REPORT

2 | 2011

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
34. Jahrgang

Wissen – Potenzial und Macht

- Peter Faulstich
  Aufklärung – Der Zugang zum Wissen und die Macht seines Gebrauchs
- Jörg Dinkelaker/Jochen Kade
  Wissensvermittlung und Aneignungsorientierung – Antworten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf den gesellschaftlichen Wandel des Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen
- Eva Eirmbter-Stolbrink
  Wissenschaftliches Wissen – Ansprüche an eine besondere Wissensform?
- Maria Worf
  Wissen und Erfahrung in intergenerationalen Lernkulturen
- Steffi Robak
  Konstitution und Transfer von Wissen in globalen Unternehmenskontexten

ISSN 0177-4166
ISBN 978-3-7639-4817-8
www.report-online.net

wbv DIE

REPORT 2|2011

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
34. Jahrgang

Wissen – Potenzial und Macht

wbv DIE

REPORT
Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

34. Jahrgang, Heft 2/2011

Herausgebende Institution: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Bonn

Verantwortlich Herausgebende:
Ekkehard Nuissl (E.N.), Essen; Christiane Schiersmann (C.S.), Heidelberg; Elke Gruber (E.G.), Klagenfurt

Heftherausgeber 2/2011:
Sabine Schmidt-Lauff

Beirat: Anke Hanft, Oldenburg; Stephanie Hartz, Braunschweig; Joachim Ludwig, Potsdam; Erhard Schlutz, Bremen; Sabine Schmidt-Lauff, Chemnitz; Josef Schrader, Tübingen; Jürgen Wittpoth, Bochum

Wissenschaftliche Redaktion: Thomas Jung
Redaktionsassistenz: Beate Beyer-Paulick

Lektorat: Anne Gassen/Christiane Barth

Anschrift der Redaktion und Herausgeber:
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
Tel. (0228) 3294-182, Fax (0228) 3294-399
E-Mail thomas.jung@die-bonn.de

Hinweise für Autor/inn/en:
Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Der Autor/die Autorin versichert, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte an seinem/ihrem Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu verletzen. Mit der Annahme des Manuskripts gehen die Rechte auf die herausgebende Institution über. Unverlangt eingesandte Manuskripte werden nicht zurückgesandt.

Alle eingereichten Manuskripte durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Sie werden von der Redaktion anonymisiert und den Herausgeber/inne/n sowie zwei externen Gutachtern vorgelegt. Die Begutachtung erfolgt „double blind". Weitere Informationen unter www.report-online.de.

FSC Mix
Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.-Nr. IMO-COC-026041
© 1996 Forest Stewardship Council

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **23/3402** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Recherche: Unter www.report-online.net können Sie Schwerpunktthemen der Einzelhefte und sämtliche seit 1978 im REPORT erschienenen Artikel und Rezensionen recherchieren. Einzelhefte der Jahrgänge 1992 bis 2005 stehen zudem zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Satz: Christiane Zay, Bielefeld

Herstellung, Verlag und Vertrieb:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (0521) 91101-11, Fax (0521) 91101-19
E-Mail service@wbv.de
Internet wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos
Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. (0228) 97898-10, Fax (0228) 97898-20
E-Mail roos@sales-friendly.de

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

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelhefte 14,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 38,– EUR, für Studierende mit Nachweis 32,– EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

ISBN 978-3-7639-4817-8 (Print)
ISBN 978-3-7639-4818-5 (E-Book)
Best.-Nr. 23/3402

© 2011 W. Bertelsmann Verlag GmbH &Co. KG, Bielefeld

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

Inhalt

Abstracts 5

Editorial 9

Beiträge zum Schwerpunktthema

Peter Faulstich

Aufklärung – Der Zugang zum Wissen und die Macht seines Gebrauchs 15

Jörg Dinkelaker/Jochen Kade

Wissensvermittlung und Aneignungsorientierung – Antworten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf den gesellschaftlichen Wandel des Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen 24

Eva Eirmbter-Stolbrink

Wissenschaftliches Wissen – Ansprüche an eine besondere Wissensform? 35

Maria Worf

Wissen und Erfahrung in intergenerationalen Lernkulturen 45

Steffi Robak

Konstitution und Transfer von Wissen in globalen Unternehmenskontexten 54

Forum

Josef Schrader/Annika Goeze

Wie Forschung nützlich werden kann..... 67

Rezensionen

Das Buch in der Diskussion

Arnold, Rolf: Selbstbildung – oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie? 79

Rezensionen

Andreas Hadjar (Hg.): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten (Anne Schlüter) 84

Stefanie Hartz: Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW (Elke Gruber) 85

Alexandra Ioannidou: Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen (Joachim H. Knoll) 87

Dieter Münk/Eckart Severing (Hg.): Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf (Brigitte Bosche) 88

Maria Nühlen: Erwachsenenbildung und die Philosophie. Historischer Rückblick und die Herausforderung für die Zukunft (Horst Siebert) 90

Josef Schrader/Reinhard Hohmann/Stefanie Hartz (Hg.): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern (Sigrid Nolda) 91

Autorenverzeichnis Beiträge 94

Autorenverzeichnis Rezensionen 95

Call for Papers (Magazin Erwachsenenbildung.at) 96

Abstracts

Peter Faulstich

Aufklärung – Der Zugang zum Wissen und die Macht seines Gebrauchs

Spätestens seit Francis Bacon ist Wissen mit der Frage der Macht zusammenzudenken. Diese Verknüpfung bezog sich zunächst auf den Gebrauch wissenschaftlichen Wissens auf natürliche Zustände und deren Beherrschbarkeit. Spätestens in der Aufklärung wurde die Problematik bezogen auf gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse. Die Arbeiterbewegung hat dann Entstehung, Verbreitung und Zugang zum Wissen als Teil der Klassenfrage enttarnt. Insofern ist der bei Foucault generalisierte Horizont der Macht Konsequenz eines historisch weit zurückreichenden Diskurses. Zugleich hat Foucault im Jahr 1984 in seinem Aufsatz „Was ist Aufklärung?" die alte Frage aufgeworfen und eine experimentelle Perspektive eröffnet.

Enlightenment – Access to Knowledge and its Societal Use

Since Francis Bacon, the concept of knowledge has been related to the question of power. In the beginning, this interrelation was applied to scientific knowledge, nature and its controllability. Since the era of enlightenment this problem has been applied to questions of social power. Marxist theoreticians then exposed the emergence and distributions of and the access to knowledge as related to the class struggle. Finally, it was Foucault who opens up for a new and experimental perspective.

Jörg Dinkelaker/Jochen Kade

Wissensvermittlung und Aneignungsorientierung

In diesem Beitrag werden aktuelle Entwicklungen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) daraufhin befragt, inwiefern sie als Antworten auf einen gesellschaftlichen Wandel des Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen gedeutet werden können. Vor dem Hintergrund des Diskurses zur Wissensgesellschaft und empirischer Befunde zur Veralltäglichung der Wissensvermittlung werden Beispiele für eine Differenzierung, eine Forcierung und eine Entgrenzung der Aneignungsorientierung aufgezeigt. Während sich die EB/WB in ihrer Eigenschaft als Instanz der Vermittlung von Wissen nicht länger vom übrigen gesellschaftlichen Wissensgeschehen abhebt, tritt dafür umso mehr ihre Spezialisierung auf die Bearbeitung von Fragen der individuell-pluralen Wissensaneignung, auch jenseits pädagogischer Organisationen, hervor.

Acquisition, Distribution and Application of Knowledge

Transformations in German adult and continuing education (ACE) are discussed in their relation to more far-reaching transformations in society concerning the ways in

which knowledge and non-knowledge are processed. Some features of the discourse related to the notion of „knowledge society" as well as empirical findings on the general spreading of knowledge transfer activities are pointet out, before three instances of change in ACE are discussed. While issues of transferring knowledge appear to become an ubiquitous phenomenon and no longer are a distinguished feature of ACE, ACE seems to specialize on the task of facilitating and assessing the acquisition of knowledge by differentiating, reinforcing and expanding its focus on this issue.

Eva Eirmbter-Stolbrink

Wissenschaftliches Wissen – Ansprüche an eine besondere Wissensform?

In Erweiterung eines am „ökonomischen Paradigma" orientierten Verständnisses von Wissensgesellschaften wird auf die Pluralität von Wissensformen verwiesen. Innerhalb dieser Wissensformen werden Merkmale der Wissensform des wissenschaftlichen Wissens aufgezeigt. Für die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens stellt sich die Frage nach den Eigenschaften der Lehr- und Lernmethoden. Ihnen kann die Funktion zugewiesen werden, die spezifische Struktur des wissenschaftlichen Wissens in den mentalen Strukturen der Lernenden zu entfalten. Plädiert wird für eine empirisch verfahrende Erziehungswissenschaft, die sich Fragen der Lernwirksamkeit von Methoden, Verfahren und den in ihnen enthaltenen Elementen zuwendet. Es werden erste empirische Ansätze einer Methodenforschung vorgestellt.

Scientific Knowledge – Expectations and Requirements

The understanding of a knowledge-based society that orientates itself alongside an economic paradigm is enhanced by showing up the pluralism of different types of knowledge. Within these different types the specific criteria of scientific knowledge are identified. Concerning the teaching and learning of scientific knowledge the question arises by which methods this kind of knowledge can be communicated. These methods are associated with the function of unfolding the specific structure of scientific knowledge within the mental structures of the learner. An empirical approach from an educational science perspective is proposed concerning the effectiveness of learning methods and the elements occurring within teaching and learning processes. First empirical approaches towards the research of these methods are introduced.

Maria Worf

Wissen und Erfahrung in intergenerationalen Lernkulturen

Wissen und Erfahrung gelten nicht nur aus der Perspektive der Altersbildung als zentrale didaktische Größen, sondern müssen auch für intergenerationale Lernkulturen mitgedacht werden. Dieser Beitrag fokussiert die Frage, wie Wissen und Erfahrung

in intergenerationalen Lernkulturen aufgegriffen werden und wie sie pädagogisch inszeniert werden. Unterstützend werden dazu einerseits die theoretischen und auf der anderen Seite die empirischen Ergebnisse einer Studie herangezogen, die mittels einer triangulativen Feldexploration (Programmanalyse und Experteninterviews) auf der mesodidaktischen, d.h. auf der Programmebene exemplarisch für die Bundesländer Sachsen und Nordrhein-Westfalen, erhoben wurden.

Knowledge and Experience in Intergenerational Learning Cultures

Knowledge and experience can be understood as pivotal didactic variables not only in age-based learning environments but also in intergenerational learning cultures. This article focuses these two concepts and analyses them with regard to their function and relevance in intergenerational learning cultures. The theoretical and empirical findings of a triangulative study will support the argument. By presenting a theoretical and practical dichotomy concerning the use of knowledge and experience in intergenerational learning cultures, the contradictions in this non-professionalized area of adult education can be made visible.

Steffi Robak

Konstitution und Transfer von Wissen in globalen Unternehmenskontexten

Transnationalisierungsprozesse von Unternehmen bringen erweiterte Qualifizierungs- und Bildungsanforderungen mit sich, die bislang noch nicht in entsprechenden theoretischen Konzepten und Lernkulturgestaltungen Aufnahme gefunden haben. Wissen ist sowohl als Kategorie als auch als (realistische) Anforderungsinterpretation nicht ausreichend platziert. Unternehmerische Interessen verdecken die Anforderungen an Lernen und Weiterbildung, die in den Arbeitszusammenhängen in kulturdifferenten Kontexten sichtbar werden. Der vorliegende Beitrag zeigt einen Ausschnitt eines empirischen Zugriffs auf Konstitutions- und Transferprozesse von Wissen über Praktiken am Beispiel von Expatriates deutscher global operierender Unternehmen in der VR China. Forschungsergebnisse belegen Hybridbildungsprozesse im Arbeitszusammenhang, für deren Durchsetzung unterschiedliche Wissensressourcen eingebracht werden.

Constitution and Transfer of Knowledge in Transnational Enterprises

Transnationalisation processes of enterprises lead to extended needs of qualification and knowledge. There are no corresponding concepts and learning culture designs. Knowledge as a category and as a realistic interpretation of demands is not well enough developed as part of these arrangements. Entrepreneurial interests hide learning needs, this becomes obvious in findings of working cooperation analysis in contexts of cultural diversity. This article explains one part of an analytical access to explore the constitution of knowledge and processes of knowledge transfer of expatriates within

german enterprises in china. Research findings on working and cooperation contexts reveal hybridization processes which are shaped by expatriates by using certain knowledge resources.

Josef Schrader/Annika Goeze

Wie Forschung nützlich werden kann

Der Beitrag geht von der Annahme aus, dass eine auf Praxis gerichtete Wissenschaft sich die Frage stellen muss, unter welchen Bedingungen die von ihr erzielten Forschungsbefunde nützlich werden können. Für die empirische Forschung wird der Vorschlag unterbreitet, angesichts der doppelten Herausforderung an die Erziehungswissenschaft bzw. die Weiterbildungswissenschaft, sowohl ihre wissenschaftliche Produktivität als auch ihre praktische und gesellschaftliche Nützlichkeit nachzuweisen, sich am Konzept einer nutzeninspirierten Grundlagenforschung zu orientieren. Anhand der Entscheidungsfelder, die in empirischen Forschungsprojekten regelmäßig durchlaufen werden, wird aufgezeigt, wie exemplarische Projekte aus der Weiterbildungsforschung sich zu den damit formulierten Ansprüchen verhalten.

How to Make Research Useful

This article starts from the premise that an academic discipline directed at practice has to question within which terms its research results become useful beyond science. For empirical research, the authors put forward the idea of use-inspired basic research. This approach might be a helpful orientation due to (further) educational science's double challenge to simultaneously prove academic productivity and *practical as well as societal usefulness. By reference to points of decision regularly made in empirical research processes, the article shows how exemplary further educational science/adult education research acts towards these aspirations.*

Editorial

Wissen – Potenzial und Macht

Die Idee zum vorliegenden Themenheft des REPORT entstand aus der Beobachtung, dass Wissen in Texten und Diskursen der Erwachsenenbildung erstaunlich starken ‚konjunkturellen Schwankungen' unterliegt, dabei ganz unterschiedlich explizit, grundbegrifflich inhomogen und wenig übergreifend bzw. einheitlich ausgelegt wird. Wissen(schaft)stheoretisch ist das bislang nicht aufgenommen oder ausgedeutet. Studien richten sich mehr oder weniger explizit kritisch-analytisch, hermeneutisch oder phänomenologisch reflektierend auf Wissen, seine Wirkungen und Folgen in der Moderne, wie auch kausal-analytisch auf seine empirischen Erscheinungen. Über alle konstruktivistischen, kompetenzbezogenen, outputgesteuerten etc. Wendungen in der Erwachsenenbildung hinweg, hat Wissen seine gesellschaftliche, soziale wie identitätsbildende Bedeutung für Bildungsprozesse dennoch bewahren können. Allerdings ist dies nicht gleichzusetzen mit seiner konsistenten Explikation – vielmehr finden sich ebenso Phänomene der impliziten Bedeutungszuschreibung, der Wissensvergessenheit oder gar Wissensignoranz (vgl. Nolda 2008). Möglicherweise lässt sich dies für eine grundsätzlich wissensbezogene Disziplin, die sich als Element oder Institution einer Wissensgesellschaft versteht, damit begründen, dass aufgrund der permanenten Omnipräsenz eine ontische Blindheit für die eigenen Prämissen entsteht.

Für die Disziplin der Erwachsenenbildung sollte eine solch ubiquitäre Erscheinung aber gerade zu Auseinandersetzungen herausfordern. Sie dient dabei als Kommunikations- bzw. Reflektionsfeld und tritt für ein Wissen als Grundkategorie von Bildung und Lernen ein. Dies erfordert, zeitgeschichtlich veränderte Wesensbestimmungen von Wissen als klassisch (ontologisch, metaphysisch) und modern (individuum- und weltverbunden) ebenso zu reflektieren, wie ambivalente Auslegungen z.B. zwischen Potenzial und Macht. Ein dreifaches, konstitutives Spannungsverhältnis wird sichtbar: *Wissen als soziale Kategorie,* die gesellschaftliche und institutionelle Bedingtheiten von Wissen, seine Pluralität und machtvolle Gebundenheit reflektiert; *Wissen als subjektive Kategorie*, die sich mit psychologischen Dimensionen des Erwerbs, seiner Repräsentation im Gedächtnis, emotionalen Verbindungen, subjektiven Veränderung und handlungsgenerierenden (Nicht-)Anwendung auseinandersetzt; und letztlich entwirft *Wissen als strukturelle Kategorie* Maßstäbe für Bildungswirklichkeiten und Bildungswirkungen (Teilhabe an Wissen, Zugang, Erwerb, didaktisierbarer Inhalt).

In der Vielfalt pädagogischer Kontextualisierungen treffen diese Kategorien in der Erwachsenenbildung in je unterschiedlicher Schwerpunktsetzung aufeinander und stoßen sich an den Herausforderungen der Moderne (vgl. dazu Beiträge Faulstich und Eirmbter-Stolbrink) sowie den daraus abgeleiteten Funktions- und Rollenzuweisun-

gen für die Erwachsenenbildung (vgl. dazu Beitrag Dinkelaker/Kade). Dabei entfalten sich die Wissensdiskurse oft zeitdiagnostisch reflexiv oder modernistisch beeinflusst. Entsprechend finden sich derzeit kritische Auseinandersetzungen über Wechselwirkungen zwischen kulturtheoretischen und technokratischen Entwicklungen (vgl. dazu unter interkultureller Perspektive den Beitrag Robak oder unter intergenerationaler Perspektive Worf).

Erstaunlicherweise kommt die erwachsenenpädagogische Disziplin insgesamt mit einem noch (zu) wenig bezugsdisziplinär begründeten Begriff von Wissen aus. Semantische Anbindungen an die großen wissenssoziologischen und -philosophischen Stränge sind häufig, aber entfalten keine Stringenz. Ebenso werden frühere Versuche erwachsenenpädagogischer Gegenstandsbestimmung (vgl. als Überblick REPORT 2000) selten aufgenommen, so dass letztlich jede wieder (neu) vorgenommene Benennung z.B. der Wissensformen (manche Autor/inn/en sprechen von Gestalten oder Typen des Wissens), der beschriebenen Wissensdimensionen und ausgelegten Phänomene unterschiedlich variabel erscheinen. Dabei entfaltet sich der Wissensbegriff allzu willig in beliebigen Bindestrich-Vereinigungen, die jeweils kontextdienlich sein mögen, aber eine grundbegriffliche, d.h. zentrale ordnungs- und sinnstiftende Kategorienbildung zur Theoriegewinnung aussparen. Dies trägt in gegenwärtigen Diskursen jedoch dazu bei, dass Wissen immer wieder, zwar als sich verändernde Größe für Bildung und Lernen (von der Aufklärungs- bis zur Diagnosegröße und Ressource) aber letztlich doch eben als solche, utilitaristisch enggeführt wird. Die Prämisse, es gehe um Wissen als die tragende Ressource der Moderne, die anzueignen und funktional variabel zu managen sei, ist dominant und wirkt bis in Gegenbetrachtungen über biografische (Nicht-) Teilhabe oder kognitionsbetonte Nicht-(Mehr-)Teilhabe z.B. in Krankheitsbildern wie Alzheimer oder Demenz hinein. Ebenso müsste es den Diskursen um Wissensgrenzen, ein selektiertes Nicht-Wissen, eine akzeptierte Negativität des Wissens, um kontextuelle Steuerungsgrenzen bzw. problematische Rationalitätsfiktionen (organisational, institutionell, gesellschaftlich), wie auch wissensschaffende Verantwortlichkeiten und eine humanistische Bildungsethik gehen.

Wissen kann, wie in den dargestellten Beobachtungen angerissen, ein großes Feld entfalten, das es wert ist, bearbeitet zu werden. Mit einigen Ausschnitten befassen sich die vorliegenden Beiträge. Die unterschiedlichen Ansätze und Zugänge mögen als relevant auszudeutende Bereiche für die Erwachsenenbildung und weitere Anstöße für eine heuristische Begriffsentwicklung gelesen werden. Sie entfalten diskursive, untereinander nicht immer widerspruchsfreie, Bewegungen um Wissen unter folgenden Aspekten:

Wissen zwischen Macht, Vernunft und Aufklärung – Peter Faulstich reflektiert in seinem Beitrag Wissen historisch verankert als (vormoderne) inhaltliche Größe zwischen Vernunft, Freiheit und Machtgebrauch und als (modernes) Erkenntnisverfahren mit komplexen Wechselwirkungen zur Vermittlung und Diskursivität. Dabei bleibt Wissen in der Tradition der Aufklärung als subversive Kraft erhalten, wenn es mit einer „Kritik der Urteilskraft" verbunden wird.

Rolle und unverzichtbare Funktion der Erwachsenenbildung in der Vermittlung zwischen Wissen und Nicht-Wissen – Jörg Dinkelaker und *Jochen Kade* thematisieren die Rolle der Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft vor dem Hintergrund eines veränderten Umgangs mit Wissen aber auch Nicht-Wissen. Dabei folgen sie größtenteils der Prämisse des modernen Diskurses um praktisches und erfahrungsbezogenes neben wissenschaftlich-technischem Wissen als primäre (wenn auch relative) Ressource von Handeln im weitesten Sinne, d.h. als energetisches Potenzial für Operationalität. Weniger die ethisch-normative Bedeutung des Gebrauchs von Wissen, losgelöst von den jeweiligen Handlungskontexten, interessiert (vgl. Faulstich Text), als vielmehr seine Eingelassenheit in individuelle wie soziale (inzidentielle) Aneignungsverhältnisse (Vermittlung, Pädagogisierung, Informalisierung, Medialisierung). Unter Rückgriff auf bestehende disziplinäre Diskurse wird differenziert, wo Erwachsenenbildung als reflexive Instanz wirksam wird, wo sie selbst eine aneignende Position besitzt, welche Qualitäten ihre Aneignungsbezüge entfalten, wo Handlungsaufgaben der Professionellen und „Veredelungen" durch Formalisierung des Informellen liegen.

Wissenschaftliches Wissen und seine methodische Anleitung als spezifisch Zweifel befördernde Wissensform in der Verantwortung für eine moderne Wissensgesellschaft – Eva Eirmbter-Stolbrink klärt in ihrem Beitrag die Bedeutung wissenschaftlichen Wissens als eine spezifische, kategoriale Wissensform mit ihren Merkmalen einer besonderen Ordnung und prinzipiellen Vorläufigkeit bzw. Offenheit. Zugleich generiert sich daraus ein Anspruch der angemessenen Vermittlung z.B. an Hochschulen, der, historisch gesehen, derzeit marginalisiert in seiner Berufsorientierung, hinter frühe (erwachsenenpädagogische) Popularisierungsformen zurücktritt. Unter empirischer Bezugnahme entfaltet sie ein Spannungsverhältnis zwischen der kategorialen Gestaltzuweisung an wissenschaftliches Wissen (komplex, infinit) und seine Aneignungs- und damit Bildungsfähigkeit (nachvollziehbar, überprüfbar, systematisch-logisch, rational in seinen Elementen).

Didaktisierung von Wissen in der Gestaltung intergenerationalen Lernens zwischen Wissen(serweiterung) und Erfahrung(stransfer) – Maria Worf fokussiert einen Ausschnitt (professionell) erwachsenenpädagogischer Wissensarbeit zur Gestaltung des (demografischen) Wandels als Herausforderung der Wissensgesellschaft. Dabei spricht sie von kulturellen Inszenierungen, in denen jeweils Wissen (als zu generierende bzw. zu erweiternde Größe in unterschiedlicher Form (alltäglich, biografisch, kontextuell, beruflich)) oder/und Erfahrung (als individuelle oder kollektiv zu transferierende und reflektierende Größe) eine Rolle spielen. In dieser Begriffsausdeutung lässt sich die Lernhaltigkeit von Generationenbegegnungen über inhaltliche Interessen wie auch (pädagogisierte) Beziehungen beschreiben, indem ein reziprokes Verhältnis zwischen Wissen und Erfahrung angenommen wird.

Lernkulturen für die Konstitution und den Transfer von Wissen unter interkulturell-betrieblichen Herausforderungen – Steffi Robak betrachtet Konstitutions- und Transferprozesse von Wissen im interkulturellen Raum globaler Unternehmenskon-

texte. Sie stellt die Praktiken und unternehmerischen Interessen in den Vordergrund, die Wissen als Anforderungsgröße, Ressource und Element betrieblicher Lernkultur nur unzureichend thematisieren bzw. reflektieren. Stattdessen wird in Praktiken als Wissenszufuhr auf arbeitsplatzgebundene „Selbstqualifikation" gesetzt, um Kulturdifferenzen zu überwinden und kollektive Wissensstrukturen zugänglich zu haben. Damit wird aber der Raum für fremdkulturelle Verschränkung oder Antizipation eng.

Ergänzt wird die Ausgabe des REPORT durch den Beitrag von *Josef Schrader* und *Annika Goeze* zum Spannungsverhältnis von empirischer (Weiter-)Bildungsforschung, theoretischem Erkenntnisgewinn, Transfer und praktischem Nutzen als Idee einer „nutzeninspirierten Grundlagenforschung". Der Beitrag knüpft thematisch an die Beiträge des letzten Heftes an und kann die notwendig zu führende Diskussion um die Kontroverse verschiedener Nützlichkeitsauslegungen in einer Zeit empirisch überbetonter Bildungsforschung anregen. Implizit finden sich auch hier diskursive Bewegungen um das Potenzial und die Macht wissenschaftlich empirisch erzeugten Wissens.

Borgsdorf, im Mai 2011
Sabine Schmidt-Lauff

Beiträge zum Schwerpunktthema

Peter Faulstich

Aufklärung – Der Zugang zum Wissen und die Macht seines Gebrauchs

Aufklärung durch Wissenschaft war und ist die große Hoffnung der Moderne. Das Bürgertum verband seinen Aufstieg und die Teilhabe an Macht mit dem Erwerb, dem Gebrauch und dem Zugang zum Wissen: An die Stelle vererbter Standesrechte soll das selbst erworbene Wissen treten. Wissen soll die Irrtümer, die Täuschungen und den Aberglauben, durch die der Blick auf die Welt verstellt und verzerrt ist, durchschauen und auflösen und so eine neue gesellschaftliche Ordnung legitimieren. Diese Grundhaltung begründet den Kampfruf, Wissen sei Macht (1), führt aber schon schnell zum Erschrecken darüber, dass Wissen unbeschränkbar und unbeherrschbar werden kann (2), zwingt zu der Einsicht, dass aller Wissenszugang eingebunden bleibt in Machtverhältnisse (3) und resultiert in der Erkenntnis, dass alle Resultate, die sich als scheinbar sicheres Wissen darstellen, auf ihre Bezüge zur Macht hin relativiert und reflektiert werden müssen (4).

Die historischen Rahmenbedingungen für die Annahme, dass Wissen Macht sei und Macht zugleich das Wissen forme, sind wenig geklärt. Weder wurde der Begriff des Wissens in der Herrschaftsdimension hinreichend differenziert und problematisiert noch wurden die gesellschaftlichen Machtkonstellationen und -strukturen aufgedeckt, die ein Umschlagen von Aufklärung in Verdummung und Unterwerfung möglich machen. Wissen, wie es in Lexika, Enzyklopädien, Hand- und Wörterbüchern dargestellt wird, erscheint als gesichert, systematisch und neutral; es bleibt aber historisch und perspektivisch sowie interessenorientiert immer unabgeschlossen. Schon einige Schlaglichter können das beleuchten.

1. „Wissen ist Macht"?

Mit dem Spannungsverhältnis von Vernunft und Herrschaft sind Perspektiven und Risiken des Prozesses der Wissenserzeugung, -aneignung und -verwendung benannt. Wissen ist einerseits die Prämisse für Freiheit, andererseits ein Herrschaftsinstrument. Der Spruch „Wissen ist Macht!" ist im Deutschen ein geflügeltes Wort, das auf den englischen Philosophen Francis Bacon (1561–1626) zurückgeht (vgl. zum Folgenden Krohn 1999). Sein Bestreben, den Menschen in einen höheren Stand seines Daseins zu bringen, drückte sich 1597 in seinen „Meditationes sacrae" in der Formulierung „nam et ipsa scientia potestas est" (Denn die Wissenschaft selbst ist Macht) aus. In der englischsprachigen Fassung von 1598 lautete der Satz: „For knowledge itself is power" (Denn Wissen selbst ist Macht); Wissenschaft und Wissen wurden also gleichgesetzt.

Die Äquivalenz von Macht und Wissen ist für Bacon Impuls der Forschung. Bei genauem Hinsehen kann der Mensch die Wirklichkeit nur beherrschen, wenn er ihre inneren Gesetze kennt: „Nur der Natur gehorchend können wir sie beherrschen" (Bacon 1620, dt. 1990, Aphorismus 3). Wissen hat demnach eine zweifache Bedeutung: die der Wirklichkeitserklärung und die der Handlungsanweisung.

Wissen ermöglicht es, immer weiter zu fragen. Es kann dem Menschen helfen, sich unaufgeklärter Vorurteile zu entledigen. Bacon nennt die Trugbilder, die die Sicht auf die Wirklichkeit verstellen, – in Anlehnung an Platon – „Idole". Sie trüben und verfälschen die Erkenntnis bis hin zum Selbstbetrug. Das System der Idole umfasst vier Arten von Masken der Wirklichkeit: „Idola Specus" (Höhlen-Trugbilder) nennt Bacon diejenigen Täuschungen, die aus den Tiefen des Individuums aus dem Unbewussten aufsteigen; „Idola Theatri" (Trugbilder des Theaters bzw. der Tradition) bezeichnen Irrtümer aus überlieferten Dogmen oder nicht hinterfragten Autoritäten; „Idola Fori" (Trugbilder des Marktes) bezeichnen Irrtümer, die durch den Sprachgebrauch entstehen. „Idola Tribus" (Trugbilder der Gattung) waren für Bacon Fehler des menschlichen Denkens sowie der Tätigkeit und des Aufbaus des Verstandes. Die Kategorien des Verstandes erzeugen Scheuklappen (vgl. Bacon 1620, dt. 1990, Aphorismen 39–69).

Nichtsdestoweniger ist für Bacon das, was er „Natur" nennt, nicht eine Schöpfung menschlichen Geistes, sondern etwas Gegebenes, dessen wahres Wesen der Verstand zu erkennen vermag, wenn er sich aus dem Bann der Trugbilder löst. Die Macht des Wissens beruht darauf, die Gesetze der Natur einzusetzen und unbegründete Herrschaft in der Gesellschaft zu beseitigen. „Der perspektivische Fluchtpunkt der Forschung ist für Bacon die Äquivalenz von Macht und Wissen" (Krohn 1999, S. 36). Eine solche Sichtweise muss zwingend an die Schranken bestehender Machtverhältnisse stoßen.

2. Wissen für das Volk?

Die zuvor skizzierte Sichtweise trifft die Ambivalenz der Aneignung und Verbreitung des Wissens in der Periode der Aufklärung. Seit etwa 1770 wurde das breite Volk als Adressat einer Bildungsbewegung erfasst, die nicht nur aus pädagogischen, sondern auch aus politischen und vor allem aus ökonomischen Gründen gefördert wurde. Die „Volksaufklärung" ist der geschichtliche Ursprung des Volksbildungsgedankens (vgl. Götze 1932).

In diesem Kontext stellte sich die folgende Machtfrage: Über wie viel Wissen darf das Volk verfügen, wenn gleichzeitig gesichert werden soll, dass es gehorcht? Bei dieser Gratwanderung trennen sich Aufklärung und Verdummung.

Die fortschreitenden Aufklärer verfolgten das Ziel, das Volk aus Dumpfheit und Aberglauben zu erwecken und zu befreien. Die „entgrenzte Aufklärung" (Böning 2007, S. 13) wurde von einer ökonomischen Reform- zu einer politischen Emanzipa-

tionsbewegung und provozierte zugleich restaurative Gegenentwicklungen. Diese Bewegung erreichte das Volk allerdings erst in den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts, als die geistige Elite der Klassik und Romantik die Positionen der Aufklärung bereits verlassen und aufgegeben hatte.

Die Klärung und Verbreitung des Begriffs der Aufklärung folgte erst später; die Bewegung selbst gab es schon vor Heinrich Gottlieb Zerrenners Publikation mit dem Titel „Volksaufklärung (…) Ein Buch für unsre Zeit" von 1786. Im Jahr 1780 – also vier Jahre, bevor das berühmte Problem „Was ist Aufklärung?" aufgeworfen wurde – wies Fredericus Rex, der sich gern als aufgeklärter Herrscher und als „Friedrich der Große" feiern ließ, seine „Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften" an, zu fragen, „ob es denn nützlich sein kann, das Volk zu betrügen" (zit. nach Adler 2007, S. 51). Die Volksbetrugsfrage war heikel und ein Karriererisiko: 42 Antworten erreichten die Akademie, manche eindeutig, manche umformulierend, andere gewunden. Grob eingeteilt äußerten sich doppelt so viele Schriften gegen den Volksbetrug als dafür. Die Akademie reagierte diplomatisch mit der Teilung des im Rahmen der Befragung zu vergebenen Preises. Gewinner auf Seiten der Betrugsablehner war Rudolph Zacharias Becker (1752–1822), der in seinem offenen Plädoyer für Freiheit und Denkoffenheit nah an revolutionäre Ideen kam und damit ein Berufsverbot riskierte. Für die Betrugsbefürworter erhielt Adolph Maximilian Gustav de Castillon (1747–1814), genannt Frederic, den Preis für seine Argumente, die bestehende Ordnung zu sichern: Volksaufklärung berge das Risiko, in Chaos und Revolution zu enden (Adler 2007).

Im September 1784 setzte sich Moses Mendelssohn (1729–1786) in seiner Antwort auf die Aufklärungsfrage in zweifacher Hinsicht an die Spitze der Diskussion: Er war nicht nur der erste, der in der „Berlinischen Monatsschrift" – drei Monate vor Immanuel Kant (1724–1894) – „Über die Frage: was heißt aufklären?" schrieb und damit eine der wichtigsten Debatten anführte; sondern er war es auch, der bei dieser Gelegenheit erstmals den Begriff der Aufklärung aufspaltete in „Menschenaufklärung" und „Bürgeraufklärung". Damit wollte er bezeichnen, inwiefern der Mensch in einer Nation als Mensch und inwiefern als Bürger praktisch und theoretisch gebildet seien.

> Die Aufklärung, die den Menschen als Menschen interessiert, ist allgemein ohne Unterschied der Stände; die Aufklärung des Menschen als Bürger betrachtet, modifiziert sich nach Stand und Beruf (Mendelssohn 1784, 2004).

Mendelssohn trennte zwischen praktischer Kultur und theoretischer Aufklärung, wobei klar ist, wo er selbst stand: Er war Philosoph und Kopf der jüdischen Aufklärung, der Haskala – aber er war kein Volksaufklärer. Er unterschied Bürgerlichkeit von Menschlichkeit und nahm diese in der historischen Konstellation als zwangsläufig hin, wobei er jedoch zugleich bedauerte, dass die Staatsmacht der Aufklärung Grenzen setzte.

Getragen wurde die sich trotzdem verbreitende Volksaufklärung zunächst personell von Kameralisten, Naturwissenschaftlern und Gutsbesitzern sowie institutionell u.a. durch die ökonomischen und gemeinnützigen, „patriotischen" Gesellschaften. Ab den siebziger Jahren des 18. Jahrhunderts kamen Geistliche verschiedener Konfessionen, Ärzte, Beamte, Schriftsteller und Publizisten hinzu. Sie standen oft in staatlichen Diensten oder hatten entsprechende Stellen inne. „Die entscheidende gesellschaftliche Grundlage der deutschen Aufklärung war also ihre Staatsnähe" (Bödeker 1987, S. 10). Zwar wurde die Volksaufklärung von einzelnen Regierungen unterstützt, blieb aber in erster Linie eine Privatinitiative.

