

GRUNDLAGEN & THEORIE



ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

Rainer Brödel (Hrsg.)

WEITERBILDUNG ALS NETZWERK DES LERNENS

Differenzierung
der Erwachsenenbildung



Rainer Brödel (Hrsg.)

EB 
 LBL

WEITERBILDUNG ALS NETZWERK DES LERNENS

Differenzierung
der Erwachsenenbildung



Die Reihe **Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen** greift aktuelle und grundsätzliche Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens auf. Sie wendet sich an Wissenschaftler, Studierende, Praktiker und Entscheidungsträger in Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen. Herausgeber der Reihe sind Prof. Dr. Rainer Brödel (Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und Empirische Pädagogik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster) und Prof. Dr. Dieter Nittel (Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main).

Bisher sind in der Reihe **„Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“** erschienen:

Grundlagen und Theorie:

Rainer Brödel (Hrsg.)

Weiterbildung als Netzwerk des Lernens

Differenzierung der Erwachsenenbildung
Bielefeld 2004, Best.-Nr. 60.01.429,
ISBN 3-7639-3100-7

Dieter Nittel/Wolfgang Seitter (Hrsg.)

Die Bildung des Erwachsenen

Erziehungs- und sozialwissenschaftliche
Zugänge
Bielefeld 2003, Best.-Nr. 60.01.431
ISBN 3-7639-3102-3

Rainer Brödel/Julia Kreimeyer (Hrsg.)

**Lebensbegleitendes Lernen als
Kompetenzentwicklung**

Analysen Konzeptionen - Handlungsfelder
Bielefeld 2004, Best.-Nr. 60.01.432
ISBN 3-7639-3103-1

Forschung und Praxis:

Richard Stang

**Neue Medien und Organisation
in Weiterbildungseinrichtungen**

Anregungen für eine medienorientierte
Organisationsentwicklung
Bielefeld 2003, Best.-Nr. 60.01.430
ISBN 3-7639-3101-5

Rainer Brödel (Hrsg.)

**WEITERBILDUNG ALS
NETZWERK DES LERNENS**

Differenzierung
der Erwachsenenbildung

 **wbv** W. Bertelsmann Verlag

Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Reihenherausgeber:

Prof. Dr. Rainer Brödel, Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und
Empirische Pädagogik, Westfälische Wilhelms-Universität
Münster

Prof. Dr. Dieter Nittel, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung,
Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main

Bibliografische Informationen Der Deutschen Bibliothek

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

Gefördert aus Mitteln
des Bundesministeriums für Bildung
und Forschung sowie aus Mitteln
des Europäischen Sozialfonds



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Gesamtherstellung und Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 91101-11, Telefax: (0521) 91101-19

E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Umschlaggestaltung: Christiane Zay, Bielefeld

ISBN 3-7639-3100-7 **Best.-Nr. 60.01.429**

2004, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung
des Herausgebers und des Verlages in irgendeiner Form reproduziert, in eine andere
Sprache übersetzt, in eine maschinenlesbare Form überführt oder in körperlicher oder
unkörperlicher Form vervielfältigt, bereitgestellt oder gespeichert werden. Die Wiedergabe
von Warenbezeichnungen, Eigennamen oder sonstigen Bezeichnungen in diesem Werk
berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien und von jedermann
benutzt werden dürfen, auch wenn diese nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Inhalt

Rainer Brödel:

Weiterbildung als Netzwerk des Lernens – Hinführung 11

I. Vernetzte Lernkultur: Zugänge

Ortfried Schöffter:

Auf dem Weg zum Lernen in Netzwerken –
Institutionelle Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen 29

Horst Siebert:

Vom Lernen des Lernens –
Zur Rezeption des Konstruktivismus in der Erwachsenenbildung 49

John Erpenbeck:

Kompetenzentwicklung und Lernkultur im Bild moderner
Selbstorganisationstheorien 67

Klaus Künzel:

Verborgenen, verkannt, vergessen – und bald „vernetzt“?
Zur bildungspolitischen Karriere des informellen Lernens 93

II. Modernisierung und Lerninfrastruktur

Erhard Schlutz:

Dienstleistung oder Selbstbedienung?
Zum Aufgaben- und Ideologiewandel in der Weiterbildung 125

Rudolf Tippelt:

Weiterbildungsberatung zwischen Milieuorientierung und Regionalbezug 141

Hermann Buschmeyer:

Internetbasiertes Lernen im Kontext 161

III. Region und intermediäres Handeln

Ekkehard Nuißl:

Europäisierung und Regionalisierung als Innovationsimpuls
für die Weiterbildung 179

Dieter Gnahn:

Region als Rahmenbedingung für Weiterbildung
und selbst gesteuertes Lernen 191

Johannes Weinberg:

Regionale Lernkulturen, intermediäre Tätigkeiten
und Kompetenzentwicklung 205

IV. Lebensbegleitendes Lernen in Zivilgesellschaft und Vereinen

Annette Zimmer:

Bürgerengagement als Mobilisierungsressource 235

Hauke Brunkhorst:

Bürgerschaftliche Solidarität im Prozess der Globalisierung 255

Dieter H. Jütting:

Lernen in Vereinen. Theoretisches und Empirisches zu einer vertrauten,
aber unbemerkten Lernkultur 269

Wolfgang Seitter:

Migrantenvereine als polyfunktionale Lernorte 289

V. Transformationsarbeit

Rainer Brödel:

Modernität und Innovation in einer Weiterbildungslandschaft 305

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 329

I. Vernetzte Lernkultur: Zugänge

Weiterbildung als Netzwerk des Lernens – Hinführung

„Weiterbildung als Netzwerk des Lernens“ stellt mehr als eine bloße Formel dar. Enthalten ist eine Aussage, die zwischen pädagogischer Zeitdiagnose und der programmatischen Perspektive einer Überführung bestehender Strukturen von Weiterbildung in offene Arbeitsformen lebensbegleitenden Lernens angesiedelt ist. Zwischen diesen beiden Polen findet gegenwärtig ein zähes Ringen statt. Es geht dabei um die keineswegs konfliktfreie Suche nach einem stabilen Grund und nach geeigneten Bausteinen für eine zukunftsfähige Weiterbildung unter den veränderten Rahmenbedingungen von Globalisierung und einer Platz greifenden Neudefinition staatlichen Förder-Engagements.

Die einzelnen Kapitel des Bandes zeugen von der Umbruchssituation in der Weiterbildungslandschaft und für das Lernen im Erwachsenenalter insgesamt. Schon in den Überschriften treten verschiedentlich Angelpunkte von Suchbewegungen und auch Neuorientierung hervor. Sowohl neue Theoriebezüge sind erforderlich, wofür beispielhaft der Boom der Selbstorganisationstheorien und die sich zum Leitparadigma etablierende systemisch-konstruktivistische Ideologie stehen, als auch eine territoriale Entgrenzung des erwachsenenbildnerischen Feldes – etwa in Richtung des Vereinswesens oder der neuen Medien, welche nun in freier Anlehnung an die Dualität der alten Lehrlingsausbildung zu „Lernorten“ erklärt werden.

Interpretiert man Weiterbildungshandeln im Lichte eines erweiterten Verständnisses als einen Bildungsprozess, bei dem Erfahrungen aus unterschiedlichen Lernorten und -formen integriert werden, wird der Begriff der Lerninfrastruktur zentral. Diesem muss allerdings eine doppelte Bedeutung zugestanden werden. Er meint sowohl die schon als Support bekannten „Leistungen im Vorfeld der Lernmöglichkeiten“ (Faulstich 2003, S. 116) wie Beratung als auch ein faktisch oder potenziell gegebenes Spektrum an Gelegenheitsstrukturen für Lernen, welches räumlich weit hinausweist über den Kreis der sich „*explizit* selbst als Bildungsinstitutionen definierenden Einrichtungen und Träger“ (Nittel/Völzke 2002, S. 17). In dieser Sicht lässt sich Lerninfrastruktur als ein regional unterschiedliches Möglichkeitsspektrum an institutionellen Angeboten und an sozialen Lernorten sowie darauf bezogener Vernetzungschancen durch Akteure umschreiben. Nach dieser Lerninfrastrukturthese können eine Vielzahl sozialer Räume als latente oder manifeste Lernorte fungieren, wobei sie näher dadurch charakterisierbar sind, dass „es sich nicht allein um räumlich verschiedene, sondern in ihrer pädagogischen Funktion unterscheidbare Orte“ (Münch 2001, S. 17) handelt. Orientierendes Kriterium könnte hier der konstruktivistische Ge-

sichtspunkt situierten Lernens sein.¹ Das bedeutet, dass soziale Räume unter dem Aspekt situativer Aneignungs- und Anwendungschancen von Lerninhalten gesehen werden. „Diese Situationen sollen authentisch, d.h. an den Erfahrungen der Lernenden orientiert sein, sie sollten unterschiedliche Perspektiven zulassen und die Eigenaktivität fördern.“ (Siebert 2001, S. 195)

Es bedarf keiner besonderen Betonung mehr, dass die Lerninfrastrukturthese im Kontext einer Bildung über die Lebensspanne den aktiven Lerner mit einer bereits ausgebildeten Selbstlernkompetenz voraussetzt. Hinsichtlich des „Qualifikationsprofils“ nimmt sich damit das neue Lernerbild gegenüber dem Adressaten- und Teilnehmerbild der bisherigen Weiterbildung weitaus anspruchsvoller aus. Vernetztes Lernen erfordert vom Einzelnen auch eine „Vernetzungskompetenz“ (Siebert 2003, S. 52), die die für Selbstlernen erforderliche Verknüpfungsleistung von Erfahrungen aus unterschiedlichen Lebens- und Bildungsorten sowie den selbst gesteuerten Aufbau von Wissensnetzen mittels PC zu bewerkstelligen vermag (vgl. Enkel/Back 2002; Graggober u.a. 2003). Folgt man Befunden zur qualitativen Lerner- und Wissensforschung erweist sich Vernetzungskompetenz auf der Ebene subjektspezifischen Lernhandelns als ein biografisch vermittelter Aneignungs- und Konstitutionsprozess in einem „Geflecht von unterschiedlichen Bildungsgelegenheiten“ (Seitter 1999, S. 30).

Zum Begriff des Netzwerks, der eingehender im Beitrag von Ortfried Schöffter behandelt wird, sei noch ausgeführt, dass die Literaturproduktion in jüngster Zeit zugenommen hat (vgl. den generellen Überblick bei Müller-Jentsch 2003, S. 113 ff; vgl. für die Betriebswirtschaft Sydow 2003). Für die Erwachsenenpädagogik besteht trotz einiger neuerer Arbeiten Nachholbedarf (vgl. z.B. Bergold u.a.; Faulstich 2001 u. 2003; LASA 2003; Siebert 2003; Wittpoth 2003). Dieses Defizit gilt insbesondere im Vergleich zur erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin der Sozialpädagogik, wo eine Tradition im Bereich der sozialen Unterstützungsforschung besteht (vgl. Bullinger/Nowak 1998). Davon abgesehen existiert in der Erwachsenenpädagogik ein Rekonstruktionsinteresse an neurobiologischen Netzwerk-Erkenntnissen, welche gerade für die Fortentwicklung einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung wichtig sein könnten (vgl. Siebert 2003). Freilich besteht unter dem Aspekt sozialer Ungleichheit noch ein dringender erwachsenenpädagogischer Forschungsbedarf hinsichtlich des nicht geringen Problems einer Aktualisierung von Unterstützungsressourcen beim selbst gesteuerten Lernen in Netzwerkstrukturen.

¹ Vgl. den Beitrag von Horst Siebert.

1 Vernetzte Lernkultur: Zugänge

Mit Blick auf die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung führt der Beitrag von *Ortfried Schöffter* in das Netzwerk-Thema ein. Die Rezeption der Netzwerk-Idee setzt hier relativ spät ein und erfolgt wandlungsbedingt aus einer Situation überfordernder Komplexität heraus. Eine ähnliche Beobachtung bestätigen auch Jochen Kade und Wolfgang Seitter (2003, S. 66), wenn sie bei Bildungsanbietern angesichts wachsender Marktrisiken und Finanzierungsengpässe die „Sicherung durch Netzwerkbildung“ – etwa die Etablierung von Weiterbildungsverbünden – als eine „Strategie des Umgangs mit Nichtwissen und Ungewissheit“ bezeichnen. Schöffter leistet weiter gehende Klärungsarbeit, indem er verschiedene begriffliche Komponenten von Netzwerken und die Spezifika eines entsprechenden Handelns darlegt. Zudem fragt er auch jenseits von Lernen nach wissenschaftlichen wie praktischen Anwendungsbezügen der Netzwerkkategorie.

Für den Weiterbildungsbereich bedeutet „Vernetzung“ insgesamt einen Gewinn an Erkenntnis- und Handlungschancen. Dieser Terminus betont die Perspektive der Akteure und legt eine zeitgemäße Form von Professionalität nahe. Zugleich kommt der Vernetzung ein analytisches wie auch didaktisch relevantes Paradigma zu, das dem Organisationsgefüge von Weiterbildungseinrichtungen als einem locker gekoppelten System gerecht wird (vgl. Schöffter 1990).

Horst Siebert schließt an entsprechende Überlegungen an, indem er sich mit dem Wissenschaftsparadigma des Konstruktivismus auseinander setzt. Seine implizite Lerntheorie zeitigt Folgen für die Pädagogik. Siebert rekonstruiert dabei die Eigentätigkeit des Lernenden aus der Theorie- und Konzeptionsgeschichte der Erwachsenenbildung: Während das Subjekt zu Beginn des letzten Jahrhunderts als Teil von Bildungsarbeit erkannt und die Bedeutung der je spezifischen Sichtweise des einzelnen Teilnehmers bewusst wurde, findet mit der Theorie der Selbstorganisation heute eine ähnliche Radikalisierung des Denkens statt – wie damals bei der Entdeckung der Teilnehmerorientierung. Grundlegend gilt nun die Annahme einer strukturellen Differenz und die Autonomie zwischen dem System der Lernenden einerseits und dem der Lehrenden andererseits. Der Vorgang des Lernens konturiert sich als eine vom Lehrsystem entkoppelte soziale Konstruktion: Der einzelne Lerner entwickelt sie maßgeblich aus seinen Eigenstrukturen und Verknüpfungsleistungen; eigenwillig wertet er dabei die Umwelt als ein Anregungsmilieu aus. Damit liefert Sieberts systemisch-konstruktivistischer Ansatz eine lerntheoretische Grundlage für die Verfolgung gerade lerneraktivierender Strategien von Weiterbildung, die auf Entwicklung von Selbstlernkompetenz setzen. Und diese Strategien favorisieren nach Siebert einen bildungsorganisatorischen „Ausbau von Netzwerken und Verbundsystemen, eine Verbindung von informellen Lerngelegenheiten und formalisierten Bildungsangeboten, eine Gestaltung vielseitiger Lernumgebungen“.

John Erpenbeck stellt mit einem grundagentheoretischen und interdisziplinärgeschichtlichen Erkenntnisinteresse verschiedene Theorien der Selbstorganisation vor. Neben naturwissenschaftlichen, psychologischen und systemisch-konstruktivistischen werden auch pädagogische Varianten behandelt. Die Ergebnisse seiner Diskussion werden auf den Gegenstand von Lernkultur und Kompetenzentwicklung übertragen. Dabei gelangt Erpenbeck zu der aktuellen These einer evolutionären Gewichtsverlagerung – von der Seite des formellen in Richtung auf das informelle und selbst organisierte Lernen.

Auf diese Problematik geht auch *Horst Künzel* ein. Bei ihm rückt das informelle Lernen in den Vordergrund. Insbesondere interessiert die Schnittstelle zwischen lerntheoretischer Vergewisserung im Bereich von Erwachsenenbildung sowie lebenslangem Lernen und bildungspolitischer Programmatik zum informellen Lernen unter besonderer Berücksichtigung internationaler Bezüge. Bei der Aufarbeitung des Diskussionsstandes zum informellen Lernen berücksichtigt Künzel sowohl die europapolitische Ebene mit ihren Leitdokumenten als auch den relativ weit fortgeschrittenen internationalen Forschungsstand. Schließlich verweist er auf das potenzielle Problem einer Instrumentalisierung informellen Lernens wie auch auf die zu wahrende Autonomie der Lebenspraxis.

2 Modernisierung und Lerninfrastruktur

Die Beiträge zu diesem Kapitel eint der Ausgangspunkt, dass Lernen über die Lebensspanne auf lernergerechte und zukunftsfähige Weiterbildungseinrichtungen angewiesen ist. Ihre Lerninfrastrukturen lassen sich ausgestalten durch unterstützende Supportstrukturen wie Weiterbildungsberatung, multimediale Informationssysteme oder Lernplattformen (vgl. Faulstich 2003, S. 116 ff.).

Erhard Schlutz setzt sich im ersten Beitrag mit dem Begriff der Dienstleistung auseinander, der in der Modernisierung von Bildung und Lernen zunehmende Bedeutung erworben hat (vgl. Lenzen 2003, S. 76 ff.). Grundlegend klärt Schlutz zunächst die Spezifika einer Bildungsdienstleistung: Eigenleistungen und die Mitarbeit der Lernenden sind in der Erwachsenenbildung konstitutiv, weshalb hier ein marktbezogenes Standardisierungsinteresse nur bedingt greift und leicht ins Formelhafte abgleiten kann. Der ursprünglich in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften angesiedelte Dienstleistungsdiskurs wird hier weiter verfolgt, um generelle Entwicklungstendenzen, veränderte Anforderungen und eigene Leistungspotenziale im Modernisierungsprozess aus dem Blickwinkel von Weiterbildung zu identifizieren. Dabei lässt sich ein Formwandel der Weiterbildung konstatieren, teilweise zu kennzeichnen mit den Stichworten „Individuali-

sierung“ und „Vernetzung“.² Beide Momente fungieren im Rahmen eines zeitgemäßen erwachsenenbildnerischen Begriffs von Dienstleistung als komplementäre Strategien bei der professionellen Rahmengestaltung von Lernprozessen. Entgegen den optimistischen Erwartungen eines sich expansiv gerierenden Dienstleistungssektors sieht Schlutz erhebliche Kostenprobleme auf uns zukommen (vgl. Opaschowski 2002, S. 74 ff.). Seine These im Trend lautet daher, dass vor allem im Bereich der beruflichen Weiterbildung eine Rückverlagerung ressourcenaufwändiger Bildungsdienstleistungen in die „Heimarbeit“ zu gewärtigen, dieses Reaktionsmuster zumindest nicht auszuschließen sei. Die semantische Analogie zu frühindustrieller Arbeit ist insofern aufschlussreich, als nicht wenige Phänomene des Lernens, in optimistischer Pose gern als „selbst organisiert“ oder „innovativ“ ausgegeben werden, sich bei näherer Betrachtung als Varianten einer verödenden Taylorisierung von Lernen erweisen könnten – so bisweilen die Weiterbearbeitung einer Standards vorgebenden Lernsoftware am häuslichen PC.

Rudolf Tippelt rekonstruiert die Entstehungsgeschichte der Weiterbildungsberatung. Sein Überblick liefert Hintergrundwissen zum gegenwärtigen Aufmerksamkeitsschub, den dieser erwachsenenpädagogische Aufgabenbereich auch unter dem Aspekt professioneller Profilbildung – einschließlich Lernberatung – erfährt. Sein besonderes Interesse gilt hierbei der bildungsempirischen Verortung von Bildungsberatung.³ Weiterbildungsberatung begründet sich demnach durch Befunde sozial ungleich verteilter Lernkompetenz und erheblich schwankender Weiterbildungserfahrungen. Beispielsweise variiert in der Stadt München die Bildungsbeteiligung „je nach Milieuzugehörigkeit immerhin um ca. 20 %“ (Barz/Tippelt/Weiland 2003, S. 152). Für regional vernetzte Entwicklungsinitiativen, die auf eine innovative Lernaktivierung abzielen, ist die Implementierung von Beratungsangeboten als eine „infrastrukturelle Strategie zur Schaffung von Möglichkeitsbedingungen für lebenslanges Lernen“ elementar (Faulstich 2001, S. 136).

Wie *Hermann Buschmeyer* am Beispiel von Nordrhein-Westfalen aufzeigt, gehört auch der Aufbau eines landesweiten Bildungsservers zu einer zukunftsfähigen Lerninfrastruktur: als eine öffentliche Investition im Bereich des informationstechnologischen Supports. Lernen und Arbeiten mit dem PC wird durch zusätzliche Optionen für die Konstruktion individueller Wissensnetze attraktiv. Insgesamt steigt die Chance, „für die eigenen Lernziele ‚just in time‘ viable Netzwerke zu organisieren“ (Siebert 2003, S. 52; vgl. Jelic 2003, S. 76). Buschmeyer disku-

² Hingewiesen sei auf die von Schlutz erwähnte Aufgabe der Prozessbegleitung, die beim pädagogischen Handeln eine (individualisierende) Ausdifferenzierung gegenüber der klassischen Lehr- und Unterrichtstätigkeit darstellt.

³ Dieser Untersuchungsaspekt gehört auch zum Gegenstand einer demnächst veröffentlichten Milieu-Studie zum Weiterbildungsverhalten der deutschen Bevölkerung.

tiert eingehend mögliche Nutzungen des Bildungsservers und liefert erwachsenenpädagogische Begründungen. Hypothetisch verdeutlicht er, dass internetbasiertes Lernen keineswegs beziehungslos zum Erklärungspotenzial einer allgemeinen Theorie der Erwachsenenbildung steht: Basale Einsichten über Lernvorgänge in der Lebensspanne – etwa ihre biografische oder emotionale Bedingtheit – treffen vielmehr auch für das Lernen mit neuen Medien zu (vgl. Schüßler 2004).

3 Region und intermediäres Handeln

Bei den vorliegenden Arbeiten zu diesem Kapitel schwingt als Hintergrundwissen mit, dass Region und Regionalisierung zu einer Effizienz versprechenden Strategie in einer Reihe politischer Felder, so auch in der Weiterbildung und dem gesamten Bildungssektor geworden sind. Durch die Beteiligung von Bildungsinstitutionen in regionalen Netzwerken kommt es – so eine These⁴ – zu „interorganisationalen Kompetenzmanagement und damit zur besseren Integration von ausdifferenzierten Teilbereichen (Schulen, Hochschulen und Erwachsenenbildung)“ (Tippelt 2003, S. 42). Darüber hinausgehend öffnet sich Lernen mit seinem transformatorischen Potenzial – in Form der Kooperation von Bildungsinstitutionen oder durch intermediäre „zweisystemische Vermittlungsinstitutionen“ (Beck, S. 189) – aber auch für bereichsmäßig gemischte Netzwerke. Dafür ist in einem anderen Programm, das ebenfalls vom BMBF gefördert wird, die Arbeitsformel „Entwicklung regionaler Lernkulturen“ (vgl. Brödel u.a. 2003) geprägt worden. Vor diesem Hintergrund ließe sich Lernen als eine Handlungskomponente in zielführende Strategien zur Etablierung einer „ganzheitlichen Innovationskultur“ einbinden (Stahl/Schreiber 2003, S. 89). Zur Erläuterung des Regionsverständnisses dient ein regionalwissenschaftlicher Zugang, nach dem Region als eine raumbezogene Handlungsebene gilt, „die oberhalb der Gemeinde und unterhalb der Staatsebene angesiedelt ist und entweder nach dem Handlungszweck (funktional) oder nach historisch gewachsenen Homogenitätskonzepten (homogen) abgegrenzt wird“ (Fürst 2002, S. 20). Bei erwachsenenbildnerischen Überlegungen führt ein handlungstheoretisches oder auch sozialkonstruktivistisches Verständnis weiter. Danach kann Raum nicht, „wie im Alltagsdenken tief verhaftet, einfach als umschließender Behälter gedacht werden, sondern Raum wird durch Handeln hergestellt. [...] Raum entsteht immer dadurch, dass Menschen Objekte zu einem Raum verknüpfen, sozusagen in einer Syntheseleistung die sozialen Güter oder Lebewesen, die sie wahrnehmen oder erinnern, zu einem Raum zusammenschließen“ (Löw 2003, S. 121). Indem also die Konstitution von Raum auf sozialen Strukturierungsleistungen „im gesellschaftlich geprägten Prozess der Wahrnehmung und der Platzierung“ (ebd.)

⁴ Die folgende These besitzt Nähe zum bekannten Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ des BMBF.

erfolgt, kann einem intermediären, verknüpfenden Handeln durchaus eine Funktion zukommen, die Lern- oder Bildungsraum schafft (vgl. Brödel u.a. 2003).

In einem orientierenden Beitrag arbeitet *Ekkehard Nuissl* heraus, dass neben der Region auch der Bezug auf Europa einen gewichtigen Strukturierungsfaktor von Weiterbildung – und der mit ihr verbundenen Innovationsbemühungen – ausmacht. Bei diesem Thema dominiert der Gegenwarts- und Zukunftsbezug, weshalb bei europäischen Entwicklungsvorhaben leicht historisch-kulturelle Bedingungen und landesspezifische Pfadabhängigkeiten außer Acht geraten. Diese Problematik gilt nicht zuletzt für den Bereich der Bildung (vgl. Fuhrmann 2002). Um insgesamt analytisch vermeidbaren Differenzierungsverlusten vorzubeugen, plädiert Nuissl für eine Mehrebenen-Betrachtung. Im Trend zur Regionalisierung hat sich, so Nuissl, die „lernende Region“ zu einem multifunktionalen, vernetzungsstarken Paradigma herausgebildet.

Dieter Gnahs geht in seinem Beitrag auf den Diskurs der Regionalentwicklung ein (vgl. Akademie... 1995). Er zeigt auf, inwiefern hier der Faktor Weiterbildung in den letzten beiden Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen hat. Inzwischen zählt das Infrastrukturpotenzial der Weiterbildung zu einem gewichtigen Wettbewerbs- und Qualitätsfaktor von Regionen. Darüber hinaus thematisiert Gnahs, inwiefern Einsichten einer endogenen – auf eigene Stärken setzenden – Regionalpolitik in die Bildungspolitik Eingang gefunden haben. Das bereits erwähnte Modellprogramm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ des BMBF erweist sich in dieser Hinsicht als aufnahmefähig. Weiterbildung wird diesem Paradigma zufolge in den Kontext der Region hineingestellt. Dabei ist es sinnvoll, wenn Weiterbildungseinrichtungen wie auch andere Bildungsträger ein regionales Bewusstsein entwickeln, über die eigenen institutionellen Grenzen hinaus schauen, im Sinne der Mehrung regionalen Wohlstands auf die Stärkung von Wettbewerbsfähigkeit setzen und sich hierfür schließlich auf ihre jeweiligen Kernaufgaben besinnen sowie durch Vernetzung zur regionalen Kooperationskultur selbst beitragen. Inwiefern allerdings Modellprogramme wie „Lernende Regionen“ letztlich zu nachhaltigen Impulsen führen und nach Förderungsende als innovative Praxiskultur fortexistieren, bleibt eine später zu prüfende Frage.

Johannes Weinberg geht von der anhaltenden Dringlichkeit einer wirksamen gesellschaftlichen Strukturpolitik aus – insbesondere im Bereich regionaler Infrastrukturen. Dazu setzt er die institutionalisierte Weiterbildung sowie das informelle Lernen in Beziehung. Vorrangig interessiert dabei, inwieweit dezentralisierende Politik- und Handlungsstrategien in den Regionen Eigenkräfte wecken und zur Aktivierung demokratischer, partizipatorischer Potenziale beitragen können. Eine Schlüsselrolle kann nach Weinberg die Kultivierung selbstorganisatorischer Elemente im Bereich informellen Lernens und lebenspraktischer Kompetenzentwicklung übernehmen. Die professionelle Erwachsenenbildung wird durch derartige Entwicklungen keineswegs ihres Mandats beraubt, vielmehr muss sie sich

in den Regionen öffnen und ein intermediäres, zwischen einzelnen Bereichen vermittelndes Profil entwickeln. Insgesamt sympathisiert Weinberg mit einem Zuschnitt von Erwachsenenbildung, der sich von der tradierten „pädagogischen Autonomie“ (Tenorth 2004) durch engagierte Problemnähe abhebt. Erwachsenenbildung kann sich gerade aufgrund eines Bemühens um alltagsweltliche Verflochtenheit als „sozialfunktional“ auslegen und in exemplarischen Projekten nach tragfähigen Alternativen zur gravierenden Erwerbsarbeitskrise suchen. Der Netzwerkgedanke manifestiert sich hier in der Suchbewegung, die kontextrelevanten Stärken unterschiedlicher Lernformen auszuloten und als integrale Ressourcen in den Entwicklungsprozess regionaler Infrastruktur zu verankern.

4 Lebensbegleitendes Lernen in Zivilgesellschaft und Vereinen

Versteht man „Zivilgesellschaft“ allgemein als die Selbstorganisation der Gesellschaft im staatsfreien Raum, so treten Vereine als zentrale Akteure hervor. Das Vereinswesen bildet sich bei uns im Laufe des 19. Jahrhunderts heraus. Mit dem Durchbruch der Industrialisierung werden Vereine nicht bloß zur beherrschenden Gesellungsform der Arbeiterschaft – etwa in Gestalt von Arbeiterbildungsvereinen –, sondern „zum Strukturprinzip der bürgerlichen Gesellschaft schlechthin“ (Tenfelde 1982, S. 119). Für den Bereich der Volksbildung sieht Robert von Erdberg (1924) im Bildungsverein der 1870er und 1880er Jahre eine nachgefragte, unter qualitativen Gesichtspunkten allerdings verbesserungsbedürftige Organisationsform.

Für heutiges zivilgesellschaftliches Handeln wirkt eine verfassungsgeschichtliche Problematik nach: Die Hypothek, dass in Deutschland als „verspäteter Nation“ das Politische „in erster Linie als eine hoheitlich-öffentliche Angelegenheit, nicht jedoch oder nur sekundär als Sache der gesellschaftlichen Öffentlichkeit“ (Bauer 2000, S. 234) angesehen wurde. Daher stellen sich die Übertragungsvoraussetzungen für das „Modell Zivilgesellschaft“ in Deutschland weniger selbstläufig dar als etwa in den USA (vgl. Joas 1993). Allerdings dürfen Erwartungen, die Akteure mit zivilgesellschaftlichen Strategien verbinden, auch nicht überzogen werden; es sollte nicht außer Acht geraten, wo im Einzelnen Vernetzungen mit übergreifender Gesellschaftspolitik angebracht erscheinen. Zentrale Probleme, zur Bearbeitung mit dem Argument einer Aktivierung und Stärkung der Zivilgesellschaft angemahnt, sind insbesondere eine „veränderte(n) Relevanz der Erwerbsarbeit im 21. Jahrhundert“ (Bonß 2002, S. 5) und die in diesem Zusammenhang erhobene Forderung nach einem Mehr an „Eigenverantwortung und Mitmachbereitschaft“ (Olk 2003, S. 24).⁵ Entsprechend plädiert der Wertewandel-Forscher Helmut Klages (2002, S. 99) für ein zu stärkendes „Humanpotenzial in den Mitgliedschaftsbereichen von Verbänden und großen Vereinigungen“,

⁵ Vgl. auch den vorherigen Beitrag von Weinberg.

sieht aber auch das Problem, dass eine große Zahl der Menschen für Aufgaben selbstverantwortlicher Innovation noch blockiert sei.

Während „Zivilgesellschaft“ und verwandte Begriffe wie „Bürgergesellschaft“ oder „Bürgerarbeit“ in der sozialwissenschaftlichen Reformdiskussion schon zu Topoi geworden sind (vgl. Beck/Bonß 2001), gilt es, derartige Termini für die Erwachsenenbildung – von ersten Anläufen abgesehen (vgl. Heusohn/Klemm 1999; Mutz 1999) – erst noch zu erschließen und auch bildungstheoretisch zu fundieren. Dafür kommt dem Gemeinwohldiskurs Relevanz zu, auf den Heiner Keupp hinweist; in Anbetracht der Ambivalenz von Individualisierung hebt er die Bedeutung einer sozialen Bildung hervor. Die Individuen müssen lernen, gesellschaftliches Engagement als Bestandteil „vernünftiger Selbstsorge“ zu verstehen (Keupp 1999, S. 17), wie er sie in Anlehnung an Foucault benennt. Vorrangiges Bildungsziel ist der Aufbau „zivilgesellschaftlicher Kompetenz“, die Zusammenhänge „zwischen einzelnen Phänomen und dem eigenen konkreten Leben herauszufinden“ vermag und die zudem auf die Kraft des Handelns in einem „wohlverstandene(n) Eigeninteresse“ der Menschen vertraut (Keupp u.a. 1999, S. 284 f.).

Während die folgenden Beiträge von *Annette Zimmer* und *Hauke Brunkhorst* – in instruktiver Absicht – das politikwissenschaftliche und demokratietheoretisch-ideengeschichtliche Terrain freilegen, verorten sich *Dieter H. Jütting* und *Wolfgang Seitter* erziehungswissenschaftlich und diskutieren eigene empirische oder zeitdiagnostisch auslotende Untersuchungsbefunde. *Annette Zimmer* leistet zunächst begriffliche Klärungsarbeit: Die von ihr behandelten Termini Bürgerengagement, Dritter Sektor und Zivilgesellschaft sind keineswegs deckungsgleich und zudem auf unterschiedlichen Handlungsebenen angesiedelt. Dabei werden neben dem generellen Gedanken einer Vitalisierung politischer Kultur von verschiedener Seite auch eine Reihe funktionaler – bisweilen kontraproduktiver⁶ – Erwartungen bezüglich des Umbaus von Staat und sozialem Sicherungssystem formuliert. Hier ist die These von Relevanz, dass dem bürgerschaftlichen Engagement als Mobilisierungsressource und „Sozialkapital“ (Keupp u.a. 2000, S. 232) eine durchaus beachtliche Rolle für das Gelingen gegenwärtiger Transformationsprozesse zugewiesen werden dürfe. Engagement erweitert nicht bloß das „soziale Beziehungsgeflecht eines Individuums“ (ebd.), es wirkt sozialintegrativ; es eröffnet auch – so lässt sich in einem erwachsenenpädagogischen Duktus weiterführen – Gelegenheitsstrukturen für Kompetenzentwicklung. Es ermöglicht „den Erwerb von Qualifikation [...], nicht nur im Sinne der Selbsterfahrung, Selbst-Bildung in selbstbestimmten Kooperationszusammenhängen, sondern auch für die Rückkehr in Erwerbsarbeit“ (Beck 2000, S. 436; vgl. auch Korfmacher/Mutz 2003).

⁶ Verschiedentlich wird darauf hingewiesen, dass der bloße Verdacht, der Staat wolle sich einer basalen finanziellen Verantwortung entledigen, demotivierend wirke.

Hauke Brunkhorst rekonstruiert in seinem Beitrag die geisteswissenschaftlichen Wurzeln des modernen Begriffs der Solidarität, der dem demokratisch-staatlichen Institutionensystem im Rechtsstaat zugrunde liegt. Er zeigt auf, dass die Idee universeller Solidarität auch die normative Basis des heutigen Konstrukts der Zivilgesellschaft darstellt. In diesen Reflexionskontext gehört das Inklusionsprinzip.⁷ Es geht in das Selbstverständnis moderner Gesellschaftskulturen ein und wird zu deren Legitimationsbasis. Mit Ralf Dahrendorf (1992) gründet hier ein inzwischen akut gewordener „moderne(r) soziale(r) Konflikt“ in der Spannungslage zwischen grundrechtlich zuerkanntem Bürgerstatus und seinen durch zunehmende „Ungewissheit“ (Helsper/Höster/Kade 2003) überschatteten wirtschaftlichen Realisierungschancen am (Arbeits-)Markt.

Dieter H. Jütting informiert über das Sozialgebilde der Vereine aufgrund eigener empirischer Erhebungen und arbeitet erwachsenenpädagogische Bezüge heraus (vgl. Jütting 2001). Vereine konstituieren sich als ein spezifisches Feld von Geselligkeit und sozialer Kultur, dem Charakteristika des Lernens inhärent sind. Generell eröffnen Vereine einen Möglichkeitsraum für die Aneignung lebenspraktischen Wissens und für alltagsgebundenes Lernen (vgl. Hörning 2001, S. 205 ff.): Das ließe sich durch bestimmte Formen des Engagements intensivieren – wie Vorstandstätigkeit oder den Besuch von Vereinsschulungen. Seine Arbeit schließt an Einsichten nordamerikanischer Studien an, wonach Vereine als „organisches Netzwerk von Menschen und Organisationen“ (Elsdon 1996, S. 5) eine elementare Ressource gesamtgesellschaftlicher wie regionaler Lernkultur darstellen.

In der Mitgliedergruppe spanischer Migranten beleuchtet *Wolfgang Seitter* ein lange Zeit verkanntes Segment des Vereinswesens. Nach ihm fungieren Migrantenvereine als polyvalente Lernorte, die für Identitätsbildung und Integration in die Aufnahmegesellschaft unverzichtbar sind (vgl. Seitter 1999). Vielfältig nutzen die Mitglieder den Verein als einen pädagogischen Raum, wobei Geselligkeit das verbindende Moment darstellt. Gegenüber den bei Jütting aufgezeigten Lerntatbeständen tritt hier verbindend zudem das – häufig latente – Interesse an einem lebenssituativ bedingten biografischen Lernen hervor. Insgesamt erkennt Seitter das erziehungswissenschaftliche Kriterium von Vereinen in ihren Selbstbildungsaktivitäten.

⁷ In den systemtheoretischen Arbeiten von Niklas Luhmann wird dargelegt, dass darunter die Möglichkeit einer rollenförmigen Teilhabe der Gesellschaftsmitglieder an allen zentralen gesellschaftlichen Funktionssystemen zu verstehen ist – beispielsweise am Bereich der Erwerbsarbeit.

5 Transformationsarbeit

Mit dem Begriff Netzwerk nimmt die Erwachsenenbildung eine eingängige Arbeitsperspektive auf, sie verspricht Modernität und Innovation. In einer an Ausdifferenzierung und entgrenzender Vielfalt gewinnenden Lernlandschaft vermag der Vorgang der Vernetzung ein gewisses Maß an Orientierung zu stiften. Das Lernen in Netzwerkkonstruktionen ist evolutionär allerdings nicht voraussetzungslos. Idealtypisch vereinfacht lässt sich davon ausgehen, dass die Erwachsenenbildung zuvor einen Formwandel erfährt und sich dabei verändert – wie Jochen Kade (1997, S. 38) aufzeigt: „von einem institutionellen identifizierbaren Phänomen [...] zu einer Struktur, die soziale Praxis generiert“. In dieser Perspektive werden Fortexistenz und Leistungen eines institutionellen Kerns der Erwachsenenbildung – wie die der Volkshochschulen – aus Gründen eines zeitdiagnostischen Erkenntnisinteresses zwar ausgeblendet, aber in ihrer lernkulturellen Bedeutung nicht per se geleugnet. Systembildung im Feld des Erwachsenenlernens wird – vereinfacht ausgedrückt – primär unter dem Aspekt betrachtet, wie diese von erfolgreich verlaufenden Verknüpfungsleistungen handelnder Subjekte abhängig ist. Die Selbstorganisation und die Aneignungsleistungen beteiligter Akteure sind die Generatoren des erwachsenenbildnerischen Konstitutionszusammenhangs.

Derartige Überlegungen, die pädagogische Wirklichkeit anteilig rekonstruieren, können sich allerdings nicht vor sozialtechnologischen Vereinnahmungen schützen. Sie lassen sich in bildungspolitische Modernisierungsstrategien ummünzen, dort weiterentwickeln oder auch in eine ambivalente Praxis des Systemwechsels für Weiterbildung überführen. Bezüglich der Netzwerkperspektive ist ein ähnlicher Vorgang eingeleitet, wofür exemplarisch diverse Programme des BMBF stehen. Verstärkend wirkt die Misere der öffentlichen Finanzen. Die Auflösung des einst bildungsreformerisch institutionalisierten Weiterbildungssystems in Richtung eines lose gekoppelten Systems individualisierter Selbstbildung – mit einem hohen Einsatz an Eigenressourcen von Zeit und Geld – scheint beinahe unausweichlich geworden (vgl. Faulstich 2004).

Auf Länderebene vollzieht sich der Systemwechsel der öffentlich verantworteten und – einst – förderrechtlich abgesicherten Weiterbildung qua Zuständigkeit vor allem im Segment der nicht-beruflichen Bildung. Hier setzt die abschließende Arbeit von *Rainer Brödel* an. Sie entstand anlässlich einer Expertenanhörung im Frühjahr 2004 im Nordrhein-Westfälischen Landtag. Meiner schriftlichen Stellungnahme, hier gekürzt und durch einige Quellenhinweise ergänzt, liegt ein Fragenkatalog von Bildungsobleuten aus den vier Landtagsfraktionen zugrunde. Sie geht von der These aus, dass sich die Wissenschaft der Erwachsenenbildung der Thematisierung der zuvor skizzierten Entwicklung nicht verschließen darf. Ihr bleibt nur die Chance, für die Berücksichtigung erwachsenenpädagogischer Rationalität zu sorgen und zu überzeugen – indem sie sich einmischt in übergrei-

fende Gestaltungsdiskurse. Denn Profession und Disziplin der Weiterbildung müssen für das Gespräch mit Politik und Wirtschaft anschlussfähig bleiben und die Aufgabe der Transformationsarbeit annehmen, um sich diskursiv für eine reflexive Form des Systemwechsels einzusetzen.

Vor diesem Hintergrund nehme ich zunächst die übergreifende Frage nach der zukünftigen Entwicklung der Weiterbildung auf, wobei ein Hauptaugenmerk auf den in NRW per Weiterbildungsgesetz geförderten, öffentlich anerkannten Weiterbildungseinrichtungen liegt. Dabei zeigt sich, dass Prognosen im Sinne von Planungsvorgaben für Weiterbildung kaum zu leisten sind, wobei auch methodologische Probleme eine Rolle spielen. Daher fokussiere ich in Anlehnung an die Zeitdiagnose einer Lerngesellschaft auf kategoriale Orientierungen und einzelne Geschehens- oder Entwicklungsbereiche im Feld des Lernens – beispielsweise informelles Lernen. Meine Darlegungen beruhen auf einer Mischung aus empirischer Gegenwartsbeobachtung und konstruktivistischer „Vorwegnahme“ (Weniger 1930, S. 40). Der Netzwerkperspektive wird hierbei eine strategische, verbindende Schlüsselrolle für selbst gesteuertes Lernen und für die erwachsenenbildnerische Unterstützung von Lernarbeit über die Lebensspanne zugewiesen.

Als weitere Zukunftsfelder des Erwachsenenlernens werden in meinem Beitrag die Einbeziehung der neuen Medien⁸ sowie die Qualitätssicherung und -entwicklung als eine zunehmend bedeutsame Aufgabe im Rahmen der pädagogischen Dienstleistungsproduktion beleuchtet. Mit großer Wahrscheinlichkeit wird auch die begonnene Europäisierung der deutschen Weiterbildung fortschreiten. Dieser Vorgang schärft nach meiner Beobachtung den erwachsenenbildnerischen Blick für eigene Stärken und Schwächen. Insofern dürfte unter dem Aspekt des internationalen Systemvergleichs auch das innovationstheoretische Postulat des Benchmarking zum Zuge kommen und sich bis auf die Alltagsebene pädagogischen Berufshandelns erstrecken (vgl. Klös/Weiß 2003, S. 9). Schließlich gehe ich auf strukturelle Problemlagen hinsichtlich einer möglichen Novellierung des Weiterbildungsgesetzes in NRW ein – dabei bleibt an bewahrenswerte Essentials wie die Freiheit der Lehre zu erinnern.

6 Zu Band und Buchreihe „Erwachsenenbildung und Lebensbegleitendes Lernen“

Der vorliegende Band ist das Ergebnis einer Vorlesungsreihe zum Themenbereich „Weiterbildung als Netzwerk des Lernens“, die in den vergangenen Jahren am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung des Instituts für Sozialpädagogik, Weiterbildung und Empirische Pädagogik an der West-

⁸ Vgl. den Beitrag von Buschmeyer.

fälischen Wilhelms-Universität Münster stattfand. Die insgesamt 15 Buchbeiträge entstanden im Diskussionskontext dieser Veranstaltung. Ein freundlicher Dank gilt damit vor allem den Referenten und Autoren⁹ für ihre Beiträge sowie die kooperative Zusammenarbeit. Stellvertretend für viele weitere, die am Entstehensprozess des Buches beteiligt waren, danke ich dem Diplom-Pädagogen Harald Affeldt sowie der studentischen Hilfskraft Nils Paskarbies und im Sekretariat Frau Jutta Huchstedt für ihre unterstützenden Tätigkeiten.

Der Band erscheint in der neu eröffneten Buchreihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ im W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld. Dort ist er näher der Unterreihe „Grundlagen und Theorie“ zugeordnet. Daneben gibt es noch die zwei weiteren Unterreihen „Forschung und Praxis“ und „Entwicklungskonzepte“.

Die Buchreihe begründet sich vor dem Hintergrund, dass die Erwachsenenbildung und die mit ihr verbundenen Lernkulturen inmitten eines anhaltenden und tief greifenden Strukturwandel stehen. Zugleich wird die Weiterbildung durch die integrale Verkopplung mit einer expansiven Strategie lebensbegleitenden Lernens in einen vergrößerten Herausforderungsrahmen gestellt. In dieser Situation steigt der Bedarf an theoretischer Reflexion und Fundierung, an einer erhellenden und zugleich orientierenden Forschung sowie nicht zuletzt an praxisleitenden Entwicklungskonzepten. Zugleich ist hohes Maß an einer wechselseitigen Bezugnahme von Theorie, Forschung und pädagogischer Berufspraxis gefragt.

Dem W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld und vor allem ihrem geduldigen Ansprechpartner Herrn Joachim Höper sei schon jetzt für die Kooperation herzlich gedankt.

Literatur

- Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hrsg.):** 1995. Handwörterbuch der Raumordnung. Hannover
- Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.):** 2001. Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn
- Barz, H./Tippelt, R./Weiland, M.:** 2003. Zusammenfassung: Weiterbildung, Milieus und soziale Differenzierung. In: Tippelt, R. u.a.: Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Bielefeld. S. 151-167

⁹ Lediglich aus Gründen der Leserfreundlichkeit wird im gesamten Band durchgängig nur die männliche Form verwendet; auch wenn Referentinnen, Autorinnen, Bürgerinnen, Teilnehmerinnen usw. nicht ausdrücklich erwähnt werden, sind sie stets mitgemeint.

- Bauer, R.:** 2000. Legitimation durch Engagement: Möglichkeiten und Grenzen der Zivilgesellschaft. In: Gerlach, I./Nitschke, P. (Hrsg.): *Metamorphosen des Leviathan?* Opladen. S. 231-240
- Beck, U.:** 1993. *Die Erfindung des Politischen.* Frankfurt/Main
- Beck, U. (Hrsg.):** 2000. Die Seele der Demokratie: Bezahlte Bürgerarbeit. In: Derselb. (Hrsg.): *Die Zukunft von Arbeit und Demokratie.* Frankfurt/Main. S. 416-447
- Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.):** 2001. *Die Modernisierung der Moderne.* Frankfurt/Main
- Bergold, R./Mörchen, A./Schäffter, O. (Hrsg.):** 2002. *Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen.* Bd. 2: Variationen institutioneller Öffnung in der Erwachsenenbildung. Bonn
- Bonß, W.:** 2002. Zwischen Erwerbsarbeit und Eigenarbeit. In: *Arbeit.* 11. Jg. 1/2002. S. 5-20
- Brinkmann, D.:** 2003. Der Freizeitpark als Lebenswelt – informelles Lernen als Erlebnis. In: Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hrsg.): *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege der Kompetenzentwicklung.* München. S. 73-104
- Brödel, R. u.a. (Hrsg.):** 2003. *Begleitforschung in Lernkulturen.* Münster
- Bullinger, H./Nowak, J.:** 1998. *Soziale Netzwerkarbeit.* Freiburg
- Dahrendorf, R.:** 1992. *Der moderne soziale Konflikt.* Stuttgart
- Elsdon, K. T.:** 1996. Ein Netzwerk des Lernens. Wechselwirkungen von Individuum, Organisation und demokratischer Teilhabe. In: *QUEM-Bulletin.* 7/1996. S. 2-5
- Enkel, E./Back, A.:** 2002. Wissensnetzwerke: Das neue Instrument für die Förderung von Wissensaustausch und Wissensentwicklung im Unternehmen. In: Bleicher, K./Berthel, J.: *Auf dem Weg in die Wissensgesellschaft.* S. 149-169
- Erdberg, R. v.:** 1924. Vom Bildungsverein zur Volkshochschule. In: Ders.: *Fünfzig Jahre freies Volksbildungswesen.* Berlin. S. 7-47
- Faulstich, P.:** 2001. Regionale Netzwerke lebenslangen Lernens. In: *Forum Bildung* (Hrsg.): *Lernen – ein Leben lang. Materialien des Forum Bildung 9.* Bonn. S. 136-145
- Faulstich, P.:** 2003. „Bildungsmanagement“ im vernetzten Support. In: Gieseke, W. (Hrsg.): *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung.* Bielefeld. S. 111-128
- Faulstich, P.:** 2004. *Ressourcen der allgemeinen Weiterbildung in Deutschland.* Bielefeld
- Fürst, F.:** 2002. Region als Folge und Faktor von Politik. In: Ermert, K. (Hrsg.): *Kultur als Entwicklungsfaktor. Wolfenbüttler Akademie-Texte.* Bd. 6. Wolfenbüttel. S. 20-35
- Fuhr, M.:** 2002. *Bildung – Europas kulturelle Identität.* Stuttgart
- Helster, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.):** 2003. *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess.* Weilerswist

- Heusohn, L./Klemm, U. (Hrsg.):** 1999. Bürgergesellschaft und Erwachsenenbildung. Ulm
- Hörning, K. H.:** 2001. Experten des Alltags. Weilerswist 2001
- Jelich, F.-J.:** 2003. Kommunikationsraum Internet – ein Ort politischer Bildung? In: Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. 1/2003. S. 74-82
- Joas, H.:** 1993. Gemeinschaft und Demokratie in den USA. In: Brumlik, M./Brunkhorst, H. (Hrsg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt/Main. S. 49-62
- Jürgens, K.:** 2003. Zeithandeln – eine neue Kategorie der Arbeitssoziologie. In: Gottschall, K./Voß, G. G. (Hrsg.): Entgrenzung von Arbeit und Leben. München. S. 37-58
- Jütting, D.:** 2001. Vereine als sozialer Reichtum – Antworten und Fragen aus einer Forschungsarbeit. In: Storb, B. (Hrsg.): Vereintes Lernen. Münster. S. 60-77
- Kade, J.:** 1997. Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Systemischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/Main. S. 30-70
- Kade, J./Seitter, W.:** 2003. Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In: Helster, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist. S. 50-72
- Keupp, H.:** 1999. Bürgerschaftliches Engagement als Bildungsziel. In: Heusohn, L./Klemm, U., Hrsg., 1999, S. 12-33
- Keupp, H./Kraus, W./Straus, F.:** 2000. Civic matters: Motive, Hemmnisse und Fördermöglichkeiten bürgerschaftlichen Engagements. In: Beck, U., Hrsg., S. 217-268
- Keupp, H. u.a.:** 1999. Identitätskonstruktionen. Reinbek 1999
- Klages, H.:** 2002. Der blockierte Mensch. Frankfurt/Main
- Klös, H.-P./Weiß, R. (Hrsg.):** 2003. Bildungs-Benchmarking Deutschland. Köln
- Korfmacher, S./Mutz, G.:** 2003. Lokale Infrastruktureinrichtungen Arbeit, Gestaltung, Partizipation. Hans Böckler Stiftung. Arbeitspapier 73. Düsseldorf
- LASA (Landesagentur für Struktur und Arbeit) (Hrsg.):** 2003. Erfolgsgarant Netzwerke? Status quo und Entwicklungstendenzen von Qualifizierungsnetzwerken im Land Brandenburg. LASA-Studie Nr. 40. Potsdam
- Lenzen, D.:** 2003. Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. Hrsg. v. d. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. Opladen
- Löw, M.:** 2003. Einführung in die Soziologie der Bildung und der Erziehung. Opladen
- Müller-Jentsch, W.:** 2003. Organisationssoziologie. Frankfurt/Main
- Münch, J.:** 2001. Lernorte. In: Arnold, R. u.a., Hrsg., S. 201-202.
- Mutz, G.:** 1999. Bürgerschaftliches Engagement in der Tätigkeitsgesellschaft. In: Informationen Weiterbildung. 7/1999. S. 26-28

- Neuweg, G. H.:** 1999. Könnerschaft und implizites Wissen. Münster
- Nittel, D./Völzke, R.:** 2002. Weiterbildung in der Wissensgesellschaft – zwischen Bildungsmanagement und Ehrenamt. In: Dies. (Hrsg.): Jongleure der Wissensgesellschaft. Neuwied. S. 9-26
- Offe, C.:** 2002. Reproduktionsbedingungen des Sozialvermögens. In: Enquête-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ Deutscher Bundestag (Hrsg.): Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft. Bd. 1. Opladen. S.273-282
- Olk, T.:** 2003. Bürgerengagement und aktivierender Staat – zwei Seiten einer Medaille? In: Backhaus-Maul, H./Brühl, H. (Hrsg.): Bürgergesellschaft und Wirtschaft – zur neuen Rolle von Unternehmen. Deutsches Institut für Urbanistik. Berlin. S. 19-28
- Opaschowski, H.:** 2002. Wir werden es erleben. Darmstadt
- Schäffter, O.:** 1990. Institutionsberatung für Einrichtungen und Projekte der Erwachsenenbildung. In: Pühl, H. (Hrsg.): Handbuch der Supervision. Berlin. S. 268-282
- Schübler, I.:** 2004. Nachhaltiges Lernen – Einblicke in eine Längsschnittuntersuchung unter der Kategorie „Emotionalität in Lernprozessen“. In: Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. 1/2004. S. 150-156
- Seitter, W.:** 1999. Riskante Übergänge in der Moderne. Opladen
- Siebert, H.:** 2001. Lernen. In: Arnold, R. u.a., Hrsg., S. 194-197
- Siebert, H.:** 2003. Vernetztes Lernen. München
- Stahl, T./Schreiber, R.:** 2003. Regionale Netzwerke als Innovationsquelle. Frankfurt/Main
- Sydow, J. (Hrsg.):** 2003. Management von Netzwerkorganisationen. 3. Aufl. Wiesbaden
- Tenfelde, K.:** 1982. Anmerkungen zur Arbeiterkultur. In: Ruppert, W. (Hrsg.): Erinnerungsarbeit. Opladen. S. 107-134
- Tenorth, H.-E.:** 2004. Autonomie, pädagogische. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim. S.106-125
- Tippelt, R.:** 2000. Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter. Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen. In: Benner, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Weinheim. S. 69-90
- Tippelt, R.:** 2003. Lebenslange Kompetenzentwicklung: Vernetzung von Schule, Erwachsenenbildung und Hochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 1/2003. S. 35-46
- Thunemeyer, B. L.:** 1998. Strukturbildungsprozesse in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main
- Weniger, E.:** 1930. Einführung. In: N. F. S. Grundtvigs Volkshochschule. Hrsg. v. Blochmann, E. u.a. Langensalza. S. 3-40

Wittpoth, J.: 2003. Kooperation und Vernetzung der Weiterbildung. Eine explorative Studie in der Bergischen Region. In: Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. 1/2003. S. 53-60

Auf dem Weg zum Lernen in Netzwerken – Institutionelle Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen

Ortfried Schöffter

1 Eine Antwort auf der Suche nach ihrer Frage

Der Netzwerkbegriff erfährt zurzeit eine bemerkenswerte Renaissance. Wurde er in seiner Frühzeit bereits von Georg Simmel als ein soziologischer Terminus gebraucht (vgl. Simmel 1983; Schenk 1983) und sozialstrukturell auf das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft bezogen, so erfuhr er in der Phase der „Neuen sozialen Bewegungen“ durch seine Betonung lebensweltlicher Strukturierung aus der Akteursperspektive eine gesellschaftspolitisch programmatische Einfärbung. Gegenwärtig erhält er seine Attraktivität offensichtlich aus der Faszination, die durch die globale informationstechnologische Vernetzung aller Gesellschaftsbereiche ausgelöst wird. In diesen neuen Zusammenhängen erfährt der Netzwerkgedanke zwar eine hohe alltägliche Plausibilität, allerdings gerät dabei seine kollektive Beziehungsqualität eines sozialen Systemtyps, die über die bilaterale Kommunikation isolierter Individuen hinausgeht, etwas aus dem Blick. Grundsätzlich jedoch bietet der Netzwerkbegriff insgesamt aufgrund seiner Metaphorik anschauliche Erklärungsmöglichkeiten für neuartige Formen der Strukturbildung, deren Logik dabei nicht notwendigerweise durchschaut werden muss oder gar instrumentell bestimmt werden kann. Er erhält hierdurch paradigmatischen Charakter, und so spricht man in soziologischen Gegenwartsdiagnosen bereits vom Netzwerk als „Signatur der Epoche“ oder von „Network Society“ (vgl. Castells 2000/2001; Botzenhardt 1998; kritisch Wolf 2000). Richard Herzinger nennt das „Netz“ den „jüngsten Mythos der Moderne“ und wähnt uns bereits „im Reich der Spinne“.

Wie man nun Modebegriffe im Einzelnen auch wertschätzen mag, so lassen sie sich zumindest als Indikator für eine akute Problemlage oder als Symptom für eine spezifische Phase gesellschaftlicher Entwicklung verstehen. Schlüsselbegriffe im Sinne von „Zeitsignaturen“ beziehen ihre Produktivität selten aus eindeutiger Bestimmbarkeit, sondern in der Regel aus einem breiten semantischen Hof – also aus ihrer Bedeutungsfülle. Insbesondere in Gestalt von Metaphern bieten sie diskursive Möglichkeiten zur „Bestimmung von Unbestimmtheit“ bei komplexen Problemlagen (vgl. Schöffter 2001b; Harney 1994).

Eine derartige disziplinübergreifende Wirkung geht fraglos auch von der Metaphorik des Netzes aus, die bemerkenswerterweise überwiegend in positiver

Konnotation der Sicherung und des schützenden Supports benutzt wird, obwohl man in Netze auch verstrickt und von ihnen kontrolliert oder eingefangen werden kann (vgl. Botzenhardt 1998). Im Sinne eines integrativen Schlüsselbegriffs lässt sich „Netzwerk“ in unterschiedlichen Sinnzusammenhängen benutzen, ohne im Kern seinen Sinn zu verlieren, und so bietet der Begriff vielfältige Anschlussmöglichkeiten quer zu den Fachdiskursen und wirkt dadurch selbst bereits vernetzend. Die Verknüpfungsleistung, die er mit anderen sozialwissenschaftlichen Schlüsselbegriffen (wie System, Kontext, Kultur, Selbstorganisation oder Wissen) gemein hat, ist einerseits diskursfördernd; andererseits besteht jedoch die Gefahr einer Inflationierung und Vernutzung zu einem Modebegriff, wenn nicht darauf geachtet wird, welche Unterschiede jeweils mitbedacht werden müssen. Sozialwissenschaftliche Schlüsselbegriffe verlangen eine Kompetenz, die Wolfgang Welsch als „Vielheitsbereitschaft“ bezeichnet hat und die bei ihrer Bestimmung in „Differenzierungs-, Begrenzungs- und Übergangsvermögen“ zum Ausdruck kommt (Welsch 1991, S. 360).

Dem Anliegen einer differenzierteren Sicht gelten die nachfolgenden Überlegungen: In Bezug auf welche Problematik bietet „Netzwerk“ eine begriffliche Antwort? Welche Frage steht hinter seiner wachsenden Beliebtheit? In den folgenden Klärungsbemühungen wird der These gefolgt, dass „Netzwerk“ sowohl begrifflich als auch praktisch eine konzeptionelle Antwort auf Erfahrungen mit überfordernder Komplexität darstellt. Konzeptionen der Vernetzung antworten in ihrem jeweiligen Bedeutungszusammenhang auf strukturelle Notlagen.

Im Anschluss an den modernisierungstheoretischen Diskurs meint „Überforderung“ hier einerseits, dass nicht länger kontrafaktisch von eindeutiger Bestimmbarkeit ausgegangen werden kann, wenn sich diese an „Grenzen institutionellen Wachstums“ bereits als unterkomplexe und damit als illusionäre „Selbst-Simplifikation“ herausgestellt hat. Die Metapher des „Netzwerks“ ist somit ein Beispiel für die „Positivierung des Unbestimmten“, eine Bezeichnung wie sie der Philosoph Gerhard Gamm (1994) zur Charakterisierung der gegenwärtigen Situation „als Ausgang aus der Moderne“ vorschlägt. Wenn „Sein“ nicht mehr von der Faktizität, sondern vom Unbestimmtsein her ausgelegt werden muss, so liegt der Schwerpunkt der Orientierungsbemühung auf der noch nicht erschlossenen Option, auf dem potenziellen Werden, auf den basalen Voraussetzungen von „Ordnungen im Zwielficht“ (Waldenfels 1997). Handlungsleitend sind nun weniger bestimmungslogische Prämissen und die „harten“ Fakten einer „ableitenden Vernunft“, sondern die ontologische Schicht eines „Magmas an Bedeutungen“ (Castoriades), die aller rationalen Strukturierung „unvordenklich vorausliegt“ (Gamm 1994, S. 85). Es geht um den bewussten Verzicht auf Eindeutigkeit überall dort, wo der Gegenstand oder der Prozess nicht bestimmungslogisch in Richtung auf Eindeutigkeit erfasst werden kann. Insofern kann die Einsicht in die Unbestimmbarkeit einer gesellschaftlichen Situation eine professionelle Selbstbeschränkung darstellen, die realitätsnäher ist als eine zurück-

tende Subsumption unter ein reduktionistisches Deutungsschema. Unbestimmbare gesellschaftliche Umwelt wird durch pedantische Präzisierung nicht klarer, sondern lässt sich aufgrund solcher Bemühungen nicht einmal mehr in ihrer Intransparenz beobachten. „Positivierung“ bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Bemühung, das Unbestimmte eines Gegenstands in seiner offenen Prozessqualität zu berücksichtigen und dabei für den produktiven Umgang mit Offenheit eine adäquate Konzeption zu entwickeln. Netzwerk-Konzepte bieten deutliche Alternativen zu eindimensionalen Betrachtungsweisen, vor allem aber ermöglichen sie einen methodischen Zugang zur Überwindung von substanzialistischen Betrachtungsweisen sozialer Phänomene, wie dies die Netz-Definition von John Barnes andeutet: „Ein Netz können Sie auf zwei Arten definieren, je nach Ihrem Standpunkt. Normalerweise würden Sie sagen, dass es ein Gerät mit Maschen ist, das zum Fischfang dient. Sie können aber auch, ohne groben Verstoß gegen die Logik, das Bild umkehren und ein Netz so definieren [...]: eine Ansammlung zusammengeschnürter Löcher“ (zit. n. Ortmann 1991, S. 139). Die Attraktivität der Netzwerkmetapher für die Positivierung von gesellschaftlicher Unbestimmtheit lässt sich daher auf ihre Betonung von offener Relationalität zurückführen. Harald Wolf verweist in diesem Zusammenhang auf das „Manifesto for a Relational Sociology“ von Mustafa Emirbayer (1997), in dem die Entscheidung zwischen substanzialistischen und relationalen Forschungsansätzen als zentrale Leitdifferenz in den heutigen Sozialwissenschaften herausgearbeitet wird. „Mit dieser Wahl sind grundlegende – wenn auch oft unbewusste – Vorentscheidungen darüber verbunden, wie die Natur der sozialen Wirklichkeit selbst aufgefasst wird: nach dem Modell von Substanzen bzw. statischer Dinge – wie vielfach üblich – oder nach dem Modell dynamischer Relationen.“ (Wolf 2000, S. 102)

Netzwerk wird vor dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen daher erkennbar als ein Begriff von paradigmatischer Bedeutung: er schließt nicht allein eine Lücke in den bisherigen Wissensbeständen über die „locker verkoppelte Organisation“ von Weiterbildung (Schäffter 1987 u. 1994), sondern er eröffnet eine neue Sicht auf bislang Bekanntes und Vertrautes. Die alte, vertraute Welt auf eine neuartige Weise sehen zu lernen, erschließt dann aber auch neuartige Dimensionen ihrer Bedeutung und wird so zum Schlüssel für ungeahnte praktische Gestaltungsmöglichkeiten. Ob damit auch eine neuartige Sicht auf konzeptionelle Fragen der Weiterbildung und auf die strukturelle Gestaltung institutionalisierten Lernens im Erwachsenenalter möglich wird, hängt nicht zuletzt von einer klärenden und fundierenden „Arbeit am Begriff“ ab; eine Mühe für die man sich selbst in praxisvernarrten Handlungswissenschaften wie der Erwachsenenpädagogik etwas Zeit nehmen sollte.

Ziel der folgenden Überlegungen ist es daher, den semantischen Hof des Netzwerk-Begriffs im Sinne einer Kartographie von Bedeutungszusammenhängen zu umreißen, die hierbei erkennbaren neuen Entwicklungschancen zu verdeutlichen

und schließlich einige praktische Konsequenzen für lebensweltnahe Institutionalisierungsformen lebensbegleitenden Lernens als Entwicklungsperspektive aufzuzeigen.

2 Erläuterung und begriffliche Abgrenzung

Spezifika des Netzwerk-Begriffs lassen sich durch Abgrenzung von verwandten oder gegensätzlichen Konzepten aufzeigen. Dies soll hier in fünf thesenförmigen Schritten geschehen.

(1) Nicht jedes Beziehungsgeflecht ist ein Netzwerk.

Der Begriff des sozialen Netzwerks bezeichnet nicht jedes Beziehungsgeflecht, sondern unterstellt ein Mindestmaß an Dauerhaftigkeit und Belastbarkeit. Sprachlich verweist die Nachsilbe „-werk“ auf gesellschaftliche Institutionalisierung, beschreibt also ein Aufdauern von bislang informellen, okkasionellen Beziehungen. Netzwerkstrukturen sind akteursübergreifend und als kollektiver Strukturzusammenhang nicht aus der Intention eines einzelnen Akteurs voluntaristisch herstellbar. Darin gleicht „Netzwerk“ Begriffen wie Kultur oder Milieu. Überdies konnte empirisch nachgewiesen werden, „daß Netzwerke nicht identisch mit Gruppen sind, daß sie vielmehr als Ressource für die Dauerhaftigkeit bzw. für den transitorischen Charakter von Gruppenbildung angesehen werden müssen“ (Harney 1994, S. 35; vgl. Schenk 1983).

(2) Nicht jede Kooperation beruht auf vernetzten Strukturen.

Von Kooperation lässt sich Netzwerk zweifach abgrenzen. Zum einen wird Kooperation in der Regel als bilaterale Beziehung gedacht, die bewusst eingegangen wird, zum anderen sind Netzwerke nicht notwendigerweise durch unmittelbare, manifeste Kooperationsstrukturen gekennzeichnet, sondern können auch ein komplementäres Zusammenspiel sich wechselseitig abgrenzender Einheiten im Sinne einer latenten Strukturierung bezeichnen (z.B. Beziehungen zur wechselseitigen Unterstützung). Netzwerke bieten somit basale Voraussetzungen für daran anschließende Kooperationsbeziehungen. Umgekehrt führt nicht jede Form von Kooperation zu Vernetzung, d.h. reicht nicht notwendigerweise über getrennte bilaterale Beziehungen hinaus. Ein wichtiger Unterschied zwischen bilateralen Kooperations- und multilateralen Netzwerkstrukturen bezieht sich daher auf die Zurechenbarkeit des wechselseitigen Nutzens. Während in Kooperationsbeziehungen der Nutzen auf den jeweiligen Partner zurückzufolgeln ist und damit kalkulatorisch aufgerechnet werden kann, erfolgt der wechselseitige Austausch in Netzwerken über vielfältige, hochkomplexe „Wandlungsbewegungen“, in denen der Nutzen nur noch auf die eigene Position im System des sozialen Netzwerks, nicht aber auf einzelne Partner zurückführbar

wird. Netzwerke sind daher im Vergleich zu Kooperationsstrukturen eine logisch höher stufige Form sozialer Strukturierung. Hieraus mag sich erklären, dass Kooperationen eher „spezifisch“ sachdominiert und aufgabenzentriert verfolgt werden, Netzwerke hingegen eher „diffus“ beziehungsorientiert motiviert sind. Netzwerke bearbeiten überfordernde Komplexität weniger über Verhandlung und Kontrakt, sondern über systematisches Herausbilden von Vertrauen auf der Basis von Verschiedenheit (vgl. Luhmann 1973).

(3) Partizipation in Netzwerken beruht nicht auf Gemeinschaft, sondern auf Differenz.

Im Vergleich zum in der Geschichte der Erwachsenenbildung so folgenreichen Begriff des „Bundes“ (vgl. Brödel 1990, S. 192) setzt das Netzwerkkonzept deutlicher die Autonomie der „Knoten“ und weniger eine bereits zugrunde liegende Gemeinsamkeit voraus. Bündische Strukturen stiften ähnlich wie soziale Gruppen das Gemeinsame für die Akteure im Sinne einer objektiven Vorgegebenheit.¹ Soziale Netze hingegen werden erst durch autonome Akteure und ihre Handlungsstrategie des networking gestiftet. Hans Peter Thurn (1983) bezeichnet dieses Prinzip als die „Sozialität der Solitären“. Systemtheoretisch betrachtet ist Netzwerk somit eine „emergente Struktur“, die Phasen struktureller Perturbation und der Störung als Bedingung seiner Möglichkeit benötigt. Eine strukturelle Nähe zwischen bündischen Strukturen der Gemeinschaft und Netzwerkstrukturen besteht allerdings darin, dass beide auf Institutionalisierungsstrategien beruhen, die gleichermaßen von lebensweltlichen Fundierungen und alltagsweltlichen Vorstrukturierungen ausgehen (Schäfers 1983, S. 113) und somit soziale Gegenbewegungen (fluider Strukturierungstyp) zu den herrschenden ordnungspolitischen Funktionalisierungen (kristalliner Strukturierungstyp) aktivieren (vgl. v. Küchler/Schäffter 1997; Schäffter 2001a, S. 124 ff.).

(4) Netzwerke stehen komplementär zur formalen Organisation.

Vergleicht man Netzwerk und formale Organisation, so befindet sich ersteres auf einem niedrigeren Grad der Formalisierung. Die eigentliche Stärke von Netzwerken liegt gerade in latenten Strukturierungen von unausgesprochenen Vertrauensbeziehungen, die nicht immer eine Explizierung und nur unter Qualitätsverlust ihre bewusste Herstellung zulassen. Interessant werden Mischungen, wenn es um Netzwerke auf Organisationsebene geht: Im Unterschied zu formalisierten (entlohten) Arbeitsbeziehungen beruhen soziale Netze auf „social support“, also auf wechselseitigen Hilfe- und Unterstützungsleistungen. Aufgrund ihres höheren Grades an persönlichem Vertrauen und sozialer Nähe zwischen den Akteuren lassen sich soziale Netzwerke zwischen Organisationen nicht instrumentell organisieren, sondern nur aus einer Beteiligtenperspektive

¹ Vgl. das Beispiel „Hordentopf“ bei Schäfers (1983, S. 116).

heraus in ihrem Entwicklungsverlauf initiieren und fördern. Man bekommt es mit wenig transparenten Beziehungsverhältnissen im Sinne eines komplementären Nebeneinanders der Sozialstrukturen zu tun (vgl. Harney 1994). Die offene Ambivalenz zwischen Autonomie und wechselseitiger Abhängigkeit muss selbst dann noch auf einer personengebundenen Ebene des Vertrauens mitgetragen werden, wenn es um Netzwerke auf Organisationsebene oder zwischen mehreren Organisationen geht. Bei Netzwerken zwischen Organisationen ist daher darauf zu achten, ob sie tatsächlich auf einer von sozialer Nähe getragenen Beziehung beruhen oder ob es sich nicht um formelle Verbände oder organisationsübergreifende Zweckbündnisse handelt. Es gilt daher, zwischen der Qualität „sozialer Netzwerke“ und „institutioneller Netzwerke“ zu unterscheiden.

(5) Auch in Netzwerken gibt es Macht und Konkurrenz.

Bezieht man Netzwerkkonzepte auf die Frage nach Konkurrenzbeziehungen, so lässt sich feststellen, dass Netzwerke weder Machtgefälle noch Konkurrenz ausschließen, nur erhalten beide Aspekte hier eine besondere Bedeutung. Typischerweise kommen Machtgefälle in Netzwerken weniger in einem vertikalen Unterordnungsverhältnis zum Ausdruck, sondern in Interessenkonflikten zwischen „Zentrum“ und „Peripherie“ – sei es hinsichtlich des Zugangs zu relevanten Informationen, sei es in Bezug auf zentrale bzw. randständige Positionen im Netzwerk bei Prozessen der Entscheidungsfindung oder Ressourcenverteilung. Kennzeichnend ist allerdings, dass sie sich als „Win-win-Strukturen“ herausbilden, in denen der wechselseitige Nutzen unverzichtbare Bedingung ist, ansonsten lösen sie sich spontan auf. Der synergetische Überschuss entsteht in Netzwerken daraus, dass sich eine Wechselseitigkeit des Nutzens nicht mehr auf die bilaterale Bilanzierung beschränken muss, sondern dass nun das Prinzip des „Ringtauschs“ eine strukturelle Basis findet. Jeder Beteiligte erhält Vorteile und gibt sie gleichzeitig an andere im Netz weiter, ohne dass unmittelbare Verpflichtungen oder Abhängigkeiten entstehen müssen. Das synergetische Prinzip schließt folglich ruinöse Konkurrenz im Sinne eines „Nullsummenspiels“ aus. Allerdings lebt jedes Netzwerk von einer spannungsreichen Verschiedenheit seiner Teilzentren und damit von einem vitalen Wettbewerb zwischen den beteiligten Akteuren und ihren Institutionen um ihre Position im Netzwerk und um ein erkennbares, unterscheidbares Profil.

3 Bedeutungsfelder

Das eingangs beschriebene Phänomen, dass der Netzwerkbegriff positiv besetzt ist und recht unterschiedliche Bedeutungsfelder umfasst, macht ihn zu einem integrativen Schlüsselbegriff, mit dem sinnvolle Querverbindungen zwischen bislang getrennten Sinnzusammenhängen und Praxiskontexten hergestellt werden können. Es kann daher nicht darum gehen, ihn in Form einer trennscharfen

Bestimmung für eines der folgenden Bedeutungsfelder zu reservieren. Im Sinne einer produktiven Nutzung des Netzwerk-Konzepts für die Institutionalisierung von Weiterbildung wird es stattdessen darum gehen, die meist noch getrennt betrachteten Bedeutungsfelder inhaltlich aufeinander zu beziehen. Hier scheint der innovative Kern des Netzwerkparadigmas für eine erwachsenenpädagogische Organisationstheorie zu liegen. Innovative Verknüpfung bislang getrennter Kontexte setzt jedoch zunächst ihre analytische Unterscheidung voraus. In welchen Bedeutungszusammenhängen wird also der Netzwerk-Gedanke relevant?

(1) Informationstechnologie

In der Frühzeit ihrer Entstehungsgeschichte war Informationstechnologie noch als zentralisiertes Netz mit hierarchischer Spitze strukturiert, wie dies z.B. im deutschsprachigen Begriff des „Rundfunks“ noch politisch aufscheint. Weiteres Wachstum führte indes zu einem Maß an Komplexität, das rasch den Übergang zu dezentralen bzw. polyzentrischen Netzen auch in der Informationstechnologie notwendig machte. Es entstanden Publikationsnetze, Telefon-Netze und „radio-networks“, eine Entwicklung, die sich in firmeneigenen „intra-nets“, vor allem aber folgenreich im Netz aller Netze, dem Internet, schließlich global wiederholte (vgl. Wolf 2000, S. 98). Auf Probleme der linearen Steuerung wird bei wachsender Komplexität in allen Informationstechnologien rasch mit polyzentrischen Strukturen geantwortet, die schließlich ihre eigene Entwicklungslogik und technologische Generativität strukturdeterminierter Selbststeuerung ausbilden (vgl. Reichard 1994). Es entsteht hierdurch jedoch folgendes Kontrollparadoxon: Die Überforderung durch Komplexität wird mit hochkomplexen Technologien der „Selbst“-Steuerung beantwortet, die ihrerseits nicht mehr unmittelbar, d.h. von einem Zentrum her zu kontrollieren sind. Begriffe wie „navigieren“, „Suchmaschine“, „Links“ oder „surfen“ verweisen auf neuartige Formen des Umgangs mit hochkomplexen Informationssystemen, die tief greifende Veränderungen im Kontrollbewusstsein verlangen.

(2) Infrastruktur der Versorgung mit Waren und Dienstleistungen

Versorgungsengpässe treten bevorzugt immer dort auf, wo Lagerhaltung nicht möglich oder unwirtschaftlich ist. Eine bilaterale Ankoppelung an einen Versorger, der sich auf eine große Bandbreite eines nachgefragten Bedarfs einstellen muss, erweist sich daher bereits zu einem frühen Entwicklungsstand als strukturelle Überforderung. Das Problem verlangt nach Vernetzung im Sinne von „Pufferstrukturen“ und ist mittlerweile im Sinne eines grenzüberschreitenden Netzes der Energieversorgung (Stromnetz) oder der Wasserver- und -entsorgung so vertraut, dass Versorgungsengpässe in Zeiten des Spitzenverbrauchs als vermeidbares Versagen bewertet werden. Dies gilt allerdings nicht für alle Bereiche der Lebensvorsorge: Versorgung mit einem Grundangebot der Weiterbildung oder bildungsbereichsübergreifende regionale Netzwerke im Sinne einer „Infra-

struktur“ lebensbegleitenden Lernens werden derzeit noch als Utopie betrachtet. Möglicherweise ist es hier aber auch die Analogie zum Wasserwerk, die als Innovationsbarriere wirkt, während kommunikative Vernetzungen, wie sie gegenwärtig von den Informationstechnologien ermöglicht werden, die soziale Fantasie beflügeln, weil sich in ihnen stärker die Nutzer als mitgestaltende Akteure berücksichtigen lassen. Auch im Zusammenhang mit Dienstleistungen geht es also um die Konturen eines neuen Steuerungskonzepts (vgl. Reichard 1994; Dietz 1999). Konzepte einer Infrastruktur lebensbegleitenden Lernens lassen sich daher daran unterscheiden, an welchem Netzwerkkonzept sie sich orientieren: am substanziell gefassten Versorgungsparadigma oder am entwicklungsbegleitenden Kommunikationsparadigma (vgl. Hagedorn 1994, S. 137).

(3) Deskriptiv-analytische Kategorie: Sozialwissenschaftliche Netzwerkanalyse

Ansätze einer „relationalen Sozialwissenschaft“ verstehen Vergesellschaftung als Beziehungsstruktur zwischen unterschiedlichen, teilautonomen sozialen Elementen. So hat bereits Georg Simmel 1908 in seinem „Exkurs: wie ist Gesellschaft möglich?“ Sozialität als komplexe Wechselwirkung charakterisiert, die sich aus unterschiedlicher Perspektivität deuten lässt – als soziale Struktur und als subjektive Intention:

„Der kausale Zusammenhang, der jedes soziale Element in das Sein und Tun jedes anderen verflucht und so das äußere *Netzwerk* zustande bringt, verwandelt sich in einen teleologischen, sobald man ihn von den individuellen Trägern her betrachtet, von seinen Produzenten, die sich als Ichs fühlen und deren Verhalten aus dem Boden der für sich seienden, sich selbst bestimmenden Persönlichkeit wächst. Daß jene phänomenale Ganzheit sich dem Zweck dieser, gleichsam von außen an sie herantretenden Individualitäten fügt, dem von innen bestimmten Lebensprozeß dieser die Stätte bietet, an der seine Besonderheit zu einem notwendigen Glied in dem Leben des Ganzen wird – dies gibt, als eine fundamentale Kategorie, dem Bewußtsein des Individuums die Form, die es zu einem sozialen Elemente designiert.“ (Simmel 1983, S. 30)

Leopold von Wiese hat das theoretische Interesse an einer Soziologie der Relationalität in seinem „System der Allgemeinen Soziologie“ (1924) fortgesetzt: „Es ist ohne weiteres klar, daß eine Sphäre des reinen Zwischen-Seins, in der es keine selbständigen Existenzen gibt, nichts anderes darstellen kann als einen Bereich von zahlreichen Verbindungen, Verflechtungen und Verknötungen.“ (v. Wiese 1964, S. 10) Barnes fasste 1954 in einer sozialstrukturellen Arbeit über eine Norwegische Gemeinde die topologischen und graphentheoretischen Aspekte in folgender Definition zusammen: „Die Vorstellung, die ich habe, basiert auf einem Set von Punkten, von denen einige durch Linien verknüpft sind. Die Punkte werden in meiner Vorstellung durch Personen oder auch Gruppen markiert, und die Linien zeigen an, welche Personen miteinander interagieren.“

(Barnes 1951, S. 43) „Die Nutzbarmachung der mathematischen Graphentheorie führte sodann rasch zu einer Erweiterung des Netzwerkkonzepts über die ‚metaphorische‘ Verwendung hinaus: Nun war es auch möglich, solche Netzwerke auf ihre Strukturen hin zu ‚analysieren‘.“ (Schenk 1983, S. 89)

Netzwerkanalyse in einem soziologischen oder ethnologischen Verständnis bezieht sich somit auf eine intermediäre Ebene zwischen personalem und sozialem System und ist daher für pädagogische Fragestellungen und sozial-pädagogische Intervention von hoher Bedeutung. Soziale Netzwerkanalyse hat somit neben einem allgemein sozialstrukturellen Erkenntnisinteresse unmittelbare Bedeutung für das Verständnis alltagsweltlicher Supportstrukturen und ihrer pädagogischen Förderung auf unterschiedlichen Interventionsebenen.

Als sozialwissenschaftliche empirische Forschungsmethode (vgl. Pappi 1987; Schweizer 1989; Jansen 1999) stellt sie Instrumente und Verfahren einer formalisierten Rekonstruktion der sozialen Netzwerkstruktur aus der Perspektive einer Person, Familie, Gruppe, Organisation, Region etc. zur Verfügung. Ziel ist es u.a., spezifische Konfigurationen der Beziehungsstruktur zwischen den Netzwerkknoten herauszuarbeiten (z.B. Brückenfunktion zwischen getrennten Teilnetzen wie „Gatekeeper“, „Makler“, Macht und Einfluss je nach Position im sozialen Netzwerk) und deren Funktion für spezifische Interessen auszudeuten (Unterstützungsnetzwerk, Austausch-/Versorgungsnetzwerk, Interessennetzwerk, Ereignisnetzwerk). Sozialwissenschaftliche Netzwerkanalysen bieten daher die methodischen Voraussetzungen, mit denen sich die Akteure über ihr Beziehungspotenzial bewusster werden können und dieses „Sozialkapital“ im Sinne von Empowermentstrategien für die Beteiligten planvoller verfügbar machen können (vgl. Herriger 1995). Insofern stehen sozialwissenschaftliche Methoden der Netzwerkanalyse in enger Verbindung mit Arbeitsfeldern und Konzepten sozialer Netzwerkarbeit, vorausgesetzt allerdings, sie folgen im Sinne einer „sozialen Unterstützungsforschung“ (Nestmann 1989 u. 2000) einem sozialpädagogischen Erkenntnisinteresse. Folgende Arbeitsfelder der Netzwerkarbeit sind bereits gut dokumentiert: informelle Unterstützungssysteme von Familien, Behindertennetzwerke, kommunale Netzwerke und Vernetzung sozialpädagogischer Dienstleistungen. Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung sind in Bezug auf ihren Netzwerkcharakter bisher erst anfänglich erforscht.² Selten sind jedoch empirische Arbeiten, die „Region“ netzwerkanalytisch betrachten (vgl. Jütte 2002).

² Konzeptionelle Vorarbeiten finden sich bei Blättner (1994), Harney (1994), Jungk (1994), Reichard (1994), Schäffter (1994) und Siebert (2003a).

(4) Vernetztes Denken als wissenschaftstheoretisches Paradigma

Mit der Ausdifferenzierung wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion sind inzwischen die Grenzen des Wachstums überschritten, bei denen die Zunahme von Spezialwissen mit Erkenntniszuwachs einhergeht. Vernetztes Denken ist insofern eine Antwort auf eine Problemlage, bei der auf die Überkomplexität von Wissen nicht reduktionistisch, sondern produktiv durch Strategien offener Verknüpfungen zu reagieren ist. Vernetztes Denken hat große Nähe zu ökologischem Denken (vgl. Vester 1980), zu Kreativitätstechniken wie „mind-mapping“ und zu systemischen Ansätzen. Im Rahmen von Bildungsorganisation geht es um die produktive Verknüpfung von Fragestellungen, Themen und Kompetenzen, die bisher curricular getrennt wurden sowie um fachbereichsübergreifende und „interdisziplinäre“ Arbeit (vgl. Blättner 1994; Siebert 2003b). Grundsätzlich stellt sich hier die Frage, wie das gesellschaftlich geteilte Wissen als Netzwerk rekonstruiert und durch Wissensvernetzung neu strukturiert werden kann. Dieser Strukturwandel lässt sich als Kompetenzanforderung an die Mitarbeiter in Kultur- und Bildungseinrichtungen formulieren. Erwachsenenbildung erhält hier die Funktion eines gesellschaftlichen, entwicklungsbezogenen „Wissensmanagements“, das weit über einen instrumentell gedachten Einsatz elektronischer Medien hinausreicht. Vernetztes Denken in der Erwachsenenbildung im Sinne einer Verknüpfung bislang getrennter Wissensbestände liefere vielmehr auf eine lernförderliche Bearbeitung wechselseitiger Fremdheit und innergesellschaftlicher Kulturdivergenz hinaus. Institutionalformen von Kultur und Bildung erhalten hierdurch die Funktion von „Kommunikationsagenturen“ (Hagedorn 1994).

(5) Normative Kategorie: Netzwerk als (gesellschafts-)politisches Programm

Netzwerke können für die darin Handelnden auch als normatives Leitbild orientierend wirken und hierdurch selbst einen politischen Wert darstellen. Die „Neuen Sozialen Bewegungen“ haben in diesem Sinne networking als basisdemokratische Strategie praktiziert und Netzwerkstrukturen als Institutionalisierung einer „counter-culture“ verstanden. Diese sollte aufgrund ihrer Beziehungsorientierung und Lebensweltnähe eine formale wie inhaltliche Alternative zur Entfremdung funktionaler Systeme bieten. Besonders galt dieses Bemühen im Sinne eines politisch motivierten Empowerments für diskriminierte Minoritäten, bei denen Unterstützungsnetzwerke zur Verbesserung der gesellschaftlichen Partizipationschancen aufgebaut wurden. Dieser Aspekt ist auch weiterhin von Bedeutung und hat sich in sozialer Netzwerkarbeit professionalisiert (vgl. Bullinger/Nowak 1998).

In politischer Hinsicht wird heute Vernetzung primär als Rationalisierungsstrategie empfohlen. Solchen Leitvorstellungen scheint z.B. das vom BMBF geförderte Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ nicht fern zu sein

(vgl. Förderrichtlinien 2000; Forum Bildung 2002, S. 101). Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass die Suche nach einer wieder stärkeren lebensweltlichen Fundierung institutionalisierter Erwachsenenbildung unübersehbar nach Alternativen oder Ergänzungen zum traditionellen Organisationsverständnis von Weiterbildung verlangt. Bildungspolitische Programme in Richtung auf dezentrale Strukturen und auf gestaltende Funktionen regionaler Weiterbildungsbeiräte oder Netzwerke lassen sich in diesem Zusammenhang als Reaktion auf eine überfordernde Komplexität von Aufgaben und auf den Bedarf nach einem synergetischen Überschuss innerhalb einer Mangelsituation verstehen. Die politische Bedeutung von Netzwerken hat somit eine deutliche Drift von einem basisdemokratischen Verständnis hin zu ihrer funktionalen Instrumentalisierung erfahren. Mit dieser Akzentuierung auf Ressourcenmanagement jedoch droht dem politischen Netzwerkkonzept genau das verloren zu gehen, was seine politische Stärke war: der Aspekt des Empowerments (vgl. Herriger 1995).

4 Merkmale sozialer Netze

In der Literatur wird beklagt, dass die spezifische Struktur und Logik von Netzwerken „merkwürdig nebulös“ (Dietz 1999, S. 210; Wolf 2000, S. 97) blieben. Dennoch lassen sich im Rahmen einer allgemeinen Begriffsklärung typische Merkmale zusammentragen, die sich zur Institutionsanalyse empirischer Fälle heranziehen lassen und die in ihrer Gesamtheit das Paradigma einer relationalen Sozialwissenschaft konkretisieren.

