischen Elementen eines Textes, sodass die einzelnen „Textsegmente unvermittelt aneinanderstoßen“ (Iser 1976, S. 302) und „die erwartbare Geordnetheit des Textes unterbrechen“ (Iser 1976, S. 302). Anders als syntaktische Unbestimmtheitsstellen stehen Leerstellen nicht im Widerspruch zu Formalkriterien der Wohlgeformtheit, sondern lassen *narrative* Lücken.

Für Sprachtexte lassen sich solche „ausgesparte Beziehungen“ leicht vorstellen, die einen Teil des Handlungsfortgangs oder -zusammenhangs im Unklaren lassen und so zu Spekulationen anregen. Wie verhält es sich aber bei Bildern? Obwohl Bilder nur über eine sehr rudimentäre Syntaktik (s. o.) verfügen und sie in erster Linie ein räumliches Nebeneinander der einzelnen Bildelemente in der Fläche darstellen, bieten sie eine Projektionsfläche für narrative Traditionen: Als Bildbetrachter haben wir gelernt, verschiedene bildinterne Relationen semantisch aufzuladen. Betrachten wir Magrittes „L'assassin menacé“ (s. o.), so können wir die Beziehung der beiden Herren links und rechts im Vordergrund zum Herrn in der Bildmitte semantisch als „bedrohend“ und „auflauernd“ beschreiben, d. h. wir können Elemente einer ‚Geschichte‘ erzählen, die über die bloße Identifikation von Personen und Objekten hinausgeht, indem sie Beziehungen zwischen ihnen stiftet. Die inhaltliche Deutung dieser Relationen baut sozusagen auf die oben diskutierten ikonischen Relationen auf, indem sie sie nun semantisch ‚auflädt‘. In solche Prozesse der Relationierung einzelner Bildelemente können verschiedene kulturelle Sinnsetzungskonventionen einsteigen, die uns mit etablierten ikonographischen Mustern versorgen, um die bildinternen Beziehungen in eine umfassende, sinnstiftende Erzählung einzubetten. Die Bibel stellt uns das Muster „Das letzte Abendmahl“ zur Verfügung, um eine Reihe bäriger Männer um einen Tisch, auf dem sich Brot und Wein befinden, in eine umfassende Erzählung einzubinden. Hollywood liefert Heldenepen, die bei der Abbildung George W. Bushs

4 Allenfalls Ingardens Unterscheidung zwischen Unbestimmtheitsstellen, die eine „fest umgrenzte Mannigfaltigkeit von möglichen Ausfüllungen“ vorschreiben (Ingarden 1965, S. 268; Herv. B.M.), und solchen, bei denen die „Näherbestimmung (...) vollkommen von der Willkür des Lesers“ (Ingarden 1965, S. 268) abhängt, könnte als Basis einer Typologie diskutiert werden: Im ersten Fall würde die Unbestimmtheitsstelle ähnlich wie bei einem Puzzle eng definierte Vorgaben für eine mit den bestimmten Bildelementen „im Einklang“ (Ingarden 1965, S. 268) stehende Sinnbildung machen, während im zweiten Fall die Bestimmung der Unbestimmtheit vollkommen dem Belieben der Rezipierenden anheim- gestellt würde.

in Fliegermontur an den Schauspieler Tom Cruise in dem Kriegsfilm „Top Gun“ denken lassen. Diese Beziehungen werden vom Betrachter aufgrund eines kulturellen Hintergrundwissens hergestellt. Viele Bilder bedienen gezielt diese Sinnerwartungen der Rezipierenden und nutzen das kulturelle Hintergrundwissen als Gestaltungsresource. Leerstellen treten dagegen dort auf, wo „Textsegmente unvermittelt aneinanderstoßen“ (Iser 1976, S. 302) und „die erwartbare Geordnetheit des Textes unterbrechen“ (Iser 1976, S. 302), d. h. wo die Erwartungshaltung des Betrachters nicht erfüllt wird.

Zurück zu Magrittes „L'assassin menacé“: Auch die Relation des Herrn in der Mitte zum Grammophon lässt sich inhaltlich bestimmen als ein etwas dandyhaftes Musik hören. Rätselhaft (wenn nicht gar beunruhigend) erscheint mir, d. h. vor dem Hintergrund der Erwartungen, die ich an das Bild herantrage, die Relation des Herrn zu der unbekleideten Leiche auf der Chaiselongue, sowie die Beziehung der drei Herren vor dem Fenster zum Geschehen im Bildmittelgrund: Hier tun sich Leerstellen auf, die – anders als von Ingarden für die Unbestimmtheitsstellen postuliert (s. o.) – dem Betrachter durchaus zu Bewusstsein gelangen. *Spielräume* der Sinnbildung eröffnen die Leerstellen, da aus ihnen „ein wichtiger Antrieb der Konstitutionsaktivität des Lesers“ (Iser 1976, S. 302) erwächst. „Indem die Leerstellen eine ausgesparte Beziehung anzeigen, geben sie die Beziehbarkeit der bezeichneten Positionen für die Vorstellungskette des Lesers frei; sie ‚verschwinden‘, wenn eine solche Beziehung vorgestellt wird“ (Iser 1976, S. 284). Da die Rezipierenden dabei ihre „individuellen Dispositionen (...), [ihre] (...) Bewusstseinsinhalte, [ihre] (...) epochalen, schichtenspezifisch bedingten Anschauungen sowie [ihre] (...) eigene(n) Erfahrungsgeschichte(n)“ (Iser 1975b, S. 264) in die Sinnbildung einfließen lassen, „so ist es nur zwangsläufig, wenn diese in einer je individuellen Gestalt erscheint“ (Iser 1975a, S. 229).

Obwohl Leerstellen immer relational auf den sozial und historisch zu bestimmenden Erwartungshorizont des jeweiligen Betrachters zu beziehen sind, eignet sich dieses Merkmal (anders als die Unbestimmtheitsstellen) zur Unterscheidung verschiedener Bildtypen: Während die bildgattungsbedingten Unbestimmtheitsstellen bei jedem Bild gegeben sind (und insofern auch kaum ins Bewusstsein treten), sind Bilder ohne Leerstellen denkbar – genauer: Bilder, die vor dem Erwartungshorizont ihres Betrachters keine Leerstellen aufweisen.



Abb. 4: René Magritte: *La Durée poignardée*, 1938, Art Institute of Chicago

Vor dem Erwartungshorizont wohl der meisten Betrachter dürfte sich in Magrittes „*La Durée poignardée*“ eine Leerstelle zwischen dem Interieur des Zimmers und der Lokomotive auftun. Entfernt man gedanklich die Lokomotive, so dürfte die Leerstelle verschwinden – das Bild wäre „geschlossen“. Man kann daher zwischen „offenen“ Bildern (mit Leerstelle) und „geschlossenen“ unterscheiden, wobei die Offenheit und Geschlossenheit immer auf den Erwartungshorizont konkreter Betrachter zu beziehen ist: Sollten in Kaminen anzubringende Miniaturlokomotiven einmal üblich werden, würde für Betrachter, die an diesen Anblick gewöhnt sind, die Leerstelle in Magrittes Gemälde verschwinden, es wäre für sie „geschlossen“.

Daran anschließend lässt sich die Frage stellen, ob Bilder ohne Leerstellen somit keine Spielräume für unterschiedliche Sinnbildungen lassen – mit anderen Worten: ob sie *einheitswertig* sind. Dem steht ein Hauptsatz der Bildsemiotik entgegen, den ihr Begründer Roland Barthes eher beiläufig in einem Nebensatz geäußert hat: Jedes Bild ist polysemisch (Barthes 1990b, S. 34). Selbst die Abbildung einer Pfeife im Prospekt eines Pfeifenherstellers ist demnach mehrdeutig. Den Spielraum, den selbst trivialste Bilder lassen, erläutert Barthes in semiotischer Begrifflichkeit so: Jedes Bild „impliziert eine unterschiedlich in seinen Signifikanten vorhandene ‚fluktuierende Kette‘ von Signifikaten, aus denen der Leser manche auswählen und die übrigen ignorieren kann“ (Barthes 1990b, S. 34).

Was bedeutet das? Betrachtet man den Fall eines möglichst reduzierten, gegenständlichen Bildes, das nur einen Gegenstand vor neutralem Hintergrund zeigt – bspw. eine

Pfeife (ohne Textzusatz). Der Sinn dieses Bildes wird vermutlich maßgeblich durch das abgebildete Objekt geprägt. Und auch dafür hält Roland Barthes fest: „Das Objekt ist polysemisch, das heißt, es ist mehreren Sinnlektüren zugänglich“ (Barthes 1988, S. 195), da es „immer ein Zeichen ist“ (Barthes 1988, S. 192). Aus semiotischer Perspektive ergibt sich der Sinn eines Zeichens immer aus *Beziehungen*, die es zu anderen Zeichen unterhält (Volli 2002, S. 49 f.). Diese Beziehungen lassen sich in zwei Dimensionen denken: Zum einen die „horizontale“ Achse des Textes (bspw. eines Bildes), auf der das infrage stehende Zeichen mit den anderen Zeichen des Textes verbunden ist (Volli 2002, S. 49 f.). Dies ist die syntagmatische Achse (Volli 2002, S. 49 f.). Syntagmatisch steht die Pfeife unverbunden und isoliert in ihrem Bild und erfährt so keine nähere Bedeutungsbestimmung. Sie ergibt sich jedoch durch die zweite, vertikale Achse. Hier steht das in Frage stehende Zeichen in einer Beziehung mit allen anderen Zeichen, die an seiner Stelle stehen könnten (Volli 2002, S. 50), die selbst jedoch nicht präsent sind. Diesen ‚Pool‘ von nicht gewählten Zeichenalternativen, den man sich quasi senkrecht zum gewählten Zeichen denken kann, bezeichnet man als *Paradigma* – die Achse entsprechend als paradigmatische Achse.

Während die Zeichen auf der syntagmatischen Achse *präsent* sind – bei Magrittes „L'assassin menacé“ besteht sie u. a. aus den Zeichenelementen „nackte Leiche“, „Grammophon“, sechs Herren, Chaiselongue, Koffer und Stuhl mit Mantel und Hut, werden die Zeichen der paradigmatischen Achse vom Zeichenverwender *nur gedanklich* an das Zeichen herangetragen. Ferdinand de Saussure, auf den dieses Zeichenmodell zurückgeht⁵, spricht daher von einer „assoziative(n) Beziehung (...) einer möglichen Gedächtnisreihe“ (Saussure 1967, S. 148), die lediglich „im Geist“ (Saussure 1967, S. 150) des Betrachters hinzuaddiert wird. Da die paradigmatische Achse somit vom Betrachter abhängt und je nach Betrachter variieren kann, ist hierin die Ursache für die grundsätzliche Polysemie wirklich jedes Bildes zu sehen. Da die Pfeife auf Magrittes Bild nicht mit anderen Elementen auf einer syntagmatischen Achse verbunden ist, wirkt ihre Auswahl weitgehend beliebig – es ist ein frei gewähltes Objekt. Gleichwohl kann ihre Bedeutung variieren, je nachdem in welches Paradigma sie gedanklich eingeordnet wird: Ist die nicht gewählte Alternative eine Zigarette, so wirkt die Pfeife vielleicht kultiviert oder altmodisch; wird zur Pfeife eine Zigarette mit Mundstück assoziiert, so erscheint die Pfeife als maskulin; als erwachsen wirkt sie, wenn als Alternative ein Babyschnuller dazu gedacht wird; steht sie in Beziehung zu einer Zitrone, so ist sie eine ungesunde Alternative usw. Die paradigmatische Achse eröffnet somit bei Objekten wie auch Objektdarstellungen Spielräume der Sinnbildung. Auf der syntagmatischen Achse können dagegen die Leerstellen verortet werden, da sie als Beziehungslücken zwischen *präsenten* Zeichenelementen definiert sind. Während syntagmatische Spielräume nicht bei allen Bildern hervortreten, sind paradigmatischen Spielräume immer gegeben – genauso wie die bildspezifischen Unbestimmtheitsstellen.

⁵ Da nunmehr auf das dritte sprachwissenschaftliche Konzept Bezug genommen wird, versichere ich abermals, dass ich Bilder nicht der sprachlichen Logik unterordnen möchte.

3 Fazit

Diskutiert wurden Rahmungen und Spielräume der Sinnbildung, die aufseiten des Bildes zu verorten sind. Dass die Übergänge von Rahmungen zu Spielräumen fließend sind, zeigt sich z. B. bei den bildinternen Relationen. Als ikonische Struktur setzen sie der Sinnbildung gewisse Grenzen, als syntagmatische Beziehungen bilden sie unter Umständen Leerstellen, die sich in mannigfaltiger Weise semantisch aufladen lassen. Fließend ist aber auch die Grenze zwischen Faktoren, die dem Bild zuzurechnen sind, und Beiträgen der Rezipierenden. So ist das Konzept der Leerstellen nur *relational* zu denken, d. h. bezogen auf die sozial und historisch geprägten Wissensbestände konkreter Betrachter, die an ein Bild herantragen werden und vor deren Hintergrund Leerstellen überhaupt erst hervortreten. Auch vermeintlich ‚objektive‘ Strukturmerkmale des Bildes erweisen sich so als konstruiert, ohne deshalb auf den Status subjektiver Beliebigkeit abzurutschen. Damit wird die Aufmerksamkeit auf einen wesentlichen Faktor der Sinnbildung gelenkt, der in diesem Beitrag kaum eine Rolle gespielt hat – den Betrachter. Er ist es, der sich innerhalb der Rahmungen und Spielräume bewegt, um Sinn zu schaffen. Zugleich zeichnet sich damit eine Antwort auf die Frage nach dem ‚Ort‘ der Sinnentstehung ab: Sie kann in der *Interaktion* zwischen Bild und Betrachter gefunden werden, zwischen Impulsen, die das Bild setzt, und den Wissensbeständen, die der Betrachter an das Bild heranträgt. Dass bei der theoretischen Reflexion und empirischen Untersuchung dieser Interaktionsprozesse der Habitus-theorie Pierre Bourdieus eine entscheidende Rolle zukommen kann, wird freilich nur diejenigen überraschen, die „Rahmungen und Spielräume des Selbst“ lediglich als Wortmaterial zur Strukturierung eines Festschriftbeitrags betrachten.

Literatur

- Bachmann-Medick, Doris (2006):** Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek
- Barthes, Roland (1988):** Semantik des Objekts. In: Barthes, Roland: Das semiologische Abenteuer. Frankfurt am Main, S. 187–198
- Barthes, Roland (1990a):** Die Fotografie als Botschaft, in Barthes, Roland: Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn. Frankfurt am Main, S. 11–27
- Barthes, Roland (1990b):** Rhetorik des Bildes. In Barthes, Roland: Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn. Frankfurt am Main, S. 28–46
- Bätschmann, Oskar (1992):** Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik. Darmstadt
- Bohnsack, Ralf (2009):** Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen/Farmington Hills
- Eco, Umberto (1992):** Die Grenzen der Interpretation. München
-

- Eco, Umberto (2000):** Kant und das Schnabeltier. München
- Gruppe m (1995):** Toward a General Rhetoric of Visual Statements: Interaction between Plastic and Iconic Signs. In: Sebeok, Thomas A./Umiker-Sebeok, Jean (Hg.): Advances in Visual Semiotics. Berlin/ New York, S. 581–599
- Hickethier, Knut (1993):** Film- und Fernsehanalyse. Stuttgart
- Holly, Werner (1995):** „Wie meine Tante Hulda, echt.“ Textoffenheit in der *Lindenstraße* als Produkt- und Rezeptionsphänomen. In: Jurga, Martin (Hg.): Lindenstraße – Produktion und Rezeption einer Erfolgsserie. Opladen, S. 117–136
- Imdahl, Max (1996a):** Reflexion, Theorie, Methode. In: Boehm, Gottfried (Hg.) (1996): Gesammelte Schriften, Band 3. Frankfurt am Main
- Imdahl, Max (1996b):** Giotto – Arenafresken. Ikonographie, Ikonologie, Ikonik. München
- Ingarden, Roman (1965):** Das literarische Kunstwerk, Tübingen
- Iser, Wolfgang (1975a):** Die Appellstruktur der Texte. In: Warning, Rainer (Hg.): Rezeptionsästhetik, München, S. 228–252
- Iser, Wolfgang (1975b):** Der Lesevorgang. In: Warning, Rainer (Hg.): Rezeptionsästhetik. München, S. 253–276
- Iser, Wolfgang (1976):** Der Akt des Lesens. München
- Lakoff, George/Johnson, Mark (1998):** Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Heidelberg
- Langer, Susanne K. (1984):** Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt am Main
- Maturana, Humberto, R./Varela, Francisco J. (1987):** Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern/München
- Mitchell, William J.T. (2008):** Bildtheorie. Frankfurt am Main
- Müller, Marion G. (2003):** Grundlagen der visuellen Kommunikation. Konstanz
- Nöth, Winfried (2000):** Handbuch der Semiotik. Stuttgart/Weimar
- Panofsky, Erwin (1987a):** Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst. In: Kaemmerling, Ekkehard (Hg.) (1987): Ikonographie und Ikonologie. Theorien, Entwicklung, Probleme. Köln, S. 185–206
- Panofsky, Erwin (1987b):** Ikonographie und Ikonologie. In: Kaemmerling, Ekkehard (Hg.): Ikonographie und Ikonologie. Theorien, Entwicklung, Probleme. Köln, S. 207–225
- Plümacher, Martina (1999):** Wohlgeformtheitsbedingungen für Bilder. In: Sachs-Hombach, Klaus/Rehkämper, Klaus (Hg.): Bildgrammatik. Magdeburg, S. 47–56
- Ricœur, Paul (1999):** Die Interpretation. Frankfurt am Main
- Sachs-Hombach, Klaus (2005):** Konzeptionelle Rahmenüberlegungen zur interdisziplinären Bildwissenschaft. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden. Frankfurt am Main, S. 11–20
- Sachs-Hombach, K./Rehkämper, Klaus (1999):** Aspekte und Probleme der bildwissenschaftlichen Forschung – Eine Standortbestimmung. In: Sachs-Hombach, K./Rehkämper, Klaus (Hg.): Bildgrammatik. Magdeburg, S. 9–20
- Sandbothe, Mike (2003):** Vorwort. In: Schmidt, Siegfried J.: Geschichten & Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus. Reinbek
- Saussure, Ferdinand de (1967):** Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin

- Schmidt, Siegfried J. (1994):** Konstruktivismus in der Medienforschung: Konzepte, Kritiken, Konsequenzen. In: Merten, Klaus/Schmidt, Siegfried J./Weischenberg, Siegfried (Hg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen, S. 592–623
- Schmidt, Siegfried J. (2000):** Medien – die alltäglichen Instrumente der Wirklichkeitskonstruktion. In: Fischer, Hans Rudi/Schmidt, Siegfried J. (Hg.) Wirklichkeit und Welterzeugung. In memoriam Nelson Goodman. Heidelberg, S. 77–84
- Scholz, Oliver R. (2004):** Bild, Darstellung, Zeichen. Frankfurt am Main
- Thürlemann, Felix (1990):** Vom Bild zum Raum. Beiträge zu einer semiotischen Kunstsenschaft. Köln
- Volli, Ugo (2002):** Semiotik. Tübingen/Basel
- Wittpoth, Jürgen (1994):** Rahmungen und Spielräume des Selbst. Ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluss an George H. Mead und Pierre Bourdieu. Frankfurt am Main

Das Truckwerk in der Frühen Neuzeit

Zur Historiographie der Bildung Erwachsener mittels Medien

KERSTIN TE HEESEN

„Der lust aber und nutz dieser kunst/ist so groß/daß es gleich ain wunder/wie sy so wenig leut lernen und können/dann was will man doch ainer sollichen kunst vergleichen/durch welche man alles in der welt erfahren/wissen/und ewig merken un[d] behalten/ auch andern/wie fern die von uns sein/one personliche beweysung und mündtliche anzaigung/ zuowissen thuon kann?“

(ICKELSAMER 1527; ZITIERT NACH GIESECKE 2006, S. 65)

Im Jahre 1527, rund siebzig Jahre nach der Erfindung des Buchdrucks durch Johannes Gutenberg, themisierte der Grammatiker Valentin Ickelsamer die besonderen Leistungen dieser technischen Neuerung, die er sogar als Kunst bezeichnet. Ickelsamer hebt vor allem die Möglichkeiten rund um die Vermittlung, die Verbreitung und den Erhalt von Wissen hervor.

Das *Truckwerk* ergänzte die klassische Lehr-Lern-Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem um ein Medium, auf welches beide – auch ohne die Anwesenheit des anderen – jederzeit zugreifen konnten. Die weitreichenden Folgen für die Vermittlung und Aneignung von Wissen sind Gegenstand des vorliegenden Beitrags. Diese bereits in der Frühen Neuzeit zu fixierenden Effekte weisen eindeutige Parallelen zum jüngeren erwachsenenpädagogischen Diskurs um Formen der ‚Bildung Erwachsener‘ außerhalb institutionalisierter, expliziter Lehr-Lern-Beziehungen auf.

Aufgegriffen wird damit eine These Jürgen Witpooths, der sich gegen die zumeist artikulierte Einschätzung einer ‚Neuentdeckung‘ dieser informellen Formen des Lernens Erwachsener ausspricht und sie vielmehr als vergessene, in der bisherigen Historiographie nicht hinreichend beachtete Formen versteht. Wird nämlich die enge Fixierung auf institutionalisierte Lernkontakte sowie explizite pädagogische Intentionalität aufgegeben und die Aufmerksamkeit auf die vielfältigen Formen der Aneignung von Wissen gelenkt, „werden historische Ereignisse, Lernmedien und Praxisformen bedeutsam, die bislang eher wenig Beachtung gefunden haben“ (Witpooth 2003a, S. 15). Dieser Perspektive liegt ein erweitertes Geschichtsverständnis der Er-

wachsenenbildung zugrunde, in der „die sich erst deutlich herausbildende und allmählich durchsetzende ‚Erwachsenenbildung‘ [...] als eine *besondere Form* der Vermittlung und Aneignung von Wissen anzusehen [wäre]“ (Wittpoth 2003a, S. 22 f.).

Am Beispiel verschiedener Medien, die sich vor dem Hintergrund der ‚neuen‘ Drucktechnik herausbildeten, soll die Bedeutung von Gutenbergs Erfindung für informelle Formen der Wissensaneignung illustriert werden. Mit der Fokussierung auf medial gestützte Prozesse der Vermittlung greift der Beitrag die derzeit als wichtiges Indiz für eine ‚entgrenzte Erwachsenenbildung‘ diskutierte ‚Pädagogik der Medien‘ auf (vgl. etwa Kade 2000, Kade 2001, Nolda 2002) und kann zugleich zeigen, dass informelle Formen der ‚Bildung Erwachsener‘ mittels Medien spätestens mit Durchsetzung des Buchdrucks für weite Bevölkerungsteile relevant werden¹.

Das *Truckwerk* und die medial gestützte Vermittlung von Wissen

Die zeitgenössische Bezeichnung *Truckwerk* bezieht sich sowohl auf den Arbeitsprozess als auch auf das Ergebnis und veranschaulicht zudem den Zusammenhang von Druckerzeugnis und Kommunikation im Allgemeinen: ‚Drucken‘ wurde verstanden als „die Übertragung von Mustern von einem Medium auf ein anderes“ und regte „ähnliche Vorstellungen wie jene an, die heute die Generalmetapher ‚Kommunikation‘ evoziert: Weitergabe und Verbreitung von Information“ (Giesecke 2006, S. 106). War auch das Drucken nicht gänzlich neu², so gelang es Gutenberg erstmals, eine präzise Abstimmung sowohl der einzelnen Instrumente als auch der einzelnen Produktions schritte zu entwickeln.

Die neue Drucktechnik ermöglichte nicht nur eine schnellere Produktion identischer Exemplare von Druckwerken und eine Senkung der Produktionskosten, sie eröffnete vor allem die Etablierung unterschiedlichster Druckwerke. Bereits am Ende des 15. Jahrhunderts entstanden neben den teilweise sehr prächtigen Inkunabeln sogenannte ‚kleinere Druckwerke‘, die wenige Seiten umfassten oder als ‚Einblattdruck‘ auf eine Seite begrenzt waren. Etwa zeitgleich wurde die Drucktechnik dahingehend verfeinert, dass auch Bilder integriert und im gleichen Druckschritt vervielfältigt werden konnten. Diese illustrierten Druckwerke eröffneten aufgrund ihrer Gestaltung neue Formen der Präsentation von Inhalten, denn gerade die Kombination von bildlicher Darstellung und typographischem Text ist entscheidend für das Erreichen breiter, auch illiterater Rezipientengruppen. Allgemein lässt sich festhalten, dass „der Buchdruck [...] eine Vermehrung des Anschauungsmaterials [brachte], eine Kodifizierung von Zeichen und Symbolen und eine rasche Entwicklung verschiedener Formen ikonographischer und nichtphonetischer Kommunikation“ (Eisenstein 1997, S. 35).

1 Dabei soll die Erfindung des Buchdrucks nicht als ‚Ursprung‘ einer Geschichte der Bildung Erwachsener verstanden werden – vielmehr erscheint es plausibel, etwa in oralen Kulturen ebenfalls informelle Prozesse der Wissensaneignung anzunehmen. Aufgrund ihres rein mündlichen Charakters haben sich jedoch keine schriftlich fixierten Dokumente erhalten, während sich gerade die mit der Erfindung des Buchdrucks beginnende Epoche der Frühen Neuzeit durch eine Zunahme in der Distribution von Druckmedien auszeichnet, die zu einer ‚medialen Revolution‘ geführt hat.

2 Bereits im 8. Jahrhundert wurde in Asien mit dem Blockdruckverfahren gedruckt, und auch das Drucken mit einzelnen, beweglichen hölzernen Lettern ist aus dem Jahr 1314 in China belegt (vgl. Giesecke 2006, S. 76).

Um 1480 hatten sich nicht nur verschiedene Formate etabliert, es kam darüber hinaus auch zu einer Ausdifferenzierung der Themen. Neben dem theologischen Standardwerk in vorwiegend lateinischer Sprache wurde nun „sowohl das ganze Spektrum der spätmittelalterlichen Literatur als auch mit stürmischem Beginn die neue humanistische Literatur in kleinen, mittleren und großen Druckausgaben für die gelehrten Leser, aber zunehmend auch für ein breiteres Publikum, herausgebracht“ (Brandis 1984, S. 181). Damit wurden nicht allein jene Werke produziert, die vormals bereits in den Skriptorien handschriftlich vervielfältigt wurden, sondern darüber hinaus auch Informationen gedruckt, die bis dahin nicht schriftlich fixiert worden waren (vgl. Giesecke 2006, S. 64), womit der Buchdruck mit der Möglichkeit einer für die damalige Zeit ‚massenhaften‘ Produktion für den Humanismus und insbesondere die Reformationsbewegung entscheidend für die Intensivierung und Beschleunigung der Distribution von Inhalten wurde. Von diesen Prozessen war keineswegs nur das mit dem heutigen Begriff der Belletristik bezeichnete Segment betroffen; „vielmehr war auch Gebrauchs- und Wissensliteratur unterschiedlichster Art vor allem für das Selbststudium, von der Hausväterliteratur über populäre Medizinhandbücher und Astrologien bis zu Architekturbüchern, Sammlungen allgemeiner Lebensweisheiten (Florilegien), Klugheitslehrern usw., einbezogen“ (Weber 2004, S. 75).

Medienhistorisch betrachtet war der Buchdruck „mit dem denkbar größten Wissens- und Informationsnachfragepotenzial verknüpft“ (Weber 2004, S. 77), da er Wissensinhalte zu repräsentieren und zu transportieren vermochte. Besonders die wenigen Seiten umfassende Flugschrift oder der Einblattdruck in Form eines Flugblattes waren für die Verbreitung von Inhalten geeignet, da sie neben einer direkten und unmissverständlichen Sprache schnell und preiswert produziert und verbreitet werden konnten:

„Sie wurden auf Märkten und durch fahrende Händler verkauft, von Hand zu Hand weitergegeben, von Wanderpredigern, reformatorisch erfaßten Druckern und Gesellen oder sonstigen lesekundigen Männern wie gelegentlich Frauen öffentlich vorgelesen und gedeutet, fanden ihre Heimatstätte nicht nur in Pfarr- und Gemeinde-, Gelehrten- und Hofbibliotheken, sondern selbst in Stuben und Schränken von Angehörigen mittlerer und unterer Bevölkerungsgruppen.“

(WEBER 2004, S. 77)

Dieses Medium war tendenziell an alle Bevölkerungsgruppen adressiert und konnte unter geographischen, ökonomischen und sprachlich-intellektuellen Aspekten einen breiten Rezipientenkreis erreichen. Es ermöglichte gerade Menschen, die bis dahin keinen Kontakt zu Druckwerken hatten, einen Zugang zu den präsentierten Inhalten und erweiterte die Anzahl an Rezipienten durch die orale Vermittlung mittels Nacherzählen, Memorieren und Vorlesen beträchtlich.

Die gestiegene Nutzung von (Druck-)Medien hatte soziokulturelle Konsequenzen; so erfuhr das Lernen mittels eines Textes gegenüber dem Lernen durch persönliche Erfahrung und Praxisbezug eine Aufwertung: Medien wurden nun verstärkt wissensvermittelnd wahrgenommen und eingesetzt. Zu der Vermittlung in einer direkten

Face-to-face-Situation zwischen einem ‚Lehrenden‘ und einem ‚Lernenden‘ tritt mit dem Druckwerk ein technisches Medium hinzu, das nicht nur unterstützend eingesetzt wird, sondern darüber hinaus auch den ‚lebenden Vermittler‘ ersetzen kann – „man ist nunmehr nicht mehr unbedingt auf soziale Interaktion angewiesen, um sich Informationen zu beschaffen“ (Giesecke 2006, S. 294). Sowohl Lernen als auch Unterhaltung aus bzw. mithilfe von Druckwerken ist unter historischen Gesichtspunkten die erste Form einer Mensch-, Maschine‘-Kommunikation (vgl. Giesecke 1992, S. 39), durch die das Lernen – in bestimmten Fällen – aus der sozialen Situation herausgelöst und in den Bereich der individuellen Aneignung überführt wird. Diese neue Kommunikationsform war zwar keine direkte Folge der Erfindung Guttenbergs, denn auch skriptographische Medien erfüllten diese Verknüpfung, allerdings ermöglichte erst der Buchdruck die bereits skizzierte Verbreitung in potenziell allen gesellschaftlichen Bereichen. Durch diese Veränderung wurden schriftliche Dokumente in immer zunehmenderem Maße für die Vermittlung von Wissen bedeutsam. Diese Form der ‚lehrenden‘ Druckwerke ist insbesondere für die (anfangs noch lateinische) Fachprosa zu konstatieren; sie lässt sich darüber hinaus jedoch auch für den volkssprachlichen, für Laien gedachten ‚Markt‘ mit seinen Rezepten, Kalendern, Ratgebern etc. nachzeichnen. Mit diesem ‚Markt‘ bildete sich zugleich eine Öffentlichkeit heraus³, die nicht nur die vielfältigen Druckwerke konsumieren, sondern zugleich auch zum Produzenten werden konnte und so (zumindest theoretisch) die Chance erhielt, eigenes Wissen und persönliche Erkenntnisse einer breiten Masse zu präsentieren. Durch diese ‚Demokratisierung‘ der Kommunikation wurde eine öffentliche Meinungsbildung vorangetrieben und zu einer wachsenden (Bewusstseins-)Bildung auf den Gebieten Politik, Religion, Gesellschaft, Wirtschaft und Wissenschaft beigetragen (vgl. North 2001, S. XIII).

Mit der Etablierung von Druckwerken als Vermittler von Inhalten musste das zu vermittelnde Wissen notwendigerweise an diese neue Kommunikationssituation angepasst werden. Nicht mehr die Face-to-face-Situation der direkten Vermittlung, sondern eine typographische Kommunikation, „in der der Kommunikationspartner und der Sachverhalt, auf den referiert wird, in der Rezeptionsphase in der Regel nicht mehr anwesend sind“ (Giesecke 1992, S. 111), wurde zur kommunikativen Modellsituation. Da der ‚gedachte‘ Kommunikationspartner hier nicht mehr ein konkreter Gegenüber, sondern die Öffentlichkeit war, musste die Mitteilung so kodiert werden, dass auf ein gemeinsames Wissensreservoir rekuriert wurde. Zudem musste die Wissenstradierung den neuen typographischen Bedingungen angepasst werden und eine Umwandlung der psychischen und sensomotorischen Informationen in eine schriftliche Beschreibung erfolgen, die wiederum eine Rückübersetzung in das alltägliche Handeln ermöglichte.

³ Zwar gab es „noch keine Öffentlichkeit, die als permanenter Wirkungszusammenhang zu verstehen wäre. Öffentlichkeit wurde aber von Fall zu Fall hergestellt und konnte dann auch durchaus politische Entscheidungen beeinflussen“ – was insbesondere in der Bemühung der Obrigkeit ersichtlich wird, „ihre Untertanen durch verschiedene Formen der Kommunikation wie Kanzelverkündigung, Predigt, öffentliche Anschläge und volkssprachige Buchveröffentlichungen zu beeinflussen“ (Schulze 1990, S. 235).

Als weitere – vielleicht sogar wichtigste – Folge der Erfindung des Buchdrucks kann eine Beschleunigung der Wissensverbreitung konstatiert werden. Wissen wurde immer mehr zum wichtigen Gut auch in alltäglichen Situationen in einer Gesellschaft, die immer stärker auf Wissen aufbaute. Dieses Wissen war nicht mehr das traditionelle, über Jahrhunderte weitergegebene, sondern ein auf Theorien basierendes, durch Experimente nachprüfbares Wissen. Hierin ist ein Wendepunkt in der Geschichte des Wissens zu sehen; die zahlreichen neuen Erfindungen jener Zeit machen deutlich, „daß es einen Fortschritt in der Wissenserweiterung gibt“ (Giesecke 1992, S. 100).

Somit trug der Buchdruck zur Verbreitung von Wissen (und gleichzeitig zu seiner Reorganisation) bei, indem er die Wissensbestände für breite Bevölkerungsgruppen (zumindest theoretisch) zugänglich machte. Zugleich bestimmten die Möglichkeiten des Buchdrucks auch die Präsentation der Information. In der Weise, in der insbesondere Bilder, Illustrationen und Diagramme – allgemein also visuelle Darstellungen – grundlegend für die neue Form der Wissensdemonstration wurden, wurden sie gleichsam zur Basis, auf der diese Wissensinformationen gelehrt und gelernt wurden (vgl. Detel 2002, S. 9). Das so verbreitete Wissen lieferte dem frühneuzeitlichen Menschen „nicht nur Programme zu einer besseren Bewältigung seiner Lebenspraxis, sondern [...] regt[e] ihn zusätzlich auch zu einer Reflexion eben dieser Praxis an. Vorausschauende Planung wird möglich, wenn man die ‚Ursachen‘ oder den ‚Verstand‘ der Vorgänge kennt“ (Giesecke 2006, S. 530).

Wissen kann so ‚auf Vorrat‘ angelegt werden; die Fachliteratur (und auch anderes Druckwerk) ermöglicht den Menschen, „den Blick auf Geschehnisse zu werfen, die irgendwann einmal eintreffen könnten und sie zeigt ihnen Wege, wie man mit ihnen fertig werden kann“ (Giesecke 2006, S. 541). Zu diesem Zeitpunkt waren eigens eingerichtete Institutionen für einen direkt angeleiteten sprachlich-symbolischen Erwerb praktischen Wissens noch nicht vorhanden (vgl. Giesecke 1992, S. 99) – und so zeigt die Aufforderung an die Sachprosaautoren, ihre Werke für das Selbststudium anzulegen, anschaulich die große Bedeutung, die informellen, selbstgesteuerten Lernprozessen zukam (zum Zusammenhang zum aktuellen erwachsenenpädagogischen Diskurs siehe weiter unten).

Aufgrund ihrer simultanen Gestaltung und Zugänglichkeit für einen breiten Rezipientenkreis (unabhängig von der Lesefähigkeit) wurden visuelle Wahrnehmungsformen für die Vermittlung von Inhalten immer bedeutsamer. Inwiefern ein Bild Hilfestellung bei der Internalisierung von Wissen geben kann, zeigt das folgende illustrierte Flugblatt (siehe Abbildung 1), das die wichtigsten Punkte des christlichen Glaubens in Erinnerung rufen soll, wobei „der Text im Handteller [...] als ‚Inhaltsverzeichnis‘ und Zusammenfassung [fungiert], den einzelnen Fingern sind die wichtigsten Informationen zu den fünf Puncten der christlichen Religion eingeschrieben“ (Harms 1997, S. 62)⁴.

4 In seiner vollständigen Form bestand das Flugblatt aus einem Handpaar mit dem Betrachter zugewandten Handflächen (vgl. Harms 1997, S. 62).

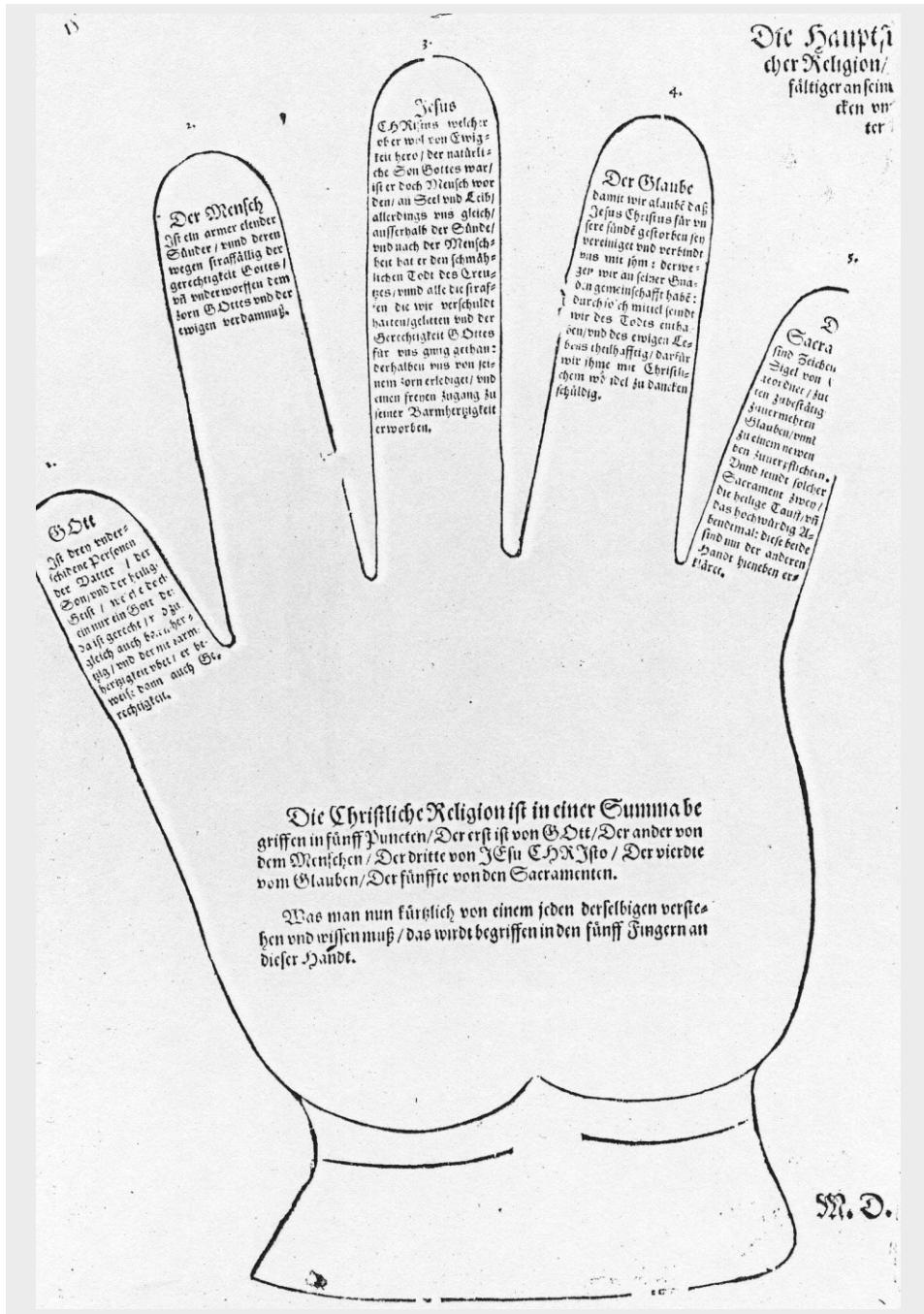


Abb. 1: *Das Hauptstück christlicher Religion*. Zentralbibliothek Zürich, Graphische Sammlung und Fotoarchiv (vgl. auch Harms 1997: VII, S. 31)

Mit Blick auf die historische Entwicklung hat die Vermittlung durch Illustrationen und bildliche Darstellungen eine Tradition, die über die Epochengrenzen der Frühen Neuzeit hinausreicht. Insbesondere im religiös-kirchlichen Zusammenhang findet sich der Einsatz von Bildern, beispielsweise in Kirchenfenstern oder Bronzetüren, die der Veranschaulichung geistiger und theologischer Konzepte dienten (vgl. Füssel 2004, S. 94). Heiligenbilder kennzeichnen den Übergang von der kirchlich-öffentlichen Sphäre in den privaten Bereich und können als Vorläufer der illustrierten Flugblätter – wie etwa jenes in Abb. 1 gezeigte – verstanden werden, denen sie auch in ihrer Verbreitung (auf Vorplätzen von Kirchen und Wallfahrtskapellen) und ihrer Aufbewahrung (in Gebetbücher gelegt, als Wandschmuck, in Truhendeckel geklebt) ähneln (vgl. Schottenloher 1922, S. 24 f.). Parallelen lassen sich außerdem in Bezug auf die Memotechnik festhalten: So liefert das ausgewählte Flugblatt eine Memorierhilfe, die der Betrachter auf seine eigene Hand übertragen kann und dadurch die Informationen jederzeit (be-)greifbar hat⁵. Eine detaillierte Untersuchung der illustrierten Flugblätter verdeutlicht die Eignung dieses Mediums zur Veranschaulichung und Vermittlung von Wissen und offenbart seine (tendenziell) bewusste didaktische Gestaltung (vgl. hierzu ausführlich te Heesen 2011). Die Flugblattillustration steht damit in der Tradition frühneuzeitlicher Bilder, als deren zentrale Aufgabe die Belehrung identifiziert werden kann⁶.

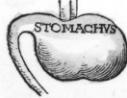
Das illustrierte Flugblatt als didaktisch gestaltetes Medium

Das didaktisch angelegte illustrierte Flugblatt behandelt ein breites Spektrum verschiedener Themenkomplexe: Es kann als praktischer Ratgeber verstanden werden und präsentiert populäre wissenschaftliche Erkenntnisse (Abb. 2), zugleich bildet es das frühneuzeitliche Gesellschaftsbild mit seinen Norm- und Wertvorstellungen ab (Abb. 3) und gibt Handlungsanweisungen für ‚richtiges‘, tugendhaftes Verhalten (Abb. 4). Darüber hinaus setzt es die sozialdisziplinarischen Maßnahmen der Epoche in einen Zusammenhang zu einer christlich motivierten Unterweisung und Erbauung (Abb. 5) und verbindet nicht zuletzt Unterhaltung und Belehrung (Abb. 6)⁷.

-
- 5 Die Popularität von zur Vermittlung eingesetzten Bildern reicht über die Frühe Neuzeit hinaus und findet in den bis in die Anfänge des vorigen Jahrhunderts tätigen Bänkelsängern ihren Anschluss an die Neuzeit. Hierbei handelt es sich um Schausteller, die – auf einer Bank stehend und so über die Zuhörerschaft hinausragend – ihren Gesang durch den Einsatz von Bildern unterstützten, also akustische und visuelle Komponenten kombinierten. In Einzelbilder unterteilt und auf große Schilder montiert, zeigten die Bilder eine Szenenabfolge zur vorgetragenen Geschichte. Während des Vortrags lenkte der Bänkelsänger mit einem Stab die Aufmerksamkeit des Publikums auf das jeweilige Bild, welches das Gesungene illustrierte (detaillierter zum Bänkelsang vgl. Petzold 1974).
- 6 Über das Bildverständnis der Frühen Neuzeit, die Verknüpfung von Bild und Text sowie die Beziehung zwischen Bild und Betrachter informiert die Monographie „Sprechende Bilder – sichtbare Worte“ von Warncke (vgl. Warncke 1987).
- 7 Mit diesem letzten Aspekt steht es in der Tradition von Druckwerken anderer Gestaltungsformen mit (auch) erzieherischem Anspruch, die insbesondere an die einfache Bevölkerung adressiert waren, wie etwa die Fabelsammlung „Der Edelstein“ von Ulrich Boner oder Sebastian Brants „Narrenschiff“.

Anathomia oder abconterfettung eynes Mans leib.

Als ans leib/wierer inwendig gesalter ist.



Der mag ist ein hof/ darinnen al
le speisen/ die von der
leber/ oder/ einer/ von den
drei/ drey/ arten/ vñ alle gild ge
brüft/ vñ untersucht. Auch alles ge
brüft/ auf dem magen/ von der le
ber/ gehoben werden.

Aber bei dem magen mund/ er
schienen etlich/ knöcheliche/ geben
ausgebaut/ zu einer beßleßlung
vñ stercke des magen munds. Es
bedecken sich auch vñ bruchhäut
in dem mund des magen/ als vñ
fader/ und/ auch/ fader/ und/ er
lebend/ vñ beyßen/ flüssig/ des
hauers/ oder/ erran/ vñ dem hau
größer/ oder/ des Squinantis/ ge
nauer/ erprobte/ vñ alle/ knöcheliche/ spiss
vñ gerend/ stöbeliche/ sind
zugeschaut/ und/ sterke/ hauung
heißt/ poß/ oder/ gewürze/ dañ
sodring/ vñ natürliche/ erwachsen.



