

CHUNG

FORS

Wiltrud Gieseke | Ekkehard Nuissl | Ingeborg Schübler (Hg.)

Reflexionen zur Selbstbildung

Festschrift für Rolf Arnold

» THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG «

□ □ □ □ □



Die

Wiltrud Gieseke | Ekkehard Nuisl | Ingeborg Schüßler (Hg.)

Reflexionen zur Selbstbildung
Festschrift für Rolf Arnold

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich an die scientific community der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet, hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Jung

Bisher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Joachim Ludwig (Hg.)

Lernen und Lernberatung

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5067-6

Rolf Arnold (Hg.)

Entgrenzungen des Lernens

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-4924-3

Josef Schrader

Struktur und Wandel der Weiterbildung

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4846-8

Timm C. Feld

**Netzwerke und Organisationsentwicklung
in der Weiterbildung**

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4860-4

Alexandra Ioannidou

Steuerung im transnationalen Bildungsraum

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1991-8

Martin Kronauer (Hg.)

Inklusion und Weiterbildung

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1964-2

Bernhard von Rosenblatt, Frauke Bilger
Weiterbildungsverhalten in Deutschland
Band 1: **Berichtssystem Weiterbildung und
Adult Education Survey 2007**

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1961-1

Dieter Gnahn, Helmut Kuwan,

Sabine Seidel (Hg.)

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Band 2: **Berichtskonzepte auf dem Prüfstand**

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7636-1962-8

Karin Dollhausen

Planungskulturen in der Weiterbildung

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1960-4

Andreas Kruse (Hg.)

Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1947-5

Wolfgang Seitter

Geschichte der Erwachsenenbildung

3. Aufl., Bielefeld 2007,
ISBN 978-3-7639-1946-8

Michael Schemmann

**Internationale Weiterbildungspolitik
und Globalisierung**

Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1941-3

Angela Venth

Gender-Porträt Erwachsenenbildung

Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1934-1

Manuela Pietrass

**Mediale Erfahrungswelt und die Bildung
Erwachsener**

Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1906-2

Weitere Informationen zur Reihe unter
www.die-bonn.de/tup

Bestellungen unter
wbv.de

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Wiltrud Gieseke | Ekkehard Nuissl | Ingeborg Schüßler (Hg.)

Reflexion zur Selbstbildung

Festschrift für Rolf Arnold

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Manuela Hentschel

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 **14/1113** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1113

© 2012 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-5103-1 (Print)

ISBN 978-3-7639-5104-8 (E-Book)



Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkungen (DIE)	7
Einleitung	11
Kapitel 1 – Organisation und Emotion	
Vorbemerkung	13
<i>Harald Geißler</i>	
Coaching – von der Erwachsenen- und Berufsbildung zum Führungs- und Organisationslernen	15
<i>Ortfried Schöffter</i>	
Systemische Veränderungsforschung aus relationaler Sicht. Erwachsenenbildung zwischen Inklusion und Exklusion	32
<i>Wiltrud Gieseke</i>	
Emotionen als beziehungsstiftender Wirkungszusammenhang für Lebenslanges Lernen	59
Kapitel 2 – Didaktik und Methodik	
Vorbemerkung	81
<i>Ekkehard Nuissl</i>	
Didaktik und lernende Erwachsene	83
<i>Henning Pätzold</i>	
Konstruktivismus und Lerntheorien – radikal vereinbar?	102
<i>Horst Siebert</i>	
Lernen – systemisch-konstruktivistisch betrachtet	119
<i>Ingeborg Schüßler</i>	
Ermöglichungsdidaktik – Grundlagen und zentrale didaktische Prinzipien	131

Kapitel 3 – Berufliche Aus- und Weiterbildung

Vorbemerkung 152

Antonius Lipsmeier

Divergenzen und Konvergenzen von beruflicher Aus- und Weiterbildung 154

Philipp Gonon

Entwicklungszusammenarbeit in der Berufs- und Erwachsenenbildung.

Das deutsche Modell der Berufsbildung als globales Vorbild? 169

Kapitel 4 – Profession und Professionalisierung

Vorbemerkung 185

Christina Buschle/Rudolf Tippelt

Multiprofessionalität, Diversifizierung und Höherqualifizierung

als Herausforderungen pädagogischer Professionalität 189

Christine Zeuner

Zur Aufgabe der Erwachsenenbildung aus historischer und international-

vergleichender Perspektive 210

Kapitel 5 – Kritik und Diskurs

Vorbemerkung 225

Klaus Ablheim

Berufliches und politisches Lernen in der Erwachsenenbildung 226

Peter Faulstich

Der zunehmende Verlust der Wirklichkeit und der verbannte und

doch wiederbelebte Gedanke der Bildung 237

Kapitel 6 – Zugang und Zugänge

Vorbemerkung 252

Joachim Münch

Interview mit Rolf Arnold 253

Autoren und Herausgeber 260

Zusammenfassung/Abstract 262

Vorbemerkungen

Mit „Reflexionen zur Selbstbildung“ haben die Herausgeber Wiltrud Gieseke, Ekkehard Nuissl und Ingeborg Schüßler einen treffenden Titel gewählt, um Rolf Arnold anlässlich seines sechzigsten Geburtstages mit einer Festschrift zu ehren. Der Titel bringt prägnant auf den Begriff, was Rolf Arnold als Wissenschaftler ebenso wie als Person auszeichnet. So antwortet er in einem hier dokumentierten Interview mit Joachim Münch auf die Frage, was in seinem Leben besondere Bedeutung habe, wie folgt: „Ich denke, es geht um die Bewusstheit der eigenen Suche, von der ich sprach. Dabei können wir eine Flexibilität und Eleganz entwickeln, die in einem achtsamen Beobachten seinen Ausdruck findet.“ Dieses Beobachten ist ausgelegt als ein Prozess der Selbst-Bildung, dessen Reflexion auch anderen zum Bildungsanlass werden kann.

Wer sich an das erinnert, was man heute mal mit mehr, mal mit weniger Respekt „alteuropäisches Denken“ nennt, wird Anschluss und Differenz zugleich bemerken. Für die Erwachsenenbildung wurde dieses Denken im Jahre 1960 in dem Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zur Situation und Aufgabe der Deutschen Erwachsenenbildung besonders wirkmächtig zum Ausdruck gebracht. Bildung, so hieß es dort, sei das ständige Bemühen, sich selbst, die Welt und die Gesellschaft zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.

Dass Bildung notwendigerweise immer Selbstbildung, oder, wie Niklas Luhmann es einmal gewohnt lapidar formulierte, ein Angebot ist im Unterschied zur Erziehung als einer Zumutung, war in der Geschichte der bildungstheoretischen Reflexion im Grunde nie umstritten. Strittig dagegen war und ist die Frage, ob Bildung eher der Hinwendung zur Welt oder der Selbstbildung in Distanz zur Welt diene bzw. dienen solle. Dieser Streit ist mit den Entwürfen einer Aufklärungspädagogik sowie einer neuhumanistischen Bildungstheorie bereits früh angelegt. Der Deutsche Ausschuss bezog in diesem Streit eine eindeutige, häufig als „realistisch“ bezeichnete Position, indem er die notwendige Verbindung des Verstehens von mit dem Handeln in der Welt betonte.

In gewisser Weise kreisen auch die Beiträge dieser Festschrift um die damit aufgeworfenen Fragen. Die „Welt“, auf die sie sich beziehen, bil-

den die thematisch weitgreifenden, unterschiedliche Literaturgattungen umfassenden Arbeiten von Rolf Arnold, aber auch die gesellschaftlichen Kontexte, in denen sie sich vollziehen. Arnolds Schriften gehören zweifellos nicht nur zu den meistzitierten, sondern auch zu den meistgelesenen innerhalb der Erwachsenenbildung und darüber hinaus. Im Mittelpunkt stehen seine viel beachteten Arbeiten zu einer auf Selbst-Bildung zielenden, konstruktivistisch fundierten Ermöglichungs-Didaktik. Sichtbar wird in der Festschrift aber auch, dass Rolf Arnold von Beginn seiner wissenschaftlichen Laufbahn an Themen und Zielgruppen in die Diskussion eingeführt hat, die lange Zeit einem „Schisma“ von Erwachsenenbildung einerseits und Weiterbildung andererseits zum Opfer zu fallen drohten. Dazu gehören die betriebliche Weiterbildung ebenso wie das Führungskräfte- und das Organisationslernen. Auch der Brückenschlag zwischen der Erwachsenenbildung und der beruflichen Aus- und Weiterbildung, der Schule sowie der wissenschaftlichen Weiterbildung und dem Fernstudium gehört zu seinen bemerkenswerten Leistungen.

Dass die Auseinandersetzung mit den Arbeiten von Rolf Arnold für die hier versammelten Autorinnen und Autoren einen bildenden Wert hatte und hat, ist an ihren Beiträgen unschwer zu erkennen. Sie zeigen sich aufgeschlossen für seine Theorien, Einsichten und Konzepte und sind zugleich bereit, sich mit diesen Anregungen die Welt der Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis neu zu erschließen. Dabei stoßen sie, wie sollte es anders sein, auf Erträge wie auf Grenzen. Beides wird in erfreulicher Offenheit beschrieben. So werden in den Beiträgen von Wiltrud Gieseke, Ortfried Schöffter und Harald Geißler die theoretischen Grundlagen von (Selbst-) Bildung als einem individuellen, sozialen und/oder relationalen Prozess diskutiert. Ekkehard Nuissl, Christina Buschle und Rudolf Tippelt sowie Ingeborg Schüßler richten den Blick auf der Basis grundlagentheoretischer Reflexionen auf die teils stabilen, teils sich wandelnden Anforderungen an alltägliches professionelles Handeln, die bei einer Fokussierung der Selbstbildung einzelner Personen aus dem Blick zu geraten drohen. Der bildende Wert historischer und international-vergleichender Forschung wird insbesondere in den Beiträgen von Christine Zeuner, Antonius Lipsmeier, Philipp Gonon und Henning Pätzold deutlich. Bemerkenswert ist auch, dass in der vorliegenden Festschrift nicht nur langjährige Wegbegleiter zu Wort kom-

men, sondern auch Autoren, die sich in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten an Rolf Arnold gerieben haben. Dies gilt für Peter Faulstich und Klaus Ahlheim, die eine konstruktivistische Erwachsenenbildung u.a. auf einen möglichen Verlust der Aufklärungsfunktion von Bildung hin befragen und auf die Differenzen von Selbst-Bildung in betrieblichen und außerbetrieblichen Kontexten beharren. Wenn in der bundesdeutschen Erwachsenenbildung die Diskussionsbereitschaft und -fähigkeit häufig beklagt wird, so finden wir hier zahlreiche Gegenbeispiele, nicht zuletzt auch für die Fähigkeit und Bereitschaft von Rolf Arnold zum persönlichen Dialog als Quelle wissenschaftlicher Produktivität, wie es der Beitrag von Horst Siebert dokumentiert.

Rolf Arnold ist jedoch nicht nur als Wissenschaftler überaus anregend, sondern auch als Berater und Referent in nationalen und internationalen bildungspolitischen Foren sowie bei Verbänden und Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Nicht zuletzt war und ist er hochschul- und wissenschaftspolitisch engagiert, was nicht allein am Aufbau des Zentrums für Fernstudien und universitäre Weiterbildung an der Universität Kaiserslautern (jetzt: Distance and Independent Studies Center) abzulesen ist. Auch für das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hat er sich lange Jahre engagiert, zuletzt acht Jahre als Vorsitzender des Verwaltungsrates, davor als Mitglied des wissenschaftlichen Beirats und anderer Gremien. Für das DIE war selbstverständlich immer auch die inhaltliche Auseinandersetzung der Disziplin mit den Arbeiten von Rolf Arnold von Interesse. So wurde sein Buch „Selbstbildung“ vor zwei Jahren im REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung als „Buch in der Diskussion“ besprochen.

Von der Arbeit Rolf Arnolds in Politik und Praxis der Erwachsenenbildung sowie den Wirkungen seiner Arbeit in diesen Feldern ist in der vorliegenden Festschrift noch wenig die Rede. Eine solche Vermittlungsarbeit zugleich zu leisten und ihre Wirkungen sichtbar zu machen, gehört zu den zentralen Aufgaben des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Es steht damit auch für den Anspruch, bildungstheoretische Reflexion für das (erwachsenen-)pädagogische Handeln in der Welt zu nutzen, und folgt insofern einem „realistischen“ Bildungsbegriff. Das ist ein ebenso ambitioniertes wie interessantes Vorhaben, für dessen Umsetzung das Institut nicht nur reflektierte Anregung, sondern auch tatkräftige Unterstützung

benötigt. Beides hat Rolf Arnold in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten geleistet. Daher gratuliert das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ihm herzlich zu seinem 60. Geburtstag und wünscht ihm und uns noch zahlreiche Anregungen für wechselseitige Bildungsprozesse.

Josef Schrader

*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen*

Einleitung

Mit Rolf Arnold wird ein Wissenschaftler der Weiterbildung geehrt, der diesen Bildungsbereich in besonderer Weise mit anderen Bildungsbereichen verbindet: mit der beruflichen Ausbildung, der Schule, der wissenschaftlichen Weiterbildung und dem Fernstudium. Er verknüpft eine theoretisch ausgerichtete Sichtweise auf Bildung und Lernen mit sehr praktischen Aktivitäten als Dozent und Berater in betrieblichen, verbandlichen und anderen institutionellen Zusammenhängen. Dies nicht nur in personaler Kommunikation: seine weitgespannte Liste von Veröffentlichungen – Rolf Arnold gehört zu den „Top Five“ der „Vielschreiber“ in der Weiterbildung – enthält nicht nur wissenschaftliche Abhandlungen, sondern auch Lehrbücher. Seine Publikationen sind bei den Studierenden und Lernenden sehr beliebt. Auch wenn man selbst nicht allem zustimmt, was Rolf Arnold schreibt, so zeigt das Interesse bei den Rezipienten doch, dass er mit seinen Arbeiten einen Lebensnerv getroffen hat.

Seine Präsentationsform mit gezeichneten Schemata, die das Mitdenken erleichtern, sowie die Auflistung von Prämissen und Prinzipien erleichtern den Lesenden einen schnellen Zugang zum Gegenstand. Das gilt auch für die Leitsätze zu Lernen und Bildung, die er mit Horst Siebert in ihren gemeinsamen Einführungen zur Konstruktivistischen Erwachsenenbildung formuliert hat.

Rolf Arnold scheint getrieben zu sein, mit Hilfe des Konstruktivismus die Bildungsinstitution zu verändern, sie zu revolutionieren. Das auto-poietische Subjekt, die Viabilität als Beschreibung zur Herstellung von eigentlich nicht vorhandener Beziehungsfähigkeit, die Herausforderungen durch Intervention, Konfrontationen als Perturbation beschreiben, paradox formuliert, autoritative Freiheiten. Alles bleibt beim Selbst als einem sich selbst steuernden Wesen, begleitet von Vorstellungen zu einer evolutionären Didaktik. Die Bezüge von Innen zum Außen im Subjekt sind bei ihm zum Innen als Subjekt verschoben. Übergänge zur Therapie und jüngst zum Spirituellen liegen auf einer Linie.

Genau mit diesem Denken setzt sich die Disziplin seit knapp zwei Jahrzehnten auseinander. Rückenwind gab es durch den bildungspolitischen Prozess der Deinstitutionalisierung. Rolf Arnold arbeitet sensibel im Strom

der Zeit. Mit einer Absolutheit, um Veränderungen zu erwirken, vertritt er den Konstruktivismus, der wiederum paradox durch eine Reduktion des Menschen auf *eine* Sicht in die Welt, die durch sich selbst als in sich geschlossenes Subjekt begrenzt ist.

So anregend wie Rolf Arnold sein kann, so viel Widerspruch, so viele Korrekturen, Ergänzungen, Infragestellungen und Anmahnungen erhält er. Das gehört offensichtlich dazu bei einer Persönlichkeit, die sich entsprechend theoretisch zentriert. Sie regt aber das Weiterdenken an, inspiriert die Forschung, entwickelt praktische Innovationen und führt wohl auch zu Wegen, die vielleicht von ihm selbst gar nicht gewollt sind.

So gesehen könnten sich auf diese Weise neue Strukturen für das Lebenslange Lernen bilden, die nicht nur für die Aktiven Möglichkeiten bieten, gerade weil das Konzept Lücken nicht selber offenlegt, diese aber doch durch seine theoretische Zentrierung sichtbar werden.

Wir haben versucht, mit der vorliegenden Festschrift nicht nur die Breite der Arbeit von Rolf Arnold abzubilden, sondern auch den von ihm angeregten Diskurs deutlich zu machen. Wir präsentieren daher die Beiträge in kleinen Einheiten, die jeweils auf einzelne *Arbeits-* und – so könnte man es formulieren – *Denkfelder* von Rolf Arnold Bezug nehmen. Diese kleinen Einheiten leiten wir jeweils kurz mit Bezug auf Rolf Arnold ein.

Über die in diesem Buch abgedruckten Beiträge hinaus stellen wir interessierten Leserinnen und Lesern im Internet eine Auswahlbiografie von Rolf Arnold zur Verfügung (→ wbv.de/artikel/14---1113 und → www.die-bonn.de/tup).

Das schriftliche Werk von Rolf Arnold ist weit gespannt und spiegelt die Felder, in denen er tätig ist, ebenso wie die wissenschaftlichen Bezüge, die für seine Arbeit bedeutsam sind. Nicht nur die Erwachsenenbildung und die berufliche (Weiter-)Bildung werden bearbeitet, sondern auch pädagogische Fragen aus dem Schulbereich und, nicht selbstverständlich für Erziehungswissenschaftler, Fragen aus dem Bereich von Betrieb, Führung und Personalmanagement.

Wiltrud Gieseke
Ekkehard Nuissl
Ingeborg Schüßler

Kapitel 1

Organisation und Emotion

Vorbemerkung

Rolf Arnolds Alleinstellungsmerkmal ist, Bildungsfragen neu zu denken, verändernde Impulse aus anderen neuen Disziplinen aufzugreifen und in gewisser Weise zu revolutionieren. Mit seiner Rezeption der konstruktivistischen Erkenntnistheorie und ihrer Anwendung für die Aus- und Weiterbildung geht es ihm um neue Sichtweisen aus der Perspektive des Subjekts, aber mit Interventionsabsicht. Der große Erfolg seiner Arbeiten hat mit der Freiheitssehnsucht beim und vom Lernen, von gesteuerten Aneignungsprozessen zu tun.

Ortfried Schäßter kommuniziert mit Arnold genau zu diesem Thema: Wie transformieren sich Strukturen und Individuum? Dabei greift Schäßter Theorien aus den Sozialwissenschaften und der Philosophie auf und entwickelt Vorstellungen zum Relationellen als Grundfigur des Lernens im Prozess der Veränderung. In der Erwachsenenbildung gibt es dazu ebenso Einlassungen aus den 1980er Jahren. Die Perspektive verschiebt sich vom Individuum in Richtung Wechselseitigkeit. Schäßter überträgt dabei Befunde und steuert seinen Bearbeitungsprozess über drei „Relationspotenzen“. Im Anschluss daran nutzt er seinen erarbeiteten Befund, um ihn auf das aktuelle Thema Inklusion/Exklusion anzuwenden, gleichzeitig aber dabei die Differenz zur relationalen Beziehung zu formulieren. Schäßter bietet Arnold einen Diskurs an, wobei er die Veränderung durch Lernen wieder in den sozialen Raum trägt.

Wiltrud Gieseke beschäftigt sich ebenfalls mit beziehungsstiftenden Wirkungszusammenhängen für relationale rückgebundene Entwicklungs- und Lernprozesse. Lernprozesse stellen sich nicht als subjektiv vereinsamte Aneignungsprozesse dar, sondern sind abhängig von Beziehungen und den sich dadurch entwickelnden Austauschprozessen, die sie für Lernprozesse öffnen. Die relationale Größe lebt durch Verschränkungen, Wechselseitigkeiten, die nicht mit Symbiose zu verwechseln sind. Transporteur dieser Brü-

cken zur Herstellung relationaler Bezüge sind Emotionen. Die Emotionen und die sich lernend aus der Umwelt herausarbeitenden Emotionsmuster des Subjekts, körperlich und geistig verankert, sind der Verbindungsweg des Subjekts zur Umwelt. Interessant ist, dass die Emotionen in ihrer subjekt-eigenen, aber auch kulturell abhängigen Form in der Geschichte und der Philosophie ebenso bearbeitet wurden. Die Offenheit des Subjekts für Lernprozesse wird erkenntnistheoretisch unter Einschluss der Emotionen bei Welsch und Fuchs herausgearbeitet. So öffnen sich geschlossene theoretische Denksysteme, die sich auch an den radikalen Konstruktivismus richten.

Am Beispiel des Coaching verdeutlicht *Harald Geißler* noch einmal eine Interventionsform durch den Vorgesetzten, die nicht die Arbeit im engen Sinne betrifft. Verschiedene Prinzipien nach Schein werden durchdekliniert und zu Arnolds theoretischer Auslegung einer evolutionären Didaktik in Beziehung gesetzt.

Harald Geißler

Coaching – von der Erwachsenen- und Berufsbildung zum Führungs- und Organisationslernen

An seinem 60. Geburtstag kann Rolf Arnold auf ein wissenschaftliches Werk blicken, das nicht nur wegen seines Umfangs auffällt, sondern mehr noch durch seine konzeptionelle Integrationskraft beeindruckt, wissenschaftsdisziplinäre Grenzen zu überschreiten und thematisch bislang Getrenntes oder gar unvereinbar Erscheinendes konzeptionell zu verbinden: Das gilt nicht nur für die Integration von Berufs- und Erwachsenenpädagogik (vgl. Arnold 1991, 1991a, 1996, 2003), sondern zeigt sich noch eindrucksvoller in der Öffnung für die erziehungswissenschaftlich bislang ausgegrenzte Zielgruppe der Führungskräfte (vgl. Arnold 2000, 2008, 2012) sowie anhand der Partizipation des von den Organisations- und Managementwissenschaften dominierten Diskurses über Organisationslernen (vgl. Arnold 2000; Arnold/Bloh 2001).

Der so angeregte multiple innerfachliche und interdisziplinäre Dialog wird getragen von der Erkenntnis, dass reflektierte Veränderung ein wichtiges fächerübergreifendes Thema ist und dass in seinem Mittelpunkt eine methodengeleitete Anregung und Unterstützung von Lernen steht. Lernen wird dabei konzeptionell nicht auf die Dimension der Kognition (vgl. z.B. Arnold 2005) beschränkt und als ursächliches Ergebnis von Belehrung und Instruktion erklärt. Vielmehr wird Lernen im Kontext komplexer systemischer Wirkungszusammenhänge reflektiert (vgl. Arnold/Siebert 1995; Arnold 2007, 2010) und die Frage der Optimierung von Lernen mit Verweis auf eine Prozessstruktur bildungstheoretisch beantwortet, die Edgar Schein (2000) als „Prozessberatung“ beschreibt und die in den letzten Jahren allgemein als „Coaching“ bezeichnet wird. Diese lern- und bildungstheoretische Grundlage ist für Rolf Arnold der Nucleus der konzeptionellen Integrationskraft, die Erwachsenen- und Berufsbildung mit Führungs- und Organisationslernen verbindet.

Diese Deutung möchte ich im Folgenden in vier Schritten entfalten, indem ich zunächst die realgeschichtlich emergente Entstehung von Coaching

Ende der 1980er Jahre mit Arnolds Konzept der evolutionären Didaktik als eine fundamentale pädagogische Praxisinnovation ausweise, und anschließend die ideengeschichtlichen Wurzeln von Coaching, das besonders von Schein entwickelte Konzept der Prozessberatung, bildungstheoretisch interpretiere und dabei die Transzendierung individueller Subjektivität als konzeptionellen Mittelpunkt von Prozessberatung bzw. Coaching aufdecke. Auf dieser Grundlage wird es dann im dritten Schritt mit Rolf Arnold möglich, Führungs- und Organisationslernen bildungstheoretisch zu interpretieren und für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu erschließen. Im letzten Abschnitt schließlich wird diese Programmatik konkretisierend rückgebunden an das im ersten Abschnitt zur Sprache gebrachte Konzept der evolutionären Didaktik, indem die von Arnold elaborierte bildungstheoretische Bedeutung von Selbstcoaching aufgenommen und dieser Ansatz mit Unterstützung moderner Medien weitergeführt wird.

1 Coaching – eine fundamentale pädagogische Innovation

Blickt man auf die Geschichte von Coaching, die häufig zu Recht als Erfolgsgeschichte bezeichnet und gefeiert wird, fällt auf, dass Coaching Ende der 1980er Jahre nicht als ein Produkt wissenschaftlicher Theoriebildung entwickelt wurde, um dann in einem nächsten Schritt in der Praxis implementiert zu werden. Coaching entwickelte sich vielmehr *evolutionär* in der betrieblichen Praxis, und zwar als eine *fundamentale pädagogische Innovation* im Kontext von Organisationslernen als einer nicht minder fundamentalen pädagogischen Innovation (Geißler 2007, S. 209). Das Kernstück dieser rahmensetzenden Innovation bestand darin, Arbeiten und Führung in Organisationen als Bedingung, Ergebnis und Medium von – meist informellen – Lernprozessen zu betrachten, welche die Qualität der jeweiligen organisationalen Dienstleistungen bzw. Produkte bestimmen. Getrieben wurde diese Entwicklung von der fortschreitenden Globalisierung, die Organisationen unter einen permanenten Entwicklungsdruck setzt und deutlich macht, dass Organisationsentwicklung nicht mehr wie bisher in Form eines zeitlich begrenzten, von einem externen „Change Agent“ angeleite-

ten Projekts durchgeführt werden kann, sondern ein zeitlich unbegrenztes Change Management erfordert, das organisationsintern vom Top-Management gesteuert werden muss. Diese neuen Rahmenbedingungen erzeugten im Top-Management einen bisher unbekanntenen Kompetenzentwicklungsbedarf, der seinerseits zur zentralen Triebkraft für die emergente Entwicklung einer fundamentalen pädagogischen Innovation wurde: Coaching.

Das innovative Moment dieser neuen Praxis bestand nun darin, an die Tradition einer reflexiven Berufs- und Erwachsenenbildung (vgl. Mezirow 1997) anzuschließen, die nicht zuletzt durch die Impulse von Rolf Arnold zum Deutungsmusterlernen (vgl. z.B. 1985) vorangetrieben und profiliert wurde und der Berufs-, Betriebs- und Erwachsenenbildung eine neue Zielgruppe erschloss, nämlich das Top-Management. Höchst publikumswirksam gelang dieser Anschluss vor allem Peter Senge (1990), der mit seiner „Fünften Disziplin“ ein aus fünf Modulen bestehendes erwachsenenpädagogisches Curriculum entwickelte, das mit Blick auf die Module „Personal Mastery“ (ebd., S. 139ff.) und „Mental Models“ (ebd., S. 174ff.) heute als Gruppencoaching bezeichnet würde.

In seinen Anfängen erscheint Coaching also als eine reflexiv-erwachsenenpädagogische Dienstleistung, die sich auf multiple Beratungsbedarfe von Top-Managern bezieht, wobei – im Gegensatz zu Seminaren, Schulungen und Trainings – nur ein Teil dieser Bedarfe *vor* dem Coaching identifiziert werden kann. Der Coaching-Prozess dient somit nicht nur der Bearbeitung der zuvor identifizierten Probleme und Herausforderungen, sondern eben auch der Freilegung und Identifizierung bisher nicht oder nur wenig erkannter Beratungsbedarfe. Diese spezifische Bedarfsstruktur begründet eine Beratungsmethode, die durch *Prozessberatung* dominiert und bedarfsbedingt durch *Expertenberatung* angereichert wird (vgl. Schein 2000).

Die evolutionäre Entstehung von Coaching und das von Senge populär gemachte erwachsenenpädagogisch-didaktische Format des Gruppencoachings regen an, Coaching konzeptionell in Beziehung zu Arnolds Vorstellungen einer „evolutionären“ Didaktik zu setzen (Arnold 1996, S. 121ff.). Mit diesem Begriff bzw. Konzept grenzt er sich gegen eine als „tradierend“ bezeichnete Didaktik ab, welche die wissenschaftsfundierte lehrer- bzw. ausbilderzentrierte Vermittlung von wissensbasierten Inhalten und berufs-

bezogenen Qualifikationen in ihren Mittelpunkt stellt. An anderer Stelle bezeichnet und beschreibt er diese auch als „Erzeugungsdidaktik“ (vgl. Arnold/Schüßler 2003). Denn ihr liegt das Paradigma zugrunde, Lernen sozialtechnologisch erzeugen zu wollen, indem zunächst die zentralen Ursächlichkeiten von Lehr-/Lernprozessen lernpsychologisch zu erfassen sind, um dann aus diesen Erkenntnissen Vorgaben und Empfehlungen für ein Lehrverhalten abzuleiten, mit dem das gewünschte Lernverhalten sicher „erzeugt“ werden kann. Die implizite – problematische – Logik einer solchen sozialtechnologischen Lernerzeugung ist die konzeptionelle Leugnung bzw. die mit Einsatz von Druckmitteln praktizierte Überwindung dessen, was den bildungstheoretischen Kern bzw. das oberste Ziel pädagogischer Praxis ausmacht: die Anerkennung und Förderung einer Eigenständigkeit des Lernenden, die nicht selten auch in Form von Widerständigkeit zutage tritt (vgl. auch Benner 1973; Prange 1978).

Das Gegenmodell zur „tradierenden“ Didaktik ist die „evolutionäre“ Didaktik, die Arnold an anderer Stelle auch als „Ermöglichungsdidaktik“ (vgl. Arnold/Schüßler 2003) bezeichnet (→ Abb. 1). Paradigmatisch liegt ihr eine Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis sowie zwischen Lehrenden und Lernenden zugrunde, die sich von derjenigen der „Erzeugungsdidaktik“ grundlegend unterscheidet. Ihr zentrales Merkmal ist die Anerkennung und Förderung der vorliegenden Entwicklungskräfte und -potenziale. Für die Wissenschaft bedeutet das, die Dynamik bzw. „Synergetik“ der pädagogischen Praxis anzuerkennen. Für die pädagogischen Praktiker bedeutet dies, die vor allem durch biografische Deutungsmuster geprägte bzw. „eingespurte“ Lern- und Entwicklungsdynamik der Lernenden anzuerkennen und in ihrem positiven Potenzial zu fördern. Und für die berufliche Bildung bedeutet das, Lernen nicht mehr traditionell auf die instruktionalistische Vermittlung von wissensbasierten Inhalten und berufsbezogenen Qualifikationen auszurichten, sondern vorrangig auf die facilitative Förderung subjektbezogener Kompetenzen durch handlungsorientierte Methoden, d.h. durch coachingbasiertes didaktisches Verhalten, zu orientieren (Arnold 2010).

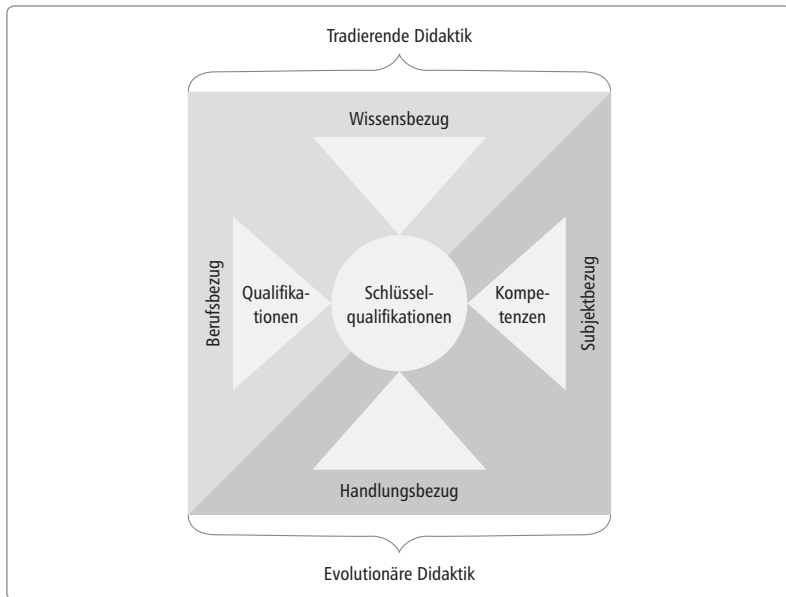


Abbildung 1: Evolutionäre und Tradierende Didaktik (Arnold 1996, S. 121)

Mit diesen Merkmalen beschreibt das Konzept der „evolutionären“ Didaktik recht genau die pädagogische Praxis, die Ende der 1980er Jahre entstand und später Coaching genannt wurde. Denn in ihrem Mittelpunkt stand die – durch *handlungsorientierte Methoden* der Auseinandersetzung mit aktuellen organisationalen Changeproblemen bzw. -herausforderungen stimulierte – *subjektbezogene Kompetenzentwicklung* von Top-Managern. Es liegt deshalb nahe, Coaching als ein Beispiel für „evolutionäre“ Didaktik zu betrachten.

Diese Interpretation provoziert eine kritische Rückfrage, die allerdings erst im letzten Abschnitt beantwortet werden kann: Ist „evolutionäre“ Didaktik bzw. Ermöglichungsdidaktik nicht eine *contradictio in adjecto*, also so etwas wie ein „schwarzer Schimmel“? Denn nicht zuletzt aufgrund seiner langen Ideengeschichte verbinden sich mit dem Begriff der Didaktik vorrangig Merkmale der „tradierenden“ Didaktik, nämlich die Vorherrschaft instruktionalistischer Vermittlung wissensbasierter Inhalte und berufsbezogener Qualifikationen, und zwar, wie man noch hinzufügen muss,

in Verbindung mit der Fixierung auf eine Praxis, die durch pädagogische Institutionen und institutionelle Programme geprägt ist. Die fundamental innovative Praxis hingegen, die Ende der 1980er Jahre emergent entstand und später Coaching genannt wurde, zielt auf ein hochgradig kasuistisches Lernen, das nicht durch organisationale Programme, sondern durch individuelle Kontrakte zwischen Coach und Klient gesteuert wird.

2 Prozessberatung als Bildungsprozess – die Transzendierung individueller Subjekthaftigkeit

Die Behauptung, dass das Innovative des Coachings vor allem darin besteht, die Berufs- und Erwachsenenpädagogik bedarfsorientiert für die Zielgruppe der Führungskräfte geöffnet zu haben, impliziert die Auffassung, dass Coaching eine *pädagogische* Praxis ist, die sich normativ an dem Kriterium des Pädagogischen orientiert. Diese Auffassung soll im Folgenden in Auseinandersetzung mit den *zehn Prinzipien* geprüft werden, die Edgar Schein (2000) der Prozessberatung – und damit auch dem Coaching – konzeptionell zugrunde legt. Im Zuge dieser Prüfung zeigt sich, dass die rekonstruierten Begründungszusammenhänge weitgehend identisch sind mit den *bildungstheoretischen* Vorstellungen, die als Kriterium pädagogischer Praxis gelten (vgl. auch Benner 1973; Lenzen 1997; Musolff 1989; Prange 1978) und nicht zuletzt auch das Werk von Rolf Arnold bestimmen.

Erstes Prinzip: „Versuche stets zu helfen“ (Schein 2000, S. 24)

Für das erste Prinzip gilt dasselbe wie für alle anderen: Es muss im Zusammenhang mit den anderen gelesen werden. So wird im Folgenden deutlich, dass die Hilfe, von der hier die Rede ist, eine spezielle Hilfe meint: *reflexive Hilfe zur Selbsthilfe durch Selbstlernen*. Als reflexiv ist diese Hilfe zu bezeichnen, weil sie das Motiv, durch Lernbedarfsexploration, Lernprozessunterstützung und lernanregende Kompetenzvermittlung helfen zu wollen, an die Selbstverpflichtung des Helfenden bindet, in der helfenden Hinwendung zum anderen sich auch lernend mit sich selbst auseinanderzusetzen, und zwar mit der eigenen kognitiven und vor allem emotionalen Hilfs- und Lern-

bedürftigkeit. In diesem Sinne lässt sich Scheins erstes Prinzip als eine bildungstheoretische Grundlegung für Prozessberatung bzw. Coaching lesen.

Zweites Prinzip: „*Verliere nie den Bezug zur aktuellen Realität*“ (ebd., S. 25)
Wenn Schein hier von „Realität“ spricht, sympathisiert er mit dem erkenntnistheoretischen Standpunkt des Konstruktivismus, denn die Realität, zu der der Helfer nie den Bezug verlieren soll, ist immer eine doppelte: zum einen die bewussten und teilweise auch vor- und unbewussten Vorstellungen, die der Adressat der Hilfe von sich und seiner Realität hat, und zum anderen die Wirklichkeit der nicht nur kognitiven, sondern vor allem auch emotionalen Resonanzen, die diese im Helfer auslösen und teilweise auf eine Realität verweisen, die mit derjenigen des Adressaten nichts zu tun hat.

Drittes Prinzip: „*Setze dein Nichtwissen ein*“ (ebd., S. 30)

Diese Aufforderung ist die unmittelbare Konsequenz aus dem zweiten Prinzip: die Imperfektheit des eigenen Wissens zu erkennen und zu versuchen, sie zusammen mit dem Hilfsbedürftigen als Kooperationspartner zu überwinden. Zur Hilfs- und Lernbedürftigkeit des pädagogischen Adressaten gesellt sich damit die Meta-Hilfs- und Lernbedürftigkeit des Coaches infolge seiner Erkenntnis, dem Klienten nur dann helfen zu können, wenn er seinen eigenen Mangel an validem Wissen und insofern seine Wissens- und Lernbedürftigkeit dem Hilfsbedürftigen zeigt und ihn damit zum Partner eines gemeinsamen Explorations- bzw. Wissens- und Problemlösungsprozesses macht. Mit dieser Hinwendung zum Adressaten transzendiert der Coach die Grenze seiner eigenen individuellen Subjekthaftigkeit: Er wendet sich dem Adressaten zu, um mit ihm gemeinsam, d.h. in Gemeinschaft mit ihm explorationshandelnd Verantwortung für das zu lösende Problem zu übernehmen.

Viertes Prinzip: „*Alles, was du tust, ist eine Intervention*“ (ebd., S. 37)

Im Gegensatz zu den anderen Prinzipien, die Schein vorstellt, wählt er bei der Formulierung seines vierten Prinzips die sprachliche Form eines deskriptiven Aussagesatzes, der mit anderen Worten inhaltlich das wiederholt, was Watzlawick/Beavin/Jackson (1969, S. 50ff.) als erstes

kommunikationstheoretisches Axiom formuliert haben: Man kann nicht nicht-kommunizieren. Liest man diese Aussage im Kontext des dritten Prinzips, wird sein normativer Sinn erkennbar: Das Wertvolle, mit dem man dem Adressaten hilft, besteht nicht nur in der Vermittlung von Wissen und Können, sondern auch und vielleicht noch mehr darin, ihm zu zeigen, was man selbst nicht weiß und kann, und ihm mit dieser Selbstoffenbarung des eigenen Nicht-(Weiter-)Wissens den Impuls zum Selbstlernen in der Explorations- und Lerngemeinschaft mit dem Helfer zu geben.

Fünftes Prinzip: „Das Problem und seine Lösung gehören dem Klienten“ (ebd., S. 39)

Für die Berufs- und Erwachsenenpädagogik, die sich dem Wertehorizont der Aufklärung verpflichtet fühlt, ist das Kriterium des Adressatenbezugs ein oberstes Gebot. Ziel ist es demnach, dem Lernenden zu dienen, d.h. sein Lernen positiv anzuregen und ihm so einen Nutzen zu stiften. Nicht nur in der Berufs- und Erwachsenenpädagogik, sondern auch bei jeder Form von Beratung ist der Lehrende bzw. Beratende mitunter versucht, den Adressaten dadurch zu entmündigen, dass er meint, besser zu wissen, was sein wirkliches Problem und was seine beste Lösung ist. Dieser Versuchung begegnet das fünfte Prinzip, indem es dazu auffordert, dem Klienten nicht vorzuschreiben, was er als sein Problem und als beste Lösung betrachten soll, sondern ihm Deutungs- und Handlungsangebote zu machen, die er gerne auch ablehnen kann.

Sechstes Prinzip: „Geh mit dem Flow“ (ebd., S. 61)

Mit diesem Prinzip fordert Schein den Berater auf, die eigene Intuition zu nutzen, um die vorliegende Motivation und Stimmung des Klienten zu erkennen und sich von ihr hinsichtlich der eigenen Interventionen leiten zu lassen.

Siebentes Prinzip: „Das Timing ist entscheidend“ (ebd., S. 73)

Ebenso wie das sechste Prinzip wird auch hier die Intuition des Beraters angesprochen, zu erkennen, welcher Zeitpunkt für eine bestimmte Intervention am besten geeignet ist.

Achtes Prinzip: „Sei konstruktiv opportunistisch und arbeite mit konfrontativen Interventionen“ (ebd., S. 73)

Das achte Prinzip macht darauf aufmerksam, dass die Aufforderung, mit dem Flow zu gehen und bei allen Interventionen genau auf das Timing zu achten, einerseits bedeutet, konstruktiv opportunistisch zu sein, was aber nur der eine Pol ist, an dem sich Berater und Berufs- und Erwachsenenpädagogen orientieren müssen. Denn genauso wichtig sind andererseits konfrontative Interventionen. Und auch für sie gilt, dass man sie nur dann einsetzen sollte, wenn sie zur Motivation und Stimmung des Adressaten passen und wenn der Zeitpunkt richtig gewählt ist.

Neuntes Prinzip: „Alles liefert Daten; Fehler wird es immer geben, sie sind die wichtigste Quelle neuer Erkenntnisse“ (ebd., S. 73)

Dieses Prinzip fordert zur Qualitätssicherung auf: Fehler, die natürlich möglichst weitgehend zu vermeiden sind, sollen konsequent als Erkenntnisquelle genutzt und nicht zum Anlass für die Aktivierung von Verteidigungsstrategien genommen werden.

Zehntes Prinzip: „Teile im Zweifel das Problem mit anderen“ (ebd., S. 80)

Während das neunte Prinzip den Umgang mit Fehlern anspricht, bezieht sich das zehnte Prinzip auf Unsicherheiten und Zweifel des Beraters bzw. Berufs- und Erwachsenenpädagogen und fordert ihn auf, einsame Entscheidungen zu vermeiden und stattdessen die vorliegenden Unsicherheiten und Zweifel dem Klienten mitzuteilen und mit ihm zusammen nach einer Lösung zu suchen. Aber auch hier gilt es, sorgfältig die vorliegende Motivation und Stimmung des Klienten zu prüfen und den richtigen Zeitpunkt zu wählen.

Die obigen Ausführungen zu den zehn Prinzipien der Prozessberatung, die Schein als konzeptionellen Kern helfender Beziehungen darstellt, machen deutlich, dass sie auch als konzeptionelle Grundlage einer Berufs- und Erwachsenenpädagogik gelesen werden können, die sich der Tradition der Aufklärung verpflichtet weiß, und die deshalb inhaltlich das füllen, was in dieser Tradition als Bildung bzw. Bildungsprozess bezeichnet wird. Dabei wird erkennbar:

- dass der bildungstheoretische Mittelpunkt dieser Praxis die *arbeits- teilig organisierte Lern-, Erkenntnis- und Handlungsgemeinschaft* ist,

die Klient bzw. Lernender und professioneller Helfer gemeinsam bilden und

- dass die Prozessverantwortung des professionellen Helfers darin besteht, die eigene individuelle Subjektivität zu transzendieren, um mit dem Lernenden bzw. Klienten gemeinsam eine arbeitsteilig organisierte Lerngemeinschaft zu bilden mit dem Ziel, die vorliegende Problematik bzw. Herausforderung des Lernenden bzw. Klienten besser zu verstehen und auf dieser Grundlage eine für ihn passende Lösung zu finden und umzusetzen.

In diesem Rahmen ist es Aufgabe und Verantwortung des professionellen Helfers:

- die eigenen Kompetenzen zu beobachten und ggf. lernend nachzubessern, die notwendig sind, um dem Lernenden bzw. Klienten professionell helfen zu können (erstes Prinzip),
- den Lernenden bzw. Klienten in seiner Person und Problematik und hinsichtlich der sich anbietenden Lösungsmöglichkeiten umfassend zu betrachten (zweites Prinzip) und dabei als eigenständiges Gegenüber zu achten (fünftes Prinzip),
- die eigenen Grenzen sorgfältig im Blick zu haben und vor dem Klienten nicht zu verstecken, sondern als Ansporn für eigene Erkenntnis- und Lernprozesse zu nutzen (drittes, neuntes und zehntes Prinzip) und last not least
- in jeder Hinsicht mit dem Klienten achtsam umzugehen (viertes, sechstes, siebentes und achttes Prinzip).

3 Führungs- und Organisationslernen – der Vorgesetzte als Coach

Die auf Scheins Konzept der Prozessberatung fußende Idee der arbeitsteilig organisierten Lerngemeinschaft bildet den konzeptionellen Mittelpunkt dessen, was – konzeptionell unterschiedlich und vor allem wissenschaftlich unterschiedlich niveauvoll – als Organisationslernen (vgl. Geißler 2000) bezeichnet wird. Als Vorbemerkung für den weiteren Gedankengang sei

deshalb darauf hingewiesen, dass Organisationslernen, ebenso wie jede andere Form des Lernens, grundsätzlich immer eine Beobachterkategorie bzw. interpretative Realitätszuschreibung ist, die mehr über den Beobachter von Lernen – sowie auch über Lern- oder Bildungstheoretiker – aussagt als über das Lernen als Praxisphänomen (vgl. Arnold 2007, S. 54ff.). Die Reflexion über Lernen muss deshalb mit der Frage nach den *anthropologischen Bedingungsmöglichkeiten menschlichen Lernens* beginnen, um die konstitutiven Bedingungsmöglichkeiten desjenigen, der über Lernen nachdenkt, zu klären. Dieser Ausgangspunkt lenkt den Blick auf die Erkenntnis, dass Lernen für menschliches Dasein ähnlich konstitutiv ist wie Kommunikation, und dass deshalb davon auszugehen ist, dass man nicht nicht-lernen kann. In diesem Sinne stellt sich also nur die Alternative, ob man – im Rahmen formalen oder non-formalen Lernens – intentional-bewusst lernt, oder ob die Intentionen sich auf andere Ziele und Interessen richten und Lernen sich deshalb nur informell beziehungsweise mitgängig vollzieht. So werden in Organisationen alle individuellen und kooperativen Arbeits- bzw. Wertschöpfungsaktivitäten – und hierzu zählt auch der gesamte Bereich der Mitarbeiterführung – von informellem Lernen begleitet.

Will man die Qualität von Arbeits- bzw. Wertschöpfungsaktivitäten sowie die Qualität der sie begleitenden informellen Lernprozesse überprüfen und verbessern, müssen sie systematisch reflektiert, d.h. zum Inhalt intentional-bewussten Lernens gemacht werden. Diese Aufgabe richtet sich an alle Organisationsmitglieder. Die besondere Aufgabe der jeweiligen Vorgesetzten besteht hierbei darin, ein solches intentional-bewusstes Lernen systematisch anzuregen und zu unterstützen, also Aktivitäten zu vollziehen, die man als Prozessberatung oder Coaching bezeichnen kann.

Eine solche Anreicherung von Führung mit Coaching-Aktivitäten beschreibt Rolf Arnold als „stellvertretende“ bzw. „subsidiäre“ Führung:

... stellvertretende Führung folgt dem Subsidiaritätsprinzip mit der Maßgabe, nur in den Bereichen tätig zu werden, in denen die Eigenkräfte des Teams nicht ausreichen. Gleichwohl ist stellvertretende Führung nicht mit Nicht-Führung zu verwechseln. Sie ist vielmehr die systemisch intelligente Form von Führung, weiß sie doch, dass Zielerreichung nur unter Nutzung der bereits vorhandenen Kräfte und am besten nur im Einklang mit diesen

Kräften möglich ist. Stellvertretende Führung stellt zudem hohe Anforderungen an die Sensibilität und die Selbstbeherrschung der Führungskräfte. Diese müssen sich auf eine Neubestimmung ihrer Rolle wirklich einlassen und sich von den Vorstellungen des „Im-Griff-Habens“, „Darüberstehens“ und „Machens“ ein Stück weit lösen. Demgegenüber sind weiche Kompetenzen gefragt. Führungskräfte müssen soziale, kommunikative und letztlich sogar didaktische Fähigkeiten entwickeln. Sie sind nämlich für das Lernen und die Entwicklung ihrer Teams verantwortlich (Arnold 2000, S. 19).

Mit Blick auf Prozessberatung wird erkennbar, dass stellvertretende Führung Aktivitäten meint, die der Vorgesetzte im Rahmen der Arbeits- und Lerngemeinschaft vollzieht, die er mit seinen Mitarbeitenden bildet. Stellvertretende Führung (→ Abb. 2) wird damit zum konzeptionellen Mittelpunkt bzw. zur praktischen Keimzelle von Organisationslernen als Einheit und Differenz:

- informellen Lernens im Prozess der Arbeit,
- der Qualitätsüberprüfung und -verbesserung dieser Prozesse durch intentional-bewusstes Lernen und
- der systematischen Anregung und Unterstützung dieses Lernens durch Coaching.

Verbindet man dieses Drei-Ebenen-Modell mit der kommunikationstheoretischen Unterscheidung in einen Inhalts- und Beziehungsaspekt, so wird deutlich, dass stellvertretende Führung als Keimzelle von Organisationslernen:

- erstens *Beziehungsgestaltungsarbeit* des Vorgesetzten im Umgang mit seinen Mitarbeitenden und deren organisationalem Kontext ist, wobei diese Beziehungsgestaltungsarbeit grundsätzlich immer auch von informellem Lernen des Vorgesetzten begleitet wird,
- zweitens *Selbstlernaufgabe* des Vorgesetzten im intentional-bewussten Umgang mit sich selbst ist und
- drittens eine *berufspädagogische Aufgabe* des Vorgesetzten ist, bei seinen Mitarbeitenden nicht nur informelle, sondern – durch Coaching – auch intentional-bewusste Lernprozesse zur Qualitätsverbesserung ihrer Wertschöpfungsprozesse anzuregen und zu unterstützen.

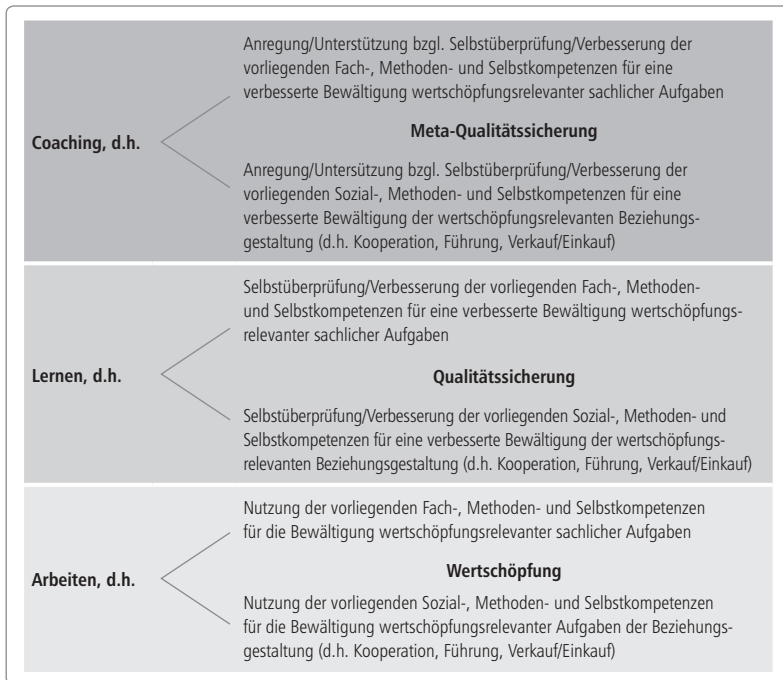


Abbildung 2: Organisationslernen als Einheit und Differenz von Arbeiten, Lernen und Coaching

4 (Selbst-)Coaching als Didaktik für Führungs- und Organisationslernen – vom offenen Coaching zum programmgeleiteten Coaching mit modernen Medien

Die Forderung, dass Vorgesetzte *didaktische* Fähigkeiten haben müssen (Arnold 2000, S. 19), lenkt den Blick noch einmal zurück auf das im ersten Abschnitt angesprochene Konzept der „evolutionären“ Didaktik und die dort aufgeworfene und noch nicht beantwortete Frage, ob diese nicht eine „*contradictio in adjecto*“ sei. Im Folgenden soll diese Frage mit Bezug auf den Gedanken diskutiert und beantwortet werden, dass Didaktik als Anregung und Unterstützung von Lernen sich zum einen im Spannungsfeld zwischen individueller Kontraktsteuerung und organisationaler Pro-

programmsteuerung vollzieht und zum anderen sich inhaltlich zwischen einzelfallspezifischer Problemlösung und curricular-einzelfallübergreifender Kompetenzvermittlung konstituiert.

Mit Blick auf diese doppelte Polarität relativiert sich die im ersten Abschnitt vorgenommene Interpretation, dass Coaching evolutionäre Didaktik sei. Denn es wird deutlich:

- dass jene pädagogisch innovative Praxis, die Ende der 1980er Jahre emergent als Face-to-Face-Coaching entstand, aufgrund der Dominanz individueller Kontraktsteuerung und einzelfallspezifischen Problemlösungsarbeit eine extreme Position einnimmt,
- sich als Antipode der nicht minder extrem positionierten Praxis instruierender Seminare, Schulungen und Trainings zu erkennen gibt und
- dass sich zwischen diesen Extremen eine Weiterbildungspraxis positioniert, die individualistische Kontraktsteuerung mit organisationaler Programmsteuerung sowie einzelfallspezifische Problemlösung mit curricular-einzelfallbegreifender Kompetenzentwicklung vermittelt.

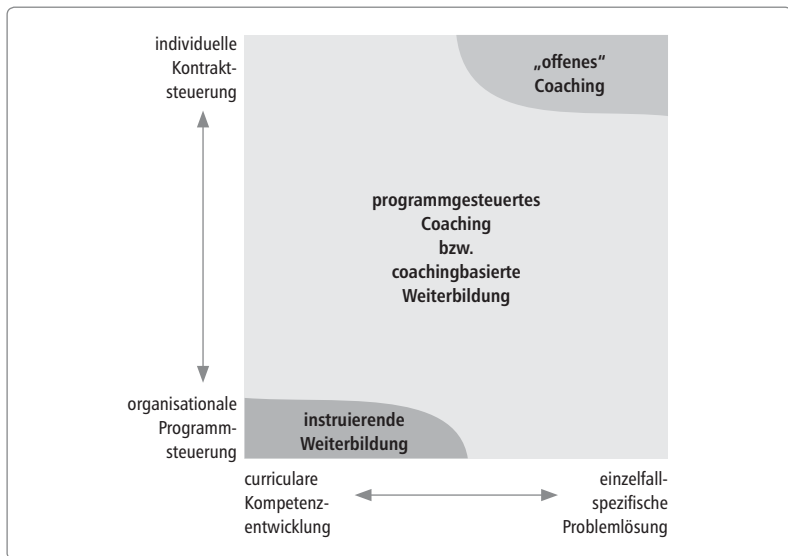


Abbildung 3: „Offenes“ und programmgesteuertes Coaching

Dieser Raum, den ich in Abgrenzung zum „offenen“ Coaching als programmgesteuertes Coaching bzw. als coaching-basierte Weiterbildung bezeichnen möchte (→ Abb. 3), scheint mir das Kerngebiet evolutionärer Didaktik zu sein. Das Konzept der evolutionären Didaktik ist deshalb keine „*contradictio in adjecto*“, denn das Evolutionäre individueller Kontraktsteuerung und einzelfallspezifischer Problemlösung steht nicht im logischen Widerspruch, wohl aber in Entwicklungsspannung zur organisationalen Programmsteuerung und curricularen Kompetenzentwicklung.

Diesen so markierten Raum möchte ich abschließend mit einem Beispiel illustrieren und dabei auch die Frage beantworten, wie man die oben skizzierte Programmatik eines bildungstheoretisch begründeten Führungs- und Organisationslernens didaktisch anregen und unterstützen kann. Ich knüpfe dabei an Gedanken an, die Arnold in seinem Buch „Führen mit Gefühl – eine Anleitung zum Selbstcoaching“ (Arnold 2008) entfaltet: Identitäts- bzw. Deutungslernen steht im Mittelpunkt dessen, was man traditionell als Bildung bezeichnet. Dieses Lernen impliziert Selbstcoaching und der Lernende braucht dabei in der Regel eine professionelle didaktische Anregung und Unterstützung. Was das konkret bedeutet, zeigt Arnold anhand eines fiktiven veröffentlichten Coaching-Prozesses, der sich als ein Briefwechsel vollzieht, den der Coach mit umfangreichen Selbstcoaching-Tools anreichert (ebd., S. 123ff.).

Dieses didaktische Design habe ich in meiner Entwicklungsarbeit zum „Virtuellen Coaching (VC)“ aufgegriffen und mit modernen Medien angereichert (Geißler 2008; Geißler/Metz 2012). In diesem Zusammenhang ist das didaktische Programm des „Virtuellen Mitarbeitercoachings (VMC)“ entstanden (Geißler 2011; → Abb. 4). Die konzeptionelle Kernidee ist, Coaching mit einem Internetprogramm durchzuführen, das aus elf Coachingfragen besteht, die der Klient schriftlich beantworten muss. Die dabei zugrunde liegende didaktische Absicht ist, mit diesen Fragen die Interaktion zwischen Vorgesetztem und einzelner Mitarbeiter programmatisch zu regulieren, indem der Vorgesetzte seinen Mitarbeiter auffordert, regelmäßig, d.h. zunächst alle zwei und später alle vier Wochen, diese Fragen zu beantworten und so ein angeleitetes Selbstcoaching durchzuführen mit dem Ziel, die Selbstorganisation des Klienten zu verbessern. Die in das Tool eingetragenen Antworten kann der Vorgesetzte online lesen und zur Vorberei-

tung eines persönlichen coachingbasierten Gesprächs nutzen. Dieses kann face-to-face oder telefonisch durchgeführt werden. Ziel des Gesprächs ist, die Selbstorganisationsaktivitäten des Mitarbeiters sorgfältig zu beobachten und zu verstehen und ihn auf dieser Grundlage bedarfsgerecht zu unterstützen. Um diese coaching-basierten Gespräche führen zu können, ist es notwendig, den Vorgesetzten hinreichend zu qualifizieren und regelmäßig zu supervidieren.

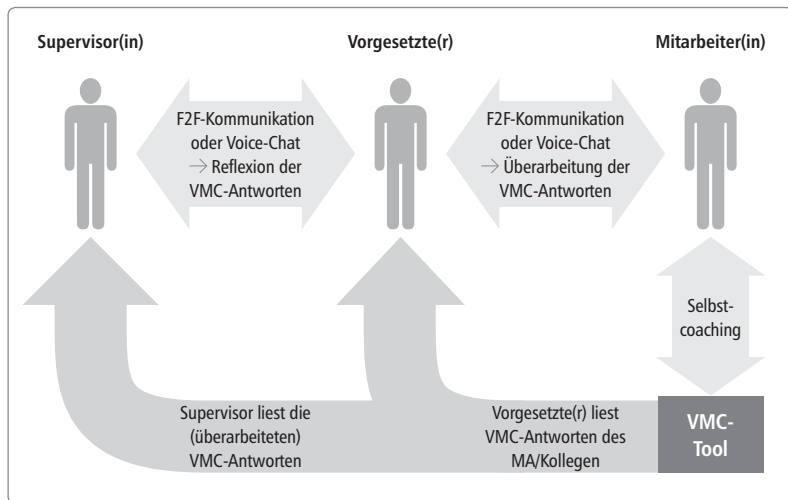


Abbildung 4: Das didaktische Design des „virtuellen Mitarbeitercoachings (VMC)“

Die sich so begründende Didaktik entfaltet sich systemisch auf zwei Ebenen, nämlich in der Interaktion zwischen Vorgesetztem als Coach und seinem Mitarbeitenden und zwischen dem Vorgesetzten und seinem Supervisor. Damit wird deutlich, dass das Drei-Ebenen-Modell der Abbildung 3 um die vierte Ebene einer Supervision ergänzt werden muss, die den Vorgesetzten in seiner Funktion als Coach didaktisch anspricht und unterstützt.

Literatur

- Arnold, R. (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Arnold, R. (1991): Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn
- Arnold, R. (1991a): Erwachsenenbildung. 2., verb. Aufl. Hohengehren
- Arnold, R. (1996): Weiterbildung. München
- Arnold, R. (2000): Das Santiago Prinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Köln
- Arnold, R. (Hg.) (2003): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler
- Arnold, R. (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Arnold, R. (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg
- Arnold, R. (2008): Führen mit Gefühl. Eine Anleitung zum Selbstcoaching. Mit einem Methoden-ABC. Wiesbaden
- Arnold, R. (2010): Systemische Berufsbildung. Baltmannsweiler
- Arnold, R. (2012): Wie man führt, ohne zu dominieren. 29 Regeln für ein kluges Leadership. Heidelberg
- Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Bloh E. (Hg.) (2001): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Schüßler, I. (Hg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler
- Benner, D. (1973): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München
- Geißler, H. (2000): Organisationspädagogik. München
- Geißler, H. (2007): Coaching im Aufwind oder vor dem Burnout? In: Schwuchow, K.-H./Gutmann, J. (Hg.): Jahrbuch Personalentwicklung. München/Unterschleißheim
- Geißler, H. (Hg.) (2008): E-Coaching. Baltmannsweiler
- Geißler, H. (2011): Organisationslernen durch Führungskräfte-Coaching mit modernen Medien. Neoinstitutionalistische Grundlegung und empirische Erprobung. In: Göhlich, M./Weber, S.M./Schiersmann, C./Schröer, A. (Hg.): Organisation und Führung. Wiesbaden, S. 235–244
- Geißler, H./Metz, M. (Hg.) (2012): E-Coaching und Online-Beratung. Wiesbaden
- Lenzen, D. (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiese und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 949–968
- Mezirow, J. (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Hohengehren
- Musolf, H.-U. (1989): Bildung. Der klassische Begriff und sein Wandel in der Bildungsreform der sechziger Jahre. Weinheim
- Prange, K. (1978): Pädagogik als Erfahrungsprozess. Stuttgart
- Schein, E. (2000): Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Köln
- Senge, P. (1990): The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization. London u.a.
- Watzlawick, P./Beavin, J.H./Jackson, D.D. (1969): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern u.a.

Ortfried Schächter

Systemische Veränderungsforschung aus relationaler Sicht

Erwachsenenbildung zwischen Inklusion und Exklusion

Wenn Ansätze empirischer Weiterbildungsforschung im Sinne der von Anthony Giddens (1988) beschriebenen „doppelten Hermeneutik“ (ebd., S. 47) als integraler Bestandteil der von ihr untersuchten „Transformationsgesellschaft“ konzeptualisiert werden, haben sie sich in ihrer methodologischen Begründung mit der historischen und politischen Kontingenz der Gegenstandsbestimmung auseinander zu setzen. Im folgenden Beitrag geht es daher darum, das von Arnold programmatisch geforderte Konzept einer „Veränderungsforschung“ inhaltlich am Beispiel einer sozial „inklusive“ Erwachsenenbildung durchzuspielen. Hieran soll eine relationale Gegenstandsbestimmung deutlich werden (vgl. auch Schächter 2012c).

1 Die Kontingenzzperspektive auf den Forschungsgegenstand: „Substantierst Du noch oder relationierst Du schon?“¹

Unter dem Vorzeichen von „Veränderungsforschung“ (vgl. Arnold 2012b) wird ein wissenschaftlicher Gegenstand immer dann als „kontingent“ erkennbar, wenn seine begriffliche und kategoriale Fassung auch anders möglich wird, als sie aufgrund der historisch und kontextuell vorgegebenen „basic assumptions“ zunächst als „evident“ erscheint und somit als „taken for granted“ hingenommen wird.² Wieso sollte man einen querschnittsgelähmten Rollstuhlfahrer auch nicht als „Behinderten“ identifizieren und ihn als hilfsbedürftig betrachten, wenn der Bahnhof über keinen öffentlich

1 Diese ironisch pointierende Formulierung leihe ich mir zitierend von Nagel (2012).

2 Als exemplarisches Beispiel vgl. die Kontingenzzperspektive auf „pädagogische Organisation“ bei Schächter/Schicke (2012).

zugänglichen Fahrstuhl verfügt? Kontingenz tritt erst dann ein, wenn eine derartige „Evidenz“ im Rahmen eines gesellschaftspolitischen Zugangs fragwürdig wird, weil nun „Behinderung“ nicht als ein individuell zuschreibbares Merkmal, sondern als kontextabhängige Lebenslage aufgrund einer „behindernden“ Infrastruktur gedeutet werden kann. „Behinderung“ wird dann zum besonderen Merkmal eines Bahnhofs, der einer anwachsenden Diversität menschlicher „Lebensformen“ eigenen Rechts nicht mehr „gerecht“ wird. Das Konstrukt „Behinderung“ wird so als ein „sozialer Prozess“ (vgl. Jantzen 2011) und nicht mehr als körperliche Eigenschaft gedeutet.

Aus der Position „natürlicher Einstellung“ (vgl. Husserl 1976) heraus ließe sich nun einwenden: Aber der querschnittsgelähmte Rollstuhlfahrer bleibt doch trotz der Zuschreibung auf die „behindernde Infrastruktur“ weiterhin objektiv körperlich behindert! Zu bedenken ist hierbei jedoch, dass die Kategorie der Kontingenz den individuell körperlichen Anteil von Behinderung gar nicht als obsolet oder vernachlässigenswert erklären will, sondern nur die bisherige Verabsolutierung einer substanziellen Zuschreibung. Kontingenz verlangt somit keine Korrektur, sondern ermöglicht nur einen Perspektivenwechsel, mit dem eine bislang individualisierende Sichtverengung als „nun auch anders möglich“ erkennbar wird, die jedoch die frühere nicht ersetzen soll. Gewonnen werden hierdurch ein erweiterter Deutungsspielraum für gesellschaftliche Transformation und damit auch der Anschluss an Arnolds Plädoyer für „systemische Veränderungsforschung“.

1.1 Kontingenz

Epistemologisch betrachtet, wird mit diesem veränderten Blick kategorial eine „Leerstelle“ eröffnet: Etwas ist nun auch anders möglich, weder notwendig, noch unmöglich. Der Begriff wird somit nach dem modaltheoretischen Begriff „contingens“ als negierte Notwendigkeit verwendet. Forschungsmethodologisch wird die im Alltagsbewusstsein dominierende Evidenz einer „natürlichen Einstellung“ dekonstruiert. Evidenzbasiertes Wissen wird fragwürdig. Die zunächst „invisibilisierte Kontingenz“ (vgl. Reckwitz 2004) eines wissenschaftlichen Gegenstands wird mit ideologiekritischen Verfahren der Aufdeckung seiner Historizität und Kontextualität sichtbar gemacht (vgl. Schäffter 2011; Schäffter/Schicke 2012). In der Alltagspraxis jedoch

werden alternative Bedeutungshorizonte ganz von allein bereits aufgrund einer Vielzahl miteinander konkurrierender Bedeutungen erkennbar und somit ihre Kontingenz „revisibilisiert“. Dies ist ein Grund, weshalb „Kontingenz“ mittlerweile zu einer zentralen Kategorie der pluralistisch verfassten späten Moderne avanciert ist (vgl. Holzinger 2007; Bonacker 2000). In der gegenwärtigen „Transformationsgesellschaft“ (vgl. Schäffter 2001b) wird es für seriöse Wissenschaft zunehmend riskanter, vom Standpunkt eines „naiven Realismus“ auszugehen und seine soziale Umwelt unter dem Gesichtspunkt einer vom Beobachter unabhängigen und substantiell fassbaren Faktizität zu betrachten. Gerade handlungsfeldbezogene Forschung gerät dann in Gefahr, in ihrer Gegenstandsbestimmung „the natives view“ mit empirischer Realität zu verwechseln, hierbei unreflektiert die Selbstverständlichkeitsstrukturen der zu erforschenden Lebenswelt in ihre disziplinäre Beschreibung zu übernehmen und dadurch letztlich ihren Deutungen auf den Leim zu gehen. Dann übernimmt man ggf. die „evidente“ Vorstellung, „Behinderte“ an bestimmten „traits“ identifizieren zu können, die sozialstatistisch oder aus ihrem Mobilitätsverhalten objektiv erfassbar seien. Unbemerkt schleicht sich so die Beobachterperspektive von „Nichtbehinderten“ als hegemoniale Normalform ein.

Derartige Probleme der Gegenstandsbestimmung (vgl. Schäffter 2011, 2012b) wurden im Rahmen des ethnomethodologischen Paradigmas eines „interpretative turn“ in den Kultur- und Sozialwissenschaften sowie im Rahmen des (radikalen) Konstruktivismus (vgl. Arnold/Siebert 1995; Moser 2004) bereits hinreichend geklärt und führten zu wichtigen erkenntnistheoretischen Konsequenzen (vgl. Schäffter/Schicke 2009; Schäffter 2009b). In der empirischen Weiterbildungsforschung und bei ihren politischen Auftraggebern ist bisher eine entsprechende Auseinandersetzung mit der Kontingenz der Gegenstandsbestimmung jedoch noch weitgehend ausgeblieben. Hier rücken „die überlieferten Vorstellungen, Denkformen und Handlungsgewohnheiten von Führungskräften, Forschern und Politikern“ leider sehr unzureichend „auf den Prüfstand der Reflexion“ (vgl. Arnold 2012b, S. 25) und werden folglich häufig genug mit empirischer Realität verwechselt. Die unkritisch übernommenen alltagsweltlichen Vorannahmen (vgl. Schäffter 2012a) „ruhen nämlich nicht selten auf einem verquastem Amalgam aus parteipolitischen, weltanschaulichen und effektbemühten Positionen, die

den nüchternen Blick auf die Gegebenheiten vernebeln“ (Arnold 2012b, S. 25). „Evidenzbasiertes Wissen“ liefert sich blindlings seinen latenten Selbstverständlichkeitsstrukturen aus und überlässt sich bereitwillig der „Kontingenzinvisibilisierung“ seiner Alltagsgeschäfte. Zu Recht fragt hier Arnold nach dem „Cui bono?“

Wenn Weiterbildungsforschung jedoch den methodologischen Anforderungen einer „Transformationsgesellschaft“ (vgl. Schäffter 2001a, 2001b) im Sinne der von Rolf Arnold angemahnten „systemischen Veränderungsforschung“ in Richtung auf eine Bestimmung von „Zukunftskompetenzen“ (vgl. Arnold 2009) gerecht werden will, so hat sie Anschluss zu finden an den poststrukturalistischen Diskurs und seine dekonstruktivistischen Ansätze. In ihnen ist schon seit längerem die Abkehr von einer „substanziellistisch“ bzw. „essentialistisch“ gefassten, hin zu einer „relationalistischen“ Bestimmung des Forschungsgegenstands ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Dies gilt abgesehen von der Soziologie und Organisationstheorie bereits für eine große Zahl weiterer relationaler Ansätze,³ angefangen bei der Wirtschaftsgeografie und ökologischen Theorie des Sozialraums über die Transkulturalität in den Literatur- und Sprachwissenschaften bis hin zu Philosophie und Theologie. Hierzu einen inhaltlichen Literaturüberblick zu geben, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Daher beschränke ich mich exemplarisch auf die Soziologie.

1.2 Relationale Soziologie

Obwohl sich ein relationaler Zugang in den Kultur- und Sozialwissenschaften auf eine lange Tradition von Georg Simmel und Herbert Mead über John Dewey bis Norbert Elias berufen kann, wurde „Relationalität“ in der Soziologie in einer konsequent ausformulierten Programmatik erst im Zusammenhang mit der Theorie sozialer Netzwerke (vgl. Fuhse 2008; Stegbauer/Häußling 2010; Nagel 2012) im Sinne einer paradigmatischen

3 Zum relationalen Denken in der kulturhistorischen Schule Vygotskijs vgl. Jantzen (2011); sowie zur Skizze einer „Relationalen Didaktik – Thesen einer Didaktik der Beziehung für lebenslanges Lernen“ vgl. Gieseke (2007, S. 216ff.), mit allerdings weitgehender Akzentuierung auf eine Kritik am Solipsismus des radikalen Konstruktivismus. Zur korrelativen Konzeptualisierung von „Lehre“ als systemischer Funktion im Kontext sozialer Praktiken vgl. Schäffter (2007, S. 10f.).

Neuorientierung explizit diskursfähig. Sie bietet für die Bildungswissenschaften einen geeigneten Anknüpfungspunkt zu der hier interessierenden relationalen Gegenstandsbestimmung der Inklusionsproblematik in der Transformationsgesellschaft.

In seinem mittlerweile klassisch zu nennenden „Manifesto for a Relational Sociology“ wird von Mustafa Emirbayer (1997) die Position vertreten, dass die in der gegenwärtigen Soziologie paradigmatisch entscheidenden Kontroversen auf der Differenz zwischen einer primär substanziellen und einer relationalen Deutung der sozialen Welt beruhen (vgl. ebd., S. 281). Entscheidend an dieser Differenz sei das, was eine Untersuchung methodologisch zu ihrem Ausgangspunkt mache („point of departure“) und damit zu ihrer fundamentalen Untersuchungseinheit („fundamental unit of all inquiry“) erklärt. In Rückgriff auf John Dewey und Arthur F. Bentley (1949) unterscheidet er daraufhin zwischen drei axiomatischen Ausgangspunkten („points of departure“), nämlich zwischen *self-action*, *inter-action* und *trans-action*. Er erläutert diese Perspektiven und ordnet diesen „fundamental units of inquiry“ jeweils erkenntnistheoretische und forschungsmethodologische Ansätze zu, auch wenn er ihnen zunächst nur einen primär heuristischen Status zubilligt.

- *Self-action* wird als eine „fundamental unit“ betrachtet, der man das „Paradigma des methodologischen Individualismus“ zurechnen und sich hierbei methodologisch für den „rational-choice-approach“, das Konzept einer „normfolgenden“ Handlungserklärung der „kritischen Theorie“ oder für die „spieltheoretischen“ Erklärungen eines „rational-actor-approach“ entscheiden kann.
- *Inter-action* bezeichnet eine kausale „interconnection where entities no longer generate their own action, but rather the relevant action takes place among the entities themselves. Entities remain fixed and unchanging throughout such interaction, each interdependent of the existence of the other“ (Emirbayer 1997, S. 285f.). Billardkugeln dienen als anschauliches Beispiel für das mechanistische Weltbild interaktionistischer Relationierung. *Methodologisch* wird einer interaktionistischen Perspektive auf die Welt die *Variablenanalyse* zugeordnet mit der Zuschreibung von *Eigenschaften (traits)*, deren Veränderungen im Verlauf von Interaktionsprozessen gemessen werden, dies aber

unter der Voraussetzung, dass den untersuchten Interaktionen „fixed entities with variable attributes“ zugrunde gelegt werden können, die trotz der Untersuchung im Kern unverändert bleiben (ebd., S. 286). Erkenntnistheoretisch herrscht hier ein *Kausalmodell* vor, in dem den *attribuierten Eigenschaften* relevante Wirkungen zugeschrieben werden. Veränderungen beschränken sich somit auf äußerliche *Attribute von identitätslogisch gleichbleibenden Elementen*, an denen äußerlich Veränderungen feststellbar werden – „äußeres Beziehungsverhältnis“ zwischen „essentiell“ vorgegebenen Entitäten.

- *Trans-action* schließlich stellt eine Sichtweise dar, „where systems of descriptions and naming are employed to deal with aspects and phases of action, without final attribution to ‚elements‘ or other presumptively detachable or interdependent ‚entities‘ ‚essences‘ or ‚realities‘, and without isolation of presumptively detachable ‚relations‘ from such detachable ‚elements‘“ (ebd., S. 286). „In this point of view, which I shall label ‚relational‘, the very terms or units involved in a transaction derive their meaning, significance, and identity from the (changing) functional role, they play in that transaction. The latter, seen as a dynamic unfolding process, becomes the primary unit of analysis rather than the constituent elements themselves ... Such ‚things‘ are terms of relations, and as such can never be ‚given‘ in isolation but only in ideal community with each other“ (ebd., S. 287).

In einem Vergleich bezieht sich *self-action* als Sichtweise somit auf substanzialistische und *trans-action* auf relationale Weltdeutungen. Von Interesse ist hierbei, dass die Perspektive *inter-action* in ihren Beispielen als ein hybrider Überschneidungsbereich erkennbar wird, der bei der Gegenstandsbestimmung sowohl substanzialistisch als auch relational verstanden werden kann und daher vielfach Unschärfeprobleme in der sozialwissenschaftlichen Gegenstandsbestimmung verursacht.

1.3 Drei Potenzen von Relationalität

Aus der bisherigen Darstellung könnte der Eindruck entstanden sein, dass es sich bei dem Übergang von der substanzialistischen zu einer relationalen Gegenstandsbestimmung um die Entwicklung von einer defizienten hin zu

einer optimierten Methodologie handeln würde. Ein derartiges Missverständnis ist besonders in Handlungswissenschaften wie der Pädagogik zu befürchten, wo epistemologische Erkenntnisdimensionen gern zu normativen Prinzipien pädagogischen Handelns umdefiniert⁴ werden. Die aktuelle Untersuchung von Franz Schaller „Eine relationale Perspektive auf Lernen“ (vgl. Schaller 2012, S. 345) kommt in diesem Zusammenhang allerdings zu dem Ergebnis, dass jede der von Emirbayer unterschiedenen Perspektiven auf den Forschungsgegenstand jeweils differentiellen „ontologischen Hintergrundannahmen in ihren Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität“ verpflichtet seien und jede für sich daher in ihren axiomatischen Voraussetzungen einen legitimen Eigensinn beanspruchen kann. Wissenschaftstheoretisch und professionell problematisch wird es daher erst dann, wenn diese Hintergrundannahmen in der Latenz gehalten und stillschweigend als metaphysische Gegebenheiten vorausgesetzt werden. Es trifft allerdings auch für den Fall zu, wenn das auch für die besondere Relationalität eines Forschungsgegenstands unterstellt wird. Möglicherweise gerät die zunächst sympathische Programmatik eines „Lernens in Beziehung“ bei Künkler (2011) genau in diese Falle. Im Sinne einer wichtigen Konsequenz aus seiner Studie warnt Schaller demzufolge davor, sich im Übergang zu einem relationalen Paradigma nun abermals in eine dichotome Gegensätzlichkeit zu substantziellen Deutungen zu verstricken. Der Gefahr einer „relationistischen“ Verabsolutierung, die bereits in einigen disziplinären Ansätzen in den Kultur- und Sozialwissenschaften nicht zu übersehen ist, und gegen die sich wohl die oben zitierte Formulierung von Alexander-Kenneth Nagel (2012) polemisch wendet, wird man daher nur entgehen können, wenn die Differenz zwischen self-action, inter-action und trans-action über seine normativen Begründungen einer Gegenstandsbestimmung hinaus grundlagentheoretisch tiefer gelegt und wissenschaftsphilosophisch in einen „relationsontologischen“ Zusammenhang gestellt wird.