- *Definition „soziales Netzwerk“:* Es interessiert ein lockeres Verknüpfen „relationaler Einheiten“ zu einer für alle Beteiligten vorteilhaften Beziehungsstruktur auf der Basis einer hierdurch aktivierten Gemeinsamkeit.
- *„Relationale Einheit“* meint, dass eine soziale Position ihr bedeutungsvolles Profil erst als „Knotenpunkt“ innerhalb einer Konfiguration im Beziehungsgeflecht erhält (vgl. Schäffter 2003, S. 27).
- *Polyzentrische Struktur:* Es gibt nicht nur ein relevantes Zentrum, sondern eine Vielzahl sich wechselseitig zu einer „Konfiguration“ verknüpfenden Einzelzentren, die erst im Bezug zueinander ihr jeweiliges „Profil“ herausbilden. Der Zugang zum Netzwerk kann daher immer nur in der Übernahme einer Binnenperspektive aus den differenten Positionen der Beteiligten erschlossen werden. Netzwerkanalyse ist daher „strukturhermeneutisch“ angelegt.
- *Netzwerk:* Es geht nicht um okkasionelle Interaktionsbeziehungen auf Zeit, sondern um eine institutionalisierte Konfiguration, die kollektiven Charakter hat und somit nicht von individuellen Beziehungsdefinitionen abhängig ist.

- *Beziehungspotenzial*: In dieser Kennzeichnung liegt die Betonung auf „Potential“. Die Beziehungsstruktur befindet sich in ihrer Gesamtheit in der Latenz – sie wirkt im Sinne von implizitem Wissen. In Erscheinung treten Netzwerkstrukturen immer nur insoweit, wie sie anlassbezogen aktiviert werden. Im Gegensatz zu Kooperationsbeziehungen werden sie nicht je nach Bedarf aufgebaut, sondern sind im Sinne alltagsweltlicher Vorstrukturierungen bereits vorhanden, so dass auf sie fallweise zurückgegriffen werden kann. Durch Netzwerkanalyse erhalten latente Beziehungsnetze die alltagsweltliche Bedeutung einer sozialen Ressource (soziales Kapital); Netzwerkanalyse macht sie einem bewussteren Zugriff zugänglich.
- *Potenzielles Tauschprinzip*: Nutzen beruht auf Gegenseitigkeit (Symbiose), jedoch nicht notwendigerweise im Sinne von bilateraler Wechselseitigkeit, sondern als kollektives Austauschverhältnis im Kontext des Netzwerks (Prinzip des Ringtauschs).
- *Komplementarität zu formalen Beziehungen*: Vernetzung ist eine zusätzliche Ebene organisationalen Handelns, nicht aber sein prinzipieller Gegensatz.
- *Synergie*: Netzwerke ermöglichen Synergieeffekte durch Strukturaufbau, sie bieten daher eine Alternative zu klassischen Rationalisierungsstrategien durch Strukturabbau.
- *Handlungsstrategie*: Im Sinne einer gender-Interpretation ist networking eine eher „weibliche“ als „männliche“ Strategie sozialer Strukturierung.

5 „Vernetzen“ – als professionelle Handlungsstrategie

Wir alle leben in sozialen Netzen – auch wenn es uns nicht immer bewusst zu sein braucht. Networking bezeichnet daher zunächst die Handlungsstrategie, auf latente Beziehungsnetze bewusst zurückzugreifen. Networking als lebensweltnahe Institutionalisierungsstrategie in der Erwachsenenbildung meint daher, wahrnehmungsfähig zu werden für die bereits vorhandenen latenten Vernetzungen, um sie als Wert anzuerkennen, sie für ein bestimmtes Vorhaben zu aktivieren und um die strukturelle Vernetzung als Qualitätskriterium für Weiterbildungsorganisation berücksichtigen zu können. Vernetzung meint also im Einzelnen:

- Erhöhung der Wahrnehmungsfähigkeit für bestehende soziale Netze als noch ungenutztes Beziehungspotenzial;
- Profilierung der einzelnen Weiterbildungsanbieter (Worin besteht das „Originäre“ unserer Bildungsarbeit?);

- Herstellen von Anschlussfähigkeit mit anderen Bildungsanbietern bzw. mit der Alltagswelt der Adressaten (Modularisierung: Angebote mit strukturellem Verweischarakter);
- Beteiligung der Bildungsnutzer an der Vernetzung: Transparenz möglicher Verknüpfungen als vielschichtige Struktur, Klärung von „Lernwegen“ und Nutzerprofilen quer zu den regionalen Anbietern von Weiterbildung – Entwickeln von Teilnehmer- oder Lerner-Netzwerken.

Networking wird dabei aus drei unterschiedlichen Handlungsperspektiven als Strategie verfolgt, wodurch auch differente Kontexte einer Institutionalisierung von Erwachsenenbildung erkennbar werden:

(1) *Support-Perspektive*: Networking erfolgt mit dem Ziel, eine *Unterstützungsstruktur* aus der Perspektive der positionsgebundenen Interessenlage einer bestimmten Weiterbildungseinrichtung zu aktivieren oder zu fördern. „Netzwerkmanagement“ bildet auf mittlere Sicht „Sozialkapital“ bei strategisch relevanten Unterstützungsgruppen heraus und versucht dies anlassbezogen durch geeignete Supportstrukturen zur Organisation der Bildungsarbeit zu nutzen. Bekannte Leitsätze von Netzwerk-Management sind: „Betroffene zu Beteiligten machen“, „Gegner als Verbündete gewinnen“, „Anspruchsgruppen („stakeholder“) Möglichkeiten zur Mitwirkung geben“.

(2) *Dienstleister-Perspektive*: Networking erfolgt unter Betonung von Wechselseitigkeit: Die eigene Position (Weiterbildungsorganisation) wird bewusster aus der Interessenlage und Wahrnehmung von Anspruchsgruppen oder anderer Einrichtungen analysiert. Die strategische Stärke der Weiterbildungseinrichtung beruht auf einer sensiblen Wahrnehmung und aktiven Berücksichtigung der eigenen Position als Knoten im Netzwerk anderer. Hierdurch erhöht sich das Passungsverhältnis zwischen (vorausschauender) Bedarfsermittlung, Angebotsentwicklung und den lebensweltlichen Verwendungsbereichen bei den Bildungsadressaten.

(3) *Systemische Perspektive*: Networking wird als handelnde Bezugnahme auf ein die eigene Einzelperspektive übergreifendes Referenzsystem verstanden, durch das die Teilperspektive der Bildungseinrichtung eine höhere Wirksamkeit und Legitimation erhält. Die einzelnen Weiterbildungsorganisationen erscheinen hierdurch als spezifische „Knotenpunkte“ in einem übergeordneten Netzwerk, für das sie ihre je besonderen Kompetenzen und Kontakte „einbringen“. Die übergeordneten Netzwerke können Strukturierungsleistungen für unterschiedliche (einrichtungsübergreifende) Kontexte bereitstellen. Territorial geht es um ein kommunales oder regionales Netzwerk (Dollhausen 2003, S. 31 f.). Beobachtbar sind aber auch aufgabenbereichsbezogene, zielgruppenbezogene oder thematisch-fachliche Netzwerke.

6 Die Weiterbildungseinrichtung – ein locker verkoppeltes Netzwerk

Vieles von dem was als Charakterisierung von Netzwerkstrukturen beschrieben wird, trifft seit jeher auf die Organisation von Weiterbildung zu. Weiterbildung verfügt vielfach bereits über die Strukturen, die andernorts erst entwickelt werden müssen – nur wurde das bisher nicht hinreichend bewusst und wertgeschätzt. Vielfach werden die locker verkoppelten Netze mit Verzicht auf „Durchgriffsmacht“ sogar als Gebilde mit einem geringen Organisationsgrad und daher als defizitäre Strukturen angesehen (hierzu kritisch: Schöffter 1987; v. Küchler/Schöffter 1997). Das Netzwerkkonzept bietet den Institutionenformen der Weiterbildung daher Gelegenheit, sich eigener Stärken zu vergewissern und sie im Sinne eines positiven Leitbildes zu berücksichtigen und bewusst zu verstärken. Networking wird noch immer nicht hinreichend als professionelle Kompetenz der Mitarbeiter, Kursleiter und Bildungsadressaten wahrgenommen, „honoriert“ und positiv verstärkt.

6.1 Vernetzung auf verschiedenen didaktischen Handlungsebenen

Zunächst kommt es darauf an, die praktische Bedeutung der Netzwerk-Theorie für die Institutionalisierung lebenslangen Lernens zu konkretisieren. Im Prozess der Institutionalisierung lebensbegleitenden Lernens im Erwachsenenalter kann networking als Handlungsstrategie in unterschiedlichen Funktionskreisen und ihren didaktischen Handlungsebenen (vgl. Schöffter 2001a) genutzt werden und unterliegt hierdurch jeweils einer kontextabhängigen Bedeutung. So lassen sich bereits jetzt eine Reihe von Funktionen und Argumentationsmustern in unterschiedlichen Diskursen zu Netzwerken der Erwachsenenbildung beschreiben.

Auf einer ordnungspolitischen Ebene werden Netzwerke zum bildungspolitischen Programm, das u.a. folgende Punkte umfasst:

- Aufbau einer Infrastruktur lebenslangen Lernens;
- Entwicklung von träger- und einrichtungsübergreifenden Kooperationsstrukturen;
- Förderung regionaler Supportstrukturen für Weiterbildungseinrichtungen.

Auf der Ebene der Organisationspolitik meint Vernetzung den Aufbau einrichtungsübergreifender Strukturen wie z.B.:

- regionale Netzwerke;
- Projektverbünde;

- Netzwerke zur Personalentwicklung in der Weiterbildung (Mitarbeiterfortbildung);
- Förderung von Kursleiter-Netzwerken als Professionalisierungsstrategie.

Networking als neue Strategie im Programmplanungshandeln bezieht sich u.a. auf:

- thematische Netzwerke;
- adressatenbezogene Netzwerke;
- Entwicklung neuer Angebotsformen;
- Aufbau von Angebotsnetzwerken (z.B. vernetzte Module selbst gesteuerten Lernens).

Aktivierung, Entwicklung und Aufbau von Nutzer-Netzwerken (Teilnehmer-Netzwerke) hat weit reichende praktische Konsequenzen für:

- Öffentlichkeitsarbeit und Werbung;
- Wiedergewinnung von lebensweltlicher Fundierung der Weiterbildungsangebote durch strukturelle „Öffnung“;
- kommunikative Bedarfsanalyse und Beteiligung von Adressatenbereichen bei der Entwicklung praxisnaher Lernarrangements.

Über die lebensweltliche Fundierung der Weiterbildungsorganisation hinaus geht es aber auch um die Förderung sozialer Netzwerke bei den Bildungsadressaten im Sinne einer neuen Perspektive pädagogischer Handlungskompetenz, nämlich um sozialpädagogische Intervention (vgl. Bullinger/Nowak 1998).

6.2 Vernetzung im Kontext von Organisationsentwicklung

Die bildungspolitische Programmatik sozialer Vernetzung hat eine hohe Bedeutung für größere Weiterbildungseinrichtungen, die aufgrund ihrer bisherigen Ausdifferenzierung an die Grenzen ihrer Integrationsfähigkeit gestoßen sind. Was bedeuten für sie nun vernetzte Strukturen im Hinblick auf eine Stärkung ihres institutionellen Profils und der Handlungsfähigkeit bei der Organisation innovativer Lernangebote?

(1) Es geht nicht nur um den Aufbau neuer Netzwerke und Kooperationsstrukturen, sondern zuerst einmal um die projektbezogene Aktivierung der bereits vorhandenen Beziehungsnetze auf allen Planungs- und Gestaltungsebenen.

(2) Soziale Netzwerke stehen mit den formalen Organisationsstrukturen in einem komplementären Ergänzungsverhältnis: das meint aber auch, dass sich die „Beziehungsgeflechte in lokalen Institutionenlandschaften“ (Jütte 2001) nicht „en passant“ entwickeln lassen. Die Pflege des Netzwerks muss daher ähnlich wie Marketing stärker als bisher zu den offiziellen Arbeitsaufgaben einer Weiterbildungseinrichtung gerechnet werden, für die auch Ressourcen erforderlich sind.

(3) Im Zuge einer deutlicheren Profilbildung wird es daher in einem ersten Schritt darauf ankommen, dass sich Institutionenformen der Weiterbildung zunächst auf der Ebene ihrer eigenen Einrichtung selber als ein komplexes internes Netzwerk wahrzunehmen lernen. Hierzu sind Instrumente und Verfahren der internen Netzwerkanalyse geeignet. Es geht darum, im Zuge „reflexiver Organisationsentwicklung“ (von Küchler/Schäffter 1997, S. 100) die bereits vorhandenen Beziehungsnetze im Sinne von „Sozialkapital“ und als „Unterstützungssystem“ erkennbar werden zu lassen.

Netzwerkanalyse innerhalb und zwischen den Aufgabenbereichen einer Weiterbildungseinrichtung stellt somit ein Verfahren des „Wissensmanagements“ dar (vgl. Blättner 1994, S. 106). Durch das Wissen von einander werden Spannungslinien thematisierbar und hierdurch die interne Integration der Einrichtung als konkrete Entwicklungsaufgabe greifbar, so dass die Verknüpfungen innerhalb der polyzentrischen Struktur nun bewusster genutzt werden können. Das Netzwerkparadigma hat daher einen deutlichen Wandel im Kompetenzprofil der Mitarbeiter zur Folge. Es geht um das Erkennen von Gemeinsamkeiten auf der Basis von zunehmender Differenz (Relationsbewusstsein). Dies setzt Prozesse der Selbstklärung im Sinne von reflexiver Organisationsentwicklung frei – lässt sich aber auch als neues Prinzip politischer Bildung beschreiben.³

(4) Das institutionelle Profil und damit die besondere Stärke einer Weiterbildungseinrichtung besteht daher nicht allein in einer (inhaltlichen) Vielfalt des Programms (das wird als Bedingung vorausgesetzt), sondern in der produktiven Verknüpfungsfähigkeit bislang getrennter Bereiche. Networking wird so zum bewussten Prinzip von Programmplanungshandeln (vgl. Gieseke 1999).

(5) Die Bildungseinrichtung bietet darüber hinaus durch ihr „internes networking“ auch ihrem kommunalen Umfeld eine Strukturierungsleistung. Ihr Profil beschreibt sich nicht mehr aus konkurrierenden Besonderheiten ihrer inhaltlichen Einzelangebote, sondern aus der Verknüpfungskompetenz einer „öffentlichen Kommunikationsagentur“ (Hagedorn 1994).

³ Die europäische Integration unterliegt einer analogen Logik.

(6) Das kommunale oder regionale Profil der Institutionenformen öffentlich verantworteter Weiterbildung beruht auf Intermediarität – die Weiterbildungseinrichtung wird so zu einer „Instanz des Zwischen“: Sie produziert Möglichkeiten zur Partizipation (vgl. Meyer 1994). Sie bietet sich an als Integrationsinstanz beim Erarbeiten eines übergeordneten kommunalen oder regionalen Netzwerks, in dem sie nicht mehr Zentrum, sondern mitwirkender Mittler ist. Je bewusster sie dabei bereits ihre internen Netzwerkstrukturen reflektiert zu berücksichtigen vermag, umso differenzierter wird ihre Anschlussfähigkeit, ihre Strukturierungsleistung nach außen im Sinne einer intermediären Dienstleistung ausfallen.

(7) Die Übertragung der Netzwerk-Theorie auf die Erwachsenenbildung führt auch zu Konsequenzen für deren Theorie und Forschung.

- Die Netzwerk-Theorie bildet den Rahmen für eine institutionstheoretische Neuinterpretation von Weiterbildungsorganisation (Schäffter 1987, 1994, 2001a u. 2001b).
- Auf ihrer Grundlage werden institutionsanalytische Verfahren empirischer Netzwerk-Analysen auf kommunaler und regionaler Ebene möglich, die sich mit sozialstrukturellen Ansätzen milieutheoretischer Adressatenforschung in Beziehung setzen lassen.
- Netzwerkanalysen eignen sich als kommunikatives Instrument einer erwachsenenpädagogisch konzipierten Organisationsberatung von Praxisfeldern der Weiterbildung (v. Küchler/Schäffter 1997).

Literatur

- Barnes, J.:** 1954. Class and Committees in a Norwegian Island Parish. In: Human Relations 7. p. 39-58
- Blättner, B.:** 1994. Vom Fachbereich zum Projekt. Komplexe Themen und vernetzte Bildungsangebote in der Volkshochschule. In: Hagedorn, F. u.a. (Hrsg.): Anders arbeiten in Bildung und Kultur. Weinheim. S. 93-108
- Botzenhardt, A.:** 1998. Japan als Netzwerkgesellschaft. München
- Brödel, R.:** 1990. Tönnies als Anreger für die Volks- und Erwachsenenbildung am Beispiel der Rezeption durch Hermann Heller. In: Schlüter, C./Clausen, L. (Hrsg.): Renaissance der Gemeinschaft? Beiträge zur Sozialforschung. Bd. 5. Berlin. S. 191-216
- Bulliger, H./Nowak, J.:** 1998. Soziale Netzwerkarbeit. Freiburg
- Castells, M.:** 2000. The Rise of the Network Society. The Information Age. Vol. I. Cambridge [dt.: Die Netzwerkgesellschaft. Teil I. Opladen 2001]
- Dietz, B.:** 1999. Vernetzung als Steuerungsinstrument kommunaler Gesundheits- und (Alten-)Pflegepolitik. In: Ders. (Hrsg.): Handbuch der kommunalen Sozialpolitik. Opladen. S. 203-222

- Dollhausen, K.:** 2003. Kultur, System, Netzwerk. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung. 1/2003. S. 29-32
- Emirbayer, M.:** 1997. Manifesto for a Relational Sociology. In: American Journal of Sociology. Vol. 103. No.2. p. 281-317
- Forum Bildung:** 2002. Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bd. II. Bonn
- Förderrichtlinien für das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“:** 2000. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn
- Gamm, G.:** 1994. Die Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang aus der Moderne. Frankfurt/Main
- Gieseke, W.:** 1999. Vernetztes Planen als Angleichungshandeln. In: Arnold, R. u.a. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler. S. 212-220
- Hagedorn, F.:** 1994. Bildung und Kultur als öffentliche Aufgabe. Voraussetzungen für ein neues Aufgabenverständnis. In: Ders. u.a. (Hrsg.): Anders arbeiten in Bildung und Kultur. Weinheim. S. 129-144
- Harney, K.:** 1994. Form und Gegenform. Zur Funktion sozialer Netzwerke. In: Hagedorn, F. u.a. (Hrsg.): Anders arbeiten in Bildung und Kultur. Weinheim. S. 31-44
- Jungk, S.:** 1994. Kooperation und Vernetzung. Strukturwandel als Kompetenzanforderung. In: Hagedorn, F. u.a. (Hrsg.): Anders arbeiten in Bildung und Kultur. Weinheim. S. 61-76
- Herriger, N.:** 1995. Empowerment – oder wie die Menschen Regie über ihr Leben gewinnen. In: Sozialmagazin. 1/1995. S. 34-40
- Herzinger, R.:** 2000. Im Reich der Spinne. In: Der Tagesspiegel v. 31.12.2000
- Jansen, D.:** 1999. Einführung in die Netzwerkanalyse. Opladen
- Jütte, W.:** 2001. Beziehungsgeflechte in lokalen Institutionslandschaften. Eine ethnographische und netzwerkanalytische Betrachtung von Sozialstrukturen in der Weiterbildung. In: Faulstich, P. u.a. (Hrsg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Beiheft zum Report. Bielefeld. S. 214-224
- Jütte, W.:** 2002. Soziales Netzwerk Weiterbildung. Bielefeld
- Keupp, H./Röhrle, B. (Hrsg.):** 1987. Soziale Netzwerke. Frankfurt/Main
- Keupp, H.:** 1988. Riskante Chancen. Heidelberg
- Küchler, F. von /Schöffter, O.:** 1997. Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Reihe: Studentexte für Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main
- Lenz, A.:** 2000. Förderung sozialer Ressourcen – eine gemeindepsychologische Perspektive. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung. 3/2000. S. 277-302
- Luhmann, N.:** 1973. Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. 2. Aufl. Stuttgart

- Meyer, H. H.:** 1994. Kommunale Entwicklung und Partizipation. Politik als kultureller Lernprozeß. In: Hagedorn, F. u.a. (Hrsg.): *Anders arbeiten in Bildung und Kultur*. Weinheim. S. 45-57
- Nestmann, F.:** 1989. Förderung sozialer Netzwerke – eine Perspektive pädagogischer Handlungskompetenz. In: *Neue Praxis*. 2/1989. S. 107-123
- Nestmann, F.:** 2000. Netzwerkintervention und soziale Unterstützungsförderung – konzeptioneller Stand und Anforderungen an die Praxis. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung*. 3/2000. S. 259-275
- Ortmann, G.:** 1991. *Formen der Produktion*. Opladen
- Pappi, F. U. (Hrsg.):** 1987. *Methoden der Netzwerkanalyse*. In: *Techniken der empirischen Sozialforschung*. Bd. 1. München
- Reichard, C.:** 1994. Dienstleistungsunternehmung Kommune. Strategien und Konzepte eines neuen Verwaltungsmanagements am Beispiel Volkshochschule. In: Hagedorn, F. u.a. (Hrsg.): *Anders arbeiten in Bildung und Kultur*. Weinheim, S. 109-126
- Schäfers, B.:** 1983. Gruppenbildung als Reflex auf gesamtgesellschaftliche Entwicklung am Beispiel der Jugendbewegung. In: Neidhardt, F. (Hrsg.): *Gruppensoziologie. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 25/1983. S. 106-125
- Schäffter, O.:** 1987. Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H. (Hrsg.): *Wissenschaft und Berufserfahrung*. Bad Heilbrunn. S. 147-171
- Schäffter, O.:** 1994. Zwischen Einheit und Vollständigkeit. Weiterbildungsorganisation – ein locker verkoppeltes Netzwerk. In: Hagedorn, F. u.a. (Hrsg.): *Anders arbeiten in Bildung und Kultur*. Weinheim. S. 77-92
- Schäffter, O.:** 2001a. *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft*. Baltmannsweiler
- Schäffter, O.:** 2001b. Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose*. Bielefeld. S. 39-68
- Schäffter, O.:** 2003. Wenn Strukturen „Lernen“ Gelingen lassen. In: *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*. 1/2003. S. 25-28
- Schenk, M.:** 1983. Das Konzept des sozialen Netzwerks. In: Neidhardt, F. (Hrsg.): *Gruppensoziologie. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 25/1983. S. 88-104
- Schenk, M.:** 1984. *Soziale Netzwerke und Kommunikation*. Tübingen
- Schweitzer, T.:** 1989. *Netzwerkanalyse. Ethnologische Perspektiven*. Berlin
- Siebert, H.:** 2003a. *Vernetztes Lernen*. München
- Siebert, H.:** 2003b. Systemisches Denken und vernetztes Lernen. In: *Erwachsenenbildung*. 1/2003. S. 22-26

- Simmel, G.:** 1983. Exkurs über das Problem: wie ist Gesellschaft möglich? In: Ders.: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung (zuerst 1908). 6. Aufl. Berlin. S. 21-30
- Thurn, H. P.:** 1983. Die Sozialität des Solitären. Gruppen und Netzwerke in der Bildenden Kunst. In: Neidhardt, F. (Hrsg.): Gruppensoziologie. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Nr. 25. S. 287-318
- Vester, F.:** 1980. Neuland des Denkens. Stuttgart
- Waldenfels, B.:** 1987. Ordnung im Zwielficht. Frankfurt/Main
- Welsch, W.:** 1991. Subjektsein heute. Überlegungen zur Transformation des Subjekts. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie. 4/1991. S. 347-365
- Wiese, L. von:** 1964. System der Allgemeinen Soziologie (zuerst 1924). 4. Aufl. Berlin.
- Wolf, H.:** 2000. Das Netzwerk als Signatur der Epoche? Anmerkungen zu einigen Beiträgen zur soziologischen Gegenwartsdiagnose. In: Arbeit. 2/2000. S. 95-104

Vom Lernen des Lernens – Zur Rezeption des Konstruktivismus in der Erwachsenenbildung

Horst Siebert

1 Der Anspruch der Teilnehmerorientierung

Konstruktivistisches Denken hat in der deutschsprachigen Erwachsenenbildung Tradition. Anfang des 20. Jahrhunderts wuchs – im Kontext der Reformpädagogik – ein Unbehagen an der primär wissenschaftspopularisierenden Bildungsarbeit. Vor allem die von der Jugendbewegung beeinflusste „neue Richtung“ der Weimarer Volksbildung kritisierte die vorherrschende verschulte, „extensive“ Wissensvermittlung und propagierte eine „intensive“ lebensweltorientierte Erarbeitung von Erkenntnissen. Die Veranstaltungsform der Arbeitsgemeinschaft, in der – wie es hieß – „Kopf- und Handarbeiter“ gemeinsam miteinander und voneinander lernten, sollte die Vortragsmethode und den Frontalunterricht ablösen. „Bildung“ wurde nicht mehr als Kenntnis klassischer Kulturgüter, sondern als – sit venia verbo – autopoietischer, biografisch und lebensweltlich verankerter Lernprozess definiert. Bildung wurde weniger als Ergebnis begriffen, sondern als reflexive „Suchbewegung“. In der Arbeitsgemeinschaft – so formulierte es Eduard Weitsch 1926 – sollten die „Notfragen des Lebens“ erfahrungsorientiert reflektiert werden, so dass „das Selbstgefundene sich tief im Geiste verankert“ (Weitsch 1926, S. 285). Alfred Mann, Volkshochschulleiter in Breslau, entwickelte eine Didaktik der Erwachsenenbildung „vom Ich-Gesichtswinkel her“. In der Bildungsarbeit kommt es nicht darauf an, falsches Wissen der Teilnehmer durch richtiges wissenschaftliches Wissen zu ersetzen, sondern das Weltbild und die Fragen der Lernenden ernst zu nehmen. „Pflicht des Lehrers ist es, nicht einfach zu übermitteln, sondern fertig zu werden mit dem Weltbild des Schülers. [...] Er muss die Fragen der Schüler beachten und achten, ja geradezu beobachten, ihnen nachgehen mit liebender Seele bis in die Tiefen der Schülerseele.“ (Mann 1928/1948, S. 30)

Das „interpretative Paradigma“ zieht sich wie ein roter Faden durch die Selbstverständnisdiskussionen der Erwachsenenbildung. Dabei werden moderat-konstruktivistische Positionen sichtbar. So zum Beispiel bei Hans Tietgens (1981, S. 90 f.), dem Nestor der modernen Erwachsenenbildung, der von einem „Leben im Modus der Auslegung“ spricht (vgl. Siebert 2002). „Dem Menschen ist Lernen möglich, weil er das Lebewesen ist, das sich zu sich selbst verhalten kann.“ „Die Annahme, die Umwelt begegne uns unmittelbar, ist eine Fiktion. [...] Es ist darauf zu reflektieren, daß gesellschaftliche Wirklichkeit existent ist im Modus

ihrer menschlichen Deutung. Es gilt die Vorstellung zu übersteigen, dass Subjekt und Objekt eindeutig voneinander zu trennen sind, dass allgemein verbindlich gesagt werden kann, was zum Ich und was zur Welt gehört, dass eine durchgehende Grenzziehung von innen und außen möglich ist. [...] Wenn gelernt wird, ist dies eine Auseinandersetzung zwischen dem, was als neu angeboten wird und der Art und Weise, wie Neues bisher verarbeitet worden ist.“ Damit verweist Tietgens implizit auf die Selbstreferenz und Strukturdeterminiertheit, auf die notwendige Anschlussfähigkeit und Viabilität des Lernens.

Ausdrücklich rekurriert – meines Wissens als erster Erwachsenenpädagoge – Otfried Schäffter 1986 auf die Erkenntnistheorie des (radikalen) Konstruktivismus. Er problematisiert die „meist stillschweigend unterstellte Verknüpfung von ‚Lehren‘ und ‚Lernen‘“ (Schäffter 1986/1997, S. 28). Lehren und Lernen lassen sich als zwei selbstreferenzielle, allenfalls strukturell gekoppelte Systeme begreifen. „Eine völlige Identität von Bedeutungen zwischen verschiedenen Lebewesen ist dabei prinzipiell unmöglich. ‚Der Andere‘ bleibt letztlich für unmittelbare, extern gesteuerte Information unerreichbar.“ (Ebd., S. 30) „Wenn Lehren etwas anderes sein soll als Instruktion, Indoktrination oder Konditionierung, so kann es nur bedeuten, dass sich der Lehrende zu beschränken hat auf die Förderung und methodische Unterstützung einer bei den Lernenden autonom verlaufenden kognitiven Entwicklung.“ (Ebd., S. 33) Schäffter problematisiert mit diesen Aussagen eine naive Teilnehmerorientierung. Nimmt man die These einer operationalen Geschlossenheit und Emergenz der Kognition ernst, kann jeder Teilnehmer sich letztlich nur an sich selber orientieren. Lehre kann diese autopoietischen Prozesse nicht steuern, sondern allenfalls beobachten, anregende Lernumgebungen schaffen und dergleichen.

Schäffters Hinweis auf die erwachsenenpädagogische Relevanz des Konstruktivismus verhallte damals noch ohne Resonanz. Karriere machte dagegen der Deutungsmusteransatz (vgl. Arnold 1985). Lernen in der Erwachsenenbildung wurde vor allem als Reflexion und Differenzierung von Erfahrungen und Deutungen, also von Wirklichkeitskonstruktionen konzipiert (vgl. Arnold/Siebert 1997). Deutungen sind beobachterrelativ und kontextabhängig, sie sind geprägt von biografischen Erfahrungen und sozioökonomischen Verhältnissen; Deutungen sind verknüpft mit Interessen und können nicht durch wissenschaftliches Wissen ersetzt werden. Allerdings blieb vielfach die Unterscheidung in angemessene und unangemessene Deutungen, in „richtiges“ und „falsches Bewusstsein“ unangetastet, wobei die Lehrenden ihre Deutungen doch insgeheim für höherwertig hielten, so dass ein pädagogisches „Deutungsmonopol“ und „Reifegefälle“ letztlich erhalten blieb.

2 Von der Teilnehmerorientierung zur Selbststeuerung des Lernens

Mitte der 90er Jahre wird der Leitbegriff Teilnehmerorientierung abgelöst durch die Metapher des selbst gesteuerten Lernens. Selbststeuerung ist einerseits eine Fortsetzung und Radikalisierung der Teilnehmerorientierung: Der Teilnehmer wird befreit aus einem – zwar gut gemeinten, aber doch paternalistischen – Lehrer-Schüler-Verhältnis. Zugleich verweist Selbststeuerung auf einen Perspektivenwechsel. Mitte der 90er Jahre wurde weltweit – unter anderem auf der UNESCO-Weltkonferenz – das Programm des *lifelong learning for all* propagiert. Zugleich schien der Ausbau des Weiterbildungssystems und die Freistellung der Beschäftigten für eine Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen eine finanzielle und betriebswirtschaftliche „Schmerzgrenze“ erreicht zu haben. Außerdem häuften sich die empirischen Belege dafür, dass eine lineare Gleichung „mehr Weiterbildungsbeteiligung = mehr Kompetenz = mehr Wettbewerbsfähigkeit“ nicht aufgeht. Die Mehrzahl der beruflichen Seminare – so wurde berechnet – ist nicht effektiv, nicht effizient, ist nicht hinreichend arbeitsplatz- und tätigkeitspezifisch (Staudt/Kriegesmann 1999/2002). Personale und soziale Kompetenzen können kaum in Seminaren gelehrt und gelernt werden, sondern sie werden im sozialen und beruflichen Alltag erworben (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999, S. 224 ff.). „Lean education“ erschien nicht nur als kostengünstige Notlösung, sondern auch als lerntheoretisch begründete Modernisierungsstrategie. Selbst gesteuertes Lernen galt als attraktive Alternative zur „fremdorganisierten“ institutionalisierten Weiterbildung. Zur theoretischen Begründung wurde auf die humanistische Psychologie, die Bildungstheorie, die Chaostheorie und vor allem auch die biologische und insbesondere die konstruktivistische Systemtheorie verwiesen. Die Botschaft lautete vereinfacht: „Aus den [...] Grundannahmen der konstruktivistischen Systemtheorie folgt eine sehr radikale, skeptische Einschätzung der Steuerbarkeit sozialer Systeme.“ Und: „Planbarkeit, zielgerichtetes Handeln und Erfolg sind im Lichte dieser Theorie im Grunde nicht mehr als Mythen.“ (Greif/Kurtz 1996, S. 56 f.)

In einer Veröffentlichung des BMBF heißt es optimistisch: „Selbstgesteuertes Lernen kann in vielerlei Hinsicht als Schlüssel zur Bewältigung der im Beruf und im privaten Bereich offenbar immer mehr zunehmenden Lernbedarfe der Zukunft betrachtet werden:

- Es entspricht konstruktivistischen Theorien [...].
- Es trägt in besonderem Maße der Selbstbestimmung [...] Rechnung.
- Es ist orts- und zeitflexibel und ermöglicht situationsbezogenes Lernen.
- Es erlaubt eine flächendeckende Versorgung mit Bildungsangeboten [durch die Informations- und Kommunikationsmedien; H. S.].

- Es vermindert Zugangsbarrieren.“ (BMBF 1998, S. 9)

In einer anderen Veröffentlichung des BMBF schreibt Günther Dohmen (1996, S. 6 f.): „Das ‚lebenslange Lernen für alle‘ ist nicht ein Leben lang in institutionalisierten Formen realisierbar.“ Und: „Die moderne Informationstechnologie bringt einen großen Entwicklungsschub für das lebenslange Lernen.“ Dieses Konzept ist innerhalb der Profession der Erwachsenenbildung umstritten – insbesondere wegen der befürchteten restriktiven bildungspolitischen Konsequenzen. Da konstruktivistische Argumente zur Legitimation einer „Entschulung“ verwendet werden, ist der Konstruktivismus vielen Erwachsenenbildnern, aber auch vielen Lehrern bildungspolitisch verdächtig und gilt als gefährlich.

Ich selber habe – zugespitzt – formuliert: „Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar.“ Daraufhin wurde mir vielfach vorgeworfen, ich würde institutionalisierte Lehre generell in Frage stellen. Ich werde auf diese Frage später noch zurück kommen.

Vor allem ein *computerunterstütztes selbst gesteuertes Lernen* scheint den Herausforderungen einer Wissensgesellschaft zu entsprechen und neue pädagogische Chancen zu eröffnen. So prognostiziert der bereits angeführte Dohmen (1996, S. 8): „Die jüngste Entwicklung der modernen Informations- und Kommunikationstechnologie bietet neue Möglichkeiten zur unmittelbaren Unterstützung des lebenslangen Lernens. Der direkte Informationsabruf zum ‚learning just in time‘, die ‚virtuelle‘ Einbeziehung von Experten in formale und informelle Lernprozesse, die Nutzung von interaktiven PC-Programmen und weltweiten Informationsnetzwerken – das gibt der Entwicklung des lebenslangen Lernens eine neue Dimension und einen neuen Auftrieb.“

Die empirischen Untersuchungsergebnisse zur Qualität und Wirksamkeit dieser Programme und des Lernens via Internet sind noch uneinheitlich. Hier einige Einschätzungen: „Der Forschungsstand zum computervermittelten kooperativen Lernen wächst zwar, ist aber noch nicht groß und zum Teil auch widersprüchlich. [...] Über das Lernen in Computernetzwerken weiß man nur wenig; instruktionspsychologische Fragestellungen sind bisher kaum bearbeitet worden.“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 387) Auch bei interaktiven Designs scheint die Gefahr einer „Depersonalisierung“ und einer „unpersönlichen Kommunikation“ zu bestehen (ebd., S. 388). „Besonders hervorzuheben ist das Überangebot an Information, das schnell zur kognitiven Überlastung der Kooperationspartner führen kann.“ (Ebd.)

Bernd Weidenmann (1997, S. 409) unterscheidet Instruktionsmedien und Konstruktionsmedien: „Während in der Schule Medien nahezu ausschließlich der Instruktion dienen, fungieren sie in der Erwachsenenbildung in hohem Maße als Mittel und Werkzeuge, mit denen die Lerner den Lerngegenstand selbstständig

bearbeiten, Materialien herstellen und Informationen untereinander kommunizieren.“

Zu einer ähnlichen Einschätzung gelangt Bernhard Koring (1999, S. 9): „Die Nutzung von internetbasierten Lernangeboten in der Erwachsenenbildung bleibt weit hinter den heute schon gegebenen technischen Möglichkeiten zurück.“ Ähnlich wie Weidenmann unterscheidet Koring eher instruktive und eher konstruktive Programme: „Virtuelle Kurse“ vermitteln vor allem Wissen, sind also auf Instruktion ausgerichtet. „Virtuelle Lernprojekte“ sind problem- und aufgabenorientiert und fördern ein aktives, experimentierendes Lernen. Außerdem unterscheidet Koring zwischen der *Interaktivität* eines Programms, das heißt der Möglichkeit, Fragen zu stellen und Wünsche zu äußern, und der *Kommunikativität*, das heißt den sozialen Kontakt- und Verständigungsmöglichkeiten. (vgl. Koring 1999, S. 15)

Die Vorteile dieser Konstruktionsprogramme liegen in ihrer Unterstützung von „situierter Kognition“, die von der konstruktivistischen Kognitionswissenschaft nachdrücklich favorisiert wird. Vor allem in der beruflichen Weiterbildung scheinen sich ein computergestütztes Training und die Simulation authentischer Aufgaben durchzusetzen. Qualitätsmerkmale für solche Lernarrangements sind: „Computerunterstützte Lernumgebungen sollten Bezug zur Lebenswelt der Erwachsenen aufweisen (Kriterium: Realitätsnähe), durch interessante Ausgangsprobleme intrinsische Motivation für das Lernen wecken (Kriterium: Problemorientierung) und dem Lerner viel Raum für Eigenaktivität einräumen (Kriterium: Lerneraktivität).“ (Mandl/Gruber/Renkl 1997, S. 439)

Es ist offensichtlich, dass lineare Ursache-Wirkungs-Messungen computerunterstützter Lernprogramme „unterkomplex“ sind und unbefriedigend bleiben. Ob erfolgreich mit dem Computer gelernt wird, hängt von zahlreichen interdependenten Faktoren ab, so dass sich eher feldtheoretische Forschungsdesigns anbieten. Mandl/Gruber/Renkl schlagen ein „Aptitude-Treatment-Matter-Interaction“-Modell vor. Entsprechende Untersuchungen berücksichtigen Lerner-Faktoren (z.B. Kenntnisstand, Lernstil, Abstraktionsfähigkeit, Motivation), die Unterrichtsform und das pädagogische „Setting“ sowie die Struktur des Lerninhalts, die fachliche Sachlogik. „Ein Überblick über die pädagogisch-psychologische Forschung zeigt, dass die vielfältigen Beziehungen zwischen Lerner, Gegenstandsbereich und pädagogischem Kontext [...] bislang nur ansatzweise untersucht wurden. Letztendlich entscheidet aber erst ihre Berücksichtigung darüber, ob Lernen und Lehren mit dem Computer erfolgreich ist oder scheitert.“ (Ebd., S. 460)

Die meisten Untersuchungen lassen erkennen, dass ein computerunterstütztes Lernen überdurchschnittliche Lernfähigkeiten voraussetzt (vgl. Apel/Kraft 2003).

Dass die neuen Programme Bildungsbarrieren abbauen und die Zugangsschwellen zur Weiterbildung senken, dürfte mehr Wunsch als Wirklichkeit sein.

Virtuelle Lernprogramme sind in der Regel keine Alternative zu traditionellen seminaristischen Bildungsangeboten, wohl aber eine sinnvolle Ergänzung und Bereicherung. Eine dualisierende Betrachtung des herkömmlichen Unterrichts und des mediengestützten Lernens ist wenig ergiebig. Wünschenswert sind Kombinationen unterschiedlicher Medien, vielfältige Lernumgebungen, didaktische Netzwerke. „Es geht also letztlich darum, die Vorteile möglicher Varianten so zu verknüpfen, dass pädagogische Ziele ebenso wie Effizienzkriterien so weit wie möglich erreicht werden können.“ (Kerres/Jechle 1999, S. 25)

Selbst gesteuertes Lernen kann durch die neuen Medien unterstützt werden, allerdings erscheint auch eine individuelle Betreuung und Beratung insbesondere bei lernungsgewohnten Erwachsenen unverzichtbar. Nicht zu vergessen ist ferner, dass die virtuellen Programme – zum Beispiel auf CD-ROM – den Lernprozess nicht steuern, sondern dass die Lernenden autopoietisch und selbstreferenziell mit diesen Programmen „umgehen“. Die Evaluationsforschung sollte also nicht die Wirkung der Medien auf den Lerner, sondern die eigensinnige Integration des Lernangebots in die vorhandenen Wissensnetze und Deutungsmuster untersuchen (vgl. Siebert 2003a, S. 38 ff.).

3 Lernen als Selbstorganisation

Das systemisch-konstruktivistische Denkgebäude ist auf ein (neuro-)biologisches Fundament aufgebaut. Es handelt sich um ein interdisziplinäres – oder besser gesagt: transdisziplinäres Konzept, das das Schisma zwischen Natur- und Geisteswissenschaften überwindet. Diese Verschränkung traditionell getrennter Perspektiven macht den Konstruktivismus gerade für Pädagogik interessant, die gelegentlich vergisst, dass lernende Menschen auch biologische Lebewesen und nicht nur sozialisierte Subjekte sind. Der oft schnell geäußerte Biologismus-Verdacht ist angesichts der rassistischen Ideologie des Nationalsozialismus in Deutschland verständlich, dieser Verdacht fungiert aber gelegentlich als ein Denkverbot.

Ein Brückenbegriff, der biologisches und sozialwissenschaftliches Denken verbindet, ist *Selbstorganisation*. Lebende Systeme sind nicht nur organisiert, sondern erhalten und entwickeln sich durch Selbstorganisation. Humberto Maturana bezeichnet diese zirkuläre, dynamische Entwicklung als Autopoiese. Autopoiese sichert die Funktionsfähigkeit eines lebendigen Systems in einer sich verändernden Umwelt unter anderem durch Lernen. Durch Lernprozesse wird ein flexibles Fließgleichgewicht hergestellt. Lernen ereignet sich in einem Span-

nungsfeld von Stabilität und Destabilisierung, von Konstanz und Veränderung, von Anpassung und Widerstand.

Das Nervensystem operiert autopoietisch und selbstreferenziell, das heißt, es bezieht sich auf sich selbst, es handelt strukturdeterminiert und operational geschlossen. Kognition und Leben sind untrennbar verknüpft. Kognition hat (Über-)Lebensfähigkeit eines Systems zum Ziel, und Leben *ist* Kognition. Lebende Systeme als lernende Systeme werden nicht von außen determiniert oder instruiert, sondern Lernen ist Bestandteil der Selbstorganisation. Informationen aus der Umwelt werden nicht lediglich rezipiert, sondern in dem internen System verarbeitet und transformiert, so dass eine eigene, viable Welt erzeugt wird.

Aus konstruktivistischer Sicht ist „selbst gesteuertes Lernen“ also eine Tautologie, ein „weißer Schimmel“. Neurophysiologisch ist eine Fremdsteuerung des Lernens/Denkens/Erkennens nur in Extremfällen möglich, zum Beispiel durch Drogen, Medikamente oder neurochirurgische Eingriffe. Unserem Nervensystem ist die Außenwelt nicht direkt, sondern nur indirekt zugänglich, es bildet die Realität nicht – wie eine Fotokamera – ab, sondern erzeugt ein eigenes Modell der Welt. Unser Erkenntnisapparat ist mit der Umwelt allenfalls „strukturell gekoppelt“, es besteht bestenfalls eine Kongruenz zwischen Innenwelt und Außenwelt.

„Das Erkenntnissubjekt [muss] selbst aktiv aus den ihm zugänglichen energetischen Zuständen jene Invarianzen herausuchen, mit denen es intern ein Modell des Ausschnitts seiner Welt konstruiert. Kein Gegenstand der Erkenntnis sendet Signale fürs Bewusstsein aus. Keine Lichtwellen, Strahlen oder chemischen Substanzen dringen als solche ins zentrale Nervensystem. Keiner dieser energetischen Vorgänge trägt schon Bedeutung, auch nicht für ein bestimmtes Sinnesorgan. Was Bedeutung oder Relevanz hat und was Bedeutung ist, entsteht erst im Inneren des Systems, das heißt im Gehirn.“ (Oeser/Seitelberger, zit. nach Schmidt 1998, S. 65 f.)

Auch wenn wir einen Vortrag hören, ist die überwiegende Tätigkeit unseres Erkenntnisystems ein „innerer Monolog“ – wie es der Neurowissenschaftler Singer (2002) formuliert hat. Der Vortrag ist allenfalls Auslöser für autopoietische, selbstreferenzielle Aktivitäten unseres Gehirns: Wir erinnern uns an vorhandene Kenntnisse, wir integrieren das Gehörte in unser Wissensnetz, wir machen uns Argumente passend, suchen nach Beispielen, formulieren Einwände, denken einen Satz des Referenten zu Ende, überhören viele Informationen etc.

Dietrich Schwanitz (1999, S. 468) schreibt in seinem Buch über „Bildung“: So „nimmt das Hirn die Außenreize nur als Irritationen wahr, die erst durch die interne Weiterverarbeitung ein identifizierbares Profil gewinnen. Nur 2 % der

Hirnkapazität wird auf die direkte Außenwahrnehmung verwandt, 98 % dienen der internen Verarbeitung.“

Auch unsere Sprache spiegelt die Welt nicht wider, wie sie wirklich ist, sondern Sprache „verweist“ auf Realität. Sprache ist Deutung mit vielfältigen individuellen kognitiven und emotionalen Assoziationen. Sprache ist immer kontingent, das heißt mehrdeutig und auch missverständlich. Wirklichkeiten und Lerninhalte sind nicht objektiv vorhanden. Wirklichkeiten entstehen im Kopf, Wirklichkeit „emergiert“. Dies gilt für Sinneswahrnehmungen: Farben, Geräusche, Düfte sind keine Eigenschaften der Dinge, sondern sie sind das Ergebnis von Transformationen unserer Sinnesrezeptoren und von Konstruktionen unseres Gehirns. Auch das Denken ist eine selbsttätige Operation unseres Nervensystems, eine physiologische Aktivität, die sich zum Teil sogar unbewusst ereignet. (Wir können unsere Gedanken nicht „abschalten“, unsere Gedanken sind auch neurophysiologisch „frei“ und selbstreguliert.)

Die biotische „Ausstattung“ ist das Fundament konstruktivistischer Erkenntnistheorie. Allerdings lassen sich menschliches Denken, Fühlen, Lernen nicht ausschließlich neuronal und biologisch erklären. Unser Bewusstsein operiert in einem biochemischen „Apparat“; der *Inhalt* der Bewusstseinstätigkeit aber ist abhängig von biografischen Erinnerungen, vorhandenem Wissen, kognitiven Schemata und Motiven. So lassen sich – mit Niklas Luhmann – neurophysiologische Operationen und psychische Operationen unterscheiden, wobei das psychische System und die Wahrnehmung gleichsam die Außenkontakte herstellen. „Das Bewusstsein kompensiert die Beschränkung des Nervensystems auf Selbstreferenz, indem es gewissermaßen externalisiert, was ihm als Eigenzustand des Körpers suggeriert wird. Das Bewusstsein konstruiert auf der Grundlage der unbeobachtbaren und unbemerkten Aktivitäten des Nervensystems, mit dem es strukturell gekoppelt ist, eine Welt, in der es dann die Differenz zwischen dem eigenen Körper und der Welt und damit sich selber beobachten kann.“ (Schmidt 1998, S. 47)

Das menschliche Erkenntnisssystem operiert selbst gesteuert, aber keineswegs willkürlich oder losgelöst von der Außenwelt. Der Maßstab des Erkennens ist aber keine ontologische Wahrheit oder eine subjektunabhängige Objektivität, sondern – nach Ernst von Glasersfeld (1997) – eine Viabilität, Funktionalität, Brauchbarkeit, die Ermöglichung praktikabler Handlungen. Diese „Umstellung“ von einer ontologischen auf eine epistemologische Sicht resultiert aus dem Verständnis von Erkennen als Handeln. Alltägliches Erkennen ist kein zweckfreies Wahrheitsstreben, sondern ist auf zweckmäßige, überlebensdienliche Handlungen ausgerichtet. Erkennen ist Handeln. Wir erkennen, um zu handeln, handelnd erkennen wir.

Auch unsere Aufmerksamkeit ist zielgerichtet und selektiv. Wer in der Innenstadt einen freien Parkplatz sucht, konzentriert seine Aufmerksamkeit auf Parkplätze, alle anderen Umwelteindrücke werden in diesem Moment zum bedeutungslosen „Rauschen“. In jedem Fall ist der Lernprozess selbst gesteuert, selbstreferenziell und individuell. Wir lernen so, wie wir es können, wie wir es gelernt haben, wenn wir es wollen, wenn es uns viabel erscheint, was uns bedeutungsvoll ist. Niemand kann uns etwas lernen. Man kann einen Esel zur Tränke führen, ihn aber nicht zum Trinken zwingen. Selbst gesteuertes Lernen ist die Grundlage menschlicher Autonomie und Selbstverantwortung. Alle Appelle und Drohungen, dass wir lernen müssen (weil die Globalisierung, die Medien, die Informationsgesellschaft, die Zukunft es erfordern), sind wirkungslos, wenn wir nicht lernen wollen. Zwar ist Lernverweigerung auf lange Sicht keine erfolgversprechende Lebensstrategie, aber es gibt viele begründete, funktionale Lernwiderstände. Auch Lernbarrieren können sinnvoller Bestandteil einer lebensdienlichen Selbststeuerung sein. Der Konstruktivismus desillusioniert die Hoffnung von Pädagogen, Sozialarbeitern, Therapeuten, dass Menschen direkt beeinflussbar seien. „Die innere Strukturdeterminiertheit bestimmt einzig und allein, wie die Perturbationen aus der Umwelt eines Systems intern weiter verarbeitet und interpretiert werden.“ (Kleve 1996, S. 64)

4 Lernen als soziale Konstruktion

Die Selbstreferenz der Kognition betont die Subjektivität und Individualität. Jeder ist – erkenntnistheoretisch – sich selbst der Nächste. Was man denkt und fühlt, was bedeutungsvoll und sinnvoll ist, die Konnotationen und Denotationen eines Begriffs, die Nachhaltigkeit und Emotionalität einer Erfahrung – dies alles ist nur eingeschränkt mitteilbar. Verstehen und Verständigung gelingen allenfalls annähernd. „Ausgangspunkt konstruktivistischer Argumentation ist die Unwahrscheinlichkeit gelingender Kommunikation angesichts der Subjektdependenz von Sinnproduktion.“ (Schmidt 1998, S. 79)

Auch Luhmann spricht von der Normalität des Missverstehens. Diese epistemologische „Einsamkeit“ ist zugleich Grundlage unserer Freiheit und Identität. Die Vision des „gläsernen Menschen“ mit Hilfe der modernen medizinischen und psychologischen Technik ist beängstigend. Selbst für intime Beziehungen wäre es katastrophal, „Gedanken lesen“ zu können. Individualität der Kognition ist insofern empirisches Faktum und ethischer Wert. Der Konstruktivismus ist eine Differenztheorie, das heißt, er betont die Differenz, den Unterschied, nicht jedoch den Konsens, die Einheit. Anerkennung von Differenz bedeutet Anerkennung von Fremdheit, Respekt gegenüber dem Anderen und dem Anderssein (vgl. Schäffter 1997, S. 39 ff.).

Ein Einheitsdenken – so die Philosophen der Postmoderne – neigt zu Dogmatismus und Intoleranz. Ein Differenzdenken respektiert Vielfalt, Andersdenkende, Minderheiten. Dennoch ist Individualismus nur die halbe Wahrheit des Konstruktivismus. Ein kognitionstheoretischer Konstruktivismus wäre ohne einen sozialen Konstruktivismus unvollständig: Erkennen ist Handeln, Handeln aber vollzieht sich in sozialen Kontexten. Viabel sind Kognitionen und Aktionen nur dann, wenn sie „sozialverträglich“ und konsensfähig sind.

Francisco Varela bezeichnet Intelligenz als die „Fähigkeit, in eine mit anderen geteilte Welt einzutreten“ (Varela 1990, S. 111). Lernen ist immer auch ein sozialer Prozess. Wir benötigen die Rückmeldung und Anregung der Anderen, um unsere Sichtweise zu überprüfen, zu bestätigen, zu modifizieren. Auch autopoietisches Lernen schließt Übereinstimmungen, Annäherungen, Anpassungen nicht aus. „Kommunikation ist [...] zu verstehen als die wechselseitige Gestaltung und Formung einer gemeinsamen Welt durch gemeinsames Handeln: Wir bringen unsere Welt in gemeinsamen Akten des Redens hervor.“ (Ebd.) Voraussetzung für Kommunikation und Kooperation ist eine strukturelle Koppelung der psychischen „Systeme“. Da die neurophysiologischen Erkenntnisstrukturen in einer Epoche der Evolution und in einer Kultur ähnlich sind, sind Koppelungen und „Koevolutionen“ möglich. Das Medium, in dem Menschen ihre Handlungen koordinieren, ist vor allem die Sprache. „Berücksichtigt man [...], dass jedem Individuum durch die Sozialisation verbindliche Sichtweisen, Handlungsanleitungen, Wahrheiten, Werte etc. als Selbstverständlichkeiten vermittelt, verfestigt und qua blinder Fleck oder Evidenzen der Beobachtung und der Diskussion entzogen werden, dann kann die Umwelt und können die Dinge in der Umwelt als [...] ‚gesellschaftliche Erfahrung‘ gekennzeichnet werden.“ (Schmidt 1998, S. 68) Und: „Wirklichkeit wird in dieser Diskussion zunehmend konzipiert als gemeinsame Errungenschaft einer epistemischen Gemeinschaft auf dem Fundament von Kommunikationen.“ (Ebd., S. 69)

Auch Wissen – ein pädagogischer und konstruktivistischer Schlüsselbegriff – ist doppelt verankert: Wissen ist die gedankliche Ordnung eines kognitiven Systems, und Wissen ist eine kollektive sozialhistorische Erfahrung (vgl. von Glasersfeld 1997). Wissen wird individuell und biografisch angeeignet. Und dieses Wissen ist Teil eines gesellschaftlichen Lernprozesses. Noch einmal Schmidt: „Schließlich [...] spreche zumindest ich als Konstruktivist nicht (primär) von Konsens, sondern von Common sense und kollektivem Wissen, um (zumindest partielle) Ko-Orientierungen bei operativ geschlossenen kognitiven Systemen plausibel machen zu können.“ (Ebd., S. 79 f.) Kognition und Lernen sind also individuelle *und* soziale Prozesse, Lernen erfolgt „operational geschlossen“ *und* „strukturell sozial gekoppelt“. Lernen ist neurophysiologisch selbst gesteuert *und* kognitiv kontextabhängig. Lernfortschritte in Seminargruppen erfordern Verständigungen, aber auch Differenzerfahrungen.

Die Wahrnehmung relevanter Unterschiede und Unterscheidungen ist Voraussetzung für eine Beobachtung zweiter Ordnung, also für eine Metakognition (vgl. Kaiser 2003). Die Erfahrung von Differenzen in einer Gruppe verweist auf die Beobachtungsrelativität und Kontextabhängigkeit des Erkennens, auf Perspektivenvielfalt und Kontingenzen. Zur *Bildung* im konstruktivistischen Sinn gehört die Einsicht, dass (fast) alles auch anders beobachtet werden kann, dass zum Wissen das Nichtwissen, zur Gewissheit die Ungewissheit, zur Urteilsfähigkeit die Urteilsvorsicht gehört. An dieser Stelle ist (häufig) mit dem Einwand der „Beliebigkeit“ zu rechnen. Ist alles nur Konstruktion, nur „Ansichtssache“? Muss man akzeptieren, dass Menschen „Auschwitz“ als Faktum bestreiten? Ich meine nein. Es gibt genügend Belege für den Holocaust der Nationalsozialisten. Wer dies leugnet, muss sich nach seinen Gründen fragen lassen. Aber wir verarbeiten diesen unglaublichen und unerträglichen Völkermord kognitiv und emotional unterschiedlich. Insofern ist Auschwitz Realität und subjektive Wirklichkeit zugleich. Als Unterrichtsthema ist „Auschwitz“ also kein fertiger Lerngegenstand, sondern permanente Herausforderung und Perturbation.

Das Lernen Erwachsener erfolgt selbst gesteuert. Neues Wissen muss anschlussfähig sein und in biografisch gewachsene kognitive Strukturen „hineinpassen“. Diese Selbststeuerung steht nicht im Widerspruch zum sozialen Lernen in Seminargruppen, sondern erfordert soziale Kontexte und damit auch institutionalisierte Bildungsangebote.

5 Thesen und Fragen zur konstruktivistischen Pädagogik

Aus dem Konstruktivismus lässt sich keine Didaktik und Methodik der Bildungsarbeit ableiten. Allerdings hat die Pädagogik einen Nachholbedarf an erkenntnistheoretischer und kognitionswissenschaftlicher Grundlegung. Dieses Defizit beeinträchtigt die Profilbildung einer reflexiven Pädagogik, die sich ihrer eigenen Möglichkeiten und Grenzen bewusst wird und sich um eine „Pädagogikfolgenabschätzung“ bemüht. Außerdem scheinen sich die ehemals fortschrittlichen Konzepte einer „kritischen“, „emanzipatorischen“ Pädagogik inzwischen verbraucht zu haben und keine Innovationen mehr zu veranlassen (vgl. Bernhard u.a. 2003). Deshalb erscheint es sinnvoll, den Konstruktivismus als Herausforderung für die Pädagogik wahrzunehmen, sich durch ihn anregen und perturbieren zu lassen. Es geht also nicht um die Frage, ob eine konstruktivistische Theorie der Pädagogik wahr ist, sondern an welche Traditionen sie anschlussfähig ist, ob sie neue Möglichkeiten pädagogischen Handelns erschließt oder vorhandene Konzepte aus neuer Sicht begründet. Der Anspruch, eine alternative Pädagogik zu erfinden, wäre eher verdächtig. Bietet der Konstruktivismus aber nur eine neue Terminologie und keine neuen Ideen an, so lohnt sich der Aufwand einer Auseinandersetzung nicht.

Auch Ewald Terhart registriert einen „Stillstand“ der didaktischen Theoriediskussion, so dass eine Irritation der Didaktik durch den Konstruktivismus zu begrüßen ist. Der Rahmen dieser Bilanzierung ist weit gesteckt: „Es geht um eine Revision des didaktischen Gesamtfeldes, denn es werden umfassende Vorstellungen vom Lernprozess, vom Charakter der Inhalte, der Unterrichtssituation und -interaktion, der Aufgabe des Lehrers sowie der übergreifenden Zielperspektive didaktischen Handelns entwickelt.“ (Terhart 1999, S. 636) Ich stimme Terhart zu, dass sich die bildungspraktischen Konsequenzen „gemäßigter, moderater“ anhöhen als die Theorie des radikalen Konstruktivismus (ebd., S. 637). Das ist vielleicht nicht überraschend, denn die Bildungspraxis hat sich nicht zufällig so entwickelt, wie sie ist. Vieles, was wir theoretisch kritisieren, hat sich praktisch „irgendwie“ bewährt. Der Unterricht eines „radikalen Konstruktivisten“ wäre vermutlich nicht „besser“ als der eines konventionellen Pädagogen.

Meines Erachtens ist der Konstruktivismus anschlussfähig an Konzepte der Aufklärung, der Vernunftphilosophie, der neuhumanistischen Bildungstheorie und der Reformpädagogik. Zugleich hat die Beschäftigung mit systemisch-konstruktivistischen Gedanken meine pädagogischen Erfahrungen neu sortiert und mein Selbst- und Weltbild neu geordnet. Insofern ist der Konstruktivismus für mich eine professionelle und eine lebenspraktische Bereicherung. Allerdings erlebe ich in meinen Seminaren an der Universität auch, dass die konstruktivistische Theorie nicht für jede/n in jeder Lebenslage „verträglich“ und „viabel“ ist. Viele Studentinnen der mittleren Generation befinden sich in „kritischen Lebensphasen“, sie sind zur Genüge „perturbiert“, „irritiert“ und verunsichert und äußern eher den Wunsch nach verlässlichen Orientierungen, nach einem „festen Boden unter den Füßen“.

5.1 Zum Selbstverständnis der Pädagogik

- (1) Der Konstruktivismus verabschiedet eine normative Pädagogik mit ihren Wahrheits- und Überlegenheitsansprüchen.
- (2) Eine konstruktivistische Pädagogik lässt sich als reflexive Pädagogik in einer Epoche reflexiver Modernisierung begreifen, für die unbeabsichtigte, aber vom System verursachte Folgen und Nebenwirkungen charakteristisch sind.
- (3) Ein Bildungsbegriff, verstanden als Fähigkeit und Bereitschaft zu verantwortlichem personal-, sozial- und umweltverträglichem Denken und Handeln, ist mit dem Konstruktivismus und mit dem Leitbegriff der Viabilität kompatibel.
- (4) Der Konstruktivismus legt eine „Umstellung“ von einer pädagogischen Vermittlungsperspektive zu einer Aneignungsperspektive nahe.

- (5) Bildungsangebote für Erwachsene sind und bleiben Angebote, die der Einzelne auf ihre Relevanz und Passung hin überprüfen und „ausprobieren“ kann.
- (6) Der Konstruktivismus schließt keine stofforientierten Curricula und Lernzielkataloge aus, gewichtet diese Programme aber anders. Auch in einem fachlichen Kurs wird die Autopoiese der Lernenden nicht außer Kraft gesetzt.
- (7) Es empfiehlt sich, das Lehr- und das Lernsystem zu entkoppeln und die Selbstreferenz und Strukturdeterminiertheit beider Systeme ernst zu nehmen. Der Psychologe Klaus Holzkamp (1993, S. 391 ff.) hat vor einem „Lehr-Lern-Kurzschluss“ gewarnt.
- (8) Nicht permanente Veränderung ist die pädagogische Maxime des Konstruktivismus. Eine ständige Irritation vertrauter mentaler Modelle wäre weder realisierbar noch viabel. Vielmehr ist eine besonnene nachhaltige Entwicklung wünschenswert.
- (9) Bildungsorganisatorisch entspricht dem systemisch-konstruktivistischen Ansatz ein Ausbau von Netzwerken und Verbundsystemen, eine Verbindung von informellen Lerngelegenheiten und formalisierten Bildungsangeboten, eine Gestaltung vielseitiger Lernumgebungen.¹

5.2 Die Lernenden

- (1) Die Lernenden sind für ihre Lernprozesse selber verantwortlich. Auch partielle Lernwiderstände und Lernverweigerungen können für sie berechtigt und begründet sein.
- (2) Lernen ist ein strukturdeterminierter und selbstreferenzieller Prozess. Gelernt wird, was in vorhandene kognitive Strukturen hineinpasst. Dies ist meines Erachtens die pädagogische Kernthese des Konstruktivismus.
- (3) Auch Lerninhalte sind nicht – qua Lehrplan oder Wissenschaftsdisziplin – vorgegeben, sondern sie werden im Kopf erzeugt. Lerninhalte „emergieren“, sie wachsen und können sich wieder verflüchtigen.
- (4) Lernangebote sollten beides sein: anschlussfähig *und* perturbierend. Gelernt wird häufig durch Differenzenerfahrungen, das heißt durch die Wahrnehmung von Unterschieden (in einer Gruppe) und durch neue Unterscheidungen (Codes).
- (5) Das Lernen Erwachsener ist in hohem Maße biografie- und erfahrungsabhängig und damit selektiv. Aus empirischen Untersuchungen zum Umweltbe-

¹ Vgl. auch den Beitrag von Johannes Weinberg.

wusstsein ist bekannt, dass eine Information unterschiedliche, sogar gegensätzliche Effekte bewirkt.

(6) Denken, Lernen, Erkennen sind private, intime Vorgänge. Pädagogen sollten zurückhaltend sein und nicht alle Gedanken „aufdecken“ wollen. Wünschenswert ist ein „pädagogischer Takt“.

(7) Dennoch erfordert Bildungsarbeit die Rückmeldung und Kommunikation in einer Gruppe. Die autopoietische „Gelassenheit“ schließt Koevolution nicht aus, sondern ermöglicht sie geradezu.

(8) Die psychohygienische Zumutbarkeit und Verträglichkeit von Themen und Methoden (z.B. Kennenlernspiele) sind kontextabhängig. Sorgethemen sind nicht in jeder Lebensphase zu verkraften. In belastenden Phasen sind oft entlastende Themen angemessen. Auch Themen können ermutigend oder entmutigend sein.

(9) Luc Ciompi (1997 u. 2003) macht darauf aufmerksam, dass Kognitionen und Emotionen in stärkerem Maße verknüpft sind, als dies die Didaktik bisher zur Kenntnis genommen hat (vgl. Siebert 2003b). Auch der Wunsch nach einer gedanklichen „Ordnung im Kopf“ ist emotional verankert.

(10) Der Konstruktivismus betont den untrennbaren Zusammenhang von Erkennen und Handeln. Damit wird das alltägliche Erfahrungslernen, das Lernen „en passant“, das „implizite Wissen“ aufgewertet. Dieses Lernhandeln äußert sich unter anderem in einem „Gespür“, einer „Ahnung“ und Intuition, auch einem „Common Sense“ für das, was viabel ist und was nicht.

5.3 Die Lehrenden

(1) Auch die kognitiven Welten der Lehrenden sind Konstrukte. Auch wissenschaftliches Wissen ist beobachtungsrelativ und methodenabhängig. Allerdings ist die wissenschaftliche Rationalität eine unverzichtbare Ergänzung und ein Korrektiv unserer Erfahrungsrationalität.

(2) Lehrende sind für die Qualität ihrer Lehre, nicht für das Lernen der Lernenden verantwortlich. Diese Erkenntnis reduziert (Selbst-)Überforderungen. Lehrende sollten aber auch eine Überforderung der Lernenden vermeiden.

(3) Auch wenn Lehrende nicht im Besitz objektiver Wahrheiten sind, sollten sie sich um Begeisterungsfähigkeit bemühen. Subjektiv wichtige Themen werden „verkörpert“, nicht nur verbal mitgeteilt. Auch Sympathie für die Teilnehmer wird durch Körpersprache signalisiert.

- (4) Durch Lehre sollen Lernende beim Aufbau kognitiver Strukturen, bei der Differenzierung von Wissensnetzen und bei der Reflexion ihrer Deutungsmuster unterstützt werden. Vereinfacht formuliert: Lehre ist nicht Vermittlung richtigen Fachwissens, sondern Beobachtung der Lernenden bei der Konstruktion ihrer mentalen Modelle (z.B. der Chemie, Physik, lateinischen Sprache, Ökologie).
- (5) Auch Begriffe können nicht lediglich „vermittelt“ werden, sondern sie werden von den Lernenden „aufgebaut“ (von Glasersfeld 1997). Dieser Konstruktionsprozess kann jedoch begleitet werden.
- (6) Auch „Bedeutungen“ können nicht von A auf B übertragen werden. Bedeutungen sind nur bedingt kommunizierbar. Deshalb müssen Mehrdeutigkeiten und Missverständnisse in Rechnung gestellt werden.
- (7) Eine pädagogische Schlüsselqualifikation ist die Fähigkeit zur „Beobachtung zweiter Ordnung“, das heißt die Wahrnehmung, *wie* Pädagogen und Lernende ihre Welten konstruieren, *wie* sie beobachten und unterscheiden.
- (8) Lehre ist – konstruktivistisch betrachtet – größtenteils Lernberatung und Gestaltung von Lernumgebungen (vgl. Siebert 2001). Ein Wissen, das lediglich mitgeteilt wird, bleibt meist „träge“ und oberflächlich.
- (9) Lehr-Lernsituationen sind „kontingent“, das heißt vielschichtig, nicht eindeutig und damit auch nur bedingt planbar und kalkulierbar. Daraus sollte kein Plädoyer für einen „planlosen“ Unterricht abgeleitet werden, wohl aber für eine Wertschätzung von „Überraschungen“. Unterricht ist kein linearer, sondern ein zirkulärer Vorgang. Die Lerneffekte sind oft kontraintentional zu den Lehrabsichten.
- (10) Fachwissen wird durch die konstruktivistische Perspektive nicht entwertet. Allerdings ist die fachwissenschaftliche Sicht zu „relativieren“, das heißt, in Beziehung zu setzen zu dem Erfahrungswissen einerseits und den alltäglichen Verwendungssituationen andererseits. Pädagogik hat deshalb die Verknüpfungen und die Brüche zwischen der Psychologik (d.h. den kognitiven Strukturen der Lernenden), der Sachlogik (d.h. der fachlichen „structure of the discipline“) und der Verwendungslogik (d.h. den Handlungsanforderungen) zu reflektieren.
- (11) Konstruktivistische Pädagogik hat auch den Umgang mit Nichtwissen zur Aufgabe. Jedes Wissen ist relativ, und mit der Wissensexpansion wächst der Umfang des Nichtwissens. Insofern ist jedes Wissen ein „Interimswissen“, das heißt ein vorläufiges, revidierbares Wissen. Diese Einsicht legt eine intellektuelle Bescheidenheit nahe, ein Staunen angesichts der Wunder dieser Welt, eine Urteilsvorsicht.

(12) Ein Ziel der Bildungsarbeit ist die Sensibilisierung für die Beobachtungsabhängigkeit unserer Wirklichkeit, für die Pluralität der Beobachtungen und Unterscheidungen, für die Vielfalt der möglichen Welten. Bildungsarbeit sollte Neugier wecken für das Andere, für das Ungewöhnliche, für das Fremde. Ein solcher Beobachtungs- und Perspektivenwechsel kann gelernt werden.

(13) Angesichts der allgemeinen Unübersichtlichkeit und Verunsicherung ist aber auch der Wunsch der Erwachsenen nach einigen – und sei es vorläufigen – Sicherheiten, Gewissheiten und Antworten verständlich und legitim. Eine Didaktik der permanenten Relativierung ist nicht tragfähig und kaum akzeptabel.

(14) Das Bewusstsein der Konstruktivität unserer Welt wird im Alltag kompensiert durch das Prinzip des „Als-Ob“: Zur Verhaltenssicherheit ist es erforderlich, so zu tun, als ob die Realität wirklich so sei, wie wir sie konstruieren (vgl. Vaihinger 1924).

Literatur

- Apel, H./Kraft, S. (Hrsg.):** 2003. Online lehren. Bielefeld
- Arnold, R.:** 1985. Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Arnold, R./Siebert, H.:** 1997. Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren
- Bernhard, A./Kremer, A./Rieß, F. (Hrsg.):** 2003. Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Bd. 2. Baltmannsweiler
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung/Konzertierte Aktion Weiterbildung (Hrsg.):** 1998. Selbstgesteuertes Lernen. Bonn
- Ciampi, L.:** 1997. Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Göttingen
- Ciampi, L.:** 2003. Affektlogik, affektive Kommunikation und Pädagogik. Eine wissenschaftliche Neuorientierung. In: Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. 3/2003. S. 62-70
- Dohmen, G.:** 1996. Das lebenslange Lernen. Hrsg. v. BMBF. Bonn
- Erpenbeck, J./Heyse, V.:** 1999. Die Kompetenzbiographie. Münster
- FIAB – Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hrsg.):** 1999. Jahrbuch 1999: Arbeit – Bildung – Kultur. Schwerpunkt: Multimediales Lernen in der Erwachsenenbildung. Recklinghausen
- Glaserfeld, E. v.:** 1997. Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt/Main
- Greif, S./Kurtz, H.-J. (Hrsg.):** 1996. Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen
- Holzkamp, K.:** 1993. Lernen. Frankfurt/Main

- Kaiser, A. (Hrsg.):** 2003. Selbstlernkompetenz – Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihre praktische Umsetzung. München
- Kerres, M./Jechle, T.:** 1999. Hybride Lernarrangements. In: FIAB, Hrsg., S. 21-40
- Kleve, H.:** 1996. Konstruktivismus und soziale Arbeit. Aachen
- Koring, B.:** 1999. Überlegungen zur didaktischen Struktur internetbasierten Lernens. In: FIAB, Hrsg., S. 9-20
- Kösel, E.:** 1993. Die Modellierung von Lernwelten. Elztal
- Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A.:** 1997. Lernen und Lehren mit dem Computer. In: Weinert, F./Mandl, H., Hrsg., S. 437-467
- Mann, A.:** 1928/1948. Denkendes Volk, volkhaftes Denken. Frankfurt/Main
- Maturana, H./Varela, F.:** 1987. Der Baum der Erkenntnis. München
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.:** 1997. Lehren im Erwachsenenalter. In: Weinert, F./Mandl, H., Hrsg., S. 355-403
- Schäffter, O.:** 1986/1997. Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit [1986]. Wiederabgedruckt in: Schäffter, O.: Das Eigene und das Fremde. Berlin 1997 (Humboldt-Universität). S. 18-47
- Schmidt, S. (Hrsg.):** 1987. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/Main
- Schmidt, S.:** 1998. Die Zähmung des Blicks. Frankfurt/Main
- Schwanitz, D.:** 1999. Bildung. Frankfurt/Main
- Siebert, H.:** 1999. Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied
- Siebert, H.:** 2001. Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied
- Siebert, H.:** 2002. Hans Tietgens: Leben im Modus der Auslegung. In: Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 50. S. 77-81
- Siebert, H.:** 2003a. Vernetztes Lernen. München
- Siebert, H.:** 2003b. Konstruktivistische Leitlinien einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler. S. 37-47
- Singer, W.:** 2002. Der Beobachter im Gehirn. Frankfurt/Main
- Staudt, E./Kriegesmann, B.:** 1999/2002. Weiterbildung – ein Mythos zerbricht (nicht so leicht!). In: Staudt, E., u.a.: Kompetenzentwicklung und Innovation. Münster. S. 71-125
- Terhart, E.:** 1999. Konstruktivismus und Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik. 5/1999. S. 629-647
- Tietgens, H.:** 1981. Die Erwachsenenbildung. München
- Vaihinger, H.:** 1924. Die Philosophie des Als-Ob. Leipzig
- Varela, F.:** 1990. Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Frankfurt/Main

Weidenmann, B.: 1997. Medien in der Erwachsenenbildung. In: Weinert, F./Mandl, H., Hrsg., S. 405-436

Weinert, F./Mandl, H. (Hrsg.): 1997. Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen

Weitsch, E.: 1926/1969. Zur Technik des Volkshochschulunterrichts [1926]. Wiederabgedruckt in: Tietgens, H. (Hrsg): Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Göttingen 1969. S. 199-214

Kompetenzentwicklung und Lernkultur im Bild moderner Selbstorganisationstheorien

John Erpenbeck

„Selbst ist der Mann“ heißt ein uraltes Sprichwort, heute zeitgemäß von „selbst ist die Frau“ begleitet. „Alle Sachen gehen frisch für sich, wann einer sein sach selbs angreiff!“ erläutert es Egenolff (1968, S. 37), der berühmte Sprichwortsammler 1548 und macht damit deutlich, dass es darin weniger um Kontemplation als um Handlungsorganisation, um die Selbstorganisation physischen und psychischen Handelns geht. Und so geht's immer, wo das vertrackte, problemgeladene Wörtchen *selbst* in Zusammensetzungen auftaucht. Machen Sie die Probe aufs lexikalische Exempel: Von *Selbstachtung*, *Selbstanalyse*, *Selbstanklage* bis *Selbstzerstörung*, *Selbstzucht* und *Selbstzweifel* – es sind auch da, wo scheinbar nur Zuständlichkeit erfasst wird (Selbstachtung, Selbstzweifel) stets selbst organisierte – psychische – Handlungen im Spiel, die den Zustand ermöglichen und aufrecht erhalten. Das trifft ebenso für das Selbstbewusstsein zu, was immer man darunter im Einzelnen verstehen mag.

Und das gilt nicht nur für die Alltagspsychologie und -philosophie. Selbstorganisation ist ein in verschiedensten Begriffen, Metaphern und Bildern eingefangenes Grundprinzip wissenschaftlichen und philosophischen Denkens von der Antike bis ins Mittelalter und, gerade was geisteswissenschaftliche Disziplinen angeht, weit darüber hinaus. In einer Vielzahl von psychologischen und philosophischen Überlegungen zum Selbst wird dieses bis heute mit der darauf bezogenen Organisation zusammengedacht. Die „Selbstwelt“, um den schönen Begriff Heideggers zu benutzen, ist immer eine selbst organisierte Welt.

Wie es im historischen Prozess gegenläufig zu einer zunehmenden „Mechanisierung des Weltbildes“ kommt und wie sich dieser Vorgang in einem einzeldisziplinären Wissenschaftskonzept niederschlägt, ist eine spannende wissenschaftsgeschichtliche Frage. Die modernen wissenschaftlichen Selbstorganisationstheorien und die Position von Kompetenzforschung und Lernkultur sind davon nicht unberührt geblieben (Kapitel *).¹ Damit ist zugleich die Frage aufgeworfen, welche modernen Selbstorganisationstheorien für die Beschreibung sozialwissenschaftlicher, insbesondere erwachsenenpädagogischer Prozesse zur Verfügung stehen und wo die Grenzen solcher Beschreibungen liegen. Ist Selbstorganisation tatsächlich nicht mehr als eine „Wärmemetapher“, sind die Selbstorganisationstheorien nicht mehr als Wiederholungen kybernetischer Irr-

¹ Das ursprüngliche Kapitel 1 „Wandlungen des Weltbildes – die selbstschöpferische Kraft der Materie“ musste vom Herausgeber leider aus Platzgründen herausgenommen werden.

wege, oder ist von ihnen mehr zu erwarten? Das soll den zweiten Themenkomplex der folgenden Überlegungen bilden (Kapitel 1). Die Antwort auf diese Frage wird natürlich ein klares Nein sein – sonst erübrigten sich weitere Ausführungen. Welche Beschreibungs- und Erkenntnismöglichkeiten können moderne Selbstorganisationstheorien prinzipiell bieten? Welches sind ihre Grundgedanken? Wo gehen sie über bisherige Einsichten hinaus? Dazu soll der dritte Themenkomplex Stellung nehmen (Kapitel 2). Auf der damit entwickelten Grundlage sollen dann Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen und Werte als Ordner von Selbstorganisation beschrieben werden. Das macht zugleich verständlich, wie eine „Organisation der Selbstorganisation“ im Rahmen formellen wie vor allem informellen Lernens zu verstehen ist (Kapitel 3). Dies führt schließlich zu dem Versuch, die Dimensionen von Lernkultur unter Gesichtspunkten der Selbstorganisation zu zeichnen, den heutigen Wandel der Lernkulturen neu zu verstehen (Kapitel 4).

1 Kritik und Konstruktivität – Selbstorganisationstheorien in den Sozialwissenschaften

Die Kybernetik ist hier nicht zufällig als Beispiel angeführt. Sie hat die Wellenbewegung von einer unbegründeten Überschätzung zu einer unbegründeten Unterschätzung hin zur begründeten Wertschätzung bereits hinter sich. Die Gesamtheit der Selbstorganisationstheorien – die oft so genannte Kybernetik II – hat sie noch vor sich. Deshalb sei das Kybernetikbeispiel der Behandlung kritischer Einwände gegen die Selbstorganisationstheorien vorangestellt.

Schon die Titel von Norbert Wiener's grundlegenden Einführungen: „Kybernetik. Regelung und Nachrichtenübertragung im Lebewesen und in der Maschine“ von 1948 und „Mensch und Menschmaschine“ von 1950 weisen auf die Breite von Einsatzmöglichkeiten der Strukturwissenschaft Kybernetik hin. Bis zum Ende der 60er Jahre erschien eine Überfülle von Arbeiten, in denen praktisch kein Gebiet von dem Versuch ausgespart blieb, kybernetische Beschreibungen darin anzuwenden, und sei es nur in Form von Schlagworten und Metaphern. Bis heute gehört der kybernetische Kernbegriff „Rückkopplung“ zur Alltagssprache. In Ost- und Westdeutschland erwuchsen kybernetische Weltbilder, welche die neue Wissenschaft mit unerhörter Breitenwirkung bekannt machten, ihre Ansprüche jedoch manchmal überzogen. Erinnert sei an die bahnbrechenden Arbeiten von Georg Klaus im Osten, von Karl Steinbuch im Westen. Denken und Erkennen wurde in Ost und West mittels kybernetischer Modelle erfasst (vgl. Stachowiak 1965; Klix 1971), selbst eine politische Kybernetik erschien beiden Seiten nichts Unmögliches (vgl. Deutsch 1969; Klaus 1971).

Der vor allem linksseitig geführte Gegenschlag zeigte ebenfalls in Ost und West Wirkung. Im Osten eine ziemlich fatale: Er half, die DDR endgültig vom wissen-

schaftlich-technischen Weltstand abzukoppeln. Das marxistisch begründete politische Verdikt machte Kybernetik auf Jahre zum Unwort, verlangsamte die ohnehin schleppende Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien und leistete groben, aber leidenschaftlich vorgetragenen politisch-ideologischen Denunziationen Vorschub (vgl. Liebscher 1995). Erst in den 80er Jahren „normalisierte“ sich, auch unter dem Druck des Weltmarkts, das Verhältnis der politisch Verantwortlichen zur Kybernetik, die sich natürlich in technischen Teilbereichen still aber erfolgreich weiterentwickelt hatte. Insbesondere in der Psychologie hatte sich eine breite Rezeption entfaltet, während beispielsweise die Kritische Psychologie unter ostdeutschen Psychologen mehrheitlich als zu ideologisch abgelehnt wurde (vgl. Erpenbeck 1988).

In der Bundesrepublik hingegen polemisierten vor allem marxistisch orientierte Geisteswissenschaftler gegen kybernetische und systemtheoretische Ansätze als klassenneutral und beliebig. Exemplarisch sei hier auf das Beispiel der Kritischen Psychologie Klaus Holzkamps verwiesen. Er bekämpfte zurecht überzogene Geltungsansprüche kybernetischer Modelle und machte nachhaltig auf das große Erklärungspotenzial von Ergebnissen der sowjetischen kulturhistorischen Schule Wygotskis und Leontjews aufmerksam. Gleichzeitig etablierte Holzkamp aber eine „Subjektwissenschaft“ als Individualwissenschaft mit Ausschließlichkeitsanspruch, die methodologisch sämtliche objektiv messende Psychologie als grundsätzlich bürgerlich, experimentell statistische Methoden und kybernetische Modellbildungen strikt als „kontrollwissenschaftlich“ verwarf. Die Mathematisierung von psychologischen Problemen wurde als sinnloses Unterfangen verunglimpft, an ihrer Stelle wurde die „Teilhabe an den Lebensbedingungen“ und die Nachprüfung psychologischer Kategorien durch Analyse der eigenen Befindlichkeit bzw. Handlungsfähigkeit im Sinne „metasubjektiver Verallgemeinerbarkeit“ gefordert (vgl. Holzkamp 1983a u. 1983b). Alle mathematisierte, alle kybernetisch modellierende Psychologie ist danach der Kritischen Psychologie gegenüber eine Epoche zurück; nur ein Marxist kann ein guter Psychologe sein (vgl. Holzkamp 1978, S. 129 ff.). Dieses Verdikt ist umso bedauerlicher, als sich große Teile der Holzkampschen „Subjektwissenschaft“ eindeutig selbstorganisations-theoretisch rekonstruieren ließen. Gerade die Singularität von Biografien lässt sich auf diesem Weg überzeugend erklären (vgl. Niedersen 1988).

Heute kann kein Zweifel mehr daran bestehen, dass sich die Strukturwissenschaft Kybernetik endgültig nicht nur in einer Fülle von technischen Disziplinen, wie Mess-, Steuer-, Regelungs- und Informationstechnik, Maschinenbau und Robotik, Anlagentechnik, Energietechnik, Medizintechnik, Verkehrstechnik, Luft- und Raumfahrtindustrie usw. durchgesetzt hat – dort war sie in der Tat nie gefährdet – sondern auch als Bio-, Sozio-, Öko-, Wirtschafts-, Wissens- oder etwa Kulturkybernetik. Sie versteht sich als interdisziplinäre Wissenschaft, die komplexe Probleme aus unterschiedlichsten Anwendungsbereichen in technischen Systemen, lebenden Organismen oder gesellschaftlichen Organisationen mit ähnli-

chen mathematisch-strukturellen Methoden zu lösen vermag. Analog argumentiert die Strukturwissenschaft Kybernetik II, die Selbstorganisationstheorien umfassend. Nur ist die Komplexität der betrachteten Probleme in der Regel viel größer als bei der klassischen Kybernetik, die analysierten Systeme sind individualisiert und intentional und weisen ein plötzliches, unvorhersehbares Entstehen qualitativ neuer Systemeigenschaften (Emergenz) auf.

Die Phase einer teilweise unbegründeten Überschätzung haben die Selbstorganisationstheorien offenbar hinter sich. Die großen, weltbildhaltigen und populären Arbeiten der „Gründerväter“ der Disziplin, Prigogines „Vom Sein zum Werden“, Hakens „Erfolgsgeheimnisse der Natur“, Maturanas „Baum der Erkenntnis“, Jantschs „Selbstorganisation des Universums“ haben zu einer intensiven Welle von Versuchen geführt, die Kybernetik II als neue Strukturtheorie auf eine Vielzahl von natürlichen und menschlich-sozialen Systemen anzuwenden. Spektakuläre Beachtung hat Luhmanns selbstorganisativ inspirierte Theorie sozialer Systeme gefunden. Hörz hat den Blick auf die Selbstorganisation sozialer Systeme fokussiert. Siegfried J. Schmidt (1992 u. 1994) hat diese Sicht auf die Entwicklung kommunikativer kultureller Systeme ausgedehnt. Die spezifische Selbstorganisationstheorie des radikalen Konstruktivismus fand besonders in den Erziehungswissenschaften, beispielsweise durch Arnold/Siebert (1995), ein breites, fruchtbares Anwendungsfeld.

Folgt jetzt der „Gegenschlag“ einer unbegründeten Unterschätzung? Antworten noch 1985 prominente Wissenschaftler – aus Neurologie, Psychologie, Sprachwissenschaft, Geschichtswissenschaft und Ökonomie – durchaus positiv auf die Frage „Was bringen uns die Theorien selbstorganisierter Prozesse?“ (Ellemann/Opolka 1985), formuliert Gisela Bolbrügge (1997) über ein Jahrzehnt später wesentlich skeptischere Positionen.

Ihre Ausführungen sind charakteristisch für eine *wissenschaftlich* argumentierende Ablehnungsstrategie (1). Sie soll deutlich von einer praktisch (2) und einer ideologisch (3) begründeten Ablehnungsstrategie im erziehungswissenschaftlichen Bereich abgehoben werden.

(1) Zurecht spricht die Autorin von einer *theoretischen* Übertragung naturwissenschaftlicher Begriffsbildungen auf andere, humane und soziale Bereiche. Dabei vernachlässigt sie jedoch bereits den Unterschied zwischen einer naturwissenschaftlichen und einer strukturwissenschaftlichen Theorie. Sie stellt den von der Biologie ausgehenden autopoietischen Ansatz Maturanas und Varelas und seine Rezeption im radikalen Konstruktivismus (vgl. Schmidt 1992) wie in Luhmanns Theorie sozialer Systeme dar, wobei der aufgezeigten Übertragung „mit größter Skepsis“ (ebd., S. 29) begegnet wird. Sie rezipiert Hakens Synergetik und weist auf viele Anwendungen in Psychologie, Psychotherapie, Kultur- und Sozialwissenschaften hin, missversteht aber den Zugang – weil er ursprüng-

lich aus physikalischen Beispielen abgeleitet wurde – als „mechanistisch“ und missdeutet die Reduktion auf makroskopische Ordner als Vernachlässigung der Mikroebene (ebd., S. 43).² Dem bis heute höchst erfolgreichen Versuch von Probst und seine Weiterführung durch Gomez, Malik, Ulrich und andere, Begriffsbildungen und theoretische Zusammenhänge der Selbstorganisationstheorien in den sozialwissenschaftlichen, insbesondere ökonomischen Bereich zu übertragen, begegnet sie mit der Behauptung, dass die spezifisch menschlichen – emotionalen und kognitiven psychischen Prozesse – vernachlässigt würden, bzw. in „Komplexität“, „Emergenz“ und „Systemstrukturierung“ untergingen, dass das eigentlich menschliche Handeln nicht genug berücksichtigt sei. Sie fordert zur Vermeidung solcher „Schwachstellen“ eine Theorie, die *alle* Strukturebenen, Mikro- wie Makroebene – gleichermaßen berücksichtigt (ebd., S. 68). Da das – wie schon Nicolai Hartmann in seiner Ontologie klar erkannte – einzelwissenschaftlich prinzipiell unmöglich ist, preist sie schließlich Gregory Batesons (1985) geniale, aber einzelwissenschaftlich nicht rekonstruierbare Systemphilosophie als der Weisheit letzter Schluss. Was von ihr dann als Beschreibung von Interventionsmöglichkeiten in soziale Systeme dargestellt wird, lässt sich allerdings mühelos sowohl im Rahmen der Autopoiesetheorie wie der Synergetik behandeln. Als wirkliches Problem bleibt, wie man soziale, insbesondere pädagogische Realität modelliert und auf die Strukturen der Theorie abbildet. Wo das nicht adäquat gelingt, kann man nicht die Strukturtheorie, wohl aber die Modellierung angreifen.