Die leber ist ein knöchelich/ mar
tigliches/ gest/ und/ breit/ ein
zwey/ drey/ vñ/ alle/ gild/ wede/ vñ
die/ freß/ des/ magen/ als/ edel/ vñ
an/ sich/ reich/ vñ/ drey/ auf/ vñ/ einem
lauter/ gehoben/ mach/ vñ/ sternen
darien/ alßdier/ vñ/ wedel/ und/ fisch
tin/ und/ vñ/ wüster/ reiche/ tre/
geß/ vñ/ die/ fische/ Colera/ in/ das/ hau
lein/ der/ gallen/ Die/ hof/ aber/ vñ
welches/ die/ mediceley/ ist/ schaibe
h/ in/ das/ mils.



Dielung ist ein dechel/ vñ/ be
holten/ des/ herzen/ vñ/ welcher
ewig/ an/ kompe/ kichten/ wach/ der
verstopfung/ der/ lungen/ rö/ er
wan/ von/ großer/ helle/ und/ fisch
tin/ und/ vñ/ wüster/ reiche/ tre/
geß/ vñ/ die/ legme/ Pleure/ vñ
die/ Colera/ prifte/ vñ/ den/ boden/

Die/ hof/ ist/ ein/ knöchelich/ fels
lin/ vñ/ vnd/ der/ lungen/ dangu
end/ vñ/ welches/ vñ/ menschlichen
leben/ vñ/ hing/ gild/ bes/ mif/ vñ
leben/ co/ spes/ mit/ vñ/ mensch/ vñ
errectio/ vñ/ schen/ inwendig/ hat
es/ bei/ helle/ bilden/ des/ leben/

Das/ diafragma/ ist/ ein/ neig/ fels

lin/ vñ/ vnd/ der/ lungen/ dangu

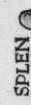
end/ vñ/ welches/ vñ/ menschlichen

leben/ vñ/ hing/ gild/ bes/ mif/ vñ

errectio/ vñ/ schen/ inwendig/ hat/ mit

sunst/ vñ/ die/ aber/ in/ vñ/ fang/

Das/ Milis/ ist/ helle/ und/ trübe
ein/ hof/ und/ trübe
ein/ helle/ vñ/ alle/ go
bläse/ vñ/ vnd/ viele/ dem/ die/ Oclan
cely/ im/ hindern/ thil/ des/ hauers
gehoben/ würt.



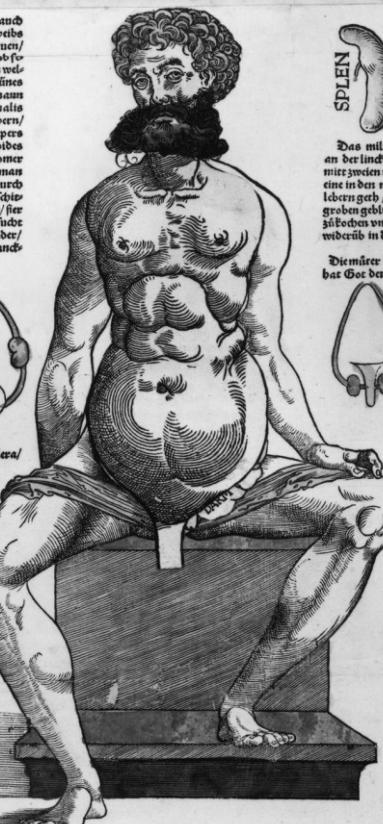
Die/ brüse/ des/ mans/ sind/ auch
helle/ und/ frische/ gleich/ des/ weib/ vñ
von/ adern/ arerien/ und/ neruen/
jedoch/ mit/ einem/ vñ/ allen/ und/ so
stern/ fleisch/ auf/ gefüllter/ inn/ wel
chen/ kein/ mild/ und/ vñ/ ein/ thimes
geblieben/ oder/ ein/ helle/ und/ man
der/ oberer/ gang/ empfunden/ ist/
mit/ einer/ das/ well/ von/ der/ leben/
aber/ die/ abn/ der/ ganzen/ capipera/
auch/ Vena/ filia/ vñ/ Lemo/ vñ/ des
sind/ des/ hof/ vñ/ voll/ vñ/ vñ/
welche/ sich/ auch/ bei/ manch/ man
in/ dem/ manlichen/ gelid/ vñ/ durch
die/ galbin/ oder/ zu/ zeit/ auf/ schi
zen/ oder/ darum/ des/ mans/ gelid/ fer
laf/ oder/ hau/ als/ das/ füre/ wasser/ schre
ges/ wulst/ das/ hau/ helle/ gelid/ fer
für/ hau/ helle/ vñ/ blide/ vñ/ blide/
hau/ helle/ vñ/ blide/ vñ/ blide.



Die/ tier/ sind
warm/ und/ er
ken/ durch/ vñ/
alle/ feindin/ vñ/
des/ Ova
genin/ die/ bla
ßen/ gefüre/ w
den/.

Als/ kommen/
auch/ schmerz/
den/ tieren/ vñ/
verstopfung/ vñ/
gesalzne/ legme/ vñ/ Colera/
wodurch/ sich/ jü/ ei
nem/ styn/ oder/
gries/ ver/ unler.

Die/ aber/ Vena
Rilia/ hat/ iron/ vñ
sprung/ von/ der/ le
ber/ vñ/ thelle/
sich/ gleich/ wie/ eyn
baum/ in/ vil/ es/ in
das/ thil/ vñ/ vñ/
wund/ hauß/ nach
malo/ herab/ an/ d
ruck/ und/ bey
der/ mittre/ vñ/ thi
ecke/ celle/ sy/ fid
wider/ in/ zwen/ es/
einer/ in/ linden/ des
ander/ in/ den/ rech
ten/ schenkel.



In/ die/ bider/sten/
Maddarm/ sind/
fünf/ andern/ die/
man/ Lemo/ oder/
Vene/ anre/
das/ thil/ vñ/ vñ/
aber/ nesci/ durch/
welche/ erran/ vñ/
bös/ gehoben/ / den/
men/ ist/ zü/ güm
bey/ gleyed/ wie/
durch/ der/ weber/
kranchheit/ auf/ g
fert/ würt.

Die/ keyslerlicher/ Mayestat/ Freyheit
Gedruckt/ in/ Straßburg/ durch/ Henrich
Vogel/ anno/ M. D. 1550.

Abb. 2: Anathomia oder abconterfettung eynes Mans leib. Berlin, Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz –, Handschriftenabteilung; YA 249.

Vor diesem Hintergrund lassen sich innerhalb der Gruppe didaktisch angelegter illustrierter Flugblätter⁸ verschiedene Kategorien bilden, welche auf die (anzunehmende) Verwendungsintention rekurren. So zeigt Abb. 2 ein Exemplar für die Vermittlung von alltagspraktischem Wissen, welches in Form eines Anatomieblattes Auskunft über die einzelnen menschlichen Organe und seine Funktion gibt. Die besondere didaktische Anlage liegt neben der Verwendung bildhafter Vergleiche aus dem Lebensumfeld der Rezipienten (so wird der Magen als Hafen bezeichnet, „darinen al/le speiß entspfangen“ wird) vor allem in seiner haptischen Gestaltung: Mittels einer Lasche im Schritt des abgebildeten Mannes kann dessen Bauchdecke aufgeklappt und die Bauchhöhle freigelegt werden, in der sich in mehreren Schichten die einzelnen Organe anatomisch korrekt angeordnet befinden. Der Rezipient wird so vom passiven Betrachter zum aktiv Partizipierenden und kann das vermittelte Wissen förmlich (be-)greifen.

Eine zweite Kategorie bilden solche Blätter, die der moralischen Unterweisung dienen und etwa Tugenden und Laster antithetisch gegenüberstellen oder in Form einer *„Ermanung für die Jugend“* (Abb. 3) mittels abschreckender Beispiele die Auswirkungen verschiedener Laster illustrieren. Die hier verwendete Ich-Perspektive, in der die Bettler selbst zu Wort kommen und über ihr Schicksal resümieren, simuliert eine Kommunikationssituation, welche zudem die Authentizität der Botschaft suggeriert. Zugleich werden Mittel der Stereotypik angewendet, um sowohl auf dem Papier als auch im Kopf der Rezipienten das Bild eines ‚typischen‘ Bettlers entstehen zu lassen.

Ebenfalls in die genannte Kategorie gehört das in Abb. 4 gezeigte Flugblatt, welches ein *„Offt Probieretes und Bewährtes Recept oder Artzney für die böse Kranckheit der unartigen Weiber“* veranschaulicht. In an einen Comicstrip erinnernden Einzelbildern werden die Hintergründe für, die Vorbereitungen auf sowie die Durchführung von einer Züchtigung der Ehefrau geschildert, deren ‚Bösartigkeit‘ sich vor allem darin zeigt, dass sie eine eigene Meinung artikuliert und dem Ehemann Paroli bietet – ein für die Epoche der Frühen Neuzeit undenkbares und folglich zu unterbindendes Verhalten. Über die Präsentation eines Exempels gekoppelt mit einem rezepthaften Charakter werden alltagsrelevante Hilfestellungen offeriert und eine Nachahmung angeregt; die dargestellten Einzelszenen stammen aus dem Lebensumfeld der Rezipienten und stimmen mit der sequenziellen Darstellung des Textes überein, wodurch kompakte, nachvollziehbare Momentaufnahmen abgebildet werden.

⁸ Es ist zu konstatieren, dass nicht allen illustrierten Flugblättern eine didaktische Anlage zugeschrieben werden kann. Insbesondere die Flugblattpublizistik zum Dreißigjährigen Krieg beinhaltet eine große Anzahl an Exemplaren, die ausschließlich informativ bzw. mitteilend angelegt sind.



Abb. 3: *Ermanung für die Jugend*. Berlin, Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz –, Handschriftenabteilung: YA 880.

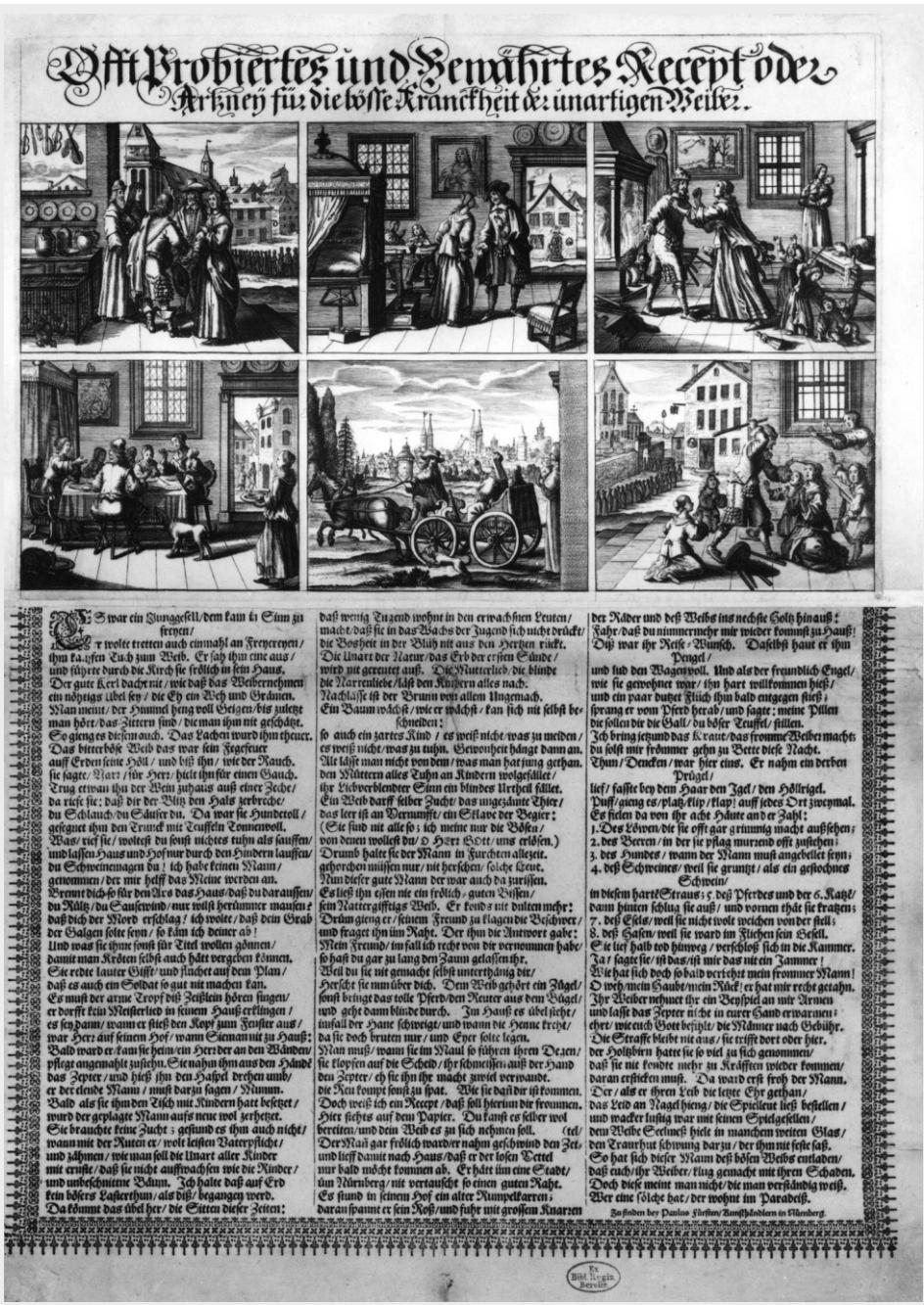


Abb. 4: *Offt Probiertes und Bewährtes Recept oder Artney für die böse Kranckheit der unartigen Weiber*. Berlin, Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz –, Handschriftenabteilung; YA 3318.

Ebenfalls zu den illustrierten Flugblättern mit didaktischer Intention gehören solche, deren Anliegen die christliche Erbauung und Belehrung ist – wie etwa der in Abb. 5 dargestellte Entwurf einer ‚*Christlichen Schul'* –, sowie sogenannte ‚Sensationsblätter‘ (Abb. 6). Auch wenn diese letztgenannten Flugblätter primär der Unterhaltung dienen und klare Unterschiede hinsichtlich der Prägnanz der Didaktisierung in den einzelnen Kategorien zu konstatieren sind, zeigen die Sensationsblätter ebenfalls Elemente einer didaktisch-motivierten Gestaltung. Es ist gerade ein Kennzeichen dieser Flugblattkategorie, die Botschaft erzieherisch-didaktisch zu untermauern und mit einer entsprechenden Auslegung zu versehen⁹.

⁹ In der Tendenz, nahezu jedes ungewöhnliche Naturereignis, jede Missgeburt und jedes unerklärliche Phänomen in eschatologischer Weise als Zeichen Gottes im Sinne einer Aufforderung zu einem christlichen Lebenswandel zu deuten, wird die Kopplung einer unterhaltenden mit einer erzieherischen Intention deutlich, wie sie auch für andere unterhaltende Schriften charakteristisch sind (siehe Fußnote 7).

Abrieß und Entwerffung einer
Christlichen Schul / darinn vermittelst
 Götlicher Hülff / Gottesfurcht / Kunst / Ehr
 vnd Tugend zu lernen.



Mit der Sieg den Kinderschul
 Ein Schulmeister ist geboren ist
 Da Gott der Vater mit dem Schuh
 Das Heilige Geist aus Christus sprengt
 Und mit den lieben Engeln
 Da gegen / führt auf uns ein
 Die Schuhmutter / und sie beweist
 Das Kind / und nun dieses Kind willkürlich
 Geht anderer Gottlicher Schuh
 Da mag ein Heilige from der Freyheit
 Auf daß der Vater in ihm kommt
 Mit einem Schuh und Heiligen Geist
 Dieses in einem guten weist.

Aufstiegung Obsthender Figur.

A. Gott der Vater.
 Wenn all gut und volkenname Gott
 Kommt vom Vater der Lüchte versch
 Der mit seine reichen milten hand
 Ganz Wunder hat in allen hand.

B. Gott der Sohn.
 Jesu Christ der gauen Vater der Freyheit
 Da Vaters Wohlheit würgen kann
 Mit seinem Schuh vom Segen freut
 Da Schul Jugend vom wohnen der.

C. Gott der H. Geist.
 Der Heilige Geist vom Himmel kommt
 Gute Bild und Geist in dem Schulland.

D. D. Der H. Engel Wacht.
 Es wässer auch die Engel
 Da Vater Gott von Wächter seyn.
E. Der Fleiß.
 Wenn sie lernen mit gängen Fleiß
 Werden sie den Lehrer
 Ein Lehrerkindmeister wie der jetzt
 Aufgezeigt wird nur dessen Erste.

F. Die Verständigkeit.
 Das schafft sie / bestehet Fleiß
 Wenn sie nichts leßt in nacht erhol
 Wenn aus dem Lehrerkind weise Lehr
 Ein welle gaudiß an allen Fleiß.

G. Die Faulheit.
 Faulheit kann durchaus nur Sach
 Sieg aus in lauter Sport und Schmack
H.H. Der Omelies Ar
 beitamkeit.

I. Der Faulheit Frucht.
 Das klein Omelie aus schafft
 Gott habe für Angen allezeit
 Die Schul Jugend / und freuen draus
 Da durch Fleiß wird erneut das Aus.

K. K. Erwährlige Vermah
 nung an die leb Schullingend / des alten
 gutes nun mehr in Gott zu haben alle
 meine Schulfreunde / Herz
 Philipp Melanchthon.

L. Da raffe ja sich der Schulmeister
 Der alter Alter Schulmeister ist
 Das für sein Schulmeister ist
 Wenn sie ja ihm wird kommen herz
 So Herrlich und ihres lieben Gei
 Grund laßt entgegen ihm mit Freyheit
 Komt sie kommen / lasst sie auch leben
 Und wenn sie kommt / so ist sie auch leben
 Schule möglichen Schulmeister ist
 So lern gute Kunst und Sprache
 Wenn darüber kommt man ja den Sudie
 Damit er zeigt ihm Dienst und Ehr
 Und will den ihr nicht haben mehr
 Lohn jetzt ihm zu seinem Wohl
 Wie ihm Name im Land nicht laßt

Eracht und gemacht zu
 Nürnberg im Jahr Christi
 1526.

Gedruckt bei Gaspar Fuld.

Abb. 5: Abrieß und Entwerffung einer Christlichen Schul. Berlin, Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz –, Handschriftenabteilung: YA 5970

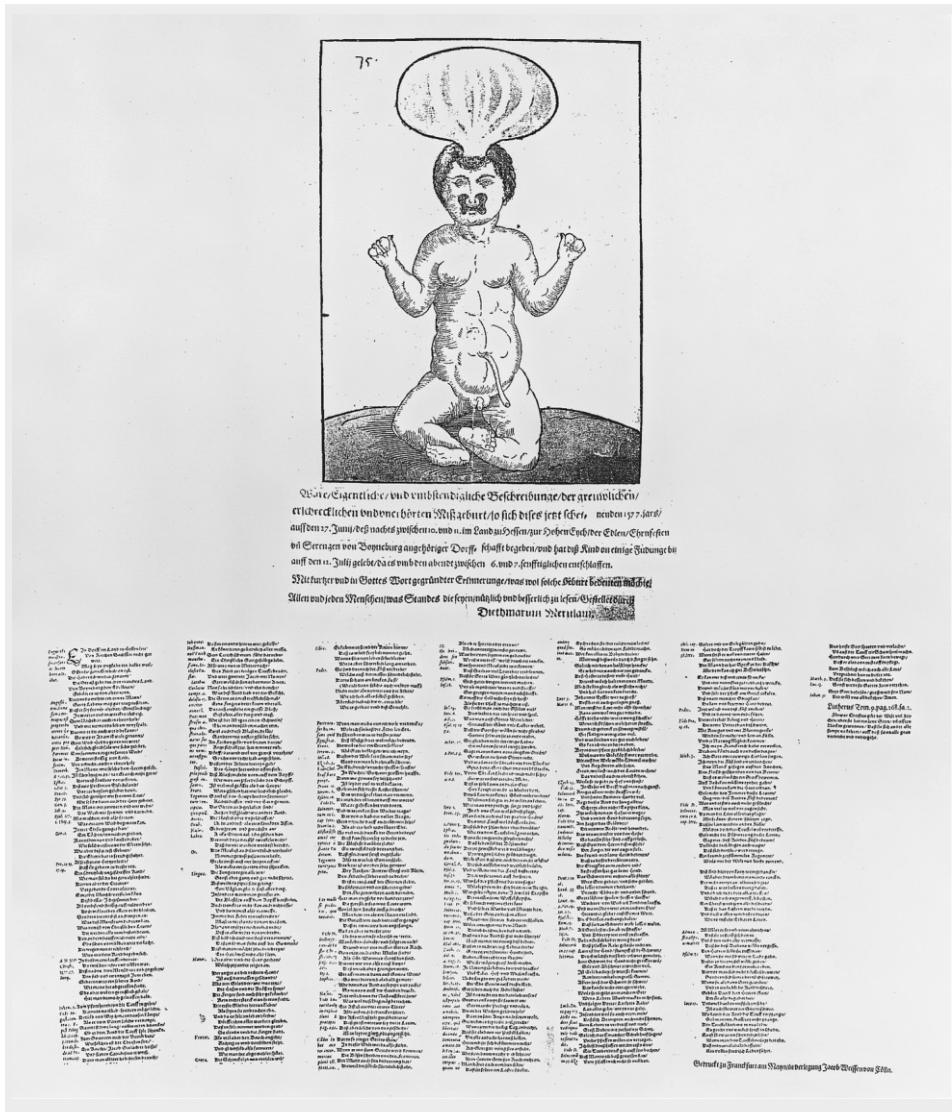


Abb. 6: Ware/Eigentliche/vnd vmbstendigliche Beschreibunge/der gewlchen/erschrecklichen vnd vnerhorten Mißgeburt. Zentralbibliothek Zürich, Graphische Sammlung und Fotoarchiv (vgl. auch Harms 1997:VII, S. 96)

Zusammenfassend lassen sich kategorienübergreifende Gestaltungsmerkmale fixieren, die insgesamt das Medium des illustrierten Flugblattes charakterisieren. Sprachliche und graphische Gestaltungsmittel werden auf diesen Blättern tendenziell bewusst verknüpft und in einer Weise eingesetzt, welche die Zugänglichkeit zum Thema ermöglicht und das Verständnis sowie das Memorieren der Botschaft erleichtert. Zum Einsatz kommen sowohl traditionelle Motive und Metaphern als auch Beispiele aus dem Alltagsleben. Die im illustrierten Flugblatt verwendete Sprache ist an der Alltags- sprache der einfachen Bevölkerung sowie an ihrem Erfahrungs- und Wissenshorizont

orientiert und verfügt über eine klare Struktur; zugleich ist sie durch Rhythmus, Melodie und Gleichklang einprägsam gestaltet. Die Memorierbarkeit wird darüber hinaus durch die Wiederholung von die Botschaft unterstreichenden Wörtern und Phrasen unterstützt. Die Verwendung von wiederkehrenden Motiven ist ebenfalls für die Ebene der visuellen Gestaltung zu konstatieren; hier wird auf eine bekannte und beliebte Metaphorik und Symbolik rekurriert. Sowohl einzelne, symbolisch aufgeladene Elemente als auch die Dramaturgie der gesamten Szene können als Kennzeichen für eine Didaktisierung der Botschaft verstanden werden¹⁰.

Bei allen zu konstatierenden Unterschieden hinsichtlich der Komplexität des Sujets und der verschiedenen Abstraktionsebenen¹¹ kommt dem didaktisch ausgerichteten illustrierten Flugblatt somit die Aufgabe der Vermittlung von Wissen und damit – im Idealfall – die Stimulierung und Initiierung eines Lernprozesses zu.¹²

Am Beispiel eines populären frühneuzeitlichen Mediums, dessen Etablierung und Verbreitung als eine Folge der Erfindung des Buchdrucks zu verstehen ist, konnte das Potenzial dieser Bild-Text-Komposition herausgearbeitet werden. Die ausgefeilten Techniken der Bildgestaltung illustrieren anschaulich, dass den Verfassern der Flugblätter die Bedeutung eines (Bild-)Mediums für die Vermittlung von Wissen vermutlich bewusst war. Werden in der bisherigen Historiographie die Lesegesellschaften des 18. Jahrhunderts als „Frühformen von Erwachsenenbildung“ angesehen (Nolda 2002, S. 31), so ergibt sich aus den vorangegangenen Ausführungen die Schlussfolgerung, dass spätestens mit der Erfindung des Buchdrucks und der damit einhergehenden ‚massenhaften‘ Verbreitung von Druckwerken, die verstärkt auch didaktisch angelegt waren, Formen der ‚Bildung Erwachsener‘ etabliert wurden, die Parallelen zum im aktuellen erwachsenenpädagogischen Diskurs stark diskutierten informellen, selbstgesteuerten Lernen mittels verschiedener Medien aufweisen.

Eine erweiterte Historiographie der ‚Bildung Erwachsener‘

Anschließend an die Überlegungen Jürgen Wittpoths (vgl. Wittpoth 2003a und 2003b) können die mit der Erfindung des Buchdrucks einhergehenden technischen Neuerungen als Grundlage für eine enorm gesteigerte Distribution unterschiedlichster Druckwerke verstanden werden. Am Beispiel des hier untersuchten Mediums des illustrierten Flugblattes konnten sich Phänomene bestätigen lassen, die Jürgen Witt-

10 Inwieweit diese didaktische Ebene vom Verfasser bewusst eingearbeitet wurde, lässt sich aus der historischen Distanz lediglich vermuten. Es erscheint plausibel, dass die eingesetzten Gestaltungsmittel vor dem Hintergrund einer Vermittlungsintention verwendet wurden. Die didaktische Anlage der illustrierten Flugblätter erlaubt den Rückschluss auf allgemeine und bestimmte Vermittlungsabsichten der Verfasser und stützt die Vermutung, der Verfasser habe das Medium auch bewusst didaktisch gestalten wollen.

11 Neben einer konkreten Anwendungsebene mit Hilfestellungen für den Alltag ist auf einigen Flugblättern eine Metaebene zu identifizieren, die auf vom konkreten Kontext losgelöste allgemeingültige Verhaltensweisen rekurriert; der Rezipient soll dazu animiert werden, sich sein eigenes Verhalten und seine Vorstellungen bewusst zu machen und darüber zu reflektieren.

12 Wichtig ist, dabei zu berücksichtigen, dass es nicht um einen tatsächlich stattgefundenen Lernprozess gehen kann (dieser lässt sich aus der historischen Distanz nicht präzise nachzeichnen), sondern vielmehr die durch das illustrierte Flugblatt und seine Didaktik offerierte Möglichkeit zur Aneignung von Wissen beleuchtet werden soll – es geht demnach um das Aneignungspotenzial, verstanden als die tendenzielle Begünstigung der Aneignung.

poth in einen Zusammenhang mit den Möglichkeiten des Buchdrucks setzt – und die zugleich in den gegenwärtigen Debatten über informelle, selbstgesteuerte Formen des Lernens und die Entgrenzung der Erwachsenenbildung bedeutsam sind (vgl. Wittpoth 2003a, S. 22):

- Eine Explosion zugänglichen/vermittelbaren Wissens,
- eine Entkopplung von Vermittlung und Aneignung (innerhalb und außerhalb pädagogischer Institutionen),
- eine Pädagogisierung literarischer Produktion,
- eine Autonomisierung der Lernenden und
- ein allmählich entstehender Zwang zur Weiterbildung.

Diese Phänomene lassen sich konkret anhand von grundlegenden Veränderungen der Produktion und Rezeption sowie der Vermittlung und Aneignung illustrieren, die sich durch den Buchdruck und die sich sprunghaft erweiterten Informationsmöglichkeiten ergaben (vgl. Wittpoth 2003a, S. 20 ff.).

Mit Blick auf die Beziehung zwischen *Lehrenden und Lernenden* verändert sich ihr Verhältnis im Sinne einer Ausdifferenzierung, da durch das Druckwerk neue Lernformen und Lernmöglichkeiten geschaffen werden. Unabhängig voneinander können Lehrende und Lernende auf Druckwerke zurückgreifen; zugleich fungiert das Druckwerk als ‚medialer Lehrer‘, der ohne zeitliche Beschränkung eine tendenziell beliebige Zahl an Lernenden unterweisen kann. Zeitlich und räumlich sind Lehrende und Lernende damit unabhängig voneinander, da sie über das Druckwerk ‚indirekt‘ miteinander verbunden sind; die Potenzierung der wissensvermittelnden Medien und die damit gestiegerte Zugänglichkeit zu Wissen führen zu einer *Entkopplung von Vermittlung und Aneignung*. Dieser Prozess lässt sich als ‚Entgrenzung‘ beschreiben und ähnelt damit einer Diffundierung, wie sie auch gegenwärtig konstatiert wird (vgl. Kade 1991 und 2000).

Im 15. und 16. Jahrhundert verändern sich die Bedeutung und Zielsetzung schriftlich fixierter Wissensbestände; an die Stelle einer Wissen dokumentierenden Intention tritt eine kommunikative Absicht im Sinne einer Vermittlung von Wissen. Das Verhältnis von *Autor und Botschaft* verändert sich dementsprechend hin zu einer *Pädagogisierung*, wobei „die Antizipation der Wissensbestände vermutlicher Kommunikationspartner“ von besonderer Bedeutung ist (Wittpoth 2003a, S. 20).

Bezogen auf das Verhältnis von *Wissen und Aneignung* kommt es zu einer Veränderung im Sinne einer *Autonomisierung*. Die beschriebenen veränderten Aneignungsmöglichkeiten unabhängig von einem Lehrer und losgelöst von sogenannten ‚natürlichen‘ Situationen der Weitergabe von Wissen (beispielsweise im konkreten Arbeitsvollzug) steigern die Möglichkeiten einer individuellen Aneignung und beschleunigen zugleich die Zirkulation und Akkumulation von Wissen.

Aus diesen Möglichkeiten ergibt sich in der Folge zunehmend ein *Zwang zum Lernen* und die Erwartungshaltung, dass das so zur Verfügung gestellte Wissen auch genutzt wird – hier ändert sich dementsprechend das Verhältnis von *Wissen und Nichtwissen*.

Losgelöst von einer Fokussierung auf institutionalisierte Formen einer expliziten Erwachsenenbildung muss der Buchdruck als grundlegend für die Geschichte der ‚Bildung Erwachsener‘ verstanden werden. In einer historisch weiterreichenden und zugleich angemessener fundierten Perspektive der Bildung Erwachsener erscheint die sich allmählich etablierende Erwachsenenbildung als eine „besondere Form der Vermittlung und Aneignung von Wissen“ (Wittpoth 2003a, S. 23), neben der auch andere Formen existieren. Korrekt wäre vor diesem Hintergrund von unterschiedlichen „Formationen des Pädagogischen“ zu sprechen (Wittpoth 2003a, S. 23), zu denen dann auch solche Formen der Wissensvermittlung und der Aneignung gehören, welche historisch weit zurückreichen und sich ab der Erfindung des Buchdrucks in didaktisch angelegten, ständeübergreifend rezipierten Medien widerspiegeln, die in ihrer Anlage eine klare Verbindung zu den aktuellen Formen des informellen Lernens mittels Medien¹³ aufweisen.

In diesem Kontext erscheint die Einschätzung eines sich *gegenwärtig* abzeichnenden Prozesses der Entgrenzung (vgl. etwa Kade/Lüders/Hornstein 1991 und Kade 2000), nicht länger plausibel, denn es gab und gibt ‚Bildung Erwachsener‘ diesseits und jenseits der Grenzen von Bildungsinstitutionen (vgl. Wittpoth 2010, S. 5). Eine solche Sichtweise ermöglicht zudem eine realistischere Einschätzung der Möglichkeiten (aber eben auch der Grenzen) des informellen, selbstgesteuerten Lernens ebenso wie des Lernens mittels der sogenannten ‚neuen Medien‘ und kann das Verhältnis zwischen expliziter institutionalisierter Erwachsenenbildung und impliziter Bildung Erwachsener differenzierter betrachten.

In der Einbettung in einen historischen Rahmen müssen die (bisher) als innovative Erweiterung verstandenen informellen, selbstgesteuerten Lernprozesse vielmehr als Formen der Wissensaneignung interpretiert werden, die einer Institutionalisierung historisch vorausgehen und zugleich parallel hierzu existieren. Es handelt sich dann nicht um ‚neue‘, sondern vielmehr um ‚vergessene‘, in der bisherigen Historiographie nicht hinreichend beachtete Formen des Lernens:

„*Infofern führen die aktuellen Präferenzen vor die Institutionalisierung der Bildung zurück, und nicht über sie hinaus.*“ (Wittpoth 2009, S. 5)

Die im vorliegenden Beitrag herausgearbeitete Bedeutung und Tragkraft des Buchdrucks wurde bereits von frühneuzeitlichen Autoren artikuliert. Besonders deutlich wird dies in der 1657 erschienenen *Opera didactica omnia* des Johann Amos Comenius, in der dieser den Prozess der Ausbildung des menschlichen Geistes zu vollendeter Humanität in Analogie zur Herstellung eines Buches setzt:

13 Im Zusammenhang mit der historischen Ausrichtung dieser Untersuchung ist zu berücksichtigen, dass ‚moderne‘ Begriffe und Beschreibungen des Lernens wie ‚implizit‘, ‚informell‘ und ‚selbstgesteuert‘ in der Frühen Neuzeit noch unbekannt sind bzw. nicht diskutiert werden. Dennoch existiert bereits in dieser Epoche ein Bewusstsein für die Bedeutung des Lernens und der Wissensaneignung, wie etwa die Erstlesedidaktik für das Selbststudium des Valentin Ickelsamer, praktische Handreichungen wie Kräuterbücher oder Texte zur beruflichen Weiterbildung, beispielsweise von Albrecht Dürer oder Georg Agricola, zeigen. Die Wahrnehmung, Lernprozesse über Druckwerke anregen zu können, wird auch im Medium des illustrierten Flugblattes betont, wenn etwa die abschließende moralische Belehrung mit der Überschrift „Morale. Zum Leser was man auf diser Geschicht lernen soll“ (Hervorhebung KTH) versehen wird.

„Der Schüler ist das im Unterricht mit Wissen zu bedruckende Papier, Lehrbücher sind die Typen, das Wort des Lehrers ist die Druckerschwärze, und der Schulzucht entspricht im ‚Typographeum vivum‘ die Druckerpresse.“

(SCHNEIDER 2000, S. 623)

Auf dem Titelblatt eben dieses Werkes (siehe Abb. 7) wird die dem Buchdruck beigemessene Bedeutung noch einmal anschaulich illustriert: Die Trennwand zwischen dem im Bildvordergrund an einem Tisch sitzenden Comenius und dem im Bildhintergrund durch eine geöffnete Tür erkennbaren Versammlungsraum ist mit einzelnen Darstellungen geschmückt, die (bedeutsame) Wissenschaften, Künste und Handwerke repräsentieren. Dabei zeigt das mittlere der rechts vom Türstock befindlichen Bilder eine Druckerwerkstatt mit allen wichtigen Details und hebt Gutenbergs Erfindung so in den Rang einer herausragenden Wissenschaft.

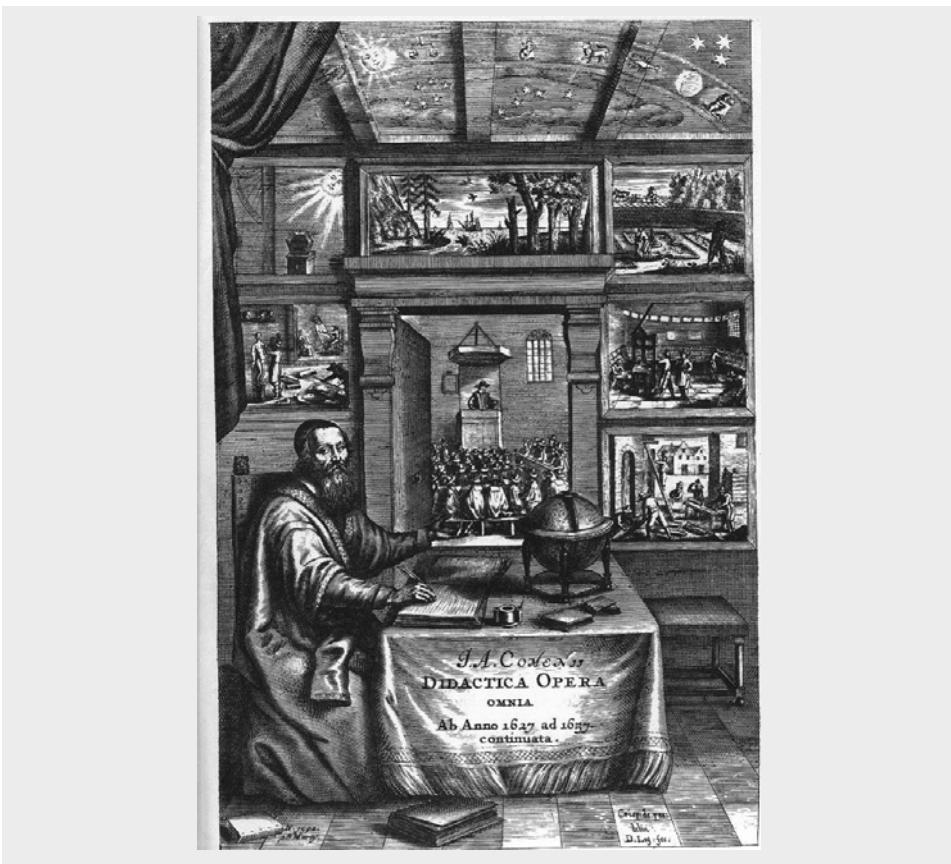


Abb. 7: Titelbild der *Opera didactica omnia* des Johann Amos Comenius (Comenius 1657)

Literatur

- Brandis, Thilo (1984):** Handschriften und Buchproduktion im 15. und frühen 16. Jahrhundert. In: Grenzmann, Ludger/Stackmann, Karl (Hg.): Literatur und Laienbildung im Spätmittelalter und in der Reformationszeit. Symposium Wolfenbüttel 1981. Stuttgart, S. 177–193
- Detel, Wolfgang/Zittel, Claus (Hg.) (2002):** Wissensideale und Wissenskulturen in der Frühen Neuzeit. Ideals and Cultures of Knowledge in Early Modern Europe. Berlin
- Eisenstein, Elizabeth L. (1997):** Die Druckerpresse. Kulturrevolutionen im frühen modernen Europa. Wien
- Füssel, Stephan (2007):** Johannes Gutenberg. 4. Auflage. Hamburg
- Giesecke, Michael (2006):** Der Buchdruck in der Frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien. 4. Auflage. Frankfurt am Main
- Giesecke, Michael (1992):** Sinnenwandel, Sprachwandel, Kulturwandel. Studien zur Vorgeschichte der Informationsgesellschaft. 2. Auflage. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Band 997. Frankfurt am Main
- Harms, Wolfgang (Hg.) (1997):** Deutsche illustrierte Flugblätter des 16. und 17. Jahrhunderts. Band VII: Die Sammlung der Zentralbibliothek Zürich. Kommentierte Ausgabe Teil 2: Die Wickiana II (1570–1588). Tübingen.
- Heesen, Kerstin te (2011):** Das illustrierte Flugblatt als Wissensmedium der Frühen Neuzeit. Opladen & Farmington Hills
- Kade, Jochen (2000):** Boulevard Bio – Pädagogik einer Talkshow. In: Kraimer, Klaus (Hg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt am Main, S. 560–593
- Kade, Jochen (2001):** Pädagogik der Medien. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hg.): Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 250–251
- Kade, Jochen/Lüders, Christian/Hornstein, Walter (1991):** Die Gegenwart des Pädagogischen. Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1991/27. Beiheft, S. 39–65
- Nolda, Sigrid (2002):** Pädagogik und Medien. Eine Einführung. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Band 15. Stuttgart
- North, Michael (Hg.) (2001):** Kommunikationsrevolutionen. Die neuen Medien des 16. und 19. Jahrhunderts. 2. Auflage. Wirtschafts- und Sozialhistorische Studien, Band 3. Köln – Weimar – Wien
- Petzoldt, Leander (1974):** Bänkelsang. Vom historischen Bänkelsang zum literarischen Chanson. Stuttgart
- Schneider, Carola (2000):** Der Buchdruck und die Wissenschaften. In: Holländer, Hans (Hg.): Erkenntnis, Erfindung, Konstruktion. Studien zur Bildgeschichte von Naturwissenschaften und Technik vom 16. bis zum 19. Jahrhundert. Berlin, S. 619–642

- Schottenloher, Karl (1922):** Flugblatt und Zeitung. Ein Wegweiser durch das gedruckte Tagesgeschäft. Bibliothek für Kunst- und Antiquitäten-Sammler, Band 21. Berlin
- Schulze, Winfried (1990):** Deutsche Geschichte im 16. Jahrhundert. 1500–1618. Moderne deutsche Geschichte Band 1. Edition Suhrkamp: Neue historische Bibliothek, Band 268. Frankfurt am Main
- Warncke, Carsten-Peter (1987):** Sprechende Bilder – sichtbare Worte. Das Bildverständnis in der frühen Neuzeit. Wolfenbütteler Forschungen. Hg. v. der Herzog August Bibliothek, Band 33. Wiesbaden
- Weber, Wolfgang E. J. (2004):** Buchdruck. Repräsentation und Verbreitung von Wissen. In: Dülmen, Richard van/Rauschenbach, Sina (Hg.): Macht des Wissens. Die Entstehung der modernen Wissensgesellschaft. Köln – Weimar – Wien, S. 65–87
- Wittpoth, Jürgen (2003a):** Einführung in die Erwachsenenbildung. Einführungstexte Erziehungswissenschaft, Band 4. Opladen
- Wittpoth, Jürgen (2003b):** „Lernkulturen“ einst und jetzt. In: Brödel, Rainer/Siebert, Horst (Hg.): Ansichten zur Lerngesellschaft. Festschrift für Josef Olbrich. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 32. Baltmannsweiler, S. 155–164
- Wittpoth, Jürgen (2009):** Leben Lernen lebenslang. In: Ricken, Norbert/Röhr, Henning/Ruhloff, Jörg/Schaller, Klaus (Hg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. Paderborn, S. 291–301
- Wittpoth, Jürgen (2010):** Völlig schwerelos. Zum Selbst-Verständnis (in) der jüngeren Debatte über lebenslanges Lernen. In: Bolder, Axel u. a. (Hg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden, S. 151–162

PRAKTISCHE REGULATIVE DER ERWACHSENENBILDUNG

Vom Selbstverständnis der Universität im Wandel der Zeit – Weiterbildung und lebenslanges Lernen als Programm für eine „offene Universität“

JOACHIM H. KNOLL

Eigengeist der Universität und Öffentlichkeit.

Die Universitätsreform in den beginnenden 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts, z. B. in Form der Neugründungen von Bochum, Konstanz und Regensburg (Wenke/Knoll 1965 ff.), war zunächst vordergründig durch zunehmende Studentenzahlen begründet (Entlastungsfunktion). Diese Reform hat sich in der Richtung und im Ausmaß ihrer Veränderungen durch den Rückgriff auf das Erbe der ‚klassische deutschen Universitätsidee‘ diszipliniert und damit den Eigengeist der Universität zu erkennen gegeben, wie er von Wilhelm von Humboldt in den „Jahren preußischer Not und Erneuerung“ formuliert wurde (Müller/Schwinges 2008; Moraw 1982).

Freilich muss bei solch kurzer Charakterisierung ein Doppeltes bedacht werden: einmal war die Humboldt-Nachfolge nicht blind gegenüber den gesellschaftlichen, politischen und bildungspolitischen Wandlungenprozessen im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert, aufgrund deren den Universitäten eine ‚gesellschaftsdienliche‘ (H. Plessner) und eine ‚soziale Funktion‘ (L. von Wiese) zugesprochen wurde, und sodann haben die Universitäten in ihrem Inneren (Wissenschaftsorganisation und Administration) im Laufe ihres Modernisierungsprozesses Wandlungen zu erkennen gegeben, die sie von den idealistischen Zuschriften Humboldts entfernten.

Humboldts wenig gelesene, erst später bekannt gemachte Schrift „Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ (<http://edoc.hu-berlin.de/miscellanies/g-texte-30372/229/PDF/229.pdf>) zeigt schon in der begrifflichen Ausformulierung der Universitätsidee einen Anspruch, wie er übrigens zeitnah und ähnlich auch in Hegels Antrittsvorlesung in Berlin (1818) wiederum aufscheint (Schnädelbach 1993). Bei Humboldt heißt es etwas verstellend: „Der Begriff der höheren wissenschaftlichen Anstalten, als des Gipfels, in dem, alles, was unmittelbar für die moralische Cultur der Nation geschieht, zusammenkommt, beruht da-

rauf, dass dieselben bestimmt sind, die Wissenschaft im tiefsten und weitesten Sinn des Wortes zu bearbeiten...“.

Aber wichtiger, weil für die Ausrichtung der Universität letztlich entscheidender, sind die zwei zentralen „Principien der Wissenschaft“: nämlich „Einheit und Freiheit der Forschung und Lehre“ und „Einsamkeit und Freiheit“. Aus diesen Formeln ließe sich bereits Einiges über die Selbststipflichtnahme der Professoren aussagen, über ihr vielleicht gar spezifisches Ethos, ihre Arbeits- und Dienstmoral, über das Freiheitsverständnis der Universitäten und, nähme man noch die 1810 mit der Gründung der Berliner Universität erfolgte Einführung des „Examen pro facultate docendi“ hinzu, über das Verhältnis von Freiheit und Loyalität gegenüber dem Staat (Rosenstrauch 2009; Geier 2010; Knoll 2010).