Zugleich erfuhr der Begriff „Aufklärung" einen Bedeutungswandel. Es ging nicht mehr um Mündigwerden, sondern um Mündigmachen. Dieser patrimoniale Impetus hat dazu beigetragen, dass Aufklärung als Bevormundung in Verruf gekommen ist: Lenkung und Beschränkung der Aufklärung des „niederen Volkes" durch die „gehobenen", gebildeten Stände war Absicht. Gleichzeitig mit der Öffnung des Zugangs zum Wissen soll die Entwicklung weiterführender Gedanken und die Entdeckung eigener Wege eingegrenzt werden. Dieses Paradox der Aufklärung – Befreien und zugleich Einschränken – hat die Herrschenden zu allen Zeiten umgetrieben und beunruhigt.

Mit der Revolution in Frankreich veränderte sich das Diskussionsklima schlagartig; nun wurden die Grenzen des Vernunftgebrauchs und eine drohende revolutionierende Wirkung stärker thematisiert. „Falsch und schädlich ist jede allzu ausgedehnte Aufklärung; alles, was das Volk zu Vielwisserei bringt" (Ewald 1790, S. 18f.). Der bürgerliche Reformismus hat die Macht und das Wirken der Obrigkeit nie völlig infrage gestellt. Der Mensch sollte als Untertan, Hausvater, Landmann, Handwerker oder Kaufmann die Kenntnisse erlangen, die er braucht – mehr nicht. Er sollte das Geschäft, das er betrieb, vernünftig und zweckmäßig ausfüllen und so dem Wohl des Ganzen dienen.

In seiner Schrift „Über Volksaufklärung; ihre Gränzen und Vortheile" von 1790 setzte sich der Generalsuperintendent Johann Ludwig Ewald (1747–1822) mit den Ereignissen der französischen Revolution auseinander und entwarf anschließend sein begrenzendes Programm der „Volksaufklärung". Hierin geht es um „zweckmäßige Aufklärung": Jeder solle soweit belehrt werden, wie es für seinen Stande brauchbar sei. Eine Vermischung der Stände solle vermieden werden und jeder solle das erlernen, was sein Beruf erfordere. Es sollten nicht gelehrte Grübler entwickelt werden, die Pflug und Egge stehen ließen um sich hinzusetzen, Streitfragen zu entwerfen und über Torheiten zu zanken. Sie sollten vielmehr gute Menschen und brave Untertanen werden. Eine „wahre Aufklärung" allerdings, die alle Klassen des Volkes weiser, besser und glücklicher machen solle, dürfe nicht nur durch die Vermittlung nützlicher Kenntnisse, sondern müsse auch durch Bildung des Verstandes, des Willens und der Urteilskraft vorangebracht werden. Ewald beschwichtigt mögliche Befürchtungen der Herrschenden, indem er aufzuzeigen versucht, dass eine aufgeklärte Despotie – dadurch, dass sie bei den Untertanen den Menschengeist wecke – zum eigenen Vorteil handle und dass

Bildungsausgaben – heute Investitionen in Humankapital – das einträglichste Finanzgeschäft seien. Demgemäß sei es ein unverzeihlicher Fehler der Staatsmacht, wenn man das Volk unaufgeklärt ließe (Ewald 1790, S. 150).

Adressaten der Aufklärer waren alle, die über keine höhere Bildung verfügten. Angesichts der demographischen Struktur des 18. Jahrhundert in Deutschland lag ein Fokus bei der bäuerlich-ländlichen Bevölkerung. 1784 erschien die Ankündigung des „Noth- und Hilfsbüchleins für Bauersleute" (Becker 1788, 1980) als Anzeige in der „Deutschen Zeitung". Das Projekt wurde ein sensationeller Erfolg und stand lange an erster Stelle auf der Hitliste der Bestseller. Binnen zwölf Monaten waren 18.000 Exemplare bestellt und die Zahl erhöhte sich weiter auf 28.000 – verglichen mit etwa 1.000 Exemplaren für sonst als erfolgreich eingestufte Bücher (Siegert 1978). Das „Noth- und Hilfsbüchlein" sollte nicht nur Erbauliches und Ratschläge sammeln, sondern dem „gemeinen Mann" Anstöße zum Selbstdenken und Zugang zum Wissen geben. Die höchste Stufe menschlicher Vollkommenheit und Glückseligkeit sollte durch einen stetig fortschreitenden Bildungsprozess erreicht werden – und das im 18. Jahrhundert, als in Deutschland mehr als 90 Prozent der Bevölkerung nicht lesen und schreiben konnten.

Die Volksaufklärung verfolgte den Versuch, die kollektive Mentalität durch den Zugang zu Wissen zu verändern, sie aus der schützenden, aber auch lähmenden Einbindung in als selbstverständlich empfundene Vorstellungen herauszureißen, die Menschen dazu zu bringen, sich auf ihr individuelles Urteil zu verlassen und allem Vertrauten und scheinbar Selbstverständlichen mit kritischen Fragen zu begegnen.

Die Grundsatzfrage des Verhältnisses von Wissen und Macht stellt sich also unvermeidbar hinsichtlich des zu Grunde liegenden Gesellschaftsbildes und der daraus resultierenden sozialen Strukturen. Es geht um die grundsätzlichen Teilungen der Gesellschaft. Die dual kodierten Begriffspaare, wie Arbeiter/Angestellte, Männer/Frauen, Alte/Junge, Stadt/Land, Arme/Reiche, Gebildete/Ungebildete, Führende/Ausführende, Herrschende/Beherrschte, körperlich Arbeitende/geistig Arbeitende oder Ausländer/Deutsche, verweisen auf das Herrschaftsgefüge und auf die „feinen Unterschiede" des „kulturellen Kapitals" als verfügbares Wissen, die die Gesellschaft differenziert. Mit diesen Trennungen sind dann jeweils Lebensbedingungen und Befugnisse verbunden. Sie gehen einher mit Ein- und Ausschließungen, Privilegierungen und Diskriminierungen.

Wenn man im 18. Jahrhundert vom „Volk" sprach, meinte man den Landmann, die Dienstboten und Tagelöhner, Handwerkergesellen in Städten und die meisten Einwohner kleiner Dörfer. Das „einfache Volk" bzw. der „gemeine Mann" bezeichnete schon im 18. Jahrhundert abwertend Nichtadlige, Nichtkleriker, Nichtakademiker, Nichtgebildete und Nichtreiche, Unwissende. Keine Gruppe der „unteren Schichten" konnte zu dieser Zeit hegemoniale Ansprüche anmelden oder sich zum Sprecher aufschwingen (vgl. Engelsing 1968, S. 337).

3. „Macht ist Wissen"?

Die zuvor beschriebene Situation änderte sich erst mit der Industriellen Revolution, als die neu entstandene Arbeiterschaft zur Mehrheit der Bevölkerung wurde. Dem Bürgertum stand nun das Proletariat in seiner politischen Form als Arbeiterbewegung gegenüber, das im Begriff „Arbeiterklasse" eine gemeinsame Orientierung fand. Seitdem ist die Arbeiterbildung ein Thema der Volksbildung. In den Frühphasen hatte sie – trotz aller interner Differenzen – einen eigenen institutionellen Ort in der Bildungsarbeit der Sozialdemokratie und der Gewerkschaftsbewegung.

Die hoffnungsvolle, weil anspornende These, Wissen sei Macht, gibt der Wissensaneignung eine wichtige Aufgabe bei der Beseitigung unbegründeter Herrschaft. Diese naive, weil nur halb richtige Illusion hat Wilhelm Liebknecht (1826–1900) in seiner berühmten Dresdner Rede 1872 „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen" (Liebknecht 1968, S. 49–95) kritisiert. Der Vorsitzende der aufstrebenden Sozialdemokratie unterstellt die These „Wissen ist Macht!" den Gegnern:

> Ja, im Munde unserer Gegener und gegen uns angewandt, zur Widerlegung des von uns, von der Sozialdemokratie verfochtenen Satzes, dass die Haupttätigkeit des Arbeiters sich auf die Umgestaltung der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu richten habe und dass die ausschließliche Verfolgung von Bildungszwecken für die Arbeiter nichts sei als eine zeitraubende Spielerei, welche weder dem einzelnen noch dem Ganzen zum Vorteil reicht (Liebknecht 1968, S. 58).

Die Macht kann den Zugang zu Wissen kontrollieren, seinen Gebrauch limitieren und es in manipulierter Form weitergeben: „Das Wissen ist unter dem Verschluß der Herrschenden, den Beherrschten unzugänglich, außer in der Zubereitung und Verfälschung, die den Herrschenden beliebt" (ebd., S. 59). Damit verweist Liebknecht darauf, dass der Zugang zum Wissen durch bestehende Machverhältnisse beschränkt wird. Er vertritt die Forderung, die Arbeiterklasse solle die politische Macht erringen und die Schranken beseitigen, die großen Teilen der Bevölkerung den Zugang zu Wissen, Bildung und Kultur verwehrten. Liebknecht zieht den Schluss:

> Wir müssen hinwegschreiten über Staat und Gesellschaft. Verzichten wir auf den Kampf, auf den politischen Kampf, so verzichten wir auf die Bildung, auf das Wissen. „Durch Bildung zur Freiheit" das ist die falsche Losung, die Losung der falschen Freunde. Wir antworten: Durch Freiheit zur Bildung! Nur im freien Volksstaat kann das Volk Bildung erlangen. Nur wenn das Volk die politische Macht erkämpft, öffnen sich ihm die Pforten des Wissens. Ohne Macht für das Volks kein Wissen! Wissen ist Macht! – Macht ist Wissen! (ebd., S. 94)

In dieser dialektischen Formel lassen sich die Erfahrung der Arbeiterbewegung mit der Aufklärung verdichten. Gesellschaftsreform und Bildungsreform stellen eine Einheit her, die mit bloßer Wissensaneignung nicht gesichert werden kann.

4. Wissen-Macht-Diskurs

In den historischen Konstellationen, wie sie sich bei Francis Bacon, Rudolph Zacharias Becker und Wilhelm Liebknecht zeigen, zeigen sich unterschiedliche strukturelle Prämissen der Wissen-Macht-Konstellation. Dies setzt sich fort. Keiner der neueren Philosophen hat sich so intensiv mit dem unaufhebbaren Verhältnis von Wissen und Macht auseinandergesetzt wie Michel Foucault. Der Macht-Wissen-Komplex ist das Zentrum seines Werkes. Die Strukturen der Macht bestimmen die Hegemonie im Diskurs und filtern, was als akzeptiertes Wissen gelten kann.

Dabei bezeichnet „Macht" bei Foucault nicht etwa einen Besitz machthabender Individuen oder Kollektive, sondern Relationen, Kräfteverhältnisse, die das Netz gesellschaftlicher Konstellationen vollständig durchziehen. In der Diskursanalyse wird Wissensanalyse in die Machtthematik einbezogen. Foucault interessiert sich für die Grenzen und in weiterer Folge die Institutionen und Praktiken, durch die Diskurse gegenüber anderen abgegrenzt und durchgesetzt werden. Diskurse sind jedenfalls nichts zufälliges, arbiträres. In seiner programmatischen Schrift „Die Ordnung der Diskurse" (2000) befasst sich Foucault mit der Beschränkung und Begrenzung von Diskursen bzw. mit Ausschluss und Verbot. Kontroll- und Disziplinierungspraktiken setzen die Regeln für Diskurse, und ihnen gilt seine Aufmerksamkeit: In jeder Gesellschaft wird die Produktion des Diskurses zugleich kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert durch Prozeduren, deren Aufgabe es ist, die Kräfte und die Gefahren des Diskurses zu bändigen und sein unberechenbar Ereignishaftes zu bannen.

Für Foucault bedeutet die Untersuchung von Diskursen um Wissen immer auch die Untersuchung von Macht. Denn Macht strukturiert die Diskurse; sie lässt manche wahrscheinlicher sein als andere, sie legitimiert sich mittels Diskursen. Das Wort „Wissen" wird also gebraucht, um alle Erkenntnisverfahren und -wirkungen zu bezeichnen, die in einer bestimmten historischen Situation und in einer bestimmten Thematik akzeptabel sind. Nichts kann als Wissenselement auftreten, wenn es nicht mit einem System eines bestimmten wissenschaftlichen Diskurses in einer bestimmten Epoche anschlussfähig ist.

Wenn Michel Foucault erstaunlicherweise 1984 – kurz vor seinem Tod – die Frage aufgreift „Was ist Aufklärung?" (Foucault 1986), dann setzt er damit einerseits eine lebenslange Beschäftigung mit Kant fort; andererseits macht er deutlich, dass dieses Problem gegenwärtig nur reflexiv – und das bedeutet für ihn zugleich ironisch – behandelt werden kann.

> Vielleicht können wir im Echo antworten: moderne Philosophie ist die Philosophie, die versucht, die vor zwei Jahrhunderten so unvorsichtig aufgeworfene Frage zu beantworten: Was ist Aufklärung? (Foucault 1986, S. 35)

Foucault sieht in der Frage „den Umriß dessen, was man die Haltung der Moderne nennen könnte“ (ebd., S. 41): Das Verhältnis von Wissen und Macht.

Wenn Pierre Bourdieu im Jahr 2002, dem Jahr seines Todes, für eine neue europäische Aufklärung eintritt, arbeitet er an einem ähnlichen Problem: Ihm ist bewusst, dass die wirtschaftliche und soziale Welt immense Veränderungen erfahren hat. Der Gegner kritischer Aufklärung ist unsichtbar und unfassbar geworden. Macht bindet sich immer weniger an Personen; Wissen wird über die Medien diffundiert und zugleich selektiert.

> Heute wird die Wirtschaft von der blinden Logik des ökonomischen Feldes, oder genauer gesagt, des Feldes des Finanzkapitals beherrscht, das nur seinem Selbstzweck folgt, dem Streben nach maximalem Profit (Bourdieu 2002, S. 390).

Nichtsdestoweniger entstehen immer wieder „soziale Universen“, Formen des „Diskurses“, welche andere Konstellationen der Macht befördern können. Bourdieu plädiert dafür, dass es möglich ist,

> eine Realpolitik der Vernunft zu entwickeln und durchzusetzen, eine Politik, die in der Lage ist, in der sozialen Welt zu intervenieren und die, soweit es möglich ist, den im wissenschaftlichen Feld geltenden Regeln gehorcht; eine Politik, die dazu in der Lage ist, den letzten Stand der Wissenschaft in den öffentlichen Diskurs einzubringen, wo er tragischerweise noch nicht wahrgenommen wurde, und die es möglich macht, die geschwätzigen und inkompetenten Feuilletonisten zur Zurückhaltung oder zum Schweigen zu bewegen, die sich ununterbrochen in Presse, Rundfunk und Fernsehen äußern; eine Politik, die es ermöglicht, die Gesamtheit der kritischen Energie zu befreien, die hinter den Mauern des akademischen Dorfes eingeschlossen ist: Einerseits aufgrund falsch verstandener wissenschaftlicher Tugend, die es dem homo academicus verbietet sich in die plebejischen Debatten der Welt der Journalisten und Politiker einzumischen, anderseits aufgrund der Denk- und Schreibgewohnheiten, die dazu führen, dass die Spezialisten es einfacher und, im Hinblick auf akademische Profite, lohnenswerter finden, die Produkte ihrer Arbeit wissenschaftlichen Publikationen vorzubehalten, die ausschließlich von ihresgleichen zur Kenntnis genommen werden (Bourdieu 2002, S. 396).

Damit verweist Bourdieu auf die Möglichkeit, durch Wissen die Zwangsläufigkeit der Macht reflexiv zu brechen: die Dominanz interner Mechanismen der Anerkennung zum einen und der Verzicht auf Bemühungen zur Popularisierung zum anderen. In der Tradition der Aufklärung behält Wissen seine subversiven Potenziale, wenn es mit einer Kritik der Urteilskraft verbunden wird.

Literatur

Adler, H. (2007): Volksaufklärung als Herausforderung der Aufklärung, oder: Nützt es dem Volke, betrogen zu werden? Die Preisfrage der Preußischen Akademie für 1790. In: Böning, H. u.a. (Hg.), S. 51–72

Adler, H. (Hg.) (2007): Nützt es dem Volke betrogen zu werden? Bd. 2, Stuttgart-Bad Cannstatt

Bahr, E. (Hg.) (2004): Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen. Stuttgart

Bacon, F. (1990): Novum Organon. Hamburg

Becker, R.Z. (1781): Beantwortung der Frage: „Kann irgend eine Art von Täuschung dem Volke zuträglich sein, sie bestehe nun darinn, dass man es zu neuen Irrthümern verleitet, oder die alten eingewurzelten fortdauern läßt?" Leipzig

Becker, R.Z. (1785): Versuch über die Aufklärung des Landmannes. Dessau/Leipzig

Becker, R.Z. (1980): Noth- und Hülfsbüchlein für Bauersleute. Dortmund

Bödecker, H.E./Herrmann, U. (1987): Über den Prozess der Aufklärung in Deutschland. Göttingen

Böning, H. (1995): Volksaufklärung. In: Werner Schneiders (Hg.): Lexikon der Aufklärung. Deutschland und Europa. München, S. 434–437

Böning, H. (1998): Aufklärung auch für das Volk? Oldenburg

Böning, H./Schmitt, H./Siegert, R. (Hg.) (2007): Volksaufklärung. Eine praktische Reformbewegung des 18. und 19. Jahrhunderts. Bremen

Bourdieu, P. (2002): Für eine neue europäische Aufklärung. In: Utopie kreativ, H. 139, S. 389–397

Engelsing, R. (1968): Kleine Wirtschafts- und Sozialgeschichte Deutschlands. Hannover

Ewald, J. L. (1790): Über Volksaufklärung, ihre Gränzen und Vortheile. Berlin

Faulstich, P. (2011): Aufklärung – Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung. Bielefeld

Faulstich, P. (Hg.) (2006): Öffentliche Wissenschaft – Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld

Foucault, M. (1971): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt a.M.

Foucault, M. (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.

Foucault, M. (1986): Was ist Aufklärung? In: Erdmann, E. u.a. (Hg.): Ethos der Moderne. Frankfurt a.M., S. 35–54

Götze, W. (1932): Die Begründung der Volksbildung in der Aufklärung. Langensalza

Krohn, W. (1999): Francis Bacon. In: Kreimendahl, L. (Hg.): Philosophen des 17. Jahrhunderts. Darmstadt, S. 23–45

Liebknecht, W. (1968): Wissen ist Macht – Macht ist Wissen. Berlin

Mendelssohn, M. (2004): Über die Frage: Was heißt Aufklären? In: Bahr, E.: Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen. Stuttgart, S. 3–8

Siegert, R. (1978): Aufklärung und Volkslektüre. Exemplarisch dargestellt an Rudolph Zacharias Becker und seinem „Noth- und Hülfsbüchlein". Mit einer Bibliographie zum Gesamtthema. Frankfurt a.M.

Zerrenner, H.G. (2001): Volksaufklärung. Uebersicht und freimüthige Darstellung ihrer Hindernisse nebst einigen Vorschlägen denselben wirksam abzuhelfen. Neudruck mit einem Nachwort von Reinhart Siegert. Stuttgart-Bad Cannstatt

Jörg Dinkelaker/Jochen Kade

Wissensvermittlung und Aneignungsorientierung – Antworten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf den gesellschaftlichen Wandel des Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen

Die Erwachsenen- und Weiterbildung (EB/WB) ist vielfältig in das dynamische gesellschaftliche Gefüge des Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen eingebunden. In der Geschichte des organisierten Lernens Erwachsener und im sich wandelnden gesellschaftlichen Wissensgeschehen ist es dementsprechend immer wieder zu Neupositionierungen der Volks-, Erwachsenen- und Weiterbildung gekommen (Seitter 2007). In den letzten Jahren ist erneut eine gesteigerte Aufmerksamkeit für Veränderungen im gesellschaftlichen Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen zu beobachten. Sowohl die theoretischen Beschreibungen und empirischen Analysen dieses Wandels als auch die formulierten Ansprüche seiner Gestaltung finden ihren gemeinsamen Bezugspunkt in der ebenso anschlussfähigen wie auslegungsoffenen Chiffre der „Wissensgesellschaft". In der EB/WB wird der Bezug auf diese Formel kontrovers diskutiert – mit entsprechenden Schlussfolgerungen für die Art und Weise, wie sie sich im entsprechenden Diskurs positionieren soll (Kade/Seitter/Dinkelaker 2010).

Der vorliegende Beitrag soll dieser kontroversen Diskussion keinen weiteren Positionierungsvorschlag hinzuzufügen. Statt erneut die Frage aufzuwerfen, ob und wie die EB/WB auf die Behauptung einer emergierenden Wissensgesellschaft reagieren könnte, unterstellen wir, dass die EB/WB längst auf den unter der Formel „Wissensgesellschaft" thematisierten Wandel geantwortet hat. Vor diesem Hintergrund untersuchen wir jüngere Entwicklungen in der Theorie und Praxis der EB/WB im Hinblick auf die mit ihnen verbundenen Positionierungen im gesellschaftlichen Feld des Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen. Dazu werden zunächst zwei der Foki des gegenwärtigen Diskurses um die Wissensgesellschaft ausgeleuchtet (Teil 1). Dann werden empirische Befunde zu Veränderungen im für die EB/WB besonders relevanten gesellschaftlichen Feld der Wissensvermittlung referiert (Teil 2). Die Reaktionen der EB/WB auf diese semantischen und operativen Veränderungen werden anschließend unter zwei Aspekten näher betrachtet: Zum einen wird der neuere wissenstheoretische Diskurs zur EB/WB in den Blick genommen, der in Reaktion auf diese Veränderungen aufgekommen ist. Zum anderen werden zwei aktuell in der Entstehung begriffene Formen der Erwachsenenbildungspraxis daraufhin untersucht, wie sie den gesellschaftlichen Wandel des Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen aufgreifen (Teil 3). Die in diesen exemplarischen Einblicken entstehende Beobachtung dreier unterschiedlicher Reaktionsweisen – Differenzierung, Radikalisierung und Entgrenzung des Aneignungsbezugs – ergeben

ein paradoxes Bild einer EB/WB, die ihre Neupositionierung durch Fortsetzung realisiert und die sich im gemeinsamen Bezugspunkt ihrer Kontroversen als erstaunlich konvergent erweist (Teil 4).

1. Bedeutungswandel des (Nicht-)Wissens im Diskurs zur Wissensgesellschaft

Wer sich gegenwärtig zum gesellschaftlichen Stellenwert von Wissen und Nicht-Wissen äußert, kommt nicht umhin, sich auf die in den 1970er Jahren erstmals vorgeschlagene und seit den 1990er Jahren zusehends weit über die wissenschaftliche Diskussion hinaus verwendete Chiffre der „Wissensgesellschaft" zu beziehen. In ihr finden die vielfältigen Beobachtungen zu einem veränderten gesellschaftlichen Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen und die vielfältigen Interessen einer Einwirkung auf diese Veränderungen eine gemeinsame Referenz (Dinkelaker 2010). Sie dient sowohl der Gegenwartsdiagnose als auch der Zukunftsprognose und wird zudem zur Legitimation eines weit reichenden Umbaus gesellschaftlicher Institutionen herangezogen (Nolda 2001).

Die mittlerweile zum Gemeinplatz gewordene Formel, dass dem Wissen in der Wissensgesellschaft eine gesteigerte Bedeutung zukomme, wird vorwiegend auf Veränderungen in der Ökonomie bezogen. Wissen, so die Annahme, entwickele sich zum entscheidenden Faktor der Konkurrenz zwischen Unternehmen und Gesellschaften. Darüber hinaus wird aber auch auf einen Bedeutungszuwachs des Wissens in anderen Bereichen hingewiesen, etwa in der Politik, der Religion, dem Gesundheitswesen, der Wissenschaft, der Kunst und schließlich auch der Bildung und Erziehung (Engelhardt/Kajetzke 2010; Gilbert 2005; Knorr-Cetina 2002; Stehr 1994).

Mit der gewachsenen Bedeutung des Wissens ist einerseits eine Durchdringung aller gesellschaftlichen Teilbereiche mit wissenschaftlich-technischem Wissen gemeint. Zugleich gewinnt aber auch die praxiseingebundene Generierung kontextbezogenen Wissens jenseits der Wissenschaft an Gewicht. Der Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen in der Wissensgesellschaft erscheint insofern als durch ein dynamisches Wechselverhältnis zwischen verallgemeinerbarem, vorwiegend wissenschaftlich-technischem und kontextbezogenem alltäglich-praktischem Wissen geprägt:

> The focus is not merely science but the relationships between scientific knowledge and everyday knowledge, declarative and procedural knowledge, knowledge and non-knowledge (Böhme/Stehr 1986, S. 8).

Eine der Dynamiken in diesem Wechselverhältnis zwischen dem explizierten, standardisierten wissenschaftsförmigen Wissen und dem häufig impliziten, personen- und kontextgebundenen Wissen zeigt Bernhard Gill (2007) – im Kontext des Sonderforschungsbereichs „Reflexive Modernisierung" – an Entwicklungen in der Ökonomie

auf. Zunehmende Verbreitung und Zugänglichkeit explizierten Wissens und erhöhte Aufmerksamkeit für personen- und kontextgebundenes implizites Wissen bedingen sich hier gegenseitig. Das formalisierbare, theoretisch lehrbare und kontextübergreifend anwendbare explizite Wissen sei leicht transferierbar und rekombinierbar, so dass sich zunehmend ein „kollektiver Schatz von enzyklopädischem und technologischem Wissen" (ebd., S.1) akkumuliere. Explizites Wissen ermögliche Standardisierung, häufig auch Automatisierung. Damit sinke der Aufwand für die Produktion materieller Güter, aber auch für die Erbringung von Dienstleistungen. Ohne die Entwicklung neuen *impliziten* Wissens sei jedoch die praxisbezogene technische *Anwendung* dieses explizierten Wissens nicht realisierbar (vgl. auch Bolder/Dobischat 2008). Dieses implizite Wissen sei an konkrete Personen oder Gruppen gebunden; theoretisch bleibe es intransparent und lasse sich zudem nur in der Praxis selbst erlernen. Ökonomisch gesehen werde dieses Wissen umso bedeutsamer, je mehr die Rationalisierungspotenziale des Einsatzes expliziten Wissens ausgereizt sind. Langfristig, so Gill, sei daher von einer Tendenz zur allgemeinen Verfügbarkeit expliziten Wissens und zugleich einer Aufwertung des immer nur begrenzt verfügbaren kontextgebundenen impliziten Wissens auszugehen.

Mit der Bedeutung des Wissens steigt unmittelbar auch die des Nicht-Wissens (Helsper/Hörster/Kade 2003). Erschien kollektives Nicht-Wissen in der klassischen Moderne lediglich als das noch unbekannte Terrain, das es mit Hilfe der Wissenschaft zu erobern galt (Baumann 1992), erweist es sich zunehmend als der prinzipiell unerreichbare Horizont jeden Wissens. Jedes neue Wissen lässt nicht nur notwendig Fragen offen, es erzeugt zudem selbst neue Felder des Nicht-Wissens (Wehling 2010).

Durch die neuen Ungewissheiten wissenschaftlichen Wissens bekommen mit herrschenden Lehrmeinungen konkurrierende Deutungen eine höhere Legitimation. So gewinnen etwa Laienwissen und Betroffenenwissen an Gewicht. Dies stärkt auch den Einfluss von abweichendem, individuell personengebundenem Wissen gegenüber gesellschaftlich allgemein gültigen, kollektiv geteilten Wissensbeständen. Zugleich sind allerdings auch neue individuelle Ungewissheiten mit der Betonung kollektiven Nicht-Wissens verbunden. Durch die gestiegene Verfügbarkeit kollektiven Wissens wird wiederum dieses individuelle Nicht-Wissen kaum gemindert, sondern im Gegenteil tendenziell noch verstärkt. „Wissenswachstum steigert die Menge dessen, was nicht verarbeitet werden kann" (Howaldt u.a. 2004, S. 80). Individuelles Nicht-Wissen erweist sich vor diesem Hintergrund zugleich als notwendige Selbstbeschränkung und als Risiko (Kade 1997), dessen Management den Einzelnen selbst zugemutet wird.

2. Empirische Befunde zur Ubiquität der Wissensvermittlung

Eine der empirischen Beobachtungen, die die Vorstellung von der Entstehung einer Wissensgesellschaft stützen, ist die Expansion von Operationen der Wissensvermittlung. So wird auf die immense Zunahme von beruflichen Tätigkeiten hingewiesen, die

durch Experten und Berater wahrgenommen werden (Stehr 1994). Über die Ausweitung vermittlungsfokussierter Funktionsrollen hinaus lässt sich auch eine Veralltäglichung der Wissensvermittlung beobachten. Doch inwiefern ist eine Pädagogisierung der sozialen Interaktion in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen mit dieser Entwicklung verbunden? Dies war die Ausgangsfrage des DFG-Projekts „Umgang mit Wissen in sozialen Welten" (Kade/Seitter 2007). Die empirische Analyse der wissensbezogenen Kommunikation in einem Unternehmen und in einer Hilfeeinrichtung ließ erkennen, dass der Modus der Wissensvermittlung das soziale Geschehen weit über spezifische berufliche (pädagogische) Funktionsrollen hinaus allgegenwärtig prägt, selbst in Situationen, in denen die Vermittlung von Wissen nicht explizit als Ziel verfolgt wird (vgl. auch Dinkelaker 2008). Von einer Pädagogisierung dieses Geschehens kann indes nur bedingt gesprochen werden. Es ließen sich nur Bruchstücke pädagogischer Handlungs- und Deutungsformen rekonstruieren. Während die Vermittlungsförmigkeit und der Wissensbezug der Kommunikation weit verbreitet sind, ist der operative Bezug auf die individuell-plurale Aneignung eher schwach ausgeprägt. Wenn eine zunächst prekäre Aneignungserwartung in der Wissenskommunikation zum Thema wird, geschieht dies vor allem im Rahmen von (medial forcierten) Veränderungsappellen und vor dem Hintergrund, dass Selektionsentscheidungen zumindest von der Demonstration gelungener Aneignung abhängig gemacht werden.

Der Ubiquität von lokalen, in soziale Welten eingebundenen Formen der Wissensvermittlung steht eine Ubiquität der Wissensvermittlung in den Medien gegenüber, die räumliche, zeitliche und soziale Grenzen überwindet. In diesem Zusammenhang wird insbesondere der Digitalisierung der Speicherung, Übertragung und Vervielfältigung von Informationen und Wissensdarstellungen eine zentrale Rolle zugeschrieben (z.B. Castells 1996). Erziehungswissenschaftliche Analysen des Umgangs mit Wissen in Fernsehen und Internet lassen ein weites Repertoire an (partiell pädagogisch) strukturierter Wissensvermittlung erkennen (vgl. Nolda 2002, S. 158ff.). Abhängig vom Alter der Rezipienten übernehmen das Massenmedium Fernsehen oder das dezentrale Medium Internet dabei die Leitfunktion der gesellschaftlichen Vermittlung von Wissen (vgl. Nolda 2005, S. 31).

3. Positionierungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Mit der veränderten Bedeutung von Wissen und Nicht-Wissen und der universellen Selbstverständlichkeit oder gar Alltäglichkeit der Wissensvermittlung verändern sich die Voraussetzungen und Aufgaben der EB/WB. Einerseits fordert die gestiegene Bedeutung kollektiven und individuellen Nicht-Wissens ihre Legitimation sowohl als Instanz der Stabilisierung und Steigerung von Karrieren als auch der Befähigung zur gelingenden Lebenspraxis heraus. Andererseits werfen die veränderte gesellschaftliche Wahrnehmung von Wissen als Handlungsressource und die Pluralisierung des Wissens die Frage nach dem Stellenwert des Wissens im Erwachsenenbildungsgeschehen neu

auf (Nolda 2001). Zugleich werden die neu aufkommenden Instanzen der Wissensvermittlung zu einer möglichen Konkurrenz der EB/WB.

Im Folgenden wird exemplarisch anhand dreier aktueller Entwicklungen untersucht, wie sich die EB/WB im Kontext dieser Entwicklungen positioniert. Die neueren wissenstheoretischen Diskussionen in der Erwachsenenbildungswissenschaft sind zugleich durch eine Bestärkung und eine Differenzierung der Aneignungsorientierung der EB/WB geprägt (siehe Teil 3.1). Im Zuge der theoretischen und praktischen Bestrebungen hin zu neuen Lernkulturen entwickelt sich ein forcierter Aneignungsbezug durch Spezialisierung auf die Aufgabe einer Befähigung zur Wissensaneignung und zum Umgang mit Nicht-Wissen (siehe Teil 3.2). Mit den neuen Verfahren der Zertifizierung von außerhalb der EB/WB erworbenen Kompetenzen realisiert sich zudem innerhalb der Erwachsenenbildungspraxis eine Entgrenzung ihrer Aneignungszuständigkeit (siehe Teil 3.3).

3.1 Differenzierung der Aneignungsorientierung in der Erwachsenenbildungswissenschaft

Die EB/WB findet sich im Kontext der Diskurse zur Wissensgesellschaft als eine Instanz der Wissensvermittlung unter vielen anderen wieder. Die entstandene Allgegenwärtigkeit der Wissensvermittlung lässt die Frage virulent werden, wozu es überhaupt noch der EB/WB als einem sozial und kulturell ausdifferenzierten Ort der Vermittlung von Wissen bedarf. Auch wenn sich die Antworten auf diese Frage im Einzelnen sehr unterscheiden, lässt sich doch in ihrem zentralen Argument eine überraschend deutliche Übereinstimmung feststellen: Die Besonderheit der EB/WB wird darin gesehen, dass sie nicht nur bloße Wissensvermittlung betreibt, sondern dass sie die Aneignung von Wissen ins Zentrum ihrer Bemühungen stellt. Die EB/WB tritt damit im Konzert der vielfältigen gesellschaftlichen Akteure der Wissensvermittlung als diejenige Stimme hervor, die die individuell-plurale Aneignung des vermittelten Wissens und – damit einhergehend – des Nicht-Wissens thematisiert (vgl. Kade 2010; Seitter 2007, insbes. S.81ff.).

> Was die Erwachsenenbildung auszeichnet, nämlich eine Verbindung von Wissensvermittlung und Teilnehmerorientierung mit dem Ziel der individuellen Aneignung, bietet sich als Anschlussstelle zu einem erweiterten, flexiblen und produktiv unsicheren Wissensbegriff [der Wissensgesellschaft] geradezu an (Nolda 2001, S. 109).

Im Diskurs der Erwachsenenbildungswissenschaft besteht zwar Einigkeit in der Betonung der Aneignungsorientierung, nicht zu übersehen sind indes die Differenzen in der Art und Weise, wie diese Aneignungsorientierung im Einzelnen ausgestaltet werden soll. Exemplarisch lässt sich dies anhand des Themenhefts des Report „Wissenstheoretische Aspekte des Erwachsenenlernens“ (Nuissl u.a. 2000), gewissermaßen des Vorläufers zum hier vorliegenden Heft, ablesen. Alle Beiträge beziehen sich – einige mehr, andere weniger ausdrücklich – auf die Metapher der Wissensgesellschaft. Einhellig

wird in allen Beiträgen die Absetzung von einem Verständnis der EB/WB als Instanz der reinen Wissensübertragung bestärkt. So betont Bernd Dewe beispielsweise: „Erwachsenenbildung wäre damit nicht in erster Linie ein Verteilungsapparat von Wissen, der allein danach zu beurteilen ist, ob er dieses Wissen kostengünstig oder ‚gerecht' verteilt" (2000, S. 48). Und Hans Tietgens stellt heraus, dass der Erwachsenenbildungswissenschaft „die Aufgabe gestellt ist, nicht nur den Wissenstransport, sondern auch die Varianten der Wissensfindung aufzuhellen" (2000, S. 110).