(2) Die *praktischen* Auswirkungen der „Rezeption organisationswissenschaftlichen Denkens in der berufswissenschaftlichen Sprache der Pädagogik“ analysiert Reinhard Uhle (2000). Er kritisiert, dass Beschreibungen von Bildungsprozessen nicht nur Termini selbstorganisativ-systemisch-konstruktivistischen Denkens aufnehmen, sondern sie auch benutzen, um Bildungsprozesse *inhaltlich* zu bestimmen. „Mit systemtheoretischen Kategorien wie etwa Selbstreferentialität, Medien, strukturelle Kopplung usw. wird Gesellschaft und werden soziale Systeme zu gleichberechtigten, selbständigen und geschlossenen Systemen, die einander irritieren und mit eigenlogischen Operationen sowie Veränderungen auf diese Irritationen reagieren. Diese Grundgedanken machen deutlich, dass Interventionen in Organisationen und Beeinflussung von deren Mitgliedern sehr schwierig werden.“ Kern der entsprechenden neuen Didaktik sei daher, „dass Lehren nicht instruktivistisch verstanden wird, dass Lernen als ein je individuelles, aber in sozialen Kontexten stattfindendes Konstruieren und Umkonstruieren von inneren Welten aufgefasst wird, das nur zu einem geringen Teil von außen angestoßen, keinesfalls aber im Verlauf und Ergebnis gesteuert werden kann [...] D.h. diese Didaktik klammert die Frage nach zu lernenden Inhalten und Gegenständ-

² Ein Vorwurf übrigens, der auch Boltzmann gemacht wurde; er konstatierte, dass sich makroskopische thermodynamische Parameter grundsätzlich nicht aus der bloßen Integration der Bewegungsgleichungen von Einzelteilchen ableiten ließen.

lichkeiten aus.“ Die angeführte Kritik ist berechtigt, nur richtet sie sich im Kern nicht gegen die Anwendung von System- und Selbstorganisationstheorien, sondern gegen den Versuch, Bildungsinhalte und Bildungsprozesse kurzschlüssig gleichzusetzen. Haken (1995) hingegen hat gezeigt, dass beispielsweise Sprach- und Kulturformen, Rituale, ethische und politische Wertsysteme als Ordner in den Sozialwissenschaften beschrieben werden können. Das ersetzt natürlich keinesfalls menschliche Kommunikations- und Bildungsprozesse, die neue Sprach- und Kulturformen entwickeln oder neue Rituale und ethische und politische Werte entfalten. Ganz im Gegenteil: Die Synergetik verdeutlicht, *warum* die Entfaltung solcher Ordner unabweislich notwendig ist! Allerdings legt sie auch nahe, Bildungsprozesse, wo sie selbstorganisativ günstiger zu gestalten sind, nicht instruktivistisch, sondern konstruktivistisch anzulegen. Das aber ist kein bloß theoretisches, sondern ein eminent praktisch-didaktisches Problem, das auf konkrete Bildungsinhalte bezogen immer wieder neu durchdacht werden muss (vgl. Schäffter 1998).

(3) *Ideologisch* begründete Ablehnungsstrategien bedienen sich wissenschaftlicher oder praktischer Argumente, gehen jedoch absichtsvoll darüber hinaus. Dabei handelt es sich entweder um ein *ständisches* Interesse, das die Profession der Lehrenden und Weiterbildenden durch die Selbstorganisation des Lernens und des Lernenden gefährdet sieht, oder um ein *politisches* Interesse, das eine Individualisierung, Deinstitutionalisierung und Deregulierung des Lernens befürchtet. Beide Aspekte werden beispielsweise von Faulstich/Zeuner (1999, S.143) eindrucksvoll vorgetragen. Beides sind reale, wenn auch wenig wahrscheinliche Möglichkeiten. Die Schaffung notwendiger „Kontrollparameter“ und „Dispositionen“ für selbst organisiertes Lernen erfordert einen völlig andersartigen als den traditionellen fachpädagogischen Aufwand (vgl. Sauer/Erpenbeck 2000). Selbst organisiertes Lernen setzt nicht geringere, sondern weit höhere sozial-kommunikative Anstrengungen, flexiblere Organisationsstrukturen und Regulierungsformen insbesondere für die berufliche Kompetenzentwicklung voraus. Gefährdet sind *traditionelle* Weiterbildungs-, Organisations- und Regulierungsformen, aber auch dies – angesichts des großen Strukturkonservatismus von Schulen, Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen – nur sehr allmählich. Die politischen Befürchtungen sind ebenso wenig aus der Luft gegriffen, nur sind sie, wenn man sie denn für zutreffend hält, nicht der strukturwissenschaftlichen Beschreibung, sondern den gesellschaftlichen Verhältnissen zuzurechnen, die sie beschreiben. Man kann sehr wohl gegen den „Terror der Ökonomie“ und gegen die „Flexibilisierung des Menschen“ Stellung nehmen, doch muss man das dann klar sagen und nicht das Beschreibungsinstrument verdammen, muss den Mörder, nicht die Axt anprangern. Strukturwissenschaftliche Allgemeinheit als ideologische Beliebigkeit abzuqualifizieren, war ein beliebtes Argument realsozialistischer Kybernetikkritik. Die Behauptung, in der „ausufernden“ Diskussion um selbst organisiertes und selbst gesteuertes Lernen sei der Begriff der Selbst-

organisation zu einer „Wärmemetapher“ geworden³, und diese Metapher, „die sowohl theoretische Moden der Biologie, der Psychologie, der Betriebswirtschaftslehre, der Soziologie und dann auch der Bildungswissenschaft angeregt hat [...] (soll) auch die Legitimation für didaktische aber auch politische Enthaltsamkeit abgeben“ (Faulstich/Zeuner 1999), hat offensichtlich ideologischen Charakter. Die abwertenden Bemerkungen, es handle sich nur um neue Sprachspiele, und Vorläufer selbst organisierten Lernens gäbe es genug, sind eher stützende Argumente. Begibt man sich schon auf Wittgenstein'schen Boden, so ist jeder neue, kreative wissenschaftliche Ansatz ein neues Sprachspiel. Und dass das, was Selbstorganisationstheorie beschreibt, faktisch schon immer vorhanden war und oft, wenn auch nicht strukturwissenschaftlich, thematisiert wurde, spricht doch eher *für* den Versuch – wie man die Resultate auch immer bewerten mag. Wenn man schließlich Ansichten von Autoren, die eine strukturwissenschaftliche Beschreibung selbst organisierten Lernens bevorzugen und die die nun wahrlich nicht sehr klaren Begriffe Bildung und Aufklärung meiden, als „Resultat praktischer Verwirrung und theoretischer Verunklarung“ (ebd.) denunziert, so ist das unterhalb der Grenzlinie wissenschaftlicher Diskussion.

Entgegen diesen Ablehnungsstrategien lässt sich Folgendes zeigen.

- (1) Selbstorganisationstheoretische Zugänge zu Kompetenzentwicklungsprozessen gestatten neue Antworten auf die schon von Theodor Litt (1929) an alle – einstige und heutige – Pädagogen gestellte Frage: „Führen oder wachsen lassen?“
- (2) Selbstorganisationstheoretische Zugänge zu Kompetenzentwicklungsprozessen haben bereits heute den Blick auf diese Prozesse nachhaltig verändert, nicht indem sie etwas völlig Neues zu sein behaupten, sondern indem sie bekannte aber oft vernachlässigte Momente menschlichen Lernens hervorheben:
 - seine konstruktiv-kreativen Aktivitäten,
 - seine nonformellen und informellen Möglichkeiten,
 - seine vielfältigen Ergebnisse in Formen nicht-expliziten und impliziten Wissens.
- (3) Selbstorganisationstheoretische Modellierungen von Kompetenzentwicklungsprozessen erlauben:
 - die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von *fremdorganisiert-instruktivistischem*, selbst gesteuertem und selbst *organisiertem* Lernen deutlich zu machen,

³ Übrigens: Eine eigenartige Vorstellung von Wärme.

- den Umgang mit Komplexität qualitativ und quantitativ zu erfassen,
 - Probleme der Intentionalität und des freien Willens neuartig zu lösen,
 - die Emergenz kollektiver Phänomene zu beschreiben,
 - das Verhältnis von kognitiver Autonomie und sozialer Orientierung zu begreifen und damit
 - die Rolle von Werten und kulturellen Faktoren im Lern- und Lebensprozess stimmig zu analysieren.
- (4) Selbstorganisationstheoretische Modellierungen von Kompetenzentwicklungsprozessen ermöglichen schließlich auch den Entwicklungsgegenstand, die Kompetenzen, als Selbstorganisationsdispositionen tiefer zu verstehen, messend zu charakterisieren und angemessen weiterzuentwickeln.

Vom Standpunkt der bereits heute im Rahmen selbstorganisativer, konstruktivistischer und synergetischer Modellierungen erreichten Erkenntnisse ist es folglich an der Zeit, von der unbegründeten Überschätzung und der unbegründeten Unterschätzung endlich zur begründeten Wertschätzung zu gelangen. Die Frage ist nicht mehr die nach dem Ob sondern nach dem Wo und Wie selbstorganisationstheoretischer Zugänge und Modellierungen von Kompetenzentwicklungsprozessen.

2 Theorienräume – Beschreibungsradien unterschiedlicher Selbstorganisationstheorien

Von den bereits kurz aufgeführten Theorieansätzen, nämlich

- der „klassischen“ Selbstorganisationstheorie als Theorie dissipativer Strukturen (Prigogine),
- der Theorie von Autopoiese und Selbstreferenzialität (Maturana, Varela),
- der Theorie der Synergetik (Haken),
- den Chaostheorien (Lorenz),
- den systemtheoretisch-kybernetischen Ansätzen (von Foerster),
- der Theorie autokatalytischer Hyperzyklen (Eigen) und
- den Theorien der Ökosystemforschung (Holling)

spielen vor allem die ersten drei eine herausragende Rolle im sozialwissenschaftlichen Bereich. Die Ansätze der Chaostheorie werden in alle Theorien als Moment der Instabilität und als Auslöser für Selbstorganisationsprozesse integriert. Der systemtheoretisch-kybernetische Ansatz liefert über das in diesen drei Theo-

rien Entwickelte hinaus keine eigenständige Sichtweise. Er ist vor allem als wissenschaftshistorische Übergangsform von der klassischen Kybernetik zur Kybernetik II entscheidend. Die Theorien der Ökosystemforschung und der autokatalytischen Hyperzyklen stellen spezielle Anwendungen des Selbstorganisationsdenkens auf ökologische bzw. evolvierende biologische Systeme dar. Erstere fassen Ökosysteme als offene Systeme, die sich als dissipative Strukturen selbst organisiert spontan formieren und entwickeln, die makroskopische funktionale Ordnung der Ökosysteme basiert dabei auf dem Zusammenwirken mikroskopischer, kooperierender Prozesse. Letztere zeigen, wie im präbiotischen Bereich im Rahmen von Selektionsprozessen entstandene DNA-Strukturen innere Randbedingungen biotischer Evolution werden, die über den genetischen Code die weiteren Evolutionsbedingungen selbstorganisativ festlegen.

Aber auch unter den drei zusammengefassten Kerntheorien sind die Erklärungsansprüche und -möglichkeiten sehr unterschiedlich. Das macht man sich am besten klar, indem ihre Erklärungskraft in Bezug auf grundlegende *Prinzipien der Selbstorganisationstheorien* aufgelistet wird. Diese Prinzipien fassen die Bedingungen zusammen, unter denen Selbstorganisation als Entstehung von komplexen Ordnungsstrukturen durch systemimmanente Triebkräfte weitab vom thermodynamischen Gleichgewicht möglich wird. Sie beschreiben in Form von Arbeitsprinzipien die eigene, nichtmechanische Determination, die für *alle* selbstorganisierenden Systeme gilt (vgl. Ebeling/Feistel 1994).

Dabei handelt es sich um Aspekte einer *thermodynamischen* Determination, die allen diesen Prozessen zugrunde liegt, einer *strukturellen* Determination, die speziell auf die Formen der sich selbst organisierenden Strukturen abhebt, und einer *kognitiven* Determination, die vor allem dort wichtig wird, wo die entstehenden Strukturen als Resultat individueller oder sozialer Kognitionsprozesse gedeutet werden können. Es zeigt sich dabei (vgl. Erpenbeck/Weinberg 1999, S. 156 f.):

- (1) Autopoiese, Selbstorganisation i. e. S. und Synergetik – berücksichtigen mehr oder weniger alle diese Grundprinzipien.
- (2) Die thermodynamischen Grundprinzipien bleiben die Voraussetzung jeder, auch der kompliziertesten Strukturbildung.
- (3) Die Synergetik liefert die weitest gehenden Aussagen über Arten und Formen der Strukturbildung. Sie betont vor allem die Stabilität des Alten bei kleinen Systemstörungen und die Schlagartigkeit der Entstehung des Neuen, sie bezieht äußere Bedingungen (Kontrollparameter) und innere Systembedingungen in die Strukturanalyse ein und sie schafft mit dem Prinzip der Ordner einen wichtigen neuen Gesichtspunkt, um die eigene Qualität des Systemverhaltens gegenüber dem Individualverhalten zu thematisieren.

- (4) Synergetik und Autopoiesetheorie erfassen gleichermaßen als Prinzip der Historizität die beschränkte Vorhersagbarkeit selbstorganisierender Strukturbildungen aus chaotischen Instabilitäten und die Singularität historischer Entwicklungen (u.a. biografisch – individueller Entwicklungen) sowie die prinzipielle Unvollständigkeit der Beschreibung komplexer Systeme.
- (5) Die Autopoiesetheorie betont, darüber hinausgehend, zurecht die große Autonomie des Systems Mensch und seine starke Selbstbezüglichkeit als Selbstreferenzialität. Beides wird allerdings zuweilen – solipsistisch – als operationelle Geschlossenheit bzw. als informationelle Geschlossenheit überhöht. Damit entsteht das spezifische Beobachterproblem: Wo Informationsaustausch und -gewinnung nicht möglich sind, verschwindet die Eindeutigkeit der Grenze zwischen Beobachter und Beobachtungsgegenstand zugunsten einer Vielfalt kontingenter Grenzziehungen. Das aber führt zu einem Postulat der Unmöglichkeit objektiver Erkenntnis (Luhmann u.a. 1990, S. 7 f.). Damit wäre Wissenschaft, auch Autopoiesetheorie, letztlich ein Unterfangen völliger Beliebigkeit. Der rationale Kern dieser postmodernen Kapitulationserklärung scheint in dem starken Hinweis zu liegen, jede naive Abbildtheorie zu vermeiden, Theorien nicht für Wirklichkeitsbeschreibungen zu halten sondern lediglich für Konstrukte, um in der Wirklichkeit planvoll handeln zu können.

Die bisherige Darstellung macht sichtbar, dass die Synergetik den größten Teil der grundlegenden Prinzipien der Selbstorganisationstheorien voll abdeckt, die von der Autopoiesetheorie aufgeworfenen Probleme mit zu erfassen gestattet, jedoch nicht deren solipsistische Einschränkungen übernimmt. Deshalb ist es sinnvoll, sie zur Grundlage einer Modellierung selbst organisierten Lernens und sozialer Kompetenzentwicklung zu machen. Synergetik, als *Lehre vom Zusammenwirken*, begründete „eine neue Forschungsrichtung, [...] die sich mit Systemen, die aus sehr vielen Teilen bestehen, befasst, und die erklären sollte, wie durch das Zusammenwirken sehr vieler Teile Strukturen auf makroskopischer Ebene entstehen können. Praktisch alle in den Wissenschaften untersuchten Objekte können als Systeme aufgefasst werden, die aus sehr vielen Teilen, Elementen bzw. Untersystemen bestehen:

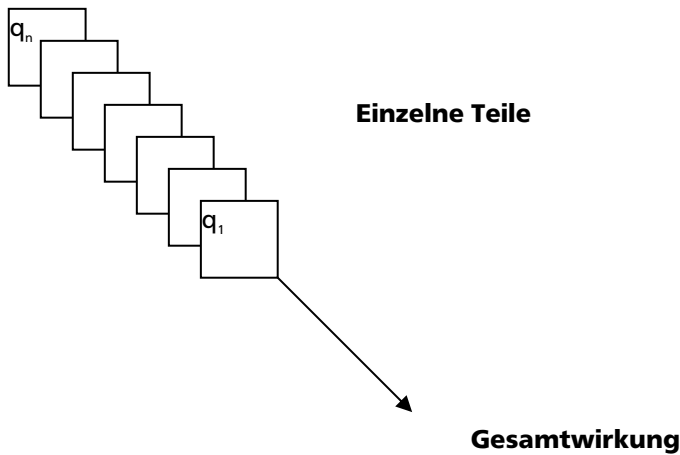


Abb. 1: Synergetik – Lehre vom Zusammenwirken

Diese Teile können etwa Atome, Moleküle, biologische Zellen, Neuronen, Organe, aber auch ganze Tier- und Menschengruppen sein. Die Frage, die sich [...] stellte, war: Liegen dem Entstehen makroskopischer Strukturen immer die gleichen Gesetzmäßigkeiten zugrunde, unabhängig von der Natur der einzelnen Teile? Angesichts der Verschiedenartigkeit der Teile, etwa Atome oder Menschen, mag diese Fragestellung absurd erscheinen. Wie sich aber in den letzten Jahren deutlich zeigte, gibt es tatsächlich solche Gemeinsamkeiten. Diese treten dann zutage, wenn wir uns auf qualitative Änderungen auf makroskopischer Ebene beschränken. Das sind aber gerade die interessantesten Situationen, treten hier doch dann jeweilig erstmals die neuen Strukturen zutage. Wie sich darüber hinaus zeigte, lassen sich diese Gesetzmäßigkeiten durch ganz wenige Konzepte wie Instabilität, Ordner bzw. Ordnungsparameter, Versklavung erfassen und in eine präzise mathematische Form gießen.“ (Haken/Wunderlin 1991, S. 30)

Die grundlegende Modellierung eines Systems aus Einzelkomponenten wird in der Synergetik auch in Bezug auf soziale Systeme detailliert ausgearbeitet (vgl. Haken 1995).

Wichtigste Entdeckung von Haken ist das Auftreten von so genannten *Ordnern komplexer, selbstorganisierender Systeme* – weil sie deren Entwicklung gleichsam ordnen, auch: sich unterordnen. Er spricht angesichts der funktionalen

Abhängigkeit des Systems von diesen Ordnern von einem *Versklavungsprinzip*: Die Ordner setzen sich durch, versklaven die anderen möglichen Systemzustände. Oft werden stattdessen auch die weniger rigiden Begriffe der *Einbindung* oder der *Konsensualisierung* verwendet.

Um diesen Vorgang der Versklavung plastischer zu verstehen, kann man Hakens scheinbar simples Beispiel des Schwimmbades an einem heißen Sommertag betrachten: Nimmt die Anzahl der Schwimmer immer weiter zu, bilden sich spontan geordnete, gemeinsame Bewegungsformen heraus. Die Schwimmer folgen einer kreisförmigen, links- oder rechtsdrehenden Bahn. Es bildet sich also selbst organisiert ein Ordnungszustand oder kurz *Ordner* heraus.

Der Ordner – die Kreisbewegung – und die von ihm *versklavten* Teile – die Schwimmer – bedingen sich in ihren Bewegungsformen gegenseitig. „Durch die Kollektivbewegung der Teile entsteht der Ordner, der Ordner umgekehrt versklavt die Teile, indem er sie in den Ordnungszustand zwingt.“ (Ebd., S. 588)

Bildlich – der Ordner „versklavt“ die Teile:

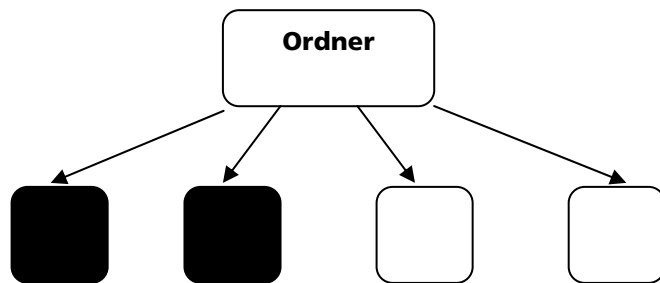


Abb. 2: Ordner als intersystemisches Strukturierungsprinzip I

Die Teile schaffen ihren Ordner:

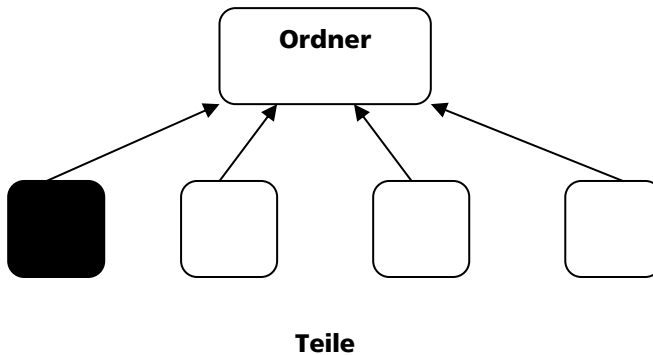


Abb. 3: Ordner als intersystemisches Strukturierungsprinzip II

Diese Beschreibung erinnert bereits deutlich an den menschlichen Umgang mit Werten: Sie werden innerhalb sozialer Wandlungen und Entwicklungen von Menschen geschaffen, um kollektive Bewegungen überhaupt erst zu ermöglichen – gleichzeitig „versklaven“ sie – vor allem in den zu Normen und Gesetzen, Gebräuchen und Traditionen verfestigten Formen – die Menschen, drängen sie dazu, sich im Mittel wertkonform zu verhalten. Tatsächlich lassen sich *Werte* als Ordner sozialen Verhaltens und Handelns verstehen und modellieren. So sind beispielsweise als Ordner in den Sozialwissenschaften folgende langsam veränderliche Größen aufzufassen, welche die schnell veränderlichen Teile einbinden oder versklaven (vgl. Haken 1995):

Tabelle 1: Werte als Ordner sozialen Verhaltens

Ordner	Teile
Sprache	menschliche Individuen allgemein
Staatsform	menschliche Individuen allgemein
Kultur	menschliche Individuen allgemein
Gesetze	menschliche Individuen allgemein
Rituale	menschliche Individuen allgemein
Umgangsformen	menschliche Individuen allgemein
Mode	menschliche Individuen allgemein
Betriebsklima	Mitarbeiter
corporate identity	Mitarbeiter
Paradigmen	Wissenschaftler (T. S. Kuhn)
Volkscharakter	Menschen eines Volkes (G. Bateson)
Wirtschaft: „ordnende Hand“	Teilnehmer am Wirtschaftsprozess (A. Smith)
Ethik	moralisch handelnde Menschen (F. A. v. Hayek)

Sprache, Staatsform, Kultur, Rituale, Umgangsformen, Mode, Betriebsklima, corporate identity, Volkscharakter, Ethik sind eindeutig Werte oder durch Werte charakterisiert. Man kann deshalb verallgemeinern: *Werte sind Ordner*, welche die individuell-psychische und sozial-kooperativ-kommunikative menschliche Selbstorganisation bestimmen oder zumindest stark beeinflussen.

Im Allgemeinen wird nun nach einer Wahrscheinlichkeitsverteilung für die auftretenden Zustandsvektoren eines Systems gesucht. Im Beispiel: Man will wissen, mit welcher *Wahrscheinlichkeit* ein bestimmter Zustandsvektor, also ein bestimmtes Ensemble von Wissenszuständen einer Gruppe von Lernenden unter Einwirkung bestimmter äußerer lernfördernder Einflüsse („Kontrollparameter“) auftritt. Dazu wird eine so genannte *Master-Gleichung* aufgestellt, die es gestattet, Übergangswahrscheinlichkeiten von einem Gefüge des Zustandsvektors zu einem anderen in einer bestimmten Zeit anzugeben.

Die Kunst der Modellierung besteht zum einen darin, den *Zustandsvektor* zu definieren, d.h., wieder im Beispiel, die entscheidenden Wissensbestände her-

vorzuheben, die an der Gesamtänderung des Wissens einer Gruppe beteiligt sind und sie ermöglichen. Sie werden in der Regel nicht durch explizites Sachwissen, sondern durch Kompetenzen und die darin eingeschlossenen (interiorisierten) Werte gebildet. Kompetenzen haben genau in diesem Sinne den Charakter von Selbstorganisationsdispositionen. Zum anderen muss die Form der *Übergangswahrscheinlichkeiten* von einem Gefüge des Zustandsvektors zu einem anderen Gefüge pro Zeiteinheit, modelliert werden. Bezüglich der Kompetenzen wurde eine solche Modellierung erstmals von Andrea Scharnhorst (vgl. 1999) erfolgreich durchgeführt.

Ein instruktives und leider aktuelles Modellierungsbeispiel berechnete Christof Nachtigall (vgl. 1998), indem er mit Hilfe der Synergetik die Entstehung von fremdenfeindlichen Gruppenwerten und -normen untersuchte. Er modellierte als *System* die Gruppe, als *Systemelemente* die interagierenden Gruppenmitglieder, als *Ordnungsparameter*, welche die Einbindung erzeugen, fremdenfeindliche Akte und sich mit ihnen herausbildende fremdenfeindliche Gruppenwerte und -normen, als *Kontrollparameter* den gesellschaftlichen bzw. milieuspezifischen Trend fremdenfeindlichen Klimas. Der *Zustandsvektor* wurde über eine sehr einfache Zuordnung zu den n Personen gebildet, die Einzelzustände sind nämlich durch jeweils $+1$ (Gewaltbereitschaft) oder -1 (Gewaltlosigkeitsbereitschaft) gegeben. Die real vielfältigen Interaktionen werden mit Hilfe von Übergangswahrscheinlichkeiten modelliert, die (1.) bei Gruppenaktionen höher als bei Einzelaktionen liegen und (2.) bei Mehrheitsverhältnissen höher als bei Minderheitsverhältnissen. Der Gruppenwert (Gruppennorm), als sich herausbildende mittlere Übergangswahrscheinlichkeit in der Gruppe, wirkt (3.) auf die Einzelwahrscheinlichkeiten im Sinne einer Einbindung zurück. Berücksichtigt man nur diese drei – äußerst vereinfachten – Bestimmungen für die Übergangswahrscheinlichkeiten, lässt sich mit Hilfe einer Master-Gleichung die Entwicklung der Wahrscheinlichkeitsverteilung für den Zustandsvektor und damit die Wahrscheinlichkeit für die Herausbildung eines Ordners, d.h. eines bestimmten zwischen -1 und $+1$ liegenden Gruppenwertes (Gruppennorm) von Fremdenfeindlichkeit bzw. -freundlichkeit berechnen.

Die rechnerisch zu simulierenden und empirisch bestätigten Ergebnisse sind überraschend und teilweise antiintuitiv. So kommt klar heraus, dass es weder für die – sozial-kommunikative – Kompetenz der Gewaltlosigkeitsbereitschaft noch für die der Gewaltbereitschaft einer besonderen psychischen Veranlagung oder milieuhaften Vorprägung bedarf. Entscheidend ist vielmehr die interne, selbstorganisative Dynamik der Gruppe und der sich herausbildenden, die Mitglieder einbindenden Gruppenwerte. Eine überraschend große Bedeutung kommt hingegen dem Kontrollparameter fremdenfeindliches bzw. -freundliches Milieu zu, selbst eine kleine Veränderung des Milieus kann die sich herausbildenden Gruppenwerte radikal beeinflussen. Ebenso antiintuitiv ist, dass alle direkten Ursachenkonzepte nur sehr begrenzt tragfähig sind. Fremdenfeindliche Werte und

Gewalt können nicht einfach durch Maßnahmen oder Kampagnen „abgestellt“ werden. Direkte „Schulung“ und Einflussnahme bewirken kaum etwas. Prävention und Intervention können nur über Milieuveränderung (also eine spezifische Lernkulturveränderung), durch Stärkung des Selbstbewusstseins und der Unabhängigkeit der Gruppenmitglieder (also über eine Veränderung ihrer personalen und sozial-kommunikativen Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen) oder durch Auflösung, gegebenenfalls auch Zerstörung der Gruppenstruktur selbst geleistet werden.

Das angeführte Beispiel zeigt, dass mit Hilfe der scheinbar abstrakten Methoden der Synergetik konkrete Aussagen zur Entstehung von fremdenfeindlichen Gruppenwerten und -normen einschließlich entsprechenden Verhaltens gemacht werden können.

3 Im Selbstorganisationsbild – Kompetenzen und Werte

Grundlagenforschungen im Rahmen des Projekts *Lernkultur Kompetenzentwicklung* rechnen darauf, ähnlich konkrete erziehungswissenschaftliche Aussagen zur Kompetenzentwicklung und zur Lernkultur machen zu können. Dabei ist das generelle Vorgehen durch die zuvor angedeuteten Modellierungsschritte wie auch durch das informative Beispiel bereits vorgeprägt.

Das Kompetenzsystem einer sich selbst organisierenden Personengruppe (Arbeitsgruppe, Team, Verein ...) möge gekennzeichnet sein durch den

Zustandsvektor

$$K = (K_1 \dots K_n) \quad (1)$$

Die $K_1 \dots K_n$ seien die jeweiligen Gesamtkompetenzen der Personen 1 bis n , wobei diese Gesamtkompetenzen je aus einem Set von personalen (P), aktivitätsbezogenen (A), fachlich-methodischen (F) und sozial-kommunikativen (S) Kompetenzen resultieren.⁴ P, A, F und S können ihrerseits wieder aus Teilkompetenzen resultieren (vgl. Erpenbeck 2003). Bezeichnet man die „Gesamtheit der bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur psychischen Regulation der Tätigkeit“ als Dispositionen (vgl. Kossakowski 1981), so sind die $K_1 \dots K_n$ zweifellos als Dispositionen des selbst organisierten Handelns der Personen 1 bis n zu fassen; sie sind systeminnere *Selbstorganisationsdispositionen*.

Das System Personengruppe *entwickelt* sich, d.h. der Zustandsvektor K der Gesamtkompetenzen $K_1 \dots K_n$ verändert sich wiederum zeitlich in *nichtlinearer* Form.

⁴ Sie sind von 1 bis n indiziert zu denken.

Als *Kontrollparameter* tritt die Gesamtheit der äußeren raumzeitlichen Einflüsse auf das Handeln der Personengruppe auf. Das können Einflüsse sein, die aus einer Schulung, einer Arbeitskonstellation, einer Situation im sozialen oder privaten Umfeld resultieren. *Zufallseinwirkungen* seien hier vernachlässigt.

Die zeitliche Entwicklung des Zustandsvektors – und damit die *Kompetenzentwicklung* – lässt sich dem allgemeinen Vorgehen folgend durch die Annäherungslösung der entsprechenden nichtlinearen Differenzialgleichung beschreiben. Dann kommt man auf entsprechende Eigenwerte und Eigenvektoren der Lösung; die Änderung des Zustandsvektors K wird dadurch beschrieben, dass man einem Ausgangs-Zustandsvektor K_0 die Summen der Eigenvektoren, multipliziert mit noch unbekannten, zeitabhängigen Amplitudenfunktionen hinzufügt. Wiederum gilt dann das „Haken-Prinzip“, dass bestimmte Amplitudenfunktionen als *Ordner* (Ordnungsparameter) des sozialen Verhaltens und Handelns des Systems fungieren, es einbinden, konsensualisieren, „versklaven“. Es entstehen selbst organisiert *Gruppenwerte und -normen*, die zu zentralen Bestandteilen der sich entwickelnden Kompetenzen werden. Diese können als *Kultur* der Gruppe zu einem ganzen System von Ordnern zusammenfließen:

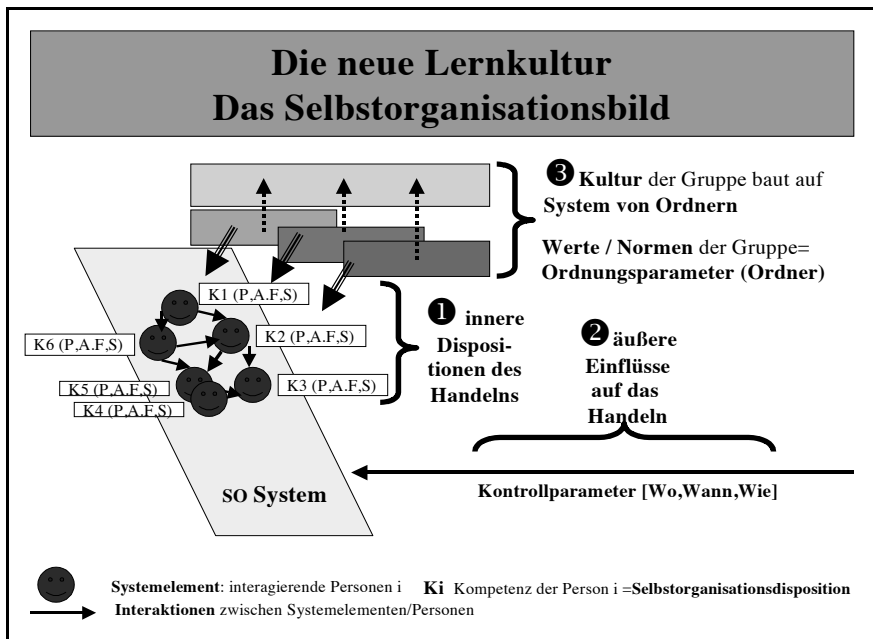


Abb. 4: Selbstorganisation als Fokus einer neuen Lernkultur

Auch hier möchte man wissen, mit welcher *Wahrscheinlichkeit* ein bestimmter Zustandsvektor K , also ein bestimmtes Ensemble der Gesamtkompetenzen $K_1, \dots, K_n$ einer lernenden, arbeitenden, handelnden Personengruppe unter Einwirkung bestimmter äußerer Einflüsse („Kontrollparameter“) auftritt. Das kann mit einer entsprechenden Master-Gleichung erfasst werden, die es gestattet, Übergangswahrscheinlichkeiten von einem Kompetenzgefüge zu einem anderen in einer bestimmten Zeit anzugeben. Sie wurde für einfache Fälle berechnet und modelliert (vgl. Scharnhorst 1999).

Ohne auf Einzelheiten der Modellierung einzugehen, lassen sich zwei der Aussagen von Nachtigall auf den Fall der Kompetenzentwicklung übertragen, während seine Unerheblichkeitserklärung besonderer psychischer Veranlagung oder milieuhafter Vorprägung für die Kompetenzentwicklung nur insoweit zutrifft, als eine selbst organisierte Gruppenentwicklung auch bei Menschen schwacher Kompetenzvorprägung enorme Kompetenzschübe hervorrufen kann, während bereits stark ausgeprägte Kompetenzen unter innovationsfeindlichen Gruppenwerten und -normen rasch verkümmern können.

Voll übertragbar ist hingegen die Beobachtung, dass alle direkten Ursachenkonzepte nur sehr begrenzt tragfähig sind. Das bedeutet, Bildung, Weiterbildung, pädagogische Einflussnahme dürfen in Bezug auf die *Kompetenzentwicklung*, die ja ein selbstorganisierendes Personensystem voraussetzt, auf *keinen* Fall instruktivistisch missverstanden werden. Instruktivistische Verfahren eignen sich primär für kompetenzneutrale Lehrgegenstände, insbesondere für bewertungsneutrales Fach- und Methodenwissen. Sobald Werte und Kompetenzen ins Spiel kommen, *muss* vom instruktivistischen *Lehr*paradigma zum selbstorganisativen *Lern*paradigma übergegangen werden (vgl. Schäffter 1998). Umso wichtiger werden dann natürlich die mitgebrachten Voraussetzungen, das explizite und das implizite Wissen (einschließlich Werte und Kompetenzen) der Gruppenmitglieder und ihre Fähigkeiten, den Lernprozess selbst organisiert zu gestalten. Man kann von der *inneren Lernkultur* der Gruppe sprechen.

Ebenso übertragbar ist die große Bedeutung der Lernumgebung als Kontrollparameter für die Intensität und den Verlauf selbst organisierter Lernprozesse der Gruppenmitglieder. Geringe Änderungen der Lernumgebung können zu gänzlich veränderten Lernprozessen in der Gruppe führen. Das gilt vor allem auch für die Einwirkung von nichtinstitutionellen Lernmilieus – Arbeitsprozess, soziales Umfeld – auf die Gruppenmitglieder. Man kann von einer *äußeren Lernkultur* der Gruppe sprechen.

Eine nichtinstruktivistische Einwirkung auf den selbst organisierten Lernprozess der Gruppe und ihrer Mitglieder bedeutet also eine Gestaltung der inneren und äußeren Lernkultur.

Sie beinhaltet die Wert- und Kompetenzentwicklung der einzelnen Gruppenmitglieder vor dem eigentlichen Lernprozess (z.B. durch Rekrutierung oder Training) und die Setzung geeigneter raum-zeitlicher Bedingungen als Kontrollparameter, die selbst organisierte Lernprozesse initiieren und kanalisieren.

Damit rückt die Frage nach einer neuen, kompetenzbasierten und selbstorganisationsorientierten Lernkultur in den Mittelpunkt des Interesses.

4 Wandel der Lernkulturen – wie und wohin?

Was ist unter Lernkultur zu verstehen? Fasst man Kultur auf als eine historisch und sozial veränderliche Mannigfaltigkeit selbstorganisativer „Programme“ für die Erzeugung einer komplexen, nicht voraussagbaren Menge kultureller Aktivitäten durch seine Anwender, die von anderen als zu dieser Kultur gehörig identifiziert und akzeptiert werden können, lässt sich mit S. J. Schmidt formulieren: „Kultur kann in der hier vertretenen [...] Konzeption charakterisiert werden als Ausführungsprogramm für Sozialität auf der kognitiven, kommunikativen und sozial-strukturellen Ebene.“ (Schmidt 1994, S. 243) *Lernkultur* ist dann als Ausführungsprogramm für alle mit dem Lernhandeln verbundene Sozialität auf der kognitiven, kommunikativen und sozial-strukturellen Ebene zu verstehen.

Für diese Ausführungsprogramme der mit dem Lernhandeln verbundenen Sozialität lassen sich, wie bereits angedeutet, drei grundlegende Dimensionen entfalten, welche für die Gruppe der Lernenden und ihre Mitglieder die inneren Lernkulturdimensionen Lernprozesse (Prozessdimension), Lernprodukte (Produktdimension) und die äußere Lernkulturdimension Lernumgebungen (Positionsdimension) einschließen (ausführlicher in: Erpenbeck/Sauer 2000).

Die *Prozessdimension* beinhaltet die für eine Lernkultur charakteristische Synthese von fremdgesteuertem, selbst gesteuertem und selbst organisiertem Lernen.

Die *Produktdimension* beinhaltet die für eine Lernkultur charakteristische Synthese von explizitem (deutlichen), komplexem und/oder wertbehaftetem (zu verdeutlichenden) und implizitem (zu deutenden) Wissen; zu letzterem gehören insbesondere Werte und Kompetenzen.

Die *Positionsdimension* beinhaltet die für eine Lernkultur charakteristische Mischung von einem zertifizierungsbedürftigen Wissenserwerb in Lerninstitutionen (formelles Lernen), von einem nicht zertifizierungsbedürftigen Wissenserwerb in Lerninstitutionen (non-formelles Lernen) und von einem nicht zertifizierungsbedürftigen Wissenserwerb außerhalb von Lerninstitutionen (informelles Lernen). Je nachdem, ob sich der Wissenserwerb auf traditionelle Weiterbildungseinrichtungen, auf das Lernen im Prozess der Arbeit, auf das Lernen im sozialen Um-

feld oder auf das Lernen im Netz und mit Multimedia stützt, ergeben sich damit sehr unterschiedliche Lernkulturcharakteristika:

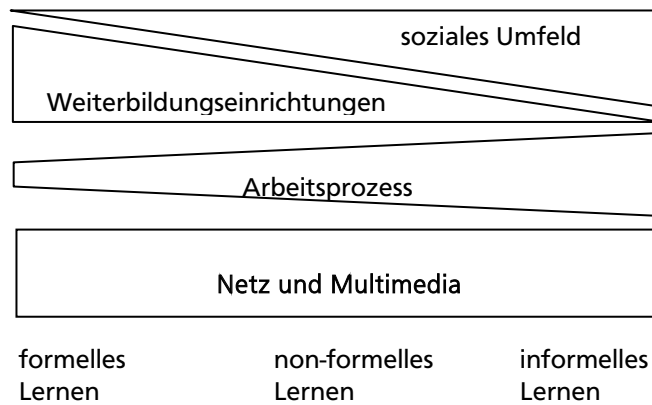


Abb. 5: Lernkulturcharakteristika, Lernumgebung und Lerndisposition des Subjekts

Die Höhen der hier gezeichneten Felder symbolisieren die jeweiligen Anteile von formellem, non-formellem und informellem Lernen in den unterschiedlichen Lernorten und sind lediglich Ungefähr-Abschätzungen; sie gehen davon aus, dass es bis heute (a) die Hauptaufgabe von Bildungsinstitutionen und Weiterbildungseinrichtungen ist, zertifizierbares Wissen zu produzieren, also non-formelles Wissen eine untergeordnete und informelles eine noch geringere Rolle spielt; (b) für das Wissen im Arbeitsprozess ist bekannt, dass es sich zu 70 bis 80 % aus informellem und, weniger stark, non-formellem Wissen speist; (c) der Hauptanteil des im sozialen Umfeld erworbenen Wissens ist sicher informell, non-formeller und formeller Wissenserwerb sind demgegenüber wesentlich geringer ausgeprägt; (d) alle drei Wissenspositionen sind beim Lernen im Netz und mit Multimedia von Wichtigkeit. Die exakte Verteilung ist schwer abzuschätzen. Die Erforschung der *realen* Verteilung der drei Lernformen auf die grundlegenden Lernumgebungen stellt deshalb eine wichtige Forschungsaufgabe der Zukunft dar.

Man kann die drei Lernkulturdimensionen grafisch verdeutlichen:

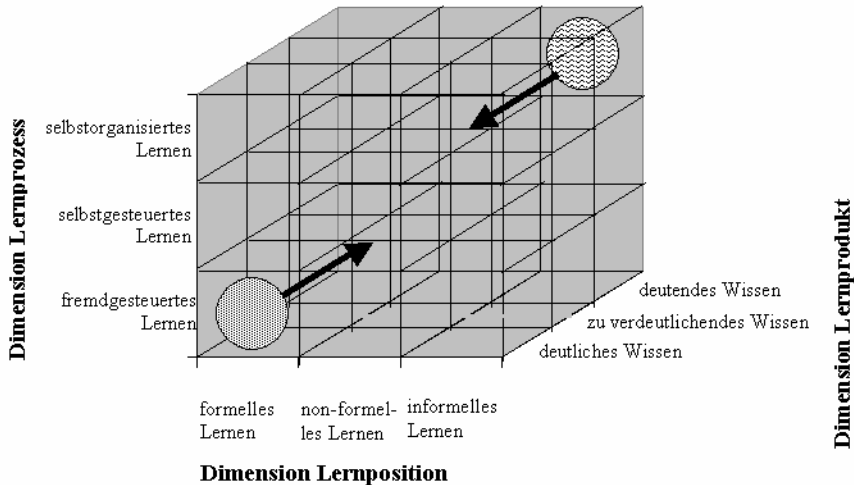


Abb. 6: Dimensionen einer neuen Lernkultur

Die bisherigen Überlegungen laufen auf die These hinaus, dass sich der generelle *Trend* der Lernkulturentwicklung angesichts der gegenwärtigen Komplexität und Dynamik von wirtschaftlichen und politischen Prozessen aus der „Ecke“ formelles Lernen, fremdgesteuertes Lernen und deutliches Wissen in die „Ecke“ informelles Lernen, selbst organisiertes Lernen, deutendes Wissen verlagern wird – wobei natürlich die real praktizierten Lernkulturgestaltungen weiterhin den gesamten Kubus ausfüllen werden. Auf jeden Fall wird mit dem aufgezeigten Trend die Erforschung und Gestaltung neuer, kompetenzbasierter Lernkulturen zu einem vorrangigen Anliegen für die Weiterbildung – und weit darüber hinaus.

Literatur

- Arnold, R./Siebert, H.: 1995. Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren
- Bateson, G.: 1985. Ökologie des Geistes. Frankfurt/Main
- Bolbrügge, G.: 1997. Selbstorganisation und Steuerbarkeit sozialer Systeme. Weinheim

- Ciampi, L.:** 1997. Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Stuttgart
- Deutsch, K. W.:** 1969. Politische Kybernetik. Modelle und Perspektiven. Freiburg
- Dörner, D./Kreuzig, H. W./Reither, F./Stäudel, T. (Hrsg.):** 1983. Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern
- Dörner, D.:** 1981. Über die Schwierigkeiten menschlichen Umgangs mit Komplexität. In: Psychologische Rundschau. 3/1981. S. 163-179
- Ebeling, W./Feistel, R.:** 1994. Chaos und Kosmos. Prinzipien der Evolution. Heidelberg. S. 39-44
- Egenolff, Christian:** 1968. Sprichwörter, schöne, weise Klugreden... Frankfurt/Main (Franck., Chr. Egenolff) 1548. Nachdruck. Berlin
- Ellermann, R./Opolka, U. (Hrsg.):** 1985. Was bringen uns die Theorien selbstorganisierender Prozesse? Sankt Augustin
- Erpenbeck, J.:** 1998. Mathematisierung in der Psychologie. In: Hörz, H./Paul, S. (Hrsg.): Mathematisierung in den Wissenschaften. Berlin. S. 217-233
- Erpenbeck, J.:** 2003. Kode® – Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklung. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart. S. 365-375
- Erpenbeck, J./Sauer, J.:** 2000. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: Bosch, G. u.a.: Kompetenzentwicklung 2000. Hrsg. v. d. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management. Münster. S. 289-335
- Erpenbeck, J./Weinberg, J.:** 1999. Lernen in der Leonardo-Welt – Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung in offenen und selbstorganisierten Lernarrangements. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 1. Neuwied. S. 145-160
- Faulstich, P./Zeuner, C.:** 1999. Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim
- Gehlhar, F.:** 1988. Die selbstschöpferische Kraft der Materie. Berlin (Dissertation B an der Humboldt-Universität)
- Graumann, C. F.:** 1988. Phänomenologische Psychologie. In: Asanger, R./Wenninger, G. (Hrsg.): Handwörterbuch der Psychologie. München. S. 538-543
- Gurjewitsch, A.:** 1972. Das Weltbild des mittelalterlichen Menschen. Dresden
- Haken, H./Haken-Krell, M.:** 1994. Erfolgsgeheimnisse der Wahrnehmung. Synergetik als Schlüssel zum Gehirn. Frankfurt/Main
- Haken, H./Wunderlin, A.:** 1991. Die Selbststrukturierung der Materie. Braunschweig
- Haken, H.:** 1995. Synergetik und Sozialwissenschaften. In: Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erwägungskultur. Jg.7. Heft 4. S. 587-594
- Hansch, D.:** 1997. Psychosynergetik. Die fraktale Evolution des Psychischen – Grundlagen einer Allgemeinen Psychotherapie. Opladen

- Herrmann, T.:** 1986. Was ist das „Psychologische“ an psychologischen Theorien? (Vortrag) Heidelberg
- Holzkamp, K.:** 1978. Die Überwindung der wissenschaftlichen Beliebigkeit psychologischer Theorien durch die Kritische Psychologie. In: Holzkamp, K.: Gesellschaftlichkeit des Individuums. Aufsätze 1974-1977. Köln. S. 129-201
- Holzkamp, K.:** 1983a. Der Mensch als Subjekt wissenschaftlicher Methodik. (Vortrag) Graz
- Holzkamp, K.:** 1983b. Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/Main
- Innovationskolleg Formale Modelle kognitiver Komplexität:** Interdisziplinäre Untersuchungen von Linguistik, Physik, Psychologie zu Kognition, Sprache, Motorik, Lernen, Gedächtnis. Potsdam 1994-2000
- Jaroschewski, M.:** 1975. Psychologie im 20. Jahrhundert. Theoretische Entwicklungsprobleme der psychologischen Wissenschaft. Berlin
- Klaus, G.:** 1971. Sprache der Politik. Berlin
- Klix, F.:** 1971. Information und Verhalten. Berlin
- KOGNI:** 1995. Programm Berechnung von Maßen kognitiver Komplexität. Heidelberg
- Kossakowski, A.:** 1981. Disposition. In: Clauß, G./Kulka, H./Lompscher, J. u.a. (Hrsg): Wörterbuch der Psychologie. Leipzig
- Lantermann, E.-D./Döring-Seipel, E.:** 2000. Strategisches Handeln im Umgang mit Komplexität (Projekt). Kassel
- Lewin, R.:** 1996. Die Komplexitätstheorie. Wissenschaft nach der Chaosforschung. (Santa Fé Institut für Komplexitätsforschung) Reinbek
- Liebscher, H.:** 1995. Fremd- oder Selbstregulation? Systemisches Denken in der DDR zwischen Wissenschaft und Ideologie. Münster
- Litt, T.:** 1929. Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des Pädagogischen Grundproblems. Leipzig
- Luhmann, N./Maturana, U./Namiki, M./Redder, V./Varela, F.:** 1990. Beobachter. Konvergenz der Erkenntnistheorien? München
- Mahoney, M. J./Moes, A. J.:** 1997. Komplexität und Psychotherapie. Selbstorganisation im Verlauf von Psychotherapien. Washington
- Markard, M.:** 2000. Kritische Psychologie. Methodik vom Standpunkt des Subjekts. In Forum Qualitative Sozialforschung, Vol.1, Nr. 2 [Theorien nicht als Bedingungs-Ereignis-Relationen, sondern als Prämissen-Gründe-Zusammenhänge, die das Subjekt in seiner Intentionalität theoretisch und methodisch zur Geltung zu bringen]
- Matthies, E./Baecker, J./Wiesner, M.:** 1991. ErkenntnisKonstruktion am Beispiel der Tastwahrnehmung. Braunschweig
- Mieg, H.:** 1994. Moralische Motivation und die Bewältigung (sozialer) Komplexität. Opladen

- Nachtigall, C.:** 1997. Selbstorganisation und Gewalt. Münster
- Näcke, L.:** 1999. Kulturpsychologie. In: <http://www.cultural-psychology.de/deutsch.htm> (Stand: 25.7.2003)
- Niedersen, U.:** 1988. Die Komplexographie – eine Beschreibungsmöglichkeit beliebiger getriebener Systeme. Fallstudie: R. E. Liesegangs Leben und Werk unter Beachtung einiger Aspekte der Selbstorganisation. In: Ders. (Hrsg.): Komplexität – Zeit – Methode (II). Gestalt und Selbstorganisation. Halle/Saale. S. 13-52
- Oberauer, K.:** 2000. Intentionalität und Reflexion. Bausteine zu einer hermeneutischen Kognitionswissenschaft. Münster
- Paslack, R.:** 1991. Urgeschichte der Selbstorganisation. Braunschweig
- Prigogine, I./Stengers, I.:** 1981. Dialog mit der Natur. München
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.:** 1996. Wissen und Handeln. In: Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift. 7/1996. S. 122-127
- Reither:** 1997. Komplexitätsmanagement. München
- Roth, G.:** 1994. Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Frankfurt/Main
- Sauer, J./Erpenbeck, J.:** 2000. Das Forschungsprogramm Lernkultur Kompetenzentwicklung. In: Bosch, G. u.a.: Kompetenzentwicklung 2000. Hrsg. v. d. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management. Münster. S. 289-335
- Schäffter, O.:** 1998. Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Berlin
- Scharnhorst, A.:** 1999. Modelle von Wertedynamik und Kompetenzentwicklung. In: Erpenbeck, J./Heyse, V. (Hrsg.): Kompetenzbiographie – Kompetenzmilieu – Kompetenztransfer. Berlin. S.106-140
- Schiepek G./Tschacher, W. (Hrsg.):** 1997. Selbstorganisation in Psychologie und Psychiatrie. Braunschweig
- Schiepek, G.:** 1991. Systemtheorie der Klinischen Psychologie. Braunschweig
- Schmidt, N.:** 1995. Philosophie und Psychologie. Trennungsgeschichte, Dogmen und Perspektiven. Reinbek
- Schmidt, S. J. (Hrsg.):** 1992. Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Bd. 2. Frankfurt/Main
- Schmidt, S. J.:** 1994. Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Frankfurt/Main
- Self-Organization of Cognition and Applications to Psychology:** 2000. 9. Herbstakademie Ascona
- Stachowiak, H.:** 1965. Denken und Erkennen im kybernetischen Modell. Wien
- Stangl, W.:** 1989. Das neue Paradigma der Psychologie. Die Psychologie im Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Braunschweig
- Storch, M./Keller, F.:** 1996/97. Seminare Selbstorganisation und pädagogische Handlungskompetenz. Zürich

- Tack, W. H.:** 1991. Über den Status von Wissen und anderen Kognitionen. In: Grawe, K./Hänni, R./Semmer, N./Tschan, F. (Hrsg.): Über die richtige Art, Psychologie zu betreiben. Göttingen. S. 255-269
- Thelen, E./Smith, L. B.:** 1994. A Dynamic System Approach to the Development of Cognition and Action. Cambridge
- Tschacher, W./Scheier, C./Grawe, K.:** 1998. Order and Pattern Formation in Psychotherapy Nonlinear Dynamics, Psychology and Life Sciences 2. p. 195-215
- Tschacher, W.:** 1997. Prozessgestalten. Die Anwendung der Selbstorganisationstheorie und der Theorie dynamischer Systeme auf Probleme der Psychologie. Göttingen
- Uhle, R.:** 2000. Diskurse über Bildung in der Sprache von Managementwissenschaft. Vortrag auf dem 10. Gifhorner Gespräch (Manuskript)
- Wiener, N.:** 1948. Kybernetik. Frankfurt/Main
- Wiener, N.:** 1950. Mensch und Menschmaschine. Frankfurt/Main

Verborgen, verkannt, vergessen – und bald „vernetzt“? Zur bildungspolitischen Karriere des informellen Lernens

Klaus Künzel

1 Bildungspolitische Entdeckung informellen Lernens und begriffliche Fassungsproblematik

Bildungspolitisch und erziehungswissenschaftlich hat das informelle Lernen lange Zeit ein kümmerliches Dasein gefristet – ein trivialer Sachverhalt des Lebens, den näher zu untersuchen sich nicht zu lohnen schien. Umso erstaunlicher ist, wenn neuerdings insbesondere auf europäischer Ebene daran gearbeitet wird, das „mitlaufende“, mehr oder minder unbewusst vollzogene Lernen für die Entwicklung von umfassenden Strategien lebenslangen Lernens und wissenschaftlicher Leitvorstellungen heranzuziehen. Die Mitgliedstaaten der Europäischen Union (EU) wetteifern geradezu um die konsequenteste strategische Formel, mit der sich die bürgerliche Lebenspraxis zu einem vollends erschlossenen Lernraum umgestalten lässt. Das deutsche Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ (BMBF 2001) setzt in dieser Hinsicht spürbare Forschungs- und Entwicklungsakzente auf die Kultivierung von „lernenden Regionen“ und fördert den Aufbau kompetenzvermittelnder Lernstrukturen – in betrieblichen Zusammenhängen, aber auch im Zeichen von Unterbeschäftigung und Arbeitslosigkeit. Zentrale Leitgedanken dieser Initiativen sind die Stärkung der Eigenverantwortung bzw. Selbststeuerung des Lernenden, die Bekämpfung von bildungsbedingter sozialer Ausgrenzung sowie der Aufbau vielfältiger Unterstützungsangebote und Lernnetzwerke (vgl. Adolf Grimme Institut/Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. 2001).

Es ist unschwer zu erkennen, dass im Rahmen der allgemeinen Mobilmachung von „skills for the learning society“ (Crouch u.a. 1999) informelles Lernen steigende Aufmerksamkeitswerte erzielt.

Hinderlich ist für den sich hier andeutenden Prozess seiner bildungspolitischen Inanspruchnahme allerdings, dass die gegenstandsbestimmenden Kategorien diffus sind und – damit zusammenhängend – die empirischen Konturen des informellen Lernens großenteils noch im Dunkeln liegen (vgl. Schiersmann/Strauß 2003). Tough hat dafür schon in den 70er Jahren das Bild vom Eisberg herangezogen, dessen weitaus größter Teil den Blicken des Betrachters entzogen sei – wie auch die meisten der alltäglichen „learning projects“ erwachsener Menschen (vgl. Tough 1979; Livingstone 2000). Heute wird weitgehend

anerkannt, dass eine – bislang kaum in Angriff genommene – „Analyse und [...] Zurkenntnisnahme der unscheinbaren und flüchtigen Formen des Lernens außerhalb der Institutionen“ (Kade u.a.1999, S. 30) ein tieferes Verständnis des Erwachsenenlernens begünstigt und der empirischen Erklärungsgüte erwachsenpädagogischer Theoriearbeit zuträglich ist. Diesem Anliegen fühlt sich auch der folgende Beitrag verbunden. Es dürfte nicht verwundern, wenn die Suche nach brauchbaren Annäherungshilfen vor allem im Feld der internationalen Erscheinungsformen des informellen Lernens und seiner wissenschaftlichen Erschließung unternommen wird. Immerhin kommen selbst inländische Fachleute zu dem Schluss, dass in „der Öffnung für das außerinstitutionelle Lernen der größte Rückstand der deutschen Weiterbildung gegenüber anderen Ländern festzustellen“ sei (Dohmen 1999, S. 25).

Vor dem Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Initiativen wird es im Folgenden zunächst darum gehen, die problematische Begriffslage anzusprechen, die sich über Länder- und Fachgrenzen hinweg gerade bei dieser pädagogisch-psychologischen „Restkategorie“ ergeben hat. Ein ausschnittthafter Blick auf internationale Befunde soll den Zugang zu typisierbaren Erscheinungsformen des informellen Lernens erleichtern, bevor in einem abschließenden Schritt die exemplarischen Ergebnisse auf theoretische und bildungspolitische Implikationen hin erörtert werden. Dabei wird sich zeigen, dass eine pädagogische Würdigung der subjektiven und sozialen Verfügungsmöglichkeiten des informellen Lernens entschieden zu kurz griffe, wenn sie unter dem Diktat formaler Anschluss- und Akkreditierungsinteressen oder mit der Absicht erfolgen sollte, den Wertschöpfungsdruck auf bislang unerschlossene Qualifikationsressourcen auszudehnen (vgl. Straka 2003).

Die internationale Ausrichtung des folgenden Beitrags soll dazu beitragen, der gegenwärtigen Diskussion um neue Lernkulturen, Netzwerke und Bildungspolitiken Anhaltspunkte zu liefern für eine offene, mehrperspektivische Beschäftigung mit den Eigenheiten eines Lernens, die das Leben begleiten und ihm selbstbestimmt dienen soll. Der verfügbare Platz erlaubt nur skizzenhafte Einlassungen; auf die Notwendigkeit und den Reiz, sich auf das großenteils unentdeckte Terrain des informellen Lernens zu begeben, sei aber schon an dieser Stelle hingewiesen.

2 Die bildungspolitische Konturierung des informellen Lernens

2.1 Europäische Ebene

Wissen und Lernen bieten heute Gesprächsstoff in des Wortes doppelter Bedeutung: Sie füllen menschliche Kommunikation mit Inhalt und sind darüber hinaus

selbst zum Thema geworden. In besonders ausgiebiger Weise wird letzteres dort betrieben, wo es neben der allgemeinen Ausrufung eines „Lernzeitalters“ (Jarvis 2001) bzw. einer auf dem Prinzip lebenslangen Lernens beruhenden „neuen Bildungsordnung“ (Field 2000) konkret um die öffentliche Begründung und Konturierung lerngesellschaftlicher Entwicklungspfade geht. Dass dergleichen Anliegen in konzertierter Form vorgetragen und einer wachsenden politischen Steuerung unterworfen sind, ist besonders dem Betreiben der EU zuzuschreiben, die sich seit den Verträgen von Maastricht und Amsterdam in grundsätzlicher Manier, nach den Sitzungen des Europäischen Rats in Lissabon und Feira¹ auch explizit auf das strategische Leitbild der „wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft“ festgelegt hat (vgl. Knoll 2004, S. 31 ff.). Im „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (EU-Kommission 2000) greift das Brüsseler Exekutivorgan die politischen und operativen Vorgaben des Europäischen Rates auf und skizziert mit Hilfe von sechs „Schlüsselbotschaften“ einen „strukturierenden Rahmen für eine offene Diskussion über die praktische Umsetzung lebenslangen Lernens“ (ebd., S. 4). Verpflichtet sind diese Botschaften „zwei gleichermaßen wichtigen Ziele(n) lebenslangen Lernens: Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft und Förderung der Beschäftigungsfähigkeit“ (ebd., S. 6). Inhaltlich fächern sie sich auf in die Bereiche: neue Basisqualifikationen, Investitionen in die Humanressourcen, lehr- und lernmethodische Innovation, Bewertung des Lernens, Berufsberatung und -orientierung sowie die Bereitstellung ortsnahe, ggf. multimedial gestützter Lernmöglichkeiten. In nationalen Konsultationsverfahren, die unter Mitwirkung von Trägern und Verbänden der Weiterbildung 2001 stattfanden und an denen europaweit über 12.000 Personen teilnahmen, wurden anhand der Schlüsselbotschaften „prioritäre Aktionsbereiche“ ermittelt und mittels indikatorengeleiteter offener Koordinierungsprozeduren am Ziel einer kohärenten europäischen Strategie für lebenslanges Lernen ausgerichtet. In ihrer „Mitteilung“ vom 21.11.2001 fasst die Europäische Kommission die Ergebnisse des Konsultationsverfahrens und diesbezügliche Politikvorschläge unter der Überschrift zusammen: „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ (EU-Kommission 2001a). Hierin werden auf der Grundlage der Beratungsergebnisse und diverser Analysebeiträge der Kommission sechs „Aktionsbereiche“ definiert, die im Wesentlichen den ursprünglichen „Botschaften“ entsprechen, diese aber unter Berücksichtigung der Konsultationserkenntnisse inhaltlich modifizieren und in zwei „Umsetzungsebenen“ untergliedern.

(1) Der ersten Ebene werden die Aktionsschwerpunkte zugeordnet, die die europäische Dimension lebenslangen Lernens zum Gegenstand haben und das besondere Gestaltungsinteresse der Kommission an einer „kohärenten“ Strategieentwicklung widerspiegeln. Im Vordergrund stehen dabei zum einen Konzepte und Maßnahmen zur Lernbewertung, um so „Brücken zwischen verschiedenen Lernkontexten und Lernformen zu schlagen und den Zugang zu

¹ März bzw. Juni 2000

individuellen Lernwegen zu erleichtern“. Gedacht ist hier u.a. an die Installierung eines „einheitlicheren, transparenteren und flexibleren System[s] zur Anerkennung beruflicher Befähigungsnachweise“ in Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern sowie mit Hochschulen und Berufsverbänden (ebd., S. 16 f.). Zum Zweiten wird auf dieser Ebene der Komplex „Information, Beratung und Orientierung“ angesiedelt. Ein entsprechendes Internetportal über Bildungsangebote der Mitgliedstaaten und Beitrittsländer ist 2002 eingerichtet worden. Weiterhin befindet sich ein europäisches „Forum Beratung“ im Aufbau, das Prinzipien und Grundkonzepte von Beratung formuliert und einer europaweiten Anerkennung zuführt. Das dritte Aktionsbündel gilt investiven, finanzpolitischen und qualitätssichernden Maßnahmen: Mit ihnen sollen sowohl neue Förderungsperspektiven ermittelt werden, die eine europäische Politik der Humanressourcenentwicklung voranbringen und den Aufbau umfassender strategischer, organisatorischer und fiskalischer Systeme zur Realisierung des lebenslangen Lernens ermöglichen. Daneben wird es verstärkt um die Erleichterung von Lernzugängen und Bildungsbeteiligung gehen, was mittels finanzieller Anreize, vor allem aber durch „mehr Zeit für Lernen“, eine Modernisierung der Arbeitsorganisation sowie durch die Anerkennung auch „des nicht-formalen und informellen Lernens“ betrieben werden soll (EU-Kommission 2001a, S. 20 f.).

(2) Die zweite Ebene umfasst die subsidiäre Komponente einer Politik des lebenslangen Lernens und bezeichnet Aktionsbereiche, die auf „eine umfassende Einbeziehung von Akteuren auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene“ angewiesen sind (ebd., S. 15). Zu ihnen zählt der Aktionsvorschlag, „Lernende und Lernangebote zusammen[zuführen]“. Er hat neben der Schaffung einer allgemeinen Kultur des Lernens insbesondere die Entwicklung von „lernenden Gemeinschaften und Organisationen“ zum Gegenstand und schließt die explizite Förderung des Lernens am Arbeitsplatz in Klein- und Mittelunternehmen ein (ebd., S. 22). Ein weiterer Aktionsbereich fokussiert den Erwerb „neuer Grundqualifikationen“; gemeint sind neben IT-Kenntnissen, Fremdsprachen, Technikwissenschaften auch Unternehmergeist und soziale Fähigkeiten. Mit ihrer Hilfe soll vor allem der Ausgrenzung von Schulabbrechern und sozial Benachteiligten vorgebeugt und dem universellen Recht auf Bildung in der EU Nachdruck verliehen werden. Unter dem Stichwort „Innovative Pädagogik“ werden schließlich neue Lehr- und Lernmethoden angemahnt und auf die steigende Bedeutung der Initiativen zum E-learning hingewiesen, die „mit anderen, sozialeren Lernformen [...] und regelmäßiger, individueller und fachlicher Begleitung kombiniert werden sollten“ (ebd., S. 25).

Die „Schlüsselbotschaften“ bzw. „Aktionsbereiche“ führen die argumentative und programmatische Linie der diversen Politikrichtlinien der EU fort, wie sie in der 1999 beschlossenen zweiten SOKRATES- und LEONARDO-Generation noch einmal präzisiert worden sind. Hier wie dort drängt sich dabei der Eindruck auf, die angesprochenen Mitgliedsstaaten und Kulturregionen sollten mit Hilfe der

suggestiven Formel von der „europäischen Lerngesellschaft“ auf einen Modernisierungskurs verpflichtet werden, der bei aller sozialstaatlichen Ansprüchlichkeit und unter Wahrung des Subsidiaritätsgebots auf eine ausdifferenzierte, expansive Humanressourcenpolitik hinausläuft (vgl. Künzel 2000). Globalisierung, Wettbewerb und innereuropäischer Sozialfrieden sind in diesem Zusammenhang zentrale Legitimationsfiguren. Vor diesem Hintergrund signalisiert das zivilgesellschaftliche Leitbild, welches das „Memorandum“ kennzeichnet, ein umfassendes Interesse an der Rekrutierung und Angleichung von Qualifikationspotenzial, das gleichermaßen Bürger- wie Wirtschaftsnähe signalisiert. Vor dem Verdacht zentralistischer Bevormundung und krudem Ökonomismus versuchen sich die Modellvorstellungen der EU-Kommission durch das libertäre Konstrukt des eigenverantwortlichen „selbst gesteuerten Lernens“ und dessen infrastruktureller Vernetzung zu schützen. In die gleiche Richtung weist das unter dem Einfluss des Konsultationsverfahrens verstärkt bemühte Motto „Vom Wissenserwerb zum Kompetenzaufbau“. Es soll eine explizite Öffnung für bislang unbeachtete bzw. unterbewertete Lernformen und Leistungsmaßstäbe signalisieren und Lernenden wie „Lernförderern“ neue, partnerschaftliche Rollen nahe legen.² Besonders mit dem Netzwerkgedanken soll dem „lebensumspannenden Kontinuum des Lernens“ eine konzeptionelle und organisatorische Implementierungsbasis verschafft werden, die das zeitliche Regime der Politik des lebenslangen Lernens um eine lebensweltlich-räumliche Dimension erweitert und so für eine größere Erschließungstiefe „zweckmäßiger Lerntätigkeiten“ sorgt (EU-Kommission 2000, S. 9).

Wie konsequent diese „Mobilisierung der Ressourcen für das lebenslange Lernen“ (EU-Kommission 2000, S. 24) angestrebt wird, macht die ausdrückliche Berücksichtigung des informellen Lernens deutlich. Obwohl als „natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens“ ständig in Gefahr „überhaupt nicht wahrgenommen (zu werden)“, böte informelles Lernen „ein enormes Reservoir an Lerngelegenheiten“ (ebd., S.10), das nicht nur innovative lernmethodische Entwicklungen begünstigen könne. Es müsse auch darum gehen, mittels verbesserter Verfahren der „Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg [...] insbesondere im Bereich des nicht-formalen und informellen Lernens“ (ebd., S.18) der gestiegenen Nachfrage nach zertifiziertem Lernen zu begegnen, indem lebensbegleitend und somit eher „inoffiziell“ erworbene Kenntnisse und Kompetenzen mittels geeigneter Anrechnungsprozeduren auf ihre formale Akkreditierungstauglichkeit hin überprüft werden.³ Hier berühren und konkretisieren die Ausführungen der Europäischen Kommission u.a. das 1996 von der OECD proklamierte Leitziel eines „Lifelong Learning for All“, welches die Einbeziehung des informellen Selbstlernens im Lebensvollzug zu einer Grundvoraussetzung dynamischer und sozial gerechter Wissensgesellschaften erklärte (vgl. OECD 1996).

² EU-Kommission 2001, S. 5; vgl. dazu auch Raven/Stephenson 2001

³ APEL-Accreditation of Prior and Experiential Learning

Mit seinen jüngsten Aktionsvorschlägen konkretisiert das Brüsseler Exekutivorgan unter der bereits erwähnten Überschrift „Bewertung des Lernens“ neben formalen Akkreditierungs- und Zertifizierungsfragen auch Planungsüberlegungen, die dem „nicht-formalen und informellen Lernen“ gelten. Was die hierauf bezogenen Maßnahmen angeht, für die die Europäische Kommission selbst verantwortlich zeichnet, so ist zum einen an die Förderung „eines systematischen Austausches von Erfahrungen und guter Praxis“ im Feld der Lernbewertung gedacht. Koordiniert werden soll dieser Prozess, an dem die Mitgliedstaaten, Nicht-Regierungsorganisationen (NRO), die Sozialpartner und zuständige europäische Institutionen wie CEDEFOP und EURYDICE beteiligt sind, vom „Europäischen Forum für die Transparenz beruflicher Qualifikationen“.

Darüber hinaus liegt seit Anfang 2004 ein von der EU-Kommission erstelltes Verzeichnis der Methoden, Systeme und Normen zur Identifizierung, Bewertung und Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens vor. Es deckt die europäische Ebene ebenso ab wie die der Einzelstaaten und schließt auch „die Branchen- und Unternehmensebene“ ein (vgl. Bretschneider 2004). Von den Mitgliedstaaten wird erwartet, dass sie „alle relevanten Akteure“ (Träger nicht-formaler Lernangebote, Vertreter formaler Bildungssysteme, Sozialpartner, NRO als Interessenvertreter ausgegrenzter Zielgruppen) „an der Entwicklung von Methoden und Normen zur Bewertung nicht-formalen und informellen Lernens beteiligen“ und die dazu erforderlichen rechtlichen Rahmenbedingungen schaffen. Geprüft werden solle schließlich, ob ein „Rechtsanspruch auf Bewertung“ installiert werden könne.

Um die genannten Ziele und Vorhaben zu realisieren, setzt die Europäische Kommission vor allem auf zwei „neue Instrumente zur Bewertung aller Lernformen“. Ein in Entwicklung befindliches „Portfolio-System“ geht auf die Forderung des Europäischen Rates von Lissabon nach einem „europäischen Lebenslauf“ zurück und beinhaltet die „Auflistung von Qualifikationen und Kompetenzen aus jedem Stadium eines individuellen Ausbildungs- und Berufsbildungsweges“. Das zweite Instrument basiert auf dem bereits praktizierten „Europäischen System zur Anrechnung von Studienleistungen“ (ECTS) sowie dem „Europass“ und sieht die Schaffung eines modularen Systems für die Auflistung von Qualifikationen vor, welches die Kombination von Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen aus verschiedenen EU-Ländern ermöglicht (vgl. EU-Kommission 2001a, S. 16 ff.).

Den Aktionsvorschlägen der EU-Kommission ist anzumerken, dass durch das eingesetzte Konsultationsverfahren vor allem zwei Bereiche des „Memorandum“ in ihrer Bedeutung deutlicher herausgearbeitet worden sind: die zentrale Stellung des Lernenden sowie eine damit einhergehende Selbstverpflichtung der Bildungspolitik, sich dem persönlichen und sozialen Eigensinn des informellen Lernens zu öffnen und seine kompetenzschaffenden Qualitäten zu fördern. Mit

der Erweiterung des bislang geltenden quantitativen Indikatorensystems für lebenslanges Lernen (Kenngrößen zur Beurteilung von Bildungsleistungen wie Investitionen, Beteiligung und Schulabbrecher) um eine qualitative Komponente soll sich die politisch gewollte verstärkte Lernerzentrierung auch in Gestalt persönlich nachvollziehbarer Gütekriterien niederschlagen. Hier soll es im Wesentlichen um die Sammlung und Profilierung von Daten gehen, die zu den Bereichen Lernbewertung, Beratung, Information und Lehrerausbildung erhoben werden (ebd., S. 28 f.; vgl. auch EU-Kommission 2001b).

Insgesamt spiegelt der bildungspolitische Nachdruck, mit dem der Ausbau des Indikatorensystems vorangetrieben wird, das Interesse der EU-Kommission, mittels einer weiteren Ausdifferenzierung und Validierung von Bewertungsmaßstäben und Kontrollziffern die Implementierungsfortschritte zu überwachen, die sich in der europäischen Agenda des lebenslangen Lernens abzeichnen. Angesichts des proklamierten Ziels, „die Europäische Union [zur] wettbewerbsfähigen und dynamischsten Wissensgesellschaft der Welt“ zu entwickeln (EU-Kommission 2001a, S. 6), geben die aktuellen Quoten der Bildungsbeteiligung unter den 25 bis 64-Jährigen allerdings kaum Anlass zur Euphorie: Legt man die über eine der letzten Arbeitskräfteerhebungen ermittelten Werte für den gesamten EU-Raum zu Grunde, nahm im Jahr 2000 weniger als jeder Zehnte dieser Altersgruppe an Bildungs- bzw. Berufsbildungsmaßnahmen teil. Wenngleich die Aussagekraft dieser statistischen Angaben nicht zuletzt wegen methodischer Vorbehalte nicht überbewertet werden darf, untermalen die Befunde immerhin die selbstkritische Einsicht der Kommission, die bisherige Bildungspolitik habe sich „bisher zu sehr auf Institutionen gestützt“ und müsse in Zukunft umfassender konzipiert und auf die Berücksichtigung „von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen“ ausgerichtet sein, die „in den verschiedensten Situationen erworben wurden“ (ebd., S. 7). Es ist unschwer zu erkennen, dass im Zuge dieser strategischen Neubestimmung hohe Erwartungen in die Operationalisierbarkeit des informellen Lernens und seine gesellschaftliche Verwertung gesteckt werden.

2.2 Nationale Ebene

In Deutschland sind die skizzierten bildungspolitischen Offensiven und Vorgaben von OECD und EU sowohl programmatisch als auch in operativer Form aufgegriffen worden. Neben den einschlägigen Beratungen und Publikationen der „Konzertierten Aktion Weiterbildung“⁴ machen es sich vor allem das Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission (Lebenslanges Lernen) sowie das Aktionsprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)

⁴ In der „Konzertierten Aktion Weiterbildung“ (KAW) sind wichtige Weiterbildungsträger unter dem bildungspolitischen Zielaspekt einer Modernisierung des Erwachsenenlernens versammelt.

zum „Lebensbegleitenden Lernen für alle“ zur Aufgabe, die Zielprojektion einer „lernenden Gesellschaft“ durch lernkulturelle Innovationen und durch „eine spürbare Verbesserung der Infrastruktur für das angestrebte lebenslange Lernen aller Menschen“ zu realisieren (BMBF 2001, S. 3). Auch wenn keines der genannten Projekte die empirische Erforschung des informellen Lernens explizit und in grundlegender Absicht zu ihrem Gegenstand hat, tragen zahlreiche Vorhaben seinem gestiegenen Stellenwert Rechnung, insbesondere in den Innovationsfeldern „Neue Lehr- und Lernkulturen“, „Schaffung eines lernförderlichen Umfelds in speziellen Lebenslagen“ und „Anerkennung von beruflich verwertbaren Qualifikationen und Kompetenzen“. Offenbar wird dem methodischen, sozialen und ökonomischen Gebrauchswert des informellen Lernens mittlerweile so viel Vertrauen entgegen gebracht, dass seiner Beförderung von einer Restkategorie des pädagogischen Denkens (vgl. Schöfthaler 1981) zu einem strategischen Pfeiler der „aktiven Bewältigung des Strukturwandels durch Bildung“ nichts mehr im Wege steht (Adolf Grimme Institut/Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. 2001, S. 4). In diese Strategie fügt sich auch die Förderung der Durchführung einer Machbarkeitsstudie „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ durch das BMBF (2004).

Ein Blick auf die Situation in anderen Ländern lässt erkennen, dass der vehemente Bedeutungszuwachs des informellen Lernens mittlerweile einem internationalen Trend entspricht, am ausgeprägtesten wohl in den angloamerikanischen und skandinavischen Ländern, wo eine weit zurückreichende Tradition offener, gemeinwesenorientierter Volksbildung besteht (vgl. Dohmen 2001, S. 49 ff.; Ming-Lieh Wu 2003).

Es entspricht dem organisationszentrierten, von vielfältigen Instanzen politischer und professioneller Selbstkontrolle überwachten Aufgabenverständnis der deutschen Erwachsenenbildung, dass sie dem Bürger an den Mentalitätsübergängen zur „lernenden Gesellschaft“ vor allem infrastrukturell unter die Arme greifen will. Auch wenn sich die Erschließung und Förderung des sperrigen und begrifflich schwer zu disziplinierenden Phänomens des informellen Lernens noch in den frühen Anfängen befindet, mag man sich seine kontrollierte Vergesellschaftung vor allem wohl als Aufklärungs- und Anschlussaktion vorstellen. So legen etwa die Beratungen der KAW den deutschen Weiterbildungsinstitutionen die „große Zukunftsaufgabe“ nahe, das „anlaßbedingte – zufällige, bruchstückhafte informelle – Selbstlernen in praktischen Anforderungssituationen durch Bereitstellung von Beratung und ‚just in time‘ abrufbaren, weiterführenden Informationen zu unterstützen, und zwar so, dass auch dieses zum Teil unbewußte Lernen sich zu einem bewußter von den Lernenden selbst gesteuerten intentionalen Lernen weiterentwickeln kann“ (Dohmen 1999, S. 25).

Sieht man von der expliziten Betonung der Selbststeuerung einmal ab, erinnern die hier angesprochenen Vorstellungen der KAW an die bildungsorganisatori-

schen Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates, der in seinem „Strukturplan“ von 1970 bereits davon sprach, dass „die sich ständig vollziehenden informellen Lernprozesse Grundlage für eine systematische Weiterbildung“ seien und „neue Motivlagen“ hervorbrächten (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 206). Gleichzeitig ließ dieses Gremium keinen Zweifel darüber aufkommen, dass der mit dem informellen Lernen einhergehende „Zuwachs an unsystematischer, häufig unreflektierter Erfahrung“ durch „organisiertes Weiterlernen“ ergänzt und geordnet werden müsse (ebd., S. 51). Bemerkenswert ist bei aller reformerischen Emphase, die der „Strukturplan“ zum Ausdruck bringt, dass das Eintreten für eine öffentlich verantwortete „ständige Weiterbildung“ diese „immer nur als ein orientierendes Prinzip“ auffasse; an ein Lernen, das „zum beherrschenden Lebensinhalt“ werde, sei damit keineswegs gedacht (ebd.). Unstrittig war dagegen die politische und strukturelle Förderung der sozialstaatlichen Dimension des Weiterbildungsgedankens, und gerade in dieser Hinsicht waren unkonventionelle Wege gefragt: „Es sind offene Bildungsveranstaltungen und informelle Kurse notwendig, um weite Bevölkerungskreise anzusprechen und die Lust zum Weiterlernen zu fördern“ (ebd., S. 206).

Die knapp 30 Jahre später formulierten Vorschläge der KAW lassen sich vor dem geschilderten Hintergrund als konzeptionelle, mehr aber noch als sprachschöpferische Variationen eines bildungspolitischen Grundthemas auffassen: die Durchdringung der menschlichen Lebens- und Lernwelt mit didaktisch reflektiertem „Support“. Die dabei in Aussicht gestellten institutionellen Hilfen könnten nach den Vorstellungen von Dohmen (BMBF 1999, S. 73 f.) beachtliche Ausmaße annehmen, wenn einmal die „verschiedensten Lernorte in der Lebens-, Arbeits- und Medienwelt der Menschen“ auf ihre Eignung als „Lernservice-Stützpunkte“ überprüft worden seien. Denkbar wäre dann die Einrichtung von „Lernläden“, „Lerninseln“, „Bildungszonen“, „Lernateliers“, „Lernpfaden“ oder kompletten „Lernparcours“. Konsequenterweise müssten diese stationären Ansiedlungen des informellen Lernens ergänzt werden durch eine mobile Komponente, um so die „vielfältigen Möglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen unterwegs“ nicht ungenutzt verstreichen zu lassen. Anbieten würden sich hier vor allem Warteräume, Zugabteile, ja ganze Sonderzüge als Lernorte (ebd.).

Was sich hinter den Visionen einer neuen pädagogischen Topographie verbirgt, ist wohl kaum allein der Absicht geschuldet, dem bildungspolitischen Planungsvokabular unverbrauchte Begriffe zur Verfügung zu stellen. Im Grunde genommen geht es bei diesen Sprachbildern, nimmt man sie beim Wort, auch um eine neue Raumordnung des Lernens (vgl. Dohmen 2002; Stahl/Schreiber 2003). Eine solche braucht – das zeigt die britische Debatte um das auf Gemeindeebene angesiedelte informelle Lernen (vgl. Cairns 2000) – die Anerkennung der Bedeutung und Würde aller menschlichen Orte und Praktiken des lebensbegleitenden Lernens. Allerdings sind solche Raumvorstellungen offenbar nicht ohne Infrastruktur schaffende Interventionen zu haben: Wenn es auch nicht darum

gehen könne, die informellen Lernpraktiken des Menschen direkt zu gestalten, so seien sie doch zugänglich für kontextuelle Unterstützung und Pflege. Wenger (1998) hat in diesem Zusammenhang von einem „design for learning“ gesprochen, einer zu schaffenden Lernarchitektur (built) „into the contexts of peoples' lives“ (zit. n. Cairns 2000, S. 18). Die bildungspolitische Entdeckung des informellen Lernens, so viel mag deutlich geworden sein, dürfte allein mit programmatischer Offenheit für bislang wenig beachtete Formen und Leistungen des menschlichen Lernens allerdings ebenso fragmentarisch bleiben wie ihre Ausschmückung mit fantasievollen Strukturvisionen und institutionellen Unterstützungszusagen. Wenn „Lebensumspannendes Lernen“ oder das Leitbild einer „kognitiven Gesellschaft“ im Diskurs über zukünftige Lebens- und Kulturpraxen als generative Konstrukte etwas gelten wollen, muss die Begrenztheit bildungspolitischen Legitimationsdenkens überwunden und durch offenere Annäherungen ersetzt werden. Zu ihnen zählt die Aufgabe, die lebensweltlichen Fundamente und „topischen“ Verflechtungen des informellen Lernens freizulegen und interdisziplinär zu untersuchen. Das setzt Arbeit an ihren Begriffen, Erscheinungsformen und theoretischen Diskursen voraus. Es bedeutet aber auch die Durchsetzung einer Forschungsperspektive, in der die Erschließung des informellen Lernens als Modellfall kulturellen und historischen Verstehens begriffen wird.

3 Viele Gesichter des informellen Lernens: begriffliche Nöte und Problematik kategorialer Zuordnung

Wer sich dem informellen Lernen in bildungspolitischer Absicht nähert, stößt schnell an die Grenzen unseres kulturellen Wahrnehmungs- und Kategoriensystems. Als problematisch erweist sich, dass es in seinen wesentlichen Bestandteilen eurozentrisch verfasst ist und sich am Leitbild westlicher Industriegesellschaften festmacht. Bedenkt man zudem, dass die bislang unternommenen Versuche, diesen Lerntypus wissenschaftlich zu ergründen, eine Vielfalt an Disziplinen, Begriffstraditionen und Theoriediskursen auf den Plan gerufen hat, stellen sich Zweifel ein, ob gegenwärtig eine allgemein zustimmungsfähige Objektbeschreibung und -analyse überhaupt zu leisten ist. Schließlich darf nicht vergessen werden, dass sowohl die empirischen Umrisse als auch die vorliegenden Definitionen des informellen Lernens dem historischen Wandel unterliegen. Somit werden vertraut gewordene Beziehungen zwischen Bezeichnung und bezeichnetem Gegenstand durchkreuzt und verändert.

Das kann beispielhaft am internationalen Gebrauch der Begriffe „formal“- „non-formal“- und „informal education“ bzw. „learning“ gezeigt werden. Diese von Coombs und Ahmed (1974) erstmals systematisch vorgenommene Unterscheidung basiert auf der Festlegung, wonach Institutionalisierungsgrad und Berechtigungserwerb über die Zugehörigkeit einer „Bildungsform“ (Sandhaas 1986) zu einer der drei Kategorien entscheiden. „Formal“ sind demzufolge Bildungspro-

zesse, die institutionell und curricular gebunden sind, von akkreditiertem Personal betreut werden und i.d.R. zu zertifizierten Abschlüssen führen (u.a. Schule). „Nicht-formal“ wird – besonders in der Begriffstradition der UNESCO – jede Bildungsarbeit genannt, die in Einrichtungen außerhalb des „formalen“ Systems stattfindet, an identifizierbare Adressaten gerichtet ist und sich in didaktisch geregelten Lehr-Lernzusammenhängen vollzieht. In diesem Bereich der „out-of-school education“ kommen eine Fülle „supplementärer“, „komplementärer“ und „substitutiver“ Bildungsangebote zum Tragen (vgl. Evans 1981; Lenhardt 1993). Während „formal“ und „non-formal education“ die Merkmale Intentionalität, institutionelle Organisation, Systematik und didaktische Kontrolle/Förderung teilen und insofern der englische Begriff „education“ gerechtfertigt scheint, stellt „informal education“ ein widersprüchliches Konstrukt dar, da es den pädagogischen Intentionalitäts- und Förderungsaspekt aufnimmt, ohne einen organisatorischen bzw. didaktischen Gewährleistungsrahmen einzubeziehen (vgl. Overwien 1999, S. 1). Die in den 80er Jahren allmählich vollzogene Wende zum Lernbegriff ist insofern auch der pragmatischen Überlegung zu verdanken, dass dieser systematisch eindeutiger, international leichter konvertierbar und zudem entschieden stärker lernerzentriert ausgerichtet sei. Als „informal learning“ bzw. informelles Lernen wäre dann im Anschluss an Coombs und Ahmed (1974) der lebenslange Prozess aufzufassen, „in dem jeder Mensch durch tägliche Erfahrung und die Prägung durch die Umwelt Wissen, Fertigkeiten und Haltungen erwirbt und akkumuliert“ (zit. n. ebd., S. 2).