Trotz aller Verdienste, die sich der soziologische Netzwerkdiskurs um die Überwindung einer Verdinglichung des Sozialen und der Dekonstruktion eines naiven Realismus erworben hat, ist er dennoch etwas über das

4 Exemplarisch hierfür sind die Kategorienfehler bei der Normativität einer „konstruktivistischen Didaktik“ (vgl. Siebert 1994).

Ziel hinausgeschossen. Um nun die relationale Sozialtheorie vor dem freien Fall in einen dekonstruktivistischen Relativismus zu bewahren, wird eine theoretische „Rehabilitierung der materiellen Basis“ erforderlich. Exemplarisch erfolgt dies bereits in dem Konzept des „Sozialraums“, das hierfür als ein „paradigmatisches Musterbeispiel“ dienen kann. Kessl und Reutlinger (2009) sprechen in diesem Zusammenhang von einer *materiellen Relationalität*, die sich der dichotomen Innen/Außen-Differenz des radikalen Konstruktivismus, aber auch der dualistischen System/Umwelt-Struktur von Luhmanns Systemtheorie zu entziehen vermag:

Räume bestehen zwar nicht unabhängig von sozialen Zusammenhängen, sie materialisieren sich aber immer wieder von neuem, und diese (permanente Re)Materialisierung darf nicht unberücksichtigt bleiben – wozu aber radikalisiert konstruktivistische Raumtheorien gerne neigen. Konstruktivistische Raumtheorien sind die Raumtheorien, die den Konstruktionsprozess von Räumlichkeit in den Mittelpunkt und an den Ausgangspunkt ihrer Überlegungen stellen (Kessl/Reutlinger 2009, S. 200f.).

Um die materiale Dimension relationaler Strukturbildungen nicht als obsolet zu erklären, sondern weiterhin transformationstheoretisch bewahren zu können,⁵ bietet es sich an, auf einen in den Sozialwissenschaften noch weitgehend unbeachtet gebliebenen theoretischen Diskurs in Anschluss an die Relationsphilosophie von Julius Jacob Schaaf, Dieter Leisegang und Paul Drechsel zurückzugreifen (vgl. Schaaf 1965, 1966, 1974; Leisegang 1969, 1972; Leisegang/Niebel 1974; Engelmann 1974; Wolzogen 1984; Drechsel 2000, 2012). Hierbei geht es um die „relationale Einheit“⁶ von „Verbinden und Trennen“. In der Kategorie der Relation sieht Schaaf einen philosophischen Grundbegriff: „Alles was ist, ist Beziehung, und alles was nicht ist, ist auch Beziehung. Die Beziehung ist das Absolute selbst“ (Schaaf 1965, S. 3). Dabei unterscheidet er zwischen „äußeren“ (ontologischen), ihre Träger (Substanzen) *nachträglich verbindenden* Relationen, und „inneren“ (logischen), ihre Relata *erst erzeugenden* Relationen und betont, dass weder äu-

5 Dieser Aspekt sollte als ein Gesprächsangebot an konstruktivistische Ansätze empirischer Weiterbildungsforschung betrachtet, kann hier jedoch nicht genauer ausgeführt werden.

6 „Relationalität“ wird somit als eine übergeordnete Kategorie eingeführt, die im Rahmen einer Mehrebenenanalyse verschiedene Dimensionen in Beziehung zu setzen vermag.

ßere („extern relations“) noch innere Relationen („intern relations“) dem wahren Wesen des Relationalen gerecht werden; denn es sei jeder Beziehung eigen, dass sie, *indem sie eint, zugleich trennt, und indem sie trennt, zugleich eint*. Diese Parallelität (oder Gleichursprünglichkeit) von Einheit und Differenz, den Extremalmomenten der Relation, nennt Schaaf „transzendente Relation“: das „einzig und schlechthin Beziehungslose“ (Schaaf 1965, S. 17), das – von Wolfgang Cramer als „außen“ bezeichnet – als das „Übergegenständliche par excellence“ die „Totalität alles Seienden, des Wirklichen und des Unwirklichen bedeutet“ (Drechsel 2012).

Leisegang vertiefte diesen Ansatz, indem er darauf hinwies, dass jede Beziehung sich letztlich als transzendente ausweist. Deshalb spricht er von den „drei Potenzen der Relation“ und betont, dass „die grundlegenden Charakteristika der Beziehung erster und zweiter Potenz, Trennung und Einheit, Differenz und Identität, selbst als Beziehungen nicht aufrechterhalten werden können“ (Drechsel 2012).

Relationalität lässt sich daher analog zu Dewey und Bentley auch nach Dieter Leisegang in drei Ebenen differenzieren, auf denen sie eine jeweils besondere Beziehungsstruktur aufweist:

Relation erster Potenz: eine Ebene „äußerer Beziehung“ zwischen eigenständigen, voneinander unabhängigen ding-ontologischen Elementen. Es handelt sich um eine „Verbindung im Modus der Trennung“ – um ein „trennendes Verbinden“.

Relation zweiter Potenz: eine Ebene „innerer Beziehung“, bei der die beteiligten Elemente aus einer korrelativen Beziehung zu den anderen Elementen konstitutiv hervorgehen. Es handelt sich um eine Verbindung im Modus wechselseitiger Komplementarität – um ein „verbindendes Trennen“.

Relation dritter Potenz: Sie bezeichnet eine den beiden Potenzen übergeordnete „Synopsis des Trennens und Verbindens“ (vgl. Drechsel 2012). Nach Paul Drechsel (2000) kann sie die Form einer identitätslogischen oder differenzlogischen Ordnungsstruktur erhalten und bietet so eine übergreifende Bedingung der Möglichkeit zur Differenzbildung, auf der sich die besondere Formation einer Relationierung im Sinne einer kulturell gefestigten Differenzlinie herausbildet. Er charakterisiert die Relation dritter Potenz daher als „Bedingung der Erscheinungsform ihrer Momente ‚Einen‘ und

„Trennen“ (Drechsel 2000, S. 45). „Zeigt sich die Relation erster Potenz als *konstituiert*, da sie von nachträglicher Natur ist, die Relation zweiter Potenz als *konstituierend*, so muss die Relation dritter Potenz als *konstituierend und konstituiert zugleich* sein“ (ebd., S. 46).

Die dritte Potenz bezeichnet nämlich gerade das dauernde Ineinandersein, die stetige gegenseitige Fundamentierung der beiden ersten Potenzen, deren Unwahrheit sich nur im totalen gegenseitigen Ausschluss etabliert, dem Behaupten des Vorrangs vor dem je anderen, zumal ein solcher Vorrang, wie nachgewiesen wurde, stets nur das Vorspiel zur völligen Vernichtung des gegenteiligen Moments darstellt (Leisegang 1969, S. 79).

In dieser Formulierung findet sich die Dichotomie zwischen den sich gegenseitig noch ausschließenden (substantialistischen und relationistischen) Zugängen wissenschaftlicher Gegenstandsbestimmung wieder. In den nun folgenden Schritten wird es daher darum gehen, auf der Grundlage der skizzierten relationalphilosophischen Theorie das Begriffspaar Inklusion/Exklusion zu rekonstruieren und in seiner so gewonnenen Kontingenz auf pädagogisch professionelle Problembeschreibungen zu beziehen.

2 Drei Perspektiven auf die Relationalität von Inklusion/Exklusion

Überträgt man die drei Potenzen relationaler Beziehungsstrukturen auf das Gegensatzpaar Inklusion/Exklusion und setzt dabei nicht eine der Bedeutungsvarianten absolut, so folgt daraus ein dreifaches Begriffsverständnis: erstens ein „antonymes“, sich dichotom ausschließendes Begriffspaar, zweitens ein sich korrelativ konstituierendes Begriffsverständnis sowie drittens eine ordnungspolitisch und begriffsgeschichtlich bestimmungsbedürftige Differenzlinie, an der sich *soziale Praktiken des Einschließens und Ausschließens* konstitutiv orientieren. Hieraus folgt eine Heuristik, mit der sich die einschlägigen pädagogischen Diskurse identifizieren und miteinander in Beziehung setzen lassen. Bildungswissenschaftliche Gegenstandsbestimmung im Rahmen einer „systemischen Veränderungsforschung“ bezieht sich hierbei nicht mehr auf nur eine der Argumenta-

tionslinien allein, sondern auf ein komplexes „relationales Feld“. Mit den nachfolgend dargestellten Varianten des Begriffsverständnisses bekommt man es daher mit einem „Amalgam“ aus unterschiedlichen, miteinander interferierenden Deutungshorizonten von Inklusion/Exklusion zu tun, das auf Differenzen in ihren „ontologischen Hintergrundannahmen“ (vgl. Schaller 2012) zurückzuführen sind. Sie beruhen jeweils axiomatisch auf dem Eigenrecht ihrer jeweiligen Perspektive, das allerdings im Rahmen einer wissenschaftlichen Gegenstandskonstitution methodologisch begründungsbedürftig wird und daher unter dem Anspruch pädagogischer Professionalität in der „Transformationsgesellschaft“ nicht mehr unkritisch vorausgesetzt werden darf.

Relationalität ist in Bezug auf die folgenden Deutungshorizonte somit der Oberbegriff, mit dem unterschiedliche Formen relationaler Beziehungsstrukturen auf den Ebenen der drei Potenzen zusammengeführt werden und der verschiedene Gegenstandsbestimmungen ermöglicht, zwischen denen im Forschungsprozess methodologisch begründet ausgewählt werden muss.

2.1 Das antonyme Verständnis

Auf der *Ebene erster Potenz* geht es um ein Verständnis von Inklusion bzw. Exklusion, das sich auf zwei voneinander getrennte Entscheidungen des Verbindens und Trennens bzw. eines Ausschließens und Einschließens bezieht und sich auf der beobachterunabhängig fassbaren ding-ontologischen Ebene einer Wahl zwischen Separation und Integration bewegt. Der Begriff der „Integration“⁷ bezieht sich in der hier entwickelten Heuristik somit auf eine Relation erster Potenz.

Mit dem dichotom gedeuteten Gegensatz (vgl. Kronauer 2010a, S. 119ff.) erschließt sich ein relationaler Zugang, in dem pädagogisches Handeln in seiner Spannung zwischen räumlich gegenständlichen Kontexten „inkludierender Exklusion“ (einschließendem Ausschluss) und einer ebenso territorial verstandenen „exkludierenden Inklusion“ (ausschließendem Einschluss) bestimmbar wird.

7 Zu möglichen Gründen des europaweiten Trends eines begrifflichen Wechsels von Integration zu Inklusion vgl. Hinz (2006, S. 256f.). Sie folgen dem skizzierten Übergang zwischen einer Relation erster und zweiter Potenz.

Exklusion meint in einem antonymen Verständnis die aktive „Behinderung“ von Partizipationsmöglichkeiten bei konkreten Personen und Gruppen in einem räumlich erfahrbaren Sozialraum. *Inklusion* meint analog dazu die aktive Ermöglichung von Partizipationsmöglichkeiten bei konkret bestimm- baren Gruppen in einem ebenfalls territorial eingrenz- baren Sozialraum.

Aufgrund ihrer Gegenbegrifflichkeit stehen Inklusion und Exklusion hier in der Beziehung einer wechselseitigen Negation. Mit Inklusion wird notwendigerweise Exklusion als ein nicht zu vereinbarendes Gegensatz mit- gedacht.⁸ Die naive Vorstellung, soziale Inklusion sei auf der substanziellen Ebene erster Potenz ohne soziale Exklusion zu haben, muss folglich einer komplexeren Modellierung von gesellschaftlicher Wirklichkeit weichen.

Inkludierende Exklusion – Ausschluss durch partiellen Einschluss – meint den Ausschluss von sozialer Partizipation dadurch, dass man auf eine (aus-)gesonderte Zielgruppe „zugreift“ und sie damit durch Ein- schluss in einen ausgegrenzten territorialen Sozialraum exkludiert. Bei- spiele hierfür sind: Gefängnis, Krankenhaus, Heim, Reservat, Arbeits- bzw. Sozialamt.

Die Aktivitäten sozialer Exklusion beruhen hier somit auf dem sozial inkludierenden Zugriff auf einer substanziellen Ebene sozialer Wirklich- keit. Kennzeichnend sind hierfür administrative Begriffe, wie „Erfassung“ oder „Rekrutierung“. Dies kann neben unmittelbarem Zwang eines „Zu- griffs“ auch auf *symbolischer Ebene* in Konzepten sozialwissenschaft- licher Kategorienbildung empirischer Forschung erfolgen, wie dies z.B. in Foucaults: „Geburt der Klinik“ historisch analysiert wird. Es gibt in der Literatur viele Beispiele zur Rolle der Sozialwissenschaften bei einer „staatlich exekutierten Ausschließung“ (vgl. etwa Steinert 2003, S. 281; Kronauer 2010a).

Exkludierende Inklusion – Einschluss durch partiellen sozialen Aus- schluss – meint das Ermöglichen von Partizipation unter den Rahmen- bedingungen eines sozial exkludierenden („exklusiven“) Sonderstatus dis- kriminierender Defizitzuschreibungen („positive Diskriminierung“), der als Voraussetzung zur Teilhabe abverlangt wird.

8 Hier besteht eine weitgehende Analogie zum Verhältnis zwischen Eigenheit und Fremdheit (vgl. Schäffter 1991).

Beispiele hierfür sind: Klientelisierung durch Zuschreibung eines Benachteiligtenstatus, psycho-sozialer Bedürftigkeit, eines Behindertenstatus⁹ oder eines „Migrationshintergrundes“.

Die Aktivitäten sozialer Inklusion beruhen somit auf einem sozial exkludierenden Zugriff. Wissenschaftliche Forschung beteiligt sich durch ihre Klassifizierungssysteme an einem derartigen Labeling-Prozess, z.B. „Linkshänder“, der bis zur Konstitution biografischer „Karrieren“ und bei Übernahme in das Selbstkonzept sozialer Gruppen zu Prozessen sozialer Stigmatisierung und damit zur Beschädigung von sozialer Identität (vgl. Goffman 1975) führen kann.¹⁰

Als Bedingung zur sozialen Teilhabe wird somit ein besonderer Status zugeschrieben, der nicht erworben, frei gewählt oder gewechselt werden kann.

Dies kann in Widerspruch zu den universellen Menschenrechten und Achtung der Menschenwürde geraten und somit als Ausdruck von „institutioneller Missachtung“ (vgl. Margalit 1997) gelten.

2.2 Das korrelative Verständnis

Auf der *Ebene zweiter Potenz* bekommt man es mit dem permanenten Wechselspiel eines „trennenden Verbindens“ und „verbindenden Trennens“ zu tun. In einer korrelativen Beziehung wird der jeweilige Gegenbegriff konstitutiv benötigt, um die Eigenheitssphäre überhaupt in ihrem besonderen Bedeutungshorizont bestimmen und festigen zu können.

9 Andreas Hinz (2006, S. 254f.) fragt nach der wissenschaftlichen Komplizenschaft an diesem „Labeling-Prozess“: „Daher ergeben sich kritische Rückfragen an die Geistesbehindertenpädagogik, ob nicht Manches, was einer Geistigen Behinderung zugeschrieben wird, ein Produkt gesetzter Rahmenbedingungen und bestehender Erwartungshaltungen und damit das Ergebnis der ‚Institution Geistige Behinderung‘ (vgl. Niedecken 2003) und von Traumatisierungen (vgl. Sinason 2000) ist. Schärfer formuliert stellt sich die Frage, worin Geistige Behinderung eigentlich besteht, wenn die entsprechenden Zuschreibungen Entwicklungen maßgeblich mitdefinieren; konsequent ergibt sich aus dieser Frage die provokante These. ‚Geistigbehinderte gibt es nicht‘ (vgl. Feuser 1996) und der Gemeinsame Unterricht bietet eine praktische Perspektive der ‚geistigen Ent-hinderung‘“.

10 Zur institutionellen Zuschreibung von geistiger Behinderung: vgl. Jantzen (1981).

Das korrelative Verhältnis von Inklusion/Exklusion wird somit in einem systemtheoretischen Sinne als „Form“¹¹ beschreibbar: Kriminalität, Krankheit oder abweichendes Verhalten werden in der hier behandelten Deutung funktional erforderlich, um Gesetzestreue, Gesundheit oder Konformität überhaupt empirisch beobachten und pädagogisch fördern zu können. Dies führt dazu, dass mit jeder positiven Gegenstandsbestimmung *uno actu* auch sein Gegenwert mitkonstituiert wird. Aufgrund dieser wechselseitigen Abhängigkeit lässt sich die Eindeutigkeit der Abgrenzung weniger durchhalten, als dies in einer substanziell verdinglichten antinomischen Beziehungsstruktur noch möglich war. Jede inkludierende Aktivität setzt in einer korrelativen Problemsicht bereits Exklusion voraus und ist somit weniger an ihr „unschuldig“, als sie von sich selbst annimmt. Um überhaupt inkludierende Aktivitäten ergreifen zu können, muss Exklusion bereits als soziale Tatsache identifiziert und als Defizitmerkmal exkludierten oder exklusionsgefährdeten Gruppen zugeschrieben werden. Um „heilen“ zu können, muss daher zunächst die Zuschreibung einer Krankheit als Diagnose erfolgen. „Funktionale Analphabeten“ müssen erst als solche „enttarnt“ und aus der Deckung ihrer sie schützenden Anonymität gelockt werden. Sie erscheinen dann als ein von investigativen Pädagogen „entdeckter Bedarf“, den es ohne ihre professionellen Aktivitäten zunächst gar nicht gäbe. Ähnlich verhält es sich bei Kategorien wie „Nichtschwimmer“ oder „bildungsferne Gruppen“. So setzt auch die Inklusion von Behinderten implizit das Konstrukt der Normalform eines „Nicht-Behinderten“ voraus. In jeder Inklusion ist daher aus einem korrelativen Verständnis heraus bereits Exklusion als „performativer Akt“ (vgl. Wirth 2002; Wulf/Göhlich/Zirfas 2001; Wulf/Zirfas 2007; Mersch 2002) enthalten. Gleichzeitig verlieren die Zuschreibungen aufgrund ihrer wechselseitigen Positionalität den objektiven Charakter einer „natürlichen“, beobachterunabhängigen Gegebenheit. Inklusion und Exklusion werden als „Macht der Unterscheidung“ wechselseitiger Identifizierung relativierbar und als ein kontingentes Beziehungsverhältnis hinterfragbar. Auf der Ebene zweiter Potenz erschließt sich ein

11 Elena Esposito (2006, S. 56) fasst dies in Anlehnung an Niklas Luhmann medientheoretisch wie folgt: „Die Begriffe von (lose gekoppeltem) Medium und (rigide gekoppelter) Form sind korrelative Begriffe, sie existieren also nur in der gegenseitigen Verweisung – es gibt kein Medium ohne Formen, so wie es keine Formen ohne Medium gibt“.

„relationales Feld“ komplexer Wechselseitigkeit, in der sich die noch trennscharf abgrenzbaren Gegensätze eines konkret lokalisierbaren Ausschlusses oder Einschlusses, eines Trennens oder Verbindens nun in hybride und intersektionale Zwischenformen eines sich wechselseitigen Überschneidens auflösen. Dies erzwingt den Übergang von einer Subjekt-Objekt-Beziehung zur Wechselseitigkeit einer dialogischen Subjekt-Subjekt-Beziehung.

Kurt Röttgers charakterisiert diese plurale Inter(re)ferenz als „labyrinthische Unübersichtlichkeit“ (Röttgers 2008) eigener Logik einer „Ordnung im Zwielficht“ (Waldenfels 1987). Mit dem Verlust der Zentralperspektive in relationalen Netzwerkstrukturen emergiert Ordnung allein aus der Eigenbewegung innerhalb eines „hodologischen Wegeraums“ (vgl. Bollnow 1980, S. 191ff.; Lewin 1934; Sartre 1962, S. 404) heraus. Diese temporalisierte Ordnungsbildung wird weiter unten als *life-trajectory* konzeptualisiert (vgl. Schäffter 2012a, 2012b). Die im Zusammenhang einer Relation zweiter Potenz erfahrbare soziale Wirklichkeit eines multiperspektivisch vernetzten Feldes wechselseitiger Abhängigkeiten bietet die zivilgesellschaftlichen Voraussetzungen für die Reflexion auf Anerkennungsverhältnisse (vgl. Schäffter 2009a) und hybride Subjektivierungsweisen (vgl. Reckwitz 2006). Hieraus folgen Konzepte „dialogischen Lernens“ und „transitiver Identität“ (vgl. Straub/Renn 2002). Wirklichkeitsbeschreibungen auf der Ebene zweiter Potenz enthalten daher entscheidende Impulse für ein „transformatives Lernen“ im Lebenslauf.

Das so eröffnete „relationale Feld“ lässt aufgrund seiner Interferenz Schwellenbereiche erkennen zwischen dem „inneren Außen“¹² eines funktional produktiven „Fremdkörpers“ und einem „äußeren Innen“ als Außenhaut einer seismographisch kontakterschließenden „Grenzfläche“ (vgl. Schäffter 1991, 1997; Opitz 2008, S. 182). Mit der Kontingenz der vorher vorausgesetzten Zentralperspektive wird nun erkennbar, dass die selbstbewusste Partizipation von „Behinderten“ oder von befremdlich „Abweichenden“ überhaupt erst die Humanität einer Gesellschaft für die Ge-

12 An diesem „inneren Außen“ lässt sich sozialtheoretisch an Meads korrelativer Konzeptualisierung des Subjekts als Spannungslage zwischen „I“ and „Me“ anschließen (vgl. Wagner 1993, S. 50f.).

samtheit aller Beteiligten¹³ zu gewährleisten vermag, weil damit die Innen-/Außen-Grenzen nicht mehr rigide gegenüber „lebensunwertem Leben“ festgelegt (vgl. Margalit 1997; Hinz 2006, S. 254), sondern *zivilgesellschaftlich aushandelbar* werden. In letzter Konsequenz wird dabei schließlich auch die zunächst noch für „natürlich“ gehaltene Differenz zwischen Mensch und Tier kontingent (vgl. Lindemann 1999, 2002; Mütterich 2003; Janshen 1996; Chimara-Arbeitskreis 2011). Selbst der bislang naiv vorausgesetzte „Inklusionshorizont Menschenrechte“ (vgl. Habermas 2011) erweitert sich in Richtung auf ökologisch begründete Schutzrechte zur Unversehrtheit des Lebendigen und ästhetisch Bedeutungsvollen. Damit erfährt der Bedeutungshorizont zwischen Inklusion und Exklusion eine allein über „Menschheit“ definierte „Weltgesellschaft“ (vgl. Stichweh 1997) weit hinausreichende Spannweite. Das setzt wiederum am lokalen Pol eine abgrenzungsfähige Eigenheitssphäre der um Anerkennung kämpfenden individuellen oder kollektiven Identitäten voraus. Die Sicherung einer „strategischen Exklusivität“ wird für sie zur konstitutiven Voraussetzung sozialer Inklusion in einem nur über „relationale Identität“ zu fassenden Anerkennungsdiskurs (vgl. Schäffter 2009a). Gerade in Bezug auf Dissidenten und „Protestanten“ ist nun die Grenze zwischen „Innen und Außen“ nicht mehr substantiell zu fassen. Heinrich Heine oder Thomas Mann gehören für die deutsche Geistesgeschichte gerade aufgrund ihrer Rolle als sprachmächtige Exilanten zum Kernbestand deutscher Identität.

Sozialtheoretische Relevanz erhält diese Deutungsperspektive für ein angemessenes Verständnis von erstens relationaler *Identität*, zweitens dem Verhältnis zwischen *Eigenheit und Fremdheit*, drittens der sozialräumlichen und kulturtheoretischen Deutung von *Grenzbildung*, viertens dem Herausbilden spezifischer sozialer *Milieus* und ihre Eigenrecht beanspruchende *Lebensformen*, fünftens den Prozessen der *Minorisierung* und schließlich sechstens einem paradigmatischen Verständnis von *Netzwerkstrukturen*. Auf diese Konsequenzen kann hier nur hingewiesen werden, um deutlich zu machen, dass eine relationale Sicht auf der Ebene zweiter Potenz

13 Andreas Hinz (2006, S. 254) berichtet von schulischen Erfahrungen, dass es in manchen Klassen „gerade Kinder mit geistiger oder schwerer Mehrfachbehinderung (sind), die für sozialen Ausgleich sorgen und deren Anwesenheit es unruhigen Kindern eher ermöglicht, sich zu zentrieren“.

forschungstheoretisch noch weitgehend unausgeschöpft ist und daher ein wichtiges Desiderat „systemische Veränderungsforschung“ darstellt.

2.3 Das ordnungspolitische Verständnis

Die übergreifende *Ebene dritter Potenz* bietet die Möglichkeit zu fragen, wer die „Macht der Unterscheidung“ hinsichtlich welcher der möglichen Differenzlinien und ihrer Inklusionshorizonte für welche sozialen Gruppen oder schutzbedürftige Lebewesen in seinem performativen Handeln legitimerweise für sich in Anspruch nehmen und politisch durchsetzen kann.

Auf der ordnungspolitischen Ebene einer Relationalität dritter Potenz kommt es daher zur gesellschaftlichen und kulturellen Institutionalisierung gefestigter Differenzlinien der Unterscheidung, auf die sowohl Aktivitäten sozialer Inklusion wie auch Exklusion in ihrem Verständnis von sozialer Wirklichkeit zurückgreifen, und sie gerade hierdurch im Sinne eines „doing difference“ performativ in ihren sozialen Praktiken permanent bestätigen (vgl. Steinert 2003; Bude/Willisch 2008; Dörre/Fuchs 2006; Kronauer 2010a). In einer systematisierenden Zusammenfassung des bisherigen Forschungsstands zur sozialen Ungleichheit, zur Genderforschung, Transkulturalität, Diversität und Intersektionalität und Veganismus (vgl. Walgenbach u.a. 2007; Winker 2009; Mütterich 2003; Lindemann 1999, 2009; Janshen 1996) schält sich mittlerweile eine Stufenfolge gesellschaftlicher Ordnungsbildung als performativer Akt der Unterscheidung heraus, die hier nur zur groben Orientierung eingeführt werden kann. Sie verdeutlicht, dass das relationale Zusammenspiel von Inklusion und Exklusion ähnlich wie *gendering* oder *doing culture* für die einzelnen Akteure geradezu unentrinnbar erscheinen muss. Eine professionelle Antwort darauf kann nicht in einem illusionären Sich-Entziehen aus den permanenten Unterscheidungspraktiken,¹⁴ sondern nur in einem verantwortungsbewussten und kritisch reflektierenden Umgang mit der je vorfindbaren Differenzordnung bestehen.

„Die Macht der Unterscheidung“ (vgl. Neckel 1993) als ein unhintergebar, weil lebensnotwendiger Prozess der Ordnungsbildung lässt sich in

14 Zur sozialen Konstitution von Gedächtnis aufgrund der Relation von Verbinden und Trennen vgl. Schmitt (2009).

einer Stufenfolge von zehn Schritten gesellschaftspolitischer Institutionalisierung systematisieren. In ihnen erhalten die professionellen Praktiken von Wissenschaft, Erziehung und Bildung auf nahezu allen Stufen die Position einer machtvollen Instanz, die „exkludierende Inklusion“ in Verbindung mit „inkludierender Exklusion“ zu steuern vermag. An diesem relationalen Aspekt einer „doppelten Hermeneutik“¹⁵ des eigenen Beteiligtseins an dem untersuchten Gegenstand könnte zukünftig eine wissenschaftskritische Analyse gesellschaftlicher Exklusionsmechanismen ansetzen, ohne dabei dem Missverständnis dichotomer Schuldzuweisungen zu unterliegen. Hier wäre das „wertschöpfende“ Element von „Veränderungsforschung“ anzusetzen.

In dem folgenden Überblick geht es um einen mehrschrittigen Prozess gesellschaftlicher Ordnungsbildung, der auch als Referenzrahmen zur zivilgesellschaftlichen Reflexion von anerkennungspolitischen Diskursen (vgl. Schäffter 2009a) verstanden werden kann, und an dem sich die politischen Kämpfe um die Legitimation der jeweiligen Differenzbildung und den entsprechenden intersektionalen Zuschreibungen verorten lassen:

- Wahrnehmen einer *Differenzlinie*: „Draw a difference“ (symmetrische Gleichung)
- Setzen eines Vorzeichens: *Asymmetrie* einer Ordnungsbildung (im Sinne einer bedeutungsvollen Unterscheidung)
- *Ontologisierung* der Unterscheidung durch objektivierende Beobachtungsverfahren
- *Normalisierung* des Unterschieds durch empiristische Forschung (Foucault: Disziplinäre „Ordnung der Dinge“)
- *Naturalisierung* der Differenzlinie als *Begründung von Herrschaftsverhältnissen* („Abweichung“ von einer implizit vorausgesetzten hegemonialen „Normalität“)
- *Intersektionalität*: Berücksichtigung des Zusammenspiels von verschiedenen Differenzlinien bei diskriminierenden oder privilegierenden Unterscheidungen

15 Anthony Giddens formuliert die Relationalität wie folgt: „Es handelt sich dabei um das gegenseitige interpretative Zusammenspiel zwischen der Sozialwissenschaft und denen, deren Handlungen ihren Gegenstand bilden – eine ‚doppelte Hermeneutik‘. Die Theorien der Sozialwissenschaften lassen sich nicht völlig von dem Bedeutungs- und Handlungsuniversum, von dem sie handeln, getrennt halten“ (Giddens 1988, S. 47).

- *Personale Zuschreibung* der Unterscheidung auf empirische Interaktionssituationen
(Identifizierung einer Person oder sozialen Gruppe und Konstitution sozialer Identität im Wieder-Erkennen)
- Akzentuierung einer *negativen Konnotation* der Zuschreibung (Stigmatisierende Unterscheidung)
- Reflexion auf die *Form der Unterscheidung*: der Unterschied als Form von Bedeutungsbildung und identitätsbildender Sinnstiftung (Reflexive Werte-Entwicklung durch Unterscheidung)
- Die *Komplementarität* von Alterität: Reflexion auf die wechselseitige Relation als soziales Anerkennungsverhältnis – die Figur des Dritten als das „soziale Selbst“

3 Zur Professionalität inklusiver Erwachsenenbildung

Analog zur Erwachsenenbildung betont Jantzen (2011), wie entscheidend es sei, „die Konfiguration eines relationalen Denkens, mit Vygotskij gesprochen, eine Philosophie des Faches, eine allgemeine Methodologie der Behindertenpädagogik als synthetischer Humanwissenschaft zu skizzieren“ (vgl. ebd., S. 4). Dies kann hier hinsichtlich einer lebensbegleitenden Bildung von Erwachsenen nur in groben Umrissen angedeutet werden.

3.1 Die Nichthintergebarkeit der Wechselseitigkeit von Inklusion und Exklusion

Den komplementären Gegensatz zwischen einem inkludierenden und einem exkludierenden Modus von Bildung als trennscharfe Alternative zu konzipieren, erscheint vor dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen als ein Kategorienfehler, der primär auf die „Kontingenzinvisibilisierung“ durch eine essentialistische Deutung von sozialer Wirklichkeit zurückzuführen ist. Statt dem vereinfachenden Schema „weißer oder schwarzer Pädagogik“ zu folgen, sieht man sich stattdessen mit der Nicht-hintergebarkeit von Inklusion/Exklusion konfrontiert. Professionelle Erwachsenenbildung hat damit in ganz besonderer Weise umzugehen: Zunächst einmal bedeutet es, dass die noch immer verbreitete substanzielle

Deutung zwar kontingent zu setzen, aber dennoch als dominante soziale Wirklichkeit im alltäglichen Erleben in Rechnung zu stellen ist. Sozial ausgrenzende Formen der Inklusion werden schließlich trotz ihrer Kontingenzen weiterhin sozialräumlich durch „Einweisung“ und „Ausweisung“ ganz praktisch vollstreckt. Hierdurch gelangt man in Übereinstimmung mit dem bisherigen erwachsenenpädagogischen Erkenntnisstand zu einer theoretisch anspruchsvollen Fassung von Zielgruppenorientierung, mit der das „Exklusionsparadoxon“ defizitzuschreibender Adressatenbestimmung und damit auch Konzepte einer „exkludierenden Inklusion“ vermieden werden.

3.2 Der Wechsel zwischen Inklusion und Exklusion als Lernbewegung

Im Kontext eines professionellen Anforderungsprofils verweist die vorliegende Kategorialanalyse darauf, dass ihre korrelative Bedeutung für die Erwachsenenbildung nur im größeren Zusammenhang Lebenslangen Lernens praktische Berücksichtigung finden kann. Allein im Sinnhorizont eines Gesamtbildungssystems wird erkennbar, dass die beschriebene Dialektik zwischen Inklusion und Exklusion als einer permanenten Bewegung notwendigerweise in Formationen einer sich zunächst einhegenden exklusiven Abgrenzung als notwendige Voraussetzung für eine dann nachfolgende expansive Grenzüberschreitung stattzufinden pflegt. Im Rahmen einer systemischen Veränderungsforschung beobachtbar wird dieser Wechselprozess erst in der Anschlussfähigkeit eines *life-trajectory* (vgl. Schäffter 2012a, 2012b), das „indem es eint, zugleich trennt, und indem es trennt, zugleich eint“.

Unter dem Konstrukt *trajectory* wird in Anschluss an Anselm Strauß ein zielgerichteter Prozess ohne ausgewiesene Steuerungsinstanz verstanden (vgl. Soeffner 1991). Ein *life-trajectory* beruht somit auf einer pfadabhängigen Kette von Einzelereignissen, die sich abschnittsweise thematisch in Etappen „interpunktieren“ und die auf ein noch bestimmungsbedürftiges Ziel ausgerichtet sind. Somit handelt es sich um ein „selbsttragendes temporales Konstrukt“, das sich in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern emergent herausbilden kann. Ihre prekäre Zieloffenheit wird im schrittweisen Verlauf eines *trajectory* jeweils zum Gegenstand einer permanenten Selbstvergewisserung. Ein *trajectory* beruht somit in der temporalen Form seiner Zukunftsorientierung auf einer „zielgenerierenden Suchbewegung“ (vgl. Schäffter 2001b).

Im methodologischen Rahmen bildungsbiografischer *trajectories*, die sich im Durchlaufen einer anschlussfähigen Kette voneinander getrennter Lebenskontexte konstituieren, bezieht sich die gesellschaftliche Funktion von Erwachsenenbildung auf die lernförderliche Entwicklungsbegleitung beim „Kontextwechsel in Übergangszeiten“ (vgl. Schöffter 2011, 2012a). Lebensbegleitendes Lernen wird somit als ein produktiver Wechsel zwischen biografischen und zeitgeschichtlichen Phasen der Inklusion und Exklusion erkennbar, der in seinen lernhaltigen Übergängen als ein harmonischer oder konflikthafter Rhythmus von „Systole und Diastole“¹⁶ pädagogisch gefördert werden kann. Diese übergeordnete Veränderungsfunktion einer Begleitung biografischer Übergänge auf der Ebene einer Relation dritter Potenz soll hier als „Inklusive Erwachsenenbildung“ qualifiziert werden, die besondere Formen der gesellschaftlichen Institutionalisierung Lebenslangen Lernens erfordert.

3.3 Die intermediäre Institutionalisierung von Übergangskompetenz

Vor dem Hintergrund der Strukturanalyse wäre es daher eine Fehleinschätzung, von Erwachsenenbildung zu erwarten, dass sie in Lage wäre, bereits in ihren mikrodidaktischen – also einzelnen situativen – Arrangements, gesamtgesellschaftliche Mechanismen auf einer strukturellen Ebene korrigieren zu können. Bildung ist primär für die Lernhaltigkeit und Lernförderlichkeit im Umgang mit irritierenden Unterbrechungen zuständig. Das Bildungssystem zeichnet daher in Konfrontation mit der ordnungspolitischen Dimension gesellschaftlicher Ungleichheit keinesfalls für den aktuell erforderlichen politischen oder ökonomischen Strukturwandel verantwortlich (vgl. Steinert 2003), sondern primär für reflexives Lernen. Veränderungsforschung bezieht sich daher auf das Entwickeln von „Übergangskompetenz“ als einer postmodernen Variante von „Allgemeinbildung“ (vgl. Schöffter 2012d). Hierfür bilden sich seit geraumer

16 Vgl. Johann Wolfgang von Goethe: „Täusche ich mich nicht, so befindet sich unter diesen nicht das Prinzip der Polarität, das in den tieferen Schichten seiner Geistigkeit fortwährend lebendig war – die Idee jener Einheit, die das Dasein gerade in der Form der Bewegung und Gegenbewegung, des Positiven und Negativen, ‚des Einatmens und Ausatmens‘, gewinnt“ (URL: http://socio.ch/sim/verschiedenes/1912/goethe_polaritaet.htm, Stand: 30.09.2012).

Zeit „intermediäre Institutionalformen“ (vgl. Ebner v. Eschenbach 2012) mit entwicklungsorientierten Bildungsformaten „transformativen“ und „grenzüberschreitenden“ Lernens zur Emergenz von „Veränderungswissen“ heraus (vgl. Arnold 2009, 2012a; Arnold/Schüßler 2003; Mezirow 1997; Schäffter 2005, 2009b, 2009c).

Deutlich zu unterscheiden ist daher die intermediäre Funktion einer grenzüberschreitenden Entwicklungsbegleitung in biografischen Übergangszeiten von organisationsstrukturellen Anforderungen an Erwachsenenbildung als struktureller Bestandteil des Bildungssystems einer Gesellschaft. Der zweite Aspekt ist allerdings ein Thema für sich und war nicht Gegenstand dieser Überlegungen. In diesem Fall ginge es um Probleme institutionellen Wandels in Verbindung mit Konzepten pädagogischer Organisationsentwicklung (vgl. Schäffter 2001a). Dabei stellt sich die ordnungspolitisch kontroverse Frage, inwieweit das Bildungssystem in seiner Gesamtheit in die Lage versetzt werden sollte, seine von Luhmann und Schorr (1979) attestierte Präferenz für die „Selektionsfunktion“¹⁷ (ebd.) mit den entsprechenden strukturellen Mechanismen sozialer Exklusion (vgl. Küchler 2010a, 2010b, 2010c) in Richtung auf die hier hervorgehobene „Reflexionsfunktion“ (Schäffter 2001a, 2003, 2012b) und seiner intermediären Institutionalform einer lernförderlichen Entwicklungsbegleitung in *trajectories* Lebenslangen Lernens zu transformieren.

Literatur

- Arnold, R. (2009): Bildung ist Ausdruck, nicht Eindruck. Systemisch-konstruktivistische Anmerkungen zu der Frage „Welche Kompetenzen braucht die moderne Gesellschaft?“ In: Niesen, P./Krannich, M. (Hg.): Gesellschaftliche Perspektiven: Bildung, Gerechtigkeit, Inklusion. Jahrbuch der Heinrich-Böll-Stiftung, Bd. 9. Essen
- Arnold, R. (2012a): Systemische Bildungsforschung. Anmerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Erzeugung von Veränderungswissen. In: Ochs, M./Schweitzer, J. (Hg.): Handbuch Forschung für Systemiker. Göttingen, S. 123–135

17 Andreas Hinz (2006) sieht die Verstärkung selektiver Tendenzen in der Bildungspolitik „in der Folge von PISA und ihre Stoßrichtung hin zu Leistungsstandards, flächendeckenden Tests und kognitiven Leistungssteigerungen“ (ebd., S. 257); mit ihm übereinstimmend vgl. Arnold (2009, 2012).

- Arnold, R. (2012b): Evidenz oder Emergenz? In: Weiterbildung, H. 4, 24–27
- Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Schüßler, I. (Hg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler
- Bollnow, O.F. (1980): Mensch und Raum. 4. Aufl. Stuttgart, S. 191–212
- Bonacker, T. (2000): Die normative Kraft der Kontingenz. Nichtessentialistische Gesellschaftskritik nach Weber und Adorno. Frankfurt a.M./New York
- Bude, H./Willisch, A. (Hg.) (2008): Exklusion. Die Debatte über die „Überflüssigen“. Frankfurt a.M.
- Chimara – Arbeitskreis für Human-Animal Studies (Hg.) (2011): Human-Animal Studies: Über die gesellschaftliche Natur von Mensch-Tier-Verhältnissen. Bielefeld
- Dewey, J./Bentley, A.F. (1949): Knowing and the Known. Boston
- Dörre, K./Fuchs, T. (2006): Prekariat und soziale (Des-)Integration. In: trend onlinezeitung, URL: www.trend.infopartisan.net/trd0406/t380406.html (Stand: 30.09.2012)
- Drechsel, P. (2000): Die Logik der Relation In: ders. u.a.: Kultur im Zeitalter der Globalisierung. Von Identität zu Differenzen. Frankfurt a.M., S. 39–70
- Drechsel, P. (2012): Dieter Leisegang. (Eintrag in Wikipedia). URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Dieter_Leisegang (Stand: 30.09.2012)
- Ebner von Eschenbach, M. (2012): Intermediarität. Lernen in der Zivilgesellschaft. Eine Lanze für den Widerstand. Berlin
- Esposito, E. (2006): Was man von den unsichtbaren Medien sehen kann. In: Soziale Systeme 12, H. 1, S. 54–78
- Emirbayer, M. (1997): Manifesto for a Relational Sociology. In: American Journal of Sociology, H. 1, S. 281–317
- Engelmann, J. (1974): Gesellschaft als Beziehung. Aspekte einer relationstheoretischen Soziologie des Denkens. Dissertation. Frankfurt a.M.
- Feuser, G. (1996): „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ Projektionen und Artefakte in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Geistige Behinderung, H. 25, S. 18–25
- Fuhse, J. (2008): Towards a Relational Sociology of Inequality. Presentation for the International Symposium September 25/26: "Relational Sociology – Transatlantic Impulses for the Social Sciences. Humboldt University. Berlin. URL: www.relational-sociology.de/fuhse_expose.pdf
- Geser, H. (2012): Georg Simmel: Polarität und Gleichgewicht bei Goethe. URL: http://socio.ch/sim/verschiedenes/1912/goethe_polaritaet.htm (Stand: 30.09.2012)
- Giddens, A. (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a.M./New York
- Gieseke, W. (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld, S. 216–235
- Goffman, E. (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a.M.
- Habermas, J. (2011): Das Konzept der Menschenwürde und die realistische Utopie der Menschenrechte. In: Ders.: Zur Verfassung Europas. Ein Essay. Frankfurt a.M., S. 13–38

- Hinz, A. (2006): Integration und Inklusion. Integration als Leitbegriff der Sonderpädagogik und als Kampfbegriff der Elternbewegung – kontroverse Auseinandersetzungen. In: Wüllenweber, E./Theunissen, G./Mühl, H. (Hg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart, S. 251–261
- Holzinger, M. (2007): Kontingenz in der Gegenwartsgesellschaft. Dimensionen eines Leitbegriffs moderner Sozialtheorie. Bielefeld
- Husserl, E. (1976): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch. Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie. Bd. 3. Den Haag
- Janshen, D. (1996): Frauen, Männer und dann auch noch Tiere. Zur kulturellen Integration des „Animalischen“. In: Modelmog, I./Kirsch-Auwärter, E. (Hg.): Kultur in Bewegung. Beharrliche Ermächtigungen. Freiburg, S. 265–284
- Jantzen, W. (1981): Schafft die Sonderschule ab! In: Demokratische Erziehung, H. 2, S. 96–103
- Jantzen, W. (2011): Behinderung und Inklusion. Vortrag auf der Tagung „Inklusive Erziehung: Methodologie, Praxis, Technologie“. 20.–22.06.2011. Moscow State University of Psychology and Education. Moscow
- Kessl, F./Reutlinger, C. (2009): Zur materialen Relationalität des Sozialraums – einige raumtheoretische Hinweise. In: Mörchel, A./Tolksdorf, M. (Hg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 195–204
- Kronauer, M. (2010a): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hochentwickeltesten Kapitalismus. 2., akt. u. erw. Aufl. Frankfurt a.M.
- Küchler, F. v. (2010a): Inklusion selbst entwickeln. Der Index für Inklusion als Selbstevaluationsinstrument von Weiterbildungseinrichtungen. In: Dollhausen, K./Feld, T.C./Seitter, W. (Hg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 331–344
- Küchler, F. v. (2010b): Organisationen in der Weiterbildung im Spannungsfeld von Exklusionsdynamik und Inklusion(szielen): In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 276–305
- Küchler, F. v. (2010c): Inklusion. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2., überarb. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 150–152
- Künkler, T. (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität in Lernprozessen. Bielefeld
- Leisegang, D. (1969): Die drei Potenzen der Relation. Diss. Uni Frankfurt a.M.
- Leisegang, D. (1972): Dimension und Totalität. Entwurf einer Philosophie der Beziehung. Frankfurt a.M.
- Leisegang, D./Nebel, F. (Hg.) (1974): Philosophie als Beziehungswissenschaft. Festschrift für Julius Schaaf. Frankfurt a.M.
- Lewin, K. (1934): Der Richtungsbegriff in der Psychologie. Der spezielle und der allgemeine hodo-logische Raum. In: Psychologische Forschung, Bd. 19, S. 249–299
- Lindemann, G. (1999): Doppelte Kontingenz und reflexive Anthropologie. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 3, S. 165–181
- Lindemann, G. (2002): Die Grenzen des Sozialen. Zur sozio-technischen Konstruktion von Leben und Tod in der Intensivmedizin. München

- Lindemann, G. (2009): Gesellschaftliche Grenzregime und soziale Differenzierung. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 2, S. 94–112
- Luhmann, N. (1995): Inklusion und Exklusion. In: ders.: Soziologische Aufklärung. Bd. 6. Opladen, S. 237–264
- Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart
- Margalit, A. (1997): Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung. Berlin
- Mersch, D. (2002): Ereignis und Aura. Untersuchung zu einer Ästhetik des Performativen. Frankfurt a.M.
- Mezirow, J. (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Moser, S. (Hg.) (2004): Konstruktivistisch Forschen. Methodologie, Methoden, Beispiele. Wiesbaden
- Mütherich, B. (2003): Das Fremde und das Eigene. Gesellschaftspolitische Aspekte der Mensch-Tier-Beziehung. In: Brenner, A. (Hg.): Tiere beschreiben. Erlangen, S. 16–42
- Nagel, A. (2012): Substantiiert du noch oder relationierst du schon? Eine Momentaufnahme zur Selbstfindung der deutschen Netzwerkforschung. In: Soziologische Revue, H. 2, S. 133–145
- Neckel, S. (1993): Die Macht der Unterscheidung. Beutzüge durch den Alltag. Frankfurt a.M.
- Niedecken, D. (2003): Namenlos. Geistig Behinderte verstehen. 3. Aufl. Weinheim/Basel
- Opitz, S. (2008): Exklusion: Grenzgänge des Sozialen. In: Moebius, S./Reckwitz, A. (Hg.): Post-strukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M., S. 175–193
- Reckwitz, A. (2004): Die Kontingenzzperspektive der „Kultur“: Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, F./Liebsch, B. (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 3. Stuttgart, S. 1–20
- Reckwitz, A. (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist
- Röttgers, K. (2008): Wandern und Wohnen in labyrinthischen Texturen. In: Schützeichel, R./Jäger, W. (Hg.): Universität und Lebenswelt. Festschrift für Heinz Abels. Wiesbaden, S. 9–28
- Sartre, J.-P. (1962): Das Sein und das Nichts. Reinbek
- Schaaf, J.J. (1965): Beziehung und Idee. Eine Platonische Besinnung. In: Flasch, K. (Hg.): Parusia. Studien zur Philosophie Platons und zur Problemgeschichte des Platonismus. Festschrift für Johannes Hirschberger, S. 3–20
- Schaaf, J.J. (1966): Beziehung und Beziehungsloses (Absolutes). In: Subjektivität und Metaphysik. Festschrift für Wolfgang Cramer. Frankfurt a.M.
- Schaaf, J.J. (1974): Hinweisende relationstheoretische Bemerkungen zu Wittgenstein. In: Röttges, H. u.a. (Hg.): Sprache und Begriff. Festschrift für Bruno Liebrucks. Meisenheim, S. 52–66
- Schäffter, O. (1991): Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: ders. (Hg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen, S. 11–42
- Schäffter, O. (1997): Lob der Grenzen. Grenzüberschreitendes Lernen im Kontextwechsel. In: Kiesel, D./Messerschmidt, A. (Hg.): Pädagogische Grenzerfahrungen. Arnoldsheimer Texte. Frankfurt a.M., S. 23–59

- Schäffter, O. (2001a): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler
- Schäffter, O. (2001b): Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: Wittpoth, J. (Hg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld, S. 39–68
- Schäffter, O. (2003): Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler, S. 48–62
- Schäffter, O. (2005): „Pädagogische Organisation“ aus institutionstheoretischer Perspektive. Zur Ausdifferenzierung von Institutionalformen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft. In: Göhlich, M./Hopf, C./Sausele, I. (Hg.): Pädagogische Organisationsforschung. Reihe: Organisation und Pädagogik. Bd. 3. Wiesbaden, S. 77–92
- Schäffter, O. (2007): Soziale Praktiken des Lehrens und Lernens. URL: <http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/soz%20prak> (Stand: 15.08.2012)
- Schäffter, O. (2009a): Die Theorie der Anerkennung – ihre Bedeutung für pädagogische Professionalität. In: Mörchen, A./Tolksdorf, M. (Hg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 171–182
- Schäffter, O. (2009b): Lernort Gemeinde – ein Format Werte entwickelnder Erwachsenenbildung. In: Mörchen, A./Tolksdorf, M. (Hg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 21–40
- Schäffter, O. (2009c): Weiterbildung im Umbruch. Veränderungsanforderungen an Weiterbildungseinrichtungen. In: A. Faulseit-Stüber, J./Gernentz, U./Kron, K./Weiss (Hg.): Weiterbildung und kommunales Engagement. Anregungen für die Praxis. Bielefeld, S. 44–57
- Schäffter, O. (2011): Die Kontingenzperspektive auf den Forschungsgegenstand. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hg.): Steuerung – Regulation – Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung. Baltmannsweiler, S. 232–239
- Schäffter, O. (2012a): Rezension zu Timm C. Feld: Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung. In: www.socialnet.de/rezensionen/11521.php (Stand: 20.10.2012)
- Schäffter, O. (2012b): Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. In: Schmidt-Lauff, S. (Hg.): Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung. Münster, S. 113–156
- Schäffter, O. (2012c): Relationale Weiterbildungsforschung. In: Giest, H./Rückriem, G.: Tätigkeits-theorie. Journal für tätigkeitstheoretische Forschung in Deutschland (Online-Journal). H. 1, URL: www.ich-sciences.de/index.php?id=87&L=0 (Stand: 02.10.2011).
- Schäffter, O. (2012d): Allgemeinbildung im Umbruch. In: Bergold, R. (Hg.): Neue Vermessungen. Spannungsfelder zwischen Kirche, Gesellschaft und katholischer Erwachsenenbildung. (im Ersch.)
- Schäffter, O./Schicke, H. (2009): „Erfahrung“ in pädagogischer Organisation als narrativer Prozess der Bedeutungsbildung. Kategoriale und methodologische Überlegungen zur pädagogischen Institutionsanalyse. In: Göhlich, M./Weber, S.M./Wolff, S. (Hg.): Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik. Wiesbaden, S. 103–114

- Schäffer, O./Schicke, H. (2012): Organisationstheorie. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen
- Schaller, F. (2012): Eine relationale Perspektive auf Lernen. Ontologische Hintergrundsannahmen in lerntheoretischen Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität. Opladen/Farmington Hills
- Schmitt, M. (2009): Trennen und Verbinden. Soziologische Untersuchungen zur Theorie des Gedächtnisses. Wiesbaden
- Siebert, H. (1994): Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt a.M.
- Sinason, V. (2000): Geistige Behinderung und die Grundlagen menschlichen Seins. Neuwied/Berlin u.a.
- Soeffner, H.G. (1991): „Trajectory“ – das geplante Fragment. BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, H. 1, S. 1–12
- Stegbauer, C./Häußling, R. (Hg.) (2010): Handbuch Netzwerkforschung. Wiesbaden
- Steinert, H. (2003): Review Essay: Die kurze Geschichte und offene Zukunft eines Begriffs: Soziale Ausschließung. In: Berliner Journal für Soziologie, Bd. 13, S. 275–285
- Stichweh, R. (1997): Inklusion/Exklusion, funktionale Differenzierung und die Theorie der Weltgesellschaft. In: Soziale Systeme, H. 3, S. 123–136. erweiterte Fassung unter: www.unibielefeld.de/%28de%29/soz/iw/pdf/stichweh_6.pdf (Stand: 30.09.2012)
- Straub, J./Renn, J. (Hg.) (2002): Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt a.M.
- Wagner, H. (1993): Strukturen des Subjekts. Eine Studie im Anschluss an George Herbert Mead. Opladen
- Waldenfels, B. (1987): Ordnung im Zwielficht. Frankfurt a.M.
- Walgenbach, K./Dietze, G./Hornscheidt, A./Palm, K. (Hg.) (2007): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen/Farmington Hills
- Winker, G./Degele, N. (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit. Bielefeld
- Wirth, U. (Hg.) (2002): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M.
- Wolzogen, C. v. (1984): Die autonome Relation: Zum Problem der Beziehung im Spätwerk Paul Natorps. Ein Beitrag zur Geschichte der Theorie der Relation. Würzburg
- Wulf, C./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hg.) (2001): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim/München
- Wulf, C./Zirfas, J. (Hg.) (2007): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim/Basel

Wiltrud Gieseke

Emotionen als beziehungsstiftender Wirkungszusammenhang für Lebenslanges Lernen

1 Der schwierige Weg der Emotionen in die Theorie der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Eine nicht zu übersehende Herausforderung liegt gegenwärtig darin, unter einer pädagogischen Fragestellung weiterhin Forschungsergebnisse zu bündeln und daraus erwachsenpädagogische Fragestellungen zu generieren. Für mich sind dies Fragen zur Organisations- und Programmforschung, Fragen der Entscheidungsfindung zur Partizipation an Weiterbildung mit der Folge, Beratung theoretisch neu zu platzieren, Fragen nach der Bedeutung von zwischenmenschlichen Beziehungen, zur Gestaltung von Lernprozessen und Fragen zur biografischen Bearbeitung von verschiedenen Typen des Lernens (vgl. Gieseke 2009). In allen genannten Bereichen spielen Emotionen eine wesentliche Rolle.

Aus nachvollziehbaren Gründen tut sich nicht nur die Forschung, sondern auch die Theoriebildung mit der Rolle der Emotionen schwer. Abseits therapeutischer Fragen werden Emotionen in ihren Wirkungen noch immer im Widerspruch zum rationalen Vorgehen in der Dualität von Emotionen als Irrationalitäten und Kognitionen als Denkleistungen gesehen. Letzteres führte aus dualistischer Sicht sowohl im Rahmen pädagogischen Handelns als auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu einem mangelnden Interesse an Emotionen und Lernen. Emotionen werden eher dem Gebiet der Psychologie zugeordnet, und folglich – im Unterschied zu soziologischen Ansätzen – bei den gewünschten interdisziplinären Betrachtungsperspektiven in den Erziehungswissenschaften nachgeordnet behandelt. Die pädagogische Psychologie fehlt dabei als Kooperationspartner. Andererseits aber weisen Befunde der letzten zehn Jahre aus der Neurobiologie und der Philosophie wie auch kulturphilosophische, besonders phänomenologische Ansätze, auf eine Neubewertung des Zusammenspiels von Kognition und Emotion hin.

Für die Erwachsenenpädagogik hat sich nun Rolf Arnold – und dies bereits häufiger und in mehreren Veröffentlichungen – mit dem Thema Emotionen beschäftigt (Arnold 2005; Arnold/Holzzapfel 2008). Er tut dies aus konstruktivistischer Sicht und bindet dabei psychologische Befunde, aber auch Befunde aus der Therapieforschung und aus Systematisierungen von Therapeuten und Therapeutinnen mit ein. Es geht ihm vor allem um emotionales Lernen, wobei er besonders den betrieblichen Kontext im Blick hat, aber auch Schule und Weiterbildung fokussiert. Für Rolf Arnold ist emotionale Kompetenz eine Kompetenz, die es zu erlernen und zu gestalten gilt. Im Vordergrund seines derzeitigen Interesses stehen der Gestaltungs- und der gestaltende Konstruktionsaspekt.

Im Folgenden sollen – auch als Gesprächsangebot an Rolf Arnold – aktuelle Diskurse von Fuchs und Welsch herangezogen werden, um die neue Relevanz von Emotionen in einer breiteren Perspektive wiederzufinden, und dabei die Dimension Beziehung/Relationalität herauszuarbeiten, und sie als Brücke zur Überwindung von – hin und wieder doch hilfreichen – theoretischen Engführungen zu nutzen (vgl. Gieseke 2009).

2 Emotionen als Beziehungsträger

2.1 Historische Einordnung

Besonders der Philosophie hatte man im letzten Jahrzehnt noch vorgeworfen, die Emotionen aus den eigenen Gedankengebäuden auszulassen und damit praktisch einen wesentlichen Handlungsaspekt und sinnstiftenden Teil des Menschen auszublenden. Das kann jetzt nicht mehr behauptet werden. Ich möchte im Folgenden auf zwei Arbeiten eingehen, die besonders durch historisch vergleichende Zugänge den Diskurs neu eröffnen.

Ute Frevert (2011) wertet die großen nationalsprachlichen Enzyklopädien der letzten drei Jahrhunderte aus. Diese hatten für das damalige bildungsinteressierte Publikum einen Informations- und Orientierungswert, sowohl den neuen Wissensstand betreffend als auch einer vorgeschlagenen gesellschaftlichen Normierung entsprechend.

Dominik Perler (2011) geht dagegen den philosophischen Emotionstheorien bekannter Philosophen von 1270 bis 1670, wie von Aquin, Scotus, Ockham, de Montaigne, Descartes und Spinoza nach. Aus dieser äußerst lesenswerten Arbeit ist für das Lernen Erwachsener an und mit Emotionen Michel de Montaigne von Interesse, da er dogmatische theoretische Vorstellungen durch eine eigene, aufklärende Methode entwickelte. Perler bezeichnet sie als die skeptische Sicht. Es geht de Montaigne um die Infragestellung, die Destabilisierung von theoretischen Modellen, die sich dogmatisch festsetzen. Dabei ist für Perler der methodische Rahmen und nicht einzelne Aussagen von de Montaigne interessant.

Die skeptische Methode umfasst nach der Rezeption von Perler vier Schritte:

- Theoretische oder alltäglich Phänomene und Meinungen werden gesammelt und so angelegt, dass sie inkompatibel sind. Vorausgesetzt wird nur ein „natürlich rationales Vermögen“, keine Übereinstimmung (ebd., S. 204).
- „Die Gegenüberstellung führt dazu, dass für jede Meinung eine ebenso plausible Gegenmeinung gefunden und eine Gleichwertigkeit der jeweiligen Meinung festgestellt wird“ (ebd.).
- „Die Feststellung der Gleichwertigkeit führt zu einer Zurückhaltung bezüglich der Frage, welche Meinung nun korrekt ist, und damit zu einem Urteilsverzicht“ (ebd., S. 205). Dadurch kann es keinen Zwang geben, dass eine spezifische Meinung oder Theorie vertreten werden sollte und diese normative Gültigkeit beanspruchen kann.
- „Sobald man auf ein eigenes Urteil verzichtet, steht man nicht mehr unter dem Druck, sich auf eine bestimmte Meinung festzulegen und sie gegen Einwände zu verteidigen“ (ebd.). Es geht darum, dass Meinungen überwunden werden, auch gegenüber dem eigenen Denken.

Daran anschließend fragt Perler: Sind denn nicht alle Handlungen von Meinungen abhängig? Ein Skeptiker kann nicht mit aufgezwungenen Meinungen leben. Er will jedoch auch keine Wissenssysteme zerstören oder durch neue ersetzen, sondern Meinungen neutralisieren, damit der Dogmatiker sich von einer Fixierung auf eine Meinung befreien kann. Er setzt auch nicht eine vorgegebene Vernunft als Maßstab. Es geht ihm darum, „ge-

lassen mit Meinungen und Gegenmeinungen umzugehen, aber auch mit sinnlichen Eindrücken und Emotionen“ (Perler 2011, S. 215).

An drei Emotionen – Traurigkeit, Furcht und Zorn – spielt Perler mit seinen Ausführungen die skeptische Methode nach de Montaigne durch und zeigt dabei ein erstaunlich weit ausschreitendes Bild der Ausdifferenzierungsmöglichkeit, weil nichts übergangen wird, auch nichtgeliebte oder nichterwünschte Gedanken und Logiken. De Montaigne argumentiert dabei, wie Perler darstellt, nicht metaphysisch. Er will nicht einen permanenten Wechsel oder eine ständige Veränderung der Dinge quasi als Prozess-Metaphysik herausarbeiten (vgl. ebd., S. 238).

Er will (vielmehr) die Veränderungen, die ihm gerade subjektiv erscheinen (mögen sie in objektiv gegebenen Prozessen fundiert sein oder nicht), möglichst genau ‚malen‘, d.h. bis in die Details beschreiben. Deshalb kann er keine starre Seinsordnung erstellen (ebd.).

Dementsprechend hat er, was Emotionen betrifft, keine essentialistische Position. Zwischen Emotionen bestehen nach seiner Ansicht Ähnlichkeiten und Unähnlichkeiten, sodass es immer eine neue, aber bestimmte Klassifikation geben könne.

Denn selbst wenn diese veränderbar ist und je nach Kultur unterschiedlich ausfällt, ist sie doch nicht vollkommen willkürlich oder beliebig entstanden. Eine sozial etablierte und gewohnheitsmäßig erlernte Klassifikation (etwa jene, die Montaigne von Aristoteles, Plutarch, Thomas und anderen klassischen Autoren übernimmt) hat daher ein Fundament in den Emotionen, auch wenn sie nicht stabil ist und durch eine neue Verkettung der Einzelfälle stets verändert werden kann (Perler 2011, S. 252).

Emotionen sind danach für de Montaigne nicht Objekte, sie sind „Zustände oder Prozesse, die häufig von uns Besitz ergreifen, ob wir sie wollen oder nicht. Furcht überkommt uns einfach, Zorn befällt uns, und von Freude werden wir erfasst“ (ebd., S. 253).

De Montaigne kann den diesbezüglich von seinen Zeitgenossen empfohlenen Kontrollen, vorgeschlagenen Regulierungen und erwarteten Unterdrückungen nicht zustimmen. Hier argumentiert er, als hätte er bereits eine Ahnung von der Jahrhunderte später sich entwickelnden

neurobiologischen Forschung gegen die „These der rationalen Kontrollierbarkeit“:

Erstens impliziert eine solche These, dass es innere Kontrollmechanismen gibt, aufgrund deren die höheren rationalen Vermögen auf die niederen sinnlichen einwirken. Wie sich aber herausgestellt hat, weist Montaigne die Annahme eines „imaginären Staates“ und damit die Postulierung von hierarchisch geordneten, aufeinander einwirkenden Vermögen zurück. Zweitens setzt die These voraus, dass im höheren Vermögen allgemeine Prinzipien und normative Regeln erfasst werden, die dann auf konkrete Situationen angewendet werden (...) Skeptiker leben gemäß der Natur und damit auch gemäß den natürlich entstehenden Emotionen. Dies setzt keine Zustimmung zu den Emotionen oder gar eine positive Bewertung voraus (...) (Die Menschen) leben, wie Montaigne ausdrücklich festhält, gemäß dem „Zwang“ (contrainte) der Emotionen, d.h., weil sie nicht anders können, als sie so anzunehmen, wie sie gerade entstehen und das Handeln beeinflussen (Perler 2011, S. 253f.).

Entsprechend dieser Argumentation bezeichnet sich de Montaigne als Naturalist, der wissen möchte, wie Emotionen zustande kommen. Wenn man sie unterdrückt, werden sie seiner Meinung nach aufgestaut, sind unberechenbar und leben sich in anderer Form aus, bzw. entladen sich an anderen Personen und anderen Dingen. Aber das heißt nun nicht, dass ein Ausleben um jeden Preis sinnvoll ist. Hier entwickelt er den Begriff der „Angemessenheit“. Angemessen heißt nach seinen abwägenden Auswertungen, Extreme zu meiden. Natur meint also nicht ungezügelt Ausleben. Für einige Kritiker und Kritikerinnen ist er damit kein Skeptiker mehr. Die einen sehen ihn eher als vorausschauend Argumentierenden, der auf das autonome Subjekt setzt, andere sehen bei ihm eine Ethik des Mitgefühls. Ich wende mich Perlers Interpretation zu:

Gemäß der Natur zu leben heißt somit nicht, bloß gemäß den primitiven Trieben und spontan entstehenden Emotionen zu leben. Dies heißt immer auch, gemäß den natürlich entstehenden Überlegungen zu leben (...) Wird die Kontrolle aber im Sinne einer Aktivierung sämtlicher natürlicher Fähigkeiten aufgefasst, kann und muss sie sogar stattfinden, denn nur dann werden alle Ressourcen – die rationalen ebenso wie die sinnlichen – ausgeschöpft (Perler 2011, S. 259f.).

Der gleichzeitige Einsatz aller dieser Fähigkeiten, also der natürlichen Sensibilität und des Denkens, verweist durch die Nutzung der verfügbaren Ressourcen auf die Angemessenheit.

Dabei ist dieser deskriptive Ansatz nach pyrrhonischer Devise,¹ das Handeln vor den Emotionen betreffend, nach de Montaigne auch im normativen Sinne zu verstehen:

Man *soll* die natürlichen Fähigkeiten aktivieren, und man *soll* die natürliche Sensibilität für das Leiden anderer entwickeln. Der Geltungsanspruch ergibt sich freilich nicht aus einem normativen Prinzip und lässt sich nicht ein für alle Mal begründen. Er ist eher das Resultat der zahlreichen Erfahrungen, die man gesammelt hat, und der Beobachtung anderer Lebewesen (...) Montaigne geht (dabei unter anderem) davon aus, dass jeder Mensch von Natur aus über alle Ressourcen verfügt, um die angemessenen Emotionen hervorzubringen und exzessive Emotionen zu mäßigen. Er widersetzt sich der Ansicht, es sei eine externe Kontrolle oder auch nur eine fremde Unterstützung erforderlich (...) Jeder Mensch verfügt über einen inneren Kern, der nicht nur festlegt, was er als Individuum ist, sondern auch, was er sein sollte. Wenn sich jeder von diesem inneren Kern bestimmen lässt, bringt er die angemessenen Emotionen hervor (...) Er kann (jedoch) darauf hinweisen, dass die „eigene Form“ keine feste einmal gegebene innere Natur ist, die sich nicht mehr verändern lässt. Er betont ja unablässig, dass sich jeder Mensch in einem permanenten Prozess der Veränderung befindet (ebd., S. 268ff.).

Bei alledem weist de Montaigne auch auf die Erziehung der Kinder hin. Damit Kinder nicht zu harten, unsensiblen Lebewesen erzogen werden, sollten sie nach außen sehen, d.h. sehen, wie andere eine Situation wahrnehmen und beurteilen. In den damit verbundenen Überlegungsprozessen, die auch als Empathie bezeichnet werden, können dann die eigenen Wahrnehmungen und das eigenen Urteil geschärft werden. Letztlich können dadurch differenzierte Emotionen herausgebildet werden (vgl. ebd., S. 273).

Emotionen und Kognitionen, zu dem Schluss kommt Perler in seiner Zusammenfassung, können nicht gegeneinander gesetzt werden. Er sieht in ihnen, wie es gegenwärtig in der Neurobiologie nachgewiesen wird, keine

1 Die nach Pyrrhon von Elis benannte „pyrrhonische Skepsis“, eine der zwei Hauptrichtungen des antiken Skeptizismus, wird seit de Montaigne und Pascal „Pyrrhonismus“ genannt (Pyrrhon von Elis, http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Pyrrhon_von_Elis&colid=104431251).

gegenläufigen oder gar hierarchischen Größen. Denn nur weil rationale Fähigkeiten ebenso wie Emotionen zu unseren natürlichen Ausstattungen gehören, können wir urteilen und Emotionen ausdifferenzieren.

Für die folgenden Jahrhunderte nach 1670 stellt Frevert (2011) bei ihren Auswertungen der Lexika, besonders in englischen Nachschlagewerken, einen Zusammenhang zwischen Aufklärung, Zivilisation und Gefühlen her.

Erst die Zivilisation trainiere jenen *public sense* ebenso wie die individuelle *sensibility*, die nur zum Teil auf der Organisation des Nervensystems beruhe (...) Bildung und Erziehung galten demnach als unverzichtbare Interventionen in das, was die menschliche „Natur“ ausmachte (Frevert 2011, S. 21).

Die Natur, so die Vorstellung, „begründete die individuelle Fähigkeit der Empfindung, die Menschen lehrte, wie diese Fähigkeit zum individuellen und allgemeinen Nutzen angewandt wurde“ (ebd., S. 22).

Empfindsamkeit gehört demnach zum guten Ton im 18. Jahrhundert. Dennoch gibt es zu jener Zeit auch kritische Töne, die eine Unterscheidung zwischen Leidenschaften und Empfindsamkeit treffen. Hier weist die Autorin auch auf die beginnende Zuweisung von bestimmten Emotionen zu den Geschlechtern hin (ebd., S. 23), bis die Frauen nur noch Emotion und Männer nur noch Denken werden. Die Natur verbindet sich mit den Emotionen und der Geist mit dem Denken (vgl. Gieseke 2009).

In ihrer vergleichenden Betrachtung der letzten 250 Jahre geht Frevert auf Enzyklopädien in Großbritannien, Frankreich und Deutschland ein und stellt bezüglich des Themas Emotionen diverse Unterschiede heraus. In Großbritannien wird den Gefühlen (*feeling, passions, affections, sensations, instincts, appetites*) eine besondere Rolle eingeräumt, in Frankreich schließt sich an eine ähnliche Entwicklung eine intellektuelle und kulturelle Bewegung an. In Deutschland wird dagegen die Vernunft fokussiert und damit der Mensch als geistiges Geschöpf interpretiert. Frevert verweist hier auf die Wolffsche Schule und auf Folgen aus der Kantianischen Auffassung. Im Idealismus wird das Gefühl dann als das alleinige Innenleben des Menschen gesehen, die physiologische Dimension wird nachrangig betrachtet. Leidenschaft wird zur Sucht.

Im Deutschen setzt sich die Gemütsbildung als Strömung durch. Es wird zwischen Gemüts- und Verstandesmenschen unterschieden. Ein Ge-

fühlshabitus, zu dem Bildung und permanente Pflege gehört, wird ausgebildet. Die „Bildung des Herzens“ soll sich über die Kultur entfalten. Sie wird der „Bildung des Verstandes“ entgegengesetzt. Dieses tiefe Misstrauen gegenüber Emotionen bleibt in den deutschen Lexika bis weit über die Mitte des 20. Jahrhunderts erhalten und erst in der Nachfolge Darwins wird nach Grundemotionen geforscht. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts wird hingegen noch nach der wahren Empfindung, nicht dem Maskenhaften, dem höfisch Äußerlichen gesucht. Es ging um die Entfaltung des Subjekts, um Authentizität und Natürlichkeit (vgl. Frevert 2011, S. 272). Es kam nicht darauf an, die „richtigen“ Gefühle zu haben, sondern sie „richtig“, d.h. auf „natürliche Weise“, zu zeigen. Dadurch setzte man sich vom Adel ab.

Die schottische Moralphilosophie dagegen ging zur gleichen Zeit davon aus, dass die Menschen sich mit Sympathie begegnen, Mitgefühl und Mitleid empfinden und sich mitfreuen können.

Gesellschaft kam nicht nur dadurch zustande, dass Menschen einander brauchten, um ihr Eigeninteresse, ihre Selbstsucht möglichst effizient durchzusetzen und zu befriedigen. Gesellschaft benötigte darüber hinaus und vor allem geteilte oder projizierte Gefühle, sie war auf Brüderlichkeit, Solidarität und Vertrauen angewiesen. Solche Gefühle mussten reziprok und horizontal strukturiert sein, um Menschen miteinander zu verknüpfen. Nicht die vertikale Treue-Beziehung zum König/Staat, sondern die wechselseitige Vertrauensbeziehung untereinander konstituierte und integrierte die neue Bürgergesellschaft (ebd., S. 272).

In Deutschland konnte sich dies mit der Revolution 1848 aber nicht durchsetzen. So haben wir es zu dieser Zeit eher mit einer Gemütsbildung und neuen Innerlichkeit zu tun.

Generell scheint sich eine hohe Plastizität und Eingebundenheit der Ausdrucksformen von Emotionen in die Gesellschaftsformationen herauszubilden, wenn man die Lexikaauswertung als ausreichenden Bezug heranziehen kann. Ob allerdings hierbei schon eine real stattgefundenen Habitusentwicklung unterstellt werden kann, bleibt offen. Der gesellschaftliche Einfluss auf Ausformung und Ausdifferenzierung von Emotionen und damit auf die Persönlichkeit als Ergebnis von Bildung, d.h. als Offenheit des Individuums gegenüber der Welt, gilt als selbstverständlich. Die individuell

sich herausarbeitende und verfügbare Emotionswelt ist dabei auf der Suche nach der Welt, stellt eine Beziehung her und reagiert, ja muss reagieren, weil sie in dieser Welt lebt. Letztlich reagiert das Individuum nicht, sondern holt sich mit dem Eigenpotential aus dieser Welt heraus. Gleichzeitig gelingen aber Ausdifferenzierungsprozesse, Emotionen verfeinern und vielfältigen sich. Emotionen erweisen sich als relationale Größen mit beziehungsstiftenden Wirkungen. Aber was macht die Beziehung zur Welt durch Emotionen aus, wenn Emotionen ein Aktivposten sind, um Beziehungen herzustellen?

2.2 Protokulturelle und kulturelle Verbindungen, Bindungen, Beziehungen

Es ist völlig unmöglich, die Befunde aus der Neurobiologie, die Ausgangspunkt für einen neuen Theorieschub in der Philosophie und Kulturwissenschaft sind, in der hier gebotenen Kürze zu referieren, geschweige denn zu systematisieren. Verwiesen sei auf Autoren wie Damasio (2000), LeDoux (2003) oder Markowitsch (1992, 2002). Besondere Bedeutung hatte im letzten Jahrzehnt die zusammenführende Rezeption von Gerhard Roth (1997, 2003). Auch Arnold (2010) bezieht sich auf ihn, zumal Roth seinen Interpretationen auch in großen Teilen eine konstruktivistische Wende gibt. Für den umfangreichen Nachweis, wie vernetzt die Emotionszentren mit Kognitionszentren in nichthierarchischen Beziehungen agieren, sich über die relationalen Beziehungen zur Außenwelt ausdifferenzieren und mit Folgen für die Kommunikation, das Lernen, Entscheiden und Behalten der Individuen wirken, finden sich in diesen Untersuchungen eine Vielzahl erarbeiteter Belege. Noch umfassender, weil auch die Leiblichkeit einbeziehend, gehen die folgenden zwei Arbeiten von Fuchs und Welsch vor. Die Arbeit von Fuchs „Das Gehirn – ein Beziehungsorgan“ (2010) grenzt sich von einer einseitig determinierten theoretischen Position ab und bietet ein anderes Konstrukt an. Weder hat das Gehirn Abbildungs- und Repräsentationsfunktionen, noch arbeitet das Gehirn in sich geschlossen, für sich, allein, selbstreferenziell. Im Gehirn werden vielmehr die Beziehungen zwischen Körper, Leib und Geist hergestellt, wobei der Geist nicht für sich allein wirkt.

Alles, was sich im Gehirn findet, *wenn* jemand Schmerz empfindet, sind neuronale Aktivierungen im somatosensorischen Kortex und im Gyrus cinguli, und wie viel diese auch immer mit den Schmerzen zu tun haben mögen – sie *sind* es nicht (...) Wir sind keine abgeschlossenen Monaden mehr, denen ein Bild der Welt vorgespielt wird, sondern *wir bewohnen unseren Leib und durch ihn die Welt* (Fuchs 2010, S. 38ff.).

Der Mensch wirkt nicht als Maschine, oder moderner gesagt: Wir sind keine Computer. Im Computer werden, wie Fuchs sagt, Übergänge vom elektronischen Zustand in einen anderen markiert. Aber interpretieren, den Zeichen einen Sinn geben, kann nur der leiblich verfasste Mensch. Nur der Mensch hat ein Interesse, will Ziele erreichen und ist zur Beziehung fähig, ja benötigt sie, um als Subjekt im Leib mit Geist die notwendigen abstimmenen Verbindungsprozesse herzustellen. Fuchs spricht von „Lebensvollzügen des Menschen mit Hilfe des Bewusstseins“, aber er identifiziert diese nicht als eigene Identität. Er geht vom Primat der Lebenswelt aus, wobei er nicht von einer Trennung zwischen einer objektiven, materiellen Welt und seiner subjektiv verfassten Eigenwelt ausgeht, die unabhängig von der lebensweltlichen Verankerung ist. All unsere Erkenntnis, unser Wissen geht von dieser Lebenswelt in ihren Beobachtungen aus. Dabei ist diese Lebenswelt intersubjektiv konstituiert (vgl. ebd., S. 87).

Es gibt also Wechselbeziehungen und Kreislaufprozesse. Der Körper ist aber immer Bindeglied. Bewusstsein als Entwicklungsvoraussetzung für Lernen ist dabei als wechselseitig sensomotorisch aktiv-rezeptive Beziehung von Lebewesen und Umwelt zu sehen (vgl. ebd., S. 95). Fuchs arbeitet mit dem Doppelaspekt vom Menschen als Lebewesen (→ Abb. 1).