In allen Beiträgen wird übereinstimmend ein zu vermittelndes Wissen dem der Aneignung zugrunde liegenden Wissen der Adressaten gegenübergestellt. Letzteres wird als biographisch eingebundenes und kontextbezogenes Wissen, ersteres als expliziertes, kontextübergreifendes Wissen charakterisiert. Differenzen ergeben sich dagegen in der Art und Weise, wie Aneignung und Wissen aufeinander bezogen werden. Innerhalb dieser Grundunterscheidung betonen einige Beiträge das vermittelte Wissen, andere dagegen das Adressatenwissen, wieder andere schließlich die besonderen Qualitäten des Prozesses, in dem Adressatenwissen und zu vermittelndes Wissen aufeinander bezogen werden. Abbildung 1 zeigt die Positionierung der einzelnen Beiträge in dieser Dreierrelation.

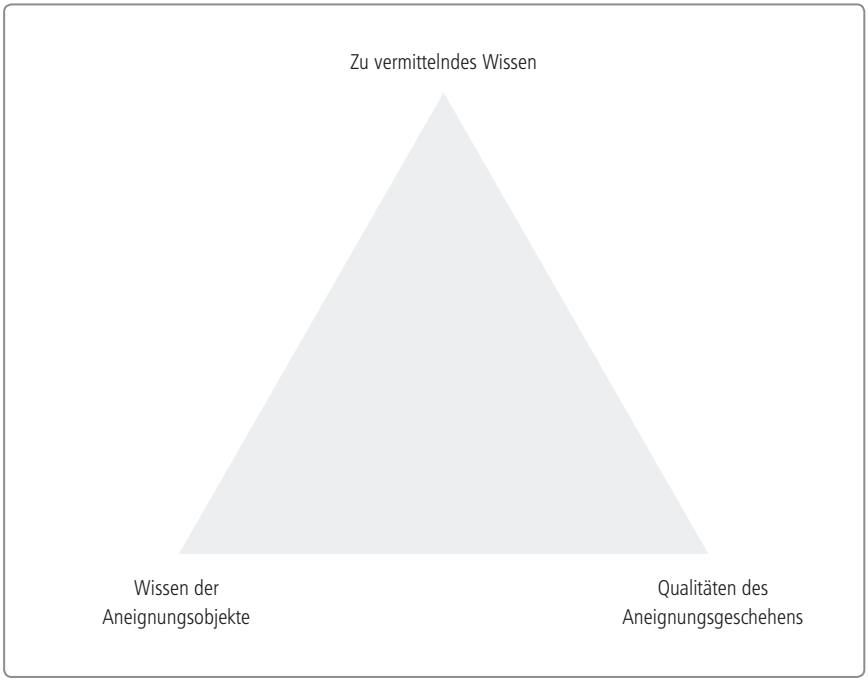


Abbildung 1: Differenzierung des Aneignungsbezugs im Report 2/2000 (Nuissl u.a. 2000)

An den drei Polen der Diskussion über die Ausgestaltung der Aneignungsorientierung der EB/WB siedeln sich Peter Alheit, Klaus Dräger und Hans Tietgens an. Letzterer wendet sich ausdrücklich gegen eine „Mißachtung des Wissens“ (2000, S. 109). Er fokussiert entsprechend auf das vermittelte Wissen, hinterfragt dieses allerdings dann im Hinblick auf die in ihm implizierten Probleme seiner Aneignung. Er fordert, „eine differenziertere Gliederung zu versuchen, deren Kriterien die jeweilige Eigenart des Widerständigen sein sollte, das mit dem gegeben ist, war zur Aneignung ansteht“ (2000, S. 109). Peter Alheit betont dagegen die Dignität und Eigenständigkeit des alltagseingebunden Wissens potenzieller Adressaten der EB/WB. Im Verweis auf eine Studie zu den Bedingungen der Entstehung zivilgesellschaftlichen Wissens formuliert er als Anliegen nicht die auf dieses Alltagswissen bezogene Vermittlung, sondern im Gegenteil die Aneignung dieses Wissens durch die Erwachsenenbildungswissenschaft:

> Angesichts der Entzivilisierungsrisiken steht es uns Intellektuellen gut an (…) mit großer Bescheidenheit nach Ressourcen „zivilen Wissens“ zu fahnden – bei den „Einfachen“: heute vielleicht bei den „Computer Kids“, die längst weiter sind, ganz gewiss aber kreativer und innovativer als wir selbst (Alheit 2000, S. 21).

Horst Dräger schließlich zielt auf die besonderen Qualitäten eines gelingenden Aneignungsprozesses ab. Gegenüber der bloßen Tradierung vorhandenen Wissens betont er die Notwendigkeit einer Ausgestaltung des Bildungsgeschehens, orientiert an der Idee der Aufklärung: „Von niemandem festgelegt, muss der Mensch im erkenntniskritischen Gebrauch seiner Vernunft in seinen Weltverhältnissen sich selbst festlegen“ (Dräger 2000, S. 82).

Die Argumentationen der anderen Beiträge bewegen sich zwischen diesen Polen: So betont Bernd Dewe das Zusammenspiel von zu vermittelndem Wissen und dem Wissen der Aneignenden. Er tendiert dabei zur Seite der Aneignenden hin. Dem Lernenden müsse es möglich sein, „das gesellschaftliche Wissen mit seinem lebensgeschichtlichen Wissen in Einklang zu bringen, es gewissermaßen zu kontextualisieren“ (Dewe 2000, S. 49).

Günther Dohmen betont das Verhältnis von Adressatenwissen und Aneignungsprozess. Er konstatiert eine zunehmende Distanz Lernender zu den „in Bildungsanstalten vermittelten Überlieferungen und Curricula“ (Dohmen 2000, S. 57). Er fordert dagegen, das „praktisch-erkundende und reflektierend-erschließende Lernen“ (ebd., S. 62) zu bestärken. Nicht das Wissen, sondern die die Lernenden umgebende Welt solle zum Gegenstand der Aneignung werden. Die Abwesenheit eines zu vermittelnden Wissens wird zur Voraussetzung eines solchen Lernens, denn „dieses natürliche Wissen-Wollen wurde bei vielen Menschen erstickt durch schulische Überfütterung mit ‚Wissen auf Vorrat‘“ (ebd.).

Paul Ciupke und Norbert Reichling verknüpfen alle drei Pole des Aneignungsbezugs, indem sie die besondere Qualität des Aneignungsgeschehens in der vernunft-

geleiteten Vermittlung zwischen wissenschaftlichem Wissen und Adressatenwissen sehen. Die Handlungsaufgabe der Professionellen in der EB/WB ergebe sich aus den Gestaltungsnotwendigkeiten von sozialen Situationen, die eine besondere Qualität der Auseinandersetzung mit historischen Prozessen durch das „Insistieren auf Genauigkeit, Vergleich, Reflexion und Spielregeln" (Ciupke/Reichling 2000, S. 35) gewährleisten, und zwar unter Anerkennung der „kleinen Wahrheiten der Teilnehmenden und Erzählenden" (ebd.), aber unter Wahrung der Maßstäbe „historischen Denkens" als einer „spezifischen Form der Vernunft" (ebd., S. 34).

3.2 Radikalisierung des Aneignungsbezugs in der Vermittlungspraxis

Während sich die theoretische Ausbuchstabierung des Aneignungsbezugs in der Erwachsenenbildungswissenschaft im erziehungswissenschaftlichen Diskurs differenziert, zeigt sich auf der Ebene der Erwachsenenbildungspraxis eine Tendenz zur Radikalisierung der Aneignungsfokussierung der EB/WB. In den „neuen Lernkulturen" (z.B. Heuer/Botzat/Meisel 2001) steht die Ermöglichung von und Befähigung zur Aneignung im Mittelpunkt. Demgegenüber wird die Bereitstellung und Aufbereitung von Wissensinhalten zur Nebensache. Sie wird an andere (Kultur-)Instanzen (insbesondere die Medien) delegiert. Wissensvermittlung gehört nicht länger zu den herausgehobenen Aufgaben des Pädagogen; seine Rolle wird vielmehr zunehmend die eines den Lebenslauf begleitenden Ermöglichers von Lernprozessen in Form eines Moderators und Beraters.

Eine Arbeitsform, in der sich dieser forcierte Aneignungsbezug der EB/WB verbunden mit der Auslagerung der Wissensvermittlungsaufgabe paradigmatisch konzentriert, ist das Selbstlernarrangement (z.B. Forneck 2006). Es verknüpft die eigenständige Rezeption von bereitgestellten medialen Wissensdarstellungen durch die Lernenden mit der Vermittlung und Bereitstellung unterschiedlicher Selbstbeobachtungstechniken, wie beispielsweise dem Lerntagebuch (Wrana 2006), und einer am individuellen Aneignungsgeschehen orientierten Lernberatung (z.B. Dietrich 2000). Die Aufgabe der Vermittlung *von* Wissen, im Sinne einer Darstellung des anzueignenden Wissens, wird in diesen Arrangements an Medienprodukte (und damit an deren Autoren) delegiert. Dies erlaubt es den pädagogischen Gestaltern der Arrangements, sich ganz auf die Aufgabe der Vermittlung *zwischen* Wissen und Adressaten und damit auf die Strukturierung individuell pluraler Aneignungsprozesse zu konzentrieren. Die besondere, letztlich anzustrebende Qualität des Aneignungsgeschehens wird in der mehrfach gesteigerten Reflexivität der Selbstbeobachtung der Lernenden gesehen.

Mit dem Konzept des Selbstlernarrangements wird die Situation einer selbstgestalteten Aneignung ubiquitär verfügbaren Wissens, die den Alltag der Adressaten jenseits der organisierten EB/WB prägt, in diese hineinkopiert, durch pädagogische Unterstützungsmaßnahmen flankiert und auf die Bearbeitung von Aneignungsproblemen hin ausgestaltet. Auf diese Weise wird Eigenständigkeit im Umgang mit den alltäglichen Wissensvermittlungsangeboten in darauf ausgerichteten Settings der EB/WB eingeübt.

3.3 Entgrenzung der Aneignungszuständigkeit in der Zertifizierungspraxis

In Zertifikaten wird die Aneignung von Wissen dokumentiert. Dass die Vergabe von Zertifikaten im Zusammenhang mit der Vermittlung von Wissen zur (sekundären) Aufgabe moderner EB/WB (vgl. Kade 2005, S. 510) geworden ist, macht diese unterscheidbar von anderen Instanzen der Wissensvermittlung, in denen die Aneignungsleistungen der Beteiligten unsichtbar bleiben. Dieses seit den 1970er Jahren massiv ausgebaute Merkmal der Erwachsenenbildungspraxis erfährt im Zuge der bildungspolitischen Anstrengungen um die Aufwertung informellen Lernens eine beispiellose Entgrenzung (vgl. auch Dinkelaker 2007). Die EB/WB bietet sich nun als Instanz der Dokumentation auch all jener Aneignungsleistungen an, die jenseits ihrer Vermittlungspraxis realisiert wurden. Dies zeigt sich beispielsweise an dem im Rahmen der Machbarkeitsstudie „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ entwickelten ProfilPASS (Neß 2005). Kern ist die Erstellung eines individuellen Aneignungsportfolios im Rahmen der Reflexion bisheriger Tätigkeiten in Ausbildung, Beruf, Familie, Ehrenamt oder Freizeit. Die dabei entstandenen Erfahrungen werden im Rahmen von Beratungsgesprächen mit dafür geschulten Beratern expliziert und dokumentiert.

Die Aufgabe der EB/WB besteht in dieser Hinsicht weder in der Vermittlung von Wissen noch in der Ermöglichung von Aneignung, sondern in der Veredelung von Lebenserfahrungen im Hinblick auf potenziell vorzuweisende Kompetenzen. Indem sich die EB/WB zur Beglaubigung der jenseits von ihr stattfindenden Aneignungsleistungen anbietet, reklamiert sie nicht nur eine Zuständigkeit für das Lernen Erwachsener über die von ihr organisierten Lernveranstaltungen hinaus. Sie etabliert damit auch eine neue Variante der Explikation impliziten Wissens. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass sie die Verknüpfung dieses Wissens mit den Personen, die darüber verfügen, nicht auflöst, wie es bei Verfahren der Theoretisierung von Wissen der Fall wäre. Vielmehr wird ein Kontexte überschreitender Transfer des Wissens an die Zugänglichkeit des Kontextes für die Personen geknüpft, was mit der gesteigerten Hoffnung auf Teilhabechancen verbunden ist (vgl. auch Kuper/Kaufmann 2010).

4. Neupositionierung durch Fortschreibung, Konvergenz in der Kontroverse

Ausgangspunkt dieses Beitrags war die Überlegung, dass sich die EB/WB, verdeckt von den Kontroversen über den adäquaten Umgang mit dem Gedanken der Wissensgesellschaft, bereits längst auf den Wandel des gesellschaftlichen Umgangs mit (Nicht-) Wissen eingestellt hat. Vor dem Hintergrund dieser Annahme wurden die neueren wissenstheoretischen Diskussionen in der Erwachsenenbildungswissenschaft sowie Veränderungen in der Vermittlungs- und der Zertifizierungspraxis einer eingehenden Betrachtung unterzogen. Dabei zeigten sich Tendenzen einer Differenzierung, einer Forcierung und einer Entgrenzung des Aneignungsbezugs. Auffallend ist zunächst, dass die Besonderheit und die Legitimation der EB/WB – über alle beobachteten Pra-

xen und Argumente hinweg – in einer Spezifik ihres Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen gesehen wird, nämlich in ihrer Aneignungsorientierung. Kontroversen über die Ausgestaltung und die Theoretisierung der EB/WB drehen sich nicht um die Frage, *ob* der Aneignungsbezug ihr besonderes Kennzeichen darstellt, sondern vielmehr darum, *wie* dieses besondere Kennzeichen zu beschreiben und auszugestalten ist.

Es ist keineswegs ein neuer Gedanke, dass eben dieser Aneignungsbezug den besonderen Wert der EB/WB ausmacht. Doch indem dieser Gedanke bekräftigt wird, während der EB/WB die bislang ebenfalls zugeschriebene Aufgabe der Vermittlung von Wissen zunehmend entzogen wird, kommt es unter der Hand in eben dieser Fortsetzung zu einer radikalen Neupositionierung. War der Aneignungsbezug der EB/WB bis dato ein quasi selbst auferlegtes Qualitätskriterium der Wissensvermittlung, für welche ein gesellschaftlicher Auftrag angenommen werden konnte, wird er nunmehr zur einzig verbleibenden Ressource im Verteilungskampf um gesellschaftliche Legitimität. Die beobachtete Differenzierung, Forcierung und Entgrenzung des Aneignungsbezugs wären damit Ausdruck eines fortschreitenden Spezialisierungsprozesses, in dem sich die EB/WB gegenwärtig bewegt.

Die theoretische Differenzierung des Aneignungsbezugs, die Spezialisierung auf Aneignungsbefähigung und die Aufwertung kontextgebundenen Wissens verweisen dabei auf ein doppeltes Spannungsverhältnis, das mit dieser Spezialisierung verbunden ist. Die EB/WB übernimmt die Zuständigkeit einerseits für die Ermöglichung biographischer Kontextualisierung kollektiven Wissens und andererseits für die Anschlussfähigkeit des kontextualisierten, personengebundenen Wissens an kollektive Wissenserwartungen. Sie bewegt sich darüber hinaus in einem Spannungsverhältnis zwischen dem Versprechen von Sicherheit durch Wissen, sei es nun wissenschafts- oder praxisgeneriert, und der reflexiven Verunsicherung von Wissenserwartungen im Aneignungsgeschehen.

Literatur

Alheit, P. (2000): „Ziviles Wissen": Fragile Hintergrundstrukturen der Zivilität. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 2, S. 10–23

Baumann, Z. (1992): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Frankfurt a.M.

Böhme, G./Stehr, N. (1986): The Knowledge Society: The Growing Impact of Scientific Knowledge on Social Relations. Dordrecht

Bolder, A./Dobischat, R. (2008): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden

Castells, M. (1996): The rise of the network society. The information age: Economy, Society and Culture. Volume I. Oxford and Malden, MA.

Ciupke, P./Reichling, N. (2000): „Die Geschichte und das lebendige Leben experimentieren in einem fort …" In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 2, S. 24–37

Dewe, B. (2000): Wissenstransformationen und Lernen in der reflexiven Modernisierung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 2, S. 38–54

Dietrich, S. (2000): Beratung im Kontext selbstgesteuerten Lernens. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 2, S. 100–113

Dinkelaker, J. (2007): Überprüfung und Dokumentation lebenslangen Lernens – Zur entgrenzten Zertifizierung des Lernens Erwachsener. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 320–327
Dinkelaker, J. (2008): Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings. Wiesbaden
Dinkelaker, J. (2010): Learning in the Knowledge Society and the Issue of Fundamental Change in Education: a comparative review. In: European Educational Research Journal, H. 2, S. 296–303
Dohmen, G. (2000): Das Übergreifende denken, das Praktische erkunden, das Vernünftige tun. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 2, S. 55–72
Dräger, H. (2000): Zum Erscheinungswandel der Rationalität in der Pädagogik. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 2, S. 73–83
Engelhardt, A./Kajetzke, L. (Hg.) (2010): Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme. Bielefeld
Forneck, H. J. (2006): Selbstlernarchitekturen. Lernen und Selbstsorge, Bd. 1, Baltmannsweiler
Gilbert, J. (2005): Catching the Knowledge Wave? The Knowledge Society and the Future of Education. Wellington
Gill, B. (2007): Dialektik der Wissensgesellschaft – Die widersprüchliche Dynamik von Explizierung und Implizierung des Wissens. URL: www.lrz.de/~Lehrstuhl_Beck/d/gill/Forschung/levi10.pdf (Stand: 18.05.2011)
Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hg.) (2003): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist
Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld
Howaldt, J./Klatt, R./Kopp, R. (Hg.) (2004): Neuorientierung des Wissensmanagements. Paradoxien und Dysfunktionalitäten im Umgang mit der Ressource Wissen. Wiesbaden
Kade, J. (1997): Riskante Biographien und das Risiko lebenslangen Lernens. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 39, S. 112–124
Kade, J. (2005): Wissen und Zertifikate. Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Wissenskommunikation. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 498–512
Kade, J. (2010): Aneignung – Vermittlung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn
Kade, J./Seitter, W. (2007): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Opladen/Farmington Hills
Kade, J./Seitter, W./Dinkelaker, J. (2010): Wissen(stheorie) und Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4., durchgesehene Auflage, Wiesbaden, S. 197–212
Knorr-Cetina, K. (2002): Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen. Frankfurt a.M.
Kuper, H./Kauffmann, K. (2010): Beteiligung an informellem Lernen. Annäherungen über eine differentielle empirische Analyse auf der Grundlage des Berichtssystems Weiterbildung 2003. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 13, S. 99–129
Neß, H. (2005): Der deutsche ProfilPASS: Ausbaufähiges Instrument zur Selbststeuerung. In: Künzel, K. (Hg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 31/32, S. 223– 243
Nolda, S. (2001): Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine (mögliche) Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Wittpoth, J. (Hg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld, S. 91–117
Nolda, S. (2002): Pädagogik und Medien. Eine Einführung. Stuttgart
Nolda, S. (2005): Fragilität und Sinngebung. Zur Vermittlung von Wissen in den Massenmedien. In: Kade, J./Seitter, W. (Hg.): Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel. Beiträge zum Lernen Erwachsener. Bielefeld, S.23–34
Nuissl, E./Schiersmann, C./Siebert, H./Weinberg, J. (Hrsg.): Wissenstheoretische Aspekte des Erwachsenenlernens. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 45 Heft 2. Bielefeld.
Seitter, W. (2007): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. 3. erweiterte Auflage, Bad Heilbrunn
Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt a.M.
Tietgens, H. (2000): Arten des Wissens und ihre Relevanz für die Erwachsenenbildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 2, S. 109–115
Wehling, P. (2010): Nicht-Wissen: Entstehungskontexte, Pluralisierung und Politisierung. In: Engelhardt, A./Kajetzke, L. (Hg.): Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme. Bielefeld, S. 259–270
Wrana, D. (2006): Das Subjekt schreiben. Subjektivierung und reflexive Praktiken in der Weiterbildung – Eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler

Eva Eirmbter-Stolbrink

Wissenschaftliches Wissen – Ansprüche an eine besondere Wissensform?

1. Die Wissensgesellschaft und ihre Wissensformen

Seit Mitte der 1990er Jahre hat sich der Begriff der „Wissensgesellschaft" sowohl in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen als auch in der öffentlichen Diskussion als ein Begriff etabliert, der besser als andere großformatige Gesellschaftsbegriffe in der Lage zu sein scheint, gegenwärtige Formen und Prozesse gesellschaftlicher Entwicklung zu verdeutlichen. „Wissen" in unmittelbarer Ankoppelung an „Gesellschaft" verweist auf die Abhängigkeit gesellschaftlicher Dynamik von einem Merkmal, das im Rahmen der Konjunktur des Begriffs „Wissensgesellschaft" als eine wesentliche Ressource der Gesellschaft betrachtet wird. Die Verwendungsorientierung des Wissens in der Wissensgesellschaft wird kritisiert; sie beinhaltet den Vorwurf der Nähe zu einem „ökonomischen Paradigma" (München 2009, S. 29ff.).

Das Konzept der Wissensgesellschaft ist Gegenstand sozial- bzw. kulturwissenschaftlicher Disziplinen. Gleichermaßen ist es jedoch auch Grundlage für die Formulierung bildungspolitischer Programmatiken, die ein „Regime des lebenslangen Lernens" (Pongratz 2007, S. 5ff.) legitimieren sollen. In den Diskursen über die Wissensgesellschaft und ihre spezifischen Eigenschaften wird zudem auf eine vorhandene „Pluralisierung des Wissens" (Böhle 2003, S. 143ff.) hingewiesen. Neben der Wissensform des Erfahrungs- und Alltagswissens, das Soziologie und Erwachsenenbildung bereits in den 1970er und 1980er Jahren thematisch beschäftigte, und neben der in der Wissensgesellschaft im Fokus stehenden Form des Berufs-, Professions- oder Handlungswissens enthält die Pluralität der Wissensformen in der Wissensgesellschaft auch das wissenschaftliche Wissen als rationale Form der „Suche nach Wahrheit". Sie stellt eine wesentliche Veränderung in der „Kultur der Moderne" (München 1993) dar.

Die Kritik an der Verfasstheit der Wissensgesellschaft beinhaltet allerdings auch den Hinweis auf die in ihr enthaltenen „Rationalitätsfiktionen" (Schimank 2006, S. 62ff.). Mit dieser Kritik wird auf die Dominanz von inhaltsleeren Informationen verwiesen, die nicht die Struktur der Überprüfbarkeit von Wissen besitzen und zum Vorwurf einer „Unwissensgesellschaft" (Srubar 2006, S. 152) führen. Die Rolle des wissenschaftlichen Wissens in der Wissensgesellschaft ist angesichts dieser Kritik neu zu bedenken (vgl. Weingart 2001, S. 326).

In der Tradition wissenschaftlicher Einrichtungen für die Gewinnung und Verbreitung von Erkenntnissen, die ihre Typisierung im Wesentlichen durch die zu Beginn des 19. Jahrhunderts entfaltete Idee der Universität erhielten, ist die Generierung

„wahrer" Erkenntnisse als Forschung und deren Verbreitung unter den Studierenden als Lehre den Universitäten zugewiesen. Die Universität gilt als der zentrale Ort für die zweckfreie Generierung „reinen Wissens" und den (bildenden) Umgang mit ihm durch die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden (Humboldt 1993; Anrich 1960).

Inhaltliche und funktionale Wandlungsprozesse im „Inneren des Wissens" (Hofmann 2001, S. 3f.) sind gegenwärtig durch den bildungspolitisch beförderten Bologna-Prozess erkennbar. Die den Universitäten in der Tradierung ihrer genuinen Idee zugewiesene Aufgabe der Herstellung und zugleich lehrenden Verbreitung wissenschaftlichen Wissens (Einheit von Forschung und Lehre) ist angesichts der Intentionen einer europäischen Bildungspolitik, die ihre Legitimation durch eine Verknüpfung von Wirtschafts-, Sozial- und Bildungspolitik erfährt, einer praxisorientierten Vermittlung berufsorientierten Wissens gewichen. Der geforderte Anwendungsbezug des Wissens in der Wissensgesellschaft, wie dies am Beispiel der Hochschulen deutlich wird, hat eine Umstrukturierung von Wissenschafts- und Bildungseinrichtungen befördert: „Die Wissenschaft verliert damit ihre institutionelle Identität und ihr Monopol der Erzeugung wissenschaftlichen Wissens" (Weingart 2001, S. 15).

Auch angesichts gegenwärtig wirksamer bildungspolitischer Programmatiken zur Umgestaltung des Wissenschaftssystems und zur funktionalen Veränderung seiner Vermittlungsprozesse, so die leitende These dieses Beitrags, kann die grundlegende Legitimität wissenschaftlichen Wissens als Lieferant gesicherten Wissens sowie die Notwendigkeit eines lehrenden und lernenden Umgangs mit diesem Wissen in den Bildungseinrichtungen nicht in Frage gestellt werden. Die Wissensgesellschaft ist vor dem Hintergrund der bereits angeführten vielfältigen Wissensformen und zudem der pluralen Entstehungsorte von Wissen nicht gleichzusetzen mit der Wissenschaftsgesellschaft (vgl. Wehling 2003, S. 120). Sie bedarf jedoch des wissenschaftlichen Wissens, um die Dynamik und damit die notwendige Offenheit individueller und gesellschaftlicher Entwicklung gewährleisten zu können. Das Spezifische des wissenschaftlichen Wissens ist damit gerade in seiner Distanz zu unmittelbaren Verwertungs- und Verwendungszusammenhängen einer konkreten Praxis zu sehen.

Die These eines zu wahrenden wissenschaftlichen Wissens in der Wissensgesellschaft, die erziehungswissenschaftlich auch als eine „Bildungsgesellschaft" zu denken ist, kann im Rahmen eines erziehungswissenschaftlichen Fragehorizontes zugleich an die Frage der Ermöglichung dieser Wissensform gekoppelt werden: Bedürfen Vermittlungsprozesse wissenschaftlichen Wissens eines spezifischen Methodeneinsatzes, durch den diese Wissensform erzeugt bzw. aufrechterhalten werden kann? Gibt es spezifische Darstellungs- und Vermittlungsanforderungen an die Präsentationsform des wissenschaftlichen Wissens? Welche Elemente von Vermittlungsformen erzeugen welche anderen Wissensformen?

Um diesen Fragen nachzugehen, soll im Folgenden zunächst ein Blick auf die methodologischen Anforderungen an die Wissensform des wissenschaftlichen Wissens gerichtet werden; es sollen Aspekte erziehungswissenschaftlicher Forschungsdeside-

rata aufgezeigt sowie erste empirische Ansätze und Ergebnisse zum lehrenden und lernenden Umgang mit wissenschaftlichem Wissen dargelegt werden.

2. Merkmale wissenschaftlichen Wissens

Die in der Pluralität der Wissensformen in der Wissensgesellschaft vorhandene Wissensform des wissenschaftlichen Wissens ist zunächst in ihrer graduellen, nicht prinzipiellen Differenz zu anderen Wissensformen zu kennzeichnen (vgl. Luckmann 1981, S. 39ff.). Jede Wissensform beginnt zunächst mit dem Mythos (vgl. Bühl 1884, S. 263); das wissenschaftliche Wissen erweist sich dann jedoch vor dem Hintergrund methodologischer Anforderungen als ein von anderen Wissensformen differenter Vorgang des „Welterkennens".

Das wissenschaftliche Wissen ist in wissenssoziologischer Betrachtung im Vergleich zu zwei anderen wesentlichen Wissensformen, dem magisch-mythischen Wissen und dem ideologischen Wissen (Bühl 1984), durch einen systematischen Ordnungszusammenhang gekennzeichnet. Es besitzt die höchste Form der Komplexität, der durch eine Zerlegung von Problemen in Teilprobleme zu entsprechen versucht wird. Grundlegende Merkmale des wissenschaftlichen Wissens sind seine methodische Generierung, seine argumentative Struktur und seine prinzipielle Erkenntnisorientierung. Das Ordnungsprinzip wissenschaftlicher Aussagen ist ihre Widerspruchsfreiheit. Zugleich besitzt das wissenschaftliche Wissen als reflexiv-diskursives Wissen den Anspruch an prinzipielle Offenheit und Revidierbarkeit seiner Aussagen durch kontinuierliche systematische Überprüfung. Das wissenschaftliche Wissen soll, methodisch angeleitet, „den Zweifel befördern" (Bühl 1984, S. 268). Die Besonderheit des wissenschaftlichen Wissens, das eigentlich Sicherheit durch objektivierbare Verfahren und kontrollierten Umgang mit Variablen gewähren soll, liegt gerade in seiner prinzipiellen Offenheit und Fragehaltung. Von daher ist das wissenschaftliche Wissen ein „riskantes Wissen" (ebd., S. 264), das sich seiner beständigen Revidierbarkeit in Form des „organisierten Skeptizismus" (Weingart 2001, S. 69) zu stellen hat. In der methodologischen Position des Kritischen Rationalismus wird diese Notwendigkeit einer beständigen Neuordnung in der prinzipiellen Vorläufigkeit und Unzulänglichkeit einer jeden wissenschaftlichen Problemformulierung gesehen, die immer wieder neue (präzisere) Problemformulierungen und Problemlösungen erfordert (Popper 1994, S. 255ff.). Die wissenschaftlichen Aussagen über einen Gegenstand, die einer erneuten analytischen Betrachtung und dem Diskurs der Scientific Community zugänglich gemacht werden sollen, sind angesichts der erforderten Offenheit, Widerspruchsfreiheit und Nachvollziehbarkeit unabdingbar an Klarheit und Diskriminierbarkeit gebunden. Begriffe, Ideen, Hypothesen, Erklärungen und Folgerungen des wissenschaftlichen Wissens sind im Modus der Abstraktion in einer variationsfähigen Ordnung des jeweiligen wissenschaftlichen Gegenstandes abgebildet.

Es ist gerade diese abstrakte Ordnung, die sich den konkreten unmittelbaren Handlungsanforderungen widersetzt und das wissenschaftliche Wissen in Differenz zu ande-

ren Wissensformen stellt. Das wissenschaftliche Wissen entbehrt vor dem Hintergrund seiner spezifischen Struktur des unmittelbaren pragmatischen Nutzencharakters. Es besitzt nicht die an einer erfolgreichen Bewältigung von Praxis orientierten Eigenschaften eines Verfügungs- oder Handlungswissens, wie sie für das Berufs- oder Praxiswissen erforderlich wären. „Erfolgreich" hat das wissenschaftliche Wissen in der Generierung von Erkenntnissen zu sein, nicht in der Bewältigung einer konkreten Anwendung, bei der die Wissensform bereits (z.B. in das Professionswissen) transformiert ist. Verglichen mit anderen Formen des Wissens ist das wissenschaftliche Wissen die informationsreichste Form, die unter Berücksichtigung methodologischer und methodischer Bedingungen zu fortgesetzten Erkenntnisprozessen befähigt. Keine andere Wissensform ist durch so viele situationsunabhängige und damit variationsfähige Elemente eines Gegenstandsbereiches gekennzeichnet.

Angesichts einer hohen strukturellen Ähnlichkeit mit der Wissensform des ideologischen Wissens wird auf die Gefahr einer Verwechslung der beiden Wissensformen verwiesen (vgl. Bühl 1984, S. 174). Der pseudowissenschaftliche Charakter der Wissensform des ideologischen Wissens besitzt einen defizienten Modus des wissenschaftlichen Wissens – „es tut so(,) als ob" (Vaihinger 1918) es selbst wissenschaftlich sei, besitzt aber ein eingeschränktes Informationssystem und trennt nicht zwischen der Beobachtungs- und der Theorieebene.

Das ideologische Wissen ist in seinen im Modus der Vereinfachung vorhandenen persuativen Möglichkeiten zu sehen. Damit wird die Gefahr deutlich, die mit dem Verlust der Wissensform des wissenschaftlichen Wissens in den Einrichtungen der Bildung und des Lernens im Rahmen einer „Unwissensgesellschaft" gegeben ist. Die Wissensform der Ideologie besitzt einen Handlungs-, Legitimations- und auch Moralisierungsanspruch. Das wissenschaftliche Wissen hingegen bleibt auf seinen Erkenntnisanspruch beschränkt. Es will „erhellen" und erklären, nicht normieren.

Es sind jedoch gerade die Vorwürfe hinsichtlich einer fehlenden Kopplung an gegenwartsbezogene Handlungsziele und an praktische Nützlichkeitserwartungen, der Verbleib im „Refugium von Labor- und Theoriewelten" (Krohn 2003, S. 115), die an die Lehre des wissenschaftlichen Wissens in den Bildungseinrichtungen gerichtet werden.

Eine „Verwissenschaftlichung" praktischen Handelns in der Wissensgesellschaft, die dennoch für diese Gesellschaftsform propagiert wird, ist dabei nicht gleichzusetzen mit der beständigen Befähigung aller Gesellschaftsmitglieder zur Generierung von Erkenntnissen. Die praktische Anwendung von Erkenntnissen ist im Prozess der Transformation von Wissen zeitlich und sachlich getrennt von deren Generierung (vgl. Böhle 2003, S. 153). Das praktische Handeln wird in Situation und Kontext zu einem von der Abstraktion des wissenschaftlichen Wissens entkoppelten Vorgehen. Gleichermaßen „verwenden" Mitglieder der Wissensgesellschaft in Handlungssituationen Wissensbestände, die in wissenschaftlichen Erkenntnisprozessen gewonnen wurden, ohne dass ihnen die Erkenntnisse wissenschaftlicher Forschung explizit zur Verfügung stehen (vgl. Beck/Bonß 1989, S. 27f.).

3. Wissenschaftliches Wissen und seine Vermittlung in Lehr- und Lernprozessen

Im Anschluss an die Darlegung von Merkmalen der Wissensform des wissenschaftlichen Wissens ist nunmehr die Frage zu stellen, ob sich aus diesen beschriebenen Merkmalen Rückschlüsse auf Anforderungen an Vermittlungsformen in Prozessen des Lehr- und Lerngeschehens ziehen lassen.

Für die Erziehungswissenschaft lässt sich in diesem Zusammenhang die These formulieren, dass ein disziplinäres Defizit hinsichtlich einer theoretischen und empirischen Erfassung des Zusammenhanges zwischen Wissensformen und Vermittlungsprozessen (Methoden der Vermittlung) besteht. Fragen der Vermittlung von Wissen finden sich in der geisteswissenschaftlichen Tradition eines vereinheitlichenden Didaktik-Methodik-Verständnisses. Gleichermaßen vorhanden sind Methodensammlungen, in denen eine Deskription von Lehr- und Lernmethoden enthalten ist (z.B. Flechsig 1983). Es fehlt jedoch eine systematisch entfaltete Methodenforschung, die einen eigenen Forschungsanspruch für die Wirksamkeit von Lehr- und Lernmethoden anerkennt (Dräger/Günther 1997).

Bei der Frage nach Vermittlungsformen für das wissenschaftliche Wissen sind diese nicht gleichzusetzen mit den Vermittlungsformen zur Popularisierung wissenschaftlichen Wissens. Letztere ist sowohl bildungspolitisch als auch didaktisch ein in der Geschichte der Erwachsenenbildung entfalteter Ansatz (Drerup/Keiner 1999; Hof 1996). Als gleichermaßen different zu betrachten sind die Ansprüche, die an eine Transformation von Wissen für Professions-, Berufs- oder Handlungswissen gerichtet sind.

Die Mitteilung jeglicher Form von Wissen ist an die Darstellung dieses Wissens gebunden (vgl. Dräger 2006, S. 114). Die Darstellung ist Voraussetzung für Aneignungsprozesse von Wissen und für den kommunikativen Umgang mit ihm. Die Wissensform des wissenschaftlichen Wissens ist zudem unabdingbar mit dem Anspruch verknüpft, neben den Erkenntnissen den Prozess der Erkenntnisgewinnung nachvollziehbar zu machen (vgl. Danneberg/Niederhauser 1998, S. 65f.). Für die einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen haben sich – in ihrer jeweiligen Lehrtradition – unterschiedliche Darstellungs- und Vermittlungsformen für wissenschaftliche Erkenntnisse herauskristallisiert (vgl. Niederhauser 1998, S. 159). Allen präferierten Vermittlungsformen gemeinsam ist, dass sie Nachvollziehbarkeit, Überprüfbarkeit, die Relationalität der beteiligten Elemente des Wissens und ihren systematisch-logischen Aufbau zu gewährleisten haben.