Wie willkürlich die Grenzziehungen zwischen den vorgestellten Termini allerdings verlaufen, macht eindrucksvoll La Belle (1986, S. 6) klar, indem er mit Blick auf die Unterscheidung von „nonformal“ und „informal“ nicht auf den institutionellen Rahmen, sondern vor allem auf die Motivations- und Zielperspektive abstellt. Danach vollzieht sich informelles Lernen als ein individueller Enkulturationsprozess, „as a matter of course in his or her day-to-day stream of behavior. When these same [learning, K. K.] activities become systematic efforts of attempting to change behavior, however, they take a nonformal thrust“. Das kaum noch überschaubare Nebeneinander gerade dieser beiden Begriffsverwendungen mag auch dafür verantwortlich sein, dass die Europäische Kommission (2001a, S. 35) in ihrem bildungspolitischen Glossar beim Stichwort „nicht-formales Lernen“ mittlerweile den früheren (außerschulischen) Institutionsbezug fallen gelassen hat und zur Unterscheidung vom informellen Lernen nur noch das Moment der didaktischen Strukturvorgabe bzw. der Systematik heranzieht. Modifizierungen ergeben sich darüber hinaus noch im Intentionalitätsgrad auf Seiten der Lernenden, wobei informelles Lernen „in den meisten Fällen (als) nichtintentional oder inzidentell/beiläufig“ eingestuft wird (ebd., S. 33). Um eine weitere Ausdeutung gerade dieser begrifflichen Schattierung (informal gegenüber incidental) haben sich besonders Marsick und Watkins (1990, S. 7) bemüht und diesbezüglich den Vorschlag unterbreitet, informelles Lernen als „predomi-

nantly experiential and non-institutional“, inzidentelles Lernen demgegenüber als „unintentional, a byproduct of another activity“ aufzufassen.

Der Literaturbericht zum informellen Lernen von Dohmen (2001, S. 18 ff.) zieht für die diffuse Begriffslage vielfältige Belege heran und demonstriert in einleuchtender Weise, dass für eine international und multidisziplinär ausgerichtete Verständigungspraxis über dieses Thema zurzeit keine brauchbare terminologische Basis existiert. Auch sein Versuch, mit Hilfe einer Kontrastierung von informellem Lernen und verwandten bzw. subsumierbaren Lerntypen wie Erfahrungslernen, Implizites Lernen, Alltagslernen, selbst gesteuertes Lernen etc. nuancen- und aufschlussreichere Vorstellungszusammenhänge typologisch aufzufächern, führt angesichts der Vielzahl unkontrollierter Subjektivismen und semantischer Variablen in der Sache kaum weiter. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob definitorsche Konstrukte überhaupt in der Lage sein können, das auszudrücken, was die Protagonisten des informellen Lernens – Lernende, Bildungspolitiker, Humanressourcenentwickler und die Verfasser theoretischer Leitvorstellungen – von diesem „Allerweltsphänomen“ aus der eigenen Warte wahrnehmen und als eine „zu behandelnde“ Realität betrachten. Garrick (1998) und Usher (1993) ziehen aus dem Problem begrifflicher Diffusität die Konsequenz, für einen postmodernen, konstruktivistisch begründeten Erkenntniszugang zu plädieren: Informelles Lernen vollziehe sich als Bestandteil alltäglichen Lebens, aber es sei auch ein zentrales Element des Diskurses, der diese Alltäglichkeit selbst zu seinem Gegenstand hat. Der Gegenstand wiederum drängt sich nicht in einer festgelegten Gestalt auf, sondern wird „gemacht“ und perspektivisch konfiguriert.

Wer die Literatur zum informellen Lernen unter diesem konstruktivistisch-perspektivischen Gesichtspunkt untersucht, wird auf eine Reihe unterschiedlicher Diskurse stoßen, die das informelle Lernen mit je eigenen „Gesichtern“ versehen. Usher (vgl. 1993, S.169) sieht in diesem Umstand die zwangsläufige Folge der Entscheidung für einen Forschungs- und Argumentationszugang, der immer schon ein „bestimmter“ sei: „Once we start analysing something, once we start making something the object of our investigations, we do so within and through a discourse. It gives us a vocabulary, a set of concepts and pre-understandings, a motivating focus and direction of our investigations – above all a disciplined and systematic way of ‚talking about‘.“ Anders gewendet: Jede Option für einen bestimmten Diskurs bringt gewisse Züge des informellen Lernens ans Licht, dunkelt dafür aber andere ab, lässt manches außer Acht oder erklärt es für weniger bedeutsam. Im Anschluss an Garrick (1998, S. 148) kann daraus auch gefolgert werden, dass erst die Anbindung an eine der diskursiven Optionen die Durchsetzung von selektiven oder gar monopolistischen Verwendungsstrategien des informellen Lernens ermöglicht: „Existing definitions do not adequately problematise what informal learning actually is. There is a silence about the power of discourse to delineate the sayable and to highlight those features of informal learning that are ‚made‘ more or less important. Informal

learning does not simply fit the neat, measurable units and elements of competence that many in government agencies, industry bodies and trade unions might be hoping for. There is much going on with informal learning beyond its articulation through human capital and experiential learning discourses. [...] By adopting a broad view of informal learning it becomes less amenable to objectification and more problematic for ‚measurement‘.”

In den internationalen Diskussionen über die „lernende Gesellschaft“ machen besonders die wissenschaftlichen Vertreter der Weiterbildung auf die zunehmende Gefahr aufmerksam, dass der aktuelle bildungspolitische Diskurs überwiegend von Seiten der Anbieter geführt werde, (thereby) „becoming the empire of the ‚schoolers‘“. Zu begegnen sei dieser einseitigen gesellschaftlichen Rezeption des informellen Lernens vor allem durch seine kategoriale und empirische Ausweitung über die Domäne von Arbeit und Beruf hinaus. Gorard u.a. (1999, S. 437 f.), die in ihrem Aufsatz „The Apparent Decline of Informal Learning“ über ein Forschungsprojekt zur Erfassung informeller Lernpraktiken in Süd-Wales berichten, schließen „leisure learning“ und „hobbies“ ausdrücklich in das Spektrum der Episoden bzw. Erscheinungsformen signifikanten, bedeutsamen Lernens ein. Nur so könnten die lebensweltlichen Eigenheiten und das biografische Naturell informellen Lernens erforscht und die Beziehungen zwischen den verschiedenen Orten seiner Ausübung (leisure versus work based learning) bestimmt werden. Die Autoren bedauern in diesem Zusammenhang, dass die britische Regierung in ihrem Green Paper „The Learning Age“ (DfEE 1998) dem informellen Lernen kaum Beachtung geschenkt habe. Beharre man auf dieser Praxis der offiziellen Nichtanerkennung, würde ein wesentliches Reservoir gesellschaftlich und individuell benötigter Kompetenzen unerschlossen bleiben. Das lebensbegleitend erworbene implizite Wissen (tacit knowledge) zu übersehen, käme der Weigerung gleich, die bildungspolitische Figur der „Learning society“ mit Leben zu füllen und in ihr mehr zu sehen als eine künstliche Formation zertifizierter Bürger (ebd., S. 438 u. 451).

4 Untersuchungsbeefunde zum informellen Lernen

4.1 Diskussion kanadischer Untersuchungsbeefunde

Die kanadische NALUOISE-Studie „Lifelong learning profiles: the First Canadian Survey of Informal Learning Practices“ (vgl. Livingstone 2000) teilt die skizzierten Vorbehalte gegenüber Wahrnehmungs- und Bewertungspraktiken, die dem Regime formaler berechtigungsorientierter oder ökonomischer Gütekriterien unterworfen sind und legt demzufolge einen erweiterten Forschungsansatz vor, der die systematischen Verfälschungen und Lücken in der Erfassung des empiri-

schen Phänomens „adult learning“ zu überwinden versucht. Dabei wird von drei Untersuchungszielen ausgegangen:

(1) Im Zentrum des Forschungsinteresses steht der Bedingungs-, Motivations- und Kompetenzzusammenhang zwischen Arbeit und Lernen. Gegenüber der weit verbreiteten Tendenz, diesen Zusammenhang auf Erwerbsarbeit und schulische/formale Bildungsprozesse zu begrenzen, setzen die kanadischen Wissenschaftler auf eine Einbeziehung der Orte und Aktivitäten, die der sozialen und persönlichen Reproduktion dienen und die durch ein Lernen charakterisiert werden, das sich in den Privathaushalten, der Gemeinwesenarbeit und im Bereich der „sonstigen nicht-beschäftigungsbezogenen“ Lebenszusammenhänge abspielt.⁵ Dieses informelle Lernen zeichne sich dadurch aus, (that) „we undertake [it] individually or collectively on our own without externally imposed criteria or the presence of an institutionally authorized instructor“ (Livingstone 2000, S. 493).

(2) Während sich die einschlägige Forschung bisher nahezu ausschließlich auf die Transferprozesse konzentriert habe, die zwischen schulischer Wissensaneignung und beruflichen Arbeitsanforderungen verliefen, orientiere sich die kanadische Untersuchung auf die signifikante positive Korrelation zwischen „continued informal learning“ einerseits und „success in paid workplaces“ andererseits (ebd.). Hierbei entspräche man dem wiederholt bestätigten Befund, wonach der überwiegende Teil von arbeitsplatzbezogenen Qualifikationen auf informellem Wege erworben sei.

(3) Perspektivisch ist die Studie von Livingstone u.a. einem „bottom-up“-Ansatz verpflichtet, d.h. sie nimmt ihren Ausgangspunkt nicht von einer betriebshierarchisch begründeten Lernlegitimation und Ergebnisbewertung, sondern versucht, dem über vielfältige Prozesse und Netzwerke informellen Lernens erreichten Kompetenzstatus der Arbeitnehmer in seinen Auswirkungen auf zentrale Parameter von beruflicher und privater Lebensqualität auf die Spur zu kommen. Trotz einzelner positiver Anzeichen könne allerdings von einem Durchbruch bei der Anerkennung informell erworbener „extrafunktionaler“ Kompetenzen im Berufsleben noch nicht gesprochen werden: „While much of workers' general knowledge may be irrelevant from the immediate objective of enhancing current job performance, it is at least potentially applicable both in jobs redesigned to more fully use workers' growing repertoires of skills and in other socially useful and fulfilling household and community work [...] However, it remains extremely difficult to gain any credit or recognition in paid workplaces for knowledge and skill acquired through either unpaid work experience or other informal learning activities.“ (Livingstone 2000, S. 494)

⁵ Erholung, Sport, Hobbys, politische und kulturelle Interessen etc.

Die kanadische Studie bietet, auch im internationalen Vergleich, die bislang größte und umfassendste „katastermäßige“ Erfassung informeller Lernaktivitäten. Heuristisch bedeutsam ist der Forschungsansatz des Ontario Institute for Studies in Education (OISE) vor allem hinsichtlich seiner begrifflichen Offenheit und der breiten exemplarischen Ausrichtung seines Fragenkatalogs. Durch die Identifizierung von vier Lebensbereichen, die in ihrer Gesamtheit das Spektrum menschlicher Lernräume und -praktiken weitestgehend abdecken⁶, gelingt es den kanadischen Forschern, ein empirisches Phänomen annäherungsweise zu befestigen, das ein britischer Autor beschrieben hat als „[the] open ‚moorland‘ of Adult Learning“ (Edwards 1997; Johnston 1999, S. 179). Was die Erfassung des informellen Lernens so schwer macht, ist die Tatsache, dass sich ihre gegenstandsbestimmenden Kriterien und Kategorien, vor allem aber die damit verbundenen Vorstellungszusammenhänge der Befragten im Laufe der Erhebungsprozedur erst herausbilden! Im Gegensatz zu den schulischen und anderen formalen Bildungswegen der untersuchten Population, die ebenfalls Gegenstand der Studie waren, forderten die Fragen nach den „basic patterns of informal learning“ zu einer differenzierten Selbstauskunft, Vermessung und Bilanzierung in Bezug auf die eigene Lernbiografie heraus, die in dieser Größenordnung und methodischen Form ohne Beispiel sind. Dabei steht außer Zweifel, dass der gewählte empirische Zugang mit seinen überwiegend standardisierten Erhebungsinstrumenten und quantitativen Datenprofilen nur ein erster explorativer Auftakt zu einer tiefer fassenden Bestandsaufnahme und Würdigung des informellen Lernens sein kann und will: In Gestalt einer Nachfolgeuntersuchung mit stärker qualitativ akzentuierten Methoden ist diese Absicht bereits projiziert worden (Livingstone 2000, S. 496).

Die Befunde der OISE-Studie bestätigen die wachsende Bedeutung, die informelles Lernen heute im Leben der kanadischen Bevölkerung spielt. Einige Ergebnisse sollen zur Illustration herangezogen werden:

(1) Vor dem Hintergrund eines allgemeinen Anstiegs der Beteiligung an formalen Bildungsgängen (Schule und Tertiärbereich) und einer Weiterbildungsquote, die 1998 bei über 40 % lag⁷, gehen im gleichen Zeitraum über 95 % der Kanadier informellen Lerntätigkeiten nach, und sie tun dies mit einem zeitlichen Aufwand von ca. 15 Stunden pro Woche, was etwa dem Dreifachen des Volumens entspricht, der für organisierte Bildungsangebote aufgewandt wird.

(2) Aufgeschlüsselt nach den oben vorgestellten vier Inhaltsbereichen ergibt sich folgendes Bild: Ca. 90 % informelle Lerner sind in den Kategorien „household work-related“ und „other general interest“ zu finden; sie geben an, zwischen 5 und 6 Stunden pro Woche darauf zu verwenden. Zwei Drittel der Befragten

⁶ employment related, community items, home items, other non-employment related learning

⁷ Anteil der Teilnehmer an der Erwachsenenbevölkerung

finden sich im Bereich des beschäftigungs- bzw. erwerbsbezogenen Lernens wieder; der Zeitaufwand beträgt hier ca. 6 Stunden. Die Werte für das gemeinwesenorientierte informelle Lernen liegen bei rund 40 % und ca. 4 Stunden.

(3) Hinsichtlich der thematischen Schwerpunkte der angeführten Lerntätigkeiten werden vor allem Computerfertigkeiten, neue Arbeitsaufgaben und „problem solving/communication skills“ für die Erwerbsarbeit erwähnt. Beim häuslichen Tätigkeitsbereich sind es „home renovations and cooking skills“, in der Gemeinwesenarbeit vor allem Kommunikation und Management/Organisationskompetenz, die besonders hervorgehoben werden. Im weiten Feld der „anderen informellen Lerninteressen“ rangieren nach Gesundheitsfragen die Themen Umwelt und Geldangelegenheiten an der Spitze.

(4) Unter der Überschrift „The non-hierarchical character of informal learning“ weisen die kanadischen Forscher nach, dass hinsichtlich der quantitativen Dimension, also des zeitlichen Umfangs der informellen Lerntätigkeiten, keine Unterschiede zwischen den Vertretern der nach Alter, Bildung, Geschlecht, Berufszweig, Einkommen oder ethnischer Zugehörigkeit differenzierten Stichprobensegmente nachzuweisen sind. Die Autoren ziehen daraus den Schluss, (that) „this lack of difference across major social groups is an extremely important finding for comprehending the full character of our knowledge society [...] apparently people in socially disadvantaged statuses are just as likely to [engage in informal learning; K. K.] as those in the most socially dominant positions“.⁸ An anderer Stelle heißt es noch pointierter: „Notwithstanding considerable variations in the quality of informal learning activities, the great amount of informal learning activities and the lack of class difference in their incidence suggest the existence of a massive egalitarian informal learning society hidden beneath the pyramidal class structured forms of schooling and further adult education“ (ebd., S. 509).

(5) Welche Konsequenzen ziehen die kanadischen Forscher aus ihren Befunden? Der nach ihren eigenen Angaben wichtigste Punkt betrifft die Forderung an die Adresse der Bildungspolitiker und Praktiker, den offenkundig beträchtlichen Pool an nicht genutzten, verborgenen „skills“ und Wissensbeständen zu identifizieren und ihn für die Entfaltung der wirtschaftlichen und sozialen Potenziale der Regionen und Gemeinden heranzuziehen. Mit besonderem Blick auf die gegenwärtigen Tendenzen der Subordination des informellen Lernens unter die institutionelle Praxis der Bildung und des wirtschaftlichen Schaffens sei es dringend geboten, die Beeinflussungsrichtung reziprok zu gestalten, d.h. „[also] to provide opportunities for this substantial informal learning to assist in inherently improving these institutionalized practices“ (ebd., S. 512).

⁸ Livingstone 2000, S. 503; dort auch die weiter oben gemachten Angaben

4.2 Weitere internationale Untersuchungsbefunde

Zieht man neben den kanadischen und walisischen Forschungsarbeiten die zahlreichen EU-Projekte heran, die sich aktuell um die Analyse von Strukturen und kulturellen Eigenheiten des Lernens in Vereinen, in der Freiwilligenarbeit, im Sport usw. bemühen⁹, gewinnt die internationale Offensive zur Erschließung des informellen Lernens allmählich an inhaltlicher und methodischer Kontur. Es werden Orte und Lebenssituationen ins Visier genommen, die bislang nicht mit Lernen in Verbindung gebracht wurden und deren Beitrag zum Aufbau persönlicher Kompetenzprofile sich bestenfalls errahnen ließ. Außer Frage steht wohl, dass wir dabei bislang über erste fragmentarische Zugriffe nicht hinausgekommen sind. Insbesondere sind es die biografischen Zusammenhänge und Modalitäten des informellen Lernens, seine milieubedingten Ausprägungen und die subjektiven Gebrauchsmuster des solchermaßen erworbenen – häufig unschwellig existierenden – Wissens, über die z.Z. nur rudimentäre Kenntnisse vorliegen. Einige davon verdanken wir der bereits zitierten Forschungsarbeit von Gorard, Fevre und Rees aus den Jahren 1996/97. Diese führten nach Abschluss ihrer Repräsentativuntersuchung in Südwest-Wales rund 130 narrative Interviews mit (bereits in der ersten Projektstufe beteiligten) Angehörigen der Altersspanne von 16 bis 65 Jahren durch, um auf qualitativem Weg Episoden und Muster informellen Lernens aufzuspüren, die entweder durch das Raster der standardisierten Erhebungsverfahren gefallen waren oder denen die Probanden ein besonderes biografisches Interesse entgegen brachten. Die folgenden Punkte geben Aufschluss über einige der dabei erzielten Ergebnisse:

(1) Am Beispiel der vom Bergbau und nachgelagerter Industriezweige stark geprägten Region Süd-Wales lassen sich die Folgen des wirtschaftlichen Strukturwandels für die Entwicklung und tief greifende Veränderung von Qualifikationsstrukturen gleichsam im Zeitraffertempo studieren. In der beruflichen Lebensspanne der älteren Stichprobenteilnehmer vollzogen sich „boom, bust and retrenchment“ (zwischen 1950 und 1990) nahezu im fliegenden Wechsel. Dabei konnte der massive Beschäftigungseinbruch im Bergbau nur teilweise durch das Vordringen von neuen Technologie- und Dienstleistungsbranchen kompensiert werden. Bemerkenswert ist, dass sich der Qualifikationsbedarf des Arbeitsmarkts – gemessen an dem Anteil der Arbeitnehmer, die für ihre berufliche Tätigkeit formalisiertes „work-related training“ erhalten bzw. durchlaufen haben – mit 39 % seit 1945 unverändert geblieben ist: In über 60 % der untersuchten Fälle „the employee reported no training at all. In many cases, these employees moved from apparently unrelated jobs, such as coal-mining to shop management, with no „training““ (Gorard u.a. 1999, S. 442).

⁹ Vgl. Strob 2001; Ring Österreichischer Bildungswerke 2003; vgl. auch die Beiträge von Johannes Weinberg u. Dieter Jütting

(2) In den narrativen Interviews wird mit hoher Übereinstimmung darauf hingewiesen, dass das schwach ausgebildete System von beruflichen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten zwar gelegentlich den persönlichen Wunsch nach mehr Unterstützung durch „formal work-related training“ aufkommen lasse, im Grunde genommen betrachte man den Arbeitsplatz aber als einen Ort der informellen Qualifizierungsprozesse: „Learning at the workplace is common sense“, und die Mehrheit der Befragten verbinden mit der unvorbereiteten Übernahme neuer beruflicher Aufgaben Gefühle des Stolzes darüber (to have been) „thrown in at the deep end“. Wie die Verfasser der Studie anmerken, entspreche die hohe Wertschätzung des „learning as you go along“ der langen autodidaktischen Tradition in den Regionen des walisischen Bergbaus. Allerdings blieb diese in ihrem starken Erfahrungsbezug nicht auf die Kompetenzentwicklung am und für den Arbeitsplatz beschränkt, sondern führte zu erhöhter Teilnahme an formalen Bildungsgängen (vor allem im schulischen und tertiären Bereich) und schlug sich in einem weit verbreiteten Interesse an polit-ökonomischen Themen und Diskussionszirkeln nieder (ebd., S. 447 f.). Davon unberührt bleibt nach den Ergebnissen der Studie die vorherrschende Meinung eines beträchtlichen Teils der Interviewten, Lernen im Lebenszusammenhang müsse Spaß machen und solle nicht durch Zertifikate und dem sich verstärkenden Trend zum „credentialism“ beeinträchtigt werden. Diese Haltung zeichnete besonders die Gruppe der „hobbyists“ aus, die ihr informelles Lernen pointiert auf die Pflege und Erweiterung ihrer Liebhabereien richteten und kein Interesse an einer Formalisierung und Akkreditierung der entwickelten Kompetenz zeigten; ebenso wenig verspürten sie eine Neigung, ihre freizeitorientierten Lernaktivitäten mit „work-related learning“ zu verknüpfen.

(3) Hinsichtlich der Arten und inhaltlichen Bezüge des informellen Lernens berichten die Forscher, dass die „gendered differences“, wie sie sich in der Beteiligung an den organisierten Angeboten der Weiterbildung im Sinne unterschiedlicher „learning trajectories“ nachweisen lassen, in der Tendenz bei den informellen Lerntätigkeiten ebenfalls auftreten. Zwei Ergebnisse fallen dabei besonders ins Auge: Die weiblichen Befragten betrachteten ihre informellen Lernepisoden im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen eher als „bloße Aktivitäten“, spielten also ihre z.T. ausgeprägten transformativen Erfahrungen in ihrem Lern- und Entwicklungscharakter herunter. Der andere Punkt betrifft eine Beobachtung, die in der einschlägigen Forschungsliteratur bereits wiederholt notiert worden ist: „Although women's informal learning sometimes led to jobs or was in some other way related to employment, it seems that women's informal learning was more likely to contribute to social capital than men's“ (Gorard u.a. 1999, S. 445 f.). Keine augenfälligen Unterschiede hingegen waren bei der Frage nach den bevorzugten Ressourcen des informellen Lernens zu verzeichnen: Hier dominierten eindeutig Bücher, Zeitschriften und Magazine vor informationstechnologischen Quellen, Fernsehen/Radio oder „anderen Menschen“. Anzumerken ist in diesem Zusammenhang allerdings, dass die große Mehrheit

der Befragten (N=1.104) nur über einfache Bildungsabschlüsse verfügte und die geringe Nutzung der Neuen Technologien als informelles Lernmedium insofern zunächst als ein regionalspezifischer Sachverhalt zu betrachten ist.

Die Erforschung informeller Lernpraktiken folgt, dies zeigen die bisherigen Ansätze, einem grundlagenorientierten, pragmatischen Kurs, der mit wenigen begrifflichen Steuerungsimpulsen auskommt. Im kanadischen „Survey of Informal Learning“ wurden die Befragten auf den Forschungsgegenstand mit folgenden Hinweisen eingestimmt: „Everybody does some INFORMAL LEARNING OUTSIDE of formal classes or organized programs. You may spend a little time or a lot of time on it. It includes anything you do to gain knowledge, skill or understanding from learning about your health or hobbies, to household tasks or paid work, or anything else that interests you. Please begin to think about ANY INFORMAL LEARNING you have done during the last year outside of formal or organised courses“ (OISE 2003, S. 2; Hervorheb. im Orig.). Der beträchtliche Zeitumfang, der laut dieser Studie auf solche Lernaktivitäten verwandt wurde (s. o.), kann nur auf den ersten Blick überraschen; denn er erklärt sich u.a. aus der hohen Durchlässigkeit des informellen Lernens für Lebensvollzüge, die dem Gesamt „biographisch und lebenspraktisch bedeutsame[r] Handlungsmuster“ des Menschen einverleibt sind.

Brödel (1999, S. 230) hat mit Blick auf die Bewältigung der daraus ableitbaren „akteurszentrierten“ Aufgaben- und Lernzusammenhänge an das Konstrukt der „Lebensführungscompetenz“ erinnert und dessen heuristisches Potenzial für erwachsenenpädagogische Theoriearbeit angedeutet. Obwohl er dabei dem empirischen Phänomen des informellen Lernens explizit keine Aufmerksamkeit schenkt, erweist sich seine pointierte Umrüstung des „selbstgesteuerten Lernens“ zu einem „Inbegriff methodischer Lebensführung im Sinne einer bildungs-rationalistischen Modernisierung des lebenslangen Lernens“ (ebd.) für die vorliegende Fragestellung dennoch als hilfreich. Indem das Prinzip lebenspraktischer Selbstregulation auf der Folie seiner gesellschaftlichen und bildungspolitischen Aufwertung betrachtet wird, gelingt es Brödel, das heuristische Konzept der „Lebensführungscompetenz“ in zweifacher Weise nutzbar zu machen. Zunächst richtet sich das Augenmerk darauf, ob das Konstrukt der „methodischen Lebensführung“ als „Steuerungsinstrument des wissensgesellschaftlich modernisierten Bildungs- und Weiterbildungssystems“ (ebd.) fungieren könne, was mit dem Hinweis auf diesbezügliche Forschungsdesiderate z.Z. noch als eine offene Frage zu behandeln sei. Für eine systematische, empirisch fundierte Erschließung des Lernattributs „informell“ erscheint eine weitere heuristische Dimension der „Lebensführungscompetenz“ allerdings ungleich bedeutsamer: Sie betrifft die erwachsenenpädagogische Problematisierung des dominanten Individualisierungsdiskurses und damit eine Um- bzw. Neuformulierung von Forschungsfragen, die die „Entwurfs-, Handlungs- und Sinngebungsarbeit des modernen Subjekts“ zum Gegenstand haben (Brödel 1999, S. 231). Die Untersuchung des

informellen Lernens weitet sich aus zur Frage nach den Möglichkeiten gelingenden Lebens (vgl. Mader 2001). Nur in dieser perspektivischen Öffnung offenbaren sich die vielen Gesichter menschlichen Lernens und seine Doppelnatur als Medium und selbstbezügliche Daseinsform.

Gleichzeitig kündigt sich die Gefahr an, den komplexen lebensweltlichen Praxen des Lernens mit Erkenntnisinteressen und einer Forschungsagenda auf den Leib zu rücken, die im Verdacht stehen, den herrschenden Denkmustern der Bildungspolitik oder maßgebender Theorielieferanten auf eine Weise verpflichtet zu sein, dass sich eine Verengung der Blicke und wissenschaftliche Enttäuschungen als zwangsläufige Folgen abzeichnen. Dabei rücken keineswegs nur ökonomistische Motive oder arbeitsmarktpolitische Prioritäten in den Blick: Auch ein zu generöser Umgang mit „entkernten“, ausgefranst oder primär rituell gehandhabten Begriffen und Argumentationsfiguren der pädagogischen Zeitdiagnostik erhöht das Risiko, kulturelles Nichtverstehen zu produzieren und systematisch fortzuschreiben. Die aktuelle Neigung von Bildungsfachleuten, selbst gesteuertes Lernen, Wissen und Kompetenz zu paradigmatischen, Merkmal stiftenden Größen gesellschaftlicher Modellbildung aufzubauen, kommt daher ohne Prozesse reflexiver Selbstkontrolle nicht aus. Darin einbezogen ist der Auftrag, das angelaufene Programm der Erschließung des informellen Lernens mehrperspektivisch zu verfassen und zur Kenntnis zu nehmen, dass sich hinter dieser weitläufigen Bezeichnung eine Vielzahl kultureller, sozialer und ökonomischer Praktiken verbirgt, die nur mittels multidisziplinärer Forschungsstrategien adäquat abgebildet und theoretisch aufbereitet werden können (vgl. Dehnboitel/Gonon 2002). Im Zuge solcher Vorhaben dürfte sich herausstellen, dass man es mit einem Untersuchungsgegenstand zu tun hat, der über eine emergente, flüssige Struktur verfügt und sowohl Züge opportunistischen Handelns trägt als auch an kulturelle Traditionen und Wertorientierungen anschließen kann, die sich in kollektiven Handlungsmustern zur Geltung bringen.

Wie lässt sich eine Sammelkategorie diesen Ausmaßes entschlüsseln, ohne der herrschenden Verwirrung der Begriffe zum Opfer zu fallen?

5 Karriereperspektiven des informellen Lernens – eine offene Frage

5.1 Informelles Lernen als multioptionale Projektionsfläche

Das informelle Lernen ist heute beträchtlichen Erwartungen ausgesetzt. Sie haben mit der schwindenden Zuversicht zu tun, die Wissensgesellschaft der Zukunft sei in erster Linie Ergebnis weit greifender institutioneller Transformationsprozesse und der professionellen Umsorgung traditioneller Lerneliten. Vie-

lerorts sind sie Ausdruck der Hoffnung, den Globalisierungszwängen, auf die die Systeme formaler Bildung mit Nachdruck ausgerichtet werden, eine Vision des Lernens entgegenzusetzen, welches der Stärkung regionalkulturellen und sozialen Kapitals dient und in Verbindung mit zivilgesellschaftlichen Reformmotiven „new constituencies of learners“ (Johnston 2000, S. 25) ins Leben ruft. Wieder andere sehen im informellen Lernen eine symbolische Figur der Anerkennung und politischen Inkraftsetzung des Prinzips kultureller Differenz und Pluralität, wie es im Bericht der Weltkommission für Kultur und Entwicklung „Our Creative Diversity“ (1995) angemahnt wird. Erwartungen verdanken sich auch dem wirtschaftlichen Kalkül, im Zuge der Lokalisierung und Erschließung privater, inoffiziell erworbener Kompetenzen und Wissensbestände eine kaufmännische Variante ins Spiel zu bringen. Dergleichen Motive sind übrigens Anbietern wie Nachfragern anschlussfähiger Lernleistungen zu unterstellen. Kaum zu übersehen ist in diesem Zusammenhang schließlich das technologische Regime, das sich im Zuschnitt der informellen Lernmöglichkeiten – etwa via Internet – machtvoll zur Geltung bringt.

Gerade weil das informelle Lernen nicht auf einen Nenner zu bringen ist, eignet es sich als Projektionsfläche für eine pluralisierte, multioptionale Welt der Orientierungssuche und menschlichen Selbstsorge. Freilich bietet es auch eine Fülle von Anknüpfungspunkten für instrumentelles, intervenierendes Denken; und solchermaßen eröffnen sich Spielräume für eine rationalistische Überfremdung „eingespielter“ Lernkulturen. Nicht übersehen darf man indes, dass sich mit dem bildungspolitischen Konstrukt des informellen Lernens auch das global aufgefächerte humanistische Anliegen des Faure Report (1972) in Erinnerung ruft, dessen Titel „Learning to be“ eine Bildungsprogrammatik verriet, die an der Idee einer weltbürgerlichen Solidargemeinschaft ausgerichtet war und mit der ein Weg vorgezeichnet wurde, der u.a. vom Bericht der Delors-Kommission (1996) und von der Fünften Internationalen Konferenz der UNESCO (CONFITEA 1997) bestätigt und ausdifferenziert worden ist: das Bemühen, Lernwege für die Entwicklung einer friedvollen, kreativen und inklusiven Weltgesellschaft aufzuzeigen.

Der vorliegende Beitrag schließt mit dem skizzenhaften Versuch, die unterschiedlichen Offenbarungsformen des informellen Lernens in Gestalt thematischer Zugangsvarianten und disziplinärer Diskurse zusammen zu fassen. Von ihrem weiteren Ausbau werden die Karriereaussichten des informellen Lernens nicht minder abhängen als von der Weitsichtigkeit und dem Kooperationsvermögen der bildungspolitischen Modernisierungszunft.

5.2 Zugänge und Erschließungsintentionen beim informellen Lernen

Analytisch betrachtet, erweist sich informelles Lernen für zumindest drei Erschließungsvarianten zugänglich. Diese lassen sich als (1) interpretative, (2) evaluative und (3) interventive Zugänge charakterisieren. Mit dieser groben, auf unterschiedlichen Durchdringungs- und Verwendungsabsichten beruhenden Aufschlüsselung lassen sich Modalitäten des Umgangs mit den pragmatischen und wissenschaftlichen Verheißungen des informellen Lernens ermitteln. Dabei stellt sich heraus, dass ein solcher Systematisierungsversuch quer zu gängigen Etikettierungen verläuft und Forschungszweige unterschiedlichster Herkunft zusammen führt.

(1) *Interpretative Zugänge*: In dieser Kategorie versammeln und verschränken sich eine Vielzahl kulturanthropologischer, soziologischer und ethnotheoretischer Ansätze; ihr Interesse leitet sich u.a. aus der Überzeugung ab, wonach „die Bedeutung komplexer Lebenswelten und sozialer Makrostrukturen für individuelle Bildungsprozesse vor allem durch die Analyse informeller Bildung herausgearbeitet werden kann“ (Schöffthaler 1981, S. 103). Dabei erweitert sich der interpretative Blick für die horizontale, querschnittshafte Erfassung der kulturspezifischen Modifikationen individueller Lernpraktiken, vertikal spürt er die Zeugnisse und Verlaufsgeschichten auf, in denen sich biografisches Lernen und das lebensbegleitende Bemühen um Identität und Selbsterziehung dokumentieren (vgl. Schulz 1996). Informelles Lernen präsentiert sich unter diesen Perspektiven als Gegenstand von ethnographischen bzw. biografischen Projekten. Interpretative, nicht-eingreifende Erschließungsmotive finden sich ferner dort, wo das informelle Lernen in der Tradition der Dritte-Welt-Pädagogik gewürdigt und mit seiner Thematisierung Prozesse der entwicklungspolitischen Bewusstseinsbildung gefördert werden sollen (vgl. Wilmsen 2000; Overwien 2000).

Ninnes (1995) gibt mit seinen Forschungen zu „Informal Learning Contexts in Solomon Islands“ eine Variante kulturanthropologischer Feldarbeit vor, die bemerkenswerte Aufschlüsse über die konflikthaft-produktive Koexistenz von formalen und informellen „Lernsettings“ zulässt. Demnach stattete formale Bildung Kinder mit „tools and strategies for learning“ aus und mutet ihnen dabei etwas zu, was in der melanesischen Kultur unbekannt sei: Fragen nach dem Warum und Wozu eines vermittelten Sachverhalts. Informelles Lernen habe dagegen die Aufgabe, den kreativen Umgang mit Lernstrategien habituell zu festigen und in vorhandene Netzwerke offener und formaler Lernumgebungen zu integrieren – „one way [being the conceptualisation; K. K.] of classroom learning as a giant role play“ (ebd., S. 23).

Im Zusammenhang zwischen Befreiungspädagogik und informellem Lernen, auf den wiederholt Overwien (1999 u. 2003) eingegangen ist, offenbart sich nicht nur die Bedeutung einer dialogischen Erschließung der unterdrückenden Mächte

des Alltagslebens; die Ausdeutung des Pädagogischen als eines politischen Akts der Befreiung baut gleichsam eine reflexive Brücke zur Betrachtung des informellen Lernens als eines Mediums realitätsverändernder Aktion.

Überschlägig können die exemplarisch herangezogenen Zugänge als Werkzeuge kulturellen Verstehens begriffen werden: Sie erweitern unser Wissen über die verschiedenen Entstehungs- und Verwendungsformen lebensdienlichen Lernens und machen uns auf die Begrenztheit der eigenen Standpunkte und Sinnzuschreibungen aufmerksam. Informelles Lernen wird zu einem Spiegel, der eine Pluralisierung der Blicke erlaubt.

(2) *Evaluative Zugänge*: Unter der Perspektive seiner ordnenden und bewertenden Betrachtung wird informelles Lernen zum Gegenstand wissenspsychologischer und -soziologischer Forschung, aber sie beflügelt auch das ökonomische Bestreben, vorgefundene Kompetenz auf ihre Eignung als personelle Ressource und Humankapital zu überprüfen (vgl. Garrick 1998).

Lern- und wissenspsychologisch hat sich u.a. Eraut (2000) dem „impliziten“ und „nicht-formalen Lernen“ gewidmet – der Begriff „informell“ wird als nichts sagende „Allerwärtsformel“ abgelehnt – und den epistemischen Charakter des „unausgesprochenen“ persönlichen Wissens (tacit knowledge) sowie dessen Leistung für alltägliches Verstehen und Handeln untersucht. Der evaluative Ansatz zielt dabei auf eine typologische Ausdifferenzierung nicht-formaler Lernanlässe sowie der mentalen und dramaturgischen Optionen, auf diese angemessen zu reagieren.

In sozialpsychologischer und personalwirtschaftlicher Verschränkung schweift der prüfende Blick u.a. über die zu erwartenden Beiträge informeller Lernkapazitäten für die Züchtung neuer Lernkulturen und ihre Einbindung in organologische Kunstfiguren wie die der „lernenden Organisation“ (Geißler 1995). Den diversen Bewertungs- und Akkreditierungsmodellen, die im erwachsenenpädagogischen und bildungspolitischen Diskurs zur Sprache kommen, sind dergleichen Ambitionen nicht fremd. Gerade weil es ein verbreitetes individuelles Interesse an offenen Lernwegen, Zugangserleichterung und Qualifikations-Portfolios gibt, müssen die geltenden Praktiken umfassender Offenlegung der persönlichen Kompetenzbiografie und die dezidierte Output-Orientierung des evaluativen Interesses nachdenklich stimmen (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel 2003). Überdies gilt, was Skager (1978, S. 130) mit Blick auf die Evaluation des lebenslangen Lernens zu Bedenken gegeben hat: „There is thus a prospect of considerable competition among different institutional components of a society over the nature and control of any comprehensive system for crediting and certifying educational attainment“. Eine damit verwandte Problematik wird erkennbar, wenn nicht die Einschätzung vorliegender Kompetenzen im Vordergrund steht, sondern die Thematik der „skill creation“ von einer polit-ökonomischen Seite aus

angegangen wird, wie dies Crouch, Finegold und Sako (1999) tun. Hier wird u.a. untersucht, welche Rolle der informelle Wirtschaftssektor im ökonomischen Leben von Industriegesellschaften spielt und wie sein Beitrag zur Errichtung lokaler Netzwerke von „skills, trust and security“ bewertet wird. Am Beispiel von „local business networks“ wird u.a. für Italien das Dilemma aufgezeigt, bei der Entwicklung regional nutzbaren, qualifizierten Arbeitsvermögens auf informelle, zumeist familiär geprägte Wirtschafts- und Lernstrukturen angewiesen zu sein, gleichzeitig aber im Angesicht wachsender Globalisierungs- und Konkurrenzzwänge deren Anfälligkeit und begrenzte Reichweiten anerkennen zu müssen (ebd., S. 169 f.). Gerade unter evaluativem Blickwinkel bleibt die latente Bedrohung des ökonomischen und sozialen Kapitals informeller Arbeits- und Lernnetzwerke nicht verborgen.

(3) *Interventive Zugänge*: So lassen sich Versuche titulieren, die den lebensweltlichen Zusammenhang des informellen Lernens zur Plattform für Strategien gezielter Einwirkung machen wollen. Die dabei anzutreffenden Motive und Akteure sind so mannigfaltig wie die Methoden, die bei derartigen Eingriffen zur Anwendung kommen. Sie reichen von bildungs- und strukturpolitischen Gestaltungsplänen im Sinne einer neuen Raumordnung des Lernens, von der weiter oben die Rede war, bis zur Durchsetzung entwicklungspolitischer Akzentschwerpunkte, um die ökonomische, infrastrukturelle und soziale Überlebensfähigkeit der Länder der Dritten Welt zu sichern und auszubauen (Overwien 2000). Interventionen verstehen sich in diesem Zusammenhang auch als Bemühungen von Regierungen und gesellschaftlicher Organisationen, innerethnische Konflikte durch Mediatisierung, friedenspädagogische Offensiven und Versöhnungsarbeit beizulegen. Die dabei praktizierten Methoden greifen auf die in den verschiedenen kulturellen und ethnischen Milieus gepflegten Formen informellen Lernens zurück und nutzen deren Vertrautheit zum Aufbau „heilender“ Formen gemeinsamer Lernarbeit (Schell-Faucon 2001). Als interventive Ansätze sind ferner die Versuche einzustufen, informelles Lernen durch didaktische Anschluss- und Aufklärungsaktionen „eines Besseren zu belehren“, um so dem pädagogischen Ausgangsverdacht zu entsprechen, bei dieser Lernart handele es sich um eine notgedrungen defizitäre alltagskulturelle Praxis. Schließlich sollte die Aufmerksamkeit auch auf interventive Strategien gerichtet werden, die nach John Field (2000, S. 49) das informelle Lernen Erwachsener zu einer (Daseins-)Form „aktiven Konsums“ gewendet haben. Auf der Suche nach sich selbst, seiner Körperlichkeit, seinen spirituellen Bedürfnissen oder dem Drang nach Erlebnissen entfalte sich eine neue Art des (informellen) Erwachsenenlernens, bei dessen Ausschmückung und Steuerung kommerzielle Mentoren mit Fantasie und Tatkraft zur Seite stehen.

Die Liste der interventionsgeneigten Beobachter des informellen Lernens ließe sich um viele Varianten erweitern. Die Verschiedenartigkeit solcher Zugänge legen es nahe, ihre Auswirkungen auf die soziale und biografische Konstitution

des informellen Lernens nicht pauschal zu diskreditieren; gleichwohl sind sie ein Indiz für die gestiegene Bereitschaft, die privaten Residuen alltäglichen Lernens zielstrebig und nachhaltig einer öffentlichen Nutzung zuzuführen.

5.3 Informelles Lernen und die Autonomie der Lebenspraxis

Vielleicht weist gerade der letzte Punkt auf etwas hin, was Mader (2001, S. 9) bei seiner Betrachtung der Rolle des selbst gesteuerten Lernens in der „vernetzten Wissensgesellschaft“ die „ganze Ruhelosigkeit des modernen Lernens“ genannt hat. Mit seiner Frage, ob nicht die programmatisch in Angriff genommene „Entgrenzung von Leben und Lernen [auf] tiefer gehende Veränderungsströme“ hinweise, richtet Mader unsere Aufmerksamkeit auf die sich auflösenden Zusammenhänge zwischen individuellen Lernnotwendigkeiten, aber auch den „Zeit- und Strukturlogiken“ des Lehr-Lernstoffs einerseits und den institutionellen Bedingungen bzw. Fähigkeiten, diese zu berücksichtigen, andererseits. Zu ergänzen sei diese im Anschluss an Fischer (1999) vorgenommene Diagnose durch eine argumentative Position, nach der für die Handhabung menschlicher Lernzwänge – wie etwa das „Überholen(müssen) des Gegenwärtigen“ und das „einordnende“ Verstehen des Neuen – keine Zukunftsvorstellungen zur Verfügung stünden, aus denen erschlossen werden könne, worauf hin zu lernen sei (vgl. Mader 2001, S. 9). Da die Vorzeichnung von Wegen weder institutionell noch inhaltlich leistbar sei, könne die Lösung nur in der Überantwortung des Lernens an die Selbststeuerungskompetenz des Einzelnen liegen. So zwingend diese lernorganisatorische Konsequenz indes auch sein mag, an der Einsicht in die angestammte Vermittlungs- bzw. Mediatisierungsfunktion institutioneller Orientierungsleistungen führt nach Mader kein Weg vorbei. Gerade in einer multi-optionalen Moderne sei die „wechselseitige Angewiesenheit zwischen gelingender Autonomie des Individuums und funktionierenden Institutionen“ anzuerkennen und bildungspolitisch zu beherzigen (ebd., S. 10 f.).

Modernes Lernen, so lässt sich resümieren, wird veranlasst und geprägt durch umfassende Kontingenzerfahrungen und die Notwendigkeit, gelingendes Leben mit individuellen Navigationsleistungen zu erkaufen, für deren Zuschnitt und soziale Förderung es kaum Vorbilder gibt. In diesem Licht erweist sich die bildungspolitische Aufwertung des informellen Lernens als ein heuristischer Versuch, für die gesellschaftliche Stützung des lebensbegleitenden Lernens Modalitäten und Orte ausfindig zu machen, durch die eine orientierungsdienliche, lernerzentrierte Infrastruktur der Bildung und des Kompetenzerwerbs aufgebaut und vergesellschaftet werden kann. Ob dieses Kalkül aufgeht, wird auch davon abhängen, inwieweit es gelingt, Kooperationslogiken und Netzwerksynergien zu entfalten, die drei gleichrangigen Entwicklungszielen verpflichtet sind: der Erweiterung subjektiver Lernspielräume und Aneignungschancen, der Freisetzung von institutioneller Kreativität, die Transformationsprozesse in Richtung Wissensge-

sellschaft organisational zu begleiten (vgl. Schäffter 1998; Siebert 2001) sowie nicht zuletzt der erhöhten Bereitschaft der Lobbyisten der organisierten Bildung, von den Leistungen und Erfahrungen informeller Lernzusammenhänge zu profitieren. Die sozialreformerischen Ursprünge des Netzwerkgedankens (Illich 1973) können allerdings von sich aus nicht verhindern, dass eine unter diesem Begriff operierende Erschließung informeller Lebenskontexte in der Gefahr steht, primär der Umsetzung infrastruktureller oder organisationaler Optimierungs- und Expansionsmotive zu dienen. Am Beispiel der aktuellen Diskussion um „lernende“ Unternehmen lässt sich ablesen, welche ambivalente Wirkungen von betrieblichen Arbeitsumgebungen ausgehen, wenn sie als Lernräume interpretiert und zur Installierung „gezielter“ informeller Lernformen herangezogen werden. Dabei geraten schnell zwei Grenzfälle in den Blick: die der eingeschränkten institutionellen Verfügbarkeit über menschliche Erfahrungen und Entwicklungsinteressen sowie die der latenten Restriktivität von betrieblich inszenierten Bildungs- und Wertschöpfungsprozessen (vgl. Dehnbostel u.a. 2000).

Der langfristige Ertrag der politisch hofierten Projekte der „neuen Lernkulturen“ und der „lernenden Regionen“ wird wesentlich davon abhängen, ob es gelingt, den zahlreichen Praktiken und Perspektiven des informellen Lernens empirisch auf die Spur zu kommen und sie als eigenwillige Zeugnisse menschlicher Selbstbildung zu würdigen. Dazu wird es der Zusammenarbeit und Verschränkung von Theoriediskursen und Forschungsimpulsen bedürfen; ihnen wird es u.a. obliegen, den Gefahren einer ideologischen Ausbeutung des lebensweltlichen Charms entgegenzutreten, die von der Entdeckung des informellen Lernens ausgehen. Die Naivitätsrisiken, derer man sich bei der ethnographischen Urbarmachung dieser unentdeckten Welten bewusst werden sollte, erscheinen beträchtlich. Ähnliches gilt für die Vernetzungseuphorie, mit der Bildungsfachleute allerorten aufwarten. Verstehen wir es nicht, die komplexen Zusammenhänge und Prozesse des „zwanglosen“ Lernens in angemessener Form zu begreifen und seine Autonomie- und Gestaltungsansprüche gegenüber dem Organisations- und Vernetzungseifer der Bildungspolitik entschlossen zu verteidigen, wird das Projekt einer pluralen und sozial gerechten Wissensgesellschaft Schaden nehmen. Die ersten Befunde zur Praxis des informellen Lernens ermutigen uns, in ihrer Anerkennung und behutsamen Förderung einen Weg zu neuen demokratischen Lern- und Bildungspraxen zu sehen. Ob daraus eine nachhaltige Karriere wird, bleibt eine offene Frage.

Literatur

- Adolf Grimme Institut/Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.):** 2001. Lernende Regionen. No.2/Mai 2001. Köln
- Bretschneider, M.:** 2004. Non-formales und informelles Lernen im Spiegel bildungspolitischer Dokumente der Europäischen Union. <http://www.die->

bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/bretschneider04_01.pdf
(Stand: 16.6.2004)

- Brödel, R.:** 1999. Lebensführung – Dimension der Erwachsenenbildung. In: Arnold, R. u.a. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik. Zur Konstitution eines Faches. Hohengehren. S. 221-234
- Brookfield, S. D.:** 1986. Understanding and Facilitating Adult Learning. Milton Keynes
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (Hrsg.):** 1999. Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernwelten. Bonn
- BMBF:** 2001. Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“. Programmatik und Schwerpunkte der Förderung lebensbegleitenden Lernens durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. In: Adolf Grimme Institut/Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V., Hrsg., S. 2-6
- BMBF:** 2004. Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens – Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes. Berlin
- Burns, G. E.:** 2001. Toward a Redefinition of Formal and Informal Learning: Education and the Aboriginal People. NALL Working Paper 28/2001. <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/28towardaredef.htm>
(Stand: 25.7.2003)
- Cairns, T.:** 2000. For the Sake of Informality. In: Adults Learning 12. No.3. p.16-18
- Coffield, F. (Hrsg.):** 2000. The Necessity of Informal Learning: The learning society. Bristol
- Coombs, P./Ahmed, H.:** 1974. Attacking rural Poverty. How nonformal education can help. Baltimore
- Crouch, C. u.a.:** 1999. Are Skills the Answer? The Political Economy of Skill Creation in Advanced Industrial Countries. Oxford
- Dehnbostel, P./Gonon, P. (Hrsg.):** 2002. Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld
- Dehnbostel, P. u.a. (Hrsg.):** 2000. Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. 2. Aufl. Berlin
- Delors, J. u.a.** 1996. Learning: The Treasure within. Paris
- Deutscher Bildungsrat:** 1970. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn
- DfEE – Department for Education and Employment:** 1998. The Learning Age. London
- Dohmen, G.:** 1999. Selbstgesteuertes Lernen. In: Erwachsenenbildung. 1/1999. S. 25-27
- Dohmen, G.:** 2001. Das informelle Lernen. BMBW Bonn
- Dohmen, G.:** 2002. Die Lernende Region Bodensee. Die bildungspolitische Vision und die praktische Verwirklichung einer lernenden Region. In: Pädagogisches Handeln. 6. Jg. 2/2002. S. 179-186

- Edwards, R.:** 1997. Changing Places? flexibility, lifelong learning and a learning society. London
- Eraut, M.:** 2000. Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. In: British Journal of Educational Psychology 30. p.113-136
- Erpenbeck, J./Rosentiel, L. v. (Hrsg.):** 2003. Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart
- EU-Kommission – Kommission der Europäischen Gemeinschaften:** 2000. Memorandum zum Lebenslangen Lernen. Brüssel
- EU-Kommission – Kommission der Europäischen Gemeinschaften:** 2001a. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel
- EU-Kommission – Kommission der Europäischen Gemeinschaften:** 2001 b. Lebenslanges Lernen: Praxis und Indikatoren. Brüssel
- Evans, D. R.:** 1981. The Planning of Nonformal Education. Paris
- Faure, E. u.a.:** 1972. Learning to be. The world of education today and tomorrow. Paris
- Field, J.:** 2000. Lifelong learning and the New Educational Order. Stoke on Trent
- Fischer, G.:** 1999. Möglichkeiten und Grenzen Moderner Technologien zur Unterstützung des Selbstgesteuerten und Lebenslangen Lernens. In: BMBF, Hrsg., S. 95-134
- Garrick, J.:** 1998. Informal Learning in the Workplace – Unmasking human resource development. London
- Geißler, H. (Hrsg.):** 1995. Organisationslernen und Weiterbildung. Neuwied
- Gorard, S. u.a.:** 1999. The Apparent Decline of Informal Learning. In: Oxford Review of Education 25. No. 4. p. 437-454
- Illich, I.:** 1973. Die Entschulung der Gesellschaft. Reinbek
- Jarvis, P. (Hrsg.):** 2001. The age of Learning. London
- Johnston, R.:** 1999. Adult learning for citizenship: towards a reconstruction of the social purpose tradition. In: Intern. Journal of Lifelong Education 18. No. 3. S. 175-190
- Johnston, R.:** 2000. Community education and lifelong learning: local spice for global fare? In: Field, J./Leicester, M. (Hrsg.): Lifelong Learning. London. p. 12-28
- Kade, J. u.a.:** 1999. Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart
- Knoll, J. H.:** 2004. Internationale Erwachsenenbildung als bildungspolitische Programmatik: Lebenslanges Lernen und Europäisierung. In: Vorträge aus Anlass der Verleihung der Ehrendoktorwürde an Univ. Prof. Dr. Joachim Knoll durch den Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin am 19. Febr. 2004. Berlin. S. 24-40
- Künzel, K.:** 2000. Europe and lifelong learning: investigating the political and educational rationale of expansionism. In: Field, J./Leicester, M. (Hrsg.): Lifelong Learning. London. p. 201-212

- La Belle, T. J.:** 1986. Nonformal Education in Latin America and the Caribbean. New York
- Lenhardt, V.:** 1993. „Bildung für alle“. Zur Bildungskrise in der Dritten Welt. Darmstadt
- Livingstone, D. W.:** 2000. Researching Expanded Notions of Learning and Work and Underemployment: Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices. In: International Review of Education 46. p. 491-514
- Mader, W.:** 2001. Stoische Tugenden in einer multioptionalen Moderne? Visionen für das Lehren in Zeiten des Lernens. In: Künzel, K. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Bd. 28/29. Köln. S. 1-21
- Marsick, V. J./Watkins, K. E.:** 1990. Informal and incidental learning in the workplace. London
- Ming-Lieh Wu:** 2003. Entwicklung einer lebenslangen Lerngesellschaft in Taiwan. In: Brödel, R./Siebert, H. (Hrsg.): Ansichten zur Lerngesellschaft. Baltmannsweiler. S. 266-281
- Ninnes, P. M.:** 1995. Informal Learning Contexts in Solomon Islands and their Implications for the Cross-Cultural Classroom. In: International Journal of Educational Development 15. p. 15-26
- OISE (Ontario Institute for Studies in Education):** 2003. http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/cgi-bin/Form_processor/Forms/learn4n.htm (Stand: 18.7.2003)
- Overwien, B.:** 1999. Informelles Lernen, eine Herausforderung an die internationale Bildungsforschung. <http://www.globales-lernen-in-berlin.de> (Stand: 2.7.2004)
- Overwien, B.:** 2000. Informal Learning and the Role of Social Movements. In: International Review of Education 46. p. 621-640
- Overwien, B. (Hrsg.):** 2000. Lernen und Handeln im globalen Kontext. Frankfurt/Main
- Overwien, B.:** 2003. Das lernende Subjekt als Ausgangspunkt – Befreiungspädagogik und informelles Lernen. In: Wittwer, W./Kirchhof, S., Hrsg., S. 43-70
- Raven, J./Stephenson, J. (Hrsg.):** 2001. Competence in the Learning Society. New York
- Reischmann, J.:** 1995. Lernen „en passant“ – die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift. 4/1995. S. 200-205
- Ring Österreichischer Bildungswerke (Hrsg.):** Freiwilliges Engagement, Lernen und Demokratie: Beiträge zu einem bürgerschaftlichen Europa. <http://members.telering.at/bildungswerke/> (Stand: 25.5.2003)
- Sandhaas, B.:** 1986. Bildungsformen. In: Haller, H.-D./Meyer, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 3. Stuttgart. S. 399-406
- Schäffter, O.:** 1998. Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Berlin
- Schell-Faucon, S.:** 2001. Erinnerungs- und Versöhnungsarbeit in ethnopolitischen Spannungsgebieten. In: Künzel, K. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Bd.28/29. Köln. S. 227-242

- Schiersmann, C./Strauß, H. C.:** 2003. Informelles Lernen – der Königsweg zum lebenslangen Lernen? In: Wittwer, W./Kirchhof, S., Hrsg., S. 145-167
- Schöffthaler, T.:** 1981. Informelle Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 16. Beiheft. Weinheim. S. 97-115
- Schulz, W. (Hrsg.):** 1996. Lebensgeschichten und Lernwege. Hohengehren
- Siebert, H.:** 2001. Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied
- Singh, M.:** 2000. Combining Work and Learning in the Informal Economy: Implications for Education, Training and Skills Development. In: International Review of Education 46. p. 599-620
- Skager, R.:** 1978. Lifelong Education and Evaluation Practice. Oxford
- Stahl, T./Schreiber, R.:** 2003. Regionale Netzwerke als Innovationsquelle. Das Konzept der „Lernenden Region“ in Europa. Frankfurt/Main
- Straka, G. A.:** 2000. Lernen unter informellen Bedingungen – Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate. In: ABWF (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Münster. S. 15-70
- Straka, G. A. (Hrsg.):** 2003. Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster
- Strob, B. (Hrsg.):** 2001. Vereintes Lernen – Regionale Lernkulturen und Vereinslandschaften in den alten und neuen Bundesländern. Münster
- Tough, A.:** 1979. The Adult's Learning Projects. 2. Aufl. Toronto
- UNESCO (Hrsg.):** 1995. Our Creative Diversity. Report of the World Commission on Culture and Development. Paris
- UNESCO-Institut für Pädagogik (Hrsg.):** 1997. Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter (CONFINTEA). Hamburg
- Usher, R. S.:** 1993. Experiential Learning or learning from experience: Does it make a difference? In: Boud, D. u.a. (Hrsg.): Using Experience for Learning. Buckingham. p. 169-180
- Wilmsen, C.:** 2000. Die Entwicklungspolitische Bildung verstärken. In: Overwien, B. (Hrsg.): Lernen und Globales Handeln im globalen Kontext. Frankfurt/Main. S. 395-406
- Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hrsg.):** 2003. Informelles Lernen und Weiterbildung. München

II. Modernisierung und Lerninfrastruktur

Dienstleistung oder Selbstbedienung? Zum Aufgaben- und Ideologiewandel in der Weiterbildung

Erhard Schlutz

Wer Weiterbildung als Dienstleistung bezeichnet und darstellt, sieht sich bald in die eine oder andere gegnerische Ecke verwiesen und zwar von Seiten unterschiedlicher Positionen, vereinfacht gesagt:

- von „Traditionalisten“, die mit dem Begriff der Dienstleistung die unzulässige *Vermarktung* eines eigentlich unveräußerlichen Gutes verbinden und brandmarken;
- aber auch von „Modernisierern“, die in jeder betriebsförmigen Organisation von Weiterbildung unzulässige *Verschulung* wittern.

Der erste Vorwurf (vgl. u.a. Forneck 1999) trifft insofern nicht, als „Dienstleistung“ m.E. nicht an Verkauf und Kunden gebunden ist, sondern auch die Tätigkeit von Non-Profit-Organisationen kennzeichnet.

Die zweite Front ist heute lauter zu vernehmen: Lehre und andere Formen der Institutionalisierung des Lernens werden – wieder einmal – als ebenso fremdbestimmte wie ineffektive Versuche der Belehrung gebrandmarkt. Weiterlernen werde in Zukunft entinstitutionalisiert, selbst organisiert, individuell, in jeder Lebenssituation geschehen, in anregenden Lernumgebungen, auf der Reise oder am Arbeitsplatz, auch mit Medien.

Mit diesen Positionen, die zumal in Schriften des BMBF ihren Niederschlag gefunden haben, ist so schwer zu argumentieren, weil sie beobachtbare Veränderungen im Feld, unterschiedliche Interessen und alte pädagogische Hoffnungen auf ein wahres, weil natürliches Lernen vermischen. Erkennbare Interessen wie das an der Förderung und Vermarktung der neuen Medien, an (Bildungs-)Kostensenkung auf Seiten vieler Unternehmen, an Entlastung des Staates werden pädagogisch-idealistisch umgedeutet als Aufbruch zu einer neuen Persönlichkeitsbildung.¹

¹ Bildungspolitisch vor allem gewendet in internen Planungspapieren, unterstützten Schriften und Modellversuchen früherer Bundesregierungen. Dafür kennzeichnend, obwohl in eigener Verantwortung geschrieben: Dohmen 1996; praxisorientierter: BMBF 1999; konstruktivistisch-reformpädagogische Grundsatzliteratur: Arnold/Siebert 1995; dazu kritisch: Schlutz 1999b; zur phänomenologisch gestützten Entgrenzungsthese: Kade 1993; zur bildungstheoretischen Institutionenkritik: Dräger u.a. 1996, 1997 u. 2001, S. 181 ff.

Richtig ist allerdings, dass es gegenüber der bisherigen Entwicklung Ansätze zu einem Formenwandel der Weiterbildung gibt, die nicht einfach zu interpretieren sind. Ich versuche dies hier mit Hilfe des Begriffs der Dienstleistung.

1 Warum „Dienstleistung?“

Zunächst scheint begründungspflichtig, warum ein solcher Begriff aus der Volks- und Betriebswirtschaft überhaupt benötigt wird. Zwei offene Probleme haben mich zunächst darauf gebracht:

- die Unklarheit darüber, was eine *Weiterbildungsinstitution* ausmacht und wie viele es davon überhaupt gibt (vgl. Nuissl/Schlutz 2001);
- ein fehlender Sammelbegriff für das *Handeln* von Weiterbildungern in Organisationen, der nicht nur Lehrtätigkeiten oder „Bildungsarbeit“, sondern etwa auch Bildungsplanung und -beratung, vor allem aber Aufgaben des Bildungsmanagements einschließt, wozu der Begriff des didaktischen Handelns etwa nicht ausreicht (vgl. Gieseke 2003).

Nützlich schien mir, dass der Begriff der Dienstleistung dabei helfen mag,

- eine *begrenzte Zuständigkeit* von Organisationen für die Bildung der anderen zu betonen und das Lehr-Lern-Verhältnis zu entmythologisieren;
- *Leistungsarten* innerhalb von Weiterbildung zu unterscheiden und damit *Leistungswandel* aufgrund veränderter Bildungsbedarfe beschreibbar zu machen;
- und die *besondere Dienstleistung Weiterbildung* als professionelle Tätigkeit zu vergleichen mit verwandten Tätigkeiten und Interventionsformen und sie damit vor dem Hintergrund des allgemeinen *Wirtschafts- und Berufswandels* zu betrachten (Stichwort: „Dienstleistungsgesellschaft“).

Nun leistet dies alles keineswegs das Wort „Dienstleistung“ aus sich heraus. Dafür ist es begrifflich zu unpräzise und theoretisch zu wenig abgesichert. Es müsste funktionaler gefasst (vgl. Berger/Offe 1984; Stehr 1994), pädagogisch aufgeladen, d.h. mit der einheimischen didaktischen Begrifflichkeit gefüllt werden – und ich behaupte keineswegs, dass mir das bereits gelungen ist. Der Begriff kann also eher in *heuristischer Absicht* benutzt werden, z.B. als Verfremdungseffekt für die gewohnte pädagogische Betrachtung.

„Dienstleistung“ ist zunächst eine Restkategorie der Wirtschafts- und Berufsstatistik, in die alles hineingepackt wird, was nicht eindeutig als „herstellend“ zu bezeichnen ist. Der Begriff wird sowohl auf der Makroebene für Branchen und Betriebsarten als auch auf der Mikroebene für einzelne Tätigkeiten verwendet.

Wenn von dem Trend zur Dienstleistungsgesellschaft gesprochen wird, so kann dies empirisch heißen, dass der Bestand der Betriebe der Güterproduktion abnimmt, aber auch dass diejenigen Erwerbstätigen zahlenmäßig zunehmen, die nicht unmittelbar mit der Bearbeitung von materiellen Gütern befasst sind. Dieser Trend wird unterstellt, weil Landwirtschaft und Industrie in ihrer historischen Entwicklung infolge steigender Produktivität und Rationalisierung Arbeitskräfte „freisetzen“, was im Dienstleistungssektor nicht genauso möglich erscheint.

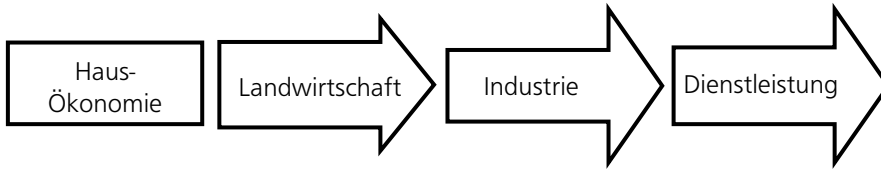


Abb. 1: Ökonomische Ausdifferenzierungsprozesse

2 Merkmale von (Bildungs-)Dienstleistungen

Dienstleistungen sind solche wirtschaftlichen Leistungen, die nicht in Form fertiger Produkte übergeben oder getauscht werden können. Dienstleistungen können z.B. das Angebot eines Glückspielautomaten, das Haare-Schneiden, die ärztliche Beratung, das Angebot einer Urlaubsreise sein. Trotz einer gewissen begrifflichen Unschärfe hat die Betriebswirtschaftslehre immer wieder versucht, Produktion und Dienstleistung bzw. die entsprechenden Güter und ihren Erstellungsprozess auch systematischer zu unterscheiden. Folgende Typisierung findet dabei weitgehend Konsens (vgl. Lehmann 1993; Bieberstein 1995).

Tabelle 1: Differenzierung wirtschaftlicher Leistungen

Konsumgüter	Dienstleistungen
gegenständlich	immateriell
vor dem Kauf vorzeigbar	nicht vorzeigbar, nicht lagerfähig
Besitzwechsel nach dem Kauf	Kein Besitzwechsel im Verkauf
Trennung von Produkt und Verbrauch	Produktion und Verbrauch gleichzeitig (Uno-Actu-Merkmal)
Produktionsprozess ohne Kunden	„Produktionsprozess“ als Interaktion zwischen Personal und Kunden
Nutzen durch Produkte	Nutzen durch Prozess und/oder Produkt

Im Grunde lassen sich die Dienstleistungsmerkmale auf zwei zurückführen: auf die *Immaterialität* des Gutes und auf die Leistung eines *kooperativen Produktionsprozesses*, in dem es keine strikte Trennung von Produktion und Gebrauch gibt (sog. „Uno-Actu-Moment“).

Vergleichen lassen sich etwa die Herstellung und der Kauf eines PC auf der einen Seite und der Besuch eines EDV-Kurses auf der anderen Seite. Zwar verlangt auch der Gebrauch des PC Wissen und Einarbeitung, aber eine Gewährleistung übernimmt der Verkäufer nur für die technische Angemessenheit und Fehlerfreiheit des Gerätes (und das nur für eine kurze Zeit). Mit dem Verkauf eines EDV-Kurses wechselt dagegen nicht ein Produkt den Besitzer, sondern es wird ein immaterielles Leistungsangebot erworben, dem ein gemeinsam verantworteter Prozess folgt, wobei die Bildungseinrichtung für die Angemessenheit ihrer Dienstleistungen bis zu einem (un-)gewissen Grad die Gewährleistung übernimmt.

Angesichts der eher unsystematischen Verwendung der Bezeichnung „Dienstleistung“ verwundert es aber nicht, dass diese Unterscheidung eigentlich nicht als Definition taugt, sondern dass die einzelnen Merkmale *auf konkrete Dienstleistungen graduell unterschiedlich* zutreffen. Es sind vor allem die Dienstleistungen von Personen für Personen (personenbezogen und personendominant) und zudem die wissensintensiven, wie z.B. die des Notars, des Arztes, des Detektivs, auf die die genannten Merkmale zutreffen.²

² Stehr (1994) macht darauf aufmerksam, dass es kaum „reine“ Dienstleistungen gibt, die nicht mit einer Warengruppe zusammenhängen. Dazu gehören am ehesten Experten, Berater, Wissensmittler und Professionen wie Rechtsanwälte. Die Soziologen Häußermann/Siebel (1995) unterscheiden produktionsbezogene und konsumorientierte Dienstleistungen, wobei sich letztere

In der neueren betriebswirtschaftlichen Literatur zur Dienstleistung wird deshalb auch stärker prozessorientiert – mit der Unterscheidung von Phasen – argumentiert. Gegenüber dem Produktionsprozess ergibt sich eine *Phasenverschiebung*, obwohl auch bei der Dienstleistung ähnliche Phasen von *Beschaffung*, *Prozess* und *Absatz* wie in der Produktion zu erkennen sind:

Tabelle 2: Phasen der personenbezogenen Dienstleistung Weiterbildung im Vergleich

Güterproduktion	Dienstleistung
Beschaffung (Potenzial)	Ressourcengewinnung
↓	↓
Produktionsprozess	Angebots-/Programmerstellung
↓	↓
Produktabsatz	Erwerb des Leistungspotenzials
	↓
	Lehr-Lern-Prozess mit Teilnehmern
	↓
	Lernergebnis („Produkt“)

Während die Produktion mit dem Ergebnis oder Absatz eines Produktes endet, kann der Dienstleister an dieser Stelle nur sein Leistungspotenzial anbieten (z.B. in Form eines Programmheftes). In die eigentliche „Produktionsphase“ wird der Teilnehmer als „externer Faktor“ integriert; sie ist vom Dienstleistungsbetrieb nicht autonom planbar und gestaltbar, weil sie die Eigenleistung des Lernenden erforderlich macht (vgl. dazu Schlutz 1997).

Der Lernende ist zumindest Ko-Produzent der Dienstleistung, wenn nicht gar der eigentliche Produzent des Ergebnisses. Das angestrebte Ergebnis, aber auch die nötigen Leistungsanteile des Lernenden müssen deshalb in der Bildungsdienstleistung auch vertraglich vereinbart werden (vgl. Ehses/Zech 1999). Bildungsdienstleistungen können deshalb auch danach unterschieden werden,

noch einmal in haushaltsbezogene und personenbezogene – und darunter fallen soziale Dienstleistungen (mit Abhängigen) – unterteilen.

- wie hoch der Aktivitäts- und Leistungsanteil des Teilnehmers einerseits und der Grad der professionellen Prozessbegleitung andererseits ist (beispielsweise bei CBT-Modulen im Unterschied zu Präsenzseminaren),
- ob der Lerngewinn eher im Prozess oder im Endprodukt gesehen wird (beispielsweise Tanzerlebnis im Unterschied zum Bestehen einer Prüfung).

Um dem Spezifischen der Bildungsdienstleistung noch näher zu kommen, fragen wir, welche Eigenarten zeichnet das angestrebte Bildungsgut aus, etwa dass Hilfe gewünscht, aber zugleich mit Skepsis betrachtet wird?

Bildung ist – wie die entsprechende Dienstleistung – ein immaterielles und ungewisses Gut, ein innerer Zuwachs, der Handlungsmöglichkeiten eröffnet, der vorher aber weder vorgezeigt noch verglichen werden kann. Positiv gewendet: Bildung ist ein *Erfahrungsgut*, bei dem der Gewinn sich im Laufe des Prozesses oder danach herausstellt. Eine noch größere Ungewissheit betrifft oft die Wege dorthin und die eigenen Voraussetzungen dafür. Bildungsanbieter legen ein Leistungsversprechen ab und bieten meist sichtbare Indikatoren oder Suchqualitäten dafür an (z.B. eine klare Angebotsübersicht, freundliches Personal usw.), die letztlich aber den nötigen Erfahrungsprozess nicht vorwegnehmen können. Und Lernanforderungen werden in Zukunft noch stärker offene Suchbewegungen erforderlich machen!

Weiterbildung ist zweitens ein *Mischgut* und dies in mehrfacher Hinsicht. Zum einen erscheinen ihre Prozesse und Produkte als mehrwertig und multifunktional, im Unterschied etwa zur Beratung beim Arzt oder beim Versicherungsvertreter (vgl. Schmitz 1983). Heute ist es üblich geworden, unter dem Begriff des Lernens nur die kognitiv-instrumentelle Seite in den Blick zu nehmen, während die Arbeitstätigkeit und Kommunikation, die darin liegt, u.a. auch zur Identitätsbalance, als kulturelle Praxis oder arbeitsförmige Aktivität genutzt werden. Das Beigemischte kann als Mehrwert willkommen sein, erschwert aber die Kosten-Nutzen-Kalkulation des Einzelnen.

Weiterbildung ist zudem ein individuelles und zugleich ein kollektives Gut, wobei letzteres oft willkommen ist, aber ungern bezahlt wird. Deshalb liegt es auf der Hand, dass Angebote zur politischen oder zur sozial-integrativen Bildung kaum kostendeckend angeboten werden können.

Selbst wenn vieles davon durch Beratung und Vereinbarung zu klären ist, so bleibt Bildung – und das ist jedem potenziellen Lernenden nur allzu gut bewusst – drittens ein *schwer zu erarbeitendes* Gut. Wie kaum eine andere Tätigkeit verlangt Bildung eine ständige Zielspannung und eigene Leistungsschritte. Dies gilt wohl besonders für die völlig selbst gesteuerte und selbst organisierte autodidaktische Bildung. Aber auch das Lernen in Bildungseinrichtungen verlangt im Vergleich zu fast allen anderen Dienstleistungen einen ungleich höheren Grad

an Mitarbeit und Präsenz. Der Vorteil ist hier, dass mit Hilfe des sichtbaren Ausinandertretens von Lehren und Lernen Arbeitsanstöße, Schritte und Zwischenergebnisse vergegenständlicht oder externalisiert werden können. Dafür lassen sich aber Zeit, Ort und Organisationsform nicht mehr frei wählen, zudem kann man bloßgestellt werden durch Misserfolge. Letztlich muss jeder – auch bei Inanspruchnahme einer Dienstleistung – selber lernen; und das wissen die Bildungsinteressenten auch.

Was bedeuten diese Besonderheiten des Bildungsgutes für die Bereitschaft, Weiterbildung wieder aufzunehmen, zumal unter Inanspruchnahme einer Bildungsdienstleistung? Sicher wird damit zu rechnen sein, dass Bildungsanforderungen aufgrund der voraussehbaren Anstrengungen oft ausgewichen wird, dass sie verdrängt oder durch vorgeblich leichtere Lösungsmöglichkeiten ersetzt werden. Ob formelle Weiterbildungsangebote grundsätzlich eine positive Bildungsentscheidung erleichtern oder eher noch erschweren, wissen wir noch nicht genau, aber Kosten, Immaterialität und Arbeitscharakter der Leistung sprechen eher dafür, dass informellere Lernlösungen zuerst probiert werden und Dienstleistungen erst dann als Lernhilfe genutzt werden, wenn die Problemlösung nicht aufschiebbar und die Kompetenzerweiterung nicht umstandsloser mit Hilfe von Alltagsinteraktion oder von autodidaktischem Lernen erreichbar ist. Es scheint in der Regel sehr viel Selbstorganisation und Selbststeuerung nötig, um eine Bildungsdienstleistung wahrzunehmen.

Die Dienstleistung hätte dann für den Bildungsinteressenten vor allem die Aufgaben,

- einerseits Entlastung zu bringen (z.B. durch Themenangebote, motivierende Lernarrangements oder Beratung);
- andererseits aber auch eine Zumutung darzustellen, den Widerstand der Sache zu repräsentieren (was letztlich gegenüber den eigenen Ausweichversuchen auch „entlastend“ wirken kann).

Entlastung und Zumutung/Widerstand wären eher Grundfunktionen, die zu spezifizieren wären, z.B. nach Interventions- und Angebotsformen, nach Kern-, Neben- und Teilleistungen, nach Leistungsbreite und -tiefe. Im Hinblick auf die Zumutung, die Bildungsdienstleistung auch darstellt und die sie von den meisten anderen Dienstleistungen unterscheidet, müssen Weiterbildner auch ein berufsethisches Abwägen leisten, wozu ein Kriterium wie das der „Kundenzufriedenheit“ offensichtlich nicht ausreicht.

3 Dienstleistungswandel

Motor des augenblicklichen Wandels, auch der Weiterbildung und ihrer Dienstleistungen, ist sicher die Informationstechnik und die beschleunigte Reproduktion und Produktion von Wissen (vgl. Baethge/Wilkens 2001).

Dabei wird vorhandenes Wissen immer schneller entwertet, so dass Zweifel an jeder künftigen Anpassungsfähigkeit laut werden. Schlüsselqualifikationen sollen zur Lösung dieses Problems beitragen, so heißt es. Andere Lösungsvorschläge betreffen eine Effektivierung des Lernens, einerseits durch größere *Problem- und Anwendungsnähe*, also durch Verkürzung des Transferweges, andererseits durch größere *Personennähe* und individuellere Zugänge, z.B. durch organisations-, orts- und zeitunabhängigere Lernmöglichkeiten mit Hilfe von Medien. Weiterbildung hat es also künftig zugleich mit Strategien der *Vernetzung* und der Individualisierung zu tun.

3.1 Problemnähe und Vernetzung

Das schlagendste Beispiel für den Versuch, größte Nähe zur Problemausgangslage wie zur Anwendung herzustellen ist das verstärkte Lernen am Arbeitsplatz. Eine ähnliche Funktion erfüllt das Zusammenwirken von Qualifizierung mit anderen Politiken, etwa der Umwelt-, Standort-, Sozial- und/oder Arbeitsmarktpolitik, auch im Rahmen von Regionalentwicklung. Vernetzung kann extern, aber auch organisationsintern geschehen oder in beiden Formen zugleich. Etwa wenn eine Dienstleistungseinrichtung ihr Leistungsspektrum, ihren „Leistungsmix“, ausweitet, dazu aber externe Kooperation braucht (vgl. als Beispiel: Bents u.a. 1999).

Im Hinblick auf unser Thema „Dienstleistung“ seien aber mit der Vernetzung verbundene Veränderungen in der Dienstleistungskonstellation herausgestellt.

Diese zeichnet sich mehr und mehr durch eine Mehrfachadressierung aus. Während es die klassische Bildungsdienstleistung mit (Gruppen von) einzelnen Nachfragenden zu tun hat, die die Dienstleistung buchen und nutzen, teilt sich die Nachfrageseite immer mehr auf in unterscheidbare Rollen (oder Institutionen): in Auftraggeber, Finanziers, Lernende und Abnehmer ihrer Qualifikation. In der einfachsten Form sieht diese Konstellation so aus:

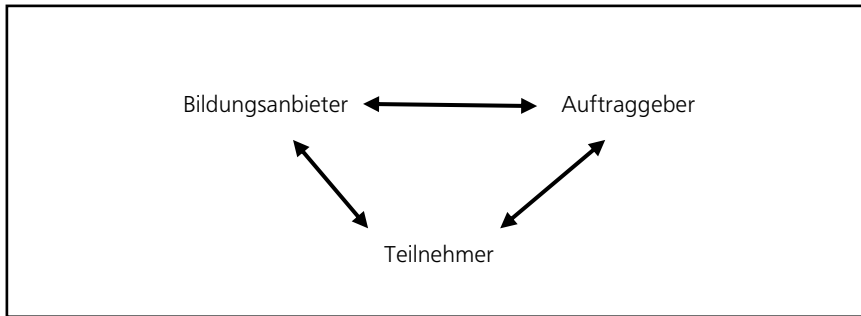


Abb. 2: Rollendifferenzierung bei der Bildungsdienstleistung

Selbstverständlich ist diese Konstellation nicht völlig neu. Denn immer schon wurden anerkannte Bildungseinrichtungen durch den Gesetzgeber und/oder den Träger beauftragt, sich bestimmter Aufgaben besonders anzunehmen. Man könnte auch sagen: der Staat, die Kommune und andere Träger wirkten als indirekte Nachfrager. In der Regel blieb der freiwillig lernende Teilnehmer dabei aber autonomer Auftraggeber (und Mitfinanzier), die Realisierungsspielräume für die Bildungsdienstleistung blieben weit.

Bei wachsender institutioneller Vernetzung kann der Koordinierungsbedarf steigen, der Dienstleistungs-Spielraum aber abnehmen. Übernimmt etwa die Weiterbildungseinrichtung für einen Betrieb die Schulung einer Mitarbeitergruppe, so ist der Betrieb bzw. die Betriebsleitung nicht nur Kunde, Auftraggeber und Finanzier, sondern zugleich Entsender bzw. Vorgesetzter der Teilnehmer wie auch Abnehmer und Hauptverwerter der Ergebnisse. Geht man nicht schlicht davon aus, dass das Betriebsinteresse an umfassender Nutzung des subjektiven Faktors von vornherein mit dem der Mitarbeiter identisch ist, dann kann der oben genannte Aspekt der Lernzumutung ein völlig anderes Gewicht erlangen und zu einem berufsethischen und praktischen Dilemma der Dienstleister werden.

3.2 Individualisierung

Die andere wahrnehmbare Strategie eines veränderten Umgangs mit Weiterbildung ist die der Individualisierung, die sich aber durchaus mit der ersten, der Vernetzung, verbinden kann. Ziel einer solchen Individualisierung ist ein Anknüpfen an individuelle Lebenslagen und Lernvoraussetzungen, aber auch ein flexibleres Eingehen auf Lernfähigkeiten, -präferenzen, mögliche Lernzeiten und Lernorte.

Ein Beispiel dafür bietet die Stiftung Berufliche Bildung, Hamburg, die im Bereich der gewerblichen Umschulung und Fortbildung die geschlossene Lerngruppe, das einheitliche Maßnahmecurriculum und weitgehend die direkte Lehre abgeschafft hat (vgl. Schlutz 1999a). Mit dem Lernenden werden aufgrund von Eingangsdiagnosen und späteren Beratungen individuelle Zielvereinbarungen geschlossen. Der einzelne Teilnehmer holt sich sein Programm ab, das aus einer wöchentlichen Zusammenstellung von Selbstlernprogrammen, Gruppenarbeit und Einzelberatung besteht. Ermöglicht werden so individuelle Bildungsgänge von sehr unterschiedlicher Dauer; gefördert werden Selbständigkeit und Eigenaktivität beim Lernen, aber auch Reflexivität des Lernens durch Übernahme eigener Lehrtätigkeit in der Werkstatt-Gruppenarbeit; verbessert wird auch die Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt, nicht nur durch erweiterte Schlüsselkompetenzen. Die Individualisierung des Lernens erlaubt es vielmehr, unterschiedliche (wenn auch nahe) Berufsbilder nebeneinander anzustreben, so dass nicht allzu viele Inhaber desselben Abschlusses massenhaft und zugleich am Arbeitsmarkt auftreten.

Auch wenn diese Konzeption nicht einfach verallgemeinerbar oder übertragbar erscheint, so würde ich das Beispiel als prototypisch für einige erwartbare Veränderungen in der Dienstleistung Weiterbildung ansehen. Die gewohnten Leistungen, wie Kursberatung und Lehre, werden erweitert, hier sogar ersetzt durch individuelle Prozessbegleitung, wie Lerndiagnose, Lern- und Lebensberatung, durch Gestaltung von anregenden „Lernumgebungen“, wie dem Zugang zu Selbstlernmaterialien, Lernprogrammen, Intranet, Werkstätten, durch Qualitäts- und Ergebniskontrolle. Die übliche Kernleistung „Lehrtätigkeit“ wird ersetzt durch einen komplexen Leistungsmix, wobei aber die jeweiligen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten der Beteiligten eher schärfer hervortreten.

Nicht verschweigen sollte man, dass diese Form der Individualisierung Ergebnis einer innerorganisatorischen *Rationalisierung* infolge verminderter Ressourcen ist – und auch dies hat etwas Prototypisches. Die Rationalisierung besteht in einer Erhöhung des Eigenanteils der Arbeit der Teilnehmer, einer zusätzlichen Verlagerung der Vermittlung auf technische Medien (mit allerdings hohem Entwicklungsaufwand) sowie einer allmählichen Reduktion der Personalkosten – wobei die heute dort Beschäftigten allerdings sehr überzeugt, ja begeistert von ihrer neuen Tätigkeit wirken.

4 Zur Einschätzung des Wandels: Dienstleistung oder Selbstbedienung?

Das vorgenannte Beispiel zeigt also, dass auch Bildungsdienstleistungen durch Rationalisierung ihre Produktivität erhöhen können. Dies widerspricht schon der verbreiteten ökonomischen Annahme, dass (Bildungs-)Dienstleistungen unver-

änderliche Merkmale hätten, wodurch sie sich dem Zug zu größerer Produktivität widersetzen (und dadurch zur „Job-Maschine“ der Modernisierung werden könnten). Die Frage ist zunächst: Werden dabei nur Einzelleistungen durch funktionale Äquivalente ersetzt (wie früher etwa der mündliche Vortrag durch das Lehrbuch) oder verändern sich Gestalt und Funktion der Dienstleistung als Ganze, wird sie am Ende gar überflüssig?

Zunächst einmal handelt es sich bei der Stiftung Berufliche Bildung weiterhin um eine Weiterbildungsorganisation, die hochgradig personendominant und personenbezogen ihre Dienstleistungen erbringt. Individualisierung des Lernens wird durch innerorganisatorische Vernetzung und Hilfestellung gestützt. In Zukunft wird man sich solche Leistungen auch auf unterschiedliche Anbieter verteilt vorstellen müssen, wobei die Vernetzung in der Regel durch die lernenden Individuen selbst geleistet werden muss. Die Frage ist dann, welche Schnittstellen zwischen selbst organisiertem Lernen, Medien und anderen Unterstützungsleistungen eröffnet werden.

Im Hinblick auf die neu entstehenden Lernmedien sieht es mit solchem Andocken eher schlecht aus. Die meisten CBT-Programme geben vor, den gesamten Lernprozess durch ein einziges Produkt steuern zu können, d.h. sie lassen keine Schnittstellen zu anderen Formen organisierten Lernens erkennen. Sie sind allerdings vielfach tüchtig in der Realitätssimulation und Gegenstandspräsentation (Sprachkurse auch in motivierenden Übungsangeboten). Individualisierung beschränkt sich auf die Möglichkeit des Selbertuns und Übens an selbst gewählten variablen Orten und Zeiten, während Individualisierung im Sinne eines Anknüpfens an bestimmte Lebenslagen und Lernvoraussetzungen möglicherweise erst von Online-Diensten zu erwarten ist. Lernerfolg mit Offline-Medien heißt bisher meist, schlichte Multiple-Choice-Tests zu überstehen. Eine äußerst antiquierte, ja autoritäre Didaktik setzt sich vielfach wieder durch (Teamarbeit wird ohne Kommunikation gelehrt, technische Sicherheit durch Überprüfung verbaler Behaltensleistungen, also Verbalismus usw.). Das heißt, solche Lernsoftware erfüllt die Merkmale von Produkten, die unveränderbar, unbefragbar sind und nicht mehr mit dem Lernenden zusammen hergestellt werden (vgl. Schlutz 1999a).

Nun kann man sich sicherlich für die Zukunft individualisiertere und kommunikativere Instrumente denken, auch vielfältig unterstützte Lernerbeit mit Hilfe von Inter- und Intranet. Und es ist gar keine Frage, dass für die zukünftige Wissensgesellschaft mehr individuelle Selbststeuerung und vielfältige Lerngelegenheiten gebraucht werden (vgl. Schäffter 2003). Aber solche aufwendigeren Verfahren erfordern wiederum viel Geld, Entwicklungskosten und Unterhaltskosten und das umso mehr, je individueller sie wirken sollen. Mehrkosten zu zahlen entspricht aber nicht dem politischen oder wirtschaftlichen Willen. Eher ist daran gedacht, dass ein solches Lernen auch innerhalb einer ungenutzten Arbeitszeit oder gleich außerhalb der Arbeitszeit stattfinden könnte. Und für einige Finan-

ziers wird die eigentliche Attraktivität eines solchen *selbst organisierten* Lernens wohl darin liegen, dass es als Bringschuld auch ein *selbst bezahltes* Lernen würde.

So erscheint die Zukunft des Lernens und der Bildungsdienstleistungen unentschieden. Meine *These* ist: Mehr selbst organisiertes Lernen – sofern es nicht einfach eine zunehmende Intensivierung bisherigen informellen und autodidaktischen Lernens bei steigendem Bildungsniveau bedeutet – wird weniger als Revitalisierung autonomen und „natürlichen“ Lernens auftreten, sondern vor allem als Rückverlagerung des Lernens aus dem kostenträchtigen Dienstleistungssektor in den informellen Sektor, d.h. in die Heimarbeit, die – wie anderswo auch – nun durch industrielle Produkte unterstützt wird.