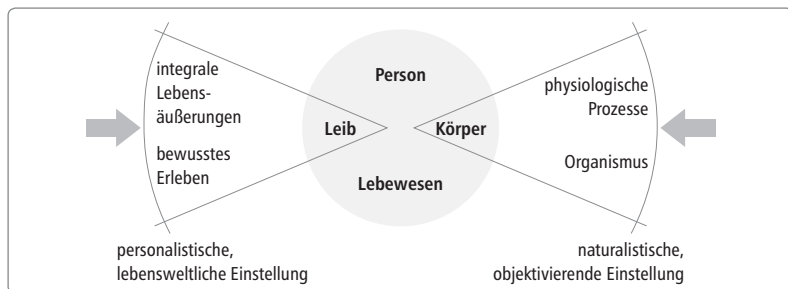


Abbildung 1: Doppelaspekt des Lebewesens bzw. der Person (Fuchs 2010, S. 106)

Dabei bezieht er sich auch auf Plessner und den Begriff der „exzentrischen Positionalität“:

Sie bezeichnet im Unterschied zur „zentrischen“ Stellung des Tieres in seiner Umwelt die Fähigkeit des Menschen, sich zu sich selbst und seiner Leiblichkeit in ein Verhältnis zu setzen, sie „von außen“, d.h. zugleich vom möglichen Blickpunkt der Anderen aus zu sehen, und sich in der Reflexion selbst gegenüberzutreten. Der Mensch ist ein leibliches Wesen, und doch „... ein Wesen zugleich außerleiblicher Art, das in Spannungen zu seiner physischen Existenz lebt, ganz und gar an sie gebunden“ (Plessner 1970, S. 39) (Fuchs 2010, S. 101).

In seiner Betrachtung stellt sich der Doppelaspekt gegen den Dualismus von Körperlichem und Geistigem, aber ebenso gegen die Abgeschlossenheit des Individuums und gegen eine enge, emergente Auslegung des Individuums:

Die Materie ist nicht die Grundlage, die das Lebewesen erzeugt oder bildet, sondern umgekehrt transformiert der lebendige Organismus Materie in einer für ihn geeigneten Weise, assimiliert sie und verwandelt sie in seine Bestandteile. Die Form des Lebendigen emergiert nicht aus dem Stoff, sie *organisiert* ihn und macht ihn so zu *ihrem* Stoff (Fuchs 2010, S. 239).

Ähnlich wie Fuchs hat Welsch sich in mehreren Veröffentlichungen zur Verbindung von Leib/Körper und Kultur/Geist in Abgrenzung gegen dogmatische Engführungen eines zu stark begrenzten systemisch-konstruktivistischen Musters geäußert. Er unterscheidet die protokulturelle Entwicklung von der kulturellen Evolution. Protokulturell beschreibt dabei alle leiblich-geistigen Grundlagen, die das Potential bereithalten (Sinn, Organe und ihre Funktionsweisen), um kulturell-gestaltend zu wirken (vgl. Welsch 2011, 2012). Er arbeitet in Verbindung von neurobiologischen und philosophisch-kulturellen Betrachtungen eine Beziehung heraus, die die kulturellen Muster und Schemata nicht abgrenzt, um ihnen ein dominantes Eigengewicht zu geben. Die kulturelle Evolution hat sich erstens

vom tragenden Progressmechanismus der natürlichen Evolution, vom Mechanismus aufeinanderfolgender genetischer Veränderungen, abgekoppelt und stattdessen einen eigenen, spezifisch kulturellen Tradierungs- und Fortschrittsmodus entwickelt. Kulturelle Weiterentwicklung beruht nicht mehr

auf genetischer Veränderung, sondern auf genuin kultureller Weitergabe und Innovation (...). Und zweitens ist die kulturelle Evolution nicht in einem mit der natürlichen Evolution vergleichbaren Ausmaß mit Veränderungen des Genoms verbunden. Die kulturelle Evolution verschafft uns nicht neue, unsere Natur verändernde Gene, sondern beeinflusst im Wesentlichen nur noch den Expressionsmodus vorhandener Gene. Zwar finden auch heute noch genetische Veränderungen statt, aber diese betreffen nicht Kernmerkmale des Menschen, sondern nur vergleichsweise periphere Bereiche (Welsch 2011, S. 286f.).

Nach Welsch hat der Mensch sich über Millionen von Jahren herausgebildet. Alles basiert auf protokulturellen Fähigkeiten, die Welsch „Universalien“ nennt und die eine universelle Welthaftigkeit des Menschen ermöglichen bzw. verlangen. Dazu gehört die Lernfähigkeit, ja Lernnotwendigkeit, die Welsch als „Neotenie“ bezeichnet. Lernen ist damit kein Durchgangsstadium, also junges Stadium, sondern eine konstante Anforderung, um Schleifen und Bänder zwischen Welt und biologisch-psychologischen Herausforderungen immer wieder zu schließen:

Diese Neotenie, die uns sozusagen lebenslang im Lernstadium festhält, arbeitet offenbar unserer Kulturalität zu. Denn unsere konstitutive Juvenilität geht mit kulturproduktiven Zügen wie Neugier, Flexibilität, Experimentierbereitschaft und Offenheit für Innovationen einher (Welsch 2012, S. 740f.).

Der Mensch wird im Leben, wie Welsch sagt, auf die Reise geschickt, um Neues, seine Welt aufzunehmen. Die Gesellschaft schafft Tradierungsmechanismen wie das Bildungssystem. Aber ein auf Schule und Ausbildung begrenztes Bildungssystem – verstanden als „Jugendzeit des Menschen“ – setzt den Anspruch, das gesamte Leben im Sinne eines permanent lernenden Wesens zu umspannen, nicht um. Hier tut sich die Lücke für eine phänomenologische Betrachtung des Lernens über die Lebensspanne als theoretische Herausforderung auf. Gelernt wird, so Welsch, über Nachahmungen, Variationen und Innovationen. Dieses Vorgehen besteht aus Umschreibungen und Transfers. Dafür sind nach Welsch spezielle Kontexte und Institutionen notwendig, die wiederum Innovationsanforderungen unterstehen, aber eben nicht auf einer entwicklungspsychologischen Betrachtung von Jugend stehen bleiben können. Das Lernen im Lebenslauf ist sowohl biologisch, als

auch kulturell aufeinander verwiesen und möglich. Die jetzigen Theorien verbleiben jedoch bei den herkömmlichen Betrachtungen. Eine flexible Bildungsstruktur über die Lebensspanne ist erst im Entstehen. Hier stockt die gegenwärtige kulturelle Gestaltung.

Die kulturelle Evolution ist nach Welsch eine Eigentypik, hat aber keine Autonomie. Das protokulturelle Erbe wirkt indirekt mit, aber ebenso sind kulturelle Leistungen nicht auf Biologie bzw. auf das Protokulturelle zu reduzieren. Wir sind über unseren Körper unseren Empfindungen ganz und gar weltverbunden.

Im Grunde braucht es hier ein fundamentales Umdenken gegenüber eingefleischten Gewohnheiten. Die biologischen und protokulturellen Voraussetzungen sind nicht etwas *Zwielichtiges*, das wir hinter uns zu lassen hätten. Sondern sie sind die *Ermöglichkeiten* alles Kommenden. Sie haben wesentlich prospektive und produktive Funktion. Im Grunde steht es so, dass sie gerade in der Kultur recht eigentlich zum Tragen kommen, gewissermaßen aufblühen. Was als Autonomisierung erscheint, ist in Wahrheit nicht ein Prozess ihres Irrelevantwerdens oder der Abstoßung von ihnen, sondern ein Vorgang ihrer weiteren Entfaltung (Welsch 2012, S. 761).

Es besteht eine Notwendigkeit zur konsequent relationalen Betrachtung der Kultur. Ein Innensein meint weder ein Anderssein noch ein Abgeschlossenheit. Nur durch das Eingebundensein in der Welt

können wir uns in ihr bewegen und sie erkennen (...) Es ist für das Verständnis des Erkennens grundsätzlich anzuraten, nicht vom Subjekt, nicht vom Menschen auszugehen. Tut man dies, so bewegt man sich (sei es auch unwillkürlich) schon in den Bahnen der unseligen Opposition von Mensch und Welt. Ebenso wenig sollte man von der Vorstellung der Welt als solcher ausgehen, der wir Menschen uns dann erkennend zuwenden. Sondern man sollte den Blickpunkt der Betrachtung energisch auf das Feld, auf die Relationen verlagern, die zum Menschen und zur Welt gehören (Welsch 2012, S. 926).

Durch diese Verbundenheit und Offenheit protokultureller Strukturen können wir transkulturelle Zugänge gewinnen. Allerdings unterbewertet Welsch die emotionale Dimension in diesen verbindenden Prozessen, was vor den neurobiologischen Befunden verwundert. Auch die künstlerischen

Zugänge zur Welt, nach Baecker (2001) auch systemisch betrachtet als der Ursprung innovativer kreativer Potentiale, haben keinen exponierten Platz, sind jedoch durchaus eingeordnet. Dies hat aber vor allem mit Welschs Perspektive zu tun, das abgehobene, abgeschottete, kontextbezogene Kulturverständnis aufzulösen bzw. breiter einzuordnen. Gleichwohl stuft er Kunstwerke und ihr Verstehen als kulturübergreifende Universalien auf der Ebene der Faszination ein. Er unterscheidet in Tiefenuniversalien, wie beispielsweise Farbumterscheidung, Oberflächen-Universalien, in die er Gefühle einordnet, und ästhetische Universalien als ähnliche Akzeptanz von Schönheitsmerkmalen. Die Universalien insgesamt gesehen, sind dabei elementare Bedingungen der Kommunikation. Hier positioniert Welsch die Emotionen, die in seiner Auslegung zum Gelingen der Kommunikation beitragen. Gespräche seien demnach nicht vor allem durch Argumente bestimmt, sondern durch Annäherungen und Distanzierungen, die wiederum durch Irritationen, Aufeinander zugehen oder Indifferenz (vgl. Welsch 2011) ausgezeichnet sind.

Welsch und Fuchs arbeiten heraus, dass der Mensch sein gesamtes Tun nicht allein geprägt durch kulturelle Schemata oder durch genetische-biologische Einflüsse bestimmt sehen kann. Die Natur hält ihn offen für selbst-, d.h. kulturgestaltete Evolutionen, die durch Lernen und beziehungsstiftende Emotionen bestimmt sind.

Wir haben es also mit hoch komplexen Prozessen zu tun, in denen sich das Lernen noch völlig unaufgeklärt über die wirkende Lebendigkeit des Lebewesens herausbildet. Die Gefühle sind für Fuchs Teil der Lebendigkeit, sie sind – in seiner Sprache – „Prototypen“ gesamtorganischer Zustände. Sie sind der Resonanzboden bei jeder noch so geringen Veränderung, sind

integrale Lebensäußerungen, in denen der Gesamtorganismus auf spezifische Umweltsituationen wertend und motivierend gerichtet ist (Fuchs 2010, S. 141). Aber auch nach dem Auftreten höherer emotionaler und kognitiver Funktionen blieb das basale affektive Erleben die unabdingbare motivationale Grundlage von Voraussicht, Planung und zielgerichteter Intentionalität. Mehr als alle anderen Erlebnisweisen zeigen uns Befinden, Stimmungen und Gefühle, dass wir inkarnierte Geschöpfe sind – Wesen aus Fleisch und Blut (ebd., S. 142).

3 Beziehungstheoretische Ansätze, Lehren und Lernen als Lebenslanges Lernen neu zu begleiten

Die Herausforderungen an Lebenslanges Lernen vor diesem theoretischen Stand sind groß. Sie stellen Anforderungen auf der bildungspolitischen Ebene, auf der individuellen Deutungsebene und auf der Wissenschaftsebene. Diese Anforderungen verlangen:

- die Beweglichkeit festgefahrener kultureller Schemata und Selbstbilder zu untermalen und experimentell auf die Probe zu stellen,
- den Zusammenhang von Gesundheit und Bildungsverhalten im Lebenslauf herauszuarbeiten, weil hier am deutlichsten Leiblichkeit und Bildungsinteressen aufeinander bezogen sind,
- die Beziehungsqualitäten von Emotionen für die Unterstützung von Lernprozessen in verschiedenen Lebensphasen herauszuarbeiten und
- Lernkulturen bereitzuhalten, um kein allein selbstkonstruiertes und kultureingeeigtes Denken und Handeln zu ermöglichen.

Hier wird es über Institutionen- und Programmforschung darum gehen, wie das zu beobachtende rhizomartige Wachstum in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sich entwickelt und in welcher Form welche Strukturen erzeugt werden, oder wie rasch sich warum welche Veränderungen einstellen und welche Strukturentwicklungen sich ergeben. Zu fragen ist: Fördern die aktuellen Konzepte und Strukturen das Lebenslange Lernen? Sind die jetzigen Schritte ausreichend?

Auf der individuellen Ebene wird hinsichtlich der Lebensgestaltung unter dem Anspruch Lebenslangen Lernens zielführend sein, Zeit, Geld, Anforderungen und Interessen unter dem Aspekt kritischer Beweglichkeit zu betrachten. Zwischen Entscheidungsträgern sind hierzu, wenn sich etwas bewegt, neue Arrangements zu treffen. Bildungspolitische Auseinandersetzungen und individuelle Entscheidungsspielräume haben sich dabei neu einzustellen. Dazu ist eine entsprechende Forschung auf den angesprochenen Ebenen erforderlich. Ebenso grundlegend wird es aber sein, sich neu auf eine Alltagsforschung zum Lernen Erwachsener im weiterführenden Sinne einzulassen. Dazu sind Detailforschungen mit quantitativen und qualitativen Verfahren notwendig, die z.B. die Dimension der Emotionen

zur Stützung von Lernen, die Behaltens- und Umsetzungseffekte, das bleibende Interesse an Lernen und die dabei wirksame Rolle von Beziehung und Selbstbildung (Arnold 2010) herausarbeiten sowie deren Relationalität unter bestimmten Konstellationen bestimmen helfen. Die langfristig entscheidende Frage, auf die eine Antwort zu geben ist, lautet: Wie garantiert man die Möglichkeit, lebenslanges Lernen zu realisieren, ohne dass es einen normativen Zwangscharakter bekommt, verstärkt noch dadurch, dass dieser keine gesellschaftlich strukturierte und finanzierte Rahmung erhält?

Eine lebendige, kreative, d.h. teamfähige Gesellschaft ist von Lernen abhängig und die Forschung hat die spezifischen Bedingungen des Lernens in den verschiedenen Verläufen des Erwachsenenalters herauszuarbeiten. Detailarbeit und langer Atem, d.h. Längsschnittarbeiten sind dabei von Bedeutung (vgl. die zu wenig beachteten, aber besonders detaillierten Arbeiten von Friebel u.a. 1996, 2000, 2008). Dazu gehört auch didaktische Lernforschung, die sich verschiedene Lernarrangements ohne Erfolgswang und Evaluationsdruck anschaut. Man kann dies aus verschiedenen Perspektiven tun. Neben den hier fokussierten begleitenden Emotionen sind ebenso andere Schwerpunkte denkbar, wie Anwendung, Nutzen, Aneignungsprozesse, Unterstützungsprozesse, Lebenskontexte, implizites Wissen und explizites Wissen. Dabei scheint im Moment die Unterschätzung von Faktenwissen ein Problem zu sein, wobei in solchen fachspezifischen Kenntnissen gleichzeitig ein individueller Autonomiegewinn liegt.

Erfahrungen, Deutungen sowie soziales und implizites Wissen verweisen auf Milieus und bestimmte Arbeits- und Lebenskontexte und können vielleicht auch als spezifisch überformte, protokulturelle Universalien, wenn ich Fuchs und Welsch zusammennehme, verstanden werden. Das heißt aber auch, dass diese erweitert, überformt, ausdifferenziert werden, worauf es durch die erforschte Plastizität des Gehirns einen Hinweis gibt. Baltes (2001) weist dabei aber ebenso auf den nicht-vorhandenen progressiven Entwicklungsstrom von der frühen Kindheit bis ins Alter hin, meint man alle Dimensionen der Persönlichkeit. Im Erwachsenenalter nimmt das Lernen eine andere Gestalt an. Was hat es dann diesbezüglich mit der besonderen Prägekraft in der Kindheitsphase auf sich? Worin liegt die Spezifik

der Herausforderungen in der Kindheit für das Erwachsenenalter? Welche Untersuchungen aus der Perspektive des Erwachsenen ließen sich mit einem biografiespezifischen Ansatz im Anschluss an bisher vorliegende Studien weiterführen (Kade/Seitter 1996; Herzberg 2004; Alheit/Dausien 2010; Schlüter 2005)?

Bei der Beantwortung bzw. Erforschung dieser Fragen sollten nicht mehr allein Schulabschlüsse und Milieufragen vorangestellt werden. Diese Zusammenhänge liegen ausgewiesen untersucht vor (Barz/Tippelt 2004; Tippelt u.a. 2008). Durch die gegenwärtige Schulforschung könnten sie auch konservierenden Charakter erhalten. Mangelnde Initiativen, Unterschätzung der Bedeutung von diversen Angeboten und Lernformen (z.B. in Betrieben) sind hingegen Themen, die es weiter zu verfolgen gilt. Gerade im Interesse betrieblicher Weiterbildung wartet man auf Initiativen für alle Milieus und Arbeitsfelder (vgl. Robak 2012). Zwar wird in den Unternehmen der emotionale Faktor im Blick auf das Arbeitsverhalten beachtet, ja er hat in den letzten Jahren das Coaching neu bewertet und ein breites Spektrum an Methodenvorschlägen hervorgebracht (Arnold 2012). Aber gerade bezüglich des damit verbundenen sehr persönlichen Charakters und der Vertrauensbeziehung zwischen Coachee und dem Coach liegen Forschungen nicht in ausreichendem Maße vor.

Zukünftige, vielleicht phänomenologische Theorien des Lehrens und Lernens, die z.B. diejenigen im Überblicksband durch Zeuner/Faulstich (2009) dokumentierten und ausgewerteten Befunde zum Ausgangspunkt nehmen, sollten basieren auf: Beschreibungen von Abläufen (vgl. im Detail Gieseke 1995), Benennung von Vorhersagbarkeit über vergleichende Systematisierungen und schließlich auf der Umsetzbarkeit der Befunde in alternative Modelle und die Einordnung in gesamtgesellschaftliche, kontextuelle Bedingungen, unter denen die jeweilige Untersuchung stattfand.

Was die Emotionen und ihre Rolle betrifft, so kann man gegenwärtig folgende Befunde bereits zusammenführen (vgl. ausführlich Gieseke 2009):

- Es gibt eine Offenheit von emotionalen Dispositionen gegenüber gesellschaftlichen Deutungsanforderungen im Blick auf das Geschlecht, die Schicht und die Arbeitsanforderungen; aber ebenso wird die Universalität, d.h. das Vorhandensein von Grundemotionen, die allen Menschen gemein sind, jedoch in Teilen gesellschaftlich überformt

sind, angenommen. Gleichwohl wird neben den Überformungen aber eine bleibende Offenheit unterstellt, die wieder empfänglich wird in Teilen für neues kulturspezifisches Lernen.

- Das Wissen darüber, dass die frühen Bindungen im Eltern-Kind-Verhältnis Voraussetzungen für die Ausdifferenzierung der Emotionen und das Verhalten zur Welt wie Neugierverhalten, Aktivität, Selbständigkeit und Mitgefühl sind. Denn die gelebten Beziehungen sind Träger der Potentiale für interessiertes Lernverhalten.
- Schon ab der Grundschulzeit können Emotionen selbständig modelliert werden. Die Beziehungen zu Personen in diesen Bildungsinstitutionen haben Einfluss auf Selbstbilder sowie auf die Entwicklung von Lern- und Arbeitsinteressen.
- Prozesse der emotionalen Ausdifferenzierung und verinnerlichte Normen und Werte nehmen als emotionale Schemata Einfluss auf das Arbeitsverhalten und die Teamfähigkeit, können aber durch entsprechende reflexive Bearbeitungsformen modelliert und verändert werden (siehe besonders Arbeiten von Arnold). Dafür stehen Kurse in der Weiterbildung und Kompetenzstützung, die sich mit Konfliktregulierung sowie Führen, Leiten und Motivieren beschäftigen.
- In einigen Berufen gehört emotionale Kompetenz zum Tätigkeitsprofil, so beim Verkaufen, beim Pflegen, in der Therapie, aber auch bei pädagogischen Berufen, was die Lernbegleitung, die Beratung, das Lehren betrifft.
- Beim Lernprozess geht es aus emotionstheoretischer Perspektive um Befunde, die auf die Richtung und Intensität der Lernprozesse verweisen und die das Behalten, also das Gedächtnis in emotionale Verwicklungen betrachten. Interessant ist dabei, auch wenn man wie demenzkranke Personen nichts mehr über die Umwelt weiß, erkennt man mit körperlicher Erinnerung, welche Menschen einem gut tun und welche einem schaden.
- Als Anlässe für Lernen werden in die bisherige Lebenswelt eingreifende Krisen als sogenannte negative Emotionen benannt, durch die bisherige Schemata zur Beurteilung und für Entscheidungsprozesse infrage gestellt werden. Weil implizites Wissen weiterwirkt, können die gleichen Krisen aber auch zum Ausstieg führen.

- Offene, aber beziehungsorientierte, d.h. durchaus auch konflikthafte und gleichzeitig auf Arbeitsbeziehung setzende Interessen fordern vom Pädagogen und von der Pädagogin emotionale Kompetenzen. Techniken reichen nicht aus, wenn verschiedene Persönlichkeitsdimensionen angesprochen sind. Andere Lernkulturen verlangen es allemal (Arnold/Schüßler 1998; Fleige 2011; Gieseke/Robak/Wu 2009), mit Widerständen (Pätzold 2011; Faulstich/Grell 2005) hat man sich intensiv zu beschäftigen.

Welche Bedeutung Beziehungen insgesamt einnehmen, die im Interesse des Lernprozesses aufgebaut werden, aber nicht als Technik und als Mißbrauch akzeptabel sind, konnte eine Begleitung bei Maßnahmen für Jugendliche ohne Hauptschulabschluss nachweisen (Gieseke/Jankowski/Lücken 1989): Erst wenn der Jugendliche weiß, dass der Pädagoge glaubt und darauf hinarbeitet, dass der Jugendliche eine Kompetenz erwirbt, kann der Jugendliche annehmen, dass er lernen kann, sein Lernen möglich ist. Ich als Person sehe mich im Spiegel vieler, aber ich muss das Gespiegelte auch als meine eigene, neue Kompetenz selbst erfassen. Pädagogische Beziehungen sind Brückenbauer und sie bewirken über eine Vielfalt an wechselnden Emotionen, die damit zusammenhängen, dass Lernen gelingt.

Erst wenn das Gelernte berührt, erfasst, im Dialog durchdacht und geübt wird sowie ins Können übergeht, wächst weiteres Interesse, so wie Interesse erst entsteht, wenn ich mich meiner emotionalen Grundlagen, zumindest was Lernen und Handeln betrifft, bewusst werde. Dieses erklären die neurobiologischen Befunde besonders deutlich. Auch Bildungsberatung als Entscheidungsfindung ist unter diesem Verständnis kein technischer Vorgang, sondern Zeit beanspruchende Selbstfindung durch Begleitung.

Hinsichtlich der Gestaltung von Lernprozessen, kann man also festhalten:

- Jede Emotionsregulierung durch soziale Beziehungen in der Situation steuert die Aktivitäts- und Motivationsbereitschaft für Lebenslanges Lernen.
- Erwachsene verfügen über Selbstregulationen, in denen sie ihre habituellen Emotionsschemata einbringen und sich einzufügen lernen in die alltäglichen Anforderungen. Diese Selbstregulationen sichern nicht

- erweiterte Handlungspotenziale, sondern garantieren lediglich das Einfügen des Erwachsenen in vorfindliche Kontexte.
- Neue Entwicklungen im Erwachsenenalter setzen soziale Situationen mit Aufmerksamkeit auf den Lernverlauf voraus. Spielräume für Interaktionen, in denen Beziehungen hergestellt werden, sind zu konstruieren.
 - Ermutigungen und inhaltliche Diskurse, in denen unterschiedliche Positionen und differente Herangehensweisen an ein Thema vorgetragen werden, tragen zur optimalen Entfaltung bei.
 - Um einen Rückweg offen zu halten und Divergenzen zuzulassen, sind Strategien, um offene, neue Konstellationen im Denken und Interpretieren von Erwachsenen zu schaffen, notwendig.
 - Bewertungen verändern sich vor dem Hintergrund komplexen Wissens und positiver emotionaler Beziehungen.

Insgesamt mangelt es gegenwärtig noch an pädagogischen Detailanalysen zum Entscheidungsverhalten in Bezug auf institutionelle Kontexte und individuelles Vorgehen, sowie zu lernkulturellen und atmosphärischen Fragen des Lehrens und Lernens. Mehrperspektivische Beobachtungen über eine längere Zeit in kooperativen Arbeitszusammenhängen sind hier überfällig. Gelungen, wenn auch vor allem bildungspolitisch fokussiert und auch deshalb noch nicht alle Möglichkeiten ausschöpfend, aber mit sich wechselseitig akzeptierenden Diskussionen verbunden, war sicher die universitätsübergreifende Arbeit zur „Beratung im Dialog“ (Arnold/Gieseke/Zeuner 2009).

Literatur

- Alheit, P./Dausien, B. (2010): Bildungsprozesse über die Lebensspanne. Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 713–734. URL http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-92015-3_38?null (Stand: 22.08.2012)
- Arnold, R. (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Arnold, R. (2010): Selbstbildung oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie? Baltmannweiler
- Arnold, R. (2012): Spirituelle Führung. Anleitung zum Selbstcoaching. Mit einem Methoden-ABC. Wiesbaden

- Arnold, R./Gieseke, W./Zeuner, C. (Hg.) (2009): *Bildungsberatung im Dialog*. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Holzapfel, G. (Hg.) (2008): *Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik*. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Schüßler, I. (1998): *Wandel der Lernkulturen*. Darmstadt
- Baecker, D. (2001): *Wozu Kultur?* Berlin
- Baltes, P.B. (2001): *Das Zeitalter des permanent unfertigen Menschen: Lebenslanges Lernen non-stop?* In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 36, S. 24–32
- Barz, H./Tippelt, R. (Hg.) (2004): *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Bielefeld
- Damasio, A.R. (2000): *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München
- Faulstich, P./Grell, P. (2005): *Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt*. In: Faulstich, P. u.a. (2005): *Lernwiderstand, Lernumgebung, Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen*. Bielefeld, S. 18–92
- Fleige, M. (2011): *Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger*. Münster u.a.
- Frevort, U. u.a. (2011): *Gefühlswissen. Eine lexikalische Spurensuche in der Moderne*. Frankfurt a.M./New York
- Friebel, H. (2008): *Die Kinder der Bildungsexpansion und das „lebenslange Lernen“*. Augsburg
- Friebel, H. (2000): *Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken*. Opladen
- Friebel, H. u.a. (1996): *Bildungsidentität. Zwischen Qualifikationschancen und Arbeitsplatzmangel. Eine Längsschnittuntersuchung*. Opladen
- Fuchs, T. (2010): *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*. 3., aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart
- Gieseke, W. (1995): *Emotionalität in Bildungsprozessen Erwachsener*. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, H. 35, S. 38–46
- Gieseke, W. (2009): *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. 2., unveränd. Aufl. Bielefeld
- Gieseke, W./Jankowsky, B./Lüken, A. (1989): *Bildungsarbeit mit arbeitslosen jungen Erwachsenen. Eine wissenschaftliche Begleitung von Arbeiten und Lernen Maßnahmen als Beitrag zur didaktischen Lernforschung*. Oldenburg
- Gieseke, W./Robak, S./Wu, M. (Hg.) (2009): *Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens*. Bielefeld
- Herzberg, H. (2004): *Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu*. Frankfurt a.M./New York
- Kade, J./Seitter, W. (1996): *Lebenslanges Lernen – mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag*. Opladen
- LeDoux, J. (2003): *Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen*. München
- Markowitsch, H.J. (1992): *Neuropsychologie des Gedächtnisses*. Göttingen
- Markowitsch, H. (2002): *Spektrum der Wissenschaft. Digest: Rätsel Gehirn*. Heidelberg
- Perler, D. (2011): *Transformationen der Gefühle. Philosophische Emotionstheorien 1270 – 1670*. Frankfurt a.M.
- Pätzold, H. (2011): *Verantwortung und lebenslanges Lernen*. In: Arnold, R./Pachner, A. (Hg.): *Lernen im Lebenslauf*. Baltmannsweiler, S. 208–221

- Plessner, H. (1970): Lachen und Weinen. In: ders: Philosophische Anthropologie. Frankfurt a.M., S. 11–71
- Pyrrhon von Elis. URL http://de.wikipedia.org/wiki/Pyrrhon_von_Elis (Stand: 01.10.2012)
- Robak, S. (2012): Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung. Münster u.a.
- Roth, G. (1997): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Frankfurt a.M.
- Roth, G. (2003): Aus Sicht des Gehirns. Frankfurt a.M.
- Schlüter, A. (Hg.) (2005): In der Zeit sein... Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Tippelt, R. u.a. (2008): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 3. Bielefeld
- Welsch, W. (2011): Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie. Berlin
- Welsch, W. (2012): Homo mundanus. Jenseits der anthropischen Denkform der Moderne. Weilerswist
- Zeuner, C./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim/Basel

Kapitel 2

Didaktik und Methodik

Vorbemerkung

Im zweiten Heft des REPORT, der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, im Jahre 2011 war das Buch „Selbstbildung – oder: wer kann ich werden und wenn ja wie?“ von Rolf Arnold in der Diskussion. In diesem Buch fasste Rolf Arnold den Stand seiner didaktischen Reflexionen zusammen – nicht abschließend, denn gerade auf dem Feld der Didaktik können über die Jahre hinweg seine gedanklichen Wege nachgezeichnet (Deutungsmuster, Ermöglichungsdidaktik, Selbstbildung) und mit wenig Mühe antizipiert werden, dass er nicht stehen bleibt.

Die Suche Arnolds nach einer theoretischen Vergewisserung, wie das Subjekt im systemischen Prozess der Aneignung und Interaktion seine Entfaltung findet und finden kann, lässt sich in den meisten seiner Arbeiten zum didaktischen Kontext finden. Insbesondere seine Rezeption und Verschmelzung des konstruktivistischen Ansatzes mit Gedanken der Systemtheorie haben dabei zu interessanten Einsichten geführt. Das Ziel, die Menschen als Subjekte ihres Lernens und ihrer Entwicklung zu sehen und auszustatten, ist dabei die treibende Kraft.

Im Folgenden beschäftigen sich vier Beiträge explizit mit didaktischen Aspekten der Arbeiten von Rolf Arnold. Ekkehard Nuissl reflektiert über die Didaktik und lernende Erwachsene, Henning Pätzold beschäftigt sich mit Funktion und Profil des konstruktivistischen Ansatzes beim Lernen Erwachsener, Horst Siebert kommentiert den systemisch-konstruktivistischen Kontext und Ingeborg Schüssler arbeitet Grundlagen und didaktische Prinzipien der Ermöglichungsdidaktik heraus. „Explizit“ bedeutet hier: Auch in allen anderen Beiträgen dieses Bandes spielen didaktische Fragen eine mehr oder weniger wichtige Rolle, in diesen vier Beiträgen aber stehen sie im Mittelpunkt.

Ekkehard Nuissl greift die Frage des Subjekts im Lehr-/Lernprozess und seiner Steuerungsmöglichkeiten in ihm auf. Dabei geht es um die Be-

griffe, die für Lernende in der Erwachsenenbildung gebraucht werden, und um die Modelle, welche der Selbststeuerung der Lernenden unterlegt werden. Er verweist dabei vor allem darauf, dass auch mikrodidaktisch das (biografisch nachvollziehbare) Konstrukt des lebenslang lernenden Erwachsenen berücksichtigt werden muss.

Henning Pätzold problematisiert die Qualität des Konstruktivismus als einerseits Lern-, und andererseits Erkenntnistheorie. Daraus ergeben sich anregende Hinweise für den Zugang zum Lernen Erwachsener: Verschmelzen Erkenntniszuwachs und Lernergebnis in konstruktivistischer Sichtweise, ist ihre Trennung überhaupt sinnvoll? In der Diskussion unterschiedlicher Autoren, insbesondere Knud Illeris, ermittelt Pätzold die diskursive Wirksamkeit des konstruktivistischen Ansatzes.

Horst Siebert, Weggefährte von Rolf Arnold in der Rezeption konstruktivistischer Gedanken für die Erwachsenenbildung, widmet sich vor allem der Verbindung von Ansätzen einer soziologischen Gesellschaftstheorie (Systemtheorie) mit einer personalen, individualistischen Erkenntnistheorie (Konstruktivismus). Er betont das Ergebnis einer Synthese bei Arnold, die systemische Vorstellung eines vernetzten und nicht linearen Denkmodus.

Ingeborg Schüßler fasst die Grundlagen der Ermöglichungsdidaktik, die wesentlich von Rolf Arnold geprägt wurde, pointiert zusammen und verdichtet diese zu elf didaktischen Prinzipien, wobei ihr das Akronym „Ermöglichen“ der Systematisierung dient.

Ekkehard Nüssli

Didaktik und lernende Erwachsene

„Es gibt bislang keine allseits bekannte und bewährte Didaktik als Lehre vom Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“, stellt Erhard Meueler (2011, S. 973) lakonisch fest. Das verwundere nicht, fährt er fort, denn Didaktik stelle letztlich eine Beziehung von Lehrplänen und Lehr-/Lernprozessen her, wie sie an Schulen üblich und notwendig sei; für die Erwachsenenbildung müsse die traditionell „patriarchalische Didaktik“ (ebd., S. 975) über eine dialogische Verständigung „durchlöchert“ und der Lehr-/Lernprozess demokratisiert werden (ebd., S. 986).

Es gibt viele Gründe, sich mit einer Didaktik der Erwachsenenbildung zu beschäftigen, auch wenn oder gerade weil es sie nicht gibt. Es werden ja nicht nur humanitär und demokratietheoretisch fundierte Argumente dafür gebraucht, dass das Lernen Erwachsener anders erfolgen muss als dasjenige der Kinder, und dass Erwachsene nicht erzogen werden sollen und können, sondern sich bilden. So wird etwa auch auf das Argument der Effizienz zurückgegriffen: Der Erwachsene lernt nur dann, wenn er zum Lernen motiviert und es in seinem Interesse ist. Oder das lerntheoretische Argument, am prägnantesten vorgetragen von Horst Siebert in verschiedenen Publikationen: Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar.

Liest man nach bei Rolf Arnold, dann findet sich insbesondere der Topos des „Selbst“, des „Ich“, des Subjekts: Das „Anliegen einer umfassenden Stärkung des Subjektes lässt sich nicht mehr (vornehmlich) curricular definieren“, sondern es können „durch pädagogische Beziehung und Zuwendung in dem Gegenüber die Kräfte Gestalt gewinnen, welche in ihm angelegt sind, (...) und es bedarf eines Geflechtes hilfreicher Interaktion, damit diese Potenziale sich entwickeln können“ (Arnold 2010, S. 51 und 53). Wenn es denn überhaupt Didaktik in diesem Kontext gibt, dann ist es die Lehre der Unterstützung des Subjekts bei seiner Selbstfindung und Entwicklung, oder, wie es bei Arnold an anderer Stelle heißt: „Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold 1996).

Ich beschäftige mich im Folgenden mit einigen der Fragen, die in diesem Verständnis der Lehr-/Lernprozesse mit Erwachsenen auftreten. Die

Wirklichkeit ist dort, wo Menschen aufeinandertreffen, immer komplex, und paradoxerweise trifft dies gerade auf pädagogische Situationen zu, obwohl diese doch eigentlich – von Ziel, Rollenverteilung, Struktur und Ablauf – deutlicher vorstrukturiert sind als andere.

1 Der Begriff

Wie heißt eigentlich das lernende Subjekt in der Erwachsenenbildung? Wir haben uns im institutionellen Gefüge der Bildungseinrichtungen und derjenigen, die sich mit diesen beschäftigen (z.B. in der Bildungsberichterstattung) daran gewöhnt, vom „Teilnehmer“ zu sprechen. Das ist ein schöner Begriff, er klingt irgendwie paritätisch und involviert zugleich. Wenn man an oder bei irgendetwas teilnimmt, dann hat man auch Anteil am Geschehen. Und man ist zugleich Teil des Geschehens, Teil vom Ganzen.

Gemessen an diesen wärmenden Konnotationen kommen immer wieder störende Einwürfe auf. Meist sind es diejenigen der Gender-Thematik. Der Begriff „Teilnehmer“ ist männlich, und anders als bei wissenschaftlichen (oder anderen) Texten fällt im sozialen Geschehen von Lehr-/Lernprozessen deutlich auf, dass es nicht damit getan ist, aus „Lesbarkeitsgründen“ nur die männliche Form zu verwenden und die weibliche immer mit zu meinen. Dafür handelt es sich doch zu sehr um konkrete Personen, die teilnehmen. Die gerundive Form des „Teilnehmenden“ hilft da nicht weiter, denn auch sie trägt das Geschlecht in sich. Folglich findet man häufig, der Flüssigkeit der Sprache zum Trotz, Formen wie „Teilnehmer/innen“ oder „Teilnehmer und Teilnehmerinnen“.

Der Begriff für die Tätigkeit als solche, die „Teilnahme“, findet wenig Verwendung. Übrigens auch nicht bei den Listen, welche den Vorgang bürokratisch absichern; sie heißen fast immer „Teilnehmerliste“ und nicht „Teilnahmeliste“, obwohl hier der Unterschied zwischen der Benennung der Person und ihrer Tätigkeit kaum vorhanden ist, gewissermaßen in eins fällt. Aber der Genderaspekt scheint ja ohnehin, was die korrekte Verwendung des Geschlechts in der Sprache betrifft, an Bedeutung verloren zu haben. Was noch vor zwanzig Jahren kaum vorstellbar gewesen wäre im Bildungsbereich: Auch Frauen tragen sich beherzt in die „Teilnehmerlisten“ ein.

Wenn wir den Begriff „Teilnehmer“ in der Erwachsenenbildung zurückverfolgen, so begegnen wir ihm in größerer Häufigkeit erst Ende der sechziger, vermehrt dann Mitte der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts. Er löste in der damaligen Leitorganisation der Erwachsenenbildung, der Volkshochschule, den Begriff des „Hörers“ ab, der heute schon nahezu vergessen ist. „Hörer“ wirkte in der damaligen Diskussion und Entwicklung der Erwachsenenbildung zunehmend befremdlich, zu sehr bezogen auf eine bestimmte Vermittlungsmethode, den frontalen Vortrag, und zu sehr rezeptive Aufnahme assoziierend. In den Universitäten hielt sich der Begriff „Hörer“ noch einige Jahre länger, bis er durch „Studierende“ abgelöst wurde (meist im – scheinbar – geschlechtsneutralen Plural gebraucht).

Immerhin hatte der Begriff „Hörer“ einen Vorteil gegenüber dem Begriff „Teilnehmer“: Er bezeichnete ziemlich genau eine Tätigkeit, die zugleich Dimensionen einer entsprechenden Rolle im Lehr-/Lernprozess beschrieb. Der „Hörer“ nimmt auf, was ein anderer sagt – womit nicht gesagt ist, ob er das Gesagte „behält“ (also lernt) oder nicht. Hören oder Zuhören ist eine anstrengende, sehr herausfordernde Kompetenz, die immer wieder in Gefahr ist, verloren zu gehen, weil die Ich-Subjekte zu sehr mit sich beschäftigt sind, um Interesse an dem zu haben, was ein anderer sagt. Hören und Zuhören sind Tätigkeiten, die entweder von Macht oder von Interesse (aus welchen Gründen auch immer) induziert sind – oder eben nicht stattfinden.

Interessant ist, dass der Begriff des „Lerners“ (oder der „Lernerin“) weit seltener gebraucht wird als der des „Teilnehmers“. Es ist eher unwahrscheinlich, dass dies daran liegt, dass hier die Unsicherheit darüber, ob das auch zutrifft, größer ist als bei der Teilnahme. Vermutlich liegt dies eher an der (nach wie vor) institutionell geprägten Sichtweise auf die Erwachsenenbildung insgesamt, für die es messbarer ist, teilnehmende Personen zu haben. Wie würden Statistiken (auch auf europäischer Ebene) aussehen müssen, wenn sie nicht Teilnahmequoten (als „Wirklichkeit“, als Benchmark und als bildungspolitisches Ziel), sondern Lernprozesse widerspiegeln sollen!

Kaum eine Rolle spielen Begriffe, die lernende Subjekte aus der Sicht des Dienstleistungssystems der Weiterbildung definieren, wie „Kunde“ oder „Klient“. Zu tief verwurzelt sind humanistische Grundpositionen und Vorurteile in der Debatte, aber auch zu angreifbar ist die Qualifizierung

der eigentlichen Produzenten des Lernergebnisses in dieser Weise. Wir leben also in der Weiterbildung hauptsächlich mit „Teilnehmern“ und „Teilnehmerinnen“. Da ergibt sich die Frage: An was nehmen diese Personen eigentlich teil?

2 Die Aktion

Teilnehmen kann man nur an etwas, das es gibt. Soweit es um Menschen und irgendwie geartete kulturelle Aktionen geht, gibt es etwas nur, wenn Menschen daran beteiligt sind. Diese Grundregel wird am deutlichsten in der Aussage: „Stell Dir vor, es ist Krieg, und keiner geht hin!“ In der Tat eine paradoxe Situation. Es kann ja tatsächlich sein, dass de jure ein Krieg erklärt ist, er aber de facto nicht stattfindet (ebenso wie ein Krieg stattfinden kann, ohne je erklärt worden zu sein – die weit häufigere Variante!). Wunderbar, wenn dies tatsächlich einmal stattfände. Aber leider, so führt auch Hondrich in seinem intelligenten Essay vom Lehrmeister Krieg aus (Hondrich 1992), stehen dem vielfältige ökonomische und soziale Gründe entgegen.

Ähnlich verhält es sich mit Lehr-/Lernprozessen: Ohne Teilnehmer finden sie nicht statt, auch wenn sie ausgeschrieben, also „erklärt“ sind. Als probates Mittel der Bedarfsanalyse ist das seit jeher relevante Handeln jeder Weiterbildungseinrichtung. Dies gilt auch bei der mildernden Regel der „Mindest-Teilnehmer-Zahl“, die weniger aus pädagogischen als aus ökonomischen Gründen festgelegt wird (anders als bei der „Höchst-Teilnehmer-Zahl“, die fast immer pädagogisch begründet ist).

Aus was besteht danach die Teilnahme? Bürokratisch betrachtet aus der Einschreibung, dem Vermerk des Namens auf einer „Teilnehmerliste“ und, natürlich, der Zahlung eines entsprechenden Obolus, soweit es um Erwachsenenbildung geht.¹ Dass dieser Vorgang nicht nur bürokratisch und

1 Für Erwachsenenbildner ist die Diskussion um „kostenlose“ Bildung ausländisches Territorium. Natürlich werden die (verdienenden) Erwachsenen an der Finanzierung ihrer Bildung beteiligt. Umso befremdlicher ist eher die Tatsache, dass viele Verfechter der kostenlosen Bildung (vor allem an Hochschulen) sich – in Zeiten der sogenannten „Freiheit der Hochschulen“ – auf die scheinbar geldbringende Weiterbildung stürzen. Derzeit werden ganze Hochschulen und An-Institute dazu gegründet.

keineswegs marginal ist, dass er eine relevante Entscheidung des Subjekts voraussetzt, liegt auf der Hand – ich werde es im nächsten Abschnitt noch einmal thematisieren. Letztlich ist dies, der Vertrag, der sich auf die Ankündigung der Aktion (des Kurses, Seminars, Workshops etc.) gründet, in der Erwachsenenbildung die formale Voraussetzung für den Lehr-/Lernprozess. Mit diesem formalen Akt wird das (lernende?) Subjekt vom Adressaten zum Teilnehmer.

Allerdings hat damit die Aktion noch nicht begonnen. Dies geschieht erst mit der konstituierenden Sitzung, dem konstituierenden Treffen, der Anfangssituation. Dort werden die Teilnehmenden zu realen Personen, die gemeinsam eine bestimmte Aktion beabsichtigen. Die Regeln für diese gemeinsame Aktion werden dabei ebenso festgelegt wie die Rollen der Beteiligten, auch wenn dies meist hinsichtlich vieler Punkte nur implizit geschieht (in gewisser Weise abhängig von der Professionalität und Sensibilität der Lehrenden). Nicht selten wird festgestellt, dass weniger Personen anwesend sind als in der Teilnahmeliste eingeschrieben sind, gleich zu Beginn ein betrüblicher Sachverhalt. Gelegentlich verbindet sich die Feststellung der geringen Teilnehmerzahl mit der Notwendigkeit eines höheren Teilnahmeentgelts der Anwesenden, um die Aktion überhaupt zu ermöglichen.

„Aktion“ ist zugleich ein Begriff, der Teilnehmer gemeinhin in zwei Gruppen teilt: die aktiven Teilnehmer und die weniger aktiven Teilnehmer. Noch deutlicher erfolgt dies bei der Benennung der Tätigkeit: „aktive“ Teilnahme und „passive“ Teilnahme. In der Hochschule wird diese Unterscheidung explizit zur Qualifizierung von Leistungsnachweisen verwendet. Der „aktive“ Teilnehmer bringt sich, seine Interessen, seine Kenntnisse und seine Arbeiten in den Lehr-/Lernprozess ein und trägt so zu seinem Gelingen bei. Der „passive“ Teilnehmer beschränkt sich auf eine rezeptive, allenfalls diskursive Rolle. Auch ohne Zertifikatsrelevanz taugt diese Unterscheidung wie bei allen sozialen Prozessen auch in Veranstaltungen („Aktionen“) der Erwachsenenbildung. Die Frage, was die Lehrperson mit der Unkenntnis über die Passivität von Teilnehmenden macht, ist dabei oft von großer praktischer Relevanz.

Das Ziel einer Maßnahme der Erwachsenenbildung ist in der Regel nicht das Erstellen eines Produkts, daher ergibt sich aus dem Unterschied in der Aktivität der Teilnahme noch kein Wert an sich, auch wenn oft Unmut

(der Lehrenden oder der anderen Teilnehmer) über mangelndes Engagement auftritt. Da das individuelle Interesse nicht das Zustandekommen eines Produkts, sondern das eigene Lernergebnis ist, kann das Aktivitätsniveau nicht wirklich Auskunft über das Lernen der Teilnehmer geben. „Teilnahme“ ist somit ein irreführender Begriff, wenn es um das Lernen der Subjekte und dessen Ergebnisse geht.

3 Das Subjekt

Das lernende Subjekt definiert sich nicht hauptsächlich über die Teilnahme an einer pädagogischen Aktion (wie auch immer sie geartet ist), sondern über den eigenen Lernprozess. Das lernende Subjekt ist Herr über seinen Lernprozess, auch wenn es ihn möglicherweise nicht „kompetent“ steuern kann. Allerdings ist bereits die Entscheidung, an einer Bildungsmaßnahme teilzunehmen, ein konkretes und relevantes Steuerungsverhalten, dies umso mehr, als diese Entscheidungen bei Erwachsenen – von wenigen Ausnahmen (etwa Migranten, betriebliche Auflagen) abgesehen – freiwillig sind.

Bereits diese Entscheidung setzt Motivation und Interesse voraus, beides umso präziser, wenn Erfahrungen, Bildungsstand, Verwertungszusammenhang bewusst sind – meist verbunden mit wachsendem Alter. Motivation und Interesse sind nicht notwendig mit dem Gegenstand des Lernprozesses verbunden, sie können sich auch hauptsächlich auf die soziale Situation, die lehrende Person oder die Herausforderung der eigenen Kompetenzen beziehen (vgl. Nuissl 2005). Vielfach wird übersehen, dass die Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme aus einer komplexen Lebenssituation heraus erfolgt, die notwendigerweise auch mit sehr unterschiedlichen Lerninteressen verbunden ist.

Den eigenen Lernprozess, den eigenen Lernfortschritt überprüft das lernende Subjekt an eben diesen Interessen und Voraussetzungen. Für das Interesse des Lernenden am Stoff ist (allein) maßgeblich, dass das zu Lernende geeigneter ist, Fragen und Probleme im Leben zu bearbeiten, als das, was bekannt ist. In Analysen von Lehr-/Lernprozessen wurde dies als „Praxistest“ ermittelt (Kejcz/Nuissl u.a. 1979), eine Überprüfung des (abstrakten) Lerngegenstands an den eigenen Erfahrungen, Interessen und

„Deutungsmustern“ (Arnold 1985). Gerade bei der Teilnahme in Lerngruppen, in der die anderen Teilnehmenden über vergleichbare Erfahrungen und Interessen verfügen, sind solche zielgerichteten Auseinandersetzungen mit dem Stoff oft von bemerkenswerter Präzision.

Das lernende Subjekt kann in der Regel hinsichtlich der stofflichen Seite nicht wirklich beurteilen, ob der Lehr-/Lernprozess „richtig“ verläuft, auch wenn sich hier das allgemeine Verständnis der Qualität von Lehr-/Lernprozessen in der Vergangenheit und nicht zuletzt verbunden mit der zunehmenden finanziellen Belastung in der Weiterbildung verbessert hat. Dazu haben Qualitäts-Checklisten für Teilnehmer an Maßnahmen der beruflichen und der allgemeinen Bildung, seit vielen Jahren im Einsatz (BIBB 2008), und Aktivitäten der Stiftung Warentest mit beigetragen. Das lernende Subjekt kann aber überprüfen, ob der Lehr-/Lernprozess sein Interesse am Erwerb von Kompetenzen befriedigt oder nicht.

Unisono wird – nicht erst seit dem Einzug konstruktivistischen Gedankenguts in die Erwachsenenbildung – darauf verwiesen, dass die Lufthoheit über das Lernergebnis beim Lerner liegt, der „Prosument“ (Produzent und Konsument) des Lernens ist das lernende Subjekt. Dieser aus Sicht der Lehrenden gelegentlich ärgerliche Sachverhalt („Ich trage zum Entstehen eines Produkts bei, über dessen Gestalt ich letztlich gar nicht entscheiden kann“) differenziert sich jedoch schnell, wenn es darum geht, wie das lernende Subjekt einzuschätzen und zu behandeln ist. Dabei zeigt sich, dass letztlich die Legitimation des Lehrenden bei aller Unterschiedlichkeit der Einschätzung der lernenden Subjekte ein „Defizit-Ansatz“ ist – nicht durchweg im Sinne von: Das lernende Subjekt muss ein (wie auch immer geartetes) Defizit beheben, sondern im Sinne von: Bei einer bestimmten Handlung, einer bestimmten Denk- oder Sichtweise benötigt das Subjekt Unterstützung. Diese Unterstützung kann sich auf drei Bereiche beziehen:

- Den *Erwerb von Wissen und Kompetenzen*; dies ist noch am nächsten zum traditionellen Defizitansatz, der die Beziehung von Lehrenden und Lernenden als Wissens- und Kompetenzgefälle definierte. Auch in der subjektorientierten Sichtweise besteht hier, didaktisch gesehen, eine Defizitannahme: Das lernende Subjekt ist alleine nicht in der Lage, die in ihm schlummernden Kenntnisse und Fähigkeiten zu erkennen und zu aktivieren und bedarf dazu einer Anleitung.

- Die *Steuerung des eigenen Lernprozesses*; dabei geht es um die Unterstützung des lernenden Subjekts in Bildungsentscheidungen und in der Behandlung von Lernproblemen. Die Defizitannahme besteht darin, dass das Lernen (noch) nicht gelernt ist und keine oder nur eine unzureichende Steuerungskompetenz für das eigene Lernen entwickelt wurde.
- Die *Definition des Lernziels*; hier geht es letztlich nicht nur um den Lernweg, der beschritten werden soll, sondern auch um das Lernziel, das erreicht werden soll. In der subjektorientierten Herangehensweise entsteht dabei wieder die Einheit von Lehr- und Lernziel, die in institutionalisierten Programmatiken auseinanderfiel.

Rolf Arnold hat mit dem Begriff der „Ermöglichungsdidaktik“ diesen Sachverhalt auf den Punkt gebracht; die Entwicklung der lernenden Subjekte liegt in deren eigenem Zielkorridor. Didaktische Reflexionen können und sollen „nur“ dazu dienen, diesen Korridor begehbar zu machen. Dies ist dann auch die Maxime für die lehrenden Personen.

Allerdings: Wenn die Einheit von Lehre und Lernen im Sinne des griechischen *didáskein* wieder hergestellt wird, tritt die lehrende Person – mit verändertem hierarchischem Gefälle – selbst als Subjekt in Erscheinung. Genau genommen war sie, bei aller instrumentellen curricularen und institutionellen Dominanz, immer als Subjekt Teil des Lehr-/Lernprozesses. Niemand weiß dies besser als die Lehrenden selbst (vgl. Harmeier 2009). Das lehrende Subjekt hat zwar eine professionelle Rolle im Lehr-/Lernprozess, ist aber zuvörderst selbst ein humanes, biografie-gesättigtes Wesen. Es tritt mit seiner Persönlichkeit in den sozialen Zusammenhang des Lehr-/Lernprozesses ein, ist also selbst Teilnehmer. Das zeigt, dass der Begriff „Teilnehmer“ didaktisch immer dann in die Irre führt, wenn es eine differente Rollenverteilung oder gar ein hierarchisches Gefälle in der Bildungsmaßnahme gibt.

Eine solche Rollendifferenzierung aber gibt es immer in Lehr-/Lernprozessen, wenn und solange sie mit institutioneller Hilfe organisiert sind. Die Person, die institutionell mit der Organisation des Lehr-/Lernprozesses beauftragt ist, hat dabei immer eine spezifische Rolle, die auch in zumindest einer möglichen Dimension ein hierarchisches Gefälle aufweist: Modera-

tion, Verantwortung, Expertise etc. Dies gilt auch dann, wenn ein solches Gefälle vom didaktischen Ansatz her eigentlich explizit ausgeschlossen ist. Ein herausragendes Beispiel dafür liefert nach wie vor das Interaktionsprotokoll eines Volkshochschulkurses aus dem Jahre 1982, in dem der „Kursleiter“ sich ausschließlich darauf beschränkte, eine Gruppe bei der Führung eines Flohmarkt-Standes in kaufmännischen Fragen zu beraten ganz nach dem Motto: „Es ist EUER Stand, IHR müsst das klären“ (Ebert/Heester/Richter 1986). Die vor dem Lehr-/Lernprozess liegende Rollenzuweisung ist im Verlaufe des Lehr-/Lernprozesses nur außerordentlich schwer aufhebbar und setzt eine höchst differenzierte (und übrigens auch geplante) Prozesssteuerung voraus.

4 Die Lehraufgabe

Für einen didaktischen Zugang zum Lehr-/Lernprozess mit Erwachsenen gibt es sehr viele und sehr unterschiedliche Zugänge (vgl. Siebert 2006), die im weitgefächerten Spektrum der Erwachsenenbildung auch Realität sind und – zumeist – ihre spezifische Berechtigung verbunden mit entsprechenden Erfolgen haben. Hier geht es um einen didaktischen Ansatz, der das lernende Subjekt in den Mittelpunkt stellt und die pädagogische Tätigkeit von dessen Bedürfnissen und Interessen ableitet – und legitimiert.

Die Gründe dafür, so vorzugehen, sind vielfältig und mit verschiedensten Theoremen gut begründet. Das wichtigste von ihnen gehört zum Menschenbild des freien, selbständigen und solidarischen Individuums, das selbst Herr über seinen Verstand, seine Gefühle und seinen Körper ist und keiner Bevormundung bedarf (wie das immer wieder, oft kurzschrittig, für die Erziehung von Kindern reklamiert wird). Auch das Argument, dass es ja das Subjekt, der „Teilnehmer“, ist, der lernt und über sein Lernergebnis entscheidet und verfügt, ist von zentraler Bedeutung. Ebenso sind Argumente, welche Form und Inhalt des Lehr-/Lernprozesses logisch verbinden, von großer Stringenz: Man kann freiheitliches Denken nicht bevormundet erlernen. Instrumentelle Argumente, die auf die Motivation der Lernenden, einen höheren Lernerfolg oder das bessere Gelingen des Lehr-/Lernprozesses abheben, sind demgegenüber von nachgeordneter Relevanz, auch wenn

sie im praktischen Vollzug der Lehrtätigkeit oft eine große prozessuale Rolle spielen.

Natürlich ändert der Blickwechsel – weg von der Lehre hin zum Lernen – nicht nur den Zugang zur Lehrtätigkeit, sondern auch das eigene Verständnis derselben und die zu definierende Rolle bei der lehrenden Teilnahme am gemeinsamen Prozess. Danach leitet sich die Bedeutung der Lehrenden vom eigenständigen Entscheiden der Lernenden darüber ab, was genau sie lernen wollen und ob sie dies überhaupt tun. Vielfach wird hierzu das Bild zitiert, das erstmals Bateson (1982) in die didaktische Diskussion einbrachte:

Man kann das Pferd zum Wasser führen, aber man kann es nicht zum Trinken zwingen. Das Trinken ist seine Sache. Aber selbst wenn das Pferd durstig ist, kann es nicht trinken, solange sie es nicht zum Wasser führen. Das Hin-führen ist ihre Sache (ebd., S. 128).

So sehr dieses Bild besticht, wenn es um die Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden im aktuellen Lernprozess geht, so problematisch ist es auch unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens. Das Pferd, von dem hier die Rede ist, muss ein domestiziertes Pferd sein, eines, dem im Sozialisationsprozess die Fähigkeit abhanden kam, selbst die Tränke zu finden, wie dies alle Artgenossen in freier Wildbahn sehr wohl können und tun. Kann es denn sein, dass der vorangegangene Erziehungs- und Bildungsprozess die Menschen soweit domestiziert hat, dass sie basale Kompetenzen verloren haben?

Wir können demnach die Didaktik des Erwachsenenlernens nicht ohne diejenigen Didaktiken denken, denen die Menschen unterworfen sind, bevor sie erwachsen sind. In dieser Hinsicht hat das Konzept des lebenslangen Lernens nicht nur seine bildungspolitische, sondern zutiefst auch seine pädagogisch-didaktische Bedeutung. Das Modell: *Kinder werden erzogen, Erwachsene bilden sich*, mag biologisch und rechtlich einleuchten, didaktisch nicht. Natürlich stellt sich dabei sogleich die Zielfrage: Will die Gesellschaft domestizierte Pferde oder will sie Wildpferde? Die Antwort darauf geht scheinbar weit über didaktische Fragen hinaus, verweist auf gesellschaftstheoretische Grundpositionen. Sicherlich taucht früh das Argument auf: Der Mensch ist ein *zoon politikon* und muss das entsprechend lernen;

andererseits: Auch Wildpferde leben in der Gemeinschaft. Vermutlich geht es letztlich nicht darum, ob man für das Leben in einer Gemeinschaft lernt, sondern wie man für das Leben in einer bestimmten Gemeinschaft lernt. Aber solche grundlegenden systemischen Fragen stellen sich nach dem Zusammenbruch des alternativen gesellschaftlichen Entwurfs des Sozialismus nicht mehr (oder noch nicht wieder). Letztlich wirkt sich die Antwort auf diese Grundfrage aber nachhaltig in der mikrodidaktischen Gestaltung jedes Lehr-/Lernprozesses aus.

Aus dem Bild von Bateson ließe sich demnach in der aktuellen, noch keineswegs konsequent entwickelten Situation des lebenslangen Lernens ableiten: Solange sich der Lehrende in der Erwachsenenbildung mit bereits domestizierten Pferden beschäftigt, hat er diese zur Tränke zu führen, wenn er nicht deren Tod riskieren will. Seine Rolle ist dann die des Führers zum Ort des notwendigen Geschehens, eine außerordentlich machtvolle und kaum partizipativ auszugestaltende Aufgabe. Die Pferde sind – mit dem Risiko des Verdurstens – auf den führenden Pädagogen angewiesen.

Nun ist das in Lehr-/Lernprozessen nicht ganz so dramatisch. Hier geht es normalerweise nicht um Leben und Tod, sondern eher um ein besseres, gebildetes und ein weniger gutes, weniger gebildetes Leben (unter Berücksichtigung aller Vorteile, die Bildung etwa für den Arbeitsmarkt und die Lebensqualität bietet). Da kann es sogar vorkommen, dass die Lehrenden die Tränke nicht finden und die Lernenden das nicht einmal merken. Deshalb, um im Bild zu bleiben, ist es die wichtigste Kompetenz des Lehrenden, zu wissen, wo die Tränke ist. Das widerspricht nun allen Vorstellungen von Lehr-/Lernprozessen, in denen die lehrende Person ein Moderator oder „Ermöglicher“ ist, der hilft, den Weg zu gehen, aber nicht das Ziel definiert.

Es ist daher nicht damit getan, eine unterstützende Rolle des Lehrenden zu fordern oder festzulegen. Wichtiger ist es, genauer festzulegen, auf welcher Dimension die Unterstützung stattfindet und mit welchem Ziel. Rolf Arnold hat in seinem Buch „Wie man lehrt, ohne zu belehren“ (Arnold 2012) mit den dort formulierten „29 Regeln“ einige dieser Dimensionen bezeichnet und als konkrete Praxishilfe aufbereitet.

5 Die Lehre

Drei dieser Dimensionen möchte ich hier thematisieren, die zentral sind für die Schwierigkeiten der Gestaltung subjektorientierter Lehr-/Lernprozesse mit Erwachsenen, und dabei jeweils einen beispielhaften Aspekt herausgreifen:

- das Subjekt des Lehrenden,
- die Rekonstruktion des Stoffes und
- die Methoden der „Vermittlung“.

Das Subjekt des Lehrenden

Die Lehrenden unterscheiden sich in Lehr-/Lernprozessen von Erwachsenen nicht, wie in der Schule, durch das Alter von den Lernenden. Auch Kompetenzen und Qualifikationen sind in den meisten Fällen nicht wirklich unterschiedlich. Ähnliches gilt für Erfahrungen und Kenntnisse im Allgemeinen, wenn auch meist nicht in Bezug auf den konkreten Lerngegenstand. Der wichtigste und deutlichste Unterschied zwischen Lehrenden und Lernenden ist die Aufgabe, die mit der Teilnahme am Gruppenprozess verbunden ist: Die Lehrenden sollen das Lernen der anderen Teilnehmer ermöglichen und befördern, die anderen Teilnehmer wollen (in der Regel) etwas lernen. So gesehen ist auch die Legitimation für die Teilnahme verschieden, und man kann davon ausgehen, dass dies auch die Interessen betrifft.

Dieser Unterschied zwischen Lernenden und Lehrenden kulminiert im Aspekt der Verantwortung: Die Lehrenden sind (per institutionellem Auftrag) und fühlen sich auch verantwortlich für das Gelingen der Maßnahme, für den sozial organisierten Gruppenprozess, seine Steuerung und seinen erfolgreichen Ablauf. Sie sind gewissermaßen zuständig für das Arrangement, das die Lernenden bei ihren Lernprozessen unterstützt; das Lernen selbst verbleibt naturgemäß in der Verantwortung der Lernenden. Es handelt sich also um eine geteilte Form der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten.

Die Verantwortung für das Gelingen des Lehr-/Lernprozesses führt leicht zu dem Fehler, anzunehmen, derselbe sei im eigenen Besitz und hänge nur vom Lehrenden selbst ab. Das ist gut nachvollziehbar: Lehrende stellen sich etwa bei starken Drop-Out-Raten immer schuldbewusst die Frage, ob

dies mit ihnen zusammenhängt; unter dem Aspekt der Reflektion der eigenen Tätigkeit ist dies (allerdings ohne Schuldbewusstsein) auch durchaus richtig. Probleme des Lehr-/Lernprozesses (etwa solche, die zum Drop-out führen) sind jedoch immer Probleme aller Teilnehmenden, nicht nur der Lehrenden. Das Eigentum an solchen Problemen hat immer die Lerngruppe als ganze, der Lehrende hat nur die geeigneten Methoden anzuwenden, die Gruppe zur Bewältigung des Problems zu befähigen.

Rolf Arnold bietet in seinem Buch „Selbstbildung“ ein „Rezept zum Umgang mit Störungen“ an (Arnold 2010, S. 48), das sich auf die Lehrenden bezieht, nicht jedoch die Verantwortung der ganzen Gruppe zur Lösung von Problemen thematisiert. Ein „Störer“ wird in diesem Konzept zum Gegenüber des Lehrenden, die Behebung der „Störung“ danach ein Dialog. In der konkreten Seminarrealität führt dies oft zu Schaukämpfen zwischen dem (autorisierten) Dozenten und einem Teilnehmer, der sich wie ein Gegen-Dozent verhält. Die Lösung besteht hier – subjektorientiert – darin, die gesamte Gruppe zur Identifikation und Lösung der Störung zu befähigen.

Natürlich ist es schwer für Lehrende, die Reichweite der eigenen Verantwortung angemessen zu definieren und in der Realität des Lehr-/Lernprozesses umzusetzen. Zu sehr sind eigene Muster und Deutungen mit im Spiel, auch Verletzungen, wenn das Gefühl aufkommt, ein oder mehrere andere Teilnehmer lassen es an der nötigen Akzeptanz der eigenen Person und Lehraufgabe missen.

Die Schwierigkeit ist daher, das eigene Subjekt zurücknehmen zu können und Entscheidungen (und Analysen) auf die Gruppe zu übertragen. Gerade in der Erwachsenenbildung besteht dabei die Befürchtung, in der eigenen Kompetenz (fachlich und hierarchisch) nicht mehr akzeptiert und wertgeschätzt zu werden.

Die Rekonstruktion des Stoffes

Subjektorientierte Lernprozesse sind auf der stofflichen Seite in der Regel mit dem Konzept des erfahrungsorientierten Lernens verbunden. Die Subjekte haben ihre Erfahrungen gemacht, je älter sie sind und je reflektierter und intensiver sie gelebt haben, umso mehr, und diese Erfahrungen enthalten Kenntnisse und Deutungen, Emotionen, Erinnerungen, Verletzungen

und Erfolge. Erfahrungsorientiertes Lernen ist von hoher Komplexität, und gerade in Lerngruppen von Erwachsenen eine außerordentliche Herausforderung, die weit über die kognitive Dimension des Stoffes hinausgeht.

In seiner vierten Regel empfiehlt Rolf Arnold: „Konstruieren Sie den Inhalt des Lernens aus den Erfahrungen der Lernenden!“ (Arnold 2012, S. 36). Ein Rat, der mit Sicherheit den Lehr-/Lernprozess eng an die Lerngruppe heranbringt. Aber auch ein Rat, der vielfältige Probleme aufwirft, die in der Vorbereitung und Realisierung einer pädagogischen Aktion oft nur schwer zu lösen sind.

Wichtig ist dabei zunächst die Frage, ob es sich um „Themen“ oder „Inhalte“ handelt. Themen sind mit konkreten Lebens- und Handlungsdimensionen verknüpft, Inhalte mit Zielen und Werten. So lässt sich etwa der Inhalt „Solidarität“ an einer Vielzahl von Themen aus den Bereichen der Familie, des Berufs, der Nachbarschaft bearbeiten. Dies gilt auch für Inhalte wie „Partizipation“, „Gesundheit“ und „Gender“. Inhalte definieren letztlich eher die pädagogischen Ziele in einem bestimmten Themenfeld, sie geben die Richtung und den Sinn des Lernens an. Themen betreffen eher die Kenntnisse und Sachverhalte, um die es im konkreten Einzelfall geht.

Lernende in der Erwachsenenbildung haben oft vielfältige und intensive Erfahrungen im thematischen Bereich, die sie auch sehr wohl (kognitiv) zu ordnen und zu formulieren vermögen. Gerade in Lehr-/Lernprozessen, die sich mit der Lebenswelt der Lernenden beschäftigen, sind diese Kenntnisse oft größer als die der Lehrenden. Anders ist dies mit den Inhalten: Die Lehrenden verfügen hier öfter über die Begriffe, welche die Inhalte „auf den Punkt“ bringen. Lehrende übernehmen daher gerne in solchen erfahrungs- und subjektorientierten Lernprozessen die Deutungshoheit und Lernende die Zuständigkeit für die praktische Tauglichkeitsprüfung.

Disziplinäre Strukturierungen des Stoffes sind in diesem Sinne am Thema orientiert, weniger am Inhalt. Sie ordnen das Thema systematisch, kohärent und – hoffentlich – logisch und plausibel. Solche Strukturierungen sind kognitiv vermittelbar, passen aber meist nicht zu den Erfahrungen, die Thema und Inhalt lebensgeschichtlich verbinden. Andererseits entziehen sich erfahrungsbasierte Strukturen einer übergreifenden Systematik, auch wenn sie individuell logisch und sinnvoll sind. In der Hochschule sind

bei Veranstaltungen, an denen Berufspraktiker teilnehmen, solche unterschiedlichen Strukturierungen und Bewertungen leicht zu identifizieren.

Kurz gesagt: Je erfahrungsbasierter ein Lehr-/Lernprozess ist, desto stärker individualisiert ist er auch (didaktische Ansätze an kollektiven Erfahrungen hatten wenig Erfolg) und desto stärker sind die sinnlichen, emotionalen und lebensgeschichtlichen Dimensionen mit zu berücksichtigen. Didaktische Ansätze, die in einem Dreischritt (Erfahrungen, Wissen, Handeln) die Schwierigkeiten dadurch zu lösen versuchten, dass sie zunächst Erfahrungen ordneten, sahen sich stets vor das Problem gestellt, dass eine solche analytische Trennung von Wissen und Erfahrung nicht der in der Lebenswelt viablen Denk- und Handlungsweise entspricht: Alle Wissens- und Deutungselemente der beiden ersten Phasen wurden stets im Kontext der dritten Phase, der Handlung, überprüft. Reflexions- und Analysemethoden in Bereichen, zu denen Erfahrungen vorliegen, basieren stets auf den entsprechenden Handlungskategorien (vgl. Kejcz/Nuissl u.a. 1979).

Letztlich wird es bei einer erfahrungsorientierten Strukturierung des Stoffes darauf ankommen, wie die Struktur der Erfahrungen und die der Disziplinen prozessual miteinander verbunden werden, also eine Frage der mikrodidaktischen Prozessteuerung.

Die Methoden der Vermittlung

Damit sind wir bei der Ebene der Methoden. Die Methoden sind das Handwerkszeug der Lehrenden in der Erwachsenenbildung mindestens ebenso wie in der Schule, eher mehr: Sie sind der Kompetenzbereich, in dem die Lehrenden mit Sicherheit einen legitimierenden Vorsprung gegenüber den anderen Teilnehmenden haben können. Sie müssen erlernt und beherrscht werden in ihrer Funktion, in ihrer Anwendung und ihrer jeweiligen Tauglichkeit und Problematik.

Die Methoden haben die unterschiedlichsten Aufgaben bei der Organisation der Lerngruppe, der Vermittlung des Stoffes sowie der Steuerung des Lernfortschritts. Vielfach werden Methoden auf die Funktion des Lernens, also die stoffliche Seite des Lernprozesses, reduziert. Damit geraten aber die Notwendigkeiten aus dem Blick, gerade im subjektorientierten Lernen die sozialen und kommunikativen Prozesse angemessen zu gestalten.

Die wichtigste Aufgabe der Methoden in Lehr-/Lernprozessen, die an den lernenden Subjekten orientiert sind, ist die Vermittlung von erfahrungsbasierten und disziplinären, also stofflich strukturierten, Ansätzen. Die Diskussion eines theoretischen Modells etwa oder eines zentralen Begriffs (wie „Demokratie“) in Form einer Kontroverse oder eines Lehrgesprächs ist eine einfache Form dafür, die Erarbeitung von Begriffen („Inhalten“) wie Solidarität über Pantomime und Theater ein komplizierteres „Gefäß“. Es ist eine Plattitüde, hier auf die notwendige Passung von Inhalt und Form hinzuweisen; wichtiger ist es, diese Passung von Inhalt und Form im subjektorientierten Lernen um die Passung zu den Lernenden und ihren Erfahrungen zu ergänzen.

Von Vertretern einer subjektorientierten Herangehensweise in der Erwachsenenbildung wird oft die Notwendigkeit von dialogorientierten, reflexiven, erarbeitenden und aktivierenden Methoden betont, zugleich die wissensvermittelnde, inputgebende und vortragende Form als antiquiert und unangemessen abgelehnt (vgl. Meueler 2011). Beides halte ich für richtig und falsch zugleich. Entscheidend bei der Frage der Methodenwahl ist die dreidimensionale Passung im konkreten Lehr-/Lernprozess sowie die Frage der Funktion des Einsatzes einer bestimmten Methode in einer bestimmten Situation.

Eine wissensvermittelnde, inputgebende und vortragende Form – kurz: ein Referat z.B. – kann ausgesprochen sinnvoll sein, wenn dies zu einem bestimmten Zeitpunkt und einem bestimmten Thema für eine konkrete Gruppe erforderlich ist. Auch eine kognitiv erfahrungsgetränkte Gruppe kann das Bedürfnis haben, einen kompakten Wissensinput zu erhalten – meist wird dies direkt eingefordert. In welcher Form dieser dann erfolgt, ist eine andere Frage; ein (kurzes – wegen der Aufnahmefähigkeit und der nötigen Diskussion) Referat ist dabei ein durchaus angemessenes Instrument und meist sinnvoller als ein Brainstorming, das die vorhandenen Kenntnisse und Meinungen der Teilnehmenden abfragt.

Andererseits bedarf es in subjektorientierten Lehr-/Lernprozessen vieler Methoden, die den gemeinsamen Reflexions-, Diskussions- und möglicherweise Entscheidungsbedarf einlösen. Hier sind sozio- und psycho-dramatische Methoden angebracht, sowohl zum Wissenserwerb, zur Deutungsanalyse als auch zu prozessualen Steuerungen und Entscheidungen.

6 Die Didaktik

Vor der Frage, ob es eine erwachsenengerechte Didaktik gibt, steht die Frage, ob eine solche überhaupt notwendig ist. Didaktik ist die Lehre vom (guten) Lehren. Die Lehrperson sollte wissen, was sie tut und warum. Und sie sollte auch wissen, was es bewirkt und warum. Wenn Erwachsene selbstlernende Subjekte sind, warum sollte man für sie eine spezielle Didaktik entwickeln?

Erwachsene sind aber nicht wirklich selbstlernenden Subjekte, zumindest nicht mehr als Kinder oder „alte Erwachsene“. Erwachsensein definiert sich sozial, psychologisch, ökonomisch, rechtlich: Ein Erwachsener kann eine Familie gründen, sieht sich als selbständig und wird auch so gesehen, ernährt sich selbst, kann Verträge unterzeichnen und zur Rechenschaft gezogen werden. Erwachsene sind „fertige“ Menschen, die ihren Platz in der Gesellschaft einnehmen.

In Bezug auf Bildung ist diese Vorstellung von „fertig“ ins Wanken geraten. Die ganze Diskussion um das lebenslange Lernen lebt davon, dass angenommen wird, in Bezug auf Bildung ist der Mensch niemals „fertig“. Genaugenommen ist er niemals „erwachsen“. Es ist eine revolutionäre Vorstellung, sich den Menschen als ein Wesen zu denken, das in seinem ganzen Lebenslauf danach strebt, unter dem Aspekt von Bildung „fertig“ zu werden. Es ist motivierend und demotivierend zugleich, sich vorzustellen, dass alle Lernbemühungen immer nur ein Schritt auf einem langen Weg zu weiteren Lernbedarfen und Lernbedürfnissen sind. Das sich selbst bildende Subjekt ist eine offene Entwicklungsoption.

Ob eine erwachsenengerechte Didaktik notwendig ist, entscheidet daher eher die Bildungspolitik. In diesem zunehmend sensiblen Bereich des Ausgleichs von lebenslangem Lernen mit lebenslanger Anforderung der Selbstentwicklung und des Lernens ist die Frage, ob Lehrangebote (auf der Basis entsprechender didaktischer Prinzipien) überhaupt sinnvoll sind. Hier kommt wieder die Arnoldsche Formulierung der „Ermöglichungsdidaktik“ ins Spiel. Sie soll den erwachsenen Menschen ermöglichen, (besser) zu lernen. Sie liegt zwischen der traditionellen Didaktik (Vermittlung von Stoff) und der Beratung (Unterstützung beim eigenen Lernen). Sie umreißt die Grauzone, die sich heute im bildnerischen Bereich mit Erwachsenen entwickelt hat.

Ist „Ermöglichen“ erwachsenengerecht? Viele Erwachsene wollen genau diesen Zugang zu Lehre, Angeboten, Unterstützungen, Hinweisen, Kommentaren – eben offen für Annahme oder Ablehnung. Methodisch gesehen gibt es vielerlei Wege, hier Lernen zu ermöglichen. Andere Erwachsene können das nicht beurteilen oder benötigen „Lehre“ als zielgerichtete Führung zu Lernergebnissen. In der Bildungsrealität sind Abstufungen vorzunehmen, Aspekte der inklusiven Bildung, der Bildungsbenachteiligung und der Entwicklung der kognitiven Gesellschaft zu berücksichtigen.

Einige Elemente einer erwachsenengerechten Didaktik² habe ich oben beschrieben. Genau genommen sind sie problematisch, weil sie eigentlich für alle Entwicklungsstadien des menschlichen Individuums gelten. Der Unterschied des Lernens von Erwachsenen gegenüber dem Lernen von Kindern und Jugendlichen ist graduell, bezieht sich auf innere Lernvorgänge, Erfahrungen, Interessen und Kenntnisse, die sich biografisch akkumuliert haben. Vieles von dem, was in der Erwachsenenbildung praktiziert wird in didaktisch-methodischer Hinsicht, könnte sehr fruchtbar sein für schul- und hochschuldidaktische Diskurse, die aber viel zu wenig stattfinden. Aber das ist schon wieder ein anderes Problem: die Segmentierung des Bildungsbereichs in politischer, wissenschaftlicher und leider auch ökonomischer Hinsicht.