Bei Humboldt ist eben stets ein Doppeltes auffällig, einmal die Betonung der „reinen Wissenschaft“, in der das Wissen zur Weisheit reift, die „höchstproportionierliche Entwicklung“, die das übergeordnete Leitbild und Erziehungsziel abgibt, und gleichzeitig ein Sinn dafür, dass Universität und Öffentlichkeit einander nicht ausschließen müssen.

Solchermaßen stehen Festlegungen und Konzepte nebeneinander, die sich nicht widersprechen: so bestimmt einerseits die Satzung der Friedrich-Wilhelms-Universität in §1, dass der Auftrag der Universität darin bestehe „der gehörigen Ertüchtigung der Jünglinge“ zu dienen, und gleichzeitig lassen sich Humboldts Schulpläne (Königsberger Schulplan, Lituvischer Schulplan, Über die innere und äussere Organisation...) wie ein vorweggenommenes Konzept lebenslangen Lernens im formalen Schulsystem lesen. Oder: einerseits sieht er die Universität als Ort wissenschaftlicher Exklusivität, und andererseits lobt er fast überschwänglich die 61 Vorlesungen über die *physikalische Erd- und Weltbeschreibung* seines Bruders Alexander (Geier 2010, S. 298), vor einem breiten Publikum, Universität und höfische Gesellschaft vereinend. Das ist ein frühes Beispiel – ein späteres wäre Rudolf Virchow – für die allgemeinbildenden wissenschaftlichen Vorlesungen, mit denen recht besehen die Geschichte der universitären Erwachsenenbildung in Deutschland beginnt.¹

Aus der Fülle der Literatur zur Humboldt-Rezeption mit dem Blick auf das Verhältnis von Wissenschaft und Öffentlichkeit nenne ich an dieser Stelle nur zwei Autoren, Max Weber und Eduard Spranger, mit denen sich belegen lässt, dass gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Professoren bereits in das, was man heute Politikberatung nennen würde, eingetreten sind und doch gleichzeitig versuchen, den Eigengeist der Universität rhetorisch und inhaltlich zu bewahren. „Einsamkeit und Freiheit“ und „Freiheit und Einheit von Forschung und Lehre“ sind, von ihnen bekräftigt, zumindest bis in die jüngste Gegenwart hinein die nicht aufgebbaren Formeln der Universitätsidee geblieben. Während Sprangers beide Arbeiten, das achtbare Geschenk des jungen Pri-

1 Die Volksbildungskurse der Berliner Universität in der Wilhelminischen Ära über *allgemeinverständliche, medizinische Vorlesungen* haben Rudolf Virchow unter Berufung auf den §1 der Satzung der Friedrich-Wilhelms-Universität noch einen Ordnungsruf der Universitätsleitung eingetragen.

vatdozenten an seine Berliner Universität aus Anlass der Centenarfeier, eher im Gespräch der Fachleute verblieben sind (Spranger 1910; Spranger 1909), hat Max Webers Schrift „Wissenschaft als Beruf“ (1917/1919) (Weber 1994) ihren Atem – nicht zuletzt auch durch die von Wilhelm Hennis inaugurierte Weber-Renaissance – nahezu bis auf den heutigen Tag gehalten.

Vom „Wandel“ als wissenschaftsimmalem Prozess

Der Blick zurück auf die nicht nur halcyonischen Zustände deutscher Universitäten im endenden 19. Jahrhundert wird zunehmend irritiert durch Reformen von innen und außen, die die Universitätsidee im Sinne Humboldts offenbar tangierten. In solchem Zusammenhang steht die stärkere Berücksichtigung und Verselbständigung der Naturwissenschaften im Konzert der Schul- und Universitätsfächer; neben die klassischen Gymnasien traten Realgymnasien mit gleichwertiger Hochschulzugangsbe rechtigung, neben die Universitäten die Technischen Hochschulen, und in den 20er-Jahren realisierte sich eine akademische Lehrerbildung in den Pädagogischen Akademien (1925/26) als ‚Hochschulen sui generis‘ (E. Spranger und Carl Heinrich Becker); letztlich gliederten sich die Naturwissenschaften aus dem Verbund der Philosophischen Fakultäten aus. Und ferner: Die einem ‚Geniestreich‘ Wilhelms II. zugeschriebene Gründung der Kaiser-Wilhelm-Institute (1910 im Zusammenhang mit der Centenarfeier der Berliner Universität) mochte die Befürchtung nicht unberechtigt erscheinen lassen, dass solchermaßen das naturwissenschaftliche Forschungspotential aus den Universitäten abgezogen werde (Paulsen 1885; Flöter 2009).

In der Folgezeit kam hinzu, dass sich neue Disziplinen aufgrund wissenschaftstheoretischer Überlegungen wie bildungspolitischer Rationalität gründeten oder sich aus bestehenden „Großfächern“ abgliederten (Lüdtke/Prass 2008); das galt vor allem für die letztmalig von Max Weber in ganzer Breite und unter Einschluss der Staatswissenschaften vertretene Nationalökonomie, die schon in den 1920er-Jahren sich in Soziologie, Politikwissenschaft und Volkswirtschaftslehre zerlegte.

Der Prozess der fachlichen Aufgliederung, er könnte auch am Beispiel der Pädagogik als selbstständiger Disziplin (1910–1930, Autonomiestreit) erläutert werden, lief von der Ein-Mann-Disziplin bis hin zu dem mit Gründung der Universität Bochum entwickelten Strukturmodell mit sechs Teil- oder Subdisziplinen ab (Wenke/Knoll 1965, S. 65 f.). Diese Entfaltung war inzwischen durch die Forschungskompetenz in den entsprechenden Teilbereichen – bereits in den 20er-Jahren beginnend – legitimiert und war eigentlich in den 60er-Jahren längst „überfällig“. Heute muss man indes mit Sorge beobachten, wie im Zusammenhang mit den aus dem Bologna-Prozess erwachsenen Studiengängen eine Parzellierung von Disziplinen stattfindet, die sich vorrangig aus momentanen ökonomischen Erfordernissen und Bedarfshypothesen abzuleiten scheint.

Gleichlaufend, ihnen gelegentlich vorangehend, haben sich auch die formalen Strukturen der Universität und das Zusammenspiel mit der staatlichen Administration verändert, wobei nicht wenige Universitäten dem schießen Gebot der „Fundamentalde-

mokratisierung“ zu folgen schienen, was sich bereits an Formen der sprachlichen Distinktion ablesen ließe: an Stelle von „Rektoren“ wurden „Präsidenten“ gekürt, aus „Fakultäten“ wurden „Fachbereiche“ und aus „Dekanen“ „Sprecher“. Dass sich Universität in die Abschaffung ihrer eigenen Emblematik, auch zu Teilen ihrer Gesitung fügte, gehört nicht eben zu ihrer Positivbilanz. Max Weber, der seinem „Aufruf“ „Wissenschaft als Beruf“ eine personalisierte Betrachtung unterlegte, hätte gewiss noch einige andere Vorbehalte vorgetragen, so gegen die *Kathederverprophetie*, die er aus dem Hörsaal verbannt sehen wollte (Weber 1994). Gewiss, manches ist davon schon wieder verwehte Vergangenheit.

Wir wollen ja nicht die heute weithin verbreitete Krisenstimmung nähren, nur muss eben deutlich gemacht werden, inwieweit Reformen, seien sie verordnet oder einfach vorweggenommen, die Physiognomie und die Inhalte der Universität verändern, und auffällig ist dabei doch auch, dass der Anruf Humboldts in der aktuellen Reformphase kaum mehr zu hören ist. Anlässlich einer viele Aspekte heutiger Verfassung der Universität auflistenden und beklagenden Tagung der Katholischen Akademie in München hat der Münchener Philosoph Nida-Rümelin – ihm sind gewiss viele ähnlich klingende Kommentare an die Seite zu stellen² – die Mahnung ausgebreitet: „Mein Mantra ist: es gibt kein zurück zum Status quo ante, der auch seine großen Probleme hatte, aber wir brauchen eine durchgreifende Reform der Reform der europäischen, zumal der deutschen Universitäten mit so viel Humboldt wie möglich, so viel akademischer Freiheit wie möglich, so viel Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse einer neuen Generation Studierender wie möglich. Wir sollten nicht zu lange warten. Den sich abzeichnenden Zustand akademischer Monokultur, Verschulung des Studiums, sozialer Rücksichtslosigkeit und geistiger Verödung können wir uns nicht lange leisten“ (Forschung und Lehre als Beruf 2009, S. 13). Man könnte zusätzlich noch auf den heute grassierenden administrativen Immobilismus aufmerksam machen, wenn es darum geht, das ‚Strandgut der Reform‘ einzusammeln, das heißt auch Institute aufzulösen, die entweder ihre zeitweilige Aufgabe erledigt haben oder nicht mehr über eine nachweisbare Forschungspotenz verfügen.³

Lebenslanges Lernen und Weiterbildung – ein Pflichtauftrag der Universität?

Der oben angedeutete Gestaltwandel der deutschen Universität in jüngster Vergangenheit hat für den Gedanken der „offeneren Universität“ gewiss auch seine Vorzüge gehabt. Was schon in den 70er-Jahren ein Programm der OECD⁴ gewesen ist, nämlich „Widening Access to higher Education“, hat es in Deutschland bis in jüngste Zeit hin vergleichsweise schwer gehabt, weil der Hochschulzugang statt an „Learning outcomes“ (EQF) an formale Qualifikationen (Abitur) gebunden ist. Erst im Verbund von

2 Als einer der Ersten hat sich Konrad Paul Liessmann zur Wort gemeldet (Liessmann 2006); die hier vorgetragene Radikalität übersieht vollends die Absicht, für Bildung und Universität, für das lebenslange Lernen insgesamt „einen europäischen Raum zu schaffen“.

3 Als Beispiel dient mir das Hannah-Arendt-Institut in Dresden, das über personellen Querelen offenbar seine Glaubwürdigkeit verspielt hat (Posener 2010).

4 In dem Directorate „Social Affairs“ hat seinerzeit John Lowe die beiden Projekte bearbeitet: „Traditional and non-traditional forms in adult education“ und „Widening access to higher education“ (Knoll 1996, S. 170 ff.).

BMWF, HRK, KMK und einzelnen Berufsverbänden der Arbeitgeber und Arbeitnehmer wurde der Gedanke populär, dass auch eine berufliche Qualifikation im Sinne von formal education (Meisterebene) ein Äquivalent zur schulisch erworbenen Hochschulzugangsberechtigung darstellen könne. Die Vision, dass sich in absehbarer Zukunft der Hochschulzugang durch ein System der Kompetenzfeststellung verbreitern werde, das sich aus der Zusammensicht von formalen, nonformalen und informalen Learning outcomes ableitet, halte ich für zunächst unrealistisch. Zumindest denkt eine derartige Vision eine andere Universität, als wir sie hierzulande kennen (Knoll 2008, S. 136 ff.).

Einige der heutigen Grundprinzipien universitären Selbstverständnisses können sich durch einen Rückblick in die Geschichte der 20er-Jahre des vorigen Jahrhunderts durchaus historisch legitimieren.

- Die Internationalität von Wissenschaft,
- der Gedanke, dass die Universität im Konzept des lebenslangen Lernens als ein Glied in einem Kontinuum der Bildungsetappen im Lebensverlauf und als eine in sich ruhende Entität zu begreifen ist und
- die Verbindung von Universität und Weiterbildung

haben ihre Vorgeschichte bereits im vorigen Jahrhundert gehabt.

In solchem Zusammenhang denke ich an die Reichschulkonferenz von 1920, das ‚bildungspolitische Highlight‘ demokratischer Gesinnung am Beginn der Weimarer Republik: von hier aus sollten Volksbildung und Universität in Beziehung gebracht werden, an die World Association of Adult Education des Albert Mansbridge (Knoll 1996, S. 22), die nicht nur die Erwachsenenbildung auf internationale Solidarität verpflichtete, und ich denke an jene Professoren, die aus der Universität sich selbst und ihre Nachdenklichkeit für eine offene Universität und für eine akademisch gegründete Erwachsenenbildung zu Verfügung stellten: neben anderen Max Scheler, Gustav Radbruch, Wilhelm Flitner, Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger, Theodor Lessing. Ich denke schließlich an die Pädagogen, die die jüdisch-deutsche Erziehungs- und Religionsphilosophie in Gestalt der *Lehrhäuser* in der Erziehungslandschaft geläufig machten: Franz Rosenzweig, Martin Buber, Ernst Simon.

Aber recht besehen, waren diese Vorstadien in der öffentlichen Wahrnehmung der Universitäten doch eher marginale Erscheinungen, die erst später durch den sogenannten Bologna-Prozess eine nachhaltige Beförderung und ihre unstrittige Durchsetzung erfuhren.

Das betrifft allerdings nicht die Internationalität, die über die Jahre hin ein selbstverständliches Begleitmotiv wissenschaftlicher Tätigkeit war⁵. Literarische Umschrift hat dieses im deutschen Universitätsleben und in der Professorenschaft verankerte Gegeenüber von Provinzialität und Internationalität bei Daniel Kehlmann gefunden, der

⁵ Wir wollen auf die feinsinnige Ironie über die Internationalität im Gewande der ‚wissenschaftlichen Mobilität‘ aufmerksam machen (Kaube 2010). Als ein lobenswertes Beispiel für internationale Kooperation über das Internet verweise ich auf die weltweite Umfrage: „Monitoring the implementation of the Belem framework for Action“, UIL Hamburg, 2010.

Carl Friedrich Gauss und Alexander von Humboldt als seine Antipoden auftreten lässt (Kehlmann 2005; Schwanitz 1996; Jäggi 1989).

Während also die Internationalität in Wissenschaft und Universität unstrittig ist (Deutsche UNESCO Kommission 2010), so ist das Beieinander von Universität und Weiterbildung erst über mancherlei eher zögerliche Annäherungen zustande gekommen; wir sprachen im Beispiel von Alexander von Humboldt und Virchow davon. Man könnte für die Zeit nach 1945 Fritz Borinski und Willy Strzelewicz als Vorboten universitärer Erwachsenenbildung in Erinnerung rufen, müsste dann allerdings auch selbstkritisch und bedauernd hinzufügen, dass ihr Wirken außer in der Fachgenossenschaft und den Orten ihres Wirkens (Berlin und Niedersachsen) zunächst wenig Nachfolge gefunden hat.

Wenn auch heute der Gedanke einer „offenen Universität“ weithin sichergestellt ist, so war der Weg dorthin doch mit massiven Vorurteilen gepflastert. Die einen meinten: die Universität könne und dürfe allenfalls *allgemeinbildende Vorlesungen* anbieten, andere warnten vor den Preisgabe des Eigengeistes der Universität. Fast trotzig solcher Kleinmütigkeit ein Ende bereitend, lautete die Inschrift der 1919 gegründeten Hamburger Universität, „Der Forschung“, „der Lehre“, „der Bildung“ – und mit diesem ausdrücklichen Hinweis auf den „Bildungs“-Auftrag war die Universität eine Verpflichtung gegenüber dem Hamburger Bürger eingegangen, auch für ihn ein breites Angebot bereitzuhalten. Was zuvor bereits in Berlin und Wien Praxis war, wurde in Hamburg mit Verbindlichkeit ausgestattet.

Und fortan haben sich alle Universitäten in ihren Satzungen oder die zuständigen Regierungen in speziellen Hochschulgesetzen zur *Weiterbildung als Pflichtauftrag* der Universitäten bekannt.

Dieser Pflichtauftrag hat dann Formen *wissenschaftlicher Weiterbildung* (Bade-Becker/Graessner 2010) entfaltet, die sich

- je nach Standort und damit den regionalspezifischen Erfordernissen,
- je nach den Disziplinen in der Universität, die zur Weiterbildung bereit waren und
- je nach der Motivation der Adressaten

unterschieden.

Die Vielgestaltigkeit war nicht zum Nachteil von Universität und Adressaten.

Die Versuche zur Harmonisierung von Konzept und Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung, weithin verstanden als „Organisierter Lernprozess für Personen, die in der Regel ein Hochschulstudium abgeschlossen oder sich beruflich für eine Teilnahme qualifiziert haben“, sind durchaus beachtlich und könnten hier auch nicht annähernd vorgestellt werden. Über die theoretischen Voraussetzungen und die praxisorientierten Modelle aus der Perspektive des Bochumer Weiterbildungszentrums schreibt Jürgen Wittpoth in einer Reihe von Aufsätzen (z. B. Titmus/Knoll/Wittpoth 1993).

Die Lobby-Arbeit und die Konzeptionsentwicklung werden heute von der *Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.* (DGF – seit 2003 German Association for University Continuing and Distance Education) wahrgenommen, die von den Vorarbeiten des *Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung* (AUE, gegründet 1970) profitieren konnte.

Diese *Deutsche Gesellschaft* ist allerdings nur ein freiwilliger Zusammenschluss, dem eine außeruniversitäre und internationale Wahrnehmung noch weithin versagt geblieben ist.⁶

Insgesamt kann das Bemühen um die Einhaltung von qualitativen Maßstäben und die Beschränkung auf das, was die Universität in der Weiterbildung zu leisten vermag, nur mit Zuspruch versehen werden, und nach wie vor bestätigt der Blick in die einzelnen Bundesländer, dass dort sehr viel mehr, gleichsam in der Stille, geschieht als durch öffentlichen Beifall wahrgenommen wird. Eine Selbstdokumentation dieser Art kommt schon frühzeitig aus dem Ministerium für Wissenschaft und Kunst in Hessen:

„Erfreulicherweise haben sich die hessischen Hochschulen 2001 auf eine enge Kooperation in der Weiterbildung und einen Katalog gemeinsamer Aktivitäten geeinigt, die außer Öffentlichkeitsarbeit und der Errichtung einer Datenbank, in der alle Weiterbildungsangebote der hessischen Hochschulen von Interessenten abgerufen werden können, vor allem auch die Entwicklung gemeinsamer Qualitätsstandards umfassen... Weiterbildung soll also ein Markenzeichen unserer Hess. Hochschulen werden“ (Wagner 2002, S. 225). Und der „Weiterbildungsbericht Hessen 2010“ kann heute die lebenslaufbezogene Bildungsarbeit der Universitäten so zusammenfassen: „Kinderuniversität, Schüleruniversität, akademische Erstausbildung, wissenschaftliche Weiterbildung, Seniorenuniversität“ (Schemmann/Seitter 2011).

Man könnte, einem gewissen Perfektionismus folgend, auch noch weitere Weiterbildungs-Programme, z. B. Bochum, Leipzig, Hagen, anführen, es würde aber an dem grundständigen Commitment deutscher Universitäten mit Weiterbildung und lebenslangen Lernkonzepten nichts ändern, wobei es sich bei wissenschaftlicher Weiterbildung stets um eine Aufgabe der Universitäten handelt, die der akademischen Erstausbildung nachgeordnet ist.

In summa: Die Öffnung der deutschen Universität gegenüber den gesellschaftlichen Ansprüchen und individuellen Motivationen ist auf einem vernünftigen und maßvollen Weg. Die Universitäten wissen, was sie leisten können, die Gesellschaft, was sie erwarten kann, Universität und Gesellschaft sind stärker aufeinander bezogen, und die Defizite gegenüber den Weiterbildungsaktivitäten anderer Universitäten im ‚europäischen Bildungsraum‘ (etwa den extramural activities englischer Hochschulen) sind weithin korrigiert.

Darüber darf natürlich der Wandlungsprozess in der akademischen Erstausbildung nicht vergessen werden; hier lässt sich angesichts des Einzugs von *vorrangiger Anwen-*

⁶ Besieht man das eindrucksvolle Jahresprogramm 2010 und vielfältige Beiträge, so brauchte der Vergleich mit dem englischsprachigen Raum und der Literatur (z. B. Tom Schuller, Nick Frost, Richard Taylor) nicht gescheut zu werden.

dungsorientierung, von Employability und Mobilität – verbunden mit einem, nicht mehr zu übersehenden Verfall der akademischen Sitten – nicht behaupten, dass sich die Universität zu ihrem Herkommen noch deutlich bekennt (Knoll i. E.; Rieble 2010).

Literatur

- Bade-Becker, Ursula/Graessner, Gernot (2010):** Wissenschaftliche Weiterbildung. In: Praxis Handbuch Weiterbildungsrecht. Neuwied 10.0
- Deutsche UNESCO Kommission (2010):** UNESCO Science Report 2010. Ein aktuelles Bild der Wissenschaft weltweit. Bonn
- Flöter, Jonas (2009):** Eliten-Bildung in Sachsen und Preussen. Die Fürsten- und Landesschulen Grimma, Meissen, Joachimsthal und Pforte. Köln, Weimar, Wien Forschung und Lehre als Beruf. Eine Zwischenbilanz nach zehn Jahren Bologna-Prozess (2009). (Statements von Julian Nida-Rümelin, Hans-Ulrich Küpper, Michael Sendtner, Michael Schulz). In: Zur Debatte, 2009/5, S. 13
- Geier, Manfred (2010):** Die Brüder Humboldt. Reinbek b. Hamburg
- Jäggi, Urs (1989):** Brandeis. Frankfurt am Main
- Kaube, Jürgen (2010):** Das paradoxe Lob der Internationalität. In: Humboldt kosmos. Das Magazin der A. von Humboldt-Stiftung, 2010/95. S. 6–7
- Kehlmann, Daniel (2005):** Die Vermessung der Welt. Hamburg
- Knoll, Joachim H. (1996):** Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Konzepte, Institutionen, Methoden. Darmstadt
- Knoll, Joachim H. (2008):** Informale Erwachsenenbildung zwischen Formalqualifikation und Kompetenzerwerb. In: Knoll, Joachim H. (Hg.): Erwachsenenbildung – ex abundantia cordis.... Krakau, S. 137–164
- Knoll, Joachim H. (2010):** Neue Wege der Humboldt-Forschung. In: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte, 2010/4, S. 388–392
- Knoll, Joachim H. (2011 i.E.):** Vom Niedergang des akademischen Stils. In: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte, 2011/3
- Liessmann, Konrad Paul (2006):** Theorie der Unbildung. Wien
- Lüdtke, Alf/Prass, Reiner (Hg.) (2008):** Gelehrtenleben. Wissenschaftspraxis in der Neuzeit. Köln, Weimar, Wien
- Monitoring the implementation of the Belem framework for Action (2010).** UIL Hamburg. (<http://www.uil.unesco.org/>; 18.11.2009)
- Moraw, Peter (1982):** Aspekte und Dimensionen älterer deutscher Universitätsgeschichte. In: Academia Gissensis. Marburg
- Müller, Rainer Albert/Schwinges, Rainer Christoph (2008) (Hg.):** Wissenschaftsfreiheit in Vergangenheit und Gegenwart, Basel
- Paulsen, Friedrich (1885):** Geschichte des gelehrten Unterrichts in Schulen und Universitäten. Berlin

- Posener, Alan (2010):** Nicht in ihrem Namen. In: DIE WELT, 29. 11. 2010, S. 23
- Rieble, Volker (2010):** Das Wissenschaftsplagiat. Vom Versagen eines Systems. Frankfurt am Main
- Rosenstrauch, Hazel (2009):** Wahlverwandte und Ebenbürtige. Caroline und Wilhelm von Humboldt. Frankfurt am Main
- Schemmann, Michael/Seitter, Wolfgang (2011):** Weiterbildungsbericht Hessen 2010. Wiesbaden
- Schnädelbach, Herbert (1993):** Hegels Lehre von der Wahrheit. Berlin
- Schwanitz, Dietrich (1996):** Campus. München
- Spranger, Eduard (1909):** Wilhelm von Humboldt und die Universitätsidee. Berlin
- Spranger, Eduard (1910):** Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens. Berlin
- Titmus, Colin/Knoll, Joachim H./Wittpoth, Jürgen (1993):** Continuing education in higher education. Academic selfconcept and public policy in three European countries. London
- Wagner, Ruth (2002):** Keine „Discounter“ auf dem Weiterbildungsmarkt. In: Grundlagen der Weiterbildung, 2002/5, S. 225–227
- Weber, Max (1994):** Wissenschaft als Beruf (1917/1919) – Politik als Beruf. Studienausgabe der Max-Weber-Gesamtausgabe Band 1/17. Tübingen
- Wenke, Hans/Knoll, Joachim H. (Hg.) (1965):** Festschrift zur Eröffnung der Universität Bochum. Bochum
- Humboldt, Wilhelm von (1809/10):** Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. (<http://edoc.hu-berlin.de/miscellanies/g-texte-30372/229/PDF/229.pdf>; 22.11.2011)

Regulative und Akteure im Feld „wissenschaftlicher Weiterbildung“

PETER FAULSTICH

„Wissenschaftliche Weiterbildung“ ist – um gleich mit einem Grundbegriff Pierre Bourdieus zu beginnen, den ich später wieder aufnehme – ein „Feld“ zwischen den „Feldern“, übergehend zwischen Hochschule und Weiterbildung. Deshalb sind die vielfältigen Kraftlinien und zahlreichen Mitspieler, die als Regulative und Akteure wirken, besonders schwer zu identifizieren, verweisen aber gerade deshalb auf Regulationsprobleme des Bildungswesens insgesamt sowie auch anderer Gesellschaftsbeziehungen.

„Wissenschaftliche Weiterbildung“ ist zugleich ein besonders dynamisches, aber auch instabiles Feld. Kaum ein Bildungsbereich hat in den letzten Jahren einen vergleichbaren Umfangswachstum und entsprechenden Bedeutungszuwachs durchlaufen wie die Weiterbildung. Wenn man die Zahlen des Berichtssystems Weiterbildung und dann des „Adult Education Survey“ verfolgt, kann bei aller unterschiedlichen Einschätzung auf alle Fälle eine enorme Zunahme der Teilnahmezahlen belegt werden. Dies gilt auch für die „wissenschaftliche Weiterbildung“ (Bade-Becker u. a. 2004; Faulstich u. a. 2007). Allerdings ist gerade dieses Feld gekennzeichnet durch hohe Unsicherheiten über die weitere Entwicklung.

Hintergrund dafür ist, dass sich divergierende Trends und konfligierende Interessen sowie teils gegenläufige Prozesse überlagern und so die Gesamtentwicklung ins Schwingen bringen. Resultat ist im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung eine zunehmende Zukunftsoffenheit sowohl des Systems der Weiterbildung als auch der Hochschule. Wissenschaftliche Weiterbildung bewegt sich an der Schnittstelle zwischen diesen beiden Partialsystemen und ist insofern besonderen Risiken und Dissonanzen ausgesetzt. Wissenschaftliche Weiterbildung ist institutionell fragil und personell diskontinuierlich: Ihre institutionelle Position verschiebt sich immer wieder hin und her von Verwaltungsreferaten, „Technischen“ Betriebseinheiten zu wissenschaftlichen Zentren und zurück; für die Beschäftigten ist sie oft nur Übergangsaktivität, Ausweichposition und Zwischenstadium.

In dieser Spannung und Bewegung werden grundsätzliche Merkmale des Lernens als Tätigkeitsform besonders deutlich markierbar. Steuerbarkeit ist erheblich einge-

schränkt bzw. durch Unverfügbarkeit der Lernenden sowohl gegenüber didaktischen Instrumenten als auch für politische Strategien stark ausgeprägt. Jürgen Wittpoth hat sich seit seiner Dissertation in Bochum 1985 (veröffentlicht 1987), wo er von 1979–1993 Mitarbeiter des „Weiterbildungszentrums“ Ruhr-Universität war, bis heute (z. B. Wittpoth 2005, 2006) mit dieser Thematik beschäftigt.

Seine Ausgangsfrage war die nach Professionalität – ebenfalls als Regulativ zu fassen – bezogen auf „Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung“ (Wittpoth 1987). Gleichzeitig liegt ein Schwerpunkt seiner Arbeiten auf der Frage nach den Regulativen besonders für die Beteiligung an Weiterbildung. In dem einschlägigen Kapitel der „Forschungsschwerpunkte“ der Sektion Erwachsenenbildung heißt es:

„Um besser verstehen zu können, wie (Nicht-)Teilnahme zustande kommt, müssen wir auf die Ebene der *Bedeutungen* von Weiterbildung an sich (als Form oder soziale Institution) sowie der Partizipation für die ‚Träger‘ unterschiedlicher soziodemografischer Merkmale vordringen. Diese Bedeutungen werden in unterschiedlichen sozialen Kontexten kommunikativ reproduziert. Für die allgemeine Weiterbildung sind einerseits lebensweltliche und andererseits institutionelle (Anbieter-)Kontexte relevant“ (Arnold u. a. 2002, S. 22).

Offensichtlich wird damit verwiesen auf die gerade in der Weiterbildung unübersehbare Relevanz des strukturellen Kontexts und die Gestaltung der Rahmenbedingungen des Lernens. Zugleich ist mit dem Verweis auf Bedeutungen die individuelle Ebene hervorgehoben – allerdings in der vorliegenden Formulierung nur als Merkmalsträger betrachtet. Spannend und wissenschaftlich immer wieder neu formuliert ist nun gerade das Verhältnis von System und Aktion, von Struktur und Individuum.

Regulative sozialer Systeme

Jürgen Wittpoth verwendet in diesem Spannungsverhältnis den Begriff Regulative (s. a. Wittpoth 2009): Ein Regulativ (ursprünglich: Vorschrift) ist eine Kraft, die von außen auf ein System einwirkt oder innen in einem System die Wirkung der einzelnen Elemente kombiniert. Damit wird zum einen auf die von außen auf das System einwirkenden Regeln, Vorschriften, Einflüsse usw. verwiesen. Regulative verhindern das Abweichen der Akteure von der für alle geltenden Regel und ein Ausbrechen aus Machtverhältnissen.

Mit Regulativ werden zum anderen im Inneren des Systems wirkende Kräfte bezeichnet, die ausgleichend und zugleich bestimmd zwischen verschiedenen Strukturprinzipien wirken. Die großen ordnungspolitischen – real wirksamen und ideologisch kontroversen – Regulative sind Markt und Staat. So gab es einerseits schon lange eine Staatsferne in der Weiterbildung und andererseits besonders gegenwärtig besorgte Warnungen vor zu viel Marktmäßigkeit. Wir haben mit dem Syndrom der „mittleren Systematisierung“ in der Weiterbildung (Faulstich u. a. 1991) eine Mittellage vorgeschlagen. Das „M.S.-Syndrom“ ist auch geeignet, um die besondere Lage „wissenschaftlicher Weiterbildung“ zu erfassen.

„Moderne“ Regulationstheorien

Die alte Betrachtungsweise des Verhältnisses von Staat und Gesellschaft, die den Staat vorstellen als Kopf, der den gesellschaftlichen Körper lenkt, ist schon lange obsolet. Vielfältige Interdependenzen und Zwischenlagen verflechten die gesellschaftlichen Teilbereiche (Faulstich 1975). Gegen das etatistische Modell der Steuerung wurde nahezu regelmäßig das liberalistische Ideal der Regulierung durch den „freien“ Markt gesetzt. Die ältere ordnungspolitische Debatte bezog sich dabei also vorrangig auf das Spannungsverhältnis von Geld und Macht als Regulationsmechanismen. Sie war stark legitimatorisch unterlegt und in hohem Maße ideologisch aufgeladen.

Demgegenüber schien der Rückgriff auf systemtheoretische Konzepte, besonders nachdem die ersten Parsonsschen Reduktionen auf einfache Funktionssystematiken überwunden waren, eher eine angemessene Sichtweise auf das „politische System“ zu öffnen. Die Systemperspektive bleibt aber notwendig extrem abstrakt. Sie wird deshalb immer wieder ergänzt durch Entscheidungs- und Handlungsmodelle, die einzelne Erscheinungen erklären sollen. „Die Verbindung zwischen allgemeiner Kapitalismusanalyse und empirischer Untersuchung historisch-konkreter Auseinandersetzungen wird damit zu einem Hauptanliegen weiterer wissenschaftlicher Arbeit. Was man braucht, das ist das Bloßlegen des roten Fadens, der sich durch das Gewirr mannigfaltiger Tatsachen hindurchzieht, ein Aufzeigen des Zusammenhangs, der in den einzelnen Erscheinungen wirksam wird und diese bestimmt“ (Faulstich 1975, S. 8).

Deshalb werden immer wieder neue Theoriekonzepte auf den wissenschaftlichen Markt geworfen. Dies hat sich in aktuellen Ansätzen erweitert. Hier ist ein modernistischer Mitklang nicht zu überhören. Vieles, was gegenwärtig diskutiert wird, ist hauptsächlich durch den Klang neuer Wörter imposant. So werden die Debatten über Steuerung und Regelung, Governance, Gouvernementalität, Neo-Institutionalismus und Akteursperspektive in- oder gegeneinander geführt, auch um Profil zu gewinnen. In Marketingkonzepten nennt man eine solche Strategie „branding“: ein Markenzeichen entwickeln.

Angesichts wachsender Einsicht in die Mehrstufigkeit und Sektorspezifität politischer Entscheidungsprozesse musste die machiavellistische Vorstellung staatlicher einliniger Führung durch den Machtstaat ebenso als unterkomplex aufgegeben werden wie das liberalistische Konzept des Nachtwächterstaates. An ihre Stelle trat zunächst in Governancetheorien (Überblick bei Benz 2004) eine Modellierung in komplexen Strukturen und komplizierte Akteurskonstellationen, die Lenkungsformen durch Hierarchie, Gemeinschaft, Markt und Netzwerke kombinieren und Handlungsspielräume berücksichtigen. Allerdings bleiben in solchen Ansätzen Strukturen und Prozesse formal und heterogen, und sie werden weder interessenspezifisch noch konkret historisch gefüllt.

Demgegenüber wird Gouvernementalität von Foucault als besondere Erscheinungsform neuzeitlicher Regierung, die das Verhalten von Individuen und Kollektiven steuert, aufgefasst. Foucault bestimmt:

„Unter Gouvernementalität versteh ich die Gesamtheit, gebildet aus den Institutionen, den Verfahren, Analysen und Reflexionen, den Berechnungen und den Taktiken, die es gestatten, diese recht spezifische und doch komplexe Form der Macht auszuüben, die als Hauptzielscheibe die Bevölkerung, als Hauptwissensform die politische Ökonomie und als wesentliches technisches Instrument die Sicherheitsdispositive hat.“

Zweitens versteh ich unter Gouvernementalität die Tendenz oder die Kraftlinie, die im gesamten Abendland unablässig und seit sehr langer Zeit zur Vorrangstellung dieses Machtypus, den man als ‚Regierung‘ bezeichnen kann gegenüber allen anderen – Souveränität, Disziplin – geführt und die Entwicklung einer ganzen Reihe spezifischer Regierungsapparate einerseits und einer ganzen Reihe von Wissensformen andererseits zur Folge gehabt hat.

Schließlich glaube ich, dass man unter Gouvernementalität ... das Ergebnis des Vorgangs verstehen sollte, durch den der Gerechtigkeitsstaat des Mittelalters, der im 15. und 16. Jahrhundert zum Verwaltungsstaat geworden ist, sich Schritt für Schritt ‚gouvernementalisiert‘ hat. ... Wir leben im Zeitalter der Gouvernementalität“ (Foucault 2005, S. 17).

Es geht also um die Hineinverlagerung der Macht in das Handeln der Akteure selbst. Sie wirkt durch Hegemonie über Mentalitäten. Allerdings droht immer wieder blanke Gewalt. Der Puffer der Institutionen entfällt.

Als Form der Herrschaft wirken jedoch auch verfestigte Kommunikationsstrukturen in Institutionen, wie es die Theoriemode des Neoinstitutionalismus betont. Als Institution gilt ein mit Handlungsrechten, -pflichten und normativer Geltung ausgestattetes Regelsystem, das soziales Verhalten und Handeln von Individuen, Gruppen und Gemeinschaften in einer Weise konditioniert, dass es für andere Interaktionsteilnehmer vorhersehbar oder zumindest erwartbar ist. In den Institutionen ist somit auch die Macht verortet. Ungeklärt bleibt das Verhältnis zu grundlegenden gesellschaftlichen Strukturen.

Mit der Bezugnahme auf „Governance-Prozesse“, auf „Gouvermentalität“ und „Neoinstitutionalismus“ schwappen wieder einmal Modewellen durch die Erwachsenenbildungswissenschaft. Man vergisst, dass im Rahmen der Institutionenforschung durchaus schon einiges vorliegt (Zeuner/Faulstich 2009, S. 168–217). Dies war allerdings vorrangig systemtheoretisch oder handlungstheoretisch gefasst. Die „neue“ Perspektive blickt auf die „mittlere“ Ebene, und sie wird akzentuiert durch den eingängigen Spruch „institutions matter“. Aber: Wusste man das nicht schon vorher?

Die „modernen“ Theoriekonzepte (Governanceansätze, Gouvernementalitätskonzept und Neoinstitutionalismus) verkürzen das Regulationsproblem durch je spezifische Reduktionismen. Sie fokussieren hinsichtlich der Herrschaftsfrage entweder das Mentalitäts-, das Akteurs- oder das Strukturproblem; oder aber sie blenden die mittlere Ebene aus oder überbetonen diese. Zu fragen ist dann grundsätzlicher, ob durch eine veränderte wissenschaftliche Sichtweise eine erweiterte Durchdringung und damit auch Gestaltung der Regulationsproblematik in der Weiterbildung gefördert wird.

Es bietet sich an, auf Bourdieu zurückzugreifen, dessen Akteurs-System-Konzept komplexer verfährt. Fruchtbar könnte, darüber wird theoretisch nachzudenken und empirisch zu forschen sein, der Bourdieusche Ansatz des „Feldes“ werden. Hier wird die Akteurs-System-Dualität von Anfang an als Einheit gefasst – nicht nur als im „Habitus“ individuell zusammenzuhende Einheit von Ich und Gesellschaft, sondern auch politisch und ökonomisch von Strukturen und Akteuren.

Diese Fragestellung muss sich auf verschiedene Felder beziehen lassen. Allerdings geht es nicht um allgemeine Aussagen, sondern um die Suche nach adäquaten, feldbezogenen Erfassungen. Zunächst um das Feld des Lernens und dann besonders um das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Regulative in Lernsystemen

Die aktuelle Diskussion über „Lernorte“ akzentuiert die Ausgliederung und gleichzeitig die Verbindung spezifischer Konstellationen, die Lernen als individuelle Aneignung von Wissen befördern. Umgekehrt stellt sich dann das Problem – und das ist Kern der Regulationsdebatte –, wie dieser gesellschaftliche Teilbereich zu anderen Aktivitätssektoren rückgebunden ist.

Wenn man die Entwicklung gesellschaftlicher Organisationen des Lernens langfristig betrachtet, kann man feststellen, dass sich eine Tendenz zur Herausverlagerung von Lernaktivitäten aus anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen wie Familien- oder Arbeitssituationen abzeichnet. Diese Besonderung von Lernaktivitäten führt dann zur Herausbildung relativ eigenständiger Partialsysteme für Lernfunktionen. Dies gilt für unterschiedliche Teilbereiche in verschiedenem Maße. Hochschulen waren die ersten Institutionen, welche besonders institutionalisiert und reguliert worden sind. Das Wappen der Universität Bologna, welche sich selbst als die älteste Universität bezeichnet, trägt die Jahreszahl 1088.

Demgegenüber ist die Weiterbildung ein Spätentwickler im Bildungsbereich. Selbst wenn man frühe Aktivitäten des Bürgertums in den Lesegesellschaften des 18. Jahrhunderts oder der Arbeiterbildung Mitte des 19. Jahrhunderts einbezieht, hat Weiterbildung eine vergleichsweise kurze Geschichte. Zu einem über das Okkasionelle hinausgehenden, relativ stabilen Aktivitätsspektrum ist Weiterbildung eigentlich erst mit der Gründung der Volkshochschulen nach 1919 bzw. ihrer Expansion nach 1965 geworden.

Während die Hochschulen seit Beginn an ihren Leistungen für den Staat gemessen wurden, war Kennzeichen der Weiterbildung ihre Staatferne.

Betrachtet man demgemäß die Ausprägungen der verschiedenen Merkmalsaspekte von Lernsystemen, gibt es sehr unterschiedliche Grade von „Härte“ bzw. „Weichheit“. Dies bezieht sich auf die Steuerungs- und Regulationsmuster, die Formen und Vielzahl der Institutionalisierung, die Festgelegtheit durch Curricularisierung, die Abschlüsse in Zertifizierungen, den Stellenwert des Personals und seiner Professionalisierung, sowie die unterschiedlichen Formen der Ressourcenerbringung, besonders der Finanzierung.

Juristische Rahmensetzung: Durch rechtliche Regelungen können die Rahmenbedingungen für die Handlungsspielräume der Lernenden, der Beschäftiger und der Institutionen geklärt werden. Dies betrifft vor allem Zugangsmöglichkeiten, Berechtigungen durch Zertifizierung und Lernzeitansprüche. So gibt es für die Hochschule geklärte Zugangsregelungen, bundesweite Verabredungen über die Abschlussbezeichnungen, Regelstudienzeiten usw. In der Weiterbildung ist das Niveau der Verrechtlichung dagegen vergleichsweise gering, besonders wenn man den gewichtigen Bereich der betrieblichen Weiterbildung betrachtet.

Institutionelle Gewährleistung: Die Trägerschaft der Lernangebote muss abgesichert werden. Das gilt selbstverständlich für die Hochschulen. Keiner in der Debatte um die Gestaltung von Weiterbildung jedoch vertritt noch ein Verschulungsmodell. Nichtsdestoweniger müssen Institutionen gesichert werden, welche verlässliche Grundstrukturen des Weiterbildungssystems bereitstellen.

Festlegung durch Curricula: Die Lernenden in Institutionen durchschreiten mehr oder weniger vorgegebene Lernwege. In Curricula werden Intentionen, Themen und Methoden des Lernens festgelegt. Studienordnungen werden im historischen Verlauf immer rigider. Demgegenüber herrscht in der Weiterbildung noch ein hohes Maß an Flexibilität.

Gewichtung durch Zertifikate: Lernleistungen begründen Ansprüche und Anerkennung sowohl für weiterführende Bildungsgänge als auch auf dem Arbeitsmarkt. In der Hochschule sind das üblicherweise große, gewichtige Nachweise, wie Diplome oder nunmehr Bachelor- oder Master-Abschlüsse; in der Weiterbildung war des Berechtigungswesen traditionell wenig ausgebaut. Allerdings werden Zertifikate auch hier zunehmend wichtiger.

Vorantreiben der Professionalität: Die Stellung des Personals sichert die Lernangebote. Als Beamte sind die Professoren personifizierte Träger der Freiheit der Wissenschaft und haben – auch nach der Personalstrukturreform – eine starke Stellung. Demgegenüber sind die Beschäftigten in der Weiterbildung wenig angesehen und unterbezahlt. Sie bilden das „Prekariat“ des Personals in Lerneinrichtungen.

Supportstrukturelle Unterstützung: Unter dem Stichwort Supportstrukturen hat eine Begrifflichkeit theoretische Konjunktur, die ein real verändertes Politikmodell anzeigt. Information, Beratung, Qualitätssicherung und Kooperationsverbünde sind Partialstrategien, welche hohen Konsens finden.

Finanzielle Förderung: Angesichts des Finanzniveaus der Weiterbildungskosten kann der Staat sich nicht in die Zwangslage bringen lassen, alles bezahlen zu sollen. Die fortdauernde Klemme der Staatshaushalte macht es notwendig, die durchaus vorhandenen Mittel gezielter einzusetzen. Strukturinvestitionen können dann durchaus effizienter sein als rotierende Projektkosten.

Vergleicht man in dieser Systematik zusammenfassend die einzelnen Ausprägungen der beiden Lernsysteme Hochschule und Weiterbildung gemessen am M.S.-Syndrom,

kann man pointiert Kontraste gegenüberstellen. Im traditionellen Verständnis waren Adressaten der Hochschulen „Jugendliche“ – nicht Erwachsene. Z. B. lehnte der Senat der Berliner Universität 1897 eine Eingabe bekannter Dozenten wie Delbrück, Dilthey, Harnack, Paulsen, Schmoller u. a. zur Einrichtung „volkstümlicher Hochschulkurse“ mit der Begründung ab, dass die Universität auf den Unterricht gehörig vorbereiteter Jünglinge zum Zwecke des Eintritts in den höheren Staats- und Kirchendienst beschränkt sei (Faulstich 1982, S. 49).

In der Folge verliefen Hochschul- und Weiterbildungsentwicklung getrennt und haben zu sehr unterschiedlichen Ausprägungen geführt: Die Hochschule ist strukturell hochgradig geordnet. Der Zugang zur Hochschule ist nach wie vor hoch selektiv, und bei der Planung geht es vorrangig um Vollzeitangebote. Es werden langfristige, als Studiengang organisierte Lernangebote gemacht, welche von der Institution selbst getragen werden. Die Inhalte sind disziplinorientiert, und es geht um Präsenz in den Veranstaltungen. Die Abschlussbescheinigungen sind „große“ Diplome, das Personal besteht hauptsächlich aus beamteten Personen. Die Leitungen werden quasi „ehrenamtlich“ durch gewählte Mitglieder des Lehrkörpers durchgeführt. Die Finanzierung der Hochschulen basiert nach wie vor auf Steuern und ist insofern abhängig von der Regulation durch den Staat.

Kontrastiv dazu geht es bei den Adressaten der Weiterbildung um Erwachsene, und der Zugang zu den Angeboten, die meistens in Teilzeit stattfinden, ist weitgehend offen. Es werden dem Umfang nach kleinere Programme bzw. einzelne Kurse durchgeführt, die an einer Vielfalt von Lernorten stattfinden. Die Inhalte beziehen sich – im optimalen Fall – auf Probleme der Teilnehmenden. Es wird eine Vielfalt von Medien flexibel eingesetzt. Als Abschluss werden meistens – wenn überhaupt – „kleine“ Zertifikate verliehen. Die Personalsituation in der Weiterbildung ist gekennzeichnet durch nebenberufliche bzw. freiberufliche Dozenten. Charakteristisch für die Weiterbildung ist ein Finanzmix aus Gebühren, Zuschüssen und Steuern. Insofern ist die ökonomische Kennzeichnung der Ordnung der Weiterbildung ein „gemischtwirtschaftliches System“.