Diese These lässt sich unterstützen durch einen Wechsel auf die Makroebene und einen soziologischen Blick auf die mögliche Entwicklung von Dienstleistungen überhaupt (vgl. Häußermann/Siebel 1995; Baethge 2001). Soziologisch betrachtet müssen Dienstleistungen in ihrer Funktion gesehen und bewertet werden, etwa als „formbeschützende“ Tätigkeiten (Berger/Offe 1984), die die sozialen, politischen und kulturellen Rahmenbedingungen der materiellen Reproduktion sichern oder – nach Häußermann/Siebel (1995) – erneuern helfen.³

Was wird nun wohl aus solcher Art Dienstleistungen? Die ökonomische Hoffnung auf die „Dienstleistungsgesellschaft“ war von der Überzeugung getragen, dass immer mehr Dienstleistungen sowohl aus der Industrie wie aus den Haushalten ausgegliedert und zu neuen Erwerbstätigkeiten entwickelt werden. Die Frage ist nun, ob dies zwangsläufig so geschehen muss. Ein Hindernis dafür ist vor allem die so genannte „Kostenkrankheit“ (Baumol), die der Ausbreitung von Dienstleistungsberufen unter staatlichen und marktwirtschaftlichen Vorzeichen entgegensteht. Die Dienstleistungen werden unbezahlbar in dem Maße, in dem die Löhne in allen Sektoren ansteigen, obwohl nur im Produktionssektor kräftig rationalisiert wird, ohne einen gleichzeitigen Produktivitätszuwachs im Dienstleistungssektor.

Häußermann/Siebel (1995) zeigen auf, wie unterschiedliche Gesellschaften versucht haben, dieser Kostenfalle zu entgehen:

- die USA etwa durch *niedrige Einkommen im Dienstleistungssektor* und Beschäftigung ethnischer Minderheiten, wodurch Dienstleistungen für den „Normalverdiener“ erschwinglich werden;

³ Stehr (1994, S. 410 f.) wiederum hält Offes Funktionsbestimmung von Dienstleistung noch für zu stark an dem Modell der Industriegesellschaft ausgerichtet. In der Wissensgesellschaft werde die Ökonomie insgesamt wissensbasierter, symbolischer; reine Herstellungstätigkeiten nähmen ab, aber auch reine Dienstleistungen gebe es selten. Letztere seien am ehesten durch die Funktion gekennzeichnet, Handlungsmöglichkeiten bereitzustellen, entweder für die Verbesserung der Produktion oder für symbolisch vermittelte Handlungen.

- Schweden durch *Herausnahme der Dienstleistungen aus dem Markt*, also durch ihre öffentliche Finanzierung. Diese staatliche Lösung ist in vielen Gesellschaften nur eine Zwischenstufe gewesen, so vielleicht in Deutschland auch.

Der Staat (oder das Kollektiv) hat sich um viele immaterielle Güter kümmern müssen (z.B. Transport oder Bademöglichkeiten), weil die Kaufkraft historisch nicht groß genug war, um den Individualkonsum zu steigern. Daraus konnten sich privatwirtschaftliche Dienstleistungen entwickeln, und zwar in dem Maße, wie die Kaufkraft gewachsen ist. Wenn Jeremy Rifkin in seinem populären Buch „Access“ (2000) behauptet „Alles wird zur Dienstleistung“, sogar die Produktion, weil Kaufen durch Leasing ersetzt werde, um die Nutzer durch einen Mix von Produkten und damit verbundenen Dienstleistungen langfristig an eine Firma zu binden, so darf man nicht vergessen, dass diese Zukunftsvision aus den USA kommt, wo der Trend zu Billigdienstleistungen und deren ungleich verteilter Nutzung ungebrochen ist. In Deutschland dagegen, so Häußermann/Siebel (1995), sei der Dienstleistungssektor heute deshalb schwach, weil keiner der beiden skizzierten Wege – staatliche Alimentierung mit Hilfe hoher Steuern oder privatwirtschaftliche Erstellung bei Inkaufnahme von Ungleichheiten – entschieden eingeschlagen worden sei.

Nach den Arbeiten von Gershuny (1981) verknappen oder erweitern sich Dienstleistungen nicht nur durch die entsprechenden Gesellschafts- und Wirtschaftsmodelle, sondern ihre Natur selbst kann sich wandeln. So können heute schon entwickelte Dienstleistungen (Essen im Restaurant) durch Eigenarbeit (Selberkochen) und Industrialisierung (Fertigmahlzeiten oder Selbstbedienungslokal) ersetzt werden, auch einkommensabhängig. Daraus entnehmen Häußermann/Siebel, dass auch Dienstleistungen wie Produkte einen „Lebenszyklus“ durchlaufen, in dem sie ihre Natur verändern, u.a. auch durch Re-Industrialisierung.

Vor diesem Hintergrund erwarten die Autoren im Hinblick auf die mögliche Entwicklung der „Dienstleistungsgesellschaft“ in Deutschland weder eine Tendenz zur

- „Dienstbotengesellschaft“ (USA), noch eine zur
- „Gesellschaft des öffentlichen Dienstes“ (Schweden), sondern eine zur
- „Selbstbedienungsgesellschaft“.

Die Selbstbedienungsgesellschaft ist dadurch gekennzeichnet, dass Leistungen in Eigenarbeit erledigt oder dahin zurückverweisen, aber zugleich durch preiswerte Industrieprodukte vereinfacht werden (z.B. Video-Kassetten statt Theaterbesuch).

Unter dem Eindruck dieser möglichen Entwicklung zur Selbstbedienungsgesellschaft versuche ich nun, die Skizze der historischen Ausdifferenzierung von Erwerbstätigkeiten vom Anfang dieses Beitrags wie folgt zu ergänzen:

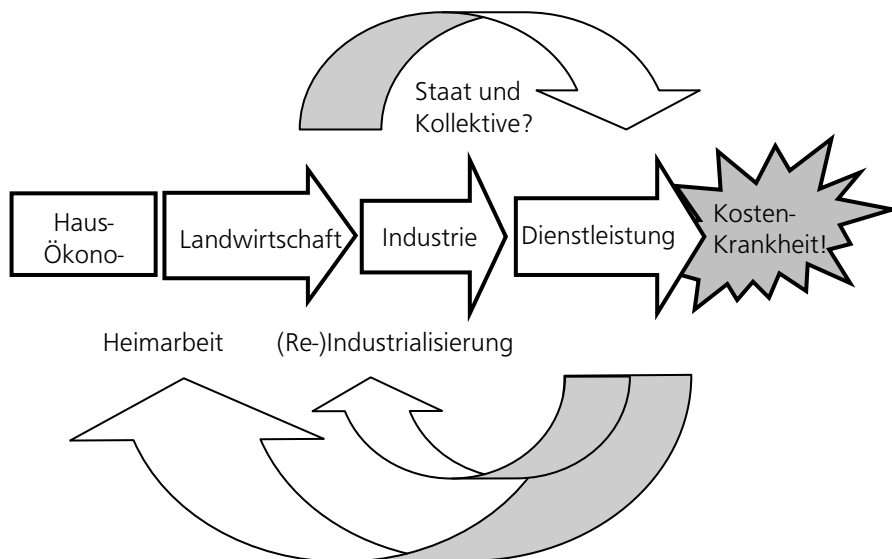


Abb. 3: Ausdifferenzierung von Erwerbstätigkeiten in der Projektion einer Selbstbedienungsgesellschaft

Bildungsaufgaben sind – ähnlich wie andere Funktionen – aus der ursprünglichen häuslichen Ökonomie (und Erziehung), aber auch aus den Aus- und Fortbildungsbedarfen von Landwirtschaft und Produktion ausgegliedert und – zeitweise mit Unterstützung des Staates – zu besonderen Dienstleistungen fortentwickelt worden. Die Kostenfalle zwingt aber auch in diesem Bereich zu einer nicht erwarteten Rationalisierung: zur Schaffung mehr oder weniger standardisierter Produkte (z.B. Lernsoftware) einerseits, zur Übernahme von Mehrarbeit durch den (nicht zahlungskräftigen) Nutzer andererseits.

Damit wird eine realistischere Interpretation einer potenziellen Entwicklung hin zu mehr selbst organisiertem Lernen möglich, jedenfalls eine, die ohne dessen pädagogische Idealisierung als eines angeblich „natürlicheren“ Lernens auskommt. Die Verknappung höherwertiger Dienstleistungen vor dem Hintergrund der Selbstbedienungsgesellschaft bringt notwendigerweise wieder mehr Eigenarbeit mit sich. Zur teilweisen Entlastung bietet sich der Erwerb von technischen

Hilfsmitteln an, wodurch Individualisierung zugleich durch komplementäre Standardisierung abgestützt wird (vgl. Beck 1986). D.h., der vermutete oder empfohlene Trend zum „selbst organisierten“ Lernen darf nicht allein als pädagogischer Fortschritt gedeutet werden, sondern könnte unter soziologischen und ökonomischen Gesichtspunkten auch einen tendenziellen „Rückschritt“ darstellen, zurück zu Industrieprodukten und Heimarbeit im Feld der Bildung.

Soweit meine These, die auch mit beachtlichen Differenzierungen der Lage rechnet. Beispielsweise könnte es mehr Mittel für die „innovative“ betriebsnahe Bildung, weniger für die nur „formbeschützende“ allgemeine und politische Bildung geben. Vielleicht werden Bildungswillige aber auch lernen und bereit sein, gezielter in einem Netz von Lernmöglichkeiten und Lernhilfen auszuwählen, solche Nutzung als Teil ihrer kulturellen Praxis zu bewerten, die sie sich auch etwas kosten lassen. Natürlich böte eine solche denkbare Tendenz „von der Bildungsdienstleistung zu mehr Selbstbedienung“ (mit viel Wahl- und Handlungsmöglichkeiten) eine erfreulichere Zukunftsaussicht für die Weiterbildung als die auch denkbare „vom Bildungsgut zum Fertigprodukt“.

Literatur

- Arnold, R./ Siebert, H.:** 1995. Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Baethge, M.:** 2001. Abschied vom Industrialismus. In: Baethge, M./Wilkens, I., Hrsg., S. 23-44
- Baethge, M./Wilkens, I. (Hrsg.):** 2001. Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Opladen
- Beck, U.:** 1986. Risikogesellschaft. Frankfurt/Main
- Bents, C. u.a.:** 1999. Wohnen, Arbeiten, Lernen im Landkreis Aurich. In: Schlutz, E. (Hrsg.), 1999a. S. 59-71
- Berger, J./Offe, C.:** 1984. Die Entwicklungsdynamik des Dienstleistungssektors. In: Offe, C. (Hrsg.): Arbeitsgesellschaft. Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven. Frankfurt/Main S. 229-270
- Bieberstein, I.:** 1995. Dienstleistungsmarketing. Ludwigshafen
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.):** 1999. Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Bonn
- Dohmen, G.:** 1996. Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Hrsg. vom BMBF. Bonn
- Dräger, H.:** 2001. Wissen und Infrastruktur. Reform von Bildungseinrichtungen für eine differenzielle Bildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 2/2001. S. 175-186

- Dräger, H./Günther, U./Thunemeyer, B.:** 1996. Gutachten: Bilanz und Kritik ausgewählter Länderstudien zur Weiterbildung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Gutachten für die Vorstudie zur Evaluation der Weiterbildung. Soest. S. 7-42
- Ehse, C./Zech, R.:** 1999. Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. In: Dies. (Hrsg.): Organisation und Lernen. Hannover. S. 13-57
- Forneck, H.:** 1999. Antrittsvorlesung unter der Internet-Adresse: www.erziehung.uni-giessen.de/eb/antrittsvorlesung/ (Stand: 27.10.1999)
- Gershuny, J.:** 1981. Die Ökonomie der nachindustriellen Gesellschaft. Frankfurt/Main
- Gieseke, W. (Hrsg.):** Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld 2003
- Häußermann, H./Siebel, W.:** 1995. Dienstleistungsgesellschaften. Frankfurt/Main
- Kade, J.:** 1993. Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3/1993. S. 391-408
- Lehmann, A.:** 1993. Dienstleistungsmanagement. Strategien und Ansatzpunkte zur Schaffung von Servicequalität. Stuttgart
- Nuissl, E./Schlutz, E. (Hrsg.):** 2001. Systemevaluation und Politikberatung. Bielefeld
- Rifkin, J.:** 2000. Access. Das Verschwinden des Eigentums. Frankfurt/Main
- Schäffter, O.:** 2003. Selbstorganisiertes Lernen – eine Herausforderung für die institutionalisierte Erwachsenenbildung. In: Witthaus, U./Wittwer, W./Espe, C. (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen. Bielefeld. S. 69-89
- Schlutz, E.:** 1997. Erwachsenenbildung als Dienstleistung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen (Loseblattsammlung) Kap. 4.10.10. Neuwied. 18 Seiten
- Schlutz, E. (Hrsg.):** 1999a. Lernkulturen. Innovationen, Preise, Perspektiven. Frankfurt/Main
- Schlutz, E.:** 1999b. Wirklichkeit widerfährt – Zu Anregungspotential und Kritik der Konstruktivismus-Rezeption. In: Arnold, E./Gieseke, W./Nuissl, E. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler. S. 40-57
- Schmitz, E.:** 1983. Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In: Schlutz, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn. S. 60-78
- Steier, N.:** 1994. Arbeit, Eigentum und Wissen. Frankfurt/Main

Weiterbildungsberatung zwischen Milieuorientierung und Regionalbezug

Rudolf Tippelt

1 Ziel der Weiterbildungsberatung

In Deutschland wurde Beratung als dauerhaftes Diskussionsthema in der Bildungspolitik und Wissenschaft im Zuge der Bildungsreform Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre etabliert.¹ Insbesondere der Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates (1970), der Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission (1973) und die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zu „Beratung in Schule und Hochschule“ (1973) waren bedeutsame theoretische und bildungspolitische Bezugspunkte, durch die Beratung als ein eigenständiger Funktionsbereich im Bildungssystem gefordert und dann auch in Teilen realisiert wurde (vgl. Mader 1999, S. 317 f.). Heute steht die Notwendigkeit von Beratung auch in der Weiterbildung außer Frage, denn die zunehmende Expansion der Weiterbildung geht offensichtlich mit einer zunehmenden Individualisierung der Bildungsbedürfnisse und einer Ausdehnung und damit stärkeren Unübersichtlichkeit des Weiterbildungsmarktes einher. Beratung ist zu einer unverzichtbaren Gelenkstellenfunktion zwischen Anbietern einerseits und Nachfragern andererseits geworden. Beratung steht also zwischen Institution und Teilnehmern und soll die Aufgabe der Passung erfüllen (vgl. Kejcz 1988, S. 172). Genauer werden der Beratung drei Ziele zugeschrieben.

(1) Beratung soll mitwirken, ein Bildungssystem zu verwirklichen, das stärker auf den Einzelnen, seine Lernvoraussetzungen, Lernbedürfnisse und Lernprobleme ausgerichtet ist. Dies kann sie dann leisten, wenn sich Beratung zur regionalen Innovationshilfe und Systemberatung weiterentwickelt.

(2) Beratung dient dazu, mehr Chancengerechtigkeit in unserer Gesellschaft herzustellen, und zwar durch den Abbau von Bildungsbenachteiligungen. Beratung soll die behindernden sozialen Einwirkungen einer Bildungsteilnahme analysieren und zu wirksamen Hilfen führen. Intensive Beratung kann in Verbindung mit speziellen Fördermaßnahmen sozialen Spannungen entgegenwirken, sie kann den Einzelnen aus ungewollter Isolation befreien. Unter diesem Gesichtspunkt wurde Weiterbildungsberatung auch kritisch befragt und ihre problematische „Feuerwehrfunktion“ (vgl. Frischkopf, in: Wack 1982, S. 172) beschrieben.

¹ Der Beitrag wurde konzeptionell 2001 abgeschlossen. Die Literaturbezüge wurden partiell aktualisiert.

(3) Beratung soll zwischen Personen, dem Bildungssystem und dem Beschäftigungssystem vermitteln:

- *Personen* wollen eine optimale Beratung hinsichtlich Bildungs- und Berufsmöglichkeiten, sie wollen Entscheidungshilfe bei bildungsrelevanten Fragen, wollen ihre Lernstörungen und Lernbarrieren abbauen und analysieren oder ihre besonderen Begabungen fördern.
- Das *Bildungssystem* erwartet von Beratung eine bessere Anpassung der Lernenden an die Gegebenheiten dieses Systems, es will daher Individuen beeinflussen. Die im Bildungssystem Tätigen erwarten von der Beratung relevante Informationen, um ihre eigene Angebotsplanung darauf besser abstimmen zu können. Heute erwarten sie auch zunehmend Hinweise für adäquate Organisations- oder Marketingstrategien. Beratung soll auch zu einem Ausgleich der Anforderungen im Bildungssystem und der Qualifikationserwartungen des Beschäftigungssystems beitragen. Im günstigsten Fall führt Beratung zur Systeminnovation im Bildungsbereich.
- Das *Beschäftigungssystem* wiederum erwartet ebenfalls eine Angleichung der Anforderungen des Bildungssystems und der Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems. Insgesamt sind die dort Tätigen daran interessiert, dass Beratung den Übergang und die Interdependenz von Bildungs- und Beschäftigungssystem erleichtert.

Schon aufgrund des bisherigen Überblicks wird man sagen müssen, dass *Weiterbildungsberatung* derzeit ein Sammelbegriff für sehr unterschiedliche Aktivitäten ist, deren theoretische Verknüpfung bislang kaum geglückt ist. Auch die Zielperspektiven der sich ausdifferenzierenden Felder der Weiterbildungsberatung sind nicht homogen (vgl. Schiersmann/Remmele 2004).

2 Institutionalisierung der Weiterbildungsberatung: Trägergebundene und trägerübergreifende Beratung

Wilhelm Mader (1999) hat darauf aufmerksam gemacht, dass es im Wesentlichen zwei verschiedene Formen der Institutionalisierung der Weiterbildungsberatung in Deutschland gibt: Die Beratung in eigens ausdifferenzierten Beratungsstellen und die alltägliche Beratung in den Einrichtungen der Weiterbildung. In anderer Formulierung könnte man von trägergebundener und trägerübergreifender Beratung sprechen.

Was leistet trägergebundene Beratung?

Geht man von der regionalen Pluralität der Weiterbildungseinrichtungen aus und orientiert man sich an der alltäglichen Arbeit von Weiterbildnern, so wird

deutlich, dass jede Einrichtung und jeder Weiterbildungner Beratung als einen integralen Bestandteil der Arbeitsaufgaben in der Erwachsenenbildung zu leisten hat. Beratung ist integraler Bestandteil pädagogischen Handelns. Trägergebundene Beratung in der Weiterbildung ist im Unterschied zur ausdifferenzierten Weiterbildungsberatung von speziellen Beratungsstellen ein alltägliches Arbeitsfeld, das den einzelnen Weiterbildungsberater üblicherweise in Konflikte verstrickt, weil er aufgrund der Vermischung von Lehr- und Beratungsvorgängen diese nicht mehr eindeutig in Zuständigkeiten aufteilen kann. Es ergeben sich mehrere Beratungsleistungen, die der einzelne Weiterbildungner einer Institution zu bewältigen hat (vgl. Kallmeyer u.a. 1979, S. 16 f.) und die im Folgenden genannt werden: Kurswahlberatung, Einstufungsberatung, Beratung bei Zertifikatskursen, Zielgruppenberatung, sozialpädagogische Beratung, Individualberatung, Beratung von Multiplikatoren und Beratung der Kursleiter (vgl. Harke 2001; Sauer-Schiffer 2004).

Was leistet trägerübergreifende Beratung?

Es mag einer Tradition in Deutschland entsprechen, nach dem Erkennen eines Problems mit der Gründung einer verwaltbaren Institution zu reagieren. Andererseits sind aber auch Probleme bereits sichtbar geworden, die von eigenständigen, meist kommunalen Weiterbildungsberatungsstellen trägerübergreifend besser gelöst werden können als von einzelnen Weiterbildungseinrichtungen. Bereits Mitte der 70er Jahre wurden die ersten Modellprojekte in den Städten Köln, Kassel, Göttingen, Ludwigshafen und Gelsenkirchen durchgeführt. Es wurden die Arbeitsweise, die Ziele und Probleme der jeweiligen kommunalen und regionalen Beratungsstellen für Weiterbildung analysiert (vgl. Braun/Fischer 1983; Wack 1982). Im Laufe der Zeit haben sich mehrere Beratungsstellen als kommunale Serviceleistungsträger neben anderen Einrichtungen (z.B. der Arbeits- und Berufsberatung) etabliert. Für die regionalen Beratungsstellen für Weiterbildung lässt sich ein Spektrum an Aufgabenschwerpunkten identifizieren:

- Information, Beratung und Motivierung der Ratsuchenden durch Einzelberatung und Gruppenarbeit;
- Zielgruppenwerbung und Öffentlichkeitsarbeit;
- Informationssammlung und -aufbereitung, Ermittlung von Weiterbildungsbedarf und Angebotsdefiziten;
- Trägerberatung, Zusammenarbeit mit Weiterbildungseinrichtungen, Mitarbeit an der kommunalen Bildungs- und Weiterbildungsplanung (vgl. Kejcz 1988, S. 73).

Insbesondere im Bereich Informationssammlung und -aufbereitung und bei der Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs und der Angebotsdefizite hat sich seit den

80er und 90er Jahren die Arbeit mit Weiterbildungsdatenbanken und Informationssystemen in Verbindung mit Beratungsmöglichkeiten verändert. In Fachkreisen verstärkt sich daher die Auffassung, dass künftig eine kompetente Weiterbildungsberatung nur mit Hilfe von entsprechenden Informationssystemen möglich sein wird (vgl. Kramer 1989 u. 1990). Allerdings werden künftig informationstechnisch kundige und weiterbildungsmotivierte Gruppen und Individuen zunehmend selbstständig entsprechende Informationen recherchieren. Die Mitarbeiter von trägerübergreifenden Beratungsstellen leisten ihre Arbeit daher in speziellen Beratungsbereichen (vgl. Bauer 1991):

- Die *Qualifizierungsberatung* ist besonders stark auf die berufliche Weiterbildung ausgerichtet und unterstützt Klein- und Mittelbetriebe bei der Bewältigung der mit den neuen Technologien und den modernen Formen der Personal- und Organisationsentwicklung verbundenen Anforderungen.
- Die *Förderungsberatung* widmet sich der Berufswegplanung spezieller Zielgruppen, insbesondere den Aussiedlern, Frauen, die eine Teilzeitbeschäftigung suchen, Ungelernten, Älteren und langfristig Arbeitslosen. Dieser Beratungstyp ist stark personenorientiert. Die Einrichtungen der Arbeitsverwaltung und Kommunen können sich zur Information über geeignete Bildungsträger und -maßnahmen auch der Datenbanken bedienen.
- Die *Weiterbildungsberatung* im engeren Sinne soll die Weiterbildungsmotivation fördern und durch Information und Öffentlichkeitsarbeit die Weiterbildungsbereitschaft stärken. Entsprechende übergreifende Beratungsstellen arbeiten in großen Städten eng mit den Weiterbildungsträgern, mit den Kammern und der Arbeitsverwaltung zusammen.

Bei einer eigenen Befragung trägerunabhängiger Weiterbildungsberatungsstellen im Jahr 1996 signalisierten die untersuchten Einrichtungen, dass sie überwiegend motivierende Weiterbildungsberatung, Förderungsberatung, Bildungslaufbahnberatung und vor allen Dingen Qualifizierungsberatung leisten. Dagegen sind Lernberatung und Studien- und Angebotsberatung bei trägerübergreifenden Weiterbildungsberatungsstellen seltener Beratungsthema.

Die Trägerschaft der regionalen Bildungsberatungsstellen (N = 58) war uneinheitlich. Etwa ein Viertel hatte eine kommunale Trägerschaft, ein weiteres Viertel war als eingetragener Verein registriert, wiederum ein Viertel war einer Volkshochschule angegliedert und ein letztes Viertel war einem anderen Verband, einem freien Träger oder einer Gewerkschaft zugeordnet. Die finanziellen Zuwendungen kamen überwiegend vom Land und der Kommune. Aber auch europäische Förderung spielt eine wichtige Rolle.

Gefragt nach den sozialen Merkmalen der Ratsuchenden ergeben sich Schwerpunkte: Am häufigsten sind Ratsuchende Arbeitslose, Langzeitarbeitslose und

von Arbeitslosigkeit Bedrohte, dann sehr häufig Berufsrückkehrer sowie Bildungsinteressierte mit veralteten Qualifikationen oder fehlgeleiteten Berufswahlentscheidungen. Frauen scheinen trägerübergreifende Weiterbildungsberatungsstellen häufiger zu nutzen als Männer (vgl. z.B. Fahrenberg/Vollmer 1991; Vester 1994; Faulstich-Wieland u.a. 1994).

Auf die offen gestellte Frage nach den häufigsten Problemen, mit denen sich die regionalen Weiterbildungsberatungsstellen befassen, werden folgende genannt:

- Fragen nach Bildungsangeboten, insbesondere Schulabschlüssen, Berufsausbildungsabschlüssen und Weiterbildungsmöglichkeiten;
- Arbeitsmarkt: regionale Anforderungen und berufliche Chancen nach einer Weiterbildung;
- Finanzierungsmöglichkeiten, Förderung durch das Arbeitsamt und Rechtsfragen;
- Berufswegplanung, Berufsfindung und berufliche Neuorientierung, insbesondere Wiedereinstieg nach Arbeitslosigkeit; Probleme der Motivation und der Persönlichkeitsentwicklung der Ratsuchenden.

Diese Schwerpunkte der Beratung signalisieren, dass in vielen Fällen über eine rein informierende Beratung hinausgegangen werden muss.

Es wird heute wahrgenommen, dass eher eine Zunahme der Ratsuchenden erfolgte, dass die Mutlosigkeit und die Ernüchterung, trotz guter Ausbildung arbeitslos zu sein, wächst, dass die Probleme der Motivierung zur Weiterbildung schwieriger geworden sind, dass sich generell psychosoziale Probleme der Klientel verdichtet haben, dass auch auf Seiten der Ratsuchenden Finanzierungen für eine Weiterbildung schwieriger zu erlangen sind, dass sich die Nachfrage nach Qualifizierung und beruflicher Weiterbildung weiter verstärkt hat, dass mehr Existenzgründungsberatungen stattfinden, dass gleichzeitig die Nachfrage nach allgemeiner und politischer Weiterbildung nachlässt und dass sich der Weiterbildungsmarkt gegenüber „nicht Privilegierten“ zunehmend schließt, bedingt auch durch Einschnitte in der Förderung. Die besondere Beratung von Frauen zeigt, dass heute mehr Frauen im Bereich der Armutsgrenze Beratung nachfragen, dass Frauen zunehmend arbeitslos sind, dass auch ältere Frauen Mitte 50, die den Arbeitsplatz verloren haben, nach Weiterbildungsmöglichkeiten suchen, dass mehr und höher qualifizierte Frauen versuchen, sich in einem diversifizierten Angebot der Frauenweiterbildung zurechtzufinden (vgl. Fahrenberg/Vollmer 1991; Nassauer 1989; Pressel 1989; Sauer-Schiffer 2004).

3 Problemfelder regionaler Weiterbildungsberatung

Eine im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft durchgeführte Repräsentativbefragung von Personen im Alter von 19 bis 64 Jahren zeigt, dass die fehlende Transparenz des Weiterbildungsmarktes eine Bildungsbarriere sein kann. Insbesondere ist der sich schnell verändernde Weiterbildungsmarkt in den neuen Bundesländern intransparent. In den letzten Jahren hat sich nach Einschätzung der Befragten in den neuen Bundesländern die Situation zwar verbessert, dennoch wünschen sich 40 Prozent aller Befragten mehr Information und Beratung (vgl. Kuwan u.a. 2003; Siebert 1999). Auch in den alten Bundesländern hat sich nach Aussagen der Befragten die Transparenz im Vergleich zu den Ergebnissen des Berichtssystem Weiterbildung 1991 nur leicht verbessert (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1993). Die Befragten mit höherem Bildungsabschluss behaupten, einen wesentlich besseren Überblick über die Weiterbildungsangebote zu haben als der Bevölkerungsdurchschnitt (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1996; Kuwan u.a. 2003).

Im Zeitvergleich verringern sich also die Unterschiede bei der Einschätzung der Transparenz des Weiterbildungsmarktes zwischen den alten und neuen Bundesländern seit 1991 deutlich. Insgesamt ließen sich in den neuen Bundesländern erheblich mehr Personen beraten, insbesondere auch die älteren Erwerbspersonen. Bundesweit hat sich im Jahre 2000 jeder achte Deutsche zwischen 19 und 64 Jahren über seine Weiterbildungsmöglichkeiten beraten lassen. Insbesondere bei Rechts- und Sozialversicherungsfragen ist ein hoher Informationsbedarf gegeben. Die Institution, bei der am häufigsten eine Beratung zu Weiterbildungsfragen erfolgt, ist eindeutig die Arbeitsverwaltung.

Ein Grund für die noch immer begrenzte Wirksamkeit der Weiterbildungsberatung liegt bei den konkurrenzhaft organisierten Rahmenbedingungen von Beratung: Regionale Konkurrenz zwischen den Trägern erschwert die Herstellung von Transparenz im Weiterbildungsbereich zusätzlich, behindert auch oft die Informationsbeschaffung für Beratungszwecke, erschwert die Kommunikation und damit auch die Möglichkeiten, neue Angebote anzuregen, die den Bildungsbedürfnissen der Ratsuchenden entsprechen, erschwert die Abstimmung des Angebots unter dem Aspekt der regionalen Grundversorgung (vgl. Kejcz 1988, S. 144). Obwohl in der Gesetzgebung der Länder zur Weiterbildung häufig Kooperationsgremien der Weiterbildungsträger auf verschiedenen Ebenen vorgesehen sind, ergab sich bisher keine zufrieden stellende Lösung zum Abbau

der Konkurrenz der Träger und zur besseren Koordination des Weiterbildungsangebots (vgl. Tippelt/Eckert/Barz 1996).²

Die Qualität der Weiterbildungsberatung ist ganz erheblich dadurch determiniert, welchen Umfang und welche Qualität die Informationen haben, die der Beratung zur Verfügung stehen. Angesichts der Pluralität der Weiterbildungsträger und der Vielfalt von Weiterbildungszielen und Lernwegen ist der Weiterbildungsbereich als hochkomplex anzusehen. Auf dieser strukturellen Bedingung basiert das Problem der zureichenden Informationsbeschaffung. Die Einführung und Nutzung datengestützter Informationssysteme in der Weiterbildungsberatung wird in der Diskussion manchmal als ein probates Lösungsmittel angeboten. In räumlicher Hinsicht sind derzeit institutionenbezogene, regionale, überregionale und auch europaweite Informationssysteme zu unterscheiden. Regionale Datenbanken nehmen meist auch Angebote von Nachbarregionen auf. Es überlappen sich die Zuständigkeitsgrenzen der Betreiber von Datenbanken. Eine zentrale Speicherung von Datenbeständen auf überregionaler Ebene erweist sich manchmal als sinnvoll, wenn gleichzeitig gewährleistet ist, dass über regionalspezifische Angebote informiert werden kann.

Unter inhaltlichen Kriterien werden allgemeine, berufliche und wissenschaftliche Weiterbildungsangebote differenziert. Obwohl die inhaltliche Grenzziehung häufig große Probleme bereitet, lässt sich feststellen, dass im Bereich der Datenbanken der berufliche Angebotssektor den Datenbestand eindeutig dominiert.³

Die Konzertierte Aktion Weiterbildung (1990) hat einen Mindestkatalog aufzunehmender Informationen, in Anlehnung an die Informationsmerkmale der Bundesanstalt für Arbeit vorgeschlagen: Bildungsziel/Bezeichnung der Maßnahme, Land, Veranstaltungsort, Anschrift der Bildungseinrichtung, Träger der Bildungseinrichtung, Gebühren/Kosten, Förderungsmöglichkeiten, schulische Vorbildung, Art der vorausgesetzten betrieblichen oder schulischen Berufsausbildung/zugelassener Personenkreis, Art und Dauer einer geförderten Berufspraxis/Vorpraxis, Unterrichtsform, Unterrichtstage/-zeiten, Beginn/Anmeldetermin, Dauer, Bildungsschwerpunkte, Abschluss/Abschlussart, Besonderheiten, Schlagworte (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1990).

² Allerdings nehmen hier die Hinweise zu, dass sich im Kontext von Modellförderprogrammen wie „lernende Regionen“ eine nachhaltige Verbesserung einstellt (vgl. Tippelt/Mandl/Straka 2003, S. 356 ff.).

³ „KURS“ ist die bundesweit führende Datenbank für berufliche Aus- und Weiterbildung, die von der Bundesagentur für Arbeit unterhalten wird (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2004). „WIS“ ist ein Informationsportal zur beruflichen Weiterbildung und wird maßgeblich von den Industrie- und Handelskammern getragen (vgl. Industrie- und Handelskammern u.a. 2004). Siehe auch Döbber 1999; Tippelt 1994b.

Die Kommission der Europäischen Gemeinschaft hat sich in den letzten Jahren bemüht, Bildungs-, Berufsbildungs- und Weiterbildungsprogramme zu initiieren, um die Mobilität junger Arbeitnehmer zu fördern und auf diesem Wege auch ein stärkeres interkulturelles Verständnis zu wecken. Junge Menschen sollen die Möglichkeit haben, im Kontext des europäischen Binnenmarktes in anderen Mitgliedsstaaten eine Berufsausbildung zu erhalten, sich weiterzubilden und Arbeit zu finden. Diese Gruppe soll in die Lage versetzt werden, ihre Berufsausbildung, ihre Weiterbildung und ihren zukünftigen beruflichen Werdegang so zu planen, dass sie in allen Staaten der Europäischen Gemeinschaft tätig werden können. Es soll möglich sein, Lehrgänge in anderen Ländern zu besuchen, dort Abschlüsse und Zertifikate zu erwerben und im Ausland kürzere und längere Zeit zu arbeiten.

Alle Personen, die mit der Aufgabe betraut sind, junge Menschen auszubilden (vor allem Eltern, Lehrer, Ausbilder, Arbeitgeber), benötigen immer dichtere Informationen und haben einen entsprechend höheren Eigenbedarf an Beratung (Berufsberatung und Weiterbildungsberatung), wenn sie die rechtlich mögliche größere Mobilität tatsächlich ausschöpfen wollen. Die Beratung im Kontext der Programme der europäischen Gemeinschaft haben das gemeinsame Ziel, die transnationale Mobilität zu erleichtern und Studenten, Jugendliche und Arbeitskräfte zu ermutigen, innerhalb des einheitlichen Binnenmarktes ihre beruflichen Chancen zu realisieren. Bessere Information und Beratung wird als langfristige Zukunftsinvestition gesehen, um noch existierende Hemmschwellen zu beseitigen. Die europäische Berufs- und Weiterbildungsberatung ist daher eine konkrete Utopie, die den universalistischen Tendenzen der Beratung entspricht (vgl. EU-Kommission 2000, S. 19 f.).

4 Milieuorientierung und Zielgruppen in der Weiterbildungsberatung

Das Lernen von Erwachsenen knüpft immer an bereits vorhandene Wissensstrukturen, Einstellungen und Fertigkeiten an und hat in der Regel einen mehr oder minder konkreten Verwendungszusammenhang für das Gelernte zum Ziel. Erwachsenenlernen ist daher Anschlusslernen. Aus diesem Grund beschäftigt sich Erwachsenenbildung mit Adressaten und bestimmten Zielgruppen (vgl. Schiersmann 1999). Derzeit ist der Zielgruppenansatz darauf gerichtet, Lebenssituationen zu beschreiben, die zwar Defizite aufweisen, die aber die entsprechenden Zielgruppen nicht stigmatisieren sollen. In den 80er Jahren wurden vielfältige Einzelstudien und Beratungsprojekte mit bestimmten Zielgruppen (Frauen, Ältere, Arbeitslose, Behinderte, Strafgefangene) durchgeführt, ohne dass bislang übergeordnete Fragestellungen zu einer Systematisierung dieses Bereichs hätten führen können. In den 90er Jahren scheinen milieuspezifische Studien (z.B. in der politischen Bildung) Anhaltspunkte für Beratung zu enthal-

ten (vgl. Flaig/Meyer/Ueltzhöffer 1993; Ueltzhöffer/Kandel 1993). Sowohl der Zielgruppenansatz in der Erwachsenenbildung als auch die neuen Lebenslagen- und Lebensstilforschungen, die den Milieuansatz prägen, wirken sich auf die Diskussion in der Weiterbildungsberatung aus (vgl. Tippelt 1997; Schiersmann 1999, S. 560).

Im Laufe der 80er Jahre wurden nicht nur vielfältige Angebote für bestimmte Zielgruppen in Erwachsenenbildungseinrichtungen realisiert, auch die Weiterbildungsberatung hat sich entsprechend orientiert und spezialisiert. Die weitere konzeptionelle Begründung der Weiterbildungsberatung durch einen Zielgruppenansatz wird neben dem normativen Aspekt der Universalität der Lernansprüche zwei Aspekte besonders hervorheben müssen: Individualisierung der Lebensverläufe und Pluralisierung der Lebenslagen. Die Weiterbildungsberatung ist von der Individualisierung der Lebensläufe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bestimmt. Erwachsene suchen sich aus einem Bildungsangebot individuell das in ihre Biografie und aktuelle Lebenssituation passende Angebot aus und beziehen sich auf das gewählte Bildungsangebot in je besonderer Weise. Für die Weiterbildungsberatung sind daher Lebensverlaufsforschung, Entwicklungspsychologie der Lebensspanne und individuelle Biografieanalysen unverzichtbare Quellen zur Sensibilisierung für die pädagogisch-beratenden Aufgaben (vgl. Barz/Tippelt 1999; Beck-Gernsheim 1994; Tippelt 1997; Günther 2000; Lenzen 2003).

Regionale Initiativen zur Weiterbildungsberatung knüpfen häufig zu Recht an die spezifischen Probleme von Frauen, Älteren oder Arbeitslosen an. Ein neuer Ansatz der Zielgruppendifkussion in der Weiterbildung beschäftigt sich intensiv mit sozialen Milieus.

Wenn Weiterbildungsberatung adressaten- und zielgruppenorientiert sein soll und sich von den traditionellen Ansätzen löst, bieten die Orientierungen in sozialen Milieus allerdings auch für die Beratung Hinweise. Es wird zur Aufgabe des Beraters, sich auf die Lebenswelt des Ratsuchenden einzustellen und eine in diesem Sinne adressaten- und milieubezogene Beratung anzubieten. Prinzipiell sind alle Milieus – in unterschiedlicher Gewichtung – an Weiterbildungsberatung interessiert. Im Folgenden sind die milieuspezifischen Charakterisierungen zusammengefasst:⁴

- Konservativ-gehobenes Milieu (8 %; Tendenz: gleich bleibend)

Soziale Lage: Überdurchschnittlich hohe Formalbildung. Viele leitende Angestellte und Beamte sowie Selbständige und Freiberufler, hoher Anteil von Rentnern/Pensionären. Häufig hohe und höchste Einkommensklassen.

⁴ Die folgende Typologie basiert auf älteren Arbeiten. Es ist aber davon auszugehen, dass die Ergebnisse zwar differenziert, in ihren Grundrichtungen aber nicht in Frage gestellt werden (vgl. Barz/Tippelt 2003).

Lebensstil: Traditionsbezug, Naturverbundenheit, Ablehnung alles Übertriebenen, Künstlichen, Oberflächlichen; hohe Qualitätsansprüche, Kennerschaft.

Weiterbildungsberatung: Keine typischen Klienten der Weiterbildungsberatung, starke Tendenz zur Selbstinformation, wenn Weiterbildungsberatung, dann soll sie individuelle Entscheidungen ermöglichen.

Mehrheitliche Befürwortung von Weiterbildungsberatungsstellen, um die Angebotspluralität überschaubar werden zu lassen, um den Weiterbildungsmarkt transparent zu machen und um durch die Angebote von Veranstaltern bei sich selbst auch neue Interessen zu entdecken; es besteht aber auch Sorge, wegen einer evtl. mangelnden Kompetenz der Berater, der Unüberschaubarkeit der Informationen und einer Angst vor zu starker Verwaltung und Bürokratisierung.

- Kleinbürgerliches Milieu (22 %; Tendenz: abnehmend)

Soziale Lage: Überwiegend Hauptschulabschluss mit abgeschlossener Berufsausbildung. Viele kleine und mittlere Angestellte und Beamte sowie kleine Selbstständige und Landwirte. Hoher Anteil von Rentnern und Pensionären. Meist kleinere bis mittlere Einkommen.

Lebensstil: Konventionalismus, Anpassung, Status quo-Identifikation, so sein wollen wie die anderen, Sparsamkeit, Mäßigung, Bevorzugung zeitlos gediegener Produkte.

Weiterbildungsberatung: Berufliche Aufstiegs- und Fortbildungsberatung, besonders starke Probleme bei eigener Arbeitslosigkeit, Interesse an Bildungsberatung.

Die Angebotspluralität soll überschaubar werden, der Weiterbildungsmarkt soll transparent gemacht werden, man will eigene Interessen über die Veranstaltungsangebote entdecken, man will Zeit und Wege durch eine Koordinierungsstelle sparen; man hat Sorge wegen einer evtl. Inkompetenz der Berater und einer kaum zu bewältigenden Informationsfülle; man problematisiert die Finanzierbarkeit von Weiterbildungsberatungsstellen, man bezweifelt, dass Weiterbildungsberatung mehr Menschen in die Weiterbildung bringe.

- Traditionelles Arbeitermilieu (5 %; Tendenz: abnehmend)

Soziale Lage: Überdurchschnittlich häufig Hauptschule mit Berufsausbildung, vergleichsweise hoher Anteil von Rentnern und Pensionären, überdurchschnittlich viele Facharbeiter sowie un- und angelernte Arbeiter, Einkommen meist klein bis mittel.

Lebensstil: Pragmatisch-nüchterne Sicht der eigenen sozialen Lage, keine übertriebenen Konsumansprüche, Bevorzugung solider und haltbarer Produkte.

Weiterbildungsberatung: Finanzielle Beratung, Bildungsberatung, Beratung auch von Arbeitslosen, Interesse an Zusatzqualifikationen und Umschulung.

Übergeordnete Weiterbildungsberatungsstellen insbesondere für andere Menschen hilfreich, zugleich eine gute Informationsmöglichkeit. Zur Weiterbildungsinformation und Beratung sei das VHS-Programm ausreichend. Man weiß, was man will und orientiert sich selbst.

- Traditionsloses Arbeitermilieu (12 %; Tendenz: steigend)

Soziale Lage: Geringe Formalbildung, ohne Schulabschluss, hoher Arbeitslosenanteil, viele un- und angelernte Arbeiter, untere Einkommensklassen.

Lebensstil: Vor allem gegenwartsbezogen, Zukunft wird verdrängt, beschränkte finanzielle Möglichkeiten, spontaner Konsumstil.

Weiterbildungsberatung: Beratung von Arbeitslosen und Langzeitarbeitslosen, aufsuchende Formen der Beratung.

Man findet solche Beratungsstellen gut, ohne dies zu begründen, Angst vor Fehlberatung, man zweifelt an der eigenen Energie und am eigenen Interesse, eine solche Stelle aufzusuchen, das Volkshochschulprogramm sei ausreichend.

- Neues Arbeitnehmersmilieu (5 %; Tendenz: steigend)

Soziale Lage: Vergleichsweise junges Milieu, mindestens Realschulabschluss, viele Auszubildende, Schüler und Studenten; Facharbeiter, qualifizierte Angestellte, öffentlicher Dienst.

Lebensstil: Aufgeschlossenheit für Neues, keine geschlossenen Weltbilder, Mobilitätsbereitschaft, Stiltoleranz, Freizeitorientierung.

Weiterbildungsberatung: Berufliche Zusatzqualifikationen, Beratung zur Aufstiegsfortbildung.

Man wünscht sich eine trägerübergreifende Weiterbildungsberatung, um Angebotspluralität sichtbar werden zu lassen; man hat teilweise schlechte Beratungserfahrung beim Arbeitsamt, man wendet ein, dass man prinzipiell gut gelernt hat, sich selbst zu informieren und sich auf seine eigene Kompetenz bei der Wahl einer Veranstaltung zu verlassen.

- Aufstiegsorientiertes Milieu (24 %; Tendenz: steigend)

Soziale Lage: Häufig mittlerer Abschluss, viele Facharbeiter und mittlere Angestellte, auch kleinere Selbständige und Freiberufler, meist mittlere bis hohe Einkommen.

Lebensstil: Orientierung an den Standards der gehobenen Schichten. Prestigeorientierung, hohe Wertschätzung von Statussymbolen.

Weiterbildungsberatung: Beratung zu effizienten Lernformen, Selbststudium, Überblick zu aufstiegsorientierter Fortbildung.

Wunsch nach überschaubarer Angebotspluralität. Solche Beratungsstellen seien besonders hilfreich für Studenten und Berufsanfänger direkt nach dem Studium bzw. Berufsabschluss, aber: man fördere durch solche Beratungsstellen die Faulheit anderer und auch deren Unselbständigkeit. Man selbst würde keine Beratung aufsuchen, weil man sich gerne selbst informiert.

- Technokratisch-liberales Milieu (9 %; Tendenz: gleich bleibend)

Soziale Lage: Überdurchschnittlich mittlere bis höchste Formalbildung (Abitur, Studium), hoher Anteil von Studenten, überdurchschnittlich viele höhere Angestellte und Beamte, mittlere bis größere Selbständige, Freiberufler, hohe und höchste Einkommen sind überrepräsentiert.

Lebensstil: Starkes Bedürfnis nach Selbstdarstellung (avantgardistisch, Kenner-schaft), neuen Trends aufgeschlossen, spielerische Momente der Alltagsbewältigung (Leben nicht so ernst nehmen).

Weiterbildungsberatung: Überblick zu politisch anspruchsvoller Weiterbildung, ästhetische Ansprüche bei Weiterbildungsmaßnahmen und Weiterbildungsstätten, Beratung zum Selbststudium.

Wunsch nach überschaubarer Angebotspluralität, gute Hilfe insbesondere für Studenten direkt nach dem Studienabschluss, besonders gut für andere, die sich nicht selbst organisieren und informieren, wichtig wegen der Zunahme privater Anbieter; vereinzelt Zweifel an der Sinnhaftigkeit und dem Nutzen einer solchen Einrichtung. Man selbst organisiert und informiert sich eigenständig und hoch selektiv, d.h. man will keine Information über alle Kursmöglichkeiten.

- Hedonistisches Milieu (13 %; Tendenz: steigend)

Soziale Lage: Geringe Formalbildung, aber auch vereinzelt höhere Abschlüsse, Altersschwerpunkt liegt bei 15- bis 30-jährigen, hoher Anteil an Arbeitslosen, angelernten Arbeitern sowie ausführenden Angestellten, Job-Mentalität, meist kleinere bis mittlere Einkommen.

Lebensstil: Leben im Hier und Jetzt, wenig Lebensplanung, unverwechselbar sein, originell sein, Echtheit als Stilanspruch, Faszination von Luxus und Konsum, spontaner Konsumstil.

Weiterbildungsberatung: Orientierende Beratung, finanzielle Beratung im Kontext von Weiterbildungsmaßnahmen.

Man will auch andere, bislang unbekannte Anbieter und ihre Angebote kennen. Schlechte Beratungserfahrungen beim Arbeitsamt, Wunsch nach besserer Überschaubarkeit des pluralen Angebots; manche halten eine eigenständige Weiterbildungsberatung für eine unnötige Dienstleistung, die Unselbständigkeit fördert.

- Alternatives Milieu (2 %; Tendenz: gleich bleibend)

Soziale Lage: Überrepräsentierung von höchsten Bildungsstufen (Abitur, Hochschulabgänger), hoher Anteil von Studenten und Schülern, überdurchschnittlich viele höhere Angestellte und Beamte sowie Freiberufler, geringe Einkommen sind zwar überrepräsentiert, aber auch häufig hohe bis höchste Einkommensklassen.

Lebensstil: Abwertung materieller Bedürfnisse, stilisierte Einfachheit, Konsumaskese, Natürlichkeit, Echtheit als stilprägende Werte, z.B. umweltbewusstes Leben, selbst gemachte Kleidung und Möbel, Rückzug in die alternative Idylle.

Weiterbildungsberatung: Überblick zu politischen Weiterbildungsmaßnahmen, Informationen zum Selbststudium, Lebensberatung im Kontext von Projekten.

Sehr wichtig für andere, die keine Intuition zur Kursauswahl haben, Wunsch nach größerer Überschaubarkeit und Transparenz des Angebots, prinzipiell ist das Volkshochschulprogramm aber ausreichend. Im eigenen Bereich kennt man sich aus und informiert sich selbst, man glaubt zu wissen, was man will.

5 Professionalisierung der Beratung

Mader (1999, S. 321) hat darauf hingewiesen, dass es für die Professionalität eines Weiterbildungsberaters ausschlaggebend sei, welches Konzept von Beratung man zugrunde legt. Es macht einen großen Unterschied, ob man einen Mitarbeiter in einer segmentierten Weiterbildungsberatungsstelle oder einen lehrenden und planenden Mitarbeiter in der Weiterbildung vor Augen hat, der neben seinen sonstigen Tätigkeiten auch Beratung als integralen Bestandteil seiner alltäglichen Arbeit zu leisten hat. Derzeit gehen die Überlegungen stärker in jene Richtung, die eine eigenständige Kompetenz für Berater fordert (vgl. Krause u.a. 2003). Die entsprechenden Überlegungen werden dadurch begründet, dass die Beratungsfunktion so wichtig sei, dass sie eine spezielle Ausbildung erforderlich macht. Allerdings ist festzuhalten, dass für Weiterbildungsberater derzeit noch kein spezifischer Ausbildungsgang existiert, allerdings gibt es vielfältige Fortbildungsmöglichkeiten – meist auf einem teuren privaten Markt.

Schon Horst Krüger (1978) fordert im Kontext seiner feldtheoretischen Überlegungen zur Beratungssituation eine Reihe spezifischer Teilqualifikationen für den Berater in der Weiterbildung – und zwar sowohl für den Berater, der Beratung als integralen Bestandteil von Weiterbildung praktiziert, als auch für den Berater, der in einer ausdifferenzierten Beratungseinrichtung arbeitet:

- „Kenntnisse und Fähigkeiten einer aktivierenden Gesprächsführung;
- Fähigkeiten zur sprachlichen Differenzierung und zum Umgang mit den eigenen Affekten;
- theoretische Kenntnisse und praktische Fähigkeiten, um Abhängigkeitsverhältnisse abzubauen, bzw. nicht entstehen zu lassen;
- Kenntnisse und Fähigkeiten, den Lernprozess in Beratungssituationen zu steuern;
- Kenntnisse und Fähigkeiten, Beratungen von Einzelpersonen und Gruppen als Bedürfnisermittlungsprozesse zu steuern und als Bestandteile einer teilnehmernahen Curriculumentwicklung zu organisieren und auszuwerten;
- diagnostische Kenntnisse und Fähigkeiten, um stärkere psychologische Störungen zu erkennen;
- Kenntnisse und Fähigkeiten, das (strukturelle/curriculare) Innovationspotential von Beratungsprozessen zu nutzen.“ (Krüger 1978, S. 102)
- Weiterhin werden makrodidaktische und organisatorische Fähigkeiten gefordert, um den Aufgaben der *externen Systemberatung* gewachsen zu sein.

Solche Forderungen und entsprechende Programme haben aber auch Skepsis ausgelöst, weil befürchtet wurde, dass professionelle Beratung die Selbsthilfekompetenz der Adressaten verschüttet, zumindest wenig fördert (vgl. Haas/Müller 1986, S. 55).

Gleichzeitig ist aber doch festzustellen, dass die Arbeit mit den neuen Zielgruppen in den Bereichen der beruflichen Qualifizierung, der Elementarbildung, der Frauenbildung, der Weiterbildung von Ausländern, der Altenbildung dazu geführt hat, dass sich Weiterbildung zunehmend mit den sozialen Problemen und der Lerngeschichte der verschiedenen Zielgruppen konfrontiert sieht. Der Beratungsanteil – verstanden als integrierte Beratung in der Weiterbildung – hat sich klar erhöht. Die damit verbundene Verschiebung der Anforderungen zu mehr beraterischen Tätigkeiten, wie Bildungsberatung, Kursberatung, Lernberatung, Konfliktberatung, Beratung von Kursleitern und Kursleiterinnen, Eingangsberatung, erfordert von den in der Weiterbildung Beschäftigten eine Kompetenzerweiterung, die insbesondere soziale und personale Fähigkeiten auf Seiten der

Weiterbildner notwendig macht: Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, analytisches Denken, Empathie, soziale Rollenübernahme oder etwa Systemverständnis.

Das hat dazu geführt, dass neben thematischen Fortbildungen auch *personenbezogene* Fortbildungen, also die praxisbezogene Beratung der Berater und Weiterbildner notwendig ist. Diese neue Problemlage hat die verschiedenen Konzepte der Supervision als besondere Form der personenbezogenen Fortbildung in der Weiterbildung/Erwachsenenbildung attraktiv gemacht (vgl. Thiel 2003). Professionelles Handeln soll unterstützt werden, indem das Rollenverständnis, die didaktischen und methodischen Maßnahmen, die kommunikativen und fachlichen Aspekte der Arbeit in der Weiterbildung einer kritischen Reflexion unterworfen werden. Die eigene und die fremde Praxis werden intensiver reflektiert als dies gemeinhin üblich ist, und es werden damit Grundlagen für Veränderungen im eigenen Verhalten geschaffen (Pallasch 1991; Rappe-Giesecke 1990).

6 Resümee

In den folgenden Thesen soll abschließend der Diskussionsstand zusammengefasst werden.

(1) Bildungsberatung und auch Weiterbildungsberatung gelten seit dem Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates als flankierender Bereich der Bildungsreform. Weiterbildungsberatung soll insbesondere helfen, pädagogische und bildungspolitische Ziele der Weiterbildung zu erreichen. Im Rückblick zeigt die tatsächliche Entwicklung allerdings, dass Weiterbildungsberatung als Strukturelement der Weiterbildung, insbesondere in den letzten 25 Jahren, vernachlässigt wurde. Hier deutet sich zwar ein Kurswechsel an, aber die institutionelle und finanzielle Absicherung dieser Dienstleistungen ist bisher kaum gewährleistet.

(2) Verschiedene Gründe sind für das Entstehen von Problemen und die relative Vernachlässigung der Weiterbildungsberatung zu nennen.

- Die starke Heterogenität und Pluralität der Weiterbildungsanbieter verhindert in vielen Regionen eine trägerübergreifende Beratung und eine entsprechende Institutionalisierung.
- Weiterbildungsberatung konnte als kommunale Pflichtaufgabe nur selten durchgesetzt werden.
- Eine elaborierte Theorie der Weiterbildungsberatung, die eine handlungsleitende Orientierung für die Praxis bieten könnte, fehlt nach wie vor, die Be-

ratungsqualifikationen der in der Beratung Tätigen müssen nach wie vor auf individuellem Wege erworben werden, weil eine systematische Aus- und Fortbildung auf diesem Gebiet nicht gegeben ist, das Bewusstsein für die Notwendigkeit und die Möglichkeiten der Beratung in der Weiterbildung ist in der Öffentlichkeit in den letzten Jahren wieder stärker hervorgetreten. Insbesondere in Anbetracht einer zunehmend als wichtig herausgestellten Individualisierung des Erwachsenenlernens steigt hier ein Institutionalisierungsdruck.

(3) Beratung ist im Sinne pädagogischer Anleitung ein Prozess der Klärung der Bedürfnisse der Teilnehmenden, und diese Beratung schafft Möglichkeiten für die Bildungsinstitutionen, ihre Angebote an den regional feststellbaren Weiterbildungswünschen stärker zu orientieren.

(4) Die Weiterbildungsberatung stellt ein Scharnier, eine Gelenkfunktion zwischen der Nachfrage in der Weiterbildung und den Anbietern dar. Sie hat die zentrale Aufgabe der aktiven Vermittlung zwischen Institution und Individuum (vgl. Krüger 1978).

(5) Weiterbildungsberatung ist – trotz der restriktiven Bedingungen – ein ausdifferenziertes Aufgabenfeld, das Bildungslaufbahnberatung, motivierende Beratung, Teilnehmerberatung, Lernberatung, Fachberatung und Systemberatung einschließt. Sie steht auch mit der Schul-, Studien- und Arbeitsberatung in einem unmittelbaren funktionalen Zusammenhang.

(6) Weiterbildungsberatung muss im Gesamtkontext pädagogischen Handelns gesehen werden. Wer die institutionelle Pluralität und die starke Differenzierung der Weiterbildung bejaht, muss auch den Ausbau der Weiterbildungsberatung unterstützen.

(7) Weiterbildungsberatung soll auch einen Beitrag zur Bildungsmotivation und damit zum Abbau von sozial- und strukturbedingten Barrieren gegenüber Weiterbildung, insbesondere bei speziellen Zielgruppen und bildungsbenachteiligten Bevölkerungsgruppen, anstreben. Milieuspezifische Kenntnisse sind hierbei äußerst hilfreich.

(8) Mit Blick auf die Verbesserung und Intensivierung der Weiterbildungsberatung kommt verschiedenen aktuellen Problemen große Bedeutung zu.

- Eine Verbesserung der Weiterbildungsinformation – Speicherung, Aufbereitung und die Überführung in entsprechende Weiterbildungsinformationssysteme – ist notwendig, wenn ein solider regionaler und überregionaler Zugriff auf Weiterbildungsangebote möglich sein soll.

- Die permanente Erkundung manifester und latenter Weiterbildungsbedürfnisse in den Beratungssituationen gibt Aufschlüsse über teilnehmerorientierte, lebensweltnahe und handlungsrelevante Angebote. Es kommt darauf an, diese Informationen in die Angebotsplanung von Weiterbildungsinstitutionen einzubringen.
- Die Institutionalisierung und Finanzierung von speziellen Weiterbildungsberatungsdiensten ist schwierig. In der beruflichen Ausbildung und in der Fortbildung von in der Weiterbildung tätigen Pädagogen sind Beratungsqualifikationen zu fördern. Die Beratung der Berater, also die Supervision in der Weiterbildungsberatung, bekommt einen höheren Stellenwert.

An der theoretisch-analytischen Systematisierung des Beratungsbereichs in der Weiterbildung muss weiter gearbeitet werden, damit handlungsleitende Orientierungen für die Beratungspraxis noch klarer abgeleitet werden können.

Literatur

- Bachmair, S. u.a.:** 1994. Beraten will gelernt sein. Weinheim
- Bardeleben, R. v. u.a.:** 1990. Strukturen beruflicher Weiterbildung. Analyse des beruflichen Weiterbildungsangebots und -bedarfs in ausgewählten Regionen. Hrsg.: Bundesminister für Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 114. Berlin
- Barz, H./Tippelt, R.:** 1999. Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R., Hrsg., 1999. S. 121-144
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.):** 2003. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt „Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und -interessen“ (dem BMBF vorgelegt im November 2003, Publikation in Vorbereitung)
- Bauer, G.:** 1991. Weiterbildungsberatung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 2/1991. S. 375-384
- Beck-Gernsheim, E.:** 1994. Individualisierungstheorie: Veränderungen des Lebenslaufs in der Moderne. In: Keupp, H. (Hrsg.): Zugänge zum Subjekt. Frankfurt/Main. S. 125-146
- Braun, J./Fischer, L. (Hrsg.):** 1983. Beratungsstellen für Weiterbildung. Fallstudien über Aufgaben und Leistungen in fünf Städten. Berlin
- Bundesagentur für Arbeit:** 2004.
<http://www.arbeitsamt.de/hst/services/bsw/kurshelp/wasistkurs.html> (Stand: 16.6.2004)
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft:** 1981. Weiterbildungsberatung als kommunale Aufgabe. Schriftenreihe Bildungsplanung. Bd. 38. Bonn

- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft:** 1990. Konzertierte Aktion Weiterbildung: Empfehlungen zur Integration von Datenbanken in der Weiterbildungsberatung. Heft 6. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft:** 1993. Berichtssystem Weiterbildung 1991. Bonn
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie:** 1996. Berichtssystem Weiterbildung VI. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn
- Deutscher Bildungsrat:** 1970. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart
- Deutscher Industrie und Handelstag DIHT:** 1992. Weiterbildungsdatenbanken Plus durch Kooperation. Empfehlungen zur Kooperation von Weiterbildungsdatenbanken. Bonn
- Döbber, K.-O.:** 1999. Weiterbildungsdatenbanken. In: Tippelt, R., Hrsg., 1999. S. 771-777
- Eckert, T./Schiersmann, C./Tippelt, R.:** 1997. Beratung und Information in der Weiterbildung. Hohengehren
- EU-Kommission – Kommission der Europäischen Gemeinschaften:** 2000. Memorandum zum Lebenslangen Lernen. Brüssel
- Fahrenberg, B./Vollmer, M.:** 1991. Weiterbildungsverhalten von Frauen mit geringen Bildungsvoraussetzungen und in schwierigen Lebenssituationen. Stuttgart
- Faulstich, P. u.a.:** 1992. Weiterbildung für die 90er Jahre. Weinheim
- Faulstich-Wieland, H./Nuissl, E./Siebert, H./Weinberg, J. (Hrsg.):** 1994. Frauenforschung in der Erwachsenenbildung. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 34. Frankfurt/Main
- Flaig, B./Meyer, T./Ueltzhöffer, J.:** 1993. Alltagsästhetik und politische Kultur. Bonn
- Günther, S.:** 2000. Kontexteinflüsse im Lebenslauf als Ressource für die Berufsberatung. München
- Haas, W./Müller, A.:** 1986. Weiterbildungsberatung – Standort, Dilemma und Perspektiven. Hamburg
- Harke, D.:** 2001. Von der Lernproblemdiagnose zur Förderung des Lernens in der Weiterbildung. Hrsg. v. d. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest
- Heidelberger Institut Beruf und Arbeit (Hrsg.):** 1995. Qualifiziertes Personal in Ausbildungs- und Beschäftigungsprojekten! Beispiele aus der Fortbildungspraxis. hiba-Weiterbildung. Bd. 10/24
- Industrie- und Handelskammern u.a.:** 2004. <http://www.wis.ihk.de/> (Stand: 17.6.2004)
- Kallmeyer, G. u.a.:** 1979. Arbeitspapier: Weiterbildungsberatung. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Frankfurt/Main

- Kejcz, Y. u.a.:** 1982. Modellversuche in der Weiterbildung. Teil 1: Bildungsarbeit mit benachteiligten Zielgruppen. Heidelberg
- Kejcz, Y.:** 1988. Weiterbildungsberatung – Eine Untersuchung im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft. Heidelberg
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften:** 1992. Europäisches Handbuch für Berufsberater. Bad Honnef
- Kommission Weiterbildung:** 1984. Weiterbildung Herausforderung und Chance. Bericht erstellt im Auftrag der Landesregierung von Baden-Württemberg. Stuttgart
- Kramer, H.:** 1989. Weiterbildungsinformationssysteme. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 3/1989. S.18-22
- Kramer, H. (Hrsg.):** 1990. Weiterbildung. Information und Beratung. Workshop Berlin 1990. Fachinformation zur beruflichen Bildung. Heft 4. Berlin
- Krause, C. u.a. (Hrsg.):** 2003. Pädagogische Beratung. Paderborn
- Krüger, W.:** 1978. Beratung in der Weiterbildung. Paderborn
- Krüger, W.:** 1984. Beratung als Aufgabe in der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H./Schmitz, E. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11. Stuttgart. S. 254-271
- Kuwan, H.:** 2003. Berichtssystem Weiterbildung VIII – Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Hrsg. v. d. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Bonn
- Lenzen, D.:** 2003. Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. Hrsg. v. d. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. Opladen
- Mader, W.:** 1999. Weiterbildung und Beratung. In: Tippelt, R., Hrsg., 1999. S. 318-326
- Nassauer, M.:** 1989. KOBRA- Koordinierungs- und Beratungszentrum für die Weiterbildung von Frauen. In: Frauenforschung. 1-2/1989. S. 85-89
- Norddeutscher Verbund Weiterbildungsdatenbanken (Hrsg.):** 1991. Handreichung zur Einrichtung und Organisation von Weiterbildungsdatenbanken auf regionaler Ebene. Hamburg
- Pallasch, W.:** 1991. Supervision. Weinheim
- Pressel, G.:** 1989. Weiterbildungsberatung für Frauen – Bedürfnisse der Ratsuchenden und das Konzept der Beratungsstellen in Hamburg. In: Frauenforschung. 1-2/1989. S. 73-83
- Rappe-Giesecke, K.:** 1990. Theorie und Praxis der Gruppen- und Teamsupervision. Berlin
- Sauer-Schiffer, U. (Hrsg.):** 2004. Bildung und Beratung. Münster
- Scheller, R./Heil, F. E.:** 1986. Beratung. In: Sages, W./Fricke, R. (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Göttingen. S. 94-98
- Schiersmann, C.:** 1999. Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R., Hrsg., 1999. S. 557-565

- Schiersmann, C./Remmele, H.:** 2004. Beratungsfelder in der Weiterbildung. Baltmannsweiler
- Siebert, H.:** 1999. Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte und Neue Bundesländer. In: Tippelt, R., Hrsg., 1999. S. 54-80
- Stiftung Berufliche Bildung (Hrsg.):** 1988. Weiterbildungsberatung ein Stück voranbringen. Hamburg
- Thiel, H.-U.:** 2003. Supervision und Coaching als berufsbezogene Unterstützungsformen. In: Krause, C. u.a., Hrsg., S. 73-84
- Tippelt, R.:** 1994a. Erwachsenenbildung im sozialen Wandel. In: Pädagogische Rundschau, 1994. S. 459-472
- Tippelt, R.:** 1994b. Weiterbildungsberatung und -informationssysteme. In: Unterrichtswissenschaft. 1/1994. S. 37-55
- Tippelt, R.:** 1997. Sozialstruktur und Erwachsenenbildung: Lebenslagen, Lebensstile und soziale Milieus. In: Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen. S. 53-69
- Tippelt, R. (Hrsg.):** 1999. Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. überarb. Aufl. Opladen
- Tippelt, R./Eckert, T./Barz, H.:** 1996. Markt und integrative Weiterbildung. Bad Heilbrunn
- Tippelt, R./Mandl, H./Straka, G.:** 2003. Entwicklung und Erfassung von Kompetenz in der Wissensgesellschaft. Bildungs- und wissenschaftstheoretische Perspektiven. In: Gogolin, I./Tippelt, R. (Hrsg.): Innovationen durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen. S. 349-369
- Ueltzhöffer, J./Kandel, J.:** 1993. Milieustruktur und politische Bildung. Ein Marktmodell und seine praktischen Konsequenzen. In: Meyer, T./Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Jahrbuch 1993 – Zur Lage der politischen Bildung. Bonn. S. 78-116
- Vester, M.:** 1994. Noch liegen Welten zwischen Mann und Frau. In: Das Parlament – Zeitung. Nr. 50. S. 10
- Wack, O. G. (Bearb.):** 1982. Bildungsberatung in der Weiterbildung – Erfahrungen, Probleme, Chancen. Internationales Expertenkolloquium Soest in Zusammenarbeit mit dem Europarat und dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Soest

Internetbasiertes Lernen im Kontext

Hermann Buschmeyer

1 Einordnung internetbasierten Lernens als innovative Aufgabe im Weiterbildungsbereich

Mit dem *Internet* existiert eine relativ neue Technologie, die auch als Basistechnologie für Lernen genutzt werden kann. Erst seit den frühen 90er Jahren steht das Internet für die verschiedensten Teledienste allgemein zur Verfügung und erst ab den 95er Jahren rückt dabei auch das Lernen in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit. Für die Bildungslandschaft Nordrhein-Westfalens kann dieser Zeitpunkt ziemlich genau angegeben werden, nämlich mit dem Auftrag des damaligen Ministeriums für Schule und Weiterbildung an das damalige Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (LSW) im Frühjahr 1996, einen Bildungsserver für die Schulen und Bildungseinrichtungen des Landes zu entwickeln. Die Fragen, welches Konzept, welche Technik, welche Werkzeuge, welche Plattformen genutzt werden sollen, sind im NRW-Bildungsserver konkret beantwortet worden und „learn:line“ wird seitdem kontinuierlich weiter entwickelt. Im Folgenden werde ich die Bemühungen beispielhaft skizzieren.

Internetbasiert soll im Weiteren heißen, dass es weniger darum gehen wird, wie man den Umgang mit dem Internet lernt, sondern darum, wie man das Internet als Basis nutzen kann, Lernmöglichkeiten zu schaffen und zu gestalten. Natürlich setzt internetbasiertes Lernen voraus, das Internet als Lernmedium überhaupt nutzen zu können. Das Vorhandensein dieser Form instrumenteller Medienkompetenz ist unhintergebar, so wie es für das sinnermittelnde Lesen notwendig ist, Schriftzeichen als Buchstaben zu erkennen und aus einer Buchstabenfolge auf ein sinnvolles Wort schließen zu können. Jede Form des medienvermittelten Lernens und der medienvermittelten Kommunikation bedarf solch grundlegender Voraussetzungen. Daher spricht man hier auch von vorausgesetzten Kulturtechniken.

Das Bedienenkönnen eines Computers wird in diesem Sinne immer mehr zu einer notwendigen Kulturtechnik – zumindest in unserer Gesellschaft. In der gegenwärtigen Übergangsphase muss der Umgang mit dem Computer zwar häufig selbst noch gelernt werden, aber dieser Aspekt spielt in diesem Beitrag kaum eine Rolle. Mit *internetbasiert* soll daher zugleich ausgedrückt werden, dass nicht alles Lernen über das Internet laufen wird, sondern es ist auszuloten, welches Lernen internetbasiert organisiert werden kann und wie in Zukunft

internetbasiertes Lernen und nicht-internetbasiertes Lernen miteinander verknüpft werden können (vgl. Buschmeyer 2003).

Internetbasiertes *Lernen* verweist darauf, dass es sich um einen Spezialfall der Nutzung des Internets handelt. Andere Nutzungen des Internets überwiegen, wie etwa das Versenden und Empfangen von E-Mails, das ziellose Surfen im Internet, das Abholen von Reiseinfos wie Zug-/Fahrpläne (vgl. Eimeren/Gerhard/Frees 2002). Selbst aus der Perspektive von Bildungseinrichtungen stehen Information und Präsentation¹ sowie der Aufbau einer technischen Infrastruktur im Vordergrund und nicht das Lernen. Erst seit einigen Jahren wird damit experimentiert, wie das Internet für Lehren und Lernen genutzt werden kann. In der Regel werden Postulate formuliert, dass das Netz zum Lernen genutzt werden soll und es werden Versprechungen über die neuen Lernmöglichkeiten gemacht. Ausgewertete Erfahrungen sind jedoch der Ausnahmefall (vgl. Kerres 2000).

Im Kontext – eine weitere Komponente meines Titels – soll heißen, dass Lernen niemals freischwebend, sondern immer in noch genauer zu bestimmenden Bezügen geschieht. Diese können sowohl der individuelle biografische Kontext sein als auch der (reale oder virtuelle) soziale Zusammenhang, in dem Lernen geschieht, oder die institutionelle Einbindung von Lernen. Die Notwendigkeit der Einbettung auch des internetbasierten Lernens in noch genauer zu bestimmende individuelle, soziale und institutionelle Kontexte ist die zentrale Botschaft dieses Beitrags, ohne dass zum gegenwärtigen Zeitpunkt diese Botschaft schon hinreichend konkret ausgelegt werden könnte.

Erfahrungen dazu liegen vor allem aus praktischen Umsetzungsversuchen an Hochschulen vor², so an der Teleakademie Furtwangen, im Zentrum für Fernstudium und Universitäre Weiterbildung an der Universität Kaiserslautern oder etwa an den Universitäten Gießen, München und Freiburg.³ Das übereinstimmende Ergebnis heißt, dass für ein erfolgreiches Lernen die (reale oder virtuelle) soziale Einbettung der internetbasierten Lernangebote entscheidend ist. Besonders betont wird die hohe Erfolgsbilanz tutoriell betreuter Lernangebote. So kommen beispielsweise Reinmann-Rothmeier/Mandl (1998, S. 474) in ihrer Studie zu dem Schluss: „Hilfreich sind auch – neben den direkten Formen von Coaching und Beratung – zusätzliche sogenannte Tele-Tutoring-Angebote, die eine bedarfsorientierte Online-Unterstützung der Lernenden während des selbstgesteuerten Lernens sicherstellen.“ Ähnlich zeigt auch die aktuelle Diskussion zum „Blended

¹ Stichwort „Nutzung des Internets für den Marktauftritt“

² z.T. in Kooperation mit Weiterbildungseinrichtungen und/oder Betrieben

³ Vgl. Harth 1998; Kerres 2000; Kerres/Jechle 2000; Arnold/Lehmann 1998; Forneck 2002; Forneck/Robak/Wrana 2001; Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998; Trahasch/Wiedenbruch/Wöhrle 2003

Learning“ auf, inwiefern für die Weiterbildung eine „Kombination von E-Learning und Präsenzlernen“ (Kraft 2003, S. 43) sinnvoll sein kann (vgl. Reimer 2004).

2 Der NRW-Bildungsserver „learn:line“⁴

2.1 Aufbau und Arbeitsweise von learn:line

Der NRW-Bildungsserver „learn:line“ ist vom LSW entwickelt worden und wird seit seiner Freischaltung im Februar 1997 dort pädagogisch betreut und weiter entwickelt.

Wesentliche Kennzeichen von learn:line sind:

- die thematische Struktur in Form von Arbeitsbereichen und Infosites;
- der modulare Aufbau in den einzelnen Arbeitsbereichen;
- das Paten/Patinnen-Konzept.

Die *thematische Struktur* von learn:line zeigt sich im Aufbau der einzelnen Arbeitsbereiche und Infosites. Im Mai 2004 umfasste die Übersicht von learn:line etwa 267 solcher Arbeitsbereiche und Infosites. Dabei finden sich sowohl thematisch klar abgegrenzte Bereiche wie z.B. „Bevölkerungsentwicklung“ als auch offenere Bereiche wie z.B. „Agenda 21-Treffpunkt“ oder konkrete Service-Angebote wie z.B. „Bilderfabrik – Gestaltung von Web-Seiten“. In der Regel macht eine thematische Zuspitzung den Kern des Arbeitsbereichs bzw. der Info-site aus. Die Leitlinie ist, durch ein themen- und problemorientiertes inhaltliches Angebot zu einer Verbesserung des Lernens beizutragen.

Die Leistung der Arbeitsbereiche liegt vor allem darin, die eigenständige, selbst gesteuerte Informationssuche und -verarbeitung zu initiieren, zu unterstützen und zu fördern. Es werden vielfältige Anschlussmöglichkeiten für eigene Interessen und Fragen angeboten. Die Lernenden wie die Akteure können sich *die* Inhalte aus den Arbeitsbereichen holen, die für sie von Interesse sind. Akteure können miteinander Kontakt aufnehmen und sich austauschen. Auch sind Kontakte mit Experten möglich. Es geht in learn:line nicht um eine kursmäßige Aufbereitung wissenschaftlicher oder unterrichtlicher Wissensstoffe, sondern um eine Plattform unterrichtsbezogener Information, Kommunikation und Kooperation.

⁴ <http://www.learn-line.nrw.de/>

Der *modulare Aufbau* zeigt sich in den wiederkehrenden Bausteinen in allen Arbeitsbereichen:

- die Mediothek, die vorrangig der Information und Informationsverarbeitung dient;
- das schwarze Brett, das vorrangig der Kommunikation und dem Austausch dient;
- das Foyer, in dem Ideen und praktische Erfahrungen präsentiert werden, durch die Kooperationen angestoßen werden können.

Einzelne Arbeitsbereiche verfügen darüber hinaus über eine Abo-Funktion, z.B. im Arbeitsbereich „Lernen mit neuen Medien“, über die die Abonnenten regelmäßig über neue Entwicklungen informiert werden, oder auch über Werkstätten auf der Basis von Online-Plattformen wie BSCW (Basic Support for Cooperative Work), die kooperatives Arbeiten und Lernen ermöglichen und die moderiert werden. Chatrooms werden auf learn:line nur in Ausnahmefällen und nur dann angeboten, wenn die folgenden Bedingungen erfüllt sind:

- es handelt sich um eine klar abgegrenzte Gruppe;
- es gibt ein klar umrissenes, begrenztes Thema;
- der Zweck des Chats ist bekannt;
- es gibt eine Moderation.

Die Verantwortung für die einzelnen Arbeitsbereiche liegt bei den sog. *Patinnen und Paten*, die sich mit einem Exposé und Startangebot bei der Herausgeberunde von learn:line im Landesinstitut bewerben und nach der Genehmigung den Arbeitsbereich betreuen. Sie tragen das eigentliche inhaltliche Angebot von learn:line.

2.2 Die Startseite von learn:line als Bildungsportal

Auf der Startseite von learn:line stehen die aktuellen Nachrichten im Zentrum. Diese werden archiviert und können mittels einer Suchfunktion auch rückschauend erschlossen werden. Die Qualität der News entscheidet mit über die Attraktivität und den Nutzungsgrad von learn:line. Je qualifizierter die News sind, d.h. von hoher Aktualität und hohem Nutzen für die Nutzer, umso häufiger wird learn:line aufgerufen und dadurch zu einem echten Bildungsportal.

Daneben enthält die Startseite von learn:line differenzierende Zugänge nach Schulformen und Schulstufen, die auf einer zweiten Ebene nach Fächern geordnet sind, und nach Bildungsbereichen, u.a. auch den Zugang „Erwachsenenbil-

„dung“ sowie spezielle Zugänge, die sich bei der Nutzung von learn:line als besonders wichtig erwiesen haben: wie z.B. „Schule entwickeln“, „Mit Medien lernen“, „Info/Service“, „Andere Bildungsserver“, „Hilfe für Anbieter“ sowie eine Übersicht mit allen Arbeitsbereichen und Infosites auf learn:line.

2.3 Arbeitsschwerpunkte für den Weiterbildungsbereich

Auf die Weiterbildung bezogen sind die Arbeitsbereiche „Planung und Entwicklung europabezogener Bildungsprojekte“ (<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/europa/>) und „Konstruktive Konfliktkultur“ (<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/konfliktkultur/>) besonders hervorzuheben. Hier werden weiterbildungsspezifische Informationen sowie Übungen und Materialien für die Didaktik und Methodik der Weiterbildung zur Verfügung gestellt.

Eine andere weiterbildungsspezifische Nutzung bietet das Foyer des Arbeitsbereichs Medienbildung. Dort wird z.B. die mediale Werkstatt zum Thema „Frauenbilder – Männerbilder“ dokumentiert (http://www.learn-line.nrw.de/angebote/medienbildung/Foyer/erw-bildung/f_m_b/index.htm).

Aus dieser Dokumentation können sowohl Anregungen konzeptioneller Art entnommen als auch eine Bildkartei kopiert werden, die mittels Bildbearbeitungsprogrammen wie „Photoshop“ bearbeitet werden kann und mit der sich neue Möglichkeiten einer praktischen medienpädagogischen Arbeit bieten.

Schließlich können auf der Basis der Online-Plattform BSCW (<http://bscw.gmd.de/>) sog. workspaces eingerichtet werden – wenn man die entsprechende Zugangsprozedur durchlaufen hat. BSCW als Online-Plattform erlaubt das asynchrone kooperative Arbeiten und Lernen. Diese Plattform wird für learn:line vor allem bei den sog. Werkstätten genutzt. Im Landesinstitut für Qualifizierung NRW (LfQ) wird die Plattform zusätzlich für interne Lern-, Koordinierungs- und gemeinsame Produktionsprozesse, z.B. bei Veröffentlichungen, der Abstimmung über das Arbeitsprogramm und bei der Diskussion zukünftiger Arbeitsperspektiven genutzt.

2.4 Vernetzte Arbeitsperspektiven

Perspektivisch wird eine verstärkte Verbindung mit den Innovationsprojekten des Landes NRW angestrebt (vgl. LSW 2001), so mit der Intranet- und Internet-Plattform des Landesverbandes der Volkshochschulen NRW (<http://vhs-nrw.server.de>). Ein zweiter Bereich betrifft die Angebotsentwicklung. In einem Projekt von „Arbeit und Leben Bielefeld“ ist am Thema „Lokalpolitik im Internet“ (<http://webwecker.server.de>) gezeigt worden, wie in der Verbindung von loka-

ler Präsenz und virtueller Kommunikation eine inhaltliche und institutionelle Weiterentwicklung von politischer Bildung aussehen kann.

Die Verbindung von learn:line mit der „Lernzeit“⁵ zeigt eine noch weiter gehende Perspektive institutions- und bereichsübergreifender Kooperation und Vernetzung auf. In learn:line wird in einzelnen Arbeitsbereichen auf die in der Lernzeit angezeigten Sendungen verwiesen, wie umgekehrt in der Lernzeit auf Beiträge in learn:line verwiesen wird. Diese wechselseitige Verweisung steigert den Nutzen beider Angebote und erhöht beider Attraktivität.

3 Komplexer Lernbegriff als Referenzrahmen

Nach dieser knappen Skizze von Möglichkeiten der Internetnutzung für kooperatives Lernen und Arbeiten im Weiterbildungsbereich stellt sich die Frage nach einem angemessenen Lernverständnis und danach, welche Kontextualisierungen internetbasiertes Lernen fördern.

Darauf soll hier zunächst nur allgemein geantwortet werden.⁶ Lernen als die Aneignung von Neuem – egal ob es sich dabei um Wissen, Handlungsmöglichkeiten, Einstellungen, Fertigkeiten handelt – ist nur möglich, wenn man das Neue als Neues anerkennt und wenn man bereit und fähig ist, dieses Neue in seine bereits vorhandene eigene (kognitive, Handlungs-, Einstellungs-, Fertigkeiten-)Struktur zu integrieren. Lernen setzt die Bereitschaft zur Aufnahme und Aneignung dessen voraus, was man noch nicht kennt. Lernen stellt somit eine Austauschhandlung zwischen dem Gewussten und dem noch Anzueignenden dar. Differenzen, Diskrepanzen oder Dissonanzen sind die Voraussetzung, dass es zum Lernen kommt (vgl. Meueler 2000; Siebert 1999).⁷

Diese allgemeine Einsicht über personales Lernen gilt auch für das internetbasierte Lernen: Im Internet werden Informationen, wird Wissen repräsentiert, das in eine Beziehung zum eigenen Wissen gebracht wird und das bei Differenzen oder Diskrepanzen Lernen auslösen kann. Die Aneignung dieses Wissens setzt die Bereitschaft dazu voraus. Dafür spielen die biografische und kommunikative Kontextualisierung eine Schlüsselrolle. Ein dauerhaftes, sich verstetigendes Lernen entsteht in der Regel nur, wenn entsprechende biografische und soziale Voraussetzungen gegeben sind. Warum das so ist, darüber sollen im Folgenden einige Überlegungen angestellt werden.

⁵ „Lernzeit“ ist ein Service des WDR zur Erschließung bildungsrelevanter Sendungen im WDR-Hörfunk und WDR-Fernsehen mit Abo-Funktion; <http://www.lernzeit.de>

⁶ Dabei wird zurückgegriffen auf die grundlegenden Arbeiten von Holzkamp (1995), aber auch auf die inzwischen umfassende erwachsenenpädagogische Diskussion, vgl. Report Nr. 39, 44 u. 2/2003.

⁷ Vgl. auch den aktuellen Beitrag von Horst Siebert

3.1 Biografie als Ausgangspunkt und Kontext von Lernen

Versucht man die Frage zu beantworten, wann und warum Menschen aus eigenem Impuls heraus anfangen zu lernen, stößt man mit einiger Sicherheit auf biografische Situationen, für die eine Differenz-, Diskrepanz- oder Dissonanzerfahrung kennzeichnend ist. Solche Erfahrungen lassen sich auch als Wendepunkte, Knotenpunkte, Passagen, Initiationen im eigenen Lebenslauf, in der eigenen Lebensgeschichte beschreiben. Besonders häufig sind dies existenzielle Situationen von Umbruch, Krise, Empfinden des eigenen Ungenügens, Abschied, Ende, Beginn/Neubeginn. Angesichts solcher Situationen müssen neue Deutungen bzw. neue Lebenskonstruktionen gefunden werden (vgl. Bude 1987).

Lebensgeschichtlich markante Situationen sind im pädagogischen Ansatz des biografischen Lernens als Ausgangspunkte für Lernen genommen worden (vgl. Behrens-Cobet/Reichling 1997; Buschmeyer 1995; Buschmeyer/Behrens-Cobet 1992). Der Ansatz ist über existenzielle Situationen hinaus verallgemeinerbar. So ist die Produktivität des biografischen Lernzugangs auch im Zusammenhang von Medienbildung genutzt worden (vgl. Buschmeyer/Hagedorn 1998). Indem die biografische Ankerung von Medienerfahrungen zum Ausgangspunkt der Reflexion genommen wird, können sich vielfältige Lernanlässe und Lerngelegenheiten für die Medienbildung ergeben (vgl. Holm 2003, S. 160 ff.).

Nach meinen Beobachtungen spielt das biografische Lernen auch im Zusammenhang selbst gesteuerten internetbasierten Lernens eine entscheidende Rolle. Internetbasiertes Lernen muss in die eigenen Lebenskonstruktionen eingebettet werden, muss Teil der eigenen Lernkultur werden (vgl. Marotzki 2004). Dann werden technische Fragen oder instrumentelle qualifikatorische Voraussetzungen zweitrangig und stehen nicht länger im Vordergrund.

Integration in die eigene Lernkultur erfolgt nicht mit einem Sprung, sondern nur Schritt für Schritt. Man kann sich nicht einfach von seiner bisherigen Praxis lösen. Es bedarf der Hinführung und behutsamen Einführung für diejenigen, die nicht mit dieser Form der Information und Kommunikation aufgewachsen sind.⁸ Für die gegenwärtig lebenden Erwachsenen muss konstatiert werden, dass die neuen Technologien erst in den letzten Jahren bzw. erst jetzt Einzug in ihr Leben

⁸ In einem zusammenfassenden Bericht über die Multimedia-Forschung kommen Reinmann-Rothmeier/Mandl zu einem ähnlichen Ergebnis: „Die Gestaltung multimedialer Lernumgebungen muß der menschlichen Informationsverarbeitung Rechnung tragen, sie muß den Aufbau kohärenter Wissensstrukturen unterstützen und die Konstruktion mentaler Modelle fördern. [...] dabei ist jedoch darauf zu achten, daß die visuelle Aufmerksamkeit nicht überlastet wird.“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998, S. 474) „Wenn wir selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien fördern wollen, sollten wir darauf achten, daß eine kognitive, motivationale und technische Überforderung vermieden wird“ (ebd.).

gefunden haben und für längst nicht alle Erwachsenen gilt das gleichermaßen und selbstverständlich (vgl. Eimeren/Gerhard/Frees 2002). Vorbehalte und Ängste sind ernst zu nehmen und pädagogisch zu bearbeiten (vgl. Gerhards/Mende 2002).

3.2 Soziale Einbettung selbst gesteuerten internetbasierten Lernens

Die Betrachtung der individuellen Voraussetzungen selbst gesteuerten internetbasierten Lernens ist mit der Betrachtung der (realen oder virtuellen) sozialen Voraussetzungen zu verbinden. Lernen ist in der Regel in soziale Interaktionen eingebunden und ohne diese kaum vorstellbar.

Diese Position wird durch die erwachsenenpädagogische Diskussion der letzten Jahre bestätigt. Im Zusammenhang mit selbst organisiertem Lernen und der Entwicklung neuer Lernkulturen konnte herausgearbeitet werden, welchen Stellenwert die soziale Einbettung des Lernens hat. So spricht Nussl (1997, S. 44) davon, dass „Lernen [...] nur möglich und erfolgreich [ist], wenn Lernergebnisse ‚gespiegelt‘ und wahrgenommen werden [können]“, d.h. Lernen ist an soziale Kontexte und an die Reflexion derselben gebunden.

Die Bedeutung der sozialen Einbettung von Lernen wird noch offensichtlicher, wenn man die emotionalen Grundlagen von Lernen betrachtet (vgl. Reinmann-Rothmeier 2003). So arbeitet Wilhelm Mader die Einsicht heraus, „daß die Grenzen unserer Emotionalität auch die Grenzen unseres Lernens darstellen“ (Mader 1997, S. 90). An anderer Stelle zitiert Mader (1998, S. 38 f.) darüber hinausgehend eine Studie, nach der der Faktor „Instructor Disclosure und Credibility“ (Offenlegung der Kompetenz und Glaubwürdigkeit des Instructors) der entscheidende Faktor für den Erfolg von Internetkursen war. Wenn die „Unfähigkeit, überzeugt zu sein“ überwiegt, ist das Entstehen kognitiver Kohärenzen erschwert oder gar verunmöglicht. Lernen ist im Umkehrschluss daran gebunden, dass man das, was man lernen soll, auch glauben können muss und das ist besonders dann der Fall, wenn das anzueignende Wissen von einer Person oder Institution vermittelt wird, die für einen glaubwürdig ist.