Literatur

- Arnold, R. (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Arnold, R. (1996): Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München
- Arnold, R. (2010): Selbstbildung. Oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie? Baltmannsweiler
- Arnold, R. (2012): Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Heidelberg
- Bateson, G. (1982): Geist und Natur: eine notwendige Einheit. Frankfurt a.M.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2008): Checkliste Qualität beruflicher Weiterbildung. Bonn

2 Auch das ist schon verkürzt; für die – in der demografischen Entwicklung bedeutsamen – älteren Erwachsenen gibt es bereits die „altersensible“ Didaktik, eine notwendig verkürzte Umsetzung der Aufgabe, für alle Alters- und Sozialgruppen differenzierte Didaktiken zu entwerfen.

- DIE (o.J.): Checkliste Qualität Weiterbildung
- Ebert, G./Richter, W./Heester, K. (1986): Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten. Ausdeutung einer Gruppeninteraktion. Bonn
- Harmeier, M. (2009): „Für die Teilnehmer sind wir die VHS“: Selbstverständnis von Kursleitenden und ihr Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen. Bielefeld
- Hondrich, K.O. (1992): Lehrmeister Krieg. Reinbek
- Kejcz, Y./Nuissl, E. u.a. (1979): Bildungsurlaubs-Versuchs- und -Entwicklungsprogramm. Bd. 1. Heidelberg
- Meuler, E. (1993): Die Türen des Käfigs: Wege zum Subjekt. Stuttgart
- Meuler, E. (2011): Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl. Wiesbaden, S. 973–987
- Nuissl, E. (Hg.) (2005): Vom Lernen zum Lehren. Bielefeld
- Siebert, H. (2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied
- Siebert, H. (2006): Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Bielefeld

Henning Pätzold

Konstruktivismus und Lerntheorien – radikal vereinbar?

Wurde über den Konstruktivismus in der pädagogischen Literatur nicht bereits genug geschrieben? Oder sogar zu viel? Immerhin hat er sich in Darstellungen lerntheoretischer Paradigmen (vgl. Bélanger 2011; Tulodziecki/Herzig 2004, S. 118ff.) einen einigermaßen festen Platz gesichert. Auch in Werken zur Didaktik (z.B. Jank/Meyer 2002; Hansen 2010) ist er prominent platziert. Und schließlich hat auch der Bestand an konstruktivismuskritischer Literatur (Berzbach 2005; Pongratz 2003) einen beachtlichen Umfang erreicht – ein wichtiges Indiz dafür, dass ein Thema sich in der Debatte etabliert hat. Warum also ein weiterer Beitrag zum Thema, zumal nicht der einzige in diesem Band?

Zum einen ist es kaum vorstellbar, in einer Festschrift für Rolf Arnold die Tatsache zu übergehen, dass er – vielfach zusammen mit Horst Siebert – einer der wesentlichen Impulsgeber für die Rezeption des Konstruktivismus in der Erwachsenenpädagogik, aber auch weit darüber hinaus, gewesen ist. Mit der Idee einer evolutionären Berufsbildung (Arnold 1994) und später dem Konzept der „Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold/Schüßler 2003; Arnold/Gómez Tutor 2007; Arnold 2012) hat er dieser Perspektive außerdem einen „Ort“ gegeben, der über (lern-)theoretische Reflexionen hinaus geeignet ist, konkretes didaktisches Handeln anzuregen. Es ist aber auch charakteristisch für sein Vorgehen, dass er an dieser Stelle nicht stehen geblieben ist, sondern die konstruktivistische Betrachtungsweise zunehmend in einen weiteren Zusammenhang gestellt hat, der einerseits von den „neueren Systemtheorien“ (Arnold 2012, S. 46) geprägt wurde, andererseits die seit Mitte der 1990er Jahre zunehmende Auseinandersetzung mit der emotionalen Seite des Lernens mit integriert hat (vgl. Arnold/Holzapfel 2008; Gieseke 2007). Die jüngeren Beiträge sind dabei durch eine gesteigerte Integration dieser Ansätze gekennzeichnet, während ihre Wurzeln allesamt weit zurück reichen. Zur Rezeption von Luhmanns Theorie sozialer Systeme hat Arnold bereits 1995 ein Zwischenfazit publiziert, ungefähr ebenso weit reicht die Auseinandersetzung mit dem Thema „Emotion“ zurück. Und

schließlich ist ja bereits die Dissertation über Deutungsmuster (1983) nicht frei von konstruktivistischen und systemtheoretischen Überlegungen, auch wenn sie damals noch nicht so genannt werden konnten.

Dass der Konstruktivismus für die Arbeiten Rolf Arnolds prägend war, ist also völlig unzweifelhaft. Dies allein wäre aber noch kein ausreichender Grund, sich hier erneut damit zu befassen. Die oben angeführten Debattebeiträge liefern jedoch den ausschlaggebenden Grund, denn sie lassen Folgendes erkennen: Indem der Konstruktivismus in verschiedene andere pädagogische Konzepte eingearbeitet wird, besteht nun die Gefahr, dass er sein erkenntnis- und damit auch lerntheoretisches Profil verliert und zu einer wenig hinterfragten Begründungsfigur verschiedenster didaktischer Entscheidungen degeneriert. Im Folgenden soll er deshalb noch einmal in seiner *lerntheoretischen* Perspektive daraufhin untersucht werden, inwieweit die konstruktivistischen Grundpositionen *vereinbar* mit anderen zeitgemäßen Theorien des Lernens sind und welche Anregungen diese ihrerseits für den Konstruktivismus bereithalten. Hintergrund ist dabei die kritische Perspektive, die die Pädagogik insbesondere gegenüber disziplin-fremden Lernbegriffen entwickelt (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 12f.). Ist diese kritische Distanz auch gegenüber dem Konstruktivismus angezeigt? Oder lassen sich zwischen diesem und zeitgemäßen Lerntheorien fruchtbare Verbindungen aufweisen?

1 Erkenntnis- und/oder Lerntheorie

Bereits der Bezug auf eine lerntheoretische Perspektive des Konstruktivismus ist angreifbar – zum einen mit Verweis auf seine *erkenntnistheoretische* Grundlegung, zum anderen mit der Feststellung, dass es ja nicht „den einen“ Konstruktivismus gebe. Hinsichtlich des zweiten Punktes folge ich bei meinen weiteren Überlegungen Arnolds dezidierter Bevorzugung jener konstruktivistischen Variante, die seit von Glasersfeld (1996) mit dem wenig gefälligen Adjektiv „radikal“ gekennzeichnet ist (Anmerkungen zur „gemäßigten“ Perspektive vgl. 2.).

Zum ersten Punkt sind ein paar „disziplinäre“ Vorbemerkungen notwendig: Erkenntnistheorie ist traditionell kein Teilgebiet der Pädagogik,

sondern eines der Philosophie (vgl. Schneider 1998). Auch andere Disziplinen beschäftigen sich mit dem Phänomen der Erkenntnis. Interessant ist hier, gerade in Bezug auf den Konstruktivismus, die (kognitive) Psychologie.¹ Die „genetische Epistemologie“, also Erkenntnistheorie, Jean Piagets ist sowohl eine Theorie der menschlichen Erkenntnis als auch der Entwicklung und nicht zuletzt des Lernens (vgl. Lefrançois 2006, S. 220). Sie wurde wiederum zu einem der wichtigsten Impulse für den Konstruktivistischen Ernst von Glasersfeld, der seinerseits den umstrittenen Begriff des „radikalen Konstruktivismus“ (1996) geprägt hat. Er bezieht sich dabei allerdings nicht nur auf Piaget, sondern auch auf bedeutende philosophische Autoren, insbesondere auf Kant.

Ist der Konstruktivismus nun eine Lerntheorie oder eine Erkenntnistheorie? Die Frage lässt sich nur beantworten, wenn vorher ein „Beobachtungsstandpunkt“ angegeben wird: Aus philosophischer Perspektive ist er eine Erkenntnistheorie, insofern er grundsätzliche Fragen des Status von Erkenntnis zu beantworten versucht und dabei Argumentationsformen verwendet, die philosophisch zulässig sind (so arbeitet von Glasersfeld ausgiebig mit logischen Ableitungen). Die gegenwärtige Psychologie hat keinen ausgearbeiteten Begriff der Erkenntnis (wenngleich er in der Geschichte der Psychologie eine erhebliche Rolle gespielt hat, vgl. Prinz 1972, S. 662ff.). Aber sie arbeitet zentral mit dem Begriff „Lernen“. Aus ihrer Sicht ist Lernen ein Prozess der Veränderung von Verhalten oder Verhaltensdispositionen, der durch Modelle und Mechanismen beschrieben werden kann. In diesem Kontext lässt sich auch der Konstruktivismus als Beschreibung solcher Mechanismen verstehen (in der pädagogischen Psychologie wird diese Perspektive durch den gemäßigten Konstruktivismus reflektiert vgl. 2.). Die Pädagogik steht hier in einer Zwischenposition. Einerseits verfügt auch sie über keinen eigenständigen Begriff der Erkenntnis, andererseits ist der Grundbegriff „Lernen“ (vgl. Göhlich/Zirfas 2007; Meyer-Drawe 2008; Pätzold 2011) bei ihr stärker an eine bewusste, leiblich und kulturell ge-

1 Zu nennen wären auch viele andere Disziplinen: Biologisch fundierte Betrachtungen führten zur „evolutionären Erkenntnistheorie“ (Vollmer 2002) und auch zu den konstruktivistischen Arbeiten von Maturana und Varela, soziologische zum Modell der „sozialen Konstruktion von Wirklichkeit“ bei Berger und Luckmann usw.

bundene Person (vgl. Jarvis 2006) geknüpft, was ihn wiederum in die Nähe des philosophischen Verständnisses von Erkenntnis rückt (vgl. Krings/Baumgartner 1972, S. 643ff.).

2 Konstruktivismus und (andere) Lerntheorien

In Überblicksdarstellungen zu Lerntheorien wird der Konstruktivismus oft als drittes „Paradigma“ nach Behaviorismus und Kognitivismus dargestellt (vgl. z.B. Bélanger 2011, S. 18ff.; Tulodziecki/Herzig 2004, S. 128ff.). Das entspricht der zeitlichen Logik ihrer jeweiligen Entstehung. Beim Übergang vom Behaviorismus zum Kognitivismus drückt sich darin aber auch aus, dass letzterer insbesondere dort ansetzt, wo behavioristische Erklärungen umständlich oder gar unmöglich zu werden scheinen. Hinzu kommt schließlich, dass die jeweiligen Modelle einen wachsenden Grad an Komplexität aufweisen. Die Grundgedanken des Reiz-Reaktions-Lernens sind vielfach bereits aus der Alltagserfahrung vertraut: Man denke zum Beispiel an Lob und Tadel in der Erziehung. Der Kognitivismus lässt sich als Antwort auf die bereits schwierigere Frage darstellen: „What happens in the black box?“ (Bélanger 2011, S. 22). Der Konstruktivismus schließlich steigert diese Position, er betont „noch stärker (...) die Bedeutung, die der individuellen Wahrnehmung und Verarbeitung von Erlebnissen in der Umwelt“ (Tulodziecki/Herzig 2004, S. 128) zukommt. Diese inhärente Logik der Darstellung vermittelt allerdings auch die Idee einer historischen Erkenntnissteigerung, in der sich die Geschichte der Lerntheorien als lineare Fortschrittsgeschichte darstellt: Die Behavioristen haben an die Stelle der höchst spekulativen Vorgängertheorien ein empirisch evidentes und leistungsfähiges Modell gestellt. Allerdings bedurften sie dazu der Konstruktion einer „black box“ – nicht beobachtbare intraindividuelle Zustände können nicht zur Erklärung von Lernen herangezogen werden. Die Kognitivisten schlossen diese Lücke, indem sie Entwicklungsaspekte, Motive, Vorkenntnisse und andere Bestandteile des „inner cognitive process“ (Bélanger 2011, S. 22) mit berücksichtigten. Die Konstruktivisten schließlich haben auf erkenntnistheoretisch problematische Vorannahmen des Kognitivismus hingewiesen, wie oben dargestellt insbesondere solche der Er-

kenntnistheorie. Entscheidend ist aber, dass diese Fortschrittserzählung in der pädagogischen Theorie wie auch in der Praxis niemals wirklich Geltung erlangt hat. Jedes der Modelle erweist sich in bestimmten Zusammenhängen als anwendbar und erklärungsstark, während es in anderen weniger brauchbar erscheint. So lässt sich mit dem Behaviorismus gut erklären (und voraussagen), dass positive Verstärkungen in der Tat häufig zu einer Stabilisierung eines gewünschten Verhaltens führen, während der Kognitivismus sich besonders zur Beschreibung von Phänomenen des Gedächtnisses und der Informationsverarbeitung eignet (vgl. Schrader/Hartz 2006, S. 68).

Autorinnen wie Wiltrud Gieseke plädieren deshalb dafür, die verschiedenen Lerntheorien nicht gegeneinander auszuspielen, sondern als Beschreibung „verschiedener Ebenen der Aneignung“ (Gieseke 2007, S. 222) zu verstehen. Auf diese Weise lässt sich die lerntheoretische Diskussion zweifellos entspannen (auch wenn die Begründer der jeweiligen Paradigmen keineswegs immer mit der jeweiligen Einschränkung einverstanden wären). Allerdings stellen die verschiedenen Ansätze nicht nur einen reichen Fundus dar, sondern bergen auch potenzielle Widersprüche (vgl. Bélanger 2011, S. 17). Bezogen auf den Konstruktivismus bedeutet das: Versteht man subjektive Konstruktionen als ein Modell zur Beschreibung einer solchen Ebene der Aneignung, dann hätte man es mit einem gemäßigten Konstruktivismus zu tun, den man ebenfalls in diese Reihe einordnen könnte. Gerstenmeier und Mandl (2011) sprechen hier von einer „liberalisierte(n) Variante des Konstruktivismus“ (ebd., S. 170). Versteht man subjektive Konstruktionen allerdings als die Grundform desjenigen Vorgangs, der hier mit Aneignung bezeichnet wird, dann kann es kein Nebeneinander konstruktivistischer und anderer Lernprozesse geben. Das ist im Übrigen nicht mehr und auch nicht weniger als die Radikalität, die Ernst von Glasersfeld postuliert. Für die Pädagogik gilt dann: Wird Lernen als abgeleitetes Konzept der Erkenntnis verstanden, so kann eine konstruktivistische Lerntheorie nicht „gemäßigt“ oder „liberalisiert“ sein, sondern muss die anderen genannten Theorien umfassen. Hier tun sich dann aber zwangsläufig Widersprüche auf. Insofern lässt sich festhalten, dass es aus Sicht der (pädagogischen) Psychologie möglich ist, gemäßigte Varianten des Konstruktivismus zu formulieren, die mit anderen klassischen Lerntheorien im obigen Sinne vereinbar sind, während ein dezidiert pädagogischer Konstruktivismus diese Verbindung kaum möglich erscheinen lässt.

Pädagogische Perspektiven auf Lernen

Mit den bisherigen Überlegungen ist bereits angedeutet, dass Lerntheorie sich nicht auf die „Lehrbuchtrias“ von Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus beschränkt. In der deutschsprachigen Debatte und noch mehr im internationalen Feld sind viele weitere Beiträge zur Theorie des Lernens geliefert worden, die insbesondere die pädagogische Dimension reflektieren. Sie stehen nicht unmittelbar in der genannten Traditionslinie und können entsprechend auch in einem anderen Verhältnis zum Konstruktivismus stehen. Die Vielfalt dieser Ansätze macht es allerdings unmöglich, sie an dieser Stelle systematisch und vollständig zu untersuchen. Stattdessen sollen im Folgenden drei Perspektiven exemplarisch ausgewählt und vorgestellt werden. Die *Phänomenographie/Variationstheorie* der Gruppe um Ference Marton liefert eine Perspektive, die insbesondere in der Schulpädagogik und Didaktik große Wirksamkeit entfalten konnte (auch wenn sie in Deutschland bisher wenig rezipiert wird). Überdies kann sie auf einen umfangreichen Bestand empirischer Ergebnisse verweisen. Ein weiterer nord-europäischer Beitrag stammt vom dem dänischen Autor Knud Illeris (2004, 2006, 2007, 2010). Im Mittelpunkt seiner Arbeiten steht das *Lerndreieck*, eine spezifische Antwort auf die unterschiedlichen inter- und intrapersonalen Relationen, die beim Lernen eine Rolle spielen. Illeris' Ansatz erfreut sich international und auch in Deutschland einer wachsenden Popularität und spielt hier insbesondere in der Erwachsenenbildung eine Rolle. Als drittes schließlich soll mit dem *mimetischen* Lernen ein Konzept angesprochen werden, das exemplarisch für die Intensivierung der Bemühungen um eine pädagogische Lerntheorie im deutschsprachigen Raum steht.

Die folgenden Beispiele stellen damit eine Auswahl dar, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit und auch nur einen geringen auf systematische Begründung erheben kann. Viele andere Konzepte wären mit gleichem Recht in Betracht zu ziehen. Zu nennen wären hier insbesondere die phänomenologischen Zugänge zum Lernen, die besonders umfassend ausgearbeitet sind (vgl. Meyer-Drawe 2008), die subjektwissenschaftliche Perspektive (vgl. Faulstich/Ludwig 2004), die vor allem in der Erwachsenenbildung große Bedeutung erlangt hat und an deren Erschließung auch Rolf Arnold mitbeteiligt war (vgl. z.B. Holzkamp 2004, S. 29ff., urspr. 1996), Jack Mezirows Theorie des transformativen Lernens (vgl. Mezirow 2000) oder

auch die im positiven Sinne eklektischen Arbeiten von Jarvis (vgl. 2006, 2009), die in der internationalen Debatte großen Widerhall finden. Wenn hier lediglich die drei oben genannten Konzepte berücksichtigt werden, so liegt das einerseits am begrenzten Raum, der in diesem Band zur Verfügung steht, andererseits kann es vielleicht ausreichen, um die Idee einer wechselseitigen Erschließung von Konstruktivismus und pädagogischem Lernbegriff zu illustrieren, die dann – je nach Forschungsfrage – auch auf andere Lerntheorien übertragen werden kann.

Phänomenographie

Stellen wir uns vor, in einem Experiment bekommen verschiedene Studierende die Aufgabe, einen Text zu lesen und die Inhalte zu verstehen. In einer anschließenden Überprüfung wird registriert, was die Studierenden jeweils gelernt und verstanden haben. Niemand wäre überrascht, im Ergebnis große Unterschiede zu beobachten. Einige haben den Text umfassend verstanden, können Auskunft über Querbezüge, Strukturen oder mögliche Widersprüche geben. Andere können verschiedene Fakten aus dem Text wiedergeben, sind aber nicht in der Lage, seine Struktur zu beschreiben oder wichtige von weniger wichtigen Punkten zu unterscheiden. Wieder andere können vielleicht nur vereinzelte Fakten nennen. Was aussieht wie eine Aufgabe zum Textverstehen im Rahmen einer Schulleistungsvergleichsstudie, war ein wesentliches Moment der Entwicklung der Phänomenographie bzw. Variationstheorie als Lerntheorie und Methodik der Lernforschung. Anders als in Studien zum Leistungsvergleich schlossen die Autoren allerdings nicht auf individuelle Kompetenz, sondern kamen zu einer bestechend einfachen Aussage über das Lernen: „If the outcome of learning differs between individuals, then the very process of learning which leads to different outcomes must also have differed between individuals“ (Marton/Säljö 2005, S. 40).

Dieser Forschungsstrang wurde weiter verfolgt, etwa, indem Studierende der Open University zu ihrem je eigenen Lernkonzept befragt wurden (vgl. Marton/Beaty/Dall’Alba 1993, S. 277ff.). Die Ergebnisse dieser Befragungen stimmten mit den oben beschriebenen Befunden gut überein. Eines der Resultate war eine sechsstufige Taxonomie des Lernens (vgl. ebd., S. 283ff.; Pätzold 2011, S. 26), die von der Erweiterung des eigenen Wissens bis zur Veränderung der Person reichte. Diese und andere Beobachtun-

gen führten in der Variationstheorie zu einer allgemeinen Überlegung: Auf der einen Seite lassen sich bei jedem Lernprozess für jedes Individuum unterschiedliche Resultate beobachten (ohne dass es dabei auf eine bestimmte Beobachtungsmethode ankommt). Auf der anderen Seite lassen sich die Ergebnisse dennoch in aller Regel intersubjektiv übereinstimmend in Klassen einteilen, sodass – ähnlich wie bei einer Faktorenanalyse – die Unterschiede innerhalb der Klassen klein sind im Vergleich zu den Unterschieden zwischen den Klassen. Die erste Grundannahme der Phänomenographie ist also: „Whatever phenomenon people encounter, there is a limited number of qualitatively different ways in which the phenomenon is experienced, conceptualized, or understood“ (Marton 1992, S. 253). Diese verschiedenen Klassen von Zugängen zum Phänomen liefern ihrerseits einen Ansatz, um Lernen zu definieren. Lernen bedeutet – in Bezug auf ein Phänomen – den Übergang von einer solchen Klasse zu einer anderen.

Auf den ersten Blick scheinen die Phänomenografie als Forschungsmethode ebenso wie die Variationstheorie der kognitivistischen Psychologie nahe zu stehen. Methodologisch besteht die Besonderheit darin, dass es einerseits darum geht, zu untersuchen, wie Phänomene *wahrgenommen* werden, dies andererseits aber recht konventionell, in der Regel durch retrospektive Befragungen und Interviews, geschieht. Eine deutliche Beziehung zum Konstruktivismus liegt darin, dass die Variationstheorie keine identischen Sichtweisen zwischen verschiedenen Lernenden postuliert, auch keine Konvergenz in Richtung einer solchen. Sie sucht strukturell ähnliche Sichtweisen, die sich in Klassen einteilen lassen. Eine Hierarchie solcher Klassen nach „richtiger“ oder „weniger richtig“ ist zwar möglich, lässt sich aber prinzipiell nicht aus dem Gegenstand begründen, sondern nur aus einer bestimmten Zielperspektive, etwa einem Lernziel. Ob es beispielsweise „richtiger“ ist, Geld als Zahlungsmittel zu verstehen oder als symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium, ist keine Frage danach, was Geld „wirklich“ ist, sondern nach dem Kontext, der (anders als in der situierten Kognition) als lebensweltlicher Kontext verstanden wird (vgl. auch Schütz/Luckmann 1975, S. 42ff.). Die Art der Kopplung zwischen lernendem bzw. erkennendem Subjekt und Phänomen bleibt demgegenüber allerdings wenig geklärt. Die hierbei unterlegte Taxonomie von Lernstufen (vgl. Marton/Säljö 2005, S. 55) liefert eine plausible Heuristik, die Methode der Phänomeno-

graphie ist aber kaum geeignet, eine solche Taxonomie abzusichern (vgl. auch Roth 2004, Abs. 35ff.). So erscheinen Phänomenographie und Variationstheorie als vereinbar mit dem Konstruktivismus, aber sie beschreiben Lernen aus einer anderen Perspektive. Fruchtbar haben sie sich allerdings im Zusammenhang mit der Entwicklung und Beurteilung didaktischer Konzepte erwiesen (vgl. etwa das „Approaches to Teaching Inventory“, Trigwell/Prosser/Ginns 2005, S. 349ff.). Ein Impuls für den Konstruktivismus könnte also darin bestehen, die allgemeine Idee der Perturbation zu systematisieren, mögliche Störungen gewissermaßen zu orientieren. Im Gegensatz zu interventionistischen Modellen ginge es dabei aber – im Einklang mit dem Konstruktivismus – nicht um eine in sich zielgerichtete Störung, sondern um die Orientierung auf eine möglichst hohe Bandbreite, frei nach von Foersterns konstruktivistischem Imperativ: „Handle stets so, dass weitere Möglichkeiten entstehen“ (Foerster 1985, S. 60).

Knud Illeris' Lerndreieck

Die Arbeiten des dänischen Erziehungswissenschaftlers Knud Illeris haben in den vergangenen zehn Jahren eine wachsende internationale Aufmerksamkeit gefunden. Sein Buch „How We Learn“ (Illeris 2007), das ursprünglich 1999 auf Dänisch erschienen ist, fand in *Adult Education Quarterly* eine begeisterte Rezension (Mott 2009, S. 177ff.) und erschien 2010 in einer deutschen Übersetzung. Statt vorliegende Überblicksdarstellungen zu ergänzen (vgl. hierzu Illeris 2006, S. 29ff.; Pätzold 2011, S. 15ff., 26ff.) sollen auch hier nur einige zentrale Punkte seines Ansatzes herausgegriffen werden, um die Vereinbarkeit mit dem Konstruktivismus zu untersuchen.

Für Illeris ist „das Wesentlichste für ein Verständnis des Lernens (...), dass jede Art von Lernen zwei ganz verschiedene Prozesse umfasst, die beide aktiviert werden müssen“ (Illeris 2010, S. 33): Einerseits bedeutet Lernen einen Vorgang der Aneignung, andererseits einen der Interaktion mit der Umwelt. Der Begriff der Aneignung legt nicht nahe, Illeris' Ansatz in einen konstruktivistischen Kontext zu stellen. Die gleichzeitige Betonung der Interaktion zeigt allerdings, dass es zumindest um einen aktiven und nicht nur rezeptiven Vorgang zu gehen scheint. Aneignung wird bei Illeris dahingehend konkretisiert, dass es sowohl um Inhalte als auch um Emotionen geht. Er trennt diese Dimensionen analytisch, macht aber – ebenso wie

bei Aneignung und Interaktion – gleichzeitig deutlich, dass sie vielfach miteinander verflochten sind. Besonders interessant ist der Blick auf die Emotionen. Illeris kritisiert, dass sie in den bisherigen Lerntheorien als weniger bedeutsame Begleiterscheinungen aufgefasst werden, während sie tatsächlich ein gleichwertiger Aspekt des „geteilte(n) Ganze(n)“ (ebd., S. 84) seien. Auch er selbst ordnet sie der „Antriebsdimension des Lernens“ (ebd.) zu, betont aber die beidseitige Wechselwirkung zwischen Wissen und Fühlen:

Je stärker Gefühle und Motivationen in der Lernsituation zum Tragen kommen, desto stärker ist der Grad der emotionalen Prägung des Wissens (...) Aber diese Interaktion findet auch in umgekehrter Richtung statt. Die Gefühle werden von der Erkenntnis beeinflusst (ebd., S. 90).

Bei diesen Überlegungen stützt er sich auf eine Vielzahl vorausgehender Theorien (insbesondere auf Piaget, dessen Konzept er konstruktivistisch nennt, vgl. ebd., S. 67), die er zu einem Gesamtmodell zusammenzuführen versucht. Manches in Illeris' Ansatz könnte man also dem emotionalen Konstruktivismus zurechnen. Gleichzeitig ist seine Strukturierung des Gegenstands Lernen stark an psychologischen Kategorien orientiert. Auch wenn er etwa die Bedeutung der Verbindung einer emotionalen und einer kognitiven Seite des Lernprozesses betont, gelingt sie analytisch kaum, weil Bezugstheorien wie etwa die Piagets diese nicht zu modellieren vermögen. So erscheint der Hinweis auf Phänomene wie die emotionale Prägung von Wissen als wichtige, theoretisch aber noch nicht ausgearbeitete Ergänzung eines kognitiv orientierten Lernmodells.

Dazu trägt auch bei, dass die leibliche Dimension des Lernens bei Illeris eine nachgeordnete Rolle spielt. Zwar betont er, dass „learning potential is (...) fundamentally physically determined“ (Illeris 2004, S. 99), diese Sichtweise findet aber in der Theorie insgesamt nur geringen Niederschlag.

Zur Bedeutung Illeris' trägt hingegen bei, dass er vor dem Hintergrund einer breiten und vorurteilsfreien Rezeption sehr unterschiedlicher Theorien argumentiert (hierin sind seine Arbeiten denen von Peter Jarvis ähnlich) und sich hierauf aufbauend um eine konsistente Begrifflichkeit bemüht. Bekannt geworden ist etwa seine Einordnung verschiedener Lerntheoretiker innerhalb seines eigenen Modells (vgl. Illeris 2006, S. 39), wobei nicht nur „Klassiker“ wie Piaget und Bandura vorkommen, sondern beispielsweise

auch die Perspektive der kritischen Psychologie (während die Behavioristen in seinem Modell keinen Platz haben).

Illeris' Ansatz ist insofern nicht mit dem radikalen Konstruktivismus zu vereinbaren, als er von einer Relation zwischen Individuum und Umwelt ausgeht, bei der letztere prinzipiell erkennbar ist, wenngleich dieser Erkenntnisprozess durch mannigfaltige individuelle wie soziale Faktoren beeinflusst wird. Hier wie in anderen Bereichen steht er dem Kognitivismus nahe (und betont ja auch selbst den Bezug zu Piaget wie auch zu dessen Nachfolgern, etwa David Kolb). Innerhalb des Kognitivismus gelangt er allerdings zu einem vertieften Verständnis der Rolle von Emotionen wie der von Interaktion. Ein Impuls, der aus Illeris' Arbeiten allerdings auch für andere (lern-)theoretische Auseinandersetzungen interessant ist, ist der „gründliche Eklektizismus“, mit dem er vorgeht. Illeris versteht es, miteinander nicht leicht vereinbare Ansätze zu verbinden und das Risiko von Widersprüchen dennoch zu minimieren (beispielhaft hierfür ist etwa die „konsolidierende“ Behandlung signifikanten, expansiven, transitorischen und transformativen Lernens, vgl. Illeris 2010, S. 57). Nicht immer mag man mit derartigen Gleichsetzungen übereinstimmen, aber sie erscheinen vielfach als nützliche Reduktionen einer Debatte mit Bezug auf ein spezifisches Erkenntnisinteresse.

Mimetisches Lernen

Die Begriffe der Mimesis und mimetisches Lernen sind in der deutschsprachigen Pädagogik vor allem mit dem Namen Christoph Wulf verbunden. Er leitet ihn als Grundform (kindlichen) Lernens aus philosophischen und anthropologischen Traditionen ab. Mimetisches Lernen beschränkt sich aber nicht auf Kinder, sondern spielt etwa auch im Lernen von und in Organisationen eine zentrale Rolle (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 160).

Der Begriff „Mimesis“ wird vor allem in der Biologie und in der Philosophie verwendet, wo er mit „Nachahmung“ übersetzt werden kann. Seine Verwendung in der Antike hatte hingegen anthropologische und auch pädagogische Konnotationen, er wurde hier bereits „zur Kennzeichnung sozialer und erzieherischer Prozesse verwendet“ (Wulf 1994, S. 22). Die anthropologische Seite des Begriffs drückt sich nicht zuletzt in seiner engen Verbindung mit Leiblichkeit aus. Schon bevor er in der antiken Philosophie

zum Thema wurde, kennzeichnete er „kulturelle performative Praktiken (des Theaters) und hatte eine ausgeprägt sinnliche, auf Körperbewegungen bezogene Seite“ (Wulf 2007, S. 93).

Die leibliche Perspektive wird auch aufgegriffen, wenn der Begriff Mimesis in einer Theorie des mimetischen Lernens fruchtbar gemacht wird (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 123ff.). Mimetische Prozesse sind aber nicht „bloße Imitations-, Reproduktions- oder Prägungsprozesse. Im Gegenteil, sie verlangen eine individuelle Gestaltung durch das Kind, den Jugendlichen oder den Erwachsenen“ (Wulf 1994, S. 24). Mimetisches Lernen ist also verwandt mit Konzepten wie dem Lernen durch Nachahmung oder dem Lernen am Modell. Seine Eigenheit besteht aber in einer spezifischen schöpferischen Komponente. Während Nachahmen sich sprachgeschichtlich aus dem Nachmessen eines vorgegebenen Maßes ableitet, wäre Mimesis besser mit „Nachmachen“ in der vollen Bedeutung des Wortes zu übersetzen, in der Machen eine gestaltend-erschaffende Dimension hat. Mimetisches Lernen bedeutet, „Rollenvorbilder mimetisch zu verändern“ (ebd., S. 139), statt sie einfach zu kopieren. So ist eine Dozentin in der politischen Erwachsenenbildung Vorbild in dem Sinne, dass sie beispielsweise zeitgeschichtliche Vorgänge für eine ethische Reflexion erschließt. Teilnehmende können dieses Vorgehen nachahmen, gleichwohl wird das Vorbild, das die Dozentin liefert, verändert: Vielleicht werden andere Kategorien zur Reflexion herangezogen, vielleicht richtet sie sich auf andere Gegenstände und wahrscheinlich findet sie in anderen sozialen Kontexten statt.

Aus konstruktivistischer Sicht ergibt sich an dieser Stelle eine große Übereinstimmung. Die Theorie des mimetischen Lernens unterstellt einen Prozess der *subjektiven Konstruktion* entlang eines Vorbilds und der Konstruktivismus verweist darauf, dass etwas anderes auch gar nicht möglich wäre, zumal der leibliche Zugang zur Welt selbst nicht nur Voraussetzung, sondern immer auch Resultat mimetischen Lernens ist: „Die mimetische Begegnung mit der Welt erfolgt mit allen Sinnen, die im Verlauf dieser Prozesse ihre Sensibilität entfalten“ und so „zur Voraussetzung für die Qualität der sinnlichen und emotionalen Empfindungsfähigkeit“ werden (Wulf 2007, S. 95).

Konstruktivismus wie mimetisches Lernen stützen sich auf körperliche bzw. leibliche Prozesse als zentrale Momente des Erkenntnisgeschehens (der Konstruktivismus allerdings lediglich beschränkt auf neurowissenschaftliche

Aspekte, und auch das nur in bestimmten konstruktivistischen Richtungen, vgl. Fußnote 1). Die Leib-Perspektive der Mimesis geht dabei über die experimentell-biologische Fundierung des Konstruktivismus allerdings noch hinaus. Während jener vor allem die neuronale Verarbeitung von Erleben innerhalb des Organismus thematisiert (vgl. Foerster 1985, S. 39ff.), ist für das mimetische Lernen der gesamte Leib konstitutiv und es wird explizit auf eine vorreflexive Dimension verwiesen (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 124). Es geht dementsprechend auch nicht um das kognitiv begleitete Nachahmen von Rollenvorbildern. Man „ahmt zunächst keine Vorbilder nach (hierin liegt das kognitivistische Vorurteil), sondern die Handlungen von anderen“ (ebd., S. 140). Auf diesem Wege kann eine Form von Resonanz mit Sichtweisen, Haltungen und Handlungen des anderen zustande kommen, die in ähnlicher Weise durch die Gestaltpädagogik beschrieben wird, die aber auch mit jüngeren Forschungsergebnissen zum Phänomen der Spiegelneuronen in Einklang steht (vgl. Pätzold 2010, S. 405ff.). Das Modell mimetischen Lernens liefert so einen möglichen Impuls für den Konstruktivismus, indem es die Frage nach den möglichen Dimensionen struktureller Kopplung in Richtung der Leiblichkeit beantwortet. Hiernach gibt es in der menschlichen Leiblichkeit eine strukturelle Ähnlichkeit, die auszulegen einen weiteren Beitrag zur Frage liefern könnte, warum Menschen einander doch in einem Ausmaß zu *verstehen* scheinen, was vor dem Hintergrund des Konstruktivismus von Glaserfeldscher oder Foersterscher Prägung unwahrscheinlich erscheint.

3 Fazit und Ausblick

Interpretiert man den radikalen Konstruktivismus als Lerntheorie, die abseits methodisch-didaktischer Verkürzungen und Legitimationsformeln einen genuinen Beitrag zum menschlichen Lernen liefern kann, so ist es nicht verwunderlich, dass sich hier neben Entsprechungen auch Widersprüche im Vergleich mit anderen Theorien des Lernens auftun. Im ersten Teil dieses Beitrags wurde gezeigt, dass dies insbesondere für die lerntheoretische Tradition bis zum Kognitivismus gilt. Zwar wird bereits Piagets Theorie gelegentlich konstruktivistisch genannt, sie ist es aber jedenfalls nicht in dem Sinne, der mit dem Begriff des radikalen Konstruktivismus markiert ist. Bei jüngeren

Beiträgen zur Lerntheorie, die im Mittelpunkt des zweiten Teils standen, stellt sich ein durchaus gemischteres Bild dar. Mimetisches Lernen und Variationstheorie erscheinen über weite Strecken mit dem radikalen Konstruktivismus vereinbar (ohne freilich in ihm aufzugehen), während zu Illeris' Modell eine etwas größere Distanz auszumachen war. Für weitere pädagogische Lerntheorien wären ähnlich divergierende Ergebnisse zu erwarten.

Wählt man noch einmal die erkenntnistheoretische Interpretation des Konstruktivismus, lässt sich allerdings argumentieren, dass es unangemessen wäre, diese Divergenzen in eine Bewertung „richtiger“ und „falscher“ lerntheoretischer Aussagen zu übersetzen. Illeris hat nicht Unrecht, wenn er von einer intersubjektiv zugänglichen Wirklichkeit ausgeht, sondern er liefert ein Modell, das eben mit bestimmten anderen Modellen bzw. einigen ihrer Merkmale nicht vereinbar ist. Die Konfrontation solcher Modelle sollten ihre Vertreter entsprechend nicht als Bedrohungen auffassen, sondern als Herausforderungen. Wenn es vermittels einer bestimmten Theorie gelingt, Sachverhalte zu erklären, sinnvolle Differenzierungen zu finden oder auch handlungsleitende Impulse zu gewinnen, so liegt es nahe, aus der Perspektive einer anderen, alternativen Theorie die Irritation produktiv aufzugreifen und zu fragen, ob hier vielleicht Impulse zur Weiterentwicklung des eigenen Verständnisses liegen. Solche haben sich in der Kontrastierung des radikalen Konstruktivismus mit jeder der drei betrachteten Lerntheorien ergeben und sie sollen abschließend zusammengefasst werden.

Die Variationstheorie stimmt mit dem Konstruktivismus darin überein, keine vorgegebene Hierarchie unterschiedlicher Sichtweisen zu postulieren und Raum dafür zu lassen, dass letztlich jeder Lernende seine eigenen Sichtweisen eines Phänomens hervorbringt. Sie regt jedoch dazu an, diese begründet zu systematisieren, um eine Richtung für gewünschte Übergänge von einer Sichtweise zu einer anderen anzugeben. Ob entsprechende Begründungen wahr sein können, spielt gar keine allzu große Rolle, sofern man sich darin einig ist, dass sie notwendig sind (beispielsweise um Lernziele oder Curricula zu formulieren). Damit liefert sie einen lerntheoretisch begründeten Vorschlag zur Systematisierung möglicher Begegnungen mit Phänomenen. Nicht zuletzt kann dieser, wiederum im Einklang mit dem Konstruktivismus, zu entsprechenden didaktischen Forderungen einer vielfältigen Aufgabenkultur führen und damit generell für die Lehre erschlossen werden.

Illeris' Lerntheorie liefert eine alternative Begründung der Bedeutung von Emotionen im Lernen, ohne allerdings an dieser Stelle mit dem Konstruktivismus vereinbar zu sein. Hingegen zeigt sie auf interessante Weise, wie unterschiedliche Ansätze sich dennoch in einem übergreifenden Lernparadigma vereinen lassen – wenn man bereit ist, sich punktuell auch angreifbar zu machen. Aus Sicht des Autors verweist sie damit auch auf die Notwendigkeit, theoretische Beiträge nicht dadurch gegen Kritik zu immunisieren, dass sie im Zweifelsfalle immer im einerseits-andererseits verharren. Das „drawing a distinction“ George Spencer Browns bekommt hier gewissermaßen eine wissenschaftspraktische Bedeutung und es sei im Kontext des vorliegenden Artikels angemerkt, dass diese Bereitschaft, eine Unterscheidung zu machen, auch sehr viele der Arbeiten Rolf Arnolds für die Diskussion fruchtbar gemacht hat.

Das Modell des mimetischen Lernens schließlich ist wiederum in höherem Maße mit dem Konstruktivismus in Einklang zu bringen. Allerdings lenkt es die Aufmerksamkeit weg von einem isolierten „Erkenntnisapparat“ und hin zur leiblichen Gebundenheit von Lernen und Erkenntnis. Hierin liegt meines Erachtens zugleich der wichtigste Impuls, der von dieser und anderen – vor allem phänomenologisch orientierten – Lerntheorien ausgehen kann: Die kognitive Verengung der Lerntheorie, die in neurowissenschaftlichen Fassungen nicht aufgehoben, sondern fortgesetzt wird, findet dort ihre Grenzen, wo es um die „whole person – body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs and senses)“ (Jarvis 2009, S. 113) geht. Auch der radikale Konstruktivismus, der viele Impulse aus neurologischen Untersuchungen und Betrachtungen gewonnen hat, hat sich in dieser Richtung weiterentwickelt. Theorien wie die des mimetischen Lernens legen es nahe, diesen Weg fortzusetzen.

Literatur

- Arnold, R. (1983): Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit: explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals. Frankfurt a.M.
- Arnold, R. (1994): Berufsbildung. Annäherungen an eine evolutionäre Berufspädagogik. Baltmannsweiler
- Arnold, R. (1995): Luhmann und die Folgen. Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 599–614

- Arnold, R. (2012): Ermöglichungsdidaktik. Die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreife. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, H. 2, S. 45–48
- Arnold, R./Schübler, I. (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Gómez Tutor, C. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. *Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Grundlagen der Weiterbildung*. Augsburg
- Arnold, R./Holzapfel, G. (Hg.) (2008): *Emotion und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik*. Baltmannsweiler
- Bélanger, P. (2011): *Theories in adult learning and education*. Opladen u.a.
- Berzbach, F. (2005): Die Ethikfalle. Pädagogische Theorie Rezeption am Beispiel des Konstruktivismus. Bielefeld
- Faulstich, P./Ludwig, J. (Hg.) (2004): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler
- Foerster, H. v. (1985): Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawick, P. (Hg.): *Die erfundene Wirklichkeit. Beiträge zum Konstruktivismus*. München, S. 39–60
- Gerstenmeier, J./Mandl, H. (2011): Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Tippelt, A./Hippel, A. v. (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 5. Aufl. Wiesbaden, S. 169–178
- Gieseke, W. (2007): *Lebenslanges Lernen und Emotionen*. Bielefeld
- Glaserfeld, E. v. (1996): *Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt a.M.
- Göhlich, M./Zirfas, J. (2007): *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart
- Hansen, G. (2010): *Unterstützende Didaktik*. München
- Holzcamp, K. (2004): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview mit Rolf Arnold. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hg.): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler, S. 29–38
- Illeris, K. (2004): *Adult Education and Adult Learning*. Malabar/Florida
- Illeris, K. (2006): Das „Lerndreieck“. Rahmenkonzept für ein übergreifendes Verständnis vom menschlichen Lernen. In: Nuissl, E. (Hg.): *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*. Bielefeld, S. 29–41
- Illeris, K. (2007): *How We Learn: Learning and Non-learning in School and Beyond*. London
- Illeris, K. (2010): *Lernen verstehen Bedingungen erfolgreichen Lernens*. Bad Heilbrunn
- Jank, W./Meyer, H. (2002): *Didaktische Modelle*. 5. Aufl. Berlin
- Jarvis, P. (2006): *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London/New York
- Jarvis, P. (2009): *Learning to Be A Person In Society*. London/New York
- Krings, H./Baumgartner, H.M. (1972): Erkennen, Erkenntnis. In: Ritter, J. (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 2. Basel/Stuttgart, S. 643–662
- Lefrançois, G.R. (2006): *Psychologie des Lernens*. 4. Aufl. Heidelberg
- Marton, F. (1992): Phenomenography and „the art of teaching all things to all men“. *Qualitative Studies in Education*, H. 3, S. 253–265
- Marton, F./Beatty, E./Dall’Alba, G. (1993): Conceptions of learning. In: *International Journal of Educational Research*, H. 19, S. 277–300
- Marton, F./Säljö, R. (2005): Approaches To Learning. In: Marton, F./Hounsell, D. (Hg.): *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education*. 3. (internet) edition. Edinburgh, S. 39–58

- Meyer-Drawe, K. (2008): Diskurse des Lernens. München
- Mezirow, J. (Hg.) (2000): Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco
- Mott, V.W. (2009): Book Review: Illeris, K. (2007): How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond. In: Adult Education Quarterly, H. 2, 177–179
- Pätzold, H. (2010): Strukturelle Kopplung, Konstruktivismus und Spiegelneuronen. Neue Erklärungsmöglichkeiten für das Phänomen Lernen. In: Pädagogische Rundschau, H. 4, S. 405–417
- Pätzold, H. (2011): Learning and teaching in adult education contemporary theories. Opladen/Farmington Hills
- Pongratz, L.A. (2003): Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung. Weinheim/Basel
- Prinz, W. (1972): Erkennen, Erkenntnis. In: Ritter, J. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 2. Basel/Stuttgart, S. 662–682
- Roth, W.-M. (2004): Cognitive Phenomenology: Marriage of Phenomenology and Cognitive Science. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, H. 3, URL: www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/570
- Schneider, N. (1998): Erkenntnistheorie im 20. Jahrhundert. Klassische Positionen. Stuttgart
- Schrader, J./Hartz, S. (2006): Lehr-Lern-Forschung in der Erwachsenenbildung als nutzeninspirierte Grundlagenforschung. In: Wiesner, G./Förneck, H.J./Zeuner C. (Hg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler, S. 65–75
- Schütz, A./Luckmann, T. (1975): Strukturen der Lebenswelt. Neuwied/Darmstadt
- Trigwell, K./Prosser, M./Ginns, P. (2005): Phenomenographic pedagogy and a revised „Approaches to teaching inventory“. In: Higher Education Research and Development, H. 4, S. 349–360
- Tulodziecki, G./Herzig, B. (2004): Mediendidaktik. Handbuch Medienpädagogik. Bd. 2. Stuttgart
- Vollmer, G. (2002): Evolutionäre Erkenntnistheorie: angeborene Erkenntnisstrukturen im Kontext von Biologie, Psychologie, Linguistik, Philosophie und Wissenschaftstheorie. 8. Aufl. Stuttgart/Leipzig
- Wulf, C. (1994): Mimesis in der Erziehung. In: Wulf, C. (Hg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim/Basel, S. 22–44
- Wulf, C. (2007): Mimetisches Lernen. In: Göhlich, M./Wulf, C./Zirfas, J. (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim/Basel, S. 91–101

Horst Siebert

Lernen – systemisch-konstruktivistisch betrachtet

Rolf Arnold und ich, wir kennen uns seit den 1980er Jahren und wir sind – systemisch formuliert – miteinander „strukturell gekoppelt“. Wir waren und sind beide interkulturell engagiert und wir haben uns mit Begeisterung für den Konstruktivismus interessiert. Vor uns hatten in der Erwachsenenbildung bereits Hans Tietgens (1981, S. 89ff.) und Ortfried Schöffter (1985) auf die Konstruktion der Wirklichkeit aufmerksam gemacht. Doch erst Mitte der 1990er Jahre fand die konstruktivistische Erkenntnistheorie in der (deutschsprachigen) Pädagogik und Erwachsenenbildung eine größere Resonanz. Ich glaube, es gab wenige Veröffentlichungen zur Erwachsenenbildung, die so umstritten waren, wie unser Buch „Konstruktivistische Erwachsenenbildung“ (1995). Ein eher ungewöhnliches wissenschaftliches „Buchformat“ war unser Briefwechsel „Die Verschränkung der Blicke“ (2006). Außerdem schrieben wir in den Festschriften von Ortfried Schöffter und Peter Faulstich gemeinsame Beiträge. Jahrelang haben wir – vor allem sonntagvormittags – miteinander telefoniert, unsere Gedanken und Erfahrungen ausgetauscht, Lektüretipps mitgeteilt und uns über unsere Kritiker unterhalten.

Die Kritiken an unseren Konstruktivismusveröffentlichungen waren zahlreich und vielfältig. Es gab berechtigte Hinweise auf Argumentationschwächen und offene Fragen. Manche Kritiken waren wohlwollend und freundlich. Aber nicht selten waren auch polemische Unterstellungen darunter, wie z.B. wir wären Befürworter eines kapitalistischen Neoliberalismus und würden den Neofaschismus rechtfertigen.

Selbstverständlich waren auch Rolf Arnold und ich nicht immer einer Meinung – sonst wären unsere Gespräche schnell langweilig geworden. Während ich für die Besonderheit und Gültigkeit des (neuhumanistischen) Bildungsbegriffs plädierte, betonte Rolf die aktuelle Relevanz des Kompetenzbegriffs (den er aber später mit dem Bildungsbegriff verknüpfte). Eine offene Frage ist außerdem die Normativität der Bildungsarbeit. Muss und kann ein konstruktivistisches Bildungskonzept auf normative Ziele verzichten?

Ein beachtlicher Erkenntnisfortschritt ist Rolf Arnolds Synthese von Kognition und Emotionalität – eine Vernetzung, die von den Neurowissenschaften nachhaltig bestätigt wird. Der ursprüngliche Konstruktivismus (vgl. Varela 1990; Glasersfeld 1997; Schmidt 1987) ist vor allem kognitiv ausgerichtet: Konstruktivismus ist eine Erkenntnistheorie, und Erkennen ist eine kognitive Leistung. Auch der Deutungsmusteransatz betont das Denken: Deutungen sind Kognitionen. Rolf Arnold ergänzt nun diese Deutungsmuster durch Emotionsmuster. Unsere Wirklichkeitskonstruktionen sind emotional und kognitiv, oft sogar primär emotional und affektiv geprägt.

Das Erkennen der eigenen emotionalen Landkarte ist deshalb von grundlegender Bedeutung für eine Persönlichkeitsentwicklung und -reifung, da die Menschen unbewusst versuchen, neues Gelände immer wieder mit der alten mitgebrachten Landkarte ihrer früheren Jahre zu erschließen, was nicht geht (Arnold 2009, S 153).

Außerdem hat Rolf Arnold bereits in unserer Veröffentlichung von 1995 den Zusammenhang von Systemtheorie und Konstruktivismus betont.

1 Der systemische Blick

Vereinfacht gesagt: Der Konstruktivismus war und ist eine personale, individualistische Erkenntnistheorie. Vor allem die Neurowissenschaftler betonen die individuelle Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit des Wahrnehmens, Denkens und Fühlens (vgl. Roth 2001).

Die Systemtheorie dagegen ist primär eine soziologische Gesellschaftstheorie. Deutungs- und auch Emotionsmuster werden als soziale, milieuspezifische kulturelle Konstrukte interpretiert. Diese sozialwissenschaftliche Richtung wird u.a. von dem Kommunikationswissenschaftler Paul Watzlawick (1976), Peter Berger und Thomas Luckmann (1969), John R. Searle (1997), Kenneth Gergen (2002) und neuerdings auch von Siegfried Schmidt (2003) vertreten – wobei allerdings nicht alle das Etikett „Konstruktivismus“ verwenden.

Zu dieser sozialen Fraktion gehört auch der Gehirnforscher Gerald Hüther, der das Gehirn als „soziales Organ“ beschreibt. Doch auch Hüther betont die autopoietische „Steuerung“ des menschlichen Verhaltens:

Gesteuert wird nicht von außen, sondern von innen. Durch die inneren Einstellungen, die Haltungen des betreffenden Menschen. Aber Haltungen wie Achtsamkeit, Selbstdisziplin, Zuverlässigkeit oder Verantwortlichkeit lassen sich nicht durch Dressurmethoden erzeugen, die kann man weder unterrichten noch trainieren (Hüther 2011, S. 106).

So bestätigt die Neurobiologie Rolf Arnolds Kritik an einer „Erzeugungs- und Belehrungsdidaktik“ und sein Plädoyer für eine „Ermöglichungsdidaktik“.

Der klassische deutsche Systemtheoretiker ist (der inzwischen verstorbene) Niklas Luhmann. Bereits 1985 schreibt Luhmann in der Zeitschrift „Soziale Welt“ einen Beitrag über „die Autopoiesis des Bewusstseins“. Er definiert „Bewusstsein“ nicht als einen psychologischen oder erkenntnistheoretischen Begriff, sondern als ein „selbstreferentielles System“ – ähnlich wie Organisationen. „Als autopoietisch wollen wir Systeme bezeichnen, die die Elemente, aus denen sie bestehen (...) selbst produzieren und reproduzieren“ (ebd., S. 403). Diese Analogie von Psyche und Gesellschaft, die Übertragung des Begriffs „Autopoiesis“ von der Neurobiologie auf Gesellschaftsstrukturen ist vielfach kritisiert worden, doch auf diese Kontroverse gehe ich hier nicht näher ein.

1990 hat Luhmann in dem Buch „Soziologische Aufklärung“ einen Artikel über „das Erkenntnisprogramm des Konstruktivismus und die unbekannt bleibende Realität“ geschrieben. Aus systemtheoretischer Sicht interessiert sich Luhmann insbesondere für das (konstruktivistische) Verhältnis von Subjekt und Außenwelt: „Es gibt eine Außenwelt, was sich schon daraus ergibt, dass das Erkennen als selbsttätige Operation überhaupt durchgeführt werden kann; aber wir haben keinen unmittelbaren Zugang zu ihr“. Erkennen ist somit ein „selbstreferentieller Prozess“: „Das Erkennen kann nur sich selber erkennen“, auch wenn wir wissen, dass es für uns eine Außenwelt gibt. Die Außenwelt bleibt uns unbekannt, und wir müssen lernen, zu sehen, was wir nicht sehen können (Luhmann 1990, S. 33). Damit verweist Luhmann auf Maturanas und Varelas Feststellung „blinder Flecke“ (Maturana/Varela 1987).

Der traditionelle Dualismus von Subjektivismus und Objektivismus wird von Luhmann ersetzt „durch die System/Umwelt-Differenz (...) und damit wird die Unterscheidung von Subjekt und Objekt selbst irrelevant“ (ebd. S. 35).

Vor allem „lebende Systeme“ können als autopoietische, selbstreferentielle, eigendynamische Prozesse und Strukturen betrachtet werden. Zum Beispiel die Familie ist ein solches System, und viele Familientherapeuten orientieren sich an systemisch-konstruktivistischen Prinzipien. So fragt der Therapeut nach den unterschiedlichen Selbstwahrnehmungen und Wirklichkeitsbeschreibungen der Familienmitglieder (vgl. Simon 1997, S. 12f.)

Helmut Willke hat das moderne Wissensmanagement systemisch und systemtheoretisch interpretiert:

Das systemische Wissensmanagement hat es mit zwei unterschiedlichen Realitäten zu tun – mit Personen und mit Organisationen. Es geht deshalb immer um zwei Seiten: um das Wissen (und Nichtwissen) von Personen sowie um das Wissen (und Nichtwissen) von Organisationen. Ein brauchbares Wissensmanagement setzt voraus, dass es sich um beide Seiten des Wissens kümmert und nicht nur um eine der beiden Seiten (Willke 2004, S. 16).

Mit diesen Hinweisen sollte angedeutet werden, dass soziologische und soziobiologische Systemtheorien die erkenntnistheoretisch-konstruktivistischen Schlüsselbegriffe und Kernthesen integrieren und ergänzen.

Rolf Arnold argumentiert zwar auch systemtheoretisch, verwendet aber vor allem das Attribut systemisch. „Systemisch“ meint keine spezielle Gesellschaftstheorie, sondern einen vernetzten, nicht-linearen Modus des Wahrnehmens und Denkens.

Die systemische Konstruktion der Wirklichkeit erfolgt nicht monokausal, nicht geradlinig sondern zirkulär, interdependent, relational, auch prozesshaft und vorläufig. Systemisches Denken ist vernetztes Denken, es erfolgt autopoietisch und selbstreferentiell, aber auch kontextabhängig und situativ. Es ist ebenso biografisch geprägt wie milieuhabhängig.

Systemisch ist – nach Rolf Arnold – nicht nur ein Denkstil, sondern auch eine kommunikative Haltung (vgl. Arnold/Siebert 2006, S. 106). Die systemische Haltung berücksichtigt die Verstehensbarrieren, die Normalität des Missverstehens und auch die Mehrdeutigkeit der Beiträge.

2 Systemisch-konstruktivistisches Lernen und Lehren

Der Konstruktivismus ist eine Erkenntnistheorie und damit auch Grundlage einer Anthropologie. Epistemologisch werden die Grenzen menschlichen Erkennens betont. Ontologisch wird die außersubjektive Realität nicht bestritten, aber objektive Wahrheiten bleiben uns verborgen. Auch Physiker wie Heisenberg, Schrödinger und Einstein haben darauf aufmerksam gemacht, dass ihre atomphysikalischen Modelle wirkungsvolle, aber relative und vorläufige Konstrukte sind.

Unsere Lebenswelten sind phylogenetische und ontogenetische Konstruktionen. Wir konstruieren uns eine viable Wirklichkeit, obwohl diese „Lebensdienlichkeit“ angesichts der Umweltzerstörung zunehmend fragwürdiger wird.

Der Konstruktivismus betont die Selbstorganisation und die Autopoiese des Lernens. Das Gehirn wird als operational geschlossenes System bezeichnet. Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Lernen sind demzufolge strukturdeterminiert. Strukturen des Gehirns sind neuronale Netze und darin verankerte kognitive, emotionale, sensorische „Muster“ und Programme. Diese Programme steuern die Aneignung von Wissen, auch von Verhaltensweisen. Bereits Immanuel Kant hatte auf Anschauungsformen verwiesen, durch die wir der Welt eine handlungsleitende Ordnung verleihen. Lernen ist somit vor allem selbstgesteuert und selbstreferentiell und weniger fremdgesteuert bzw. fremdreferentiell. Ein Schlüsselbegriff dieses autopoietischen Lernens ist Emergenz, d.h. eine eigendynamische, kreative Gehirnaktivität. Diese Emergenz kann zwar pädagogisch angeregt, aber nicht organisiert werden. Emergenz erfolgt oft spontan und ungeplant, so dass plötzliche Einsichten und „Aha-Erlebnisse“ entstehen.

Der Gehirnforscher Gerhard Roth (2011) bezeichnet dieses selbstgesteuerte Lernen als „autoassoziativ“.

Das Gehirn kommuniziert mit sich selbst, indem Neues mit Bekanntem, neuronale Netzwerke mit älteren „Assoziationsarealen“, neues explizites Wissen mit vorhandenem und zum Teil verborgenem implizitem Wissen verknüpft wird. Lernen ist also fast immer biografisch verankert, das Lernen Erwachsener ist weitgehend ein Anschlusslernen. Dabei sind die meisten Lerninhalte emotional „besetzt“. Je intensiver diese emotionale Verankerung, desto nachhaltiger ist der Lernprozess.

Lernen im Erwachsenenalter ist somit ein individueller, selbsttätiger Vorgang. Roth (2011) schreibt:

Hier gilt nicht nur: Wenn zwei dasselbe tun, ist es nicht zwingend dasselbe, sondern auch: Wenn zwei dasselbe erleben, ist es nicht zwingend dasselbe (...) Wenn zwei dasselbe sagen, dann hat es in der Regel nicht notwendigerweise dieselbe Bedeutung (ebd., S. 251).

Bedeutungen werden nicht gelehrt, nicht instruiert, sondern Bedeutungen werden subjektiv erzeugt. Lehre – so Rolf Arnold – ist deshalb nicht wirkungslos, aber „wirkunsicher“.

Soweit sei vereinfacht der konstruktivistische Zugang skizziert. Die systemische Perspektive betont stärker die Kontextabhängigkeit und die Situiertheit des Lernens. Auch das selbstgesteuerte Lernen erfolgt nicht im luftleeren Raum, sondern in sozialen und medialen Räumen. Wissen wird in sozialen Kontexten „angeeignet“ und – auf der Grundlage mentaler Strukturen – „verinnerlicht“. Die Konstruktion von Wirklichkeit ist ein autopoietischer, aber zugleich ein kommunikativer Prozess. Wir lernen mit anderen und von anderen, wir lernen aufgrund von „Bindungen“, Vertrauen und Anerkennung. Diese soziale Verankerung wird von der Neurobiologie bestätigt:

Weil wir neue Erfahrungen miteinander machen und weil diese neuen lebendigen Beziehungserfahrungen als neuronale und synaptische Beziehungsmuster in unseren Gehirnen verankert werden, bekommen wir auch entsprechend andere Gehirne (Hüther 2011, S. 20).

Der entsprechende systemische Begriff lautet „strukturelle Koppelung“. Auch als Individuen leben wir in sozialen Netzwerken. Auch als selbstgesteuerte Lerner sind wir auf Informationen „von außen“ angewiesen. Die Qualität von Seminaren der Erwachsenenbildung ist von der Intensität der „Koppelungen“ zwischen den Teilnehmenden und den Lehrenden abhängig. Dennoch: Lehren und Lernen sind unterschiedliche Systeme. So spricht Wilhelm Mader (1997) „von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens“:

In der Folge wäre Lehren nicht das Steuern von Lernen und das Instruieren mit Stoff, sondern das Schaffen eines bewegenden und anregenden Kontextes, eines Milieus, das dem aus seiner je eigenen Logik Lernenden zur Ver-

fügung gestellt wird (...) Aufgegeben würde die Vorstellung, jeder müsse Gleiches durch das gleiche Lehren lernen (ebd., S. 72).

Trotz aller Selbststeuerung ist Lernen vorwiegend ein sozialer Prozess. Eine lerntheoretische Maxime ist Differenzerfahrung. Viele Seminare werden positiv beurteilt, weil „Gleichgesinnte“ getroffen wurden und die eigene Meinung Bestätigung fand. Nicht selten werden Andersdenkende abgelehnt und als Störfaktoren kritisiert. Aus systemischer Sicht ist es dagegen konstruktiv, wenn unterschiedliche Perspektiven wahrgenommen und ernst genommen werden, wenn andere Erfahrungen und Kenntnisse als horizonterweiternd akzeptiert werden. Auch für die erziehungswissenschaftliche Diskussion können die Auseinandersetzungen mit Differenzen innovativ sein.

Ein weiterer Schlüsselbegriff, der auf die Vernetzung des Individuums mit der Außenwelt verweist ist Viabilität. Vor allem Ernst von Glasersfeld (1997) hat auf die motivationale Bedeutung der Viabilität aufmerksam gemacht. Viabilität meint Nützlichkeit, Funktionalität, Zweckmäßigkeit, auch Lebensdienlichkeit.

Auf der sensomotorischen Ebene dienen viable Handlungsschemas dazu, den Organismen in der Interaktion mit ihrer Erfahrungswelt bestimmte Ziele erreichen zu helfen – sensorisches Gleichgewicht und Überleben (Glaserfeld 1997, S. 122).

Für das Lernen Erwachsener bedeutet dies: Wir lernen umso motivierter und nachhaltiger, je sinnvoller und zweckmäßiger, je brauchbarer und lebensdienlicher der Lerninhalt ist. Doch auch diese Entscheidung kann nicht „verordnet“ werden, sondern wird von jedem einzelnen getroffen.

Für eine Berufsbildungspraxis aus systemisch-konstruktivistischer Sicht hat Rolf Arnold zahlreiche pragmatische „Tools“ vorgeschlagen:

- *Metaphernanalyse*
„Wir leben in Bildern. Metaphern bringen bildhaft unsere Gewissheit zum Ausdruck.“ Neue Bilder ermöglichen neue Erfahrungen, neue Erkenntnisse (Arnold 2010, S. 169).
- *Gewissheitskiller*
Unsere Wahrnehmungen werden durch diese „Killer“ relativiert, aber auch erweitert. Aus „Wahrnehmungen“ werden „Wahrgebungen“ (ebd., S. 170).

- „*wertschätzende Wahrnehmungen*“
Hierzu gehört eine „bewusste Zurückhaltung einer verurteilenden und beurteilenden Sprache“. Durch diese aufgeschlossene Haltung kann eine soziale Empathie gestärkt werden (ebd., S. 174).
- *Selbstmanagementkompetenz*
Die eigenen Stärken und Schwächen erkennen, das eigene Verhalten kontrollieren, Vertrauen fördern (ebd., S. 179).

Kritisiert wurde und wird am Konstruktivismus vor allem die übermäßige Betonung des individuellen Selbst, d.h. der subjektiven Autopoiesis, der operationalen Geschlossenheit und der Autonomie des Einzelnen. Diese übertriebene „Vereinzelnung“ wird durch die systemische Betrachtungsweise relativiert. Wir sind als Individuen in soziale, politische, auch in ökologische Systeme eingebettet. Der systemische Blick ergänzt die Selbstorganisation des Einzelnen. Wir sind selbstverantwortlich und gleichzeitig geprägt durch unser Milieu, unsere Kultur, unsere ökonomischen Lebensbedingungen.

Insofern geht Rolf Arnolds systemisch-konstruktivistische Perspektive auch über die Theorie des sozialen Konstruktivismus hinaus: Die Systemik betont nachdrücklicher die Kontextabhängigkeit nicht nur der Konstruktion von Wirklichkeit, sondern auch des gesellschaftlichen Handelns. Wir sind – so gesehen – nicht nur selbstreferentielle, sondern auch fremdreferentielle Systeme.

Der „radikale Konstruktivismus“ übertreibt den Blick auf die Innerlichkeit, den mentalen „Innenraum“. Damit ist die Gefahr verbunden, die Introvertiertheit und die Egozentrik des Menschen zu rechtfertigen. Der „systemische Konstruktivismus“ dagegen betont nicht nur die äußeren Handlungsbedingungen, sondern auch die Verantwortung unseres Denkens und Handelns für unsere Umwelt und für die Zukunft. So gesehen erweist sich die „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ durchaus als „viable“ pädagogische Norm: Die Viabilität eines ökologischen Handelns betrifft nicht nur die individuelle Lebensführung, sondern auch die globale Verantwortung.

3 Die Vernetzung der Lerntheorien

Löst das systemisch-konstruktivistische Paradigma nun alle traditionellen Lerntheorien ab? Ein solcher Überlegenheitsanspruch würde dem Prinzip des Konstruktivismus widersprechen. Der Konstruktivismus widerlegt nicht bisherige Theorien, er betrachtet sie aus einer anderen Perspektive, er relativiert dogmatische Wahrheitsansprüche.

Die Frage lautet daher: Wem erscheint der Konstruktivismus als viabel, als anregend und hilfreich für die eigene Bildungspraxis, aber auch für die eigene Identität und für den Umgang mit Andersdenkenden?

Der Konstruktivismus klärt nicht alle Lehr-/Lernprobleme, er bietet keine pädagogische Rezeptologie an. Aber das systemisch-konstruktivistische Denken setzt neue Akzente und legt verändertes Denken und veränderte Beobachtungsperspektiven nahe. Dass unsere Wirklichkeit beobachtungsabhängig ist, wird weitgehend akzeptiert. Fast noch wichtiger ist jedoch die reflexive Funktion dieser Erkenntnistheorie: Bildung erfordert eine kritische Selbstbeobachtung. Selbstbeobachtung ist die Voraussetzung für eine Identitätsentwicklung. Wer sich nicht selbst beobachtet, ist kaum „bildsam“.

Diesem Thema hat sich Rolf Arnold in der letzten Zeit intensiv gewidmet. 2011 hat er in der Reihe „systemia – Systemische Pädagogik“ einen Band über „Veränderung durch Selbstveränderung“ herausgegeben. Er plädiert für eine „selbsteinschließende Reflexion“ (in Anlehnung an Varela) und für einen verantwortungsvollen „Umgang mit selbstgesteuerten Systemiken des Gegenübers“: „Die selbstreflexive Wende markiert eine der zentralen Folgerungen der systemisch-konstruktivistischen Forschungen der letzten Jahre“ (Arnold 2011, S. 1f.)

Diese „selbstreflexive Wende“ ist von größerer bildungspraktischer Bedeutung, als es auf den ersten Blick den Anschein hat: Traditionsgemäß bezieht sich der Lernbegriff auf die pädagogischen Adressaten, auf „Zöglinge“, Schüler, Studenten, Seminarteilnehmer. Lehre dagegen ist die Aufgabe der Lehrer, Erzieher, Dozenten, Trainer. Doch jetzt wird dieses Erzieher-Zögling-Verhältnis relativiert: Auch die Seminarteilnehmer übernehmen gewollt oder ungewollt Lehrfunktionen. Die Teilnehmer lernen häufig voneinander.

Die „Kursleiter“ sind nur dann überzeugende, wirkungsvolle Lehrer, wenn sie – um auf den Text von Rolf Arnold (vgl. 2011, S. 1ff.) zurück

zu kommen – nicht nur ihre Adressaten, sondern auch sich selbst „verändern“ wollen. Lehrende sind umso begeisterungsfähiger, je größer ihre Bereitschaft zum Selbstlernen und zur Selbstreflexion ist. Lernbereitschaft ist also ebenso von dem Lehrpersonal wie von den Teilnehmern zu erwarten.

Das systemisch-konstruktivistische Paradigma ist ein interdisziplinäres, sogar transdisziplinäres Gedankengebäude. Es unterscheidet sich „radikal“ von objektivistischen Wissenschaftsdisziplinen. So werden die traditionellen Lerntheorien keineswegs widerlegt, wohl aber „rekonstruiert“. Francisco Varela verwendet das anschauliche Bild der russischen Puppen (Varela 1990, S. 120): Die konstruktivistische Kernthese, dass Lernen vor allem die Konstruktion der Wirklichkeit ermöglicht, ist gleichsam der übergeordnete Rahmen. Die herkömmlichen Lerntheorien beschreiben konkrete Lernstile, die konstruktivistisch betrachtet und neu interpretiert werden können:

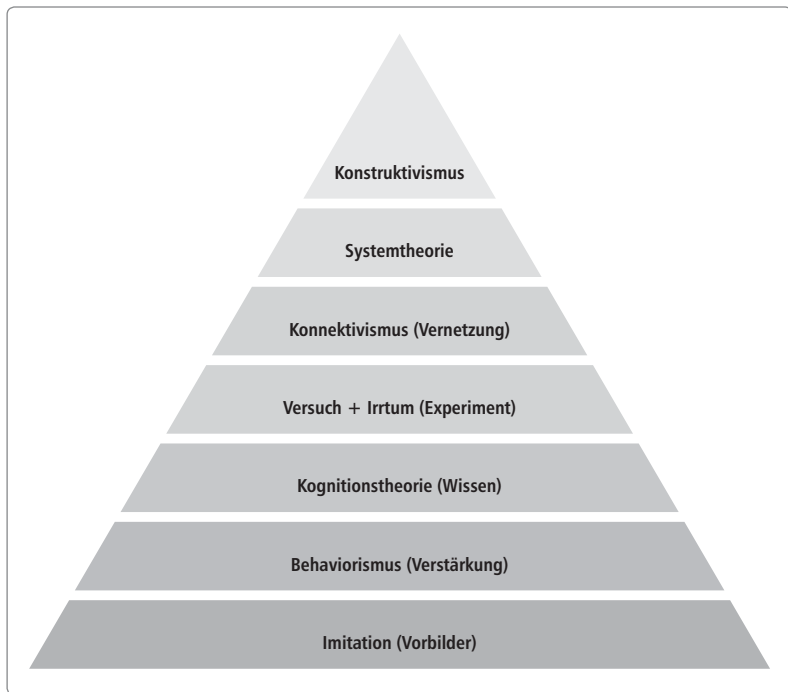


Abbildung 1: Stufung von Lerntheorien

Das *Imitationslernen* ist nicht nur für Kinder ein vorrangiger Lernmodus (vgl. Hüther 2011, S. 20ff.). Der Konstruktivismus macht darauf aufmerksam, *wen* Erwachsene aktiv imitieren. Auch ist Imitation durchaus eine produktive Leistung.

Ähnliches gilt für das *behavioristische Reiz-Reaktions- und Verstärkungslernen*. Erwachsene lassen sich „verstärken“, wenn sie Vertrauen, Anerkennung, auch Begeisterung für die Lehrenden empfinden.

Kognitionstheorien betonen die Vermittlung von Wissen. Erwachsene bilden dieses Wissen aber keineswegs nur rezeptiv ab (das wäre ein „träges Wissen“), sondern sie ordnen diesem Wissen ihren Sinn und ihre Bedeutung zu, sie konstruieren ihr bedeutungsvolles, lebensweltliches Wissen.

Erwachsene lernen auch durch *Versuch und Irrtum*, und dieses heuristische Lernen basiert auf biografischen und sozialen Erfahrungen.

Im Zusammenhang mit den neuen Medien gewinnt der *Konnektivismus* an Bedeutung. Neurobiologisch betrachtet lernen wir durch neuronale Vernetzungen, durch Verknüpfung des Neuen mit – zum Teil in Vergessenheit geratenen – Erinnerungen. Auch dieses vernetzte Lernen entspricht der systemisch-konstruktivistischen Erkenntnistheorie.

Auch Lernen ist ein beobachtungsabhängiges Konstrukt. Das gilt auch für die empirische Lernforschung. Forscher, die ein Seminar beobachten oder Teilnehmer interviewen, verfügen über unterschiedliche Perspektiven. Psychoanalytiker stellen andere Fragen als Neurobiologen oder Kommunikationswissenschaftler oder Milieuforscher oder Linguisten. Der Konstruktivismus ist nicht unbedingt eine neue Wissenschaftsdisziplin, sondern insbesondere ein integratives, interdisziplinäres Paradigma, eine transdisziplinäre Metatheorie, welche die Beobachtung zweiter Ordnung reflektiert. Thematisiert wird nicht nur, wie wir wissenschaftlich und alltagspraktisch die Wirklichkeit beobachten, sondern dass unsere Lebenswelt aus relativen Sichtweisen besteht. Maturanas und Varelas Motto ist keineswegs so trivial, wie es den Anschein hat: „Alles Gesagte ist von jemandem gesagt“ (Maturana/Varela 1987, S. 32).

Und niemand, auch kein Wissenschaftler, verfügt über absolute Wahrheiten.

Literatur

- Arnold, R. (2009): Seit wann haben Sie das? Heidelberg
- Arnold, R. (2010): Systemische Berufsbildung. Baltmannsweiler
- Arnold, R. (2011): Führen mit Gefühl. 2. Aufl. Wiesbaden
- Arnold, R. (Hg.) (2011): Veränderung durch Selbstveränderung. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Siebert, H. (2006): Die Verschränkung der Blicke: konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog. Baltmannsweiler
- Berger, P./Luckmann, T. (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a.M.
- Gergen, K. (2002): Konstruierte Wirklichkeiten: eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus. Stuttgart
- Glaserfeld, E. v. (1997): Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt a.M.
- Hüther, G. (2011): Was wir sind und was wir sein könnten. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (1985): Die Autopoiesis des Bewusstseins. In: Soziale Welt, H. 4, S. 402–466
- Luhmann, N. (1990): Soziologische Aufklärung. Opladen
- Mader, W. (1997): Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens ... In: Nuissl, E. u.a.: Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn, S. 61–81
- Maturana, H./Varela, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. München
- Roth, G. (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt a.M.
- Roth, G. (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Stuttgart
- Schäffter, O. (1985): Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit. In: Claude, A. u.a.: Sensibilisierung für Lehrverhalten. Bonn, S. 41–52
- Schmidt, S. (Hg.) (1987): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M.
- Schmidt, S. (2003): Geschichten und Diskurse. Reinbek
- Searle, J.R. (1997): Die Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Reinbek
- Simon, F. (Hg.) (1997): Lebende Systeme. Frankfurt a.M.
- Tietgens, H. (1981): Die Erwachsenenbildung. München
- Varela, F. (1990): Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Frankfurt a.M.
- Watzlawick, P. (1976): Wie wirklich ist die Wirklichkeit? München
- Willke, H. (2004): Einführung in das systemische Wissensmanagement. Heidelberg

Ingeborg Schüßler

Ermöglichungsdidaktik – Grundlagen und zentrale didaktische Prinzipien

Das Konzept der Ermöglichungsdidaktik von Rolf Arnold ist kein didaktisches Modell im klassischen Sinne, wie wir es aus der Schulpädagogik kennen und folgt somit auch nicht den dort gesetzten Ansprüchen (vgl. Schüßler 2003). Gleichwohl ist die ermöglichungsdidaktische Lerngestaltung in den letzten Jahren zu einem anerkannten Prinzip der Erwachsenenbildung geworden. Dazu beigetragen haben die von Rolf Arnold angestoßene Diskussion zum „Wandel der Lernkultur“ (vgl. Arnold/Schüßler 1998), die Bedeutung nachhaltigen Lernens, der Kompetenzdiskurs und damit verknüpfte Selbstorganisationstheorien oder auch die Forderung nach Qualitätsorientierung, in dessen Zuge die Kundenorientierung dem Prinzip der Teilnehmerorientierung zu einer neuen Legitimation verhalf. So lässt sich die Hinwendung zum Teilnehmenden nicht nur bildungstheoretisch begründen, sondern hat für die Weiterbildungsinstitutionen auch eine ökonomische Bedeutung, da die Teilnehmenden zunehmend selbstbewusst und -kritisch Bildung nachfragen und einen Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung einfordern. Die Zufriedenheit der Teilnehmenden und die Nachhaltigkeit des Gelernten scheinen stärker an subjekt- und erfahrungsorientierte sowie ermöglichungsdidaktische Lehr-/Lernarrangements gekoppelt, wodurch die klassische Lehre im erzeugungsdidaktischen Stil insbesondere für die Erwachsenenbildung zunehmend an Bedeutung verliert. Es gilt somit Lerngelegenheiten zu arrangieren, in denen die Teilnehmenden selbstbestimmt und selbstorganisiert ihren subjektiven Lerninteressen mit Unterstützung des Lehrenden und der Lerngruppe nachgehen können. Der folgende Beitrag fasst die wesentlichen Grundlagen der Ermöglichungsdidaktik zusammen und verdichtet diese zu didaktischen Prinzipien.