Diese Differenzkonstellation verschiebt sich. Die Kontraste werden schwächer. Die Grade von M.S. werden in der Hochschule niedriger, in der Weiterbildung höher. Es gibt eine konvergierende Entwicklung, indem einerseits die Hochschulen sich aus staatlichen Hierarchien herausbewegen, während andererseits die Institutionen der Weiterbildung in stärkere Kontrollmechanismen einbezogen werden.

Regulation wissenschaftlicher Weiterbildung

Zunehmend verortet sich „wissenschaftliche Weiterbildung“ im Feld der Wissenschaft selbst und unterliegt damit deren Regulativen. Allerdings wirken gleichzeitig starke Prämissen bezogen auf Funktionalität für andere Partialsysteme und Effektivität der internen Aufgabenerfüllung. Deshalb treten – z. B. auf den Jahrestagungen der Deutschen Gesellschaft für Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) – immer wieder Themen betriebswirtschaftlicher Provenienz wie Marketing, Management, Organisation, Kooperation in den Vordergrund.

Im Hintergrund wirkt jedoch immer noch ein emphatischer Begriff von Wissenschaft, der auf „die stetige Ausweitung gesicherten Wissens“ (Wittpoth 1987, S. 42) abzielt. Jürgen Wittpoth bezieht sich noch ausführlich auf Merton (Wittpoth 1987), der das „Ethos der Wissenschaft mit vier Imperativen verbindet: Universalismus, Kommunismus, Uneigennützigkeit und Skeptizismus. Demgegenüber hat Bourdieu – später, nämlich 1997, als die Kritik an einem funktionalistischen Wissenschaftsbegriff schon offensichtlich war – die besonderen Gesetze des Feldes Wissenschaft zentriert auf die Paradoxie auf eine besondere Form der illusio als „interesselosem Interesse und Interesse an der Interesselosigkeit, das zur Anerkennung des Spiels bewegt (Bourdieu 1998, S. 27). „So sind die Strategien der Akteure in gewisser Weise immer doppelgesichtig, doppelsinnig, interessegleit und interesselos, beseelt von einer Art Eigennutz der Uneigennützigkeit, der völlig gegensätzliche, aber gleichermaßen falsche, weil einseitige Beschreibungen zulässt, die eine hagiographisch und idealisierend, die andere zynisch und reduktionistisch, wenn sie aus dem „Wissenschaftskapitalisten“ einen Kapitalisten wie jeden anderen macht“ (Bourdieu 1998, S. 27).

Im neoliberalistischen Klima hat die zynische Interpretation Vorrang. Die Debatten in der Hochschule werden beherrscht durch Bologna-Prozess und Exzellenzinitiative. Gleichzeitig sind vielfältige, unterschiedliche und gleichzeitig divergierende Einflüsse zu verzeichnen, denen die Hochschulen ausgesetzt sind und die vielfältige personelle und institutionelle Verunsicherungen erzeugen. Als Haupttendenzen können die „Bolognarisierung“, die „Vermarktlichung“ und die „Managementisierung“ identifiziert werden.

Bei der Reorganisation der Studiengänge nach dem Bologna-Prozess in BA-/MA-Strukturen sind Hauptmerkmale Modularisierung und Stufung. Ein wichtiger Punkt für die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes ist die damit einhergehende Vermarktlichung. Die Hoffnung auf Einnahmen durch Gebühren bzw. Entgelte ist hier ein wichtiger Impuls. Dabei ist generell zu konstatieren, dass eine Kommerzialisierung ansteht. Daraus folgt auch eine verstärkte relative Autonomisierung von Teileinheiten. Die Fachbereiche bzw. Fakultäten erhalten eine stärkere Rolle. Die Wichtigkeit der einzelnen forschenden Einheiten und der Professuren aber geht gleichzeitig zurück. Die Hochschule als Ganze wird institutionell relativiert und zu einer „Multi-versity“ mit zum Teil eigenständigen „schools“. In diesen agieren die internen Partialsysteme auf eigene Rechnung. Die relativ autonomen Teileinheiten werden geführt nach Prinzipien des „new public management“. Die Führung und Leitung werden von Kollegialorganen der Wissenschaft an leitende Manager delegiert. Diese können als Präsidenten oder Dekane zunehmend weitreichendere Entscheidungen treffen.

Dies bezieht sich auf die Finanzen, wo durch die Globalhaushalte entsprechend vergrößerte Entscheidungsspielräume entstanden sind. Gleichzeitig betrifft es auch das Personal, wo durch eigenständige Stellenbewirtschaftung Möglichkeiten einer Verschiebung und Variation im Verhältnis von Stammpersonal und Randpersonal entstehen. Der relative Anteil der Professuren sinkt, befristete Verträge für Nachwuchswissenschaftler, die zunehmend den Forschungsbetrieb tragen, nehmen zu.

Regulation und Aktion im Feld

Die Komplexität der Regulationsprozesse im Feld „wissenschaftliche Weiterbildung“ muss beachtet werden, wenn es darum geht, ein angemessenes Theoriekonzept weiterzuentwickeln. Pierre Bourdieu hat, um externalistische oder internalistische, system- oder akteurorientierte Kurzschlüsse zu vermeiden, den Begriff des Feldes eingeführt. „Der Begriff des Feldes ist nun dazu da, diesen relativ autonomen Raum zu beschreiben, diesen mit eigenen Gesetzen ausgestatteten Mikrokosmos. Er ist zwar, wie er Makrokosmos, sozialen Gesetzen unterworfen, aber es sind nicht dieselben. Obwohl er sich nie ganz den Zwängen des Makrokosmos entziehen kann, verfügt er doch über eine mehr oder weniger ausgeprägte Autonomie. Eine der großen Fragen, die sich in Bezug auf wissenschaftliche Felder (oder Unterfelder) stellen wird, betrifft eben den Grad der Autonomie, über die sie verfügen können“ (Bourdieu 1998, S. 18).

Zum einen geht es um das Erfassen der Regulative: „Dabei wird es natürlich auch darum gehen müssen, die Natur der äußeren Zwänge zu verstehen, die durch Herkunft und Umfang der verfügbaren Gelder, Verordnungen, Forschungsaufträge, Vertragsbestimmungen usw. ausgeübt werden“ (Bourdieu 1998). Hier greifen die aufgezeigten Aspekte der „Mittleren Systematisierung“.

Zum andern ist jedes Feld – auch das wissenschaftliche – ein Feld des Spieles zwischen den Akteuren, die diese Felder überhaupt erst schaffen. Sie verfügen über wissenschaftliche Ressourcen, die ihnen ihre eigentümliche Stellung im Feld zuweist und ihnen Gewicht verleiht. Anerkennung ist der Kern wissenschaftlichen „Kapitals“. Zur Teilhabe befähigt die „Arbeit der Objektivierung“ (Bourdieu 1998, S. 29), eine „Art interesseloses Interesse und Interesse an der Interesselosigkeit“ (Bourdieu 1998, S. 27; s. o.). Diese Konstellation verleiht zwei Sorten wissenschaftlichen „Kapitals“: auf der einen Seite eine institutionelle „Macht, die verknüpft ist mit der Besetzung herausgehobener Stellen in wissenschaftlichen Institutionen, mit der Leitung von Forschungseinrichtungen und Abteilungen, der Mitgliedschaft in Kommissionen, mit Gutachtertätigkeiten“ (Bourdieu 1998, S. 31); „auf der anderen Seite eine spezifische Macht, ein persönliches ‚Prestige‘, das mehr oder weniger unabhängig von jeder weltlichen Macht und in allen Feldern und Institutionen ähnlich beschaffen ist, da es nahezu ausschließlich auf einer kaum oder schwach institutionalisierten Anerkennung durch die Gesamtheit der Gleichgesinnten oder der Angesehensten einer ihrer Fraktionen beruht (namentlich der ‚unsichtbaren Kollegien‘ von Gelehrten, die Beziehungen gegenseitiger Wertschätzung verbinden“ (Bourdieu 1998, S. 31).

Zieht man diese Einsichten zur Beschreibung und Erfassung des Feldes der „wissenschaftlichen Weiterbildung“ heran, wird ihre intermediäre Position und Funktion deutlich. Zum einen sind die internen Strukturen wenig ausgeprägt, und zum andern ist die Position der Akteure schwach. Jedenfalls gilt dies bezogen auf die Hochschule, die sich in den letzten Jahrzehnten zum hauptsächlichen Referenzsystem entwickelt hat. Die internen Felder der Weiterbildung spielen eine immer geringere Rolle.

Anerkennung erhalten die Akteure der beiden Partialsysteme Hochschule und Weiterbildung allerdings durch jeweils geteilte, aber auch unterschiedliche Glaubensbe-

kenntnisse. Erstens gibt es eine feldübergreifende Akzeptanz des Postulates nach „Lebenslangem Lernen“. Teilnahme an Weiterbildung ist selbstverständlich geworden, Nichtteilnahme begründungspflichtig. Permanenz und Totalität von Lernerfordernissen werden in Sachzwang-Thesen geschlossen aus einer als weiter unterstellten, sich beschleunigenden Dynamik technisch-ökonomischer Entwicklung. Deshalb ist die Wandelmetapher zur zentralen Legitimationsfigur „Lebenslangen Lernens“ geworden.

Dies stützt – zweitens – den Hochwertbegriff Kompetenz. Die Entwicklung umfassender Fähigkeiten wird als Schlüssel der Zukunft gesehen. In der Debatte um die Steuerung des Bildungswesens in Deutschland wird seit etwa 2000 als Konsensstrategie das Konzept der Standards verfolgt, welches ein empirisch erfassbares Modell von Kompetenzen voraussetzt und im Nationalen Qualifikationsrahmen gerinnt.

Entsprechend ergibt sich der Stellenwert der Erwachsenenbildungswissenschaft in Politikprozessen: In Hinblick auf die Regulationsproblematik ist es nach wie vor hilfreich, zwischen Steuerung und Regelung zu unterscheiden, wie es sich vor Längerem in der Kybernetik-Diskussion durchgesetzt hatte. Dabei geht es um die Steuerung von außen durch externe Eingriffe einerseits bzw. um Regulierung interner Abläufe andererseits. Typische Vorstellungen sind der planende Staat, der z. B. im Bildungsgesamtplan der BLK von 1974, noch Entwicklungsvorgaben macht, oder aber der „freie“ Markt, welcher die Angebote der Erwachsenenbildung über Gebühren bzw. Preise regelt. Beide Modelle haben sich in Reinheit als nicht tragfähig erwiesen.

Dies war offen benannter Hintergrund für uns bei der Entwicklung des Support-Strukturen-Modells (Faulstich u. a. 1991), das den Institution Rahmen und Spielräume geben sollte. Wir haben deshalb z. B. auch die Stellungnahmen der Träger in das Gutachten für Hessen aufgenommen. Als Korrektiv haben wir die Norm der „öffentlichen Verantwortung“ stark gemacht, die jedoch seitdem zunehmend ausgehöhlt statt gestärkt worden ist.

Genau diese strukturierenden Prinzipien werden in der Governance-Perspektive nicht mehr sichtbar. Insofern ist es keineswegs beliebig, in welche Theoriehorizonte Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung gestellt werden. Wenn man Probleme nicht mehr sieht, kann man sie auch nicht kritisieren.

Demgegenüber ist in Bourdieus Konzeptionalisierung des wissenschaftlichen Feldes ein Kritikpotential bezogen auf die strukturellen Prämissen als auch hinsichtlich der Akteursinteressen angelegt. Es lassen sich negative Konsequenzen neoliberalistischer Kontexte auf die Ziele und Reichweite „wissenschaftlicher Weiterbildung“ aufweisen. Wenn ausschließlich auf Verwendungs- oder gar Verwertungszusammenhänge abgestellt wird, bleibt „öffentliche Wissenschaft“ auf der Strecke. Wenn instrumentelle Fähigkeiten in den Vordergrund rücken, wird wissenschaftliche Reflexion in Schranken gewiesen. Eine systematische, theoretische und empirische Untersuchung der Regulativen im Feld „wissenschaftlicher Weiterbildung“ kann frühzeitig drohende Defizite aufdecken und die Chancen gegenwirkender Strategien einzuschätzen helfen.

Literatur

- Arnold, Rolf/Faulstich, Peter/Mader, Wilhelm/Nuissl, Ekkehard/Schlutz, Erhard/Wittpoth, Jürgen (2002):** Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, (http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2002/arnold02_01.pdf, 17.11.2011)
- Bade-Becker, Ursula/Faulstich, Peter/Graessner, Gernot (2004):** Bestandsaufnahme wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen. In: Hochschule und Weiterbildung 2004/1, S. 117–125
- Benz, Arthur (Hg.) (2004):** Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Wiesbaden
- Bourdieu, Pierre (1998):** Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz
- Faulstich, Peter (1975):** Bildungspolitik im Interessenkonflikt. Diss. TU Berlin
- Faulstich, Peter (1982):** Erwachsenenbildung und Hochschule. München
- Faulstich, Peter/Teichler, Ulrich/Bojanowski, Arnulf/Döring, Ottmar (1991):** Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Weinheim
- Faulstich, Peter/Gnahs, Dieter (2005):** Weiterbildungsbericht Hessen. Frankfurt am Main. (http://weiter.bildung.hessen.de/laku/laku_material/wb_bericht_hessen_2005.pdf, 17.11.2011)
- Faulstich, Peter/Graeßner, Gernot/Bade-Becker, Ursula/Gorys, Bianca (2007):** Länderstudie Deutschland. In: Hanft, Anke/Knust, Michaela (Hg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Oldenburg, S. 84–188
- Foucault, Michel (2005):** Analytik der Macht. Frankfurt am Main
- Wittpoth, Jürgen (1985):** Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung. Studien zu deren Vermittlung im weiterbildenden Studium für das Tätigkeitsfeld außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Diss. Bochum
- Wittpoth, Jürgen (1987):** Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung. Zum weiterbildenden Studium für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Wittpoth, Jürgen (2005):** Wissenschaft und Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang/Weber, Karl (Hg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster, S. 17–24
- Wittpoth, Jürgen (2006):** Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext der Studienreform an deutschen Hochschulen. In: Education permanente, Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung 2006/1, S. 12–14
- Wittpoth, Jürgen (2009):** Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. Auflage. Wiesbaden, S. 771–788
- Zeuner, Christine/Faulstich, Peter (2009):** Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim

Beruf als Kontext der Weiterbildungsorganisationen

KARL WEBER

Einleitung und Fragestellung

Im internationalen Vergleich fällt die bemerkenswert hohe Teilnahmehäufigkeit der 25–64-jährigen schweizerischen Bevölkerung an der formalen und der nicht formalen Weiterbildung auf. Gemäß OECD-Daten rangierte die Schweiz 2007 mit einer Partizipationsquote von 57 Prozent auf dem dritten Platz hinter Schweden und Neuseeland (OECD 2010, S. 91). Dieser Befund ist insofern überraschend, als nach Müller/Shavit (1998) das schweizerische Bildungssystem im Gegensatz zu den Bildungssystemen der meisten andern Länder qualifikationsbestimmt ist: Als qualifikationsbestimmt gilt das Regime eines Bildungssystems dann, wenn „Bildungsqualifikationen in hohem Grade die berufliche Erstplatzierung und die spätere Karriere der Arbeitskraft“ (Müller/Shavit 1998, S. 504) beeinflussen. Das schweizerische Bildungssystem ist selektiv, die Abschlüsse sind standardisiert, und es zeichnet sich durch einen starken Berufsbezug (vgl. duale Struktur, hohe Berufsbildungsquote, eher tiefe Quote der Maturanden und Maturandinnen) aus. Die Übergangsregimes in den meisten Ländern sind demgegenüber organisationsbestimmt. Im Bildungssystem wird nur eine allgemeine Qualifikation (vgl. hohe Quote der Maturanden und Maturandinnen wie der Studierenden) vermittelt, und die berufliche Qualifizierung erfolgt arbeitsplatznah, in öffentlichen und privaten Unternehmungen.¹ Entsprechend gehen vom Bildungssystem eher schwache Signale auf den Arbeitsmarkt aus.

Der skizzierten Struktur der schweizerischen Bildungsorganisation, besonders der Berufsbildung, wird eine große Leistungsfähigkeit zugeschrieben, was sich in einer im internationalen Vergleich insgesamt sehr geringen Arbeitslosigkeit niederschlägt (vgl. u. a. Strahm 2010). Von Arbeitslosigkeit betroffen sind vor allem die Nichtausgebildeten (Wyss 2008, S. 20). Anzeichen für eine strukturelle Arbeitslosigkeit sind in der Schweiz nicht erkennbar.

¹ In beiden Fällen sind Bildungseinrichtungen, die die entsprechenden Qualifikationen vermitteln, in einem hierarchisch strukturierten Gefüge von Bildungsorganisationen positioniert: Universitäten haben einen höheren Status als Berufsfachschulen.

Gemäß diesen theoretischen und empirischen Befunden erscheint die Annahme plausibel, dass wegen der engen Beziehungen zwischen den Strukturen der Ausbildung und der Beschäftigung der Bedarf an beruflicher Weiterbildung in der Schweiz im internationalen Vergleich vergleichsweise gering ausfallen müsste. Dies ist offensichtlich nicht der Fall. Zunächst könnte vermutet werden, die hohe Beteiligung an der beruflichen Weiterbildung ließe sich darauf zurückführen, dass mit der Grundausbildung zwar die Integration in den Arbeitsmarkt gemäß erworbener Ausbildung ermöglicht wird. Weiterbildung wäre jedoch unverzichtbar, soll anschließend eine berufliche Karriere gelingen. Demnach würde die Erstausbildung lediglich über die Zugänglichkeit zu einem Berufsfeld entscheiden. Die gezielte Nutzung der Möglichkeiten zur Weiterbildung in den Berufsfeldern, deren Vielfalt nach Abschlüssen und Größe der Berufsgruppen enorm variiert, ermöglicht und legitimiert eine Karriere im erlernten Beruf. Somit wären Ausbildung, berufliche Erstplatzierung, Weiterbildung und Karrieren eng aufeinander bezogen. Sie würden die einzelnen berufsfachlichen Segmente des Arbeitsmarktes strukturieren und diese nach außen abschließen. Auf diese Weise könnten berufliche Zugehörigkeiten und Chancen reguliert werden. Auch diese Argumentation überzeugt jedoch nicht voll.

Empirische Befunde zeigen, dass der Zusammenhang zwischen Ausbildung, Erstplatzierung im Beschäftigungssystem, Weiterbildung und Karriere weniger eng ist als unterstellt. Erstens ist die berufliche Ausbildung nach dem dualen Muster traditionell stark im Gewerbe und der Industrie verankert. Seit den 90er-Jahren werden offenbar mehr junge Leute in sekundären Berufen ausgebildet als der Arbeitsmarkt nachfragt. Berufliche Mobilität wird damit strukturell erzwungen. Zweitens kann auf die berufliche Flexibilität der Arbeitskräfte hingewiesen werden, die sehr hoch ist (Sheldon 2008, 2009). Diese Flexibilität wird als Ergebnis des Zusammenwirkens von betrieblichen Substitutionsprozessen (Betriebe besetzen mangels Angeboten Stellen mit anders Qualifizierten als ursprünglich vorgesehen) und der beruflichen Mobilität der Arbeitskräfte (Arbeitskräfte sind ausbildungsfremd beschäftigt) verstanden. So sind gegenwärtig mehr als 50 Prozent der Lehrabsolventen und Lehrabsolventinnen in Bereichen tätig, die sie nicht erlernt haben. Allein im Bereich der Informationstechnologien arbeiten 70 Prozent Fachleute mit einem IT-fremden Abschluss (Sheldon 2008, S. 42). Wenig überraschend ist daher, dass gemäß OECD in der Schweiz Erwerbstätige im Dienstleistungsbereich bedeutend weiterbildungsaktiver sind als jene in der herstellenden Industrie (vgl. OECD 2010, S. 107).

Somit spricht wenig dafür, dass sich die tiefe Quote an Arbeitslosen allein auf die Pass- und Bedarfsgerechtigkeit der Ausbildungen zurückführen lässt. Denn die Ausbildung folgt bekanntlich einer andern zeitlichen und institutionellen Logik als die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt. Eine exakte Passung von Angebot und Nachfrage dürfte überdies eher die Ausnahme als die Regel darstellen. Gleichzeitig deutet die hohe Beteiligung an Weiterbildung darauf hin, dass Passungsprobleme zwischen Angebot und Nachfrage auch durch Weiterbildungsanbieter bearbeitet werden.

Damit sind nun die kontextuellen Bedingungen der Leitfrage skizziert, die im Folgenden zu diskutieren ist: In einer organisationstheoretischen Perspektive wird erörtert,

worauf sich Weiterbildungsanbieter, deren Programme nach Auffassung der Politik in einem erheblichen Maße durch die Nachfrage finanziert werden sollen, in ihrem Handeln beziehen, wenn sie unter den angesprochenen Bedingungen Angebote bereitstellen (vgl. zu dieser Perspektive Wittpoth 2006, S. 46 ff.). Konkret wird in einem ersten Schritt gezeigt, in welchen theoretischen Rahmen die Leitfrage gestellt wird. Das Verhalten der Weiterbildungsorganisationen steht im Vordergrund. In einem zweiten Schritt werden die theoretischen Überlegungen an ausgewählten schweizerischen Beispielen empirisch plausibilisiert: zunächst am Beispiel der Weiterbildung der Universitäten und dann in vergleichender Sicht an jener der übrigen Weiterbildungsorganisationen im postsekundären Bildungsbereich. Abschließend werden die Ergebnisse unter der Leitfrage diskutiert.

Theoretische Situierung der Leitfragen

Weiterbildungsorganisationen² tragen mit ihren Programmen zur Bewältigung und Gestaltung des wirtschaftlichen und technischen Wandels bei. Auch wenn sie diese Aufgabe wahrnehmen, können sie damit nicht gleichzeitig ihr längeres Überleben sicherstellen. Ihre Existenz bleibt aus verschiedenen Gründen prekär: Bezuglich der Nachfrage bestehen immer Unsicherheiten, mit einer verlässlichen, berechenbaren, öffentlichen finanziellen Unterstützung können sie kaum rechnen, sektoriel befunden sie sich in einem Wettbewerb, ihre Lehrenden sind meistens nur teilzeitig beschäftigt und der Grad ihrer Beschäftigung kann sich kurzfristig ändern (vgl. Weber 1998). Damit stellt sich die zentrale Frage, was Weiterbildungsorganisationen – einmal gegründet – tun müssen, um als Aktor dauerhaft zu überleben und um die Struktur in ihrem für sie relevanten Bildungsbereich mitgestalten zu können.

Zu dieser Frage findet Schrader (2010, S. 271 ff.), gestützt auf ausführliche theoretische Erwägungen die passende Antwort: Weiterbildungsorganisationen brauchen finanzielle Ressourcen und die „Anerkennungswürdigkeit ihrer Zwecke“, d. h. Legitimation. Dazu kommt sicher auch die Legitimität, d. h. die Leistungen der Weiterbildungsanbieter müssen durch die Nachfrage und andere relevante Gruppen als verbindlich und vorbildlich wahrgenommen werden können und sich entsprechend bewähren (vgl. Weber 1964). Dabei dürfte je nach Status der Teilnehmenden „bewähren“ Unterschiedliches bedeuten: Statustiefere Gruppen erwarten wahrscheinlich Erträge wie höheres Einkommen, Karrieren und Zugangsmöglichkeiten in bevorzugte Arbeitsfelder. Bei statushöheren Gruppen dürften dagegen z. B. die Stabilisierung der Arbeitssituation und die Beschäftigungssicherheit eher im Vordergrund stehen.

Damit nun Weiterbildungsorganisationen dauerhaft über Ressourcen, Legitimation und Legitimität verfügen können, sind sie gezwungen, an gesellschaftliche Institutionen anzuschließen (vgl. Schrader 2010, S. 271). Gesellschaftliche Institutionen sind

2 Der Begriff Weiterbildungsorganisation wird in diesem Beitrag weit gefasst. Es kann sich dabei um ausdifferenzierte, relativ autonome, große organisationale Einheiten (z. B. öffentliche oder private Weiterbildungsinstitute) handeln, die neben Weiterbildung noch andere Funktionen wahrnehmen, oder kleine organisationale Einheiten, die als Teil einer übergeordneten Organisation betrachtet werden können und nur in der Weiterbildung tätig sind. Allgemein wird angenommen, dass jede organisationale Einheit auch ein Interesse an sich selber hat.

nach Senge soziale Regeln: „Eine soziale Regel ist dann eine Institution, wenn sie maßgeblich für ein empirisches Phänomen ist, wenn sie in sozialer Hinsicht für einen oder mehrere Akteure verbindlich ist und wenn sie zeitlich von langer Dauer ist“ (Senge 2006, S. 44). Institutionen können als dauerhafte Erscheinungen betrachtet werden, die in bestimmten Situationen ein verbindliches Verhalten mehrerer Akteuren sicherstellen (vgl. Wittpoth 2006, S. 46). In der Literatur werden drei Arten von Institutionen mit entsprechenden Durchsetzungs- und Wirkmechanismen unterschieden (vgl. Scott nach Senge 2006, S. 38 f.; Schimank 2008, S. 157f.). Institution I fasst Regeln, Gesetze, Verträge und Verfügungsrechte zusammen. Als Institution II werden von Scott Normen und Werte bezeichnet. Dabei handelt es sich, wie der Begriff sagt, um Institutionen, die benennen, was sein soll, bzw. was wünschenswert ist. Schließlich bezeichnet Scott geteilte Vorstellungen von der sozialen Wirklichkeit, Glaubenssysteme und Bedeutungssysteme als kognitive Institutionen (Institution III).

Der Beruf stellt in der Schweiz eine besonders stabile gesellschaftliche Institution dar. Dies zeigen folgende Indikatoren: Die Berufsbildungsquote in der Schweiz ist mit aktuell über 60 Prozent sehr hoch, die Struktur der Berufsbildung gilt als leistungsfähig, in der Bundesverfassung werden allgemeinbildende und berufsbezogene Bildungswege als gleichwertig definiert (Art. 61, Abs. 3 BV), die Beruflichkeit der Ausbildung ist mit der Errichtung der Fachhochschulen 1995 auch im tertiären Bereich wichtiger geworden (vgl. Weber/Tremel/Balthasar 2010), und die Berufsbildung erfreut sich im eidgenössischen Parlament und in der Öffentlichkeit einer großen Akzeptanz.

Berufe sind nach Brater (2010, S. 805) „institutionalisierte Strukturen, die das Gesamtarbeitsvermögen inhaltlich bestimmen, differenzieren und gliedern“. Die Differenzierungen haben einen horizontalen, d. h. nach Fach und vertikalen Charakter, d. h. nach Abschluss und Status. Berufe sind demnach normierte, standardisierte, auf Dauer angelegte spezialisierte Bündelungen von Wissen und Können, die zwischen Bildung und Beschäftigung vermitteln (vgl. Brater 2010, S. 805). Sie koppeln zwei (oder mehrere) „Systeme“ strukturell: „Allerdings sind strukturelle Koppelungen keine Einrichtungen, die gleichsam freischwebend zwischen den Systemen existieren und keinem von ihnen angehören. Vielmehr handelt es sich um Einrichtungen, die von jedem System in Anspruch genommen werden, aber von jedem in unterschiedlichem Sinne“ (Kurtz 2001, S. 103). Im Bildungssystem steht die Person mit Blick auf eine berufliche Qualifizierung im Focus. Durch Abgrenzungen und „Schneidungen“ der berufsbezogenen Ausbildungen konstituieren Bildungsorganisationen überdies Verhältnisse zu anderen Berufen wie in den einzelnen Berufsfeldern selber (vgl. Positionierungschan-cen und Laufbahnmöglichkeiten). Besonders sorgen sie mit ihrer Aus- und Weiterbildung dafür, dass die Konkurrenz im Zugang zu bestimmten Arbeitsfeldern in Grenzen gehalten und der jeweilige Beruf damit „geschlossen“ werden kann (vgl. Beck/Brater/ Daheim 1980, S. 38 ff.). Wichtig scheint in der Ausbildung allgemein die Sicherstellung eines individuellen Arbeitsvermögens, welches unabhängig von einzelnen, konkreten Arbeitsplätzen ist und deswegen dem Einzelnen Optionen ermöglicht (vgl. dazu Harney/Rahn 2000, S. 734).

Natürlich interessiert nun, wie sich Weiterbildungsorganisationen stabilisieren können, wenn sie auf die Institution Beruf als Reproduktionskontext setzen. Weiterbildungsorganisationen, die in der beruflichen Weiterbildung aktiv sind, konstituieren sich dadurch, dass sie einander beobachten und sich aufeinander beziehen. Dadurch grenzen sie ihr Feld gegen aussen ab (vgl. dazu Di Maggio/Powell 1991, S. 64 f.). Beobachtet wird die Positionierung der andern Anbieter in der vertikalen Struktur des Bildungssystems, die strukturellen und inhaltlichen Profile ihrer Programme wie auch die Statusallokation der jeweiligen Absolventen und Absolventinnen. Derartige Beobachtungen ermöglichen es den Weiterbildungsorganisationen, sich der eigenen Platzierung im System und des Leistungsprofils zu vergewissern, gegebenenfalls Veränderungen anzustreben und damit die eigene Legitimation zu stärken.

Wenn es Weiterbildungsorganisationen gelingt, mit ihrem Leistungsprofil erfolgreich an die Institution Beruf anzuschließen, verbessern sie ihre Chancen, dauerhaft überleben zu können. Wichtige Voraussetzung dieses Überlebens ist, dass den Ausbildungsleistungen der Weiterbildungsorganisationen von der individuellen und kollektiven Nachfrage wie auch von weiteren relevanten Gruppen eine Legitimität zugeschrieben wird. Gelingt dies, tragen Weiterbildungsorganisationen gleichzeitig zur Existenzsicherung der Berufe bei. Somit treffen in der beruflichen Weiterbildung zwei unterschiedliche, sich jedoch wechselseitig stabilisierende Reproduktionsinteressen aufeinander: das der Bildungsorganisation und das des Berufs bzw. einzelner Berufsangehörigen.

Im Folgenden richtet sich der Blick auf Praktiken von Weiterbildungsorganisationen, mit denen diese ihre Reproduktion sichern.

Reproduktionsstrategien der Weiterbildungsanbieter und ihre Legitimität

Reproduktionsstrategien und Programmtyp

Gemäss den politischen Vorstellungen sind öffentliche und private Weiterbildungsanbieter in der beruflichen und hochschulischen Weiterbildung verpflichtet, ihre Programme durch die Nachfrage finanzieren lassen.³ Dies gilt auch für öffentliche Träger wie Hochschulen und Berufsfachschulen. Einerseits erteilt die Politik Bildungs- und Weiterbildungsorganisationen den Auftrag, Weiterbildungsprogramme anzubieten. Andererseits können sie diesen Auftrag nur erfüllen, wenn sie unter vertraglichen Bedingungen operieren: Die Bildungsleistungen müssen im Rahmen eines Vertrages zwischen Weiterbildungsorganisation und der individuellen oder kollektiven Nachfrage erbracht werden. Die Relevanz dieses Modells ist u. a. daran erkennbar, dass keine Unterschiede erkennbar sind, wie öffentliche und private Träger den Weiterbildungsmarkt wahrnehmen (vgl. Weber/Stämpfli 2009, S. 31 f.).

Grundsätzlich variieren die Handlungsmöglichkeiten der Weiterbildungsorganisationen in allen Bildungsbereichen nach Typus der Weiterbildungsprogramme. Betrach-

³ Ob die Anbieter diese Vorgaben tatsächlich auch erfüllen, ist eher unsicher. Eine Transparenz der Kosten ist nicht gegeben.

ten wir die Absichten, welche die Anbieter ihren Angeboten zugrunde legen, so können diese sich am Bild eines Berufs (im angelsächsischen Sinne z. B. einer Profession) orientieren oder auf die Bewältigung von einzelnen Aufgaben in unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen und -rollen verschiedener Berufe bezogen sein. In diesem Falle sprechen wir von funktionsorientierter Weiterbildung. Dieser Typus des Weiterbildungsangebots richtet sich an Fachleute mit unterschiedlichen beruflichen Ausbildungen und oft auch unterschiedlichem Abschlussniveau, die an ihrem Arbeitsplatz vergleichbare Funktionen zu erfüllen haben. Sie nehmen z. B. Führungsaufgaben wahr oder müssen immer wieder öffentlich kommunizieren, sie betreuen Personal oder sind zu einem Qualitätsmanagement verpflichtet, usw. Die funktionsorientierte Weiterbildung will die Teilnehmenden befähigen, in ihrem aktuellen Beruf und in ihrer Position möglichst kompetent zu handeln. Sie trägt damit zu einer Erweiterung des individuellen Portfolios der jeweiligen Berufsangehörigen bei und stärkt dadurch ihre Stellung. Die berufs- bzw. professionsorientierten Weiterbildungsangebote zielen demgegenüber darauf, die Teilnehmenden so mit Wissen und Können auszustatten, dass sie einen privilegierten, oft monopolistischen und nicht selten staatlich geschützten Zugang zu bestimmten Arbeitsfeldern haben (vgl. Stichweh 1991). Die Zugangs-voraussetzungen zu entsprechenden Weiterbildungen sind klar geregelt. Schließlich wird davon ausgegangen, dass berufs-/professionsorientierte versus funktionsorientierte Weiterbildungsprogramme die beiden extremen Pole auf einem Kontinuum darstellen, auf dem sich konkrete Weiterbildungsprogramme positionieren lassen. Dabei kann sich die Position der einzelnen Programme zwischen den beiden Polen im Laufe der Zeit ändern.

Universitäten

In der professions- bzw. berufsorientierten Weiterbildung finden universitäre Weiterbildungsorganisationen berufliche Strukturen, an denen sie anschließen können. Die Professionsangehörigen sind in der Regel organisiert, ihre Grund- und Weiterbildungen weisen eine klare Struktur auf. Die Zulassungsbedingungen zur Weiterbildung werden – wie erwähnt – meist präzise umschrieben, und die Professionen bzw. der Staat überwachen die Einhaltung der entsprechenden Vorgaben. Der Zugang zu bestimmten Tätigkeitsfeldern wird vom Nachweis von Weiterbildungen abhängig gemacht. Die ständige Weiterbildung bildet somit Teil der professionellen Identität, und Weiterbildungsteilnahme gilt bei den Professionsangehörigen als Norm. Für die Weiterbildung sind überdies in der alltäglichen Berufsaufgabe sehr oft auch Zeitfenster vorgesehen (vgl. Assistenzärzte und -ärztinnen). Aus all diesen Gründen reduziert sich beim Anbieter die Nachfrageunsicherheit.

Die Leadership bei derartigen Programmen liegt meistens bei den Professionen, die mit den Universitäten kooperieren. Die Lehrenden rekrutieren sich vor allem aus den Universitäten selber. Weil für die Professionen wissenschaftliches Wissen und entsprechend fundiertes Können konstitutiv sind, wirft diese Zusammenarbeit in der Regel keine besonderen Probleme auf. Unter den skizzierten Voraussetzungen und bei der geringen Größe des Landes und seiner Sprachregionen entstehen an einzelnen

Universitäten sehr oft Angebotsmonopole. Daher kann in diesem Fall von einer korporatistischen Regulierung der Weiterbildung gesprochen werden. Diesen Regulierungstyp finden wir in der medizinischen, rechtswissenschaftlichen, theologischen, aber neuerdings auch der psychologischen Weiterbildung.

Demgegenüber findet die Regulierung der funktionsorientierten Weiterbildung in einem Wettbewerb statt. Hier richten sich die Angebote – wie erwähnt – an Fachleute in vergleichbaren Funktionen, die allerdings unterschiedliche fachliche Kompetenzprofile aufweisen und meist auch Abschlüsse auf einem unterschiedlichen Niveau erworben haben. Die Programme selber entstehen meist unter der Leadership der Anbieter, die bezüglich inhaltlichem Profil, Zulassungsbedingungen, Leistungsnachweisen, Anerkennung anderswo erbrachter Bildungsleistungen, Preisgestaltung, zeitlicher Organisation, Engagement von Lehrpersonen über einen großen Handlungsspielraum verfügen. Dabei befinden sich die Anbieter untereinander oft in einer Konkurrenzsituation (vgl. Weber/Balthasar/Fässler 2010, S. 37 f.). Das „Management“ der genannten Bedingungen der Programme ist wichtig, damit sich der einzelne Bildungsanbieter betriebswirtschaftlich erfolgreich der Konkurrenz stellen kann. Na-mentlich erlauben z. B. offene Zugangsregeln bei an sich ungenügender Nachfrage das Nachfragepotential zu erweitern, und den „Break-even“ zu erreichen. Ein ähnlicher Effekt kann der großzügigen Anerkennung anderswo erbrachter Bildungsleistungen zugeschrieben werden. Nicht zu übersehen ist schließlich, dass Programme, die beim funktionsorientierten Pol zu situieren sind, oft modisch sind und eine kurze Lebensdauer haben. Beispiele für diesen Angebotstypus finden sich u. a. in der betriebswirtschaftlichen und pädagogischen Weiterbildung.

Wenn eine universitäre Weiterbildungsorganisation für ein bestimmtes Programm eine Nachfrage erzeugen, stabilisieren und auf Dauer stellen will, kann sie versuchen, mit ihrem Angebot eine Verberuflichung bestimmter Tätigkeiten bzw. eine Professionalisierung aktiv zu unterstützen (vgl. Weber 2007, S. 230 f.). In diesem Fall versteht sie Weiterbildung auch als Arbeitsmarktpolitik. Sie richtet sich somit an Zielgruppen, die mit einer gewissen Kontinuität in einem bestimmten Tätigkeitsfeld Fuß gefasst haben. Die dort tätigen Fachleute können in einem Berufsverband organisiert und daran interessiert sein, das Tätigkeitsfeld für die Verbandsangehörigen längerfristig zu sichern. Allerdings verfügen die entsprechenden Gruppen in der Regel nicht über ein homogenes Wissen und Können, mit entsprechenden Abschlüssen. Angestrebt wird, die Verbandsangehörigen mit einer gemeinsamen Basis an (wissenschaftlichem) Wissen und Können auszustatten. In dieser Situation wird die Zusammenarbeit mit einer Universität, die in den entsprechenden Gebieten tätig ist, als verheißungsvolle Option wahrgenommen. Sie soll den Prozess im Sinne einer aktiven Verberuflichung bzw. Professionalisierung unterstützen. Als Beispiele für diesen Regulierungstypus können Angebote wie Gesundheitsmanagement, Public Health, Evaluation (vgl. Beywl/Bestvater/Müller 2011), Umweltmanagement genannt werden.

Es versteht sich von selbst, dass die einzelnen Universitäten je nach Zielgruppe und ihrem Tätigkeitsfeld auf eine bestimmte Strategie der Angebotsentwicklung setzen

und sich dabei organisational entgrenzen (vgl. Giese/Wittpoth 2011, S. 205). Trotz unterschiedlicher Strategien bei der Angebotsentwicklung beziehen sich die Anbieter allerdings bei ihren Programmen immer auf den Beruf. Etablierte Berufe sollen stabilisiert, ausdifferenziert oder modernisiert und neue Berufe institutionalisiert werden. Unter einer individuellen Perspektive steht schließlich die Erweiterung des individuellen beruflichen Kompetenzprofils einzelner Berufsangehörigen im Vordergrund.

Die Frage, welche Legitimität die Teilnehmenden der universitären Weiterbildung zu schreiben, kann gegenwärtig nicht eindeutig beantwortet werden. Verschiedenen Nachbefragungen (Weisser/Wicki 1997, Zimmermann/Müller 2010 und Beywl/Bestvater/Müller 2011) von Absolventen und Absolventinnen von weiterbildenden Studiengängen der Universität Bern kann entnommen werden: Die Verbesserung von Arbeitsmarkt- und Aufstiegschancen stellt für die Teilnehmenden kein vorrangiges Ziel dar, das sie mit der Weiterbildung anstreben. Entsprechend berichten die Teilnehmenden an diesem Programm in der Nachbefragung über geringe monetäre Erträge ihrer Weiterbildung (Aufstieg, Stellenwechsel Lohnentwicklung) (vgl. Beywl u. a. 2011). Wichtiger sind demgegenüber die Vertiefung des Wissens, die Selbstsicherheit im Beruf und die Horizonterweiterung. Solche Aussagen werden von ehemaligen Studierenden des Studienganges Evaluation wie auch von Teilnehmenden an verschiedenen Studiengängen geäußert, welche von Weisser/Wicki (1997) untersucht wurden. Zu bedenken ist, dass in beiden Studien mehrheitlich Teilnehmende an Weiterbildungsprogrammen mit einer wettbewerblichen oder professionalisierenden Regulierung befragt wurden. Schließlich weisen die Aussagen der Befragung von Absolventen und Absolventinnen des Programms Gesundheitsmanagement ein ähnliches Antwortprofil auf (vgl. Zimmermann/Müller/Fischer 2010, S. 17 f.).

Aufgrund dieser Studien entsteht der Eindruck, die Beteiligung an der universitären Weiterbildung habe für die Betroffenen vor allem einen Gebrauchswert. Sie erweitert ihr individuelles Portfolio. Die Teilnehmenden schreiben der Weiterbildung aufgrund der wissenschaftlichen Fundierung Legitimität zu. In dieser Zuschreibung könnte sich das „alte“ Modell der Universität spiegeln, die der Wissenschaft verpflichtet ist und die aufklärt. Möglicherweise deuten jedoch die Antwortprofile schlicht darauf hin, dass der Nutzen der universitären Weiterbildung von den Teilnehmenden an funktionsorientierten und professionalisierenden Weiterbildungsprogrammen „realistisch“ eingeschätzt wird. Sie wissen, dass ihnen die Weiterbildung keinen monopolistischen Zugang in ein bestimmtes Arbeitsfeld sichert. Immerhin: wenn es gelingt, dank der Weiterbildung mehr berufliche Selbstsicherheit zu erwerben, kann dies auch unter monetären Gesichtspunkten Wirkungen haben und z. B. zu einer erhöhten Arbeitsplatzsicherheit⁴ führen.

4 Kontrastierend ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass Verantwortliche für die Weiterbildung die monetären Erträge der Weiterbildungsteilnahme bedeutend höher einschätzen (vgl. Weber 2005).

In einer vergleichenden Perspektive wird nun gezeigt, wie sich die drei oben dargestellten Regulierungstypen an den Weiterbildungsorganisationen des postsekundären Bildungsbereichs ausprägen.

Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen

Unter institutionellen Bedingungen kann die Formierung des institutionellen Regimes im postsekundären Bildungswesen der Schweiz als Ergebnis eines föderalistisch strukturierten, historischen Prozesses verstanden werden, an dem zahlreiche Akteuren in unterschiedlichen Feldern beteiligt waren bzw. sind. In der Berufsbildung (inkl. Höhere Berufsbildung (Tertiär B)) spielen gemäß Berufsbildungsgesetz die Organisationen der Arbeitswelt eine zentrale Rolle (OdAs)⁵). Hier sieht sich der Bund primär als „Ermöglicher“, „Innovationsanreger“, „Qualitätssicherer“ und „Mitfinanzierer“ (vgl. Weber 2008). Auch im Fachhochschulbereich sind die OdAs in die Steuerung einbezogen, mit unterschiedlichen Rollen nach Hochschulträgern (vgl. Weber/Tremmel/Balthasar 2010, S. 694 ff.). Anders dagegen die Situation an den Universitäten. Hier dominieren die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen.

Blicken wir nun zunächst auf die Fachhochschulen (FH) und die Pädagogischen Hochschulen (PH). Wie die Universitäten (UH) bieten auch sie Nachdiplomausbildungen an. Alle drei Hochschultypen geben identische Titel ab (Zertifikat (15 ECTS), Diplom (30 ECTS) und Master of Advanced Studies (60 ECTS)). Ferner zeigt die Zahl der Abschlüsse, dass 2009 die FH (exkl. PH) bedeutend mehr MAS-Diplome abgegeben haben als die UH: 2585 gegenüber 1334 (vgl. Zimmermann/Müller/Fischer 2010, S. 11 f.), obwohl an den Fachhochschulen (FH), die in den letzten Jahren stark gewachsenen sind, aktuell nur etwas mehr als die Hälfte der Zahl der Studierenden der UH eingeschrieben ist. Zudem werden aktuell die Nachdiplomabschlüsse der FH vom Bund anerkannt. Schließlich sind UH und FH teilweise in unterschiedlichen Feldern tätig: 2007 wurden an den FH 64 Prozent der MAS-Titel vom Bereich Wirtschaft und Dienstleistungen und 16 Prozent vom Bereich Technik vergeben. Die Anteile der entsprechenden Fachbereiche betrugen an den UH jeweils 31 Prozent. Trotz einer beträchtlichen Wachstums der Nachdiplomangebote scheint die Konkurrenz zwischen UH und FH geringer zu sein als jene unter den FH (Weber 2005, S. 45 f.).

Unter der Perspektive unserer Fragestellung sind diese Befunde in mehrfacher Hinsicht bedeutsam: Erstens spricht einiges dafür, dass das große Engagement der FH in der Weiterbildung trotz ihrer Neupositionierung als Hochschulen Mitte der 90er-Jahre ihre traditionelle Verankerung in der Berufsbildung spiegelt. In der Lehrkultur der FH ist der Berufsbezug in den Aus- und Weiterbildungsprogrammen allgemein tiefer verankert als an den UH, wenn auch gewisse Unterschiede nach Fächern nicht übersehen werden können (Weber u. a. 2010).

⁵ „Organisationen der Arbeitswelt“ sind Berufsverbände, Sozialpartner und andere in Fragen der Berufsbildung zuständige Organisationen. Die Berufsverbände definieren die Bildungsinhalte, organisieren die berufliche Grundbildung, bieten überbetriebliche Kurse an und stellen Angebote der höheren Berufsbildung bereit. Die Sozialpartner beteiligen sich zusammen mit den Berufsverbänden an der Durchführung und Weiterentwicklung der Berufsbildung.