Daraus folgt für internetbasiertes Lernen, dass die Offenlegung der Kompetenz und die Glaubwürdigkeit derjenigen, die hinter der Information bzw. dem aufbereiteten Wissen stehen, eine wesentliche Voraussetzung für deren Aneignung und damit für Lernen sind (vgl. Vollbrecht 2001, S. 109). Diese Einschätzung wird auch durch die bisherigen Erfahrungen mit dem Aufbau des NRW-Bildungsservers learn:line bestätigt. Die ausgewiesene Kompetenz des Landesinstituts und seiner Mitarbeiter sowie die in der Regel persönliche Kenntnis und Ansprache der Paten, die die Arbeitsbereiche in learn:line betreuen, waren mit eine Grundlage des bisherigen Erfolgs von learn:line. Die Seriosität in den Nach-

richten, die Qualität der kommentierten Links, die themen- und problemorientierte Auswahl der Arbeitsbereiche stehen für ein qualitätsvolles Angebot. Aber noch wichtiger ist die vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen denjenigen, die ein solches Angebot aufbauen, pflegen und nutzen. Dafür ist der persönliche Kontakt untereinander unverzichtbar. Bei learn:line wird dieses z.B. durch regelmäßige Anbieter- bzw. Patentagungen realisiert, die über individuelle zwischenzeitliche Kontakte hinausgehen.

Mit Bezug auf die amerikanische Diskussion referiert Jost Reischmann (1997) „Einige empirische Warnungen gegen ein einseitiges Bildungskonzept“. Seine Ausführungen können auch gelesen werden als Hinweise auf die individuellen, sozialen und institutionellen Voraussetzungen des Lernens mit Neuen Medien:

- „Self“ allein genügt nicht, sondern Lernen ist immer wieder auf eine „bildende Umwelt“ verwiesen. Dieses wird vor allem dann deutlich, wenn Probleme auftreten, die der Lerner allein nicht lösen kann.
- Self-directed Learning verlangt ein reichhaltiges Support-System in der Umwelt der Lernenden bzw. professionell vororganisierte Lerngelegenheiten.
- Self-directed Learning bedeutet nicht „einsames Lernen“, sondern setzt bei den Lernenden ein hohes Maß an Soziabilität voraus, die Fähigkeit, sich durch Impulse anderer anregen, führen und fordern zu lassen.
- Da Lernen häufig als ein „Anschlag auf das Selbstwertgefühl“ empfunden wird, bedarf es häufig gerade in der Anfangsphase einer entsprechenden Unterstützung durch Fremdsteuerung.

Diese Mahnungen verweisen darauf, wie unerlässlich die individuelle, soziale und institutionelle Einbettung des Lernens mit Neuen Medien ist.

Erste Erfahrungen, die mit sog. Internetseminaren gesammelt worden sind, bestätigen den Stellenwert der sozialen Einbettung internetbasierten Lernens (vgl. auch Winkler/Gruber 2003, S. 120 f.). So wird von der Universität Kaiserslautern über Hindernisse selbst organisierten Lernens berichtet, die nicht im Medium selbst lagen, „sondern im Mangel an grundlegenden Techniken zur Kommunikation [...] So konnten sich einige Studierende manchmal im virtuellen Dialog nicht verständlich machen, weil sie etwa nicht in der Lage waren, ihre Argumente auf den Punkt zu bringen, Antworten abzuwarten oder zwischen persönlicher und sachlicher Ebene zu unterscheiden“ (Harth 1998, S. 350). Harth folgert m.E. zu Recht daraus: „Wer reale Kommunikation nicht beherrscht, hat auch Schwierigkeiten mit der ‚virtuellen‘.“ (Ebd.) Ähnliches wird aus Online-Seminaren an der Universität Marburg berichtet (vgl. Apel 1999). Als Problem der Virtualität erweist sich die „fehlende Aura des virtuellen Raumes“ (Apel, zit. nach Mörchen 1998). Die Gleichzeitigkeit des Denkens, die in realen Seminaren als besonders anregend erfahren wird, ist aufgelöst und die geringe Selbstdiszip-

lin der Teilnehmenden verträgt sich nicht mit dem Konzept der Selbstorganisation (vgl. Mörchen 1998, S. 2 f.).

4 Entwicklungsprobleme

Die angeführten Erfahrungen lassen sich durch mediendidaktische Überlegungen fundieren. Hier hat sich die Einsicht durchgesetzt, dass das Nutzen neuer Lernmöglichkeiten nicht schon durch das Bereitstellen der Technik gewährleistet ist, sondern dafür die didaktische Fantasie und die didaktische Kompetenz der Pädagogen maßgeblich sind. Die Technik allein verbessert nicht das Lernen, vielmehr bedarf es dazu der pädagogischen Fantasie und der pädagogischen Kompetenz, die technisch gegebenen Möglichkeiten auch didaktisch zu nutzen (vgl. z.B. Wesp 2003). Der Einsatz neuer Medien zum Lernen muss daher zwangsläufig mit Angeboten der Aus- und Weiterbildung von Pädagogen verbunden werden (vgl. Forneck/Robak/Wrana 2001).

Die neuen Technologien haben in der Anfangsphase unter Pädagogen zwiespältige Gefühle hervorgerufen und tun das zum Teil immer noch. Während die Euphoriker ganz neue Möglichkeiten des Lernens mit den neuen Medien sahen, befürchteten die Skeptiker eine weitere technische Überformung des pädagogischen Handelns, die Zunahme von Vereinzelung oder den Verlust von Werten. Beide Positionen sind heute nicht mehr isoliert haltbar und einer realistischeren Auseinandersetzung um die Chancen und Anforderungen gewichen. Dass das Thema präsent blieb, dazu haben die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien selbst beigetragen, die mit großer Macht Einzug in unser Leben außerhalb und auch innerhalb der pädagogischen Institutionen gehalten haben. Sie bestimmen unsere Lebenswirklichkeit mit, auch wenn nicht alle Menschen gleichermaßen davon betroffen sind.⁹

Die verschiedenen Entwicklungs- und Umsetzungsprojekte in der pädagogischen Praxis zeigen, dass trotz erheblicher Anstrengungen und Verbesserungen nach wie vor unzureichende Qualifikationen auf Seiten der Pädagogen und der Mangel an geeigneten Konzepten zentrale zu bewältigende Schwierigkeiten darstellen. Neben der Vermittlung instrumenteller Voraussetzungen, damit die neuen

⁹ Die Zahl der Internetnutzer hat sich in den vergangenen Jahren zwar dramatisch erhöht. Nach den Zahlen des Statistischen Bundesamts (2003) liegt der Ausstattungsgrad von Privathaushalten mit Computern im Jahre 2003 bei 61,4 %. Über einen Internetzugang verfügen 46 % der Haushalte. Gleichzeitig heißt das aber auch, dass 38,6 % keinen Computer besitzen und 54 % der Privathaushalte nicht internetfähig sind. Es gibt nach wie vor Zugangsbarrieren und Widerstände gegen die Online-Nutzung. Darüber hinaus gibt es einen Personenkreis, der zu Hause über keinen Internetzugang verfügt, trotzdem das Internet – vor allem am Arbeitsplatz – nutzt. Die ARD/ZDF-Online-Studie beziffert insofern den Anteil der Bevölkerung mit Internetzugang im Jahre 2003 auf insgesamt 53,5 % (vgl. van Eimeren/Gerhard/Frees 2003).

Medien überhaupt genutzt werden können, steht die Vermittlung einer spezifischen Medienkompetenz, um die neuen Medien gezielt zur Information, Kommunikation und Kooperation sowie zu pädagogischen Zwecken des Lehrens und Lernens nutzen zu können.

Zur Vermittlung der instrumentellen Voraussetzungen gibt es inzwischen ein sehr umfassendes und quasi flächendeckendes Angebot in den Schulen, Betrieben, Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen.

Bei der Nutzung der neuen Medien für Information, Kommunikation und Kooperation tut sich noch ein weites Experimentierfeld auf (vgl. Buschmeyer 2000b). Das Interesse spiegelt sich in einer Vielzahl von Angeboten von Online-Plattformen im Internet und an kommerziellen Entwicklungen in diesem Bereich wider.

Ferner wird an den verschiedensten Stellen daran gearbeitet, wie die neuen Medien für neues Lehren und Lernen genutzt werden können. Hervorzuheben ist aus nordrhein-westfälischer Sicht der Aufbau eines „WebKollegNRW“ (vgl. Buschmeyer 2003). Darunter verbirgt sich ein webbasiertes und mediengestütztes Lehr- und Lernportal, das zu ausgesuchten Lern- und Weiterbildungsangeboten führt, die Elemente des E-Learning mit tutorieller Begleitung und Präsenzlernen in den Weiterbildungseinrichtungen kombinieren.

Um bei der Entwicklung der neuen Medien für Zwecke des Lehrens und Lernens generell voranzukommen, ist die folgende Grundfrage leitend: Welche neuen Medien bieten neue technische und didaktisch zu nutzende Möglichkeiten, die mit den herkömmlichen Medien noch nicht gegeben waren und die das Lernen anreichern, eigenaktiver, kooperativer, kreativer machen, also verbessern können? Bei der Beantwortung dieser Grundfrage ist zu prüfen:

- Für welche Inhalte stellen die technischen Möglichkeiten eine Verbesserung der pädagogischen Qualität her?
- Wie müssen die pädagogischen Arrangements aussehen, in denen die neue pädagogische Qualität auch zur Geltung kommt?
- Welche qualifikatorischen Voraussetzungen müssen bei den Pädagogen zur didaktischen Nutzung der neuen Möglichkeiten vorhanden sein?
- Welche organisatorischen, institutionellen Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit die technischen Möglichkeiten auch didaktisch genutzt werden können?
- Welche technische Ausstattung ist dafür in den Bildungsinstitutionen notwendig?

- Welcher Support ist notwendig und welche Formen der wechselseitigen Zusammenarbeit müssen aufgebaut werden?¹⁰

5 Einbettung in institutionelle Zusammenhänge

Internetbasiertes Lernen im Kontext institutioneller Lernangebote hat umso bessere Voraussetzungen, je besser die Pädagogen die neuen Aufgaben qualifiziert wahrnehmen können und die Institutionen diese Formen des Angebots in ihr Arbeitsprofil aufnehmen (vgl. Markowski/Nunnemacher 2003). So wie die einzelnen Lernenden das internetbasierte Lernen in ihre eigene Lernkultur integrieren müssen, so müssen auch die Pädagogen und Institutionen diese Form des Lernens und ihre Unterstützung zu ihrer eigenen Sache machen. Die Bildungseinrichtungen müssen selbst zu lernenden Organisationen werden.

Von zentraler Bedeutung ist ein Paradigmenwechsel im Lehrverständnis. Es geht nicht mehr um das Belehren, sondern um das Ermöglichen von Lernen. Die sog. „Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold/Schüßler 2003) steht im Zentrum der Betrachtung. Das bedeutet auch einen Umbau der eigenen pädagogischen Handlungslogik, indem das mediengestützte selbst gesteuerte Lernen in das eigene methodische Handeln integriert wird. Wer internetbasiertes Lernen realisieren will, muss sich selbst kompetent für die Bildungsarbeit mit dem Internet machen.

Wie bereits ausgeführt, ist mit den technischen Möglichkeiten die didaktische Umsetzung noch in keiner Weise geleistet. Mit dem Computer als universelles Werkzeug sind zweifellos hervorragende Möglichkeiten der multimedialen Präsentation und des multimedialen Lernens gegeben. Diese technische Chance hat bisher so noch kein Medium geboten. Ferner gibt es die schnellstmöglichen Interaktions-, Bearbeitungs- und Vernetzungsmöglichkeiten und Updates, wie sie früher unvorstellbar waren. Welches didaktische Potenzial in diesen technischen Möglichkeiten steckt, muss aber erst noch erkundet und erprobt werden. Das setzt didaktische Fantasie und Kompetenz voraus und verlangt eine Stärkung der Medienkompetenz des pädagogischen Personals. Erst ein medienkompetenter Pädagoge wird aus den technisch gegebenen Möglichkeiten didaktische Möglichkeiten machen können.

Die soziale und institutionelle Einbettung der neuen Medien verlangt zugleich eine Verstärkung der Hilfs-, Beratungs- und Unterstützungsdienste. Dabei kann auf vielfältige europäische Erfahrungen zurückgegriffen werden. Beispielhaft sei auf die Erfahrungen mit den Learning Centres in England verwiesen (vgl. LSW 2000). Selbst gesteuertes Lernen muss selbst erst gelernt werden.

¹⁰ Zum Diskussionsstand über diese Fragen verweise ich auf Veröffentlichungen des LSW (2000 u. 2001), vgl. Buschmeyer 2000a.

6 Einbettung in (bildungs-)politische Kontexte

Die Diskussion um internetbasiertes selbst gesteuertes Lernen hat derzeit Konjunktur. In diversen Landesprogrammen (z.B. in NRW: Innovationsprojekte der Weiterbildung im Bereich „Neue Medien“, „e-initiative.nrw – Netzwerk für Bildung“, „WebKollegNRW“), dem novellierten Weiterbildungsgesetz in NRW, im Bund-Länder-Kommission-Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“, im Kultusministerkonferenz-Beschluss „Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung“, bei der Konzierten Aktion Weiterbildung, im Aktionsprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Lebensbegleitendes Lernen für alle“ mit dem Kern „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, im Forum Bildung, in europäischen Programmen (z.B. Sokrates – Grundtvig), im Memorandum der Kommission der Europäischen Gemeinschaften über „Lebenslanges Lernen“ überall finden sich Argumentationslinien um die Begriffe „Lebenslanges Lernen“, „Lebensbegleitendes Lernen“, „Lernen mit neuen Medien“, „Selbst gesteuertes Lernen“ (vgl. Brödel 1998). In der Regel wird nicht scharf definiert, was darunter im Einzelnen zu verstehen ist, und geht man ins Detail, tun sich hier durchaus Unschärfen, Überlappungen auf (vgl. Buschmeyer 2000a). Das stellt aber die breite bildungspolitische Unterstützung solcher Formen des selbst gesteuerten internetbasierten Lernens nicht in Frage. Diesen bildungspolitischen Rückenwind sollten die Einrichtungen der Weiterbildung nutzen und dabei die Ergebnisse der bisherigen Erörterung berücksichtigen.

7 Zusammenfassende Arbeitshypothesen

Abschließend werden einige Arbeitshypothesen formuliert, die die vorgestellten Überlegungen zusammenfassen:

- Die Inhalte und Formen der Angebote internetbasierten Lernens sollten vielfältig sein, damit sie möglichst vielen Interessierten biografische und kommunikative Anknüpfungspunkte für eigenständiges selbst gesteuertes Lernen bieten.
- Die Vielfalt erfordert zugleich eine Beratung über die Breite und Tiefe des Angebots, weil sonst die Gefahr besteht, dass es als solches gar nicht erkannt und genutzt wird.
- Die Beratung ist sinnvollerweise um lernunterstützende Angebote zu erweitern.
- Die Gruppengröße bei internetbasiertem Lernen sollte nicht höher sein, als auch im direkten Austausch noch zu managen ist.

- Internetbasiertes Lernen verlangt lernoffene, kompetente und glaubwürdige Pädagoginnen und Pädagogen, die ein Interesse daran haben, neue internetbasierte Lernmöglichkeiten schaffen und gestalten zu wollen.
- Internetbasiertes Lernen als Angebot von Bildungseinrichtungen setzt Einrichtungen voraus, die sich hin zu lernenden Organisationen entwickeln.

Literatur

- Apel, H.:** 1999. Teleteaching – eine Herausforderung für selbstgesteuertes Lernen. Drei Online-Seminare an der Universität Marburg: Erfahrungen, Folgerungen und Empfehlungen. In: Bergold, R./Knoll, J./Mörchen, A. (Hrsg.): „In der Gruppe liegt das Potential“ – Wege zum selbstorganisierten Lernen. Würzburg
- Apel, H./Kraft, S. (Hrsg.):** 2003. Online lehren. Bielefeld
- Arnold, R./Lehmann, B.:** 1998. Selbstgesteuertes Lernen im Fernstudium? In: Derichs-Kunstmann, K. u.a. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/Main. S. 89-100
- Arnold, R./Schübler, I. (Hrsg.):** 2003. Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler
- Behrens-Cobet, H./Reichling, N.:** 1997. Biographische Kommunikation: Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung. Neuwied
- Brödel, R. (Hrsg.):** 1998. Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied
- Bude, H.:** 1987. Deutsche Karrieren. Frankfurt/Main
- Buschmeyer, H. (Bearb.):** 1995. Lebensgeschichte und Politik: Erinnern – Erzählen – Verstehen. Methodische Zugänge zum biographischen Lernen. Soest
- Buschmeyer, H. (Bearb.):** 2000a. Unterstützung selbst gesteuerten Lernens in der Weiterbildung durch neue Medien. Erkundungsstudie. Soest
- Buschmeyer, H.:** 2000b. Weiterbildung und Internet. Am Beispiel des NRW-Bildungsservers learn:line. In: Medien praktisch. 3/2000. S. 25-30
- Buschmeyer, H.:** 2003. WebKollegNRW im Kontext von E-Learning. In: InfoDienst des Landesinstituts für Qualifizierung des Landes Nordrhein-Westfalen (LfQ). 3/2003. S. 3
- Buschmeyer, H./Behrens-Cobet, H. (Bearb.):** 1992. Biographisches Lernen. 2. Aufl. Soest
- Buschmeyer, H./Hagedorn, F. (Bearb.):** 1998. Kompetent für Medien. Kompetent durch Medien. Soest
- Eimeren, B. van/Gerhard, H./Frees, B.:** 2002. ARD/ZDF-Online-Studie 2002: Entwicklung der Onlinenutzung in Deutschland: Mehr Routine, weniger Entdeckerfreude. In: Media Perspektiven. 8/2002. S. 346-362

- Eimeren, B. van/Gerhard, H./Frees, B.:** 2003. ARD/ZDF-Online-Studie 2003: Internetverbreitung in Deutschland: Unerwartet hoher Zuwachs. In: Media Perspektiven. 8/2003. S. 338-358
- Forneck, H. J.:** 2002. Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 2/2002. S. 92-111
- Forneck, H. J./Robak, S./Wrana, D.:** 2001. „Neues“ Lernen und Professionalisierung. In: QUEM-Bulletin. 1/2001. S. 9-13
- Gerhards, M./Mende, A.:** 2002. Nichtnutzer von Online: Kern von Internetverweigern? In: Media Perspektiven. 8/2002. S. 363-375
- Harth, T.:** 1998. Erweiterung der fachdidaktischen Perspektive durch das Medium Internet? Theoretisches Potential und praktische Erfahrungen. In: Pädagogisches Forum. 4/1998. S. 348-350
- Holm, U.:** 2003. Medienerfahrungen in Weiterbildungsveranstaltungen. Bielefeld
- Holzkamp, K.:** 1995. Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main
- Kerres, M.:** 2000. Internet und Schule. Eine Übersicht zu Theorie und Praxis des Internet in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik. 1/2000. S. 113-130
- Kerres, M./Jechle, T.:** 2000. Betreuung des mediengestützten Lernens in telemedialen Lernumgebungen. In: Unterrichtswissenschaft. 3/2000. S. 257-277
- Kraft, S.:** 2003. Blended Learning – ein Weg zur Integration von E-Learning und Präsenzlernen. In: Report. 2/2003. S. 43-52
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.):** 2000. Lernzentren. Ein Ratgeber. Soest
- LSW (Hrsg.):** 2001. Förderung der Innovation der Weiterbildung. Die Innovationsprojekte 1998-2001. Soest
- Mader, W.:** 1997. Lebenslanges Lernen oder die lebenslange Wirksamkeit von emotionalen Orientierungssystemen. In: Report. Nr. 39. S. 88-100
- Mader, W.:** 1998. Fragmentarisches Wissen und fragile Biographien in einer multimedial vernetzten Informationsgesellschaft: Probleme von Kohärenz und Kontinuität in der Moderne. In: Report. Nr. 42. S. 36-47
- Markowski, K./Nunnenmacher, U.:** 2003. Das Kompetenzprofil von Online-Tutoren. In: Apel, H./Kraft, S., Hrsg., S. 158-169
- Marotzki, W.:** 2004. Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In: Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Bielefeld. S. 63-71
- Meueller, E.:** 2000. Beobachtungen. In: Witthaus, U./Wittwer, W. (Hrsg.): Open Space. Eine Methode zur Selbststeuerung von Lernprozessen in Großgruppen. Bielefeld. S. 121-129
- Mörchen, A.:** 1998. Multimedia und selbstorganisiertes Lernen (KBE-Fachtagung). In: Medien-Dienst EB. Nr. 67. S. 1-4

- Nuissl, E.:** 1997. Institutionen im lebenslangen Lernen. In: Report. Nr. 39. S. 41-49
- Reimer, R.:** 2004. Blended Learning – veränderte Formen der Interaktion in der Erwachsenenbildung. In: Report. 1/2004. S. 265-271
- Reinmann-Rothmeier, G.:** 2003. Es fehlt einfach was! In: Report. 2/2003. S. 21-42
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.:** 1998. Wenn Neue Medien neue Fragen aufwerfen. In: Universitas. 5/1998. S. 466-476
- Reischmann, J.:** 1997. Self-directed Learning – die amerikanische Diskussion. In: Report. Nr. 39. S. 125-137
- Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung:** 1997. Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert? Nr. 39
- Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung:** 1999. Neue Lernkulturen. Nr. 44
- Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung:** 2003. Erfahrungen mit Neuen Medien. 2/2003
- Siebert, H.:** 1999. Driftzonen – Elemente einer mikrodidaktischen Lernkultur. In: Report. Nr. 44. S. 10-17
- Statistisches Bundesamt:** 2003. Ausstattung privater Haushalte mit Informations- und Kommunikationstechnik Ergebnis der Einkommens- und Verbrauchsstichprobe 1998 und 2003. <http://www.destatis.de/basis/d/evs/budtab6.htm> (24.11.2003)
- Trahasch, S./Wiedenbruch, N./Wöhrle, N.:** 2003. CampusOnline – E-Learning an der Universität Freiburg. In: Bett, K./Wedekind, J. (Hrsg.): Lernplattformen in der Praxis. Münster. S. 15-32
- Vollbrecht, R.:** 2001. Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim
- Wesp, D.:** 2003. Warum erfolgreiches E-Learning so selten ist – Thesen und Erfahrungen. In: Apel, H./Kraft, S., Hrsg., S. 173-180
- Winkler, C./Gruber, H.:** 2003. Präsenzphasen in Online-Weiterbildungen. In: Apel, H./Kraft, S., Hrsg., S. 117-123

III. Region und intermediäres Handeln

Europäisierung und Regionalisierung als Innovationsimpuls für die Weiterbildung

Ekkehard Nuissl

1 Trends und Gegentrends

Die vier Substantive, die das mir gestellte Thema umreißen, liefern die wesentlichen Stichworte, mit denen ein heute bedeutsames Geflecht zu beschreiben ist.¹ Es geht um die Weiterbildung, es geht um die Innovation, es geht um Europa und gleichzeitig um die Region.

Dass es um die Weiterbildung geht, scheint uns selbstverständlich. Das ist unser Gegenstand, unser wissenschaftlicher Gegenstand, unser Forschungsfeld, aber auch unser praktischer Zusammenhang. So selbstverständlich ist es aber auch wieder nicht: heute wird Weiterbildung vielfach in den Kontext des lebenslangen Lernens gestellt. Dies erfolgt teilweise so unscharf, dass man gar nicht mehr weiß, ob über Weiterbildung oder lebenslanges Lernen gesprochen wird. Auch bildungspolitisch ist hier eine Gemengelage, deren Hintergründe und Interessen schwer zu durchschauen sind. Dazu komme ich aber zum Schluss noch einmal.

Dass es uns um Innovation geht, daran gibt es keinen Zweifel. In einer Welt, in der alles in Bewegung ist, alles dynamisch nach vorne und in die Zukunft strebt, ist Innovation unverzichtbar. Vor allem: Innovation ist Geld wert. Eigentlich gewann dieser Begriff einen übergreifenden Sinn erst, als der Markt mit traditionellen Gebrauchsgütern – zumindest in den entwickelten Ländern – gesättigt war. Innovation versprach und verspricht, neue Absatzmärkte zu erschließen, Altes gegen Neues austauschbar zu machen, Profitraten auch dort zu erzielen, wo die Nachfrage bereits gedeckt scheint. Der Austausch der Schallplatte gegen die CD (einschließlich der notwendigen Geräte), der Spiegelreflex-Kamera gegen die digitale Photographie, der zweiten gegen die dritte Generation der Intel-Pentium-Prozessoren – all dies basiert auf Innovation. Innovation als Wärmemetapher für sozialen Umgang, Flexibilität, Bildung gehört erst zu den späteren Bedeutungen des Wortes.

Mitten in der Dialektik der Gegenwart jedoch sind wir, wenn es um Europa und die Regionen geht. Wir haben hier zwei gegenläufige Tendenzen. Zum einen werden sehr viele Dinge europäisiert, zum anderen regionalisiert. Der Blick weitet sich gleichzeitig aufs räumlich Große und fokussiert sich auf die Nähe. Diese

¹ Der Beitrag wurde konzeptionell im Jahre 2001 abgeschlossen und vor Drucklegung aktualisiert.

Gleichzeitigkeit zweier scheinbar gegensätzlicher Trends kennzeichnet unsere heutige Situation im Politischen, Ökonomischen und Kulturellen. Einerseits werden Weltkonzerne immer bedeutsamer, andererseits lokale und regionale Märkte. Einerseits geht es um Weltkultur (etwa Weltmusik), andererseits um die Milieus der Nähe.

Wir leben in einer Welt der Gegensätze, der gegenläufigen Tendenzen, der Pluralität von Kulturen, Realitäten und Möglichkeiten. Manchmal scheint es, als sei weltweit alles möglich, alles zulässig und erlaubt (vgl. z.B. Kemper/Sonnenschein 2002). Dann wieder stellen wir fest, dass in manchen Gegenden Ostdeutschlands das Fremde radikal abgelehnt wird. Eben jenes Fremde, das im globalen Dorf zur engsten Nachbarschaft geworden ist – oder geworden sein sollte.

Die gleichzeitigen Trends zum Großen und zum Kleinen, zum Globalen und zum Regionalen sind wiederum zerfasert nach unterschiedlichen Milieus, Interaktionsebenen und Kommunikationsformen. Am deutlichsten wird dies in dem Slogan „Think global, act local“². Dem Denken, der weltweiten Kommunikation ist scheinbar keine Grenze gesetzt, das Handeln jedoch findet vor Ort statt.

Bildung ist zwischen diesen Trends wie zerrissen. Sie hat zusammenzufügen, was auseinander driftet. Sie hat dazu beizutragen, zu verstehen und zu erklären, was kaum verstanden und erklärt werden kann. Nur wenn Menschen sich bilden, sind sie in der Lage, diese polaren Gegentrends auszuhalten und von ihren eigenen Interessen her gestaltend einzugreifen. Und darum sind solche gegenläufigen Trends bereits grundsätzlich ein Innovationsimpuls für Weiterbildung.

2 Europäisierung

Europa ist nicht die Welt, Europäisierung ist keine Globalisierung. Europa überschreitet als Dimension aber deutlich die nationalstaatlichen Grenzen und in jedem Fall auch regionale Strukturen. Die Grenzen von Europa sind gesetzt, nicht natürlich. Auch geopolitisch ist Europa kein fest definierter Raum. Früher lag die Mitte Europas im Mittelmeer, heute wird sie eher in Deutschland angesiedelt. Vielleicht liegt sie in einigen einhundert Jahren irgendwo in Russland oder, wenn die Prognosen für die Verschiebungen in der Natur zutreffen, noch weiter im Norden. Europa hat keine räumliche Grenze nach Osten, nur fließende kulturelle und politische Grenzen nach Westen. Das heutige Europa, die Europäische Union, ist ein politökonomisches Konstrukt, das seine Existenz der Globalisierungstendenz verdankt. Ohne die ökonomische Notwendigkeit, sich im weltweiten Wettbewerb mit immer größeren Zusammenschlüssen behaupten zu

² Denke global, handle lokal.

müssen, wäre die Europäische Union (als europäische Wirtschaftsgemeinschaft) nicht entstanden.

Wie immer, wenn ökonomische Aktionen dort an ihre Grenzen stoßen, wo es um die beteiligten Menschen geht, kommen Moral, Kultur und Bildung ins Spiel. In der Kolonialzeit folgten den Soldaten und Händlern die Missionare und Lehrer, in Europa erweiterte sich nicht nur die Union räumlich, sondern auch inhaltlich. Seit den Maastrichter Verträgen Anfang der 90er Jahre gehören Kultur und Bildung zu den erklärten Politikfeldern der europäischen Staatengemeinschaft (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 1998). Seit diesem Zeitpunkt findet eine europäische Kultur- und Bildungspolitik nicht nur statt, sondern ist auch als solche offen deklariert. Und, was noch wichtiger ist: politisch und finanziell unterfüttert.

Europäisiert wird auf mehreren Ebenen: auf einer politischen, einer inhaltlichen, einer kulturellen und einer infrastrukturellen Ebene.

Zunächst zur politischen Ebene. Europa soll zusammenwachsen, die Wirtschaftsgemeinschaft soll eine Gemeinschaft von Menschen, von europäischen Bürgerinnen und Bürgern werden. Innerhalb des europäischen Binnenmarktes soll Freizügigkeit, Gleichheit der Chancen, größtmögliche Mobilität und Flexibilität herrschen. Menschen sollen ohne Hindernisse dort produktiv werden können, wo sie gebraucht sind oder werden. Die Konsequenzen, die das politisch erfordert, liegen auf der Hand. Bezogen auf Bildung müssen dazu vor allem allgemeine und berufliche Bildungswege angeglichen, die jeweiligen Abschlüsse kompatibel oder zumindest anerkannt sein. Ein deutscher Maurermeister muss mit seinem Abschluss zu vergleichbaren Bedingungen, vergleichbar erwarteten Qualifikationen und ähnlichen Tätigkeiten auch in anderen Ländern der Europäischen Union arbeiten können. Der Impuls, der hier innovativ das jeweilige nationale Bildungssystem trifft, ist unübersehbar: Welche Bildungsinhalte und Bildungsstufen werden realisiert? Welchen Tätigkeitsfeldern entsprechen sie? Inwieweit entsprechen sich Inhalte, Lehrmethoden und Testverfahren?

Auch die institutionelle Seite ist betroffen. Wo werden welche Bildungsangebote gemacht, wie werden Konkurrenzen geregelt? Schon vor den Maastrichter Verträgen tobte ein wilder Konkurrenzkampf um die Anerkennung und Vermarktung europäischer Sprachenzertifikate. Heute betrifft dies einen wesentlich größeren Bereich, etwa die Beratung von Bildungseinrichtungen, Lehrgänge im Managementwesen und im EDV-System. Die europaweite Anbieterkonkurrenz zwingt zu Konzentration, Profilierung sowie Zusammenschlüssen im jeweiligen Marktsegment. Abgepuffert wird dies derzeit nur durch die teilweise immer noch hohen staatlichen Anteile in der Finanzierung des Bildungssystems. Aber wir sehen etwa an den Hochschulen in der Diskussion um die Einführung der

Bachelor- und Master-Studiengänge, in welcher Dynamik und welcher Kraft auch im Bildungsbereich der Zwang herrscht, sich den Marktstrukturen anzupassen.

Ebenfalls auf einer politischen Ebene liegen die Akzente, die mit Hilfe der europäischen Förderung gesetzt werden. So sorgen etwa die Strukturkriterien des europäischen Sozialfonds dafür, dass Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen insbesondere in strukturschwachen Räumen stattfinden. Irland und Griechenland etwa, aber auch Ostdeutschland haben bereits zu einem großen Umfang von diesen politischen Akzenten profitiert. Auch die vermehrte Zusammenarbeit mit Osteuropa ist aus europäischen Mitteln und politischen Programmen gefördert. Nach dem erfolgten Beitritt der osteuropäischen Staaten gewinnen diese nun Förderpriorität. Programme gegen den sozialen Ausschluss unterstützen allerorten Maßnahmen zur Wiedereingliederung in Arbeit, zur Unterstützung Benachteiligter, zur Förderung der Weiterqualifizierung von Arbeitslosen. In vielen Fällen sind durch diese politischen Impulse und Fördermittel neue, auch über die nationalen Grenzen hinweg gültige und entwickelte Konzepte entstanden. Nationale Politiken im Bildungsbereich orientieren sich zunehmend an europäischen Kriterien (vgl. Krug u.a. 2000; Pree 1997).

Dabei ist aber auch nicht zu übersehen, dass auf europäischer Ebene nach wie vor ein Kampf unterschiedlicher Bildungssysteme besteht (vgl. Knoll 1996). Dies gilt auch und gerade in der Weiterbildung. So verharret etwa das französische zentralistische und stark auf Berufsbildung konzentrierte Weiterbildungssystem wie ein monolithischer Block in der europäischen Diskussion. Die nordeuropäischen Weiterbildungsstrukturen etwa in Deutschland, Dänemark und Schweden setzen auf organisatorische Kontinuität und Flexibilität, während südeuropäische Ansätze etwa in Italien und Spanien Programme und Projekte für Personengruppen und zu einzelnen inhaltlichen Feldern bevorzugen (vgl. Federighi/Nuißl 2001). Dies ist vor allem dadurch erklärlich, dass es in diesen Ländern keine gewachsenen Strukturen gibt (so gibt es etwa in Italien kein durchgehendes System der Berufsausbildung) und der Aufbau einer solchen systemischen Struktur dort auch politisch gar nicht erwünscht ist (einmal abgesehen von dem kaum leistbaren Aufwand, solche Strukturen aufzubauen).

Europäisch wird es aber auch auf einer inhaltlichen Ebene. Das Naheliegendste ist die Frage der Sprachen. Europa hat ein babylonisches Sprachengewirr, wenn man es mit anderen globalen Größen vergleicht: in den Vereinigten Staaten wird englisch gesprochen, ebenso in Indien, die russische Föderation verständigt sich russisch. In Europa stehen mehrere relativ gleichwertige Muttersprachen nebeneinander, vor allem das Deutsche, das Englische, das Französische, das Italienische und das Spanische. Neben diesen existieren eine Unzahl von kleinen Sprachen und von Regionalsprachen wie Katalanisch, Kornisch, Baskisch und Gälisch. Es ist erklärte Politik, regionale Sprachen und Kulturen zu erhalten, andererseits ist eine europäische Verständigung notwendig. In der Frühzeit der europäischen

Wirtschaftsgemeinschaft dominierte dabei das Französische aus verschiedenen Gründen; heute, mit der wachsenden Zahl der Unionsmitglieder und auch mit Blick auf den europäischen Osten, dominiert innerhalb der Kommission das Englische als Kommunikationsmedium deutlich. Natürlich spielt dabei auch eine Rolle, dass das Englische weltweit als Lingua Franca gilt; Europa endet eben nicht an seinen politischen Grenzen.

Der Wunsch, Muttersprachen zu erhalten und zugleich ein europäisches Kommunikationsnetz zu schaffen, führt zwangsläufig zu einer Politik der Mehrsprachigkeit. Europäische Programme fördern in einem außerordentlichen Umfang das Sprachenlernen in der Union, das Lingua-Programm im Rahmen von Sokrates ist dabei das bekannteste. Das inhaltliche Konzept der Mehrsprachigkeit ist bereits so weit fortgeschritten, dass diese als Element von Grundbildung zählt, also etwa dem Lesen, Schreiben und Rechnen gleichgestellt ist. Der Impuls, der aus dieser Politik für die Weiterbildung entsteht, betrifft nicht nur Institutionen und Angebote, sondern auch Methoden und Lernwege. Mediales Lernen, Fernlernen und Lernmodule sind diesem inhaltlichen Paradigma verpflichtet (vgl. Lang/von der Handt 2004; Wisser/Petzold 1996).

Aber auch andere Aspekte betreffen den inhaltlichen Trend zur Europäisierung. So gibt es etwa einen starken, wenn auch in letzter Zeit wieder schwächeren Einfluss auf die politische Bildung zum europäischen Bürger und zur europäischen Bürgerin. Begonnen hat dies mit einer staatsbürgerlichen Bildung, etwa dem französischen Projekt „Tout l'Europe dans une valise“³. Heute geht es eher um gemeinsame Traditionen, um das Aushalten und Verstehen des Fremden, um gemeinsame Inhalte. Diese gemeinsamen Inhalte sind mittlerweile in vielen transnationalen Projekten umgesetzt und in Alltagspraxis realisiert worden. Arbeiterbildung im europäischen Kontext, die der europaweiten betrieblichen Konzernrealität Rechnung trägt; religiöse Bildung, die von europäischen Zusammenschlüssen der christlichen Kirchen entwickelt wird; Frauenbildungsprogramme, sogar Frauenuniversitäten, die international entstehen. Umweltbildung, die sich dem europäischen Raum als einer gemeinsamen Lebenswelt widmet.

Gerade die Umweltbildung zeigt den genuinen Sinn der Europäisierung: das Wetter macht nicht an den nationalen Grenzen Halt. Und Wetterkatastrophen haben mittlerweile mindestens einen kontinentalen Zuschnitt. Vor allem aber in der beruflichen Bildung zeigen sich inhaltliche Schwerpunkte, die ohne Europäisierung nicht vorstellbar wären. Die europäische Dimension des Rechts, der Verkehrswege, der Handelsbeziehungen und Kooperationen sind längst elementarer Bestandteil in beruflichen Ausbildungsinhalten. Die Annäherung der

³ „Ganz Europa in einem Koffer“

Ausbildungswege und die Kompatibilität der Bildungsabschlüsse unterstützen und fördern diese Tendenz weiter.

Auf einer dritten Ebene betrifft die Europäisierung die Kultur. Im Zuge des europäischen Zusammenschlusses wird immer deutlicher, welche gemeinsamen Wurzeln bei aller kulturellen, nationalen und sprachlichen Differenzierung die Menschen in Europa haben (vgl. Drewek u.a. 1994). Europäische Kunst, Musik, Philosophie und Geschichte sind so eng ineinander verwoben, dass die Europäische Union geradezu wie ein neuzeitliches Remake längst und schon immer vorhandener kultureller Gemeinsamkeiten scheint. Das Zeitalter der Nationalstaaten – die letzten zweihundert Jahre also – hat in gewisser Weise die vielfältigen Bezüge verdrängt, die innerhalb Europas bestehen. Man muss aber nur einmal den europäischen Kulturraum verlassen, etwa nach Afrika oder Asien gehen, um dann von außen betrachtet die Differenzen in Europa als überschaubare Modifikationen einer gemeinsamen Kultur wahrnehmen zu können.

In der Bildung tritt dieses kulturelle gemeinsame Erbe als Gegenstand ebenso auf wie als Methode und Verfahrensweise. Der Individualismus in Europa etwa, das durchgreifende und immer stärker werdende Prinzip europäischer Gesellschaften, definiert ganz wesentlich Zugangswege und Lernweisen von Menschen in Europa. Hier liegt eine gemeinsame Wurzel, die – wieder erweckt – ein tief greifendes Element gemeinsamer Bildungsarbeit in Europa ist (vgl. Schleicher 2000).

Schließlich gibt es eine vierte Ebene, diejenige der Infrastruktur. Sie betrifft den Markt und den Zusammenschluss von Institutionen, vor allem aber betrifft sie das, was Bildungsarbeit insbesondere in der Weiterbildung im Wesentlichen stützt: die Qualifikation der Lehrenden, den Zugang zur Bildung, Verfahren der Steuerung und Finanzierung. In vielerlei Ansätzen und Projekten der letzten Jahre wurde die Fortbildung der Lehrkräfte europäisiert. So gibt es ein Projekt „IMITATE“, in dem die jeweils innovativen Methoden unterschiedlicher nationaler Weiterbildungssysteme zur gegenseitigen Fortbildung genutzt wurden; IMITATE ist mittlerweile als Fortbildungsprogramm verstetigt. Europäische Datenbanken liefern Informationen zu den jeweiligen nationalen Bildungssystemen, vor allem aber auch Informationen dazu, jeweils passende Partner in den anderen Ländern der Europäischen Union zu finden, Trends zu vergleichen, Zusammenschlüsse zu organisieren. Datenbanken wie ALICE (zur Struktur der Weiterbildung in den jeweiligen Ländern) oder TERMITEA (zu den Begriffen in der Weiterbildung in unterschiedlichen Sprachen) sind im Internet verfügbar und werden breit genutzt. Informations- und Beratungssysteme für Lerninteressierte beziehen immer häufiger Angebote auch in anderen Ländern Europas ein. Sie gehen von Ortswechsel, Reisen und Kooperationen aus. Finanzierungs- und Fördersysteme werden miteinander verglichen, im gewissermaßen europäischen Modell erprobt; so schaut ganz Europa gebannt nach England, wo das System

des „Learners account“ die personenbezogene statt der institutionenorientierten Finanzierung erprobt.⁴ Grenzen zwischen Bildungsbereichen innerhalb der Nationalstaaten wie etwa zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung in Deutschland beginnen sich, auch bedingt durch den Vermittlungsdruck mit anderen Ländern, zu verwischen. Supportstrukturen, Beratungsverfahren und politische Gremien setzen nationale Systeme zwar noch nicht außer Kraft, verringern aber doch deren Relevanz.

3 Regionalisierung

Bereits eingangs habe ich den bekannten Slogan „Think global, act local“ zitiert. Das Handeln, das Konkrete, das Materielle, das Direkte, das Soziale geschieht vor Ort, nicht global. Lokales Handeln beeinflusst und gestaltet in wirklichem Sinne unseren Alltag. Dinge der lokalen Umwelt sind beeinflussbar für den einzelnen Menschen, globale Dinge nicht. Sie können nur gedacht werden als Rahmen, in den lokales Handeln gehört.

Sicher müssen hier die Begriffe noch präzisiert werden. Lokales Handeln entspricht nicht unbedingt einem regionalen Handeln, und Regionen sind nicht identisch mit Regionen. Es geht nicht nur um eine räumliche Kategorie, eine solche der räumlichen Größe. Es geht um Kulturen, um Geschichte, manchmal auch um Sprache, um Religion und um Tradition. In den 70er Jahren wurde vielfach versucht, in Deutschland über Gebietsreformen Orte und Städte zusammenzulegen; nicht selten scheiterte dies am energischen Widerstand der Bevölkerung, die sich in ihren Traditionen, Werten und Gepflogenheiten verletzt sah – etwa beim Zusammenlegen von Gießen und Wetzlar zur Lahnstadt. Oder die Widerstände der rechtsrheinischen Teile von Mainz (z.B. Mainz-Kastell) gegen eine Usurpation ins Hessische oder gar nach Wiesbaden. Der Begriff der Region besagt mehr als derjenige des lokalen – räumlich, kulturell, sozial, ökonomisch und historisch gesehen.⁵ Gelegentlich lassen sich Regionen gar nicht genau abgrenzen, bestehen fließende Übergänge zu den Nachbarregionen. Auch unterscheiden sich Regionen von festgelegten Verwaltungsgrenzen, die nicht immer dem Bild der Region im Bewusstsein der Bevölkerung entsprechen. Keineswegs sind Regionen identisch mit Bundesländern (hier in Deutschland), welche nur politische Identitäten mit Verwaltungsstrukturen kennzeichnen und in der Regel mehrere Regionen enthalten. Vielfach zerschneiden Landesgrenzen auch Gebiete, die sich selbst als Regionen verstehen und definieren.

⁴ Vgl. den Redebeitrag von Peter Krug in: Nuissl 1999b, S. 64 f. sowie den Zwischenbericht der „Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernen“ (2002)

⁵ Vgl. auch den Beitrag von Dieter Gnahs

So unscharf von daher der Begriff Region ist, so klar ist der politische und kulturelle Impetus: in der Region kommen soziale, kulturelle, ökonomische und historische Aspekte zusammen. Und in der Region existieren Strukturen, die es ermöglichen, Dinge des Alltags gemeinsam und politisch anzugehen. Dazu gehört etwa die Umwelt. Die Startbahn West am Frankfurter Flughafen ist kein lokales, sondern ein regionales Problem für Südhessen, und die Frage, wie sie einzuschätzen, zu beurteilen und zu behandeln ist, ist eine Frage der Umweltbildung, aber auch eine solche der regionalen Ökonomie und der politischen Entscheidungsprozesse in der Region. Die Probleme und Fragen, die in der Region auftauchen, sind in aller Regel mit unterschiedlichen Elementen von Bildungsprozessen verbunden. Mehr noch: Bildung selbst entgrenzt sich hier gegenüber der (politischen) Aktion und der sozialen Kommunikation.

Von besonderer Bedeutung im regionalen Rahmen ist auch die kulturelle Bildung, allgemeiner: das kulturelle Miteinander der Menschen. Dies gilt besonders dann, wenn in einer Region in gewachsene kulturelle Kontexte Fremdes und Fremde hineinkommen – in den Zuwanderungsländern der Europäischen Union zunehmend Alltag. Der Umgang mit dem Fremden kann nur direkt erfolgen, in der Region, und muss über Bildungsaktivitäten unterstützt werden (vgl. Schöffter 1997). Wir sehen, dass gerade in denjenigen Regionen, in denen das Fremde und die Fremden gar nicht erlebt werden, die Abneigung gegen sie umso größer sind. Virtuell oder im globalen Netz lässt sich das Fremde erkennen, aber nicht wahrnehmen und gemeinsam behandeln.

Auch zeigt sich, dass in der Region die Qualifikation der Bevölkerung immer bedeutsamer wird (vgl. Nuißl 1995). Die volkswirtschaftliche Diskussion um geeignete Standorte schließt nicht nur Verkehrswege, Stabilität und Preisgefüge, sondern eben auch die ortsansässige Bevölkerung ein. Insbesondere Beschäftigte mittleren und niedrigeren Niveaus haben eine unzureichende regionale Mobilität, sind aber für das Gelingen von Produktionsstrukturen unabdingbar. Die Frage, wie berufliche Bildung in der Region und die Qualifikation der Beschäftigten aussehen, ist daher von großer Bedeutung. Von großer Bedeutung für die Region und ihre Ökonomie ist auch das, was an Kulturellem am Standort geboten wird. Eher regional mobile qualifiziertere Arbeitskräfte wählen Arbeitsplätze durchaus nach Kriterien der kulturellen Angebote, der Ästhetik, des Unterhaltungs- und Freizeitwertes aus.

Alles in allem, dies zeigen bereits diese Beispiele, wird immer deutlicher, dass in der Region die Musik spielt. In der Tat ist der Regionalisierungstrend unverkennbar in Kategorien des Geldes, der Kultur, der Konkurrenz um Betriebe und Arbeitskräfte. Der Nationalstaat ist der Verlierer der starken Trends zur Europäisierung und Regionalisierung: er verliert an Kraft und verändert seine Rolle. Vielfach kann man feststellen, dass er sich im verstärkten Maße entweder europäisch oder regional engagiert.

Die Regionen selbst haben die Notwendigkeit, sich zu profilieren und in Konkurrenz um geeignete Ökonomien zu bestehen, als Gunst erkannt: seit einigen Jahren macht immer mehr der Begriff der „lernenden Region“ die Runde (vgl. DIE-Zeitschrift 2002; Scheff 1999). Im Begriff der lernenden Region versammeln sich alle diejenigen Aktivitäten, die zusammen mit der Entwicklung des Bildungsbereichs ein Gebiet zu einer dynamischen und vitalen Region machen: eine qualifizierte Bevölkerung, gute Verkehrswege, öffentliche Verwaltung als Dienstleistung, Kulturangebote, Bildung als sozialer und integrativer Faktor (vgl. Matthiesen/Reutter 2003). Fragen der Bildung sozial benachteiligter Gruppen werden in der Region real und konkret, nicht auf der programmatischen europäischen und schon gar nicht auf der globalen Ebene. Lernende Regionen haben bereits jetzt modellhaft Lernsysteme⁶ entwickelt. Hochschulen und Forschungseinrichtungen werden zu regionalen „Centers of excellence“ entweder zusammengeschlossen oder zumindest zum Zusammenschluss gedrängt. Nicht weit von hier, im Ruhrgebiet, hat sich ein ähnliches Regionalkarussell vor einiger Zeit zu drehen begonnen.

Vor kurzem wurde auf europäischer Ebene ein Netzwerk der lernenden Regionen gegründet. Insbesondere gibt es seit 2002 die R3L-Initiative „Europäische Netze zur Förderung der lokalen und regionalen Dimension des lebenslangen Lernens“, an der sämtliche EU-Mitgliedstaaten teilnehmen können. Hier kann sich über Regionalentwicklungskonzepte ausgetauscht und gemeinsam versucht werden, Probleme regionaler Entwicklung zu bearbeiten. Die Ergebnisse aus dieser netzwerkartigen Diskussion werden mit großem Interesse verfolgt (vgl. Conein/Ambos/Nuissl 2002).

4 Innovation

Was folgt nun aus alldem als Innovation für die Weiterbildung? Es lässt sich vielleicht in einigen Stichworten zusammenfassen (vgl. Faulstich 1998; Nuissl 1999a):

- Das Denken über und für Bildungsprozesse wird ausgeweitet, der Blick wird weiter und die eigenen Möglichkeiten und Voraussetzungen werden deutlicher. Neue Formen des Lehrens und Lernens, der Finanzierung, des Zugangs, der Kooperation sind denkbar, weil die eigene Weiterbildung in einen europäischen und globalen Kontext gestellt wird. Die eigenen Ziele werden klarer und lassen sich besser einordnen.
- Einengen lassen sich Bildungskonzepte deshalb, weil die Regionalisierung sie auf das Überschaubare und das Machbare beschränkt. Auch Partizipati-

⁶ Etwa Telelernen in der Toskana, EDV-Schulung in Wallonien, Wandel der Verwaltung zur multikulturellen Dienstleistung im Taunuskreis

on ist möglich, weil die Betroffenen in regionalen Kontexten an den Bildungsbemühungen mitwirken können.

- Ein Vergleich wird möglich über das Nebeneinander unterschiedlichster Regionen im europäischen Kontext. Ein Vergleich, der mit Kennzahlen arbeiten kann, aber auch Normen, Werte und Ziele von Bildungsarbeit betrifft.
- Es ist möglich, aus unterschiedlichsten Regionen Europas Konzepte und „best practice“ zu übertragen. Der Transfer ist ein ganz wesentliches Element der Innovation, denn Altes wird neu, wenn es in einen neuen Kontext gestellt werden kann.
- Der Austausch über Probleme des Lehrens und Lernens, der Organisation von Bildung ist in den Prozessen der Europäisierung und Regionalisierung auf differenzierten Ebenen besser möglich. Der internationale Austausch im Rahmen der Europäisierung, der direkte und konkrete Austausch im Rahmen der Regionen geben Impulse für die bedarfsgerechte und zukunftsorientierte Weiterbildung.
- Schließlich ermöglichen die Tendenzen der Europäisierung und Regionalisierung neue Formen der Vernetzung, Vernetzung von regionalen Einrichtungen und Personen der Weiterbildung (wie dies auch durch europäische Programme explizit gefördert wird) und der europäischen Politiken im Bereich der Bildung, was berufliche Bildung, Hochschulen, Weiterbildung und Schulen betrifft.

Man darf allerdings nicht nur die Vorteile sehen, sondern muss auch die Probleme in Rechnung stellen (vgl. Nittel 2004). Europäisierung tendiert dazu, mit abnehmender Präzision in unterschiedlichen Sprachen zunehmend Banales auszutauschen. Dies liegt meist daran, dass nicht ausreichend genug über Begriffe, vor allem aber über die hinter den Begriffen stehenden Realitäten diskutiert wird. Gleiche Begriffe meinen in unterschiedlichen Staaten und Regionen oft etwas gänzlich Verschiedenes.

Die Regionalisierung tendiert dazu, vor lauter Konzentration auf das Nahe und Regionale den Maßstab zu verlieren, in den dies eingebettet ist, also genau jenen übergreifenden Blick, welcher in der Europäisierung und der Globalisierung eher gefordert ist. Regionalisierung steht in der Gefahr, zum Provinzialismus zu werden.

Beides sind Gefahren, die vielfach empirisch belegt werden können. Sie bedeuten aber keineswegs, beide Tendenzen im Grundsatz abzulehnen oder als gefährlich zu beurteilen. Nein, an der Präzision der Begriffe muss ebenso weitergearbeitet werden wie am Nutzen der innovativen Chancen, die in den beiden gegenläufigen Trends der Europäisierung und Regionalisierung liegen.

Literatur

- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.):** 1998. Europäische Union – Europäische Gemeinschaft. Die Vertragstexte von Maastricht mit den deutschen Begleitgesetzen. Bonn
- Conein, S./Ambos, I./Nuissl, E.:** 2002. Lernende Regionen – wissenschaftlich begleitet. In: Report – Literatur- und Forschungsreport. Nr. 50, 2002. S. 44-57
- DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung:** 2002. Themenheft „Lernende Regionen“. 1/2002. Hrsg.: Nuissl, E.
- Drewek, P./Koch, R./Zettelmeier, W. u.a.:** 1994. Bildung in Europa – Bildung für Europa? Die europäische Dimension in Schule und Beruf. Regensburg
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernen:** 2002. Auf dem Weg zur Finanzierung Lebenslangen Lernens. Zwischenbericht. Bielefeld
- Faulstich, P./Bayer, M./Krohn M. (Hrsg.):** 1998. Zukunftskonzepte der Weiterbildung – Projekte und Innovationen. Weinheim
- Federighi, P./Nuissl, E. (Hrsg.):** 2001. Weiterbildung in Europa – Begriffe und Konzepte. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Frankfurt/Main
- Kemper, P./Sonnenschein, U. (Hrsg.):** 2002. Globalisierung im Alltag. Frankfurt/Main
- Knoll, J.:** 1996. Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Darmstadt
- Krug P./Pahl V./Fronia J.:** 2000. Zukunftsfähigkeit durch Weiterbildung in Europa. Frankfurt/Main
- Lang, C./Handt, G. von der (Hrsg.):** 2004. Sprachenlernen im Verbund. Bielefeld
- Matthiesen, U./Reutter, G. (Hrsg.):** 2003. Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis? Bielefeld
- Nittel, D.:** 2004. Der Innovation auf der Spur? Ergebnisse eines Seminars über Erneuerungen in der Erwachsenenbildung. In: Der pädagogische Blick. 2/2004. S. 68-80
- Nuissl, E. (Hrsg.):** 1995. Standortfaktor Weiterbildung. Bad Heilbrunn
- Nuissl, E.:** 1999a. Innovation statt Bildungsreform? In: Schlutz, E. (Hrsg.): Lernkulturen. Frankfurt/Main. S. 28-38
- Nuissl, E. (Hrsg.):** 1999b. Politik der Weiterbildung – Positionen, Probleme, Perspektiven. Reihe „Materialien für Erwachsenenbildung“. DIE. Frankfurt/Main
- Pree, K.S.:** 1997. Die Anforderungen an das europäische Bildungssystem der Zukunft. Dissertation. Universität Linz
- Scheff, J.:** 1999. Lernende Regionen. Regionale Netzwerke als Antwort auf globale Herausforderungen. Wien

- Schäffter, O.:** 1997. Das Fremde als Lernanlaß: Interkulturelle Kompetenz und die Angst vor Identitätsverlust. In: Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen. S. 91-129
- Schleicher, K.:** 2000. Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970 – 2000. Münster
- Schlutz, E. (Hrsg.):** 1999. Lernkulturen. Innovationen – Preise – Perspektiven. Frankfurt/Main
- Wisser, U./Petzold, W.:** 1996. Weiterbildung in der Europäischen Union. Materialien für Erwachsenenbildung. Bd. 5. DIE/Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes. Frankfurt/Main

Region als Rahmenbedingung für Weiterbildung und selbst gesteuertes Lernen

Dieter Gnahs

1 Raumwirksamkeit der Qualifizierung

Das Thema „Regionalisierung“ ist keinesfalls ein Dauerthema in der Weiterbildungsdiskussion. In der Erwachsenenbildungsforschung fristete es bis vor kurzem ein Schattendasein. Die Impulse für die Regionalisierungsdiskussion kommen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsforschung sowie der Regionalforschung, die bis in die jüngste Zeit hinein dieses Thema immer wieder aufgreift (vgl. Akademie für Raumforschung und Landesplanung 1993; Dobischat/Husemann 1997; Benz u.a. 1999). Die Entstehungsgeschichte dieses Ansatzes beginnt in den frühen 80er Jahren. Damals war eine Regionalpolitik leitend, die über eine Verbesserung der regionalen Infrastruktur via Gewerbeflächenerschließung, Straßenbau usw. den externen Ansiedlungserfolg anstrebte (exogene Entwicklungsstrategie). Erst als die Wachstumsdynamik der Wirtschaft insgesamt erlahmte, fand eine Umorientierung auf ein endogenes Vorgehen statt. In diesem Kontext wurde Qualifizierung als eine zentrale politische Aufgabe zur Erhaltung und Verbesserung der Standortqualität gesehen (vgl. Informationen zur Raumentwicklung 1982; Bundesminister für Raumordnung, Bauwesen und Städtebau 1982). Das System der beruflichen Bildung hat in diesem Zusammenhang einen hohen Stellenwert, sichert es doch die Versorgung des Beschäftigungssystems mit qualifizierten Arbeitskräften ab. Der Umfang und die Struktur der regional durchgeführten Aus- und Weiterbildung, ihre Qualität und Bedarfsgerechtigkeit, all das beeinflusst das regionale Qualifikationspotenzial und damit die Wettbewerbsfähigkeit der jeweiligen Regionalwirtschaft. Dieser Zusammenhang zwischen Qualifizierung und Regionalentwicklung ist lange Zeit praktisch und theoretisch vernachlässigt worden (vgl. Derenbach 1982, S. 454). Heute allerdings, wo verstärkt auch auf endogene Entwicklungsstrategien gesetzt wird, befinden sich Qualifizierungsfragen auch im Blickfeld der regionalen Wirtschaftsförderer.

Die Förderung der Qualifizierung des regionalen Erwerbspersonenpotenzials erscheint aus mehreren Gründen sinnvoll:

- Qualifizierte Kräfte sind eher in der Lage, technologische oder organisatorische Neuerungen aufzugreifen und produktiv für den eigenen Betrieb nutzbar zu machen.

- Qualifizierte Kräfte (zumal im Führungsbereich) sind eher fähig, Innovationsmöglichkeiten zu erkennen und umzusetzen. So können sie über eine effektive Betriebsführung, über verbesserte Produkte und Produktionsprozesse sowie über ein zielgerichtetes Marketing Kosten- und Wettbewerbsvorteile erarbeiten.
- Besser qualifizierte Kräfte sind eher bereit, ihr Know-how als Grundlage für eine Existenzgründung zu nutzen und schaffen so eventuell neue Arbeitsplätze.
- Das Vorhandensein qualifizierter Kräfte in einer Region ist zudem immer noch ein wichtiger Standortfaktor bei der Neuansiedlung und Erweiterung von Betrieben.
- Höherqualifizierte neigen in stärkerem Maße als gering qualifizierte Erwerbspersonen dazu, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten auch im Beschäftigungssystem einzusetzen. Eine höhere Erwerbsbeteiligung und damit ein besseres Ausschöpfen des regionalen Erwerbspersonenpotenzials verbessert die Entfaltungsmöglichkeiten der regionalen Wirtschaft.

Schließlich ist ein ausgebautes regionales Qualifizierungssystem selbst als Wirtschaftsfaktor zu sehen. Es werden Arbeitsplätze mit hohen Qualifikationsanforderungen an die Region gebunden, es werden entsprechende Einkommen erzielt und zumindest zum Teil regional verausgabt, es werden gegebenenfalls sogar überregionale Nachfrager angezogen, die auf diesem Wege direkt (z.B. über Teilnehmerbeiträge) oder indirekt (z.B. über Ausgaben für Dienstleistungen) regionalwirtschaftliche Erträge ermöglichen.

Es gibt allerdings auch Risiken einer regionalen Qualifizierungspolitik. Zu nennen ist an erster Stelle die Gefahr der Abwanderung der hoch Qualifizierten und die Gefahr der Fehlqualifizierung und der damit verbundenen Verschwendung von Ressourcen. Derartige Effekte können durch gründliche Analysen, ständige Marktbeobachtung und daraus abgeleiteten bedarfsgerechten Bildungsmaßnahmen abgeschwächt oder vermieden werden.

Die Leistungsfähigkeit der beruflichen Bildung und im Besonderen der Weiterbildung in einer Region hängt von einer Reihe von Rahmenbedingungen ab. Aus- und Weiterbildung entfalten sich nicht zwingend und naturwüchsig, sondern gedeihen im Wechselspiel von hemmenden und fördernden Faktoren. So ist nahe liegend, dass die Leistungsfähigkeit des regionalen Weiterbildungssystems von der Qualität der Anbieter abhängt. Die Gesamtqualität lässt sich in mehrere Komponenten zerlegen: die Qualifikation des eingesetzten Personals, die Güte der eingesetzten Lehr- und Lernmaterialien, die Modernität der Sachausstattung und die Zweckmäßigkeit der benutzten Unterrichtsräume und Werkstätten.

Der Ausstattungsgrad einer Weiterbildungseinrichtung wiederum ist abhängig von der Finanzierungsfähigkeit und -bereitschaft der Träger und dem Vorhandensein von staatlichen oder kommunalen Zuschussmöglichkeiten. Eine besondere Rolle spielt in diesem Zusammenhang das regionale Arbeitsamt, das durch den Grad der Nutzung der im Arbeitsförderungsrecht bzw. Sozialgesetzbuch vorhandenen Möglichkeiten zur Förderung der beruflichen Fortbildung und Umschulung strukturbildend wirken kann.

Die Leistungsfähigkeit des regionalen Weiterbildungssystems ist schließlich auch davon abhängig, in welcher Beziehung die Anbieter untereinander stehen. So können sich sowohl harter Wettbewerb als auch sinnvolle Kooperation qualitätssteigernd auswirken.

Auch die Nachfrageseite formt natürlich das regionale Weiterbildungssystem. Die individuellen und institutionellen Nachfrager artikulieren ihre Weiterbildungsinteressen, setzen sie in direkte Nachfrage um und finanzieren zumindest zu einem Teil über ihre Teilnehmerbeiträge die Erstellung des Angebots.

Darüber hinaus hängt das Weiterbildungsverhalten in einer Region von einer Reihe von wirtschaftlichen und soziodemographischen Rahmenbedingungen ab. Die Wirtschaftsstruktur und nicht zuletzt die Arbeitsmarktsituation beeinflussen das Entstehen von Weiterbildungsinteressen und -verhalten. Die Qualifikations-, Alters- und Geschlechtsstruktur der Bevölkerung bzw. der Beschäftigten sind ebenfalls als Faktoren zu berücksichtigen.

Hervorzuheben ist schließlich, dass Angebot und Nachfrage sich wechselseitig bedingen. So bewirkt ein differenziertes, bedarfsgerechtes Angebot genauso Nachfrage wie eine große Nachfrage ein entsprechendes Angebot induziert. Nicht zu verkennen ist, dass die Informations- und Werbestrategien der Anbieter natürlich auch das Nachfrageverhalten zu beeinflussen suchen und auch tatsächlich beeinflussen. Das regionale Weiterbildungssystem ist keine „Insel“. Es strahlt mit seinen Angeboten auch auf andere Regionen aus, genauso wie Nachfrage aus der Region sich Anbietern aus anderen Regionen zuwendet (vgl. Abb. 1).

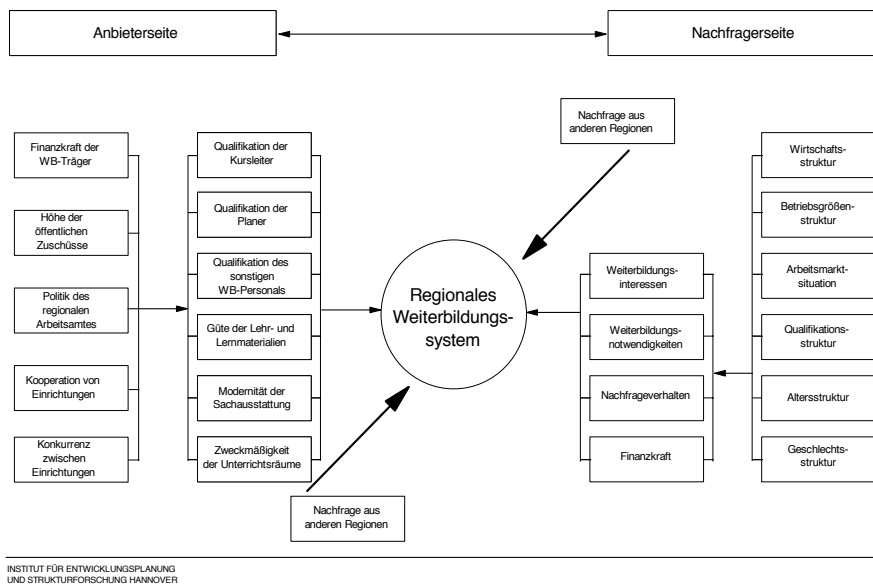


Abb. 1: Rahmenbedingungen für das regionale Weiterbildungssystem

2 Regionalisierung

Die zuvor angeführten Überlegungen machen deutlich, dass die regionale Wirksamkeit von beruflicher Bildung und Weiterbildung nicht voraussetzungslos eintritt, graduell abgestuft zum Tragen kommt und durch entsprechende Maßnahmen gestaltbar ist. Als zentrale Strategie hat sich in diesem Zusammenhang die Regionalisierung herausgebildet „als eine(r) neuartige(n) Form von Politik, für die der Raum als Kontext zur Erfüllung öffentlicher Aufgaben relevant wird. Dieser Raum konstituiert sich in Prozessen der Kooperation von Akteuren und Organisationen, die ihre Handlungen und Ressourcen mit dem Ziel einer gemeinsamen Förderung und Gestaltung regionaler Entwicklungen bündeln“ (Benz u.a. 1999, S. 11).

Der Regionalisierungsansatz ist prinzipiell auf fast alle Politikfelder anwendbar, hat aus unterschiedlichen Gründen Konjunktur und findet auch im Bildungsbe- reich Verbreitung. Dabei spielt die Weiterbildung eine Vorreiterrolle, weil sie am wenigsten reglementiert ist und sich von daher auch eher für einen Strategie- wechsel eignet als z.B. der Schulbereich. So wird seit etwa zehn Jahren mit Blick

auf die Weiterbildung in Theorie und Praxis verstärkt der regionale Ansatz verfolgt. Regionalisierung erscheint bei knappen Haushaltsmitteln und gleichzeitig hohem Problem- und Handlungsdruck als ein Weg, der den Wirkungsgrad von Weiterbildungsmaßnahmen erhalten oder sogar steigern kann.

So werden Bundes- und Landesmittel für Weiterbildung gezielt in regionale Problemzonen gelenkt, und die Europäische Union legt nicht nur zu fördernde Zielgruppen fest, sondern definiert Gebietskulissen, die in den Genuss von Mitteln aus dem Europäischen Sozialfonds zur Förderung der beruflichen Qualifizierung kommen sollen.¹ Gleichzeitig erfreuen sich regionale Initiativen zur Optimierung des Weiterbildungsgeschehens – wie etwa in Hamburg, Dithmarschen oder Saarbrücken – wachsenden Interesses von potenziellen Nachahmern, der Fachwissenschaft und der Bildungspolitik.

Parallel zur regionalen Weiterbildungspraxis hat sich auch die bildungspolitische und wissenschaftliche Diskussion des Themas „Regionalisierung der Weiterbildung“ bemächtigt. Zu nennen sind hier wichtige Arbeiten schon aus den 90er Jahren wie „Regionalisierung als Strukturprinzip“ (vgl. Sauer 1994) und „Der regionale Ansatz liegt im Trend“ (Sauter 1994; vgl. Sauter 1995), genauso wie der bereits erwähnte Forschungsbericht der Akademie für Raumforschung und Landesplanung (1993) „Berufliche Weiterbildung als Faktor der Regionalentwicklung“ oder das Schwerpunktthema „Regionalisierung“ der Zeitschrift „Grundlagen der Weiterbildung“ (1992) bzw. das spätere Themenheft „Lernende Regionen“ der DIE-Zeitschrift (2002). Hervorzuheben ist schließlich der Grundlagenband von Dobischat/Husemann (1997) zur beruflichen Bildung in der Region, welcher die Neubewertung der bildungspolitischen Gestaltungsdimensionen der Regionalisierung zum Inhalt hat.

In praktischen Beispielen, die erstmals in einer umfassenden Studie erhoben worden sind und die die Entstehungszusammenhänge und Ausformungen regionalisierter Weiterbildung deutlich machen (vgl. Gnahs 1995), wird erkennbar, dass regionale Weiterbildungspolitik in den meisten Fällen in den Kontext einer regionalen Wirtschafts- bzw. Wirtschaftsförderungspolitik eingebunden ist. Die Weiterbildung bezieht dann ihre Legitimität vor allem aus ihrer Raumwirksamkeit, wie sie einleitend beschrieben worden ist. Auch die Einbindung in eine regionale bzw. kommunale Arbeitsmarktpolitik speist sich aus den gleichen Quellen, erhält aber zusätzlich noch eine soziale Komponente. Nur in Ausnahmefällen bezieht sich regionale Weiterbildungspolitik explizit und vorrangig auf einen kultur- oder bildungspolitischen Zusammenhang (vgl. Abb. 2).

¹ Z.B. ländliche Regionen mit Entwicklungsrückstand oder altindustrialisierte Gebiete, die unter den Folgen der wirtschaftlichen Umstrukturierung leiden

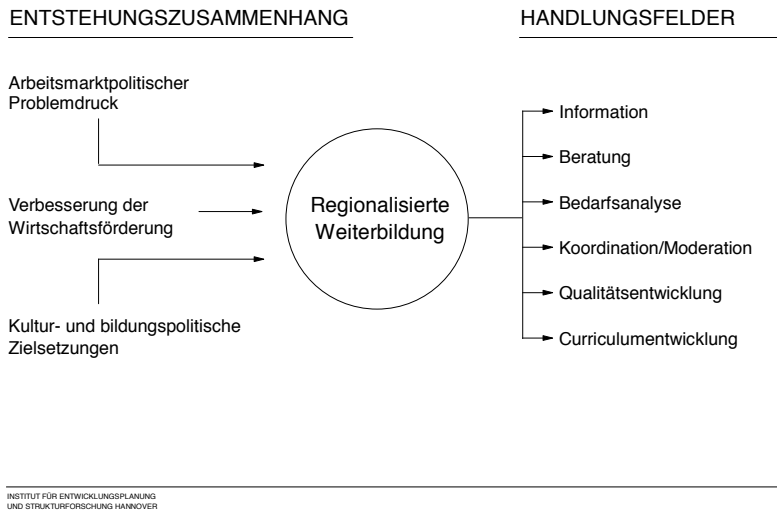


Abb. 2: Kontextgebundenheit und Ausformungen regionaler Weiterbildung (-spolitik)

Hervorgehoben wird, dass sich regionalisierte Weiterbildung im Wesentlichen auf sechs Handlungsfelder konzentriert: Information, Beratung, Bedarfsanalyse, Moderation, Qualitätssicherung und Curriculumentwicklung. Die oben erwähnte Beispielsammlung zeigt, dass der Schwerpunkt der Aktivitäten in den Bereichen „Information“, „Beratung“ und „Moderation“ liegt. Zieht man aus diesen und anderen Beispielen die Quintessenz, so lässt sich verallgemeinernd festhalten:

- Modelle einer regionalisierten Weiterbildung sind im Regelfall aus einer konkreten Problemlage (z.B. besonders hohe Arbeitslosigkeit, Intransparenz des Weiterbildungsmarktes) heraus entstanden und darauf gerichtet, das Problemlösungspotenzial zu erhöhen und Verbesserungen der Situation herbeizuführen.
- Die Installation und der Erfolg regionaler Weiterbildungsmodelle sind in hohem Maße von personellen und institutionellen Konstellationen abhängig. Vereinfacht ausgedrückt: Es müssen zum richtigen Zeitpunkt die richtigen Leute an der richtigen Stelle agieren und zusammenarbeiten. Persönliche oder institutionelle „Feindschaften“ sind als Basis für Regionalisierungskonzepte hinderlich.
- Die regionalisierte Weiterbildung ist dann besonders erfolgreich, wenn sie mit anderen Politikfeldern verzahnt ist. Integriert in größere Zusammen-

hänge (z.B. Stärkung der regionalen Wirtschaftskraft, Abbau von Arbeitslosigkeit) erhält die Weiterbildung zusätzliche Legitimität, was den Zugang zu den knapper werdenden Ressourcen erleichtert.

- Regionalisierte Weiterbildung eröffnet neue Chancen zur Kooperation und Vernetzung der regionalen Akteure, schafft somit Synergieeffekte und Produktivitätsvorteile (z.B. durch die gemeinsame Nutzung von Räumen).
- Sie verbessert im Regelfall die Bedingungen auf dem regionalen Weiterbildungsmarkt (z.B. durch mehr Transparenz), indem die Angebote bedarfsge rechter und die Nachfrager bedarfsorientierter werden. Häufig findet sogar eine unmittelbare Zusammenarbeit zwischen beiden Marktseiten statt.
- Sie beinhaltet häufig eine Art „Pionierrolle“: Aus dem Problemdruck heraus werden Lösungen konzipiert, die dann Richtschnur für überregionale Maßnahmen werden. Diese können in Konkurrenz zur regionalen Lösung treten oder diese ergänzen. Ein Beispiel für eine derartige Entwicklung ist die Ablösung regionaler Weiterbildungsdatenbanken, die sich in einigen Regionen institutionalisiert hatten, durch eine bundesweite, aber regionalisierbare Datenbank.

Die Beispiele verdeutlichen auch, dass viele Regionen von sich aus und aus sich heraus aktiv werden. Andere bedürfen dagegen des Anstoßes und häufig auch der Unterstützung von außen, um regionalisierte Strukturen aufzubauen. Vor diesem Hintergrund ist es nur konsequent, wenn in der vielbeachteten Denkschrift der Bildungskommission Nordrhein-Westfalen regional gestaltete Bildungslandschaften gefordert werden. Es heißt dort: „Die Kommission empfiehlt, in den Bildungsregionen (Kreisen, kreisfreien Städten) oder in anderen überkommunalen Bezügen (zum Beispiel auf der Ebene der Kammern) die Voraussetzungen für die Entwicklung eines Informations-, Beratungs- und Maßnahmeverbundes zu schaffen, den sie als das wichtigste Element der Selbstkoordination und der gemeinsamen Planung von öffentlichen und nichtöffentlichen Trägern der Weiterbildung ansieht. Sie hält es für zweckmäßig, ein solches Netzwerk unter Beteiligung der Kommunen zu institutionalisieren. Dies soll in Organisationsformen geschehen, die die Beteiligten vor Ort für effektiv und konsensfähig halten.“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 298 f.) Mit einer derartigen Vorgabe würde die Naturwüchsigkeit und damit auch Zufälligkeit des Entstehens von regionalisierter Weiterbildung abgelöst durch Strukturen, die allen Regionen Lern- und Entwicklungschancen bieten. Regionalisierung würde zum Strukturprinzip der Weiterbildung. Damit wäre ein Mittelweg gefunden zwischen staatlicher Reglementierung und bildungspolitischer „Kleinstaaterei“.

3 Lernende Region

In jüngster Zeit wird im Zusammenhang mit Regionalisierung der Begriff der „lernenden Region“ in Verbindung mit innovativen und modellhaften Überlegungen zur Verknüpfung von Qualifizierung und Beschäftigung verwendet (vgl. z.B. Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung 1994; Stahl/Schreiber 2003). Inhaltlich knüpft er an Studien und Modelle an, die den Zusammenhang von Regionalentwicklung und Qualifizierung herausarbeiten.² Der Begriff „lernende Region“ bezeichnet somit keinen neuen Sachverhalt oder verweist gar auf ein neues Paradigma der Regionalforschung, sondern liefert eine plakative Überschrift für durchaus schon länger etablierte Denkweisen.

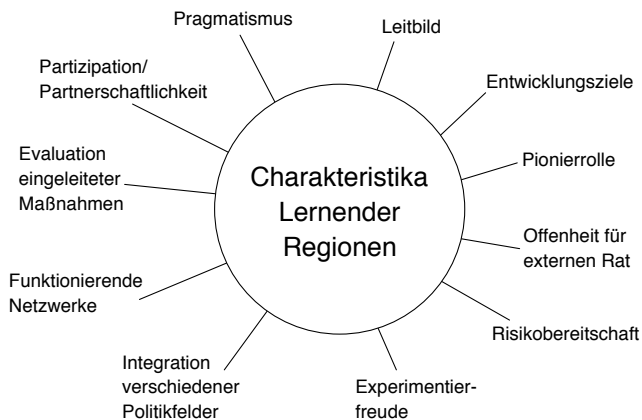
Im Begriff der „lernenden Region“ kreuzen sich zwei Trends: zum einen der Trend zur Regionalisierung als Reflex auf zentralstaatliches Versagen, wachsenden Problemdruck und die „Heimatlosigkeit in der Globalisierung“, zum anderen der Trend zur lernenden Gesellschaft als Antwort auf Unsicherheit und auf die Erfolglosigkeit technokratischen Handelns. Lernende Region wird durchaus auch in Analogie zum lernenden Unternehmen bzw. zur lernenden Organisation verstanden (vgl. Stahl 1994, S. 25; Koch 1994, S. 42-44), als Ansatz zur effektiven Selbsthilfe: „Das Konzept der Lernenden Region schlägt vor, ähnlich wie im Lernenden Unternehmen, die Potentiale aller regionalen Akteure zu mobilisieren und zu nutzen, um Regionalentwicklung ‚von unten nach oben‘ selbstorganisiert und selbstverantwortlich in die Wege zu leiten.“ (Stahl 1994, S. 25)

Die Definition macht deutlich, dass es sich nicht um das alltägliche „regionale Lernen“ handelt, welches darin besteht, dass regionale Handlungsträger auf Impulse von außen (z.B. veränderte Wettbewerbssituation, Gesetzesänderungen, Strukturwandel) reagieren und sich in die jeweiligen Gegebenheiten einfügen, sondern um ein aktives, gestaltendes Tun. Lernende Regionen verfügen demnach über spezifische Merkmale, die sie von den übrigen Regionen unterscheidbar machen (vgl. Abb. 3):

- Sie besitzen eine eigene Identität bzw. haben ein Leitbild entwickelt.
- Sie setzen sich Entwicklungsziele und nehmen Herausforderungen an.
- Sie orientieren sich an gelungenen regionalen Modellen und streben ebenfalls an, eine „Pionierrolle“ zu übernehmen.
- Sie sind offen für externen Rat.
- Sie sind offen für neue Ideen, experimentierfreudig und risikobereit. Der vorherrschende Denkansatz heißt: ermöglichen statt verhindern.

² Vgl. neben den schon genannten auch Bosch 1993 u. 1995

- Sie besitzen Netzwerke von Akteuren, die verlässlich und problembezogen handeln.
- Sie verfügen über organisatorische Grundstrukturen, die kontinuierliches Arbeiten erlauben.
- Sie überprüfen die eingeleiteten Maßnahmen auf Wirksamkeit und Effizienz.
- Sie versuchen möglichst vielen regionalen Akteuren Partizipationschancen zu eröffnen.
- Sie sind maßnahmeorientiert und pragmatisch.
- Sie setzen darauf, dass die Zusammenarbeit der regionalen Akteure synergetische Effekte freisetzt.



INSTITUT FÜR ENTWICKLUNGSPLANUNG
UND STRUKTURFORSCHUNG HANNOVER

Abb. 3: Merkmale und Eigenschaften „lernender Regionen“

Der Merkmalskatalog macht deutlich, dass „lernende Region“ kein trennscharf zu definierender Begriff ist, sondern ein Denkansatz, eine Orientierungslinie, eine „Wärmemetapher“, die eine akzentuierte Aufforderung zum Handeln enthält: Regionen sollen aus der passiven Rolle herausgeführt werden und sich der aktiven Gestaltung ihrer Belange widmen.

Zwei neuere Untersuchungen belegen, dass sowohl die bei der regionalisierten Weiterbildung herausgefundenen Erfolgsfaktoren als auch die Charakteristika von lernenden Regionen zumindest nicht unbedeutsam zu sein scheinen. Reu-

ling (2000) kommt bei seinem Vergleich deutscher und niederländischer „lernender Regionen“ zu den folgenden Erfolgsfaktoren:

Selbstorganisation, Netzwerkbildung, „bottom-up“-Steuerung, Flexibilität der Strukturen, „Partnership“ (offene, unhierarchische Strukturen), direkte Kommunikation („face to face“), Schnittstellen zwischen divergierenden Bezugssystemen sowie neutrale Initiierung und Koordination.

Faulstich, Vespermann und Zeuner (2001, S. 51) gelangen zu ähnlichen Ergebnissen. Zu den oben genannten lassen sich aus dieser Studie noch die Kriterien Offenheit des Leistungsspektrums und Verknüpfung verschiedener Politikfelder hinzufügen. Es bedarf bei allen Merkmals-Katalogen allerdings noch der Operationalisierung, um auf diesem Wege Regionen mit Blick auf ihre spezifische Lernbereitschaft und -fähigkeit zu unterscheiden, sie zu vergleichen und in eine Rangreihe bringen zu können.

4 Selbst gesteuertes Lernen und lernende Region

Die Relevanz des aufgezeigten Ansatzes wird unterstrichen durch ein laufendes Förderprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (vgl. Ambos 2003). Bei der Beschreibung der Programmzielsetzungen werden zu einem Teil die schon aus der Regionalisierungsdebatte bekannten Zielsetzungen wieder aufgenommen. „Verbessert werden sollen insbesondere die bildungsbereichsübergreifende Kooperation, die Transparenz der Bildungsangebote, Information und Beratung sowie die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung.“ (Bulmahn 2000) Darüber hinaus wird ein Bezug hergestellt zu einer neuen Lernkultur, die geprägt ist durch Selbststeuerung, Eigenverantwortung und Kreativität und die ihren Standort in der Region hat: „Für die Organisation einer solchen Lernkultur ist vor allem die regionale Ebene geeignet. Mit der räumlichen Nähe der Akteure und Institutionen ist es möglich, einen umfassenden lebensbegleitenden Lernprozess zu realisieren, die Verzahnung der Bildungsangebote zu organisieren und Bildungsprozesse im Hinblick auf gesellschaftliche, kulturelle und wirtschaftliche Entwicklungen besser zwischen den Akteuren abzustimmen, den schnellen und effektiven Austausch der Akteure zu nutzen, die Vorzüge des virtuellen Lernens mit der weiterhin unerlässlichen Kommunikation im Klassenraum, an der Werkbank und im Hörsaal zu verknüpfen und bisher bildungsferne Gruppen zu erreichen.“ (BMBF/Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt 2000, S. 4)

Das aktuelle Vordringen des selbst gesteuerten Lernens ist zum einen das Resultat eines Individualisierungstrends in unserer Gesellschaft, wobei Individualisierung in diesem Zusammenhang in dreifacher Weise verstanden werden soll: als Prozess zur Mündigkeit bzw. zur Lockerung und Abschaffung traditioneller Bin-

dungen, als Prozess der Entinstitutionalisierung und als Prozess der Privatisierung. Neben der beschriebenen Individualisierungstendenz sind zum anderen auch neue technische Entwicklungen maßgebend für das Vordringen des selbst gesteuerten Lernens. Der hohe Verbreitungsgrad von PCs, das Vorhandensein von Lernsoftware und die Entwicklung von Multimedia-Anwendungen haben das selbst gesteuerte Lernen forciert und vielfach weit reichende Erwartungen geweckt bis hin zum Heraufziehen eines neuen Lernzeitalters bzw. einer neuen Lernkultur (vgl. Faulstich u.a. 2002; Behrmann/Schwarz 2003).

Gleichzeitig mit den erweiterten technischen Möglichkeiten werden die bestehenden Lernformen und Bildungseinrichtungen einer scharfen Kritik unterzogen. Das traditionelle Lernarrangement wird als ineffizient und ineffektiv angesehen. Derartige Einsichten sind zum Teil über die Qualitätsdiskussion in die Weiterbildung transportiert worden, teilweise aber auch politische Versuche, neoliberale Ansichten zu etablieren. Die genannten Gründe verdeutlichen, dass die Konjunktur des selbst gesteuerten Lernens fast unvermeidlich gewesen ist. Es „passt“ zu den Individualisierungstendenzen, zu den lerntheoretischen Implikationen, zu den anti-institutionellen Reflexen, zu den Vorbehalten gegen Lehre und findet zudem seine „Lernwelt“ im Computer. Hinzu tritt ein weiteres Element: Das Zeitmuster des selbst gesteuerten Lernens entspricht den aktuellen Zeittrends einer Destandardisierung im Arbeits- und Alltagsleben (vgl. Siebert 2003).

Die beschriebenen Entwicklungen bergen aber auch die Gefahr der Vereinzelung, der Isolierung, der Entsolidarisierung, des Effizienzverlustes und der Orientierungslosigkeit. Quasi auch als Barriere gegen diese Tendenzen versteht sich das Konzept der lernenden Region, das gleichsam aber auch – dem gesellschaftlichen Trend folgend – auf Selbststeuerung setzt, Verantwortung nach unten delegiert und auf die kreative Lösung der Betroffenen hofft.

Literatur

- Adolf-Grimme-Institut/Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.):** 2000. Lernende Regionen. Nr.1/November 2000. Bonn
- Akademie für Raumforschung und Landesplanung:** 1993. Berufliche Weiterbildung als Faktor der Regionalentwicklung. Forschungs- und Sitzungsberichte. Bd. 191. Hannover
- Ambos, I.:** 2003. Das Konzept der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesprogramms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. In: Brödel, R. u.a. (Hrsg.): Begleitforschung in Lernkulturen. Münster. S. 109-118
- Behrmann, D./Schwarz, B. (Hrsg.):** 2003. Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen. Bielefeld
- Benz, A./Fürst, D./Kilper, H./Rehfeld, D.:** 1999. Regionalisierung. Theorie – Praxis – Perspektiven. Opladen

- Bildungskommission NRW:** 1995. Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied
- BMBF/Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.):** 2000. Lernende Region. Infodienst zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn. S. 1
- Bosch, G.:** 1993. Regionale Entwicklung und Weiterbildung. In: Akademie für Raumforschung und Landesplanung. S. 63-80
- Bosch, G.:** 1995. Weiterbildung in der Region. In: Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.), Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanforderungen der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion. Berlin. S. 91-109
- Bulmahn, E.:** 2000. Vorwort. In: BMBF/Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V., Hrsg., S. 1
- Bundesminister für Raumordnung, Bauwesen und Städtebau (Hrsg.):** 1982. Berufliche Qualifikation und regionale Entwicklung. Schriftenreihe „Raumordnung“. Bd. 06.048. Bonn
- DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung:** 2002. Themenheft „Lernende Regionen“. 1/2002
- Derenbach, R.:** 1982. Qualifikation und Innovation als Strategie der regionalen Entwicklung. In: Informationen zur Raumentwicklung. 6-7/1982. S. 449-462
- Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.):** 1997. Berufliche Bildung in der Region. Berlin
- Faulstich, P./Vespermann, P./Zeuner, C.:** 2001. Bestandsaufnahme regionaler und überregionaler Kooperationsverbünde/Netzwerke im Bereich lebensbegleitenden Lernens in Deutschland. Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung. 1/2000. Universität Hamburg
- Faulstich, P./Gnahs, D./Seidel, S./Bayer, M. (Hrsg.):** 2002. Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Weinheim
- Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung (Hrsg.):** 1994. Lernende Region. Kooperationen zur Verbindung von Bildung und Beschäftigung in Europa. Salzgitter
- Gnahs, D.:** 1995. Regionalisierung in der beruflichen Weiterbildung. IES (Institut für Entwicklung und Strukturforschung)-Bericht 122.94. Hannover
- Grundlagen der Weiterbildung:** 1992. Schwerpunktheft „Regionalisierung“. 3/1992. S. 127-172
- Informationen zur Raumentwicklung:** 1982. Qualifikation und Innovation als Strategie der regionalen Entwicklung. Heft 6/7
- Koch, J.:** 1994. Die „Lernende Region“ als Modell für regionale Entwicklung. In: Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung. S. 41-50

- Reuling, J.:** 2000. Regionalisierungsstrategien in der Berufsbildung – eine deutsch-niederländische Diskussion. In: Berufsbildung in Wissenschaft u. Praxis. 2/2000. S. 24-28
- Sauer, J.:** 1994. Regionalisierung als Strukturprinzip. In: QUEM-Bulletin 4. S. 1-2
- Sauter, E.** 1994. Der regionale Ansatz liegt im Trend. In: QUEM-Bulletin 5. S. 1-4
- Sauter, E.:** 1995. Regionalisierung in der beruflichen Weiterbildung – Steuerungsprobleme beruflicher Weiterbildung in der Verknüpfung unterschiedlicher Handlungsebenen. In: Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Berlin. S. 71-89
- Siebert, H.:** 2003. Vernetztes Lernen. Neuwied
- Stahl, T.:** 1994. Auf dem Weg zur Lernenden Region. In: Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung. S. 22-35
- Stahl, T./Schreiber, R.:** 2003. Regionale Netzwerke als Innovationsquelle. Das Konzept der „Lernenden Region“ in Europa. Frankfurt/Main

Regionale Lernkulturen, intermediäre Tätigkeiten und Kompetenzentwicklung

Johannes Weinberg

Das Thema ist für die Erwachsenenbildung neu und gewöhnungsbedürftig. Im Folgenden soll daher in den Diskussionsstand und den Forschungsstand zu diesem Thema eingeführt werden. Ausgegangen wird dazu in einem ersten Schritt von den Problemen, die der strukturelle gesellschaftliche Wandel mit sich bringt und der dazu führt, dass die Begriffe „Infrastruktur“, „Region“ und „regionale Politik“ in den letzten zehn Jahren ständig wichtiger geworden sind. Auf die daraus sich ergebenden neuen Anforderungen an die institutionalisierte Weiterbildung und das Erwachsenenlernen soll dann im zweiten Teil eingegangen werden. Hierbei wird sich herausstellen, dass in den neu entstehenden regionalen Lernkulturen die Vielzahl der Bildungsinstitutionen zwar eine feste Größe darstellt, aber das außerinstitutionelle informelle Lernen ebenso dazugehört. Die sich damit ergebenden neuen Anforderungen an die erwachsenenpädagogischen Tätigkeiten sollen schließlich im dritten Teil erörtert werden. Die These lautet, dass in dem Maße, in dem das außerinstitutionelle Lernen zunimmt, so genannte „intermediäre Tätigkeiten“ erforderlich werden, die außerhalb des bisher üblichen Tätigkeitenensembles angesiedelt sind.