Der Darstellungsmodus des wissenschaftlichen Wissens hat in den Vermittlungsprozessen der Einrichtungen, die der wissenschaftlichen Lehre zugewiesen sind, die Wahrung dieser Wissensform zu gewährleisten. Gleichzeitig ist die Lernbarkeit der wissenschaftlichen Gegenstände zu ermöglichen. Die systematisch geordnete Problemstruktur von Gegenständen oder Fragestellungen wissenschaftlichen Wissens soll durch Vermittlungs- und Aneignungsprozesse in der Lage sein, in den Köpfen der Lernenden

eine kohärente Struktur zu etablieren (Schnotz 1994). Dem wissenschaftlichen Wissen ist die höchste Form der Komplexität zugewiesen, und der Modus der Darstellung dieser Wissensform hat dieser Komplexität zu entsprechen. In Vermittlungsprozessen wissenschaftlichen Wissens kann ein auf „Reduktion von Komplexität" gerichtetes didaktisches Prinzip nicht die Reduktion der Informationsfülle von wissenschaftlichen Sätzen oder methodisch-systematischen Verfahren beinhalten. Die Darstellung von Problemgehalt und Essenz eines wissenschaftlichen Gegenstandes stellt in den Lehr- und Lernprozessen die wesentliche Herausforderung dar. Der Gegenstand der wissenschaftlichen Betrachtung (das Problem, die Idee, die Frage) ist in den Vermittlungsprozessen an die Klarheit der Darstellung gebunden. Die Klarheit hat sich im gesamten Ordnungsgefüge, das den logischen und sachlichen Aufbau der wissenschaftlichen Gegenstände beinhaltet, immer wieder erneut zu erweisen. Auch der Anspruch auf den methodisch beförderten Zweifel als Kritikfähigkeit ist im Umgang mit dem wissenschaftlichen Wissen im Prozess der Vermittlung strukturell zu berücksichtigen. Die Darstellung und die Vermittlungsformen des Wissens haben so die Problemstruktur des wissenschaftlichen Gegenstandes einschließlich der Relationen beteiligter Elemente und ihrer möglichen Variation als Empfänglichkeit für Skepsis aufzuzeigen. Der Erwerb wissenschaftlichen Wissens ist immer auf die Fähigkeit zur Kritik dieses Wissens angewiesen, ansonsten wird der Anspruch der Offenheit wissenschaftlichen Wissens nicht eingelöst. Der reflexiv-diskursive Anspruch des wissenschaftlichen Wissens bedingt im Medium der Sprache dann den argumentativen Aufbau mit einer logisch widerspruchsfreien Form der Argumentation.

Im Anspruch der Wahrung der Wissensform „Wissenschaftliches Wissen" in szientifischen Lehr- und Lernzusammenhängen lassen sich die verschiedenen Darstellungs- und Vermittlungsformen dieser Wissensform im Hinblick auf eine erziehungswissenschaftliche Forschungsperspektive diskutieren. Für alle Methoden bzw. Verfahren und ihre methodischen Elemente, die in Vermittlungsprozessen Verwendung finden, geht es um die Frage ihrer Lernwirksamkeit. Zu den überlieferten Lehrmethoden wissenschaftlichen Wissens zählen neben dem Text, der Vorlesung oder dem Seminar symbolische Formen, wie die Tabelle, das Modell oder die Skizze. Aktionale Methoden oder Verfahren sind das Experiment, das Kolloquium oder die Exkursion. Veränderungen in den aktuellen Lernkulturformen, die insbesondere durch digitale Formen des Lehrens und Lernens gekennzeichnet sind, befördern Lernverfahren, bei denen die „Erschließung der Welt" vermehrt durch virtuelle (Diekamp 2007) oder visuelle Formen vollzogen wird (vgl. Meyer-Drawe 2010, S. 806ff.). Die Darstellung des Wissens durch Methoden oder methodische Elemente ist in der Lage, sowohl Abstraktionsleistungen als auch Konkretionsleistungen, die im Umweg der Abstraktion dienlich sind, herzustellen. So kann das methodische Element einer Veranschaulichung wissenschaftlichen Wissens durch die Verwendung einer Skizze die anschließende Abstraktionsleistung der Lernenden befördern. Die aktionale Methode des Experimentes ermöglicht den anschließenden Prozess der Abstraktion wissen-

schaftlicher Gegenstände durch die Erkenntnis kausaler Zusammenhänge. In den Vermittlungsprozessen von wissenschaftlichem Wissens dient die Veranschaulichung dem Nachvollziehen des wissenschaftlichen Problems, dem Erwerb einer systematischen (abstrakten) Ordnung und zugleich dem diskursiv-reflexiven Umgang der Scientific Community mit einem Thema. Sie erfüllt damit nicht die Funktion der Vereinfachung bzw. der Reduktion vorhandener Informationsfülle, die auf eine pragmatische Nutzung gerichtet ist.

Ein deskriptiv-analytischer Umgang mit Inhalten entbehrt in der Vermittlung wissenschaftlicher Sachverhalte des situativen Kontextes und jeglicher Personalisierung von Aussagen. Der situative Kontext kann jedoch als Exemplum Verwendung finden. Das notwendige Ordnungsgefüge wissenschaftlichen Wissens schließt die Ungeordnetheit in Form einer Materialanhäufung aus. Die Befähigung zur Frage- und Problemformulierung als Spezifikum wissenschaftlichen Wissens ist sowohl Bedingung als auch Wirkung der Vermittlungs- und Darstellungsprozesse. Eine erkenntnisorientierte erziehungswissenschaftliche Methodenforschung hat die Vermittlungsformen wissenschaftlichen Wissens auf diese Leistungen hin zu betrachten.

4. Ansätze und Ergebnisse empirischer Methodenforschung zur Vermittlung wissenschaftlichen Wissens

Erste Ansätze einer Methodenforschung zu Fragen der Lernwirksamkeit von Methoden in der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens werden seit 2004 im Rahmen von Praxisseminaren und Forschungsprojekten an der Universität Trier durchgeführt (Eirmbter-Stolbrink/König-Fuchs 2005; Eirmbter-Stolbrink/König-Fuchs im Druck). Durch experimentelle Versuchsanordnungen sollen in der Veranstaltung „Methodenlabor“ „förderliche“, „hinderliche“ und „neutrale“ Methoden bzw. methodische Elemente zur Vermittlung und Aneignung wissenschaftlichen Wissens identifiziert werden. Die Identifikation einzelner Elemente von Methoden oder Verfahren in Lehr- und Lernprozessen lässt sich in forschungsmethodischer Hinsicht dahingehend befördern, dass die Lernwirksamkeit eingesetzter Methoden unter Konstanthaltung eines Bedingungsgefüges mittels der Methode der Variation, d.h. durch Weglassen bzw. Hinzufügen einzelner Elemente, untersucht wird. Die Variation der unabhängigen Variablen (Lehr-/Lernmethoden und ihre Bestandteile) wird in ihrer Wirkung auf die abhängige Variable (Lernwirksamkeit) betrachtet. Um der Gefahr eines instruktionspsychologischen oder schulisch-didaktischen Ansatzes zu entgehen, wurde die „Lernwirksamkeit“ des wissenschaftlichen Wissens als Fähigkeit definiert, den Problem- bzw. Fragegehalt, d.h. die Essenz einer zuvor dargestellten wissenschaftlichen Thematik, wiedergeben zu können. In bislang fünf experimentellen Versuchsanordnungen kamen Texte, Vorträge, visuelle Darstellungsformen (PowerPoint-Präsentationen, Film) sowie Formen des selbstorganisierten Lernens als Lehr-/Lernmethoden des wissenschaftlichen Wissens zum Einsatz. Bei den Probanden handelte es sich um

Studierende der Universität Trier, deren Anzahl in den einzelnen Untersuchungen zwischen 8 und 82 variierte.

Die zentrale Hypothese sämtlicher Untersuchungen beinhaltet die Annahme, dass Unterschiede in der Darstellung von Wissen auch Unterschiede in der Lernwirksamkeit des Wissens mit sich bringen.

Die bislang im Rahmen des „Methodenlabors" gewonnenen empirischen Erkenntnisse (Eirmbter-Stolbrink/König-Fuchs im Druck) bestätigen insgesamt die Bedeutung, die ein logisch-kohärenter Aufbau in den verwendeten Darstellungsformen des wissenschaftlichen Wissens besitzt. Dieses Ergebnis lässt sich gleichermaßen anhand aller bislang verwendeten Methoden, d.h. Text, Vorlesung, selbst organisiertes Lernen und visuelle Präsentationen, aufweisen.

Im Rahmen von Vermittlungsprozessen erwies sich ein vorhandener, geordneter Gedanke als die wesentliche Voraussetzung für den Erwerb von wissenschaftlichem Wissen. Dieser Erwerb war als „Fähigkeit zur Wiedergabe der Problemstruktur eines wissenschaftlichen Gegenstandes" operationalisiert. So erstellte man experimentelle Versuchsanordnungen, bei denen z.B. Texte mit „niedrigem" Ordnungsgrad behandelt wurden oder in denen es darum ging, einzelne Textteile, die von der Struktur des geordneten Gedankens abwichen, auszusortieren. In diesen Versuchen konnte ein unzureichendes Problembewusstsein, d.h. eine mangelnde Klarheit in der Wiedergabe der Essenz wissenschaftlicher Gegenstände, erkannt werden.

Der geordnete Gedanke als eine wesentliche Voraussetzung von Vermittlungsprozessen wissenschaftlichen Wissens ist lernförderlich, indem er keine assoziativen Verknüpfungen von Einzelaspekten im Sinne einer unverbundenen Materialienanhäufung („Spiegelstrich-Denken") gewährt. Hier erwiesen sich animierte PowerPoint-Präsentationen als eher lernhinderlich.

Unordnung in der Präsentation von Gegenständen wissenschaftlichen Wissens ist dann gegeben und wirkt hinderlich, wenn die logischen Verknüpfungen zwischen den beteiligten Theorieteilen, Begriffen und Problemstellungen eines wissenschaftlichen Gegenstandes fehlen. So ist es ein Ergebnis des „Methodenlabors", dass „schlechte" Vorträge, die durch keine oder zu wenige geordnete Gedanken und dafür durch Materialanhäufungen gekennzeichnet waren, den Prozessen selbst organisierten Lernens der Studierenden durchaus unterlegen sein können: Selbst organisierte Lernprozesse erbrachten exaktere Formulierungen des wissenschaftlichen Problems. Als hinderlich für die Wiedergabe einer Problemstruktur durch die Lernenden erweisen sich in diesem Zusammenhang narrative Exkurse in mündlichen Präsentationen von Wissen, die den Aufbau einer logischen Struktur stören können. Als neutrale Elemente lassen sich rhetorische Formen wie Zusammenfassungen oder Begrüßungsformeln klassifizieren.

So konnte in den ersten Forschungsansätzen eine Bestätigung der Ausgangshypothese erlangt werden. Es wurde deutlich, dass eine systematische Ordnung in der Darbietung wissenschaftlichen Wissens Voraussetzung für ein systematisches Ordnungsgefüge in den mentalen Systemen der Lernenden ist.

5. Ausblick: Zur Krise des wissenschaftlichen Wissens und seiner Vermittlung

In einer Wissensgesellschaft, in der die Information an die Stelle des Wissens und der Bildung getreten ist (vgl. Mittelstraß 2001, S. 13ff.), erfährt das wissenschaftliche Wissen einen Legitimationsschwund. Offenheit und kritische Distanz, die das wissenschaftliche Wissen kennzeichnen, sind einem berufsorientierten Verfügungszusammenhang gewichen. Problem- und Fragehaltung wissenschaftlichen Wissens sind durch den Druck der Praxisnähe eher hinderliche Momente einer Wissensform. In dieser Gegenwartsbeschreibung des Wissens ist die Kritik an der gegenwärtigen Verfasstheit der (Bildungs-)Einrichtungen, denen Erforschung und Lehre wissenschaftlichen Wissens zuvor zugewiesen war, begründet (Liesner/Lohmann 2009; Liessmann 2006). Eine Fortsetzung der gegenwärtig beförderten Berufsorientierung universitären Lern- und Bildungsgeschehens würde damit auch die Suche nach Merkmalen von Vermittlungsprozessen, die wissenschaftliches Wissen zu vermitteln vermögen, gänzlich obsolet werden lassen.

Die zu Beginn dargelegte Pluralität der Wissensformen in der Wissensgesellschaft hat die Anerkennung der Differenz von Wissensformen zu leisten. Dieser Anerkennung ist dann im Rahmen eines differentiellen Systems von Bildungseinrichtungen zu entsprechen. Ordnung, Klarheit und Überprüfbarkeit als konstitutive Merkmale des wissenschaftlichen Wissens und die in diesem enthaltene argumentative Kraft widersetzen sich einer Gefährdung durch ideologische Wissensbestände und einer Reduktion auf Informationen in einer Gesellschaft, die ansonsten nicht länger als Bildungsgesellschaft zu kennzeichnen wäre. Für die Aufrechterhaltung des wissenschaftlichen Wissens bedarf es deswegen der (Re-)Institutionalisierung spezifischer Orte und der erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse für die Vermittlung und Aneignung dieses Wissens.

Literatur

Anrich, E. (1960): Die Idee der deutschen Universität und die Reform der deutschen Universitäten. Darmstadt

Beck, U./Bonß, W. (1989): Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? In: Dies. (Hg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt a.M., S. 7–45

Böhle, W. (2003): Wissenschaft und Erfahrungswissen – Erscheinungsformen, Voraussetzungen und Folgen einer Pluralisierung des Wissens. In: Böschen, S./Schulz-Schaeffer, I. (Hg.): Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden, S. 143–177

Bühl, W. (1984): Die Ordnung des Wissens. Berlin

Danneberg, L./Niederhauser, J. (1998): „… dass die Papierersparnis gänzlich zurücktrete gegenüber der schönen Form." Darstellungsformen der Wissenschaften im Wandel der Zeit und im Zugriff verschiedener Disziplinen. In: Dies. (Hg.): Darstellungsformen der Wissenschaften im Kontrast. Tübingen, S. 23–102

Diekamp, O. (2007): Interpersonales Wissen und kooperatives Lernen im virtuellen Seminar. Berlin

Dräger, H. (2006): Morphologie des Lernens. In: Eirmbter-Stolbrink, E./König-Fuchs, C. (Hg.): Idee und Erkenntnis. Der Beitrag von Horst Dräger zur Erziehungswissenschaft. Nordhausen, S. 93–165

Dräger, H./Günther, U. (1999): Die Emanzipation der Methodik von der Didaktik. In: Derichs-Kunstmann, K. (Hg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M., S. 116–129
Drerup, H./Keiner, E. (Hg.) (1999): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. Weinheim
Eirmbter-Stolbrink, E./König-Fuchs, C. (2005): Zur Darstellung wissenschaftlichen Wissens in Texten. In: Dies. (Hg.): Universität und wissenschaftliches Wissen. Nordhausen, S. 149–184
Eirmbter-Stolbrink, E./König-Fuchs, C. (im Druck): Vermittlung wissenschaftlichen Wissens im „Methodenlabor".
Flechsig, K.-H. (1983): Der Göttinger Katalog didaktischer Modelle. Göttingen
Hof, C. (1996): Überlegungen zum Konzept „Wissen" in der Erwachsenenbildung. In: Nolda, S. (Hg.): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn
Hofmann, J. (2001): Digitale Unterwanderungen: Der Wandel im Innern des Wissens. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 36, S. 3–6
Humboldt, W. von (1993): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Flitner, A./Giel, K. (Hg.): Wilhelm von Humboldt. Schriften, Bd. 4., Stuttgart, S. 255–266
Krohn, W. (2003): Das Risiko des (Nicht-) Wissens. In: Böschen, S./Schulz-Schaeffer, I. (Hg.): Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden, S. 97–118
Liesner, A./Lohmann, I. (Hg.) (2009): Bachelor bolognese. Opladen/Farmington Hills
Liessmann, K.P. (2006): Theorie der Unbildung. Wien
Luckmann, T. (1981): Vorüberlegungen zum Verhältnis von Alltagswissen und Wissenschaft. In: Janich, P. (Hg.): Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung. München, S. 39–51
Meyer-Drawe, K. (2010): Die Macht des Bildes – eine bildungstheoretische Reflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 806–818
Mittelstraß, J. (1994): Die unzeitgemäße Universität. Frankfurt a.M.
Mittelstraß, J. (2001): Wissen und Grenzen. Frankfurt a.M.
Münch, R. (1993): Die Kultur der Moderne, Bd. 2., Frankfurt a.M.
Münch, R. (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt a.M.
Niederhauser, J. (1998): Darstellungsformen der Wissenschaften und populärwissenschaftliche Darstellungsformen. In: Danneberg, J./Niederhauser, J. (Hg.): Darstellungsformen der Wissenschaften im Kontrast. Tübingen, S. 157–185
Pongratz, L.A. (2007): Sammeln Sie Punkte? In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 5–18
Popper, K.R. (1994): Alles Leben ist Problemlösen. München
Schimank, U. (2006): Rationalitätsfiktionen in der Entscheidungsgesellschaft. In: Tänzler, D./Knoblauch, H./Soeffner, H.-G. (Hg.): Zur Kritik der Wissensgesellschaft. Konstanz, S. 57–81
Schnotz, W. (1994): Aufbau von Wissensstrukturen. Weinheim
Scrubar, I. (2006): Die Unwissensgesellschaft. In: Tänzler, D./Knoblauch, H./Soeffner, H.-G. (Hg.): Zur Kritik der Wissensgesellschaft. Konstanz, S. 139–154
Vaihinger, H. (1918): Die Philosophie des Als ob. Leipzig
Wehling, P. (2003): Die Schattenseite der Verwissenschaftlichung. Wissenschaftliches Nichtwissen in der Wissensgesellschaft. In: Böschen, S./Schulz-Schaeffer, I. (Hg.): Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden, S. 119–142
Weingart, P. (2001): Die Stunde der Wahrheit? Weilerswist

Maria Worf

Wissen und Erfahrung in intergenerationalen Lernkulturen

1. Einleitung

Altersbildung bzw. die Bildung Älterer gilt innerhalb der Erwachsenenbildung als Lernbereich zur Reaktion auf demographische Wandlungsprozesse und gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen, die sich beispielsweise im Lebenslangen Lernen und Pluralisierungs- sowie Individualisierungstendenzen äußern. Wissen und Erfahrung sind vor diesem Hintergrund als zentrale didaktische Bestandteile in der Bildungsarbeit mit Älteren zu benennen. *Wissen* wird dabei zumeist als zu generierende bzw. zu erweiternde Größe (vgl. Iller/Wienberg 2010, S. 2–7) und *Erfahrung* als zu transferierende bzw. als zu reflektierende Größe gebraucht. Als Ansammlung von zeitlich geprägtem Wissen und erlangten Fähigkeiten findet aber auch der kombinierte Begriff des *Erfahrungswissens* in Praxis und Theorie Gebrauch. Erfahrungswissen wird im praktischen Handeln erworben und angewendet und versteht sich daher als nicht kognitiv-rationaler Bestandteil von Wissen und Handeln (Porschen 2008, S. 72f.). Was aus alternswissenschaftlicher und erwachsenenpädagogischer Perspektive jedoch bislang noch nicht explizit hinterfragt wird, ist die Lernhaltigkeit von Generationenbeziehungen und damit deren Relevanz für die Bildungsarbeit. „Quell einer neuen gesellschaftlichen Dynamik" (Naegele/Schmidt 1998, S. 119) wäre hier v.a. die Generierung von Wissen über Interessen der Generationen sowie die Auseinandersetzung mit daraus emergierenden Berührungspunkten und neuen Beziehungsmöglichkeiten. Eine besonders exponierte Stellung haben die beiden Größen *Wissen* und *Erfahrung* daher in intergenerationalen Lern- und Bildungsangeboten der Erwachsenenbildung. Vor dem Hintergrund der theoretischen und empirischen Befunde einer Studie zu intergenerationalen Lernkulturen in Sachsen und Nordrhein-Westfalen (vgl. Worf 2010)[1] zeigt dieser Beitrag, wie sich Wissen und Erfahrung theoretisch in der pädagogischen Alterns- und Generationenforschung sowie empirisch in den bei Worf (ebd.) untersuchten intergenerationalen Lernkulturen widerspiegeln lassen. Dabei werden zwei zentrale didaktische Perspektiven

1 Die im Rahmen einer Dissertation (vgl. Worf 2010) angelegte Triangulationsstudie untersucht intergenerationale Lernkulturen in Sachsen und Nordrhein-Westfalen. Mittels einer explorativen Programmanalyse (N=73) und Expertinterviews (N=12), wurden intergenerationale Lernkulturen sowohl aus der programmatischen wie auch aus der subjektiven Perspektive der didaktischen Mesoebene triangulativ erschlossen und analysiert. Die Hauptfragestellungen der Studie fokussieren die Rezeption und Interpretation gesellschaftlicher Entwicklungen, Erfordernisse und Bedarfe innerhalb intergenerationaler Lernkulturen sowie deren didaktische Konsequenzen für die Mesoebene.

herausgearbeitet, die für den Umgang mit Wissen und Erfahrung in der intergenerationalen Bildungspraxis bestimmend sind.

2. Wissen und Erfahrung im Spiegel von Alterns- und Generationenbegriffen

Erfahrungswissen – als eine Ansammlung zeitlich geprägten Wissens und praktisch erlangter Wahrnehmungen und Fähigkeiten – besteht nicht nur aus personengebundenen Primärerfahrungen, sondern kann auch über kollektive Deutungsmuster, Rationalisierungen oder mediale Informationen (vgl. Siebert 2006, S. 43) entstehen. Häufig weist Erfahrungswissen eine Alterskonnotation – in beruflichen Kontexten sogar einen Altersbonus – auf, die sich über Begriffe wie Reife, Weisheit oder Expertise äußert. Kade (2007, S. 207) beschreibt Erfahrungswissen in einem engeren Bezug auf das Altern über Alltagswissen, Lebenswissen, Kontextwissen und Berufswissen. Alltagswissen umfasst als ein Teil des Erfahrungswissens alle habitualisierten Formen des praktisch erworbenen, impliziten Wissens, welche Ältere dazu veranlassen, in bestimmten, stärker emotional geleiteten Alltagssituationen sozial angemessen zu entscheiden und zu agieren. Durch häufig wiederholte und implizit erlernte Prozesse erschließt sich das Erfahrungswissen Älterer durch die „Kenntnis von Kontexten, von der Dynamik sozialer Situationen" (ebd.). Lebenswissen als zweite Form des Erfahrungswissens – und gemeinhin mit „Weisheit" gleichgestellt –, begreift sich als ein reflexives Erfassen und Beurteilen bestimmter Lebensfragen, welches aufgrund des im Laufe des Lebens gewonnenen Fakten- und Handlungswissens erprobt und reflektiert wird. Das Kontextwissen grenzt sich vom Alltags- und Lebenswissen nicht eindeutig ab. Bestimmend für das Kontextwissen ist sein Einsatz: die Übernahme erfahrungsgemäß erworbener Handlungsweisen in neue, unbekannte Kontextualitäten des eigenen Handelns. Eine vierte Form des Erfahrungswissens konzentriert sich auf professionalisiertes, routiniertes Handlungswissen, das sich durch bewährte und damit zuverlässige Praktiken im beruflichen Alltag ausgebildet und durchgesetzt hat. Das Experten- bzw. Fachwissen kann nicht unabhängig von Erfahrungen entstehen. Erfahrungen ergänzen Fachwissen und ermöglichen so, einen professionellen Handlungsspielraum zu gestalten. Die Bearbeitung komplexer fachspezifischer Verfahren, Situationen und Probleme kann nur anhand des beruflichen Erfahrungswissens ganzheitlich erschlossen werden. Ein charakteristisches Merkmal des Erfahrungslernens steht im Zusammenhang mit der *Reflexivität* des Erfahrenen. So ist die „besondere Qualität des Erfahrungswissens nicht nur von der Vielfalt der Erfahrung, sondern auch von der Erfahrungsverarbeitung abhängig" (Kade 2007, S. 209)[2]. Aus ihrer alternswissenschaftlichen Interpretation wird deutlich, dass Erfahrungswissen eine

2 Reflexivität versteht sich damit im Anschluss an Schäffter (2003, S. 5) als „die Rückwendung eines Prozesses auf sich selbst bzw. auf einen Prozess gleicher Art (z.B. Lernen des Lernens)".

Alterskonnotation aufweist und aufgrund seiner biographischen Komponenten (Lebenswissen, Berufswissen, etc.) erst im Prozess des Älterwerdens reflektiert werden kann. Hierin besteht auch die zentrale Bedeutung von Erfahrungswissen in einer modernen, von schnell überholten Wissensbeständen geprägten Gesellschaft (vgl. ebd., S. 206). Unter den wachsenden Modernisierungsbestrebungen und dem „Modernisierungsdruck" (Steinhoff 2008, S. 135) sowie unter der abnehmenden Bedeutung der traditionellen Rollen Älterer als Überlieferer und Weitergeber von Tradition und Wissen wandeln sich nicht nur die Bilder der Älteren und Jüngeren innerhalb bildungsspezifischer Kontextualitäten unserer Gesellschaft, sondern auch die generationalen Rollen in Lernprozessen. Nunmehr sind es nicht nur die Jüngeren, die von den Älteren zu lernen haben, sondern inzwischen sind auch die Älteren darauf angewiesen, von Jüngeren zu lernen. Der Begriff des Erfahrungswissens ist damit von der bisherigen Engführung innerhalb der Alterskonnotation auf generationale Kontexte auszuweiten und gewinnt darüber eine neue Qualität. Vor diesem Hintergrund interessiert die Frage, wie sich Wissen und Erfahrung theoretisch in den Generationenbegriffen widerspiegeln und welche Begriffe einen erwachsenenpädagogischen, d.h. hier auch altersübergreifenden Zugriff ermöglichen.

In den Bildungswissenschaften finden sich drei deutlich zu unterscheidende Generationenbegriffe (Liebau 1997) wieder (vgl. Tab. 1).

Historisch-soziologischer Generationenbegriff	Genealogischer Generationenbegriff	Pädagogischer Generationenbegriff
Die Generationen wurden durch einen kollektiven historischen bzw. gesellschaftlichen Kontext geprägt	Die Generationen werden über familiale verwandtschaftliche Verhältnisse bestimmt (z.B. Kinder, Eltern, Großeltern, Urgroßeltern)	Die Generationen werden über ihre aneignenden bzw. vermittelnden Funktionen im Lernprozess bestimmt

Tabelle 1: Überblick über die Generationenbegriffe in der Bildungswissenschaft (eigene Darstellung)

Mit besonderem Blick auf die Bedeutung von Wissen und Erfahrung können folgende Merkmale aus diesen bildungswissenschaftlichen Generationenbegriffen heraus identifiziert werden:

Der *historisch-soziologische Generationenbegriff* fungiert als Ordnungssystem für Lebensprozesse, die in einem kollektiven Raum stattfinden, von einem kollektiven Erlebnis geprägt sind oder sich durch eine kollektive Verarbeitungs- oder Handlungsform auszeichnen. Wissen und Erfahrung werden hier als Kollektiverfahrung vor dem Hintergrund bestimmter zeitgeschichtlicher Zusammenhänge wie bspw. dem Zweiten Weltkrieg oder der Wende verstanden.

Der *genealogische Generationenbegriff* beschreibt das Alltagsverständnis von Generationen in Familie und Verwandtschaft. Wissen und Erfahrungen umfassen in diesem familialen bzw. mikrosoziologischen Kontext die Vermittlung und Weitergabe

von Familienwissen, d.h. dem Wissen über die familialen Wurzeln, sowie die Vermittlung familienbiographischer Hintergründe. Es ist ein Wissen, welches in milieuspezifische Dispositions- und Sinnstrukturen eingebettet ist und sich über familiale Traditionen und Handlungsmuster äußert.

Der *pädagogische Generationenbegriff* ist vom klassischen pädagogischen Verhältnis determiniert. „Alt" vermittelt, bringt bei, hilft und erzieht, während „Jung" die rezeptive Funktion des Aneignens, des gezogen Werdens innehat. Wissen und Erfahrungen sind hier als zu vermittelnde bzw. weiterzugebende Größen auf der Seite der Älteren zu verorten. Dieses traditionelle Verständnis pädagogischer Generationen wird jedoch durch Modernisierungsprozesse und gesellschaftliche Wandlungen (vgl. Mead 1971; Krumrey 1984; Veelken 2005), aber auch durch die Konzepte neuer Lernkulturen (vgl. Kirchhöfer 2005) aufgebrochen. Mit Liebau (vgl. 1997, S. 32) kann dies sogar als eine Umkehrung des pädagogischen Generationenverhältnisses in Bezug auf Wissen und Erfahrung interpretiert werden, da die soziologisch jüngere Generation zur pädagogisch älteren, d.h. zur wissenden bzw. vermittelnden Generation werden kann. Die These des umgekehrten pädagogischen Generationenverhältnisses ist dabei besonders für das Wissen und die Erfahrungen in spezifischen Bereichen wie Mediennutzung, Lebensstil, Technologiebeherrschung sowie für die Beziehung von Bildung und Arbeit relevant (vgl. ebd.).

Für die Erwachsenenbildung sind die bisher genannten Generationenbegriffe – selbst auf der Stufe des pädagogischen Generationenbegriffs – nur begrenzt brauchbar (vgl. Worf 2010, S. 50). Für Schäffer (2003), der als einer der ersten Autoren gründlicher nach dem noch so spärlich theoretisch wie empirisch reflektierten Generationenbegriff in der Erwachsenenbildung gefragt hat, ist „‚Generation' (…) zu konzipieren als milieuspezifisch vermittelte Mesodimension vor dem Hintergrund der Mannheimschen Generationentheorie, d.h. als dynamisches Geflecht von Einheiten, Lagerungen und Zusammenhängen, das seinerseits jedoch mit anderen konjunktiven Erfahrungsräumen in Wechselwirkung steht" (Schäffer 2003, S. 86). Im Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums wird der Erfahrungsbegriff zu einer zentralen Größe, über die konjunktive Wissensstrukturen, Deutungen und Denkstrukturen rekonstruiert werden können. Entscheidend ist hierbei, dass der Begriff des Erfahrungswissens individuelles Wissen erfasst. Unter Berücksichtigung konjunktiver Erfahrung erlangt Erfahrungswissen eine generationale Dimension. In intergenerationalen Lern- und Bildungsangeboten treffen also verschiedene Wissens- und Deutungsstrukturen aus unterschiedlichen Erfahrungsräumen aufeinander und konstituieren darüber Lern- und Bildungsanlässe. Die erwachsenenpädagogische Inszenierung von Generationenbeziehungen[3] kann als intergenerationales Lernen bezeichnet werden, bei dem über Begegnungen und thematische Zugänge die kritisch-reflexive Auseinandersetzung der

3 Der Begriff „Inszenierung" im Kontext von generationsübergreifenden Lernprozessen innerhalb der Erwachsenenbildung wurde erstmals bei Knopf (2000) verwendet.

beteiligten Generationen lernförderlich gestaltet und pädagogisch bearbeitet wird (vgl. Worf 2010). Dieses Lernen kann sich in *intergenerationalen Lernkulturen* vollziehen. Intergenerationale Lernkulturen verstehen sich dabei als die organisationalen Rahmungen intergenerationalen Lernens, in denen das komplexe Bedingungsgefüge der gesellschaftlichen Herausforderungen, des Bildungssystems, der Weiterbildungsorganisation (vgl. Dollhausen 2008) und deren Interessen in einem intergenerationalen Programm pädagogisch aufgegriffen, umgesetzt und gestaltet wird (vgl. Worf 2010, S. 162).

3. Wissen und Erfahrung im Spiegel intergenerationaler Lernkulturen

Gemeinhin wird intergenerationales Lernen mit dem Austausch und der Generierung von Wissen assoziiert. Diese Verbindung wird in den vielfältigen sozial- oder arbeitsmarktpolitischen (z.B. Mehrgenerationenhäuser oder Generationentandems im Betrieb) aber auch in pädagogischen Konzepten (z.B. dem Seniorenstudium) deutlich. Ein Blick in die bildungswissenschaftlichen Theorielinien zum intergenerationalen Lernen (vgl. ebd.) zeigt jedoch, dass die in dieser Studie untersuchten intergenerationale Lernkulturen nicht nur auf Austausch, Weitergabe oder Gewinnung von Wissen verengt werden sollten. Die Potenziale der generationalen und damit konjunktiven Erfahrungen zum Gegenstand intergenerationalen Lernens zu machen, ist – bildungswissenschaftlich gelesen – eine der Hauptfunktionen intergenerationalen Lernens. Über eine theoretische Betrachtung (vgl. Worf 2010) konnten folgende Funktionsphasen intergenerationalen Lernens aus pädagogischer Perspektive herausgearbeitet werden: Eine erste Funktion befasst sich mit dem Verstehen und dem Reflektieren-Lernen der Erfahrungen anderer Generationen. In einem zweiten Schritt soll darüber eine Reflexion generationaler bzw. kollektiver Vorstellungen ermöglicht werden und diese drittens didaktisch inszeniert und damit von informellen intergenerationalen Lernprozessen abgegrenzt werden. In der vierten Funktionsphase wird die didaktische Inszenierung auf Planungsprozesse bezogen und kann an dieser Stelle in einer *intergenerationalen Lernkultur* betrachtet werden.

Vor diesem pädagogischen Hintergrund wird deutlich, dass programmatische Funktionszuschreibungen intergenerationalen Lernens, wie sie in bildungspolitischen oder ökonomischen Diskursen oft wiederzufinden sind und sich begrifflich in Wissenserhalt bei Älteren, Wissenstransfer v.a. aus beschäftigungspolitischer Perspektive und Erfahrungsaustausch äußern, hier völlig nachrangig erscheinen. Aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive ist die didaktisch gesteuerte reflexive Funktion intergenerationalen Lernens maßgebend.

Die gefundene Dichotomie spiegelt sich auch im für die programmanalytische Feldexploration intergenerationaler Lernangebote verwendeten Kategoriensystem des

Voneinander-, Miteinander- und Übereinander-Lernens[4] wider (vgl. ebd. 2010). Das *Voneinander-Lernen* impliziert einen Lernprozess, bei dem das Expertenwissen auf der Seite einer spezifischen Generation zu verorten ist. Beim *Miteinander-Lernen* liegt das Expertenwissen außerhalb generationsspezifischer Erfahrungsräume und wird bspw. in thematischen Arbeitskreisen gemeinsam be- bzw. erarbeitet. Beim *Übereinander-Lernen* wird das generationsspezifische Wissen – ähnlich wie beim *Voneinander-Lernen* – zum Lerngegenstand gemacht. Jedoch entsteht dieser Austausch in Form von kritischer Reflexion der generationsspezifischen Lebenserfahrungen. D.h. das generationale Erfahrungswissen wird thematisiert und methodisch bspw. über biographisches Schreiben oder Geschichtswerkstätten umgesetzt. Nur in der letztgenannten Kategorie finden sich Ansätze des bildungswissenschaftlich fundierten Konzepts des intergenerationalen Lernens wider. Die empirischen Ergebnisse der Programmanalyse (vgl. ebd.) konnten zeigen, dass gerade diese Form kritisch-reflexiver generationaler Erfahrungsaustausche in den Programmen am wenigsten vorhanden ist. 37 Prozent der untersuchten Angebote konzentrieren sich in ihrer Arbeit auf den Bereich des *Voneinander-Lernens*, und damit auf den Austausch von Wissen und Erfahrungen im pädagogisch generationalen Transfer (d.h. gelehrt wird entweder von Jung zu Alt oder von Alt zu Jung). An zweiter Stelle (29%) stehen in der Untersuchung die Kategorie *Generationen begegnen einander*[5] gefolgt von den Formen des *Miteinander-Lernens* mit 22 Prozent. Angebote des *Übereinander-Lernens* lassen sich nur mit neun Prozent vorfinden (vgl. Worf 2010, S. 238).