Weiterbildung dient nach Vorstellung der Weiterbildungsorganisationen klar dem Erwerb beruflicher Kompetenz. Die Anbieter sind überzeugt zu wissen, was der Arbeitsmarkt braucht. Zweitens bieten die FH auch Programme an, die bisher traditionell von Anbietern der Höheren Berufsbildung bereitgestellt wurden (vgl. SKBF 2010, S. 246). Drittens tragen die FH mit ihrem großen Anteil von wirtschaftsbezogenen Programmen zur weiteren horizontalen und vertikalen Differenzierung von Spezialisierungen im großen Feld der kaufmännischen Bildung bei (vgl. dazu unten). Dabei stehen sie allerdings untereinander in einer relativ starken Konkurrenz. Insgesamt weisen die Daten darauf hin, dass an den FH die Regulierung durch Wettbewerb tendenziell dominiert.

Mit ihren Weiterbildungsprogrammen beziehen sich die PH auf das klar abgegrenzte Arbeitsmarktsegment der Lehrpersonen der Grundschule und der Sekundarstufe I. Sie treiben mit ihren Angeboten die berufliche Spezialisierung und Arbeitsteilung in diesem Feld stark voran. Die PH reagieren auf den bildungspolitischen Paradigmenwandel in den letzten Jahren (Stichworte Autonomie und Rechenschaftspflichtigkeit der Schule) wie auch die Interessen der Lehrerverbände (Stichwort: Öffnung von Karrieren für Lehrpersonen). Schließlich spiegelt sich in ihren Weiterbildungsprogrammen die kollektive Überzeugung der bildungspolitischen Akteure, wonach die Erneuerung des Bildungswesens notwendigerweise einer wissenschaftlichen Unterstützung bedarf, und zwar auf allen Ebenen. Die Weiterbildung ermöglicht den Angehörigen der Lehrerschaft, spezielle Aufgaben in der Leitung der Schule oder in schulinternen Projekten zu übernehmen. Weitergebildete Lehrpersonen werden freigestellt für Projekte der Qualitätsentwicklung oder beraten Kollegen und Kolleginnen in Fragen der Diversität oder des „gender mainstreaming“. Nicht wenige ehemalige Lehrpersonen sind als Schulberater oder Schulberaterin tätig oder in Projekte der schulexternen Evaluation involviert. Diese neuen, spezialisierten Funktionen bilden oft einen Kristallisierungspunkt, um den sich Fachgruppen beruflich organisieren und Weiterbildungsinteressen artikulieren. Mit den Weiterbildungsprogrammen der PH wird dieser Prozess unterstützt und legitimiert. Ihre Angebote haben einen klaren Berufsbezug, sind wenig der Konkurrenz ausgesetzt und können mit einer relativ stabilen Nachfrage rechnen (vgl. Weber 2005, S. 48 f.). Anders als die FH sind die PH somit auf einem relativ geschlossenen Segment des Weiterbildungsmarktes aktiv (vgl. Giese/Wittpoth 2011, S. 200).

Höhere Fachschulen und Höhere Berufsbildung (Tertiär B)

Rund 160 Höhere Fachschulen (HF) als berufsbegleitende Teilzeitschulen wie auch die Höhere Berufsbildung bilden den Bereich Tertiär B. Zulassungsbedingungen sind in beiden Fällen ein eidgenössischer Fähigkeitsausweis (Berufsbefähigung) sowie einschlägige Berufserfahrungen. Der Zugang ist somit stark reguliert und kann tendenziell als geschlossen bezeichnet werden. Die HF geben ein berufsspezifisches Diplom HF (z. B. Dipl. Betriebswirtschafter HF) ab. Zudem bieten sie auch Nachdiplomstudiengänge an. Ihre Trägerschaften variieren (öffentliche Hand, Berufsverbände, private Unternehmungen) genauso wie auch die Finanzierungsquellen und die Höhe der

Studiengebühren (vgl. Weber/Stämpfli/Gerlings 2001). Im Bereich der Höheren Berufsprüfungen werden zwei Abschlüsse abgegeben: ein berufsspezifischer Fachausweis und ein Diplom. Beide Abschlüsse werden vom Bund anerkannt. Berufsverbände treten als Träger der von Vorkursen und Berufsprüfungen auf. Die Durchführung der Prüfungen stellt für die Verbände eine oft wichtige Einnahmequelle dar.

An den HF dominieren die Angebote für Technik und Wirtschaft (vgl. SKBF 2010, S. 244 f.). Sowohl im Bereich der Diplome wie der Nachdiplomangebote hat sich dabei in den letzten Jahren der Trend zur Spezialisierung zügig fortgesetzt. Dieser Trend kann auch im Bereich der Höheren Fachprüfungen und der Berufsprüfungen beobachtet werden. Hier werden gemäß der Logik der korporatistischen Regulierung immer wieder neue Angebote generiert und alte verschwinden (vgl. Weber 2008, S. 169). Inhaltlich auffallend ist, dass besonders die Angebote der Höheren Berufsbildung oft ziemlich stark betriebswirtschaftlich focussiert sind, und zwar relativ unabhängig von der Fachlichkeit der jeweiligen Berufe. Außerdem werden auf diesem Niveau auch Angebote bereitgestellt, die ausschließlich funktionsbezogen sind (vgl. z. B. Führungsausbildungen), das heißt, eine Führungs- oder Projektleiterfunktion wird als Beruf interpretiert.

Insgesamt besteht im Tertiärbereich B eine horizontal und vertikal hoch differenzierte Struktur von Abschussmöglichkeiten, die sich weiterhin ausdifferenziert. Diese Struktur wird von den Berufsverbänden selektiv genutzt. Der mitgliederstarke Kaufmännische Verband z. B. nutzt das ganze Spektrum von Abschlussmöglichkeiten und bietet z. B. Weiterbildungsangebote an für Marketingassistenten, Marketingplaner oder Marketingleiter. Kleine Verbände wie etwa die Schweißerfachleute setzen demgegenüber auf nur wenige Abschlüsse und achten auf ihre gute Positionierung in der vertikalen Struktur der Diplome. Allgemein beziehen sich alle Anbieter programmatisch auf spezifische Berufe, ihre Spezialisierungen mit der entsprechenden horizontalen und vertikalen Arbeitsteilung sowie auf die Positionierung im Feld der Berufe allgemein. Mit der Weiterbildung sollen die Teilnehmenden nicht nur ihre fachlichen Kompetenzen erweitern. Sie werden auch befähigt und legitimiert, Leitungsfunktionen in der vertikalen betrieblichen Struktur zu übernehmen. Die Zulassungen zu den meist modular aufgebauten Weiterbildungen werden eng definiert und machen damit zeitgleich die Nachfrage für den Anbieter ein Stück weit berechenbar. Dass bei diesen Gegebenheiten viele Kleinanbieter am segmentierten Weiterbildungsmarkt überleben können, überrascht nicht (Weber/Stämpfli 2005, S. 12 f., Giese/Wittpoth 2011, S. 203). Sie befinden sich oft in einer Monopolsituation.

Die Legitimität der beschriebenen Struktur scheint ziemlich groß zu sein: Erstens ist im internationalen Vergleich die Arbeitslosigkeit in der Schweiz gering, besonders jene der gut qualifizierten Fachleute. Mit hohen und wachsenden Beschäftigungsrisiken werden in erster Linie Un- und Angelernte konfrontiert (Wyss 2008, SKBF 2010). Zweitens haben Buchmann u. a. (1999) gezeigt, dass die Absolventen und Absolventinnen der Höheren Berufsbildung von beträchtlichen Erträgen für ihre staatlich anerkannten Weiterbildungen rechnen können: u. a. bezüglich Einkommen, Arbeits-

platzsicherheit, Aufstiegschancen. Dass die Höhere Berufsbildung mit ihren sehr hohen fiskalischen und hohen privaten Bildungsrenditen besonders ertragreich ist, wird auch im Bildungsbericht (SKBF 2010, S. 283 ff.) dokumentiert. Allerdings ist offen, worauf diese Erträge ursächlich zurückzuführen sind, auf die Ausbildung oder die Struktur des Arbeitsmarktes.

Diskussion und Schluss

Abschließend werden nun die wichtigsten Befunde im Lichte der Fragestellung in vier Punkten zusammengefasst.

Erstens haben zahlreiche Indikatoren gezeigt, dass der Beruf als Kontext von Weiterbildungsorganisationen in der Schweiz von großer Bedeutung ist. Ein qualifizierender Abschluss der Sek II für 95 Prozent der Jugendlichen gilt inzwischen als gesellschaftliches Soll (EDK 2011). Die Erwartung, beruflich zu qualifizieren, fordert auch die Universitäten und ihre Weiterbildungsprogramme heraus. Diese Entwicklung wurde durch die Bologna-Reform und die kollektive Überzeugung der Akteure, dass Wissenschaft nützlich sein soll, begünstigt. Der Beruf stellt somit inzwischen eine unbestrittene gesellschaftliche Institution dar, auf die sich ganz unterschiedliche Akteure in der Weiterbildung beziehen: die Berufsverbände, die Hochschulen, nicht tertiäre Bildungseinrichtungen wie auch private Anbieter. Dabei beziehen sich Weiterbildungsorganisationen mit ihren Programmen auf die fachliche (beruflich und funktionale) und die positionale Dimension der Berufe. Für statustiefere Anbieter sind positionale Aspekte vergleichsweise wichtiger. In den Weiterbildungen selber treffen sich organisationale und berufliche Reproduktionsinteressen, sie stützen sich gegenseitig und stabilisieren sich. Mit der Erschließung und Stabilisierung von Berufen wird schließlich für die Anbieter zeitgleich die Nachfrage berechenbar und damit ihre organisationale Existenz gesichert.

Zweitens operieren alle Weiterbildungsorganisationen unter vertraglichen Bedingungen. Mehr noch als andere Bildungsanbieter müssen sie sich daher durch einen Anschluss an die Institution Beruf stabilisieren. Auf diese Weise können sie sich ihre Existenz sichern. Mit Blick auf die Berufe wirken die Weiterbildungsorganisationen teils stabilisierend, teils dynamisierend. Stabilisierende Effekte haben sie dadurch, dass sie dazu beitragen das Wissen und Können in etablierten Berufen zu erneuern. Auf individueller Ebene wird diese Funktion durch die Teilnahme von Berufsangehörigen an Angeboten der funktionsorientierten Weiterbildung erfüllt. Als dynamisierend kann demgegenüber der Anstoß zur Ausdifferenzierung bestehender und die Erschließung neuer Berufsfelder betrachtet werden.

Drittens beziehen sich nicht alle Weiterbildungsanbieter in gleicher Weise auf den Beruf, wenn sie Programme bereitstellen. Die PH unterstützen mit ihren Programmen die funktionale Ausdifferenzierung des Arbeitsfeldes für Lehrpersonen. Ihre Angebote richten sich fast ausschließlich an diese Gruppe, sind somit nicht frei zugänglich. Die UH bieten erstens strukturell Programme für die etablierten Professionen an, die mit jenen der PH vergleichbar sind. Zweitens versuchen sie mit ihren Ange-

boten Berufsfelder zu erschließen und zu professionalisieren. Die Zugangsvoraussetzungen für diese Programme werden mehr oder weniger eng definiert (fachlich und Niveau des Abschlusses). Drittens stellen die UH auch Programme mit einem funktionsorientierten Profil bereit, mit denen sie die FH konkurrenzieren, namentlich im Bereich der Betriebswirtschaftslehre und des Managements. Die FH selber sind allgemein relativ stark in funktionsorientierter Weiterbildung engagiert. Diese beziehen sich auf einzelne Berufsangehörige und erweitern individuelle Portfolios. Entsprechend ist der Zugang zu den Angeboten unter dem Gesichtspunkt der Fachlichkeit relativ offen. Allerdings bestehen an den FH bezüglich der bevorzugten Strategien in der Weiterbildung Unterschiede nach Fachrichtungen (vgl. Betriebswirtschaftslehre versus Soziale Arbeit). Hoch reguliert ist der Zugang zu Weiterbildungsangeboten in der Höheren Berufsbildung. Berufsverband und Bildungsträger sind meistens identisch. Im Vordergrund steht die monopolistische Besetzung und Ausdifferenzierung von Berufsfeldern und die gute Positionierung der Berufsangehörigen in der vertikalen sozialen Struktur. Auch der Zugang zu den Höheren Fachschulen kann weitgehend als geschlossen betrachtet werden. Allgemein gilt: Indem Weiterbildungsorganisationen bei der Entwicklung ihrer Programme der unterschiedlichen beruflichen Verfasstheit der Zielgruppe Rechnung tragen, gelingt es ihnen, sich als Organisation zu stabilisieren. Und: Korporatistisch gesteuerte Programme sind in der Regel geschlossen, im Wettbewerb regulierte Programme meistens offen.

Viertens zeichnen sich, soweit vorliegende Studien Aussagen zulassen, die hier analysierten Weiterbildungen bis heute durch eine bemerkenswerte Legitimität aus. Einige Befunde sprechen dafür, dass je nach Bildungsstatus die Legitimität aus der Sicht der Teilnehmenden auf einer unterschiedlichen Basis beruht: Die nicht hochschulischen Weiterbildungen weisen offenbar einen hohen Tauschwert (Karriere, Lohn usw.) auf. Professionalisierende und funktionsorientierte Weiterbildungen der Universitäten werden demgegenüber wegen ihres Gebrauchswertes (Horizonterweiterung, berufliche Selbstsicherheit) geschätzt.

Quellen

Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement/Erziehungsdirektorenkonferenz (2011): Chancen optimal nutzen. Bern
(http://edudoc.ch/record/96061/files/erklaerung_30052011_d.pdf, 12.07.2011)

Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement (2011). Bericht in Erfüllung des Postulates Titelverordnung für Fachhochschulen 05.3716. Bachelor- und Mastertitel und Berufsbezeichnungen.
(<http://www.news.admin.ch/NSBSubscriber/message/attachments/23542.pdf>, 14.07.2011)

OECD (2010): Bildung auf einen Blick (2010). Bielefeld
Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2010). Bildungsbericht
Schweiz 2010. Aarau

Literatur

- Beck, Ulrich/Brater, Michael/Daheim, Jürg (1980):** Soziologie der Arbeit und der Berufe. Hamburg
- Brater, Michael (2010):** Berufliche Bildung. In: Böhle, Fritz/Voss, Günter/Wachter, Günther (Hg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden, S. 305–841
- Beywl, Wolfgang/Bestvater, Hanne/Müller Marianne (2011):** Professionalisierung der Evaluation durch Weiterbildung. In: LEGES, 2011/1, S. 89–109
- Buchmann, Marlis u. a. (1999):** Weiterbildung und Beschäftigungschancen. Chur/Zürich
- Di Maggio, Paul/Powell, Walter (1991):** The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: Powell, Walter/Di Maggio, Paul (Hg.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago/London, S. 63–82
- Giese, Juliane/Wittpoth, Jürgen (2011):** Institutionen der Erwachsenenbildung. In: Fuhr, Thomas/Gonon, Philipp/Hof, Christiane (Hg.): Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4. Paderborn, S. 199–213
- Harney, Klaus/Rahn, Silvia (2000):** Steuerungsprobleme im beruflichen Bildungswesen – Grenzen der Schulpolitik. Handlungslogiken und Handlungsfolgen aktueller Berufsbildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2000/5, S. 731–751
- Kurtz, Thomas (Hg.) (2001):** Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen
- Müller, Walter/Shavit, Yossi (1998):** Bildung und Beruf im institutionellen Kontext. Eine vergleichende Studie in 13 Ländern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1998/4, S. 501–533
- Schrader, Josef (2010):** Reproduktionskontakte der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2010/2, S. 267–284
- Scott, Richard W. (2001):** Institutions and Organizations. Thousand Oaks
- Senge, Konstanze (2006):** Zum Begriff der Institution im Neoinstitutionalismus. In: Senge, Konstanze/Hellmann, Kai Uwe (Hg.): Einführung in den Neoinstitutionalismus. Wiesbaden, S. 35–47
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2010):** Bildungsbericht Schweiz. Aarau
- Schimank, Uwe (2008):** Hochschule als Institution: Gussform, Arena und Akteur. In: Zimmermann, Karin/Kamphaus, Marion/Metz-Göckel, Sigrid (Hg.): Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden
- Sheldon, George (2009):** Die Berufslehre in einer sich wandelnden Arbeitswelt. In: Panorama plus vom 29. September 2009

- Sheldon, George (2008):** Die Rolle der Berufsbildung in der Bekämpfung des Fachkräftemangels. Studie im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie. Basel
- Stichweh, Rudolf (1991):** Der frühmoderne Staat und die europäische Universität. Zur Interaktion von Politik und Erziehungssystem im Prozess der Ausdifferenzierung. Frankfurt am Main
- Strahm, Rudolf (2010):** Warum wir so reich sind. Bern
- Weber, Karl/Balthasar, Andreas/Fässler, Sarah/Tremel, Patricia (2010a):** Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen. Bern
- Weber, Karl/Balthasar, Andreas/Tremel, Patricia/Fässler, Sarah (2010):** Gleichwertig, aber andersartig? Zur Entwicklung der Fachhochschulen in der Schweiz, Basel
- Weber, Karl/Tremel, Patricia/Balthasar, Andreas (2010):** Die Fachhochschulen in der Schweiz: Pfadabhängigkeit und Profilbildung. In: SPSR, 2010/4, S. 617–648
- Weber, Karl/Stämpfli, Tiina (2009):** Provision – related action by institutions of vocational continuing education. In: Int. Journal of Lifelong Education, 2009/2, S. 193–210
- Weber, Karl (2008):** Bildung und Beschäftigung im Kontext. In: Bauder, Tibor (Hg.): 75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz: Politische, pädagogische, ökonomische Perspektiven. Bern, S. 153–192
- Weber, Karl (2007):** Über die Organisierbarkeit der universitären Weiterbildung. In: Di Giulio, A. (Hg.): Allgemeine Ökologie. Bern, S. 219–234
- Weber, Karl/Stämpfli, Tiina (2005):** Weiterbildungseinrichtungen mit Profil – Kanton Bern. Arbeitsbericht 34 des Zentrums für universitäre Weiterbildung. Bern
- Weber, Karl (2005):** Bildungssystem als Kontext der universitären Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang/Weber, Karl (Hg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Münster, S. 34–55
- Weber, Karl/Stämpfli, Tiina/Gerlings, Alex (2001):** Harmonisierung der Höheren Fachschulen. Bestandsaufnahme der Bildungsprogramme im nichthochschulischen Tertiärbereich. Expertise im Auftrag des BBT. Bern
- Weber, Karl (1998):** Die Zukunft der Weiterbildung wird ausgehandelt. In: Grundlagen der Weiterbildung, 1998/3, S. 106–109
- Weber, Max (1964):** Wirtschaft und Gesellschaft. Studienausgabe. Köln
- Weisser, Jan/Wicki, Martin (1997):** Die Wirksamkeit universitärer Weiterbildungsveranstaltungen aus der Perspektive der Teilnehmenden. Auftrag im Auftrag des Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft
(www.zuw.unibe.ch, 18.11.2011)
- Wittpoth, Jürgen (2006):** Einführung in die Erwachsenenbildung, 2. Auflage. Opladen und Farmington Hills
- Wyss, Simone (2008):** Ist die relative Schlechterstellung niedrig qualifizierter Arbeitskräfte Mythos oder Realität? Eine Analyse der Schweizer Disparität von Lohn- und Arbeitslosenquote nach Qualifikation. WWZ Studie 06/08. Universität Basel
- Zimmermann, Therese/Müller, Marianne/Fischer, Andreas (2010):** Der „MAS“ in der Schweiz. Reihe ZOOM. Bern

Reorganisation wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine Fallanalyse

MICHAEL SCHEMMANN

1 Einleitung

Die wissenschaftliche Weiterbildung stellt einen wichtigen Bestandteil des Schaffens von Jürgen Wittpoth dar. Dabei hat er dieses Feld nicht nur immer wieder zum Gegenstand seiner wissenschaftlichen Arbeiten gemacht (exemplarisch Wittpoth 2005, Wittpoth 1988), sondern war auch von 1979 bis 1993 als Mitarbeiter zunächst beim Modellversuch „Kontaktstudium“ und später dann in der zentralen wissenschaftlichen Einrichtung „Weiterbildungszentrum“ der Ruhr-Universität Bochum in diesem Bereich tätig.

Mittlerweile verfügt die Ruhr-Universität Bochum über eine Akademie, die als gGmbH verfasst ist. Von daher ist Bochum als Standort auch beispielhaft für organisationale Entwicklungen, denen der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung in den letzten Dekaden unterzogen war. Eben jene Prozesse der Reorganisation und besonders die Innenansichten dieser Verläufe werden im vorliegenden Beitrag ins Zentrum gerückt. Hinsichtlich der Formalstruktur des organisationalen Wandels, also etwa der Veränderung von Organisationsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung als zentrale Abteilungen oder Stabsstellen in der Verwaltung hin zu in privaten Einrichtungen oder gGmbHs, lassen sich gewisse Aussagen treffen, die Binnensicht der Reorganisationsprozesse wissenschaftlicher Weiterbildung kann indes als *terra incognita* bezeichnet werden. Zurückgegriffen wird dabei auf den methodischen Zugang der Einzelfallanalyse, weil eben jene Innenansichten einen wenig erforschten gesellschaftlichen Bereich darstellen.

Der Beitrag nimmt zunächst die Wandlungsprozesse der wissenschaftlichen Weiterbildung und der Universitäten in den letzten beiden Jahrzehnten in den Blick. Dazu werden konkret die Rahmenbedingungen und Faktoren für Veränderungen in den Organisationen untersucht. Sodann wird der Forschungsstand zur Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung näher beleuchtet. Anschließend erfolgt die Darstellung und Diskussion des Falls, ehe in den Schlussbemerkungen Forschungsdesiderate aufgezeigt und abschließende Überlegungen angestellt werden.

2 Wissenschaftliche Weiterbildung und Universitäten im Wandel

Im Folgenden stehen erst einmal die Rahmenbedingungen und Faktoren des Wandels der wissenschaftlichen Weiterbildung im Vordergrund. Dazu sind auch die Veränderungen im Hochschulbereich der letzten Jahre miteinzubeziehen.

Misst man die bildungspolitische Bedeutung eines Bereiches an den für ihn im Rahmen von Großprojektförderung verausgabten Mitteln, so lässt sich der Eindruck gewinnen, dass die wissenschaftliche Weiterbildung derzeit wieder in den Fokus der Bildungspolitik gerückt ist.

Im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung. Offene Hochschulen“ stellt das Bundesministerium für Bildung und Forschung in den Jahren 2011–2020 250 Millionen Euro für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zur Verfügung. Damit sollen im Rahmen des lebenslangen wissenschaftlichen Lernens die Entwicklung, Umsetzung und nachhaltige Implementierung von Konzepten und Angeboten für duale und berufsbegleitende Studiengänge sowie entsprechende Studienmodule und Zertifikatsangebote gefördert werden (Bundesministerium für Bildung und Forschung). Ohne Frage stellt dieser Wettbewerb einen beachtlichen Impuls für das Feld dar, was nicht zuletzt an der großen Zahl von 167 eingereichten Skizzen ersichtlich wird. Gefördert wurden 26 Einzel- und Verbundvorhaben.

Von weitreichender Bedeutung für das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung in den letzten Jahren war vor allem die Bologna-Reform. Denn mit dem 1999 eingeleiteten Reformprozess haben sich die Rahmenbedingungen für die wissenschaftliche Weiterbildung verändert. Auf der einen Seite erhält die wissenschaftliche Weiterbildung mit ihren weiterbildenden Masterangeboten einen Platz in der Hochschule, auf der anderen Seite werden jedoch Bachelor-Programme und Zertifikatsangebote, die einen wichtigen Teil der wissenschaftlichen Weiterbildung ausmachen, nicht berücksichtigt (Faulstich/Graeßner/Schäfer 2008, S. 9). Vor diesem Hintergrund ist auch eine zunehmende Fokussierung auf die Entwicklung von weiterbildenden Masterstudiengängen beobachtet worden (Graeßner/Bade-Becker/Groys 2009, S. 544). Umso mehr werden dann auch Forderungen laut, dass Hochschule „(...) gerade im Interesse ihres öffentlichen Auftrags unterschiedliche Bedarfe bedienen und deshalb auch differenzierte Angebotstypen vorhalten [muss]. Diese Pluralität ist ein wichtiges Profilmerkmal der Universität gegenüber außeruniversitären Anbietern, die sich leichter auf eine Zielgruppe und einen Angebotstyp kaprizieren können“ (Wolter 2006, S. 97 f.).

Des Weiteren ist darauf zu verweisen, dass die Hochschulen selbst unter beachtlichem Reformdruck, verbunden mit Veränderungen im Bereich der Steuerung, in den letzten Jahrzehnten stehen. Dabei haben sich insbesondere die Rahmenbedingungen für die Steuerung verändert. Nachdem die ausgesprochen kontroverse Reformphase der späten 1960er- und 1970er-Jahre zu einem Ende gekommen war, ließen sich für knapp 20 Jahre keine ernsthaften Reformbemühungen um die Steuerung der Universitäten

erkennen. Das etablierte Steuerungsmodell umfasste eine starke Komponente von staatlicher Globalsteuerung, gekoppelt mit einer schwächeren, aber durchaus einflussreichen Komponente von akademischer Selbstorganisation (Wolter 2010). Dieses Modell geriet jedoch ab Mitte der 1990er-Jahren zunehmend in die Krise und wurde in der Folge beachtlichen Veränderungen unterzogen. Wolter führt fünf Aspekte auf, die das neu etablierte Steuerungsmodell kennzeichnen:

Mit Blick auf Veränderungen bei der staatlichen Regulierung wird dabei auf kollektive Verträge, sogenannte Hochschulpakte zwischen Ländern und Universitäten ebenso verwiesen, wie auf Zielvereinbarungen, die zwischen Ländern und individuellen Universitäten geschlossen werden. Mithin dienen diese der Realisierung von Budgetkürzungen (Wolter 2010).

Unter dem Aspekt der externen zielorientierten Steuerung fasst Wolter die Einrichtung von Hochschulräten und Agenturen zur Akkreditierung von Studiengängen. Zu ergänzen ist dabei, dass dieser Aspekt darüber hinaus auch die indikatorisierte Mittelvergabe einschließt.

Die Veränderungen der akademischen Selbstorganisation sind ebenso vor dem Hintergrund des Wandels der Entscheidungsstrukturen, weg von den einzelnen Wissenschaftlern bzw. den kollegialen Gremien, hin zu einer Stärkung der Position der Universitätsleitungen und in Teilen auch der Fakultätsleitungen, zu sehen (Wolter 2010).

Mit dem institutionellen Management wird etwa die interne Mittelvergabe abgesprochen, die nunmehr die Mittelallokation zu einem Teil nach Grundbudgets und zum anderen Teil nach leistungsbezogenen Budgets vorsieht.

Mit dem Aspekt von Wettbewerb und Märkten verweist Wolter schließlich auf neuere Entwicklungen und Stärkungen des Wettbewerbselements im Steuerungsmodell neben bereits bestehenden Märkten und Wettbewerben, um etwa die besten Studierenden oder Professoren und Professorinnen. Zu nennen sind hier etwa die Exzellenzinitiativen des Bundes und einzelne Initiativen der Länder (Wolter 2010).

Schließlich ist noch auf die Debatte zur Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung zu verweisen, die seit Anfang der 1990er-Jahre geführt wurde. Einen wichtigen Impuls stellt dabei die Entschließung „Die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen“ (HRK 1993) der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) aus dem Jahr 1993 dar. Das Dokument geht davon aus, dass die Ansprache von universitätsuntypischen Zielgruppen auch Konsequenzen für die Organisationsformen haben müsste. Da überwiegend hochschulexterne Zielgruppen angesprochen werden, sind Einrichtungen erforderlich, „(...) die den Kontakt zwischen den Partnern innerhalb und außerhalb der Hochschulen herstellen helfen, die organisatorischen Rahmenbedingungen schaffen, den Bedarf ermitteln und die Vermarktung der Weiterbildung unterstützen“ (HRK 1993).

Solche Organisationen müssten dann in privater Trägerschaft geführt werden: „Um ihrem gesetzlichen Auftrag nachkommen und sich den Weiterbildungsmarkt besser

erschließen zu können, kommen die Hochschulen daher nicht umhin, zentrale Weiterbildungseinrichtungen in privater Trägerschaft zu gründen. Sie treten damit zugleich in einen stärkeren Wettbewerb sowohl untereinander als auch mit kommerziellen Anbietern. Sie gewinnen Handlungsspielraum, gehen auf dem freien Markt aber auch ein größeres Risiko ein“ (HRK 1993). Nicht wenige äußerten die Befürchtung, dass sich in der Folge eine Welle der Privatisierung über die wissenschaftliche Weiterbildung hineinbrechen werde (Schäfer 2005).

3 Forschungsstand zur Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung

In den letzten Jahren sind verschiedene Studien zur wissenschaftlichen Weiterbildung und Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung vorgelegt worden. Dabei sind auch Studien in international-vergleichender Dimension zu nennen. Anzuführen sind etwa die vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung vom Hochschul-Informations-System (HIS) und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Schaeper u. a. 2006), die vom BMBF in Auftrag gegebene vergleichende Studie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen (Hanft/ Knust 2007) und die von der HRK geförderte Studie „Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses“ (Bredl u. a. 2006). Hervorzuheben ist ferner ein Themenheft der Weiterbildungszeitschrift Report (1/2008), das im Kontext der oben genannten Studien zu sehen ist, gleichwohl aber auch bestimmte Themen, wie etwa die Bedeutung des Bologna-Prozesses für die Weiterbildung an Hochschulen, nochmals fokussiert (Faulstich/Graeßner/Schäfer 2008).

Betrachtet man nun, unter Berücksichtigung der Fragestellung, die Befunde aus den Studien schärfer, so ist zunächst festzustellen, dass die Befürchtung einer Privatisierungswelle unberechtigt war. Die Länderstudie von Faulstich u. a. im Rahmen der internationalen Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, die auf der Grundlage einer Fragebogenerhebung sowie einer Internetrecherche insgesamt 7029 weiterbildende Angebote untersuchte (Faulstich u. a. 2007), kommt hinsichtlich der Organisationsformen an den Hochschulen zu folgenden Befunden:

Tab.1: Organisationsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung (Faulstich u. a. 2007, S. 110 (eigene Darstellung))

| | |
|---|---------|
| wiss. Einrichtung/Zentrum | 17,97 % |
| zentrale Betriebseinheit | 17,97 % |
| Abteilung/Arbeitsbereich in zentr. Verwaltung | 17,19 % |
| An-Institut | 9,38 % |
| Außenuniversitäre Einrichtung | 8,59 % |
| Stabsstelle/Stabsabteilung | 7,81 % |
| Teil Fakultät/Fachbereich | 6,25 % |
| Sonstiges | 14,84 % |

Mit jeweils knapp über 17 Prozent wird die wissenschaftliche Weiterbildung am häufigsten als wissenschaftliche Einrichtung oder Zentrum, als zentrale Betriebseinheit oder als Abteilung oder Bereich in zentraler Verwaltung organisiert. Als nächsthäufige Organisationsform folgen das An-Institut, die außenuniversitäre Einrichtung, die Stabsstelle und Teil einer Fakultät bzw. eines Fachbereichs. Blickt man auf die Rechtsform, so sind nur fünf Prozent als GmbH oder gGmbH und weiterhin ein Prozent als AG verfasst (Faulstich 2007, S. 110).

Wenngleich dieser Befund auf eine gewisse Stabilität auf der Ebene der Formalstruktur verweist, so ist dennoch davon auszugehen, dass sich im Binnengefüge Veränderungsprozesse vollziehen und diese Folgen für die Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung haben.

4 Methodische Hinweise

Vor dem Hintergrund des Untersuchungsziels, die Binnensicht der Reorganisationsprozesse wissenschaftlicher Weiterbildung näher zu beleuchten, ist der methodische Zugang der qualitativen Einzelfallstudie gewählt worden. Dieser methodische Zugang greift dabei nicht auf eine besondere Erhebungs- oder Auswertungsmethode zurück und ist insofern „(...) keine Methode im strengen Sinne (...), sondern ein Verfahren, in welchem verschiedene Methoden kombiniert werden“ (Brüsemeister 2008, S. 55).

Als Grundlage für die Fallrekonstruktion liegen drei Interviews vor, die im Rahmen eines Projektes der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) im März 2011 erzeugt worden sind. In dem Projekt wird ein Vergleich von Innenansichten der Reorganisationsprozesse angestrebt. So eingebunden, wurde für die Interviews ein Leitfaden zugrunde gelegt, der folgende Aspekte thematisierte: Kontext der Hochschulentwicklung, Geschäftsmodell der wissenschaftlichen Weiterbildung, Organisationsmodell, Management der Reorganisation, Ergebnis der Reorganisation.

Die Interviews in diesem konkreten Fall wurden geführt mit dem Leiter der wissenschaftlichen Weiterbildung (Interview 1), mit einem Vertreter der Hochschulleitung (Interview 2) und einem Dekan eines Fachbereiches (Interview 3). Die Interviews haben unterschiedliche Länge, das erste Interview dauerte eine Stunde und 47 Minuten, die beiden anderen knapp 30 Minuten.

Darüber hinaus liegt eine Vielzahl von Dokumenten in Form von Flyern und Broschüren vor, die das Arbeitsportfolio der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Hochschule kennzeichnen. Von dem Internetauftritt der Hochschule sind schließlich Strukturkosten und allgemeine Informationen mit in die Fallrekonstruktion einbezogen worden. Um die Anonymität zu gewährleisten, werden Veränderungen und Verfremdungen insbesondere in den Interviews vorgenommen, ohne dabei aber die inhaltliche Richtigkeit des Sachverhaltes zu beeinträchtigen.

5 Darstellung des Falls

Der Fall ist eine Hochschule in der Bundesrepublik mit über 4.300 Studierenden und 200 fest angestellten Professoren und Professorinnen sowie Lehrenden. Die Hochschule ist organisiert in drei Fakultäten, denen wiederum Institute zugeordnet sind. Hinzu kommen diverse zentrale Einrichtungen.

Der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung gliedert sich in zwei Organisationseinheiten. Zum einen existiert dabei ein Institut für Weiterbildung, das seit Ende der 1960er-Jahre besteht und als zentrale Einrichtung geführt wird, jedoch mit Blick auf die Finanzierung einer Fakultät zugeordnet ist. Das Institut besteht aus einem Hochschullehrer, der mittlerweile ein volles Lehrdeputat im Rahmen des Lehrangebotes der Fakultät zu erbringen hat. Hinzu kommen noch Mitarbeiter, für die Gleiche gilt.

Zum anderen besteht seit 1991 eine Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung. Zurück geht dies auf eine Empfehlung des Ministeriums, „(...) entweder ne Stiftung, gGmbH oder einen e. V. zu gründen“ (Interview 1, S. 1, Z. 28–29). Von dieser Ausgründung versprach man sich mehr Flexibilität im Blick auf die Arbeit, nicht zuletzt auch, weil das damalige Hochschulrecht beträchtliche Einschränkungen bedeutete. Als Leitung der Akademie wurde der Hochschullehrer aus dem Institut für Weiterbildung eingesetzt. Die zentrale Aufgabe bestand zunächst im Aufbau der Akademie und anschließend in deren Profilierung sowie ständigen Erweiterung der Aktivitäten. Ursprünglicher Rahmen für die Doppelfunktion war jedoch keine Lehrverpflichtung im Rahmen der Institutaufgabe: „Damals hatte ich noch keine Lehrverpflichtung“ (Interview 1, S. 1, Z. 32).

Die Einbindung der Akademie und des Instituts in die Hochschule wurde durch das Engagement des Hochschullehrers in vielzähligen Gremien gewährleistet. Insgesamt ist diese Phase von großer Wertschätzung für die wissenschaftliche Weiterbildung

gekennzeichnet, „(...) weil Weiterbildung von dieser Hochschule aus immer als was sehr Wichtiges betrachtet worden ist und verschiedene Rektorate quasi als strategisches Mittel die Weiterbildung auch benutzt haben, um die Hochschule zu öffnen und Brücken zu bauen und Netzwerke herzustellen, um viele Kooperationen zu gründen“ (Interview 1, S. 3, Z. 4–9).

Das Aktivitätspektrum der Akademie ist beachtlich. Zu den Schwerpunkten zählen die Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Hier werden Angebote zur Entwicklung der Lehrkompetenz von Hochschullehrern und -lehrerinnen vorgehalten. Sodann liegt ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit auf Organisationsberatung bzw. Organisationsentwicklungsberatung: „(...) wir gehen in Unternehmen, bei Fragestellungen, was Kommunikation, Management, Change Management, Entwicklungsprozesse betrifft. Machen da gemeinsam kooperative Konzeptionen und unterstützen Unternehmensteams, Abteilungen, was immer da dann gerade ansteht in ihrem Veränderungs- und Entwicklungsprozess“ (Interview 1, S. 4, Z. 4–9). Hinzu treten ferner Angebote im Bereich der Trainer- und interkulturellen Trainerausbildung, zum systemischen Coaching sowie zum Entscheidungsmanagement. Die Reichweite der Akademie ist ebenfalls bemerkenswert: „Und heute sind wir, man kann sagen, von der Akademie aus weltweit tätig“ (Interview 1, S. 3, Z. 9–10). Die Akademie refinanziert zudem, wie erwartet, auch die Mitarbeiterstellen: „Alle Mitarbeiter werden von der erwirtschafteten Weiterbildung bezahlt. Wir sind da nicht von der Hochschule abhängig“ (Interview 1, S. 32, Z. 1–2).

Grundsätzlich wird der Akademie innerhalb der Hochschule erfolgreiche Arbeit attestiert, die gute Reputation wird anerkannt: „Die Akademie hat eine sehr starke Außenwirkung, und wenn Sie jemanden treffen, der die Akademie kennt, das ist wirklich mit hervorragendem Leumund“ (Interview 2, S. 5, Z. 249–251).

Das vermeintliche Geheimnis des Erfolges der Arbeit der Akademie ist schlicht: Es besteht in hohem personalen Aufwand, dichter Interaktion sowie zeit- und personalintensiver Beratung. Dies ist das Erfolgsrezept, mit dem sich die Akademie ihre herausragende Position am Markt und ihre Reputation erarbeitet hat. Dieses Modell unterscheidet sich auch von dem Arbeitsmodell der Hochschule.

Der Erfolg und zugleich die Andersartigkeit der Akademie führt auch zu Friktionen, die auf allen Hierarchieebenen der Hochschule erkennbar werden: „Und es gibt auch schon mal so einen Seitenhieb von dem Hausmeister, wenn da zum Beispiel ein Rolladengurt kaputt ist, und er repariert es, und dann murrt er vor sich hin: „Aber ihr gehört doch gar nicht zur Hochschule“ (Interview 1, S. 34, Z. 31–34). Weitere Befindlichkeiten ergeben sich an anderen Stellen, die auf die unterschiedlichen finanziellen Spielräume und damit verbundene unterschiedliche Tagungskultur verweisen: „Wir haben Akademieforum, und da haben wir mal in der Mensa Lachs-Canapés bestellt. Sofort: „Habt Ihr so viel Geld, dass Ihr Euch das leisten könnt?“ Das ist was anderes, wenn dann, sagen wir mal eine Fakultät, die bestellt dann Bratwurstbrötchen. Das ist ja was anderes als Lachs-Canapés“ (Interview 1, S. 35, Z. 7–11).

Für die Hochschule haben sich in den letzten Jahren verschiedene Entwicklungen ergeben, die einen umfassenden Reorganisations- und Strategieentwicklungsprozess angestoßen haben. Am bedeutendsten ist dabei zunächst die finanzielle Notsituation der Hochschule. Seit zwei Jahren ist eine Haushaltssperre für die gesamte Hochschule verfügt, die sogar um ein weiteres Jahr verlängert wird. Diese Situation wird von dem neuen Rektorat durch einen umfassenden Beratungsprozess über einen neuen Strukturentwicklungsplan bearbeitet. Teil eines solchen Strukturentwicklungsplans soll ein Konzept sein, das auch die künftigen Weichen für die Weiterbildung stellt: „Also, es gibt einen Weiterbildungsplan, der ist im Zuge des Strukturentwicklungsplans auch zu klären und dann müssen sie den einreichen“ (Interview 2, S. 4, Z. 188–189). Zugleich ist ein neuer Kanzler eingesetzt worden, der den Auftrag hat, die Hochschule zu sanieren bzw. wieder handlungsfähig zu machen. Für die Weiterbildung, wie auch für alle anderen Organisationseinheiten bedeutet dies insgesamt: „(...) sehr viele Papiere erarbeiten. Also ich hab mittlerweile zwei Leitzordner voll Berichte, Rechtfertigungen, Zusammenstellungen, Statistiken, Nachweise, Arbeitsplatzbeschreibungen“ (Interview 1, S. 13, Z. 25–27). Dabei zeitigen sich aber auch unmittelbare Konsequenzen für die wissenschaftliche Weiterbildung. Der Beginn des Prozesses führte zu Personaleinsparungen und Veränderungen der Belastungen: „Das führte auch dazu, dass ich im Institut mittlerweile einen Mitarbeiter weniger habe, dass mein Deputat erhöht ist, also ich habe jetzt ein Professorendeputat, (...), und das hat uns sehr gebeutelt“ (Interview 1, S. 13, Z. 1–4).

Ferner ist der demografische Wandel mit seinen Auswirkungen auf die Studierendenzahl zu berücksichtigen. Dabei sind die Einschätzungen unterschiedlich, an einer Stelle ist nach der Abarbeitung der Doppeljahrgänge (G8/G9) von einem Nachfragerückgang auf bis zu 2500 Studierende die Rede. Unzweifelhaft ist die Einschätzung über die Notwendigkeit der Entwicklung einer Strategie, um auf diese Entwicklung zu reagieren. Dabei kommt die wissenschaftliche Weiterbildung ins Spiel: „Das heißt, wenn der Berg, wenn man das so sagen darf, vorbei ist, sollten wir uns auch anders aufgestellt haben, müssen das jetzt aber sozusagen auf den Weg bringen, ohne dass wir den Spielraum haben, was unsere Kapazität betrifft“ (Interview 3, S. 1–2, Z. 54–57).

Schließlich wird auf einen Politikwechsel verwiesen, der sich in dem betreffenden Bundesland kurz vor den Interviews eingestellt hat und der zu weiterer Unsicherheit hinsichtlich der Struktur der Hochschullandschaft des gesamten Bundeslandes führt.

Im Hinblick auf den Prozess der Entwicklung des Strukturentwicklungsplans ist ferner darauf zu verweisen, dass dieser von einem Beraterteam einer anderen Hochschule unterstützt wird. Deutlich wird, dass die Neuausrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung eng an eine Neuausrichtung der Hochschule gekoppelt ist. Ähnlich wie die wissenschaftliche Weiterbildung angesichts der finanziellen Schwierigkeiten der Hochschule einem unterschiedslosen Controlling mit entsprechenden Konsequenzen unterzogen wird, geschieht dies auch bei der Strukturentwicklungsplanung: „Es betrifft vor allem Bereiche der Verwaltung, aber auch jetzt vielleicht radikaler als bis in den früheren Jahrgängen wird die Frage nach Bestand oder Nicht-Bestand, Transfor-

mation einzelner Einrichtungen gestellt werden müssen, und das betrifft natürlich auch die Weiterbildung“ (Interview 3, S. 3, Z. 130–133).

Dabei entsteht eine Situation, in der von der wissenschaftlichen Weiterbildung zwar weiter die Leistungen im Sinne des Angebots erbracht werden, jedoch keine Entscheidungen in Bezug auf die Neuausrichtung gefällt werden: „Ich bemerke vom Rektorat zweierlei: Weiterbildung ist wichtig, aber es wird nicht eingelöst, und zwar mit einer ressourcenbezogenen Unterstützung, sondern ich werde eigentlich seit einem guten Jahr hingehalten“ (Interview 1, S. 16, Z. 33–34). Diese Situation ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass die grundsätzliche Orientierung und weitere Strategie für die gesamte Hochschule noch unklar ist. Das Muster des derzeitigen Übergangsprozesses ist indes eindeutig: „Ich habe gesagt: ‚Also, wir sind Dienstleister, ich würde mich gern an dem Rektoratsziel orientieren mit der Weiterbildung und die Weiterbildung danach ausrichten, dass es ein stimmiger Prozess wird und dass wir ein Profil aufstellen‘ und ich höre dann: ‚Entwickeln Sie mal, entwickeln Sie mal, wir entscheiden, ob das gut ist‘“ (Interview 1, S. 18, Z. 1–5).

6 Erste analytische Annäherung

In einer ersten analytischen Annäherung lässt sich der Fall als zwischen den Kategorien Offenheit und Geschlossenheit changierend kennzeichnen. Als organisationale Akteure sollen insbesondere die Hochschule, das Institut für Weiterbildung und die Akademie in ihren jeweiligen Akteurskonstellationen betrachtet werden. Als individueller Akteur ist der Leiter der Akademie, der in Personalunion auch eine Professur im Institut innehat, anzusehen.

In der Phase der Entwicklung und des Ausbaus der wissenschaftlichen Weiterbildung nach Gründung der Akademie herrscht in allen Akteurskonstellationen eine Situation, die durch Offenheit gekennzeichnet ist. Die Hochschule eröffnet der Akademie einen offenen Raum zur Entwicklung von Aktivitäten und zur Entwicklung der Organisation selbst. Zudem öffnet sie die Möglichkeiten für die Leitung zur Gestaltung durch die Entbindung von Lehrverpflichtungen. Zugleich nutzt sie selbst die Aktivitäten der Akademie, um Netzwerke zu bilden und neue Partner zu finden, insofern ist auch hier eine Kennzeichnung durch die Kategorie der Offenheit angemessen. Im Ergebnis dieser Offenheit entwickelt sich mit der Akademie eine pädagogische Organisation, die in Arbeitsweise, Reputation und Spielräumen deutlich unterschiedlich ist von der Hochschule und dem Institut.