Obwohl das Thema der Regionalisierung für das gesamte Bildungswesen einschließlich der Jugendhilfe als relevant gilt, konzentriert sich dieser Beitrag auf die Weiterbildung und das Erwachsenenlernen.¹

1 Region und regionale Infrastrukturpolitik

Industriell hoch entwickelte Gesellschaften mit einer demokratischen Staatsform auf repräsentativer parlamentarischer Grundlage verfügen über eine dementsprechend ebenfalls hoch entwickelte Infrastruktur. Für den englischsprachigen Begriff *infrastructure* wäre Grundausrüstung oder Unterbau die sachangemessene deutsche Übersetzung. Aufgaben, Zustand und Problematik der Infrastruktur einer Gesellschaft werden vornehmlich von den Verwaltungswissenschaften, der Politikwissenschaft, der Soziologie und den Wirtschaftswissenschaften untersucht.

¹ Die Literaturhinweise im Text sind für diejenigen gedacht, die sich mit der jeweils angesprochenen Problematik weiter vertiefend auseinander setzen wollen, dienen also nicht nur als Beleg für die von mir vertretene Auffassung.

In der Soziologie wird zwischen ökonomischer und sozialer Infrastruktur unterschieden. Der Begriff der ökonomischen Infrastruktur steht dabei „für die Gesamtheit aller jener materiellen (Verkehrswege, Energieversorgung, Entsorgung) und immateriellen (Qualifikation der Arbeitskräfte, soziale Dienste, soziokulturelles Klima) Voraussetzungen der organisierten Produktion von Sachgütern und Dienstleistungen, welche nicht selbst durch die Unternehmen geschaffen werden und nicht in ihre Rechnungslegung eingehen. In entwickelten Volkswirtschaften kann wegen der wachsenden Interdependenzen immer weniger klar zwischen ökonomischer Infrastruktur und eigentlicher Produktion unterschieden werden. Im Kapitalismus hängt die Bereitstellung und Finanzierung von ökonomischer Infrastruktur zusätzlich ab vom Kräfteverhältnis zwischen privater Wirtschaft und Staat“ (Fuchs 1988, S. 340). Das heißt, es geht um die durch staatliches Handeln geschaffenen, aus dem Steueraufkommen finanzierten und durch rechtliche Regelungen gewährleisteten Rahmenbedingungen und Grundausstattungen für wirtschaftliches Handeln und individuelle Lebensführung. Der Begriff der sozialen Infrastruktur zielt auf „die als Ergebnis langfristiger soziokultureller Investitionen bestehenden Grund- und Ausgangsbedingungen des sozialen Systems für weitere Entwicklungen, z.B. Bildungswesen, demokratische Institutionen, ärztliche Versorgung, Kriminalität“ (Fuchs 1988, S. 340). Mit anderen Worten, es geht darum, dass die Individuen, deren Leben und Arbeiten sich als Tätigkeit im sozialen Austausch vollzieht, auf Grundausstattungen und Rahmenbedingungen zurückgreifen können, damit sie diejenigen Kompetenzen entwickeln können, die sie angesichts der Herausforderungen durch den strukturellen Wandel für ihr Leben und Arbeiten benötigen.

Aus der Sicht des Verwaltungshandelns erscheint daher folgende Begriffsbeschreibung als zutreffend: „Infrastruktur, die Gesamtheit aller durch Gebietskörperschaften des öffentlichen Rechts getragene Einrichtungen der sog. Vorsorgeverwaltung (z.B. die der Allgemeinheit dienenden Einrichtungen für Verkehr und Beförderung, Fernsprech- und Fernmeldewesen, Gas-, Wasser- und Elektrizitätsversorgung, Bildung und Kultur, Krankheitsvorsorge und Krankenbehandlung).“ (Meyers 1981, Bd. 10, S. 238) Diese konkrete Begriffsbestimmung entspricht der rechtsförmigen Sprache des Verwaltungshandelns, wie sie etwa im Bereich der Raumordnung und Landesplanung üblich ist (vgl. Dietrich 1984). Sie suggeriert eine Dauerhaftigkeit staatlich garantierter Zuständigkeit für die Infrastrukturausstattung, die aber so gar nicht zutrifft. Aus der Sicht der Raumordnungspolitik (vgl. Strubelt 1984) und der Regionalpolitik (vgl. Buttler 1984) handelt es sich vielmehr um einen Sachverhalt, der ständig machtvollen politischen Streitigkeiten und Veränderungen ausgesetzt ist. Warum ist das so?

Die Gewährleistung der infrastrukturellen Ausstattung durch den Staat dient der Daseinsfürsorge und Daseinsvorsorge der Bürgerinnen und Bürger und bietet Rahmenbedingungen für das privatunternehmerische Handeln. Finanziert und gewährleistet werden ökonomische Infrastrukturmaßnahmen aus dem Steuer-

aufkommen auf der Grundlage gesetzlicher Regelungen. Auf die Zuständigkeit und Prioritätensetzung für Infrastrukturmaßnahmen übt daher das Kräfteverhältnis zwischen privater Wirtschaft und dem Staat einen bestimmenden Einfluss aus. Manches davon wird öffentlich erkennbar – etwa in Wahlkämpfen, wenn das Thema Bildungspolitik von beiden Seiten in der Öffentlichkeit diskutiert wird und mit Blick auf die bevorstehende Wahl an Fahrt gewinnt. Lehrbuchhaft vereinfacht formuliert: Die Unsicherheiten und Veränderungszwänge staatlicher Infrastrukturpolitik werden verursacht durch die Labilität des Machtverhältnisses zwischen Staat und Wirtschaft.

Der Zweck gesamtstaatlicher Infrastrukturpolitik ist der Abbau von Ungleichheiten bei den Wirtschafts- und Lebensbedingungen in den verschiedenen Regionen des Landes. Ergänzt wird diese Politik seit den 90er Jahren durch die Regionalpolitik der Europäischen Union (EU). Sowohl die Infrastrukturpolitik von Bund und Ländern als auch die überstaatliche Regionalpolitik der EU agieren, indem sie die Eigenkräfte der Regionen unterstützen. Es wird also dezentral und subsidiär vorgegangen. Gewährt wird eine Teilfinanzierung von Projekten, die von den Regionen entwickelt und anteilig finanziert werden müssen. Durch dieses Dezentralitäts- und Regionalprinzip sollen die vorhandenen Eigenpotenziale politischer Beteiligung und infrastruktureller Ausstattung in den Regionen aktiviert werden und sollen diejenigen Schwerpunkte gesetzt werden, die die in der jeweiligen Region lebenden und agierenden Menschen für vordringlich halten.

Nach mehreren Jahrzehnten zentral administrierter Infrastrukturpolitik in der alten Bundesrepublik und auf andere Weise auch in der Deutschen Demokratischen Republik findet nun im Zuge der Europäisierung eine politische Stärkung der Regionen statt. Das heißt in der Bundesrepublik erst einmal Stärkung des Föderalismus und dann aber auch der kommunalen und Kommune-übergreifenden regionalen Ebene. Entgegen bildungspolitischer und bildungstheoretischer Vorbehalte angesichts dieser neuen Regionalpolitik, weil sie ja nur ökonomische Interessen verfolge, kann inzwischen ganz deutlich festgestellt werden, dass die EU-Politik auf die Stärkung sowohl der materiellen als auch der immateriellen infrastrukturellen Ausstattung in den Regionen zielt. Aus der Sicht der Weiterbildung galt das bereits für den Zeitraum 1994-1999 (vgl. Plesser-Löper/Weber 1996) und trifft auch für den Zeitraum 2000-2006 zu². Allerdings müssen die Verbände und Institutionen der Weiterbildung sowie die der sozialen Dienste, der Soziokultur usw. dieses nun auch nachdrücklicher tun, als das bisher geschehen ist. Bezogen auf die Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen sind dafür inzwischen die Weichen gestellt worden. Beschäftigungspolitik, Berufsbildungspolitik, Sozialpolitik und Weiterbildungspolitik sind in dem „Ministerium für Wirtschaft und Arbeit“ zusammengeführt worden. Damit haben die Akteure in den Städten und Gemeinden die Möglichkeit, sich regional zusammen zu

² Vgl. G.I.B. Arbeitspapiere 5, 1999; G.I.B. Info 1/2003.

setzen, Projekte zu entwickeln und dem Minister auf den Tisch zu legen. Sie können sich aber auch direkt an die EU-Administration in Brüssel wenden.

Was aber ist mit dem schon mehrfach verwendeten Begriff der Region gemeint?

Das Wort wird unterschiedlich verwendet. Im Zusammenhang mit unserem Thema gilt: „In einem allgemeinen Sinne kann man unter einer Region einen durch bestimmte Merkmale gekennzeichneten, zusammenhängenden Teilraum mittlerer Größenordnung in einem Gesamttraum verstehen.“ (Hell 2001, S. 8 ff.) Beim Regionsbegriff handelt es sich also um einen Relationsbegriff. Die infrastrukturelle Ausstattung einer Teilregion lässt sich mit der anderer Teilregionen oder mit der des Gesamttraumes in Beziehung setzen und vergleichen. Dabei ergeben sich sowohl Disparitäten als auch Übereinstimmungen. Regionale Infrastrukturpolitik dient dazu, Disparitäten auszugleichen, indem Defizite abgebaut werden, und bestehende Infrastrukturen bedarfsgerecht weiter zu entwickeln.³

Genauer bestimmen, d.h. begriffsinhaltlich konkretisieren lässt sich dieser Regionsbegriff nur, wenn man sich über die Merkmale klar ist, die man zur Beschreibung der Region heranziehen will, und über den Zweck, zu dem die Beschreibung der Region erfolgen soll. Unser Interesse, im Sinne der anfangs gegebenen Definition von Infrastruktur, besteht darin, die immateriellen Voraussetzungen der Lebensgestaltung, des Wirtschaftens und des Politikmachens einer Region in den Blick zu nehmen. Die Basis dafür bildet die Wohnbevölkerung in den Städten und Gemeinden. Das spezifische pädagogische Interesse besteht nun darin, die vorhandenen Eigentätigkeitspotenziale der Individuen festzustellen und Ansätze zu deren Stärkung und Ermutigung durch Lernen zu entwickeln.

Bei den Städten und Gemeinden haben wir es mit einer „territorialen bzw. administrativen Einheit mittlerer Größenordnung“ (Stiens 1998, S. 524) zu tun. Diese wiederum setzt sich in der Regel aus kleinräumigen Einheiten zusammen, innerhalb derer wiederum so genannte Wohnquartiere unterschieden werden können. Zwischen den kleinräumigen Einheiten und den Wohnquartieren sind die Wahlbezirke für die politischen Wahlen angesiedelt. In den Regierungsbezirken bilden die Planungsregionen eine eigene mittlere Größe zwischen mehreren Gebietskörperschaften und dem jeweiligen Regierungsbezirk. In den Flächenländern, in denen es keine Regierungsbezirke gibt, werden die überkommunalen Planungsregionen direkt vom zuständigen Landesministerium betreut.

Obwohl Regionen mittlerer Größe, in Nordrhein-Westfalen gibt es 15, auch für die materielle Infrastruktur die ausschlaggebenden Bezugsgrößen darstellen, sind sie für die immaterielle Infrastruktur von ganz besonderer Bedeutung. Das beruht darauf, „daß die lebensweltliche Erfahrung in einem gemeinsamen räum-

³ Vgl. auch die Beiträge von Dieter Gnahn u. Ekkehard Nuissl

lichen Bezug für den Menschen wichtig ist, weil aus diesen Erfahrungen neue Orientierungsmuster sowie individuelle und kollektive Identität entstehen. Formale Strukturen und Regeln sind dem Individuum dagegen vorgegeben“ (Stiens 1998, S. 525). Lernkulturelle Innovationen können am ehesten aus den Kompetenzpotenzialen derjenigen entstehen, die „vor Ort“ leben und arbeiten. Das gilt nicht nur für die Weiterbildung. Aber es erscheint plausibel, wenn, wie geschehen, in das Konzept der „regional gestalteten Bildungslandschaft“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 284-299) die institutionelle Weiterbildung und das Erwachsenenlernen an anderen Orten einbezogen wird.

Die von mir hier vertretene Auffassung ist nicht unumstritten. Sie sieht sich mit kritischen Anfragen konfrontiert, die aus drei Richtungen kommen.

Die Frage ist, ob und inwieweit dezentrale, die Eigenkräfte in den Regionen ansprechende Politik zu einer Aktivierung demokratischer partizipatorischer Potenziale wirklich beitragen will und kann. (vgl. Stiens 1998, S. 530-533; Wever 1988, S. 116-122).

Ebenfalls stellt sich die Frage, ob und inwieweit angesichts globaler wirtschaftlicher Dynamik lokale und regionale Ökonomie eine eigene Stärke bekommen kann (vgl. Crossover 2000), die mithelfen könnte, der „Wohlstandsschere“ (Geißler 1996, S. 45) und sozialen Ungleichheit (vgl. Hradil 1999) gegenzusteuern.

Schließlich stellt sich die Frage, ob es aus der Sicht der auf individuelle Selbstbestimmung orientierten allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung theoretisch legitimierbar ist, das lebensbegleitende Lernen Erwachsener in den funktionellen Zusammenhang ökonomischer Interessen und ökonomischer infrastruktureller Bedarfslagen zu stellen (vgl. Ahlheim/Bender 1996; Griesse 1998; Sünger 1998).

2 Institutionelles und informelles Lernen Erwachsener in der Region

2.1 Institutionelles Lernen

Institutionelles Lernen oder auch organisiertes Lernen Erwachsener in einer Region findet in einer Vielzahl von Institutionen statt. Als Teil der regionalen immateriellen und der sozialen Infrastruktur ist das Handeln der Weiterbildungsinstitutionen vom „Janusgesicht sozialer Modernisierung“ (Vester 1993) ebenso betroffen wie das aller anderen institutionellen Akteure der Gesellschaft auch. Zu den Folgen dieses in aller Breite und Tiefe in den 80er und 90er Jahren sich

auswirkenden strukturellen Wandels gehört u.a. die zunehmende Zahl der Weiterbildungsinstitutionen, aber vor allem die Pluralisierung der Institutionenformen der Weiterbildung. Um sich Klarheit über die verschiedenen Institutionenformen zu verschaffen, die es zurzeit in der Bundesrepublik gibt, lässt sich eine Institutionentypologie entwickeln. Aus den Selbstdarstellungen der Weiterbildungsinstitutionen lässt sich ablesen (vgl. Hacker/Olzog 1985 ff.), wie die Leitungs- und Entscheidungshierarchie beschaffen ist und die Planung des Lehrens und Lernens stattfindet bzw. gelernt wird (vgl. Weinberg 1999, S. 135-138). Das Ergebnis ist eine Viertertypologie. Unterscheiden lassen sich, verkürzt dargestellt, folgende Typen von Weiterbildungsinstitutionen:

- (1) streng hierarchisch; gelernt wird auf der Grundlage verbindlicher Lehrsequenzen und Lernziele. Beispiel: Fernunterricht u.a.;
- (2) maßvoll partizipativ, gelernt wird auf der Grundlage didaktisch-methodischer Vielfalt. Beispiel: Volkshochschulen u.a.;
- (3) kooperativ vernetzt; gelernt wird mit Öffnungen zum selbst organisierten Lernen und Handeln. Beispiel: Institutionen der „Anderen Weiterbildung“ u.a.;
- (4) offen vernetzt; gelernt wird durch Integration von Selbstorganisation, Handeln und Lernen. Beispiel: Selbsthilfegruppen u.a.

Damit deutlich wird, vor welche konkreten Herausforderungen sich zurzeit und in den nächsten Jahren die Weiterbildungsinstitutionen aus der Sicht der Lernbedürfnisse der Erwachsenen gestellt sehen, lassen sich Elemente einer Theorie der Lernbedürfnisse Erwachsener beschreiben (vgl. Weinberg 1999, S. 122-130). Danach sollte, hier stichwortartig markiert, mit sieben Feldern von konkreten Grundbedürfnissen des Lernens gerechnet werden. Es geht um die Grundbedürfnisse des Lernens von Menschen, die als vergesellschaftete Individuen existieren und sich ein menschenwürdiges Leben in der „Risikogesellschaft“ (Beck 1993, S. 35) erarbeiten wollen.

(A) Erwachsene sind auf Methoden angewiesen, die ihnen bei der Entproblematisierung des Alltagslebens helfen und ihnen ermöglichen, sich das eigene Lebensumfeld geordnet vorstellen zu können. Damit ist die Herstellung so genannter Normalitätskonstrukte gemeint. Dafür ist ein zunehmend hoher Aufwand an Reflexivität und ein Mehr an offener Kommunikation nötig.

(B) Erwachsene sind darauf angewiesen, sich eine Kontinuität des Lebens aufzubauen und zu erhalten. Hier besteht ständig eine Spannung zwischen Konformitätsdruck und Profilierungszwang, zwischen Emanzipation der Affekte und gegenseitig erwarteter Selbstkontrolle. Durch den Erwerb eines individuellen Stils der Selbstregulierung kann die Aufsichtung von Selbsterkenntnis als Kompetenzpotenzial für kulturelle Tätigkeiten und soziales Handeln gelingen.

(C) Erwachsene benötigen Grundqualifikationen als Fähigkeiten zum Überleben im 21. Jahrhundert (vgl. Tröster 2002). Sie können zum Teil in Anlehnung an die Fächer des Bildungskanons erworben werden. Genau so wichtig ist der Erwerb von Kompetenzen und die Auseinandersetzung mit Themen, die als Grundlage für die ständige persönliche Weiterentwicklung und die Ausweitung ihres Problemhorizonts fungieren können. Es handelt sich um Kompetenzen für die kontinuierliche Verbesserung des Umgangs mit Menschen, Sachen und Symbolen.

(D) Erwachsene benötigen eine Vielzahl von Fähigkeiten und Kompetenzen, die den aktuellen und voraussehbaren kulturellen Standards entsprechen und die es erlauben, deren Veränderungen mitzuvollziehen. Damit sind Themen in Anlehnung an den Fächerkanon in Schule und Hochschule gemeint, aber auch solche Themen, die sich in gesellschaftlich-kulturellen Problemfeldern entwickeln und die von privatem oder öffentlichem Interesse sind.

(E) Erwachsene benötigen Kompetenzen und Qualifikationen, die es ihnen erlauben, den Wandel der Arbeitsbeziehungen in der Erwerbsarbeit mitzuvollziehen. Sowohl abhängig Beschäftigte als auch unternehmerisch Tätige sind den Herausforderungen des kontinuierlichen Lernens ausgesetzt. In diesem Sinne bedarfsgerechtes Weiterlernen wird daher arbeitsplatznah und anwenderorientiert in zunehmendem Maße eine Rolle spielen. Ein Bedarf an Erweiterungs- und Zusatzqualifikationen und entsprechenden Kursen wird daneben weiter gegeben sein.

(F) Erwachsene benötigen ein Lernen, das sie dazu befähigt, sich in die Umbrüche der Erwerbsarbeitsstrukturen einzugewöhnen (vgl. Behringer u.a. 2004, S. 3). Von andauernder Dringlichkeit wird ein Lernen sein, das in einer Verkopplung von Arbeiten und Lernen besteht. Davon wird die Anregung von Kompetenzentwicklungen erwartet, die es den Menschen erleichtern, verschiedene Formen von Erwerbsarbeit und anderen Tätigkeiten zur gleichen Zeit oder nacheinander miteinander zu verbinden.

(G) Erwachsene als Bürgerinnen und Bürger benötigen Orientierungen, um die Verlässlichkeit von Menschen und Institutionen einschätzen zu können. Über das zunehmende Bedürfnis hinaus, überall mitreden zu wollen, stellt sich für Erwachsene die Frage, wo sie mit ihrer latenten Verantwortungsbereitschaft andocken können, um etwas zu tun (vgl. Klages 2002; Weinberg 2003, S. 6).

Mit diesen konkreten Lernbedürfnissen sehen sich die Weiterbildungsinstitutionen in der alten Bundesrepublik seit etwa 20 Jahren konfrontiert. Seitdem sind sie bemüht, ihr institutionelles Handeln darauf einzustellen. Auf der wissenschaftlichen Ebene bildet sich dieser Flexibilisierungsdruck in entsprechenden theoretischen Debatten und in empirischen Untersuchungsbefunden ab. Danach

- existiert ein breites Spektrum von Lehr-Lernformen, die zwischen den Polen fachlich-systematischer Belehrung einerseits und problemorientierter Selbststeuerung durch die Lernenden andererseits angesiedelt sind und frei miteinander kombiniert werden können (vgl. Siebert 2000 u. 2001);
- besteht auf Seiten der Lernenden in zunehmendem Maße das Bedürfnis, die eigene Welt in die Lehrveranstaltungen explizit einzubringen und etwas zu lernen, was Sinn macht (vgl. Nolda 1996; Wienold 1996);
- geraten das Selbstverständnis und die Kompetenzen der erwachsenenpädagogisch Tätigen wegen des gewandelten Teilnehmerverhaltens in Selbstüberprüfungszwänge (vgl. Klein/Reutter 1998);
- bedarf das institutionelle Handeln selbstreflexiver kontinuierlicher Innovationsprozesse (vgl. Meisel 1996; Nuissl 1997; Schäffter 2001).

Aus der Sicht des seit den 90er Jahren propagierten so genannten „lebenslangen Lernens“ fällt jedoch auf, wie gering das empirische Wissen ist, das benötigt würde, wenn sich die Weiterbildungsinstitutionen nachhaltig an den Lernbedarfen der Individuen orientieren wollten. Nahe liegend wäre es daher, Entwicklungsprojekte mit Begleitforschung sowie Untersuchungen zu Grundlagenfragen des lebensbegleitenden Lernens aufzulegen (vgl. Brödel u.a. 2003). Deren Lokalisierung in Planungsregionen würde es möglich machen, die Konkretisierbarkeit des lebensbegleitenden Lernens und die jeweilige ökonomische und soziale Infrastrukturproblematik in ihrem Zusammenhang darzustellen. Es würde möglich werden, zwischen dem innovatorischen Potenzial des lebensbegleitenden Lernens und den Innovationserfordernissen der materiellen und immateriellen Infrastruktur einer Region Verbindungen praktisch herzustellen. Wenn Forschung und Politik sich in diese Richtung bewegen wollten, könnten sie dazu an Überlegungen und empirische Untersuchungen anschließen, die in der hinter uns liegenden Dekade entstanden sind.

Mit Blick auf die Institutionen könnte an Veröffentlichungen zur Standortproblematik (vgl. Nuissl 1995) und zum Aspekt der Institutionenverbünde (vgl. Faulstich u.a. 2001) sowie des institutionellen innovatorischen Lernens (Stadt Beckum 2000) angeschlossen werden. Allerdings wäre eine Besinnung auf die Grundlagen einer Theorie der Institutionalisierung unumgänglich (vgl. Schäffter 2001).

2.2 Zwischenbetrachtung: Lernen im Bedingungs- und Sozialmilieu

Mit Blick auf die Lernbedarfe der Erwachsenen hat es sich bereits als ertragreich herausgestellt, die soziologischen Milieustudien (vgl. Vester u.a. 1993; Vester

2004) aufzugreifen und dem Zusammenhang von Erwachsenenbildung, Erwachsenenlernen und Sozialmilieu nachzugehen. Das ist bisher mit Blick auf die politische Erwachsenenbildung geschehen (vgl. Friedrich Ebert Stiftung 1993; Harney/Hertz 1999; Harney 1999; Vester/Bremer 1999). Mit Blick auf die allgemeine und die berufliche Erwachsenenbildung haben institutionenspezifische Teilnehmeruntersuchungen (vgl. Voigts 1996; Tintelnot/Voigts 1998) und in einer Region (vgl. Barz/Tippelt 1999; Reich/Tippelt 2003) gezeigt, dass das Sozialmilieu eine relevante Größe für die Weiterbildungsbeteiligung und für die Orientierung des Lehrangebots darstellt. Diese Untersuchungen sind jedoch nicht hinreichend genug. Benötigt würde eine Vielzahl von regionalen Lernmilieustudien.

Diese sollten allerdings nicht darauf beschränkt bleiben, den Herkunftsmilieus der Weiterbildungsteilnehmer oder -teilnehmerinnen nachzugehen. Vielmehr ginge es auch darum, dem Lernen *in* den Sozialmilieus nachzugehen. Das heißt, regionale Entwicklungsprojekte müssten vor allem auch dem informellen Lernen nachgehen (vgl. Straka 2000; Kirchhof/Kreimeyer 2003). Dieser nicht-institutionalisierte Bereich des Erwachsenenlernens hat für die Erwachsenen ein starkes Eigengewicht (vgl. Weinberg 2000, S. 44-47). Für den Aufbau regionaler Infrastrukturen des Lernens sind das Bestärken und Initiieren des informellen Lernens daher äußerst wichtig. Warum das so wichtig wäre, ergibt sich aus Erfahrungen und empirischen Untersuchungen, über die seit der Mitte der 90er Jahre berichtet worden ist.

„Die wissenssoziologische Interpretation sozialer Milieus“ (Schulze 1992, S. 219-333) macht klar, dass die Individuen beim sich Bewegen in den und zwischen den Milieus, zu denen auch die Bildungsinstitutionen gehören, Wissen betätigen und neues Wissen erwerben, also lernen! Das Lernpotenzial der „Bewegungsmilieus“ (Vester 1993) ist in der alten Bundesrepublik seit dem Aufkommen der „neuen sozialen Bewegungen“ zum Thema geworden. Inzwischen wissen wir aufgrund von empirischen Untersuchungen, dass nicht nur in diesen „Bewegungen“ sondern auch in sämtlichen freiwilligen Vereinigungen (vgl. Jütting 2001) und in Selbsthilfegruppen (vgl. Elsdon 1995; Elsdon u.a. 2000) im Prozess der in ihnen stattfindenden Tätigkeiten gelernt wird. Aus empirischen Untersuchungen zu der Frage, wann und bei welchen Gelegenheiten sie die Könnerschaft erworben haben, über die sie heute verfügen, haben erfolgreiche Unternehmer und mittlere Führungskräfte erzählt, dass ihre Kompetenzbiografien nur zu einem sehr geringen Teil beim Lernen unter institutionellen Bedingungen entstanden sind (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999a u. 1999b).

2.3 Informelles Lernen

In all diesen Untersuchungen geht es um informelles Lernen, das als Teil des Tätigseins im Alltag stattfindet. Dieses Lernen im Alltag findet immer dann statt, wenn besondere Anforderungen im Alltagshandeln auftreten, denen durch routinisiertes Verhalten nicht beizukommen ist (vgl. Weinberg 1999, S. 128-130). Es handelt sich um selbst organisiertes Kompetenzlernen (vgl. Erpenbeck/Weinberg 1999; Weinberg 2003). Mit Lernprozessen dieser Art kann gerechnet werden, wenn die Situation, in der sich der einzelne Mensch oder eine kleine Gruppe von Menschen befindet, eine besondere Herausforderung darstellt.

Solche sozialen Handlungssituationen mit einem herausfordernden Charakter können quasi zufällig im Alltag auftreten, lassen sich aber auch in der Form von Projekten inszenieren. So gibt es etwa Projekte, in denen Menschen, z.B. Langzeitarbeitslose, die Möglichkeit bekommen herauszufinden und auszuprobieren, etwas für sie selber Sinnvolles zu tun. In den neuen Bundesländern sind solche Projekte unter dem Projekttitel „Lernen im sozialen Umfeld“ seit der Mitte der 90er Jahre ausprobiert worden. Sie werden seit Beginn des Jahres 2001 fortgeführt und auch in den Altbundesländern in drei Projektregionen erprobt. Über die Tätigkeiten und das damit verbundene Lernen an den bisherigen Projektstandorten gibt es mehrere Berichte (Brödel u.a. 2002; Trier u.a. 2003).

Wie lassen sich Begriff und Praxis des informellen Lernens beschreiben? Worin besteht die besondere Qualität des informellen Lernens im Unterschied zum formellen Lernen (vgl. Dohmen 2001, S. 9 f.)?

Zur Begriffserklärung folge ich Straka (2000). Er hat die zum Begriff des informellen Lernens geführte Debatte aufbereitet. Er unterscheidet zwischen formellem, nonformellem und informellem Lernen. Für das informelle Lernen geht er von folgendem Begriffsverständnis aus: „Das Informelle beim Lernen bezieht sich aus lerntheoretischer Perspektive auf Merkmale der Umgebungsbedingungen [...] Da Lernen nicht ortsgebunden, sondern personengebunden ist [...], denn niemand kann für einen anderen lernen, [...] müßte es zutreffender heißen: [...] Lernen unter Bedingungen, die nicht primär nach pädagogischen Zielsetzungen arrangiert sind (= informelles Lernen).“ (Straka 2000, S. 23)

In dieses Begriffsverständnis geht eine Reihe von Prämissen ein. Durch sie werden Verhalten und Lernen des Menschen so konzipiert, dass sie als in seinen gesamten Lebensprozess eingelagert beschrieben und empirisch untersucht werden können. Angenommen wird, dass „sich ein Individuum in Auseinandersetzung mit den ihn umgebenden historisch-kulturell geprägten Umgebungsbedingungen“ (Straka 2000, S. 16) selbst organisiert entwickelt. Das dabei praktizierte und daraus wiederum resultierende Verhalten lässt sich als „erweitertes

allgemeines Verhaltensmodell“ (Straka 2000, S. 19) darstellen. In ihm sind als „innere Bedingungen Information, Motivation, Emotion, Verhalten“ sowie die „Umgebungsbedingungen“ enthalten (ebd.). Das prozesshafte Zusammenwirken dieser Elemente wird als „Lernepisode“ bezeichnet. Die entsprechende Definition von Lernen lautet: „Lernen hat dann – und nur dann – stattgefunden, wenn die individuumbezogenen Folgen des Zusammenspiels von Verhalten, Information, Motivation und Emotion aus einer überdauernden Veränderung von inneren Bedingungen bestehen. Um diesen Vorgang von jenem abzugrenzen, der allenfalls umgebungsbezogene Folgen hat, bezeichnen wir ihn als Lernepisode.“ (ebd.)

Die nach diesem Modell der „Lernepisode“ an der Verhaltensgenese und am Lernprozess beteiligten Elemente lassen sich jedoch noch weiter differenzieren. Eine weitere Differenzierung ist nötig, weil bei Verhaltensänderungen, die von der Person wirklich verinnerlicht oder interiorisiert werden, immer auch Veränderungen der von der Person getragenen Deutungen und Wertungen stattfinden. Die entsprechenden „psychischen Mechanismen individuellen Wertewandels“ lassen sich theoretisch beschreiben und modellhaft darstellen (vgl. Erpenbeck/Weinberg 1993, S. 142-149). Das kompetenzbiografische Untersuchungs- und Auswertungsverfahren belegt die empirische Tragfähigkeit und das reale Gewicht des Wertewandels in den Lebensläufen der befragten Personen (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999a u. 1999b).

Die Einbeziehung des Wertewandels in die theoretische Modellierung des informellen Lernens halte ich für wichtig, weil einmal gewonnene Überzeugungen, Einstellungen und Werthaltungen sich nachhaltig gegen Veränderungen sträuben. Ihr Wandel geschieht langsam und eher unmerklich. Wertewandel ist ein Element des gelebten Lebens und kann pädagogisch nicht beigebracht, vielleicht angeregt werden. Ethos und alltägliche Moralen zeigen sich im Handeln und entstehen praktisch. Sie sind Wertungsergebnisse, die durch Wertungsprozesse gelernt werden. Allgemeine normative Vorgaben können hierbei eine orientierende Funktion ausüben. Inwieweit sie interiorisiert werden, ist eine Sache der Subjekte, genauer der Subjekte im sozialen Austausch.

Dass die Subjektseite der Menschen in den allgemeinen Wertewandel verwickelt ist, kommt in den Konflikten und Streitigkeiten zum Ausdruck, die lauthals in Politik und Wirtschaft, auf der Straße und im Privatleben ausgetragen werden. Diese kulturellen Phänomene lassen sich aus der Sicht des informellen Lernens betrachten. Tut man/frau das, wird erkennbar, wie tief greifend, vielgestaltig und umfassend sich der strukturelle Wandel in den Poren der Gesellschaft auswirkt. Das tiefenwirksame Lernen, das hierbei erkennbar wird, macht gleichzeitig deutlich, worum es beim Lernen in der „Risikogesellschaft“ geht. Für die Individuen geht es nicht ausschließlich um den Erwerb von Qualifikationen, son-

dern um die Entwicklung persönlichkeitsbildender und persönlichkeitsstärkender Kompetenzen (vgl. Erpenbeck/Weinberg 1999, S. 150-158).

Informelles Lernen in dem hier beschriebenen Sinne wird nicht pädagogisch-intentional geplant, moderiert oder beraten. Vielmehr geschieht informelles Lernen als soziales Handeln, bei dem die Intentionen und das Lernen im Prozess des Handelns entstehen, an dem die ganze Person beteiligt ist. Diese Intentionen oder „Strebungen“ sind nicht in einen konkreten Zweck-Mittel-Rahmen eingefügt. „Ihr Ort ist unser Körper: seine Fertigkeiten, Gewohnheiten und Weisen des Bezugs auf die Umwelt stellen den Hintergrund aller bewußten Zwecksetzung, unserer Intentionalität, dar. Die Intentionalität selbst besteht dann in einer selbstreflexiven Steuerung unseres laufenden Verhaltens.“ (Joas 1992, S. 232) Informelles Lernen geschieht aus der Eigenlogik der Intentionalität heraus, über die das Individuum in seiner vergesellschafteten Existenz verfügt.

2.4 Informelles Lernen im „sozialen Umfeld“ – Projekterfahrungen

Nach diesen theoretischen Überlegungen zum „informellen Lernen“ kann nun auf die Erfahrungen eingegangen werden, die mit dem „informellem Lernen“ in dem Projekt „Lernen im sozialen Umfeld“ (LisU) gemacht worden sind.

Ausgangspunkt im Projekt LisU waren offene Vorgaben. Die Idee war, mit arbeitslosen Menschen Möglichkeiten der Betätigung außerhalb der Erwerbsarbeit zu suchen, weil Erwerbsarbeitsplätze nicht zur Verfügung standen und mit ihrer Schaffung auch nicht zu rechnen war. Die zur Verwirklichung dieser Idee eingestellten männlichen und weiblichen Initiatoren, später „Intermediäre“ genannt, sollten hierzu Anstöße und Hilfen geben. Es ging also für die Initiatoren und Initiatorinnen um zieloffenes soziales Handeln. Das Gleiche galt für die zur Mitarbeit an dieser Idee gewonnenen arbeitslosen Frauen und Männer. Den Zwischenberichten des Projektes können die Wege, Umwege, Verweigerungen, Misserfolge und kleinen Erfolge an den einzelnen Projektstandorten entnommen werden. Ebenfalls wird erkennbar gemacht, was und wie gelernt wurde. Das muss in seinen Einzelheiten nachgelesen werden (vgl. Bootz/Trier 2004; LisU 1999; Trier u.a. 2003). Stichwortartig formuliert, ging es

- am Projektstandort Hellersdorf, Hohenschönhausen und Marzahn im Nordosten Berlins um den Aufbau von Initiativen zur Entwicklung von Angeboten zum Themenkomplex „gesunde Lebensführung“ für Kinder und Jugendliche (vgl. LisU 1999, S. 55-88);
- am Projektstandort Lauchhammer im Süden des Landes Brandenburg um den Aufbau von Initiativen zur Entwicklung der Humanressourcen in einer inzwischen entindustrialisierten peripheren Region (vgl. LisU 1999, S. 89-139);

- am Projektstandort Prenzlau im Nordosten des Landes Brandenburg um die Klärung der Voraussetzungen für den Aufbau von Projekten, die dem Kompetenzerhalt der in der Region lebenden Menschen dienen (vgl. LisU 1999, S. 141-161);
- am Projektstandort Leipzig-West Sachsen um Mitarbeit in den bestehenden regionalen und überregionalen Netzwerken und den Aufbau eines Lernforums „freiwillige Vereinsarbeit“ (vgl. LisU 1999, S. 163-199);
- am Projektstandort Schwerin um die Mitarbeit bei Projekten der Jugendhilfe und der sozialen Dienste und um die Untersuchung der Lernprozesse von jüngeren arbeitslosen Erwachsenen in sozialen Netzwerken und praktischen Tätigkeiten (vgl. Lernen im sozialen Umfeld 1999, S. 201-225).

In sämtlichen Berichten kommt zum Ausdruck, dass Menschen ohne Arbeit und ohne eine klare Aussicht auf einen Erwerbsarbeitsplatz vor allem dann bereit sind, in Projekten mitzumachen, wenn sich hierbei Arbeiten und Lernen miteinander verbinden lassen. Das heißt, weder die üblichen Umschulungsmaßnahmen noch die Einladung zum Mitmachen in schon bestehenden Vereinen scheinen von vornherein das soziale Umfeld darzustellen, das den Bedürfnissen von Menschen ohne Arbeit entgegenkommt. Gesucht wird eher nach sozialen Rahmenvorgaben, in denen Mann oder Frau sich selber ausprobieren und mit anderen etwas tun kann, was von den Menschen selber als sinnvoll angesehen wird.

Mit Blick auf die regionalen Infrastrukturen, ihren Zustand und ihre Entwicklungs- bzw. Verbesserungsnotwendigkeiten lassen die Berichte erkennen, worin der Beitrag der LisU-Projekte dazu besteht oder bestehen kann.

(1) Die von den Initiatoren oder Initiatorinnen in der jeweiligen Region angestellten Recherchen und empirischen Untersuchungen beschreiben Defizite der ökonomischen und sozialen Infrastruktur. Im Vordergrund stehen dabei die demografische und soziale Zusammensetzung der Wohnbevölkerung, die Beschäftigungsstruktur, die soziale Lage und individuelle Befindlichkeit der Menschen ohne Erwerbsarbeit. Ergänzt durch Gespräche mit Schlüsselpersonen ergeben sich Vorstellungen und Kontakte zu möglichen Initiativen, die bei einigen Menschen als Ideen oder Wünsche latent schon existieren aber der Ermutigung bedürfen.

(2) Im Laufe von 8 bis 18 Monaten Arbeit in einer Region wird erkennbar, welche Initiativen sich entwickeln und welche Kompetenzen die daran Beteiligten aktualisieren. Deutlich werden ebenfalls die Stärken und Schwächen der Beteiligten. Es entwickeln sich Verbindungen zwischen den Projektinitiativen und zwischen ihnen und den Institutionen in der Region oder einzelnen Personen darin.

(3) Mit dem Voranschreiten der Initiativen werden Leistungs- und Lernpotenziale sichtbar, die vorher nicht vorhanden zu sein schienen. Das kann von den Akteuren in den etablierten infrastrukturellen Einrichtungen als Bereicherung angesehen werden, muss aber nicht in jedem Fall so sein. Mit Abwehr gegenüber neuen Initiativen und neuen Tätigkeitsprojekten muss ebenfalls gerechnet werden.

(4) Diejenigen, die in den LisU-Projekten mitarbeiten, lernen dabei. Das heißt, sie stärken ihr Selbstvertrauen und ihren Lebensmut. Indem sie etwas Sinnhaftes tun und ihre Kompetenzen betätigen, erwerben sie weitere Kenntnisse und Fähigkeiten hinzu. Die Individuen lernen unter informellen Bedingungen und bei Bedarf nutzen sie die für ihre Tätigkeit nützlichen Angebote der institutionellen Weiterbildung.

(5) An gelungenen Beispielen regionaler Entwicklungsprojekte lässt sich ablesen, wie das informelle Lernen beim Tun zustande kommt, obwohl die Tätigkeiten und dabei entstehenden Vernetzungen primär gar nicht für das Lernen gedacht waren (vgl. Meyer-Wölfling 1998). Die Eigenlogiken des Eigensinns der daran Beteiligten, die bei der Projektarbeit auftretenden Überraschungen und Unwägbarkeiten erzeugen Flexibilität. Es handelt sich um ungewöhnliche Lern- und Arbeitsverläufe. Ein anschauliches Beispiel dafür ist die Beschreibung eines Frauen-Tourismusprojektes (vgl. ebd., S. 194-197).

2.5 Lernen als innovative und sozialfunktionale Ressource im regionalen Strukturwandel

Die LisU-Projekte sind aber nicht nur für sich und die darin Tätigen eine sinnvolle Sache. Wichtig sind sie vor allem auch deshalb, weil sie dokumentieren, dass der Lernaspekt bei der Verbesserung regionaler Infrastrukturen ein integrales Element darstellt. Das dürfte auch für die regionale Infrastrukturproblematik in den Altbundesländern zutreffen. Obwohl hier die infrastrukturelle Ausstattung sehr viel dichter ist als in den neuen Bundesländern, bestehen auch hier Defizite und Entwicklungsnotwendigkeiten. Die haben sich bereits in den 80er und 90er Jahren gezeigt. Zuerst sichtbar geworden war das in den altindustriellen Problemregionen an der Nordseeküste und im Ruhrgebiet. Dass in diesem Zusammenhang auch Weiterbildung zu einem wichtigen Element der regionalen Restrukturierungen geworden ist, gilt als selbstverständlich, kann aber nur selten nachgelesen werden (vgl. Brokmann-Nooren 1992).

In NRW findet angestoßen von den Umstellungszwängen in der Ruhr-Region seit dem Anfang der 90er Jahre eine inzwischen sämtliche Regionen einbeziehende Wirtschafts- und Sozialpolitik statt, in der die Weiterbildung ein wichtiges Element darstellt (vgl. Jochimsen 1989; Arbeitspolitik 1997).

Zeitlich parallel dazu verändern sich die Gewichtungen der Kommunalpolitik: Aus der kommunalen Wirtschaftsförderung älterer Art ist inzwischen ein Verbund von Wirtschaftsförderung und Beschäftigungsförderung geworden; im Begriff der kommunalen Sozialpolitik werden Sozial- und Jugendverwaltung miteinander verbunden und deren Vernetzung mit den entsprechenden kirchlichen und verbandlichen Akteuren intensiviert; die kommunale Kulturpolitik bewegt sich zwischen zentralen Glanzlichtern und dezentralen soziokulturellen Aktivitäten und orientiert sich stärker als früher an der Nachfrage der Wohnbevölkerung mit ihren verschiedenen Altersgruppen und soziokulturellen Milieus. Ergänzend dazu gibt es die quasi neuen Politikbereiche Umwelt, Frauen, Alte und Migranten (vgl. Roth/Wollmann 1993; Andersen 1998).

Insbesondere aus der Sicht des Lernens interessant an dieser an der Wohnbevölkerung sich orientierenden lokalen Politikentwicklung ist die damit einhergehende Einrichtung städtischer und anderer Informationsstellen und Beratungseinrichtungen, die selber wiederum in enger Verbindung mit den entsprechenden selbst organisierten Initiativen vor Ort stehen. Es gibt also, so lässt sich das Gesagte zusammenfassen, einen Trend, der in den Städten und ihren Randgebieten zur Herausbildung einer neuen sozialen und immateriellen ökonomischen Infrastruktur geführt hat. Sie kann unter Einschluss der Bildungs- und Weiterbildungsinstitutionen als ein soziokulturelles Dienstleistungsnetzwerk bezeichnet werden. Obwohl ich mich mit meiner Darstellung auf das Land NRW konzentriert habe, gilt das Gesagte im Grunde für sämtliche Städte und Regionen der Altbundesländer. Dennoch gibt es Unterschiede zwischen den Ballungsgebieten einerseits und den siedlungsoffenen Gebieten andererseits. Allerdings scheint der politische Wille zu bestehen, auch in den Landkreisen, in den kreisangehörigen Städten und Gemeinden die Entwicklung soziokultureller Dienstleistungsnetzwerke zu fördern sowie entsprechende Initiativen zu bestärken. In NRW weisen das „Modellprojekt Sozialbüros NRW“ (2000), das „Pilotprojekt Integrierte Hilfe zur Arbeit“ (2000) sowie das Projekt „Regionalkonferenz und Wirksamkeitsdialog“ (1999) des bisherigen Landesinstituts für Schule und Weiterbildung⁴ in diese Richtung. Wir haben es also, so lässt sich dieser Gedanke weiterspinnen, mit einer Aufwertung der so genannten weichen Standortfaktoren in den Regionen zu tun. Das gilt für die institutionelle Weiterbildung (vgl. Nussl 1995). Das trifft für eine Stadt wie Jena zu, die als Beispiel für eine Stadt im Übergang zu einer lernenden Stadt beschrieben wird (vgl. Economic und Cultural Transition 1999). Das kann aber auch denjenigen ländervergleichenden Studien entnommen werden, in denen beschrieben wird, wie wichtig die lokal-regionale Ebene ist, wenn es darum geht, Lernen, Arbeiten und soziales Engagement miteinander zu verbinden (vgl. The Local Dimension 1999).

⁴ Inzwischen (1.4.2002) kam es zu der Namensänderung: „Landesinstitut für Qualifizierung“.

Im Vorangegangenen habe ich zu beschreiben versucht, inwiefern institutionelle Weiterbildung und informelles Lernen Erwachsener als ein integrales Element bei der Entwicklung und Verbesserung regionaler Infrastrukturen verstanden werden können. Diese von mir damit vertretene sozialfunktionelle Sicht auf das Erwachsenenlernen ist nicht unumstritten. Sie gehört nach meinem Verständnis zu einer Debatte, die mit anderen Akzentuierungen auch als „Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen“ (Zech 1997) geführt wird.

3 Intermediäre Tätigkeiten und Kompetenzentwicklung aus pädagogischer Sicht

3.1 Spezifika erwachsenenpädagogischer Professionalität – Bedarf an Erweiterung institutionsbezogener Professionalität

Die erwachsenenpädagogische Professionalität hat ein eigenständiges Profil (vgl. Gieseke 1994 u. 1999), das sich von dem des Lehrers in der Kinder- und Jugend-schule (vgl. Diederich 1994) und von dem des Sozialpädagogen (vgl. Rauschenbach 1994) unterscheiden lässt. Leider gibt es jedoch bisher keine empirischen Untersuchungen, auf deren Grundlage es möglich wäre, eine zuverlässige differenzielle Beschreibung der Aufgaben- und Tätigkeitsprofile der erwachsenenpädagogisch Tätigen zu geben. Das gilt sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht. Das Spektrum der realen Aufgaben und deren Bündelung zu Anforderungs- und Tätigkeitsprofilen kann daher nur indirekt der so genannten Professionalitätsdebatte (vgl. Doerry 2003; Gieseke 1988; Nittel 2000; Nussl 2000, S. 53-90) und den Themenbereichen der erwachsenenpädagogischen Studiengänge (vgl. Faulstich/Graebner 1995; Humboldt-Universität 1998; Fernstudium Erwachsenenbildung 2000) entnommen werden. Die Themenbereiche der grundständigen und Zusatzstudiengänge lassen eine gewisse über die letzten 30 Jahre hin entstandene Konsistenz erkennen.

Nach wie vor kann das Modell des professionellen Handlungszyklus als grundlegend für die Beschreibung der erwachsenenpädagogischen Aufgaben und sich daraus ergebenden Tätigkeiten gelten (vgl. Arnold/Wiegerling 1983). Das makrodidaktische und mikrodidaktische Handeln sind die beiden Säulen, die als aufeinander angewiesene Anforderungs- und Problemblocke garantieren, dass die institutionelle Weiterbildung sich komplementär zu den gesellschaftlichen Veränderungen ebenfalls weiter entwickelt (vgl. Arnold 1988, S. 140; Weinberg 2000). Gleichzeitig wird jedoch zunehmend bewusst: „Lernen ist etwas höchst Lebendiges. Institutionen des Lernens neigen dagegen zur Beharrung. Sie geben Rahmungen, Strukturen, sichern möglichst konstante Lernbedingungen, neigen zur Optimierung des Bestehenden. Sie bereiten Wissen didaktisch auf und wol-

len es weiter vermitteln. Das gilt ebenso für Werte und Normen der Gesellschaft. Doch dieses Vermitteln ist zwar notwendig, aber immer weniger hinreichend. – Die Norm- und Wertvermittlung ist schon länger der Schwachpunkt des Bildungswesens, die Wissensvermittlung wird es mehr und mehr.“ (Trier 2001, S. 178)

Das Zitat ist keine theoretische Aussage, sondern eine reale Feststellung. Es macht darauf aufmerksam, dass „lebendiges Lernen“ (Arnold 1996) nicht nur Verlebendigung des institutionellen didaktischen Handelns meint, sondern es gleichzeitig die „implizite Alltagsdidaktik“ (Schäffter 1999) gibt. Deren reales Vorhandensein wird von der erwachsenenpädagogischen Publizistik auch gar nicht mehr bestritten. Gestritten wird lediglich, sei es theoretisch oder empirisch oder politisch, um den Stellenwert des „alltagsgebundenen Lernens“ (Schäffter 1999, S. 93-190) oder in anderer Terminologie des „Lernens unter informellen Bedingungen“ (Straka 2000).

Aus der Sicht der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsdebatte und der in Bewegung befindlichen Anforderungen an die irgendwie erwachsenenpädagogisch unterrichtend, beratend, trainierend, moderierend Tätigen gelten folgende Fragenkomplexe als wichtig:

(1) Diejenigen, die überwiegend lehrend tätig sind, denken darüber nach, wie sich die Erwartungen und das Verhalten der Lernenden verändern. Beratende und moderierende Anforderungen scheinen wichtiger zu werden und machen tätigkeitsbegleitende Fortbildungen notwendig (vgl. Klein/Reutter 1998; Klein/Reutter 2003). Gleichzeitig behalten in fachlich akzentuierten und anwendungsbezogenen Lehrveranstaltungen didaktisch-methodisch variable Arbeitsweisen nach wie vor ihre Wichtigkeit. Das Gleiche gilt für das weite Feld der Verhaltenstrainings.

(2) Diejenigen, die überwiegend makrodidaktisch und leitend tätig sind, sind herausgefordert, im Hinblick auf Finanzierung, Leitung und Arbeitsorganisation, Außendarstellung und die Erfindung neuer Lehrangebote, sich auf kontinuierliche Verbesserungsprozesse einzulassen (vgl. Gieseke 2000 u. 2003; Schäffter 1998). Ständig dringlicher wird hierbei die Notwendigkeit, das bisher geltende institutionelle Aufgabenverständnis kritisch zu überprüfen. Die Einbeziehung eines Aufgabenverständnisses als Agentur für Lerndienstleistungen, die die Lernbedarfe der Menschen in den Sozialmilieus aufnehmen, zeichnet sich ab.

(3) Die Zahl derjenigen, die in den Feldern des lebensbegleitenden Lernens als Individuen oder als kleine Gruppe unternehmerisch tätig sind oder sich diese Möglichkeiten überlegen, nimmt zu (vgl. Nittel/Völzke 2002). Besondere Suchlust und Risikobereitschaft hierfür sind jedoch nötig, weil die sozialökonomischen Kontexte, in denen Lernbedarfe neu entstehen, nur durch Beo-

bachtung und probierendes Handeln erkennbar werden. Hierfür sind unter Umständen kommunikationswissenschaftlich fundierte Kompetenzen ebenso wichtig wie pädagogisch und psychologisch fundierte Methodenkompetenzen (vgl. Schmidt/Zurstiege 2000).

Die angeführten erwachsenenpädagogischen Diskussionsbestände stellen das didaktische Handeln unter institutionellen Bedingungen prinzipiell nicht in Frage, machen aber darauf aufmerksam, dass das Lernen unter informellen Bedingungen nicht mehr länger als Restgröße außerhalb der Bildungseinrichtungen gelten kann (vgl. Kreimeyer 2004; Siebert 2003). Für die Kennzeichnung der Kompetenzen derjenigen, die anregend, moderierend und intermediär in den Feldern des informellen Lernens tätig sind oder tätig werden wollen, scheint der Begriff des Pädagogischen nach wie vor hilfreich, allerdings nicht mehr hinreichend zu sein. Das ergibt sich aus Veröffentlichungen von Schäffter (2001) und Siebert (2001 u. 2003), in denen die Erweiterung des pädagogischen Denkhorizonts zum Thema gemacht wird, und aus den Kompetenz- und Tätigkeitsbeschreibungen von „Intermediären“ im LisU-Projekt 1996-2000 sowie aus den entsprechenden Projektausschreibungen für die Jahre 2001-2004 (vgl. ABWF/Bootz 2002; Brödel u.a. 2002 u. 2003).

3.2 Entwicklung beruflich-intermediärer Handlungskompetenz

Was tut ein Intermediär oder eine intermediär tätige Person (vgl. Hartmann 1998 u. 2003)? Er oder sie arbeitet, allein oder zu zweien, in einer Region. Die Aufgabe ist, Personen oder Personengruppen oder andere soziale Konstellationen aufzuspüren, bei denen ein latenter oder manifester Handlungs- und damit sich ergebender Lernbedarf besteht. Die Arbeit im LisU-Programm 1996-2000 geschah in Anlehnung an bestehende Einrichtungen in der jeweiligen Region: „Die Initiatoren arbeiten vor Ort in Einrichtungen, die sich in unterschiedlicher Art und Weise mit Bildung befassen. Es handelt sich um Organisationen, die in der jeweiligen Region über vielfältige Kontakte verfügen und die sich aktiv an der Entwicklung des regionalen Umfelds beteiligen. Die Initiatoren können sich so einerseits direkt an der Arbeit in den Bereichen Bildung und regionale Strukturentwicklung der jeweiligen Einrichtungen beteiligen und andererseits über die Reflexion ihrer Arbeit die Tätigkeiten vor Ort im Sinne des Anliegens vom Projekt LISU weiter entwickeln.“ (Hartmann 1998, S. 35) Bei der Tätigkeit der Initiatoren und Initiatorinnen handelt es sich um entwicklungsoffene Arbeit. Die erfolgt selbst organisiert. Ein Grundproblem besteht darin, aus dem eigenen Anfang als Initiator sich zu einem in der Region intermediär tätigen Akteur oder zu einer Akteurin zu entwickeln. Mit anderen Worten, die regionale Entwicklungsarbeit kommt nur voran, wenn der Initiator oder die Initiatorin sich selbst weiterentwickelnd lernen, ihren Tätigkeitshorizont erweitern und festigen: „Wichtige Lernziele in dieser Phase sind: Sich selbst als Lernsubjekt und damit Forschungsobjekt

zu begreifen; das erfordert die Entwicklung einer Methode für die Analyse und Dokumentation der eigenen Tätigkeiten und der eigenen Funktion in Strukturen des sozialen Umfelds. Sich vom Projektbearbeiter zum Intermediär zu entwickeln; das bedeutet zum Beispiel die Moderation von Prozessen, die Mediation zwischen Interessenvertretern, das Anbahnen von Kooperationen, die Aufdeckung und Nutzung brachliegender Potentiale, das Nutzen von Synergieeffekten, Initiieren und Motivieren, Aufdecken und Beseitigen von Hemmnissen. Wichtig dabei ist, sich nicht selbst in der Projektarbeit zu verlieren, sondern gemeinsam mit anderen Entwicklungslinien zu verfolgen, Projekte zur Umsetzung von Leitzielen zu initiieren und die Projekte in die Entwicklungen einzubetten.“ (Hartmann 1998, S. 38) Die intermediäre, sich mit anderen verbindende Arbeit lässt Stabilität und Kontinuität der Arbeit entstehen. Die aus der Initiatorarbeit hervorgehenden Kooperationen und Vernetzungen beruhen auf offenen Halte-, Such- und Anregungsstrukturen. Es handelt sich um Halte-, Such- und Anregungsstrukturen sowohl für die Initiatoren als auch für die in den Projekten freiwillig Tätigen und andere an Selbsttätigkeit und Selbsthilfe interessierte Menschen in der Region. Ob daraus auf Dauer Netzwerke entstehen, wie in der Literatur ständig betont wird, oder kleine Agenturen mit offenen Türen zur Stärkung und Beratung regionaler lernkultureller Entwicklungsbedarfe, kann von vornherein und aufgrund der bisherigen Erfahrungen noch nicht sicher gesagt werden (vgl. ABWF/Bootz 2002).

Die hier gegebenen Hinweise auf die Aufgaben und Tätigkeiten der Intermediäre lassen sich zusammenfassend als „Doppelfunktion“ charakterisieren, die sie wahrzunehmen haben: „Gestalten und Handeln im sozialen Umfeld sowie Analysieren der mitinitiierten Prozesse und Reflektieren des eigenen Tuns. Die Vorgehensweise bedeutet für die Initiatoren selbst einen bewußt gestalteten Lern- bzw. Kompetenzentwicklungsprozeß.“ (Hartmann 1998, S. 34)

Das macht tätigkeitsbegleitende Fortbildungen der Initiatoren oder Initiatorinnen erforderlich. Im Vordergrund haben dabei bisher folgende Themenbereiche gestanden: „Methoden zur Aktivierung und Beteiligung von Menschen (z.B. Beteiligungsverfahren wie Zukunftswerkstatt, Zukunftskonferenz, Planungszelle, Planning for Real, Community Organizing etc.), Moderationstechniken, Kommunikation, Methoden zur Unterstützung der Reflexion – Supervision.“ (Hartmann 1998, S. 34) An diesen Themenbereichen wird deutlich, dass auch intermediär tätige Akteure pädagogische Kompetenzen benötigen. Es handelt sich insbesondere um diejenigen Kompetenzen, die in den hinter uns liegenden Jahren in der erwachsenenpädagogischen Literatur angesichts der Veränderungen des institutionellen Weiterbildungshandelns als zunehmend wichtig herausgestellt werden: Lernberatung (vgl. Report 2000) und Unterstützung des selbst gesteuerten Lernens (vgl. Kemper/Klein 1998, S. 62-81; Dietrich 2001; Heuer 2001).

Notwendig ist aber auch eine theoretische Auseinandersetzung mit den Veränderungen des weiterbildungsinstitutionellen Handelns hin zu offenen Formen des Lernens.⁵ Hier kommen zieloffene und reflexive Handlungsstrukturen in den Blick (vgl. Schäffter 2001, S. 28-33) und kann ein „Strukturbruch zwischen alltagsgebundenem und institutionalisiertem Lernen“ (ebd., S. 169-223) festgestellt werden. Aus der Sicht erwachsenenpädagogischer Professionalität muss dieser Strukturbruch jedoch nicht als Widerspruch aufgefasst werden. Gieseke (vgl. 2001, S. 82-85) betont daher die Notwendigkeit und beschreibt ausführlich die Möglichkeiten, „Lernkulturen als Entwicklung von Vielfalt“ theoretisch zu begreifen.

3.3 Lernkulturelle Vernetzung als soziales Innovations-Engagement

Aus lernkultureller Sicht handelt es sich beim erwachsenenpädagogischen Handeln unter institutionellen Bedingungen oder unter selbst organisierten informellen Bedingungen um Varianten, die miteinander relationierbar sind. Im Vorangegangenen wurde versucht, die Tätigkeiten von Initiatoren oder Intermediären realitätsnah zu beschreiben. Dabei ist mir natürlich bewusst, dass solche Tätigkeiten immer auch etwas mit Engagement oder, altertümlich formuliert, Idealismus zu tun haben. Für mich verbindet sich diese Arbeit mit einer bestimmten ideellen, das heißt humanitär-pragmatischen Orientierung. Angesichts von Hass und Gewalt, im Kleinen und Großen, gehört selbst organisiertes freiwilliges Handeln, Denkhandeln und damit verbundene Lernarbeit meiner Auffassung nach zu denjenigen gesellschaftlichen Impulszentren, deren konkrete Vielfalt unübersehbar ist, obwohl sie im öffentlichen Bewusstsein nicht ständig präsent sind: freiwilliges soziales Jahr, Ersatzdienst, internationale Friedensdienste oder etwa Selbsthilfegruppen (vgl. Forschungsjournal 1994 ff.). In diesen Vereinigungen, Projekten und Initiativen geht es um vertrauensvolles Zusammenleben und humanitäre Hilfen und dort, wo Streitigkeiten und Konflikte stattfinden, um deren gewaltfreie Austragung oder Beilegung. Gerade weil die Hoffnung auf die Durchsetzbarkeit eines besseren Lebens für die gesamte Menschheit sich bis heute als nicht machbar erwiesen hat, kann es sich lohnen, für die Stärkung der sozialen Lern- und Handlungspotenziale dort tätig zu werden, wo diese Arbeit und diejenigen, die sie tun, auf regionaler Ebene konkret sichtbar sind. Es handelt sich um das in jeder Region vorfindliche „reflexive Milieu“ (Kade 2001) aus selbst organisierten sozialen Aktivitäten. Hier gibt es eine Vielzahl von Vereinigungen, bei denen das Lernen zu dem, was sie tun, selbstverständlich dazu gehört. Sie tun infrastrukturell betrachtet dasselbe, was auch die Initiatoren in den LisU-Projekten zu tun versuchen. Sie tragen zur Anregung, Stärkung und Entwicklung der bei den Menschen vorhandenen ökonomischen und sozialen Potenziale bei, die benötigt werden, um die Lebensqualität in der jeweiligen

⁵ Vgl. dazu den Beitrag von Klaus Künzel.

Region zu verbessern. Während es in der Wirtschaft zu ihrer Optimierung primär um die Entwicklung technisch induzierter Innovationen geht, geht es bei den sozialen und so genannten weichen Infrastrukturen um „soziale Innovationen“. Die entstehen am ehesten aus den Aktivitäten kleiner sozialer Gruppen (vgl. Weinberg 2001). „Soziale Innovationen sind, kurzgefaßt, gesellschaftlich folgenreiche, vom vorher gewohnten Schema abweichende Regelungen von Tätigkeiten und Vorgehensweisen. Sie sind überall in gesellschaftlichen Systemen möglich, im Ergebnis Verhaltensänderungen, aber nicht gleich mit technischen Innovationen.“ (Gillwald 2000, S. 1)

Literatur

- ABWF/Bootz, I. (Hrsg.):** 2002. Das Modellprojekt „Regionale Tätigkeits- und Lernagenturen“. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung. e.V. Berlin
- Ahlheim, K./Bender, W. (Hrsg.):** 1996. Lernziel Konkurrenz? Opladen
- Andersen, U. (Hrsg.):** 1998. Kommunalpolitik in Nordrhein-Westfalen im Umbruch. Köln
- Arbeitspolitik für Innovation und Strukturwandel:** 1997. Tagungsdokumentation. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW. Düsseldorf
- Arnold, R./Wiegerling, H.-J.:** 1983. Programmplanung in der Weiterbildung. Frankfurt/Main
- Arnold, R.:** 1988. Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Arnold, R. (Hrsg.):** 1996. Lebendiges Lernen. Hohengehren
- Barz, H./Tippelt, R.:** 1999. Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. überarb. Aufl. Neuwied. S. 121-144
- Beck, U.:** 1993. Die Erfindung des Politischen. Frankfurt/Main
- Behringer, F./Bolder, A./Klein, R. u.a.:** 2004. Biographische Diskontinuität in diskontinuierlichen Erwerbsverläufen? In: Dies. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Baltmannsweiler. S. 1-14
- Bildungskommission NRW:** 1995. Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft. Neuwied
- Bootz, I./Trier, M.:** 2004. Diskontinuierliche Lebens-, Arbeits- und Lernbiografien im ostdeutschen Transformationsprozess: neun Thesen und ein Resümee. In: Behringer, F. u.a. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Baltmannsweiler. S. 169-176
- Brödel, R./Bremer, H./Chollet, A./Hagemann, I.-M.:** 2002. Begleitforschung und intermediäres Handeln. In: ABWF/Bootz, I. (Hrsg.): Das Modellprojekt „Regionale Tätigkeits- und Lernagenturen“. Berlin. S. 88-94
- Brödel, R./Bremer, H./Chollet, A./Hagemann, I.-M. (Hrsg.):** 2003. Begleitforschung in Lernkulturen. Münster

- Brokmann-Nooren, C.:** 1992. Die Rolle der Weiterbildung in der regionalen Struktur- und Beschäftigungspolitik. In: Faulstich, P. u.a.: Weiterbildung für die 90er Jahre. Weinheim. S. 183-195
- Buttler, F.** 1984. Regionalpolitik. In: Voigt, R. (Hrsg.): Handwörterbuch zur Kommunalpolitik. Opladen. S. 365-368
- Crossover (Hrsg.):** 2000. Regionales Wirtschaften als linke Reformperspektive. Münster
- Diederich, J.:** 1994. Der Lehrer. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek. S. 228-252
- Dietrich, B.:** 1984. Raumordnung/Landesplanung. In: Voigt, R. (Hrsg.): Handwörterbuch zur Kommunalpolitik. Opladen. S. 352-355
- Dietrich, S. (Hrsg.):** 2001. Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld
- Doerry, G.:** 2003. Der Seiteneinstieg in den Beruf des Erwachsenenbildners als Forschungsproblem. In: Brödel, R./Siebert, H. (Hrsg.): Ansichten zur Lerngesellschaft. Baltmannsweiler. S. 103-123
- Dohmen, G.:** 2001. Das informelle Lernen. Bonn
- Economic and Cultural Transition:** 1999. Towards a Learning City. The Case of Jena. OECD. Paris
- Elsdon, K. T./Reynolds, J./Stewart, S.:** 1995. Voluntary Organisations. Citizenship, Learning and Change. National Institute of Adult Continuing Education, England and Wales. Leicester
- Elsdon, K. T.:** 1996. Ein Netzwerk des Lernens. Wechselwirkung von Individuum, Organisation und demokratischer Teilhabe. In: QUEM-Bulletin 7. S. 2-5
- Elsdon, K. T./ Reynolds, J./Stewart, S.:** 2000. Sharing Experience, Living and Learning. A Study of Self-Help-Groups. London
- Erpenbeck, J./Heyse, V.:** 1999a. Die Kompetenzbiographie. Münster
- Erpenbeck, J./Heyse, V.:** 1999b. Kompetenzbiographie – Kompetenzmilieu – Kompetenztransfer. Berlin. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management. QUEM-report. Heft 62
- Erpenbeck, J./Weinberg, J.:** 1993. Menschenbild und Menschenbildung. Münster
- Erpenbeck, J./Weinberg, J.:** 1999. Lernen in der Leonardo-Welt. Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung in offenen und selbstorganisierten Lernarrangements. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 1. Neu-wied. S. 145-160
- Faulstich, P./Graeßner, G. (Hrsg.):** 1995. Grundständige Studiengänge Erwachsenenbildung/Weiterbildung und weiterführende Studienangebote für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner an Hochschulen in Deutschland. Bielefeld
- Faulstich, P./Vespermann, P./Zeuner, C.:** 2001. Bestandsaufnahme regionaler und überregionaler Kooperationsverbünde/Netzwerke im Bereich lebensbegleitenden

Lernens in Deutschland. Universität Hamburg: Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung 1. Hamburg

Fernstudium Erwachsenenbildung: 2000. Universität Kaiserslautern

Forschungsjournal Neue soziale Bewegungen: 1994 ff. Westdeutscher Verlag

Friedrich Ebert Stiftung (Hrsg.): 1993. Lernen für die Demokratie. Politische Weiterbildung für eine Gesellschaft im Wandel. Bde. 1-4. Bonn

Fuchs, W. u.a. (Hrsg.): 1988. Lexikon zur Soziologie. Opladen

Geißler, R.: 1996. Die Sozialstruktur Deutschlands. Opladen

G.I.B.: 2003. Informationen der Landesberatungsgesellschaft. 1/2003

G.I.B.-Arbeitspapiere 5. Bottrop 1999

Gieseke, W. u.a.: 1988. Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn

Gieseke, W.: 1994. Der Erwachsenenpädagoge. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek. S. 282-313

Gieseke, W.: 1999. Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. überarb. Aufl. Opladen. S. 418-429

Gieseke, W. (Hrsg.): 2000. Programmplanung als Bildungsmanagement? Recklinghausen

Gieseke, W.: 2001. Einführungsvortrag: Professionalität und Lernkulturen. In: Heuer, T. u.a. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld. S. 77-88

Gieseke, W.: 2003. Einleitung: Weiterbildungsinstitutionen – ein Forschungsfeld. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld. S. 7-23

Gillwald, K.: 2000. Konzepte sozialer Innovation. Berlin (Wissenschaftszentrum für Sozialforschung)

Griese, H.: 1998. Bildung versus Qualifikation. Zur Kritik „lebenslänglichen“ Lernens. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied. S. 132-143

Hacker, J./Olzog, G.: 1985 ff. Deutsches Handbuch der Erwachsenenbildung. München (Loseblattwerk)

Harney, K.: 1999. Die Beziehung zwischen beruflicher, betrieblicher und geschlechtsspezifischer Erwerbssegmentierung als Hintergrund für die Weiterbildungsteilnahme. In: Jelic, F. J./Schneider, G., Hrsg., 1999. S. 377-391

Harney, K./Hartz, S.: 1999. Weiterbildungsbeteiligung. Erste Ergebnisse einer Analyse der Beteiligungsstruktur im Kernbereich des Bildungsangebots von Arbeit und Leben NRW. In: Jelic, F. J./Schneider, G., Hrsg., 1999. S. 349-359

Hartmann, T.: 1998. Initiatoren – intermediäre Akteure in der Weiterbildung. In: Klein, R./Reutter, G., Hrsg., 1998. S. 187-203

- Hartmann, T.:** 1999. Das regionale Modellprojekt. In: Lernen im sozialen Umfeld. Zwischenbilanz zum regionalen Modellprojekt. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildung. Berlin. S. 23-53
- Hartmann, T.:** 2003. Zukunftsfähigkeit regionaler Tätigkeits- und Lernagenturen. QUEM-Material 45. Hrsg. v. d. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsfor- schung. Berlin
- Heinelt, H. (Hrsg.):** 1996. Politiknetzwerke und europäische Strukturfondsförderung. Opladen
- Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.):** 2001. Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld
- Hell, R.:** 2001. EG-Regionalpolitik in Sachsen-Anhalt. Wiesbaden
- Hradil, S.:** 1999. Soziale Ungleichheit in Deutschland. Opladen
- Humboldt-Universität zu Berlin:** 1998. Studienleitfaden Erwachsenenbildung am Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik
- Jelich, F. J./Schneider, G. (Hrsg.):** 1999. Orientieren und Gestalten in einer Welt der Umbrüche. Beiträge zur politischen und sozialen Bildung von Arbeit und Leben Nordrhein-Westfalen. Essen
- Joas, H.:** 1992. Die Kreativität des Handelns. Frankfurt/Main
- Jochimsen, R.:** 1989. Die Bedeutung beruflicher Qualifizierung im Rahmen der regionalen Strukturpolitik. In: Report: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 24. S. 140-150
- Jütting, D. u.a.:** 2001. Dritter Zwischenbericht. Projekt: Netzwerk regionale Lernkultur. Vereine als sozialer Reichtum. Manuskriptdruck, Institut für Sportkultur, Universität Münster
- Kade, S.:** 2001. Selbstorganisiertes Alter. Bielefeld
- Kemper, M./Klein, R.:** 1998. Lernberatung. Hohengehren
- Kirchhof, S./Kreimeyer, J.:** 2003. Informelles Lernen im sozialen Umfeld. In: Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. München. S. 213-240
- Klages, H.:** 2002. Der blockierte Mensch. Frankfurt/Main
- Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.):** 1998. Lehren ohne Zukunft? Hohengehren
- Klein, R./Reutter, G.:** 2003. Lernberatung als Form einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler. S. 170-186
- Lenzen, D. (Hrsg.):** 1994. Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek
- LisU – Lernen im sozialen Umfeld:** 1999. Zwischenbilanz zum regionalen Modellprojekt. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management. Berlin

- Lernen im Wandel:** 2000. Wandel durch Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung. QUEM-Bulletin 5 u. 6
- Meisel, K. u.a.:** 1994. Marketing für Erwachsenenbildung? Bad Heilbrunn
- Meyer-Wölfling, E./Wölfling, S.:** 1998. Lernförderliche Strukturen in Organisationen und Netzwerken ausgewählt regionaler Entwicklungsprojekte. In: Kompetenzentwicklung in außerbetrieblichen Strukturen. Begriffe und Zugänge. QUEM-report, Heft 56. Berlin. S. 149-235
- Meyers:** 1981. Meyers großes Taschenlexikon. Mannheim
- Modellprojekt „Sozialbüro“ NRW:** 2000. Endbericht. Ministerium für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes NRW. Düsseldorf
- Nittel, D.:** 2000. Von der Mission zur Profession? Bielefeld
- Nittel, D./Völzke, R. (Hrsg.):** 2002. Jongleure der Wissensgesellschaft. Neuwied
- Nolda, S.:** 1996. Interaktion und Wissen. Frankfurt/Main
- Nuissl, E. (Hrsg.):** 1995. Standortfaktor Weiterbildung. Bad Heilbrunn
- Nuissl, E.:** 2000. Einführung in die Weiterbildung. Neuwied
- Pilotprojekt „Integrierte Hilfe zur Arbeit“:** 2000. Wege aus der Sozialhilfe. Zwischenergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. Ministerium für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie des Landes NRW. Düsseldorf
- Plesser-Löper, C./Weber, A.:** 1996. The European Social Fund in the Period 1994-1999. Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes e. V. Bonn
- Rauschenbach, T.:** 1994. Der Sozialpädagoge. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek. S. 253-281
- Regionalkonferenz und Wirksamkeitsdialog:** 1999. Vorschläge und Empfehlungen. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest
- Reich, J./Tippelt, R.:** 2003. Studie der Uni München: Wer will was? In: dis.kurs. 10. Jg. 2/2003. S. 4-8
- Report:** 2000. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 46. Themenheft Beratung
- Roth, R./Wollmann, H. (Hrsg.):** 1993. Kommunalpolitik. Politisches Handeln in den Gemeinden. Opladen
- Schäffter, O. u.a.:** 1998. Entwicklungsbegleitung beim Strukturwandel von Weiterbildung. In: Klein, R./ Reutter, G., Hrsg., 1998. S. 204-218
- Schäffter, O.:** (1999): Implizite Alltagsdidaktik – Lebensweltliche Institutionalisierungen von Lernkontexten. In: Arnold, R. u.a. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik. Zur Konstitution eines Faches. Festschrift für H. Siebert zum 60. Geburtstag. Hohengehren. S. 89-102
- Schäffter, O.:** 2001. Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Hohengehren

- Schmidt, S. J./Zurstiege, G.:** 2000. Kommunikationswissenschaft. Was sie kann, was sie will. Reinbek
- Schulze, G.:** 1992. Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt/Main
- Siebert, H.:** 2000. Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. 3. Aufl. Neuwied.
- Siebert, H.:** 2001. Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied
- Siebert, H.:** 2003. Vernetztes Lernen. München
- Stadt Beckum (Hrsg.):** 2000. Mein Kollege, mein Berater. Qualitätsentwicklung in Volkshochschulen durch wechselseitige Entwicklungsberatung WEB. Volkshochschule Beckum-Wadersloh. Beckum
- Stiens, G.:** 1998. Region und Regionalismus. In: Schäfers, W./Zapf, W. (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen. S. 524-536
- Straka, G. A.:** 2000. Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate. In: Bosch, G. u.a.: Kompetenzentwicklung 2000. Hrsg. v. d. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Berlin. Münster. S. 15-70
- Strubelt, W.:** 1984. Raumordnungspolitik. In: Voigt, R. (Hrsg.): Handwörterbuch zur Kommunalpolitik. Opladen. S. 355-358
- Sünker, H.:** 1998. Bildung, Arbeit und Emanzipation: Vernachlässigte Perspektiven lebenslangen Lernens. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied. S. 124-131
- The Local Dimension of Welfare-To-Work:** 1999. An International Survey. OECD. Paris
- Tintelnot, C./Voigts, G.:** 1998. Bildungseinrichtungen aus Teilnehmersicht. Frankfurt/Main
- Trier, M.:** 2001. Tätigkeit – Ausgangspunkt und Ziel des Lernens. In: Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und innovative Arbeitsgestaltung. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung. Berlin. S. 177-183
- Trier, M./Baltin, M./Brödel, R. u.a.:** 2003. Lernen im sozialen Umfeld – Organisation, Netzwerke, Intermediäre. Kompetenzentwicklung beim Aufbau regionaler Infrastrukturen. Hrsg.: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., Schriften zur beruflichen Weiterbildung. QUEM-report. Heft 77. Berlin
- Tröster, M. (Hrsg.):** 2002. Berufsorientierte Grundbildung. Bielefeld
- Vester, M.:** 1993. Das Janusgesicht sozialer Modernisierung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Nr. 26-27. S. 3-17
- Vester, M.:** 2004. Die sozialen Milieus und die gebremste Bildungsexpansion. In: Report. 1/2004. S. 15-34
- Vester, M./Bremer, H.:** 1999. Arbeitermilieus und Bildungsurlaub. Motive und Barrieren der Teilnahme am Angebot von Arbeit und Leben Niedersachsen. In: Jelich, F. J./Schneider, G., Hrsg., 1999. S. 361-376

- Vester, M. u.a.:** 1993. Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Köln
- Voigts, G.:** 1996. Kirchliche Bildungsarbeit in einer sich verändernden Gesellschaft – aufgezeigt am Beispiel evangelischer Akademiearbeit. Evangelische Akademie Iserlohn
- Weinberg, J.:** 1999. Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: Bahnmüller, R. u.a.: Kompetenzentwicklung '99 – Aspekte einer neuen Lernkultur. Hrsg. v. d. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Berlin. Münster. S. 81-143
- Weinberg, J.:** 2000. Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Weinberg, J.:** 2001. Weiterbildung, Kompetenzentwicklung und innovatorische Lernkulturen für morgen. In: Arbeiten und Lernen. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung. QUEM-report. Nr. 68. Berlin. S. 55-75
- Weinberg, J.:** 2003. Zur Kompetenzdebatte in der Erwachsenenpädagogik und die politische Bildung – Vortrag an der TU Dresden am 23.9.03. Manuskript. Münster
- Wewer, G.:** 1998. Demokratie, Demokratisierung. In: Schäfers, B./Zapf, W. (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen. S. 111-123
- Wienold, H.:** 1996. Nichts als Geschichten. Von den Schwierigkeiten des Umgangs mit Wirklichkeiten und den Grenzen der Pädagogik. Münster
- Zech, R. (Hrsg.):** 1997. Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen. Bad Heilbrunn

IV. Lebensbegleitendes Lernen in Zivilgesellschaft und Vereinen

Bürgerengagement als Mobilisierungsressource

Annette Zimmer

Aktuell lässt sich in Politik, Medien und Wissenschaft ein großes Interesse an ehrenamtlicher Tätigkeit feststellen. Wie nie zuvor sind Bürger und Bürgerinnen in der Rolle als Mitentscheider sowie Mitgestalter und Mitarbeiter gefragt. Warum dies so ist, hängt vor allem mit dem veränderten Verständnis von Staatlichkeit zusammen. Danach entspricht der hoheitliche Interventionsstaat längst nicht mehr der Realität. Vielmehr sind wir Bürger und Bürgerinnen eines „kooperativen Staates“, oder anders ausgedrückt: Der moderne Staat ist nachhaltig auf das aktive Mitmachen und die Engagementbereitschaft der Bürger und Bürgerinnen in jeder Facette des gemeinschaftlichen Lebens angewiesen. Diese generelle Tendenz bezieht offensichtlich auch die Weiterbildung und die gesellschaftliche Strukturierung lebenslangen Lernens ein. Aus politikwissenschaftlicher Sicht stellt es indes eine noch kaum beachtete, aber lohnenswerte Frage dar, Bürgerengagement unter dem Aspekt des Lernens zu betrachten. Spricht man von „Weiterbildung als Netzwerk des Lernens“, so scheint mir die These aufschlussreich, bürgerschaftliches Engagement auch als Ort des Lernens zu betrachten.

Als weitere generelle Tendenz lässt sich ein Bedeutungsgewinn der lokalen Ebene konstatieren. Lag der Schwerpunkt anfänglich auf der Modernisierung der Verwaltung unter den Gesichtspunkten der Effizienz (vgl. Reichard 1994; Naschold 1993), so ist in jüngster Zeit verstärkt die Rolle der Kommunen als Orte gelebter Demokratie in das Zentrum des Interesses gerückt (vgl. Holtmann 2000; Bogumil/Vogel 1999). Die Modernisierung der lokalen Verwaltungen wird daher zunehmend mit der Bürgerorientierung und damit mit der Stärkung der Demokratie vor Ort in Verbindung gebracht. Dies ist wiederum in engem Zusammenhang mit den gesellschaftlichen und politischen Großtrends, die unter die Leitbilder „Globalisierung“ und „Individualisierung“ gefasst werden, zu sehen. Auf eine knappe Formel gebracht, entwickelt sich die Kommune als lokales Gemeinwesen zu einem Gegengewicht zur Globalisierung und Individualisierung. Unter den veränderten Bedingungen der Moderne wird einerseits ihre traditionelle Rolle als „Schule der Demokratie“ neu definiert, andererseits wird ihre kulturell-zivilisatorische Bedeutung, und damit ihre Relevanz als Ort der Auseinandersetzung und des Diskurses über Werte und Normen, neu akzentuiert. Ohne jeden Zweifel geht dieses Verständnis von Kommune weit über das der verfassten politischen Gemeinschaft hinaus. Angesprochen ist hiermit die Bürgerkommune, die dem Einzelnen die Chance eröffnet, seine Lebensbedingungen vor Ort mitzugestalten.

Es lassen sich somit gute Gründe anführen, warum bürgerschaftliches Engagement derzeit in aller Munde ist. Allerdings gehen die Meinung, was unter Bürgerengagement alles gefasst wird und was das Bürgerengagement alles leisten kann und soll, deutlich auseinander. Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, diese Diskussion zu strukturieren. Dafür werden eingangs die am häufigsten im Kontext von Engagementförderung verwandten Begriffe – „Bürgerengagement“, „Dritter Sektor“ und „Zivilgesellschaft“ – erläutert und in ihren jeweiligen theoretisch-diskursiven Kontext eingeordnet. Dem folgt eine Bestandsaufnahme des Bürgerengagements in seinen vielfältigen Formen auf der Grundlage aktueller Forschungsergebnisse. Abschließend wird die Frage diskutiert, auf welche Weise bürgerschaftliches Engagement aktiv unterstützt werden kann und welche Perspektiven sich hier für die Politik eröffnen.

1 Klärung und theoretische Einordnung der Diskurse über Bürgerengagement, Dritten Sektor und Zivilgesellschaft

1.1 Begriffsklärung

Bürgerschaftliches Engagement dient inzwischen als Oberbegriff einer sehr komplexen Debatte, die sich mit den Formen der direkten sowie unmittelbaren Teilnahme von Bürgern und Bürgerinnen an öffentlichen Belangen auseinandersetzt. Zwischen den Begriffen „Bürgerengagement“, „Zivilgesellschaft“ sowie „Dritter Sektor“ lassen sich sowohl Überschneidungen als auch markante Unterschiede feststellen.

So setzt „Bürgerengagement“ auf der Ebene des Einzelnen an und schließt eine Vielfalt von mitgliedschaftlichen, gemeinwohlorientierten sowie unkonventionellen politischen Aktivitäten ein. Die Spannweite des Begriffs ist sehr weit gesteckt und umfasst:

- die einfache Mitgliedschaft und ehrenamtliche Tätigkeit, etwa in Parteien, Verbänden, Gewerkschaften, politischen Gremien und Vereinen;
- die freiwillige unbezahlte Mitarbeit in karitativen oder gemeinwohlorientierten Einrichtungen, wie etwa in Krankenhäusern, Schulen, Museen oder Bibliotheken;
- die verschiedenen Formen direkt-demokratischer Bürgerbeteiligung, wie etwa im Rahmen von Volksbegehren oder Volksentscheiden, sowie schließlich
- die Beteiligung an Protestaktionen im Rahmen der Bürgerinitiativbewegung oder auch der neuen sozialen Bewegungen, wie etwa der Ökologie-, Anti-Atomkraft- oder Frauenbewegung (vgl. Roth 2000, S. 30-34).

Während bürgerschaftliches Engagement zur Bezeichnung der individuellen Aktivität dient und damit auf die Mikro-Ebene des Einzelnen abzielt, bezieht sich der Begriff „Dritter Sektor“ vorrangig auf die Meso-Ebene der Organisationen (vgl. Zimmer/Priller 2004, S. 16 ff.). Streng genommen handelt es sich beim Dritten Sektor nicht um einen Terminus Technicus, sondern eher um eine Bereichsbezeichnung oder genauer um ein heuristisches Modell.

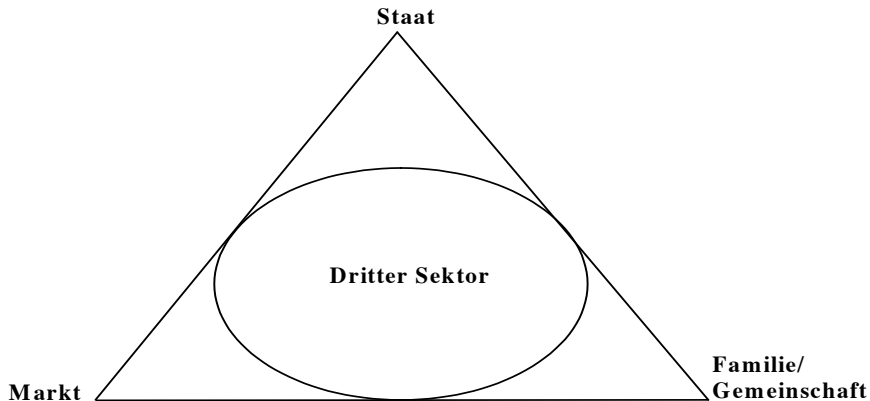


Abb. 1: Der Dritte Sektor zwischen Markt, Staat und Familie

Danach dient der Dritte Sektor zur Charakterisierung eines Bereichs, der durch die Pole Staat, Markt und Gemeinschaft bzw. Familie gebildet wird. Aufgrund ihrer Handlungslogiken bereiten die diesem Bereich zugehörenden Organisationen Zuordnungsprobleme. So zeichnen sich Dritte-Sektor-Organisationen in Abgrenzung zur öffentlichen Verwaltung durch ein geringeres Maß an Amtlichkeit aus. Im Unterschied zu Firmen und Unternehmen besteht ihre Zielsetzung nicht in der Gewinnmaximierung. Und schließlich sind Dritte-Sektor-Organisationen auch keine gemeinschaftlichen Einrichtungen, da – im Unterschied zur Familie – Mitgliedschaft und Mitarbeit auf Freiwilligkeit und damit auf einer individuellen Entscheidung beruhen (vgl. Zimmer 1996, S. 84-86; vgl. auch Seibel 1992).