1 Zur Begründung der Ermöglichungsdidaktik

Die Ermöglichungsdidaktik orientiert sich an konstruktivistischen, systemtheoretischen und subjektwissenschaftlichen Erkenntnissen (vgl. Arnold

2003a), steht aber auch in der Tradition der reflexiven Wende der Erwachsenenbildung, die bereits Anfang der 1980er Jahre auf die subjektiven Lern- und Aneignungsprozesse von Teilnehmenden verwiesen hatte. Anders als „erzeugungsdidaktische Konzepte“ (vgl. Heinze/Loser/Thiemann 1981, S. 13) geht die Ermöglichungsdidaktik nicht davon aus, dass durch eine möglichst exakte Lernzielbestimmung und eine möglichst detaillierte Lernplanung Lernerfolge sozusagen technokratisch gewährleistet werden können. Eine solche Vorstellung war vor allem in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung vorherrschend. Wissen wurde durch Fachspezialisten, z.T. ohne pädagogische Ausbildung, überwiegend sachorientiert vermittelt. Der Unterricht war dementsprechend anhand vorgegebener Lernziele durchstrukturiert, der Vermittlungsstil eher darbietend, ohne dass sich die Teilnehmenden Wissen selbst erschließen konnten. Rolf Arnold hat dies vielfach kritisiert und eher polemisch als „totes Lernen“ bezeichnet, dem er ein „lebendiges Lernen“ gegenüber gestellt hat (vgl. Arnold 1996). Sein Ausgangspunkt bildet eine ganzheitliche „evolutionäre Berufspädagogik“ (vgl. Arnold 1994), von der her er auch das spätere Konzept der Ermöglichungsdidaktik begründet:

Die gesellschaftspolitischen, wirtschaftlichen und arbeitsstrukturellen Entwicklungen verweisen auf die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen, wonach es für den Lernenden nützlicher und nachhaltiger ist, wenn er seine methodischen, sozialen und persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten weiter entwickelt. Denn dadurch ist er in der Lage, sich Wissen selbst anzueignen, was angesichts der abnehmenden Halbwertszeit des Wissens immer wichtiger wird (vgl. Arnold/Müller 1999).

Die Lernkultur eines selbstorganisierten Lernens gewinnt für Rolf Arnold aber auch aus einer bildungstheoretischen Perspektive an Bedeutung. So ist es seiner Ansicht nach wichtig, dass an die Stelle einer hierarchischen und patriarchalen Strukturierung des Lerngeschehens solche pädagogischen Erfahrungs- und Sozialisations-Räume treten müssen, die den Lernenden ungeachtet ihrer Position in der Organisation, dem Geschlecht und der Herkunft freie Entwicklungsmöglichkeiten bieten.

Sie müssen als anregende Lernwelten so gestaltet werden, dass eigenkompetente Wirklichkeiterschließung durch die Lernsubjekte ermöglicht wird. Nur auf diesem Wege können dann auch solche Bürger- und Mitarbeiter-

qualifikationen entstehen, die den einzelnen in die Lage versetzen, auch in gesellschaftlichen und betrieblichen Ernstsituationen selbständig Problemlösungen zu entwickeln und umzusetzen, ohne auf vorgegebene Lösungen „von oben“ zu warten (Arnold/Schüßler 1998, S. 17).

Schließlich begründet er das Konzept der Ermöglichungsdidaktik aus einer systemisch-konstruktivistischen Lerntheorie heraus. Professionelle Lehr-/Lernarrangements können demnach individuelle Aneignung von Neuem sowie eine Weiterentwicklung von Kognition und Kompetenz lediglich anregen und ermöglichen, sie können aber nicht bestimmte Lernergebnisse erzeugen. Das Lernsubjekt nimmt das vermittelte Wissen nicht einfach auf, sondern konstruiert aus den Lehr-Inputs auf der Grundlage eigener Erfahrungen (vorhandener Emotions-, Deutungs- und Handlungsmuster) sein subjektives Wissen. Didaktik ist daher für ihn auch nicht als „Vermittlungswissenschaft, sondern als Aneignungswissenschaft“ zu konzipieren (vgl. Arnold 2007, S. 34), die Erwachsenen die Möglichkeit gibt aktiv, selbstorganisiert bzw. selbstgesteuert, konstruktiv und situiert (auf ihre Lebenssituation bezogen) eigene Lernprozesse zu realisieren.

Rolf Arnold hat dabei die Ermöglichungsdidaktik nicht nur theoretisch fundiert, sondern ebenso durch zahlreiche praktische Arbeiten konkretisiert. Dazu gehört die Analyse, Erprobung und Dokumentation lebendiger und systemischer Lernmethoden (vgl. Arnold/Schüßler 2003b; Arnold/Njo 2007) sowie virtueller Lernarrangements (vgl. Arnold/Lermen 2006) oder auch das Engagement in der Fort- und Weiterbildung von Lehrenden, Erwachsenenbildnern und Personalentwicklern beispielsweise über die Master-Fernstudiengänge „Schulmanagement“, „Erwachsenenbildung“ und „Personalentwicklung“. Die Studierenden werden hier vor allem auch auf die neue Rolle als Lernberater und Coaches für die Lernenden vorbereitet und als Bildungsverantwortliche für die Gestaltung einer entwicklungsförderlichen Lernkultur professionalisiert.

2 Zur Rolle des Lehrenden

Damit in der Erwachsenenbildung eine Kultur des selbstgesteuerten und handlungsorientierten Lernens möglich wird, ist es allerdings notwendig,

dass sich die Professionals selbst von ihrer Rolle als im Zentrum des Geschehens stehende „Macher“ und „Leitende“ lösen und bereit sind, Lerngelegenheiten zu schaffen, in denen Erwachsene selbstgesteuert lernen, dabei ihre eigenen Lernmethoden verfeinern und so ein Vertrauen in ihre eigenen Kräfte entwickeln können.

Erwachsenenpädagogisches Personal, das solche Lernprozesse begleitet, hat nach Rolf Arnold mit dem Dozenten oder der Referentin traditioneller Prägung nur noch wenig gemeinsam. Es ist vielmehr auf die Rolle eines Lernarrangeurs, einer Lernberaterin sowie eines Coaches für die Lernenden verwiesen und spielt damit die Rolle eines „Facilitators“ im Sinne von Carl Rogers. Die von Rolf Arnold (2003a, S. 25f.) skizzierten Kompetenzen eines „Lernermöglichlers“ lassen erahnen, wie sich zumindest das „Lehrsystem“ verhalten muss, um für das „Lernsystem“ Anschlusshandlungen zu ermöglichen:

- (1) Ermöglichungsdidaktische LernbegleiterInnen wissen um die Relativität eigener und fremder Deutungen, sie sind weniger entschieden mit ihren Behauptungen und gehen von der Möglichkeit eigener und fremder Fehler bzw. Fehleinschätzungen aus (Irrtumsoffenheit).
- (2) Sie können Widersprüchlichkeiten, Unvereinbarkeiten sowie Ungelöstheiten stehen lassen und vermeiden die abschließende „Verkündigung“ einer richtigen Lesart (Divergenztoleranz).
- (3) Sie planen den Lernprozess weniger linear als vielmehr aufgaben- und situationsbezogen, wobei sie von vornherein davon ausgehen, dass ihre Zielerwartungen und Zeitvorgaben von der Dynamik der Aneignungslogiken der Lernenden verändert werden (Veränderungsoffenheit).
- (4) Sie verfügen über ein reichhaltiges methodisches Instrumentarium, das sie den Lernenden anbieten können (Methodenorientierung).
- (5) Sie sind darum bemüht, die eigenen arbeits-, kooperations- und kommunikationsmethodischen Kompetenzen der Lernenden zu stärken, da diese wichtige Voraussetzungen für die Entwicklung einer Konstruktionskompetenz beim Lerner darstellen (Methodentraining).
- (6) Sie können mit Unsicherheit umgehen, wissend, dass sich nur in unsicheren Phasen die Aneignungs- und Selbstorganisationsdynamiken der Lernenden wirksam entfalten können (Umgang mit Unsicherheit).
- (7) Sie wissen, dass sie Lerneffekte bei den Lernenden nicht sicher bewirken können (Wirkungsoffenheit).

- (8) Sie arrangieren Lernsituationen, die inhaltlich und methodisch eine Vielfalt von möglichen Lernwegen eröffnen (Lernarrangement).
- (9) Sie können sich zurücknehmen und auf die Rolle der Ressourceperson, des Lernberaters und Lernbegleiters beschränken (Lernbegleitung).
- (10) Sie sind beständig darum bemüht, ihre eigenen projektiv-verzerrenden Interventionen in systemische Kontexte zu erkennen und sich selbst sowie anderen gegenüber eine Beobachterposition einzunehmen (Beobachterhaltung) (ebd.).

In seinen beiden jüngsten Veröffentlichungen „Wie man lehrt ohne zu belehren“ (2012a) und „Wie man führt ohne zu dominieren“ (2012b) fasst er die Herausforderungen an Lehrende und Führungskräfte in 29 Regeln zusammen, die allerdings weniger als Anleitung denn als Hinweise zur Selbstreflexion zu lesen sind.

Vieles davon ist nicht neu, wenn er z.B. an das erfahrungsorientierte und handlungsorientierte Lernen erinnert oder auch in Anlehnung an die Themenzentrierte Interaktion dazu rät, Störungen im Unterricht anzusprechen und zu bearbeiten. Er erinnert aber auch an die notwendige professionelle Haltung von Lehrenden und die damit verknüpfte eigene Kompetenzentwicklung.

Ausgangspunkt dieser professionellen Haltung ist, Erwachsenenbildung nicht als Akt der Wissensvermittlung zu verstehen, sondern als ein Arrangieren von Gelegenheiten zur Kompetenzentwicklung. „Kompetenz“ – im Sinne der Fähigkeit und Bereitschaft, selbstgesteuert problemlösend handeln zu können – ergibt sich allerdings nicht automatisch dadurch, dass Lernenden neue Kenntnisse sowie komplexere Sicht- und Begründungsweisen zugänglich gemacht werden. Wissen kann sich vielmehr nur zu einer handlungsleitenden Orientierung entwickeln, wenn es vom Subjekt biografisch synthetisiert werden kann. Bei dieser Synthetisierung spielen die biografisch erworbenen Deutungsmuster und Erfahrungen ebenso eine Rolle wie die tief in der Persönlichkeitsstruktur verankerten Emotionsmuster. Dabei wird „Wissen“ nicht als „objektives Erklärungswissen“ betrachtet, sondern eher verstanden als „aktives Wissen“ (vgl. Argyris 1997), bei dem es dem Lernenden gelingt, Neues in sein subjektives Handlungspotenzial zu überführen.

Und dieser Transformationsprozess ist weniger einer der Wissenstransformation, wie es die stark inhaltsorientierten Didaktikmodelle sehen, sondern letztlich einer der Kompetenztransformation, bei welchem die kognitiv-emotionalen Vorstrukturen sowie die Flexibilitäten und Bereitschaften des Subjektes, Altes loszulassen und Neues zuzulassen, dafür ausschlaggebend sind, ob Lernen gelingt oder misslingt (Schüßler/Arnold 2001, S. 11).

Es ist daher nicht überraschend, dass Rolf Arnold in den letzten Jahren neurowissenschaftliche und emotionstheoretische Erkenntnisse für die Erwachsenenbildung erschlossen hat (vgl. u.a. Arnold 2005, 2008, 2009; Arnold/Holzapfel 2008). Ermöglichungsdidaktik ist, wie bereits erwähnt, kein eigenständiges didaktisches Modell, sondern eher eine spezifische pädagogische Haltung, die zwar um die Nicht-Steuerbarkeit von Lernenden weiß und hier den systemisch-konstruktivistischen Vorstellungen folgt, aber sich einem humanistischen Ethos verpflichtet fühlt. Dieser pädagogische Ethos bzw. die zugrunde liegenden Werte sind es nämlich, auf denen didaktische Entscheidungen getroffen werden. In diesem Zusammenhang sei auch an Rolf Arnolds Arbeiten zu Erich Fromm erinnert, dessen humanistische Gedanken auch in das Konzept der Ermöglichungsdidaktik eingeflossen sind (vgl. Arnold 2003b).

3 Didaktische Prinzipien einer Ermöglichungsdidaktik

Unter Berücksichtigung seiner 29 „Lehr-Regeln“ bilden die im Folgenden dargestellten didaktischen Prinzipien eine Folie zur Reflexion didaktischen Handelns und bestehender Formen der Kompetenzaneignung und -entwicklung. Als Reflexionsmodell präsentiert sich die Ermöglichungsdidaktik daher als „Ideal-Modell“, d.h. kontrastierend zum Modell einer Erzeugungsdidaktik. In der Praxis hingegen finden sich Formen der Selbst- und Fremdsteuerung häufig in einer Mischform und in Abhängigkeit der mitgebrachten Voraussetzungen der Lernenden, weshalb sich die Ermöglichungsdidaktik hier jeweils als ein situatives und individuelles „Real-Modell“ gestaltet, das sich den Paradoxien und Widersprüchen im pädagogischen Handeln bewusst ist (vgl. Arnold/Schüßler 2003a, S. 10; Arnold 2007, S. 37).

Entscheidend dabei ist auch die Sensibilität für die Bedeutung der Selbst- und Fremdsteuerung für das Lernsubjekt. Das heißt, ein auf Selbststeuerung setzendes Lernarrangement bietet nicht bereits hinreichende Bedingung für nachhaltiges, expansives Lernen. Es kommt vielmehr darauf an, ob dem Lernenden Wahlmöglichkeiten zur Verfügung stehen und dieser durch ein Feedback unterstützt wird. So kann er sich auch selbstbestimmt für eine detaillierte Anleitung im Lernprozess entscheiden, wenn er zu dem Schluss kommt, dass diese seinen Lernprozess unterstützt.

Hilfreich ist hierbei die Unterscheidung zwischen einem „Lernen im Selbstbeobachtungssetting“ – bei dem die erlebte Selbstbestimmung und -veränderung eine Rolle spielt – und einem „Lernen im Fremdbeobachtungssetting“, bei dem es nur um ein wahrnehmbares Resultat, eine beobachtbare Performanz geht (vgl. Schüßler 2007, S. 202f.). Letztere Beobachtungsdimension sieht daher im selbstgesteuerten bzw. selbstorganisierten Lernen bereits einen Garanten für nachhaltiges Lernen. Allerdings entscheidet nicht die Organisationsform darüber, ob erfolgreich gelernt wird, sondern das Ausmaß an Autonomie und Kompetenzunterstützung sowie sozialer Einbindung, welches die lernende Person erfährt. Nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) hängt die Motivation zum Lernen wesentlich davon ab, inwieweit Individuen hierbei ihr psychologisches Bedürfnis nach Kompetenz/Selbstwirksamkeit, Autonomie bzw. Selbstbestimmung und soziale Eingebundenheit/Zugehörigkeit befriedigen können. Die Motivation, Gelerntes umzusetzen, dürfte – Deci und Ryan folgend – daher auch umso höher sein, je besser es den Individuen gelingt, diese angeborenen Grundbedürfnisse zu befriedigen.

Im Folgenden werden die zentralen didaktischen Prinzipien einer Ermöglichungsdidaktik noch einmal zusammengefasst, wobei das Akronym „ERMÖGLICHEN“ der Systematisierung dient (vgl. Schüßler 2007, S. 328ff.).

Didaktische Prinzipien –	Didaktische Anforderungen an die Lernprozessbegleitung	Didaktische Anforderungen an die Lernenden
E igenverantwortung	Die Eigenständigkeit der Lernenden zulassen durch aktive Partizipation in didaktischen Entscheidungen	Zunehmende Selbststeuerung und Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess (Entwicklung von Selbstlernkompetenzen)
R ückkopplung	Rückkopplungsmöglichkeiten, z.B. über Metakommunikation, Feedback-Verfahren anregen	Bereitschaft zur Offenlegung der eigenen Wirklichkeitskonstruktion (Gedanken, Vorurteile, Ängste etc.)
M ultiple Perspektiven	Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten, durch z.B. Perspektivenwechsel	Neugierde, Offenheit und Flexibilität im Denken und Handeln
Ö ffnung des Lehr-/Lernprozesses	Offenheit gegenüber neuen Methoden, neuen Lernorten, neuen Kooperationen mit anderen Lehrenden und Lernenden etc.	Öffnung nach innen: Sich auf neue Erfahrungen einlassen können, Experimentierfreude und Unvoreingenommenheit; Öffnung nach außen: z.B. Kontakte zu anderen Lernprojekten suchen
G elassenheit	Gelassenheit gegenüber der Eigenwilligkeit der Lernenden und pädagogischer Takt im Umgang mit persönlichen Erfahrungsschilderungen und Konflikten	Dem Lehrenden bzw. Lernprozessbegleiter ehrliches Feedback geben und eigene Bedürfnisse artikulieren können
L ebensweltbezug	Bezug zur Lebenswelt und Alltag der Lernenden auch im Lehr-/Lernprozess über Situations- und Prozessorientierung	Sich eigene Handlungsprobleme und Schwierigkeiten im Alltag eingestehen können
I rritationen	Differenzerfahrungen behutsam anbieten	Sich auf Neues einlassen können, ohne darauf mit Abwehr zu reagieren
C oaching	Den Lernenden Coach, Berater und Lernbegleiter sein	Den anderen Einblick in die eigene Lebenswirklichkeit gewähren
H andlungsorientierung	Den Lernenden vielfältige Erprobungsmöglichkeiten anbieten und Aktion vor Reflexion setzen	Eigene Handlungsressourcen aktiv nutzen und sich trauen, neue Fähigkeiten im geschützten Raum zu erproben
E motionalität	Seine eigene Rolle als „Lehrender“ (und damit verbundene Gefühle) vor dem Hintergrund des eigenen Gewordenseins reflektieren, positive Lernatmosphäre gestalten	Sich der eigenen Gefühle bewusst werden und bereit sein, diese zu veröffentlichen und gemäß ihrer Situationsangemessenheit kritisch zu hinterfragen
N achhaltigkeit	Die möglichen Wirkungen des eigenen Handelns und seine pädagogischen Ansprüche reflektieren Gelegenheiten zum nachhaltigen Kompetenzaufbau (Lerntransfer) schaffen	Das eigene Handeln als gestaltbar und veränderbar aber auch verantwortbar begreifen und daraus für sich eigene Lernanforderungen ableiten Gelerntes ausprobieren und aktiv in den Alltag integrieren

Tabelle 1: Prinzipien einer Ermöglichungsdidaktik

Eigenverantwortung

Veranstaltungen sind zwar thematisch gerahmt, aber die didaktische Planung orientiert sich an den Handlungs- und Lernproblematiken der Lernenden, die mit den jeweiligen Situationsanforderungen (z.B. betriebliche Leistungsanforderungen) und den entsprechenden Wissensgrundlagen (z.B. die Sachstruktur eines Themas) zu verschränkt sind. Die konkrete inhaltliche Gestaltung, die Formulierung von Lernzielen und die Gewichtung einzelner Themen in einer Bildungsmaßnahme entscheiden die Lernenden in Abstimmung mit den Lehrenden, wodurch eine strukturelle Kopplung zwischen den Beteiligten angeregt wird. Gleichzeitig werden durch diesen Abstimmungsprozess Erwartungen, Bedürfnisse, Wünsche und Ängste seitens der Beteiligten artikuliert, die auf die dahinter liegenden Deutungs- und Emotionsmuster verweisen, die diese wiederum in die anschließende Lernsituation hineinbringen. Es gilt, im Lernprozess die Eigenständigkeit der Lernenden zu fördern und zu stärken, damit diese ihre eigenen Lernprojekte identifizieren, daran arbeiten und Deutungsangebote sinnvoll daran anknüpfen können. Erst diese eigenständige Auseinandersetzung mit den eigenen Lerninteressen und -gegenständen fördert den Aufbau von Selbstlernkompetenzen. Vom Lehrenden erfordert dies die Bereitschaft, didaktische Entscheidungen sukzessive in die Hände der Lernenden zu legen. Der Lernende hingegen muss bereit sein, für seinen Lernprozess auch selbst Verantwortung zu tragen, was ihm darüber hinaus die Möglichkeit gibt, sein eigener „Coach“ in zukünftigen Lernprozessen zu werden. Das Prinzip der Eigenverantwortung gilt aber auch für den Lehrenden, der trotz Erwartungen seitens des Auftraggebers oder anderer Entscheidungsträger sein eigenes didaktisches Handeln für sich verantworten und dabei immer die Frage stellen muss, ob seine Angebote die Teilnehmenden zu einer Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten anregen können.

Folgende Leitfragen können hier zur Reflexion der eigenen Lehre anregen:

- Wo in meiner Arbeit stärke ich die Teilnehmenden in ihrer Eigenverantwortung – in welchen Bereichen könnte ich noch mehr Eigenverantwortung und Partizipation zulassen?
- Wie gestalte ich den Lernprozess, um eigenverantwortliches Arbeiten zu ermöglichen?

- Wie gehe ich mit Lernwiderständen von Teilnehmenden um, die die Verantwortung im Lernprozess auf mich als Lehrende/r „abwälzen“?

Rückkopplung

Mit Einsatz von z.B. Metakommunikation lassen sich die Handlungsebenen im Lehr-/Lerngeschehen erweitern, indem der Prozessverlauf gleichsam angehalten und die Möglichkeit zur Reflexion und (formativen) Evaluation des Handlungsablaufs sowie der eigenen Wahrnehmung unmittelbar ermöglicht wird, was im alltäglichen Handeln so nicht gegeben ist. Ergebnisse dieses Reflexionsprozesses können direkt wieder in den Prozessablauf eingepasst und hinsichtlich ihrer handlungsorientierenden Viabilität geprüft werden. Metakommunikation fördert somit die Verständigung untereinander, da die Beteiligten verbalisieren, mit welchen meist latenten Bedeutungen und Bewertungen sie bestimmte Situationen interpretieren und darauf reagieren. Dadurch wird die Beobachtung Zweiter Ordnung angeregt, was gleichsam eine Selbstbeobachtung einschließt und dadurch wiederum die Eigenständigkeit der Lernenden fördert, weil sie nicht mehr ihren unbewussten Deutungs-, Emotions- und Handlungsmustern ausgeliefert sind. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass sie ihre eigenen Gedanken und Gefühle nicht verbergen, sondern offen zum Ausdruck bringen. Hierfür ist wichtig, dass in der Gruppe eine vertrauensvolle Atmosphäre aufgebaut werden kann, die ein Zutrauen in die Integrität der anderen ermöglicht. Eine solche Rückkopplung setzt die Klärung der Beziehungsebene unter den Beteiligten voraus.

Folgende Leitfragen können hier zur Reflexion der eigenen Lehre anregen:

- Wie gestalte ich Rückkopplungsprozesse mit den Lernenden?
- Wie unterstützte ich Feedback-Prozesse?
- Wie schaffe ich es, dass die Teilnehmenden ihre Erwartungshaltungen und Sichtweisen offen legen?

Multiple Perspektiven

Die gleichzeitige Beobachtung und Reflexion des eigenen Lernprozesses unterstützt die Entwicklung metakognitiver Kompetenzen und die Weiterentwicklung der subjektiven Theorien zum Lernen. Denn der Blick

auf die eigenen Emotions- und Deutungsmuster sowie der Einbezug differenter Perspektiven öffnen den Blick für alternative Handlungsmuster. Der Perspektivenwechsel regt zudem dazu an, Probleme aus unterschiedlichen Blickrichtungen zu betrachten und zu bearbeiten, was nicht nur die situationsangemessene flexible Anwendung von Wissen fördert und damit einen Transfer des Wissens wahrscheinlicher werden lässt, sondern auch neue alternative Handlungsmöglichkeiten aufzeigt, die in der konkreten Handlungssituationen erprobt werden können. Die Lernenden müssen daher auch bereit sein, sich auf andere Perspektiven einzulassen und neue Handlungsmuster zu erproben, weshalb auch hier ein positives Gruppengefühl entscheidend ist. Der Perspektivenwechsel wird auch vom Lehrenden gefordert. Denn auch er muss sich auf die von den Teilnehmenden mitgebrachten Wirklichkeitskonstruktionen und Einstellungsmuster einlassen, spricht sich in die Welt der Lernenden einfühen. Ein solcher Perspektivenwechsel kann dadurch professionalisiert werden, dass entweder über die Form des Co-Trainers (Teamteaching) oder durch Supervisionsangebote systematisch die Übernahme der Sichtweisen anderer erprobt wird.

Folgende Leitfragen können hier zur Reflexion der eigenen Lehre anregen:

- Wie unterstütze ich die Teilnehmenden darin, Probleme aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten?
- Wie gestalte ich eine differenzierte Auseinandersetzung mit einem Thema bzw. einem Sachverhalt?
- Wie unterstütze ich Teilnehmende darin, kreative und innovative Lösungen – jenseits bekannter und vertrauter Sichtweisen – zu entwickeln?

Öffnung des Lehr-/Lernprozesses

Die Öffnung des Lehr-/Lernprozesses bezieht sich auf mehrere Ebenen. Zum einen besteht eine Offenheit im Methodeneinsatz. Denn es gibt keine richtigen oder falschen Methoden, sondern nur situationsangemessene und aktivierende Methoden. Die intensive Begleitung eines Lernenden kann sich dann als entwicklungsförderlich erweisen, wenn dessen Selbststeuerungspotenziale noch nicht ausreichend entwickelt sind. Auch ein Lehrvortrag kann sich für hoch-selbstgesteuert Lernende als sinnvoll erweisen, wenn

diese den Input als Unterstützung ihres selbstorganisierten Lernprozesses einfordern und nutzen. Zum anderen sollte auch eine Offenheit gegenüber den selbst mitgebrachten Themen und Lernanlässen der Teilnehmenden bestehen. An diesen richtet der Lehrende seine didaktischen Impulse und Deutungsangebote aus. Somit verringert sich für die Lernenden das Transferproblem insofern, als sie nicht mehr wie sonst üblich vor der Schwierigkeit stehen, die vom Lehrenden didaktisch reduzierten Lerngegenstände und dadurch zergliederten Erfahrungszusammenhänge im Hinblick auf die Komplexität ihres Alltags rekonstruieren und wieder sinnvoll zusammenfügen zu müssen. Damit verlagert sich die didaktische Planung in den Lernprozess hinein, in der nun der Lehrende situativ Wissens- und Lernangebote zur Verfügung stellen muss, die den Lernenden ermöglichen, an ihren Lernprojekten zu arbeiten. Die Offenheit bezieht sich aber auch nach außen, hin zum Alltag der Lernenden, zu anderen Lernprojekten etc. Vom Lernprozessbegleiter erfordert dies nicht nur eine hohe methodische Kompetenz, sondern auch eine hohe Unsicherheitstoleranz und Offenheit gegenüber den eigenwilligen Lernwegen der Teilnehmenden. Und diese wiederum beginnen zu erkennen, dass das Lernen nicht nur im Kontext einer organisierten Weiterbildungsmaßnahme stattfindet, sondern ebenso am Arbeitsplatz, in der Familie, in der Freizeit oder in der Initiierung regionaler Projekte.

Folgende Leitfragen können hier zur Reflexion der eigenen Lehre anregen:

- Mit welchen (neuen/alternativen) Methoden arbeite ich, welche weiteren Methoden könnte ich noch in meine Arbeit einbeziehen, mit welchen anderen Lernorten/-partnern kann ich kooperieren?
- Was tue ich, um mein methodisches Handlungsrepertoire für die Trainingspraxis zu erweitern?
- Wie bringe ich Teilnehmende dazu, sich auch auf ungewöhnliche Lernformen einzulassen?
- Wie rege ich Teilnehmende dazu an, Lernprojekte auch über die Veranstaltung hinaus zu initiieren bzw. weiter zu verfolgen?

Gelassenheit und andragogischer Takt

Eine solche situative Prozessplanung erfordert von dem Lehrenden ein hohes Maß an Gelassenheit, um mit der Selbstorganisation, Eigenwillig-

keit und einem damit verbundenen kontingenten Verlauf des Lehr-/Lernprozesses produktiv umgehen zu können. Arnold beschreibt dies als einen Wechsel vom pädagogischen Narzissmus (Kontrolle und Steuerung) zur pädagogischen Gelassenheit (Loslassen, Sich-steuern-lassen). Voraussetzung dafür ist eine hohe „emotionale Selbstreflexivität“ (vgl. Arnold 2005, S. 66). Zum einen bezogen auf die eigenen emotionalen Muster, wie auch auf die im Lernprozess artikulierten bzw. rekonstruierten Deutungs- und Emotionsmuster der Teilnehmenden, weil sich daran individuelle Handlungs- und Lernproblematiken ablesen lassen (hermeneutische Kompetenz). Diese sollten allerdings nur behutsam und „pädagogisch taktvoll“ (vgl. Siebert 1996, S. 112) aufgegriffen und für den Lernprozess verfügbar gemacht werden, schließlich geht es nicht um „(Um-)Erziehung“ Erwachsener, sondern um eine Begleitung (Coaching) der Teilnehmenden in der Reflexion und Auseinandersetzung mit verinnerlichten Werthaltungen und Glaubenssystemen und deren eigenverantwortlicher und selbstgesteuerter Veränderung. Eine solche Sensibilisierung wächst allerdings erst, wenn der Lehrende eine Klarheit über sein eigenes Gewordensein gewonnen hat und seine pädagogischen Ansprüche reflektiert. Um die Reflexivität des eigenen pädagogischen Handelns zu erhöhen, bietet es sich daher an, in einem Leitungsteam aufzutreten.

Folgende Leitfragen können hier zur Reflexion der eigenen Lehre anregen:

- Wie gehe ich mit Konflikten oder Störungen im Lernprozess um?
- Wie reagiere ich auf unvorhergesehene Veränderungen in der Planung, wenn Teilnehmende andere Wünsche an den Ablauf stellen?
- In welchen Situationen fühle ich mich z.B. von Teilnehmenden gekränkt und was hat das mit mir und meiner eigenen Biografie und pädagogischen Sozialisation zu tun? In welchen Situationen könnte ich gelassener reagieren?

Lebensweltbezug und Prozessorientierung

Es geht somit nicht um das Trainieren vorab definierter Fertigkeiten in einer artifiziellen Übung, sondern um das Aufgreifen oder Initiieren „realer“ (und sozialer) Lernsituationen, die einen Bezug zur Lebenswelt des Lernenden aufweisen. Die über die Prozessorientierung gegebene Authentizität

und der situative Einbezug exemplarischer Lerninhalte ermöglichen den Teilnehmenden an ihren Handlungsproblematiken aktiv zu arbeiten, wodurch sich das Engagement für den Transfer der neu gelernten Handlungsmuster in die Praxis erhöht. Die Auseinandersetzung mit realitätsnahen Problemen trägt darüber hinaus der Tatsache Rechnung, dass erwachsene Lernende bereits über biografisch erworbene Relevanzkriterien verfügen, die es ihnen ermöglichen, Tatbestände, mit denen sie konfrontiert werden, zu ordnen und danach zu sortieren, ob darin ein Problem, dem sie sich zuwenden müssen, enthalten ist oder nicht. Diese Analysekriterien und -verfahren bringen sie auch in die Bildungsveranstaltung ein. In ihnen spiegeln sich nicht nur bestimmte Kenntnisse, sondern auch subjektive Wertmaßstäbe und Handlungsorientierungen. Durch ein situations- und prozessorientiertes Arrangement kann diesen lebensweltlichen Analyse- und Verarbeitungsstrategien Rechnung getragen werden. Wissen wird dadurch bereichsspezifisch (situiert) kogniziert und der Erwerb deklarativen Wissens untrennbar mit prozeduralem Wissen verknüpft.

Folgende Leitfragen können hier zur Reflexion der eigenen Lehre anregen:

- Wie verknüpfe ich mein Lernangebot mit dem Alltag der Teilnehmenden?
- Wie erfasse ich mögliche Handlungsprobleme der Teilnehmenden, um daran mein Lernangebot anzuschließen?
- Wie gehe ich mit dem unterschiedlichen Lernverhalten, den differenten Lernstilen und -tempi der Teilnehmenden um, wie trage ich dieser Heterogenität und Eigensinnigkeit der Teilnehmenden Rechnung?

Irritationen

Irritationen, Differenzerlebnisse oder Verunsicherungen bilden den Ausgangspunkt des Lernprozesses, bei dem es im Wesentlichen darum geht, sich der eigenen handlungsleitenden emotionalen Muster oder auch Glaubenssysteme bewusst zu werden und diese durch Perspektivenvielfalt zu erweitern bzw. zu transformieren. In kooperativen Arrangements steigt die Chance, dass der Lernprozess durch andere Individuen „perturbiert“ wird. Eine Inszenierung kann ebenso durch unterschiedliche Interventionsformen angeregt werden, wie z.B. Infragestellung von Normalitätserwartungen;

Abblocken und Spiegeln verallgemeinernder Aussagen; Ich-Botschaften; Rollenwechsel; Wechsel von der Sach- auf die Beziehungsebene oder Unterbrechung des Handlungsablaufs (vgl. Schüßler 2008). Der Lehrende steht hier vor der schwierigen Aufgabe, provozierende Sichtweisen situations-sensibel anzubieten, also zu beobachten, inwieweit der Lernende noch um Aufklärung seiner Irritation bemüht ist oder aber mit einer Abwehr darauf reagiert, sodass der weitere Lernprozess blockiert wird. Der Lernende steht vor der Herausforderung, sich auf solche Provokationen einzulassen und sie als Lernchance und nicht als persönlichen Angriff zu bewerten. Arnold bezeichnet daher das „Irritationslernen“ auch als „systematische Strategie des Capacitybuilding“ (vgl. Arnold 2011).

Folgende Leitfragen können hier zur Reflexion der eigenen Lehre anregen:

- Wie biete ich alternative Deutungen auf einen Sachverhalt bzw. ein Problem an?
- Wie greife ich Störungen im Lernprozess auf, mit welchen Strategien habe ich gute, mit welchen weniger gute Erfahrungen gemacht?
- Wie ermuntere ich Teilnehmende dann, festgefahrene Sichtweisen zu lockern und sich für neue Interpretationen zu öffnen? Kann ich auch bewusst konfrontieren?
- Wie gehe ich mit Teilnehmenden um, die persönliche bzw. private Probleme in den Lernprozess hineinragen?

Coaching und Beratung

Der Lehr-/Lernprozess gleicht eher einem Coaching- oder Beratungsprozess, in dem sich der Lehrende als Beobachter Zweiter Ordnung versteht, also nicht nur auf inhaltliche Äußerungen der Teilnehmenden achtet, sondern auch darin artikuliert subjektive Einstellungsmuster, emotionale Rekonstellierungen oder auch mögliche blinde Flecken der Wahrnehmung registriert. Seine Aufgabe ist es, sich phasenweise soweit aus dem aktuellen Handlungsgeschehen herauszunehmen, dass er seine Interpretationen dem Interaktions- und Aushandlungsprozess als alternative Deutungsangebote verfügbar machen kann, um die Teilnehmenden zur Selbstaufklärung anzuregen. Dies kann allerdings nur gelingen, wenn gleichzeitig ein Co-Trainer anwesend ist, der ggf. die Beobachtungsrolle übernimmt, wenn der Trainer

zu stark in einen Gruppenprozess involviert ist. Hilfreich sind hier zirkuläre und reflexive Fragetechniken. Zirkuläre Fragen produzieren einen Unterschied, sie rücken dadurch etwas ins Bewusstsein, was vorher noch keine Bedeutung hatte. Dadurch können sie möglicherweise das Glaubenssystem bzw. die bisherigen Selbstverständlichkeiten irritieren. Es geht darum, die Muster freizulegen, die Personen, Objekte, Handlungen, Wahrnehmungen, Ideen, Gefühle, Ereignisse, Werte, Kontexte und so weiter in wiederkehrenden oder kybernetischen Kreisläufen miteinander verknüpfen. Die Begleitung der Lernenden folgt dabei dem Prinzip der „Hilfe zur Selbsthilfe“, sprich der Lehrende greift nur insoweit steuernd ein, als der Lernende noch nicht über ausreichende Selbststeuerungskompetenzen verfügt. Sich als Coach und Berater anzubieten, bedeutet für den Lehrenden, seine gewohnte Expertenrolle zurück und den Lernenden als Experten seiner Lebenswelt ernst zu nehmen. Der Wechsel vom Leitungs- zum Begleitungsparadigma ermöglicht somit auch, dass die Lernenden sich gegenseitig beraten und als Lerncoachs zur Verfügung stehen und diese Rolle ebenso in außerseminaristischen Lernkontexten übernehmen können.

Folgende Leitfragen können hier zur Reflexion der eigenen Lehre anregen:

- Wie unterstütze ich die Lernenden bei ihrem Lernprozess, was ist mir hierbei besonders wichtig?
- Wo kann ich sinnvoll kooperative Lernszenarien initiieren oder Elemente eines „Lernen durch Lehren“ integrieren und dabei die Teilnehmenden auch in ihrer Rolle als „Lernbegleiter“ unterstützen?
- Welche Erfahrungen habe ich damit gemacht, mich als „Lernberater/in“ im Lernprozess den Teilnehmenden anzubieten und an welchen Stellen muss ich meine Beratungskompetenz noch ausbauen?

Handlungsorientierung und iterative Reflexionsschleifen

Den Teilnehmenden wird durch verschiedene erlebnisorientierte Zugänge (z.B. Simulationen, Rollenspiele, körperorientierte Übungen) ermöglicht, im eigenen Handeln und Erleben Einsichten zu entwickeln, welche anschließend reflektiert werden, um so das Erlebte als *neue* Erfahrung zu verarbeiten. Die Reflexion wird durch Theorieangebote angereichert und der Erfahrungsaustausch begleitend strukturiert (z.B. erlebte Erfahrungen

sollen im Hinblick auf Handlungsbedingungen, -rahmen, -träger, -ablauf, -inhalt und -ziel aufgearbeitet werden). Durch die unterschiedlichen Erlebnisformen fühlen sich die Beteiligten lebhaft eingebunden und empfinden dadurch eine authentische Betroffenheit, welche zur Auseinandersetzung mit den eigenen Wissensstrukturen und Emotionen anregt. Körperorientierte Methoden ermöglichen z.B. die Reflexion innerer Muster auf einer stärker affektiven Ebene, wenn die Lernenden über z.B. Meditationsformen ungewohnte Körpererfahrungen machen oder sich auf eine non-verbale Kommunikation mit dem Gegenüber einlassen müssen. Entscheidend dabei ist, dass die Lernenden vollständige Handlungsabläufe in wiederkehrender Weise in unterschiedlichen Kontexten erleben und reflektieren. Von dem Lehrenden erfordert dies nicht nur die Kenntnis aktivierender Methoden, sondern auch das Wissen, welche Erfahrungsmöglichkeiten sich über das Tun für den Lernenden erschließen können, wo Handlungsprobleme weitere Lernprozesse in Gang setzen und an welchen Stellen er helfend eingreifen muss. Die Lernenden müssen sich möglicherweise von ihrer gewohnten Rolle des Zuhörenden und Bedienten lösen und sich auch auf ungewöhnliche sinnliche und aktivierende Erfahrungen einlassen.

Folgende Leitfragen können hier zur Reflexion der eigenen Lehre anregen:

- Wie gestalte ich den Lernprozess, so dass die Lernenden sich auch aktiv einbringen können?
- Wie gehe ich vor, um ganzheitliches Lernen (Verknüpfung kognitiver, emotionaler und aktiver Lernprozesse) zu ermöglichen?
- Wie beziehe ich die Teilnehmenden auch in den Planungs- und Evaluationsprozess, im Sinne einer „vollständigen Handlung“, mit ein?

Emotionalität

Interesse, Lernmotivation und -lust hängen wesentlich vom emotionalen Begleitzustand des Lernprozesses ab. So verweist die Bedeutung, die ein Lernender einem Lernangebot zuschreibt, die Intensität, mit der er gruppenspezifische Prozesse erlebt, die Vehemenz, mit der er alternative Sichtweisen auf Problemzusammenhänge abwehrt oder sich auch im Lernprozess widerständig verhält, auf eine hoch emotional gesteuerte auto-poietische Erfahrungsverarbeitung. Erwachsenenbildung kann Lernen so-

mit nur dann ermöglichen, wenn sie diesem emotionalen Erleben Raum gibt. Für Lehrende bzw. Lernprozessbegleiter bedeutet dies, die durch Irritationen ausgelösten negativen Emotionen zuzulassen, sie zu thematisieren und die Lernenden darin zu unterstützen, eine dafür notwendige vertrauensvolle Lernatmosphäre aufzubauen. Dazu gehört auch, dass Lernende positive Emotionen mit dem Lernprozess verbinden, was über Erfolgserlebnisse, Geselligkeit, Humor oder ansprechende Räumlichkeiten ermöglicht werden kann. Die Emotionalisierung der Lernatmosphäre wird wesentlich durch die Beziehung der Beteiligten untereinander gesteuert. Emotionen zulassen, erleben und ausleben hängt von der Resonanzwirkung durch die Anderen ab. Dabei kann der Lehrende die Lernenden darin unterstützen, in dem er selbst seinen Gefühlen Ausdruck verleiht und damit als motivierendes Vorbild dient. Diese emotionale Atmosphäre kann aber erst dann lernförderlich wirken, wenn die Lernenden nicht das Gefühl haben, durch diese Emotionalisierung ihre Kontrolle über sich zu verlieren, sondern Vertrauen in die belebende Kraft ihres eigenen Unbewussten entwickeln (vgl. Schüßler/Hövel 2005).

Folgende Leitfragen können hier zur Reflexion der eigenen Lehre anregen:

- Was trage ich zu einer positiven (vertrauensvollen) Gestaltung der Lernatmosphäre bei?
- Welche Möglichkeiten des „Beziehungslernens“ (Reflexion von Gruppenprozessen, Reflexion der eigenen Gefühle) schaffe ich im Lernprozess?
- Wie gelingt es mir, dass ich mich, aber auch die Lernenden authentisch verhalten können?

Nachhaltigkeit

Erwachsenenbildung ist dann nachhaltig, wenn sie den Lernenden dabei hilft, tiefere Einsichten in ihre eigenen Emotions- und Deutungsmuster (Einstellungen, Werthaltungen, Interessen etc.) zu gewinnen, den Aufbau von Kohärenzempfinden durch vielfältige Vernetzungsangebote unterstützt (Vernetzung zum Vorwissen, Vernetzung zum Prozessgeschehen, also zu einem „roten Faden“, Vernetzung zum Alltag der Lernenden) und dem Ziel folgt, zu einer Verbreiterung der Handlungsmöglichkeiten beizutragen. Da-

bei kann ein nachhaltiges Lernen nur dadurch unterstützt werden, dass die Lernenden in dem von ihnen selbstverantworteten und selbstgesteuerten Lernprozess sich gezielt artikulieren, reflektieren, überprüfen und erweitern können. Nachhaltig wird Erwachsenenbildung aber auch dadurch, dass sie sich darauf hin befragt, was sie zur Ressourcensicherung und -erhaltung beiträgt. Diese verantwortungsvolle Haltung bezieht sich dabei nicht nur auf die Ressourcen der Beteiligten im Lehr-/Lernprozess, sondern auch auf die Ressourcen der Mitarbeitenden, welche diese der Institution zur Verfügung stellen und die ebenso gepflegt werden müssen. Der Blick geht auch auf die Verantwortung gegenüber den Menschen in einer Region und ihren Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Erst durch diese erweiterte Verantwortung kann Weiterbildung einen wichtigen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft in der reflexiven Moderne schaffen. Ein solches ressourcenorientiertes Denken kann auch für die Lernenden eine anregende Wirkung entfalten.

Folgende Leitfragen können hier zur Reflexion der eigenen Lehre anregen:

- Was tue ich im Lernprozess dafür, dass die Teilnehmenden nicht nur ihre fachlichen, sondern auch personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen erweitern können?
- Welche Transferhilfen biete ich im Lernprozess (bzw. darüber hinaus) an?
- Wie ermuntere ich die Teilnehmenden, über ihr eigenes Handeln kritisch zu reflektieren und ressourcenorientiert zu denken?

4 Resümee

Die hier skizzierten Prinzipien verweisen nicht nur auf ein didaktisches Setting zur Ermöglichung nachhaltigen Lernens einzelner Lernsubjekte, sondern ebenso auf die nachhaltige Entwicklung einer Gesellschaft, die sich derzeit in einem globalen politischen, sozialen, ökologischen und wirtschaftlichen Transformationsprozess befindet. Angesichts der Herausforderungen unserer heutigen Gesellschaft sind Handlungsirritationen Normalität und nicht mehr eine über Qualifizierungsprozesse zu behobende

Sondersituation. Während die gesellschaftliche Reproduktionsfunktion noch mit Konzepten einer Erzeugungsdidaktik lösbar war, lässt sich der wachsende Bedarf an Reflexion nur noch über Formen einer Ermöglichungsdidaktik adäquat bewältigen. Die hier beschriebenen didaktischen Prinzipien begründen sich somit bildungstheoretisch aus der Notwendigkeit heraus, die nachhaltige Entwicklung unserer Gesellschaft zu sichern. Es ist daher zu hoffen, dass sich das Konzept der Ermöglichungsdidaktik über die Erwachsenenbildung und Weiterbildung hinaus auch in andere pädagogische Bereiche hinein entwickelt, weiter ausgearbeitet wird und auch mit internationalen didaktischen Konzepten, wie z.B. dem „action learning“ (vgl. McGill/Brockbank 2004) oder „transformative learning“ (Cranton 2006), verknüpft.

Literatur

- Argyris, C. (1997): Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur lernenden Organisation. Stuttgart
- Arnold, R. (1994): Berufsbildung. Annäherungen an eine evolutionäre Berufspädagogik. Baltmannsweiler
- Arnold, R. (Hg.) (1996): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler
- Arnold, R. (2003a): Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./Schübler, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler, S. 14–36
- Arnold, R. (2003b): Humanistische Pädagogik. Emotionale Bildung nach Erich Fromm. Frankfurt a.M.
- Arnold, R. (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Grundlinien einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Arnold, R. (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg
- Arnold, R. (2008): Führen mit Gefühl. Ein Selbstcoaching. Mit einem Methoden-ABC. Wiesbaden
- Arnold, R. (2009): Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus. Heidelberg
- Arnold, R. (2011): Irritationslernen – Eine systemische Strategie des Capacitybuilding. In: Arnold, R. (Hg.): Veränderung durch Selbstveränderung. Impulse für das Chance-Management. Baltmannsweiler, S. 159–170
- Arnold, R. (2012a): Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Heidelberg
- Arnold, R. (2012b): Wie man führt, ohne zu dominieren. 29 Regeln für ein kluges Leadership. Heidelberg
- Arnold, R./Schübler, I. (1996): Methoden des Lebendigen Lernens. Kaiserslautern
- Arnold, R./Schübler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt

- Arnold, R./Müller, H.-J. (Hg.) (1999): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Schübler, I. (Hg.) (2003a): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Schübler, I. (2003b): Weitere Methoden des Lebendigen Lernens. Kaiserslautern
- Arnold, R./Lermen, M. (Hg.) (2006): eLearning-Didaktik. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Njo, M. (2007): Systemische Methoden in der Erwachsenenbildung. Kaiserslautern
- Arnold, R./Holzapfel, G. (Hg.) (2008): Emotion und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik. Baltmannsweiler
- Cranton, P. (2006): Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults. 2. Aufl. San Francisco
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmung der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 223–238
- Heinze, T./Loser, F.W./Thiemann, F. (1981): Praxisforschung. Wie Alltagshandeln und Reflexion zusammengebracht werden können. München/Wien/Baltimore
- McGill, I./Brockbank, A. (2004): The Action Learning Handbook. London/New York
- Schübler, I. (2003): Ermöglichungsdidaktik – eine didaktische Theorie? In: Arnold, R./Schübler, I. (Hg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler, S. 76–97
- Schübler, I. (2007): Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Baltmannsweiler
- Schübler, I. (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. In: Bildungsforschung, H. 2, S. 1–21. URL: <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/75/78> (Stand: 16.10.2012)
- Schübler, I./Hövel, E.v. (2005): Die erwachsenenpädagogische Atmosphäre: (Wieder)Entdeckung einer zentralen didaktischen Kategorie. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 4, S. 59–68
- Schübler I./Arnold, R. (2001): Erwachsenenendidaktik – neuere theoretische Zugänge, Handlungsstrategien und Entwicklungen. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. 45. Erg.-Lief. Dezember, S. 1–2
- Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied u.a.

Kapitel 3

Berufliche Aus- und Weiterbildung

Vorbemerkung

Rolf Arnold hat den einzigen Lehrstuhl in Deutschland inne, der als „Berufs- und Weiterbildung“ denominiert ist. Entsprechend ist auch sein Wirken in beide Richtungen bedeutsam und verbindet, was zusammengehört: Berufsbildung und Weiterbildung gelten als unterschiedliche Bildungsbereiche, und sie sind es, zumindest was den wissenschaftlich-disziplinären Kontext betrifft, tatsächlich. Auch institutionell sind sie traditionell geschieden, so existieren etwa das Bundesinstitut für Berufsbildung mit dem Schwerpunkt auf beruflicher Aus- und Weiterbildung, das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung mit dem Schwerpunkt auf allgemeiner Weiterbildung und Institute in den Ländern für die allgemeine Bildung in den Schulen.

Im Folgenden befassen sich zwei Beiträge nicht nur mit der beruflichen Bildung, sondern auch mit ihrem Verhältnis zur Weiterbildung: Antonius Lipsmeier thematisiert Divergenzen und Konvergenzen Beruflicher Aus- und Weiterbildung; und Philipp Gonon hinterfragt die Entwicklungszusammenarbeit in der Berufs- und Erwachsenenbildung.

Im Beitrag von *Antonius Lipsmeier* wird zunächst deutlich, dass es nicht nur ein „Schisma“ zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung gibt, sondern auch eine sichtbare Trennung zwischen beruflicher Ausbildung und beruflicher Weiterbildung. Mit einer historischen Herleitung erläutert Lipsmeier die Gründe für diesen Sachverhalt, den er hinsichtlich seiner Folgen für die Bildung problematisiert. Besonders betont er dabei die „Lernortdivergenz“ im berufsbildenden Bereich, die sich historisch entwickelt hat, und verweist auf das Problem einer „Erosion dual strukturierter Erstausbildung“.

Genau auf dieses duale System der beruflichen Erstausbildung, Flaggschiff der Spezifität des deutschen Bildungssystems, geht *Philipp Gonon* ein. Er beschreibt das Modell des dualen Systems als globales Vorbild, das verschiedentlich zu transferieren versucht wurde. Aus den Schwierigkei-

ten des Gelingens leitet Gonon mehrere Kriterien ab, die justiert werden müssen, wenn ein solcher Transfer gelingen soll: Betrieb, Schule, Recht, Governance, Praxis, Karriererelevanz und gesellschaftliche Prosperität. Er folgert, dass es sich nicht nur um die berufliche Bildung handelt, sondern letztlich ein Gesellschaftsmodell impliziert.

Rolf Arnold hat biografisch und literarisch sowohl die disziplinären Strukturen von Berufs- und Weiterbildung als auch von internationalen Transferversuchen selbst erlebt, gestaltet und reflektiert. Viele seiner Werke sind – explizit und implizit – damit befasst.

Antonius Lipsmeier

Divergenzen und Konvergenzen von beruflicher Aus- und Weiterbildung

1 Einführung

Konvergenzen im beruflichen Bildungswesen schaffen sinnstiftende, motivationsfördernde, curricular-didaktische und organisatorische Verbindungen zwischen den Bildungsbereichen. *Divergenzen* hingegen sind mit der Gefahr der Unterbrechung oder Behinderung von Bildungslaufbahnen verbunden.

Das Verhältnis von Konvergenz und Divergenz wird unter bildungspolitischen (weniger unter bildungstheoretischen) Aspekten diskutiert – und jeweils mit einem Beispiel belegt – für:

- die Beziehungen von allgemeiner und beruflicher Bildung (vgl. Marginson 1993, S. 167ff.),
- das Verhältnis von Erziehung und Arbeit (vgl. Aarkrog/Jørgensen 2008),
- den Zusammenhang von Berufsbildung und Hochschulbildung (vgl. Verhoeven 2007, S. 95ff.; Wuttke 2007, S. 122ff.) und
- die Angleichungsprozesse der beruflichen Bildungssysteme im europäischen Kontext (vgl. Lipsmeier 2001, S. 312ff.).

Rolf Arnold kommt bei der Analyse der beiden Wissenschaftsdisziplinen Berufspädagogik und Erwachsenenpädagogik zu der Erkenntnis, dass diese beiden „ungleichen Geschwister (...) einige Unterschiede, aber auch (...) Verwandtschaften“ aufweisen (Arnold 2003, S. 7).

Um die Problematik und auch die aktuellen Realitäten von Divergenzen und Konvergenzen in diesen beiden Disziplinen, vor allem aber in den realen bildungspolitischen Ausprägungen von beruflicher (Erst-)Ausbildung und beruflicher Weiterbildung aufdecken zu können, wähle ich einen historischen Einstieg, zumal eine solche Herangehensweise dem Jubilar (hoffentlich) gut tun wird, denn in seinem ungeheuer umfangreichen und vielfältigen Opus hat Rolf Arnold nahezu alle Aspekte der beruflichen Aus-

und Weiterbildung (und vieles mehr) intensiv bearbeitet, mit Ausnahme der historischen Berufsbildungsforschung.

2 Historischer Bezug: Die Dominanz von Divergenzen

Was hat Menschen in ihrer Arbeit zur Lebenssicherung – von Berufen als Bündelung verwandter Qualifikationen kann in einer sehr langen Phase der Menschheitsgeschichte nicht gesprochen werden – veranlasst, intentional zu lernen, also ihre Fertigkeiten gezielt zu verbessern und die im Arbeitsprozess erlangten Erfahrungen zu akkumulieren, zu vervollkommen, zu revidieren oder zu routinisieren (vgl. Lipsmeier 2010, S. 22)?

Wenn ich mit Adolf Kell davon ausgehe, dass das bewusste arbeitsbezogene (also der Daseinsvorsorge dienende) Lernen Erwachsener älter ist als eine entsprechende Qualifizierung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Kell 1996, S. 49), dann müssen – über die viele Jahrtausende ausreichende Erfahrungsweitergabe von einer Generation auf eine andere hinaus – besondere Gründe für eine Fertigungs- oder Verhaltensänderung vorliegen. Das war sicherlich immer dann der Fall, „wenn gesicherte Traditionsbestände in Frage gestellt wurden, wenn Umbruchsituationen Neuorientierungen erforderlich machten“ (Tietgens 1965, S. 10). Dieses frühe Lernen im Erwachsenenalter war jedoch kein „Weiter“-Lernen nach heutiger Definition, weil ihm noch kein auf die Erwachsenentätigkeit bezogenes Lernen im Kindes- oder Jugendalter, also eine Erstausbildung, vorausging.

Die Arbeitsteilung, die in der Menschheitsgeschichte schon früh einsetzte und die über die Herausbildung von Spezialqualifikationen sicherlich auch zu Vorformen von Berufen führte, ist ein entscheidendes Fanal für die Formalisierung von Qualifizierungsprozessen, jedoch noch ohne Institutionalisierungen. Um die gesellschaftlich notwendigen Qualifikationen zu sichern, mussten für die urwüchsigen Tradierungsformen wie das Imitatio-Lernen gewisse Absicherungen getroffen werden, wie Absprachen beziehungsweise mündliche oder auch schriftliche Verträge, die schon seit 500 v. Chr. bekannt sind.

Als erste Institutionalisierung (als höhere Stufe der Formalisierung) von Prozessen beruflicher Qualifizierung Jugendlicher und Erwachsener

(Aus- und Weiterbildung) gilt wohl die mittelalterliche Dombauhütte im Abendland: Hier erlernten die jugendlichen Steinmetze ihr Handwerk und hier bearbeiteten sie zusammen mit den sich im Prozess der Arbeit weiterbildenden Erwachsenen die geometrisch komplizierten Steine für den gotischen Dombau (vgl. Lipsmeier 1971, S. 26ff.). Bis zu dieser Zeit existierte also eine Konvergenz von beruflicher Aus- und Weiterbildung. Dieser Bildungsbereich stellte quasi ein Kontinuum dar (zum Problem von Kontinuitäten und Diskontinuitäten vgl. Lipsmeier 1977, S. 723ff.). Die wichtige von Peter Lundgreen gestellte Frage „nach den treibenden Kräften hinter der institutionen-geschichtlichen Entwicklung“ (1987, S. 300), die in der Sozialgeschichte der beruflichen Erwachsenen- und Weiterbildung bislang allzu selten gestellt und kaum beantwortet worden ist, lässt sich für die Institutionalisierung des integrierten Lern- und Arbeitsprozesses der Dombauhütte eindeutig beantworten: Ursache war der abrupte Stilwandel von der Romanik zur Gotik (erster gotischer Bau: St. Denis bei Paris 1151) mit einer erheblichen Verunsicherung der Architekten, Baumeister und Handwerker angesichts völlig neuer geometrischer Formen und bis dato unbekannter Arbeitstechniken sowie völlig ungelöster statischer Probleme.

In den sich im späten Mittelalter langsam anbahnenden gesellschaftlichen Umbrüchen kam es zu einigen weiteren nachweisbaren Innovationen im beruflichen Lernen junger Erwachsener, weil neue und höhere Qualifikationen im Beruf erforderlich wurden, die das nur rudimentär entwickelte niedere Schulwesen nicht anbot. So nahmen die in den Städten entstehenden Zünfte sich nicht nur der Lehrlingsausbildung, sondern auch der beruflichen Weiterbildung innerhalb des Drei-Stufen-Modells „Lehrling – Geselle – Meister“ an. Während die Lehrlingsausbildung mehr und mehr formalisiert wurde, etwa über die Kanonisierung von Inhalts- und Verhaltenskatalogen, blieb die Meisterschaft weitgehend unregelt (in früher Zeit noch ohne Prüfung und Meisterstück, lediglich mehrjährige Wanderschaft als Zugangsvoraussetzung). Das war – soweit bislang erforscht – das erste Divergieren von beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung den Formalisierungsgrad betreffend.

Die weitere Geschichte des Divergierens kann hier nur gestreift werden: Die Wissenschaften erfuhren, vorbereitet durch Humanismus und

Renaissance mit einem neuen Menschenbild (der autonome Mensch als Bildungsziel), seit dem späten Mittelalter einen starken Auftrieb. Die betraf nicht nur die Geisteswissenschaften, sondern auch mehr und mehr die Naturwissenschaften. Der Durchbruch gelang in der Aufklärung unterstützt von Pietismus und Merkantilismus.

Einerseits zur Kompensation der Mängel der Meisterlehre und andererseits zur Verbesserung der Arbeitspraxis in den Handwerksbetrieben kam es im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts zu Verschulungstendenzen in der Aus- und Weiterbildung (vgl. Lipsmeier 1971, S. 80ff.; Axmacher/Huge 1986, S. 8). Jetzt war ein neues Organisationsprinzip für das Verhältnis von Arbeiten und Lernen kreierte worden: Neben das arbeitsintegrierte Lernen trat mehr und mehr das verschulte Lernen in Aus- und Weiterbildung. Die Notwendigkeit dafür wurde im Vorfeld der Industrialisierung besonders deutlich. Gaspard Monge, der Mitbegründer der *École Polytechnique* in Paris (1788), hatte die große Bedeutung der Theorie für die Praxis hervorgehoben (vgl. Blankertz 1969, S. 66ff.), und diese Theorie war nur in Schulen vermittelbar. Das waren in der beruflichen Erstausbildung Zeichenschulen, Handwerkerschulen, Fortbildungsschulen und Gewerbeschulen.

Etwa ab der Mitte des 18. Jahrhunderts war die Verschulung beruflicher Erwachsenen- und Weiterbildung, nicht mehr aufzuhalten. Für nahezu alle Wirtschaftsbereiche entstanden nun Fachschulen unterschiedlichster Ausprägungen hinsichtlich Zugangsvoraussetzungen, Dauer, Niveau, Berechtigungen und curricular-organisatorischer Konzeptionen. Allerdings mit einem gemeinsamen Merkmal: Diese Fachschulen gehörten weitgehend zu einem immer eigenständiger werdenden Weiterbildungsbereich, da in der Regel für ihren Besuch eine vorangegangene Berufsausbildung oder Berufstätigkeit (Praktikum) vorausgesetzt wurde (vgl. Grüner 1967, S. 300ff.). In der Mehrzahl war der Staat Gründer oder Träger dieser Einrichtungen, besonders im gewerblich-technischen Bereich. Manche dieser Fachschulen durchliefen eine wechselvolle Geschichte, etwa von der Aufstufung zur Technischen Hochschule (z.B. Karlsruhe) bis hin zur Abstufung in allgemeinbildende Schulen (vgl. Lundgreen 1987, S. 303).

Die Frage nach den für diese Prozesse verantwortlichen Kräften muss hier weitgehend unbeantwortet bleiben, obwohl sie ein wichtiges Kapitel

der Problem- und Sozialgeschichte ansprechen würde. Ein Erklärungsversuch

unterstellt die Wirkungsmächtigkeit der sozialen Konstruktion von Berufen und Teilarbeitsmärkten, abgegrenzt durch Ausbildungswege von unterschiedlicher (hierarchisch gestufter) sozialer Wertschätzung, vermittelt über professionspolitische Strategien der Betroffenen (ebd., S. 303).

Als treibende Kräfte sind „gestiegene Anforderungen der Wirtschaft schwer zu erkennen“ (ebd., S. 298).

Diese Verschulungen markieren die zweite Phase der Divergenz von beruflicher (Erst-)Ausbildung und beruflicher Weiterbildung. Von einer Lernortkontinuität, die sowohl aus Gründen der Teilnehmer-Motivierung als auch aus Kostengründen wünschenswert wäre (integrierte Aus- und Weiterbildungszentren an beruflichen Schulzentren wie verschiedentlich vorgeschlagen), kann seit dieser Zeit bis heute besonders angesichts sich immer weiter differenzierender Lernorte in beiden Bildungsbereichen keine Rede sein (vgl. Lipsmeier 1977, S. 724f.). Arnold und Schüßler (1998, S. 105ff.) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „dreifachen Entgrenzung der Erwachsenenbildung (Lerninhalte, Lernorte, Lernsubjekte)“ und damit von zunehmenden Divergenzen. Eine institutionelle Konvergenz ist nicht erkennbar.

Eine weitere Divergenz stellt der höchst unterschiedliche Regulierungsgrad in den beiden Bildungsbereichen dar: Während die berufliche Erstausbildung im Betrieb durch das Berufsbildungsgesetz von 2005 und durch die Ausbildungsordnungen für die etwa 450 Ausbildungsberufe sowie in der Berufsschule durch die Schulgesetze und Lehrpläne der Länder wie auch durch die Auflage einer Handlungsorientierung durch die Kultusministerkonferenz (KMK) mit dem Lernfeld-Konzept von 1996 im didaktisch-methodischen Bereich nahezu vollständig reguliert ist, was auch für die berufsqualifizierenden Vollzeitschulen gilt, hat der Bereich der beruflichen Weiterbildung trotz einiger Regelungen vor allem in der Aufstiegsfortbildung (vgl. Lipsmeier 1990, S. 103ff.) eine wesentlich geringere Regulierungsdichte. Dies veranlasste Clement zu der Frage, ob man den von Arnold und Schüßler diagnostizierten Entgrenzungen nicht mit „regulierenden Begrenzungen“ begegnen solle (Clement 2003, S. 207f.).

3 Sinnstiftungen durch Konvergenzen

Da die beiden Bildungsbereiche berufliche Erstausbildung und berufliche Weiterbildung im Unterschied zum allgemeinen Bildungswesen und zur allgemeinen Erwachsenenbildung primär der Vorbereitung bzw. der Unterstützung des Arbeitens im Beschäftigungssystem dienen, drängen sich vordergründig zumindest für diejenigen, die in formellen oder informellen Beschäftigungsverhältnissen stehen, die Kategorien „Arbeit“ und „Lernen im Prozess der Arbeit“ als konvergenzstiftende Potentiale auf.

Seitdem immer deutlicher wurde, wie wenig selbstverständlich ein gelungener Transfer des in Bildungs- und Ausbildungsprozessen erworbenen Wissens in konkrete Handlungssituationen ist, werden in der berufspädagogischen Diskussion handlungsorientierte und damit in vielen Fällen auch arbeitsplatznahe Lernformen eingefordert, die eine größere Nähe zu Anwendungssituationen herstellen und dadurch die Umsetzung des Gelernten in die Arbeitssituationen erleichtern sollen. Der dezentrale Erwerb handlungsrelevanten Wissens am Arbeitsplatz wird allgemein als besonders bedeutsam gewertet. Die Idee und die gewiss auch oft vorhandenen Möglichkeiten des „Lernens im Prozess der Arbeit“ scheinen hier einen konkreten Ausweg zu zeigen, öffnet sich doch der Blick für vielfältige Ausbildungsformen, bei denen sich einzelne Bausteine bedarfsgerecht kombinieren lassen. Die Verantwortung für die Planung und Steuerung dieser situations- und bedarfsorientierten Lernkarrieren fällt bei einer solchen Flexibilisierung dem einzelnen Individuum zu bzw. wird dem durch Angebot und Nachfrage bestimmten Arbeitsmarktgeschehen überlassen. Die arbeitsmarktpolitischen, betriebswirtschaftlichen und individuellen Risiken, die mit einer solchen Deregulierung verbunden sein können, sind verschiedentlich diskutiert worden und sollen hier nicht thematisiert werden.

Der normative Anspruch der Pädagogik, das Subjekt und die Persönlichkeit des Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen, die Ausrichtung an Schlüsselkompetenzen (vgl. Arnold/Müller 1999) und weichen Qualifikationen, wird paradoxerweise für den Einzelnen, besonders für un- und angelernte Arbeitnehmer, dann zur Falle, wenn einerseits unter den Bedingungen von Arbeitslosigkeit und Wettbewerb das persönliche Fortkommen

vom Wissenserwerb abhängig gemacht wird, andererseits jedoch konkrete Hinweise auf die Natur dieses zu erwerbenden Wissens im Nebulösen verbleiben.

Ohne eine kontinuierliche Bildung ist berufliches Weiterkommen oder auch nur der Erhalt des Arbeitsplatzes heute kaum noch zu bewerkstelligen, so lautet das scheinbar widerspruchlos angenommene Credo: Wer sich diesem Zwang verschließt, ist „selbst schuld“. Welche der schier unendlich scheinenden Möglichkeiten der Selbstqualifizierung jedoch ergriffen werden sollten und an welcher Stelle die Weiterbildungskarrieren von potentiellen Arbeitgebern lediglich als Warteschleifen gewertet werden und so ins Negative umschlagen sind Fragen, mit denen der Einzelne letztlich allein gelassen wird. So wendet sich die vermeintliche Chance, Erfolg durch eigene Anstrengungen erlangen zu können, dann gegen ihn selbst, wenn Misserfolg nicht mehr als strukturell verursacht, sondern als eigenes Versagen wahrgenommen werden muss.

Das „Lernen im Prozess der Arbeit“ könnte für alle, die in Arbeit stehen, konvergenzstiftende bildungspolitische Funktionen haben, wenn die Möglichkeiten zum Lernen einigermaßen gleichmäßig auf alle Arbeitnehmer verteilt wären. Doch davon kann nicht im Entferntesten die Rede sein: Die Freiheitsgrade in der Arbeitsgestaltung, die Lernförderlichkeit von Arbeit (vgl. Baethge/Baethge-Kinski 2004, S. 142) und die Potentiale eines Aufstiegs in der Arbeit sind äußerst ungleichmäßig verteilt, womit auch die „selektiven Einstellungen gegenüber Weiterbildungsangeboten“ verbunden sind (Siebert 1977, S.18). Somit missrät das potentiell auf Konvergenz angelegte „Lernen im Prozess der Arbeit“ zu einer divergenten Realität.

Es gibt aber auch reale Konvergenzen. Ausgehend von der KMK-Empfehlung vom 4. März 1971, dass die Weiterbildung einen „Ausgleich für versagte oder versäumte Bildungschancen“ eröffnen solle, und vom Strukturplan des Deutschen Bildungsrates von 1970, in dem der beruflichen Weiterbildung eine „Schlüsselrolle bei der Verteilung von sozialen Chancen und Lebenserwartungen“ zugewiesen wird (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 55), kann festgestellt werden, dass sowohl die berufliche Erstausbildung als auch die berufliche Weiterbildung Chancen für den sozialen Aufstieg bieten, ohne aber verkennen zu wollen, dass nicht in beiden Bereichen auch

Ausgrenzungen stattfinden würden: Dazu reicht ein Blick in das sogenannte Übergangssystem (vgl. Münk u.a. 2008), das zu einem Auffangbecken für sozial schwache Jugendliche geworden ist, und – wie vorstehend dargelegt – auf die ungleichen Chancen des Lernens im Prozess der Arbeit sowie insgesamt auf die berufliche Weiterbildung mit der ungleichen Weiterbildungspartizipation nach Geschlecht und beruflicher Stellung verweist (zum Vorbildungs-Weiterbildungs-Syndrom vgl. Münk/Lipsmeier 1997, S. 103ff.).

Und doch steht zweifelsfrei fest: Berufliche Aus- und Weiterbildung – unter diesem Aspekt konvergieren sie – haben sowohl in der Vergangenheit, und zwar schon seit dem 18. Jahrhundert (vgl. Lundgreen 1987, S. 300), als auch in der Gegenwart für viele Jugendliche und Erwachsene einen sozialen Aufstieg ermöglicht.

Und heutzutage stehen, wie Arnold feststellt, die „Durchlässigkeit zwischen Aus- und Weiterbildungsprogrammen durch Anerkennungsregelungen“ (vgl. Arnold 2006, S. 198) für diese sozialen Aufstiegsmöglichkeiten. Gefördert wird dies zudem durch „Modularisierung der Aus- und Weiterbildungsangebote, (durch) Zertifizierung informell erworbener Qualifikationen“ (ebd.), aber auch durch offene Lernformen wie e-learning oder Fernlehre und Fernstudium sowie durch eine die Lernkontinuität (vgl. Lipsmeier 1977, S. 729ff.) stabilisierende Annäherung in den Lern-, Aus- und Weiterbildungsmethoden sowie in den Bildungszielen und -inhalten der beiden Bereiche.

Eine konvergenzstiftende Funktion kommt auch dem Prinzip des lebenslangen Lernens zu. Mit dem meist wenig präzisierten, jedoch wegen seines weltumspannenden Geltungsanspruchs deshalb nicht weniger machtvollen Verweises auf den technologischen und gesellschaftlichen Wandel der letzten Jahrzehnte, postulierten Organisationen wie die UNESCO, die OECD oder die Europäische Kommission seit den achtziger Jahren die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens (vgl. Münk/Lipsmeier 1997, S. 162ff.). Angesichts der komplexen und sich unablässig wandelnden standortpolitischen, zivilgesellschaftlichen und ökologischen Herausforderungen, mit denen Gesellschaften und jedes ihrer Mitglieder heute weltweit konfrontiert seien, könne Lernen nicht mehr nur auf die ersten beiden Lebensjahrzehnte eines Menschen begrenzt bleiben. Es sei vielmehr für alle Menschen unabdingbar,

ständig neue Erfahrungen und Einsichten sinnvoll wertend zu verarbeiten und die eigenen Verstehens- und Deutungsmuster sowie den eigenen Erkenntnis-, Aktions- und Verantwortungshorizont permanent so weiterzuentwickeln, dass sich über eine adaptive Sozialisation hinaus notwendige neue kreative Situationsbewältigungs-Kompetenzen erschließen (Dohmen 1997, S. 21).

Die Zielvorstellung vom Lebenslangen Lernen in informellen und offenen Lernsituationen, wie sie von internationalen Institutionen und Diskussionsforen entworfen wird, kollidiert in wichtigen Aspekten mit den in Deutschland vorfindlichen Institutionen der beruflichen Bildung, die sich durch einen relativ hohen Formalisierungsgrad und eine breite, theoriebezogene Fundierung der Ausbildung auszeichnen. Doch wenn Lebenslanges Lernen für möglichst alle Gesellschaftsmitglieder verwirklicht werden soll, kann auf eine breite, auch fachtheoretische Verankerung der Ausbildung nicht verzichtet werden. Gerade dann, wenn Weiterbildung immer stärker diversifiziert und situationsbezogen ausgerichtet sein soll, wird der Erfolg sowohl des Einzelnen als auch der nationalen Wirtschaft von der Fähigkeit und Bereitschaft der Arbeitnehmer abhängig sein, ihre Weiterbildungskarriere eigenständig zu planen und zu verfolgen. Eben diese Fähigkeit wird sowohl unter Qualifizierungs- als auch unter Sozialisationsaspekten durch die Erstausbildung maßgeblich gefördert. Mit der Erosion dual strukturierter Erstausbildung in Deutschland, deren Niedergang von manchen prophezeit wird (vgl. Greinert/Wolf 2010, S. 169ff.), die aber immer noch mehr als 50 Prozent eines Altersjahrgangs durchlaufen, würde daher nicht nur die unmittelbare Aussicht der Jugendlichen auf einen Arbeitsplatz in Frage gestellt, sondern auch ihre Qualifizierung zur eigenständigen Gestaltung ihrer Weiterbildung gefährdet.

Doch damit ist nicht notwendigerweise eine in sich geschlossene Erstausbildung im Sinne des Berufsbildungsgesetzes gemeint. So zielt beispielsweise die Europäische Kommission auf eine schärfere Unterscheidung von beruflicher Grundbildung – die den Lernenden vor allem die Motivation und das Handwerkszeug zur lebenslangen Weiterbildung zu vermitteln habe – und den darauf aufbauenden flexiblen Stufen spezialisierter Fachbildung (vgl. Lipsmeier/Münk 1994). Die Forderung nach einer breiten Grundbildung zielt in diesem Zusammenhang zunächst auf eine „machtvolle Renaissance der Allgemeinbildung“ (Europäische Kommission

1996, S. 27, ähnlich auch S. 7), die den Jugendlichen Schlüssel- und Methodenkenntnisse (z.B. kulturelle Techniken, Fremdsprachenkenntnisse etc.) mit auf den Weg zu geben habe, um ihnen den Zugang zu späteren Lernerfahrungen zu erleichtern.

Dass selbstgesteuerte Lernprozesse hohe Anforderungen an die Kompetenz des Individuums zur Selbstmotivation, -organisation und -kontrolle stellen, denen jedoch Lernende häufig ohne Unterstützung nicht gewachsen sind, ist seit langem bekannt. Die relative Isolation des eigenständig Lernenden macht es notwendig, einerseits hohe Maßstäbe an die didaktische Qualität der Selbstlernmaterialien anzulegen und andererseits die Lernenden darin zu unterstützen, ihre Fähigkeit zum eigenständigen Lernen zu aktivieren und auszubauen.

Hilfreich zur Analyse dieses Aspekts ist der Begriff der „Selbstlernkompetenz“ (Arnold/Schüßler 1998, S. 84ff.; Arnold 2010, S. 110). Wurde über lange Zeit der Lernende lediglich als mehr oder minder verarbeitungsbereiter bzw. -williger Empfänger von Informationen gesehen, so wird im Kontext konstruktivistischer Lerntheorien heute verstärkt dessen aktive Rolle bei der gezielten Aufnahme, Verarbeitung sowie dem Transfer von Wissen herausgestellt. Das Konzept der Selbstlernkompetenz umfasst Prozesse der internen Lernregulierung und -koordination ebenso wie motivationale Aspekte und verknüpft damit lernpsychologische mit pädagogischen Konzepten. Hier greift auch die Arnoldsche „Erfindung“ der Ermöglichungsdidaktik (vgl. Arnold 2003a).

Wenn der Anspruch an Lebenslanges Lernen für alle Gesellschaftsmitglieder und der oben angedeutete demokratische und humanistische Impetus, mit dem etwa die UNESCO das Konzept vertritt, nicht als ideologische Verschleierung eines realen Exklusionsprozesses verkümmern soll, dann gilt es, die strukturellen Bedingungen so zu verändern, dass Arbeitsmarkt- und Weiterbildungschancen dem gesteckten Anspruch an Flexibilisierung und Öffnung folgen. Wenn und solange dies nicht der Fall ist, sollte auf den politischen Anspruch einer formalisierten Erstausbildung für möglichst alle Gesellschaftsmitglieder nicht verzichtet werden (vgl. Lipsmeier/Clement 1999, S. 227).

Auch dem Selbstlernen in der beruflichen (Erst-)Ausbildung und in der beruflichen Weiterbildung kommt also eine konvergenzfördernde Funktion zu.

Aus berufspädagogisch-historischer Sicht ist hierzu noch Folgendes anzumerken: Als didaktisch-methodisches Prinzip hat das Selbstlernen sowohl im allgemeinen Lernen als auch im beruflichen Lernen eine lange Tradition (vgl. Lipsmeier 2012, S. 133ff.). In dieses Prinzip sind sowohl das „Gedankengut der klassisch-bürgerlichen Bildungstheoretiker (Schleiermacher, Wilhelm von Humboldt u.a.) als auch die intensive Rezeption der ‚Kritischen Theorie‘ der Frankfurter Schule (vor allem Adorno, Habermas)“ eingegangen (Jank/Meyer 1991, S. 166f.). Das Prinzip wurde nicht nur von Pestalozzi und Kerschensteiner propagiert (Kerschensteiner 1906, S. 85), sondern es findet sich auch schon in der frühen Fortbildungsschuldidaktik, z.B. in den Preußischen Lehrplanbestimmungen von 1911 (Punkt VI, 3) und in den ersten Handbüchern für die sich zunehmend beruflich orientierende Teilzeitschule (Mehner 1912). Dieses Prinzip wurde nicht nur von der Reformpädagogik, wie im Jena-Plan Peter Petersens (vgl. Lipsmeier 2004, S. 236ff.) aufgegriffen, sondern auch von der Frankfurter Methodik des werkkundlichen Berufsschulunterrichts seit 1911 (Geißler 1911). Ohne die Geschichte dieses Prinzips hier weiter verfolgen zu können, soll abschließend angemerkt werden, dass es in der beruflichen Bildung mit der „Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen“ (15.01.1987) seine offizielle und nicht mehr aufhebbare Absegnung erhielt und wenig später zum allgemeinen Grundsatz erhoben wurde (vgl. Lipsmeier 1992, S. 355f.). Der „Wandel der Lernkulturen“ (Arnold/Schüßler 1998, S. 84ff.; Arnold 2010, S. 36ff. und S. 88ff.) mit der Dominanz der „Selbstbildung“ (Arnold 2010) war nun endgültig besiegelt.

Den folgenden konvergenzstiftenden Prinzipien kommt damit eine zentrale Bedeutung zu:

- berufliche Aus- und Weiterbildung mit der Funktion und auch den realen Möglichkeiten des sozialen Aufstiegs,
- Orientierung (organisatorisch, curricular und didaktisch-methodisch) der beiden Bildungsbereiche am Grundsatz des lebenslangen Lernens (Schaffung förderlicher Lernkulturen) und
- Begünstigung des Selbstlernens einschließlich der Unterstützung schwacher und lernerfahrener Jugendlicher und Erwachsener.

Unterstützt, wenn nicht gar abgesichert werden könnten diese noch durch ein viertes Prinzip – eine bildungsbereichs- und lernortübergreifende (Bildungs-)Theorie.