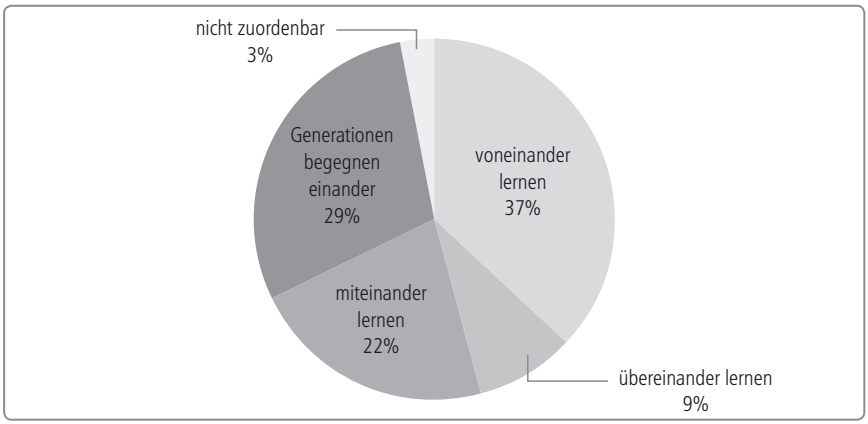


Abbildung 1: Kategoriensystem intergenerationaler Lernangebote (eigene Darstellung)

4 Die Zugriffe im Rahmen dieser Kategorisierung im wissenschaftlichen und empirischen Kontext erfolgten bisher u.a. bei folgenden Autor/inn/en: Meese 2005; Kolland 2008; Neidhardt 2008; Steinhoff 2008; Franz u.a. 2009; Antz u.a. 2009; Franz 2010; Neuß/Kranemann, 2010). Darüber hinaus hat sich das *Voneinander-, Miteinander- und Übereinander-Lernen* auch in der Praxis intergenerationaler Bildungsarbeit durchgesetzt (vgl. Marquard/Schabacker-Bock/Stadelhofer 2008).

5 Die Kategorie *Generationen begegnen einander* wurde innerhalb der Programmanalyse induktiv entwickelt.

Um konjunktives Erfahrungswissen in einem kritisch-reflexiven Generationendialog lernend zu bearbeiten, müssen intergenerationale Angebote zum einen über die Form einer intergenerationalen Begegnung hinausgehen und zum anderen professionell begleitet bzw. projektartig thematisch gebunden sein. Die Begegnung sowie die Wahrung pädagogischer Generationenverhältnisse in der Lernform des *Voneinander-Lernens* sind nicht ausreichend, um kritisch-reflexive Lernprozesse zu ermöglichen. Dennoch bilden diese beiden Formen die Hauptzugänge zur intergenerationalen Bildungsarbeit (s.o.). Dieser Befund macht den Fokus intergenerationaler Arbeit im Allgemeinen deutlich. Es erfolgt hier eine primäre Orientierung und Förderung intergenerationaler und häufig auch sozial orientierter Begegnungsmöglichkeiten.

Wie die empirischen Ergebnisse aus den Experteninterviews (vgl. Worf 2010) weiterhin zeigen konnten, ist der programmatische Ansatz intergenerationalen Lernens in der Praxis handlungsleitend. Wissenserhalt und die Weitergabe von Wissen gelten hier als zentrale Gestaltungselemente intergenerationaler Lern- und Bildungsangebote bzw. Lernkulturen. Wissen gilt aus Sicht der Expert/inn/en als ein ganzheitliches Konstrukt, dessen Aneignung durch Erfahrung mit allen Sinnen begünstigt werden kann. Die handlungsorientierte Weitergabe bzw. Vermittlung von Erfahrungswissen kann besonders – so die Annahme der Expert/inn/en (vgl. ebd., S. 270) – durch Ältere gewährleistet werden. An dieser Stelle wird zudem deutlich, dass das Teilen von Erfahrung nach außen hin zwar einen hohen Stellenwert zugeordnet bekommt, der hauptsächliche Wissenstransfer bei vielen Programmen jedoch in Richtung der jüngeren Generation stattfindet. Erfahrungswissen wird dabei auf der Seite der Älteren verortet und als pädagogischer Bonus betrachtet, der pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet. Der Transfer von Wissen und Erfahrungen bzw. Erfahrungswissen zwischen den Generationen sowie die Sichtbarmachung von Unterschieden innerhalb der Wissensarten gelten damit als zentrale Deutungsmuster in Bezug auf intergenerationales Lernen. Interessant ist weiterhin, dass aus den Wissenszuschreibungen der Programmplanenden auf die zu adressierenden Zielgruppen eine am pädagogischen Generationenverhältnis orientierte Deutung entsteht, welche als Wissens- und Erfahrungsaustauschverhältnis reinterpretiert werden kann. Der tatsächliche Nutzen intergenerationaler Bildung bestimmt sich also über diesen Wissensaustausch zwischen Alt und Jung. Themenbezogene, d.h. auf Wissenstransfer basierende Lern- und Bildungsangebote, haben sich vor diesem Hintergrund auch in der Programmanalyse herauskristallisieren können (vgl. ebd., S. 229).

4. Fazit

Für die untersuchten intergenerationalen Lernkulturen konnten zwei unterschiedliche erwachsenenpädagogische Perspektiven auf die didaktische Gestaltung intergenerationalen Lernens ausgemacht werden. So sind aus der *bildungswissenschaftlichen Perspektive* kritisch-reflexive intergenerationale Lernarrangements interessant und aus der *programmatischen Perspektive* wissensvermittelnde Lernarrangements. Wie die

empirischen Ergebnisse aufzeigen konnten, schlagen sich die am pädagogischen und genealogischen Generationenbegriff orientierten Wissensstrukturen in der Praxis intergenerationaler Lernkulturen (d.h. in den subjektiven Deutungen der Expert/inn/en und in den von ihnen gestalteten Programmen) nieder. Der sich darin widerspiegelnde mangelnde Professionalisierungsgrad sowie die Theorie-Praxis-Dichotomie intergenerationaler Lernkulturen ist vor dem Hintergrund der Befunde eine Herausforderung, mit der sich intergenerationale Erwachsenenbildung auseinandersetzen muss. Gerade weil intergenerationale Programme, v.a. auch im Hinblick auf die Durchführung und die Gestaltung, noch keinen hohen Professionalisierungsgrad aufweisen und denkbare Professionalisierungsoptionen gegenwärtig erst etabliert werden (vgl. Franz u.a. 2009; Antz u.a. 2009), ist die Einbindung von professionellem pädagogischen Personal für intergenerationale Bildungsarbeit unabdingbar. Der in der Praxis übliche Wissenstransfer in intergenerationalen Lernkulturen sollte stärker in einen kritisch-reflexiven Generationendialog münden, der erwachsenendidaktisch professionell inszeniert und gestaltet werden kann. Wissen sollte vor diesem Hintergrund als weiter gefasster Begriff reflektierter konjunktiver Erfahrung in einem generationalen Kontext verstanden werden. Kade ist dahingehend zuzustimmen, dass intergenerationales Lernen als „Lernen in der Zeitdimension" (1999, S. 62; vgl. auch: Titze 2000, S. 131f.) betrachtet werden kann. D.h., dass die ungleichzeitigen Erfahrungs- und Wissensbestände, die im intergenerationalen Lernprozess vergleichzeitigt vermittelt werden können und bei denen „es weniger um den eher unproblematischen Wissenstransfer und die Akkumulation von neuem Wissen als vielmehr um einen veränderten Umgang mit Werten, die an der Akzeptanz des neuen Wissens hindern" (ebd.) geht, in intergenerationalen Lernarrangements betont und inszeniert werden sollten.

Literatur

Antz, E.M. u.a. (2009): Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit. Bielefeld

Dollhausen, K. (2008) : Planungskulturen in der Weiterbildung: Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. Bielefeld

Franz, J. (2010): Intergenerationelles Lernen ermöglichen: Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld

Franz, J. u.a. (2009) : Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung. Bielefeld

Iller, C./Wienberg, J. (2010): Zielgruppen in der Erwachsenenbildung: Objekte der Begierde? In: Magazin Erwachsenenbildung.at, H. 2, S. 1–10. URL: http://erwachsenenbildung.at/magazin/artikel.php?aid=3754 (Stand: 16.05.2011)

Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hg.) (2007): Demografischer Wandel: Gehen Deutschland die Arbeitskräfte aus? Diskussion: 5. URL: www.romanherzoginstitut.de/uploads/tx_mspublication/demografischer_wandel.pdf (Stand: 16.05.2011)

Kade, S. (1999): Generationenbildung. Das Miteinander lernen: Zwölf Thesen. In: Walther, W. (Hg.): Erstes, zweites, drittes Lebensalter. Perspektiven der Generationenarbeit. Dokumentation einer Tagung, Bd. 3. Bamberg, S. 62–66

Kade, S. (2007): Altern und Bildung: Eine Einführung. Bielefeld

Kirchhöfer, D. (2005): Grenzen der Entgrenzung. Lernkultur in der Veränderung. Frankfurt a.M.

Knopf, D. (2000): Die Inszenierung „gelungener" außerfamilialer Generationenbeziehungen – Tendenzen und Beispiele intergenerationeller Projekte. In: Tippelskirch, D.C.v./Berger, P.L./Spielmann, J. (Hg.): Solidarität zwischen den Generationen. Familie im Wandel der Gesellschaft. Stuttgart, S. 143–173

Kolland, F. (2008): Was ist intergenerationelles Lernen im Hochschulkontext? In: Waxenegger, A. (Hg.): Das ADD Life Europäische Tool-Kit für die Entwicklung intergenerationellen Lernens in Universitäts- und Hochschulwesen (Adding Quality to Life Through Inter-generational Learning Via Universities). Graz, S. 2

Krumrey, H.V. (Hg.) (1984) : Entwicklungsstrukturen von Verhaltensstandarden. Frankfurt a.M.

Liebau, E. (1997): Generation – ein aktuelles Problem? In: Liebau, E. (Hg.): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Weinheim, S. 15–37

Marquard, M./Schabacker-Bock, M./Stadelhofer, C. (2008): Alt und Jung im Lernaustausch: Eine Arbeitshilfe für intergenerationelle Lernprojekte. Weinheim

Mead, M. (1971): Der Konflikt der Generationen: Jugend ohne Vorbild. Olten/Freiburg

Meese, A. (2005): Lernen im Austausch der Generationen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 37–39. URL: www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/meese/IntergenerationelleDidaktik.pdf (Stand: 16.05.2010)

Naegele, G./Schmidt, W. (1998): Anmerkungen zur Zukunft der Generationenbeziehungen. In: Veelken, L./Gösken, E./Pfaff, M. (Hg.): Jung und Alt. Beiträge und Perspektiven zu intergenerativen Beziehungen. Hannover, S. 89–122

Neidhardt, H. (2008): Wenn jüngere und ältere Erwachsene gemeinsam lernen … Altersintegrative Erwachsenenbildung. URL: http://www.die-bonn.de/doks/neidhardt0801.pdf (Stand: 15.10.2009)

Neuß, I./Kranemann, G. (2010): Vom Neben- zum Miteinander: Intergenerationelle Bildung in der Familienbildung. In: EB-Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, H. 1, S. 48–50

Porschen, S. (2008): Austausch impliziten Erfahrungswissens. Neue Perspektiven für das Wissensmanagement. Wiesbaden

Schäffer, B. (2003): Generationen – Medien – Bildung: Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen

Schäffter, O. (2003): Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Selbstorganisation und Selbststeuerung in Lernkontexten. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler, S. 48–62. URL: http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/reflexionsfunktion (Stand: 16.05.2011)

Siebert, H. (2006): Subjektive Lerntheorien Erwachsener. Lernen als Konstruktion von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden der Erwachsenenbildung. In: Nuissl, E. (Hg.): Vom Lernen zum Lehren. Bielefeld, S. 43–58

Steinhoff, B. (2008): Intergenerationelles Lernen. Zur Entwicklung einer altersintegrativen Lernkultur. In: Buchen, S./Maier, M.S. (Hg.): Älterwerden neu denken. Interdisziplinäre Perspektiven auf den demographischen Wandel. Wiesbaden, S. 131–146

Titze, H. (2000): Wie lernen die Generationen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, S. 131–144

Veelken, L. (2005): Lehren, Lernen, Wohlfühlen: Geragogik der Lebenskunst. In: Veelken, L./Gregarek, S./de Vries, B. (Hg.): Altern, Alter, Leben lernen. Geragogik kann man lehren. Oberhausen, S. 9–30

Worf, M. (2010): Treffen der Generationen – Eine Reflexion erwachsenendidaktischen Handelns anhand theoretischer und empirischer Untersuchungen intergenerationaler Lernkulturen in Sachsen und Nordrhein-Westfalen. Unveröffentlichte Dissertation. Technische Universität Chemnitz

Steffi Robak

Konstitution und Transfer von Wissen in globalen Unternehmenskontexten

1. Zur parzellierten Konzeptualisierung von Wissen im Kontext internationaler Personalentwicklung/internationalen Personalmanagements

Wissen und daraus ableitbare Innovationen sind zu wichtigen Faktoren der Globalisierung erwachsen. Konzepte und Praxis, so zeigen die vorliegenden Auswertungen (vgl. Robak 2011), bereiten jedoch nicht ausreichend darauf vor. Besonders der Wissensfaktor erweist sich als ungesichert. Bildungswissenschaftliche Perspektiven sind bislang für die verschiedenen betroffenen Berufs- und Bevölkerungsgruppen nicht aufgearbeitet, obwohl wirtschaftliche Verflechtung ein vielkonstatiertes Phänomen ist (vgl. Faulstich 2009). Am Beispiel der Globalisierung Chinas wird dies besonders sichtbar, die Unternehmen möchten „am Markt Schritt halten" und am Wachstum partizipieren.[1] Nicht nur die Produktion wird verlagert, sondern auch Forschung und Entwicklung (vgl. Chamber of Commerce in China 2011). Besonders der Wissenstransfer ist in rechtlichen Regelungen festgelegt, chinesische Unternehmen möchten von den Wissensressourcen der Expatriates profitieren. Damit zusammenhängende Problemlagen im Bereich der Zusammenarbeit belegt besonders die sogenannte „Joint-Venture-Forschung" (z.B. Schuchardt 1994).[2] Neue Optionen der strategischen Steuerung eröffnet die Form der „Wholly Foreign Owned Enterprises", die an Stellenwert gewinnt. Veränderte ökonomische Gestaltungsoptionen evozieren neue Anforderungen im Bereich der Kompetenzentwicklung. Zukünftig sind parallel „zweiseitige" Perspektiven der Personalentwicklung zu verbinden: die Qualifizierung der entsendeten Expatriates und die Qualifizierung des lokal angestellten Personals.

Trotz dieser Entwicklungen verweisen die Konzepte des internationalen Personalmanagements (IPM) (vgl. Jammal 2001), der internationalen Personalentwicklung und des Expatriate Managements – um eine Auswahl an wichtigen Zugängen zu nennen – bislang auf eine Unterbewertung von Weiterbildung und auf eine Unterbewertung der Wissensanforderungen.

---

1 Es wird aus wirtschaftlichen Gründen darauf verwiesen, dass Deutschland der wichtigste europäische Handelspartner ist. Jüngere Erhebungen zeigen, dass jährlich etwa 400 deutsche Unternehmen in China Geschäftsprozesse aufnehmen. Besonders im Dienstleistungs- und Handelsbereich ist ein Zuwachs zu verzeichnen (vgl. Chamber of Commerce in China 2011, S. 7).

2 Ein Joint Venture ist eine von chinesischer Seite gesetzlich veranlasste Unternehmensform, die eine ökonomische Bindung des Kapitals regelt und einen Wissenstransfer sichert. Besonders eng müssen Managementhandeln und Entscheidungen zwischen Managern und Beschäftigten verschiedener kultureller Zugehörigkeiten dort abgestimmt werden.

Dies wird an parzellierten Konzeptualisierungen des Zusammenhangs von Kultur, Wissen, Qualifizierung und Bildung sichtbar. Zum einen erfolgt eine Subsumption unter ökonomischen Perspektiven. Der Aufgabenmodus des Personalmanagements steht im Fokus und platziert Qualifizierung unspezifisch, z.B. neben der Personalauswahl, Anreizgestaltung und dem Mitbestimmungsmanagement (vgl. Süß 2004, S. 33). Wissensfelder des IPM sind dann die folgenden:

Wissensvermittlung		**Schaffung kulturspezifischer Fähigkeiten/ interkultureller Kompetenz**	
länder- und kulturbezogenes Wissen	unternehmensspezifisches Wissen	Schaffung kulturallgemeiner Fähigkeiten	Schaffung kulturspezifischer Fähigkeiten/ interkultureller Kompetenz

Tabelle 1: Wissensfelder des internationalen Personalmanagements (Quelle: Süß 2004, S. 107)

Aufnahme findet interkulturelles Wissen in einer spezifischen Weise, als „zusätzliche" Anforderung; von zentralem Interesse ist die Einbindung in eine Unternehmensperspektive. Mit der Hervorhebung des unternehmensspezifischen Wissens ist informelles Lernen im Sinne von Informationsbeschaffung im Unternehmen eingeleitet. Eine umfassende Absicherung und Förderung von Qualifikation und Kompetenzentwicklung mit Anteilen an Wissensvermittlung ist nicht vorgesehen.[3] Von zunehmendem Interesse ist das „Internationalisierungswissen", Wissen über Märkte ist damit besonders angesprochen. Es finden sich jedoch keine Hinweise auf komplexe Angebotsstrukturen (vgl. auch Gieseke/Robak/Wu 2009), die diese Wissensressourcen vor Ort einspeisen, vielmehr fordert die Literatur im Radius des IPM „kooperative Selbstqualifikation", d.h. der Arbeitsplatz selbst ist der Ort der optimalen Qualifizierung und Internationalisierung (Fröhlich 2000, S. 21).

Parzellierung des Wissens ist auf der anderen Seite auch im Bereich der interkulturellen Trainingspraxis zu konstatieren: Eine Analyse der Ansätze interkultureller Kompetenz zeigt eine verengte Überbetonung essenzialistischen Kulturwissens. Vertreter des Bereiches interkulturelle Kommunikation kritisieren ein „Steckenbleiben" der Trainingspraxis (vgl. Moosmüller 2007). Der Kompetenzbegriff hat zu wenig theoretische und konzeptionelle Innovationen ermöglicht. Von aufklärerischen Bildungsanteilen kann in verkürzten Machbarkeits- und Anpassungsansätzen keine Rede sein (vgl. Messerschmidt 2009).

Die Ursachen der parzellierten Wissensbearbeitung sind, so zeigen auch Interviews mit Personalentwicklern, die im Rahmen meiner Habilitationsstudie geführt wurden (Robak 2011) mehrfaktoriell: Es liegt zu wenig Wissen über die realen Arbeitsplatz-

3 Als kulturspezifisches Wissen haben die Kulturdimensionen von Hofstede (1980) Eingang in Konzepte des IPM gefunden (zur kritischen Analyse vgl. Robak 2010).

anforderungen unter kulturdifferenten Bedingungen vor. Entsendungen selbst werden von Unternehmen als Personalentwicklung betrachtet. Die organisationalen Formen transnationaler Personalentwicklung bzw. transkultureller Lernkulturgestaltungen sind noch unterentwickelt. Die Literaturlage lässt weiterhin die Vermutung zu, dass der Mythos einer zielführenden kulturspezifischen Auswahl von Expatriates immer neu genährt wird (vgl. Deller 2000). Mit einer kulturspezifizierenden Auswahl ist die Hoffnung verbunden, kulturelle Reibungsflächen zu umgehen und kulturelle Differenzen im Arbeitsprozess durch spezifische Persönlichkeitsstrukturen auszugleichen. Eine wichtige Fragestellung lautet deshalb: Auf welche Wissenszuschnitte und welche Bearbeitungs-/Lernformen greifen deutschsprachige Expatriates in deutschen global operierenden Unternehmen in der Volksrepublik China zurück? Sind Wissensressourcen für diese Gruppen ausreichend abgesichert? Dabei geriet im Zuge der Auswertung die Frage in den Blick: Wie werden über Wissenstransfer und Wissensgenerierung Machtverhältnisse im Unternehmen hergestellt?

Zunächst soll ein Ausschnitt des abduktiv (vgl. Reichertz 2003) entwickelten Analysemodells erläutert werden. Es folgen exemplarische empirische Ergebnisse am Beispiel eines analysierten Typus.

2. Theoretische Konzeptualisierung zur Erfassung des Zusammenhangs von Praktiken, Wissen und Kultur

2.1 Zum Verhältnis von Praktiken und Wissen im Kontext kulturdifferenter Arbeitszusammenhänge

Die Auswertung von Kulturtheorien im Radius kultureller Differenz zeigte, dass Diskurse, die sich mit Identität, Wertestrukturen, kulturellen Angleichungsprozessen und postkolonialen Folgen auseinandersetzen besonders wichtig sind für kritische Analyseperspektiven und Interpretationen, jedoch einer grundsätzlichen theoretischen Ergänzung bedürfen, um den Blick auf die konkreten Phänomene der Entstehung transnationaler Räume und kultureller Bedeutungswelten (vgl. Schriewer 2007) zu richten. Länderübergreifende gesellschaftsformende Modernisierungsprozesse haben – besonders über transnationale Unternehmensstrukturen (vgl. Köhler 2004) – Räume des Kulturtransports entstehen lassen, die durch Arbeitsstrukturen Fakten schaffen. Als kleinste Analyseeinheit für den Zusammenhang von Kultur und Arbeit können „Praktiken“ eingeführt werden. Sie bilden die Grundlage des Analysemodells.

Kulturtheoretische Annahmen haben neue Impulse zur Beschreibung und Verortung von Praktiken im Rahmen eines „cultural turn“ der Sozialwissenschaften gegeben. Dem Kulturbegriff werden über Praktiken Wertungen entzogen. Der Praktikenbegriff wird synthetisierend praxistheoretisch entwickelt (vgl. Reckwitz 2003): Praktiken bilden demnach den Kern von Kultur und die kleinste Analyseeinheit für soziale Phänomene. Einen besonderen Stellenwert erhält dabei das praktische Wissen,

d.h. „ein Können, ein know how, ein Konglomerat von Alltagstechniken, ein praktisches Verstehen im Sinne eines ‚Sich auf etwas verstehen'" (ebd., S. 289). Reckwitz geht es um die Beschreibung übergreifender individuumsunabhängiger Entwicklungen, die über Praktiken Modernisierungsprozesse voranbringen.

Bourdieu 2009, der unter anderem von Reckwitz (2003, 2006) intensiv aufgenommen wird, interessierte sich auch für die Entstehungsprozesse von Praktiken und Habitusformen. Motive, Handlungen und Sinngebungen sind Ergebnisse dialektischer Beziehungen zwischen objektiven Strukturen und strukturierten Dispositionen, die sich im täglichen Handeln aktualisieren und immer wieder neu reproduzieren (vgl. Bourdieu 2009, S. 147). „Praktik" verweist darauf, dass etwas „praktiziert" wird, ohne dass es gedacht und formuliert werden müsste (ebd., S. 43). Das Individuum verfügt darin aber über eine Handlungsspanne. Es nimmt die objektiven Strukturen über praktisches Erkennen auf und gibt Repräsentationen dessen nach außen; dadurch wird Wirklichkeit mit hergestellt. Gleichzeitig binden Praktiken unbewusst Handlungsmechanismen. Neue objektive Bedingungen – wie eine andere Kultur – transportieren neue Praktiken bestimmter Interessengruppen mit dem Ziel der Interiorisierung, um eine Habitualisierung als unbewusste Einschreibung anzubieten. Dies ist ein Einfallstor für Machtinteressen, indem bestimmte Praktiken durchgesetzt werden. Das Individuum behält aber einen aktiven Part in Bourdieus Auslegung: Es ist über Interiorisierung und Exteriorisierung am Erzeugen von Praxisformen beteiligt und muss, um zu praktizieren auch „entschlüsseln" können.

Für kulturdifferente Arbeitskontexte mit differenten objektiven Ausgangsbedingungen stellt sich nun die Frage: Wie werden Praktiken in kulturdifferenten Arbeitskonstellationen routinisiert? Gehen Wissensressourcen im Arbeitszusammenhang in die Konstitution von Praktiken ein und wie ist dieser Prozess durch Weiterbildung zu unterstützen?

Der Zugang über Praktiken (vgl. Reckwitz 2003, 2006) erlaubt einen empirischen Zugriff. Reckwitz geht davon aus, dass kollektive Wissensstrukturen in Praktiken aufgehoben sind, darüber transportiert werden und aufgrund dessen eine gewisse Materialität ausbilden, die sich dann auch in Strukturen, Institutionen und Artefakten ausdrückt. Diese Annahmen wendet er durch die Explikation spezifischer Praktiken in eine „praktikengeleitete" Analyse der Beschaffenheit und Entwicklung der Moderne (vgl. Reckwitz 2006). Praktiken der Arbeit, so die Prämisse der vorliegenden Studie (Robak 2011) spielen im kulturdifferenten Arbeitskontext in Unternehmen eine zentrale Rolle. Über Praktiken werden Hybridbildungen erzeugt, die – so ist zu vermuten – in unterschiedlichen Ländern je spezifisch strukturiert sind. Während für Reckwitz der Ursprung des Wissens nicht entscheidend ist und er die Überindividualität der Praktiken besonders hervorhebt, wird mit dem gewählten analytischen Zugriff davon ausgegangen, dass die Individuen einen hohen gestaltenden Anteil an der Ausformung von Praktiken haben und dem Konstruktionsprozess von Wissen für diese Gestaltungsprozesse unter bildungswissenschaftlicher Perspektive mehr Aufmerksamkeit zu schenken

ist. Eine gewendete Annahme ist: Praktiken können durch Individuen verändert und hervorgebracht werden, sie können durch Einzelinteressen auch beeinflusst werden. Zu klären ist die Funktion, die Wissen und Weiterbildung dafür übernehmen.

2.2 Wirkungsweisen „doppelter" Kulturkonzepte in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China

Betrachten wir Praktiken als kleinste Einheit von Kultur, so ist für kulturdifferente Arbeitszusammenhänge – wie hier für deutsche Unternehmen in China – von der parallelen Wirksamkeit zweier Kulturkonzepte auszugehen, die jeweils unterschiedliche Wissensanforderungen produzieren.

Fokussieren wir Arbeitspraktiken, dann betrifft dies die Umsetzung postbürokratischer Arbeitspraktiken im Übergang vom Angestelltensubjekt zum kreativ-konsumtorischen Subjekt (vgl. Reckwitz 2006). Da die Anforderung der „Selbstvermarktung" in vielbeschriebener Weise zunimmt (siehe besonders Bröckling 2007), der Einzelne als Teil kapitalistischer Strukturen die Anforderungen der Selbstkreation und der unternehmerischen Marktförmigkeit annehmen soll, betrachten wir das Subjekt als „unternehmerisches Kreativsubjekt", das sich in postbürokratische Arbeitspraktiken wie Projektarbeit, mobiles, flexibles und digitalisiertes Arbeiten mit einer hohen Selbstkontrolle und mit hoher kommunikativer Kompetenz einsozialisiert und die unternehmerischen Prinzipien für alle Lebensbereiche – mehr oder weniger widerständig – zu übernehmen sucht (vgl. Reckwitz 2006). Mechanismen und Folgewirkungen dieser gesellschaftsverändernden kapitalistischen „Steuerungsintentionen", die als Metakulturprogramm bezeichnet werden können, werden bereits kritisch diskutiert (vgl. Boltanski/Chiapello 2003). Folgen für individuelle Bildungsbiographien und Bildungspartizipation sind noch nicht ausreichend untersucht worden (vgl. Bolder u.a. 2010).

Parallel zu diesen metakulturellen Anforderungen müssen die Expatriates mit kulturellen Differenzen umgehen. Diese lassen sich bezogen auf China mit Kulturstandards (vgl. Thomas 1996) umschreiben. Kulturstandards sind für Thomas (ebd.) der sozialisierte Kern des kulturellen Orientierungssystems. Sie regulieren und leiten die alltägliche Kommunikation und das Handeln. Werte bilden den Kern. Kulturstandards systematisieren essenzialistisch kulturelle Differenz, sie erweisen sich jedoch – so zeigen die Interviews – in der Realität als wirksam. Für den chinesischen Kulturraum wurden spezifische Kulturstandards entwickelt; sie befinden sich aufgrund stattfindender Modernisierungsprozesse im Wandel. Als Grundlagenwissen finden sie in der interkulturellen Trainingspraxis Verwendung. Relevante Kulturstandards sind: Hierarchieorientierung, Gesicht wahren und geben, ein Beziehungsnetz herstellen und pflegen. Zusätzlich hinzugezogen wurde die indirekte Kommunikationsweise. Als obsolet in den untersuchten Unternehmen erweist sich z.B. der Kulturstandard „Harmonie herstellen".
Die Expatriates müssen mit diesen beiden kulturellen „Programmen" im Arbeitszusammenhang umgehen, weil sie auf den Vollzug von Arbeitspraktiken einwirken. Sie lassen sich folgendermaßen darstellen:

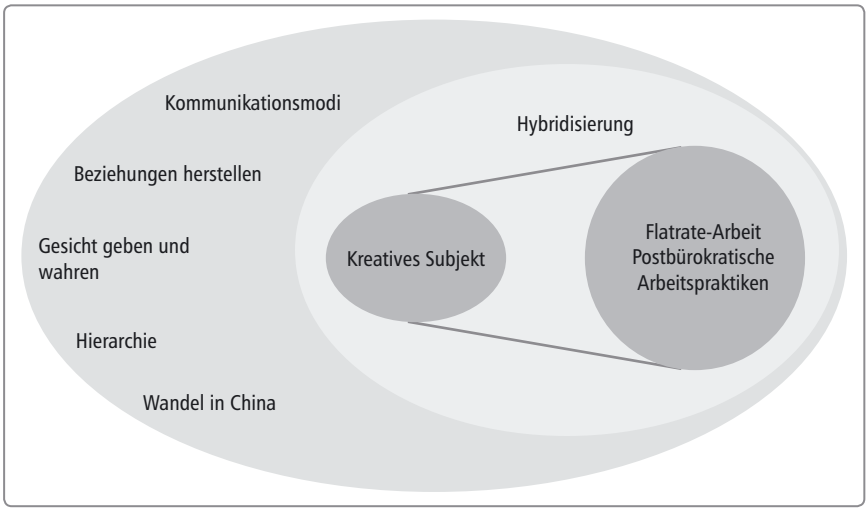


Abbildung 1: Wirkende „kulturelle Programme" in chinesischen Arbeitszusammenhängen (eigene Darstellung)

Das Erhebungs- und Auswertungsdesign folgt abduktiv entwickelten Kategorien, die Lern- und Bildungsprozesse auf verschiedenen Ebenen erfassen. Entwickelt wurden Leitfadeninterviews, die das Zusammenwirken von Lernen und Bildung auf den Ebenen „Akkulturation/Anpassung", „Professionalisierung und Qualifizierung" sowie auf der Ebene „Bildung und Kulturalität" erfassen. Dabei verfolgen Erhebung und Auswertung als leitende Perspektive, wie die Lerndimensionen „Arbeitspraktiken", „Kulturstandards" und „Deutungsmuster" miteinander verwoben sind, um Kompetenzentwicklung am Arbeitsplatz und kulturelle Teilhabe in China zu realisieren. Es interessiert, welche kulturellen Quellen wie genutzt werden, um Wissen zu generieren und dieses in Praktiken einzulassen.[4] Machtverhältnisse sedimentieren sich dabei implizit.

3. Zum wechselseitigen Konstitutionsprozess von Wissen und Praktiken am Beispiel des Expat Classico

Die Konstitution von Arbeitspraktiken ist, so zeigen die empirischen Ergebnisse, einerseits eng an angeeignete Wissensstrukturen gebunden. Andererseits ist in kulturdifferenten Arbeitszusammenhängen die Konstitution von Wissen auch an Arbeitspraktiken gekoppelt. Dafür braucht es jedoch Lernkulturen. Dies soll an einem Typus verdeutlicht werden.

4 Das umfangreiche, abduktiv entwickelte Modell wird in der zu veröffentlichenden Habilitation beschrieben und kann hier nur angerissen werden.

Dem Typus des klassischen Expatriates[5] (ausgewertet nach dem Verfahren der Typenbildung nach Kluge 1999) wurden acht Interviewpersonen zugeordnet, sie wurden zum Teil zweimal im Abstand von eineinhalb Jahren interviewt. Die Auswertung erfolgte entlang des abduktiv entwickelten Modells, das in Kapitel 2 auszugsweise dargestellt ist.

Zu den exemplarischen Ergebnissen: Diese akademisch ausgebildete, immer jünger werdende Gruppe arbeitet in globalen deutschen Unternehmen. Für den Zeitraum von ein bis fünf Jahren bekleiden die Expatriates wichtige Schlüsselpositionen und sollen Abteilungen oder Bereiche aufbauen oder umstrukturieren. Sie interessieren sich nicht für die Kultur des Landes, eine Entsendung ist auch nicht immer ihr Wunsch, sie sehen aber Chancen in den äußerst herausfordernden Arbeitsaufgaben, die sie in China angeboten bekommen. Die Ausweitung der eigenen Qualifikation ist eine Hauptmotivation. Die Expatriates hoffen, sich darüber für einen Aufstieg im Mutterunternehmen zu empfehlen. Dies kann jedoch nicht mehr garantiert werden.

Der Anteil chinesischer Mitarbeitender vor Ort ist sehr hoch. Gerade Joint-Venture-Unternehmen sind auf eine enge Kooperation mit chinesischen Kollegen angewiesen. Besonders auf allen Managementebenen ist die Entscheidungsbefugnis der deutschen Partner begrenzt und nur unter Zustimmung aller sind z.B. strategische und Personalentscheidungen zu treffen. Trotzdem sind die Handlungsspielräume sehr groß und die Expatriates schöpfen ihre Leistungspotenziale durch ihr im Studium und im Mutterunternehmen erworbenes Wissen voll aus.

Sie orientieren sich für die vertraglich geregelte Aufgabe der Entsendung an den Normen und Vorstellungen des Mutterunternehmens. Diese Gruppe hat das „kapitalistische Kulturprogramm" verinnerlicht: Die Norm der Selbstaktivierung muss in China noch verstärkt werden, da sie gleichzeitig vermittelt werden muss. Arbeitsprozesse sind von Beginn an in höchstem Maße mit Wissensvermittlung verbunden. Die Expatriates versuchen, die Arbeitspraktiken ihrer Mitarbeitenden dahingehend zu beeinflussen, dass sie Form und Struktur der mitgebrachten Arbeitspraktiken „mitlernen". Grundlage dessen ist die implizite Vermittlung des Selbstaktivierungsdispositivs: Die als „passiv" interpretierte Aktivierungsform aufseiten der chinesischen Mitarbeitenden möchte man sukzessive umformen. Ein ungeahntes und unvorbereitetes Höchstmaß an Kommunikation und Wissensvermittlung wird dafür betrieben.