Mit der Veränderung der Ausgangssituation der Hochschule, gekennzeichnet durch die dramatische Finanzsituation, die abzusehende Entwicklung der Studierendenzahlen und die Ungewissheit mit Blick auf den Machtwechsel im Land, tritt die Kategorie der Geschlossenheit hervor. Zunächst schließt sich der Handlungsspielraum der Hochschule selbst, die gesamte Situation und die Neuausrichtung der Hochschule sowie der wissenschaftlichen Weiterbildung wird indes mit der Kategorie der Offenheit

gerahmt. Der Prozess der Entwicklung einer neuen strategischen Ausrichtung läuft zwar im Sinne eines Verfahrens und durch die Entwicklung eines Strukturentwicklungsplans bzw. eines Weiterbildungsplans geregelt ab, dabei scheint das Ergebnis jedoch offen. Doch so offen der Prozess der Neuausrichtung für die Akademie und das Institut für Weiterbildung auch scheint, er wird geschlossen durch die enge Bindung an die Neuausrichtung der Universität.

Die Geschlossenheit wird sodann in der Akteurskonstellation Hochschule, Institut und Akademie sichtbar im Einsatz der Steuerungsmedien, die den Hochschulen im Bereich des institutionellen Managements zugewachsen sind. Die Hochschulleitung überzieht sämtliche Organisationseinheiten mit einem unterschiedslosen Controlling und fordert Rechenschaftslegung und Entwicklung von Zukunftskonzepten ein, ohne dabei bisherige Leistungen, Erfolge und vor allem die Unterschiedlichkeit der Leistungserbringung zu berücksichtigen.

In der Akteurskonstellation Hochschule und Leitung der Akademie bzw. Professor des Instituts ergibt sich eine Schließung insofern, als die Erbringung des vollen Lehrdeputats nunmehr eingefordert wird. Zugleich werden mit dem Abzug einer Mitarbeiterstelle die Rahmenbedingungen für die Erbringung der Arbeit weiter einschränkt. Gleichsam wird die Arbeit der Akademie aber in der gewohnten thematischen Offenheit weitergeführt. Die Diskussion um die neue Strategieausrichtung beeinflusst derzeit noch nicht die Aktivitätsstruktur der Akademie, die Aktivitätsstruktur bleibt offen. Damit, wie auch mit der programmatischen Ankündigung, einen Weiterbildungsplan zu entwickeln, sichert sich die die Hochschule nach wie vor den Legitimationsgewinn.

Es scheint insgesamt, dass Gleichzeitigkeit von Offenheit und Geschlossenheit die Gesamtsituation erstarrten lässt.

7 Schlussbemerkung

Ziel dieses Beitrages war es, mittels einer explorativen Einzelfallstudie eine erste Annäherung an die Binnendynamik und -struktur von Reorganisationsprozessen der wissenschaftlichen Weiterbildung zu leisten. Als Befund wurde eine Gleichzeitigkeit von Offenheit und Geschlossenheit herausgearbeitet, die einerseits für eine Erstarrung des Prozesses sorgt, zugleich aber für einen der beteiligten Akteure durchaus funktional erscheint. Mit Blick auf die weitere theoretische Bearbeitung drängt sich ein Anschluss an die Principal-Agent-Theory auf, nicht zuletzt, weil dieser Theoriestrang auch unmittelbar Lösungen der Konflikte zwischen Principal und Agent mitbearbeitet.

Für die weitere Exploration sind zusätzliche Fallanalysen in einem vergleichenden Zugang hinzuzuziehen, um weitere, abweichende Muster zu erkennen bzw. in diesem Einzelfall identifizierte Muster stärker zu differenzieren.

Literatur

- Bredl, Klaus u. a. (2006):** Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses. Ergebnisse einer trinationalen Studie zur Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses. Jena
- Brüsemeister, Thomas (2008):** Qualitative Forschung. Ein Überblick. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.):** Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. (<http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/>; 20.11.11)
- Faulstich, Peter u. a. (2007):** Länderstudie Deutschland. In: Hanft, Anke/Knust, Michaela (Hg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. (http://www.bmbf.de/pubRD/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf; 20.11.11)
- Faulstich, Peter/Graeßner, Gernot/Schäfer, Erich (2008):** Weiterbildung an Hochschulen. Daten zu Entwicklungen im Kontext des Bologna Prozesses. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2008/1, S. 9–18
- Graeßner, Gernot/Bade-Becker, Ursula/Groys, Bianca (2009):** Weiterbildung an Hochschulen. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 543–555
- Hanft, Anke/Knust, Michaela (Hg.) (2007):** Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. (http://www.bmbf.de/pubRD/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf; 20.11.11)
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (1993):** Die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen. Entschließung des 170. Plenums vom 12. Juli 1993. (http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_492.php; 20.11.11)
- Schäfer, Erich (2005):** Corporate Universities – ein zukünftiges Projekt für die wissenschaftliche Weiterbildung? In: Jütte, W. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster, München, Berlin u. a., S. 112–127
- Schaepfer, Hildegard u. a. (2006):** International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht. Hannover/Bonn
- Wittpoth, Jürgen (1988):** Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung. Bielefeld
- Wittpoth, Jürgen (2005):** Wissenschaft und Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang/Weber, Karl (Hg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster, S. 17–24

Wolter, André (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung und Bologna-Prozess. Randelement oder Entwicklungschance. In: Cendon, Eva/Marth, Doris/Vogt, Helmut (Hg.): Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa. Hamburg. S. 85–102

Wolter, André (2010): State, Market and Institution in German Higher Education – New Governance Mechanisms beyond State Regulation and Market Dynamics. In: Piekarskiego, Jacka/Urbaniak-Zajac, Danuta (Hg.): Innovacje w Edukacji Akademickiej. Lodz, S. 123–144

Unkonventionelle Betrachtung als Entwicklungschance

Jürgen Wittpoth – einer, der sich für das Lernen von Erwachsenen interessiert

WILTRUD GIESEKE

Jürgen Wittpoth ist ein Kenner der Weiterbildungslandschaft in ihrer ganzen Breite, und zwar in der Weise, dass seine phänomenologischen Beschreibungen beim Lesen Wiedererkennungsmöglichkeiten freilegen. Seine Betrachtungen verbinden phänomenologische Zugangsweisen und theoretische Überprüfungen. Er lässt sich nicht einfangen durch Trends. Seine frühe differenzierte Sicht, geführt durch die theoretische Rezeption von Bourdieu, hält ihn offen für eine breite Betrachtungsperspektive, die ihn nicht abhält, sich verschiedene Theorien anzueignen. Die Theorien werden bei ihm zu Brillen für die Betrachtung. Sie verselbstständigen sich nicht als berechtigte passende Weltsichten. Sie werden nicht zu neuen Wahrheiten. Er nutzt sie zum Einordnen, er wird nicht mit ihnen identisch. Wittpoth geht es nie um Entwicklungen, die er meint vorantreiben zu müssen. Er fragt sich in seinen Reflexionen, ob wir Veränderungen in der Praxis der Weiterbildung passend beschreiben oder ob wir nur bestimmten politischen Richtungen, bestimmten Trends folgen. Was lernen wir über das Lernen Erwachsener in verschiedenen Kontexten? Im Grunde bereiten seine Texte auf grundlagentheoretische Überlegungen vor, um Forschungsmethoden für erwachsenenpädagogische Forschung weiter voranzutreiben. Besonders aber weisen sie den ideologischen Bezug eines gegenwärtig proklamierten Lernkonzepts auf.

Im Folgenden möchte ich einige Belege für diese vorbildliche Art seines wissenschaftlichen Arbeitens vorstellen.

1 Beispiel: Im Betrieb formell/informell

Deutlich werden solche verstörende Beschäftigungen z. B. in der Betrieblichen/Beruflichen Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben.

Die Interviews im Forschungsteam ergaben:

„Die Bedeutung von Weiterbildung wird hier auf bemerkenswerte Weise begründet. Sie ist wichtig, weil der Geschäftsführer sie für wichtig erachtet und weil sie eine Voraussetzung ist, um dem technologischen Wandel gerecht zu werden. Zwei Argumentationskontakte können unterschieden werden: Im programmatisch-imperativen Kontext wird Weiterbildung zur auferlegten Pflicht und zum Programm, welches mehr oder weniger erfüllt werden kann. In einem pragmatisch-bedarfnisorientierten Kontext wird die Bedeutung von Weiterbildung mit dem Bedürfnis nach ‚Mithalten-Können‘, ‚auf dem Laufenden zu sein‘ legitimiert. Eine Motivation, die hier wichtig erscheint, ist die fachliche Kommunikationsfähigkeit“ (Dörner/Wittpoth 2001, S. 101).

Gleichzeitig hat er aber ebenso den bildungspolitisch gestützten ‚Parforceritt‘ für die informelle Weiterbildung als erweitertes Weiterbildungsfeld im Blick. Ihm kommt es auf die Unterscheidung und auf die Spezifizierung an. Für die Einordnung informellen Lernens greift er theoretisch auf Willke zurück. Seine Argumentation ist ausschnitthaft wie folgt angelegt:

„Für den Versuch, die dargelegten empirischen Befunde mit Hilfe des Begriffs Wissensarbeit zu ordnen, erscheint es außerdem sinnvoll, zwischen organisierter und institutionalisierter Wissensarbeit zu unterscheiden. Willke spricht von organisierter Wissensarbeit, mit welcher der Prozess des Organisierens genutzt wird, um Wissen für das effektive Funktionieren einer wissensbasierten oder sog. Intelligenten Organisation zu operationalisieren (vgl. Willke 1998, S. 20). Mit anderen Worten: Will eine Organisation intelligent bzw. wissensbasiert sein, muss sie imstande sein, sowohl explizites als auch implizites Wissen zu organisieren und für sich verfügbar zu machen. In dieser Perspektive können Wissensbestände sowie deren Generierung gesteuert, können Formen des Wissenserwerbs, der Wissensverteilung etc. entwickelt, konzipiert und installiert werden. Sie können natürlich auch wieder deinstalliert, modelliert und neu installiert werden. Kurz: Sie werden innerhalb der Organisation Betrieb fremd- oder selbstorganisiert verwendet“ (Dörner/Wittpoth 2001, S. 104).

„Mit Blick auf die bisherigen Interview-Analysen und auf oben dargestellt Ergebnisse kann davon ausgegangen werden, dass Formen gebildet werden, die die Akteure – wenn überhaupt – diffus als unorganisiert oder inoffiziell beschreiben können. Diese Formen sind über einen längeren Zeitraum entstanden, sind je nach Situation veränderbar und unterliegen einem ständigen Wandel. Es handelt sich hierbei um Routinen, die sich nicht nur auf die Arbeitshandlung selbst beziehen, sondern auch auf den Wandel von routinierten Arbeitshandlungen. Es gehört zur Routine, bestimmte Routinen ständig zu überprüfen und ggf. zu verändern. Natürlich können diese auch wahrgenommen werden, etwas von externen oder internen Experten. Dann können sie explizit beschrieben und modelliert werden. Vieles ‚läuft‘ aber, hat sich ‚eingeschlichen‘ und passiert irgendwie. Hier bietet sich in Unterschei-

dung zur organisierten Wissensarbeit und in Anlehnung an Berger/Luckmann (1980) an, Weiterbildung im Kontext von institutionalisierter Wissensarbeit zu betrachten. Die Grenzen zwischen organisierter und institutionalisierter Wissensarbeit sind fließend. Institutionalisierte Wissensarbeit avanciert zur organisierten Wissensarbeit, sobald sie explizit wahrgenommen, beschrieben, modelliert und (auch an anderen Orten) installiert werden kann. So kann versucht werden, informelles Zustandekommen von Wissen in Organisationen zu verstehen und zu beschreiben“ (Dörner/Wittpoth, 2001, S. 105 f.).

2 Beispiel: Lebenslanges Lernen/Selbststeuerung/ Entgrenzung, Moderne

Seine Aufsätze in den folgenden Jahren beschäftigen sich mit den Folgewirkungen der laufenden Diskurse. So befasst er sich in Auseinandersetzung mit Kade damit, inwieweit der Erziehungsbegriff für das Erwachsenenalter bedeutsam ist. Besonders beschäftigt ihn diese Herausforderung vor den, wie er es nennt, Perspektiven „des selbstorganisierten bzw. selbstgesteuerten Lernens“ (Wittpoth 2003a, S. 513). In diesem Konzept schlägt nicht nur für ihn, aber von ihm konsequent zu Ende gedacht, „– gewissermaßen ‚strukturell‘ – eine starke Erziehungsabsicht durch“ (Wittpoth 2003a, S. 513). Selbstorganisiertes Lernen – wie er sagt – entgeht dem Gehäuse nicht (Wittpoth 2003a, S 518). Aber auch hier bemüht er sich wieder um die Einordnung des impliziten Lernens.

„Im Unterschied zum impliziten, beiläufigen Lernen, das im Zweifelsfall allein der darauf fixierte Beobachter als solches ‚erkennt‘ oder benennt (und das dem sehr nahe ist, was bislang als Sozialisation verstanden wurde), unterbricht explizite Erziehung alltägliche Vollzüge, themisiert Defizite, Ziele und sich selbst. Das Geschehen verliert den Charakter des Selbstverständlichen dabei in zwei Hinsichten:

- situativ oder von der Interaktionsstruktur her gesehen bemerkt man, was geschieht, womit überhaupt erst die Voraussetzung gegeben ist, sich für (Nicht-) Teilnahme zu entscheiden;
- im Blick auf zu vermittelnde Inhalte wird das ‚Selbstverständliche‘ bewusst mit anderem ‚Selbstverständlichen‘, aber auch Fragwürdigem konfrontiert, wodurch eingebügte, leiblich verankerte Sicht- und Handlungsweisen irritiert werden (können).

(...) Das ist angesichts des üppigen einschlägigen Theorieangebotes im Grunde trivial, gerät aber bei der Begeisterung für die ‚andere Seite‘ der Erziehung, für die Eigenmächtigkeit der Subjekte meist aus dem Blick“ (Wittpoth 2003a, S. 518 f.).

Er treibt die Kritik in Bezug auf das implizite, informelle Lernen nicht so weit, dass er von Auflösung der Lernbeziehungen im Erwachsenenalter spricht, sondern hält sich im Zaum, weil diese Interpretation vielleicht eine überzogene Zeitdiagnose wäre.

In seiner Zeitdiagnose strebt Wittpoth eine gesellschaftstheoretische Einordnung zwischen Beck, Lash und Giddens an, kommt aber zu der Ansicht, „jede Zeitdiagnose

kann nur bestimmte Phänomene in den Blick nehmen (die Totalität je gegenwärtiger Gesellschaftszustände ist nicht zu erfassen) und „überdehnt“ diese dann mit einer gewissen Zwangsläufigkeit“ (Wittpoth 2002, S. 259). Das möchte er sich nicht leisten.

Wittpoth fragt sich, bezogen auf das Weiterbildungssystem, was sich stärker verändert, „die materiale Gestalt des Weiterbildungssystems, die politischen Absichten seiner Gestalter oder die Systematisierungsinteressen seiner Beobachter“ (Wittpoth 2003b, S. 53). Damit charakterisiert er für sich die Ankerpunkte für Veränderungen in der Weiterbildung.

Er geht den Veränderungen zeitgeschichtlich nach. Ob er die Entwicklungen „Entgrenzungen“ nennen will, weiß er nicht, aber er konstatiert dieses. Das Weiterbildungssystem wächst über sich hinaus und differenziert sich wildwuchsartig aus. Ich habe dieses in Anlehnung an Deleuze rhizomartiges Wachstum genannt (Deleuze/Guattari 1977). „Das Pädagogische wird „zu einer allgegenwärtigen, universellen und lebenslangen sozialen Realität“ (hier Kade zitierend) (Deleuze/Guattari 1977, S. 58). Er fragt sich, ist Weiterbildung ohne Systembildung denkbar? Wittpoth, hier die Systemtheorie bemühend, hält daran fest, dass die Organisation den Rahmen darstellt, „der Sorge dafür trägt (ohne sicher sein zu können), dass pädagogische Kommunikation nicht in eine Kommunikation beliebiger Art „abgleitet““ (Deleuze/Guattari 1977, S. 63).

Wittpoth verfolgt also durch die ganzen letzten Jahrzehnte als aufmerksamer Interpret, was es mit dem lebenslangen Lernen, den Entgrenzungen, an informellem und formellem Lernen auf sich hat. Die Begründungen werden einer Kritik unterzogen, interpretiert, und der ideologische Charakter als Spiegel gesellschaftlicher Vernachlässigung der Weiterbildung für die mittleren Lagen der Bevölkerung bei der Zuweisung ihrer Eigenverantwortlichkeit kommt offen zum Vorschein. Aber Wittpoth möchte auch nicht aus der Zeit fallen.

„Alle können demnach (erst?) lebenslang lernen, wenn politisches und pädagogisches Handeln sich der bislang brachliegenden Ressource des informellen Lernens annahmen. Über die Tatsache hinaus, dass die informelle Seite betont wird, ist bemerkenswert, wie dies geschieht:

„Das „lebenslange Lernen für alle“ ist nicht ein Leben lang in institutionalisierten Formen realisierbar.“

Eine lebensbegleitende pädagogische Führung und Betreuung für alle in schulartigen Kursen und Lehrgängen ist weder realisierbar/finanzierbar noch wäre sie wünschenswert. Ziel allen (sic!) Lernens sollte das Mündigwerden des Menschen sein – auch für ein selbständigeres, selbstorganisiertes Weiterlernen im täglichen Lebens- und Arbeitszusammenhang.

Das „natürliche“ Alltagslernen ist der günstigste Ansatzpunkt für die Realisierung eines lebenslangen Lernens für alle.

Wenn man breite, bisher schul- und lernfrustrierte Schichten in die Bewegung für ein intensiveres lebenslanges Lernen einbeziehen will, muss man das allen schon vertraute (wenn

auch nicht immer bewusste) Lernen im Alltag als Grundlage und Ausgangspunkt für ein umfassenderes lebenslanges Lernen ernstnehmen, anerkennen, unterstützen und ausbauen helfen' (Dohmen 1996, S. 6).

Mündigkeit soll also nun in expliziter Abgrenzung vom dem erreicht werden, was seit dem Beginn der organisierten Erwachsenenbildung etwa Mitte des 19. Jahrhunderts angestrebt wurde, nämlich die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten für möglichst viele. (...) Die Brisanz der jüngeren Entwicklung liegt also weniger in der Verdrängung des Bildungsbegriffs durch den des Lernens, als vielmehr darin, dass mit ihr eine Abwertung bis dato geschätzter Formen (und Orte) der Bildung und des Lernens einhergeht. Dabei ist die Feier der ‚neuen Lernkultur‘ nur dann möglich, wenn sie so geschichts- und theorievergessen erfolgt, wie dies weithin der Fall ist“ (Wittpoth 2009, S. 294 f.).

Wo wird aber deutlich, hier zitiert er Meyer-Drawe, dass Lernen in diesen Konzepten nicht Zukunft, sondern immer deutlicher Herkunft ist (siehe Wittpoth 2009, S. 297)? „In den aktuellen Debatten über lebenslanges (selbstorganisiertes, natürliches) Lernen wird Autonomie stillschweigend vorausgesetzt, ist sie immer schon da. Auf diese Weise geht dann aber auch jeder Anspruch oder Antrieb verloren, im Denken und Handeln nach Bedingungen zu suchen, die *autonomere* Möglichkeiten eröffnen“ (Wittpoth 2009, S. 297). Denn „die *Selbststeuerungskompetenz* [ist] bei denen am wenigsten ausgeprägt, die sie am dringendsten benötigten. Mit der Neuakzentuierung in der Debatte über ‚lebenslanges Lernen für alle‘ werden also diejenigen, die von formalisierten Lernkontexten weitgehend ausgeschlossen sind, in informelle eingeschlossen, ohne über basale Voraussetzungen zu verfügen, sich in diesen mit Aussicht auf Erfolg zu bewegen“ (Wittpoth 2009, S. 298).

3 Beispiel: Das Selbst und die Lernsettings

Die schwer für ihn und auch für andere Erwachsenenbilder/innen nachzuvollziehende „Wertschätzung (...) selbstorganisierte(n), informelle(n), natürliche(n) Lernen(s)“ (Wittpoth 2010a, S. 151) treibt ihn auch 2010 weiterhin um. Er sucht nach Brücken, er fragt sich, warum der Betrieb und das Leben die Hegemonie als Lernorte übernehmen sollen (Wittpoth 2010a, S. 152). Er fragt nach Begründungszusammenhängen für diese Entwicklung, die auf der Basis des ‚radikalen Konstruktivismus‘ entwickelt werden (Wittpoth 2010a, S. 154). Er sieht diese Entwicklung als eine Kehrtwende und draußen hält der Ruf: „Du mußt dein Leben ändern“ (mit Sloterdijk), wodurch eine völlig gegensätzlich andere Perspektive aufgezeigt wird. Die Tore zur Qualifizierung und Bildung werden vermeintlich geöffnet, aber faktisch geschlossen.

Wittpoth stellt bitter fest:

„*Gedachte man ursprünglich, es aus Fesseln zu befreien und Infrastrukturen zu schaffen, die diesem Bemühen dienlich sind (etwa in Form der Schaffung eines öffentlich verantworteten quartären Sektors des Bildungssystems), unterstellt man heute alle nur erdenk-*

lichen Handlungsspielräume als gegeben und wünscht alles Gute für den weiteren Weg. Dass dieser Weg aber von einem großen Teil der Menschen nicht aussichtsreich beschritten werden kann“ (Wittpoth 2010a, S. 155) geht er im Weiteren nach.

Wittpoth verweist auf den ‚anderen‘ als Bedingung der Entwicklung des Selbst und greift dabei auf den Symbolischen Interaktionismus mit Mead und wiederum neu auf Bourdieu zurück.

„Das Selbst ist nicht der Erschließung von Welt und anderen vorausgesetzt, sondern entsteht in Auseinandersetzung mit ihnen, im sozialen Akt durch die Übernahme der Haltungen anderer. Wir müssen ‚andere sein, um wir selbst sein zu können‘ (Mead 1987b, S. 327). Auch die Entwicklung des Selbst ist ohne andere nicht denkbar. (...)“

Der Erwachsene, der sich etwa in seinem Berufsleben im Spiegel der anderen immer nur als ‚fertig‘, das heißt nicht weiter entwicklungsfähig erfährt, ist ‚fertig‘. Die zur Überschreitung von Milieugrenzen erforderliche Brücke lässt sich daher kaum von einer Seite – also aus dem Milieu heraus – bauen, Anknüpfungspunkte und Öffnungen auf der anderen Seite sind unverzichtbar. Selbst unter günstigen Bedingungen kann es daher nicht von leichter Hand gelingen, Perspektiven zu erweitern. (...)

Um von Gewohnheiten bestimmte soziale Kontexte gedanklich (und vielleicht auch praktisch) überschreiten zu können, müssen ‚fremde‘ Perspektiven herbeigebracht und mit Menschen in einer Haltung bearbeitet werden, die sie dazu bringt, sich selbst als Akteure zu begreifen, die Barrieren in Kopf und Stand überwinden können“ (Wittpoth 2010a, S. 156).

„Ausdrücklich veranlasste und intendierte Bildungsarbeit mit Erwachsenen kann ein Element solcher Lebensbedingungen sein (und ist wohl auch meist so gedacht worden). Ein Garant für die Erweiterung von Handlungsspielräumen ist sie sicherlich nicht, aber sie kann eher Wege aus lebensweltlichen Verengungen weisen als die Empfehlung, sein ‚Lernen‘ innerhalb dieser Lebenswelt selbst zu organisieren“ (Wittpoth 2010a, S. 158).

Ausdrücklich veranlasste Bildungstheorien und Konzepte haben sich der subjektiven ‚Selbstgenügsamkeit‘ (Wittpoth 2010a, S. 157) zu widmen. „Solch eine Bewegung und damit Anlässe für die ‚Restrukturierung des Habitus‘ ergeben sich aber kaum von selbst, sie müssen in der Regel ermöglicht, unterstützt werden“ (Wittpoth 2010a). Der Selbststeuerungsgedanke unterstützt dabei eher diese Selbstgenügsamkeit, wie die Untersuchungen von Schiersmann und Baethge/Baethge-Kinski bestätigen (vgl. Wittpoth 2010a, S. 159).

Anthropologisch gedacht ist die Beziehungsfähigkeit (Gieseke 2009) des Menschen als emotionale Brücke die Möglichkeit, über die Enge hinauszuschauen, bei Tietgens für didaktisches Planen als Relationalität markiert (Tietgens 1992). Einige Konstruktivisten sind gegenwärtig auf dem Rückweg und greifen ähnliche Sichten auf.

In einem weiteren Text von Wittpoth von 2010 markiert er die theoretisch nicht haltbare Position, dass ein „selbstgestalteter Lernprozess“ die Regel werden könnte (Wittpoth 2010b, S. 364) und wiederholt die These einer notwenigen Inter-Subjektivität.

„Geht man demgegenüber – angemessener – von einer unhintergehbaren Inter-Subjektivität aus, ist das Selbst nicht der Erschließung von Welt und anderen vorausgesetzt, sondern entsteht in Auseinandersetzung mit ihnen, im sozialen Akt. Das Subjekt ist auf die Existenz eines sozialen Prozesses angewiesen, in dem es zu allererst ‚seine Veranlassung findet‘ (vgl. Mead 1969, S. 83), es kann ohne diesen kein Bild, geschweige denn einen Begriff von sich gewinnen. Konstitutiv für die Entstehung und Entwicklung von Geist und Selbst ist die Möglichkeit des Subjektes, für sich zum Objekt zu werden“ (Wittpoth 2010b, S. 365).

Mit Goffman und Kieserling begründet er die offene Begrenztheit, die begrenzte Offenheit und die Lehr-Lern-Settings als Spielräume des Selbst. „Statt davon zu sprechen, dass Menschen in Lehr-Lern-Settings Spielräume haben, liegt es näher anzunehmen, dass diese (und andere) Settings Spielräume des Selbst sind. Analog zu Goffmans Bühnenmetaphorik könnte man sie als *Spieldächer* bezeichnen, da dieser Begriff kaum emphatisch verwandt wird. (...) Wenn man das Geschehen in Lehr-Lern-Settings (besser) verstehen will, bietet es sich an, die Sphäre oder Ebene der Interaktion/situierter Aktivität im skizzierten Sinne als ‚Gegenstand in eigenem Recht‘ zu betrachten (vgl. Goffman 1994, S. 55), sie zunächst ‚eigenständig zum Thema‘ zu machen (vgl. Luhmann 1972, S. 52) und mit der Organisationsebene zu relationieren“ (Wittpoth 2010b, S. 370). Und weiter gilt in seiner Argumentation: „Über die dialektischen Beziehungen zwischen Dispositionen und Kontextmerkmalen wird jede Interaktion mit mehr Sinn aufgeladen, als die Akteure wissen (ihnen reflexiv verfügbar ist). Deshalb ist die Einverleibung des Sozialen wesentliche *Voraussetzung* gelingenden Handelns (vgl. Bourdieu 1985, S. 69) und (...) dieses Einverleibte (kommt, W.G.) im Handeln zum *Ausdruck*, dokumentiert sich in ihm“ (Wittpoth 2010b, S. 372).

4 Schlussbemerkung

Mit seinen Studien zur Beteiligungsregulation in der Weiterbildung liefert Wittpoth mehr profunde Ergebnisse zu den Bewegungen und Entwicklungen in der Weiterbildung/zum lebenslangen Lernen, die sich nicht allein auf das ‚Feiern‘ der begrenzten Lernmotivation als informelles Lernen einlassen. An solchen differenzierteren Weiterbildungsforchungsbefunden mangelt es. Die Wittpothsche Betrachtungsperspektive könnte differenziertere Ergebnisse erbringen als die sozialisationsbestimmten Konzepte zum lebenslangen Lernen, die breite Schichten der Bevölkerung in eine sie selbst behindernde antiaufklärerische Genügsamkeit befördern. Die Vorstellung, dass die Lernfähigkeit im frühen Kindesalter geformt und letztlich bestimmt wird, ist dafür die treibende Kraft. Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung kann sich durch diese Argumentationslinie nicht bestimmen lassen.

Literatur

- Deleuze, Gilles/Guattari, Felix (1977):** Rhizom. Berlin
- Dörner, Olaf/Wittpoth, Jürgen (2001):** Diesseits des ‚gläsernen Kastens‘. Weiterbildung und Wissenserwerb in kleinen und mittelständischen Unternehmen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 2001/48, S. 97–108
- Gieseke, Wiltrud:** Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. 2., unveränd. Auflage. Bielefeld
- Tietgens, Hans (1992):** Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn
- Wittpoth, Jürgen (2002):** Erwachsenenbildung im Horizont konkurrierender Zeitdiagnosen. In: Achtenhagen, Frank/Gogolin, Ingrid (Hg.): Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften. Beiträge zum 17. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 247–261
- Wittpoth, Jürgen (2003a):** Erziehung – Bildung – Lebenslanges Lernen. Zum prekären Status von Absichten in der Erwachsenenbildung. In: Rustemeyer, Dirk (Hg.): Erziehung in der Moderne. Festschrift für Franzjörg Baumgart. Würzburg, S. 509–520
- Wittpoth, Jürgen (2003b):** (Weiter-)Bildungssystem und Systembildung. In: Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (Hg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld, S. 53–67
- Wittpoth, Jürgen (2009):** Leben Lernen lebenslang. In: Ricken, Norbert/Röhr, Henning/Ruhloff, Jörg/Schaller, Klaus (Hg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. Paderborn, S. 291–301
- Wittpoth, Jürgen (2010a):** Völlig schwerelos. Zum Selbst-Verständnis (in) der jüngeren Debatte über lebenslanges Lernen. In: Bolder, Axel/Epping, Rudolf/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas (Hg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden, S. 151–162
- Wittpoth, Jürgen (2010b):** Spielräume des Selbst in Lehr-Lern-Settings Erwachsener? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2010/3, S. 363–375

Warum besuchen so wenig funktionale Analphabeten die Alphabetisierungskurse der Volkshochschulen?

Überlegungen auf Grundlage einiger Befunde Jürgen Wittpoths zur Beteiligungsregulation in der Weiterbildung

RALF LIEBE

Funktionaler Analphabetismus trotz Schulbesuchs bei deutschsprachigen Erwachsenen ist als Phänomen seit Jahrzehnten bekannt. Bereits die frühen Schätzungen des Bundesverbandes Alphabetisierung wiesen auf eine besorgniserregende Größenordnung des funktionalen Analphabetismus hin. Neue empirische Untersuchungen untermauern diese Einschätzungen und gehen sogar darüber hinaus. Dennoch finden nur sehr wenige Betroffene den Weg in die Alphabetisierungskurse, die vor allem an Volkshochschulen angeboten werden. In diesem Beitrag soll anhand Wittpothscher Befunde zur Beteiligungsregulation an allgemeiner Erwachsenenbildung der Frage nachgegangen werden, welchen Erklärungsansätze diese für die (Nicht-)Teilnahme erwachsener funktionaler Analphabeten an Angeboten zur Alphabetisierung bieten. Auf Grundlage der gewonnenen Einsichten sollen Schlussfolgerungen für die Gestaltung der Alphabetisierungsangebote erörtert werden.

Der Autor ist Leiter der Städtischen Volkshochschule Magdeburg und Programmverantwortlicher für den Fachbereich Alphabetisierung.

Funktionaler Analphabetismus in Deutschland

Analphabetismus bei Erwachsenen erfährt im Westteil Deutschlands erstmals Ende der 1970er-Jahre größere Aufmerksamkeit und rückte somit auch in das Bewusstsein von Erwachsenenbildnern. Die Einführung neuer Technologien in der Industrie in diesem Zeitraum hatte zur Folge, dass zahlreiche Arbeitsplätze, vor allem solche, die durch einfache Tätigkeiten oder auch Aushilfstätigkeiten gekennzeichnet waren, abgebaut wurden. Durch den Einsatz technisch anspruchsvollerer Maschinen und Anlagen stiegen gleichzeitig die Qualifikationsanforderungen für die verbleibenden und

neu entstandenen Arbeitsplätze. Für viele ungelernte und gering qualifizierte Arbeiter, die bis dahin in die Berufswelt integriert waren, zeigte sich, dass die notwendigen Anpassungsleistungen wie Umschulung oder Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen aufgrund unzulänglicher Lese- und Schreibfähigkeiten nicht erbracht werden konnten. Funktionaler Analphabetismus wurde somit erstmals in größerem Umfang als Ausschlussgrund von gesellschaftlicher Teilhabe, genauer als Zugangsbarriere zum Arbeitsmarkt sichtbar (vgl. Döbert 1997, S. 117).

Etwa zur gleichen Zeit wurden gravierende Schwächen in der Beherrschung der Schriftsprache auch bei Lernangeboten in Strafanstalten und in Rechtschreibkursen an den Volkshochschulen festgestellt (vgl. Linde 2001, S. 23). Von bildungspolitischer Seite wurde auf das Phänomen des funktionalen Analphabetismus in Deutschland zunächst mit Ungläubigkeit und Ablehnung reagiert, später wurden die Befunde mit dem Verlernen in der Schule erworbener Schriftsprachkenntnisse begründet (vgl. Linde 2001, S. 23 und Hubertus/Nickel 2003). Zahlreiche qualitative Untersuchungen, die seit Beginn der 1980er- bis Mitte der 1990er-Jahre durchgeführt wurden, zeigen hingegen, dass eine Verknüpfung und gegenseitige Bedingtheit ungünstiger Lebensumstände die Entstehung von funktionalem Analphabetismus befördern. Döbert/Hubertus benennen zum Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter folgende Faktorengruppen: Negativerfahrungen in Elternhaus und Schule; geringes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, negatives Selbstbild; Leistungsprobleme in der Schule, Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb; Diskriminierungserfahrungen im Erwachsenenalter aufgrund von Schriftsprachunkundigkeit (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 52).

Erste Alphabetisierungskurse für Erwachsene deutscher Muttersprache wurden Ende der 1970er-Jahre vor allem an Volkshochschulen angeboten. Anfang der 1980er-Jahre wurden in Projekten der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands (DVV) wie „Entwicklung und Unterstützung von Maßnahmen zur muttersprachlichen Alphabetisierung an Volkshochschulen“ erste Schritte zur Professionalisierung der Alphabetisierungsarbeit durch Entwicklung von Konzepten, Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien und Qualifizierung der Dozenten unterstützt (vgl. Linde 2001, S. 24).

„Während der Projektlaufzeiten konnten Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass an Weiterbildungseinrichtungen, vor allem an Volkshochschulen, ein flächendeckendes Alphabetisierungs- und Elementarbildungsangebot aufgebaut wurde. Es wurden Kurs- und Beratungskonzepte entwickelt, die heute noch erfolgreich umgesetzt werden. Das Erforschen der Entstehungsbedingungen von Analphabetismus bewirkte ein besseres Verstehen der Betroffenen und trug dazu bei, adäquate Förderungsmöglichkeiten zu entwickeln“ (Fuchs-Bruninghoff/Tröster 1996, S. 7 ff.).

Mit der politischen Wende in der damaligen DDR und der folgenden Wiedervereinigung im Jahr 1990 trat auch in den neuen Bundesländern das Problem des funktionalen Analphabetismus unter ähnlichen Umständen wie in der alten Bundesrepublik in den 1970er- Jahren offen zutage: „In der DDR gab es offiziell keinen Analphabetis-

mus. Lese- und schreibunkundige Menschen waren – wie bis Ende der 1970er-Jahre im Westen – im Berufsleben, in Verbänden und Solidargemeinschaften integriert. Deshalb sind sie dort nicht als besondere Gruppe in Erscheinung getreten. Die allmähliche Veränderung der Berufswelt, die im Westen schließlich zum Aufleben des neuen Analphabetismus führte, fand in den neuen Bundesländern nach der Wende allerdings beschleunigt statt, sodass sich schließlich auch hier das Phänomen des funktionalen Analphabetismus bemerkbar machte“ (Döbert/Hubertus 2000, S. 28).

Bereits 1991 wurde an der Volkshochschule Erfurt der erste Alphabetisierungskurs in den neuen Bundesländern angeboten, drei Jahre später gab es bereits 128 Kurse in 71 Einrichtungen (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 28, und Linde 2001, S. 23). Begleitet und unterstützt wurde der Ausbau der Kursangebote durch das DIE-Projekt „Entwicklung und Erprobung von Alphabetisierungs- und Elementarbildungsangeboten in den neuen Bundesländern“. Kurse zu Grundbildung und Alphabetisierung Erwachsener gehören heute auch in den neuen Bundesländern zum festen Programmbestandteil vieler Volkshochschulen.

Größenordnung und Definitionen des funktionalen Analphabetismus in Deutschland

Für Angaben zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland existierte bis in die Mitte der 1990er-Jahre keine gesicherte Datenbasis, sodass lediglich Schätzungen vorlagen, die abhängig von der zugrunde liegenden Definition von Analphabetismus und der jeweiligen bildungspolitischen Positionierung eine weite Spannbreite aufwiesen (vgl. Döbert/Hubertus 2000, 26 ff.). So wurde durch Experten der deutschen UNESCO-Kommission im Jahr 1988 eine geschätzte Zahl von 500.000 bis drei Millionen erwachsener Analphabeten genannt. Im Jahr 1990 wurde durch dieselbe Institution die Größenordnung auf 0,75 Prozent bis 3 Prozent der Bundesbürger über 15 Jahre oder 500.000 bis drei Millionen Betroffene konkretisiert. Ausdrücklich ausgenommen wurden von dieser Schätzung ausländische Mitbürger, Aus- und Übersiedler sowie Menschen mit Behinderung. Wie Hubertus zeigte, konnten diese Schätzungen den Bedarf nach verlässlichen Zahlen für die Alphabetisierungsarbeit nicht decken, da prozentuale Angaben und absolute Zahlen nicht übereinstimmten (Döbert/Hubertus 2000, S. 27).

Der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. kam in seiner viel zitierten Schätzung (Döbert/Hubertus 2000), in der nunmehr auch die funktionalen Analphabeten auf dem Gebiet der ehemaligen DDR berücksichtigt waren, auf eine Größenordnung von vier Millionen Betroffenen. Bezugsgröße waren Erwachsene, die ihre gesamte Schulzeit in Deutschland absolviert haben (vgl. Tröster 2008, S. 11). Als Grundlagen für diese Schätzung dienten Analysen internationaler Vergleichsstudien wie der International Adult Literacy Survey (IALS), von Statistiken zu Schulabschlüssen, empirische Daten aus anderen Ländern und die Auswertung von Volkshochschulstatistiken.

Die 1995 von der OECD veröffentlichte IALS, lieferte erstmals empirisch gesicherte Aussagen zum Leseverständnis von 16–64-jährigen Erwachsenen in Deutschland.

Demnach erreichen 14,4 Prozent der Erwachsenen lediglich die unterste von fünf Leistungsstufen bei der Lesekompetenz, 18,4 Prozent der zufällig für die Stichprobe ausgewählten Personen haben ihre Teilnahme an der Untersuchung ausdrücklich verweigert. „Darüber wieviel Prozent in der untersten Stufe I funktionale Analphabeten sind, lässt sich mit den Daten dieser Untersuchung keine Aussage treffen. Es ist hier allein die Feststellung möglich, dass 9 Prozent bei den schematischen Darstellungen und 14,4 Prozent bei den Prosatexten höchstens über Kompetenzen der Fähigkeitsstufe I verfügen“ (Peek, Rainer 1996, S. 30 zit. n. Döbert/Hubertus 2000, S. 32).¹

Eine Analyse der Statistiken zu Schulabgängern nach allgemeinbildenden Abschlussarten zeigte, dass im betrachteten Zeitraum (1993–1998) zwischen 7,5 und 9 Prozent der Schulabgänger nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht den Hauptschulabschluss nicht erreichten und somit nicht die Mindestqualifikationen für die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit nachweisen konnten (Döbert/Hubertus 2000, S. 37).

Die leo. Level-One Studie

Die lange erwartete und kürzlich veröffentlichte „leo. Level-One-Studie Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus“ bietet erstmals empirische Daten zur Zahl funktionaler Analphabeten in Deutschland. Unter der Leitung der Hamburger Erziehungswissenschaftlerin Anke Grotlüschen wurden insgesamt 8.436 Deutsch sprechende Personen im Alter von 18 bis 64 Jahren einer standardisierten Befragung unterzogen. Ziel war es, „ein Benchmark zur Größenordnung des Analphabetismus für die deutsch sprechende Bevölkerung in Deutschland zu erzielen“ (Grotlüschen/Riekmann/Bonna 2010, S. 10).

Der Untersuchung liegt die vom Alphabund formulierte Definition von funktionalem Analphabetismus zugrunde, die das Verhältnis von Schriftsprache und Minimalforderungen der Gesellschaft in den Blick nimmt. Demnach ist funktionaler Analphabetismus gegeben, „wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden“ (Grotlüschen/Riekmann 2011, S. 13). Konkreter gefasst gilt eine Person als funktionale/r Analphabet/in, „wenn eine Person nicht in der Lage ist, aus einem einfachen Text eine oder mehrere direkt enthaltene Informationen sinnerfassend zu lesen und/oder sich beim Schreiben auf einem vergleichbaren Kompetenzniveau befindet“ (Grotlüschen/Riekmann 2011, S. 13). Operationalisiert und präzisiert wird diese Definition durch die Beschreibung von sechs Alpha-Levels, die gemeinsam das unterste Kompetenzniveau des Lesens und Schreibens, den sogenannten Level-One, bilden. Von Funktionalem Analphabetismus wird bei Unterschreiten der Textebene (Alpha-Level 4) gesprochen, „d. h., dass eine Person zwar einzelne Sätze lesen oder schreiben

1 Hubertus weist darauf hin, dass eine differenzierte Betrachtung von Kompetenzen im Lesen und Schreiben die Diskussion um die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus erleichtern würde, da erfahrungsgemäß die Zahl der funktionalen Schreib-Analphabeten weitaus größer sei als die der funktionalen Lese-Analphabeten (Döbert/Hubertus 2000, S. 32).

kann, nicht jedoch zusammenhängende – auch kürzere Texte. Betroffene Personen sind aufgrund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen nicht in der Lage, am gesellschaftlichen Leben in angemessener Form teilzuhaben. So misslingt etwa auch bei einfachen Beschäftigungen das Lesen schriftlicher Arbeitsanweisungen“ (Grotlüschen/Riekmann 2011, S. 2). Die solcherart beschriebene Gruppe der funktionalen Analphabeten umfasst also sowohl Personen, die beim Lesen und Schreiben die Wortebene nicht erreichen (0,6 Prozent der 18–64-jährigen), Personen, die lediglich einzelne Wörter lesen und schreiben können und somit unterhalb der Satzebene bleiben (3,9 Prozent) und Personen, die kurze Sätze lesen und schreiben können, aber an der Textebene scheitern (10 Prozent).

Zusammengefasst gelten 14,4 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung oder ca. 7,5 Millionen Menschen als funktionale Analphabeten.

Alphabetisierung an der Volkshochschule – Die Situation in Magdeburg

Angebote zur Alphabetisierung Erwachsener gehören an vielen Volkshochschulen in Deutschland zum Standardangebot. Auch an der Städtischen Volkshochschule Magdeburg werden seit dem Herbstsemester 1993 Kurse mit dem Titel „Lesen und Schreiben für Erwachsene“ regelmäßig angeboten. Seit dem Jahr 2000 wurden diese „reinen“ Alphabetisierungskurse durch Kurse für geistig behinderte Erwachsene mit dem Titel „Elementarbildung für geistig behinderte Erwachsene“ ergänzt. Im Laufe der Jahre wurde mehrfach (mit geringem Erfolg) versucht, die Angebote in diesem Bereich methodisch weiter auszudifferenzieren, etwa durch Kurse wie „Schreiben am Computer“ oder „Rezepte für das eigene Kochbuch“. Mehrere Kurse zur „Alphabetisierung ausländischer Erwachsener“ fanden statt, und die Alphabetisierungsarbeit selbst wurde über mehrere Semester in einer Veranstaltungsreihe „Forum Alphabetisierung“ thematisiert. Für Alphabetisierungsangebote steht in der VHS ein eigens eingerichteter Kursraum mit einer Fülle selbsterstellter Unterrichtsmaterialien und Fachliteratur zur Verfügung. Aufgrund der langjährigen Erfahrungen und steter Bemühungen, das Thema funktionaler Analphabetismus in die Öffentlichkeit zu transportieren, wird die VHS in der Stadt Magdeburg als kompetente Anlaufstelle für Fragen zur Alphabetisierung betrachtet, was sich u. a. in zahlreichen Anfragen von Journalisten oder Studierenden ausdrückt. Begünstigt wird diese Position dadurch, dass weitere systematische und kontinuierliche Lernangebote anderer Anbieter zur Alphabetisierung deutschsprachiger Erwachsener nach Kenntnis des Autoren in Magdeburg fehlen.² Das Angebot von Alphabetisierungskursen kann somit für die Städtische Volkshochschule in der Stadt Magdeburg als Alleinstellungsmerkmal betrachtet werden. Für den Programmverantwortlichen an der VHS ergibt sich daraus jedoch auch das Gefühl, für die Behebung des Missstandes „Analphabetismus unter Erwachsenen in Magdeburg“ allein zuständig zu sein und diese Verantwortung angesichts der geringen Teilnehmerzahlen bisher nur mit bescheidenem Erfolg wahrgenommen zu haben. Zu

² Diese Aussage bezieht sich lediglich auf Angebote für funktionale Analphabeten mit deutscher Muttersprache. Vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) geförderte „Integrationskurse mit Alphabetisierung“ werden von verschiedenen Kursträgern angeboten.