4 Stabilisierung von Konvergenzen durch bildungstheoretischen Überbau?

Schon 1978 hatte die Bundesregierung ihre Absicht erklärt, eine „Neuordnung (...) von Erstausbildung und Weiterbildung“ vornehmen zu wollen; diese Neuordnung könne „auf die Dauer nur nach für das gesamte Bundesgebiet einheitlichen Grundsätzen durchgeführt werden“ (BMBW 1978, S. 41). Weder in diesem Föderalismusbericht noch später ist allerdings klar geworden, was nun unter diesen „einheitlichen Grundsätzen“ zu verstehen sei. Zu vermuten ist jedoch, dass damit nicht auf eine Einheitlichkeit begründende Bildungstheorie gezielt wurde. Zu jener Zeit hätte man freilich für die berufliche Erstausbildung auf die noch als gültig angesehene und durch Kerschesteiner begründete Berufsbildungstheorie (z.B. Arnold 1994, S. 83ff.) zurückgreifen können; für die berufliche Weiterbildung hat es allerdings zu keiner Zeit eine ihre vielfältigen Ausprägungen und Funktionen umfassende Bildungstheorie gegeben. Möglicherweise hätte man sich auf das die deutsche Berufsausbildung seit jeher prägende Prinzip der Beruflichkeit rückbesinnen können. Aber schon seit langem, eigentlich schon seit den 1920er Jahren des vergangenen Jahrhunderts, beginnend mit der grundlegenden Kritik von Erna Barschak und Anna Siemsen an diesem Prinzip (vgl. Lipsmeier 1978, S. 27f.), wird an der bildungstheoretischen Tragfähigkeit des Konstrukts der (Lebens-)Berufe nicht nur von vielen Berufspädagogen gezweifelt, sondern es wird von manchen sogar als untauglich angesichts der Bedingungen in der modernen Arbeitswelt verworfen (vgl. Lipsmeier 1998, S. 481ff.). Die Vorstellung von einem Lebensberuf sei, so Arnold, „in der Berufspädagogik längst ad acta gelegt worden“ (Arnold 2003b, S. 19), doch – so müsste ergänzend hinzugefügt werden – beileibe nicht von allen. Die „Erosion des Berufsprinzips“ führe, so Arnold und Schüßler, zu „fragilen Identitäts- und Biographieentwürfen“ (1998, S. 112). Eine „biographische Kontinuität“ sei in „diskontinuierlichen Erwerbsverläufen“ (Arnold, 2006,

S. 190) bzw. angesichts der „Entberuflichung der Erwerbsarbeit“ (Münk/Lipsmeier 1997, S. 51ff.) nicht zu erlangen.

Damit scheidet das Berufsprinzip als Basis einer konvergenzstiftenden Theorie für die beiden Bildungsbereiche „Berufliche (Erst-)Ausbildung“ und „Berufliche Weiterbildung“ aus. Es ist auch nicht erkennbar, welches andere Prinzip denn an seine Stelle treten könnte. Die institutionelle bzw. bildungsorganisatorische Divergenz scheint damit endgültig festgeschrieben zu sein. Ob das von Arnold behauptete „Äquivalenzverhältnis“ von „Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik“ (in Ablösung des überlieferten Subordinationsverhältnisses; Arnold 2003b, S. 33) etwas an diesem Zustand ändern wird, wage ich zu bezweifeln.

Literatur

- Aarkrog, V./Jørgensen, C.H. (2008): Divergence and Convergence in Education and Work. Studies in vocational and continuing education. Bd. 6. Frankfurt a.M. u.a.
- Arnold, R. (1994): Berufsbildung. Annäherungen an eine evolutionäre Berufspädagogik. Baltmannsweiler
- Arnold, R. (2003a): Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./Schübler, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler, S. 14–36
- Arnold, R. (Hg.) (2003b): Berufspädagogik ist Erwachsenenpädagogik und umgekehrt. In: Arnold, R. (Hg.): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler, S. 4–41
- Arnold, R. (2006): Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Studium und Beruf. In: Arnold, R./Gonon P. (Hg.): Einführung in die Berufspädagogik. Opladen/Bloomfield Hills, S. 189–256
- Arnold, R. (2010): Selbstbildung. Oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie? Baltmannsweiler
- Arnold, R./Schübler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt
- Arnold, R./Müller, H.-J. (Hg.) (1999): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Baltmannsweiler
- Axmacher, D./Huge, W. (1986): Materialien zur Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert. Osnabrück
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster
- Blankertz, H. (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (1978): Bericht der Bundesregierung über die strukturellen Probleme des föderativen Bildungssystems. Bonn
- Clement, U. (2003): Zukünftige Herausforderungen und Entwicklungstrends in der Berufspädagogik. In: Arnold, R. (Hg.): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler, S. 193–209

- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart
- Dohmen, G. (1997): Einführung zur Expertentagung Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? In: Dohmen, G. (Hg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Ergebnisse der Fachtagung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 6. bis 7. Dezember 1996. Bonn, S. 11–23
- Europäische Kommission (1996): Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg
- Geißler, L. (1911): Das Projektionszeichnen in der Handwerkerschule (Lehrlings- und Gehilfenschule) als erste Stufe des Fachzeichnens. Leipzig
- Greinert, W.-D./Wolf, S. (2010): Die Berufsschule – radikale Neuorientierung oder Abstieg zur Restschule? Frankfurt
- Grüner, G. (1967): Die Entwicklung der höheren technischen Fachschulen im deutschen Sprachgebiet. Braunschweig
- Jank, W./Meyer, H. (1991): Didaktische Modelle. Frankfurt
- Kell, A. (1996): Lebenslanges Lernen – aus historischer Sicht. In: Die berufsbildende Schule, H. 2, S. 48–56
- Kerschensteiner, G. (1906): Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert In: Dolch, J. (Hg.): Grundfragen der Schulorganisation. 7. Aufl. München/Düsseldorf 1954, S. 64–97
- Lipsmeier, A. (1971): Technik und Schule. Die Ausformung des Berufsschulcurriculums unter dem Einfluss der Technik als Geschichte des Unterrichts im technischen Zeichnen. Wiesbaden
- Lipsmeier, A. (1977): Zum Problem der Kontinuität von beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, H. 10, S. 723–737
- Lipsmeier, A. (1978): Didaktik der Berufsausbildung. Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung. München
- Lipsmeier, A. (1990): Wieviel Staat braucht die berufliche Weiterbildung? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Festschrift 20 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin/Bonn, S. 103–114
- Lipsmeier, A. (1992): Selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren – Zielgrößen mit langer berufspädagogischer Tradition. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 5, S. 355–357
- Lipsmeier, A. (1998): Vom verblassenden Wert des Berufes für das berufliche Lernen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 4, S. 481–495
- Lipsmeier, A. (2001): Internationale Trends in der Curriculumentwicklung für die Berufsausbildung und in der Lehrerausbildung für diesen Bereich. In: Fischer, M. u.a. (Hg.): Gestalten statt Anpassen in Arbeit, Technik und Beruf. Bielefeld, S. 312–330
- Lipsmeier, A. (2004): Die Rezeption des Jena-Plans in der Berufs- und insbesondere in der Berufsschulpädagogik. In: Busian, A./Drees, G./Lang, M. (Hg.): Mensch, Bildung, Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik. Bochum/Freiburg, S. 236–250
- Lipsmeier, A. (2010): Prolegomena einer Geschichte der beruflichen Weiterbildung von den Anfängen bis 1945. In: Birkelbach, K./Bolder, A./Düsseldorff, K. (Hg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Baltmannsweiler, S. 20–34

- Lipsmeier, A. (2012): Didaktische Entwicklungen der Vergangenheit – Bestände und Impulse für Gegenwart und Zukunft der beruflichen Bildung. In: Schütte, F. (Hg.): Verdunklung einer Lichtgestalt. Frankfurt, S. 133–155
- Lipsmeier, A./Münk, D. (1994): Die Berufsausbildungspolitik der Gemeinschaft für die neunziger Jahre: Analyse der Stellungnahmen der EU-Mitgliedstaaten zum Memorandum der Kommission. Gutachten für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Bad Honnef
- Lipsmeier, A./Clement, U. (1999): Ohne Berufsausbildung zur permanenten Weiterbildung? Zum gewandelten Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 2. Neuwied/Kriftel, S. 214–233
- Lundgreen, P. (1987): Fachschulen. In: Jeismann, K.-E./Lundgreen, P. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 3. München, S. 293–305
- Marginson, S. (1993): Education and Public Policy in Australia. Cambridge
- Mehner, M. (1912): Fortbildungsschulkunde. Handbuch für Fortbildungsschullehrer. Leipzig
- Münk, D./Lipsmeier, A. (1997): Berufliche Weiterbildung. Grundlagen und Perspektiven im nationalen und internationalen Kontext. Baltmannsweiler
- Münk, D./Rützel, J./Schmidt, C. (Hg.) (2008): Labyrinth Übergangssystem. Bonn
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (1996): Employment and Growth in the Knowledge-based Economy. Paris
- Siebert, H. (Hg.) (1977): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen
- Tietgens, H. (Hg.) (1965): Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Dokumente zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik. Göttingen
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1996): Mittelfristige Strategie der UNESCO 1996–2000. UNESCO-Dokument 28C/4, Deutsche UNESCO-Kommission. Bonn
- Verhoeven, J.C. (2007): Vocational Education and Higher Education in a Globalised World – Convergent and Divergent European Drifts. In: Beck, K./Achtenhagen, F. (Hg.): Vocational education and training an a globalised world. Göttingen
- Wuttke, E. (2007): Vocational Education and Higher Education in a Globalised World – How Much Convergence DO We Want and How Much can We Handle. In: Beck, K./Achtenhagen, F. (Hg.): Vocational education and training an a globalised world. Göttingen

Philipp Gonon

Entwicklungszusammenarbeit in der Berufs- und Erwachsenenbildung

Das deutsche Modell der Berufsbildung als globales Vorbild?

Das deutsche System der beruflichen Bildung, international als „apprenticeship model“ oder „duales System“ bekannt, gilt als *das* „Erfolgsmodell“. Es bietet nicht nur Ausbildungsmöglichkeiten für Jugendliche, gerade auch für solche, die nicht willens oder fähig sind, akademische Qualifikationen zu erwerben, sondern es habe – so die weithin geteilte Meinung – einen wesentlichen Beitrag zum wirtschaftlichen Aufschwung und zur gesellschaftlichen Prosperität eines Deutschlands der Nachkriegszeit beigetragen. Jüngst ist gerade die niedrige Jugendarbeitslosigkeit im Blick, die jenen Ländern zu Teil kommt, die ein „duales System“ vorweisen. Daher überrascht es nicht und liegt sogar nahe, dass andere Länder eine Art Transfer erwünschen oder ein „policy borrowing“ betreiben, indem sie sich hinsichtlich einer „Modernisierung“ ihrer Gesellschaft oder ihres Bildungssystems auf dieses beziehen wollen. Die Berufsbildung als „Exportschlager“ erlebte hierbei verschiedene Phasen in der internationalen Debatte, nicht nur in Europa und in den OECD-Staaten, sondern gerade auch in Ländern der sogenannten „Dritten Welt“, und es gab und gibt bis heute eine Vielzahl von Versuchen, dieses Modell einzuführen. Auch in jüngster Zeit wird der Ruf nach Export bzw. Einführung dualer Systeme in südeuropäischen Ländern, aber auch in England und darüber hinaus in vielen Ländern der südlichen Hemisphäre wieder lauter.

Die Bilanz solcher Exportbemühungen oder Transfers wird allerdings von den meisten Beobachtern skeptisch beurteilt, ja man spricht häufig von Scheitern, denn nirgends hat sich ein solches Modell in größerem Maßstab dauerhaft als dominantes System implementieren lassen. Es stellt sich daher die Frage, welche die Gelingensbedingungen für einen solchen Transfer sind, oder ob es sich hierbei gar um ein nicht transferierbares Modell handelt. Ein schlichtes „Copy-Paste“-Verfahren ist jedoch offenbar kaum mög-

lich. Liegt das nun am Modell oder aber an den Rahmenbedingungen, also an den einzigartigen kulturellen Voraussetzungen des jeweiligen Landes, dass ein solcher Übertrag kaum zu gelingen scheint? Seit einigen Jahren ist gleichzeitig zu beobachten, dass der Aufbau von nationalen Qualifikationsrahmen – oft als die Alternative zu einem Export dualer Modelle gesehen – im Vergleich dazu offenbar leichter fällt. Lässt sich, so ist weiter zu fragen, die Exportfähigkeit als ein Qualitätsmerkmal verstehen?

Im wirtschaftlichen Kontext ist dies wohl zutreffend. Ob Exporteure und Exportförderer und solche, die willens sind, dieses Modell in ihrem Land zu adaptieren, eher auf ein Verlangen reagieren, oder aber auf Mission sind, um die Güte quasi international unter Beweis zu stellen, ist dabei ein offener Punkt. Man könnte ja auch davon ausgehen, dass Berufsbildungszusammenarbeit schlicht ein Mittel ist, um mit Partnern und Ländern „ins Gespräch zu kommen“, hierbei wären dann jedoch die Nachhaltigkeit und der Erfolg der dualen Berufsbildung eher zweitrangig.

Ähnlich wie Deutschland als *das* Exportland für industrielle Güter gilt, scheint man nun gerne dieses Bild auch auf die Berufsbildung und die Bildung insgesamt ausweiten zu wollen. Auch die Schweiz hat sich bemüht, „ihr“ berufliches Ausbildungssystem im Ausland zu propagieren, nicht nur um die Stellung der dualen Berufsbildung insgesamt international besser zu positionieren, sondern sie auch im eigenen Land stärker zu legitimieren. Nun lassen sich Bildungssysteme nicht so einfach exportieren wie Industrieprodukte, weshalb man eher von einer Übertragung von Ideen und Konzepten sprechen müsste. Ähnliches ist in der Tat auch festzustellen: In den letzten Jahren wurden nationale Qualifikationsrahmen als Exportgut entdeckt (vgl. Young 2005), oft – gerade aus interessierter Sicht – als Konkurrenz zum dualen Berufsbildungssystem (vgl. Grollmann u.a. 2006).

Alle bisherigen Aussagen gehen davon aus, dass eigentlich klar ist, was ein duales System ausmacht, und auch dass es dabei um ein und nicht mehrere Modelle in den Ländern der dualen Berufsbildung geht. Schließlich setzt man auch voraus, dass es sich hierbei um stabile Größen handelt. Sind sie nun – trotz oder gerade – wegen ihrem historischen Durchbruch selbst gefährdet, wie einige neuere Publikationen unterstellen? Es sind den zugesprochenen Erfolgen zum Trotz durchaus auch kritische Stimmen vernehmbar, die einerseits schon immer das System als defizitär betrachteten, oder

aber von einem historischen Verdienst der dualen Berufsbildung ausgehen und quasi eher die Zukunftsfähigkeit in der Moderne oder im postindustriellen Zeitalter der Dienstleistungen, in der Wissensgesellschaft bezweifeln (vgl. Brand 1998).

Diese alle etwas weitschweifig formulierten Fragen beschäftigen und beschäftigten schon länger auch Rolf Arnold, wie ein Blick in sein umfangreiches Oeuvre unschwer erkennen lässt. Im folgenden Beitrag möchte ich die Fragestellung dahingehend konkretisieren, inwiefern ein duales System, bzw. auch ein duales Modell, exportierbar ist und wie es in diesem Zusammenhang um seine eigene Zukunftsfähigkeit bestellt ist. Meine Antwort wird sein, dass wir uns im Rahmen der Globalisierung in einem Hybridisierungsprozess befinden, das heißt, die Bildungssysteme verlieren ihren monolithischen Charakter und differenzieren sich insofern aus, als sie Vielfältigkeiten zulassen. In diesem Umfeld gelingt es durchaus, Elemente eines als dual charakterisierten Modells zu übertragen, ohne dass aber ein gesamtes System sich darauf umstellt. Duale Modelle sind dann also eher branchen- oder sektorenspezifische Lösungen oder Partialelemente eines Bildungssystems, die spezifische Bedürfnisse abdecken können, bzw. eine spezifische Funktion zu erfüllen haben.

1 Exportkriterien dualer Modelle bzw. des „dualen Systems“

Mehrere positive Eigenschaften werden dem dualen System nachgesagt, die vor allem im Vergleich in der Gegenüberstellung zu anderen Berufsbildungssystemen deutlich werden. Es besteht eine durch vielerlei Evidenzen gestützte „Superioritätsvermutung“ gegenüber anderen Formen beruflicher Bildung (Schaack 1997, S. 199). In seiner unmittelbar zugänglichsten Bestimmung bedeutet „dual“ das gesetzlich geregelte „Zusammenwirken (überwiegend) privater Betriebe einerseits und öffentlicher Berufsschulen andererseits“ (Arnold/Münch 2000, S. 1). Die Begriffe „duales Modell“ und „duales System“ werden beinahe synonym verwendet: Während das duale Modell vornehmlich das Zusammenwirken zweier Lernorte, das heißt betriebliches Lernen und schulisches Lernen fokussiert, schließt der

Begriff „duales System“ ein umfassenderes auch öffentlich geregeltes systematisches Zusammenspiel unter Einbezug der Akteure der Politik, Wirtschaft und Gesellschaft ein. Ich werde im Folgenden, diese Annahmen nicht in Frage stellend, einige Kriterien benennen, die für die Exportierbarkeit dualer Modelle erforderlich sind.

Duales Modell und die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe (Kriterium Betrieb)

Ohne den Willen der Betriebe, selbst auszubilden, kann es kein duales System geben. Diese Ausbildungsbereitschaft ist in den deutschsprachigen Ländern und Regionen vorhanden und auch historisch gefestigt. Sie ist aber nicht in Stein gemeißelt. Sinkt die Ausbildungsbereitschaft, so ist die duale Berufsbildung als solche gefährdet. Gerade auch für den Export ist eine solche Feststellung alles andere als nebensächlich. Wer ein duales System exportieren möchte, muss auf die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe vor Ort bauen. Oft ist eine solche Tradition aber nicht gegeben. Sie müsste also gleich mit entwickelt werden.

Duales Modell und Schule (Kriterium Schule)

Das duale Modell setzt zwingend die Schule als zweiten Lernort voraus. Es kann also ebenso wenig auf Schule verzichten: Es ginge höchstens um das Maß der Beschulung und in zweiter Linie auch um die Ausrichtung und Inhalte des schulischen Anteils. Ein duales Modell gewinnt seine Stärke gegenüber einseitigen oder nur auf Schule ausgerichteten Formen der beruflichen Bildung oder gegenüber solchen, die keine berufliche Bildung anbieten, durch die gegenseitige Ergänzung der Ausbildungsmöglichkeiten. Auch *sogenannte* duale Modelle die nur den schulischen Teil – oder eher hypothetisch gedacht – nur einen betrieblichen Teil ausweisen, wären eben keine solchen. Dies ist nicht so banal, wie es scheint, denn historisch betrachtet waren die heutigen dualen Systeme lediglich eine schulische Maßnahme, die oft unverbunden neben der betrieblichen Arbeit erfolgte. Sie waren curricular unabhängig vom Betrieb und waren zudem auch unverbunden mit dem übrigen Bildungswesen.

Für die Exportierbarkeit des dualen Modells bedeutet dies: In der Regel können Schweizer und Deutsche nicht ein System, sondern lediglich ein-

zelse Bestandteile „liefern“. Zumeist ist dies eine Schule mit spezifischem Curriculum. Es braucht allerdings den Willen der einheimischen Betriebe, diesen Teil zu akzeptieren und in die eigenen Ausbildungsbemühungen einzubeziehen. Darüber hinaus sollte eine curriculare Verbundenheit mit den Betrieben hergestellt werden. Und schließlich müsste dieses Modell in ein Gesamtsystem integriert werden.

Duales Modell als formalisiertes Modell (Kriterium formales Recht)

Der Ursprung des dualen Modells ist sicherlich von der Idee her die berufliche Lehre bei einem Meister. Sie wurde in einem Haushalt oder in einer kleinen Produktionsstätte im familiären Rahmen durchgeführt und von Generation zu Generation übertragen. Jean Jacques Rousseaus Vater war Uhrmacher in Genf, vielleicht hätte ja auch der Verfasser des Emile eine solche machen können. Viele Tätigkeiten des Alltags wie z.B. Kenntnisse in der Nahrungszubereitung werden so vermittelt und erst ein öffentlich anerkannter Abschluss, der die Fertigkeiten bescheinigt und eine Berufsfähigkeit ausweist, erlaubt es, sich auf den Arbeitsmarkt zu begeben und in verschiedensten Produktionsstätten zu betätigen. Der Abschluss gilt also als Berechtigung für das Ausüben beruflicher Tätigkeiten. Nicht nur diese Art der Formalisierung ist ein wesentliches Kriterium der dualen Berufsbildung. Darüber hinaus ist ein schriftlicher Lehrvertrag erforderlich und ein gesetzlich normierter Schulbesuch. Es gibt viele Beispiele, in denen der Schulbesuch nicht national geregelt ist. Es fehlt dann die Dimension der betriebsübergreifenden Berechtigungen; durch welche der Abschluss zur Tätigkeit berechtigt, unabhängig davon, wo man die Ausbildung absolviert hat. Dann ist aber auch die Anschlussfähigkeit an Weiterbildungsmöglichkeiten von Bedeutung.

Für die Exportierbarkeit des dualen Modells bedeutet dies: Es kann nicht einfach ein duales Projekt in einem Land eingepflanzt werden, darauf hoffend, dass dieses dann „Schule macht“ und zu weiteren Nachahmungen führt. Dafür wären gesetzliche Rahmenbedingungen notwendig, die diese Form unterstützen könnten. Solange jedoch keine rechtlichen Regelungen diesbezüglich bestehen, ist die Frage der Anerkennung dieser Ausbildungsform und seiner Einbettung in das gesamte Bildungs- und Beschäftigungssystem weiterhin von Bedeutung.

Duales Modell nimmt Bezug auf kodifiziertes, wissenschaftliches Wissen (Kriterium formalisiertes Wissen)

Im Unterschied zur traditionellen Meisterlehre stützt sich das duale System, bzw. die modernisierte Berufsbildung, nicht ausschließlich auf Erfahrungswissen. Die traditionelle berufliche Lehre, so gerade auch heute noch beobachtbar bei uns in der nördlichen Hemisphäre vor allem in künstlerischen Berufen, erfordert eine starke Komponente des situierten Erfahrungslernens (experiential learning) in einer Umgebung, in der nicht explizit gelehrt wird und doch fertigungsbezogene, künstlerische und gemeinschaftliche Traditionen übertragen werden, die neben sozialer und tutorialer Einbettung sowie physischer Inkorporierung, auch ein lebenslanges Engagement des Ausgebildeten zur weiteren Perfektionierung erfordern (Singelton 1998, S. 17). Dieses Element ist auch noch heute wichtig. Die duale Ausbildung ist aber darüber hinaus eine vollständige Ausbildung, die in ein Gesamtwissensbezugssystem integriert ist. Das Fachwissen und das berufsbezogen relevante Wissen stehen in einem mittelbaren oder unmittelbaren Bezug zur Wissenschaft, bzw. zu wissenschaftlichen Disziplinen. Dies gewährt Fachlichkeit, die unumgängliche Erfahrungen und informelles Lernen ergänzen.

Für die Exportierbarkeit des dualen Modells bedeutet dies: Neben dem unabdingbaren Einbezug des lokalen Wissens und der Erfahrung vor Ort muss dieses mit berufsfachlichem und wissenschaftlichem Wissen verknüpft werden. Insofern kann ein duales Modell nicht einfach als „Insellösung“ betrachtet werden, sondern muss sich in einen größeren Wissenskontext einbinden lassen.

Duales Modell als kooperatives Modell (Kriterium Governance)

Das duale Modell erfordert eine spezifische Governance. Das Zusammenspiel von Wirtschaft und Staat ist erforderlich hinsichtlich eines Lehrvertrags, aber auch hinsichtlich geregelter Abschlüsse, schließlich auch in Bezug auf die Kontrolle der Ausbildungsqualität. Es braucht hierbei Sozialpartner, die grundsätzlich das Ausbildungsregime unterstützen bzw. mittragen. Wesentlich ist auch der Gedanke der Subsidiarität. Aus der Selbstorganisation heraus hat sich das duale Modell entwickelt, das viel Regelungskompetenz auf der Ebene beließ, die sich dafür auch zuständig fühlte. Historisch war hierbei insbesondere das Gewerbe von zentraler Bedeutung.

Für die Exportierbarkeit des dualen Modells bedeutet dies: Es geht um ein Zusammenspiel vielfältiger Akteure, dies lässt sich nicht exportieren, sondern erfordert vor Ort eine Kultur der Zusammenarbeit.

Duales Modell als berufspraxisbezogenes Modell (Kriterium Berufspraxis)

Ein besonderes Merkmal ist die auf einen Beruf bzw. eine Berufstätigkeit gerichtete Orientierung der Ausbildung. Sie ist ein regulatives, curriculares aber auch didaktisches Kompositum und steuert die Lernaktivität. Darum ist auch die Lernortkooperation zwischen Betrieb und Schule, die über Beruflichkeit angelegt ist, nicht nur erwünscht, sondern von wesentlicher Bedeutung.

Für die Exportierbarkeit des dualen Modells bedeutet dies: Die Kultur des Berufs ist zutiefst von historischen Traditionen abhängig. An diese muss – falls vor Ort vorhanden – angeknüpft werden, denn wo sie fehlen, wird eine Umsetzung schwierig.

Duales Modell als karriererelevantes Modell (meritokratisches Prinzip)

In den letzten Jahren spielte die Vorstellung, dass berufliche Bildung nicht in eine Sackgasse führe, eine immer bedeutendere Rolle. Die duale Bildung baut auf Prestige und die Möglichkeit, sich bei entsprechender Begabung oder späteren Neigung, auch „weiterzuentwickeln“. Insofern hat das meritokratische Prinzip, das die Schule prägt, auch die berufliche Bildung erreicht. Heute wird vom dualen Modell als praktikable Möglichkeit erwartet, mehr Jugendlichen Wege für eine weiterführende Bildung zu eröffnen. Auch in dieser Hinsicht ist aus international vergleichender Sicht das duale Modell eine Alternative zu rein schulisch-allgemeiner oder enger beruflicher Ausrichtung (Cantor 1989, S. 157). Insofern hat die Bedeutung der Erstausbildung gegenüber der nachfolgenden Bildung an Bedeutung verloren. Denn gerade im Übergang von der industriellen zur post-industriellen Gesellschaft ist die „formation continue“ erforderliche Zielgröße wie auch Instrument des Wandels (Goguelin 1995, S. 113).

Für die Exportierbarkeit des dualen Modells bedeutet dies: Das duale Modell darf nicht als eine vom übrigen Bildungssystem unabhängige Einrichtung verstanden werden, sondern müsste im Gegenteil in das Gesamte System integriert werden.

Die aufgeführten Kriterien sind auch notwendig, um ein duales System aufrecht zu halten. Fehlt eines dieser Kriterien oder ist ein Element nicht beeinflussbar, so sind der Aufbau, der Erhalt und der Export kaum zu bewerkstelligen; nachhaltige Erfolge würden ausbleiben.

2 Historische Bemühungen zur Einführung dualer Berufsbildungsmodelle

Streiflichtartig soll im Folgenden auf einige Exportbemühungen hingewiesen werden. In den USA wurde mehrfach versucht, die duale Berufsbildung zu implementieren, jedoch setzte sich im Hinblick auf das gesamte System historisch die Highschool-Variante durch (vgl. Gonon 2009). Auch neuere Bemühungen und Gesetzgebungen, welche die duale Berufsbildung möglich machen, liefen nicht darauf hinaus, dass dieses Modell sich im größeren Ausmaße verbreiten konnte (vgl. L'Hoest 1998).

Kritisiert wurde bei den Versuchen, das duale System in Ländern der Entwicklungszusammenarbeit einzuführen, dass zu wenig Rücksicht genommen wurde auf die lokalen Gegebenheiten, bzw. die Selbstorganisations- und Selektionskräfte des Systems vor Ort nicht in die Analyse für die Berufsbildungszusammenarbeit einbezogen waren (Jammal 1998, S. 152). Das Sektorkonzept, welches das Ziel verfolgt, den Aufbau einer modernen technologisch anspruchsvollen und am deutschen dualen System orientierten Berufsbildung zu fördern, habe insbesondere die informellen Beschäftigungsverhältnisse und das informelle Lernen außer Acht gelassen (vgl. Feldmann u.a. 1992).

Auch in Lateinamerika gab es Versuche, die duale Berufsbildung einzuführen. Der in den 1940er Jahren in Brasilien eingeführte nationale Dienst für die Industrielehre (SENAI), gegründet mit schweizerischer und deutscher Beteiligung, sollte dort die duale Berufsbildung einführen und verbreiten. Mehrere, der aus gesetzlich vorgeschriebenen Abgaben der Unternehmen finanzierten Berufsbildungszentren bestehen bis heute, haben aber ihren dualen Charakter verloren (vgl. de Moura Castro/Alfthan 2000, S. 20f.).

Ein bekannteres Beispiel für die Einführung dualer Ausbildung in einen anderen Kontext ist das heute privatwirtschaftlich getragene Projekt

SENATI in Peru. Das Interesse für die Übernahme des Erfolg versprechenden Berufsbildungsmodells aus Deutschland sei nach wie vor groß, ohne dass die Erfolge der Implementierung dualer Systeme in Entwicklungs- und Transformationsländern umfassend wissenschaftlich untersucht worden seien (Edelmann 2003, S. 19). Die Autorin einer entsprechenden qualitativ ausgerichteten evaluativen Studie ist recht optimistisch, was die künftige Nachfrage nach Implementierung dualer Ausbildungsstrukturen betrifft, wenn man beim Transfer dualer Strukturen kultur- und organisationsrelativistische Anpassungen vornehme und einen „leistungsfähigen Ausbildungsträger auf der Partnerseite“ involviere (ebd., S. 119). Diese Ansätze entsprächen durchaus dem Wunsch der dortigen Industrie. Die eingeführten Strukturen wären ihrer Ansicht nach darüber hinaus auch mit kompetenzorientierter und modularisierter Ausbildung nach angelsächsischem Modell kompatibel (ebd., S. 122). Selbst mit dem seit der Jahrtausendwende proklamierten Ziel der Armutsbekämpfung sei dieses Modell vereinbar, da viele Absolventen dualer Ausbildung Betriebsbesitzer geworden seien bzw. diese Ausbildung ihnen die Existenzsicherung ermöglicht habe. Bedingung sei allerdings eine Verzahnung der Bildungsförderung mit weiteren Maßnahmen der Wirtschafts- und Kleingewerbeförderung wie auch der allgemeinen Anhebung des Bildungsniveaus, z.B. der Grundbildung (ebd., S. 125).

Wie diese dargelegten Beispiele zeigen, braucht es zur Implementierung dualer Modelle eine „interne“ Nachhaltigkeit eingeführter Modelle, die jedoch auch auf günstige äußere Umstände und gute Rahmenbedingungen angewiesen ist. Insofern haben Projekte im Zusammenhang mit Exportbemühungen in anderen Ländern zuweilen durchaus überlebt; sie haben sich aber in der Regel deutlich von ihren ursprünglichen Konzepten entfernt. Stockmann (1996) stellt in seiner größeren Studie zur externen Nachhaltigkeit der Berufsbildungszusammenarbeit dennoch eine geringe Diffusionswirkung in den Beschäftigungssystemen fest. Immerhin schneiden die sogenannten Dualprojekte – gegenüber den Zentrumsprojekten – leicht besser ab (ebd., S. 394): Sie seien kostengünstiger, da sie sich vorwiegend auf den theoretischen Unterricht beschränken, sie setzen aber, da es sich um in der Regel systemfremde Innovationen handle, eine hohe Akzeptanz und einen bildungspolitischen Willen, diese zuzulassen, voraus (ebd., S. 405).

Eine andere Perspektive legt Mee-Kyung Jung (2011) in ihren vergleichenden Gegenüberstellungen der Länder Deutschland und Südkorea dar. Sie versucht zu ergründen, warum trotz aller Vorteile einer dualen Berufsbildung, koreanische Jugendliche beiderlei Geschlechts und deren Eltern wie auch Bildungspolitiker nicht auf diese ihnen bekannte Variante, sondern auf die Hochschulbildung setzen (ebd., S. 200). Hierbei spielt die Aussicht auf bessere Löhne eine Rolle, die andere Alternativen als riskanter erscheinen lässt. Dennoch plädiert die Autorin dafür, dem dualen System auch in Korea (wieder) mehr Bedeutung zu gewähren, um dem Überangebot an Hochschulabgängern und nicht adäquat Qualifizierten zu begegnen (ebd., S. 205).

Wenn man den Anspruch einer umfassenden Transformation von Berufsbildungssystemen im Blick hat, müssen die mehrere Jahrzehnte anhaltenden Exportbemühungen als gescheitert betrachtet werden, so etwa auch in China (vgl. Henze 1989; Rauner/Tilch 1994). Denn wenn man die heutige Situation analysiert, so kann man ersehen, dass keine umfassende duale Systembildung stattgefunden hat. Und dies nicht, weil es am Willen fehlte, sondern wohl eher, weil die notwendigen Bedingungen nicht vorhanden waren. Aber dennoch: Die damaligen Ansätze haben Bildungszentren und Organisationen geschaffen, die oft heute noch existieren, nicht aber unbedingt in der ursprünglich ihnen zugeordneten Weise. Wie Singapur die regionale Modernisierung und Entwicklung, die nicht exklusiv auf die Berufsbildung ausgerichtet war, anging, taugt ebenfalls als Entwicklungsmodell (vgl. Ashton u.a. 1999). Ashton und Green (1996) gehen davon aus, dass es möglich ist, auf die „high skill route“ zu gelangen, wie sie ausgehend von ihrem Beispiel Singapur hervorheben. Wichtig seien hierbei insbesondere drei Gesichtspunkte: erstens, dass sich die Erziehungs- und Berufsbildungspolitik mit der Industrie- bzw. Wirtschaftspolitik in Einklang bringen lässt, bzw. integral erfolge, zweitens, dass diejenigen Länder, die in einem bereits hoch industrialisierten und globalisierten Umfeld ihr Bildungssystem entwickeln, das „work-based-learning“ ausbauen und drittens, dass ein laufendes Adjustment stattfindet, das vor allem durch eine arbeits- und betriebsorientierte Weiterbildung zu fördern sei (vgl. ebd., S. 172f.). Die duale Berufsbildung geriet – im Zuge der Diskussionen in den 1990er Jahren – für einige Jahre aus dem Blick, da man eher in der

Förderung der Erwachsenenbildung und in der nachholenden Bildung für Erwachsene größere und günstigere Auswirkungen vermutete (vgl. Lauglo 2003).

3 Aktuelle Bemühungen zur Einführung dualer Berufsbildungsmodelle

Seit der Jahrtausendwende ist die Förderung von beruflichen Fähigkeiten wieder in den Vordergrund gerückt, gerade auch, um weltweit die Armut zu reduzieren, aber auch, um die Jugendarbeitslosigkeit zu bekämpfen und den Einstieg junger Erwachsener in die Arbeitswelt zu befördern.

Insgesamt macht man es sich allerdings etwas zu einfach, wenn man ein ganzes Land einheitlich mit dem „dualen System“ identifiziert, da in den meisten Ländern verschiedene Systeme nebeneinander koexistieren. De Moura Castro/Alfthan (2000) sprechen zu Recht davon, dass umgekehrt eigentlich die meisten Regionen, inklusive Lateinamerika und Asien, eine solche duale Berufsausbildungstradition kennen und dass es weltweit nicht um eine reine Meisterlehre ginge, sondern um Nachfolgemodelle (ebd., S. 22). In welchen Ländern lassen sich duale Modelle finden? Je nach Kriterienwahl gehören sicherlich die deutschsprachigen Länder wie Deutschland, Österreich und die Schweiz dazu, aber auch Dänemark, die Niederlande, Luxemburg und die Region Elsass. Es gibt darüber hinaus auch eine Reihe von Ländern, die branchenbezogen, sektorial eine längere Tradition aufweisen, so etwa die USA, Kanada und auch England. Es ist festzustellen, dass viele Länder eine solche Tradition kannten.

Gerade in England werden zurzeit viele Anstrengungen unternommen und Ressourcen dafür aufgewendet, eine duale Berufsbildung als Alternative zur bisherigen Bildung und selbst zur Hochschule wieder zu beleben. Die Nachfrage soll deutlich gesteigert, die Qualität der Bestehenden erhöht und dieses Modell als anerkannter Weg mit weiteren Bildungsmöglichkeiten etabliert werden. Außerdem sollen auch die Hürden für Unternehmer, Lehrlinge einstellen zu können, minimiert werden (Dolphin/Lanning 2011, S. 120ff.). Auch in anderen Ländern Europas sind seit längerem ähnliche Trends zu beobachten, so in Spanien, Frankreich und Italien (Gonon 2005, S. 99ff.).

Wie erfolgreich diese Ansätze, die durch weitere Versuche (wie z.B. diejenigen in Südafrika) zu komplettieren wären (ILO 2012), tatsächlich sind, wird sich erst in einigen Jahren zeigen. Sie hängen wohl neben internen und externen Durchführungsqualitäten auch stark von den Ressourcen ab, die dafür bereitgestellt werden.

Der informelle Sektor spielt hinsichtlich der Qualifizierung nach wie vor eine zentrale Rolle und auf diesen kann die Berufsbildungshilfe nicht mit dem gleichen Rezept reagieren wie im Industriesektor. So ist etwa die Hoffnung, dass die Berufsbildung einen Beitrag zum „self-employment“ leistet nicht gewährleistet, da die meisten zunächst als abhängig Beschäftigte tätig sind (vgl. Boehm 1997, S. 27). Man spricht heute nicht zufällig eher von Skill Formation, denn was genau „vocational“ ist und was bereits als „higher education“ zu definieren sei, variiert historisch, aber auch im jeweiligen bildungspolitischen Kontext. Berufsbildung lässt sich dann als „development and application of knowledge and skills for middle level occupations needs by society from time to time“ verstehen, die je nach Land eher in einem geschlossenen oder eher in einem offeneren Bildungssystem organisiert ist und auch die Zugänge zur Hochschule bestimmt (vgl. Moodie 2008, S. 165).

Die französischen Industriesoziologen wiesen bereits in den 1980er Jahren auf die starke soziale Fundierung des deutschen Berufsbildungssystems hin: Basierend auf der ausgeprägten Verwurzelung der Ausbildungskultur in den Betrieben ist es möglich, dass Firmen weiterhin auf diese Ausbildung setzen (Maurice u.a. 1986, S. 54). Während sich die deutsche berufliche Bildung durch einen Berufsbezug auszeichne, sei der französische Arbeitsmarkt durch einen „organisational space“ geprägt, was einen weniger engen Bezug von (beruflicher) Bildung zum Arbeitsmarkt ergebe. Es ist die starke Verknüpfung von dem Engagement der Betriebe und das gleichzeitig hohe öffentliche Engagement, das sich auch auf der Ausgabenseite auf das Bildungssystem insgesamt niederschlägt und das die besondere Leistungsfähigkeit der dualen Ausbildungsländer Deutschland, Österreich, Dänemark und der Schweiz hervorbringt (vgl. Busemeyer/Iversen 2012, S. 219). Alles in allem zeigt sich, dass die deutschsprachigen Länder sozusagen die Heimat der dualen Berufsbildung waren und wohl auch bleiben werden.

Es wird in der Diskussion über die Exportierbarkeit und das Transferpotenzial immer wieder festgehalten, dass es aufgrund der Tradition nicht möglich sei, auf ein neues System gleichsam umzuschwenken. Dieses Argument wird mit der Pfadabhängigkeit in Verbindung gebracht. Andererseits zeigen gerade auch neuere Studien, dass durchaus auch neue pfadabweichende Initiativen erfolgreich sein können, wie Wentzel (2011) im Vergleich zwischen Deutschland und England für beide Länder hervorhebt (ebd., S. 297ff.).

4 Zur Export- und Zukunftsfähigkeit dualer Berufsbildungsmodelle

Wir haben bis anhin die Frage des Exports der Berufsbildung thematisiert. Die Erfolgsbilanz des Transfers und der Umstellung eines gesamten beruflichen Bildungssystems auf ein „duales System“ ist eher skeptisch zu beurteilen. Neben der mangelnden Umsetzung oder ungünstigen Rahmenbedingungen spielen im Besonderen kulturelle Faktoren sowie etablierte Traditionen in Wirtschaft und Politik eine zentrale Rolle. Wird unter einem dualen System weniger eine komplette Struktur als vielmehr ein Prinzip verstanden, dann stellt sich die Lage jedoch anders dar. Die duale Berufsbildung im weiteren Sinne – „apprenticeship-type schemes“, also solche Ansätze, die doch einen signifikanten Anteil an Ausbildung in den Betrieben in einer realen Arbeitssituation voraussetzen – existieren gemäß einer neueren Untersuchung in 24 der 27 Mitgliedsländer der Europäischen Union (European Commission 2012, S. 11).

Auch in den „Heimatländern“ der dualen Systeme war es ja nicht fortwährend so, dass die duale Berufsbildung als Unikat die berufliche Bildung prägt. Die Entwicklung und Entfaltung dualer Berufsbildung ist immer auch in Abhängigkeit und als Rückkoppelung auf das übrige Bildungswesen zu verstehen. Das duale System ist darüber hinaus auch durch Kritik gewachsen, es ist nie unhinterfragt geblieben. Es entbehrt daher nicht einer gewissen Ironie, dass das international hoch geachtete duale Modell in den Ursprungsländern selbst, auch heute, nicht den gleichen Status genießt, wie aus internationaler Sicht erwartbar wäre. Es gilt die Feststellung, dass viele

Politiker hier das duale System hoch loben, ihre Kinder jedoch selbst häufig auf die aussichtsreichere akademisch orientierte Schule, das Gymnasium, schicken. Auf dieses Paradox machte bereits öfter auch Rolf Arnold aufmerksam (vgl. Arnold 1993).

Die Berufsbildung ist – und darin sind sich die meisten Beobachter einig – stark sozio-ökonomisch fundiert (Kincheloe 1999) und damit entscheidet sich auch, wie Status und Potenzial für Karriere und Prestige eingeschätzt werden. Rauner/Zhao (2009) weisen darauf hin, dass die Zukunft dualer Berufsbildung in anderen Ländern, wie z.B. auch China, das zwischen einem amerikanischen Weg und einem dualen Modell schwankt bzw. beide Ansätze entwickelt hat, stark auch davon abhängt, inwiefern sich die duale Berufsbildung künftig in Europa halten und durchsetzen wird (ebd., S. 363).

Paradox mutet nun an, dass dieses Modell, als internationales Vorbild zwar anerkannt, sich aber dennoch offenbar in den Heimatländern eher in der Defensive befindet.

Auch in der nördlichen Hemisphäre entflammt die Diskussion über Erfolge und zukünftige Erfolge des dualen Systems und der Berufsbildung im Allgemeinen jeweils dann im Besonderen, wenn Lehrstellenknappheit herrscht. Die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe, aber auch die fehlende Passung von angebotenen Lehrstellen und wunschorientierter Nachfrage vonseiten der Jugendlichen gibt Anlass, die Grenzen oder Gefahren einer starken Dualisierung zu thematisieren. Hinsichtlich dualer Berufsbildung stellen eine Vielzahl von Autoren einen erheblichen Modernisierungsdruck und Modernisierungsbedarf fest, der vor allem curriculare und strukturelle Anpassungen mit Blick auf die gewachsenen Dienstleistungstätigkeiten erforderlich machen würde (Schneeberger/Nowak 2000, S. 173). Den Niederlanden und Dänemark wird dabei bescheinigt, dass sie das Unternehmen als zentralen Lernort gegenüber „strukturbewahrenden Ländern“ wie Deutschland und der Schweiz relativiert hätten, so dass kein zwingender Zusammenhang zwischen Lehrvertrag und Ausbildungsplatz erforderlich sei – auch dank eines viel stärker modularisierten und auf Erwachsenenbildung ausgerichteten Systems (ebd., S. 174ff.). Neuere Studien hingegen sehen vor allem das schweizerische dual geprägte Berufsbildungssystem als innovativ an (Bertelsmann Stiftung 2009).

Fast alle Beobachter sind sich einig, dass die duale Berufsbildung zwar als eine „trade mark“ gilt, aber an ganz spezifische lokale und kulturelle Bedingungen geknüpft sei, die einen Export „schwierig“ machen. Neben der Berufsideologie, dem (einvernehmlich) geteilten Einfluss von Arbeitgebern und Gewerkschaften, trage im Unterschied zu „Entwicklungsländern“ eine blühende Industrie, die auch bereit sei, einen großen Teil der anfallenden Kosten zu tragen, zum Erfolg des dualen Systems bei (vgl. Boehm 1995, S. 97). Andererseits ist gerade das Prinzip der Alternanz, die also im Zeichen der Modernisierung den Betrieb und die Schule zusammenführt, der Weg, der in aufstrebenden Ländern politisch an Boden gewinnen müsste (Bachelard/Odunlami 1997, S. 122 und 187ff.)

Man exportiert nicht nur eine Berufsbildung, sondern gleich auch ein Gesellschaftsmodell. Umgekehrt geht es also nicht um wirtschaftliche Förderung allein, sondern auch um eine Kultur. Christine Mayer (2001) sieht daher zu Recht das Problem des Transfers in andere Länder, auch diejenigen der „Dritten Welt“, als ein Wahrnehmungsproblem, das stark durch die Perspektive Zentrum-Peripherie geprägt ist (vgl. ebd., S. 203). Konkret geht es vielen Ländern darum, die wirtschaftliche Modernisierung durch Berufsbildung voranzutreiben, was eben nicht oder nicht primär eine historische Zielsetzung der dualen Berufsbildung war. Dabei werden andere Begleiterscheinungen, wie die Zentrierung auf technische Bildung und die Geschlechtersegregation, ausgeblendet, um die Defizite vor Ort zu beheben, annehmend dass gerade technische Erziehungskonzepte kulturell „neutral“ seien und unabhängig vom Kontext modular zu lehren seien (ebd., S. 203f.). In jüngster Zeit hätten daher neben den Regierungen auch die NGOs als Ansprechpartner an Bedeutung gewonnen, um insbesondere dem Aspekt der Armutsbekämpfung stärker Rechnung zu tragen.

Gerade diese Einbettung in einen kulturellen Kontext macht es schwierig, ein duales System zu exportieren. Die sieben oben aufgeführten Kriterien (Firma, Schule, formale Regeln, formaler Wissensbezug, Partnerschaft zwischen Privaten und der öffentlichen Hand, Berufspraxis und Eröffnung neuer Bildungswege) sind als sich jeweils ergänzende Bedingungen zu betrachten. Die Entwicklung und das Gedeihen eines solchen dualen Modells sind somit immer an günstige Rahmenbedingungen gebunden. Hingegen können je nachdem auch exportierbare Teilbereiche durchaus stärker dem

dualen Modell folgen. Es ist also weniger das System als Gesamtes als vielmehr der Geist der Dualität, der bestehende Bildungssysteme und auch einzelne Bildungsinstitutionen hybrider macht. In dieser Haltung, die nicht einer Entweder-Oder-Logik folgt, sehe ich auch Rolf Arnolds Wirken im Bereich der Berufsbildungsentwicklungszusammenarbeit.

Literatur

- Arnold, R. (1993): Die Stellung der dualen Berufsausbildung im künftigen Europa – oder: Hat das duale System eine Zukunft? In: Gonon, P./Oelkers, J. (Hg.): Die Zukunft der öffentlichen Bildung. Bern, S. 205–222
- Arnold, R./Münch, J. (2000): 120 Fragen und Antworten zum Dualen System der deutschen Berufsausbildung. Baltmannsweiler
- Ashton, D./Green, F. (1996): Education, Training and the Global Economy. Cheltenham
- Ashton, D./Green, F./James, D./Sung, J. (1999): Education and Training for Development in East Asia. London
- Bachelard, P./Odunlami, A. (1997): Apprentissage et Développement en Afrique Noire. Paris
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2009): Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich. Gütersloh
- Boehm, U. (1995): Vocational Education and Training in Germany. In: Bass, H.H. (Hg.): Enterprise Promotion and Vocational Training for Nigeria's Informal Sector Economy. Münster, S. 91–98
- Boehm, U. (1997): Kompetenzanforderungen und Kompetenzerwerb im informellen Sektor. Ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse und Konsequenzen für die Berufsbildungshilfe. In: Boehm, U. (Hg.): Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor. Baden-Baden, S. 9–29
- Brand, W. (1998): Change and consensus in vocational education and training: The case of the German „dual system“. In: Finlay, I./Niven, S./Young S. (Hg.): Changing Vocational Education and Training – An international comparative perspective. London, S. 103–122
- Busemeyer, M.R./Iversen, T. (2012): Collective Skill Systems, Wage Bargaining and Labor Market Stratification. In: Busemeyer, M.R./Trampusch, C. (Hg.): The Political Economy of Collective Skill Formation. Oxford, S. 205–233
- Cantor, L. (1989): Vocational Education and Training in the Developed World – A Comparative Study. London
- De Moura Castro, C./Alfthan, T. (2000): Vocational Education and Training – International Differences. In: Schaack, K./Tippelt, R. (Hg.): Claudio de Moura Castro – Vocational Training at the Turn of the Century. Frankfurt a.M., S. 15–27
- Dolphin, T./Lanning T. (Hg.) (2011): Rethinking Apprenticeships. IPPR (Institute for Public Policy Research). London
- Edelmann, D. (2003): Bildungskoooperation mit Lateinamerika. Eine Analyse über die Zusammenarbeit der peruanischen Berufsbildungsinstitution SENATI mit Ausbildungsbetrieben. München

- European Commission (2012): Apprenticeship supply in the Member States of the European Union – Final Report. Directorate-General for Employment, Social Affairs and Social Inclusion. Luxembourg
- Feldmann, P./Gruszczynski, A./Overwien, B. (Hg.) (1992): Was boomt im informellen Sektor? Berufsbildung im informellen Sektor – Beispiele aus Afrika, Asien und Lateinamerika. Saarbrücken
- Goguelin, P. (1995): La formation continue en société post-industrielle. Son évolution, de la société industrielle aux sociétés post-industrielle et post-moderne. Paris
- Gonon, P. (2005): Institutionelle Perspektiven der Berufsbildungspraxis. In: Prager, J./Wieland, C. (Hg.): Von der Schule in die Arbeitswelt – Bildungspfade im europäischen Vergleich. Bielefeld
- Gonon, P. (2009): „Efficiency“ and „Vocationalism“ as Structuring Principles of Industrial Education in the USA. In: Vocations and Learning, H. 2, S. 75–86
- Grollmann, P./Spöttl, G./Rauner, F. (2006): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Münster
- Henze, J. (1989): Berufliche Bildung des Auslands – Volksrepublik China. Baden-Baden
- International Labour Office (ILO) (2012): Upgrading Informal Apprenticeship – A resource guide for Africa. Genf
- Jammal, E. (1998): Systementwicklung in der Berufsbildungshilfe. Dargestellt an ausgewählten Beispielen und Projekten im Nahen Osten. Berlin
- Jung, M.-K. (2011): Essays on Labor Market and Human Capital – Corea and Germany. Frankfurt a.M.
- Kincheloe, J.L. (1999): How do we tell the Workers? The Socioeconomic Foundations of Work and Vocational Education. Boulder
- Lauglo, J. (2003): A Case for Adult Basic Education in Developing Countries. In: Lauglo, J. (Hg.): Education, Training and Contexts – Studies and Essays. Frankfurt a.M., S. 419–431
- L'Hoest, R. (1998): Vocational Education and Job Training Market. The Implementation of the School-to-Work Opportunities Act (STOWA). Regensburg
- Maurice, M./Sellier, F./Silvestre, J.J. (1986): The social foundations of industrial power – A comparison of France and Germany. Cambridge
- Mayer, C. (2001): Transfer of Concepts and Practices of Vocational Education and Training from the Centre to the Peripheries – the Case of Germany. In: Journal of Education and Work, H. 2, S. 189–208
- Moodie, G. (2008): From Vocational to Higher Education – An International Perspective. Maidenhead Berkshire
- Rauner, F./Tilch, H. (Hg.) (1994): Berufsbildung in China – Analysen und Reformtendenzen. Baden-Baden
- Rauner, F./Zhao, Z. (2009): Berufsbildung in China. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich. Bielefeld, S. 327–366
- Schaack, K. (1997): Die Exportierbarkeit des dualen Systems. In: Schaack, K./Tippelt, R. (Hg.): Strategien der internationalen Berufsbildung – Ausgewählte Aspekte. Frankfurt a.M., S. 197–233
- Schneeberger, A./Nowak, S. (2000): Modernisierung dualer Berufsbildungssysteme: Probleme und Strategien in 7 europäischen Ländern. IBW-Forschungsbericht Nr. 117. Wien

- Singelton, J. (1998): Situated Learning in Japan – our educational analysis. In: Singelton, J. (Hg.): Learning in Likely Places – Varieties of Apprenticeship in Japan. Cambridge, S. 3–17
- Stockmann, R. (1996): Die Wirksamkeit der Entwicklungshilfe. Eine Evaluation der Nachhaltigkeit von Programmen und Projekten. Opladen
- Wentzel, J. (2011): An Imperative to Adjust? Skill Formation in England and Germany. Opladen
- Young, M. (2005): National qualification frameworks: Their feasibility for effective implementation in developing countries. International Labour Organization – Skill Working Paper No. 22. Geneva

Kapitel 4

Profession und Professionalisierung

Vorbemerkung

Mit der Frage, was Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung wissen und tun sollten, hat sich Rolf Arnold immer wieder beschäftigt. Dies vor allem auch unter dem Aspekt der zunehmenden Entgrenzung dessen, was zu Weiterbildung gehört und was in der Weiterbildung getan wird – also der institutionellen und handlungspraktischen Dimension der Tätigkeit. Mit Blick auf seinen systemischen Ansatz überrascht es nicht, dass dabei Fragen der Reflexion, der Flexibilität und Referentialität eine große Rolle spielen.

Im Folgenden widmen sich zwei Beiträge hierzu relevanten Aspekten: Buschle und Tippelt diskutieren Forschungsergebnisse und Konsequenzen im Umkreis von Multiprofessionalität, Diversifizierung und Höherqualifizierung und Christine Zeuner steuert Einsichten aus historischer und international-vergleichender Perspektive bei.

Im Beitrag von *Christina Buschle* und *Rudolf Tippelt* wird davon ausgegangen, dass sich die Felder pädagogischer Professionalität verändert – und erweitert haben. Professionalisierung, betonen sie darauf bezogen, sei ein „strukturelles Erfordernis im Zuge der Modernisierungsprozesse“. Sie erläutern diese Ausgangsthese ausführlich an der Arbeit in Kooperationen und Netzwerken, die ambivalent gesehen wird – als unterstützend und entlastend einerseits, als belastend und druckvoll andererseits. Ferner gehen sie auf die neuen pädagogischen Berufsfelder ein, die sich mit Stichworten wie „Qualitätsarbeiter“ und „Reflexionsprofessionelle“ charakterisieren lassen. Auch der Trend (und der Druck) zur Höherqualifizierung spielt in der Profession der Erwachsenenbildung eine große Rolle.

Christine Zeuner erinnert an die historisch gewachsene Aufgabe der Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Kontext, nicht ohne auch kritische Anmerkungen zur historischen Forschung zur Erwachsenenbildung zu machen. Aus der historischen Perspektive leitet sie ein Aufgaben- und

Professionsverständnis für die Erwachsenenbildung ab und erweitert es um die internationale Perspektive, die historisch schon eine Rolle spielte und gegenwärtig immer größere Anforderungen stellt.

Die beiden Beiträge verweisen auf den historischen und institutionellen Kontext, auf den Arnolds systemischer Ansatz zielt. Ob und inwieweit er hierbei wirkmächtig ist, bleibt eine offene Frage; in seinem eigenen Verständnis von Lehre und Vermittlung würde Rolf Arnold hier von „wirkunsicher“ sprechen.

Christina Buschle/Rudolf Tippelt

Multiprofessionalität, Diversifizierung und Höherqualifizierung als Herausforderungen pädagogischer Professionalität

1 Pädagogische Professionalität

In den letzten Jahrzehnten haben sich die unterschiedlichen Felder pädagogischer Professionalität zusehends weiterentwickelt und beständig verändert. Dies erfordert neue theoretische Herausforderungen und gleichsam empirische Neusondierungen, welche die traditionellen Konzepte der Professionalität ebenso wie die der Professionalisierung unter einem anderen Blickwinkel betrachten (vgl. Helsper/Tippelt 2011). Die ökonomische Ausgangslage, die sozial-ökologischen Bedingungen, die soziokulturellen Traditionen und Entwicklungen, die Sozialstruktur und die sich permanent verändernden sozialen Milieus sowie gravierend die finanziellen Spielräume wirken als externe Einflussfaktoren nicht nur auf pädagogische Professionen, sondern generell auf den Wandel von Bildung und Erziehung ein. Des Weiteren ist die Kenntnis über die gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen wesentlich, da diese das pädagogische Handeln, die Gestaltung pädagogischer Institutionen und pädagogische Professionalisierungsprozesse strukturieren, ohne sie zu determinieren (vgl. u.a. Tippelt/Strobel 2012). Vor diesem Hintergrund muss die pädagogische Professionalitätsforschung für die Gestaltungsperspektiven von Akteuren besonders sensibel sein. Im Gegensatz zur Profession ist Professionalisierung als ein strukturelles Erfordernis im Zuge der Modernisierungsprozesse zu sehen. Unter Professionen werden nach Keiner (2010) „besonders privilegierte Berufsgruppen“ gefasst, welche „für eine Gesellschaft spezifische, zentrale und systemrelevante Funktionen erfüllen“ (ebd., S. 128). Sie sind gekennzeichnet durch Autonomie, sozialen Status, Prestige und ein dementsprechendes Einkommen sowie einen über Aus-, Fort- und Weiterbildung zu vermittelnden Wissensstand. Vertreter solcher zu den Professionen gehörenden Berufsgruppen sind beispielsweise Ärzte, Rechtsanwälte, leitende Angestellte in der Privatwirtschaft sowie auch hö-

here Beamte im öffentlichen Dienst (vgl. Lundgreen 2011; Helsper 2007). Betrachtet man nun gezielt pädagogische Berufe, dann wird erkennbar, dass dieses klassische Professionsmodell nicht in allen Punkten zutrifft. Zwar ist eine akademische Ausbildung in den meisten Fällen vorhanden, genauso wie eine berufliche Ethik, allerdings ist die Autonomie durch Berufsverbände nicht gegeben. Zudem findet auch bei den klassischen Professionen eine Umstrukturierung statt, welche das idealtypische Konzept der Professionen hinterfragt (vgl. Helsper/Tippelt 2011). Vor allem scheint sich aber in den pädagogischen Feldern der Begriff der Profession als ein „Allerweltsbegriff“ zu verabschieden. Gleichzeitig aber soll Professionalisierungsbestrebungen in diesem Bereich verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Hierbei muss nach Helsper und Tippelt (2011) zwischen Professionalität vor dem (berufs-)biografischen Hintergrund und den Akademisierungsbestrebungen unterschieden werden.

In Erwachsenenbildung und Weiterbildung bezeichnet Professionalisierung „die programmatische Unterstützung einer hauptberuflichen pädagogischen Tätigkeit“ (Gieseke 2011, S. 385). Professionalisierung und ebenso Professionalität „stehen für Kompetenzen im individuellen Handeln und für Prozesse, welche die Ausdifferenzierung wissenschaftlich fundierter Berufe betreffen“ (ebd., S. 385). Im Kontext der Erwachsenenbildung und Weiterbildung wird Professionalität verstanden als die „Fähigkeit, unter einer Leitaufgabe auf hohem wissenschaftlichen und theoretischen Niveau komplexe Probleme zu lösen“ (Gieseke 2008, S. 45). Auf diese Weise wird die Qualität des beruflichen Handelns der Professionellen zum Thema. Pädagogische Kompetenz konkretisiert die Qualität in der erwachsenenpädagogischen Praxis und zeigt sich in fünf Phasen: Zielbestimmung, Plan, Analyse der Handlungssituation, Handlungsdurchführung (Interaktion, Didaktik, Handeln in Organisationen) und Evaluation (vgl. Nieke 2002). „Darüber hinaus muss auch die Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden (Orientierung an den Zielgruppen) als Eckpunkt der Professionalität“ (Hippel/Buschle/Hummel/Thalhammer 2010, S. 17; vgl. auch Hippel/Tippelt 2009) wie auch kompetentes pädagogisches Handeln unabhängig vom Einstellungsverhältnis gesehen werden (vgl. Gieseke 2011). Ziel von Professionalität ist die „Aneignung von systematischem Wissen, um Kompetenzen für das praktische Handeln zu erwerben“ (Balluseck 2008, S. 26).

Komplexe Institutionenstrukturen, fachliche Spezialisierungen, aber auch bereichsbezogene Differenzierungen pädagogischer Arbeits- und Berufsfelder bilden die Ausgangspunkte für Überlegungen zur pädagogischen Professionalität. Dabei wird davon ausgegangen, dass das professionelle Selbstverständnis fachinterner Öffentlichkeiten durch Kommunikation aufeinander abgestimmt werden kann. In individuellen Fällen ist es auf eher begrenzte Zielsetzungen zu verpflichten. Eine Institutionalisierung von Kommunikation, die sich den Verfahren kommunikativer Realität unterstellt, ist vermutlich nicht im praktischen Institutionenbereich, sondern im Wissenschaftsbetrieb – trotz aller ökonomisch motivierter Veränderungen – noch am deutlichsten verwirklicht. Kommunikative Rationalität wird heute für pädagogische Professionalität vor allem deshalb in Anspruch genommen, da diese sowohl in differenzierten als auch pluralen Gesellschaften die Möglichkeit eröffnet, die teilweise auseinanderstrebenden Funktionen und Aufgaben pädagogischer Institutionen und Berufe aufeinander abzustimmen und zu koordinieren.

Der Beitrag wird sich im Folgenden drei weiteren Thesen widmen. Gegenstand der Betrachtung ist zunächst die These der *Multiprofessionalität*, welche u.a. die Entwicklung hin zur multiprofessionellen Organisation thematisiert. Hierbei soll aber auch auf vernetzte Kooperationen in Wissensgesellschaften Bezug genommen und diese mit empirischen Erkenntnissen angereichert werden (vgl. Abschnitt 2). Des Weiteren soll der Blick auf die *Diversifizierung*, also auf die Entstehung neuer pädagogischer Berufe, gerichtet werden (vgl. Abschnitt 3). Die dritte These schließlich fokussiert die *Höherqualifizierung* und Akademisierung pädagogischer Arbeit, hier vor allem am Beispiel der Frühpädagogik (vgl. Abschnitt 4). Abschließend wird das Gemeinsame in der Weiterbildung konstatiert.

2 Multiprofessionalität und Vernetzung pädagogischer Handlungsbereiche durch Kooperationen und regionale Verbünde

Lebenslanges Lernen umfasst das „Aufnehmen, Erschließen und Einordnen von Erfahrungen und Wissen in das je subjektive Handlungsrepertoire über die gesamte Lebensspanne“ (Tippelt 2007, S. 444). Dies beinhaltet,

dass das Lernen nicht mehr nur in der Schul- und Ausbildungs- oder Studienzeit stattfindet, sondern auch davor innerhalb der Familie und im Kontext frühkindlicher Bildungsprozesse. Aber auch danach, im Rahmen von Fort- und Weiterbildung bis in das hohe Alter hinein, spielen Lernprozesse eine wichtige Rolle. Um lebenslanges Lernen verwirklichen zu können, müssen die einzelnen Bildungseinrichtungen offen sein für Veränderungen und gleichzeitig mit Akteuren aus dem wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und politischen Umfeld kooperieren. Im Zuge der Globalisierung, des Lebens und Lernens in einer Wissensgesellschaft und durch die Folgen des demografischen Wandels werden die Menschen vor enorme Herausforderungen gestellt. Insofern ist es bedeutsam, sowohl Wissen, als auch die Fähigkeit, mit eben diesem erworbenen Wissen umgehen zu können, beständig auszubauen und anzupassen. „Nur so können persönliche Orientierung, gesellschaftliche Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit erhalten und verbessert werden“ (BMBF 2008, S. 7). Im Laufe der letzten Jahre kann sowohl in schulischen, in erwachsenenpädagogischen als auch in sozialpädagogischen Bereichen eine Entwicklung hin zur multiprofessionellen Organisation, zur vernetzten Kooperation in Zivilgesellschaften und zum multiprofessionellen Management ausgemacht werden. Durch weiterbildungspolitische Konzepte zur Umsetzung des lebenslangen Lernens und zur Unterstützung des Übergangs von Regionen in eine Wissensgesellschaft (z.B. „Lernende Regionen“ oder „Lernen vor Ort“) kommt es zu einer verstärkten Netzwerkbildung innerhalb der unterschiedlichen pädagogischen Handlungsbereiche. Hierbei sollen neuartige und vor allem nachhaltige Lernkulturen konstituiert werden. Die förderpolitische und modellhafte Priorisierung der „Lernenden Regionen“

gründet in der Erwartung, dass sich durch diesen Ansatz auf regionaler und lokaler Ebene Mobilisierungseffekte hinsichtlich des Auf- und Ausbaus einer nutzerorientierten Bildungs- und Lerninfrastruktur erzielen lassen und damit einhergehend auch das lebenslange Lernen einen nachhaltigen Entwicklungsschub erfahren könne (Tippelt/Strobel/Reupold/Emminghaus/Brödel 2009, S. 26).

In diesem Zusammenhang spielt überwiegend die Entstehung und Ausweitung von bildungsbereichsübergreifenden Netzwerken eine Rolle, da diese

in der Lage sind, adaptive Dienstleistungsstrukturen zu schaffen, welche Anforderungen sowie Erwartungen der Bildungsanbieter und -nachfragenden miteinander verbinden. Gleichsam werden für „bildungsferne (...) Gruppen niedrigschwellige Zugänge zum intendierten Lernen“ geschaffen (ebd., S. 26).

Zur Förderung des lebenslangen Lernens ist der „Aufbau von einrichtungs- und bildungsbereichsübergreifenden kooperativ vernetzten Strukturen“ (DIE 2009, S. 2) ein wesentlicher Ansatzpunkt (vgl. auch Nittel u.a. 2011). Dies bedingt auf organisationaler Ebene Veränderungen, die sich nach Tippelt, Strobel und Reupold (2009) sowohl auf „neue kooperative organisatorische und institutionelle Strukturen“ (ebd., S. 24) als auch auf eine Organisationsentwicklung beziehen, „die Veränderungen und Optimierungen der organisationsinternen Prozesse und Abläufe thematisiert“ (Tippelt/Strobel/Reupold/Emminghaus/Brödel 2009, S. 24). Hierbei muss auch das gesellschaftliche Umfeld mit berücksichtigt werden, da sowohl kulturelle Hintergründe als auch Werte organisationalen Handelns bedingen. Nach Minderop und Solzbacher (2007) lassen sich Netzwerke vor allem dadurch charakterisieren, dass eine große Anzahl von Akteuren, die eine Strategie zur Durchsetzung von gemeinsamen Zielen verfolgen, ein institutionalisiertes Gefüge entwickelt. Die Akteure können zum einen entweder zwanglos oder zum anderen vertraglich miteinander verbunden sein. Netzwerke entstehen aus einer Verstärkung der Kooperation zwischen den einzelnen Institutionen und können als Weiterentwicklung von Kooperationen gesehen werden (vgl. Dobischat u.a. 2006; Nuissl 2010). Pädagogische Institutionen wirken meist in Netzwerken, „die sich über die jeweiligen Adressaten der pädagogischen Maßnahmen (Kind z.B.) konstituieren“ (Merkens 2006, S. 50). Nicht nur im Wettbewerb um öffentliche Fördermittel erweisen sich stabile Kooperationsbeziehungen oft als dienlich (vgl. Schütz/Reupold 2010). Kooperationen werden auch dann für die Akteure der Erwachsenenbildung wesentlich, wenn sich diese Beziehungen als ergänzend, unterstützend und vor allem als nachhaltig für die eigene Arbeit erweisen (vgl. Dollhausen/Weiland 2010). Somit gewinnt die Notwendigkeit zunehmend an Bedeutung, im Bildungsbereich allgemein, wie auch im Feld der Weiterbildung ebenso wie in der Frühpädagogik, bereichsübergreifende Kooperationsbeziehungen zwischen pädagogischen Akteuren zu fördern und Netzwerke zu generieren. Ziel der

Vernetzung ist die Optimierung von Qualität und Reichweite pädagogischer Handlungsbereiche. Aber auch die Verbesserung der Transparenz zwischen den einzelnen Bildungsbereichen und der Bildungsangebote unter dem Aspekt einer stärkeren Nutzerorientierung spielen eine wichtige Rolle (vgl. Feld 2008). Des Weiteren wird die Zusammenarbeit von zwei eigenverantwortlichen Partnern nach Nuissl (2010) im Rahmen von Kooperation vorausgesetzt und beinhaltet die grundlegende Absicht, Synergien herstellen zu wollen. Diese Synergien können entweder durch horizontale oder vertikale Kooperation gelingen und diese verbessern, indem die unterschiedlichen Erfahrungspotenziale der beteiligten Akteure sinnvoll und gewinnbringend genutzt werden. Während vertikale Kooperationen bildungsbereichsübergreifend zwischen Einrichtungen mit unterschiedlichen Interessen und Bildungsschwerpunkten stattfinden, etwa zwischen Kindergarten und Jugendamt, beschreiben horizontale Kooperationen z.B. im Weiterbildungsbereich das Zusammenwirken unterschiedlicher Weiterbildungsinstitutionen im Hinblick auf ein gemeinsames Ziel (vgl. u.a. Mickler 2011; Schütz/Reupold 2010; Tippelt 2010).

Im Zuge dieser verstärkten Kooperationsformen entwickeln sich neue „Multiprofessionals“, wobei besonders in zivilgesellschaftlich engagierten Organisationen ein Zuwachs bei der Zusammenführung von verschiedenen pädagogischen Tätigkeiten und Zuständigkeiten sichtbar wird. Vor allem unter dem Aspekt, dass sich die Schulen weitestgehend öffnen und sich das Konzept der Ganztagschule immer weiter etabliert, wird ein gemeinsames Handeln von Lehrkräften, Sozialpädagogen, Schulpsychologen oder Erziehern im neu strukturierten und vernetzten schulischen Raum notwendig. Dabei können aber natürlich auch Kooperationen entstehen, die sich nicht immer einfach gestalten. Des Weiteren haben Evaluationsprojekte im Kontext der Ganztagschulen deutlich gezeigt, dass das Nebeneinander verschiedener Professioneller nicht notwendigerweise eine verstärkte oder neue Form der multiprofessionellen Kooperation erzeugt. Es entsteht eine Form der Kooperation, welche das Nebeneinander der unterschiedlichen Tätigkeiten arrangiert. Gleichzeitig ist es in dieser Art der „pragmatischen Kooperation“ möglich, den eigenen Handlungsorientierungen nachzugehen, ohne dabei in Konflikte oder reflexive Aushandlungsprozesse mit anderen Pädagogen zu geraten. Nach Speck, Olk und Stimpel (2011) erfordern re-

flexive Kooperationen im Zusammenhang mit der Ganztagschule bereits interdisziplinäre Ausbildungsgänge und vor allem die Anbindung an einen multiprofessionellen Arbeitszusammenhang, welcher unterschiedliche Berufskulturen in der Schule und deren Umfeld berücksichtigen soll. Im Kontext der in den „Lernenden Regionen“ entstandenen regionalen Netzwerken wurde die multiprofessionelle Zusammenarbeit von Schulen, Betrieben, Weiterbildungseinrichtungen, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie anderen vernetzten Akteuren vor Ort deutlich (vgl. Tippelt/Reupold/Strobel/Kuwan 2009).

Wie Kooperationen zwischen den unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen stattfinden und wahrgenommen werden, wurde im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekts „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des Lebenslangen Lernens“ (PAELL) in den Blick genommen. Das komparativ angelegte Projekt fokussiert unterschiedliche Aspekte der pädagogischen Berufsarbeit im System des Lebenslangen Lernens unter Berücksichtigung des breiten Spektrums pädagogischer Berufsgruppen. Neben Fragestellungen zur Umsetzung des Lebenslangen Lernens, zu Aspekten der Arbeitsbedingungen sowie zu Einschätzungen zum Selbst- und Fremdbild der Pädagogen wird im Projekt sowohl quantitativ als auch qualitativ untersucht, welche bildungsbereichsübergreifenden Kooperationen bereits realisiert werden und was die entsprechenden Beweggründe hierfür sind. Hierbei wurden erstmalig unterschiedliche pädagogische Berufsgruppen (u.a. Erzieher, Lehrer, Hochschulmitarbeiter und Weiterbildner) in ihren diesbezüglichen Einstellungen und konkreten Handlungsmustern miteinander verglichen und pädagogisch Tätige in Bayern und Hessen befragt. Das Forschungsdesign beinhaltet eine quantitativ ausgerichtete, schriftliche Fragebogenerhebung (N=1.601; Rücklaufquote von 28,2 Prozent) wie auch 27 qualitative Gruppendiskussionen mit rund 137 pädagogisch Tätigen aus den Regionen München, Bad Tölz/Wolfratshausen (Bayern), Kassel und Waldeck-Frankenberg (Hessen). Die Teilnehmer für die qualitative Erhebung konnten aus der Stichprobe der quantitativ befragten Pädagogen rekrutiert werden, welche mit Hilfe eines problemzentrierten Leitfadens strukturiert wurde. In den meisten Fällen handelte es sich dabei um Realgruppen.

Die qualitativen Ergebnisse wurden nach Mayring (2008) inhaltsanalytisch interpretiert und in Beziehung zu den quantitativen Ergebnissen gesetzt. Während innerhalb der schriftlichen Befragung die persönlichen und individuellen Einstellungen der Befragungsteilnehmer im Vordergrund stehen, liefern die qualitativen Daten in Form von transkribierten Gruppendiskussionen Hinweise über das kollektive Berufsbewusstsein der pädagogischen Akteure. Qualitative und quantitative Daten ergänzen sich somit gegenseitig und generieren im Sinne einer Triangulation wichtige Interpretations- und Begründungsmomente für die Auswertung.

Als eine zentrale Fragestellung im Projekt PAELL wurde sowohl quantitativ als auch qualitativ untersucht, inwiefern befragte pädagogische Berufsgruppen horizontal und vertikal im Bildungssystem und darüber hinaus mit weiteren Akteuren kooperieren. In erster Linie wird deutlich, dass die unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen Kooperationen in den meisten Fällen positiv betrachten. Gleichzeitig ist aber auch eine ambivalente Einschätzung erkennbar. Auf der einen Seite werden Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen als unterstützend und entlastend betrachtet. Ebenso zeigen die unterschiedlichen Berufsgruppen überwiegend in Bezug auf die Qualität und die Sensibilität der Handlungsstrategien Verbesserungen auf. Auf der anderen Seite aber werden Kooperationen infolge der Mehrbelastung durch die aufwendigen Abstimmungsprozesse und der zeitlichen Inanspruchnahme auch als nachteilig wahrgenommen (vgl. Fuchs/Tippelt 2012). Für die befragten Erwachsenenbildner spielte zudem auch der Kostenaufwand eine bedeutende Rolle. Sie unterschieden sich in diesen Aussagen signifikant von den befragten Grundschullehrkräften oder dem Elementarbereich (vgl. Buschle/Fuchs/Tippelt 2012). Mit Blick auf das qualitative Material zeigt sich, dass für die Erwachsenenbildner Kooperationen vor allem deshalb sinnvoll erscheinen, da hier *„die Zusammenarbeit mit anderen (...) (bedeutet), dass man über den eigenen Tellerrand hinausblicken und dass man einfach von allen möglichen Seiten her profitier(en)“* (Interview WB/BT, Z. 148) kann. Hierbei spielen vor allem die Suche nach entsprechenden Räumlichkeiten, Marketingfragen oder aber thematisches Interesse bei der Wahl der Netzwerkpartner eine wichtige Rolle. Ähnlich sieht es im Hochschulbereich aus. Es zeigen sich in erster Linie horizontale Kooperationen mit anderen (inter-)nationalen

Universitäten, aber auch vertikale Kooperationen im Bereich der Fort- und Weiterbildungen oder praxisorientierten Seminare werden ersichtlich und der Austausch untereinander als wesentlich angesehen. Insbesondere im Rahmen von Forschungsprojekten ist die Kooperation mit anderen pädagogischen Berufsgruppen bedeutsam, denn *„wenn man anwendungsbezogene Forschung macht, (d)ann muss man eigentlich kooperieren, sonst hat das überhaupt keinen Wert“* (Interview Ter/Muc, Z. 257). Auch beim Übergang vom Elementar- in den Primarbereich zeigen sich wiederholt Kooperationen. Die befragten Erzieher äußern hierbei den Wunsch, dass sich sowohl Strukturen als auch langfristige Perspektiven zukünftig klären und stabilisieren sollen. Hierbei sei besonders wichtig, dass sich die Schulen und die Lehrkräfte des Primarbereichs *„einfach weiter öffnen“* (Interview Ele/WF, Z. 695–717). Diese Kooperationen sollen jedoch über „Schnuppertage und -stunden“ hinausgehen, beispielsweise in Form von Lesepatzen aus dem Primarbereich (vgl. Fuchs/Tippelt 2012). Förderliche Bedingungen für Kooperationen im Elementarbereich stellen nach Fuchs und Tippelt (2012) regional bestehende Netzwerke von Bildungseinrichtungen dar, so etwa in Form eines *„runden Tisches“* (Interview Ele/Ka, Z. 532–542). Dieser biete eine regelmäßige Plattform für nachhaltige regionale und kommunale Vernetzungen. Dabei unterstütze u.a. auch die räumliche Nähe Kooperationen aller Art, wobei kein Unterschied zwischen ländlichem und städtischem Bereich gemacht wird. Zeitliche Überbelastungen durch Kooperationen werden als hinderlich angesehen. Hier wird der Wunsch deutlich, dass diese als ein wesentlicher und vor allem von den Arbeitgebern anerkannter Teil der beruflichen Tätigkeit angesehen werden soll und nicht als ehrenamtliches Engagement. Für die befragten pädagogischen Berufsgruppen ist zudem bedeutsam, dass Kooperationen auf „Augenhöhe“ stattfinden. Dies wird als künftige Voraussetzung für das Voranbringen von kooperativen Projekten gesehen. Deutlich wird dabei u.a. im Elementar- und Primarbereich, dass die pädagogischen Mitarbeiter ihre Arbeit als gesellschaftlich wichtig und wertvoll wahrnehmen, aber von den anderen pädagogischen Berufsgruppen zu wenig anerkannt werden.