Arbeitspraktiken erweisen sich für diese Gruppe als die entscheidende Lerndimension. Die grundlegende Hybridbildung, die „Umformung" der Aktivierungsform speist sich aus der Vermittlung postbürokratischer Arbeitspraktiken, die an den Globalisierungsstrategien, Organisationsstrukturen und Werten des Mutterunternehmens ausgerichtet wird. Man könnte dies anhand der Einführung von Projektarbeit, die in China das Verständnis von Arbeit und den Kulturstandard der Hierarchie durchkreuzt,

5 Diese Gruppe wird für ein bis fünf Jahre nach China entsendet. Die untersuchten Expatriates arbeiten in deutschen global operierenden Großunternehmen in leitenden Funktionen, überwiegend in produzierenden Unternehmen – Autobau, Hochtechnologie im Bereich Haushalts- und Industriegeräte, Lichtmanagementsysteme, Mikroskope oder Hochgeschwindigkeitsweichen. Vertreten ist auch ein Finanzunternehmen.

plastisch beschreiben. In diesen Prozessen entfaltet sich Macht, die aber einen Preis hat, sie „kostet Wissen“: Es lassen sich vier Praktiken der Expatriates extrahieren, die für die Konstitution hybrider Praktiken eingesetzt werden. Hybridisierung bedeutet an dieser Stelle, dass die vorgefundenen Praktiken der chinesischen Mitarbeitenden nicht einfach ersetzt werden, sondern sie werden gesteuert umgeformt: Die entscheidende Praktik ist dabei die „Wissensinjektion“[6]. Die eigenen Arbeitshandlungen werden in der Weise routinisiert, dass sie gezielt in der Kommunikation Wissen transportieren. Fachwissen und Prozessstrukturwissen müssen die Expatriates so erläutern – oftmals in Englisch oder per Übersetzung –, dass es sowohl systematisch als auch im Handlungszusammenhang des unmittelbaren Arbeitsprozesses angeeignet werden kann. Da die Aneignungsprozesse und -ergebnisse des Gegenübers nicht, wie im europäischen Kontext, abgefragt werden können, muss die Wissensinjektion oft und in kontinuierlichen Abständen wiederholt werden. Die Absicherung des eigenen Wissensüberschusses ist dafür eine zentrale Voraussetzung. Nur der Erhalt abstrakter fachlicher Wissensstrukturen sichert Beruflichkeit in mittel- bis langfristiger Perspektive. Mit dem Ausgleich der Wissensstrukturen nach ein paar Jahren kann ein persönlicher Kompetenzverlust einsetzen, der aus mangelnden Möglichkeiten des Wissenserwerbs und aus Leistungsabschöpfung resultiert.

Die zweite Praktik ist der parallelisierende Strukturaufbau durch Entscheidungen, d.h. die Expatriates orientieren sich für Strukturentscheidungen am Mutterunternehmen und stimmen diese daraufhin ab. Die dritte Praktik, dominante Kommunikationskonstellationen schaffen, sichert den Machterhalt innerhalb von Joint-Venture-Unternehmen: Für Arbeitszusammenhänge, insbesondere für Entscheidungen, Prozessentwicklungen und interne Gremien werden die Kommunikationspartner gezielt ausgesucht, Positionen genauestens abgestimmt, um entsprechende Dominanzen für Interessendurchsetzung herzustellen. Diese Praktik setzen die deutschen Expatriates besonders dann ein, wenn die eigenen Entscheidungsbefugnisse eingeschränkt sind oder man chinesische Hierarchien umgehen möchte. Die Etablierung von Unternehmenskulturen und die Installation von Werten bilden eine eigene Praktik (vier) aus. Diese vier Praktiken realisieren Hybridbildungen vor Ort über faktisch geschaffene Strukturen und Arbeitspraktiken.

Organisiertes Lernen als Form der Wissenszufuhr[7] ist überwiegend nicht ausreichend gesichert. Aus diesem Grund haben die Expatriates große Mühe, Wissen zu generieren, geschweige denn separate Praktiken der Wissensgenerierung zu entwickeln.

6 Der Begriff „Wissensinjektion“ ist empirisch gewonnen und bringt zum Ausdruck, dass die Tätigkeit der Expatriates so erweitert ist, dass diese für alle entscheidenden Prozesse sowohl intentional als auch implizit über unterschiedliche Formen der Kommunikation Wissen in Arbeitsprozesse einfließen lassen und damit permanent an der Veränderung und Konstitution von Arbeitspraktiken entscheidend mitwirken.

7 Der Begriff „Wissenszufuhr“ ist ebenfalls empirisch gewonnen und bringt zum Ausdruck, dass Wissensressourcen durch unterschiedliche Lernangebote und Lernmöglichkeiten abgesichert bzw. nicht abgesichert werden, die nicht dem unmittelbaren Arbeitsprozess dienen und für die individuelle Entwicklung von Beruflichkeit genutzt werden können.

Von Ausnahmen abgesehen, gestalten die Unternehmen keine länderübergreifenden Lernkulturen. Oftmals sind die internen Netzwerke, insbesondere zum Mutterunternehmen, die einzigen Wissensressourcen. Informelles Lernen erhält deshalb einen hohen Stellenwert, weil keine systematischen Angebote vor Ort vorhanden sind.

Gleichzeitig entwickelt sich durch Forschung und Entwicklung, besonders im Hochtechnologiebereich, in den Unternehmen ein Know-how, das als unternehmensspezifisches Wissen einen eigenen hohen Stellenwert hat. Dieses gelangt dann nur über die Expatriates und funktionierende Netzwerke nach China. Institutionalisierte Strukturen der Wissenszufuhr sind nicht ausreichend geschaffen.

Vier Wissensbereiche haben sich als besonders relevant herauskristallisiert: unternehmensspezifisches Know-how (entwickelte Verfahren, Prozesse, Produktstrukturen und Produktwissen), technisches und technologisches Grundlagenwissen, fachliches Grundlagenwissen, Schlüsselqualifikationen und kulturelles Wissen im umfassenden Sinne. Keine dieser Wissensressourcen ist ausreichend über Lernkulturen gesichert.

Lernen im Prozess erweist sich als ein Vorgang, bei dem vor allem implizit über Erfahrungen „getestet" wird, ob das eigene Wissen greift, ob das vermittelte Wissen individuell und strukturell ankommt und gewünschte Prozesse freisetzt.

Ein Wissensrückfluss, gewissermaßen aus der Antizipation, Analyse und dem Verstehen der fremdkulturellen Praktiken heraus, findet nur bei Einzelnen fragmentarisch statt, wenn ein kulturelles Lerninteresse aufgebaut wird. Die in Kapitel 2 genannten Kulturstandards eignet sich diese Gruppe nicht wirklich an. Sie werden entweder nur partiell verstanden oder strategisch zum Erreichen der eigenen Ziele eingesetzt, wenn man Kulturstandards rudimentär zur Kenntnis genommen hat. Gleichzeitig erfahren die Expatriates die chinesische Realität nicht, sie haben nur äußerst begrenzt an chinesischen Lebenswelten teil. Dadurch wird die Bindung an das Unternehmen noch größer. Die Expatriates bemerken in den Prozessen der Wissensinjektion nicht ihren eigenen Qualifikationsverlust, der erst nach der Rückkehr als Wissensverlust spürbar wird.

Mangelnde kulturelle Bildung und die beschleunigten kapitalistischen Entwicklungen in China verhindern die Erweiterung von Deutungen und Interpretationsmöglichkeiten. Die Arbeitsstrukturen und die modellierten routinisierten Praktiken verselbstständigen sich. Über die Konstitution und Modellierung von Praktiken haben die Expatriates die Interessen der Unternehmen gesichert, ein impliziter Effekt der Machtsicherung. Ihre eigenen Praktiken jedoch haben sich ebenfalls „deformiert", was sich nach ihrer Rückkehr nach Deutschland als schwierig erweist. Aus diesem Grunde sollte ein Aufenthalt aus Sicht der Unternehmen wohl fünf Jahre nicht überschreiten. Die Unternehmen ihrerseits bemühen sich, um unliebsame Anpassungen zu vermeiden, über Unternehmenskulturen um eine gesteuerte Annäherung an fremdkulturelle Standards. Die von den Expatriates interpretierten Differenzen betreffen jedoch besonders die Wissensgrundlagen und die Arbeitspraktiken. Da diese Differenzen auf mangelnde Standards in der chinesischen Hochschulausbildung zurückgeführt werden, besonders in den Bereichen Marketing, Qualitätssicherung und übergreifende Fachstrukturen, bleibt

der Fokus auf Wissensvermittlung und gesteuerte Hybridbildung erhalten. Dies korreliert mit einem geringen Interesse, die chinesische Sprache zu lernen. Die systematischen Zusammenhänge der historischen Entwicklung und die jüngere Geschichte Chinas bleiben im Dunkeln. Eine beobachtend-begleitende oder gar kritisch-analytische Sicht auf gesellschaftliche Entwicklungen bleibt aus. Durch die kulturelle Leerstelle kann Wissen so nicht über Praktiken, die „aus chinesischen kulturellen Quellen" stammen, an die Expatriates zurückfließen. Die Sicherung von Macht über Wissensstrukturen hat die Kehrseite, dass Wissensstrukturen aus dem „fremdkulturellen System" nicht antizipiert werden können. Es finden sich auch viele Belege dafür, dass Wissen vorenthalten wird, dies gilt für alle beteiligten Akteure der verschiedenen Kulturen.

Weiterbildung in deutschen global operierenden Unternehmen in der Volksrepublik China, so ein Fazit, ist unterentwickelt. Die Informalisierung von Wissenserwerb und Lernen birgt zum einen biographische Gefahren des Kompetenzverlustes, zum anderen wird kreative Innovationsförderung nicht unterstützt. Hinzu kommt, dass die kulturellen Chancen ungenutzt bleiben: Sozialität und Deutungsverschränkungen als Gestaltung gesellschaftlicher Verflechtungen können so nicht realisiert werden, sie sind gar nicht im Blick.

Literatur

Bolder, A. u.a. (Hg.) (2010): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden

Bourdieu, P. (2009): Entwurf einer Theorie der Praxis. 2. Aufl. Frankfurt a.M. (erstmals auf dt. ersch. 1979)

Boltanski, L./Chiapello, E. (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz

Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Berlin

Chamber of Commerce in China (Hg.) (2011): Business China Special Issue: German Business Expansion in China: 2008–2010. Results of a Survey Conducted Among German Operation in China Focussing on Market, Potential, Barriers to Doing Business and Future Business Outlook. Beijing

Deller, J. (2000): Interkulturelle Eignungsdiagnostik. Zur Verwendbarkeit von Persönlichkeitsskalen. Waldsteinberg

Faulstich, P. (2009): Globalisierung und Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 103–105

Fröhlich, W. (Hg.) (2000): International Success. Arbeitsplatz Ausland und globales Projektmanagement. Erfahrungsberichte und Praxisprojekte. Krems

Gieseke, W./Robak, S./Wu, M.-L. (Hg.) (2009): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld

Hofstede, G. (1980): Culture's Consequences: International Differences in Work-related Values. Beverly Hills

Jammal, E. (2001): Kultur und kulturelle Balanceakte: Eine Einführung in das internationale Personalmanagement (IPM). In: Arnold, R./Bloh, E. (Hg.): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Baltmannsweiler, S. 52–72

Kluge, S. (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen

Köhler, B. (2004): Strukturen und Strategien transnationaler Konzerne: Empirische Soziologie der „inneren Globalisierung. Wiesbaden

Messerschmidt, A. (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt a.M.

Moosmüller, A. (2007): Interkulturelle Kompetenz: quo vadis? In: Otten, M./Scheitza, A./Cnyrim, A. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel, Bd. 1: Grundlagen, Konzepte und Diskurse. Frankfurt a.M., S. 41–56

Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 4, S. 282–301

Reckwitz, A. (2006): Das hybride Subjekt. Weilerswist
Reichertz, J. (2003): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Opladen
Robak, S. (2010): Interkulturelle Bildungsbegleitung – Verengungen und Erweiterungen professioneller Anforderungen im Kontext der internationalen Personalentwicklung. In: Hof, C. u.a. (Hg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler, S. 174–185
Robak, S. (2011): Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung. Eingereichte Habilitationsschrift. Berlin
Schriewer, J. (2007): Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten – zum Thema des Bandes. In: Ders. (Hg.): Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen. Frankfurt a.M., S. 7–22
Schuchardt, C.A. (1994): Deutsch-chinesische Joint-Ventures: Erfolg und Partnerbeziehung. München
Süß, S. (2004): Internationales Personalmanagement. Eine theoretische Betrachtung. München/Mering
Thomas, A. (1996): Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: Ders. (Hg.): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen, S. 107–135

Forum

Josef Schrader/Annika Goeze

Wie Forschung nützlich werden kann

1. Die Nützlichkeit wissenschaftlicher Erkenntnis: ein neues, altes Problem

Die Frage, wie erziehungswissenschaftliche Forschung nützlich werden kann, ist so alt wie die systematische Reflexion über den Alltag von Erziehung und Bildung, so alt also wie die Pädagogik als Wissenschaft. Sie ist insofern fundamental, als die Pädagogik seit ihrem Entstehen in der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert Theorie für Praxis sein wollte, und zwar für eine veränderte Praxis, für einen „zukünftig möglich besseren Zustand des menschlichen Geschlechts" (so bei Kant 1803). Auf die Herausforderung, sich im Spannungsverhältnis von Handlungs- und Reflexionswissenschaft zu positionieren, hat das Fach unterschiedliche Antworten gegeben. Ihre bisherigen Angebote an die Praxis lauten: engagierte Reflexion auf der Grundlage geisteswissenschaftlicher Pädagogik, eine am konkreten Fall ausgerichtete Praxeologie, eine (sozial-)wissenschaftlich fundierte, aufklärende und (gesellschafts-)kritische Anwaltschaft für individuelle und gesellschaftliche Emanzipation und schließlich empirische Forschung für eine evidente Bildungspolitik und -praxis. Angesichts der Dauerhaftigkeit der Frage könnte man mutmaßen, es sei zu diesem Thema bereits alles gesagt, wenn auch – um Karl Kraus zu zitieren – noch nicht von allen. Wenn diese Frage hier dennoch erneut aufgegriffen wird, dann aus zwei Gründen: zum einen, weil sich die Erwartungen von Politik und Praxis an erziehungswissenschaftliche Forschung ebenso ändern wie die Forschung selbst; zum anderen, weil die Diskussion bisher noch selten auf den alltäglichen *Prozess* der Generierung von Erkenntnis, also auf die *Praxis der Forschung* gerichtet war. Beide Gründe bilden den Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags. Dabei kann hier nicht die Gesamtheit erziehungswissenschaftlicher Forschung behandelt werden, sei sie theoretisch, historisch oder international-vergleichend, sondern zunächst *nur* die empirische Forschung, vorzugsweise der Erwachsenen- und Weiterbildung.

2. Aktuelle Erwartungen an empirische (Weiter-)Bildungsforschung

Die Diskussion um die Nützlichkeit erziehungswissenschaftlicher Forschung ist durch die Aufmerksamkeit neu entfacht worden, die derzeit – wie schon in der Phase der Bildungsreform – der empirischen Bildungsforschung zuteil wird. In der politischen, öffentlichen und wissenschaftlichen Debatte besteht weithin Einigkeit darin, dass sich empirische (Weiter-)Bildungsforschung mit der Untersuchung der Voraussetzungen und Möglichkeiten von (Weiter-)Bildungs- und Erziehungsprozessen im institutionellen und

gesellschaftlichen Kontext beschäftigt. Konsens besteht auch in der Erwartung, steuerungsrelevantes Wissen zu generieren, damit Bildungssysteme die gestiegenen Anforderungen besser erfüllen können, die im Wandel von Industrie- zu Informations- und Wissensgesellschaften an sie gestellt werden. Gemessen an einer solch weiten Definition von Bildungsforschung und an den Ansprüchen einer evidenzbasierten Bildungspolitik und Bildungspraxis bleibt allerdings noch vieles defizitär, trotz der unbestreitbaren Fortschritte in diesem Bereich. Dies betrifft sowohl die Forschungsschwerpunkte als auch die Forschungsstrategien. Zum einen kann sich empirische Bildungsforschung nicht auf Dauer mit der Beschreibung des Status quo begnügen, wie es bei der international-vergleichenden Kompetenzmessung geschieht; vielmehr muss die Forschung auch die Frage beantworten, wie Bildung nicht nur erfahrungsgestützt, sondern auch theoretisch fundiert verbessert werden kann und wie wissenschaftliche Einsichten und Innovationen durch das „Nadelöhr" der (professionellen) Pädagogen in die Praxis gelangen können (vgl. Prenzel 2005). Diese Frage lässt sich nicht mit Evaluationsstudien beantworten, sondern erfordert (methodisch kontrollierte) Interventionen und eine Implementation im Feld.

Was hier für die empirische Bildungsforschung skizziert wird, ist nur exemplarisch dafür, wie sich die Anforderungen an die Wissenschaft generell gewandelt haben: Ihre Forschungsergebnisse werden nicht mehr nur in der eigenen Disziplin, sondern auch in Nachbarfächern, in der Praxis, der Politik sowie in der breiten Öffentlichkeit rezipiert und bewertet. Damit geht eine Pluralisierung der Rollen von Wissenschaftlern einher, nicht aber eine Ent-Differenzierung des Wissenschaftssystems und der dort geltenden Standards. Vielmehr wird von der Wissenschaft erwartet, dass sie zugleich „esoterischer" (gemeint ist: theoretischer) und nützlicher wird (Stichweh 2003, S. 160).

Vor diesem Hintergrund ist in der methodologischen Debatte zur empirischen Bildungsforschung, die seit einiger Zeit international geführt wird (vgl. Shavelson/Towne 2002), das Konzept einer nutzeninspirierten Grundlagenforschung entwickelt worden: Diese Forschungsstrategie strebt wissenschaftliche Erkenntnis und praktische Nützlichkeit gleichzeitig an (grundlegend Stokes 1997) und scheint damit in besonderer Weise geeignet, die doppelte Herausforderung an die Pädagogik zu bewältigen. Ziel ist, die teilweise unabhängigen „Wissensströme" von Grundlagen- und angewandter Forschung einerseits und erfahrungsbasierter Wissensentwicklung in den verschiedenen Praxisfeldern andererseits miteinander zu verknüpfen. Es geht um eine Forschung, welche die Realität von Bildung und Erziehung nicht nur beschreibt, sondern auch prognostiziert und erklärt und damit Bildungspraxis und Bildungspolitik bei evidenzbasierten Interventionen und Entscheidungen unterstützt (vgl. Überblick in Mandl/Kopp 2005).

Auch die Erwachsenenbildung, die ihre Entstehung den Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre verdankt und die damit gleichsam ein „Kind" der realistischen, d.h. empirischen Wendung der Erziehungswissenschaft ist, hat die Praxisrelevanz ihrer Forschung von Beginn an und immer wieder thematisiert (vgl. Siebert 1977; Nuissl 2010). Allerdings musste die Erwachsenenbildung auch die Erfahrung machen,

dass Fragen an die Nützlichkeit von Forschung auch bei einer betont praxisorientierten Wissenschaft nicht obsolet werden. Das seit ihrer funktionalen Differenzierung bestehende, unaufhebbare Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis spiegelt sich u.a. in (wechselseitig-zeitlosen) Klagen: fehlende Kontinuität der Forschung, Mangel an Repräsentativität und Übertragbarkeit von Forschungsergebnissen, Abschirmung der Praktiker gegenüber der Forschung und ihr geringes Relationsbewusstsein (vgl. Tietgens 1977).

Vor diesem Hintergrund ist die Frage ebenso berechtigt wie drängend, welche Art empirischer Forschung am ehesten geeignet ist, nützliche Erkenntnisse zu generieren. Hierzu haben wir bereits an früherer Stelle den Vorschlag unterbreitet (vgl. Schrader/Hartz 2007), die aktuelle Diskussion um nutzeninspirierte Grundlagenforschung aufzugreifen. Wir betrachten die Umsetzung einer solchen Forschungsstrategie als eine multikriterielle Optimierungsaufgabe, die in einem interdependenten Entscheidungsprozess bewältigt werden muss, wobei die angestrebten Lösungen als stetig und nicht als diskret gedacht werden (vgl. Figueira/Greco/Ehrgott 2005). Wie solche Entscheidungen getroffen und begründet werden, wie versucht wird, den Anforderungen von Erkenntnis und Nutzen gleichzeitig gerecht zu werden, wird im Folgenden an ausgewählten Forschungsprojekten der Erwachsenen- und Weiterbildung erläutert. Wir streben also nicht eine methodologische Diskussion jenseits der alltäglichen Forschungspraxis an, wie sie für den sogenannten Positivismus-Streit in der deutschen Soziologie charakteristisch war, sondern eine Beschreibung und Reflexion von *Forschung als Praxis*.

3. Nutzeninspirierte Grundlagenforschung: Entscheidungsfelder und -praxen

Die folgende Darstellung betrachtet empirische Forschung als einen Prozess ineinander verzahnter Entscheidungen, der

1. die Entdeckung und Begründung von Fragestellungen,
2. die Entwicklung von Untersuchungsdesigns,
3. die Generierung und Interpretation empirischer Daten (einschließlich Rückbindung bzw. Weiterentwicklung der Theorie) sowie
4. die Verwertung erarbeiteter Befunde umfasst.

Dabei richten wir unseren Blick im Anschluss an das Skript-Modell von Bauer/Fischer (2007) vor allem auf die Zusammenarbeit und Rollenverteilung von Wissenschaftlern und Praktikern in diesem Entscheidungsprozess.

3.1 Die Entdeckung und Begründung von Forschungsfragen

Wie in der methodologischen Literatur üblich, unterscheiden wir in Anlehnung an Reichenbach (2006) zwischen dem *Entdeckungs-*, dem *Begründungs-* und dem *Verwertungs*zusammenhang empirischer Forschung. Folgt man der Maßgabe, dass For-

schungsfragen sowohl *wissenschaftlich* als auch *praktisch* bedeutsam sein sollen, so nimmt die *Entdeckung* von Forschungsfragen bei einer nutzeninspirierten Forschungsstrategie ihren Ausgangspunkt zumeist von Anforderungen der pädagogischen Praxis und nicht aus wissenschaftlichen Kontroversen.

Eine solche Form der Entdeckung von Forschungsfragen ist in der Erwachsenenbildung weit verbreitet, ja dominant. Zur Illustration sei an zwei der meistbeachteten Forschungsprojekte erinnert: Die beiden großen Lehr-Lernforschungsprojekte der 1970er Jahre – die Hannover-Studie (Siebert/Gerl 1975) und das BUVEP-Projekt (Kejcz u.a. 1981) – nahmen ihren Ausgangspunkt von der Frage, in welchem Ausmaß das Prinzip der Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildungspraxis realisiert wird. Diese beiden, vornehmlich deskriptiv ausgerichteten Studien schlugen eine erste Brücke zwischen didaktischer Modellbildung und empirischer Lehr-Lernforschung und verknüpften damit zwei Formen erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisproduktion, die nach wie vor weithin unabhängig voneinander praktiziert werden.

Während bei der *Entdeckung* von Forschungsfragen in einem nutzeninspirierten Forschungsansatz der Blick auf die Praxis oder gar die Kooperation mit der Praxis dominieren, verbleibt die *Begründung* von Forschungsfragen, d.h. die Entscheidung über die Wahl von Theorien und Methoden, in der alleinigen Verantwortung der Forschenden. In der Regel verfügen nur die Forschenden über die nötige Expertise, um zu beurteilen, mit welchen theoretischen und methodischen Mitteln sich evidente Erkenntnisse erzielen lassen. Dies lässt sich beispielhaft an der gerade erschienenen Schrift von Hartz (2011) illustrieren, in der sie die Ergebnisse einer Evaluation der Implementierung des Qualitätsmanagement-Systems LQW 2 in das System der Weiterbildung präsentiert. Während der Untersuchungsauftrag von der Politik formuliert wurde, verblieb die theoretische Fundierung des empirischen Vorgehens allein in der Verantwortung der Forscherin. Bei der Analyse der Implementierung eines Qualitätsmanagement-Systems in das Mehrebenensystem der Weiterbildung stützte sich Hartz auf eine Kombination systemtheoretischer und neo-institutionalistischer Theorien, um Reichweiten und Grenzen von Interventionen beobachten und interpretieren zu können. Während „Theoretiker" eine solche „Amalgamierung" von Theorien zulasten einer klaren Theorieästhetik kritisieren (Luhmann 1997, S. 847), ist sie in einer nutzeninspirierten Grundlagenforschung angesichts der Komplexität des Handlungsfeldes unvermeidlich. Wissenschaftliche Analysestrategien angesichts eines „geschachtelten" Untersuchungsdesigns könnte man auch an der Evaluation des Programms Lernende Regionen diskutieren (vgl. Nuissl u.a. 2006).

3.2 Die Entwicklung von Untersuchungsdesigns

Nutzeninspirierte Grundlagenforschung ist insbesondere daran interessiert, Bedingungen für wünschenswerte Effekte zu identifizieren, die zielgerichtet beeinflusst werden können (vgl. z.B. Schneider u.a. 2007). Zu fragen ist dann, mithilfe welcher Untersuchungsdesigns solche Bedingungen identifiziert werden können. Derzeit wird diese

Frage vor allem unter dem Stichwort der Evidenzbasierung behandelt. Allgemein ist damit die Erwartung formuliert, die Erziehungswissenschaft möge ihre Leistungen für die Entwicklung pädagogischer Programme nachweisen (vgl. Tenorth/Tippelt 2007, S. 224). Dabei sind Stufen von Evidenz zu unterscheiden, die u.a. an die gewählten Untersuchungsdesigns gebunden sind. Im Anschluss an Klassifizierungen in der medizinischen Forschung geht man davon aus, dass empirische Evidenz nur eingeschränkt gegeben ist, wenn Befunde auf vereinzelten Fallstudien beruhen; sie wird größer, wenn mehrere Fallstudien vergleichend analysiert werden; eine weitere Steigerung bieten quasi-experimentelle Feldstudien; darüber hinausgehende Zuwächse an Evidenz leisten randomisierte Feldstudien, und als optimal werden Befunde betrachtet, die auf mehreren randomisierten Feldstudien oder auf der Metaanalyse solcher Studien beruhen (vgl. Dignam 2007).

Angesichts dieser Unterscheidungen zeigen sich disziplinspezifische Präferenzen, um evidente Forschungsbefunde zu erreichen. Blickt man in die Erziehungswissenschaft und in die Erwachsenenbildung, so wird zumeist eine fallorientierte Begleit-, Evaluations- und Modellversuchsforschung bevorzugt. Die praktische Relevanz solcher Studien für den jeweils untersuchten Fall ist in der Regel hoch; unklar bleibt aber, ob solcherart methodisch gesicherte Erfahrung verallgemeinert werden kann, ob sie also auch „theoretisch" fruchtbar ist. Hier sind die Einschätzungen skeptisch (vgl. z.B. Nickolaus/Gräsel 2006; Kuper 2008; Rahn 2008). Einerseits weisen uns bereits wissenschaftstheoretische Überlegungen darauf hin (vgl. z.B. die Kritik am Induktionsprinzip bei Popper 1982, S. 3–21), dass nicht „Fälle" verallgemeinert werden können, sondern allenfalls theoretisch begründete Einsichten. Andererseits stützt auch die geringe Nutzung sogenannter Best-Practice-Beispiele außerhalb jener Praxiskontexte, in denen sie entwickelt wurden, diese Skepsis gegenüber dem wissenschaftlichen und praktischen Ertrag von Fallstudien.

Demgegenüber haben sich in der psychologischen Forschung experimentelle und quasi-experimentelle Studien bewährt, um (kausal interpretierbare) Wirkungszusammenhänge zu identifizieren. Um eine hohe interne Validität zu sichern, werden Laborstudien bevorzugt. Der Preis besteht in eingeschränkter externer Validität. Anders als in der Psychologie sind experimentelle Untersuchungen in den Sozialwissenschaften oft nicht realisierbar, teils aus ethischen Gründen, teils aufgrund der Tatsache, dass sie Variablen zur Erklärung heranziehen, die experimentell nicht variiert werden können (sozialer Status, Mitgliedschaft in Organisationen usw.). Daher wird nach Alternativen zur experimentellen (Labor-)Forschung gesucht. Eine Strategie, die in der empirischen Bildungsforschung, aber auch in der Bildungsökonomie erprobt wird, besteht darin, statistische Analyseverfahren zu entwickeln, die auch Daten aus Korrelationsstudien (z.B. sozialstatistische Daten, Testergebnisse oder Befragungsdaten aus großen Stichproben) kausal zu interpretieren erlauben (vgl. Schneider u.a. 2007). In der Erwachsenenbildung finden sich erste Ansätze u.a. bei Harney, der dem Zusammenhang von Milieu und Weiterbildungsbeteiligung auf der Grundlage von SOEP-

Daten nachging (vgl. Harney 2003), sowie bei Kuper/Kaufmann, die individuelle und betriebliche Bedingungen informellen Lernens anhand der BSW-Daten untersuchten (vgl. Kuper/Kaufmann 2010). Eine zweite Strategie richtet sich darauf, sogenannte natürliche Experimente auszuwerten, um durch diachrone und/oder synchrone Aussagen zu den Wirkungen von Interventionen machen zu können (für Struktur und Wandel der Weiterbildung vgl. Schrader in Vorbereitung).

Auffallend ist, dass in der Erwachsenenbildung quasi-experimentelle Untersuchungen noch selten genutzt werden, wenngleich sie einer nutzeninspirierten Grundlagenforschung besonders angemessen erscheinen. Während die ökologische Validität solcher Studien meist sehr hoch ist, müssen sie oft Einschränkungen der internen Validität in Kauf nehmen, u.a., weil sie „im Feld" nicht alle denkbaren Einflussfaktoren erfassen oder kontrollieren können, z.B. mithilfe einer zufälligen Zuweisung von Personen zu Bedingungen. In einem gerade abgeschlossenen Projekt mit der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung haben wir jedoch einen solchen Versuch unternommen. Thematisch ging es um die Förderung diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung mithilfe authentischer Videofälle, die in computerunterstützte Lernumgebungen integriert waren (vgl. Schrader/Hohmann/Hartz 2010). Dieses Konzept wurde in regulären Fortbildungsveranstaltungen durch trainierte Moderatoren aus der Praxis umgesetzt. Dabei interessierte neben der Akzeptanz und Wirksamkeit des Lernens mit Videofällen u.a. die Frage, ob (ex post erfasst) pädagogische Qualifizierung sowie praktische Lehrerfahrung die Kompetenzentwicklung beeinflussen (vgl. Digel/Schrader/Hartz 2010). Diese Arbeiten fußen auf Feldexperimenten im Rahmen eines DFG-Projekts, in dem die grundsätzliche Wirksamkeit mediengestützten und fallbasierten Lernens mit guten Effektstärken nachgewiesen werden konnte (vgl. Goeze u.a. 2010).

3.3 Generierung und Interpretation empirischer Daten

Wenn man ((quasi-)experimentelle) Interventionsstudien als eine besonders geeignete Strategie betrachtet, um nutzeninspirierte Grundlagenforschung zu realisieren, ist die Frage zu entscheiden, ob sie in Kooperation mit Praktikern oder mit bezahlten „Versuchsleitern" realisiert werden. Die Arbeit mit Praktikern erhöht die externe Validität und die Akzeptanz der Intervention. Das Risiko besteht darin, dass die interne Validität gefährdet wird, z.B. weil sich Lehrpersonen nicht von ihrem gewohnten Lehrhabitus oder ihren routinisierten Unterrichtsskripts distanzieren. Die Arbeit mit Versuchsleitern lässt die interne Validität wahrscheinlicher werden, birgt aber zugleich die Gefahr geringerer Akzeptanz oder nicht gewollter, unnatürlicher Neben-Effekte (z.B. Motivationsgewinne oder -verluste), die es abzuwägen gilt. Diese Abwägungen lassen sich u.a. an einer Studie der Forschergruppe um Tippelt nachlesen. Nach einer repräsentativen Analyse des Zusammenhangs von Weiterbildungsverhalten, Weiterbildungsinteressen und Milieuzugehörigkeit wurde ein Milieumarketing in insgesamt 26 Pilotprojekten realisiert, bei denen die Wissenschaftler Praktiker bei der Entwick-

lung, Einführung und Etablierung milieuspezifischer Angebote begleiteten und den Implementationsprozess in Fallstudien evaluierten (Barz/Tippelt 2007, S. 16ff.).

Nutzeninspirierte Grundlagenforschung stellt auch neue Anforderungen an *statistische Analyseverfahren*. Zunächst sind prinzipiell nicht primär oder gar ausschließlich statistische Signifikanzen von Bedeutung, sondern vor allem Maße für Effektstärken, die auf „praktische Signifikanz" verweisen. Zudem haben wir es bei Interventionsstudien in der Regel mit Mehrebenendesigns, d.h. mit geschachtelten Datensätzen zu tun, bei denen z.B. Merkmale auf der Ebene der Organisation, der Lerngruppe und/oder der individuellen Lernenden erhoben werden, die miteinander interagieren. Mit traditionellen statistischen Verfahren sind solche Daten häufig nicht angemessen auszuwerten, da sie zu ökologischen Fehlschlüssen verleiten (auf welcher Interventionsebene wird Varianz erklärt?) und Signifikanzen zu liberal prüfen (aufgrund der nicht vorhandenen, aber vorausgesetzten Unabhängigkeit der Daten) (vgl. Hox 2010, S. 3f.).

Nach unseren Erfahrungen in den Fallarbeitsprojekten ist es zudem von großer Bedeutung, dass die gemessenen Wirkungen auf Indikatoren beruhen, die von Kooperationspartnern als „praktisch bedeutsam" eingeschätzt werden. Demgegenüber erweisen sich standardisierte, wissenschaftlich validierte Instrumente in der Praxis oft als untauglich. In solchen Fällen erhöht die enge Kooperation mit Praktikern die Wahrscheinlichkeit, dass verwertbare Produkte oder Dienstleistungen entstehen, die von der Praxis mit geringem Aufwand angepasst und genutzt werden können.

3.4 Die Verwertung von Forschungsbefunden

Ob Forschungsbefunde wissenschaftlich von Nutzen sind, lässt sich im Blick auf die von einer Gemeinschaft von Wissenschaftlern geteilten Normen zur Verwendung von Theorien und Methoden klären. Demgegenüber ist der praktische Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnis schwieriger zu beurteilen. Dabei sind verschiedene Teilfragen zu unterscheiden:

1. die grundlegende Frage nach der *praktischen Nützlichkeit* von Forschung,
2. die Frage nach den *Nutzern*,
3. die Frage nach ihren spezifischen *Rezeptionsweisen* sowie
4. die Frage nach den *Akteuren* der Vermittlung von Forschung, Politik und Praxis.

An dieser Stelle möchten wir lediglich den dritten und vierten Aspekt aufgreifen. Die Bedingungen eines gelingenden Transfers evidenter Befunde in Politik und Praxis sind weithin ungeklärt. Ganz praktisch zeigt sich dies z.B. daran, dass es bei der Evaluation wissenschaftlicher (Service-)Institute an allgemein akzeptierten Indikatoren für gelingenden Transfer fehlt. Die traditionelle Rollenverteilung sieht vor, dass Wissenschaftler Forschungsbefunde erarbeiten und veröffentlichen, während Praktiker sie rezipieren und anwenden. Die Wissensverwendungsforschung hat jedoch gezeigt, dass die Vorstellung, wissenschaftliche Befunde könnten ohne Informationsverlust rezipiert und angewendet werden, eine unzulässige Vereinfachung eines komplexen Transformationspro-

zesses darstellt (vgl. Beck/Bonß 1989). Beispielhaft zeigt sich dies bei der Vermittlung der Ergebnisse landesweiter Vergleichsarbeiten an beteiligte Schulen (vgl. Kuper 2008). Neben der interessengeleiteten Fehl- und Uminterpretation von Forschungsbefunden (oder auch ihrer Ignorierung) bestehen systematische Schwierigkeiten, die aus der Anforderung resultieren, unterschiedlich strukturierte Wissensformen – methodisch kontrolliert erzeugtes Forschungswissen und alltägliches Erfahrungswissen – aufeinander zu beziehen (vgl. für die Professionalisierungsforschung Nittel 2000, für die Forschung zur Experten-Laien-Kommunikation z.B. Bromme/Jucks/Rambow 2004).