überprüfen wäre demnach, ob und inwieweit sich die Zahlen zur Beteiligung an Alphabetisierungskursen an der Städtischen Volkshochschule Magdeburg von den Befunden auf Bundesebene unterscheiden.

Im Jahr 2009 wurden im Bereich Alphabetisierung/Elementarbildung 16 Kurse mit insgesamt 147 Belegungen durchgeführt, wobei 125 Belegungen auf 12 Kurse „Elementarbildung für geistig behinderte Erwachsene“ entfielen und 22 Belegungen auf vier Kurse „Lesen und Schreiben für Erwachsene“.³ Alle genannten Kurse sind hinsichtlich ihrer Teilnehmerzahl und zum großen Teil auch hinsichtlich ihrer Teilnehmerzusammensetzung seit Jahren stabil, so dass sich die 147 Belegungen auf lediglich 74 Personen verteilen.

Um eine angemessene Vorstellung vom Grad der Teilnahme bzw. Nichtteilnahme vermutlich Betroffener zu erhalten und diese in einen bundesweiten Zusammenhang einzuordnen, erscheint es zunächst sinnvoll, die empirischen Daten für die gesamte Bundesrepublik mit denen für das angenommene Einzugsgebiet der Städtischen Volkshochschule Magdeburg in Beziehung zu setzen. Als Grundlage sollen dazu die aktuellen Befunde der „leo.Level-one- Studie“ herangezogen werden.

„Funktionaler Analphabetismus betrifft kumuliert mehr als 14 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung (Lage auf Alpha-Level 1–3, 18–64 Jahre)“ (Grotlüschen/Riekmann 2011, S. 2). Laut Magdeburger Bevölkerungsstatistik wohnten per 31.12.2009 insgesamt 147.552⁴ Personen im Alter von 18–64 Jahren in Magdeburg. Überträgt man die Werte aus der leo.-Studie auf diese Magdeburger Bevölkerungsgruppe und geht davon aus, dass 14 Prozent dieser Magdeburger im Sinne der level-One-Studie zu den funktionalen Analphabeten zu zählen sind, so ergibt sich eine Zahl von 20.657 Betroffenen. Mit 74 Teilnehmenden haben also lediglich 0,36 Prozent dieser Gruppe die VHS-Kurse für diese Zielgruppe besucht. Dies entspricht einer Belegungsdichte⁵ von 0,71 Prozent. Die Volkshochschulstatistik 2009 weist bundesweit für den Bereich Alphabetisierung/Elementarbildung 31.178 Belegungen aus. Bezogen auf die 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten ergibt dies eine Belegungsdichte von 0,42 Prozent.

Trotz aller Unwägbarkeiten, die mit dem Vergleich dieser Zahlen einhergehen⁶, scheint die Feststellung gerechtfertigt, dass die errechneten Werte für die Stadt Magdeburg zumindest nicht hinter den Werten der Volkshochschulen in der gesamten Bundesrepublik zurück- stehen: Die Städtische Volkshochschule Magdeburg erreicht mit ihren Angeboten zur Alphabetisierung/Elementarbildung einen ähnlich geringen

3 Aus Gründen der Vergleichbarkeit mit der Volkshochschul-Statistik werden hier die kumulierten Zahlen für das gesamte Jahr 2009 angeführt. Es wurden je 8 Kurse im Frühjahrs- und Herbstsemester mit 73 bzw. 74 Teilnehmenden durchgeführt.

4 Eigene Berechnungen auf Grundlage der Magdeburger Statistischen Blätter, Heft 74, S. 10

5 Anteil der Belegfälle 2009 in Kursen der Alphabetisierung/Elementarbildung an der Gesamtheit der vermutlich von funktionalem Analphabetismus im Sinne der level.one-Studie betroffenen Magdeburger

6 Zwei dieser Ungenauigkeiten seien hier genannt: Die Volkshochschul-Statistik beruht auf Meldungen der einzelnen Volkshochschulen. Es ist durchaus möglich, dass Integrationskurse mit Alphabetisierung von den Verantwortlichen als „Deutsch als Fremdsprache“ oder als „Alphabetisierung“ gemeldet werden. Die genannten Belegungsfälle sind hinsichtlich der Altersgruppen nicht spezifiziert. Es ist daher denkbar, dass Belegungen von Teilnehmenden erfasst wurden, die nicht der Stichprobe (Erwachsene 18–64 Jahre) der Leo.level-one-Studie entsprechen.

Anteil der funktionalen Analphabeten wie die Volkshochschulen im gesamten Bundesgebiet.

Dieser trotz des niedrigen Niveaus zunächst beruhigende Befund erweist sich jedoch bei genauerer Betrachtung als fragwürdig, da der Anteil der Kurse zur „Elementarbildung für geistig behinderte Erwachsene“ den der „echten“ Alphabetisierungskurse (für 2009: 12 Kurse gegenüber vier Kursen) deutlich übersteigt. Verstärkt wird dieser Eindruck dadurch, dass seit 2009 einer der Kurse „Lesen und Schreiben für Erwachsene“ aufgrund geringer Anmeldezahlen aufgegeben werden musste und somit der Kernbereich der Alphabetisierungsangebote weiter geschrumpft ist.

Für die weitere Betrachtung erscheint es sinnvoll, sich einige Besonderheiten der Kurse zur „Elementarbildung für geistig behinderte Erwachsene“ genauer anzuschauen. Zielgruppe für diese Kurse sind Menschen mit geistiger Behinderung, die über keine bzw. sehr geringe Fertigkeiten in Lesen, Schreiben und Rechnen verfügen. Aufgrund ihrer Behinderung sind die meisten Teilnehmer nicht geschäftsfähig und werden von Betreuern vertreten, die Rechtsgeschäfte wie die verbindliche Anmeldung zu einem Volkshochschulkurs für ihre Klienten übernehmen. Die Angebote sind prinzipiell offen, werden jedoch in Kooperation mit zwei Magdeburger Behinderteneinrichtungen durchgeführt, in denen die Mehrzahl der Teilnehmenden betreut werden, arbeiten und z. T. leben. Einige der Kurse werden in den Räumlichkeiten der Kooperationspartner durchgeführt. Dies hat zur Folge, dass die Teilnehmenden sich nahezu ausschließlich aus den betreuten Gruppen der kooperierenden Behinderteneinrichtungen rekrutieren. Anmeldung, Teilnehmerwerbung, Terminplanung und Gruppenzusammenstellung erfolgen in enger Absprache zwischen VHS und Behinderteneinrichtung. Für die Teilnehmenden und ihre gesetzlichen Vertreter entsteht nur eine geringe Bindung an die Institution Volkshochschule, für die Teilnehmenden, die die VHS nicht als Lernort erleben, darf bezweifelt werden, ob ihnen der Umstand, dass sie einen VHS-Kurs besuchen, überhaupt bewusst ist. Die Tatsache, dass diese Kurse über viele Jahre mit guter Teilnehmerauslastung und hoher personeller Kontinuität durchgeführt werden können, ist mithin nicht den klassischen Instrumenten der Teilnehmergewinnung der VHS zuzuschreiben, sondern beruht in erster Linie auf gelingender arbeitsteiliger Kooperation mit den betreuenden Einrichtungen. Es darf außerdem angenommen werden, dass die Einbindung des Lernens in Arbeits- und Freizeitaktivitäten sowie die Möglichkeit im vertrauten Umfeld mit persönlicher Bindung an die Lehrenden zu lernen, die Beteiligung an diesen Angeboten befördern.

Für ein vorläufiges Fazit hinsichtlich der Beteiligung funktionaler Analphabeten an Bildungsangeboten der Städtischen Volkshochschule in Magdeburg bleibt zweierlei festzuhalten:

1. Deutlich weniger als ein Prozent der vermuteten erwachsenen funktionalen Analphabeten in Magdeburg nimmt an entsprechenden Angeboten der Volkshochschule teil.
2. Die Größenordnung der Beteiligung weicht nicht wesentlich von den Werten für die gesamte Bundesrepublik ab.

Erklärungsversuche

Letztere Feststellung legt die Schlussfolgerung nahe, dass es sich bei der im Vergleich zur vermuteten Zahl der Betroffenen sehr geringen Kursbeteiligung nicht vordergründig um ein Magdeburger Problem handelt, sondern dass Mechanismen der Beteiligungsregulation wirken, die bundesweit vergleichbar sind. Anhand Wittpothscher Befunde sollen Einflussgrößen der Beteiligungsregulation im Folgenden dahingehend untersucht werden, ob sie weitere Erklärungsansätze für die geringe Beteiligung an Alphabetisierungsangeboten bieten und inwieweit daraus Hinweise auf mögliche Maßnahmen zur Erhöhung der Teilnahmequote funktionaler Analphabeten an den entsprechenden Angeboten der Städtischen VHS Magdeburg abgeleitet werden können.

In seinem Beitrag „Beteiligungsregulation in der Weiterbildung“ (Wittpoth 2010) legt Jürgen Wittpoth dar, dass Untersuchungen zur Bildungsbeteiligung Erwachsener über lange Zeit vor allem auf soziodemographische Faktoren und ihren Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten konzentriert waren. Dabei standen Personenmerkmale wie Geschlecht, Alter, Schulbildung und berufliche Position im Mittelpunkt des Interesses (Wittpoth 2010, S. 772). Wittpoth merkt an, dass durch die relative Stabilität der Befunde eine verengte Sichtweise auf Beteiligungsregulation entsteht, die weitergehende Fragestellungen nicht berücksichtigt: „Es entsteht der Eindruck, dass Menschen nicht bzw. weniger an Weiterbildung teilnehmen, *weil* sie die genannten demographischen Merkmale tragen. Ein solcher Blick verstellt aber wichtige Erkenntnismöglichkeiten, denn offensichtlich regulieren die genannten Faktoren Teilnahme nicht *allein*“ (Wittpoth 2010, S. 772).

Durch die Berücksichtigung milieuspezifischer Ansätze im Anschluss an Bourdieu und andere rücken Wertorientierungen und Lebensstile als beteiligungsregulierende Faktoren in den Blick. Ähnlich wie bei den soziodemographischen Faktoren bleibt jedoch festzustellen, dass durch die „Grobkörnigkeit der Typisierungen“ (Wittpoth 2010, S. 776) Differenzierungen innerhalb einzelner Milieus, die durchaus unterschiedliche Auswirkungen auf Weiterbildungsverhalten mit sich tragen, nicht ausreichend betrachtet werden. „Auch hier gibt es wieder viele Abweichungen analog zur Perspektive der soziodemographischen Faktoren. Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass es wenig aussichtsreich ist, Regulative der Weiterbildungsbeteiligung mit Hilfe eines Faktors bestimmen zu wollen“ (Wittpoth 2010, S. 776).

Als Ergänzung zur Betrachtung von „Personenmerkmalen“ zu sozialer Position und Wertorientierungen schlägt Wittpoth „Kontextfaktoren“ vor, „die relativ unabhängig von Personenmerkmalen bei der Entscheidung für/gegen eine Beteiligung an Weiterbildung bedeutsam sind“ (Wittpoth 2010, S. 776). Als solche Kontextfaktoren werden Raum, soziales Kapital, soziale Welten, Familie, Beruf und Betrieb benannt und hinsichtlich ihrer regulierenden Wirkung betrachtet. Als vorläufiges Fazit stellt Wittpoth daher fest: „Die Auseinandersetzung mit ausgewählten Kontextfaktoren hat gezeigt, dass sie die Beteiligung an Weiterbildung *auch* unabhängig von soziodemographischen und milieuspezifischen Faktoren beeinflussen. Man kann wohl noch weiter

gehen und festhalten, dass sich *ohne* die Berücksichtigung solcher Faktoren *auf keinen Fall* erklären lässt, warum Menschen mit bestimmten Personenmerkmalen mehr oder weniger an Weiterbildung teilnehmen“ (Wittpoth 2010, S. 783).

Dennoch erscheint auch die auf diese Weise erweiterte Perspektive als nicht ausreichend, um die letztlich individuelle Entscheidung für oder gegen eine Weiterbildungsteilnahme zu erklären. Auch bei Einbeziehung weiterer Faktoren lässt sich die Funktionsweise von Beteiligungsregulation nicht ausreichend verstehen.

Wittpoth stellt zur Erklärung dieses Befunds die These auf, „dass dies auf eine spezifische Verengung der Perspektive zurückzuführen ist, in der Regulative der Weiterbildung bislang betrachtet werden“ (Wittpoth 2010, S. 783). Demnach betrachten Erwachsenenbildner aber auch Bildungsforscher und -politiker Weiterbildungsteiligung mit einem „gerichteten Blick“ vor allem unter dem Aspekt der Teilnehmergewinnung und Ausweitung des Angebots. „Dieser Blick richtet sich aus der Welt der Weiterbildung hinaus in andere Welten und interessiert sich für diese nur insoweit, als ihnen ein Angebot unterbreitet werden kann. Weiterbildung wird dabei nicht als eine *beliebige* Form kultureller Aktivität *neben vielen anderen* verstanden, sondern als eine „ausgezeichnete“: die Sorge ihrer Protagonisten richtet sich ausschließlich darauf, dass sie zustande kommt, gelingt und letztlich auch ausdehnt“ (Wittpoth 2010, S. 784). Die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen gilt vor diesem Hintergrund als gute „richtige“ Entscheidung, die es daher nicht weiter zu hinterfragen oder zu erklären bedarf. Personen, die (noch) nicht an Weiterbildung teilnehmen, gilt es nach Analyse bisheriger Hemmnisse für die Beteiligung und deren Beseitigung für die Teilnahme zu gewinnen (vgl. Wittpoth 2010, S. 784).

An dieser Stelle ist einzuräumen, dass gerade diese von Wittpoth konstatierte „Verengung der Perspektive“ den Ausgangspunkt der hier dargelegten Überlegungen darstellt. Aus Sicht eines Programmverantwortlichen für Alphabetisierung erscheint der Umstand, dass mehr als 7,5 Millionen Erwachsene in Deutschland und vermutlich mehr als 20.000 Betroffene im Einzugsbereich der Magdeburger Volkshochschule nicht ausreichend lesen und schreiben können, als unakzeptabel. Dass ein entsprechendes Weiterbildungsgangebot an die Betroffenen hier einen wichtigen und sinnvollen Beitrag zur Verbesserung ihrer individuellen Situation leisten kann und im gesellschaftlichen Interesse ist, wird fraglos vorausgesetzt. Erklärungsbedürftig erscheint aus dieser Perspektive jedoch der ernüchternde Befund, dass dieses Angebot nur von einem sehr geringen Teil der Betroffenen angenommen wird. In der Funktionslogik einer Weiterbildungseinrichtung werden zunächst die Angebote auf ihre „adressatengerechte“ Ausrichtung überprüft und ggf. hinsichtlich Kurstitel, Umfang, Entgelt, Ort, Zeit, Bewerbung modifiziert bzw. weiter ausdifferenziert. Dabei steht das Bestreben, ein „passgenaueres“ Angebot zu unterbreiten und etwaige Hemmnisse für die Teilnahme, wie z. B. ungünstige Kurszeiten, abzubauen im Vordergrund. Wie bereits dargelegt, hat diese Vorgehensweise jedoch nicht zu einer höheren Beteiligung funktionaler Analphabeten an den entsprechenden Angeboten der Städtischen VHS Magdeburg geführt.

Betrachtet man Definitionen von funktionalem Analphabetismus, wie sie etwa von der UNESCO oder dem Alphabund vorgeschlagen werden, so fällt trotz aller unterschiedlichen Akzentuierungen auf, dass hier ein ähnlich „gerichteter Blick“ auf das Phänomen vorliegt. Als Bezugsrahmen für die Definition von funktionalem Analphabetismus werden gesellschaftliche Anforderungen und Erwartungen benannt.⁷ Eine Person gilt als funktionale/r Analphabet/in, wenn sie hinsichtlich ihrer Schriftsprachkompetenz diesen Anforderungen und Erwartungen nicht genügt. Zentraler Begriff der UNESCO-Definition ist „Teilhabe“, bei „Unterschreiten der vollen Teilhabe im Lesen, Schreiben und Rechnen“ liegt demnach funktionaler Analphabetismus vor (Grotlüschen/Riekmann 2011, S. 13). Inwieweit die Betroffenen selbst sich subjektiv von Teilhabe ausgeschlossen fühlen und ob sie sich überhaupt als „funktionale Analphabeten“ oder Menschen mit nicht ausreichenden Lese- und Schreibfähigkeiten betrachten, gelangt so nicht in den Blick.

Für die Betrachtung der Beteiligungsregulation ist es jedoch hilfreich, nach den subjektiven Wahrnehmungen der Betroffenen und möglichen Motiven, sich der Teilnahme an einem Alphabetisierungsangebot als lohnende Mühe mit einem erhofften Zuwinn an Lebensqualität und Teilhabe zu unterziehen, zu fragen.

In der Literatur zum funktionalen Analphabetismus gibt es Hinweise, dass zumindest bei jungen Erwachsenen ein subjektiv empfundener Mangel an Teilhabemöglichkeiten nicht zwangsläufig vorhanden ist:

„Wenn die Betroffenen die Schule verlassen, (...) dann scheint ihnen zunächst nicht bewusst zu sein, was es heißt, nicht lesen und schreiben zu können.“ Schule hat es bei diesen Schülern weder verstanden, die Bedeutung schriftsprachlicher Kompetenzen für gesellschaftliche Partizipation erfahrbar zu machen, noch Schrift als persönlich sinnvoll erleben zu lassen (Döbert/Hubertus 2000 und Egloff 1997, S. 155).

Wittpoth plädiert in seiner weiteren Argumentation dafür, sich von einem pädagogischen Blick auf Weiterbildungsbeteiligung zu lösen und somit Weiterbildung als eine gleichberechtigte Form kultureller Aktivität unter vielen anderen zu betrachten. „Das hat für den Versuch, zu verstehen, was Menschen dazu bringt, sich (nicht) an institutionalisierter Weiterbildung zu beteiligen, erhebliche Konsequenzen. Die zentrale Frage ist dann nämlich, *in welchen Formen und unter Rückgriff auf welche Ressourcen Menschen ihre Lebensaufgaben bewältigen*. Bedienen sie sich der Form Weiterbildung, wird das nicht als selbstverständlich angesehen, entspricht nicht der Normalität, sondern ist erklärungsbedürftig wie die Entscheidung für alle anderen denkbaren Formen“ (Wittpoth 2010, S. 784).

Versucht man diese Perspektive für Hinweise zur Beteiligung/Nichtbeteiligung funktionaler Analphabeten an Alphabetisierungskursen nutzbar zumachen, so stellt sich zunächst die Frage, für welche Lebensaufgaben der Besuch eines Alphabetisierungs-

7 Alphabund: „Funktionaler Analphabetismus“ ist gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden (zit. nach Grotlüschen/Riekmann 2011, S. 13).

kurses für die Betroffenen die bevorzugte Form der Bewältigung sein kann und welche alternativen Formen möglicherweise aus Sicht der Betroffenen attraktiver sind.

Das Erlernen von ausreichenden Lese- und Schreibfertigkeiten kann auf den Lebenslauf bezogen sicherlich als „Lebensaufgabe“ betrachtet werden. Diese Aufgabe ist jedoch normalerweise der Kindheit und Jugendphase zugeordnet, ihre erfolgreiche Bewältigung gilt als Voraussetzung um weitere Bildungsgänge und Berufsabschlüsse erfolgreich zu absolvieren und gelingende Alltagsbewältigung im Privatbereich zu realisieren.

Hinsichtlich der Bildungsabschlüsse funktionaler Analphabeten nennt die leo.-Studie folgende Zahlen: 19,3 Prozent der Betroffenen haben keinen Schulabschluss, 47,7 Prozent verfügen über einen unteren, 18,9 Prozent über einen mittleren Bildungsabschluss. Bemerkenswerte 12,3 Prozent der funktionalen Analphabeten in Deutschland haben gar einen höheren Bildungsabschluss erreicht. Die Autorinnen der Studie überschreiben diesen Abschnitt „Literalität nach Bildungsabschluss: Ein Abschluss allein ist nicht genug.“ Festzuhalten bleibt, dass ca. 80 Prozent der funktionalen Analphabeten über einen Bildungsabschluss verfügen, mehr als 30 Prozent gar über einen mittleren bis höheren. Diese Personen haben demnach an einem bestimmten Punkt in ihrer Bildungsbiografie die formalen Voraussetzungen für weitere berufliche Ausbildungsgänge erworben (und diese möglicherweise auch erfolgreich absolviert). Ergänzt man diesen Befund durch Aussagen zum beruflichen Status der funktionalen Analphabeten, ergibt sich folgendes Bild: 56,9 Prozent der Betroffenen sind erwerbstätig, 16,7 Prozent sind arbeitslos, 2,3 Prozent sind erwerbsunfähig, 6,3 Prozent sind Rentner, 6,5 Prozent befinden sich noch in Ausbildung und 10,1 Prozent sind Hausfrau/-mann oder in Elternzeit.⁸

Von den Menschen, die im Sinne der leo.-Studie als funktionale Analphabeten betrachtet werden, haben demnach mindestens zwei Drittel eine (möglicherweise prekäre) Position im Erwerbsleben gefunden oder stehen dem Arbeitsmarkt dauerhaft nicht zur Verfügung. Im verbleibenden Drittel lassen sich zumindest zwei mögliche Zielgruppen identifizieren, für die Alphabetisierungsangebote als *Zugangsvoraussetzung* für das Erwerbsleben bedeutsam sein könnte: Arbeitslose und Auszubildende. Grundsätzlich gilt dies natürlich auch für Personen, die als Hausfrau/-mann bzw. in Elternzeit tätig sind.

Von der Gruppe der funktionalen Analphabeten hat also der überwiegende Teil zwei wichtige Lebensaufgaben, nämlich das Erreichen eines Bildungsabschlusses und den Eintritt ins Erwerbsleben, zunächst bewältigt und damit prinzipiell Teilhabe am Erwerbsleben realisiert. Bemerkenswert bleibt, dass dies trotz nicht ausreichender Lese- und Schreibkenntnisse gelungen ist.⁹

⁸ Betrachtet man den jeweiligen Anteil der funktionalen Analphabeten an den Berufsstatusgruppen so zeigt sich, dass unter den Arbeitslosen mit 31,9 Prozent am höchsten ist. Es folgen mit 26,6 Prozent die Gruppe der Rentner/-innen unter 65 Jahren und mit 19 Prozent die Gruppe der erwerbsunfähigen Personen. Bei Personen, deren Erwerbsstatus mit Hausfrau/Hausmann oder Elternzeit angegeben wird, beträgt der Anteil funktionaler Analphabeten 17,7 Prozent, bei Erwerbstätigen 12,4 Prozent. Der geringste Anteil ist mit 9 Prozent erwartungsgemäß bei Personen in Ausbildung zu verzeichnen.

Betrachtet man die Befunde der leo.-Studie zu den Anteilen der funktionalen Analphabeten an den Beschäftigten einzelner Berufsgruppen, so fällt auf, dass dieser Anteil z. T. erstaunlich hoch ist. Der höchste Wert wird mit 56,0 Prozent für Bauhilfsarbeiter (Gebäude) ausgewiesen, es folgen Führer von Erdbewegungs- und verwandten Maschinen (46,4 Prozent), Hilfskräfte und Reinigungspersonal in Büros, Hotels und sonstigen Einrichtungen (40,3 Prozent) sowie Personenkraftwagen-, Taxi- und Kleinlastwagenfahrer (32,3 Prozent). Angesichts dieser relativ hohen Werte erscheint zumindest für einige der genannten Berufsgruppen fraglich, welche Bedeutung das Nichtbeherrschen von Lese- und Schreibfähigkeiten auf *Textebene* im täglichen Arbeitsvollzug hat und ob daraus für die Betroffenen eine „Aufgabe“ entsteht.

Angesichts der geringen Arbeitsplatzsicherheit und zunehmend unsicheren Aussichten am Arbeitsmarkt für Geringqualifizierte bleibt anzunehmen, dass der *Erhalt* der einmal erreichten Erwerbsposition für funktionale Analphabeten von großer Bedeutung ist und als permanente Aufgabe wahrgenommen wird. Untersuchungen zu „Biographischen Mustern funktionaler Analphabeten“ (Egloff 1997) belegen dies: „Da ‚funktionale Analphabeten‘ mit Diskriminierung rechnen müssen, leben sie in ständiger Angst vor Entdeckung und möglichen unangenehmen Folgen. Am Arbeitsplatz werden die Betroffenen beherrscht von der Angst vor der Entlassung und dem damit verbundenen Verlust der Existenzgrundlage. Viele arrangieren sich in ihren Berufen auf irgendeine Weise. Erfolgt jedoch ein Arbeitsplatzwechsel, kann dies mit einem hohen Risiko verbunden sein ...“ (Egloff 1997, S. 156). Die Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs erscheint dennoch aus Sicht eines Betroffenen nicht zwangsläufig als eine geeignete Form der Aufgabenbewältigung (hier: Sicherung der Existenzgrundlage), da die Erfolgsaussichten aufgrund der oftmals negativen Lernerfahrungen der Betroffenen als ungewiss gelten müssen und die notwendige Offenbarung der mangelnden Lese- und Schreibkenntnisse eine zusätzliche Gefährdung der eigenen Position in sich birgt.

Die Vermeidung von Bloßstellung nimmt daher für die Betroffenen im Alltag großen Raum ein und wird als „Stigmamanagement“ zur ständigen Aufgabe. „Die Grundangst vor Entdeckung der Lese- und Schreibschwierigkeiten hat zur Folge, dass „funktionale Analphabeten“ auf ein großes Repertoire an Strategien zurückgreifen, mit denen sie die geschilderten Situationen meistern und einer Diskreditierung ihrer Person zu entgehen versuchen. In der Literatur wird hierfür der Begriff „Stigmamanagement“ verwendet (Döbert 1985, S. 110). Diese in den vorliegenden Interviews genannten Maßnahmen zur Angstbewältigung können in drei Gruppen eingeteilt werden: Vermeidungsstrategien, Orientierung ohne Schriftsprachkompetenz sowie Kompensation des Defizits“ (Egloff 1997, S. 159).

9 Einer ergänzenden Präsentation zur leo.-Studie (<http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/03/2011-Mar-leo-v3-Bilanzkonferenz-Berlin.pdf>) sind auch Aussagen zum Anteil bestimmter Berufsgruppen an der Gruppe funktionaler Analphabeten zu entnehmen. Die höchsten Werte werden für Hilfskräfte und Reinigungspersonal in Büros, Hotels und sonstigen Einrichtungen (8,44 Prozent), für Ladenverkäufer, Verkaufs-, Marktstandverkäufer und Vorführer (5,47 Prozent), für Hilfsarbeiter in der Fertigung (3,55 Prozent), für Köche (2,73 Prozent), sowie für Transport- und Frachtarbeiter (2,53 Prozent) ausgewiesen.

Zumindest die beiden erstgenannten Strategien haben neben der Vermeidung von Bloßstellung auch eine Funktion bei der Alltagsbewältigung. So werden schriftsprachliche Aufgaben z. B. durch Täuschung oder einvernehmlich auf andere Personen übertragen und durch diese erledigt. Egloff spricht von einem „Täuschungs-Delegations-Mechanismus“ und nennt Beispiele aus der Arbeitswelt und im Zusammenhang mit Behördengängen. Viele Betroffenen gelingt es auch, durch erhöhte Merkfähigkeit oder Orientierung an nicht sprachlichen Symbolsystemen Alltagsaufgaben zu bewältigen (vgl. Egloff 1997, S. 159 ff.).

Funktionale Analphabeten verfügen demnach häufig über alternative Alltagsstrategien, mit denen sich schriftsprachliche Anforderungen vermeiden und Alltagsaufgaben bewältigen lassen. „Zusammenfassend lässt sich zu den Bewältigungsstrategien folgendes sagen: ‚Funktionale Analphabeten‘ bleiben auch deshalb meist unentdeckt, weil sie im Verbergen ihres Defizits eine gewisse Professionalität erlangt haben, so dass ihre Mitmenschen kaum Verdacht schöpfen. Der dabei zutage tretende Einfallsreichtum kann durchaus als Leistung anerkannt werden. Allerdings scheint die Angst vor dem Entdecktwerden für viele Betroffene so groß zu sein, dass sie sich stärker auf das Management des Versteckens konzentrieren als auf den Versuch, vorhandene schriftsprachliche Kompetenzen einzusetzen“ (Egloff 1997, S. 164).

Folgt man dieser Einschätzung Egloffs, so erscheint es plausibel, dass aus Sicht der Betroffenen die Daueraufgabe „Stigmamanagement“ die Behebung des Lese- und Schreibdefizits als Lebensaufgabe überlagert.

Im Sinne der Wittpothschen Argumentation ist die Entscheidung *für* Weiterbildung (hier: für einen Alphabetisierungskurs) als Form zur Bewältigung einer Lebensaufgabe ebenso wie die Entscheidung für alle anderen Formen erklärbungsbedürftig. Egloff (1997) beschäftigt sich u. a. mit den Motiven, die der Entscheidung für einen Kursbesuch zugrunde liegen. Sie stellt fest, dass bestimmte „Schlüsselerlebnisse“, dies können sowohl aktuelle Anlässe als auch vorhersehbare zukünftige Ereignisse sein, als Auslöser für die Entscheidung zum Kursbesuch fungieren (vgl. Egloff 1997, S. 167). Egloff benennt auf Grundlage der von ihr geführten Interviews drei Motive: Einschritte im Lebens- und Familienzyklus, Beruflicher Aufstieg sowie den Wunsch nach Unabhängigkeit und Normalität (Egloff 1997, S. 167 ff.). Offenbar entstehen für die Betroffenen unter veränderten Rahmenbedingungen in Familie und Beruf neue Lebensaufgaben, zu deren Bewältigung ausreichende Lese- und Schreibfertigkeiten als Voraussetzung betrachtet werden. Der Erwerb von Lese- und Schreibfertigkeiten scheint also unter bestimmten Lebensumständen ähnlich wie im Kindheits- und Jugendalter seinen Wert als Voraussetzung für weitere Lebensschritte zurückzugewinnen. Die Entscheidung für die Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs könnte vor diesem Hintergrund wieder als Möglichkeit in das Blickfeld der Betroffenen gelangen.

Fazit

Dem vorliegenden Beitrag lag eine zweifache Zielsetzung zugrunde. Zum einen sollten auf Grundlage einiger Befunde Jürgen Wittpoths zur Beteiligungsregulation an

Weiterbildung Erklärungsansätze für die geringe Teilnahmequote funktionaler Analphabeten an Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen, insbesondere der Städtischen Volkshochschule Magdeburg diskutiert werden.

Betrachtet man mit Wittpoth die geringe Beteiligung an Alphabetisierungsangeboten unter der Fragestellung, „*in welchen Formen und unter Rückgriff auf welche Ressourcen Menschen ihre Lebensaufgaben bewältigen*“, so wird zunächst deutlich, dass es einem großen Teil der Betroffenen offenbar gelungen ist, Bildungsabschlüsse zu erlangen und den Eintritt ins Erwerbsleben zu erreichen. Diese Menschen haben damit wichtige Lebensaufgaben bewältigt, für die ausreichende Lese- und Schreibfertigkeiten gemeinhin als Voraussetzung gelten.

Inwieweit sie in ihrem beruflichen Alltag mit Lese- und Schreibanforderungen konfrontiert werden, die ihr Kompetenzniveau überschreiten, erscheint zumindest für einige Berufsgruppen fraglich. Für einen größeren Anteil der Betroffenen kann daher vermutet werden, dass aus ihrem beruflichen Alltag keine Aufgaben entstehen, zu deren Bewältigung die Mühen und Unsicherheiten eines Kursbesuchs als geeignete Form erscheinen.

Ausreichende Lese- und Schreibfertigkeiten haben – als Grundkompetenzen auf den Lebenslauf bezogen – eine wichtige Funktion: Sie ermöglichen die Aneignung von Wissen zur Erlangung von Bildungsabschlüssen und zum Eintritt in das Erwerbsleben. Sind diese Ziele erreicht – so ist zu vermuten –, verliert diese Funktion zumindest vorerst für die Betroffenen an Bedeutung. Unter bestimmten Lebensumständen, die häufig mit biographischen Einschnitten verbunden sind (vgl. Egloff 1997), können Lese- und Schreibfertigkeiten als notwendige Voraussetzung für die Bewältigung neuer Lebensaufgaben für die Betroffenen wieder an Bedeutung gewinnen. Ob eine Person, die im Sinne der leo.-Studie als funktionale/r Analphabet/in gilt, die Verbesserung ihrer Lese- und Schreibfähigkeiten als aktuell bedeutsam empfindet, hängt von den jeweiligen konkreten Lebensumständen ab, in denen sie sich befindet.

Betrachtet man also die Teilnahme an Alphabetisierungsangeboten unter dem Aspekt, welchen Beitrag sie zur Bewältigung ausgewählter Lebensaufgaben leisten könnte, so erscheinen die geringen Teilnahmequoten eher erklärbar. Aus geringen Lese- und Schreibfertigkeiten ergeben sich für die Betroffenen nicht automatisch und unter allen Lebensumständen Weiterbildungsbedarfe, da Anforderungen variieren und z. T. alternative Strategien zur Verfügung stehen.

Zweite Zielsetzung war es, Schlussfolgerungen für die zukünftige Gestaltung der Alphabetisierungsangebote der Städtischen Volkshochschule abzuleiten.

Lese- und Schreibfertigkeiten bleiben für die Betroffenen, denen der Zugang zum Erwerbsleben bisher nicht oder nicht dauerhaft gelungen ist, weiterhin in ihrer Funktion als Voraussetzung zur Aneignung von Wissen bedeutsam. Dies kann insbesondere für Arbeitslose und Auszubildende gelten, die laut leo.-Studie etwa ein Viertel der Betroffenen darstellen. Hier erscheint eine engere Ausrichtung der Angebote auf das Ziel „Einstieg in das Erwerbsleben“ sinnvoll. Alphabetisierungsangebote für diese

Zielgruppen sollten daher inhaltlich und räumlich-organisatorisch in Kooperation mit anderen Bildungsanbietern durchgeführt werden, etwa in arbeitsmarktorientierten Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit oder in Berufsschulen.

Die Entscheidung funktionaler Analphabeten für einen Kursbesuch ist häufig in Schlüsselerlebnissen und veränderten Lebensumständen in Privat- oder Berufsleben begründet. Um die so entstehenden individuellen Bedarfe aufzunehmen, muss den „Gelegenheitsstrukturen“, wie sie Wittpoth für den Kontextfaktor „Raum“ (Wittpoth 2007) beschreibt, mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden. Die Angebote müssen einerseits räumlich näher an die Betroffenen heranrücken, also die VHS als Lernort verlassen, und sie müssen andererseits an den „richtigen“ Orten verfügbar sein, in enger Anbindung an die Lebenswelt der Betroffenen. Um dies unter den konkreten Rahmenbedingungen vor Ort zu erreichen und den unterschiedlichen Lebenslagen der Betroffenen gerecht zu werden, sind nähere Betrachtungen von Kontextfaktoren wie „Raum“, „Familie“ oder „soziale Welten“, aber auch die Analyse weiterer soziodemographischer Daten der leo.-Studie erforderlich. Es ist wahrscheinlich, dass eine solche differenziertere Betrachtung auch zu einer weiteren Ausdifferenzierung der Angebote führen wird. Die übliche *Kursform* der Angebote wird dann an Bedeutung verlieren und durch nicht formale und informelle Lernprozesse ergänzt werden müssen.

Es bleibt zu hoffen, dass der neu geschlossene „Nationale Pakt für Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland“ die dafür notwendigen bildungspolitischen Weichenstellungen vornimmt.

Literatur

- Döbert, Marion (1997):** Schriftsprachkundigkeit bei deutschsprachigen Erwachsenen. In: Eicher, Thomas (Hg.): Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung. Oberhausen, S. 117–139
- Döbert, Marion/Hubertus, Peter (2000):** Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland, Bundesverband Alphabetisierung e. V. Münster. Stuttgart
- Egloff, Birte (1997):** Biographische Muster funktionaler Analphabeten. Eine biographische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrukturen von funktionalen Analphabeten. Frankfurt am Main
- Fuchs-Bruninghoff, Elisabeth/Tröster, Monika (1996):** Einleitung. In: Meisel, Klaus (Hg.): Alphabetisierung – Elementarbildung: Stand und Perspektiven. Materialien für die Erwachsenenbildung 7. Frankfurt am Main

- Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke/Bonna, Franziska (2010):** leo.-Level-One Studie. Benchmark zur Größenordnung des Analphabetismus. In: ALFA-FORUM, 2010/73, S. 10–11
- Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (2011):** leo.-Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft. Hamburg
- Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (2011):** leo. – Level-One Studie. Funktionaler Analphabetismus in Deutschland.
(<http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/03/2011-Mar-leo-v3-Bilanzkonferenz-Berlin.pdf>, 18.11.2011)
- Hubertus, Peter/Nickel, Sven (2003):** Alphabetisierung von Erwachsenen. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jacob/Siebert-Ott, Gesa (Hg): Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch. Band 2. Paderborn
- Huntemann, Hella/Weiß, Christina (2010):** Volkshochschul-Statistik. 48. Folge, *Arbeitsjahr 2009*. (<http://www.die-bonn.de/doks/huntemann1001.pdf>, 17.11.2011)
- Landeshauptstadt Magdeburg – Amt für Statistik: Magdeburger Statistische Blätter Heft 74, Bevölkerung der Stadt Magdeburg im Jahr 2009
- Linde, Andrea (2001):** Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland: Kein Thema für die Erwachsenenbildung? Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung, 2001/2. Universität Hamburg. (<http://www.alphabetisierung.de>, 17.11.2011)
- Tröster, Monika (2008):** Projektverbund: Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland: Vorstudie. In: ALFA-FORUM, 2008/68, S. 11–12
- Wittpoth, Jürgen (2007):** Weiterbildung im Raum: Beteiligungsregulation und Angebotsentwicklung. In: Heuer, Ulrike/Siebers, Ruth (Hg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster, S. 197–206
- Wittpoth, Jürgen/Giese, Julianne (2009):** Institutionen der Erwachsenenbildung. In: Fuhr, Thomas/Gonen, Philip/Hof, Christiane (Hg.): Handbuch Erziehungswissenschaft. Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Band 4. Paderborn u. a., S. 939–953
- Wittpoth, Jürgen (2009):** Einführung in die Erwachsenenbildung. 3., überarb. Auflage. Op-laden und Farmington Hills
- Wittpoth, Jürgen (2010):** Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 771–788

Making it work

Vom Sinn der Internationalisierung der Weiterbildung

EKKEHARD NUSSL

Präambel

Von 1997 bis 1999 habe ich mit Jürgen Wittpoth und anderen in dem europäischen Projekt „Making it work. Europäische Universitäten und Lebenslanges Lernen“ gemeinsam das bildungspolitische Problem bearbeitet, „das sich in allen europäischen Ländern stellt, nämlich in welcher Weise Universitäten, Fachhochschulen und wissenschaftliche Akademien Leistungen zugunsten der Weiterbildung Erwachsener erbringen können“ (Kuhlenkamp 2000, S. 145). Sicher spielten die Erfahrungen in diesem Projekt eine gewisse Rolle bei der Feststellung von Jürgen Wittpoth, dass „jede Kooperation... aufwändig (ist), bei internationalen Projekten – ob sie nun institutionell gefördert werden oder auf privater Initiative beruhen – steigt der Aufwand noch einmal deutlich. Manche von uns haben die Erfahrung gemacht, dass die wissenschaftlichen Erträge demgegenüber oftmals zurückbleiben“ (Wittpoth 2000, S. 6). Nun haben sich in den zehn Jahren, die seitdem vergangen sind, die Dinge einigermaßen rasch weiterentwickelt. Gerade auch die Hochschulen in Deutschland sind durch den Bologna-Prozess davon in starkem Maße betroffen. Der Prozess der Internationalisierung des Bildungssystems (oder besser: der Bildungssysteme) hat erst vor zwei oder drei Dekaden begonnen und setzt sich mit wachsender Geschwindigkeit fort. In Evaluierungen von Bildungs- und Forschungseinrichtungen war „Internationalität“ noch vor dreißig Jahren kein Bewertungsindikator, heute ist er einer der wichtigsten. Zu denjenigen, die diese Entwicklung kritisch betrachten und gelegentlich kommentieren, gehört in Deutschland vor allem auch Jürgen Wittpoth.

1 Gründe für Internationalisierung

Was ist eigentlich „Internationalisierung“? Dass es mit „Nation“ zu tun hat, ist schon am Begriff selbst abzulesen. Mit dem Präfix „inter“ wird auf eine Beziehung zwischen den Nationen hingewiesen, das anders akzentuiert als im Begriff des „Transnationalen“, mit dem über die Nation und die Nationen hinausgehend verwiesen wird.

Seit es Nationen gibt, gibt es auch Internationalität – wie sollte es anders sein? Sie verlief und verläuft nicht immer friedlich, bezieht sich auf unterschiedliche Gegenstände (insbesondere natürlich den Handel) und verläuft in unterschiedlichen Formen und mit verschiedensten Methoden. Internationalität ist auch im Bildungsbereich kein neues Phänomen, obwohl sie dort in besonderer Weise die nationale Identität abbildet und reproduziert. Ein Ausdruck dieser besonderen Rolle des Bildungsbereichs ist etwa die Tatsache, dass Bildung in der Europäischen Union von der zunehmenden Delegation der Macht an die europäische Zentrale weitgehend ausgeschlossen ist – hier handelt es sich allenfalls um die „Methode der offenen Koordinierung“ (s. Gabler Verlag 2011); ein politisches Instrument, das auf Konsensbildung und Freiwilligkeit beruht. Wie sehr allerdings auch hier die behauptete nationale Selbständigkeit eher symbolisch ist im europäischen Rahmen, das belegt nachdrücklich der Bologna-Prozess (vgl. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2007). Auch in der Weiterbildung als dem jüngsten der vier Bildungsbereiche (zumindest was seine offizielle Deklaration betrifft) hat Internationalität eine lange Tradition – sowohl in der Geschichte des internationalen Diskurses (vgl. Seitter 2000; Friedenthal-Haase 2000) als auch in der Übernahme von Bildungsmodellen aus anderen nationalen Kontexten, hier sei nur auf die Bildungskonzeption von Grundtvig (Dänemark) und die Open-University-Konzeption (Großbritannien) verwiesen. „Die internationale Dimension der Erwachsenenbildung erscheint auf den ersten Blick als ein relativ neues Phänomen. Tatsächlich ist sie alt und jung zugleich. Alt ist die Internationalisierung der Erwachsenenbildung, weil sie am Beginn der modernen Volksbildung, wie sie sich im dritten Drittel des neunzehnten Jahrhunderts konstituierte, stand. ... Ein relativ junges Phänomen ist die internationale Dimension der Erwachsenenbildung, weil sie durch die Europäische Union und hier im Anschluss an die Verträge von Maastricht eine historisch völlig neue Qualität angenommen hat“ (Filla 2009, S. 3).

Deutlich wird, dass diese „neue Qualität“ der Internationalisierung im europäischen Raum in besonderer Weise mit der Gründung und der Arbeit der Europäischen Union zu tun hat, die über bewertende, normgebende und fördernde Instrumente (vgl. Nuissl/Lattke/Pätzold 2010) nationale Aktivitäten in diesem Feld immer stärker beeinflusst. Aber auch über Europa hinaus sind, weltweit, immer intensivere Kontakte zum Feld der Erwachsenenbildung entstanden und wirksam. Verwiesen sei hier etwa auf die Dachorganisation des Internationalen Büros für Erwachsenenbildung (International Council for Adult Education, ICAE), auf den Weiterbildungsschwerpunkt des European-Asian-Meetings (ASEM) oder auf die weiterbildungsbezogenen Aktivitäten der OECD, etwa in den entsprechenden Daten des „Education at a Glance“ oder dem jüngst begonnenen Großvorhaben des „Programme for the International Assessment

of Adult Competencies“ (PIAAC) zur Kompetenzerfassung von Erwachsenen in einer Vielzahl unterschiedlicher Länder. Auch die Aktivitäten der Weltbank sind in besonderer Weise relevant für die zunehmende Internationalität von Weiterbildung (vgl. Schemmann 2007).

Sucht man nach den Gründen für diese quantitative und qualitative Entwicklung im Prozess der Internationalisierung, so lassen sie sich in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten verorten.

Am ursächlichsten und herausragendsten ist dabei der ökonomische Kontext. Produktion und Handel überschritten immer schon nationale Grenzen, seit es diese gibt. So überdeckt etwa das Mahnmal der Hermannsschlacht (oder in anderer Lesart: Varus-Schlacht) den schwunghaften Handel und die ökonomischen Verflechtungen, die diesseits und jenseits des Limes zwischen Römern und Germanen betrieben wurden (vgl. LwL-Römermuseum in Haltern am See, 2009). Dieser allgemeingültige Tatbestand hat sich heute gewissermaßen „entgrenzt“ und findet nicht nur zwischen räumlichen Nachbarn statt: Die Märkte (insbesondere Waren-, Geld- und Arbeitsmärkte) sind weitgehend globalisiert, Probleme wie Klimaschäden, Umweltkatastrophen, Kriege, Rohstoff- und Energieversorgung sowie Armut und Seuchen auch. Die Eigentumsverhältnisse bei den Produktionsstätten und Distributionswegen sind ebenfalls internationalisiert.