Für pädagogische Berufsgruppen, welche die zeitliche Komponente als wesentlich für kooperatives Verhalten und Planungen über die eigene Berufsgruppe hinaus begreifen, ist es nach Fuchs und Tippelt (2012) zentral,

dass sich im Zuge des kooperativen Miteinanders sowohl win-win-Situationen als auch Synergieeffekte ergeben. Ferner ist bei letzterem nicht nur der Einfluss auf die lebenslange Bildung der Heranwachsenden, sondern auch auf die Erwachsenen selbst relevant. Um Kooperationen im Sinne des lebenslangen Lernens verstetigen zu können, muss im Weiterbildungsbereich über horizontale Kooperationen hinaus verstärkt auch bildungsbereichsübergreifende Zusammenarbeit in Augenschein genommen werden.

3 Diversifizierung und Ausdifferenzierung neuer pädagogischer Felder

Neben der Akademisierung und Höherqualifizierung, auf die im nächsten Abschnitt näher eingegangen wird, ist die starke Diversifizierung und Ausdifferenzierung neuer professioneller pädagogischer Felder charakteristisch. Die Deinstitutionalisierung prägt sowohl das pädagogische Handeln als auch das Kommunizieren. Nach Grunert und Krüger (2004) ist das pädagogische Handeln nicht mehr nur strikt auf pädagogische Felder begrenzt, sondern eröffnet sich auch in anderen nicht-pädagogischen Handlungsbereichen. Es kann durchaus von einer Entgrenzung des Pädagogischen gesprochen werden. Diese findet sich in Betrieben, diversen Freizeitfeldern, in den Medien, aber auch in neuen professionellen Handlungsbereichen, die in Bezug auf ihre Anforderungs- und Aufgabenstruktur professionalisierungsbedürftig sind.

Betrachtet man zum einen den in den letzten Jahren gestiegenen Legitimationsdruck, der nicht nur pädagogische Organisationen, sondern auch die dort Tätigen beeinflusst, und zum anderen die Qualifikationsstandards, die sich als Innen- und Außenanforderungen auf die individuellen und kollektiven Akteure auswirken und ebenso die Veränderungen in den Professionellen-Adressaten-Beziehungen, so wird das Entstehen neuer pädagogischer Berufsfelder verständlich. Diese stehen im Spannungsfeld von professioneller Unterstützung und Kontrolle. Zu den neuen Berufsfeldern gehören die „Qualitätsarbeiter“. Sie verantworten Qualitätskontrollen, Akkreditierungen, Qualitätssicherungen und -entwicklungen, aber auch die Durchführung von Evaluationen und führen nach Helsper (2002) zur Profilierung

von eigenständigen „Reflexionsprofessionellen“. Die Qualitätsarbeiter unterstützen die Professionellen, indem sie Supervisionen und Coaching, eine „Beratung der Berater“, bzw. eine professionelle Reflexionsunterstützung in Fallberatung und Organisationsentwicklung zur Verfügung stellen.

Hintergrund dessen sind die sich stetig verändernden, enormen Herausforderungen und Anforderungen, mit denen sich die pädagogischen Akteure in den unterschiedlichen Handlungsfeldern in der Arbeits- und Leistungsgesellschaft, aber auch die ehrenamtlich Tätigen, konfrontiert sehen. Hierunter fallen nicht nur die Anforderungen an die Beziehungen zwischen Klienten und Professionellen, Kooperationsbeziehungen oder Akademisierungsbestrebungen mit Bezug zum lebenslangen Lernen und dem Bedürfnis nach einer gesteigerten Qualität der Organisationen sowie deren Angeboten (vgl. 2. und 4.), sondern auch Reflexivität, Selbstbezüglichkeit, das fortwährende In-Betracht-Ziehen nicht intendierter Nebenfolgen des eigenen Handelns sowie die intensivierten Begründungs- und Legitimationsverpflichtungen nicht nur gegenüber staatlichen Akteuren und der Öffentlichkeit. All diese Aspekte forcieren sowohl die Etablierung als auch die Ausdifferenzierung des Feldes „sekundärer“ Professioneller der „Reflexionsunterstützung“, denn die Nachfrage und damit der Bedarf nach Supervision, Coaching, professionellen Beratungssettings und *team planning* im Kontext reflexiver Organisationsentwicklung steigt immer weiter an. Dies ist auch im Bereich Marketing und Öffentlichkeitsarbeit zu spüren (vgl. Helsper/Tippelt 2011; Schmidt-Hertha 2011). Reh (2008) machte in diesem Zusammenhang auf die Bürde der Reflexion aufmerksam, welche den professionellen Akteuren in Form einer spiralförmigen Anspruchssteigerung mit auf den Weg gegeben wird. Betroffen hiervon sind auch die freiwillig Tätigen im Rahmen zivilgesellschaftlicher Engagements. Reflexion als eine individualisierte professionelle Anspruchskonstruktion muss diesbezüglich kritisch hinterfragt werden (vgl. auch Kade/Seitter 2004). Geeigneter als diese Form der „Reflexion als Bekenntnis“ erscheint dagegen die in den Organisationen selbst verankerte Reflexion, da die so gewonnene Routine eine Hilfestellung und Erleichterung für die individuellen professionellen Akteure darstellen könnte (vgl. Reh 2008) und somit als kluge Antwort auf den individualisierten Steigerungsdiskurs individueller professioneller (Selbst-)Reflexivität angesehen werden könnte.

4 Höherqualifizierung und Akademisierung als zentraler Trend pädagogischer Arbeit

Dem Bildungspersonal kommt für die erfolgreiche Gestaltung von Bildungsprozessen, die damit vermittelten Kompetenzen und erworbenen Abschlüsse sowie die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität des Bildungssystems eine entscheidende Bedeutung zu (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 33).

Im Vordergrund steht hierbei vor allem die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Diese „soll durch frühzeitige Förderung insbesondere in den ersten Lebensjahren verbesserte Startchancen für Kinder schaffen und zugleich die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen“ (vgl. ebd., S. 52). Hierfür soll u.a. der ab August 2013 geltende Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für unter Dreijährige einen wesentlichen Beitrag leisten, indem Eltern und Familien unterstützt und die Entwicklung der Kinder optimal gefördert werden soll. Dies erfordert von Bund, Ländern und Gemeinden erhebliche Anstrengungen, um für diesen Bereich ein bedarfsdeckendes Angebot zu generieren. Neben dem geforderten U3-Ausbau und dem dadurch entstehenden Personalbedarf stehen u.a. Sprachförderung, die Förderung von Kindern mit Behinderung und ein verändertes Verständnis darüber, wie Kinder lernen, im Fokus. Diese Forderungen lassen die Berufsgruppe der Erzieher in den Vordergrund des Bildungsdiskurses rücken, denn sie sind es, welche die „Bildungsprozesse von Kindern begleiten und individuell unterstützen, die Bildungspläne der Länder umsetzen sowie diese Prozesse reflektieren und dokumentieren“ (Schelle 2011, S. 8) sollen. Gleichzeitig ist vor dem Hintergrund des Ausbaus der Bildungsangebote für unter Dreijährige die Anzahl der Einrichtungen in diesem Bereich gewachsen und somit der Personalbedarf gestiegen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Ziel ist es nun, dass die Fachkräfte das aktuelle Bildungs- und Erziehungsverständnis in „passende Konzepte, Projekte und Alltags handeln“ (Viernickel 2007, S. 7) umsetzen. „In Anbetracht der vielfältigen Erwartungen an die frühkindliche Bildung und Förderung ist die Frage der Qualifikation des Personals in Tageseinrichtungen und Tagespflege eine wichtige Strukturdimension“ (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstat-

tung 2012, S. 47), die nach Helm (2010) zentral für die qualitative Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtungen ist. Hierunter fallen die steigenden Ansprüche an die Ausbildung, die Kompetenz sowie das Profil des Fachpersonals (vgl. Helm 2010, S. 8). Nicht nur die Fachschulen, sondern auch die Hochschulen müssen sich an die neuen Gegebenheiten und Forderungen anpassen und in ihren Ausbildungsgängen darauf einstellen (vgl. Rudolph 2012; Wilk 2010). Die zentralen Ausbildungsorte nicht nur für die Rekrutierung, sondern auch für die Qualifizierung von frühpädagogischen Fachkräften sind zum einen Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik, in denen die staatlich anerkannten Erzieher als größte Gruppe ausgebildet werden. Zum anderen werden in Berufsfachschulen für Kinderpflege/Sozialassistenten Kinderpfleger oder Sozialassistenten als zweitgrößte Gruppe ausgebildet (vgl. Wilk 2010; Aktionsrat Bildung 2012).

Im OECD Bericht 2006 zum Entwicklungsstand von *Early Education and Care* in den entwickelten Industriegesellschaften rückte auch Deutschland in Bezug auf den Elementarbereich in den Fokus. Hierbei wurde vor allem mit Blick auf die anderen Länder deutlich, dass in Deutschland die akademischen Ausbildungsgänge fehlen. Grundlegendes Ziel der akademischen Ausbildung soll es sein, „die Reflexions-, Diskurs- und Abstraktionsfähigkeit der zukünftigen Erzieher zu fördern und ihnen damit Handlungskompetenzen für die komplexen Anforderungen in der Frühpädagogik zu vermitteln“ (Wallnöfer 2008, S. 66). Mit Thole (2010) wird davon ausgegangen, „dass die Überführung der beruflichen Ausbildung in eine akademische Qualifizierung den beruflichen Qualifizierungsprozess nachhaltig stützt“ (ebd., S. 210). Es sollen dabei neue Wissensdomänen geschaffen werden und gleichzeitig eine „Verknüpfung von empirischer Forschung und Qualifizierung, der Entwicklung von Reflexivität, eine Dynamisierung des wissenschaftlichen Disziplinierungsprozesses sowie Praxen der beruflichen Orientierung am Gemeinwohl und der autonomen Berufsausübung“ (ebd., S. 210) erfolgen. Im Jahr 2010 verfügten nach Angaben des Aktionsrates Bildung (2012) jedoch nur 3,5 Prozent des pädagogischen Fachpersonals über eine akademische Ausbildung. Allerdings ist es gar nicht notwendig, dass alle in einer frühpädagogischen Einrichtung Tätigen einen akademischen Hintergrund haben. Vielmehr ist die akademische Ausbildung der Einrichtungsleitung von Bedeutung, da auf diese Weise nicht nur eine Wei-

terentwicklung der Einrichtung selbst stattfinden kann, sondern auch die höher qualifizierten Fachkräfte einen positiven Einfluss auf das niedriger qualifizierte Fachpersonal und dessen pädagogische Arbeit ausüben können (vgl. Aktionsrat Bildung 2012).

Neben der Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung erfolgt in Deutschland auch der Prozess der Professionalisierung der Frühpädagogik (vgl. König/Pasternack 2008). Beide Prozesse werden befördert durch den Orientierungsrahmen für die Hochschulen, die Weiterqualifizierung über Fort- und Weiterbildung in der Frühpädagogik, die Möglichkeit der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsinstitutionen sowie die Qualitätsdiskussionen für die Konzepte in der Kindertagesbetreuung (vgl. Esch u.a. 2006; Diller/Leu/Rauschenbach 2005). Vor diesem Hintergrund spielt die Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte eine wesentliche Rolle, denn diese soll nicht nur deren lebenslanges Lernen verstärken, sondern auch dazu beitragen, die Qualität des Angebots zu verbessern, indem die Qualifikation des Fachpersonals erhöht wird. Nach von Hippel, Reich und Tippelt (2008) spielt die Qualifikation der Fachkräfte auch durch Adressaten und Teilnehmer eine entscheidende Rolle. Gleichsam ist für „die Fortbildung frühpädagogischer Fachkräfte (...) die Qualifikation der Fortbildner/innen (...) von großer Bedeutung, ähnlich wie in der Frühpädagogik, in der die Qualität der frühpädagogischen Arbeit stark von den Qualifikationen der Fachkräfte abhängt“ (Hippel/Buschle/Hummel/Thalhammer 2010, S. 17; Bildungsberichterstattung 2006). Diese ist aber auch für die Qualitätsentwicklung von Weiterbildungsinstitutionen relevant (Hippel/Tippelt 2009; Kraft 2005, 2006). Professionalisierung wird in diesem Zusammenhang als die Entwicklung einer erwachsenenpädagogischen Professionalität verstanden. Hintergrund dessen sind sowohl die Qualitätsentwicklung als auch die Optimierung des Handelns in der Praxis (vgl. Hippel/Buschle/Hummel/Thalhammer 2010, S. 17).

Nach Angaben der BiBB/BAuA-Erwerbstätigen-Befragung (vgl. Iller 2009), haben in den letzten zwei Jahren 75 Prozent der Weiterbildner und rund 90 Prozent der Erzieher und Gymnasiallehrer an Kursen und Lehrgängen teilgenommen. Problematisch ist in diesem Bereich jedoch, dass das Feld der Anbieter durch eine wachsende Heterogenität gekennzeichnet ist (vgl. Hippel 2011; Oberhuemer u.a. 2010). Dies ist insbesondere auch

im frühpädagogischen Bereich der Fall. Staatliche, kirchliche ebenso wie private Anbieter und freie Trainer haben Fortbildungsangebote für frühpädagogische Fachkräfte. Von der Heterogenität der Anbieter ist auch die Angebotsstruktur betroffen, obwohl die Angebote der einzelnen Anbieter eine meist klare, jedoch trägerspezifische Strukturierung aufweisen.

Anhand der Entwicklungen im Bereich der Elementarbildung bzw. der frühkindlichen Bildung wird deutlich, dass Höherqualifizierungsbestrebungen mit weitreichenden Neukonturierungen des Elementarbereichs einhergehen. Zugleich ist man aber auch mit vielfältigen Rivalitäten zwischen sozialpädagogischen und schulischen sowie zwischen Fachhochschulen und Universitäten um die Platzierung der neuen akademisierten Ausbildungsgänge konfrontiert. Auch im Zuge des Bologna-Prozesses ist eine große Heterogenität von Studiengängen entstanden, die zwar als Ausdruck der höherqualifizierenden Perspektive der Professionalisierung zu werten ist, in denen sich aber auch zentrale Partialinteressen und Konkurrenzkämpfe im Zusammenhang des neu entstehenden akademischen Sektors der frühkindlichen Bildung finden. Diese Differenzen sind auch Ausdruck von unterschiedlichen „Professionalisierungspolitiken“ von Verbänden, Interessenvertretern, bildungspolitischer Akteure sowie Ausbildungsinstitutionen, in denen jeweils „professionelle Ansprüche“ konstruiert werden. Aus der Perspektive des lebenslangen beruflichen Lernens werden neue Fortbildungsangebote für den Elementarbereich entwickelt, durchgeführt und evaluiert, auch um die Professionalisierung zu beschleunigen – wie dies im großen Stil derzeit in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) erfolgt. Es kommt aufgrund der Subsidiarität in diesem Feld zu einer starken Diversifizierung der Anbieterseite und aus Sicht von Professionalität scheinen Erfolg und Qualität von Fortbildung – als ein lebenslanger berufsbiografischer Bildungsprozess – wesentlich von der Passung zwischen Angeboten und individuellen sowie organisatorischen Bedarfen mitbestimmt zu sein. Die Tendenz zur lebenslangen beruflichen Weiterprofessionalisierung ist sicher Ausdruck permanenter Höherqualifizierung und auferlegter neuer Anforderungen in den professionellen pädagogischen Feldern (vgl. Terhart 2011; Seitter 2011; Berkemeyer u.a. 2011; Schmidt-Hertha 2011).

Obwohl die beiden Perspektiven – einerseits Professionalisierung als über Bildungs- und Ausbildungswege strukturierte Generierung professionellen Wissens, Könnens und eines professionellen Habitus in berufsbiografischer Perspektive und andererseits Professionalisierung als Strategie der Platzierung von Berufen im gesellschaftlichen Kampf um Anerkennung, Status und Einfluss – systematisch scharf zu trennen sind, ist doch eindeutig erkennbar, dass Durchsetzung und Aufwertung von Professionalisierung in pädagogischen Berufen in erster Linie über die Akademisierung von Bildungswegen erfolgt (vgl. Wildgruber/Becker-Stoll 2011; Thole/Polutta 2011). Zugleich ist damit auch die soziale Konstruktion von professionellen Ansprüchen verbunden, die als „Steigerungsdiskurs im Zusammenhang eines geforderten breiteren und höhersymbolischen Wissens, professionalisierter Haltungen, von umfassender Reflexion und professionellen Kompetenzprofilen in Erscheinung tritt“ (Helsper/Tippelt 2011, S. 277). Die Aufwertung von pädagogischen Tätigkeiten ist immer auch durch einen von außen auferlegten „Anspruchszwang“ erkaufte oder erstritten (vgl. Reh 2008).

5 Das Gemeinsame in der Weiterbildung

Wie bereits im Kontext der Kooperationsbeziehungen zwischen den unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen sichtbar wurde, wäre ein gemeinsames integrierendes Selbstverständnis oder eine andauernde künftige Klärung grundlagentheoretischer Positionen sowie Professionsverständnis von praktisch arbeitenden Pädagogen förderlich. Deutlich wird dies auf der einen Seite dadurch, dass sich die Teildisziplinen so voneinander distanzieren, dass sich die Abgrenzung voneinander verstärkt. Auf der anderen Seite gibt es jedoch auch reziproke anschlussfähige Positionen und Gemeinsamkeiten, die für eine offene professionstheoretische Diskussion förderlich sind (vgl. auch Tillmann 2011; Terhart 2011). Da die pädagogischen Akteure in den voneinander abweichenden Institutionen arbeiten und durch ihr Eingebundensein in staatliche, private, kirchliche und weltanschaulich diverse Organisationsverbände kein autonomes Arbeiten möglich ist, kann ein gemeinsames Selbstverständnis oder Basiswissen nicht vorausgesetzt werden. Übergreifende Problemwahrnehmungen müssen mit

Vorsicht betrachtet werden, da sie sich zudem nicht aus einheitlichen Normen ableiten lassen. Ein Verständnis über Gemeinsamkeiten besteht nur in Form von kooperativen Kulturen und kann sich auf diese Weise weiterentwickeln und ausgebaut werden. Einen Schritt in die richtige Richtung auf der Suche nach einem gemeinsamen Verständnis ging man bereits mit dem oben erwähnten PAELL-Projekt. Hier wurden Erkenntnisse über die Bildungsprozesse in der Lebensspanne und in den Köpfen der Professionellen zum bewussten Konzept des Lebenslangen Lernens (LLL) gewonnen und es konnte eine Kohäsion zwischen den pädagogischen Segmenten von der frühkindlichen Bildung bis hin zur Weiterbildung festgestellt werden (vgl. Nittel u.a. 2011).

Ein weiterer wichtiger Ansatzpunkt für ein wechselseitiges Verständnis der Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den pädagogischen Berufsgruppen ist in der Ausbildung zu finden. In den Akkreditierungsverfahren und den Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) werden Grundlagen und Grundbegriffe als verpflichtende Veranstaltungen in den Kerncurricula pädagogischer Studiengänge benannt (DGfE 2008). Des Weiteren besteht die Forderung nach empirischen – quantitativen ebenso wie qualitativen – Forschungsmethoden und -kompetenzen sowie nach einem Überblick über die bildungspolitischen und -historischen Kontexte der Erziehungswissenschaft wie auch über die pädagogisch-professionellen Felder erziehungswissenschaftlichen Handelns (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund, dass die pädagogischen Akteure nicht immer getrennt voneinander agieren, sondern auch in Form von multiprofessionellen Organisationen zusammenarbeiten und sich neu konstruieren müssen, ist eine Prognose in Bezug auf den Wandel der pädagogischen Berufe schwierig. Es lassen sich jedoch einige Faktoren als Gelingensbedingungen professionellen und kooperativen pädagogischen Handelns festhalten. Hierunter zählen zum einen die Rückbesinnung auf die wechselseitige Akzeptanz und Solidarität der professionellen Pädagogen und ihrer alters-, schicht- und milieubedingten sehr heterogenen Ziel- und Klientengruppen. Zum andern ist eine solide Kenntnis theoretischer und empirischer Erziehungs- und Bildungsforschung sowie eine durchaus kritische Haltung zur Semantik der Steuerung und Weltbeherrschung wesentlich.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten. Münster
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. URL: www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf (Stand: 20.09.2012)
- Balluseck, H.v. (2008): Frühpädagogik als Beruf und Profession. In: Ders. (Hg.): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, S. 15–36
- Berkemeyer, N./Järvinen, H./Otto, J./Bos, W. (2011): Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, S. 225–247
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn
- Buschle, C./Fuchs, S./Tippelt, R. (2012): Cooperations as a key element of sustainable adult education. In: Heikkinen, A./Jögi, L./Jütte, W./Zariffs, G.K. (Hg.): The Futures Of Adult Educator(s): Agency, Identity And Ethos. Joint Conference Proceedings. S. 83–91
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.) (2009): 12. DIE-Forum Weiterbildung: Weiterbildungseinrichtungen zwischen Kooperation und Konkurrenz – Perspektiven für das Lebenslange Lernen. Bonn
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2008): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der DGfE. Sonderband. 19. Jahrgang. Opladen/Farmington Hills
- Diller, A./Leu, H.R./Rauschenbach, T. (2005): Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen. München
- Dobischat, R./Düsseldorff, C./Nuissl, E./Stuhldreier, J. (2006): Lernende Regionen – begriffliche Grundlagen. In: Nuissl, E./Dobischat, R./Hagen, K./Tippelt, R. (Hg.): Regionale Bildungsnetze. Bielefeld, S. 23–33
- Dollhausen, K./Weiland, M. (2010): Kooperationen in der Weiterbildung – Bringen sie Strukturwandel und neue Sicherheiten? Bonn
- Esch, K./Klaudy, E.K./Micheel, B./Stöbe-Blossey, S. (2006): Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick. Wiesbaden
- Feld, T.C. (2008): Anlässe, Ziele, Formen und Erfolgsbedingungen von Netzwerken in der Weiterbildung: DIE-Reports zur Weiterbildung. URL: www.die-bonn.de/doks/feld0801.pdf (Stand: 20.09.2012)
- Fuchs, S./Tippelt, R. (2012): Bereichsübergreifende Kooperationen als Notwendigkeit für erfolgreiche Übergänge im Bildungssystem. In: Beutel, S.I./Järvinen, H./Ophuysen, S. van/Berkemeyer, N. (Hg.): Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule. Neuwied (im Ersch.)
- Gieseke, W. (2011): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 385–426

- Grunert, C./Krüger, H.H. (2004): Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit – Mythos oder Realität? Ergebnisse einer bundesweiten Diplom- und Magister-Pädagogen-Befragung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 309–326
- Helm, J. (2010): Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Studie 5. München
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Marotzki, W./Kraul, M./Schweppe, C. (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 64–103
- Helsper, W. (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunerts Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 567–581
- Helsper, W./Tippelt, R. (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer ungeschlossenen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, S. 268–288
- Hippel, A. v. (2011): Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, S. 248–267
- Hippel, A. v./Buschle, C./Hummel, L./Thalhammer, V. (2010): Qualität in der Weiterbildung. In: Hippel, A. v./Grimm, R. (Hg.): Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte. München, S. 10–41
- Hippel A. v./Reich, J./Tippelt, R. (2008): Dozenten sichern Qualität – teilnehmer- und adressatenorientierte Perspektiven auf Kursleitende und Mitarbeiter. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 145–155
- Hippel, A. v./Tippelt, R. (Hg.) (2009): Fortbildung der WeiterbildnerInnen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim/Basel
- Iller, C. (2009): Arbeitsanforderungen und Kompetenzentwicklung der hauptberuflich Tätigen in der Weiterbildung – eine empirische Analyse auf Basis der BiBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hg.): Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung im September 2008 in Berlin. Berlin, S. 114–125
- Kade, J./Seitter, W. (2004): Selbstbeobachtung. Professionalität Lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 326–341
- Keiner, E. (2010): Der Qualifikationsrahmen aus professionstheoretischer Perspektive – ein Kommentar zu Diskussionen in der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 21. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 41, S. 127–135
- König, K./Pasternack, P. (2008): elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Wittenberg
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. URL: www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf (Stand: 20.09.2012)
- Kraft, S. (2005): Professionalisierung in der Weiterbildung – Die aktuelle Situation des Personals in der Weiterbildung. DIE-Reports zur Weiterbildung. URL: www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/kraft05_01.pdf (Stand: 20.09.2012)

- Kraft, S. (2006): Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf (Stand: 20.09.2012)
- Lundgreen, P. (2011): Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft*, S. 9–39
- Merkens, H. (2006): Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden
- Mayring, P. (Hg.) (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim
- Mickler, R. (2011): Synergien als Kooperationspostulat – Thematisierungsformen und Umgangsweisen von Volkshochschulen. In: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, H. 4, S. 26–36
- Minderop, D./Solzbacher, C. (2007): *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse*. Köln
- Nieke, W. (2002): Kompetenz. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hg.): *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*. Opladen, S. 13–27
- Nittel, D./Fuchs, S./Schütz, J./Tippelt, R. (2011): Die Orientierungskraft des Lebenslangen Lernens bei Weiterbildnern und Grundschullehrern. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt PAELL. In: *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft*, S. 167–183
- Nuissl, E. (2010): Stichwort: „Strategische Kooperationen“. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, S. 20–21
- Oberhuemer, P./Schreyer, I./Neumann, M.J. (2010): *Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives*. Opladen/Farmington Hills
- Reh, S. (2008): Reflexivität der Organisation und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerverkooperation. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.T. (Hg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden, S. 163–187
- Rudolph, B. (2012): *Das Berufsbild der Erzieherinnen und Erzieher im Wandel – Zukunftsperspektiven zur Ausbildung aus Sicht der Fachschulleitungen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Studie 14. München
- Schelle, R. (2011): Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Didaktik im Elementarbereich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Expertise 18. München
- Schmidt-Hertha, B. (2011): Qualitätsentwicklung und Zertifizierung: Ein neues professionelles Feld? In: *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft*, S. 153–166
- Schütz, J./Reupold, A. (2010): Kooperationen im Bildungswesen. Wahrnehmungen pädagogischer Akteure. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, S. 31–33
- Seitter, W. (2011): Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft*, S. 122–137
- Speck, K./Olk, T./Stimpel, T. (2011): Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (ProKop). In: *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft*, S. 184–201

- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft*, S. 202–224
- Thole, W. (2010): Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 2, S. 206–222
- Thole, W./Polutta, A. (2011): Professionalität von Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen der sozialen Arbeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft*, S. 104–121
- Tillmann, K. (2011): Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, S. 232–243
- Tippelt, R. (2007): Lebenslanges Lernen. In: Tenorth, H.E./Tippelt, R. (Hg.): *Lexikon Pädagogik*. Weinheim, S. 444–447
- Tippelt, R. (2010): Netzwerke in Lernenden Regionen gestalten. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Kuper, H. (Hg.): *Schulreform durch Vernetzung*. Münster, S. 173–192
- Tippelt, R./Strobel, C. (2012): Entgrenzung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – von der singulären Institution und Einrichtung als angewandte Erkenntnistheorie. In: Arnold, R. (Hg.): *Entgrenzungen des Lernens. Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung*. Bielefeld, S. 192–215
- Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C. (2009): Theoretischer Rahmen und begriffliche Grundlagen. In: Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Kuwan, H. (2009): *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten*. Bielefeld, S. 24–33
- Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Kuwan, H. (2009): *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten*. Bielefeld
- Tippelt, R./Strobel, C./Reupold, A./Emminghaus, C./Brödel, R. (2009): Verortung im bildungspolitischen Kontext, theoretische Einbettung und Zielsetzung des Programms. In: Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Kuwan, H. (Hg.): *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten*. Bielefeld, S. 25–34
- Viernickel, S. (2007): Bildung und Erziehung im Elementarbereich. In: *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, H.1, S. 3–8
- Wallnöfer, G. (2008): Professionalisierung durch Akademisierung. In: Balluseck, H. v. (Hg.): *Professionalisierung der Frühpädagogik*. Opladen/Farmington Hills, S. 65–75
- Wildgruber, A./Becker-Stoll, F. (2011): Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In: *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft*, S. 60–76
- Wilk, A. (2010): Die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte in Deutschland im Spiegel der amtlichen Statistik. In: Rauschenbach, T./Schilling, M. (Hg.): *Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen. Empirische Analysen und Modellrechnungen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Studie 1. München, S. 102–111

Christine Zeuner

Zur Aufgabe der Erwachsenenbildung aus historischer und international-vergleichender Perspektive

Erwachsenenbildung, die als organisierte Praxis Bildungs- und Lernprozesse Erwachsener unterstützt und als wissenschaftliche Disziplin ihre theoretischen Begründungen reflektiert und sie unter Berücksichtigung gesellschaftspolitischer, ökonomischer und individueller Rahmenbedingungen erforscht, beruht auf einer mittlerweile mehr als 200-jährigen Geschichte, die sich auch im internationalen Vergleich nachvollziehen lässt. Übergeordnete Zielsetzung war und ist es, Bildungsprozesse Erwachsener zu fördern und zu begleiten. Aber auch, von Erwachsenen Lernprozesse zu fordern, sie zum Denken herauszufordern, zur Auseinandersetzung wie zum Infragestellen bisheriger Überzeugungen anzuregen. Die mannigfaltigen Funktionen, welche die Erwachsenenbildung seit ihren Anfängen in der Zeit der Aufklärung übernimmt, zeigen sich in Lern- und Bildungsinteressen von Menschen, die in Wechselwirkung mit gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen und Interessen stehen. So lernen Erwachsene:

- zur Selbstverwirklichung, Selbstbestätigung, Sinnfindung, Selbstvergewisserung, um ihre Persönlichkeit weiter zu entwickeln und ihre Lebensqualität zu erhöhen,
- zur Kompensation oder Ergänzung (vor-)enthaltener oder versäumter (Aus-)Bildungschancen,
- zur Verbesserung beruflicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen mit dem Ziel des beruflichen und sozialen Aufstiegs oder auch der Vermeidung beruflichen Abstiegs und
- zur Aneignung von Wissen und Handlungskompetenzen mit dem Ziel der aktiven politischen und sozialen Gestaltung der Gesellschaft, verbunden mit dem Anspruch auf Selbstbestimmung und Emanzipation.

Erwachsenenbildung erfüllt komplementäre und kompensatorische Aufgaben, die zu Lernprozessen in unterschiedlichsten Formen und Formaten

führen – organisiert oder selbstorganisiert, formal, non-formal oder informell, individuell, gesellschaftlich und beruflich verwertbar. Dies zeigt sich aktuell, lässt sich aber im Rahmen historischer und internationaler Entwicklungen nachzeichnen.

Dabei unterliegen individuelle, bildungspolitische und gesellschaftliche Ansprüche und Erwartungen an das Bildungssystem im Allgemeinen sowie an die Erwachsenenbildung im Besonderen ständigen Veränderungen. Im Rahmen historischer und international-vergleichender Analysen zeigen sich zugleich Konsistenz und Übereinstimmung in Bezug auf Zielsetzungen und Begründungen der Erwachsenenbildung, auch wenn Entwicklungen dann aufgrund spezifischer Bedingungen unterschiedliche Verläufe nehmen und die Reaktionen, auch und die Umsetzungen von neuen Anforderungen differieren. Die Rezeption und Reflexion historischer und internationaler Entwicklungen findet vor allem in der Erwachsenenbildungswissenschaft statt unter kritischer Hinterfragung des Wertes einer disziplinären Historiografie und Komparatistik.

Ich werde im Folgenden der Frage nachgehen, welche Bedeutung solche Perspektiverweiterungen und -verschränkungen für die Erwachsenenbildung haben können. Dabei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Vielmehr geht es darum, ausgewählte Aspekte zu diskutieren, um historische Bedingtheit und internationale Verschränkungen der Erwachsenenbildung aufzuzeigen. Im Vergleich zeigt sich, dass theoretische Positionen, die in den letzten 20 Jahren in der deutschen Erwachsenenbildung wirkmächtig wurden, wie z.B. der Konstruktivismus, in anderen Ländern nicht entsprechend rezipiert wurden. Vielmehr wird Erwachsenenbildung und das Lernen Erwachsener, beispielsweise in den USA, Kanada, Lateinamerika und Afrika, weiterhin mit kritisch-theoretischen Positionen begründet, ebenso wie Forschung unter dieser Perspektive stattfindet (vgl. Brookfield 2000; Merriam/Courtenay/Cervero 2006).

Aufgabe historischer und international-vergleichender Perspektiven ist es, über eine distanzierte Betrachtung Einflüsse und Interessen zu erkennen und zu analysieren, denen die Akteure der Erwachsenenbildung, also in ihr beruflich tätige Personen, Träger, Einrichtungen und Anbieter in spezifischen bildungspolitischen und ökonomischen Kontexten ausgesetzt waren und sind. Es wird dadurch möglich, Relationierungen vorzunehmen, ex-

terne Erwartungen, Intentionen und Interessen zu erkennen, abzuwägen und zum eigenen Handeln in Bezug zu setzen. Dies setzt voraus, dass die Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund historischer und internationaler Entwicklungen eigenständige Zielsetzungen definiert, lernt, sich von funktionalistischen Erwartungen der Umwelt abzugrenzen und mit Selbstbewusstsein ihre selbst gesetzten Aufgaben verfolgt. Denn, so Rolf Arnold (1996):

Ein historisches Selbstbewußtsein der Erwachsenenbildung, dessen Herausbildung der eigentliche Sinn einer Beschäftigung mit ihrer Geschichte ist, führt gleichzeitig auch zu einer größeren Gelassenheit gegenüber dem heute rasanten Wechsel erwachsenenpädagogischer Prinzipien und Paradigmen, da sie die jeweiligen historische Vorläufer und Parallelen deutlich werden läßt und erkennt, daß nicht alles „neu“ ist, was sich als „neu“ präsentiert (ebd., S. 6).

1 Historische Perspektiven auf die Erwachsenenbildung

Historische Aspekte der Erwachsenenbildung werden in Deutschland vor allem von der Erwachsenenbildungswissenschaft erforscht. Für die Praxis werden historische Bezüge zumeist im Rahmen von Selbstdarstellungen bei Jubiläen von Einrichtungen relevant (vgl. Nuissl/Tietgens 1995). Der Beginn der historischen Forschung zur Erwachsenenbildung liegt in der Zeit der Weimarer Republik, eine systematische Bearbeitung historischer Themen erfolgt seit den 1960er Jahren (Born 1991).

Historische Erwachsenenbildungsforschung steht in dem Spannungsfeld zwischen der kritischen Auseinandersetzung um Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung aus anthropologisch-sozialhistorischer und ideengeschichtlicher Perspektive, legitimatorischen Begründungszusammenhängen im Rahmen der Etablierung einer wissenschaftlichen Disziplin und interessegeleiteter Selbstvergewisserung. Sie fungiert, ihr disziplinäres Selbstverständnis begründend und ihre Identitätsfindung unterstützend, als kulturelles Gedächtnis für Wissenschaft und Praxis. Eine so verstandene historische Forschung ist einerseits unbestritten, wie die Veröffentlichung des Memorandums zur Geschichte der Erwachsenenbildung aus dem Jahr 2002 zeigt (Ciupke u.a. 2002) und auch umfangreiche Erträge historischer

Forschung darstellen (vgl. Zeuner/Faulstich 2009). Andererseits gab es durchaus kontroverse Diskussionen zur Funktion und Verwendung historischen Wissens in Bezug auf Gegenwart und Zukunft der Erwachsenenbildung.

1.1 Historiografie und Erwachsenenbildung

Kritisch setzte sich Horst Dräger 1984 mit der Historiografie der Erwachsenenbildung auseinander, die sich nicht schlüssig sei über ihre eigene Funktion. Tendenziell werde nicht historische Realität dargestellt, „sondern nur eine Auswahl historischer Ideen als Gegenstand der Geschichte“ (ebd., S. 77). Damit beruhe die historische Darstellung von Erwachsenenbildung seit ihren Ursprüngen auf Verzerrungen, die ein realistisches Bild gar nicht erst entstehen ließen: „Die historische Forschung stellte sich dar als der interpretative Bericht über für gültig gehaltene Paradigmata der Vergangenheit, und die Historie wurde zum Substitut gegenwartsbezogener Bildungsphilosophie und Theoriearbeit“ (ebd.).

Um die Tragfähigkeit von Drägers kritischen Einschätzungen zu überprüfen, wäre eine (Re-)Interpretation der mittlerweile umfangreichen historischen Forschungsergebnisse notwendig. Aber auch andere Vertreter der Disziplin haben auf Probleme bei der Bearbeitung und Interpretation historischer Quellen hingewiesen, vor allem, wenn der untersuchte Zeitraum noch nicht lange zurück liegt. Erforderlich sind die Reflexion der Rolle der Forschenden in Bezug auf die Frage, inwiefern sie tatsächlich unbeteiligter Beobachter sein können oder ob sie nicht, wenn auch unbewusst, als subjektiv Betroffene handeln (vgl. Ahlheim 2008, S. 26).

Hans Tietgens erörterte 1981 ein weiteres Dilemma, dem sich eine historische Erforschung der Erwachsenenbildung gegenüber sieht: Sie hat, versteht man „jegliches Weiterlernen“ Erwachsener als Erwachsenenbildung, eine „Kulturleistung im weitesten Sinne“ vollbracht. Sie ist also untrennbar mit der gesellschaftlichen Entwicklung verbunden und diene dem Sozialisationsprozess Erwachsener und damit „Antwortversuchen auf die Frage, wie menschliches Zusammenleben möglich ist“ (Tietgens 1981, S. 138). Versteht man sie in diesem Sinn als Teil der Kulturgeschichte, wird „Erwachsenenbildung gleichsam die Geschichte selbst“ (ebd., S. 139) und damit unüberschaubar.

Historiographie der Erwachsenenbildung muß sich, will sie nicht uferlos werden, auf das konzentrieren, was in der Geschichte selbst als Erwachsenenbildung verstanden worden ist. Von daher ist es legitim, wenn historische Darstellungen mit der Aufklärung ansetzen, denn es ist die Zeit, seit der ausdrücklich und kontinuierlich über Erwachsenenbildung reflektiert wird (ebd. S. 139).

1.2 Historische Entwicklungen der Erwachsenenbildung in Forschungszusammenhängen

Inhaltlich entspricht die historische Forschung seit den 1960er Jahren in ihrer Systematisierung weitgehend der der erziehungswissenschaftlichen historischen Forschung, die Tenorth (2002) als ideengeschichtlich, sozialgeschichtlich und international-vergleichend charakterisiert (ebd., S. 126ff.). Die intensive Forschungstätigkeit zur historischen Entwicklung der Erwachsenenbildung seit den 1980er Jahren führte zu inhaltlicher Differenzierung mit folgenden Schwerpunkten (vgl. Künzel 1974; Ciupke u.a. 2002; Zeuner/Faulstich 2009):

- geografisch-/institutionengeschichtliche Forschung (Einrichtungen der Erwachsenenbildung wie Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen; Arbeiterbildungsinstitutionen; kirchliche Einrichtungen; Regionalstudien; DDR-Forschung),
- fachbezogene Forschung (Adressaten- und Teilnehmerforschung; Didaktik-Methodik; berufliche Weiterbildung),
- biografische Forschung,
- problem- und ideengeschichtliche Forschung (theoretische Begründungen von Erwachsenenbildung; historische Epochen; Systembildungsprozesse) und
- Quellensammlungen.

Ein Schwerpunkt historischer Erwachsenenbildungsforschung liegt auf sozialhistorischen Perspektiven, die sich mit dem historischen und gesellschaftlichen Stellenwert, den die Erwachsenenbildung in ihrer Rolle als Unterstützerin und engagierter Kritikerin gesellschaftlicher Veränderungen im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert hatte, auseinandersetzt. In den 1990er Jahren und nach der Jahrtausendwende ist als weiterer Schwerpunkt ein biografischer Zugang auszumachen. In den letzten Jahren entstanden

ideengeschichtlich begründete Untersuchungen zur Erwachsenenbildung, wobei die quellenorientierte Auseinandersetzung mit den Konzepten, Ideen und Ansprüchen der Aufklärung einen Schwerpunkt bildet (Petersen 2012; Faulstich 2011). Vor allem in den 1990er Jahren bis zur Jahrtausendwende wurde, ausgelöst durch zahlreiche Jubiläen von Einrichtungen, eine institutionenbezogene, regionalhistorische Forschung intensiviert (vgl. Nuissl/Tietgens 1995; Zeuner 2000).

Die punktuelle Auseinandersetzung mit historischen Themen lässt einen grundsätzlichen Aspekt der Entwicklung von Erwachsenenbildung häufig außer Acht: ihren Ursprung als soziale und politische Bewegung. Folgt man Tietgens und anderen Autoren (vgl. z.B. Olbrich 2001, S. 28; Röhrig 1964, S. 139ff.) in der Einschätzung, dass der Beginn der Erwachsenenbildung in ihren verschiedenen Ausprägungen der formalen und informellen Aneignung von Wissen in der Zeit der Aufklärung liegt und sie gleichzeitig Ideen der Aufklärung weiter entwickelte, ist sie selbst als soziale und politische Bewegung zu verstehen und nicht nur als Resultat sozialer Bewegungen.

Diese Unterscheidung ist durchaus bedeutsam, hat sie doch Konsequenzen für das heutige Selbstverständnis der Erwachsenenbildung. Im ersten Fall begreift sie sich als eine Bewegung, die nicht nur Bildungsmöglichkeiten bietet, vielmehr versteht sie sich selbst als politische Akteurin. Je nach handelnden Protagonisten wurden und werden mithilfe der Erwachsenenbildung gesellschaftliche Veränderungen angestrebt und teilweise durchgesetzt.

Beispiele hierfür sind die Emanzipationsbestrebungen des Bürgertums am Ende des 18. Jahrhunderts vom Adel, dann der Handwerkerschaft im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts, der Arbeiterschaft zu Beginn der Industrialisierung, der Frauen zu Beginn des 20. Jahrhunderts und in den 1960er Jahren im Rahmen der zweiten Frauenbewegung. Auch international sind Beispiele der Verbindung von politischen Forderungen und Bildungsbewegungen bekannt, in der die Erwachsenenbildung als soziale Bewegung eine aktive Rolle spielt: etwa der Kampf der Afroamerikaner um Emanzipation in den USA in den 1950er und 1960er Jahren, autochtoner Völker wie der First Nations oder der Inuit in Kanada, partizipative Graswurzel-Bewegungen wenig privilegierter Bevölkerungsgruppen in verschiedenen Ländern der Erde (vgl. Kapoor 2006).

Wird Erwachsenenbildung eher als „Supportstruktur“ für soziale Bewegungen verstanden oder als integrativer Teil eines Bildungssystems, das bestimmte, von außen definierte Aufgaben zu erfüllen hat, bekommt sie eine eher passive Rolle. Sie begibt sich damit auch immer in die Gefahr, für unterschiedliche Interessen instrumentalisiert zu werden und findet sich in einem Spannungsfeld zwischen Anpassung und Widerstand. Es ist eine Aufgabe historischer Forschung, beide Ansätze der Erwachsenenbildung weiter aufzuarbeiten, um ihre jeweiligen Bedeutungen und Folgen besser zu verstehen und erklären zu können.

Kein direktes „aus der Geschichte lernen“ ist damit gemeint, (denn dies setzt auf die Ähnlichkeit historischer und gegenwärtiger Ereignisse, Strukturen oder Entwicklungen), sondern die analytische Erfassung der Bedeutung von strukturellen Voraussetzungen und Entwicklungspfaden, tradierten und transformierten Deutungsmustern und Handlungsorientierungen (Groppe 2012, S. 170).

2 Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung

Der Begriff „internationale Erwachsenenbildung“ bezieht sich auf differenzierte Perspektiven und Forschungszugänge: Erstens geht es um die Rezeption internationaler Entwicklungen aus nationaler Perspektive. Zweitens handelt es sich um die international-vergleichende Forschung zur Erwachsenenbildung, die von internationalen Forschungsverbänden initiiert und unterstützt wird (vgl. Zeuner 2011b, S. 588; Reischmann 2009). Drittens engagieren sich Akteure der Erwachsenenbildung – Praktiker/innen und Wissenschaftler/innen – international für die Erwachsenenbildung, wobei sie sich selbst als Teil einer internationalen sozialen Bewegung verstehen, die in Nicht-Regierungsorganisationen organisiert sein können (vgl. Kapoor 2006). Und viertens zeigt sich seit den 1990er Jahren international eine politisch motivierte Einflussnahme auf die Erwachsenenbildung, die sich in der Europäischen Union insbesondere in den Programmen zum Lebenslangen Lernen manifestiert (vgl. Zeuner 2011a). Global nehmen Organisationen wie die UNESCO, die OECD, die Weltbank, das Internationale Arbeitsamt und andere Einfluss auf die Entwicklung der Erwachsenenbil-

derung (vgl. Schemmann 2007). Und dies jeweils mit dem Ziel, international für wichtig erachtete Themen und Organisationsformen der Erwachsenenbildung in Staaten zu implementieren.

Die Rezeption internationaler Ansätze der Erwachsenenbildung begann in Deutschland zu Anfang des 20. Jahrhunderts (vgl. Knoll 1996). Einer systematischen Auseinandersetzung mit international-vergleichenden Themen zur Erwachsenenbildung widmeten sich seit den frühen 1970er Jahren vor allem Abteilungen für Erwachsenenbildung an den Universitäten Bochum und Tübingen. Insgesamt lässt sich aber feststellen, dass die international-vergleichende Erwachsenenbildungsforschung in Deutschland quantitativ eher marginale Bedeutung hat und abhängig ist von den Interessen einzelner Forscher. Dies hat sich auch in den letzten Jahren nicht wesentlich geändert, obwohl internationale Einflüsse auf die Erwachsenenbildung zunehmen und Veränderungen in der Praxis feststellbar werden.

2.1 Komparatistik und Erwachsenenbildung

International-vergleichende erwachsenenbildungswissenschaftliche Forschung orientierte sich in ihren methodischen Ansätzen und Zugängen an denen der vergleichenden Erziehungswissenschaft, die sich bereits Ende des 19. Jahrhunderts etablierte (vgl. Allemann-Ghionda 2004). Deutsche Erwachsenenbildner setzten sich erstmals in der Zeit der Weimarer Republik intensiver mit Ansätzen und Konzepten der Erwachsenenbildung in anderen Ländern auseinander, besonders interessant waren für sie England und Skandinavien. England, weil dort über die Gründung der „World Association for Adult Education“ erfolgte und die „Workers Educational Association“ entstand, die internationalen Austausch, Reisen und Begegnungen anregten (vgl. Knoll 1996, S. 32ff.). Entwicklungen der skandinavischen Volksbildung wurden vor allem hinsichtlich der Umsetzung der Ideen von Nikolaj Severin Grundtvig rezipiert.

Nach dem Zweiten Weltkrieg brachten zurückkehrende Emigranten Ideen und Konzepte zur Erwachsenenbildung aus ihren Gastländern in die deutsche Debatte ein (vgl. Feidel-Mertz 2011, S. 49ff.). Die westlichen Alliierten sahen in der Erwachsenenbildung einen Ansatz zur Demokratisierung der deutschen Bevölkerung und gründeten Einrichtungen wie die „Brücken“, die Amerikahäuser und die deutsch-französischen Insti-

tute, um die demokratische Entwicklung Deutschlands zu unterstützen und integrierten eigene Erfahrungen und Konzepte in die Erwachsenenbildung (vgl. Zeuner 2000, S. 45ff.). Die technologische Entwicklung seit den 1950er Jahren führte zu gestiegenen Anforderungen an die beruflichen Qualifikationen der Arbeiter und Angestellten. In diesem Zusammenhang wurden in Deutschland amerikanische Ansätze wie die „Training within Industry“ rezipiert und teilweise adaptiert. Sie bildeten eine Grundlage für den Ausbau systematischer betrieblicher Weiterbildung (vgl. ebd., S. 261ff.).

Ziel dieser „Importe“ war es, die Praxis der Erwachsenenbildung zu befruchten und weiter zu entwickeln. Die Erforschung internationaler Ansätze und Konzepte der Erwachsenenbildung wurde in den 1970er Jahren intensiviert, wenn sich auch Joachim H. Knoll darüber beklagte, dass

... das Bewußtsein für internationale Abhängigkeiten, für internationale Beeinflussungen und wechselseitigen Befruchtungen außerhalb der Bundesrepublik Deutschland größer ist und daß in der Bundesrepublik Deutschland die internationale Betrachtung von Erwachsenenbildung erst noch zu einem Thema gemacht werden muß (Knoll 1981, S. 6).

Bereits in den 1970er Jahren wurde die Reichweite international-vergleichender Forschung realistisch eingeschätzt und keine bruchlose Übertragbarkeit von Modellen und Konzepten unterstellt. Vielmehr sollte die Auseinandersetzung mit ungewohnten Praxisansätzen, theoretischen Begründungen und Denkgewohnheiten zur Reflexion der eigenen Praxis anregen, Alternativen aufzeigen und so eventuell zu Veränderungen führen. Die kulturelle, historisch soziale, politische und ökonomische Kontextabhängigkeit von Modellen wurde nicht unterschätzt. Der kanadische Erwachsenenbildner Roby Kidd (1970) entwickelte aus wissenschaftlicher Perspektive Zielsetzungen und Aufgaben für die international-vergleichende Forschung, die diese Überlegungen zum Ausdruck bringen:

- to become better informed about the educational systems of other countries,
- to become better informed about how other peoples have satisfied certain functions through their educational systems,

- to prepare ourselves so that reading, visual programs about other cultures or travel to visit other cultures can be more meaningful and satisfying,
- to become better informed about the historical roots of certain activities as a basis for testing possible outcomes of current trends and practices,
- to understand better the educational forms and systems operating in one's own country,
- to be able better to estimate to what extent influences from one society should be passed on, or resisted in another society,
- to learn about innovations elsewhere that might have some possible applications in one's own country,
- to develop criteria for judging educational effectiveness in one's own country and elsewhere,
- to satisfy our interest about how other human beings live and learn,
- to better understand oneself, particularly how one's own cultural biases and personal attributes affect one's judgement about other ways of carrying educational transactions (Kidd 1970, S. 12ff.).

Diese Kriterien und auch vorsichtige Einschätzungen möglicher Reichweite und Wirkungen international-vergleichender Forschung haben bis heute Gültigkeit.

2.2 Internationalisierung der Erwachsenenbildung: Forschung und Politik

In Deutschland wurden seit der Jahrtausendwende einige international-vergleichende Arbeiten, zumeist als Qualifikationsarbeiten veröffentlicht, die eine Auseinandersetzung mit methodischen Besonderheiten dieser Forschungsrichtung spiegeln und ein breites inhaltliches Spektrum abbilden. So setzen sich die Studien mit der Institutionalisierung von Lebenslangem Lernen durch Netzwerke (vgl. Schreiber-Barsch 2007) und Lernkulturen (vgl. Egetenmeyer 2008) auseinander. Sie beinhalten vergleichende Policy-Studien (vgl. Ioannidou 2010; Schemmann 2007) oder die Rezeption britischer Konzepte zur Erwachsenenbildung in Deutschland (vgl. Meilhammer 2000).

Abgesehen von diesen international-vergleichenden empirischen Studien fällt aber für Deutschland auf, dass – mit Ausnahme international diskutierter Lerntheorien – die deutsche Erwachsenenbildung nur selten internationale Perspektiven rezipiert und in ihren Diskussionszusammen-

hang aufnimmt. Betrachtet man dagegen die Diskussion und Forschung in den USA, Kanada, Lateinamerika und Afrika, zeigt sich ein wesentlich intensiverer Austausch. Beispielsweise werden theoretische Begründungen der Erwachsenenbildung, die vor allem in den USA und Kanada auf Positionen der kritischen Theorie beruhen, auch in Lateinamerika und Afrika rezipiert und für den eigenen Kontext weiter entwickelt (vgl. Merriam/Grace 2011). Globale Entwicklungen und ihre transformatorischen Folgen für die Erwachsenenbildung und die Gesellschaften werden kritisch aus der Perspektive unterschiedlicher Länder diskutiert (vgl. Merriam/Courtenay/Cervero 2006). Die Veröffentlichung entsprechender Sammelbände, die internationale Erfahrungen aufzeigen und damit einer grenzüberschreitenden Diskussion öffnen, tragen im Sinne Kidds zum gegenseitigen Verständnis und auch zu einem erweiterten Bewusstsein bei.

Eine Internationalisierung der Erwachsenenbildung, die auch in Deutschland mehr Einfluss gewinnt, setzte sich in den letzten drei Jahrzehnten vor allen Dingen auf politischer Ebene durch. Auf der wissenschaftlichen Ebene wurde die Zusammenarbeit in internationalen Verbänden intensiviert z.B. in Forschungsnetzwerken, wie z.B. ESREA („European Society for the Research of Adult Education“, gegr. 1991) und ISCAE („International Society for Comparative Adult Education“, gegr. 1960). Eine wichtige Rolle spielten NGOs, wie ICAE („International Council of Adult Education, gegr. 1973) oder auf europäischer Ebene EAEA („European Association for the Education of Adults“, gegr. 1953), deren Anliegen es ist, die Erwachsenenbildung auf politischer Ebene im Sinne von Lobbyarbeit zu vertreten.

Auf politischer Ebene übten internationale und intergouvernementale Organisationen, wie die UNESCO, die OECD oder das internationale Arbeitsamt Einfluss aus, und bezogen auf Europa die EU. Die EU versucht, entgegen den Grundsätzen der Lissabonner Verträge, über die „offene Koordinierungsmethode“ – Benchmarking und andere Maßnahmen – die europäische Bildungslandschaft zu vereinheitlichen und nimmt damit auch die Erwachsenenbildung in den Blick (vgl. Zeuner 2011a; Popovic 2012). Noch ist nicht absehbar, welchen Einfluss diese Organisationen langfristig auf die Entwicklung der Erwachsenenbildung haben. Sicher ist jedoch, dass die Politik der UNESCO und später der OECD die Bedeutung der Erwachsenenbildung erst öffentlich gemacht hat – vor allem die UNESCO mit der

Durchführung von internationalen Konferenzen zur Erwachsenenbildung seit der ersten 1949 in Elsinore in Dänemark bis zur vorerst letzten 2009 in Brasilien. Durch UN-Dekaden zu verschiedenen Themen wurden die Staaten zudem aufgefordert, sich mit unterschiedlichen Bildungsthemen auseinander zu setzen und für ihre Umsetzung einzusetzen, was sonst vielleicht nicht geschehen wäre (vgl. Bélanger/Mobarak 1996).

Umgekehrt bleibt abzuwarten, welche Effekte der Trend der Internationalisierung durch Steuerung langfristig für die einzelnen Staaten zeitigt. Noch ist nicht geklärt, ob die Berücksichtigung und Umsetzung internationaler Policy-Anforderungen tatsächlich regional und lokal sinnvoll ist; ob kulturelle und soziale Kontexte und daraus abgeleitete Bedarfe jeweils genügend berücksichtigt werden; ob Strukturen, die durch Anstöße der UN-Dekaden aufgebaut wurden, dauerhaft sind und die jeweilige Bevölkerung nachhaltig unterstützen usw.

3 Resümee

Historische und internationale Erwachsenenbildung haben in gewisser Weise ähnliche Aufgaben: Beide sind geeignet, Perspektiverweiterungen und -verschränkungen zu erzeugen, indem sie Begründungen für die Erwachsenenbildung liefern, die über die aktuell vorherrschende funktionalistisch-instrumentelle Sicht hinausgehen. Ihre historische Entwicklung als vielschichtige und vielfältige soziale Bewegung, deren politische Ziele international in Konzepten der „popular education“ weiter verfolgt werden, verdeutlichen ein Selbstverständnis, das heute in Deutschland häufig als unpassende Sozialromantik apostrophiert wird.

Die Auseinandersetzung mit historischen und internationalen Perspektiven der Erwachsenenbildung dient dazu, Distanz zum Gewohnten herzustellen, quasi aus einer Beobachterrolle Standpunkte, Erfahrungen und Erwartungen zu überprüfen, kritisch zu reflektieren, eventuell zu relativieren oder zu revidieren. Diese Form der Distanz erscheint vor allen Dingen sinnvoll im Hinblick auf Fragen des disziplinären Selbstverständnisses und damit für die Begründung der gesellschaftlichen und politischen Relevanz von Erwachsenenbildung als vierte Säule des Bildungswesens.

Dieser Form der Selbstvergewisserung kommt deswegen besondere Bedeutung zu, weil bildungspolitische Erwartungen an die Selbststeuerung individueller lebenslanger Lernprozesse und die Diskussionen um „Selbst“-regimes, wie Selbstorganisation, Selbstverantwortung und Selbstbestimmung sowie die damit einhergehenden individuellen Umsetzungsschwierigkeiten und bildungspolitischen Intentionen, wie etwa die Verlagerung von Verantwortung für Bildung auf die Individuen unter gleichzeitigem Rückzug des Staates, in der Tendenz eher verschleiert werden. Die Existenzberechtigung der Erwachsenenbildung kann auf dem Prüfstand stehen, wenn sie ihr Selbstverständnis als Teil gesellschaftlicher Bewegungen aufgibt und damit auch ihre Aufgaben in Bezug auf Bildung und Demokratisierung der Bevölkerung. Lebenslanges Lernen in seiner neoliberal begründeten Variante, dessen Umsetzung in die Verantwortung des Einzelnen gelegt wird, das begleitet wird von organisatorischen und institutionellen Entgrenzungen und Auflösungen, und das konfrontiert wird mit der Ökonomisierung des Bildungssystems, deren Folgen ein weiterer Rückzug des Staates und der Gesellschaft aus der Verantwortung für die Bereitstellung von Infrastruktur und Finanzierung für Bildung sind, wird in anderen Ländern kritischer diskutiert und hinterfragt.

Ziel der Auseinandersetzung mit historischen und internationalen Perspektiven der Erwachsenenbildung ist nicht die Konservierung von Strukturen, die Übertragung oder Harmonisierung von Bildungssystemen. Vielmehr geht es um fruchtbare Auseinandersetzungen mit dem Ziel gegenseitigen Verstehens und der Erweiterung des jeweils historisch und national geprägten Horizonts, verbunden mit der Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung im Hinblick auf ihre historisch und international gewachsene weiterhin bedeutsame Aufgabe, die Demokratisierung von Gesellschaften zur unterstützen. Denn, so formuliert es Ludwig A. Pongratz:

Die größte Gefahr für die Erwachsenenbildung ist vielleicht diejenige, die sie schon immer begleitet hat: sich bereitwillig von fremden Interessen in Dienst nehmen zu lassen im guten Glauben, auf die Weise der Entwicklung, dem Fortschritt, der Aufklärung der Menschen – lauter hehren Zielen also – zu dienen (...) Häufig genug hat die Erwachsenenbildung ihre wachsende gesellschaftliche Relevanz mit dem Verlust kritischer Substanz bezahlt (Pongratz 2010, S. 11).

Literatur

- Ahlheim, K. (2008): Mut zur Erkenntnis. Über das Subjekt politischer Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Schwalbach
- Allemann-Ghionda, C. (2004): Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim
- Arnold, R. (1996): Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. 3. Aufl. Baltmannsweiler
- Bélanger, P./Mobarak, H. (1996): UNESCO and Adult Education. In: Tuijnman, A.C. (Hg.): International Encyclopedia of Adult Education and Training. 2. Aufl. Oxford, S. 717–723
- Born, A. (1991): Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Bad Heilbrunn
- Brookfield, S. (2000): Transformative Learning as Ideology Critique. In: Mezirow, J. u.a. (Hg.): Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco, S. 125–148
- Ciupke, P./Gierke, W./Hof, C./Jelich, F./Seitter, W./Tietgens, H./Zeuner, C. (2002): Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung. URL: www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2002/ciupke02_01.pdf (Stand: 16.6.2009)
- Dräger, H. (1984): Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Schmitz E./Tietgens H. (Hg.): Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft, Bd. 11. Stuttgart, S. 76–92
- Egetenmeyer, R. (2008): Informal Learning in betrieblichen Lernkulturen: eine interkulturelle Vergleichsstudie. Baltmannsweiler
- Faulstich, P. (2011): Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung. Geschichte und Gegenwart einer großen Hoffnung der Moderne. Bielefeld
- Feidel-Mertz, H. (2011): Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus. In: Tippelt R./Hippel, A. v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl. Wiesbaden, S. 43–58
- Groppe, C. (2012): Bildung durch Wissenschaft. In: Bildung und Erziehung, H. 2, S. 169–181
- Ioannidou, A. (2010): Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen. Bielefeld
- Kapoor, D. (2006): Popular Education and Canadian Engagements with Social Movement Praxis in the South. In: Fenwick, T./Nesbit, T./Spencer, B. (Hg.): Contexts of Adult Education. Canadian Perspectives. Toronto, S. 239–249
- Kidd, J.R. (1970): Developing a Methodology for Comparative Studies in Adult Education. 3 Convergence, S. 12–27
- Knoll, J.H. (1981): Internationale Erwachsenenbildung und ihr Einfluß auf die BRD. Bd. 2. Hagen
- Knoll, J.H. (1996): Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Konzepte, Institutionen, Methoden. Darmstadt
- Künzel, K. (1974): Geschichtsforschung und historisches Bewußtsein in der Erwachsenenbildung. In: Knoll, J.H. (Hg.): Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis. Hamburg, S. 280–302
- Meilhammer, E. (2000): Britische Vor-Bilder. Interkulturalität in der Erwachsenenbildung des Deutschen Kaiserreichs 1871 bis 1919. Köln
- Merriam, S.B./Courtenay, B.C./Cervero, R.M. (Hg.) (2006): Global Issues and Adult Education. Perspectives from Latin America, Southern Africa and the United States. San Francisco
- Merriam, S.B./Grace, A. (Hg.) (2011): Contemporary Issues in Adult Education. San Francisco

- Nuissl, E./Tietgens, H. (Hg.) (1995): Mit demokratischem Auftrag. Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit. Bad Heilbrunn
- Olbrich, J. (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Schriftenreihe 371. Bonn
- Petersen, K. (2012): „Denn keine grössere Quaal kann es wohl geben, als eine gänzliche Leerheit der Seele“ – Karl Philipp Moritz' Magazin zur Erfahrungsseelenkunde als Bildungsmedium Erwachsener im späten 18. Jahrhundert. Bad Heilbrunn
- Pongratz, L.A. (2010): Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden
- Popovic, K. (2012): Entgrenzungen vom Lokalen zum Globalen – Das Zusammenspiel von Erwachsenenbildung und Internationalisierung. In: Arnold, R. (Hg.): Entgrenzungen des Lernens. Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 61–78
- Reischmann, J. (2009): International Society for Comparative Adult Education. ISCAE's mission, history and understanding of „comparative adult education“. URL: www.uni-bamberg.de/fileadmin/andragogik/08/andragogik/iscae/isc-txt.htm (Stand: 20.8.2012)
- Röhrig, P. (1964): Politische Bildung. Herkunft und Aufgabe. Stuttgart
- Schemmann, M. (2007): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Bielefeld
- Schreiber-Barsch, S. (2007): Learning Communities als Infrastruktur Lebenslangen Lernens. Vergleichende Fallstudien europäischer Praxis. Bielefeld
- Tietgens, H. (1981): Die Erwachsenenbildung. Weinheim
- Tenorth, H. (2002): Historische Bildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch der Bildungsforschung. Opladen, S. 123–139
- Zeuner, C. (2000): Erwachsenenbildung in Hamburg 1945 bis 1972. Institutionen und Profile. Hamburger Beiträge zur Aus- und Weiterbildung. Bd. 1. Münster
- Zeuner, C. (2011a): Lernen ohne Grenzen: Europäische Perspektiven auf die Erwachsenenbildung. In: Arnold, R./Pachner, A. (Hg.): Lernen im Lebenslauf. Baltmannsweiler, S. 145–162
- Zeuner, C. (2011b): Weiterbildung in internationaler Perspektive. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl. Wiesbaden, S. 583–589
- Zeuner, C./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim

Kapitel 5

Kritik und Diskurs

Vorbemerkung

Ein Denker und Anreger wie Rolf Arnold wird anerkannt, geschätzt und nachgeahmt, ganz sicher aber auch kritisiert. Die wichtigste Debatte zu den Arbeiten von Rolf Arnold bezieht sich auf seinen systemisch-konstruktivistischen Ansatz und die (teilweise auch vermeintlichen) Konsequenzen daraus für die Bildungsarbeit. Am stärksten wird dabei die Frage des Zieles von Bildung reflektiert.

Im Folgenden sind zwei Beiträge von Arnoldschen Fachkollegen enthalten, die sich verschiedentlich in der jüngeren Vergangenheit kritisch mit seinen Arbeiten, insbesondere seinen Publikationen auseinandergesetzt haben.

Klaus Ahlheim setzt seine Kritik an der „Selbstlern-Euphorie“ an dem Konzept der Schlüsselqualifikation an. Er zielt auf Rolf Arnolds Ansatz, da er seiner Ansicht nach besonders die Bildungsprivilegierten unterstützt. Seine Theorie ist quasi die passende Theorie zu den Strömungen der 1990er Jahre und dem ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts. Im Weiteren arbeitet Ahlheim die Selbstinstrumentalisierung als Form der Durchökonomisierung bei Arnold heraus. Die Freiheit des Selbst verkommt nach Ahlheim zur Selbstinstrumentalisierung.

Peter Faulstich legt eine konkrete, detaillierte kritische Analyse zu den drei großen und in der Diskussion wirksamen Arbeiten von Arnold vor. Dabei geht es um die Sicht auf Realität in ihrer Spezifik als subjektive Deutung. In Arnolds Auslegung scheint die Aufklärungsdimension vernachlässigt. Der Radikalkonstruktivismus im zweiten vorgestellten Buch verweist nach Faulstich auf einen absoluten Relativismus, wobei die Enge des Subjekts im Denken in seinem auch aus der Biologie abgeleiteten Begriff der Autopoiesis beschrieben wird. Faulstich aktiviert den Bildungsbegriff und wundert sich, dass Arnold dieses gegenwärtig auch tut. Aber er beschreibt ihn nach Faulstich unter Verzicht auf Vernunft als Bezugsgröße von Wissenschaft. Angereichert und plastisch als Nacherklärung zu voraufgehenden Aussagen sind in den Text Gedichte eingefügt.

Klaus Ahlheim

Berufliches und politisches Lernen in der Erwachsenenbildung

1 Die Kontroverse

Als die Zeitschrift „Erwachsenenbildung“ in ihrem letzten Heft des Jahres 2001 unter dem Titel „Mehr als Qualifikation. Profil und Chancen öffentlich verantworteter Weiterbildung“ das – leider gekürzte – Manuskript eines Vortrags, den ich einige Monate vorher auf Einladung der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Freiburg gehalten hatte, veröffentlichte (Ahlheim 2001, S. 184ff.), führte das zu einer kurzen, aber durchaus heftigen Kontroverse. Rolf Arnold (2002, S. 79ff.) hat in der derselben Zeitschrift reagiert, und mit seiner Replik wiederum Reaktionen von Gerhard Strunk (2003, S. 27ff.), Klaus-Peter Hufer und Ulrich Klemm (2002, S. 189f.) provoziert. Auf diese Reaktionen antwortete noch einmal Arnold, der einen Briefwechsel mit Ekkehard Nuissl (Arnold/Nuissl 2003, S. 29ff.) der Erwachsenenbildungs-Redaktion zum Abdruck anbot. In einem Themenheft zur politischen Bildung des PÄD-Forums haben sich Arnold und Nuissl abermals geäußert (Arnold 2003, S. 327ff.; Nuissl 2003, S. 331ff.). Es ist lohnenswert, nachdem der Gefechtsrauch längst verfliegen ist, den Grund der Kontroverse noch einmal herauszuarbeiten.

Mein Vortrag hatte beklagt, dass in der bildungspolitischen Debatte im „letzten Jahrzehnt“ ein gravierender Paradigmenwechsel stattgefunden habe. Das absolut dominante Leitmotiv für bildungspolitisches Denken und Handeln heiße inzwischen wirtschaftliche Verwertbarkeit, und begründet werde solche „Ökonomisierung“ allenthalben mit den wohlfeilen, längst zu Schlagworten degenerierten Begriffen der Standortsicherung und der Globalisierung. Auch in der Theoriediskussion, so argumentierte ich weiter und nannte ausdrücklich Rolf Arnolds Argumentationsmuster als Beispiel, habe sich Gravierendes verändert, und die Mehrzahl meiner Fachkollegen sei dazu übergegangen, „auch der aufklärenden politischen Bildung (...) den Abschied zu geben“. In dem mit „Konsequenzen“ überschriebenen Schlussteil meines Vortrags habe ich dann zuerst, auch um möglichen

Missdeutungen zu wehren, den zentralen Stellenwert der beruflichen Qualifikation für eine öffentlich verantwortete Weiterbildung hervorgehoben, um schließlich auf die besondere Bedeutung allgemeiner und politischer Erwachsenenbildung zu verweisen.

Es mag sein, dass die damals gekürzte Fassung meines Vortrags an einigen Stellen apodiktisch klang und zu Missverständnissen einlud, aber die überragende Bedeutung beruflicher Qualifikation und Weiterbildung als Basis jeder gesellschaftlichen und persönlichen Entwicklung war zwischen Arnold und mir nie strittig. Zum Glück hatte sich ja spätestens mit dem Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1960 die Erkenntnis weithin durchgesetzt, dass Berufsarbeit, berufliche Qualifikation und die volle Entfaltung der Persönlichkeit nicht zu trennen sind, auch wenn das eine im anderen nicht aufgeht.

Nicht umstritten war zwischen uns auch die besondere Bedeutung teilnehmer- bzw. subjektorientierter Lernformen in der Erwachsenenbildung. Nachdem sich die Selbstlern-Euphorie inzwischen ein wenig gelegt hat, wird deutlich, dass die Erwachsenenbildung mit ihrem „traditionellen“ (Ober-)Begriff der Teilnehmerorientierung schon früh die besondere Stellung des Lernsubjekts im Lehr-/Lernprozess erkannt und adäquat festgeschrieben hat. Gelungene politische Erwachsenenbildung ist nie „Erzeugungsdidaktik“¹ gewesen, wie zwei „Klassiker“ der politischen Erwachsenenbildung Paulo Freire (1971) und Oskar Negt (1968) und ihre Wirkungsgeschichte belegen. Und Arnold hat ja mit seinem Deutungsmuster – zumindest partiell – Negtsche Ansätze aufgenommen. „Die Gemeinsamkeiten Negts mit der Subjektorientierung der Konstruktivisten“, schreibt Bodo Zeuner in einem leider eher wenig beachteten Aufsatz, „sind offensichtlich: Menschen haben ihre eigenen Erfahrungen und Deutungen, und sie lernen nur das, was dazu anschlussfähig ist“ (2002, S. 65ff.). Aber Zeuner nennt zugleich auch die entscheidende Differenz:

Der Unterschied liegt in der Erkenntnis- und dann auch in der Gesellschaftstheorie. Nach radikal-konstruktivistischer Ansicht können wir alle die Wirk-

1 So eben Arnold, der seine neue „Ermöglichungsdidaktik“ gegen eine veraltete „Erzeugungsdidaktik“ absetzt, etwa in Arnold (1991).

lichkeit prinzipiell nicht erkennen, dürfen uns also auch nicht anmaßen, eine richtige oder „wahre“ Sicht der Gesellschaft zu haben (vgl. Arnold/Siebert 1995). Folglich dürfen wir auch nicht, wie Negt, Bildungsprozesse in der Hoffnung oder Absicht planen, die Teilnehmer könnten in diesen Prozessen zu einem richtigeren, angemesseneren Bewusstsein von ihrer gesellschaftlichen Lage kommen (ebd.).

Nicht umstritten war schließlich die Tatsache, dass unter dem Stichwort „Schlüsselqualifikationen“ und mit der Etablierung und Durchsetzung der nicht mehr ganz so neuen „Neuen Techniken“ für einen *Großteil* der Beschäftigten neue Aus- und Weiterbildungskonzepte eingeführt wurden, die stets *auch* Humanisierungstendenzen, insbesondere das Rückgängigmachen von Arbeitsteilung, implizieren. Aber eine sehr ambivalente, ja auch skeptische Einschätzung der mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen (sie sind ja in der Tat beispielhaft für die moderne Berufs- und Bildungswelt) verbundenen und durchaus gravierenden „Nebenwirkungen“ trennte und trennt mich wohl noch immer von der Position Rolf Arnolds.

2 Schlüsselqualifikationen und erschöpftes Ich

In den verschiedenen „Katalogen“ von Schlüsselqualifikationen sind es vor allem die personenzentrierten, persönlichkeits- und verhaltensorientierten Eigenschaften, wie etwa Kritikfähigkeit, Kreativität, Selbständigkeit, Selbstvertrauen sowie Kommunikations- und Teamfähigkeit, die zumindest Assoziationen mit dem Begriff der allgemeinen und politischen Bildung nahelegen und in der bildungspolitischen Debatte jene optimistische Einschätzung nähren, mit der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung wäre der Widerspruch von bloß funktionaler Qualifikation einerseits und persönlichkeitsorientierter Bildung andererseits tendenziell zumindest aufzuheben, gar die Synthese von beruflicher und allgemeiner wie politischer Bildung zu bewerkstelligen. Joachim Dikau (1993) etwa wollte sich schon vor Jahren auf die „verbreitete Trennung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung“ erst gar nicht einlassen, weil sie „ohnehin in der Bildungspraxis längst überwunden“ und die Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung „in der Praxis

der Bildungspolitik von Betrieben und Unternehmungen längst realisiert“ (ebd., S. 149ff.) sei. Und auch Ekkehard Nuissl (1994) sah schon damals vermehrte Ansätze einer Integration von politischer und beruflicher Bildung, die eben und vor allem von der beruflichen Bildung ausgingen. Diese nämlich, so Nuissl, „behandelt zunehmend „menschliche“ Kompetenzen, die traditionell in politischer Bildung vermittelt wurden: Flexibilität, Kreativität, Entscheidungskompetenz, Kommunikation etc.“ (ebd., S. 36).

Und in der Tat könnten, zumindest auf den ersten Blick, viele der persönlichkeitsorientierten, „weichen“ Schlüsselqualifikationen – neben den bereits genannten etwa auch noch Mündigkeit, Toleranz, Fairness – einem Katalog progressiv-humanistischer Bildungsziele entstammen. Und schon seit Beginn der 1980er Jahre haben sich in der beruflich-betrieblichen Aus- und Weiterbildung neue Qualifizierungsstrategien durchgesetzt, die zumindest für einen Teil der Beschäftigten durchaus positive Folgen haben. Für sie werden mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen gewiss auch personenorientierte Fähigkeiten und Haltungen vermittelt, die über den beruflich vorgegebenen Rahmen und das betriebliche Interesse deutlich hinausgehen. Die subversive Potenz des so Erlernten – Arnold spricht von einer den Qualifizierungskonzepten innewohnenden „impliziten Paradoxie“ (1998, S. 44) – lässt sich kaum eingrenzen. Selbständigkeit, Konfliktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Teamfähigkeit und Kreativität sind natürlich auch im Interesse einer Humanisierung der Arbeitswelt zu nutzen gegen die Profitinteressen eines Unternehmens, das solche Schlüsselqualifikationen überwiegend aus Gründen rationeller Betriebsführung zu vermitteln sucht. Lernen, Bildung und befreiende Erkenntnis gehen – einmal in Gang gesetzt – wohl auch ihre eigenen Wege. Schlüsselqualifikationen können den Lernenden auch in Situationen und Bereichen jenseits der intendierten Zwecke betrieblicher Aus- und Weiterbildung zugutekommen. Aber es ist, wenn überhaupt, nur eine Chance für die Privilegierten, die Gewinner, die ohnehin schon Gebildeten. Und es ist gleichwohl der betriebliche Verwendungs- und Verwertungszusammenhang, das ökonomische Kalkül, das die Entfaltung der Persönlichkeit im Kontext beruflich-betrieblicher Weiterbildungskonzepte schnell wieder begrenzt. Es ist der Organisations- und Interessenrahmen des Betriebs, der letztlich bestimmt, wozu Kreativität, Teamfähigkeit und Kooperationsbereitschaft gut sind und eingesetzt wer-

den sollen. Er setzt der Kritikfreude und Selbstverwirklichungsabsicht der Mitarbeiter stets auch Grenzen, bisweilen engere, manchmal weitere. Die Feier des Subjekts in modernen betrieblichen Lernprozessen ist letztlich nur Schein, und auch persönlichkeitsorientierte Weiterbildung vor allem ein „strategischer Erfolgsfaktor“, wie es Kurt Nagel von der IBM Deutschland GmbH schon früh festgestellt hat.² Vor allem: Im Ensemble der allenthalben propagierten Qualifikationsanforderungen und in den betrieblichen Formierungskonzepten verbirgt sich ein folgenreicher Angriff „auf den Rest der Persönlichkeit“.³

Die Ware Arbeitskraft hat sich, auch mit Hilfe „moderner“ Personalentwicklungs- und Weiterbildungskonzepte, radikal verändert. Jetzt wird auch die Psyche, die „ganze Persönlichkeit“, wird auch das Individuelle, einstmals Private, wird selbst das Gefühl (vgl. Illouz 2006, S. 7ff.) zu Markte getragen. Alles am Menschen wird arbeits- und produktionskonform. Das ökonomisch Nützliche bleibt stets dominant. Es fordert die allseitige physische und psychische Verfügbarkeit der noch immer abhängig (!) Beschäftigten, es fordert die Identifikation *aller* mit Unternehmenszielen, die *wenige* formulieren, es fordert Anpassung mit dem Schein des Unangepassten, fordert Kritik, begrenzt durch den Begriff des Nützlichen, will Teamarbeit und Konkurrenz zugleich. Es fordert vor allem und lebenslänglich: Mobilität und Flexibilität, die ständige Bereitschaft der Beschäftigten, auch Arbeitsstelle und Wohnort zu wechseln, sich – stets auch weiterlernend – auf neue Arbeitsformen und Produktionsweisen einzustellen. Und all das geschieht – ein subjektzerstörender Widerspruch – unter dem Signum von Autonomie, Freiheit und Selbstverwirklichung.