Offen ist auch die Frage, wer für die skizzierte Transformationsaufgabe verantwortlich ist. Denn die Sicherung gelungener Transformation stellt sich für eine evidenzbasierte Forschung und Praxis in besonderer Schärfe (vgl. Schuller 2009). Grundsätzlich lassen sich institutionelle und projektbezogene Lösungen unterscheiden. Die Wissenschaftslandschaft der Bundesrepublik kennt spezielle Service-Institute, deren Aufgabe in forschungsbasierten Dienstleistungen für die Praxis besteht. Institutionelle Lösungen zur Sicherung des Transfers wurden auch in der traditionsreichen Debatte über die Förderung eines Public Understanding of Science and Research erörtert. All dies spricht für die Annahme, dass die Forscher allein mit der notwendigen Transformationsaufgabe überfordert sind.

4. Erträge und Kosten nutzeninspirierter Grundlagenforschung

Wir sind von der Annahme ausgegangen, dass eine auf Praxis gerichtete Wissenschaft sich die Frage stellen muss, unter welchen Bedingungen die von ihr erzielten Forschungsbefunde nützlich werden können. Selbstverständlich kann sie diese Frage zurückweisen und sich als Reflexionswissenschaft zu profilieren versuchen. Dies allerdings wohl nur um den Preis einer bewussten Distanz zu Politik und Praxis, mit Risiken für die gesellschaftliche Anerkennung sowie die Resonanz bei Studierenden. In diesem Beitrag wurde für die empirische Forschung der Vorschlag unterbreitet, angesichts der doppelten Herausforderung an die Erziehungswissenschaft bzw. die Erwachsenenbildung sowohl ihre wissenschaftliche Produktivität als auch ihre praktische und gesellschaftliche Nützlichkeit nachzuweisen (vgl. Schrader 2006), sich am Konzept einer nutzeninspirierten Grundlagenforschung zu orientieren. Anhand der Entscheidungsfelder, die in empirischen Forschungsprojekten regelmäßig durchlaufen werden, wurde aufgezeigt, wie exemplarische Forschungsprojekte sich zu den damit formulierten Ansprüchen verhalten. Dabei wurde deutlich, dass manche Forschungsprojekte sich bereits explizit an einigen der hier formulierten Grundsätze orientieren, unabhängig von der Frage, ob dies bereits vollständig der Fall ist.

Die Reflexion der Forschungs- und Entscheidungspraxis lenkte den Blick auf eine Reihe von Erträgen, aber auch von „Kosten“, die mit einer nutzeninspirierten Grundlagenforschung verknüpft sind. Für die Wissenschaft bietet dieses Konzept den Vorteil, dass die klare Orientierung an grundlagenwissenschaftlichen Theorien, Methoden

und Untersuchungsdesigns den Anschluss an Fachdiskurse sichert. Zudem könnte die Präferenz für (quasi-)experimentelle Interventionsstudien die Erwachsenen- und Weiterbildung innerhalb der empirischen Bildungsforschung profilieren. Kosten entstehen insofern, als die Zeit für Kooperation mit der Praxis in Konkurrenz mit der Zeit für die Arbeit an der Sichtbarkeit im wissenschaftlichen Diskurs steht. Zudem kann die Arbeit mit Theorien und Konzepten aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen, die angesichts der Komplexität der Handlungsfelder unabweisbar ist, die Anschlussfähigkeit an die Herkunfts-Disziplinen zu einem Risiko werden lassen.

Der Nutzen für die Praxis besteht in einer durchschnittlich höheren Praxisrelevanz der Forschungsergebnisse gegenüber traditioneller Begleit- und Evaluationsforschung ebenso wie gegenüber Labor- oder Beobachtungsstudien. Zudem eröffnet sich die Möglichkeit zu forschungsbasierter Entwicklungsarbeit, die von der Professionalisierung der Erwachsenenbildung erwartet, bisher aber kaum geleistet wurde. Aber auch für die Praxis steht die Kooperation mit Wissenschaftlern selbstverständlich in Konkurrenz zu dem, was alltäglich ohnehin getan werden muss. Es sind solche Fragen des Ertrags von Forschung in Wissenschaft *und* Praxis, die über die Bedeutung nutzeninspirierter Grundlagenforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung zukünftig entscheiden werden.

Literatur

Barz, H./Tippelt, R. (Hg.) (2007): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland – Praxishandbuch Milieumarketing. 2. Aufl. Bielefeld

Bauer, K./Fischer, F. (2007): The Educational Research-practice Interface Revisited: A Scripting Perspective. In: Educational Research and Evaluation, H. 3, S. 221–236

Beck, U./Bonß, W. (Hg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a.M.

Bromme, R./Jucks, R./Rambow, R. (2004): Experten-Laien-Kommunikation im Wissensmanagement. In: Reinmann, G./Mandl, H. (Hg.): Der Mensch im Wissensmanagement: Psychologische Konzepte zum besseren Verständnis und Umgang mit Wissen. Göttingen, S. 176–188

Digel, S.,/Schrader, J./Hartz, S. (2010): Akzeptanz und Wirkung mediengestützter Fallarbeit – Die Bedeutung von Vorwissen und Vorerfahrung von Lehrpersonen. In: Schrader, J./Hohmann, R./Hartz, S. (Hg.): a.a.O., S. 233–262

Dignam, J. (2007): From Efficacy to Effectiveness: Translating Randomized Controlled Trial Findings into Treatment Standards. In: Schneider, B./McDonald, S.-K. (Hg.): Scale-up in Education. Lanham, S. 123–143

Figueira, J./Greco, S./Ehrgott, M. (2005): Multiple Criteria Decision Analysis – State of the Art Surveys. New York

Goeze, A. u.a. (2010): Case-based Learning with Digital Videos: Does it Promote the Professional Development of Teachers and Trainers in Adult Education? In: Egetenmeyer, R./Nuissl, E. (Hg.): Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning. Asian and European Perspectives. Frankfurt a.M., S. 187–198

Harney, K. (2003): Die duale Struktur der Weiterbildungsteilnahme. Eine multivariate Analyse des Zusammenhangs zwischen Milieu, Beruf und Weiterbildung. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hg.): Die Bildung des Erwachsenen. Bielefeld, S. 207–234

Hartz, S. (2011): Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW. Wiesbaden

Hox, J.J. (2010): Multilevel Analysis. Techniques and Applications. New York

Kant, I. (1964): Über Pädagogik. In: Weischedel, W.v. (Hg.): Kant-Studienausgabe, Bd. VI. Darmstadt, S. 697–712 (erstmals ersch. 1803)
Kejcz, Y. u.a. (1981): Untersuchungsansatz und Untersuchungsmethoden im BUVEP. Heidelberg
Kuper, H. (2008): Evaluationswissen als Steuerungsmedium. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 311–324
Kuper, H./Kaufmann, K. (2010): Beteiligung an informellem Lernen. Annäherungen über eine differentielle empirische Analyse auf der Grundlage des Berichtssystems Weiterbildung 2003. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, S. 99–119
Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
Mandl, H./Kopp, B. (Hg.) (2005): Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Berlin
Nickolaus, R./Gräsel, C. (Hg.) (2006): Innovation und Transfer-Expertisen zur Transferforschung. Baltmannsweiler
Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession. Stand und Perspektiven der Verberuflichung der Erwachsenenbildung. Bielefeld
Nuissl, E. u.a. (Hg.) (2006): Regionale Bildungsnetze. Bielefeld
Nuissl, E. (2010): Weiterbildung/Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 405–419
Popper, K.R. (1982): Logik der Forschung. 9. Aufl. Tübingen (erstmals ersch. 1934)
Prenzel, M. (2005): Zur Situation der Empirischen Bildungsforschung. In: Mandl, H./Kopp, B. (Hg.): a.a.O., S. 7–21
Rahn, S. (2008): Evaluation als Steuerungsmedium in der betrieblichen Weiterbildung. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 325–340
Reichenbach, H. (2006): Experience and Prediction: An Analysis of the Foundations and the Structure of Knowledge. Notre Dame (erstmals ersch. 1938)
Schneider, B. u.a. (2007): Estimating Causal Effects Using Experimental and Observational Designs. Report from the Governing Board of the American Educational Research Association Grants Program. Washington
Schneider, B./McDonald, S.-K. (Hg.) (2007): Scale-up in education. Lanham
Schrader, J. (2006): Welche Forschung braucht die Disziplin? Zur Notwendigkeit empirischer Erwachsenenbildungsforschung. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hg.): Zukunftsfeld Weiterbildung: Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Ekkehard Nuissl von Rein zum 60. Geburtstag. Bielefeld, S. 25–39
Schrader, J. (2008): Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 31–64
Schrader, J. (in Vorb.): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld
Schrader, J./Hartz, S. (2007): Lehr-Lern-Forschung in der Erwachsenenbildung als nutzeninspirierte Grundlagenforschung. In: Wiesner, G. (Hg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 65–75
Schrader, J./Hohmann, R./Hartz, S. (Hg.) (2010): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld
Schuller, T. (2009): Building Cultures of Evidence Use in Education. In: Melzer, W./Tippelt, R. (Hg.): Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Farmington Hills, S. 125–137
Shavelson, R.J./Towne, L. (2002): Scientific Inquiry in Education. Washington
Siebert, H. (Hg.) (1977): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen
Siebert, H./Gerl, H. (1975): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig
Stichweh, R. (2003): The Multiple Publics of Science: Inclusion and Popularization. In: Soziale Systeme, H. 2, S. 210–220
Stokes, D.E. (1997): Pasteur's Quadrant: Basic Science and Technological Innovation. Washington
Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hg.) (2007): Beltz-Lexikon Pädagogik. Darmstadt
Tietgens, H. (1977): Forschung für die Erwachsenenbildung. In: Siebert, H./Gerl, H. (Hg.): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 11–28

Rezensionen

Das Buch in der Diskussion



Arnold, Rolf

Selbstbildung – oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie?
(Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 2010,
333 Seiten, 19,80 Euro, ISBN 978-3-8340-0801-5

Hannelore Bastian

Rolf Arnold und der Titel „Selbstbildung" – Autor und Titel erschienen mir gute Gründe dafür zu sein, das Buch unter der Perspektive der Didaktik und der Umsetzbarkeit zu besprechen: Sie verheißen Anregungen für die Verortung der eigenen Arbeit und Impulse für die Weiterentwicklung der Angebote einer großstädtischen Volkshochschule. Unter diesem Blickwinkel tauchte ich in eine umfangreiche Lektüre ein und begegnete dabei vielen Begriffen, Argumentationen und Konzepten, die in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten die Diskussion auf verschiedenen Ebenen geprägt und durchaus auch die Praxis der Erwachsenenbildung beeinflusst haben. Arnold greift auf, dass Lernende nicht durch die Defizitbrille, sondern „als potenzial- und ressourcenreiche Subjekte" gesehen werden sollten, dass Lernen nicht erzwungen werden kann, keineswegs an Institutionen gebunden und die Folge von Lehren ist, und dass Didaktik daher „Ermöglichungsdidaktik" zu sein hat, die Raum für individualisiertes und reflexives Lernen schafft und den Prozess *kontinuierlicher* Selbstveränderung in *eigener Verantwortung unterstützt und begleitet. Die emanzipatorischen Ideen und Impulse von* Freire und lllich, Cohen und Watzlawick, Bourdieu und Holzkamp – um nur einige Namen zu nennen – werden in Erinnerung gebracht und dienen als Wegweiser, um Begriffen wie „Neue Lernkulturen" oder „Zukunftsorientiertes Lernen" ihre wertende Ausrichtung zu geben. Arnold zeigt die vielfältigen didaktischen Probleme auf, die die organisierte Weiterbildung zu lösen hat, wenn sie es ernst nimmt mit der Abkehr vom „interventionistischen Paradigma" und wenn sie die Bedeutung des informellen Lernens anerkennt: „Die Frage ist dann, was wir an hilfreichen Voraussetzungen schaffen können, damit die Selbstorganisation, die de facto immer stattfindet, sich optimal entfalten kann" (S. 290).

Wenn die permanente Überschreitung der bisherigen Grenzen des Selbst in der Hierarchie unterschiedlicher Lernstufen als die höchste erscheint, fehlt indes die Thematisierung der Kehrseite dieser als Befreiung gedachten Bewegung, wie z.B. Ehrenberg sie beschreibt. Er analysiert, wie die positive gesellschaftliche Erwartung an eigenverantwortliche Selbstverwirklichung „das erschöpfte Selbst" überfordern und sogar krank machen können – ein Gedanke, den die Erwachsenenbildung durchaus aufnehmen sollte.

In der prinzipiellen Übereinstimmung mit den multiperspektivisch begründeten Veränderungsforderungen an die organisierte Bildung stellt sich jedoch ein gewisses Unbehagen ein. Der Autor beschreibt den „Gestus" seines Buches im Vorwort als „theoretische Suchbewegung" und „Illustrierung durch selbst erlebte Praxis". So kreise die Gedankenführung um ein Konzept der

Selbstbildung und um „konkrete (…) Ansätze zur didaktischen Inszenierung nachhaltiger Kompetenz- und Organisationsentwicklungen aus unterschiedlichen Kontexten“ (S. 11). Dieses „Kreisen“, das sich durch die in ihrer Gliederung schwer zu durchschauenden Kapitel zieht, bringt streckenweise ermüdende Redundanzen mit sich. Zahlreiche eingefügte Modelle, wie z.B. zur „Dreidimensionalen Didaktik“ (S. 90), zum Verhältnis von „Fachdidaktik und Didaktik“ (S. 97) oder zu den „Didaktischen Valenzen unterschiedlicher Settings“ (S. 111), bieten jeweils neue Facetten der Betrachtung und erscheinen damit ebenfalls als Teile der offenen Suchbewegung. Da das Spektrum der Bezugsfelder für die im Einzelnen didaktisch anregenden Praxisbeispiele von Hochschule, Schule, Lehrerausbildung und -fortbildung über berufliche Bildung bis hin zu Unternehmens- und Personalentwicklung reicht, bleiben diese Modelle tatsächlich „illustrativ“. Sie können die Forderungen und Fragen an eine grundlegend veränderte Didaktik wohl in ihrer Dringlichkeit unterstreichen, nicht aber beantworten. Wenn z.B. hervorgehoben wird, dass die Rolle des Lehrenden hin zum Begleiter, Gesprächspartner oder Berater weiter entwickelt werden muss – auch vor dem Hintergrund der universalen medialen Verfügbarkeit allen Wissens und der ständig wachsenden internetbasierten Lern- und Kommunikationsmöglichkeiten –, so ist die Umsetzung dieser Forderung in ein didaktisches Konzept doch nicht ohne die Analyse der institutionellen Rahmenbedingungen und der Voraussetzungen der Lernenden im jeweiligen Feld denkbar. Ein solches Konzept sähe für die Zielgruppe der Hochschulen anders aus als für erwachsenen Analphabeten, für berufserfahrene Lehrkräfte an Schulen anders als für freiberuflich Lehrende ohne pädagogische Ausbildung. Gerade gelingende Selbstbildung setzt komplexe Kompetenzen voraus, die zugleich das Ziel der Selbstbildung sind.

Unter dem Blickwinkel der Didaktik verbleibt der Gesamteindruck, mit hohem Aufwand von etwas überzeugt worden zu sein, das man in weiten Teilen schon seit längerem für richtig hält. Damit stelle ich fest, dass ich mit meinen offenen didaktischen Fragen in guter Gesellschaft vieler bin, die in ihren Praxisfeldern Modelle erproben und Antworten auf das Problem suchen, organisierte Bildungsangebote bereitzustellen, und die zugleich das Konzept der „Selbstbildung“ ernst nehmen.

Peter Faulstich

Die Frage nach den Möglichkeiten der Selbstbildung ist in Rolf Arnolds Text doppelt gestellt: zum einen als bildungstheoretisches Problem zur Klärung des Begriffs, zum anderen als persönliche Problematik im Sinne der Selbstfindung des Autors. Einerseits ist Selbstbildung ein Thema des Nachvollzugs des Begriffs Bildung; andererseits geht es für Rolf Arnold um die Suche nach der eigenen Bildung im Lebenslauf. Entsprechend werden immer wieder eigene Erfahrungen eingestreut. So ergibt auch der Untertitel des Buches einen Sinn – als Nachklang zu dem Bestseller Richard David Prechts „Wer bin ich – und wenn ja, wie viele?“.

Arnold hatte schon immer einen Hang zum Angesagten, aber Modernität wäre im gegenwärtigen Wissenschaftsbetrieb kein sinnvoller Punkt der Kritik. Auch geht der Text über Modewellen hinaus und sucht nach grundsätzlichen Verortungen und langfristiger Kontinuität der eigenen Identität. So ist – wie Arnold sich einordnet – „der Gestus dieses Buches zum einen theoretische Suchbewegung, und zum anderen Illustrierung durch selbst erlebte Praxis“ (S. 11).

Arnold beginnt seine Suche mit Kennzeichnungen der Pädagogik als Lebenslauf- und Veränderungswissenschaft, reflektiert in Kapitel 2 deren methodischen Status als „unmögliche Disziplin“ zwischen Handlungs- und Beobachtungswissenschaft, relationiert im darauffolgenden Kapitel Bildung und Kompetenzentwicklung, versucht im vierten Kapitel eine Grundlegung zwischen Lebendigkeit und Selbst zu entwickeln, kommt in

Kapitel 5 zum Kern der Frage nach Identität und Selbst, führt dann in Kapitel 6 das „internationale Argument" an, grenzt sich in Kapitel 7 gegen die Ideologie der Zweckfreiheit ab, verkündet in Kapitel 8 das „Ende der Monokonzepte" für die Selbstbildung der Zukunft, um im nächsten Kapitel Selbstbetroffenheit zuzugeben und sich schließlich im letzten Kapitel gegen Kritiker abzusetzen und die Grundlinien Arnoldscher „Systemischer Bildungsforschung" darzulegen. Man sieht, es geht Arnold auch um eine Zusammenfassung seiner bisherigen eigenen Entwicklung. Er selbst betont die Kontinuität: „In unseren denkerischen Suchbewegungen bleiben wir uns treu – zumindest sind es bloß Akzentverschiebungen, zu denen wir uns entschließen. So war es für mich zunächst das Interpretative, welches Individualisierung und Identität in der balancierenden Fortschreibung von Deutungsmustern, über die wir ja schon verfügen oder die uns nachdrücklich nahe gebracht werden, zu beschreiben schien. Dieses Interpretative erfuhr eine Wandlung und auch Präzisierung zum Konstruktivistischen und büßte im nächsten Schritt auch seine vornehmlich kognitive Aufladung ein, da wir unsere Welt fühlen, bevor wir sie deuten, interpretieren und konstruieren. Der Emotionale Konstruktivismus (…), der dadurch als Denkrahmen entstand, eröffnete auch neue praktische Zugänge für eine stärker erlebnisverbundene Gestaltung nachhaltiger und transformativer Lernprozesse, wie zahlreiche Beispiele in dem vorliegenden Buch verdeutlichen" (S. 12). Nach Arnolds Liebelei mit dem radikalen Konstruktivismus, bei der die theoretische Geliebte, die Bildung, in die Wüste geschickt worden ist, fragt man nun doch verwundert: Wieso kehrt Letztere nun abgemagert als Selbstbildung zurück?

Es ist schwierig, sich in der Vielfalt der Bezüge zurechtzufinden. Das fängt schon mit den Vorsprüchen an, in denen Hans Georg Gadamer, Jehuda Amichai und Gregory Bateson angeführt werden. Eklektizität ist aber auch kein tragfähiger Punkt der Kritik.

Man sieht, es geht Arnold um eine Grundlegung der eigenen Arbeit mit erheblichem Aufwand. Vieles wäre anzumerken, aber des Pudels Kern ist die Suche nach einer wissenschaftstheoretischen Selbstbestimmung. Nachdem – noch immer strikt radikalkonstruktivistisch – der Begriff „Wahrheit" aufgeben worden ist, werden konsequent alle Versuche, trotzdem die Beliebigkeit der Wirklichkeitserfassung zu durchbrechen, als „objektivistisch" etikettiert. Arnold sucht derzeit sein Heil in seinem „Emotionalen Konstruktivismus". Hier kann man nur warnend den Zeigefinder heben und – apodiktisch – auf die lebensphilosophischen, irrationalen Entgleisungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und Erwachsenenbildung hinweisen. An dieser Stelle, da wir schon beim Pudel waren, kann der Spruch des Mephistopheles angebracht werden: „Verachte nur Vernunft und Wissenschaft, des Menschen allerhöchste Kraft". Der Verzicht auf eine reflektierte Rationalität gebiert Gespenster – das weiß der Teufel.

Statt weiter hartnäckig über Reichweite und Grenzen der Vernunft nachzudenken, wird – eher formelhaft – „systemische Pädagogik" eingeführt. Aber auch das „Systemische" bleibt leer; es müsste durch konkrete Strategien des Begreifens gefüllt werden. Das gilt auch für den Begriff „Konstruktivismus", der sich in der wissenschaftstheoretischen Diskussion mittlerweile differenziert hat und bis zum kulturtheoretischen und pragmatistischen Konstruktivismus reicht. Letztlich ist in einem allgemeinen Sinn jede Wissenschaft, die die Unmittelbarkeitsverhaftung durchbricht, „konstruktivistisch".

Der gegen Kritik abschirmende Vorwurf der „Angriffigkeit", der vor allem gegen Ludwig Pongratz erhoben wird (S. 309), fällt auf Arnold zurück, wenn dieser kontroverse Positionen als Standpunkt der „Gewissheitsapostel" stigmatisiert. Während Arnold für eine Logik des „Und" plädiert, zelebriert er selbst die Differenz des „Entweder-Oder". Es scheint nur die Alternative zwischen Radikalkonstruktivismus und „objektivistischem Neorealismus" zu geben. Wahrheit erscheint dann entweder als Abbild oder als „Erfindung eines Lügners" – ein Zitat von

Försters, das Arnold für sich selbst reklamiert (S. 309). Das Jahrtausende alte Bemühen und Nachdenken über Zugänge des Denkens zum Sein wird abgeschnitten. Es erscheint dann wie ein Glaubensbekenntnis bei der Verkündigung der endgültigen Wahrheit, dass es Wahrheit nicht gäbe. Die Lektüre lohnt sich jedoch: Man kann sich aufregen, aber auch anregen lassen.

Ekkehard Nuissl

„Das Thema des vorliegenden Buches ist die Selbstbildung" – heißt es lakonisch am Beginn (S. 11). Um sich einem Verständnis dessen zu nähern, was „Selbstbildung" hier bedeuten soll, muss man das Buch lesen. Neben verschiedenen Ansätzen, den Begriff und das, was der Autor meint, einzuordnen, zu reflektieren und zu durchdringen, findet sich die Definition: „Selbstbildung ist das Ergebnis reflexiver und transformativer Lernprozesse, deren Motiv prinzipieller Art ist: Es kann immer auch ganz anders sein und ist es auch, und der Einzelne erwirbt für sich Möglichkeiten eines Andersseins aus der Unterscheidung heraus" (S. 279).

Rolf Arnold hat eine Zwischenbilanz zu seinen Reflexionen einer (Erwachsenen-) Bildung vorgelegt, die sich auf eigene Forschungen und praktische Erfahrungen stützt, so im Vorwort (S. 11). Unter der Einschränkung „die Verdunkelung der eigenen Selbstbildung wird auch in den hier vorliegenden Überlegungen nicht vollständig aufgelöst werden" (S. 11) zeichnet er dabei seinen eigenen Weg in einer anregenden Weise nach: Vom Interpretieren und Deuten gelangt er über den konstruktivistischen Ansatz und den emotionalen Konstruktivismus hin zum „systemisch-konstruktivistischen" Verständnis: Er setzt sich mit einzelnen Aspekten der Erwachsenenbildungsdiskussion wie etwa der Kompetenzentwicklung und der Fachdidaktik auseinander und schärft deren Umrisse und zugleich seine eigene Position, an vielen Stellen eingerahmt in eigene Erfahrungen und Gedanken. Das Buch ist auch formbewusst: Der fortlaufende Text weist gedankliche Meilensteine, differenzierte Aussagen Dritter, Beispiele und Selbstbezüge inhaltlich und grafisch aus und geht – eine gute Vorlage für die Ausbildung von Studierenden – sehr bewusst mit den Anmerkungen als dem Ort der literarischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung um.

Der Bogen ist weit gespannt: Es geht um die Auseinandersetzung mit der eigenen Wissenschaft, der Pädagogik, den Erziehungs- und den Bildungswissenschaften; in Bezug auf letztere werden kritische Fragen nach Entstehungs-, Interessen- und Verwertungskontexten gestellt. Es geht um die Debatte um Kompetenzentwicklung, den Mehrwert des Kompetenzbegriffes in der erziehungswissenschaftlichen Debatte und die Konsequenzen für pädagogisches Handeln. Es geht um die Professionalisierung und um kritische Fragen nach ihren Hintergründen und Legitimationsbastionen. Es geht um das dialektische Verhältnis von Bildung und Entwicklung, in dem Bildung Entwicklung begründet und gleichzeitig voraussetzt. Und es geht immer wieder um Bildungsforschung und Ansätze des Erkennens, des „Begreifens" des Verhältnisses von Subjekt und Umwelt.

Der Autor empfiehlt seinen Studierenden: „Studieren heißt in erster Linie Lesen, Lesen und Lesen! Sie müssen in Ihrer Studienzeit den Kontakt zu Denkern pflegen" (S. 153). Dies weist er durch die vielen, teilweise auch überraschenden Bezüge zu unterschiedlichen Diskurskontexten immer wieder als eigene Praxis nach. Gerade auch in der Auseinandersetzung mit anderen Denkern prägt sich die „Selbstbildung", schärfen sich Perspektiven und gleichzeitig unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten – mehr noch als in seinen autobiographischen Illustrationen unterlegt Arnold dies durch die Beweglichkeit seiner Argumentation im erziehungswissenschaftlichen Referenzrahmen. Auch wenn es manchmal der eigenen begrifflichen Präzision nicht dient, wenn Bezüge zu anderen disziplinären Diskursen überhandnehmen – erhellend für den eigenen Standpunkt ist es allemal.

Rolf Arnold geht mit seinem heutigen „systemisch-konstruktivistischen“ Blick selbstbewusst in die Debatte. Er greift aktuelle und auch weniger aktuelle Aspekte (z.B. Kompetenzen, selbstgesteuertes Lernen) auf und betrachtet sie aus seiner Sicht. Dabei entwickelt er Reflexionsansätze meist weiter: Das „Selbstlernen“ etwa, insbesondere von Dohmen in den späten 1990er Jahren (kommend vom „self-directed learning“ der US-amerikanischen Diskussion) in die deutsche Debatte gebracht, wird von Arnold in Richtung auf eine „Eigendrehung“ auch im Anschluss an hirnphysiologische und bewusstseinstheoretische Argumentationen weitergedacht (S. 134ff.). Und bei der Diskussion um die Kompetenz und Kompetenzfeststellung weist Arnold zu Recht darauf hin, dass es keine Kompetenz-, sondern nur eine Performanzmessung gibt (S. 77).

Im Kern geht es Arnold darum, Bildung als „durchspürten Ausdruck des eigentlichen Selbst“ (S. 151) zu begreifen, als eine radikale Fortführung des Subjektgedankens im Bildungsgeschehen, die sich nur durch die Verschränkung dieses Selbst mit einer gesellschaftlichen Praxis relativiert (S. 153ff.). Damit liegt Arnold nicht im Mainstream der gegenwärtigen Diskussion der Erwachsenenbildung in Deutschland, auch wenn die behandelten Themen im Land durchaus zum Alltag gehören. Es ist kein Zufall, dass dieser Ansatz – wie immer wieder in den autobiographischen Reflexionen erörtert – stark von den Erfahrungen beeinflusst und geprägt ist, die der Autor in vielen Jahren internationaler Bildungsarbeit gewonnen hat. Anders als manche Entwicklungspädagoginnen und -pädagogen, die nicht nur den Denkansatz, sondern auch das System der eigenen Bildung zu exportieren versuchen, hat Arnold nicht nur Diskrepanzerlebnisse gehabt, sondern sie auch reflektiert und in Erfahrungen verarbeitet. Er hat zugehört, wenn es um Sinn, Ziel und Übertragbarkeit von Bildung ging, und die Erfahrung der Relativität von Sichtweisen und Werten in sein Konzept von „Selbstbildung“ übernommen. Es ist nicht nur diese Erfahrung, die gedanklich weiterträgt – es ist die Reflexion der Erfahrung: „Dieses Erfahrungswissen – häufig als Praxiserfahrung hochgehalten – macht aber auch blind. Indem man mit zunehmender Erfahrung seine Muster festigt, drohen diese zu erstarren, d.h. man (…) reagiert musterhaft“ (S. 42). Es sind diese reflexiven Schleifen, die Arnolds „Zwischenbilanz“ wie auch seine früheren Arbeiten für die Erwachsenenbildung über die deutsche Erwachsenenbildung hinaus fruchtbar machen, auch wenn man – von einem anderen Ansatz kommend – mit der einen oder anderen Sichtweise nicht einverstanden ist. Dabei geht es erkennbar darum, auf diesem Zwischenstand aufzubauen und konsequent weiterzudenken. Es gibt einige Sachverhalte, die unter dem Aspekt der „Selbstbildung“ konsequent weitergedacht werden könnten, nicht nur von Rolf Arnold alleine. Etwa wenn es um den Umgang mit „Störern“ in pädagogischen Situationen geht – welcher Pädagoge, welche Pädagogin hat solche „druckvollen“, wie Arnold schreibt, Situationen noch nicht erlebt? Arnold bringt den „Störer“ als Beispiel zur Beschreibung der Pädagogik als Handlungs-, Reflexions- und Subjektwissenschaft ein (S. 46ff.) und geht nach der Skizze der Ausgangslage in eine Lösungsdebatte mit Handlungsempfehlungen. Mir fehlt hier der Schritt der Reflexion („Was ist überhaupt das Störende in diesem Fall?“) und der Schritt der Perspektivenverschränkung in der Gruppe („Empfinden das die Lernenden als Störung und wie wollen sie das lösen?“) – eine Beschränkung der subjektwissenschaftlichen Sicht auf die Lehrperson wird (auch) einer solchen sozialen Situation nicht gerecht.

Insgesamt betrachtet ist die vorliegende Publikation ein nicht leicht zu lesendes, sehr denkanregendes und vorwärtsweisendes Buch, das übrigens auch sprachlich gelegentlich mit reflektierten Überraschungen – wie „Einspurung“, „Aufschienung“, „Wortgeraschel“, „Angriffigkeit“ oder „tote Wissensmast“ – aufwartet.

Rezensionen

Hadjar, Andreas (Hg.)

Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten

VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2011, 453 Seiten, 34,95 Euro, ISBN 978-3-531-17288-0

Der von Andreas Hadjar herausgegebene Sammelband hat es in sich! Er nimmt anlässlich der Aussage, dass Jungen nun im Bildungssystem benachteiligt werden, die Debatten um Geschlechterungleichheiten auf. Der wissenschaftliche Diskurs der letzten Jahre über die „schlechteren Schulnoten der Jungen" wird häufig von aktuellen Dramatisierungen geprägt, die sicherlich den Blick auf wichtige Entwicklungen lenken können, aber gleichzeitig auch kulturelle, soziale und historische Gesamtzusammenhänge vergessen macht. Der Sammelband soll, so schreibt der Herausgeber – Professor für Bildungssoziologie an der Universität Luxemburg – in seiner Einleitung, „einen aktuellen Überblick über den sozialwissenschaftlichen Stand der Forschung anhand ausgewählter empirischer Befunde" liefern. So wurde das Werk in drei große Kapitel gegliedert. Im ersten Kapitel werden die empirischen Befunde vorgestellt. Dies geschieht beispielhaft anhand der Ergebnisse des Jahresgutachtens des Aktionsrats Bildung von 2009, das die verschiedenen Bildungsphasen nach Geschlechterungleichheiten aufzeigt. Das zweite Kapitel „Auf der Suche nach Ursachen" thematisiert abwechselnd geschlechtsspezifische Muster von Schulerfolgen von Jungen und Mädchen. Die „ausgewählten" empirischen Studien beziehen sich auf die Schweiz, Österreich und Deutschland. Sie nehmen unterschiedliche Schultypen, insbesondere die Grundschulen, und Übergangspassagen – auf das Gymnasium und auf die Universität – in den Blick oder untersuchen Fachinteressen und Fachwahlen wie Mathematik, Sprachen (Lesefähigkeiten) und Naturwissenschaften/Technik. Das dritte Kapitel enthält Rückblicke auf die Debatte um geschlechtsspezifische Unterschiede.

Vor allem das dritte Kapitel ist hochexplosiv, denn es reagiert auf den 2002 veröffentlichten Aufsatz aus der Zeitschrift für Pädagogik „Bringing Boys Back in" von Heike Diefenbach und Michael Klein. Heike Diefenbach nimmt in ihrem Beitrag zum vorliegenden Sammelband nicht allein einen Rückblick auf die Debatte über die Nachteile von Jungen im deutschen Bildungssystem auf, sondern wirft grundsätzliche Fragen der Rezeption von Publikationen auf. Sie fragt nach Gründen, warum man die von ihr beobachteten Bildungsnachteile von Jungen gegenüber Mädchen in der wissenschaftlichen Gemeinschaft nicht wahrnehmen will und zweifelt daran, ob die pädagogische Zunft überhaupt genügend von Wissenssoziologie, Philosophie und Methodologie der Sozialwissenschaften versteht, um deren Ergebnisse einschätzen zu können. Sie kritisiert den Lobbyismus für Mädchen und Jungen, der sich nicht unbedingt aus wissenschaftlichen Untersuchungen ergibt. Sie verweist darauf, dass statistische Korrelationen Zusammenhänge ausweisen, aber keine Kausalitäten darstellen (S. 347). Wissenschaft solle in „Anlehnung an Dahrendorf" nicht die „reine Magd der Wirtschaft oder der Politik oder einer umfassenden bürokratischen Ideologie" (S. 352) werden. Wichtig ist auf jeden Fall ihre Erkenntnis, dass das „doing gender" eher „irrelevant für die Erklärung der Nachteile von Jungen gegenüber Mädchen" ist, „wenn nicht gezeigt werden kann, wie genau dieses ‚doing gender' bestimmte schulische Nachteile für Jungen produziert" (S. 356).

Der darauf folgende, aus dem Englischen übersetzte Artikel „Geschlecht und Bildungserfolg – Eine Analyse aus der Sicht der Feminist Theory", der die Debatte über die panische Sorge um ein offensichtliches Leistungsdefizit der Jungen im Bildungssystem von Großbritannien darstellt, ist vom Herausgeber klug gewählt. In Großbritannien konnte nachgewiesen werden, dass weniger das Geschlecht als die ethnische und soziale Herkunft starke Effekte auf Schulleistungen

hat (S. 372). Becky Francis und Christine Skelton diskutieren die Erklärungsversuche um den schulischen Misserfolg der Jungen. Insbesondere die Forderung nach mehr männlichen Lehrern in der Primarstufe erfährt über die Diskussion der Forschungsergebnisse eine Relativierung. Wieweit „Männlichkeitskonstruktionen" wirklich die Schulnoten negativ als Verweigerung von Leistungen beeinflussen, ist danach offensichtlich eine Frage der Zugehörigkeit zu sozialen Gruppierungen, trifft jedoch auf keinen Fall für alle zu. Schließlich sind Geschlechterkonstruktionen hochkomplex. Sie zeigen sich in einer Bandbreite von Verhaltensweisen, die sich zwischen „cool sein" und „freundlich sein" ausdrücken können. Sie sind außerdem Bestandteil der individuellen – auch physischen – Identitätsarbeit, die nicht anstrengungslos verläuft und sich im Laufe des Lebens verändert. Die Balance zwischen Leistung und „Freundschaftlichkeit" als sozialem Verhalten innerhalb des schulischen Alltags scheint für die Akzeptanz bzw. Popularität unter Schüler/inne/n ausschlaggebend zu sein.