Bei dieser weitgehenden internationalen Verflechtung hat es die Politik schwer, nachzukommen. Sie ist nicht die treibende Kraft der internationalen ökonomischen Bewegungen, sie ist nicht einmal in der Lage, diese angemessen zu steuern, wie sich dies insbesondere bei dem hilflosen Bemühen zur Regulierung der Finanzmärkte zeigt. Aber sie hat – teil notgedrungen, teils aus freiem Willen und nationalen Interessen – längst die wichtigsten Politikfelder international ausgerichtet. Neben Wirtschaft und Finanzen gilt dies zunehmend für Fragen der Umwelt, der Verteidigung (oder besser: der Kriegsführung), der Sozialpolitik und der Rechtspolitik. Der internationale Abgleich von Rechtsfragen findet nicht nur vor dem Europäischen und dem Internationalen Gerichtshof statt, sondern liefert auch die Begleitmusik für die Regulierungsversuche des Waren- und Geldverkehrs. Die Menschenrechte sind dabei ein zentrales Unterpfand im internationalen politischen Geschäft. Die Verbrechensbekämpfung (auf der Basis kompatibler Rechtssysteme) internationalisiert sich ebenso wie die Kriminalität selbst.

Die Politik hat schließlich auch mit sozialen Entwicklungen zu tun, die ganz ursächlich mit den wirtschaftlichen und politischen Gegebenheiten im internationalen Raum zu tun haben. Das herausstechendste Phänomen in diesem Kontext ist die Migration, sind umfangreiche Wanderungsbewegungen, veranlasst durch Kriege, Unterdrückung, Armut in den unterschiedlichsten Regionen der Welt. Längst sind Länder wie Deutschland Einwanderungsländer und zugleich auch Auswanderungsländer; die regionale Mobilität der Menschen hat nicht nur innerhalb eines nationalen Gefüges, sondern eben auch zwischen nationalen Strukturen deutlich zugenommen.

Bei alledem bleibt nicht aus, dass auch die Wissenschaft gedrängt ist, sich zu internationalisieren. In den meisten naturwissenschaftlichen Disziplinen ist dies längst eingespielte Realität, die zu thematisieren vielfach Verwunderung auslösen würde. Die Entdeckung eines Naturgesetzes oder eines Krankheitserregers ist unabhängig von nationalen, kulturellen, sprachlichen Kontexten, und mit ihr haben sich Naturwissenschaftler unabhängig von ihrem Arbeitsort auseinanderzusetzen, wenn sie auf dem Stand der Erkenntnisse ihrer wissenschaftlichen Disziplin bleiben wollen. Dies gilt bereits auch für viele Sozialwissenschaften (wie die Soziologie), Geistes- und Sprachwissenschaften (wie Philosophie und Linguistik) und findet auch bereits Eingang in die Rechtswissenschaften. Am schwersten tun sich mit der Internationalisierung die Erziehungswissenschaften, und hier insbesondere diejenigen in Deutschland (siehe dazu unten Abschnitt 3 und 4).

Das Bild der Internationalisierung wäre unvollständig, fehlte ein Verweis auf die Mittel, die sie ermöglicht haben und ermöglichen: Verkehr, Medien, Sprache. Sie stehen zur Internationalisierung nicht nur in einem konsekutiven, sondern in einem integrierten Verhältnis, wurden wie die Internationalisierung selbst aus ökonomischen Entwicklungen hervorgerieben und wirkten wiederum begünstigend auf sie zurück. So ist etwa die Entwicklung der Verkehrswege phänomenal, nicht nur bei Wasser, Straße und Schiene, sondern vor allem in der Luft. Die explosionsartige Verbreitung der Neuen Medien und ihrer Nutzung im Internet muss hier nicht weiter erläutert werden. Und die Ubiquität des Englischen hat die Internationalisierung in vielen gesellschaftlichen Feldern, insbesondere aber auch in der Wissenschaft, erst möglich gemacht. Das Englische spielt heute global eine ähnliche Rolle wie zu seiner Zeit das als „lingua franca“ bezeichnete Gemenge aus Italienisch, Spanisch, Französisch und Griechisch, mit dem sich im Mittelmeerraum, dem damaligen Zentrum der westlichen Welt, die Menschen verständigen konnten. Dabei hat die Kompetenz in der englischen Sprache auch eine eigenständige ökonomische Dimension, beobachtbar in Indien, wo Englisch zwar als Sprache der Unterdrücker negativ empfunden, aus weiterreichenden sozialen und ökonomischen Gründen aber dennoch gelehrt, gelernt und benutzt wird.

Bei alledem lohnt sich ein spezifischer Blick auf die Internationalisierung des Bildungsbereichs, die sich am deutlichsten im europäischen Raum kristallisiert. Mit der Gründung der europäischen Wirtschaftsgemeinschaft 1957 war auch die Öffnung der Arbeitsmärkte der Gemeinschaftsmitglieder verbunden. Geradezu automatisch stellte sich die Frage, wie sich die Mobilität der Arbeitskräfte auf der Basis unterschiedlicher Ausbildungs- und Qualifikationssysteme herstellen lassen könnte. Erstaunlich ist eigentlich nur, dass es bis zum Europäischen Qualifikationsrahmen und seinen nationalen Ausgestaltungen als Grundlage eines kompatiblen Bildungssystems auf dem europäischen Arbeitsmarkt (vgl. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2008) so lange gedauert hat! Die zusätzliche Aufnahme nicht beruflicher Weiterbildung in die Gegenstände europäischer Politik (bei den Maastrichter Verträgen 1992) war weniger einem Verständnis einer europäischen Identität und Kultur verpflichtet als vielmehr der Einsicht, dass berufliche und allgemeine Bildung in ihrer Relevanz für die Kom-

petenz der Arbeitskräfte schwerlich zu trennen sind. Folgerichtig ist es auch nach wie vor die Europäische Union, die trotz anderslautender Logiken in manchen Mitgliedstaaten auf die Einheit der (beruflichen und allgemeinen) Bildung setzt.

2 Folgen der Internationalisierung

Hier geht es natürlich nicht generell um Folgen der Internationalisierung überall, sondern konkret um Folgen der Internationalisierung für die Weiterbildung in Deutschland, die Weiterbildung in Wissenschaft, Politik und Praxis. Auch der Begriff der Folgen geht vielleicht zu weit: In einigen Fällen könnte es sich um Folgen der Internationalisierung handeln, wobei bislang noch der empirische Nachweis fehlt, in anderen Fällen ist schwer abzuschätzen, welche Reichweite überhaupt die Internationalisierungsprozesse haben und schließlich ist nicht immer sicher feststellen, ob es sich nur um nationale Entwicklungen handelt, die auch oder ähnlich in anderen Nationen festgestellt werden können. Auch sind die meisten Prozesse der Internationalisierung, sofern sie in Deutschland Folgen haben, verbunden mit der Entwicklung der Europäischen Union, sodass es richtiger wäre, von Folgen der Europäisierung zu sprechen.

Gruppiert man die Bereiche, in denen Internationalisierungsprozesse ganz offenbar einen gewissen Einfluss haben, so ließen sich vier von ihnen zusammenfassen: der politische Bereich, der rechtlich-strukturelle Bereich, der materielle Bereich und der kulturelle Bereich. In ihnen möchte ich einige Beispiele identifizieren, die insbesondere mit der europäischen, aber nicht nur mit der europäischen Dimension zu tun haben.

Zunächst zum politischen Bereich: Hier lassen sich die deutlichsten Folgen der Internationalisierung beobachten. Dies ist insofern erstaunlich, als es gar keinen ausgewiesenen instrumentellen Zugriff auf die nationale Bildungspolitik gibt, auch nicht in der Politik der Europäischen Union. Der Einfluss der Internationalisierung erfolgt hier insbesondere über Anforderungslogiken, die sich aus dem internationalen Vergleich ergeben; das entscheidende Stichwort ist „Benchmark“. Benchmarks sind (in der Regel quantitativ definierte) Leistungsanforderungen, die auf der Basis vergleichender Analysen und mit Blick auf politische Programmatiken gesetzt werden. Solche Benchmarks sind etwa Teilnahmequoten an Weiterbildungsveranstaltungen oder Schulabreicherquoten, auch die öffentliche Finanzierung für die Bildung gehört dazu. Die entsprechenden Daten werden regelmäßig von EUROSTAT zusammengefügt und sind Grundlage entsprechender Leistungstabellen. Noch vor der Frage, ob solche Kennziffern berücksichtigt werden, liegt das politische Machtgerangel darum, welche Indikatoren gewählt und wie die Leistungszahlen definiert werden. Im Rahmen der Europäischen Union entsteht so das Konstrukt eines gemeinsamen Bildungssystems, das sich anhand einiger Indikatoren beschreiben lässt, auf die man sich geeinigt hat.

Ein zweites, politisch sehr wirksames Feld ist die Erhebung und Beschreibung (und vergleichende Analyse) der Bildungsbereiche, sowohl in der Europäischen Union als

auch darüber hinaus insbesondere bei den Mitgliedstaaten der OECD. Im Bereich der Weiterbildung in der Europäischen Union ist hier besonders hervorzuheben der „Adult Education Survey“ (AES), der nunmehr das deutsche „Berichtssystem Weiterbildung“ abgelöst hat und vergleichbare Daten zur Weiterbildung in nahezu allen europäischen Mitgliedstaaten liefert. Die OECD betreibt aktuell mit hohem Aufwand die übergreifende Erhebung von Kompetenzen Erwachsener in zahlreichen Ländern (PI-AAC), von der ähnliche Ergebnisse zu erwarten sind wie bei dem entsprechenden Vergleich von Schülerkompetenzen (PISA) (OECD 2003; DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2003). Die Folgen aus solchen international vergleichenden Studien entstehen nicht immer nur aus rationalen Reflexionen der Ergebnisse; so gingen etwa der PISA-Studie vergleichende Untersuchungen voraus (vgl. Böttcher u. a. 2008), die gerade für Deutschland ähnlich kritische Ergebnisse zeigten, ohne dass dies von einer langdauernden und erbittert geführten Diskussion begleitet worden wäre. Die Folgen dieser internationalen Analysen zu Bildungsfragen liegen nicht nur vordergründig in der politischen Reaktion auf die Ergebnisse, sondern längerfristig in der Akzeptanz von Indikatoren und Verfahren. So hielt etwa seit der PISA-Studie der angelsächsische Kompetenzbegriff Einzug in die deutsche Diskussion von Schulleistungen, und die Definition von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung und der entsprechenden Kategorien im AES wird nicht ohne Folgen für die Strukturierung der deutschen Weiterbildung bleiben.

Internationale Anforderungen begleiten und steuern die nationalen Bildungssysteme auch zunehmend unterhalb der Ebene des gesamten Bildungsbereichs und der damit verbundenen wissenschaftlichen und medialen Welt. So verändert etwa die Anforderung, Publikationen in peer-reviewten Zeitschriften zu platzieren, nicht nur die Publikationstätigkeit von jungen Wissenschaftlern, sondern auch die Ausgestaltung wissenschaftlicher Diskurse. In der Folge wird bereits jetzt darüber verhandelt, ob das traditionelle erziehungswissenschaftliche Promotionsverfahren, dessen Kern das Erstellen einer Monographie ist, ersetzt wird durch mehrere kleinere Aufsätze in peer-reviewten Zeitschriften; forciert wird dies im Wissenschaftssystem auch der Weiterbildung dadurch, dass die Förderung von wissenschaftlichen Arbeiten in Projekten entsprechende Publikationsstrategien erwartet. Und der Wert einer wissenschaftlichen Veröffentlichung wird zunehmend auch im erziehungswissenschaftlichen Kontext daran gemessen, wie hoch der Quotient der Nennung in internationalen Indices ist. Damit all dies auch wirksam umgesetzt wird, spielen diese Aspekte zunehmend auch bei nationalen Evaluationen eine wichtige Rolle – all dies ohne formale und verbindliche Vorgaben durch internationale Instanzen.

Solche Vorgaben gibt es allerdings in der zweiten Dimension, auf der sich folgende Internationalisierungen beobachten lassen: dem rechtlich-strukturellen Kontext von Bildung. Als Beispiel wurde bereits der Bologna-Prozess genannt, in dem in weniger als zehn Jahren die gesamte Universitätslandschaft in Deutschland umgekrempelt wurde. Genau genommen war der Bologna-Prozess initiiert nicht durch den Beschluss eines europäischen Gremiums, sondern durch die gemeinsame Entschließung der Wissenschaftsminister der Mitgliedstaaten der Europäischen Union. Die Ziellinien

jedoch, die mit diesem Entschluss verbunden waren, stehen im engsten Zusammenhang zu den Lissabon-Zielen der Europäischen Union: Europa zu der wettbewerbsfähigsten Wissensgesellschaft im globalen Kontext zu machen (vgl. Europäische Kommission 2004); mehr Hochschulabsolventen, die in jüngerem Alter auf den Arbeitsmarkt kommen, war das Hauptziel des Bologna-Beschlusses. Faszinierend und politisch mehr als fragwürdig natürlich, dass ein solch grundlegender Umbau eines ganzen Bildungsbereiches ohne Prüfung der möglichen Konsequenzen (etwa in Modellversuchen) schlicht umgesetzt wird.

Der Arbeitsmarkt spielt auch eine zentrale Rolle bei der Diskussion um und der Implementation des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF – European Qualification Framework). Er soll die Transparenz und Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen im europäischen Kontext und auf den europäischen Arbeitsmärkten unterstützen und herstellen. Das Instrument eines Vergleichsrahmens dieser Art bei unterschiedlichen Bildungssystemen ist nicht neu – das British Commonwealth beispielsweise hatte schon weit früher Ähnliches für die Mitgliedstaaten im Commonwealth initiiert, aus den gleichen Gründen. In Europa zeichnet sich der Ansatz durch seine relativ hohe Verbindlichkeit aus, die dem EQF und den nationalen Qualifikationsrahmen, die mittlerweile entstanden sind, auch für die Zukunft wichtige Handlungsgrundlagen schaffen wird. Von direkter Bedeutung für die rechtlich-strukturelle Situation des Bildungsbereichs ist auch der Europäische Gerichtshof, der etwa – auf Klage hin – Bestimmungen des nordrhein-westfälischen Arbeitnehmerweiterbildungsgesetzes für nichtig erklärte und entsprechende Änderungen verlangte, die mittlerweile auch erfolgt sind (vgl. arbeitgeber nrw, 2009).

Auf der materiellen Dimension sind die Einflüsse, die insbesondere durch die Projektförderung der Europäischen Union bestehen, deutlich feststellbar, wenn auch je nach Regionen und Sektoren und Einrichtungen mit unterschiedlicher Intensität. Dabei sind es weniger die Projektmittel aus den reinen Bildungsprogrammen (GRUNDTVIG, SOKRATES, ERASMUS), die von Einfluss sind, sondern eher die bildungsbezogenen Programme im Europäischen Sozialfonds (ESF) eine Folge der schieren Geldmenge. So wurde etwa das in der Bundesrepublik Deutschland bedeutsame und in einigen Bereichen auch nachhaltige Programm „Lernende Regionen“ häufig aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanziert (vgl. BMBF 2008). Nicht wenige Weiterbildungseinrichtungen zählen Mittel aus europäischen Projekten mittlerweile als festen Budgetbestandteil mit. Es gibt allerdings wenige verlässliche Informationen und Analysen darüber, inwiefern sich die internationalen und besonders europäischen Mittel in der deutschen Weiterbildung folgenreich ausgewirkt haben, hier sind entsprechende Konsequenzen sehr viel deutlicher ablesbar in weniger entwickelten Bildungssystemen wie Rumäniens und Polens (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie 2007). „Mit der Bildungspolitik der Europäischen Union ... wurde eine qualitativ neue Stufe der Internationalisierung der Erwachsenenbildung erreicht. Durch Projekte und deren Finanzierung konkretisiert, konnte eine grenzüberschreitende Bildungspraxis umgesetzt werden“ (Bechtel/Lattke/Nuissl 2005, S. 5). Leider gibt es (noch) keine Untersuchungen darüber, mit welcher Nachhaltigkeit in Bezug

auf die geförderten Inhalte diese materielle Dimension Folgen zeitigt. Analysen darüber, wie mit Projektergebnissen umgegangen, wie sie disseminiert und implementiert werden, lassen eher vermuten, dass solche Aktivitäten weniger nachhaltig sind.

In der kulturellen Dimension schließlich hat die Internationalisierung deutlich Konsequenzen. Sie betreffen wissenschaftliche, soziale und begriffliche Aspekte.

Wissenschaftlich betrachtet, hat die Internationalisierung in vielen Ländern auch im Bereich der Erziehungswissenschaften zu übergreifenden Diskursen geführt. Wissenschaftliche Zeitschriften erscheinen mittlerweile mit englischsprachigen Abstracts, Beiträge stammen aus unterschiedlichen Ländern und beziehen sich auf ähnliche und gemeinsame Fragestellungen. Organisationen wie ESREA (European Society for Research on the Education of Adults) und EAEA (European Association for the Education of Adults) haben auf wissenschaftlicher und korrespondierend auf praktischer Ebene viel zu einem gemeinsamen Verständnis von Weiterbildung beigetragen. Am schwächsten sind die entsprechenden Phänomene im europäischen Kontext bislang in Deutschland, Frankreich und Italien. Die kleineren europäischen Staaten haben sich weitgehend in den internationalen Diskurs integriert. Großbritannien befindet sich traditionell im weltweit gespannten Netz angelsächsischer Bildungsdiskussion, Spanien hat in der spanisch-sprechenden Welt seine eigenen Traditionen und Konzepte (Paulo Freire ist hier nur eine der Leitfiguren). Die italienische Bildungswissenschaft bezog sich traditionell auf französische Diskurse, erst allmählich treten angelsächsische Bezüge in der Diskussion und im Schrifttum auf. In Deutschland sind die internationalen Bezüge in der wissenschaftlichen Diskussion bisher punktuell und offenbar eher zufällig. Internationale Aktivitäten wie das von Joachim H. Knoll herausgegebene „Internationale Jahrbuch der Erwachsenenbildung“ setzten sich nicht nachhaltig durch, im Publikations- und Referierungssystem konzentriert sich die deutsche Weiterbildungs-Wissenschaft auf sich selbst (vgl. auch Schemmann 2007). Erst allmählich zeichnet sich eine verstärkte Bezugnahme auf internationale, insbesondere angelsächsische Diskurse ab.

In der praktischen Arbeit haben sich, vor allem gefördert durch die europäischen Projektregeln, europäische Netzwerke entwickelt, die immer wieder neu in bestimmten Projektkontexten aktiviert werden. Diese Netzwerke kreisen um einzelne Themen und Probleme der Weiterbildung, wie etwa bestimmte Zielgruppen (Ältere oder Illiteraten) oder spezifische Themen (wie Qualität und Medien). In vielen Fällen zeigt sich, dass europäische Projekte nachhaltiger sind bei der Konstitution sozialer Netzwerke als bei der Dissemination und Implementation der geschaffenen Produkte.

Ein wichtiger Punkt schließlich auf der kulturellen Ebene ist die verwendete Sprache, insbesondere die Fachterminologie. Die Begriffstrias „formale, non-formale und informelle Weiterbildung“ wird mittlerweile in ganz Europa gebraucht, basierend auf dem zweiten Memorandum zum lebenslangen Lernen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000; Nuissl 2007a), mit dem damals ohne Druck und Verbindlichkeit ein europaweiter Diskussionsprozess angeleitet und in ein europäisches Programm überführt wurde (vgl. Europäische Union 2006). Viele Begriffe werden,

auch in den nationalen Diskussionen, heute mit ihrer internationalen Konnotation gebraucht, ohne dass dies immer explizit gemacht oder bedacht wird – Beispiele sind etwa „Kompetenzen“, „Selbstgesteuertes Lernen“ oder „Lebenslanges Lernen“. Verschiedene Versuche, gerade im europäischen Raum die Terminologie transparenter und eindeutiger zu machen, zeigen allerdings auch, dass der Prozess der Vereinheitlichung des Weiterbildungsbereichs auf der sprachlichen Ebene noch einen langen Weg vor sich hat (vgl. Federighi/Nuissl 2000).

Bezogen auf die Folgen der Internationalisierung auf den genannten politischen, rechtlich-strukturellen, materiellen und kulturellen Dimensionen kann man zusammenfassen, dass – zumindest im europäischen Rahmen – Internationalisierung offenbar die unterschiedlichen Bildungssysteme in den einzelnen Ländern in eine zumindest strukturelle Isomorphie drängt. Die traditionelle These, Bildung und insbesondere Erwachsenenbildung sei so intensiv mit der jeweiligen sozialen, kulturellen, ökonomischen und politischen Besonderheit des eigenen Landes verbunden, dass ein Vergleich und Abgleich mit der Diskussion in anderen Ländern nicht möglich sei, wird damit zunehmend obsolet. Dies wird unterstützt nicht nur durch diese Tendenz der Angleichung der Bildungssysteme, sondern auch durch die viel weiter gehende Tendenz der Angleichung der Fragen und Probleme, die jeweils in den einzelnen Ländern und Gesellschaften von Bedeutung sind. Betrachtet man etwa die wissenschaftlichen Zeitschriften aus unterschiedlichen europäischen Ländern, die sich mit Weiterbildung beschäftigen, so fällt – trotz einiger Ungleichzeitigkeiten – auf, dass die behandelten Probleme weitgehend die gleichen sind: Qualität von Lehr-Lern-Prozessen, Ausbildung von Lehrenden, Arbeit mit illiteraten Zielgruppen, Migration, Erfassung von Kompetenzen, Übergänge in den Arbeitsmarkt usw. Gewiss, jeweils länderspezifisch unterscheiden sich die Prioritäten, auch abhängig von der tatsächlichen Situation in den Ländern. So geht es in Polen etwa weniger um Migration als vielmehr um die Rolle eines traditionellen Familien- und Gesellschaftsbildes katholischer Prägung, den Aufbau eines noch kaum vorhandenen Weiterbildungssystems, in Italien um das Zusammenführen unterschiedlichster innovativer Modelle und Projekte auf einer systemischen und systematischen Grundlage und in Rumänien um den Aufbau einer die Entwicklung der Weiterbildung begleitenden wissenschaftlichen Disziplin sowie die Roma als spezielle Zielgruppe. Aber der Themen- und Problemkanon ist weitgehend kompatibel.

3 Vom Nutzen der Internationalisierung

Der Nutzen der Internationalisierung für die Märkte und den Warenverkehr ist evident, gewissermaßen eine globale Extrapolation der Zollunionen des späten Mittelalters. Wegfall von Handelsschranken, Kompatibilität von Marktregeln, Rechtssicherheit bei Auslandsinvestitionen, Verlegbarkeit von Produktionsstätten und vieles mehr – die Spielräume für Kapital, Personal und Waren sind immens gewachsen. Längst ist es eine Selbstverständlichkeit, dass chinesisches und arabisches Kapital traditionsrei-

che europäische Konzerne (und Fußballvereine) übernommen hat und personalintensive Produktionen weltweit Wanderungsprozesse durchlaufen, um im jeweils günstigsten Billiglohnland zu liegen. Typisch etwa der Weg der Nokia-Produktionsstätte aus Bochum in die „Zwischenstation“ in Cluj-Napoca (Rumänien): Sie wird aktuell weiter in den Osten verlagert.

Doch ist dieser ökonomische Nutzen gleichzeitig auch ein Nutzen für die Bildungssysteme, die Weiterbildung und die Wissenschaft von der Weiterbildung?

Sicher lässt sich feststellen, dass die Erziehungs- und Bildungswissenschaften insbesondere in Deutschland einen Nachholbedarf haben, wenn es um den Anschluss an die internationale Diskussion geht. Nicht, dass international viel gehaltvoller oder auf höherem Niveau diskutiert und geforscht würde als in Deutschland; es gehört aber zu den wesentlichen Erkenntnissen der Wissenschaftsgeschichte, dass eine scientific community darauf angewiesen ist, sich in theoretischen und empirischen Fragen intensiv gemeinsam auseinanderzusetzen. Die vielfach behauptete Einmaligkeit nationaler Bildungssysteme, basierend auf sozialen, kulturellen, rechtlichen, ökonomischen und historischen Gegebenheiten, verliert ihre Relevanz. Die Fragen und Probleme, denen sich wissenschaftliches Arbeiten zu stellen hat, ähneln sich zunehmend.

Natürlich gibt es hier auch weiterhin gravierende Unterschiede. So ist etwa die Frage der Illiteratilität in Schwellen- und Entwicklungsländern wie Indien und Afrika schon allein durch die schiere Menge der Menschen, die betroffen sind, gänzlich anders als der Analphabetismus in den entwickelten Staaten Europas. Aber auch die Ursachen der Illiteratilität und die Möglichkeiten, sie zu bekämpfen, sind in diesen Ländern unterschiedlich. Aber man kann, wie das Beispiel zeigt, viel gerade auch aus diesem Unterschied lernen: So ist das in Indien überaus erfolgreiche „Kaskadenmodell“ der Qualifizierung und des Einsatzes von Literacy-Lehrern höchst anregend für die Diskussion um die Frage der Professionalität und der Qualifizierung von Pädagogen in der Weiterbildung: Die Rolle von Standards in Beziehung gesetzt zum Ziel relativiert systemische Automatismen.

Der Blick auf die Wissenschaft, die jenseits der nationalen Grenzen betrieben wird, hat auch einen ganz praktischen Sinn: Es ist nicht erforderlich, das Rad zum dritten Mal zu erfinden, Theorien zu entwickeln, die bereits existieren, Fehler in empirischen Erhebungen zu wiederholen, die anderenorts bereits geklärt wurden. Und schließlich steckt ohnehin die nationale Wissenschaft auch der Weiterbildung teils explizit, teils implizit im internationalen Diskurs. Was wäre die Konstruktivismus-Debatte ohne ihre internationalen Anlässe? Auf wen sollte man sich besser beziehen als auf Bourdieu, wenn es um den Zusammenhang von Bildung und sozialen Voraussetzungen geht? Was wäre die deutsche Weiterbildung in Wissenschaft, Politik und Praxis in den letzten zehn Jahren ohne die Adaptation des „self directed learning“ aus dem amerikanischen Diskurs? Dies alles sind explizite Bezüge, die an den internationalen Diskurs anschließen. Das Problem: Die international gegebenen Anregungen werden national aufgegriffen, dann aber dort ohne erkennbaren weiteren Bezug zur interna-

tionalen Diskussion fortgeführt. Die nationale deutsche wissenschaftliche Diskussion ist damit nur begrenzt Bestandteil einer internationalen scientific community. Eine nochmal etwas andere Qualität hat die implizite Adaptation internationaler Diskurse in die deutsche Diskussion. Sie lässt sich etwa bei Fragen, die mit Medien oder didaktischen Arrangements zu tun haben, nachzeichnen. In diesen Fällen sind internationale Bezüge kaum oder gar nicht präsent, es ist, als handelte es sich um eine rein nationale Diskussion und möglicherweise auch Problematik.

Nicht nur in der Wissenschaft, die sich mit dem Bildungssystem und der Weiterbildung beschäftigt, enthält die Internationalität hohes Anregungs- und Lernpotential. Gerade auch die Europäische Union ist mit ihren Projekten, die sich auf die Suche nach einer „good practice“ zur Lösung bestehender Probleme bewegen, hier stilbildend. Die Sammlung etwa von unterschiedlichen Maßnahmen in den europäischen Ländern, geringqualifizierte Personen „one step up“ zu qualifizieren (Federighi/Torlone 2010), enthält eine Vielzahl von Anregungen und Empfehlungen zur Gestaltung eines politischen Rahmens, Initiierung integrierter strategischer Aktionen, zielgerichteter Organisationsentwicklungen, zukunftsweisender didaktischer Konzepte und angemessener Evaluations- und Monitoringverfahren. Vielfach ist zwar zu beobachten, dass Modelle guter Praxis in nationalen Aktivitäten nur wenig umgesetzt werden, dennoch bieten sie einen Bezugspunkt für weitere Initiativen.

Ein wesentlicher Aspekt des Nutzens internationaler Zusammenarbeit liegt schließlich in der Konfrontation des eigenen Systems mit fremden Systemen, die in der Regel die wesentlichen Elemente und Grundlagen bewusster machen. So wird etwa in der Auseinandersetzung mit dem chinesischen Bildungssystem rasch deutlich, dass europäische Bildungsansätze über ein Basisaxiom verfügen, das nicht selbstverständlich ist: die individuelle Freiheit der Bildungsentscheidung. Mit großer Schärfe die Vorteile und Nachteile des eigenen Bildungssystems zu erkennen ist eine gute Folge vergleichender Erziehungswissenschaft, die leider – gerade im Bereich der Weiterbildung – in Deutschland zu wenig betrieben wird (vgl. Reischmann 2000; Nuissl/Pielorz 2010). Erst über den quantitativ-empirischen Ansatz (vgl. OECD, 2004) kommt die Internationalität als wissenschaftliche Herausforderung wieder zurück – weniger in die Erziehungs- als in die Bildungswissenschaften.

Über den Nutzen der Internationalisierung zu reflektieren schließt auch ein, die Gefahren derselben zu bedenken. Die Gefahren sind teilweise offenkundig und offenbar in verschiedenen Fällen auch nicht abwendbar. So zeigt etwa der Bologna-Prozess, dass eine bestehende Qualifizierungsstruktur an Hochschulen umgewandelt, wenn nicht zerstört wird, ohne dass darüber ausreichend diskutiert wird, ob politisch betrachtet die Angleichung der universitären Ausbildung wirklich alternativlos war, wie dies jedenfalls als Grundlage des damaligen Beschlusses der Wissenschaftsminister der EU-Mitgliedstaaten formuliert wurde. Auch die Veränderung der wissenschaftlichen Produktionsweise hin auf Formate, wie wir sie aus den Naturwissenschaften kennen (kürzere Aufsätze in referierten Zeitschriften) scheint unabwendbar, selbst wenn sie die bisherige Kultur im Bereich der Erziehungswissenschaften (Monogra-

phien, Sammelbände, elaborierte Diskurse) zerstören sollte. Es gibt kaum Analysen darüber, welche Konsequenzen solche Wandlungsprozesse haben, ob sie etwa zu einer erhöhten Qualität der wissenschaftlichen Arbeit oder zu einer Verbesserung der Arbeitsmarktsituation akademisch gebildeter Erziehungswissenschaftler führen. Ganz sicher aber enthält die Tendenz zu einer erhöhten Kompatibilität und Vergleichbarkeit auch immer die gefährliche Tendenz zur Uniformität, die möglicherweise notwendige Unterschiede verwischt und die Herausbildung von Identitäten und Profilen erschwert.

Eine Gefahr der Internationalisierung liegt auch in ihrem Medium, der Sprache. Hier sind die Erziehungswissenschaften als „argumentative“ wissenschaftliche Disziplin in besonderem Maße betroffen. Die Begriffe sind in jenem Grenzbereich zwischen Sozial- und Geisteswissenschaften, in dem es um Bildung geht, das wesentliche wissenschaftliche Instrumentarium. Die Begriffe und ihre logische, semantische und pragmatische Relevanz sind es, die wissenschaftliches Arbeiten vom alltäglichen Räsonieren und Reflektieren unterscheiden. Sie sind im internationalen Diskurs nur schwer zu transferieren.

Dabei spielt das Englische eine hilfreiche, aber auch beklagenswerte Rolle. Hilfreich deshalb, weil es mittlerweile (auch in Europa) als allgemeine Verkehrssprache anerkannt und gebraucht wird; vor fünfzehn Jahren konkurrierte in der Europäischen Union das Englische noch mit dem Französischen, die deutsche Sprache spielte als dritte im Bunde eine untergeordnete Rolle. Heute hat sich das Englische, flankiert durch die weltweite Dominanz in Medien und Verkehr, auch in Europa durchgesetzt. Hilfreich ist dabei, dass mit dieser allgemeingültigen Verkehrssprache ein „babylonisches“ Sprachengewirr auch im wissenschaftlichen Diskurs geringer wird. Unglücklich ist die Rolle des Englischen insofern, als es vielfach zur negativen Seite hin ausgedeutet wird. Die europäische Verkehrssprache ist weniger Englisch als vielmehr „bad English“ oder, wie es auch heißt, „Euro-Englisch“. Die Eigenschaft des Englischen, eine relativ überschaubare grammatische Struktur zu haben, die zu Beginn rasch erlernbar ist, erleichtert ihren simplifizierten Gebrauch. Die Tatsache, dass das Englische über einen hoch differenzierten und elaborierten Wortschatz aus germanischen und romanischen Sprachen, in mehreren historischen Wellen entstanden, verfügt, findet häufig keine Entsprechung in ihrer Performanz. Folgerichtig sind die Diskurse der Nicht-Muttersprachler im Englischen verglichen damit, was möglich wäre und in der eigenen Sprache auch gesagt würde, tendenziell eher flach. Dabei kann allerdings die allgemeine Problematik, Fachtermini korrekt in andere Sprachen zu übersetzen, nicht allein dem Englischen angelastet werden. Dass das deutsche Wort „Bildung“ weder im Englischen noch in anderen europäischen Sprachen eine Entsprechung findet, ist dabei nur ein herausragendes Beispiel.

Eine Gefahr schließlich der Internationalisierung steckt in der bereits erwähnten Tendenz zur strukturellen Isomorphie der Bildungssysteme. Betrachtet man etwa Deutschland in Europa, so fallen sofort zwei Elemente des deutschen Bildungssystems ins Auge, die es in dieser Weise nur noch in Österreich und der Schweiz gibt: das duale

Bildungssystem und das systemische Netz der Volkshochschulen. Im Zuge der Angleichung und Kompatibilität der Bildungssysteme besteht hier ein Dilemma: Wo liegt die richtige Linie zwischen Export der deutschen Besonderheit in die anderen Länder Europas (insbesondere Osteuropas) einerseits und der Einebnung der Besonderheiten mit Blick auf die kompatible Struktur der Bildungssysteme der europäischen Mitgliedstaaten andererseits? Zwischen diesen Extremen changieren gelegentlich die Aktivitäten, und es zeigt sich deutlich, dass es letztlich machtpolitische Faktoren sind, die entscheiden.

4 Zu Aufwand und Ertrag

So sehr die Internationalisierung im wirtschaftlichen Sektor Gewinne, Erträge und Profite verheißt, so wenig lässt sich dies im Bildungsbereich feststellen. Es gibt zwar Internationalisierungs-Gewinner auch im Bildungsbereich, die neuen Märkte erschließen, Marktanteile erhöhen und Bedeutungs- und Einflusssphären erweitern. Herausragend sind dabei die Sprachschulen für Englisch; der europäische Inselstaat Malta verzeichnet auf dieser Basis eine hohe Prosperität. Auch einige Hochschulen haben durch die Internationalisierung Zulauf von Studierenden aus dem Ausland bekommen. Viele Bildungseinrichtungen werben internationale Projektmittel ein, und manche Produkte können in weit größerem Umfang verbreitet werden, etwa Bücher und Lehrmaterial. Natürlich bedeutet die Internationalisierung – das ist immer die Kehrseite der Medaille „Wettbewerb“ –, dass Organisationen und Personen Verluste hinnehmen müssen, am Beispiel der Sprachschulen etwa: Die französische und die deutsche Sprache werden weniger unterrichtet.

Auch immateriell verschieben sich durch die Internationalisierung die Gewichte. Einige der Organisationen etwa, die früher insbesondere im Bildungsbereich kaum bekannt waren, spielen heute auch national eine ganz zentrale Rolle, so etwa die OECD oder die Weltbank. Auch Personen konnten sich international profilieren, häufig ohne national weiter bekannt zu sein oder eine größere Rolle zu spielen. Die Möglichkeit, international zu publizieren und sich in Konferenzen, Tagungen und Gremien zu präsentieren, wurde nicht selten als neues und weit gespanntes Aktionsfeld wahrgenommen.

Die Schwierigkeit, den erforderlichen Aufwand in eine realistische Relation zu bringen, zeigt sich an der oft beobachtbaren Verbindlichkeit internationaler Arbeit und nationaler Umsetzung – und umgekehrt. Es ist außerordentlich naheliegend, bei zunehmender internationaler Arbeit gewissermaßen die nationale „Bodenhaftung“ zu verlieren – dies gilt für Personen, aber auch für Organisationen. Internationale Arbeit ist verbunden mit vielfacher Abwesenheit vor Ort (Reisetätigkeit!) und einer Kommunikation in anderem Kontext und oft mit anderer Sprache. Internationale Arbeit insbesondere in Bildungsfragen ist stärker von den Personen abhängig als von den nationalen Organisationen, die sie vertreten. Die Bedeutung der Organisationen, der

Personen zugehören, erhöht sich in dem Maße, in denen diese Organisationen selbst international tätig sind, wie etwa OECD, UNESCO oder Europäische Kommission. Folgerichtig ist der Aufwand, der international in personalen Netzwerken betrieben werden muss, relativ hoch. Vertrauen aufeinander und Kenntnis voneinander spielen dabei eine wichtige Rolle. Und natürlich auch die Sprachkompetenz.

Die Sprache ist im Zuge der Internationalisierung auch materiell betrachtet ein herauszustellender Posten. Es ist nicht nur aufwendig, die Sprachen, die zu benutzen sind, zu erlernen und zu pflegen, es ist auch in Euro und Cent aufwendig, Sprachfragen in der internationalen Kommunikation umzusetzen. Kosten für Dolmetscher bei Tagungen, Kosten für Übersetzungen und „proof reading“ bei Publikationen, Kosten für Abstracts und Diskussionspapiere verändern bei zunehmender Internationalisierung so manches organisatorische und persönliche Budget.

Gerade die Dimension des notwendigen Aufwandes spielt bei der Überlegung des „making it work“ eine wichtige Rolle. Nicht nur die Kosten müssen anders kalkuliert, die Budgets anders formuliert werden, die internationalen Aktivitäten müssen auch in einer spezifischen und inhaltlich ausgewiesenen Beziehung zu dem stehen, was national getan wird. Die Zielfrage danach, ob eine bestimmte internationale Aktivität wichtig oder nicht wichtig ist für das konkret Erreichbare und zu Erreichende, spielt eine zentrale Rolle bei der Realisierung internationaler Arbeiten. Eine zentrale Rolle spielt auch die Zeit: Internationale Arbeit ist langfristiger anzusetzen von den Ergebnissen her und aufwendiger, was die Investition von Zeit angeht. Und die internationalen Netzwerke, in denen gearbeitet wird, sind andere als die nationalen, das kommt jeweils darauf an, an welcher Stelle welche Verknüpfungen der Netzwerke hergestellt werden sollen und können.

Immer wieder „geht es um das Verhältnis von Aufwand und Ertrag. Jede Kooperation ist aufwendig, bei internationalen Projekten – ob sie nun institutionell gefördert werden oder auf privater Initiative beruhen – steigt der Aufwand noch einmal deutlich“ (Wittpoth 2000, S. 6). Die Frage nach dem Verhältnis von Aufwand und Ertrag ist notwendigerweise immer zu stellen, auch wenn im Zuge der Internationalisierung entsprechende Aktivitäten vielfach unabwendbar sind. Es ist aber möglich und notwendig, immer wieder zu überprüfen, zu welchen Punkten und an welchen Stellen welche internationalen Aktivitäten interessant und wichtig sind. Gerade hier gilt in besonderem Maße das Prinzip der inhaltlichen Selektivität.

Literatur

- arbeitgeber nrw (2009).** In: NRW/Europa-Journal. (http://www.unternehmernrw.net/dateien/downloads/Europa_Journal0209.pdf; 17.11.2011)
- Bechtel, Marc/Lattke, Susanne/Nuissl, Ekkehard (2005):** Portrait Weiterbildung Europäische Union. Bielefeld
- Böttcher, Wolfgang u. a. (Hg.) (2008):** Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive. Münster
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2008):** Lernende Regionen – Programmdarstellung. Berlin
- Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (2007):** Auswirkungen der EU-Erweiterung auf Deutschland und ausgewählten Mitgliedstaaten. Berlin
- DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2003):** PISA – lebenslang. 2003/3. Bielefeld
- DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2007):** BA/MA – Die Studiengänge. 2007/3. Bielefeld
- DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2008):** EQF – DQR. 2008/4. Bielefeld
- Europäische Kommission (2004):** Facing the challenge. The Lisbon strategy for growth and employment. Luxembourg
- Europäische Methode der Offenen Koordinierung. (<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/6292/europaeische-methode-der-offenen-koordinierung-v5.html>; 17.11.2011)
- Europäische Union (2006):** Beschluss Nr. 1720/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. November 2006 über ein Aktionsprogramm des lebenslangen Lernens. Amtsblatt der Europäischen Union L 327/45 vom 24.11.2006. Brüssel.
- Filla, Wilhelm (2009):** Stiefkind der Wissenschaft: vergleichende Erwachsenenbildungsfor schung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009 (<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/mebo9-7u8.pdf>; 17.11.2011)
- Federighi, Paolo/Nuissl, Ekkehard (Hg.) (2000):** Weiterbildung in Europa. Begriffe und Konzepte. Frankfurt am Main
- Federighi, Paolo/Torlone, Francesca (Hg.) (2010):** Low skilled take their qualification "one step up". Florenz
- Friedenthal-Haase, Martha (2000):** Interkulturalität als Idee und Form von Bildung. In: Faulstich, Peter/Wiesner, Gisela/Wittpoth, Jürgen (Hg.): Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen und Perspektiven. Dokumentation der Jahresta gung 1999 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungs wissenschaft. Literatur- und Forschungsreport. Bielefeld, S.133–144
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000):** Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen: SEK (2000) 1832. Brüssel

- Kuhlenkamp, Detlef (2000):** Universitäten als Motor lebenslangen Lernens? In: Faulstich, Peter/Wiesner, Gisela/Wittpoth, Jürgen (Hg.): Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen und Perspektiven. Dokumentation der Jahrestagung 1999 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Literatur- und Forschungsreport. Bielefeld, S. 145–156
- LwL-Römermuseum in Haltern am See (Hg.) (2009):** 2000 Jahre Varusschlacht. Imperium – Konflikt – Mythos. Stuttgart
- Nuissl, Ekkehard (2007):** Das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (2000) der Europäischen Kommission. In: Koerrenz, Ralf/Meilhammer, Elisabeth/Schneider, Käthe (Hg.): Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung. Jena, S. 545–556
- Nuissl, Ekkehard/Lattke, Susanne/Pätzold, Henning (2010):** Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Nuissl, Ekkehard/Pielorz, Mona (2010):** International comparative studies. Bonn
- OECD (2003):** The PISA 2003 Assessment Framework. Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills. Paris
- OECD (2004):** Handbook for Internationally Comparative Education Statistics. Paris
- Reischmann, Jost (2000):** Internationale und Vergleichende Erwachsenenbildung: Beginn einer Konsolidierung. In: Faulstich, Peter/Wiesner, Gisela/Wittpoth, Jürgen (Hg.): Internationale und Vergleichende Erwachsenenbildung. Beginn einer Konsolidierung. Dokumentation der Jahrestagung 1999 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Literatur- und Forschungsreport. Bielefeld, S. 39–50
- Schemmann, Michael (2007):** Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierung und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Bielefeld
- Seitter, Wolfgang (2000):** Internationalität als Referenzhorizont. In: Faulstich, Peter/Wiesner, Gisela/Wittpoth, Jürgen (Hg.): Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen und Perspektiven. Dokumentation der Jahrestagung 1999 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Literatur- und Forschungsreport. Bielefeld, S. 108–121
- Wittpoth, Jürgen (2000):** Internationalität der Erwachsenenbildung. In: Faulstich, Peter/Wiesner, Gisela/Wittpoth, Jürgen (Hg.): Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen und Perspektiven. Dokumentation der Jahrestagung 1999 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Literatur- und Forschungsreport. Bielefeld, S. 5–6

Autorenhinweise

Prof. Dr. Rolf Arnold, Professor am Fachgebiet Pädagogik und Leiter des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (ZFUW) der Technischen Universität Kaiserslautern; arnold@sowi.uni-kl.de Kaiserslautern

Prof. Dr. Franzjörg Baumgart, Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum; Franzjoerg.Baumgart@rub.de

Dr. Olaf Dörner, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung an der Universität der Bundeswehr München; olaf.doerner@unibw.de

Prof. Dr. Peter Faulstich, Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg und Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung; Peter.Faulstich@uni-hamburg.de

Dr. Juliane Giese, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum; juliane.giese@rub.de

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Professorin für Erwachsenenpädagogik und Leiterin der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität Berlin; wiltrud.gieseke@rz.hu-berlin.de

Prof. Dr. Klaus Harney, Professor des Lehrstuhls für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Ruhr-Universität Bochum; klaus.harney@ruhr-uni-bochum.de

Prof. Dr. Jochen Kade, Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Goethe-Universität Frankfurt; kade@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Dr. h. c. Joachim H. Knoll, em. o. Professor für Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum; Joko.Knoll@t-online.de

Prof. Dr. Harm Kuper, Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin; harm.kuper@fu-berlin.de

Ralf Liebe, Leiter der Volkshochschule Magdeburg; Ralf.Liebe@vhs.magdeburg.de

Prof. Dr. Käte Meyer-Drawe, Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum; Kaete.Meyer-Drawe@rub.de

Prof. Dr. Burkard Michel, Professor an der Hochschule der Medien Stuttgart; michel@hdm-stuttgart.de

Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rhein, Professor am Fachgebiet Erwachsenenbildung der Universität Duisburg/Essen und wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung; nuissl@die-bonn.de

Dr. Thomas Prescher, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet Pädagogik der Technischen Universität Kaiserslautern; thomas.prescher@sowi.uni-kl.de

Prof. Dr. Dirk Rustemeyer, Professor am Fachgebiet der Allgemeinen Pädagogik der Universität Trier; rustemey@uni-trier.de

Prof. Dr. Burkhard Schäffer, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität der Bundeswehr München; Burkhard.schaeffer@unibw.de

Prof. Dr. Michael Schemmann, Professor am Institut für Erwachsenenbildung der Jus-tus-Liebig-Universität Gießen; michael.schemmann@erziehung.uni-giessen.de

Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Philipps-Universität Marburg; seitter@staff.uni-marburg.de

Dr. Kerstin te Heesen, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Sprachwissen-schaften und Literatur, Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften an der Universität Luxemburg; kerstin.teheesen@uni.lu

Prof. Dr. Karl Weber, em. Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Bern; weber@kwb.unibe.ch