Diese soziologische Erkenntnis ist in der Weiterbildungswissenschaft kaum angekommen. Feuilleton und Film sind da schon weiter. Im April

2 „Man hat in Wirtschaft und Verwaltung erkannt, daß in jedem Menschen ein Potential für massive Leistungssteigerung steckt und daß seine positive innere Einstellung zur Organisation Ausgangspunkt für herausragende Arbeit ist (...) Es ist für jede Organisation deshalb gleichermaßen eine Notwendigkeit, diese vorhandenen Energien und Fähigkeiten zu erkennen und zu nutzen. Die Weiterbildung der Mitarbeiter wird in allen Organisationen zu dem entscheidenden Schlüsselfaktor für erfolgreiches Agieren in den 90er Jahren“, so Kurt Nagel (1993, S. 96).

3 So das Schwerpunktthema von Heft 62 der Zeitschrift „Widersprüche“ (Dezember 1996): „bildung perdu. der angriff von education and training auf den rest der persönlichkeit“.

2012 gelangt ein Dokumentarfilm in einige Kinos mit dem Titel „Work Hard, Play Hard“. Er zeigt die schöne neue Arbeitswelt. „In den lichtdurchfluteten Gaspalästen“, schreibt Martina Knoblen (2012), in einer Filmbesprechung:

zwischen schicken Sitzgruppen und Kuschelfarben lauert ein totalitärer Anspruch an die Mitarbeiter, auch wenn die Ausbeutung subtiler geworden ist (...) Der moderne Arbeitnehmer braucht keine Stechuhr mehr, er arbeitet „taskorientiert“. Er benötigt auch kein Büro mehr, nicht mal einen eigenen Schreibtisch, seinen Laptop kann er schließlich überall aufklappen. Was der moderne Arbeitnehmer braucht, ist die richtige Einstellung. Wenn er „im Flow“ ist, also in seiner Arbeit aufgeht, sich mit der Firma und seiner Aufgabe identifiziert, dann macht ihm die Arbeit im besten Fall so viel Spaß, dass er gar nicht mehr damit aufhört (ebd. 2012).

Der Zugriff auf das Subjekt, das ist wohl die gravierendste Veränderung der letzten Jahre, hat sich „perfektioniert“, scheint fast total. Subjektorientierung erweist sich längst als instrumentalisierbar, Selbstverwirklichung wird verkehrt in ihr Gegenteil, wird zur Forderung, zum Zwang, auch zum Zwang lebenslangen Lernens. Der (pädagogische) Fortschritt – und die Erwachsenen- bzw. Weiterbildung ist in der Tat eine besonders „fortschrittliche“, besser: fortgeschrittene Disziplin mit verhängnisvollem Drang zu betriebswirtschaftlicher Logik und Rationalität – birgt so die Gefahr neuer Unfreiheit in sich, ohne dass sich solche Unfreiheit leicht zu erkennen gäbe. Herrschaft, politische und ökonomische Macht verstecken sich hinter subjektfreundlichen Aneignungsstrategien und werden so ebenso unkenntlich wie unangreifbar. Die Disziplin der Erwachsenenbildung, an den Universitäten allemal, aber auch in den Hauptfeldern zumindest des betrieblichen Weiterbildungsalltags, weiß sich längst einer affirmativen Sozialtechnik verpflichtet, vermeidet Gesellschaftskritik und unterstützt, was ist. Der hehre Anspruch, mit der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen die Persönlichkeit zur Entfaltung kommen zu lassen, schlägt allzu leicht um in bloße Sozialtechnik, die das Individuum ganz und gar funktionalisiert und die grobe Zurichtung für das, was ist, durch subtile Anpassung ersetzt und fast unmerklich Hierarchie und Herrschaft im Subjekt verankert.

Am Ende bleibt kaum einer ungeschoren, auch nicht die Modernisierungsgewinner: Die „allgegenwärtige Erwartung von eigenverantwortlicher, authentischer Selbstverwirklichung“, das authentische, zur Produktivkraft gewordene Selbst, diagnostiziert der französische Soziologe Alain Ehrenberg (2004), endet in Erschöpfung und Depression, in psychischer Krankheit und Sucht. „Die Seele kann nicht mehr“, so hat es eine Ehrenberg-Rezensentin schön zusammengefasst (Thadden 2004, S. 75). Richard Sennett hat in seiner Analyse des weltweit siegreichen neoliberalen Kapitalismus den Akzent etwas anders gesetzt und die sozialen und psychischen Folgen solcher permanenten „Zumutungen“ und Anforderungen an das Subjekt als „The Corrosion of Character“ bezeichnet: Die „Ungewißheiten der Flexibilität; das Fehlen von Vertrauen und Verpflichtung; die Oberflächlichkeit des Teamworks; und vor allem die allgegenwärtige Drohung, ins Nichts zu fallen“, das macht, so Sennett, „die emotionalen Bedingungen modernen Arbeitens“ aus. Das so überforderte Individuum reagiert darauf u.a. mit einer überstarken Betonung des Nahen, des Lebensortes, des „Wir“. Aber:

Die Sehnsucht nach Gemeinschaft ist defensiv, sie drückt sich oft in der Ablehnung von Immigranten oder anderer Außenseiter aus – die wichtigste Architektur der Gemeinschaft ist die Mauer gegen eine feindliche Wirtschaftsordnung. Es ist eingeständenermaßen fast ein universelles Gesetz, daß das „Wir“ als Abwehr gegen Verwirrung und Entwurzelung gebraucht wird (Sennett 1998, S. 189f.).

Die Ethnisierung von politisch-sozialen Konflikten als Abwehrreaktion und Versuch der Selbststabilisierung von Einzelnen und Gruppen, als „Verweigerung gegenüber den Zumutungen einer an den Bedingungen des modernen Kapitalismus ausgerichteten Lebensführung“ (Scherr 2000, S. 412) ist eine der gravierenden Folgen. Das, was wir hierzulande an Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit erleben, ist nicht zuletzt eine Folge der „Durchökonomisierung“ der Gesellschaft im Rahmen der sogenannten Globalisierung. Fremdenfeindliches Denken und Handeln hat – ohne dass es damit schon hinreichend erklärt wäre – auch einen sozialen, ökonomischen Hintergrund, oft handelt es sich gar um „ethnisch maskierte“ gesellschaftliche Konflikte. Das von den „Segnungen“ des neoliberalen Kapitalismus und

den Folgen der Globalisierung überforderte Individuum schlägt (im Sinne des Wortes auch) zurück – und trifft den Falschen.⁴

3 Kritische Qualifikation der Arbeitskraft und politische Bildung

Berufsleben und berufliche Qualifikation sind, wie bereits eingangs festgestellt, bestimmend für die allseitige Entfaltung der Persönlichkeit, für das Gelingen einer autonomen Lebensführung, auch und nicht zuletzt als mündiger Bürger. Aber ein Ort mit besonders ausgeprägten demokratietypischen Alltags- und Erfahrungsräumen (Mehrheitsentscheidungen, Entscheidungen von unten nach oben, gerechte Partizipation an Macht, Besitz und Einfluss auf unternehmerische Entscheidungen) ist der Betrieb eben nicht. Gerade deshalb kann politische Bildung nicht Teil oder zumindest kongenialer Partner beruflich-betrieblich qualifizierender Bildungsangebote sein. In dieser Einschätzung liegt vielleicht meine größte Differenz zu Rolf Arnold. Seine optimistische Feststellung, politisches Lernen sei durchaus auch in der betrieblichen Bildung gut aufgehoben, so sehr jedenfalls, dass sich ein Widerspruch zwischen politischer und beruflich-betrieblicher Bildung, gar ein Gegensatz beider, nicht mehr aufrechterhalten lasse, und sich deshalb betriebliches Lernen heute „zum Trägermedium politischen Lernens“ (Arnold 1998, S. 45) entwickeln könne, dehnt die richtige Erkenntnis, dass vor allem personenbezogene Schlüsselqualifikationen weit über den beruflich-betrieblichen Rahmen hinaus für die Einzelnen nützlich sind und auch genutzt werden, doch zu sehr aus.

Aber Recht hat Arnold in einem gleichwohl: Politische Bildung bleibt eng verbunden mit und angebunden an Berufserfahrungen und Berufsalltag, auch und nicht zuletzt an berufliche lebenslange Lernerfahrungen. „Politische Bildung“, so hat es Oskar Negt schon vor Jahrzehnten gesagt, „vollzieht sich nicht im luftleeren Raum, sondern muß an die Interessen, an die Berufserfahrungen anknüpfen und sie, wenn man so will, politisie-

4 Zu fremdenfeindlichen und antisemitischen Vorurteilen, verbunden oft mit einem neuen Stolz auf Deutschland vgl. Ahlheim/Heger (2010); Ahlheim (2011).

ren. Diese dialektische Verschränkung beider Komponenten halte ich für wichtig.“ Gebrauchte werde, so Negt damals stilsicher formulierend, „die kritische Qualifikation der Arbeitskraft“ (Negt 1974, S. 36f.). Gebrauchte wird noch heute eine politischen Bildung, die kritische Instanz sein kann und utopieträftig (Ahlheim/Mathes 2011) über das, was ist, aber noch nicht gut ist, wie es ist, hinausweist und hinausdenken lässt, die – eben auch im Betrieb und im Blick auf den Betrieb – neben vielen anderen Fragen das Problem von Macht und Ohnmacht, Reichtum und Armut offensiv angeht, die, statt sie ideologisierend abzuwehren, der Frage der Gerechtigkeit (auch und gerade als Verteilungsgerechtigkeit) nachgeht, die Interessen, auch die der Lernenden, aufnimmt, die Herrschaft, ökonomische Macht und Besitz problematisiert, weil sie – ein Basisproblem auch demokratischer Gesellschaften – mit politischer Definitionsmacht unmittelbar verknüpft sind.

Betrachtet man die Geschichte der Erwachsenenbildung nach 1945, so hat man davon durchaus schon vor den heute viel gescholtenen 68ern gewusst. Vor gut einem halben Jahrhundert, aus Anlass des zweiten Deutschen Volkshochschultages im Jahr 1956, beschrieb Theodor W. Adorno fast euphorisch die besonderen Aufgaben und Möglichkeiten aufklärerischer Erwachsenenbildung als Erziehung gegen die „universalen Verdummungstendenzen“ der Kulturindustrie, gegen „Klischees und Vorurteile“, „als Erziehung zur Kritik“. Die wesentliche „Funktion“ der Erwachsenenbildung, schrieb Adorno damals in der „Zeit“ (Adorno 1956, S. 4) und damit für ein breites Publikum, „ist die *Aufklärung*“. Und weiter: „Der neue Aberglaube, mit dem sie es zu tun hat, ist der an die Unbedingtheit und Unabänderlichkeit dessen, was der Fall ist. Dem beugen sich die Menschen, als wären die übermächtigen Verhältnisse nicht selber Menschenwerk“ – ein Satz, wie für den aktuellen Globalisierungsdiskurs formuliert.

Die Undurchsichtigkeit dieser Verhältnisse, die mehr in der Kompliziertheit der Apparatur als im Wesen besteht, lässt sich aber durchdringen. Die Veränderungen in den Menschen selbst, die sie zu bloßen Agenten der Verhältnisse machen, kann man bestimmen und in den Menschen die Ahnung erwecken, die sie insgeheim bereits hegen: daß sie betrogen werden und sich selber nochmals betrügen (ebd.).

Schonungsloser hat kaum jemand später noch die gesellschaftliche Realität analysiert, radikaler kaum einer die Herausforderungen für die (politische) Erwachsenenbildung beschrieben und ihre Aufgaben benannt. Ohne sich „viel einschüchtern zu lassen“, solle die Erwachsenenbildung

die brennenden: die kontroversen Themen angreifen. Vorab wird sie versuchen müssen, die Menschen zur Einsicht ins Wesentliche der gegenwärtigen Gesellschaft zu bringen, ihnen die realen gesellschaftlichen Machtverhältnisse, Abhängigkeiten und Prozesse zu zeigen, denen sie unterworfen sind. Kurse über die Verflechtung der großen Wirtschaft und der Gesellschaft heute und über die politischen Konsequenzen sollten wohl die erste Stelle einnehmen (ebd., zum pädagogischen Adorno vgl. auch Ahlheim 2007, S. 10ff.).

Das klingt angesichts des gegenwärtigen öffentlichen Bildungsdiskurses und angesichts der Weiterbildungsrealität hierzulande zumindest fremd.

Literatur

- Adorno, T.W. (1956): Aufklärung ohne Phrasen. Zum Deutschen Volkshochschultag 1956 – Ersatz für das „Studium Generale“? In: Die Zeit vom 11.10.1956, S. 4
- Ahlheim, K. (2001): Mehr als Qualifikation. Profil und Chancen öffentlich verantworteter Weiterbildung. In: *Erwachsenenbildung*, H. 4, S. 184–188
- Ahlheim, K. (2007): „Erziehung zur Mündigkeit“. Die Aktualität des pädagogischen Adorno. In: Ahlheim, K.: *Ungleichheit und Anpassung. Zur Kritik der aktuellen Bildungsdebatte*. Hannover, S. 10–32
- Ahlheim, K. (2011): *Sarrazin und der Extremismus der Mitte. Empirische Analysen und pädagogische Reflexionen*. Hannover
- Ahlheim, K./Heger, B. (2010): *Nation und Exklusion. Der Stolz der Deutschen und seine Nebenwirkungen*. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Ahlheim, K./Mathes, H. (Hg.) (2011): *Utopie denken – Realität verändern. Bildungsarbeit in den Gewerkschaften*. Hannover
- Arnold, R. (1991): *Betriebliche Weiterbildung*. Bad Heilbrunn
- Arnold, R. (1998): Politische Bildung durch Schlüsselqualifizierung. In: *Kursiv*, H. 2, S. 42–45
- Arnold, R. (2002): Mehr als Ökonomisierung. Eine Replik auf Klaus Ahlheim. In: *Erwachsenenbildung*, H. 2, S. 79–81
- Arnold, R. (2003): Politische Bildung ist Stärkung des Subjektes. Anmerkungen zum Paradigmenwechsel politischer Bildung. In: *PÄD-Forum: Unterrichten, Erziehen*, H. 6, S. 327–330

- Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Hohengehren
- Arnold, R./Nuissl, E. (2003): Ein Briefwechsel zur Replik auf die Ahlheim-Arnold-Kontroverse von Klaus-Peter Hufer und Ulrich Klemm. In: *Erwachsenenbildung*, H. 1, S. 29–31
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960): *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*. Stuttgart
- Dikau, J. (1993): Die pädagogischen Mitarbeiter/innen – Was müssen sie leisten, können und noch lernen? In: Grünhagen, M. (Hg.): *Die Verantwortung der betrieblichen Weiterbildung*. Bielefeld, S. 149–159
- Ehrenberg, A. (2004): *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*. Frankfurt a.M.
- Freire, P. (1971): *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart
- Hufer, K.-P./Klemm, U. (2002): *Attacke statt Diskurs. Überlegungen zur Kontroverse Ahlheim/Arnold*. In: *Erwachsenenbildung*, H. 4, S. 189f.
- Illouz, E. (2006): *Gefühle in Zeiten des Kapitalismus. Adorno-Vorlesungen 2004*. Frankfurt a.M.
- Knoben, M. (2012): Für immer im Flow. In: *Süddeutsche.de/kultur* vom 13.04.2012, 10:03 h
- Nagel, K. (1993): Neue Anforderungen an die Beteiligten im Weiterbildungsprozeß und an die Wirtschaftlichkeit der Weiterbildung. In: Grünhagen, M. (Hg.): *Die Verantwortung der betrieblichen Weiterbildung*. Bielefeld, S. 96–108
- Negt, O. (1968): *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung*. Frankfurt a.M.
- Negt, O. (1974): *Diskussionsbeitrag*. In: Cube, A. v. u.a. (Hg.): *Kompensation oder Emanzipation? Ein Dortmunder Forumgespräch über die Funktion der Erwachsenenbildung*. Braunschweig
- Nuissl, E. (1994): *Politik und politische Bildung*. In: *DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, H. 3, S. 36
- Nuissl, E. (2003): *Politische Bildung und Erwachsenenbildung*. In: *PÄD-Forum: Unterrichten, Erziehen*, H. 6, S. 331f.
- Scherr, A. (2000): *Ethnisierung als Ressource und Praxis*. In: *Prokla. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, H. 3, S. 399–414
- Sennett, R. (1998): *The Corrosion of Character. The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York (deutsch: *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. 3. Aufl. Berlin)
- Strunk, G. (2003): *Von Umdeutung und Vereinnahmung. Anmerkungen zum Beitrag von Rolf Arnold „Mehr als Ökonomisierung. Eine Replik auf Klaus Ahlheim“*. In: *Erwachsenenbildung*, H. 1, S. 27–32
- Thadden, E. v. (2004): *Der Souverän dankt ab. Die Seele kann nicht mehr. Der Soziologe Alain Ehrenberg analysiert, wie im 20. Jahrhundert die Erschöpfung zur Massenerkrankung wurde*. In: *Die Zeit* vom 7.10.2004, S. 75
- Zeuner, B. (2002): *Politische Erwachsenenbildung jenseits der Emanzipation? Bemerkungen zum Konstruktivismus-Streit*. In: Heger, B./Hufer, K.-P. (Hg.): *Autonomie und Kritikfähigkeit. Gesellschaftliche Veränderung durch Aufklärung*. Schwalbach/Ts., S. 65–77

Peter Faulstich

Der zunehmende Verlust der Wirklichkeit und der verbannte und doch wiederbelebte Gedanke der Bildung

Anerkennenswert – um das gleich vorab zu betonen – ist, dass Rolf Arnold es *immer wieder* schafft, den sich *immer wieder* re-etablierenden traditionellen Diskurs in der Erziehungswissenschaft, besonders in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Erwachsenenbildungswissenschaft *immer wieder* neu zu irritieren. Lange Traditionen werden mit kurzen Argumenten befragt. Die um den Gedanken der Konstruktivität kreisenden Begriffe Arnolds – Deutung und Ermöglichung – verabschieden endgültig einen naiven Realismus, der sich allerdings spätestens in Folge des Kritischen Rationalismus und Falsifikationismus Karl Raymund Poppers mit dessen bereits 1934 erstmals erschienen Werk „Logik der Forschung“ eh schon geschlagen davon geschlichen hatte. Aber: um Profil zu gewinnen, braucht man markante Gegner.

Rolf Arnolds Gedankenweg verläuft in drei Etappen: Erstens – anknüpfend an den Begriff Deutungsmuster bei Schütz, Oevermann und Thomssen – Abschied von festen, lediglich weiterzugebenden Wissensbeständen zu nehmen und dann neu zu starten auf individuell attraktiven Pfaden; zweitens – unter Bezugnahme auf den Radikalkonstruktivismus – festzufahren in den Paradoxien konkurrierender Kurse und widersprüchlicher Hinweisschilder, um dann – drittens – den eigenen Weg der „Selbstbildung“ zu bahnen durch Wald und Flur der Wissenschaftsbezüge. Für diese Rundreise gibt es drei etwa im Zehnjahresabstand erschienene Texte als Leitlinien:

- „Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung.“ Bad Heilbrunn 1985
- „Konstruktivistische Erwachsenenbildung – Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit.“ Baltmannsweiler 1995 (mit Horst Siebert)
- „Selbstbildung – oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie?“ Baltmannsweiler 2010

1 Deutungsmusteransatz

Die Reise beginnt bei den Deutungsmustern: Ulrich Oevermann hat dieses Konzept in seinem obwohl lange Zeit unveröffentlichten und vielleicht gerade deshalb sehr bekannten Aufsatz (vgl. 2001a, Orig. 1973) aus dem symbolischen Interaktionismus in die deutsche Soziologie importiert und – vermittelt über die Professionalisierungsdiskussion – in die Erwachsenenbildung eingewirkt. Wilke Thomssen hat den Ansatz für die Analyse gesellschaftlichen Bewusstseins in der Weiterbildung 1980 transformiert.

Unter „Deutungsmustern“ werden in dieser Argumentationstradition geronnene und abgelagerte Sinnschemata verstanden. Deutungen filtern die Wahrnehmung und reduzieren und strukturieren die Welt so, dass Orientierung, Identität und Handeln möglich werden. Kurz gefasst sind Deutungsmuster Wirklichkeitsinterpretationen vom Subjektstandpunkt aus. Arnold bestimmt bereits 1985:

Als Deutungsmuster werden im folgenden die mehr oder weniger zeitstabilen und in gewisser Weise stereotypen Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe bezeichnet, die diese zu ihren alltäglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben. Im Einzelnen bilden diese Deutungsmuster ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotential von Alltagswissensbeständen in der Form grundlegender, eher latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrechterhält (Arnold 1985, S. 23).

Mit dem Begriff der Deutungsmuster wird unterstrichen, dass Wirklichkeit nicht einfach da ist, sondern immer schon ausgelegt wird vor dem Hintergrund individueller und oder auch kollektiver Erfahrungen und Einstellungen. Die Lebenswelt jedes Menschen wird also von einem anderen immer nur relativ im Hinblick auf seine spezifischen Erfahrungen und eigenen Intentionen wahrgenommen. Folglich ist die wirkliche Wirklichkeit nicht zugänglich; sie ist vielmehr immer schon interpretiert aufgrund lebensgeschichtlicher Erfahrungen und entsprechend verfügbarer Deutungen. Zusammenfassend hat Rolf Arnold nochmals und auch noch 2010

in der 2. Auflage des „Wörterbuch Erwachsenenbildung“ das Stichwort „Deutungsmuster“ bestimmt, es dabei aber konstruktivistisch überformt:

Mit dem Begriff D. entwickelte die erwachsenenpädagogische Diskussion der 1980er Jahre eine Kategorie, die es ihr ermöglichte, die prinzipielle Interpretationsabhängigkeit und den Lebensweltbezug (→Lebenswelt) des Erwachsenenlernens sowohl theoretisch als auch didaktisch angemessen zu konzeptualisieren (Arnold u.a. 2010, S. 63).

Arnold unterstreicht die Perspektivabhängigkeit der Wirklichkeitsinterpretationen – zunächst noch mit kognitiver Schlagseite, die dann später mit Konzentration auf emotionale Aspekte ausgeglichen wird.

D. sind kognitive Perspektiven (→Kognition), die durch alltägliches Handeln erworben, verändert und gefestigt werden und selbst wieder Handeln anleiten. Sie sind lebensgeschichtlich verankert und eng mit der eigenen →Identität verwoben und insofern auch affektiv bzw. emotional besetzt. Durch ihre handlungsorientierende und identitätsstabilisierende Funktion bieten sie dem Einzelnen Sicherheit, Sinnhaftigkeit und Kontinuität in seinem Verhalten, wobei sie ihrem Träger nur eingeschränkt reflexiv verfügbar sind. Um Verunsicherungen zu vermeiden, ist das Individuum in der Regel bestrebt, an bestehenden D. festzuhalten und die Umwelt so zu deuten, dass möglichst keine Widersprüchlichkeiten zu bisherigen vertrauten Ansichten entstehen. Die Nachhaltigkeit, auch „Persistenz“, und Veränderungsresistenz ist bei solchen D. am größten, die bereits früh im Lebenslauf erworben wurden und grundlegend die Basispersönlichkeit prägen (ebd.).

Arnold greift hier einen Gedanken Hans Tietgens' auf, der als einer der ersten in der Erwachsenenbildungswissenschaft dieses Problem artikuliert hat. Deutungsmuster liefern den Hintergrund für Deutungslernen. Der Begriff konnte anschließen an die heimische Debatte über Teilnehmerorientierung. Diese didaktische Strategie versucht auszugehen von Erfahrungen, Meinungen und Einschätzungen der Lernenden (vgl. auch Schüßler 2000).

Erwachsene leben und lernen daher im „Modus der Auslegung“ (Tietgens 1981) bzw. im Modus der Deutung. D.h. ihre biographischen Erfahrungen und ihre lebensgeschichtlich entwickelten D. sind sowohl für die Inhalt-

lichkeit als auch für den Verlauf und die Ergebnisse ihres Lernens prägend. Diese prägende Wirkung der D. erwachsener Lernender kann sich nun in ganz unterschiedlicher Weise erwachsenendidaktisch auswirken. So kann man zum einen davon ausgehen, dass alles „signifikante“, d.h. wirklich verändernde Lernen immer mit einer Transformation bisheriger D. verbunden ist, da Erwachsene sich in der Regel dann auf Lernprozesse einlassen, wenn sie „mit ihrer Weisheit am Ende sind“ und nach Neuem bzw. weiterentwickelten Interpretations- und Erklärungsmöglichkeiten suchen. EB stellt sich uns demnach immer als ein Deutungslernen, d.h. als eine Differenzierungsarbeit an den D. der → Teilnehmenden dar (Arnold u.a. 2010, S. 63).

In der fortgeschriebenen Fassung wird der Begriff aber auch schon konstruktivistisch radikalisiert.

Durch diese D. Abhängigkeit des Erwachsenenlernens ist auch das Bild einer Vermittlung von Inhalten ins Wanken geraten (...) Erwachsenenpädagog/inn/en vermitteln deshalb nicht wichtigeres oder angemesseneres Wissen, sie legen vielmehr Sichtweisen vor, arrangieren Lernsituationen und fragen nach, um diese individuelle Aneignung (→ Aneignung – Vermittlung) im Sinne einer Transformation bisheriger D. anzuregen und zu initiieren. Dabei geht es auch nicht in erster Linie um Aufklärung durch die Verbreitung differenzierteren (in der Regel wissenschaftlichen) → Wissens, es geht dem Deutungslernen, welches bisherige D. nachhaltig zu differenzieren und zu transformieren vermag, vielmehr um die Ermöglichung von Selbstaufklärungsprozessen. Entscheidend ist, dass dieses Differenzierungslernen zu viablen, d.h. gangbaren bzw. anwendbaren Erklärungen und D. bei den Teilnehmenden führt (ebd., S. 63f.).

Viabilität als konstruktivistisches Gütekriterium taucht hier auf und wird mit dem Vorschlag kombiniert, „eingespurte“ Denkmuster zu prüfen, inwieweit sie gangbar sind.

In diesem Sinne ist Erwachsenenlernen stets auf eine Veränderung bzw. Weiterentwicklung biographisch eingespurter und „bewährter“ Muster des Denkens, Fühlens und Handelns bezogen. Erwachsene lernen letztlich nur zu ihren eigenen inneren Bedingungen. Die Nachhaltigkeit dieses Lernens (vgl. Schüßler 2007) hängt wesentlich davon ab, wie vielfältig und offen die

Lehr-Lernarrangements sowie die Begleitungsweisen gestaltet sind, um der unhintergehbaren Subjektivität der Aneignungsprozesse Erwachsener die Rahmung zu geben, die diese benötigt (ebd., S. 64).

Offenheit wird also zu Recht als Tugend wissenschaftlichen Forschens herausgehoben.

Zweifellos ist Skepsis berechtigt gegenüber einem unbegründeten Glauben, der sich als sichere Erkenntnis darstellt. Nichts ist wissenschaftlich abschließend gesichert. Arnold geht aber zu weit und schlittert schon in die Radikalkonstruktivismusdiskussion: „Was auf der einen Seite der Pyrenäen Wahrheit ist, ist auf der anderen Seite Irrtum“ (Arnold 1985, S. 29). Aber selbst zwischen Spaniern und Franzosen gibt es die Möglichkeit des Sprechens und des Verständigens und die Bergkette kann überstiegen werden. Zwar sind beide Völker nicht im endgültigen Besitz der Wahrheit, aber sie können gemeinsam Wege über die Pässe suchen.

Vielleicht aber wäre es sicherer, die eigene Berghütte nicht zu verlassen. Klaus Holzkamp, der erstaunlicherweise auch Gedichte geschrieben hat, ironisiert:

Ob ich wohl?

Ob ich wohl sicher sein kann,
daß ich, wenn ich nachher wiederkomme,
diesen Stuhl noch vorfinde;
ja, ob dieses Haus dann noch steht,
und der Treppenflur, um in ihn hineinzurufen?
Ob ich wohl damit rechnen kann,
daß ich, wenn ich umgekehrt bin,
unsere Straßenecke noch wiederfinde,
und das Schild mit unserer Hausnummer,
und ihr Fenster schräg gegenüber?
Oder ob es besser ist, wenn ich hierbleibe,
mich nicht von der Stelle rühre,
und dies alles
unaufhörlich bewache?

(Holzkamp 1995, S. 816)

2 Radikaler Konstruktivismus

Und die Reise führt uns weiter – m.E. jedoch in die Irre: „Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit“ mit der Hinwendung zum Radikal-konstruktivismus (vgl. Arnold/Siebert 1995). Der „radikale Konstruktivismus“ zieht die totalisierte Konsequenz aus fehlenden Letztbegründungs-sicherheiten, indem auf die unentrinnbare Kontingenz und Konstruktivität von Sprachspielen und Weltbezügen hingewiesen wird. Jede Wissenschaft, die sich der Unmittelbarkeitsverhaftung entzieht ist letztlich „konstruktivistisch“. Allerdings bedient sich Rolf Arnold bis heute eines Verwirrspiels: Er spricht von „konstruktivistisch“, obwohl er eigentlich „radikal-konstruktivistisch“ meint. Damit zieht er einen Konsens auf sich, der seit dem Aufsatz von Karin Knorr-Certina über „Spielarten des Konstruktivismus“ in der „Sozialen Welt“ von 1989 (!) schon fraglich war. Letztlich verfährt jede Wissenschaft, die mit der Unmittelbarkeitsverhaftetheit bricht, konstruktivistisch.

Hinter dem „Radikalkonstruktivismus“ steht weniger ein konsistentes Konzept, als ein Theoriekonglomerat, das eine Einheit unterschiedlichster Ansätze kombiniert, die unter dem Etikett „Konstruktivismus“, verein-nahmt werden. Teilweise disparate Konzepte werden in eine durchgängige Traditionslinie zusammengespannt. Aufgebaut wird als Gegner ein naiver Realismus, den niemand mehr ernsthaft vertritt.

Die „konstruktivistische Wende“ (vgl. Arnold/Siebert 1995) in der Dis-kussion über Erwachsenenbildung ist eingebettet in vielfältige Irritationen durch die „Postmoderne“. Beginnend beim „Tod des Subjekts“ (Foucault), der Unerkennbarkeit der Strukturen bis zu „Un-doing Culture“ (Featherstone) und dem folgenden Ende der „großen Erzählungen“ (Lyotard) wurden „Tausend Plateaus“ (Deleuze/Guattari) erreicht. Die Suche nach Wirklichkeit, auf die John Dewey sich noch aufmachte, wird aufgegeben und es droht das Gespenst des absoluten Relativismus, dem nämlich Wissenschaft und Vernunft einerseits und Hexerei und Magie andererseits als mögliche Weltentwürfe gleichgültig und daher gleichwertig erscheinen. „Konstruk-tivismus“ versucht dies zu ordnen, indem die Grundzüge einer Landkarte gezeichnet werden, die sich als gangbar erwiesen hat. Wie die Landschaft „wirklich“ aussieht, wird nicht mehr gefragt.

Als zentrale Kategorien radikal konstruktivistischer Positionen kann man zwei Begriffe herausstellen: Autopoiesis und Viabilität – beide biologischer Herkunft und zu allgemeinen Metaphern überdehnt.

Leben wird gemäß dem Konstrukt der Autopoiesis konstituiert durch Selbsterzeugung, indem sich Lebewesen mittels ihrer eigenen Dynamik von der Umwelt differenzieren. Entsprechend ist „der Mechanismus, der Lebewesen zu autonomen Systemen macht, die Autopoiese; sie kennzeichnet Lebewesen als autonom“ (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 55). Das scheinbar autonome „Selbst“ feiert heimlich Auferstehung als isoliertes Lebewesen. Ungeklärt bleibt, wie sich Autonomie zu menschlicher „Subjektivität“ und „Identität“ verhält.

Ebenfalls biologisch überformt ist der Begriff der Viabilität, der als Gangbarkeit übersetzt werden kann und Überlebensfähigkeit meint. „Handlungen, Begriffe und begriffliche Operationen sind dann viabel, wenn sie zu den Zwecken oder Beschreibungen passen, für die wir sie benutzen“ (Glaserfeld 1997, S. 43). Letztes Ziel des Lebens scheint das Überleben. Dagegen hier nur knapp: Menschen aber können sterben wollen. Selbstmord wäre also die Destruktion von Viabilität.

„Radikalkonstruktivismus“ wurde auch in der Pädagogik und besonders der Erwachsenenbildungswissenschaft breit rezipiert und zu einer einflussreichen Tendenz stilisiert. Rolf Arnold hat „Konstruktivistische Perspektiven zur Erwachsenenbildung“ formuliert (vgl. Arnold/Siebert 1995). Die konstruktivistischen Konstrukte haben für die Erwachsenenbildung durchaus Verführerisches. Nicht nur dass sie ein modernistisches Sprachspiel anbieten, macht sie attraktiv, sondern auch dass sie anspruchsentlastend wirken. Man scheint sich befreien zu können aus Hochbegrifflichkeiten der Tradition von Bildung, Aufklärung und Mündigkeit und kann die Verantwortung für gelingendes Lernen an die Lernenden selbst zurückgeben. Dies wäre zumindest eine mögliche Erklärung dafür, dass „Konstruktivismus“ so weit verbreitet wurde.

Die Grundbegriffe der Erwachsenenbildung werden also rekonstruiert bzw. umgedeutet: Lernen wird gemäß der Konstruktion angestoßen durch Perturbationen, Störungen aufgrund einer Differenz zwischen Erfahrung und Deutung. Dies wird durch *reframing* – Einbezug in die vorhandene Struktur – integriert. Lehren reduziert sich auf Ermöglichungsdidaktik (vgl.

z.B. Arnold 1996), indem Lernen nur „ermöglicht“, jedoch nicht „erzeugt“ werden kann. Das wusste aber auch schon Schleiermacher.

Der Begriff „Bildung“ der klassischen Tradition in Deutschland wird aber gleichzeitig grundsätzlich in Frage gestellt. „U.a. frage ich mich, wie wir, wenn wir davon ausgehen, dass die Subjektwerdung des Menschen ohne eine Aneignung der außersubjektiven Wirklichkeit nicht denkbar ist, Bildung dann definieren“ (Siebert 1995, S. 170).

Die Argumentationsfiguren des „Radikalkonstruktivismus“ unterstützen die „Gangbarkeit“ von Theorievarianten, welche mehrheitlich auf einen Begriff von Bildung explizit verzichten wollen. Das Bild des Menschen verschwimmt, die Hoffnung auf Entfaltung als Möglichkeit wird aufgegeben. Zu fragen ist dann, was mit dem radikalkonstruktivistischen Programm angerichtet wird in der aktuellen ökonomischen und politischen Situation bezogen auf die Chancen persönlicher Identität und die Zukunft von Mündigkeit.

„Viabilität“ hinsichtlich ihrer Konsequenzen für die Chancen menschlicher Entfaltung wäre auch aus immanent „radikalkonstruktivistischer Sicht“ als Relevanzkriterium von Theoriekonzepten wohl zulässig. Dies bringt Konstruktivismus durchaus in die Nähe des Pragmatismus, der allerdings – wenn überhaupt – höchstens als gemäßigte Variante vereinnahmt werden könnte. Rolf Arnold hat 2005 auf der Terrasse von Ekkehard Nüssli in der Toskana sitzend meinen Aufsatz „Lernen Erwachsener aus kritisch-pragmatistischer Perspektive“ (Faulstich 2005) gelesen und sich gewundert, dass ich mich auf Dewey beziehe. Ich habe einige Parallelen kritischer und pragmatistischer Erziehungswissenschaft herausgearbeitet. Arnold nimmt Dewey – wie zu erwarten – für den „Konstruktivismus“ in Anspruch. Eine über einen kurzen Schlagabtausch hinausgehende Auseinandersetzung steht aber immer noch aus (vgl. Arnold/Siebert 2006, S. 116ff.).

Arnold/Siebert haben gemeinsam in einer Gedankenverschränkung 2011 den pragmatistischen Grundgedanken des Handlungsbezugs aufgenommen: „Begriffe orientieren sich so subtilst am Handeln, und oft würden andere Begriffe und Erklärungen andere Handlungsmöglichkeiten nahe legen“ (Arnold/Siebert 2011, S. 37). Es gilt aber auch das Umgekehrte: Handlungsräume rahmen das Denkmögliche.

Ob allerdings Begriffe wie Bildung und Aufklärung noch gefüllt werden können, ist zweifelhaft. Rolf Arnold fragt sich „ob mit einer konstruktivistischen Wende der Erwachsenenbildung nicht auch die aufklärerische Basis der Erwachsenenpädagogik ‚wegrutscht‘“ und nimmt „Abschied von der Aufklärung“ (Arnold/Siebert 1995, S. 167). Damit wird Erwachsenenbildungswissenschaft allen Herren dienstbar.

Die Theoriesprache der „Autopoiesis“ kann eine Begründung durch Bildungstheorie nicht ersetzen. Die Konstruktion im Modell autopoietischer Systeme verfehlt die Spezifität menschlichen Lernens, das gekennzeichnet ist durch seine Bedeutsamkeit für Selbstbestimmung. Menschliche Personen stehen immer in gesellschaftlichen Sinnzusammenhängen, welche sie sich aneignen. Bildung meint dann, – ganz traditionell – diese Welt zu begreifen und mit sich selbst zu verbinden – so schon Humboldt. Dies ist radikalkonstruktivistisch nicht rekonstruierbar. Deshalb verwundert es sehr – ist aber naheliegend, wenn dann wie Phoenix aus der Asche der Begriff „Selbstbildung“ aufersteht. Oder aber nie weg war.

Hans Magnus Enzensberger hat „Bischof Berkeley ins Stammbuch“ geschrieben:

Lautlos versichert die Welt mir,
dass sie da ist, geduldig,
augenblicklich, immer von neuem;
der Staub, in der Hitze flimmernd,
auf dem Daumen der Hammer,
mit ihren Krallen die Katze,
auch die fliehende Wolke dort,
die der Wirklichkeit
so leicht keiner nachmacht.
Sie fragt nicht nach euch,
liebe Mystiker, äußert sich nicht,
wenn ihr sie wieder einmal
für Augentrug haltet,
„Konstruktivismus“,
Philosophengemurmelt,
physikalische Träumereien,
„ein paar Quarks und sonst nichts“,
läßt sie auf sich beruhen.

Sie hört nicht auf euch, die Welt,
mit ihren Katzenaugen.
Sie läßt euch reden, geduldig,
so lang bis sie zuschlägt
mit ihren Krallen, spielt
noch ein Weilchen mit euch,
vergißt euch, und bleibt.

(Enzensberger 2003, S. 116)

3 Selbstbildung

Die Reise endet dann doch bei der Frage nach Bildung. Dass Bildung immer Selbstbildung sei, gehört zum Bestand traditioneller Pädagogik. Und dass Bildung als regulative Idee unverzichtbar bleibe, ebenfalls (Siebert 2006, S. 155ff.). Horst Siebert war vor einem Aufgeben des Bildungsbegriffs schon 1995 zurückgeschreckt und hat dies 2006 nochmals betont. Rolf Arnold hingegen war da hartnäckiger.

Die Frage „Wer kann ich werden und wenn ja wie?“ (vgl. Arnold 2010) nach den Möglichkeiten der Selbstbildung taucht jedoch aus dem Gestrüpp des Radikalkonstruktivismus plötzlich wieder auf. Sie wird in Rolf Arnolds Text über „Selbstbildung“ (vgl. ebd.) doppelt gestellt: zum einen als bildungstheoretisches Problem zur Klärung des Begriffs, zum anderen als persönliche Problematik der Selbstfindung. Einerseits ist Selbstbildung ein Thema des Nachvollzugs des Begriffs „Bildung“; andererseits geht es für Rolf Arnold um die Suche nach der eigenen Bildung in seinem Lebenslauf. Entsprechend werden immer wieder eigene Erfahrungen berichtet und eingestreut.

Arnold hatte schon immer einen Hang für das Angesagte – Radikalkonstruktivismus ist *out*, spätestens seitdem Siegfried Schmidt, der 1987 mit dem „Diskurs des radikalen Konstruktivismus“ die Welle in Deutschland mit angestoßen hatte, 2003 „Abschied vom Konstruktivismus“ genommen hat; Pragmatismus ist in, seit die Erziehungswissenschaft John Dewey wieder entdeckt hat. Aber der Vorwurf der Modernität wäre im gegenwärtigen Wissenschaftsbetrieb kein sinnvoller Punkt der Kritik. Auch treibt Arnold über Modewellen hinaus und sucht nach grundsätzlichen

Verortungen und langfristiger Kontinuität der eigenen Identität. So ist – wie Arnold sich selbst einreicht – „der Gestus dieses Buches zum einen theoretische Suchbewegung, und zum anderen Illustrierung durch selbst erlebte Praxis“ (Arnold 2010, S. 11).

Deutlich wird, dass es Rolf Arnold auch um eine Zusammenfassung seiner bisherigen eigenen Entwicklung geht. 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 Denkraum entstand, eröffnete auch neue praktische Zugänge für eine stärker erlebnisverbundene Gestaltung nachhaltiger und transformativer Lernprozesse (ebd., S. 12).

Dies erstaunt dann doch, wieso nach der Liebelei mit dem radikalen Konstruktivismus, bei der die theoretisch Geliebte, die Bildung, in die Wüste geschickt worden ist, diese nun als abgemagerte Selbstbildung zurückkehrt. Rolf Arnold schaut der schönen Gestalt hinterher und stellt fest, dass „die emphatische Bildungsidee bis zum heutigen Tage nichts von ihrer Faszination verloren“ hat (vgl. Arnold 2010, S. 33). Er bezieht sich sogar auf Paolo Freire und „Iluminación“ (ebd.). Es lassen sich auch in der Ferne „Humboldtianische“ Gesänge hören:

„Bildung“ als die subjektiv realisierte Form des rechten Vernunfts-, Könnens- und Emotionsgebrauchs ist zudem abhängig von den zivilisatorischen Freiheitsgraden, die erkämpft worden sind und den jeweiligen Rahmen der Möglichkeiten zu ihrer gestalterischen Nutzung markieren (ebd., S. 36).

Sogar politische Position wird eingenommen: „Die Demokratie braucht Bildung, wie auch umgekehrt Bildung die demokratischen Einbindung be-

nötigt“ (ebd.). Das ist fast schon Wilhelm Liebknecht: „Wissen ist Macht, Macht ist Wissen“.

Rolf Arnold staunt über sich selbst: „Mit der erneuten Hinwendung, zu den Fragen der Selbstbildung vollzieht die Pädagogik sowohl denkerisch, als auch in ihren praktischen Auslegungen einen Salto Mortale“ (vgl. ebd., S. 177). Den Mut dazu bezieht er aus seinen Aktivitäten in Krisenregionen und der Begegnung mit Menschen, die in dem beständigen Bewusstsein leben, dass alles auch anders sein kann. „Aus diesem Bewusstsein entwickelt sich eine andere Form von Lebenszugewandtheit“ (ebd.).

Fortgesetzt wird dann – in der vorlaufenden Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff – allerdings mit dem mittlerweile hoch kontaminierten Begriff der „Lernkultur“, der – so Arnold – „von einem anderen bzw. zumindest erweiterten Konzept von Bildung“ (ebd., S. 40) ausgehe. Die inhaltliche Fülle des Bildungsbegriffs wird aber unterlaufen und unter der Hand formal, radikalkonstruktivistisch umgebogen, sodass wir bei von Foerster/Pörsken und deren „ethischem Imperativ“: „Handle stets so, dass die Zahl der Möglichkeiten wächst“ landen (zit. bei Arnold 2010, S. 43).

Schwierig ist es, sich in der Vielfalt der Bezüge zurechtzufinden. Das fängt schon an mit den Vorsprüchen, in denen Hans Georg Gadamer, Jehuda Amichai und Gregory Bateson angeführt werden. Eklektizität ist aber angesichts des gegenwärtigen Zustands der Theorie ebenfalls 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 beim Osterspaziergang 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“ (Arnold 2005). Eine Einheit kognitiver, emotionaler und motorischer Aspekte der menschlichen Psyche zu betonen, ist sicherlich angesichts grassierender instrumenteller Vernunft wichtig. Es wäre allerdings fatal, würde daraus auf einen Vorrang von Gefühl, Tiefe und Dunkelheit geschlossen. Hier kann man nur

warnend den Zeigefinder heben und – apodiktisch – auf die lebensphilosophischen, irrationalen Entgleisungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und Erwachsenenbildung hinweisen. Nun fällt mir noch – da wir schon beim Pudel waren – der Spruch des Mephistopheles ein: „Verachte nur Vernunft und Wissenschaft, des Menschen allerhöchste Kraft (...)“ Der Verzicht auf eine reflektierte Rationalität gebiert Gespenster – das weiß der Teufel.

Statt hartnäckigen, weiteren Nachdenkens über Reichweite und Grenzen der Vernunft wird eher formelhaft „systemische Pädagogik“ eingeführt. Auch das „Systemische“ aber bleibt leer; es müsste gefüllt werden durch konkrete Strategien des Begreifens. Das gilt auch für den Begriff „Konstruktivismus“, der sich in der wissenschaftstheoretischen Diskussion mittlerweile differenziert hat und bis zu kulturtheoretischen und pragmatistischen Varianten bzw. Alternativen reicht. So haben schon Wygotski und Leontjew auf die Historizität und Kulturspezifität menschlicher Entwicklung hingewiesen, und in der Traditionslinie Peirce, Dewey und Mead wurde ein nur abbildbezogener Begriff von „Wahrheit“ aufgegeben und in das übergreifende Konzept des Handelns eingeordnet. Beide Theoriekonzepte als „konstruktivistisch“ zu bezeichnen, ist aber höchstens marginal angebracht. Zwar gilt Konstruktivität als Merkmal von Wissenschaft auch hier; es geht aber vorrangig um andere Fragen der Tätigkeit bzw. des Handelns.

Die Argumentationsstrategie des Vereinnahmens mit dem „Radikalkonstruktivismen“, wie auch von Glasersfeld, die abendländische Traditionslinie auf sich hin zu schreiben, wird durch Abwehrkämpfe begleitet. Der gegen Kritik abschirmende Vorwurf der „Angriffigkeit“, der von Rolf Arnold vor allem gegen Ludwig Pongratz erhoben wird (vgl. Arnold 2010, S. 309), fällt auf ihn selbst zurück, wenn er kontroverse Positionen als Standpunkt der „Gewissheitsapostel“ stigmatisiert. Während er 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.

Es geht alles zu schnell. Das Jahrtausende alte Bemühen und Nachdenken über Zugänge des Denkens zum Sein wird abgeschnitten. Es erscheint dann wie ein Glaubensbekenntnis bei der Verkündigung endgültiger Wahrheit, dass es Wahrheit nicht gäbe.

Hier wäre nun der neue Ausgangspunkt für die Diskussion, für die Suche nach Wirklichkeit. Aber ich breche vorläufig ab und flüchte vorsichtshalber nochmals in Lyrik. Erich Fried schreibt in „Es ist was es ist“:

Realitätsprinzip

Die Menschen lieben
das heißt die Wirklichkeit hassen.

Wer lieben kann
der kann alles lieben
nur sie nicht

Die Wahrheit lieben?
Vielleicht.
Erkennen kann Lieben sein.
Aber nicht die Wirklichkeit:
Die Wirklichkeit ist nicht die Wahrheit

Was wäre das
für eine Welt
wenn die Wirklichkeit
diese Wirklichkeit rund um uns
auch die Wahrheit wäre?

Die Welt vor dieser
Wirklichkeit retten wollen.
Die Welt wie sie sein könnte lieben:
Die Wirklichkeit aberkennen

(Fried 1983, S. 42)

Literatur

- Arnold, R. (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Arnold, R. (1996): Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München
- Arnold, R. (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Grundlinien einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Arnold, R. (2010): Selbstbildung – oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie? Baltmannsweiler
- Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Siebert, H. (2006): Die Verschränkung der Blicke. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.) (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn
- Arnold, R./Siebert, H. (2011): Am Anfang war das Wort und mit ihm die Entschiedenheit. In: Möller, S. u.a. (Hg.): Die Bildung der Erwachsenen. Weinheim
- Enzensberger, H.M. (2003): Bischof Berkeley ins Stammbuch. In: Ders.: Die Geschichte der Wolken. Frankfurt a.M., S. 116
- Faulstich, P. (2005): Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, S. 528–542
- Fried, E. (1983): Realitätsprinzip. In: Ders.: Es ist was es ist. Berlin
- Glaserfeld, E. v. (1997): Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt a.M.
- Holzkamp, K. (1995): Ob ich wohl? In: Argument 212 – Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften, H. 6, S. 816
- Knorr-Certina, K. (1989): Spielarten des Konstruktivismus. In: Soziale Welt, H. 1/2, S. 86–96
- Maturana, H.R./Varela, F.J. (1990): Der Baum der Erkenntnis. München
- Oevermann, U. (2001a): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. In: Sozialer Sinn, H. 1, S. 3–33. (Orig. 1973, unveröff. Ms.)
- Oevermann, U. (2001b): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn, H. 1, S. 35–81
- Schmidt, S. (Hg.) (1987): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M.
- Schmidt, S. (2003): Geschichten und Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus. Reinbek
- Schübler, I. (2000): Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung. Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Schübler, I. (2007): Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Untersuchungen zum nachhaltigen Lernen. Baltmannsweiler
- Siebert, H. (1995): In: Arnold, R./Siebert, H. (Hg.): Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler, S. 170
- Siebert, H. (2006): In: Arnold, R./Siebert, H. (Hg.): Die Verschränkung der Blicke. Baltmannsweiler
- Thomssen, W. (1980): Deutungsmuster. Eine Kategorie der Analyse von gesellschaftlichem Bewusstsein. In: Weymann, A. (Hg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt, S. 358–373
- Tietgens, H. (1981): Die Erwachsenenbildung. München

Kapitel 6

Zugang und Zugänge

Vorbemerkung

Rolf Arnold ist nicht nur außerordentlich aktiv in der schriftlichen Kommunikation, sondern auch in der mündlichen. Seine Tätigkeit als Dozent in unterschiedlichsten Zusammenhängen im In- und Ausland brachte und bringt ihn mit vielen Menschen zusammen.

In einem Buch ist diese unmittelbare und soziale Kommunikation nur schwer abzubilden. Aber einen Eindruck davon kann man im Interview mit Rolf Arnold gewinnen.

Ein solches Interview führte Joachim Münch mit Rolf Arnold im Sommer 2012. *Joachim Münch* ist in Kaiserslautern sein Vorgänger im Amt, und auch nach seiner Emeritierung (vor zwanzig Jahren) aktiv im Leben der Hochschule und wissenschaftlich tätig. Das Gespräch ist dabei eines mit getauschten Rollen: Für die Festschrift von Joachim Münch zu dessen 90. Geburtstag führte Rolf Arnold mit ihm ein Interview über seine berufliche und persönliche Laufbahn.

Das Interview ist – naheliegend bei der Verbindung der beiden Gesprächspartner über Kaiserslautern – konzentriert auf die Entwicklung an der Technischen Universität Kaiserslautern. Dies ist jedoch mehr als gerechtfertigt: Seine Aktivitäten als Wissenschaftsmanager hat Rolf Arnold insbesondere dort und in seinem Heimatland Rheinland-Pfalz entfaltet.

Joachim Münch

Interview mit Rolf Arnold

Lernen ist für mich spürendes Verstehen und Verändern – Zwei Generationen im kollegialen Gespräch

Münch: Rolf, bei Übernahme des Lehrstuhls Pädagogik durch Dich hatte der Lehrstuhl die Bezeichnung „Pädagogik: insbesondere Berufs- und Betriebspädagogik“. Als Du dann den Lehrstuhl übernommen hast, hast Du eine kleine Umakzentuierung vorgenommen, der Lehrstuhl heißt nun „Pädagogik: insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik“. Ich glaube, die Erwachsenenbildung, und das kann man ja auch verfolgen an all den Projekten, die Du gemacht hast, liegt Dir besonders am Herzen und daraus ist meines Erachtens auch insbesondere das Fernstudienzentrum vor fast 20 Jahren entstanden, das Du gegründet und entwickelt hast, und dieses ist ja auch ein ungeheurer Erfolg für unsere Universität geworden. Nun inzwischen stellt sich heraus, dass Du dieses Konzept noch weiter führst bzw. erweiterst. Kannst Du uns sagen, wie das jetzt in Zukunft aussehen wird?

Arnold: Ich denke, mit der Berufs- und Betriebspädagogik ist das so: Der Lehrstuhl hieß „Pädagogik, insbesondere Betriebs- und Berufspädagogik“. Dahinter war die Erwartung der Fakultät, das Betriebliche stärker zu betonen. Dabei ist denen natürlich eine Denominierung eingefallen, die auch unter systematischen Gesichtspunkten ein wenig abwegig ist, weil wenn schon, dann müsste es „Berufs- und Betriebspädagogik“ heißen, wie Du richtig gesagt hast, und ich denke gerade, dass die Betriebspädagogik auch eine Berufspädagogik ist. Daher könnte man sagen, diese Fokussierung auf das Betriebliche, die war eine Engführung, der wir natürlich Rechnung getragen haben, weil wir uns immer mit betrieblicher Bildungsarbeit beschäftigt haben, aber es war nicht eine weitere Präzisierung. Also auch Lehrstühle der Berufspädagogik widmen sich diesen Fragen schon so. Mit der Berufs- und Erwachsenenpädagogik ist es einfach so, dass ich ja als Diplompädagoge bereits 1979 ein Doppeldiplom in diesen beiden Spezialisierungen gemacht habe. Seitdem ist „Berufs- und Erwachsenenpädagogik“ meine doppelte

Aufmerksamkeitsrichtung. Heute würde ich den Akzent stärker in der Erwachsenenbildung sehen, weil ich ja da auch mehrere Jahre in der Praxis war und wir da auch zu den am meisten zitierten Segmenten in Deutschland gehören. Also die Erwachsenenbildung ist für mich eigentlich das, was im Vordergrund steht und das würde natürlich jetzt zu weit führen, wenn ich sage „warum?“, weil, ich will es mal nur andeuten, es ist ja so, es ist ja wirklich auch eine gute Frage, was ein Erwachsener eigentlich ist. Sodann hat man sich bereits sehr früh in der Arbeiterbewegung auf die Selbstlernfähigkeiten und die Selbstbewegung der Erwachsenen konzentriert. Die Erwachsenen waren die Zielgruppe der Pädagogik, die als erste auch in den Diskussionen als eine autonome Gruppe wahrgenommen wurden – bis hin zu der berühmten Frage in den 1920er Jahren: „Was hat ein Universitätsprofessor einer Gruppe erwachsener Menschen wirklich zu sagen?“ Und die Antwort war in dem Artikel: „Nichts!“ Warum? Weil er nicht aus ihrer Lebenswelt kommt, weil er ihre Fragen nicht kennt. Und dieses Denken vom Teilnehmer her, das hat sich natürlich in den letzten Jahren und Jahrzehnten als ein Paradigma entwickelt, welches generell für Bildungsfragen von Bedeutung ist: Wir müssen stärker von den Lernern ausgehen, nicht von unseren Input-Überlegungen. Da ist die Erwachsenenbildung Vorreiter. Das vielleicht mal als Hinweis darauf, woher sich diese Begeisterung und diese Widmung gegenüber diesem Gebiet herleitet. Was die Universität anbelangt, können wir nicht sagen: „Ok, wenn einer studiert hat, dann hat er ausgelernt.“ Es ist vielmehr eine Frage, wie sich die Universitäten aufstellen in dem kontinuierlichen Prozess des immer wieder intervallhaften, wissenschaftlichen Lernens von Erwachsenen. Das ist eine alte Diskussion wie Du weißt, die OECD nannte dies in den 1970er Jahren die „recurrent education“. Und das war ein Hauptmotiv für den Versuch, an der Universität die Erwachsenenbildung praktisch werden zu lassen. Und es kam noch ein weiteres Segment mit hinein, nämlich der Fernstudiengedanke. Das hat dann ein bisschen was auch zu tun damit, dass ich an der Fernuniversität Hagen habilitiert habe, aber es war auch die damalige politische Landschaft, dass man gesagt hat: „Wir wollen Fernstudien machen. Wir machen unsere universitäre Weiterbildung als Fernstudium.“ So ist dieser Link entstanden.

Jetzt zu der Neuorientierung, vielleicht in wenigen Worten. Wenn man sich das jetzt anschaut, was in den letzten 20 Jahren entstanden ist, kann man

sagen, wir haben an der Universität Kaiserslautern ein Feld in dem etwas Unglaubliches gelingt. Da lernen erwachsene Menschen – ich übertreibe jetzt mal –, ohne dass ihnen ein Professor begegnet. Es begegnen ihnen aber ganz viele Materialien von unterschiedlichen Professoren aus unterschiedlichen Universitäten, und siehe da, sie setzen sich damit selbstgesteuert auseinander. Natürlich mit Guidelines, die wir entwickeln. Natürlich mit Chatrooms. Natürlich von Aufgaben, die wir ihnen stellen, gesteuert. Aber es ist ein selbstgesteuertes Lernen. Und da ist der Gedanke naheliegend, warum wir diese fortgeschrittene Form von Selbstlernen nicht auch unseren üblichen, normalen, grundständigen Studenten zugänglich machen. Das ist der Gedanke. Und dann kommt noch als weiterer Gedanke hinzu, dass wir gesagt haben, wenn unsere grundständigen Studierenden sich selbstgesteuert durch Lernumgebungen bewegen sollen, dann müssen wir sie darauf vorbereiten. Und deshalb ist in diesem neuen DISC-Konzept all das, was ich eben gesagt habe drin: auch die gezielte Vorbereitung unserer Studierenden in Kaiserslautern auf das Selbstmanagement sowie die Verbesserung ihrer Selbstlernfähigkeiten, um sie zu lebenslangen, kompetenten Lernern zu entwickeln. Ich finde, das ist ein tolles Konzept, auf das sich diese Universität – unterstützt durch den Hochschulrat – eingelassen hat und Du kannst dir vorstellen, dass es befürwortende und skeptische Beobachter dieser Entwicklung gibt.

Münch: Es ist ja interessant, dass wir uns auch international relativ stark betätigt haben. Ich habe chinesische Bildungssysteme untersucht, japanische, amerikanische. Und Du hast Dich stark engagiert, und tust es ja noch, in Lateinamerika. Hat denn das irgendeinen Grund, dass Du gerade Lateinamerika bei deinen Forschungen und Konzeptbildungen fokussiert hast?

Arnold: Das liegt daran, dass ich, bevor ich Hochschullehrer wurde, war ich ja, wie Du weißt, fünf Jahre in der internationalen Einrichtung die heute den Namen „Inwent“ trägt. Und in diesem Kontext habe ich natürlich auch die Notwendigkeit gehabt, mich regional zu spezialisieren und da war einfach der latein-amerikanische Kontext der, der mich am meisten fasziniert hat. Lateinamerika ist eine Welt, die mir kulturell sehr zugänglich ist und die auch in der internationalen Zusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung hochinteressant ist. Wir haben da mit Bildungspolitikern Konfe-

renzen gemacht und Stipendienprogramme organisiert. Das hat mich nie verlassen. Als ich Hochschullehrer wurde, bin ich dann für UNESCO und Weltbank und alle möglichen Einrichtungen immer wieder in diesem Segment angesprochen worden. Wir haben spannende Aufgaben übertragen bekommen. Ich erinnere mich an die Länderstudie zur beruflichen Bildung in Chile, die wir über mehrere Wochen durchgeführt haben und da habe ich auch unglaublich viel gelernt.

Der internationale Kontext, der heute ja afrikanische Länder umfasst, wie Du weißt, hat mir wirklich geholfen, den Blick auf das Eigene noch einmal wie neu sich fragwürdig werden zu lassen und das ist ein großer Beitrag zur Stärkung dieses systemisch-konstruktivistischen Konzeptes, was sich immer stärker in den Vordergrund geschoben hat. Also internationale Erfahrung, denke ich, sensibilisiert für solche konstruktivistischen Konzepte, die ja, starke Wurzeln in Lateinamerika haben, in Chile, wie die Namen Humberto Maturana und Francisco Varela zeigen.

Münch: Du hast Dich im Kontext von Betriebspädagogik und Personalentwicklung in mehreren Büchern mit der „Führungsfrage“ beschäftigt. Ich erinnere nur an das „Santiagoprinzip. Systemische Führung im lernenden Unternehmen“ und an „Führung mit Gefühl“. Dein neuestes Buch nennt sich „Spirituelle Führung“. Handelt es sich um eine Weiterentwicklung der bisher gewonnenen Erkenntnisse oder verheißt der Titel einen völlig neuen Ansatz von Führung?

Arnold: Es handelt sich nach meinem Eindruck eher um eine Fortführung und Vertiefung des systemischen Konzepts von Führung und Steuerung, wie ich es in den beiden zuerst genannten Büchern entwickelt habe. Grundlage ist ein systemisch-konstruktivistischer Ansatz, der davon ausgeht, dass wir die Welt nicht „so sehen, wie sie ist, sondern so, wie wir sind“, um eine schöne Formulierung des Talmud aufzugreifen. Führungskräfte müssen deshalb – so die emotionstheoretische Ergänzung – verstehen, wie sie selbst sich und die Welt spüren, d.h. auf der Grundlage welcher früh verankerten Muster sie in Konflikt- und Kommunikationssituationen zu reagieren gewohnt sind. Erst wenn sie diese Muster verstanden haben und auch gelernt haben, für ihre Sicht der Wirklichkeit die Verantwortung zu übernehmen,

können sie so handeln, dass „die Anzahl ihrer Möglichkeiten zunimmt“, wie dies Heinz von Foerster in seinem kybernetischen Imperativ forderte. Wer innerlich vielfältiger geworden ist, kann dann auch leichter mit dem – „ärgerlichen“ – Sachverhalt umgehen, dass „Führung“ nicht etwas ist, was wir machen, sondern etwas, dass der Andere auch macht. Indem uns so unsere eigenen Gewissheiten selbst fragwürdiger werden, nähern wir uns auch der spirituellen Dimension von Führung an. Denn diese ergibt sich aus einer fragenden, keiner wissenden Haltung, denn Spiritualität – so, wie ich diese definiere – ist ein Suchen, kein Finden. Und auch wirkliches „Lernen“ ist für mich ein spürendes Verstehen und Verändern!

Münch: Bertrand Russell wurde von einem Taxifahrer gefragt, was der Sinn des Lebens sei. Russel musste passen! In der Tat ist es durchaus umstritten, ob es überhaupt einen Sinn des Lebens gibt. Wie siehst Du das? Anders gefragt, was hat in Deinem Leben besondere Bedeutung?

Arnold: Ich denke, es geht um die Bewusstheit der eigenen Suche, von der ich sprach. Dabei können wir eine Flexibilität und Eleganz entwickeln, die in einem achtsamen Beobachten seinen Ausdruck findet. Wer achtsam beobachtet, wird vom stets neu aufbrechenden Reichtum der Möglichkeiten immer wieder aufs Neue überrascht. Diese Achtsamkeit ist mir wichtig, und ich denke, mehr ist nicht erreichbar: Wir können achtsamer werden in der Selbstbeobachtung und eine tiefe Gelassenheit entwickeln, die uns auch durch unsichere, komplexe und irritierende Lagen zu tragen vermag. Diese Bewegung hat für mich viel mit dem zu tun, worauf Du mit Deiner Frage zielst.

Münch: Deine zahlreichen Forschungsprojekte und Veröffentlichungen weisen Deinen Lehrstuhl als sehr forschungsintensiv aus. Gibt es für Deine weitere Arbeit aus Deiner Sicht besonders aktuelle Leerstellen, deren Füllung Dir dringend geboten erscheint?

Arnold: In den letzten Jahren hat sich durch unsere Arbeiten eine Forschungsstrategie entwickelt, die sich nicht in einer nüchternen Betrachtung äußerer Gegenstände erschöpft, sondern ihre Fragen und Konzepte aus ei-

ner intensiven Begleitung von Lehrenden und Führenden in ihrer Praxis gewinnt. Dabei sind auch zahlreiche Bücher und Artikel entstanden, die auch von denjenigen aufgegriffen, genutzt und angewendet werden, die ihre eigene Praxis weiterentwickeln möchten. Es gibt noch zahlreiche Leerstellen einer solch pragmatistischen Forschungsstrategie, die alle um die Frage kreisen, wie Akteure dabei begleitet werden können, sich zunächst ihre Wirklichkeit (z.B. Schulwirklichkeit) in anderer Weise zu konstruieren, bevor sie dazu übergehen (können), diese Praxis selbst zu verändern. Lernen, Forschen und Verändern sind dabei drei Ausdrucksformen ein und derselben Bewegung. Ich würde mir wünschen, wir hätten in der Pädagogik mehr solcher praxis-einschließender Verstehens- und Transformationsprojekte.

Münch: Mit der gemeinsamen Erklärung der Europäischen Bildungsministerien vom 19. Juni 1999 wurde an den Universitäten ein didaktischer Strukturwandel sondergleichen in Gang gesetzt. Inzwischen sind die meisten Studiengänge auf den Erwerb eines Bachelors und Masters in einem ausgefeilten System aus Modulen mit Credit-points ausgerichtet. Es gibt Zustimmung und Ablehnung. Wie siehst Du das aufgrund Deiner Erfahrungen?

Arnold: Ich halte die Bologna-Reform für eine hoch sinnvolle Angelegenheit, da sie die hilflosen Routinen universitärer Lernkulturen ans Licht gebracht hat. Denn die Verschulung und Überfrachtung der Studienpläne, zu der diese Reform angeblich geführt hat, war als Tendenz bereits zuvor in den Köpfen der Akteure verankert. Diese haben die aus der Substanz heraus zu gestalten versucht, aus der heraus sie immer schon zu handeln gewohnt gewesen sind: inhaltsorientiert, vermittelnd und kontrollierend. Bologna hingegen legt eine kompetenzorientierte Didaktik nahe, wie wir sie in der Berufsbildung bereits in den 1980er Jahren zu entwickeln begannen. Es ist diese didaktische Verspätung der Hochschullehre, die das letztlich hervorgebracht hat, worüber wir jetzt – endlich! – klagen, und was wir vielerorts zu verändern beginnen.

Münch: Ich habe als Dein Vorgänger das große Glück, nun schon über 25 Jahre als Emeritus mit Dir und Deinen Mitarbeitern engen universitären Kontakt halten zu dürfen. Ich denke, das hat auch etwas mit der so viel

beschworenen Unternehmenskultur zu tun, mit der Du Dich ja ebenfalls in vielfältiger Perspektive beschäftigt hast. Welches sind für Dich die Kernaspekte einer „guten“ Unternehmenskultur?

Arnold: Der Kern einer „guten“ Unternehmenskultur sind Akteure, die die Verantwortung für ihre eigene Wahrnehmung übernehmen und deshalb zurückhaltender und auch respektvoller miteinander umgehen. Dies gilt für Führungskräfte und Mitarbeitende gleichermaßen: Ebenso, wie Führungskräfte nicht „Recht haben“ können, ist auch das ewige Lamentieren der Geführten nicht „im Recht“, wohl aber energieraubend. Besonders schwer ist die, wenn Führungskräfte projektiv wahrgenommen werden (z.B. als „strenger Vater“, dem man sich zeigen oder gegen den man sich abgrenzen will) und „Geführte“ aus dieser Verwechslung heraus glauben, berechtigt zu handeln; gleiches gilt für Führungskräfte, die projektiv wahrnehmen und regieren. Deshalb ist für mich die Befähigung zur „selbsteinschließenden Reflexion“ (sensu Varela) die eine Seite einer wirksamen Führungskräftequalifizierung, die Befähigung zum Umgang mit Dissens die andere. Es hilft nämlich nichts: Führungskräfte müssen selbstreflektiert urteilen, aber eben auch entscheiden (können).

Münch: Darf ich noch zum Schluss eine mehr persönliche Frage stellen, Rolf? Was macht Dich besonders glücklich?

Arnold: Die Familie. Und zwar in einem weiten Sinne: Dieses Leben in dem Gesamtzusammenhang dessen, was wir „das Leben“ nennen. Das hat auch dann Auswirkungen auf Mitarbeiter und junge Menschen, Studenten. Das macht mich glücklich. Wenn ich merke, da ist ein Flow drin.

Münch: Lieber Rolf, vielen Dank für unser Gespräch.

Arnold: Auch ich danke Dir für das Gespräch – für Deine Fragen.

Kaiserslautern, 1. August 2012

Autoren und Herausgeber

Klaus Ahlheim, Prof. em. Dr., war Professor für Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung an der Philips-Universität Marburg, zuletzt Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Duisburg-Essen; Arbeitsschwerpunkt: Politische Erwachsenenbildung, klaus.ahlheim@berlin.de

Christina Buschle, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung der Ludwig-Maximilians-Universität München; Arbeitsschwerpunkte: Projekt zum Angebot-Nutzer Verhalten von Eltern im Landkreis Mühldorf a. Inn, Christina.Buschle@edu.lmu.de

Peter Faulstich, Prof. Dr., ist Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Hamburg; Arbeitsschwerpunkte: Erwachsenenbildung, berufliche und betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung, kulturelle Bildung und Bildungspolitik, Peter.Faulstich@uni-hamburg.de

Harald Geißler, Prof. Dr., ist Professor für Allgemeine Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Berufs- und Betriebspädagogik an der Helmut Schmidt Universität Hamburg; Arbeitsschwerpunkte: Organisationsentwicklung, Organisationslernen, betriebliche Weiterbildung, Weiterbildungsmanagement und Beratung und Coaching, harald.geissler@hsu-hh.de

Wiltrud Gieseke, Prof. Dr., ist Professorin für Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin; Arbeitsschwerpunkte: Beratungsforschung, Programmforschung, Professionsforschung im Bereich Erwachsenenbildung, wiltrud.gieseke@cms.hu-berlin.de

Philipp Gonon, Prof. Dr., ist Professor für Berufsbildung an der Universität Zürich; Arbeitsschwerpunkte: International vergleichende Bildungspolitik im Bereich der beruflichen, betrieblichen Bildung und Weiterbildung, historische (Berufs-)Bildungsforschung, Qualitätssicherung und Evaluation, gonon@ife.uzh.ch

Antonius Lipsmeier, Prof. em. Dr., war Professor für Berufsbildung an der Technischen Universität Karlsruhe; Arbeitsschwerpunkte: Berufliche Aus- und Fortbildung, Bildungsforschung, a.lipsmeier@iliali.de

Joachim Münch, Prof. em. Dr., war Professor für Berufs- und Weiterbildung an der Technischen Universität Kaiserslautern; Arbeitsschwerpunkte: Berufliche Bildung, Ausbildung, Beruf und Schule, joachim.muench@sowi.uni-kl.de

Ekkehard Nuissl von Rein, Prof. Dr. Dr. h.c., ist seit seiner Emeritierung als wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung Professor für Erwachsenenbildung an den Universitäten Florenz, Timisoara und Kaiserslautern; Arbeitsschwerpunkte: Lehr-Lern-Forschung, Bildungspolitik, politische Bildung, internationale Bildungsforschung, nuissl@die-bonn.de

Henning Pätzold, Prof. Dr., ist Professor für Pädagogik an der Universität Koblenz-Landau; Arbeitsschwerpunkte: Organisationspädagogik, Europäische Erwachsenenbildung, Theorie und Empirie des Lernens Erwachsener, Pädagogik und Verantwortung, paetzold@uni-koblenz.de

Ortfried Schaffter, Prof. em. Dr., war Professor für Theorie der Weiterbildung an der Humboldt Universität zu Berlin; Arbeitsschwerpunkte: Theorie der Weiterbildung, Interkulturalität, alltagsgebundenes Erwachsenenlernen, Theoretische und praktische Beschäftigung mit Institutionalisierung, Organisationsstrukturen, Organisationsentwicklung in der Erwachsenenbildung und pädagogischer Beratung von Weiterbildungseinrichtungen, ortfried.schaffter@googlemail.com

Ingeborg Schübler, Prof. Dr., ist Professorin für Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg; Arbeitsschwerpunkte: Lehr-/Lernforschung, Nachhaltige Bildung, Lernkulturwandel, Professionalisierung und Institutionalisierung in der Erwachsenenbildung, schuessler@ph-ludwigsburg.de

Horst Siebert, Prof. em. Dr., war Professor für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der Leibniz Universität Hannover; Arbeitsschwerpunkte: Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, horst.siebert@ifbe.uni-hannover.de

Rudolf Tippelt, Prof. Dr., ist Professor für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München; Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Weiterbildung/Erwachsenenbildung, Bildungsprozesse über die Lebensspanne, Übergang von Bildung in Beschäftigung, Fortbildung des pädagogischen Personals, tippelt@uni-muenchen.de

Christine Zeuner, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität der Bundeswehr Hamburg; Arbeitsschwerpunkte: international-vergleichende Erwachsenenbildung, historische Erwachsenenbildung, politische Erwachsenenbildung, Beratung in der Weiterbildung, Zielgruppenforschung, zeuner@hsu-hh.de

Zusammenfassung

„Reflexionen zur Selbstbildung“ ist Rolf Arnold zu seinem 60. Geburtstag gewidmet. Wie kaum ein anderer Vertreter der Wissenschaft von der Weiterbildung hat Rolf Arnold in den vergangenen Jahrzehnten Anstöße zur Reflexion über Lehren und Lernen von Erwachsenen gegeben, etwa mit seinen Beiträgen zur konstruktivistischen Bildung, zu den Deutungsmustern oder zur „Ermöglichungsdidaktik“. Dabei hat sich sein Ansatz immer weiter entwickelt, er kann heute als „systemisch-konstruktivistische Bildung“ bezeichnet werden. Wer Reflexionen anstößt und neue Wege geht, stößt gemeinhin auf Kritik; die Arbeiten von Rolf Arnold zeigen, dass er sie aufgenommen, abgewogen und zur weiteren Arbeit an seinem Ansatz fruchtbar umgesetzt hat.

Dieses Buch umkreist in seinen Beiträgen den aktuellen, denkanregenden und innovativen Ansatz der systemisch-konstruktivistischen Erwachsenenbildung, wie sie Rolf Arnold vertritt. Es geht um Organisationsentwicklung und Coaching, Emotionen und Subjekte, Berufliche Aus- und Weiterbildung Didaktik und Methodik, Zielgruppen und Lernende in der Weiterbildung. Dies alles immer in der kritischen Prüfung, wie weit der Ansatz trägt und was er schon bisher zum besseren Verständnis von Weiterbildung beigetragen hat. Die Autoren sind namhafte Vertreter und Vertreterinnen der Berufs- und Weiterbildung: Klaus Ahlheim, Christina Buschle, Peter Faulstich, Harald Geißler, Wiltrud Gieseke, Philipp Gonon, Antonius Lipsmeier, Ekkehard Nuissl, Henning Pätzold, Ortfried Schäffter, Horst Siebert, Rudolf Tippelt und Christine Zeuner.

Abgerundet wird die reflexive Auseinandersetzung mit der Weiterbildung aus der Sicht von Rolf Arnold durch ein Interview, das sein Vorgänger an der Technischen Universität Kaiserslautern, Prof. Joachim Münch, mit ihm führte, sowie durch eine Zusammenstellung seiner Veröffentlichungen, die ihn in Zahl und Qualität als einen bedeutenden Vertreter seines Faches ausweisen.

Abstract

“Reflections on Self-Education” is dedicated to Rolf Arnold on the occasion of his 60th birthday. Like hardly any other representative in the field of continuing educational science, over the past decades Rolf Arnold has provided impulses for the reflection on adult teaching and learning e.g. based on his contributions to constructivist education, interpretive paradigms as well as empowerment didactics. His approach has developed continuously and is now regarded as systemic-constructivist education. Whoever gives the impulse for reflection and explores new paths is generally the subject of criticism. Rolf Arnold’s work indicates that he not only accepted and evaluated but also incorporated criticism in his continuously developed approach.

The reports in this book revolve around the current, incentive and innovative approach of a systemic-constructivist education as represented by Rolf Arnold. It covers organizational development and coaching, emotions and subjects, vocational training and continuing education, didactics and methodology, target groups and learners in continuing education. All topics are subjected to a critical evaluation regarding the approach’s extent as well as its contribution to a better comprehension of continuing education. All authors are well-known representatives of vocational training and continuing education: Klaus Ahlheim, Christina Buschle, Peter Faulstich, Harald Geißler, Wiltrud Gieseke, Philip Gonon, Antonius Lipsmeier, Ekkehard Nuissl, Henning Pätzold, Ortfried Schäffter, Horst Siebert, Rudolf Tippelt, Christine Zeuner.

The reflexive discussion on continuing education from the perspective of Rolf Arnold is supplemented by an interview which was conducted by Arnold’s predecessor at the Technical University of Kaiserslautern, as well as a compilation of the jubilee’s publications, which account in quantity and quality for his significant relevance in the field.

Reflexionen zur Selbstbildung

Festschrift für Rolf Arnold

Rolf Arnold ist ein Wissenschaftler, der Bildung ganzheitlich denkt und Weiterbildung mit anderen Bildungsbereichen verbindet. Er hat in den vergangenen Jahrzehnten wie kaum ein anderer Denkanstöße zur Reflexion über Lehren und Lernen von Erwachsenen gegeben. Dieses Buch ehrt dies aus Anlass seines 60sten Geburtstages.

Die Beiträge der vorliegenden Publikation reflektieren den aktuellen, denkanregenden und innovativen Ansatz der systemisch-konstruktivistischen Erwachsenenbildung, für den Rolf Arnold steht. Es geht um Organisationsentwicklung und Coaching, Emotionen und Subjekte, Berufliche Aus- und Weiterbildung, Didaktik und Methodik, Zielgruppen und Lernende in der Weiterbildung. Dies alles immer in der kritischen Prüfung, wie weit der Ansatz trägt und was er bisher zum besseren Verständnis von Weiterbildung beigetragen hat. Die Autoren sind namhafte Vertreter und Vertreterinnen der Berufs- und Weiterbildung.



Kostenlos finden Sie im Internet eine Zusammenstellung der Veröffentlichungen von Rolf Arnold unter

www.die-bonn.de/tup und wbv.de/artikel/14---1113