Der sich anschließende Beitrag von Hannelore Faulstich-Wieland prüft die Frage: „Werden tatsächlich Männer gebraucht, um Bildungsungleichheiten (von Jungen) abzubauen?" Die Autorin bezweifelt die notwendige Vorbildfunktion von Pädagog/inn/en nicht allein aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen, sondern auch aus der Sicht von weiblichen und männlichen Lehrkräften. Es spricht nichts gegen mehr Männer im Grundschullehramt, so ihre Position, aber „als Vorbild für hegemoniale Männlichkeit" werden sie nicht benötigt. Entscheidend ist allerdings die Bewusstmachung von Geschlechterbildern in der Schule, die divers sein sollten, aber nicht die bestehenden gesellschaftlichen Probleme mit Sexismus und Misogynie verstärken müssen.

Hervorragend ist auch der Aufsatz von Regula Julia Leemann und Christian Imdorf „Zum Zusammenhang von Geschlechterungleichheiten in Bildung, Beruf und Karriere", weil er die Strukturen des Bildungssystems als Voraussetzungen bzw. festgelegte Wege der Vergeschlechtlichung der Biographien von Frauen und Männern aufzeigt. Die beruflichen Positionen von Frauen und Männern ergeben sich aufgrund der einmal eingeschlagenen Ausbildungswege in einem nach wie vor horizontal geschlechtsspezifisch strukturierten Ausbildungs- und Erwerbsarbeitsmarkt, der über Abschlüsse und Bildungstitel perpetuiert wird. Die letzten Beiträge fragen zusammenfassend, was sich aus den Befunden für Lehrpersonen, Lehrpersonenausbildende und die Bildungspolitik lernen lässt.

Es handelt sich um ein aufschlussreiches und daher sehr lesenswertes Buch. Der Sammelband lässt sich für die Aus- und Weiterbildung hervorragend einsetzen. Er bietet u.a. Möglichkeiten, über förderliche Umgangsweisen nachzudenken, Selbstbehauptungsstrategien wie „cool sein", die als Sozialisationseffekte aus spezifischen Milieus verstehbar sind, zu hinterfragen und Geschlechtersegregationen als strukturelle Phänomene in den Blick zu nehmen. Wird der Band entsprechend eingesetzt, könnte er dazu beitragen, den „Arme-Jungen-Diskurs" zu versachlichen.

Anne Schlüter

Hartz, Stefanie

Qualität in Organisationen der Weiterbildung

Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung der Lernorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung

VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2011, 361 Seiten, 39,95 Euro, ISBN 978-3-531-17485-3

Nach zwei Jahrzehnten intensiver Diskussion um Qualität und deren Ausgestaltung, Steuerung und Organisation in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung legt Stefanie Hartz mit ihrer Studie endlich auch Ergebnisse einer anbieterunabhängigen Wirkungsforschung zu einem Qualitätsmanagementmodell vor. Es handelt sich dabei um das mittlerweile in der Praxis viel verwendete

Verfahren der Lernorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW), das von Bund und Ländern in Deutschland im letzten Jahrzehnt in das System der Weiterbildung – politisch gewollt – implementiert wurde. Darüber hinaus stellt LQW eine Art Exportschlager dar, denn auch in Österreich wurden in letzter Zeit viele Volkshochschulen nach diesem Verfahren zertifiziert.

Die vorliegende Untersuchung, die im Rahmen einer begleitenden Evaluation des Implementierungsprozesses im Auftrag des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) und der Bund-Länder-Kommission (BLK) durch die Universität Tübingen erstellt wurde, dürfte demnach auf ein hohes nationales und internationales Interesse stoßen. Die zentralen Fragen, die neben der Wissenschaft vor allem die Praxis interessieren, befassen sich mit der Akzeptanz und der Wirkung von LQW. Schließlich erwarten Weiterbildungsanbieter durch die Einführung eines Qualitätsmanagementverfahrens nicht nur Qualitätsverbesserung, Effizienzsteigerung, Wachstum und Legitimation. Zumeist ist der Implementierungsprozess auch mit Kosten, Zeit und diversen Reorganisationsprozessen verbunden. Bei LQW kommt hinzu, dass dieses Verfahren im Unterschied zu anderen explizit den Lehr-Lern-Prozess in den Fokus der Qualitätsbemühungen stellt. Diese auf die Interaktion gerichtete Lernerorientierung prädestiniert das Verfahren – laut Aussage der Entwickler vom ArtSet-Institut Hannover – schließlich für eine Verwendung in pädagogischen Kontexten.

Was sich einfach anhört – nämlich zu fragen, wer LQW verwendet und in welchem Ausmaß, welche Erwartungen und Motive die einzelnen Akteure daran knüpfen, wie sie das Modell umsetzen, welche Ebenen des Handelns durchdrungen und wo letztendlich Wirkungen erzielt werden – stellt sich im komplexen Feld der Weiterbildung als äußerst schwierig dar. Denn Weiterbildung weist nicht nur sehr unterschiedliche Organisationsformen auf, sie ist auch auf verschiedenen Ebenen verortet – sie findet Anschluss durch das Subjekt über Organisationen und Systeme und über die Gesellschaft. Dementsprechend vielschichtig, aber auch widersprüchlich, wenig eindeutig und kausal ist ihre Wirkung. Stefanie Hartz begegnet dieser Komplexität, indem sie ihre Studie an zwei aktuelle, das Feld theoretisch ordnende Konzepte anbindet: die Luhmannsche Systemtheorie und den Neo-Institutionalismus. Um die verschiedenen Akteure auf unterschiedlichen Ebenen empirisch „einzufangen", kombiniert sie diverse quantitative und qualitative Methoden (standardisierte Befragungen, Experteninterviews, Gruppendiskussionen, Dokumentenanalyse, organisationsbezogene Fallstudien).

Die Studie ist logisch nachvollziehbar in fünf Teile gegliedert. Nach einer Einleitung (Teil A) wird in Teil B die aktuelle Qualitätsdebatte in der Weiterbildung vor allem aus der deutschen Perspektive entfaltet. In Teil C erfolgt die theoretische Verortung der Untersuchung kenntnisreich im Rahmen der Evaluationsforschung und in Anschluss an die Systemtheorie und den Neo-Institutionalismus. Teil C widmet sich der Darstellung der Untersuchung, dem methodischen Design, der Datenerhebung und der Auswertung. Kernstück der Studie bildet Teil E. Hier werden die umfangreichen Ergebnisse der Akzeptanz- und Wirkungsanalyse von LQW dargestellt. Dieser Teil enthält eine Fülle an Detailinformationen, deren genaues Studium unter einem vertiefenden thematischen Fokus sehr lohnend ist. Wer einen Überblick über die wesentlichen Ergebnisse der Studie sucht, wende sich der Zusammenfassung von Teil E zu.

Einige exemplarische Befunde können an dieser Stelle genannt werden: Unter dem Begriff der „selektiven Attraktivität" wird die Tatsache gefasst, dass offenbar nicht alle Weiterbildungsanbieter gleichermaßen an LQW interessiert sind. In Deutschland wie übrigens auch in Österreich sind es vor allem „staatsnahe" Einrichtungen, die mit LQW auf das durch die Politik induzierte Testierungsverfahren reagieren. Ein weiterer wesentlicher Befund besteht darin, dass LQW seine qualitätsentwickelnde Wirkung vor allem auf der organisationalen und makro-

didaktischen Ebene entfaltet, indem es diverse managementbezogene Prozesse optimiert und verbessert. Kaum bzw. keine Wirkungen testiert die Autorin LQW in Bezug auf das Wachstum der Organisation und im Hinblick auf die Lehr-Lern-Interaktion. Etwas polemisch formuliert könnte man sagen: LQW wirkt, bleibt aber vor der Seminartür stehen. Eine Ursache für diesen widersprüchlichen Befund sieht die Autorin in den zwei unterschiedlichen Systemlogiken, die in der Weiterbildung unter einen Hut zu bringen sind: Organisation und Management auf der einen Seite sowie Pädagogik und Interaktion auf der anderen. Um diese These zu stützen, sind freilich weitere Untersuchungen notwendig – insbesondere auch zur Implementierung anderer Qualitätsverfahren in der Weiterbildung. Zum Schluss noch ein kleiner Kritikpunkt: Eine zum Teil verständlichere Sprache hätte der Studie gut getan. Die Wissenschaftlichkeit würde dadurch keinesfalls leiden, die Untersuchung fände aber eine breitere Leserschaft.

Elke Gruber

Ioannidou, Alexandra

Steuerung im transnationalen Bildungsraum

Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen

Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, W. Bertelsmann Verlag,
Bielefeld 2010, 311 Seiten, 26,90 Euro,
ISBN 978-3-7639-1991-8

Zu Zeiten, da die Universität ihrer Tradition und ihrer Qualitätsmaßstäbe noch sicher war, hätte man der vorliegenden Arbeit gewiss das Prädikat „opus eximium" zugesprochen, sie also schlicht eine „hervorragende Leistung" genannt. Ich sage dieses Lob im Vorwege bereits so eindeutig, weil nachfolgende Einwände, zusätzliche Überlegungen und eigene Positionen diesen Eindruck nicht verstellen sollen.

Die Arbeit geht auf ein Gutachten für die Hans-Böckler-Stiftung zurück, das 2008 abgeschlossen wurde; es wäre daher unfair, wenn man nachfolgende Ereignisse, die eben nicht mehr genannt werden können, der Verfasserin als Auslassungen anlastete. Ich denke hier vor allem an das Projekt der Bertelsmann-Stiftung zum Zustand des Lebenslangen Lernens in europäischen Ländern (www.elli.org, Stand: 12.05.2011), das wesentlich auf den Indikatoren der UNESCO aufbaut und sich auf die vier Säulen „learning to be, to know, to do, to live together" im Jacques Delors-Berichts beruft.

Die Arbeit kann bisherige Beschreibungen des Lebenslangen Lernens vor allem dadurch übertreffen, dass sie nicht nur narrativ in der Genese oder in der mäandernden Gemächlichkeit internationaler Diskussionen verbleibt, sondern dass sie dem Begriff und der Sache eine Plausibilität und Operationalität zusprechen kann, indem sie das Lebenslange Lernen als einen Steuerungsmechanismus in der Bildungspolitik und als Teil einer politikwissenschaftlich gegründeten Bildungsforschung (S. 85) im Anschluss an F. W. Scharpfs „Akteurzentrierten Institutionalismus in der Politikforschung" (2006) entfaltet. Und nebenbei erhält der irrlichternde Governance-Begriff hier ein konzise Fassung (S. 39).

Das Ziel des Projekts und damit auch der vorliegenden Arbeit kennzeichnet die Verfasserin wie folgt: „Das Projekt zielte darauf ab, das Konzept des LLL in bildungspolitischer und empirischer Hinsicht zu rekonstruieren, indem es seine Rezeption in der Bildungspolitik auf nationaler Ebene aufzeigt und seine Implementierung in nationale und internationale Modelle des Bildungsmonitoring und der Bildungsberichterstattung erforscht. Den bildungspolitischen Hintergrund der Untersuchung bilden drei Phänomene: Die globale Diffusion der bildungspolitischen Leitidee des LLL, die Emergenz eines transnationalen Bildungsraumes jenseits des Nationalstaates und das Aufkommen neuer Steuerungsmechanismen und -praxen im Bildungsbereich, die sich treffender unter dem Begriff „Governance" subsumieren lassen" (S. 21).

Darauf basierend entwirft die Verfasserin eine stringente Gliederung, die sie nachfolgend auch einhält, wobei ich die wiederholte Besinnung auf den jeweiligen Stand bisheriger Erläuterungen im Kontext der Gliederung für durchaus entbehrlich halte; diese Teilhabe an dem, was die Verfasserin nachfolgend berichten wird und was sie bereits berichtet hat, mag vielleicht einer unnötigen Didaktisierung geschuldet sein – in einem wissenschaftlichen Werk will ich durch derlei praxeologische Rücksichtnahmen nicht gestört werden.

In sechs Teilen beinhaltet die Arbeit eine erstaunlichen Materialfülle, eine stupende Argumentationsdichte – die Brüder Grimm hätten das wohl auch die „Andacht vor dem Geringfügigen" genannt – und einen räsonierenden Sinn für das Mögliche ihres empirischen Designs.

Für den empirischen Zugang wählt die Arbeit aus verständlichen Gründen – und durchaus in vergleichender Absicht – die drei Fallländer Deutschland, Griechenland und Finnland aus, und für die Indikatoren lässt sie sich von Materialien, Dokumenten und Experten-Interviews (n=14, sic!) aus dem Umkreis von EU und OECD (S. 104ff.) anleiten. Weshalb erfahren wir aber nicht die Namen der Experten?

Im Blick auf die heutige bildungspolitische Befindlichkeit kann zusammengefasst werden, dass sich das Lebenslange Lernen von einer transnationalen Vision über eine noch weithin unverbindliche bildungspolitische Konzeption inzwischen zu einem implementierten Instrument nationaler Bildungspolitiken weiterentwickelt hat („Steuerungsphilosophie von Bildungssystemen", S. 254). Das hat sich allerdings noch nicht in allen Amtsstuben herumgesprochen. Man möchte der Verfasserin wünschen, dass Sie diesen Entwurf in eine „nationale Erhebung zur Weiterbildung bzw. LLL für Griechenland" (Fn 131) einbringen kann.

Der Beckmesser schweigt, nur will er eine Zumutung nicht verschweigen, deren Anmerkung die Verfasserin überlesen sollte. Da greift der Verfasser der Vorbemerkungen in die Lyra und intoniert die Sätze: „Die Autorin ist mittlerweile ins griechische Bildungsministerium berufen worden, wo sie sicherlich auf den gesammelten Erfahrungsschatz zurückgreifen und wichtige Impulse setzen kann. Es wäre nicht verwunderlich, wenn uns die Griechen – mit Blick auf all das, womit sie die europäische Entwicklung seit der Antike befruchtet haben – auf diesem Wege erneut wichtige Einsichten vermitteln würden" (S. 15). Oh heilige Einfalt. Ich mache es schlichter und nenne die Arbeit noch einmal eine außergewöhnliche Leistung, der ich gern Respekt zolle.

Joachim H. Knoll

Münk, Dieter/Severing, Eckart (Hg.)

Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf

Berichte zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn,
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009,
240 Seiten, 19,90 Euro,
ISBN 978-3-7639-1130-1

Im betrieblichen Kontext ist eine Änderung und Ausweitung der Qualifikationsanforderungen zu beobachten, so dass auch überfachliche und informell erworbene Kompetenzen eine größere Bedeutung erfahren. Sichtbar wird dies z.B. in einer verstärkten Nachfrage nach Instrumenten und Methoden der Kompetenzfeststellung sowie einer Förderung solcher Verfahren von Seiten der Bildungspolitik. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen werden empirisch gesicherte Forschungserträge in Bezug auf die Zuverlässigkeit und Aussagefähigkeit von Kompetenzfeststellungen immer wichtiger. Der von Dieter Münk und Eckart Severing herausgegebene Band trägt zur Klärung der theoretischen Grundlagen bei und resümiert den Status Quo der Auseinandersetzung in Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung

im Betrieb. Er basiert auf einem Workshop der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz und umfasst 13 Beiträge, die in drei Themenblöcke gegliedert sind: „Methoden der Kompetenzfeststellung", „Kompetenzfeststellung in Organisationen" und „Kompetenz und Lernort Betrieb". Vorangestellt werden drei einleitende Beiträge von Dieter Münk und Thomas Reglin, John Erpenbeck sowie Eckart Severing, die auf die Herausforderungen der Kompetenzfeststellung im Betrieb fokussieren, den Forschungsstand systematisieren und wichtige Herausforderungen benennen, die vor allem im Spannungsfeld von Verlässlichkeit und Handhabbarkeit der Verfahren gesehen werden. Angesichts der vielen vorherrschenden Kompetenzdefinitionen liefert Erpenbeck in seinem Beitrag eine hilfreiche Klärung des Begriffs „Kompetenz", in dem er zwischen einer Kognitionsrichtung und einer Performanzrichtung unterscheidet. Letztere ist für den beruflich-betrieblichen Bereich entscheidend, da es Kompetenzen als spezifische Handlungsfähigkeiten begreift und nicht auf Wissen reduziert. Diesem Kompetenzbegriff lassen sich die meisten Artikel des Bandes zuordnen. Im ersten Teil zu „Methoden der Kompetenzfeststellung" stellen Nickolaus, Gschwendtner und Geißel Ergebnisse einer empirischen Validierung und Modellierung des Konstrukts der beruflichen Handlungskompetenz am Beispiel der Ausbildung zum KfZ-Mechatroniker vor. Geithner und Moser beschreiben in ihrem Artikel die Entwicklung und Überprüfung eines Verfahrens zur Messung von Berufserfahrung und orientierten sich dabei an erlebten, herausfordernden Situationen von Führungskräften. Im Beitrag von Margit Stein geht es um praktisch erprobte und evaluierte Methoden zur Kompetenzfeststellung von Auszubildenden. Julia Gillen hebt in ihrem Text die Chancen und Risiken von Kompetenzfeststellung zur Förderung von Selbstreflexivität und Entwicklung der Persönlichkeit hervor.

Im zweiten Teil des Buches versammeln sich drei Beiträge zum Thema „Kompetenzfeststellung in Organisationen". Hier werden insbesondere in den ersten beiden Beiträgen Ansätze zur Operationalisierung und Verbindung von Kompetenz in Bezug auf die Ebenen Individuum, Gruppe und Organisation vorgestellt. Das von Göschke und Wilkens entwickelte Modell basiert auf der Frage, wie sich Kompetenzbeziehungen zwischen Individuen, Gruppen und Organisationen abbilden lassen. Auch Barthel, Mattes und Zawacki-Richter thematisieren die Verbindung individueller und organisationaler Kompetenz und führen ihren Kompetenzkapitalindex ein, der Ansätze zur Bewertung individueller (z.B. „Kodex") und organisationaler Kompetenz („EFQM – Qualitätsmanagementsystem der European Foundation of Quality Management") verbindet. Der letzte Beitrag in diesem Themenabschnitt von Elsholz und Gottwald beschreibt das Verfahren „KomPakt50", ein zielgruppenspezifisches Kompetenzbilanzierungsverfahren, das für ältere Arbeitssuchende entwickelt wurde. Die Zuordnung zum oben genannten Themenbereich bleibt allerdings unklar.

Im dritten Teil „Kompetenz und Lernort Betrieb" stellen die beiden Beiträge von Burger und Saniter sowie Fietz und Westhoff Ergebnisse betrieblicher Modellversuche dar. Der Beitrag von Klaudia Hasse gibt einen Überblick über Verfahren der Kompetenzfeststellung in und für Unternehmen und diskutiert deren Verwertbarkeit. Dabei wird auf Beispiele aus Frankreich und Großbritannien, den Niederlanden und Norwegen eingegangen und in das „Instrument for Competence Assessment" von Lantz und Friedrich eingeführt.

Den Herausgebern ist es mit diesem Sammelband gelungen, die Vielschichtigkeit und Differenziertheit der vorhandenen Verfahren der Kompetenzfeststellung im Betrieb zu veranschaulichen. Deutlich wurde damit aber auch, welche unterschiedlichen Zielsetzungen und Voraussetzungen mit den entwickelten Instrumenten verknüpft sind, wenn sie den heterogenen Bedarf an Kompetenzfeststellung im Betrieb Rechnung tragen wollen. Die Herausforderung für die Zukunft be-

steht möglicherweise darin, traditionelle Verfahren der Kompetenzmessung, wie sie z.B. in Prüfungen stattfinden, und kompetenzorientierte Messverfahren, wie sie in dieser Publikation thematisiert wurden, in einem gemeinsamen Ansatz zu integrieren. Insgesamt ist die Publikation eine gute Grundlage zur Aufarbeitung der aktuellen Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb.

Brigitte Bosche

Nühlen, Maria

Erwachsenenbildung und die Philosophie

Historischer Rückblick und die Herausforderung für die Zukunft

LIT Verlag, Berlin 2010, 207 Seiten,
19,90 Euro, ISBN 978-3-643-10110-5

Das Thema „Erwachsenenbildung und Philosophie" ist in den Veröffentlichungen der vergangenen Jahre eher vernachlässigt worden. Dabei ist das Thema in mehrfacher Hinsicht theoretisch und praktisch relevant. So sind Begründungen und Leitbilder der Bildungseinrichtungen ohne anthropologische, ethische und bildungsphilosophische Überlegungen wenig überzeugend. Außerdem erleichtern philosophische Reflexionen die biografische Orientierung und Sinnsuche Erwachsener.

Die Autorin Maria Nühlen, die sich als „gelernte Philosophin" vorstellt (S. 9), beabsichtigt, die Möglichkeiten einer „Bildungsgesellschaft" philosophisch zu klären und die Frage nach den „Bildungsbedürfnissen des Menschen" zu beantworten. Es ist ihr Ziel, die „Philosophie im außeruniversitären Kontext", also auch das Philosophieren im Alltag, wieder aufzuwerten und Philosophie nicht nur als Universitätsdisziplin zu verstehen (S. 19ff.).

Der Untertitel des Buches lautet „Historischer Rückblick und die Herausforderung für die Zukunft". Im Vordergrund stehen Analysen des geschichtlichen Selbstverständnisses der deutschen Erwachsenenbildung bis zur Wende.

Die ersten Kapitel behandeln die Funktionen und den Auftrag der Philosophie und des Philosophierens. Die Tendenz der Autorin ist eher normativ und zivilisationskritisch: „Wir modernen Menschen (…) gehen mit dem Mainstream und merken nicht, dass es nicht das ist, was wir wirklich wollen" (S. 18). Aber was wollen wir wirklich?

Das dritte Kapitel behandelt das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung, wobei die traditionellen Begriffe „Andragogik", „Erwachsenenbildung", „Altenbildung" und „Weiterbildung" geklärt werden. Die Verfasserin ist der Meinung, dass der „kulturelle Bildungsauftrag in der Erwachsenenbildung (…) erst langsam gegenwärtig ins Bewusstsein rückt" (S. 47). Doch für diese Annahme vermisst man empirische Belege. Die „Zielformulierungen in der Theorie" der Erwachsenenbildung werden nur auf zwei Seiten abgehandelt, wobei Maria Nühlen sich auf einen Überblick von Theodor Ballauff konzentriert, den sie als „den Klassiker der theoretischen Erwachsenenbildung" bezeichnet (S. 48).

Im vierten Kapitel wird erneut die grundsätzliche Frage nach dem Sinn und Zweck des Philosophierens erörtert: „ob Philosophieren im Denken des Menschen veranlagt ist", „ob Philosophieren erlernt werden muss", ob es „nicht für jeden Menschen erlernbar ist" (S. 66). Anschließend wird die Geschichte der Volksbildung und Erwachsenenbildung aus philosophischer Sicht dargestellt. Dabei werden seit der Epoche der Aufklärung interessante philosophisch-pädagogische Texte und Positionen kommentiert. Relativ ausführlich und informativ wird die Erwachsenenbildung in der DDR (S. 132–162) beschrieben. Kritisch merkt Maria Nühlen an, dass „es bis heute einer Aufarbeitung der DDR-Geschichte der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung in ausreichender Tiefe und Breite (…) bedarf" (S. 112). Allerdings werden alle vorhandenen Studien zur Erwachsenenbildung der DDR ignoriert. Die Bewertung der Erwachsenenbildung in Deutschland ist eher euphorisch: „Die Geschichte der Volks- und

Erwachsenenbildung ist eine Geschichte der Befreiung der Erwachsenen, betrachtet man es aus ihrer Perspektive (…) Die Erwachsenen emanzipieren sich durch ihre Bildungsarbeit“ (S. 162f.). Um diese These zu belegen, wäre eine Auswertung zumindest einiger empirischer Teilnehmerforschungen wünschenswert.

Der Titel des Kapitels „Visionen, Bildungsgesellschaft“ klingt vielversprechend, enthält aber wenig Neues. Die Aussagen, dass wir „in einer Zeit des schnellen und stetigen Wandels“ leben (S. 185), dass die Welt „für uns unüberschaubar geworden“ ist (S. 186), dass das Bildungsverständnis und das Bildungssystem sozial „verankert“ zu sein haben (S. 187) und dass Erwachsenenbildung eine „Teilhabe am öffentlichen Diskurs ermöglichen will“ (S. 188) sind sicherlich begründet, aber doch allgemein und wenig originell.

Auf der letzten Seite werden einige vage Forderungen für die Zukunft formuliert, z.B.: „Die Analyse des Gegenwärtigen muss zur Bildungsplanung der nahen und ferneren Zukunft werden“; „ein systematischer Ansatz in der Erwachsenenbildung kann zur weiteren Entgrenzungs- und Vernetzungsdynamik führen“; „die Wechselbeziehung von gesellschaftlichem Wandel und Erwachsenenbildung muss gesehen und aufgegriffen werden“ (S. 194). Auch hier bleiben konkrete Trends und Perspektiven weitgehend unberücksichtigt. Unbeachtet bleiben auch aktuelle Kontroversen, die dadurch anthropologisch, erkenntnistheoretisch und ethisch interpretiert werden können, z.B. der Streit um die konstruktivistische Lern- und Erkenntnistheorie, die anthropologischen Grundlagen des selbstgesteuerten Lernens, die Modifizierung des Bildungsbegriffs angesichts der Kompetenzdebatte oder die Kriterien eines „PISA für Erwachsene“.

Der Schwerpunkt des Buches von Maria Nühlen ist die Geschichte der Erwachsenenbildung bis zu Beginn der 1990er Jahre. Diese Kapitel sind lesenswert, ebenso wie die Anregungen zum Philosophieren im Alltag. Neuere Literatur kommt zu kurz, insbesondere empirische Studien werden vernachlässigt. Zur zentralen „Frage nach der Bildungsbedürftigkeit des Menschen“ (S. 8) sollten die zahlreichen Motivations- und Milieuforschungen ausgewertet werden.

Horst Siebert

Schrader, Josef/Hohmann, Reinhard/
Hartz, Stefanie (Hg.)

Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern

W. Bertelsmann Verlag,
Bielefeld 2010, 306 Seiten, 306 Seiten,
29,90 Euro, ISBN 978-3-7639-4659-4

Das vom Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der Eberhard Karls Universität Tübingen in Kooperation mit der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) in den Jahren 2007 bis 2010 durchgeführte Projekt „Kompetenzentwicklung von Lehrenden durch mediengestützte Fallarbeit“ zielte darauf ab, die Kompetenz von Erwachsenenbildnern zur Diagnose von Lehr-Lernsituationen anhand von authentischen, auf Video dokumentierten Fällen zu entwickeln. Die Besonderheit des Projekts bestand darin, dass nicht nur – in enger Kooperation mit Praktikern – Bausteine für ein modulares, trägerübergreifend einsetzbares Fortbildungsangebot entwickelt, sondern gleichzeitig auch die Akzeptanz dieser Wissen vermittelnden und Handlungen trainierenden Fortbildung empirisch untersucht wurde. Der vorliegende Band gibt einen umfassenden Einblick in die theoretischen Hintergründe der Konzeptentwicklung und in das praktische Vorgehen der Erprobung sowie die Anlage und Durchführung der verschiedenen damit verbundenen Untersuchungen.

Auf der Grundlage von Feldkenntnis und einschlägiger Literatur thematisieren und problematisieren Reinhard Hohmann (KBE) und Josef Schrader (Universität Tübingen) zunächst ausführlich den Bedarf und die An-

gebote für die Fortbildung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Die Grundlagen und Zielsetzungen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts werden in einem längeren Beitrag von Schrader detailliert erläutert. Entscheidende Anregungen für das Projekt wurden der Lehrerbildung entnommen, vor allem dem von Baumann und Kunter entwickelten Komponentenmodell von Kompetenzen. So entschied man sich für die Entwicklung der Teilkompetenz der Diagnose von Lehr-/Lernsituationen, d.h. der „Fähigkeit, Lehr-Lernsituationen differenziert zu beschreiben, sie aus verschiedenen Perspektiven der handelnden Akteure zu betrachten und mit Hilfe allgemein-pädagogischer, fachdidaktischer oder pädagogisch-psychologischer Konzepte zu analysieren sowie daraus Erkenntnisse für den Fall und eine Falldiagnose zu gewinnen" (S.80f.). Die Entscheidung für die Arbeit mit authentischen, digital videographierten Fällen ist von den Theorien des situierten und des problembasierten Lernens geleitet worden. Die Aufbereitung der zweiperspektivisch aufgenommenen Videos in einer computerunterstützten Lernumgebung mit optional zu aktivierenden Links orientierte sich an dem Ansatz der Cognitive Flexibility Theory, die auf Theorieverwendung und Perspektivenübernahme gerichtet ist und eine Selbststeuerung beim Umgang mit dem bereitgestellten Wissensangebot (hier Theorien zur Erfassung der Fälle) ermöglicht. Dem entspricht die Absicht des Projekts, den Fortbildungsteilnehmern zu einem eigenen inhaltlichen Fallverständnis zu verhelfen, ihnen dabei aber bestimmte Formen (differenzierte Beschreibung, Theorieverwendung, Perspektivenübernahme) nahezulegen. Die Verwendung einer computerunterstützten Lernumgebung sollte die Vorteile der Zeit- und Ortsflexibilität bei der individuellen und der Gruppenarbeit mit der (hier noch nicht dokumentierten) Analyse des in Prozessprotokollen aufgezeichneten Verhaltens der Videonutzer verbinden.

Im Anschluss an Schraders Aufsatz sind weitere, ebenso fundierte kleinere Beiträge der Mitarbeitenden des Projekts abgedruckt. Sie befassen sich mit Konzepten des fallbasierten Lernens in pädagogischen Kontexten (Annika Goetze, Stefanie Hartz), mit der Frage nach den Kriterien für die Entwicklung und Auswahl von Fällen (Annika Goetze) sowie mit der Umsetzung des Fortbildungskonzepts und zu den Aufgaben der Moderatoren (Sabine Digel, Annika Goetze). Den konzeptionellen Grundlagen folgen zwei Beiträge, die die Entwicklung der Lernumgebung vor allem hinsichtlich der technischen und rechtlichen Aspekte (Sabine Digel) sowie hinsichtlich der technischen Anforderungen und Funktionalitäten für Einzelarbeit, Gruppenarbeit und Blended-Learning-Szenarien (Ralf Olleck) darlegen.

Da das Projekt sowohl die Konzeptentwicklung als auch die Erforschung seiner Akzeptanz und Wirkung umfasst, präsentieren die Projektmitarbeitenden im letzten Teil des Bandes empirische Befunde zu den Erfahrungen der Praktiker bei der Konzipierung, Moderation und Evaluation mediengestützter Fallarbeit (Sabine Digel u.a.), zur Bedeutung von Vorwissen und Vorerfahrung von Lehrenden (Sabine Digel, Josef Schrader, Stefanie Hartz), zur Interaktion bei der Fallarbeit in Gruppen (Sabine Digel) und zur Akzeptanz und Wirkung bei Präsenz- und Blended-Learning-Angeboten (Ralf Olleck). Diesen Aspekten wurde im Rahmen quasiexperimenteller Studien im Feld der von den Projektmitarbeitenden organisierten, soweit wie möglich standardisierten Fortbildungsveranstaltungen nachgegangen, während die Frage nach dem Einfluss möglicher Freiheitsgrade ausgeklammert wurde.

Es bleibt abzuwarten, ob der beträchtliche Aufwand bei der Erstellung und Implementierung des Konzepts auf eine entsprechende dauerhafte und ernsthafte Nachfrage bei dem Gros der in der Erwachsenenbildung tätigen freiberuflich Lehrenden stößt. Eine Antwort ist erst dann möglich, wenn – wie geplant – eine Onlinedatenbank mit Fällen allgemein zugänglich gemacht und ihre Nutzung untersucht wird. Unabhängig davon markieren Projekt und Buch einen für die Erwachsenenbildungswissenschaft

bemerkenswerten und wohl auch folgenreichen Wechsel, der gekennzeichnet ist durch die Wiedergewinnung der Bedeutung des Lehrens und der Rolle von Lehrenden, den Rückgriff auf die aktuelle psychologische Lehr-/Lern- und Schulforschung, ein kooperatives und dennoch abgegrenzt-arbeitsteiliges Verhältnis zwischen Forschung und Praxis, eine ausgeprägte Nutzenorientierung auch von Grundlagenforschung, Anschlussfähigkeit an fremddisziplinäre und internationale Diskurse und Standards sowie durch die konsequente Nutzung digitaler Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsformen. Zumindest in jenem Bereich der Lehr-/Lernforschung, der nicht ausgeprägt qualitativ orientiert ist, dürfte es schwer fallen, hinter den von den Verfassern dokumentierten Standards zurückzufallen.

Sigrid Nolda

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Dr. Jörg Dinkelaker, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Frankfurt a.M., dinkelaker@em.uni-frankfurt.de

Dr. Eva Eirmbter-Stolbrink, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Pädagogik, Abteilung Weiterbildung der Universität Trier, eirmbtes@uni-trier.de

Prof. Dr. Peter Faulstich, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Hamburg, peter.faulstich@uni-hamburg.de

Dipl.-Päd. Annika Goeze, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Tübingen, annika.goeze@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. Jochen Kade, Professor für Erziehungswissenschaften unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung an der Universität Frankfurt a.M., kade@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Steffi Robak, Professorin für Bildung im Erwachsenenalter an der Universität Hannover, steffi.robak@ifbe.uni-hannover.de

Prof. Dr. Josef Schrader, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Tübingen, josef.schrader@uni-tuebingen.de

Maria Worf, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung der Technischen Universität Chemnitz, maria.worf@phil.tu-chemnitz.de

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Dr. Hannelore Bastian, Sprecherin der Geschäftsführung der Hamburger Volkshochschule, h.bastian@vhs-hamburg.de

Brigitte Bosche, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungs- und Entwicklungszentrum am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, bosche@die-bonn.de

Prof. Dr. Peter Faulstich, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Hamburg, peter.faulstich@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Elke Gruber, Professorin für Erwachsenen- und Berufsbildung am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (IFEB) der Universität Klagenfurt/Österreich, elke.gruber@uni-klu.ac.at

Prof. em. Dr. Joachim H. Knoll, Professor für Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung der Universität Bochum, joko.knoll@t-online.de

Prof. Dr. Sigrid Nolda, Professorin für Erwachsenenbildung am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Pädagogik der frühen Kindheit der Technischen Universität Dortmund, Sigrid.Nolda@fk12.tu-dortmund.de

Prof. Dr. Ekkehard Nuissl, wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn und Professor am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen, nuissl@die-bonn.de

Prof. Dr. Anne Schlüter, Professorin am Institut für Berufs- und Weiterbildung, Fachbereich Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen, anne.schlueter@uni-due.de

Prof. em. Dr. Horst Siebert, Professor am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Hannover, h.siebert.hannover@t-online.de

Call for papers

magazin erwachsenenbildung.at

Ausgabe 15 (2012)

Kunst ist ein geeigneter Weg, die von John Dewey im Begriff der informellen Bildung angedachte Fähigkeit zu entwickeln, in einem konstruktiven Sinn Schranken kritisch zu reflektieren und Differenzen als wertvolle Ressourcen zu erkennen, um letztlich menschliche Beziehungen zu verstehen. Der Kunst kommt daher hohe bildungspolitische Bedeutung zu. Wie zeigt sie sich in der Erwachsenenbildung? In welchem Kontext wird sie als Lehrformat oder didaktische „Rahmung" eingesetzt? Welches Verhältnis entwickelt die Erwachsenenbildung zur Literatur, jenem Medium, über das sich Intellektualität und Ästhetik konstitutiv verbinden? Welches Verhältnis kann sie entwickeln? Wo liegen Möglichkeiten, wo Grenzen von Kunst und Literatur für die Erwachsenenbildung?

Die Nummer 15 des Magazin erwachsenenbildung.at will sich auf der Ebene der Theorie und der Praxis mit dem Thema Kunst und Literatur im Kontext der Erwachsenenbildung beschäftigen.

Erscheinungstermin: April 2012
Redaktionsschluss: 21. Oktober 2011

Weitere Informationen zum Magazin und zur Einreichung von Manuskripten unter:
http://erwachsenenbildung.at/magazin/redaktion/meb11-14_callforpapers.pdf