In Deutschland deckt der Dritte Sektor ein weites Spektrum von Organisationen ab, das die großen Wohlfahrtsverbände ebenso einschließt wie die Sport- und Kulturvereine oder die Initiativen im Bereich Ökologie oder Selbsthilfe. Engagiert man sich in Dritte-Sektor-Organisationen, so ist man bürgerschaftlich aktiv. Der Umkehrschluss trifft allerdings nicht zu. Bürgerschaftliches Engagement ist weiter gefasst als Dritte-Sektor-Aktivitäten. So zählen die verschiedenen Formen direkter Demokratie, wie man sie zunehmend auf lokaler Ebene vorfindet, ebenso wenig zu den Dritte-Sektor-Aktivitäten wie die unbezahlte Mitarbeit in öffent-

lichen Einrichtungen oder die klassischen ehrenamtlichen Tätigkeiten im Staatsdienst oder bei der Verwaltung, wie etwa die Schöffentätigkeit.

Während der Begriff „Bürgerengagement“ vorrangig auf die Aktivitäten des Einzelnen abzielt und der „Dritte Sektor“ sich hauptsächlich auf die Ebene der meist mitgliedschaftlichen Organisationen bezieht, wird mit der „Zivilgesellschaft“, wie der Name schon anklingen lässt, die gesellschaftliche Dimension angesprochen. Es handelt sich hierbei um einen normativ positiv besetzten Begriff, der auf eine lange Tradition bis hin zu Aristoteles zurückblicken kann¹. Politische Attraktivität gewann dieser Ausdruck in den 70er Jahren in den Kreisen der Dissidenten und Bürgerbewegungen in Ostmitteleuropa sowie in den verschiedenen Intellektuellenzirkeln in Lateinamerika. In der Folge wurde die Zivilgesellschaft zu einem zentralen Bezugspunkt der Erörterungen über die Vertiefung und Weiterentwicklung der Demokratie auch in den westlichen Industrieländern (vgl. Klein 2000 u. 2001).

In der aktuellen zivilgesellschaftlichen Debatte wird insbesondere das dynamische Verhältnis zwischen der bestehenden staatlichen Ordnung und der Zivilgesellschaft thematisiert. Hierbei werden der Zivilgesellschaft vorrangig zwei Funktionen zugesprochen: Zum einen wird sie als „Gegenmacht“ bzw. als eine „countervailing power“ gegenüber den verfassten Instanzen von Regierung und Verwaltung betrachtet, zum anderen gilt sie als gesellschaftliche Sphäre des bürgerschaftlichen Diskurses zur Lösung von Problemen allgemeiner Bedeutung. Zivilgesellschaft wird somit als Kontrollinstanz von Staat und Verwaltung sowie als Ideengeber und Ort der Übereinkunft über geteilte Werte und Normen konzipiert (vgl. Anheier u.a. 2000).

1.2 Bürgerengagement

Der hohe Stellenwert von Bürgerengagement, Drittem Sektor und Zivilgesellschaft in der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion wird unter anderem als Indiz einer generellen gesellschaftlich-politischen Umbruchsituation gewertet. Danach steht die Aufgaben- und Verantwortungsverteilung zwischen Staat und Gesellschaft, wie sie sich im Laufe der Entwicklung des modernen Staates herausgebildet hat, auf dem Prüfstand. Im Hinblick auf die Reform und Modernisierung der überkommenen Verhältnisse von Staat und Verwaltung lassen sich mindestens drei Diskurse unterscheiden, in denen jeweils dem Bürgerengagement, dem Dritten Sektor und der Zivilgesellschaft eine zentrale Bedeutung zukommt, und zwar:

- ein demokratietheoretischer,

¹ Vgl. den Beitrag von Hauke Brunkhorst sowie Kneer (1997) u. Lembcke (1999).

- ein wohlfahrtsstaatlicher sowie
- ein verwaltungswissenschaftlicher Diskurs.

Im demokratietheoretischen Diskurs wird insbesondere auf Bürgerengagement und Zivilgesellschaft Bezug genommen und mit den beiden Begriffen die Weiterentwicklung der (repräsentativen) Demokratie in Verbindung gebracht (vgl. Enquête-Kommission 2002). Hierbei werden vor allem im Hinblick auf die lokale Ebene vielfältige Formen und Ansätze diskutiert, wie die repräsentative Demokratie durch direktdemokratische Elemente, z.B. Bürgerbegehren oder Volksentscheid, ergänzt und verbessert werden kann. Unter dem Leitmotiv der Zivilgesellschaft werden gleichzeitig auf einer eher theoretischen Ebene die Potenziale einer Vergesellschaftung von Politik im Dienst einer verbesserten gesellschaftlichen Rückkoppelung und Kontrolle diskutiert (vgl. Roth 1997; Wollmann 1999).

Im wohlfahrtsstaatlichen Diskurs kommt den Begriffen Bürgerengagement und Dritter Sektor eine wichtige Bedeutung zu (vgl. Enquête-Kommission 2003). Danach befinden wir uns in einer Phase des Übergangs vom Wohlfahrtsstaat hin zu einer „Wohlfahrtsgesellschaft“. War der Wohlfahrtsstaat durch bürokratisch-administrative Dienstleistungserstellung gekennzeichnet, so ist ein wesentliches Merkmal der Wohlfahrtsgesellschaft die direkte Einbindung von Bürgern und Bürgerinnen sowie von Dritte-Sektor-Organisationen bei der Erstellung öffentlicher Leistungen (vgl. Evers/Olk 1996).

Unter dem Leitmotiv der Reform des Staates kommt Bürgerengagement und Drittem Sektor ein zunehmender Stellenwert im Kontext der Debatte über einen neuen Wohlfahrtspluralismus in der Sozialpolitik zu. Personenbezogene soziale Dienstleistungen sind demnach kaum noch zu bezahlen; gleichzeitig entspricht das staatliche Angebot nicht mehr den hoch individualisierten Bedarfen. Unter der Reformperspektive der „neuen Wohlfahrtsökonomie“ wird daher davon ausgegangen, dass soziale Dienstleistungen, wie etwa Pflegedienste oder Kinderbetreuung, wieder zu vergesellschaften sind und von bürgernahen Dritte-Sektor-Organisationen sowie unter direkter Beteiligung von Bürgern und Bürgerinnen sowohl individueller als auch bedarfsgerechter gestaltet werden können.

Die Bedeutung des Bürgerengagements und der Dritte-Sektor-Organisationen ist in der aktuellen Diskussion aber nicht auf den sozial-karitativen Bereich begrenzt. Schließlich wird auf Bürgerengagement und den Dritten Sektor auch im Rahmen der Debatte über die Modernisierung von Staat und Verwaltung, wie sie unter dem Leitmotiv des New Public Management (vgl. Pitschas 1997; Klie/Meysen 1998) geführt wird, Bezug genommen. Hier geht man inzwischen bei der Erstellung öffentlicher Leistungen von Konzepten öffentlich-privater Partnerschaft aus. Danach verbleibt die Gewährleistungsfunktion bei Staat und Verwaltung; die Vollzugs- wie auch die Finanzierungsverantwortung überneh-

men jedoch ganz oder teilweise private Akteure, darunter Vereine, Initiativen, Förderkreise und -gruppen wie auch Einzelpersonlichkeiten. Als Beispiele für die Produktion öffentlicher Leistungen mittels Bürgerengagement und Dritte-Sektor-Organisationen sind die Übernahme und der Betrieb von Sportanlagen durch Sportvereine, die maßgebliche finanzielle Unterstützung öffentlicher Einrichtungen durch Fördervereine oder auch die unentgeltliche direkte Mitarbeit in öffentlichen Einrichtungen anzuführen.

Wo liegen nun die Schnittmengen, wo die Unterschiede zwischen den Diskursen? Zur Beantwortung dieser Fragestellung sei an dieser Stelle auf das Prozessmodell der Politik und Politikgestaltung von David Easton (1965) verwiesen.

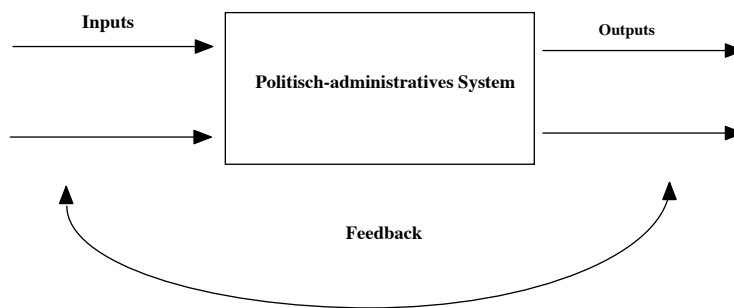


Abb. 2: Prozessmodell von David Easton

Die Diskurse über die Reform des Wohlfahrtsstaates sowie über die Modernisierung der Verwaltung unter Einbindung von Bürgerengagement und Dritte-Sektor-Organisationen sind schwerpunktmäßig auf der Output-Seite des politisch-administrativen Systems angesiedelt. Hier geht es um eine Reform und Modernisierung der Erstellung von Dienstleistungen, die bürgernäher, bedarfsorientierter sowie unter direkter Einbindung von Bürgern und Bürgerinnen gestaltet werden sollen. Wenn jedoch Leistungen, die zuvor von staatlichen Stellen angeboten wurden, jetzt oder demnächst in Eigenregie und Eigenarbeit von Bürgern und Bürgerinnen erstellt werden, so können damit erhebliche Einsparungseffekte verbunden sein. Der Diskurs über die Modernisierung von Wohlfahrtsstaat und Verwaltung läuft daher auch leicht Gefahr, zu einer reinen „Staatsentlastungsdebatte“ zu verkommen, und zwar dann, wenn die Intensivierung des Bürgerengagements ausschließlich vor dem Hintergrund leerer öf-

fentlicher Kassen und nicht mehr zu bezahlender sozialer Dienstleistungen diskutiert wird.

Im Gegensatz dazu ist die zivilgesellschaftliche Debatte wie auch die Diskussion um die verstärkte Einführung direktdemokratischer Elemente auf der Input-Seite des politisch-administrativen Systems zu verorten. Hier geht es in erster Linie um die Verbesserung der Einflussmöglichkeiten von Bürgern und Bürgerinnen auf die Gestaltung und Formulierung von Politik. Kritiker wittern hier die Gefahr, dass an den gewählten Repräsentanten der Demokratie vorbei regiert werden kann. Vor allem die Lokalpolitik befürchtet, dass ein Zuviel an Zivilgesellschaft die repräsentative Demokratie in ihren Grundfesten gefährden könnte. Allerdings sind die Hürden für die Durchführung direktdemokratischer Verfahren in Deutschland in der Regel so hoch gesteckt, dass diese Gefahr als eher irrelevant einzuschätzen ist (vgl. Kleinfeld 1996, S. 135-143; Wollmann 1999).

Die Begriffe „Zivilgesellschaft“ und „Dritter Sektor“ sind zwar beide unter die Klammer „Bürgerschaftliches Engagement“ zu subsumieren, gleichwohl lässt sich ein wesentlicher Unterschied erkennen. Der zivilgesellschaftliche Diskurs thematisiert bürgerschaftliches Engagement nahezu ausschließlich zielgerichtet in seiner Wirkung auf Staat und Politik. Von der Dritte-Sektor-Forschung wird auch die umgekehrte Perspektive betrachtet und analysiert, inwiefern bürgerschaftliches Engagement in Kooperation mit staatlichen Instanzen zur Leistungserstellung und Wohlfahrtsproduktion vor Ort beiträgt.

2 Empirische Befunde

Wird den Fragen nachgegangen, wie es um das Beteiligungsverhalten sowie um die Bereitschaft der Bürgerinnen und Bürger, sich in Zukunft aktiv zu engagieren, steht und wie es um den Bereich des Dritten Sektors mit seinen vielen Vereinen, Initiativen und Organisationen als wichtige Infrastruktur bürgerschaftlichen Engagements bestellt ist, so ist Folgendes festzuhalten:

In Deutschland wie in anderen Industrieländern befindet sich das ehrenamtliche Engagement bereits seit einer Reihe von Jahren auf Wachstumskurs. Dieser positive Trend lässt sich in Deutschland inzwischen auch für die neuen Bundesländer feststellen, die hinsichtlich des aktiven Engagements sowie der Engagementbereitschaft der Bevölkerung noch nicht ganz das Niveau Westdeutschlands erreicht haben (vgl. Zimmer/Priller 1999, S. 36; Statistisches Bundesamt 2000, S. 535). Allerdings fallen im internationalen Vergleich die Ergebnisse bundesweit durchgeführter Untersuchungen zum ehrenamtlichen Engagement weniger positiv aus. So wurde im Rahmen einer internationalen Vergleichsstu-

die² 1992 ermittelt, dass lediglich 13 % der Deutschen im Vergleich zu 49 % der amerikanischen und 19 % der französischen Bevölkerung sich mindestens einmal im Jahr ehrenamtlich engagieren (vgl. Salamon/Anheier 1994, S. 17). Eine im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in zehn europäischen Ländern durchgeführte vergleichende Untersuchung kam, absolut betrachtet, für Deutschland zwar zu einem etwas besseren Ergebnis, doch an dem Gesamtbild änderte sich wenig. Die BRD nahm hier von den an der Untersuchung beteiligten Ländern den drittletzten Rangplatz ein. Als Spitzenreiter hinsichtlich des ehrenamtlichen Engagements ihrer Bevölkerung wurden in der Bosch-Studie die Niederlande ermittelt, gefolgt von Schweden, Belgien, Dänemark, Großbritannien und Irland (vgl. Gaskin u.a. 1996, S. 65). Eine im Jahr 1996/97 durchgeführte und von der Körber Stiftung unterstützte Untersuchung bestätigt die Ergebnisse der bisherigen Untersuchungen. Wiederum wurde ermittelt, dass etwa 13 % der Bevölkerung ehrenamtlich engagiert sind oder sonstige freiwillige Tätigkeiten in Deutschland leisten (vgl. Priller/Zimmer 1999, S. 133 f.).

Zu einem deutlich besseren Ergebnis kommt dagegen die im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend durchgeführte umfangreiche Erhebung – der „Freiwilligensurvey 1999“. Einige ausgewählte Hauptergebnisse wurden von den Projektträgern in einer knappen Übersicht zusammengestellt und publiziert (Klages 2000; v. Rosenblatt 2000; v. Rosenblatt/Picot 1999; v. Rosenblatt 2001). Danach sind zwei Drittel der in Deutschland wohnenden Personen mit über 14 Jahren, d.h. 40 Millionen Menschen, ehrenamtlich engagiert. Allerdings wurde dieses positive Ergebnis nicht zuletzt aufgrund einer sehr weit gesteckten Eingangsfrage ermittelt, während bisherige Studien einen deutlich engeren Begriff von ehrenamtlichem Engagement zugrunde gelegt hatten.³

2.1 Struktur ehrenamtlichen Engagements

Hinsichtlich der Struktur des Ehrenamtes kommt der „Freiwilligensurvey“ jedoch zu einem mit den Ergebnissen früherer Studien durchaus kompatiblen Ergebnis. Danach erfreut sich der Bereich „Sport und Bewegung“ des größten Zuspruchs. Mehr als ein Drittel der Befragten macht in diesem Bereich „aktiv“ mit. Den zweiten und auch dritten Rangplatz nehmen die ebenfalls freizeitorientierten Bereiche „Freizeit und Geselligkeit“ sowie „Kultur und Musik“ ein. Von beachtlicher Bedeutung ist ferner das soziale Engagement in den Bereichen „Schule und

² Es handelt sich hierbei um das 1990 initiierte John Hopkins Comparative Nonprofit Sector Project, das weltweit in 22 Ländern Umfang, Struktur, Finanzierung und Rolle der nationalen Nonprofit-Sektoren untersuchte.

³ „Es gibt vielfältige Möglichkeiten, außerhalb von Beruf und Familie irgendwo mitzumachen [...]. Sagen Sie mir, ob sie sich in einem oder mehreren dieser Bereiche aktiv beteiligen“ (Klages 2000, S. 33).

Kindergarten“ sowie im sozialen Bereich als solchem. Weit abgeschlagen in der Attraktivität für ehrenamtliches Engagement rangiert dagegen der Bereich der Politik und Interessenvertretung (vgl. Klages 2000, S. 39). Auch dieses Ergebnis ist aus anderen und früheren Studien bereits bekannt.

Tabelle 1: Mitgliedschaft in Organisationen und Vereinen⁴

	Westdeutschland				Ostdeutschland	
	1984	1988	1993	1998	1993	1998
in Prozent						
Mitgliedschaft in:						
Gewerkschaft	16	16	17	12	25	13
Partei	5	5	5	4	3	3
Bürgerinitiative	2	2	2	1	0	1
Verein						
Kirchlicher Verein	7	10	7	9	5	3
Musik-/Gesangsverein	7	8	6	7	1	2
Sportverein	28	29	28	29	10	12
Anderer Verein	19	24	28	28	10	12
Keine Mitgliedschaft	44	42	44	42	53	62

So verdeutlichen auch die Ergebnisse der Wohlfahrtssurveys die große Attraktivität des Freizeitbereichs.⁵ Danach sind in Westdeutschland mit einem Anteil von 29 % die mitgliederstärksten Vereine in Deutschland die Sportvereine. Die Mitgliedschaft dort erfreut sich auch eines anhaltenden Zuspruchs, während gerade bei den Gewerkschaften deutliche Einbußen zu verzeichnen sind. Demgegenüber ist die Mitgliedschaftsquote⁶ bei den Parteien relativ konstant. Allerdings liegt sie mit nur 4 % weit unter der der Sportvereine.

⁴ Datenbasis: Wohlfahrtssurvey 1984, 1988, 1993, 1998; zitiert nach: Schöb 2000, S. 8

⁵ Wohlfahrtssurveys bilden eine wesentliche Grundlage der deutschen Sozialberichterstattung. Sie haben die Messung und Beobachtung der Lebensqualität in der Bevölkerung zum Ziel. Insgesamt wurden seit 1978 von der Arbeitsgruppe Sozialberichterstattung des Wissenschaftszentrums Berlin fünf Wohlfahrtssurveys durchgeführt, wobei jeweils auch die Mitgliedschaft in Organisationen und Vereinen abgefragt wurde (vgl. Schöb 2000, S. 8; Statistisches Bundesamt 2000, S. 535).

⁶ Die Mitgliedschaftsquote ist eine Kenngröße und erfasst den Anteil der Personen in den jeweiligen Organisations- und Vereinsformen.

2.2 Soziodemographisches Profil ehrenamtlich Engagierter

Wie sieht nun der „Prototyp“ des bürgerschaftlich Engagierten, wie sieht das typische Vereinsmitglied aus? In den USA kamen in den 50er Jahren durchgeführte Untersuchungen bereits zu dem Ergebnis, dass es sich hierbei um einen Mann „in den besten Jahren“ handelt, der verheiratet ist und über eine gute Schulausbildung verfügt, einer eher gehobenen Einkommensklasse zuzurechnen ist und somit dem Mittelstand angehört (vgl. Smith 1957). Dieses Bild wird von den jüngsten Ergebnissen des Wohlfahrtssurveys bestätigt. Danach sind Vereine immer noch Männerdomänen der gebildeten Mittelschicht. Nach wie vor sind mehr Männer als Frauen engagiert, die Mitgliedschaftsquote ist auf dem Land wesentlich höher als in der Stadt, Nichtberufstätige sind weniger vertreten als Berufstätige, und unter diesen findet man wiederum mehr Beamte, Selbständige und Angestellte als Arbeiter. Mit zunehmendem Alter nimmt das mitgliedschaftliche Engagement deutlich ab. Die meisten Vereinsmitglieder gehören der „mittleren Generation“ an und sind im Alter von 30 bis 55 Jahren (vgl. Statistisches Bundesamt 2000, S. 535). Abweichungen vom statistischen Durchschnitt lassen sich bei den Musik- und Gesangsvereinen feststellen, in denen die ältere Generation wesentlich stärker vertreten ist, während Sportvereine attraktiver für Jüngere sind. Hinsichtlich der Dominanz der Männer weichen die kirchlichen sowie die karitativen Vereine vom statistischen Durchschnitt ab, da in ihnen vorrangig Frauen engagiert sind.

Hinsichtlich bürgerschaftlicher Aktivität jenseits der Vereinsmitgliedschaft kommt der „Freiwilligensurvey“ zu einem interessanten Ergebnis. Hier ist die Altersgruppe zwischen 14 und 24 besonders stark engagiert. Mit 37 % haben sie den höchsten Anteil an der Gruppe, die aktiv tätig sind, ohne irgendwo Mitglied zu sein oder ein Amt inne zu haben (vgl. Klages 2000, S. 40). Der viel zitierten Klage über die geringe Engagementbereitschaft der Jugend wäre damit endgültig der Boden entzogen.

2.3 Engagementbereitschaft und -motive

Ebenfalls überraschend und sehr erfreulich ist das große Interesse und die Bereitschaft (ca. 40 %), sich überhaupt zu engagieren. Die Betrachtung einzelner Bereiche zeigt hier wiederum eher eine Zurückhaltung der Mitarbeitsbereitschaft in politischen und religiösen Fragen, während die Aktivitätsbereitschaft für soziale Aufgaben, für Freizeit und Umwelt deutlich höher liegt. Übereinstimmend mit den Ergebnissen anderer Studien kommt auch der „Freiwilligensurvey“ zu dem Ergebnis, dass „Spaß an der Tätigkeit“ zusammen mit der Möglichkeit, „sich zu entfalten“ und etwas Neues dazuzulernen, als ganz wesentliche Motive bürger-

schaftlichen Engagements zu betrachten sind. Wie die folgende Tabelle zeigt, die auf den Ergebnissen einer innerhalb des Johns Hopkins Projektes 1996 durchgeführten repräsentativen Befragung zum ehrenamtlichen Engagement basiert, lässt sich durchaus eine Rangfolge der Motive bürgerschaftlichen Engagements erkennen. Während gesellschaftliche Anerkennung und politische Überzeugung die hinteren Rangplätze einnehmen, liegen individuelle Nutzenkalküle im Sinne der „neuen Ehrenamtlichkeit“, aber auch gemeinsinnorientierte Beweggründe – wie etwa „etwas bewegen wollen“ oder „seine Kenntnisse einbringen“ – vorn. Unter dem Aspekt von Weiterbildung und Lernengagement Erwachsener ist das Motivbündel „Fähigkeiten/Kenntnisse einbringen“ beachtlich positioniert. Immerhin spielen beim bürgerschaftlichen Engagement für 85 % der Befragten die Anwendung erworbenen Wissens und von Kompetenzen eine positive Rolle.

Tabelle 2: Motive für bürgerschaftliches Engagement⁷

Motiv	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft über- haupt nicht zu
Macht Spaß	65	33	2	-
Menschen treffen/Freunde gewinnen	48	44	6	2
Aktiv bleiben	40	39	13	8
Etwas bewegen wollen	36	41	18	5
Erweitert Lebenserfahrung	33	47	15	5
Anderen helfen, gibt Leben einen Sinn	32	53	13	2
Fähigkeiten/Kenntnisse einbringen	31	54	11	4
Moralische Notwendigkeit	25	39	20	16
Religiöse Überzeugung	19	23	18	40
Neue Fertigkeiten erwerben	18	43	26	13
Politische Überzeugung	15	19	25	41
Gesellschaftliche Anerkennung	9	36	38	17

Sowohl im „Freiwilligensurvey“ als auch in der deutschen Teilstudie des Johns Hopkins Projektes wurden als wichtiger Hinderungsgrund, warum man nicht

⁷ Datenbasis: Johns Hopkins Comparative Nonprofit Sector Project, Teilstudie Deutschland; Sozialwissenschaften-Bus 1996, n=3.097.

ehrenamtlich tätig wird oder keine freiwillige Arbeit leistet, an erster Stelle angegeben, dass man nicht persönlich gefragt oder gebeten worden sei. In unserer Untersuchung erfuhr auch die Begründung, dass man mit anderen Dingen zu belastet sei, eine vergleichsweise hohe Zustimmung, wobei dieses Motiv insbesondere von Frauen genannt wurde. Schlechte Erfahrungen mit ehrenamtlicher oder sonstiger freiwilliger Tätigkeit spielten dagegen nur für einen sehr geringen Teil der Befragten eine Rolle. Dieses Resultat weist auf die noch unzureichende Aufmerksamkeit hin, die das bürgerschaftliche Engagement nach wie vor in der Gesellschaft genießt.

2.4 Dynamik der Organisationsgründung und lokale Verankerung des Bürgerengagements

Wendet man sich der Meso-Ebene des Dritten Sektors zu, so wird die positive Entwicklung dieses Bereichs deutlich, und es zeigt sich die lokale Verankerung des bürgerschaftlichen Engagements. Im Rahmen der Erfassung des deutschen Dritten Sektors wurde auch eine bundesweite Befragung gemeinnütziger bzw. Dritte-Sektor-Organisationen durchgeführt.⁸ Die Ergebnisse der Organisationsbefragung bestätigen den Trend einer dynamischen Entwicklung des Dritten Sektors. So war jede vierte der befragten Organisationen in den vergangenen zehn Jahren entstanden. Mit „Kultur und Erholung“ und „Bildung und Forschung“ sind lern- und weiterbildungsrelevante Organisationsgründungen im vorderen Bereich angesiedelt.

⁸ Verwandt wurde hierbei ein umfangreicher Fragebogen, der an mehr als 8.000 Organisationen verschickt wurde. Mit 2.240 verwertbaren Fragebögen wurde eine für diese Erhebungsform akzeptable Rücklaufquote von 28 % erreicht (vgl. Zimmer/Priller 1999, S. 43 f.).

Tabelle 3: Gründungszeitraum von Nonprofit-Organisationen nach Bereichen⁹

Bereiche	bis 1945	1945-1967	1968-1988	1989-1998
in Prozent				
Kultur und Erholung	31	18	27	24
Bildung und Forschung	16	36	30	18
Gesundheitswesen	30	16	29	25
Soziale Dienste	21	18	37	25
Umwelt- und Naturschutz	19	12	47	22
Wohnungswesen und Beschäftigung	51	24	7	18
Bürger- und Verbraucherinteressen	14	32	26	28
Stiftungen	24	12	41	23
Internationale Aktivitäten	2	28	43	27
Wirtschafts- und Berufsverbände	14	45	10	31
Insgesamt	24	21	32	25

Da sich in allen Bereichen eine erhebliche Gründungsdynamik feststellen lässt, kommt es zu einer kontinuierlichen Erhöhung der Organisationsdichte. Oder anders ausgedrückt: Die Infrastruktur der Zivilgesellschaft verbessert sich stetig. Dabei ist die Tatsache, dass mehr als jede fünfte der befragten Organisationen (23 %) zum Zeitpunkt der Erhebung älter als 50 Jahre war, durchaus als Indiz für die Kontinuität und Traditionsverbundenheit des Dritten Sektors zu werten.

Die dominante Organisationsform des Dritten Sektors ist nach wie vor der Verein. Das Vereinswesen bildet daher in Deutschland einen wichtigen Bestandteil zivilgesellschaftlicher Infrastruktur vor Ort (vgl. Zimmer 1998). Wie wichtig die lokale Ebene für den Dritten Sektor ist, zeigt sich nicht zuletzt daran, dass die überwiegende Mehrheit der befragten Organisationen vorrangig auf der lokalen sowie regionalen Ebene tätig ist (64 %). Hier zeichnet sich somit eine Gegenbewegung zum Trend der Globalisierung in der Wirtschaft und der Politik ab, wo-

⁹ Datenbasis: Johns Hopkins Comparative Nonprofit Sector Project, Teilstudie Deutschland; Westfälische Wilhelms-Universität Münster/WZB-Organisationserhebung 1998, n=2.240.

bei dem Dritten Sektor offensichtlich eine wesentliche Funktion der Integration und affirmativen Bindung zukommt.

Tabelle 4: Tätigkeitsebenen von Nonprofit-Organisationen¹⁰

Tätigkeitsebene	vor allem	zum Teil	gar nicht
	in Prozent		
Kommunal	66	27	7
Regional	40	51	9
Bundesland	33	44	23
National	25	35	40
International	11	35	54

Der positive Trend in Richtung einer Intensivierung und Weiterentwicklung des Bürgerengagements wird aus Sicht der Organisationen bestätigt. Gefragt nach ihrer zukünftigen Bedeutung, wurde von einer klaren Mehrheit angegeben, dass die Bedeutung des Dritten Sektors für die Gesellschaft zunehmen wird. Dritte-Sektor-Organisationen sehen sich dabei als „soziales Gewissen“. So befürworteten die befragten Organisationen mehrheitlich (90 %) die Einschätzung, dass es ohne sie viele soziale und politische Errungenschaften nicht geben würde. Auch bringen nach ihrer Einschätzung vorrangig Dritte-Sektor-Organisationen „die Entwicklung in unserem Land voran“. Entsprechend hohe Zustimmungswerte erhielten schließlich auch die Einschätzungen, „Organisationen wie die unsere schaffen ein Zusammengehörigkeitsgefühl, das staatliche Einrichtungen nicht erbringen können“ (83 %), sowie „gemeinnützige Organisationen sind der Kitt, der unsere Gesellschaft zusammenhält“ (81 %).

2.5 Bürgerengagement auf Erfolgskurs

Betrachtet man die Ergebnisse empirischer Studien im Überblick, so lässt sich festhalten, dass ein beträchtlicher Teil der Bevölkerung bereits bürgerschaftlich in Form von Mitgliedschaft oder auch ungebundener Tätigkeit engagiert ist. Hierbei kommt dem Freizeitbereich und insbesondere dem Sport mit seinen vielen Vereinen ein herausragender Stellenwert zu.¹¹ Allerdings ist auch der soziale Bereich nach wie vor für Bürgerengagement attraktiv. Positiv herauszustellen ist besonders die hohe Engagementbereitschaft. Der Speyrer Verwaltungswissenschaftler Helmut Klages, der maßgeblich an der Erstellung des „Freiwilligen-

¹⁰ Datenbasis: Johns Hopkins Comparative Nonprofit Sector Project, Teilstudie Deutschland; WWU Münster/WZB-Organisationserhebung 1998, n=2.240.

¹¹ Vgl. den folgenden Beitrag von Dieter Jütting.

surveys“ beteiligt war, geht sogar davon aus, „dass es sich bei diesem Potential mit Sicherheit um die mit weitem Abstand größte ungenutzte oder ‚schlafende‘ Humanressource handelt“ (Klages 2000, S. 42).

Allerdings ist zumindest ein Befund der empirischen Untersuchungen als äußerst skeptisch zu bewerten. Dies betrifft den geringen Bekanntheitsgrad bzw. die nach wie vor festzustellende gesellschaftliche Geringschätzung des Bürgerengagements. Hier sind nachhaltig die Kommunen gefragt, etwas für die Förderung und Unterstützung dieses wichtigen Unterpfandes demokratischer Entwicklung zu tun. Auf welche Weise dies erfolgen könnte, soll im folgenden Kapitel thematisiert werden.

3 Engagementförderung – Handlungsspielräume und Optionen

Im Zusammenhang mit den Ergebnissen des „Freiwilligensurvey“ wurden von Helmut Klages (2000) in einer Übersicht zentrales Bürgerengagement behindernde Faktoren unter dem Titel „Defizite im Bereich Ehrenamtspolitik“ zusammengestellt. Danach lassen sich auf der kommunalen Ebene – mit Ausnahme von Baden-Württemberg – nach wie vor deutliche Mängel im Bereich der gesellschaftlichen und politischen Anerkennung bürgerschaftlichen Engagements feststellen. Auch bestehen noch maßgebliche Informationsdefizite über den Zugang und die Möglichkeiten des Ehrenamtes. Konkret fehlt es also an einem gezielten kommunalpolitischen Marketing für Bürgerengagement sowie an einer innovativen Informationspolitik. Als weiterer wesentlicher Hinderungsfaktor werden organisatorische Mängel angeführt. Hierbei geht es einerseits um die Bereitstellung von finanziellen Mitteln für Projekte, Räume und Ausstattung, andererseits werden auf kommunaler Ebene bisher kaum Ausbildungs- und Weiterbildungsangebote für ehrenamtlich Engagierte bereitgestellt. Es lässt sich in diesem Zusammenhang ein erhebliches Defizit an fachlicher Unterstützung der ehrenamtlichen Tätigkeit konstatieren. Im Besonderen gilt dies für die nach wie vor schwierige Zusammenarbeit von Haupt- und Ehrenamtlichen.

Was kann man nun konkret empfehlen? Hier möchte ich mich mit Nachdruck Helmut Klages anschließen, der eine Reihe von praktischen Vorschlägen macht, die von der Verbesserung des Versicherungsschutzes für bürgerschaftlich Engagierte bis hin zur Einführung des Volunteer-Management als gezielter Ausbildungsstrategie reichen (vgl. Klages 2002). Allerdings werden diese praktischen Hilfestellungen nicht als das Wesentliche eingeschätzt. Vielmehr betrachtet er – und hierin stimme ich ihm voll und ganz zu – Eigenverantwortung als entscheidenden Erfolgsfaktor einer Intensivierung und nachhaltigen Förderung des Bürgerengagements auf lokaler Ebene. Konkret bemerkt er hierzu: „Der entscheidende Erfolgsfaktor heißt Eigenverantwortung. Je mehr Eigenverantwortung

den Ehrenamtlichen eingeräumt wird, desto mehr Engagement bringen sie, kurz gesagt, als Gegenwert ein“ (Klages 2000, S. 44 f.).

Was hiermit angesprochen wird, läuft auf eine herbe Kritik des kommunalen Verständnisses von Selbstverwaltung hinaus. Wie der Historiker Hans-Ulrich Thamer (2000) jüngst herausgestellt hat, lassen sich im Hinblick auf die Entwicklung der kommunalen Selbstverwaltung in Deutschland sowohl eine freiheitlich-liberale wie auch eine etatistisch und stark obrigkeitsstaatlich geprägte Traditionslinie feststellen. So wurde Anfang des 19. Jahrhunderts im Ideenhorizont der Liberalen die Idee der Selbstverwaltung mit dem Gedanken der freiheitlichen Gestaltung des Gemeinwesens verbunden. In der politischen Forderung nach Selbstverwaltung kam der Glaube an die Selbstorganisation der Gesellschaft gegenüber der bürokratischen und paternalistischen Gängelung durch den Staat zum Ausdruck. Den Gegenpol zu dieser dezidiert liberalen Richtung bildete die Position des Rechtstheoretikers Rudolf von Gneist, der für eine „obrigkeitliche Selbstverwaltung“ eintrat und darunter im Wesentlichen die „Verwaltung von Straßen und Rinnsalen, Allmenden und Hospitälern und solchen Dingen“ (Thamer 2000, S. 298) verstand. Durchgesetzt hat sich in Deutschland leider nicht das liberale Verständnis von kommunaler Selbstverwaltung, sondern, gemäß der Einschätzung von Thamer, ist unsere kommunale Selbstverwaltung in hohem Maße der Tradition Rudolf von Gneists verpflichtet. Insbesondere nach der gescheiterten Revolution von 1848, so Thamer, wurde „Gemeinde“ in Deutschland nicht mehr vorrangig als politischer Raum und Lebenszusammenhang freier Einzelner gedacht, sondern bereits in einem hohen Maß als Teil der dezentralisierten Staatsverwaltung konzipiert. In diese Konzeption einer „obrigkeitlichen Selbstverwaltung“ wurde Bürgerengagement von Anfang an eher funktional eingebaut. Als Beispiel hierfür lassen sich insbesondere die Wohlfahrtsverbände anführen, die gerade auf der lokalen Ebene eng mit den staatlichen Instanzen des modernen Wohlfahrtsstaates verbunden sind und infolgedessen viel von ihrer ursprünglichen Bürgernähe verloren haben. Der funktionale Einbau der ehemals rein von bürgerschaftlichem Engagement getragenen Wohlfahrtsverbände wird inzwischen scharf kritisiert und etwa von Christoph Sachße (1995, S. 133) als „wohlfahrtsindustrieller Komplex“ gebrandmarkt. Gemäß der Einschätzung von Rudolph Bauer (vgl. 1997, S. 149) ist diese enge Zusammenarbeit der Intensivierung von Bürgerengagement äußerst abträglich. Sein Urteil über den funktionalen Einbau bürgerschaftlichen Engagements im Sozialbereich fällt noch kritischer aus als das von Christoph Sachße. Für ihn unterliegen die Wohlfahrtsverbände hauptsächlich staatlichen Steuerungsdirektiven, die von ihnen direkt „nach unten“, an ihre Mitglieder und Adressaten weitergegeben werden.

„Mehr Zivilgesellschaft wagen!“ könnte daher in Abgrenzung zu der Tradition des funktionalen Einbaus von bürgerschaftlichem Engagement das Motto lauten, das einer aktiven Förderung von Bürgerengagement den Weg bereitet. Inwiefern sich dieser Trend durchsetzen wird, lässt sich noch nicht absehen.

Zweifellos ist vor dem Hintergrund der obrigkeitsstaatlichen Tradition Deutschlands die Popularität des Bürgerengagements in Wissenschaft, Politik und Medien durchaus positiv zu bewerten. Ohne Zweifel liegt darin die Chance, Bürger und Bürgerinnen aus der klassischen Funktions- und Rollenzuweisung als loyale Untertanen zu emanzipieren. Gleichzeitig ist aber auch nicht auszuschließen, dass wiederum „neuer Wein in alte Schläuche“ gegossen wird. Gerade mit Blick auf die etatistisch-obrigkeitsstaatliche Tradition ist die Ernsthaftigkeit von Politik und Verwaltung zu hinterfragen, dem aktiven Bürgerengagement auch jenseits seines funktionalen Einbaus in Verwaltungsabläufe und Staatsentlastungsstrategien eine Chance einzuräumen.

Es lassen sich somit zwei Perspektiven und zukünftige Szenarien für die Entwicklung von Bürgerengagement, Drittem Sektor und Zivilgesellschaft aufzeigen. So sind durchaus Indizien für eine grundlegende Neubewertung des Verhältnisses von Staat und Gesellschaft anzuführen, wobei Politik und Verwaltung auf angestammte Positionen und insbesondere auf ihre Definitionsmacht verzichten. Dabei ist angesichts eines hohen Stellenwerts, den Bildungsbereitschaft und Lernen in der heutigen Erwachsenenbevölkerung einnimmt, einzubeziehen, Bürgerengagement auch als ein Feld lebensbegleitenden Lernens und von Kompetenzentwicklung zu entdecken und zu kultivieren. Doch es gibt auch deutliche Hinweise für einen eher traditionskonformen Entwicklungspfad. Danach bietet sich Bürgerengagement auf der kommunalen Ebene für Politik und Verwaltung als Verschiebebahnhof für nicht zu lösende Probleme und damit als Terrain kostenneutraler symbolischer Politik geradezu an. Ein derart funktionalisiertes Bürgerengagement ist im Hinblick auf eine weiter gehende Demokratisierung kontraproduktiv. Insofern ist nur an die lokalen Parlamente und Verwaltungen zu appellieren, Bürgerengagement nicht auf den Einsatz unbezahlter Kräfte in kommunalen Einrichtungen zu reduzieren, sondern als wichtige Ressource einer vitalen politischen Kultur und damit als Strategie gegen die Großtrends von Individualisierung und Globalisierung aktiv und zukunftsorientiert zu nutzen.

Literatur

- Anheier, H. K. u.a.:** 2000. Zur zivilgesellschaftlichen Dimension des Dritten Sektors. In: Klingemann, H.-D./Neidhardt, F. (Hrsg.): Die Zukunft der Demokratie. Herausforderungen im Zeitalter der Globalisierung. WZB-Jahrbuch 2000. Berlin. S. 71-98
- Bauer, R.:** 1997. Zivilgesellschaftliche Gestaltung in der Bundesrepublik: Möglichkeiten oder Grenzen. In: Schmals, K. M./Heinelt, H. (Hrsg.): Zivile Gesellschaft. Entwicklung. Defizite. Potentiale. Opladen. S. 133-153
- Bogumil, J./Vogel, H. J. (Hrsg.):** 1999. Bürgerschaftliches Engagement in der kommunalen Praxis. Initiatoren, Erfolgsfaktoren und Instrumente. Köln
- Easton, D.:** 1965. A Framework of Political Analysis, Englewood Cliffs

- Enquête-Kommission** „Zur Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ Deutscher Bundestag (Hrsg.): 2002. Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft. Opladen
- Enquête-Kommission** „Zur Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ Deutscher Bundestag (Hrsg.): 2003. Bürgerschaftliches Engagement und Sozialstaat. Schriftenreihe: Bd. 3. Opladen
- Evers, A./Olk, T.:** 1996. Wohlfahrtspluralismus – analytische und normativ-politische Dimensionen eines Leitbegriffs. In: Evers, A./Olk, Th. (Hrsg.): Wohlfahrtspluralismus. Opladen. S. 9-60
- Gaskin, K. u.a.:** 1996. Ein neues bürgerschaftliches Europa. Eine Untersuchung zur Verbreitung und Rolle von Volunteering in zehn Ländern. Hrsg. von der Robert Bosch Stiftung. Freiburg
- Holtmann, E.:** 2000. „Das Volk“ als örtlich aktivierte Bürgerschaft. In: Archiv für Kommunalwissenschaft. 2/2000. S. 187-211
- Klages, H.:** 2000. Die Deutschen – ein Volk von Ehrenmännern? In: Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen. 2/2000. S. 33-47
- Klages, H.:** 2002. Der blockierte Mensch. Frankfurt/Main
- Klein, A.:** 2000. Bericht der Enquête-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“. In: Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen. 2/2000. S. 97-100
- Klein, A.:** 2001. Diskurse der Zivilgesellschaft. Opladen
- Kleinfeld, R.:** 1996. Kommunalpolitik. Opladen
- Klie, Th./Meysen, T.:** 1998. Neues Steuerungsmodell und Bürgerschaftliches Engagement – Konkurrierende oder synergetische Programme zur Verwaltungsmodernisierung? In: Die öffentliche Verwaltung. 11/1998. S. 452-457
- Kneer, G.:** 1997. Zivilgesellschaft. In: Kneer, G. u.a.: Soziologische Gesellschaftsbegriffe II. München. S. 229-251
- Lembcke, O.:** 1999. Zivilgesellschaft. In: Sommer, G. u.a. (Hrsg.): Staatsbürgerlexikon. München. S. 1041-1043
- Naschold, F.:** 1993. Modernisierung des Staates. Berlin
- Pitschas, R.:** 1997. Kommunalverwaltung und bürgerschaftliches Engagement. In: Der Städtetag. 8/1997. S. 538-542
- Priller, E./Zimmer, A.:** 1999. Ende der Mitgliederorganisationen? In: Witt, D. u.a. (Hrsg.): Ehrenamt und Modernisierungsdruck in Nonprofit-Organisationen. Wiesbaden. S. 127-147
- Reichard, C.:** 1994. Umdenken im Rathaus. Neue Steuerungsmodelle in der deutschen Kommunalverwaltung. Berlin
- Rosenblatt, B. v.:** 2000. Große Vielfalt bei ehrenamtlicher Tätigkeit und bürgerschaftlichem Engagement. In: ISI (Informationsdienst Soziale Indikatoren) 24. ZUMA. Juli 2000. S. 6-10

- Rosenblatt, B. v./Picot, S.:** 1999. Freiwilligenarbeit, ehrenamtliche Tätigkeit und bürgerschaftliches Engagement: Repräsentative Erhebung 1999 – Überblick über die Ergebnisse. Untersuchung im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Maschinenschrift). München
- Rosenblatt, B. v. (Hrsg.):** 2001. Freiwilliges Engagement in Deutschland – Freiwilligen-survey 1999 – Ergebnisse der Repräsentativerhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. Bd. 1: Gesamtbericht. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bd. 194.1 Stuttgart
- Roth, R.:** 1997. Die Kommune als Ort der Bürgerbeteiligung. In: Klein, A./Schmals-Bruns, R. (Hrsg.): Politische Beteiligung und Bürgerengagement in Deutschland. Bonn. S. 404-447
- Roth, R.:** 2000. Bürgerschaftliches Engagement – Formen, Bedingungen, Perspektiven. In: Zimmer, A./Nährlich, S. (Hrsg.): Engagierte Bürgerschaft. Traditionen und Perspektiven. Opladen. S. 25-48
- Sachße, C.:** 1995. Verein, Verband und Wohlfahrtsstaat. Entstehung und Entwicklung der „dualen“ Wohlfahrtspflege. In: Rauschenbach, T. u.a. (Hrsg.): Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Jugend- und Wohlfahrtsverbände im Umbruch. Frankfurt/Main. S. 123-149
- Salamon, L. M./Anheier, H. K.:** 1994. The Emerging Sector. An Overview. Baltimore
- Schöb, A.:** 2000. Verminderung gesellschaftlichen Zusammenhalts oder stabile Integration? Empirische Analysen zur sozialen und politischen Beteiligung in Deutschland. In: ISI (Informationsdienst Soziale Indikatoren) 22. S. 8-11
- Seibel, W.:** 1992. Dritter Sektor. In: Bauer, R. (Hrsg.): Lexikon des Sozial- und Gesundheitswesens. München. S. 455-460
- Smith, J. C.:** 1957. Membership and Participation in Voluntary Associations. In: American Sociological Review. Vol. 22. S. 315-326
- Statistisches Bundesamt:** 2000. Datenreport 1999. Bonn
- Thamer, H.-U.:** 2000. Der Citoyen und die Selbstverwaltung im 19. Jahrhundert. In: Zimmer, A./Nährlich, S. (Hrsg.): Engagierte Bürgerschaft. Traditionen und Perspektiven. Opladen. S. 289-302
- Wollmann, H.:** 1999. Kommunalpolitik: Mehr (direkte) Demokratie wagen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B 24-25. S. 13-22
- Zimmer, A.:** 1996. Vereine – Basiselement der Demokratie. Opladen
- Zimmer, A.:** 1998. Vereine und lokale Politik. In: Wollmann, H./ Roth, R. (Hrsg.): Kommunalpolitik. Politisches Handeln in den Gemeinden. Bonn. S. 247-262
- Zimmer, A.:** 2002. Empirische Befunde zum bürgerschaftlichen Engagement in Deutschland. In: Enquête-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ Deutscher Bundestag (Hrsg.): Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft. Opladen. S. 89-97

- Zimmer, A./Nährlich, S. (Hrsg.):** 2000. Engagierte Bürgerschaft. Traditionen und Perspektiven. Opladen
- Zimmer, A./Priller, E.:** 1999. Gemeinnützige Organisationen im gesellschaftlichen Wandel. Abschlußbericht des Projektes „Arbeitsplatzressourcen im Nonprofit-Sektor“ (Maschinenschrift). Münster
- Zimmer, A./Priller, E.:** 2004. Gemeinnützige Organisationen im gesellschaftlichen Wandel. Ergebnisse der Dritte-Sektor-Forschung. Wiesbaden

Bürgerschaftliche Solidarität im Prozess der Globalisierung

Hauke Brunkhorst

1 Wurzeln moderner Solidarität

Unser Begriff bürgerschaftlicher Solidarität speist sich aus zwei alteuropäischen, antiken Wurzeln. Die eine geht auf die heidnisch-republikanische *Bürgerfreundschaft*, die *philia politica* des Aristoteles zurück (a), die andere auf den biblischen Begriff der *Nächstenliebe* oder *caritas* (b).

(a) *Philia* oder *amicitia* bezeichnen einen viel weiteren Begriff als unser Begriff der Freundschaft. Vor allem aber ist das antike Ideal der Freundschaft das „Staatsbürgerpaar“, wie Derrida es etwas anachronistisch, aber treffend nennt. *Philia* ist ein politischer, öffentlicher und rechtlicher Begriff. Die Freundschaft freier Bürger realisiert sich *erstens* als Freundschaft der guten, tüchtigen und ökonomisch selbständigen Vollbürger und *zweitens* als Männerfreundschaft. Das Gute, das die Freunde aneinander erkennen und schätzen, ist in den perfekten Formen der Freundschaft, die der politischen Natur des Menschen entsprechen, identisch mit dem objektiv Guten, dem Gemeinwohl, dem Glück der Polis und der Republik. Da es, wie Cicero sagt, „nichts liebenswertes“ gibt „als die Tugend“, liebt der Freund im Freund das Vaterland (Cicero 1999, VIII, 28). Der beste Freund ist auch der beste Bürger. Damit das *für uns* Angenehme und Gute mit dem schlechten Guten „zusammenstimmt“, dafür, so Aristoteles, „sorgt die Tugend“ (Aristoteles 1954, 1137a). Und wo das subjektiv Gute noch nicht mit dem objektiv Guten, wo – in Derridas Worten – die „unbedingte Innigkeit oder Zuneigung“ der Freunde füreinander noch nicht „mit einer ebenso imperativen Staatsräson in Einklang“ ist (Derrida 2000, S. 37), da ist die politische Kunst – wie Aristoteles sagt – „dazu da“, das wahrhaft Gute „für diejenigen herbeizuführen, für die es noch nicht gilt“ (Aristoteles 1954, 1137a). Die klassische Republik ist eine Erziehungsdiktatur. Im elitären Ethos des städtischen Lebens bilden Recht, Gerechtigkeit und Freundschaft eine opake Einheit familienähnlicher Begriffe (vgl. ebd., 1134b). Freundschaft konstituiert eine Rechtsbeziehung, weil Rechtsbeziehungen Gleichheit voraussetzen bzw. Beziehungen der Gleichheit sind. Gleiches mit Gleichem vergelten, das ist das Recht. Der große Gedanke der Rechtsgleichheit, der bürgerschaftlichen Gleichheitsordnung oder *isonomia*, taucht hier auf, um gleich wieder in der Klassengesellschaft zu verschwinden. Die Tugendhierarchie ist ein Spiegel sozialer Stratifizierung. Für diejenigen, die nicht genügend „Gemeinsamkeiten“ (Gleichheit) mit den Herrschenden aufweisen, kann es auch kein Recht geben. *Quod licet jovi, non licet bovi*. Jedem das

Seine. Auch das ist das Recht. Recht hat ein „Janusgesicht“ (Habermas). Also kein Recht für unbelebte Werkzeuge, Tiere und Sklaven. Der „Sklave als Sklave“ ist rechtlos, so lehrt Aristoteles (vgl. Aristoteles 1979, 1161b). Freilich ist diese schichtgebundene und urbanozentrische Idee der Bürgersolidarität – erstens – an die Voraussetzung *wechselseitiger Freiheit* gebunden – zweitens – von der Herrschaft der Familienbande und der Blutsverwandtschaften, von deren Schrecken die Tragödienliteratur berichtet, *emanzipiert* und – drittens – zur allgemeinen Bürgerfreundschaft, die den Streit, die *Stasis* und die mafiaartigen Racheorgien der Sippschaften überwindet, *erweitert*. In der *philia politike*, der „Polis-Freundschaft“, die auf einem Netzwerk individueller Freundesbünde aufbaut, realisiert sich das allgemeine Wesen des Menschen (vgl. ebd., 1167b).

Aber *dieser* Humanismus ist höchst partikular und seiner Struktur nach elitär. Der normative Anspruch an alle Menschen, ihrer Natur gemäß zu leben, wird nämlich durch die wenigen Prachtexemplare an der Spitze und im Zentrum der sozialen Hierarchie hinlänglich erfüllt, und er kann nur erfüllt werden, sofern die anderen die Arbeit machen (vgl. Brunkhorst 2000a, S. 43 ff.). Ein Modell für die Globalisierung der Zivilgesellschaft ist die *philia politike* auch in ihrer stoischen Variante nicht. Auch die Kosmopolis hat dieselbe Sozialstruktur wie die Polis im Zentrum des römischen Imperiums.

(b) Ganz anders die vor allem im Christentum zur Fernsten- und Feindesliebe radikalisierte Nächstenliebe oder *caritas*. Sie ist egalitär und universalistisch, sozusagen von Haus aus global. In den Worten von Joseph Kardinal Ratzinger ist *caritas* „liebende Fürsorge für die Leidenden, Armen und Schwachen über alle Standesgrenzen hinweg“ (Ratzinger 2000). Aber sie ist *unpolitisch* oder *metapolitisch* und, wie es bei Tertullian heißt, dem „öffentlichen Leben fremd“.¹ Der eigentliche Ort der Liebesgemeinschaft ist nicht die *civitas terrena*, sondern die *civitas dei*. Die scharfe Opposition von Religion und Politik trennt den individuellen Gläubigen von seinen Mitbürgern, Freunden und Verwandten. Jesus sagt in Bezug auf Verwandtschaft unmissverständlich: „Ich bin nicht gekommen, um Frieden zu bringen, sondern das Schwert. Denn ich bin gekommen, um den Sohn mit seinem Vater zu entzweien und die Tochter mit ihrer Mutter und die Schwiegertochter mit ihrer Schwiegermutter; und die Hausgenossen eines Menschen werden seine Feinde sein.“ (Matthäus, 10, 34-36) Eine solche, Freundschaft und Verwandtschaft gleichermaßen neutralisierende Ethik universeller Brüderlichkeit, musste mit den republikanischen Strukturen des römischen Imperiums in Konflikt geraten. Indem sie sich aus den heiligen Banden der Sippschaft und der bürgerlichen Freundschaft emanzipiert, gelingt es der christlichen Brüderlichkeitsethik, sich dem zur Menschheit *verallgemeinerten*, aber immer noch konkreten, nämlich als Gottesgeschöpf lebenswerten Anderen zuzuwenden.

¹ Vgl. Apologeticum, 38: „Nobis nulla magis res aliena quam publica“ – „Nichts ist uns Christen fremder als die öffentlichen Angelegenheiten.“

Indem sie verlangt, den Nächsten *als solchen* zu lieben, sprengt die christliche Brüderlichkeitsethik die Schranken des urban-bürgerschaftlichen Ethos. Aber sie bleibt *als* Liebe auf das je *konkrete* „Antlitz“ (Levinas) des gleichwohl x-beliebigen Nächsten bezogen. Im Kontext der mittelalterlichen Lehre von den zwei Gewalten, des kanonischen Rechts und der mächtigen Anstaltskirche wird die christliche Solidarität zwar universell organisierbar, aber sie bleibt fest eingebunden in die hierarchische Ordnung der Ständegesellschaft. Sie ist deren ideologische Verklärung, zugleich „Seufzer der bedrängten Kreatur“ und „Opium fürs Volk“ (Marx 1966, S. 24). Jesus, so lehrt Augustinus, macht nicht Sklaven zu freien Bürgern, sondern schlechte zu guten Sklaven (Augustinus 1991, 19. Buch, S. 15).

Die moderne Idee der *Solidarität* beerbt beide Traditionen, verzichtet aber auf jeweils einen wesentlichen Teil des Erbes. Sie übernimmt von der republikanischen Bürgerfreundschaft den *politischen, öffentlichen* und *rechtlichen* Part, lässt aber das elitär-partikularistische Oberschichtethos – wie es im Lied der Internationale heißt – „im dunklen Vergangenen“ zurück; und sie negiert komplementär den unpolitischen Grundzug der christlichen Brüderlichkeitsethik und deren substanzielle Bindung an das Liebesgebot, aber sie hält den Anspruch dieser Ethik auf *Universalisierbarkeit* in den Menschenrechten fest. Durch die Politisierung der Brüderlichkeit wird die, für die Tradition der christlichen Kirche konstitutive, augustinische Arbeitsteilung zwischen einer egalitären, aber außerpolitischen Liebesgemeinschaft und einer elitär strukturierten, politisch-kirchlichen Ordnung aufgehoben; und die heidnische Bürgersolidarität verwandelt sich durch dieselbe Operation in eine allgemeine Solidarität unter Fremden, die sich nicht mehr lieben müssen. Rechtsgenossen, die ihre Konflikte durch demokratische Verständigung und Entscheidung kooperativer Regelungen lösen, müssen sich das Recht zugestehen, „füreinander Fremde zu *bleiben*“ (Habermas 1992, S. 374). Schon in der Parole der Französischen Revolution „*Liberté, Egalité, Fraternité*“ wird die Brüderlichkeit aus ihren christlich-ethischen Kontext herausgelöst und im „jakobinischen Menschenrechtspatriotismus“ (Hannah Arendt) auf den politischen Begriff der Freiheit und den juristischen der Gleichheit bezogen, um von daher dann neu interpretiert zu werden. War in den ersten Verfassungen der Revolutionszeit die Freiheit zunächst *politisch* als Freiheit der gleichberechtigten *Vollbürger* bestimmt und die Gleichheit als unpolitische Freiheit *aller* Bürger und Menschen, so blieb die Brüderlichkeit außerhalb der Verfassungstexte. Die jakobinische Parole der *Fraternité* verlangte mehr als die Revolution zu geben im Stande war, wollte sie doch die Gleichheit auch als gleiche *politische* Freiheit aller Bürger verstanden wissen. Erst sechzig Jahre später, in der Verfassung der Republik vom 4. November 1848 erscheint die *Fraternité* in der Präambel des Verfassungstextes. Das aber ist der Zeitpunkt, an dem – so Wolfgang Schieder – die „Brüderlichkeit“ bereits durch den Ausdruck „Solidarität“ substituiert und aus dem „politischen Egalitätsbegriff der bürgerlichen Demokratie [...] ein Leitbegriff der sozialen Emanzipation des Proletariats“

wird (Schieder 1972, S. 573). Mit der Durchsetzung eines egalitären Wahlrechts wird die sozialstaatliche Realisierung der Demokratie, für die der moderne Begriff der Solidarität steht, unabweisbar.

2 Solidarität in funktional differenzierter Gesellschaft und verfassungsstaatliche Lösung der Inklusionsproblematik

Die politisch-institutionelle Durchsetzung spezifisch-moderner Formen abstrakter Solidarität ist – wie Durkheim und Parsons gezeigt haben – eng mit dem evolutionären Durchbruch der funktional differenzierten Gesellschaft verbunden.² Aber sie ist mit der Erfindung dieser Gesellschaft nicht gleichursprünglich, sondern musste ihr in langen sozialen Kämpfen und Revolutionen erst abgetrotzt werden.³ Denn eine Gesellschaft mit hochspezialisierten Funktionssystemen für Wirtschaft, Recht, Verkehr, Technologie, Bildung, Politik, Massenkommunikation etc. produziert von sich aus keine Solidarität. Im Gegenteil, ausdifferenzierte Funktionssysteme wie die Marktwirtschaft, der bürokratische Staat oder das familienferne Bildungssystem verzehren die humane Substanz, ohne sie zu erneuern. Sie expandieren ohne Telos, ihre Selbstproduktion ist „maß-“ und „endlos“ (Marx 1969, S. 166 f.). Hannah Arendt spricht treffend von einer „Expansion um der Expansion willen“ (1986).

Die Gesellschaft der Funktionssysteme stellt die evolutionär neuartige Form einer *Sozialintegration ohne Solidarität* dar. Das ist das Geheimnis ihrer ungeheuren Leistungsfähigkeit, aber auch ihre tödliche Schwäche. Sie emanzipiert die Individuen aus der lebenslangen Zuordnung zu Stand und Herrschaft, sie zerstört dabei die alten, schichtgebundenen und partikularen Solidaritäten, aber sie stiftet keine neue, universelle und egalitäre Solidarität. Für die Schäden, die sie in ihrer Umwelt (Luhmann) anrichten, sind die Funktionssysteme, die kapitalistische Wirtschaft, das positive Recht, die Machtpolitik ebenso blind wie für die normative Verödung der sozialen Lebenswelt (Habermas), die der Spur ihrer entfesselten Expansion folgt. Radikale Desolidarisierung ist der Schatten der „großartigen Vereinseitigungen“ (Habermas) und „ungeheuren Produktivität“ (Marx) sozialer Arbeitsteilung und funktionaler Differenzierung. Ohne eine der sozialen Arbeitsteilung adäquate Erneuerung des „Bandes der Solidarität“ (Durkheim) aber kann die *soziale* Voraussetzung für die *sachliche* Leistungsfähigkeit der Wirtschaft, des Staates, des Militärs, der Medizin, der Technologie, des Bildungssystems, des Verkehrs usw. nicht gesichert werden: die *Vollinklusion der Bevölkerung*. Jeder muss, sei es in aktiven, sei es in passiven Rollen an den Leistungen der Wirtschaft, des Rechts, der Politik, der Bildung, des Verkehrs usw. partizipieren

² Zu den Formen abstrakter Solidarität vgl. näher Brunkhorst 1996.

³ Man muss hier den evolutionären *Durchbruch* einer „Gesellschaftsformation“ (Marx) von der revolutionären *Durchsetzung* einer neuen Idee unterscheiden.

können. Wenn nur noch eine Minorität der Überintegrierten am Spiel der hochspezialisierten Kommunikation teilnimmt und die unterintegrierte Mehrheit vom Zugang zu den Medien der Macht, des Geldes und des Rechts weitgehend ausgeschlossen bleibt, kommt es zum Umkehrschub. Die Variation verebbt, das Innovationstempo sinkt dramatisch, die Grenzen, die die Funktionsbereiche von ihrer Umwelt trennen, lassen sich nicht mehr stabilisieren, die Systeme kollabieren, und ihre wohl geordnete Eigenkomplexität verströmt in die diffuse und chaotische Komplexität der Welt. Es lassen sich dann überall die heute für Entwicklungsländer typischen Regressions- und Verelendungsphänomene beobachten (vgl. Neves 1992). Heterarchisch gegliederte Funktionssysteme setzten den *Einschluss* aller Individuen und die Gleichheit zwischen *Zugang* zu ihren Leistungen und *Abhängigkeit* der individuellen Lebensführung von ihnen voraus. Sie haben aber regelmäßig dysfunktionale Exklusionseffekte, durch die sich Zugang und Abhängigkeit höchst ungleich verteilen (vgl. ebd.). Für das Verständnis dieser Dialektik des Fortschritts ist immer noch die Marxsche Analyse der kapitalistischen Krisen exemplarisch.

Ich möchte nun vorschlagen, zwei Typen von *Inklusionsproblemen*, mit denen die moderne Gesellschaft von sich aus nicht fertig wird, zu unterscheiden. Das erste ist eine Individualisierungsfolge und betrifft die *Desozialisierung der Individuen* und religiös integrierten Gruppen. Das zweite ist eine Folge der Formierung markt- und bildungsabhängiger Klassen und betrifft die *Proletarisierung der Gesellschaft*.

Die seit der frühen Neuzeit immer deutlicher hervortretende Differenzierung von Individuum und Gesellschaft hat das religiöse Weltbild zersplittert und pluralisiert. Die in die Umwelt der Funktionssysteme abgeschobenen Individuen werden auf ihr persönliches Bewusstsein zurückgeworfen und höchst unsanft zur Autonomie genötigt. Vor allem der protestantische Individualisierungsschub liefert das religiöse Bewusstsein an eine außer- und vorgesellschaftliche, gemeinschaftsfeindliche Macht aus: das rein individuelle Gewissen (Max Weber). Das sprengt das apriorische Perfekt eines „immer schon“ integrierten Kollektivbewusstseins, das fortan durch kontingente Bildungsprozesse immer von neuem hervorgebracht werden muss, um deren höchst verschiedene Resultate, die fragmentierten Weltbilder zur „Kollision“ (Hegel) und in den Bürgerkrieg zu treiben. Nicht minder bedrohlich ist das zweite Inklusionsproblem, das dem entfesselten Akkumulationsprozess des Kapitals auf dem Fuße folgt, und das seit Mitte des 19. Jahrhunderts durch die Expansion des Erziehungssystems noch verstärkt wird und im Nu aus kleinen Unterschieden große macht, bis hin zur Polarisierung von Lohnarbeit und Kapital. Auch hier wird das apriorische Perfekt einer „immer schon“ hierarchisch geordneten Gesellschaft aufgelöst, – mitsamt der in sie eingebundenen Formen bürgerlicher *und* brüderlicher Solidarität. Was im Zuge von Pauperisierung und Proletarisierung entsteht, hat Marx als eine in die Gesellschaft eingeschlossene Klasse von Ausgeschlossenen beschrieben.

Diese Klasse bleibt von der Funktionsfähigkeit des Wirtschaftssystems *abhängig*, während ihr gleichzeitig der *Zugang* zu seinen Leistungen verstellt ist.

Beide Inklusionsprobleme, die zunächst in der frühen Neuzeit und dann im 19. Jahrhundert massiv hervorbrechen, hat der – gegen den naturwüchsigen Lauf der Evolution – revolutionär erkämpfte *demokratische Rechtsstaat*, der im nordatlantischen Raum durchgesetzt und wohlfahrtsstaatlich realisiert werden konnte, auf eine – im historischen Rückblick – eindrucksvolle Weise gelöst. Schon die, unter absolutistischen Vorzeichen vollzogene und von Hobbes auf den Begriff gebrachte Vollpositivierung des Rechts, die strikte Trennung von *ius* und *iustum*, von Recht und Moral, von Macht, Wissen und Glauben hat die Komplementarität von positivem Recht und subjektiven Rechten erkennen lassen und damit die rechtliche Institutionalisierung eines Pluralismus der Weltbilder ermöglicht. Alles, was das Gesetz nicht verbietet, ist erlaubt, und das positive Gesetz verbietet immer nur äußere, beobachtbare Handlungen. Aber erst das egalitäre, politisch inklusive Prinzip *demokratischer Selbstgesetzgebung*, das im Zuge der Verfassungsrevolutionen und infolge der Klassenkämpfe des 19. Jahrhunderts in Westeuropa und Nordamerika institutionalisiert wurde, hat *erstens* eine stabile und allgemein akzeptable, für reformistische Lernprozesse offene Lösung des Pluralismusproblems hervorgebracht und *zweitens* zur politischen Partizipation immer breiterer Schichten der Bevölkerung geführt und damit die wohlfahrtsstaatliche Realisierung der Demokratie auf die Agenda gesetzt (vgl. Marshall 1992, S. 33 ff.; Parsons 1985, S. 102 ff. u. 110 ff.). Den demokratischen Verfassungsstaat verstehe ich dabei – im Gegensatz zu Luhmann – als bewusst revolutionäre Antwort auf die Herausforderungen der sozialen Evolution „normfreier Sozialität“ (Luhmann), die sich in den neuen Funktionssystemen als eine Solidarität vernichtende Form der Sozialintegration verkörpert.

Seit die alten Legeshierarchien der christlich-monarchischen Legitimität unter dem Druck evolutionärer Funktionsteilung in sich zusammengebrochen sind und die soziale Evolution ausnahmslos *alles* Recht in positives, gesetztes und änderbares Recht verwandelt hat, ist die demokratische Selbstgesetzgebung, die verlangt, dass alle Gesetzesunterworfenen gleichermaßen an der Gesetzgebung beteiligt werden, das einzige noch verbliebene Legitimationsprinzip. Dem Demokratieprinzip liegt „der zutiefst moderne Gedanke zugrunde, dass nur Selbstverpflichtung, nicht aber Fremdverpflichtung Geltung beanspruchen kann. M. a. W.: Herrschaft lässt sich nur rechtfertigen, wenn sie Herrschaft Beherrscher ist oder sich als solche darstellen lässt“ (Möllers 2000, S. 97). *Volenti non fit iniuria* ist deshalb das einzige Gerechtigkeitsprinzip, das mit dem modernen Primat der Freiheit kompatibel ist (vgl. Brunkhorst 2000a).

Das im Demokratieprinzip angesprochene, unspezifizierte Volk aller *Rechtsadressaten* ist aber niemals mit dem Aktivvolk der wahlberechtigten Bürger und auch nicht mit dem Volk, das den Entscheidungen seiner repräsentativen „Orga-

ne“ bloß zugerechnet wird, identisch (Müller 1997, S. 39 f.). So unaufhebbar die Differenz von Adressaten-, Aktiv- und Zurechnungsvolk ist, es macht, wie man aus der Geschichte der bis heute andauernden Verfassungskämpfe weiß, einen riesigen Unterschied, ob nur die besitzenden weißen Männer das *Aktivvolk* bilden oder ob auch Frauen, Arbeiter, dauerhaft in einem Land lebende Ausländer usw. dazugehören; und es macht natürlich auch einen Riesenunterschied, ob das *Zurechnungsvolk* Produkt einer bloß fiktiven, nominalistischen Zuschreibung ist, wie in allen autoritär-populistischen oder bonapartistischen Regimes, oder ob die Zuschreibung auf eine „ununterbrochene demokratische Legitimationskette“ (Böckenförde) direkt und frei gewählter Volksvertreter zurückgeht; oder ob die Gesetzgebungskompetenz der Organe durch Referendumsbedingungen oder auf bestimmte Materien (z.B. einfache Gesetzgebung und nur bestimmte Verfassungsänderungen) eingeschränkt ist. Das Demokratieprinzip verlangt *in the long run* den Herrschaftscharakter des Staates, der im Ausschluss von der aktiven Selbstgesetzgebung besteht und deshalb auch in der Demokratie fortbesteht, zu minimieren. Das ist die starke Wahrheitsbedingung der Demokratie: das regulative Prinzip der Selbstbindung. Das Demokratieprinzip ist ein Prinzip strikt universeller Solidarität. Aus der Perspektive des wirklich universellen, nämlich *alle* jeweils Gesetzesunterworfenen – von der jeweiligen Gesetzgebung hier und andern Orts Betroffenen – umfassenden *Adressatenvolks* gilt, dass dieses Volk dann und nur dann Legitimationsquelle allen Rechts sein kann, wenn *jeder* einzelne Adressat „als Mitglied des Souveräns“, des das Ganze des Staats „im tiefsten legitimierenden ‚Volkes‘“, behandelt wird (Müller 1997, S. 62).

3 Universelle Solidarität, funktionale Differenzierung und Weltgesellschaft

Mit dem republikanischen Nationalstaat ist erstmals eine weit über die Grenzen urbaner Bürgergesellschaften und höfischer Adelsgesellschaften ausgreifende, egalitär universelle Solidarität politisch organisierbar geworden (vgl. Brödel 2000, S. 121). Sogar ein erstes Modell der globalen Solidarität gleichberechtigter Republiken erscheint als konkrete Rechtsform am Horizont des jakobinischen „Menschenrechtspatriotismus“ (Arendt 1986): Kants „Völkerbund“, der die Grenzen des je partikularen „Bürgerbunds“ (=Republik) öffnet ohne sie zu beseitigen (vgl. Maus 2000).

Ursprünglich war der demokratische Rechtsstaat eine rein *europäische* Idee, die zunächst nur in Westeuropa und Nordamerika politisch realisiert werden konnte, also regional beschränkt blieb. Solidarität war – trotz des deklarierten Menschenrechtsanspruchs – im Wesentlichen eine Angelegenheit unter Bürgern je einer Nation. Heute jedoch, am Beginn des 21. Jahrhunderts, formt die funktionale Differenzierung die Gestalt der Weltgesellschaft in allen Ländern. Die im Westen erfundene, funktional differenzierte Gesellschaft hat sich – angestoßen

durch die Revolution der Verbreitungsmedien und Verkehrstechniken – zu einer einzigen Gesellschaft globalisiert. Sie war ein europäisches Projekt, sie ist es nicht mehr. Der „Sonderstellung“ (Max Weber) des okzidentalen Rationalismus entsprungen, hat sie sich zur Weltgesellschaft erweitert, jede Sonderstellung verloren und sich vollständig dezentriert. Sie hat aufgehört, etwas spezifisch Europäisches oder Westliches zu sein. Ausnahmslos jede und jeder muss in ihr leben, und zwar als Individuum, ob es das will oder nicht. Nicht einmal mehr in Indien, wo die Kasten noch eine gewaltige Macht darstellen, lässt sich das Individuum mit Haut und Haaren, Tag und Nacht und lebenslang einer und nur einer sozialen Schicht zuordnen. Überall hängt das Schicksal des Einzelnen von individueller Karriere und kontingenten Marktchancen ab. Die Struktur der Gesellschaft (funktionale Differenzierung) ist überall dieselbe, auch wenn die sozialen Unterschiede immens und die kulturellen Erscheinungsformen der *einen* Weltgesellschaft höchst vielfältig sind. Während die Zahl der Kulturen geradezu beängstigend in die Höhe schnellte – es gibt eine alte, neue, neu erfundene Altkultur, ein Altneuland in jedem Sezessionskrieg, in jeder Saison ein runderneuetes Volk, für jede *façon* eine neue Religion – ist die Zahl der Gesellschaften – mit geradezu monotheistischer Erhabenheit – eins.

Während die Kommunikationsnetze immer dichter werden und die Kulturen immer mehr blühen, zerfällt die globale Gesellschaft indes in Zentrum und Peripherie. Das Gesicht der Moderne ist eine Landschaft aus Licht und Schatten. Man lebt entweder im Zentrum oder in der „peripheren Moderne“ (Marcelo Neves), wo das Leben unendlich viel härter ist als in den hell leuchtenden Städten der „Ersten Welt“. Nominell gibt es fast überall demokratische Verfassungen, aber sie funktionieren in den meisten Ländern Osteuropas, Asiens, Latein-Amerikas, Afrikas viel schlechter als in Nordamerika oder der bisherigen Europäischen Union.⁴ Verglichen mit dem brutal imperialistischen Globalisierungsprozess der Jahre 1880 bis 1945, deren Signatur der Weltkrieg, die Globalisierung von Krieg und Völkermord war, sind die Fortschritte der in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts enorm. Sie sind das Resultat einer beginnenden, teils staatsgebundenen, teils überstaatlichen Globalisierung bürgerschaftlicher Solidarität.

4 Institutionalisierung eines Weltrechtssystems angesichts globaler Vernetzungen

Parallel zur Globalisierung der heterarchischen Netzwerke von Kapital und Macht hat sich das Rechtssystem zu einem Weltrechtssystem fortentwickelt, das vom *Lex Mercatoria* bis zu dem inzwischen – innerstaatlich wie überstaatlich –

⁴ Vgl. Neves 1992; zur Unterscheidung nomineller und normativ wirksamer Verfassungen: Löwenstein 1959, S. 151 ff.

vergleichsweise fest positivierten System der Menschenrechte reicht. Vom Seerecht bis zur Charta der Vereinten Nationen ist das „Weltrecht“ (Luhmann) teils privates Vertragsrecht, teils öffentliches Völkerrecht, das sich nicht mehr auf den Status von Völkervertragsrecht reduzieren lässt. Das führt zu einer – freilich höchst ambivalenten – Entkoppelung von Staat und Recht. Unumschränkte „Herren der Verträge“ sind die Staaten nur noch in den heiligen Hallen des Bundesverfassungsgerichts. Die multinationalen Unternehmen haben ihnen zwar noch nicht jeden Rang abgelassen, aber sie setzen sich mit ihren Interessen nicht nur gegen Drittweltländer, sondern oft genug auch gegen die US-Regierung oder einzelne US-Staaten durch (vgl. Muchlinski 1997, S. 87 f. u. 92). Infolge der hohen Vernetzungsdichte des „polykontextural“ (Teubner) in autonome Sphären fragmentierten Weltrechts wirkt sich der Menschenrechtsdruck bisweilen sogar auf unternehmensinterne Betriebsverfassungen, Zielkataloge und Vertragsgeboten aus. Investitionssperren bei massiven Menschenrechtsverletzungen, Umweltauflagen, Anti-Apartheitsnormen reichen von weltöffentlichen UN-Sanktionen bis zur privatrechtlichen Selbstbindung großer Konzerne (Muchlinski 1997, S. 83 f.). Menschenrechtssensibilität verändert das Investitionsklima, und dann reagieren sogar Vorstandsetagen.

Neben den Staaten sind mittlerweile nicht nur die multinationalen Konzerne als (fast) vollgültige Völkerrechtssubjekte anerkannt. Auch *non-governmental organisations* und die einzelmenschlichen Individuen sind zumindest *on the road* zu globaler Rechtssubjektivität. Staatsbürgerschaft und effektive Rechtspersönlichkeit sind im nationalen und internationalen Recht auseinandergetreten, so dass Hannah Arendts klassischer Einwand gegen die Menschenrechte, sie seien für Staatenlose wertlos, entfällt. Rechtspersönlichkeit hat inzwischen einen viel breiteren Umfang als Staatsbürgerschaft (vgl. Cohen 1996; Brunkhorst 2000b). Selbst Staatenlose haben effektive Rechte, auch wenn der Schutz dieser Rechte noch weit davon entfernt ist, überall gleichmäßig gewährleistet zu sein. Selbst in Ländern wie China haben die Menschenrechte, verstärkt durch neue Verbreitungsmedien wie das Internet, eine nicht zu unterschätzende Wirkung (vgl. Woesler 2000). Nirgends auf der Welt muss man unter normalen Umständen noch damit rechnen, „wie ein rechtloser Fremder behandelt zu werden“ (Luhmann 1993, S. 573). Aus dem immer dichter werdenden Netzwerk internationaler Menschenrechtspakte, supranationaler Organisationen und transnationaler Gerichtshöfe können einzelne Staaten kaum noch ausbrechen, so dass die nach wie vor häufigen Regelverletzungen, singulären Verweigerungen usw. nur die Regel in ihrer positiv-rechtlichen Geltung bestätigen. Das System trans- und internationalen Rechts, globaler politischer Institutionen, supranationaler Organisationen und Gerichte ist „global governance“ ohne Staat. *Governance without government*, regierungsloses Regieren (Zürn 1998, S. 176). So wie es jenseits der Staatenwelt ein *Weltrecht ohne Weltstaat* gibt, so auch eine eigenmächtige, *entstaatlichte Weltpolitik* (vgl. Brunkhorst 1997; Wolf 2000). Das bestehende globalrechtliche Netzwerk lässt die Rede vieler Völkerrechtler von einem „global constitutional

project“ (Rosas) oder „Weltverfassungsrecht“ (Thürer) keineswegs gänzlich verfrüht erscheinen (vgl. Rosas 1995; Thürer 1997). Es gibt keine gerechten Kriege mehr, sondern nur noch legale oder illegale (vgl. Preuß 1999). Auch das ist ein Fortschritt. Schließlich wird das sich entwickelnde Weltverfassungsrecht von einer globalen „Menschenrechtskultur“ (Rorty) und der „global civil society“ (Cohen) ebenso getragen wie von jenem wachsenden Teil der neuen „global professional class“ (Bertilson) aus Juristen, Ärzten, Wissenschaftlern, die nicht mehr ausschließlich im Dienst der Großbanken, internationalen Anwaltskanzleien und Militärapparate stehen (vgl. Rorty 1993; Cohen 1996; Zürn 1998; Bertilson 1999).

Diese – im Vergleich zur ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, ja sogar zu aller bisherigen Geschichte – bemerkenswerten Fortschritte der egalitären Bürgergesellschaft sind freilich noch weit von jener Zivilisierung der Evolution entfernt, wie sie im europäisch-nordatlantischen Segment der Weltgesellschaft seit der Französischen Revolution – und trotz der vielen Katastrophen – immerhin erreicht worden ist. Alles in allem ist der bereits vollzogene Übergang der globalen Rechtsgenossenschaft vom Naturzustand internationalen Privatrechts – Kants „provisorisches Recht“ – zu einem transnationalen Zustand *öffentlichen* Rechts auf dem Niveau einer *weak public* stecken geblieben. Das Weltrechtssystem ist von einer demokratisch organisierten *strong public* (Frazer), die zu verlässlich bindenden Entscheidungen im Sinne des Demokratieprinzips imstande wäre, nach wie vor weit entfernt. Globales Recht ist deshalb bis heute *hegemoniales* Recht, sowohl im internationalen Wirtschaftsregime wie im Menschen- und Völkerrecht. Wir haben – wenn die Analogie gestattet ist – heute global das griechisch-ethische Stadium der partikularistischen Polis-Demokratie verlassen und sind ins römisch-rechtlichen Stadium einer *imperialen Rechtsgenossenschaft* eingetreten. Aber das hat uns von der globalen Durchsetzung *demokratischer Rechtsgenossenschaft* immer weiter entfernt. Die Globalisierung der in den westlichen Nationalstaaten halbwegs egalitär organisierten Solidarität hat bislang nur zu einer globalen Variante *hierarchisch* organisierter Solidarität geführt. Hegemoniales Recht ist alles Recht, das ohne hinlängliche und direkte Repräsentation aller betroffenen Interessen zustande kommt.

5 Ökonomische Globalisierung versus staatlich-demokratische Handlungsautonomie – Aktualisierung der Inklusionsproblematik

Die Globalisierung setzt das innerstaatliche Gleichgewicht zwischen „diverging interests“ auch in den glücklichen Ländern des nordwestlichen Gürtels außer Kraft (Robé 1997, S. 70). Der rheinische Kapitalismus zerfällt nicht nur am Rhein. Waren nationale Unternehmen durch ihre Einbindung in den Stufenbau des Rechts wenigstens prinzipiell aufs Allgemeininteresse verpflichtet und der Volks-

legislative im Sinne einer „lückenlosen demokratischen Legitimationskette“ (Böckenförde) rechtsstaatlich unterworfen, so löst die Globalisierung das *ökonomische* „Gesamtinteresse“ des multinationalen Unternehmens vom *politischen* Gesamtinteresse der Staatsvölker ab. Multinationale Unternehmen sind oft in der günstigen Lage, konkurrierende Staaten gegeneinander ausspielen zu können, und wo zwei sich streiten, freut sich das Kapital. Das Unternehmen kann dann die Gelegenheit beim Schopfe packen, um nationale und internationale Rechtsnormen und Institutionen in seinem Interesse zu verbiegen. Die Folge ist „korruptes Recht“ (Luhmann). Warum? – „Because there is no political structure of representation of the common interest challenged at the global level“ (Robé 1997, S. 71). Ohne *input*-Demokratie, und das heißt, ohne politische Inklusion der jeweils betroffenen Bevölkerung durch eine Öffentlichkeit, die sich Gehör verschaffen kann, *und* durch direkt mandatierte Repräsentanten schlägt das Kapitalinteresse global ungebremst durch und reduziert die *weak public* der *global* und *local civil societies* auf den Status frommer Wünsche.⁵

Unter solchen Voraussetzungen ist es wenig verwunderlich, dass mit Vollendung der Globalisierung *beide* Inklusionsprobleme, für die bisher nur der auf Europa und Nordamerika begrenzte demokratische Rechtsstaat eine halbwegs brauchbare Lösung gefunden hat, am Horizont dieser Gesellschaft wieder auftauchen. Die funktionale Vernetzung der Weltgesellschaft hat zu einer weltweiten Zerstörung der letzten Hauswirtschaften geführt und damit das Lebensschicksal der gesamten Weltbevölkerung von individuellen Bildungskarrieren und individuellen Marktchancen abhängig gemacht. Gerade die Individualisierung führt, wie wir gesehen haben, keineswegs zur Vereinheitlichung der Weltbilder und Kulturen, sondern im Gegenteil zu deren Fragmentierung, Pluralisierung und Vervielfältigung. Wiederum ist religiöser Fanatismus, Fundamentalismus und die Vermehrung religiös-ethnischer Bürgerkriege eine Folge der *Desozialisierung der Individuen*. Solange ein funktionales Äquivalent für die vormals staatlich durchgesetzte Trennung von Recht und Moral, also eine Vollpositivierung des überstaatlichen Weltrechts *und* des innerstaatlichen Rechts der peripheren Länder nicht existiert, wird sich daran auch kaum etwas ändern.

⁵ Die eindrucksvolle Studie von Fritz Scharpf (1999) belastet den Begriff *input*-Legitimation (ähnlich wie das Bundesverfassungsgericht in seinem Maastricht-Urteilen) mit der Carl Schmittschen Homogenitätsprämisse. Dadurch rückt die am Volkswillen orientierte *input*-Legitimation in die Nähe totalitärer Demokratie und die *output*-Legitimation, die sich am Erfolg des Regierens orientiert, wird zur weniger problematischen Form liberaler Demokratie. Aber das trifft in beiden Fällen nicht zu. Erfolgsorientierte *output*-Legitimation ist gleichweit von demokratischen *und* autokratischen Regimes entfernt. Das beste Beispiel der jüngsten Geschichte ist Pinochet. Demgegenüber ist *input*-Legitimation nur dann *demokratisch*, unter möglichst *effektiver* Einbeziehung aller Gesetzesunterworfenen machbar, wenn die Homogenitätsprämisse fallen gelassen wird. Zum inklusiven Volksbegriff der Verfassungsrevolution des 18. Jahrhunderts vgl. Maus (1994). Zum inklusiven Volksbegriff des Art. 20, Abs. 2, Satz 1 des Grundgesetzes vgl. Müller (1997); Oeter (1999), S. 38, 50, 53.

Auch das andere Inklusionsproblem der europäischen Moderne ist in düsterer Gestalt mit der vollendeten Weltgesellschaft zurückgekehrt. Die globale Differenzierung von Zentrum und Peripherie bedeutet, dass die gesamte Weltpopulation *ohne Ausnahme* von den Leistungen der Funktionssysteme, der Wirtschaft, des Verkehrs, der Technologie, des Rechts, des Militärs, der Schulen abhängig ist, aber nur eine Minorität effektiven Zugang zu diesen Leistungen hat. Der *Ausschluss der Mehrheit der Weltbevölkerung* vom Zugang zu Geld, Wissen, Macht, Klagemöglichkeiten vor Gericht etc. ist weit dramatischer als die von Marx so eindrucksvoll analysierte Existenz einer in die bürgerliche Gesellschaft – immerhin – *eingeschlossenen* Klasse von Ausgeschlossenen. Das hieße nämlich, dass das Kapital auf die Arbeitskraft auch noch der „industriellen Reservearmee“ angewiesen war, so dass ein Minimum wechselseitiger Abhängigkeit vorhanden blieb und der fehlende Zugang der Mehrheit zu den Leistungen des Systems durch Erfolg versprechende Anerkennungskämpfe wettgemacht werden konnte. Genau das ist bei dem heutigen Exklusionsproblem aber nicht der Fall. Aus der Perspektive der Weltgesellschaft handelt es sich bei den Ausgeschlossenen um „Surplus-Populationen“ (Arendt) im Wortsinn, um Millionen funktional überflüssiger Körper, die einfach in die Umwelt der hochorganisierten Kommunikationssysteme abgedrängt worden sind. Während Menschen im „Inklusionsbereich“ „als Personen“ zählen, scheint es im „Exklusionsbereich“ nur noch auf ihre „Körper“ anzukommen (Luhmann 1997, S. 632 f.). Die heutigen Ausgeschlossenen haben noch nicht einmal „Ketten“ zu verlieren, mit denen man nur die fesselt, die man noch braucht (vgl. Marx/Engels 1990, S. 493). Sie haben buchstäblich „nichts zu verlieren“ als „die Kontrolle über den eigenen Körper“ (Luhmann 1993, S. 585). Auch daran – an der Lage der von jeder Arbeit ausgeschlossenen Klassen – wird sich kaum etwas ändern, solange es keine globalen und regionalen Äquivalente für den demokratischen Rechtsstaat gibt, denn nur solche Äquivalente, die politische Inklusion mit hartem, verlässlich durchsetzbarem Recht kombinieren, könnten eine internationale Situation schaffen, aus der heraus sich die nominalistisch-symbolischen Verfassungen der peripheren Länder erstmals zu normativ wirksamen Verfassungen entwickeln könnten. Auch hier gilt der Vorrang des Demokratieprinzips: Ohne politische Inklusion keine soziale und funktionale Inklusion.

Literatur

Arendt, H.: 1986. Elemente und Ursprünge des Totalitarismus. München

Aristoteles: 1954. Eudemische Ethik. Schöningh-Übersetzung. Paderborn

Aristoteles: 1979. Nikomachische Ethik. WBG-Übersetzung. Darmstadt

Augustinus: 1991. Der Gottesstaat. dtv-Übersetzung. München

Bertilson, M.: 1999. On the Role of Professions and Professional Knowledge in Global Development. Kopenhagen

- Brödel, R.:** 2000. Walter Mertineit – Entwicklungen im Spiegel der Lehre. In: Ders. (Hrsg.): Grenzüberschreitende Erwachsenenbildung. Münster. S. 115-122
- Brunkhorst, H.:** 1996. Solidarität unter Fremden. Frankfurt/Main
- Brunkhorst, H.:** 1997. Die Weltgesellschaft als Krise der Demokratie. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie. 6/1997. S. 895-902
- Brunkhorst, H.:** 2000a. Einführung in die Geschichte politischer Ideen. München
- Brunkhorst, H.:** 2000b. Rights and Sovereignty of the People in the Crisis of the Nation State. In: Ratio Juris 13. 1/2000. S. 49-62
- Cicero:** 1999. Cato Major/Laelius. Artemis-Ausgabe. Düsseldorf
- Cohen, J.:** 1996. Rights and Citizenship in Hannah Arendt. In: Constellations. 2/1996. p. 164-189
- Derrida, J.:** 2000. „Der mich begleitet“. In: Montaigne, M. de/Derrida, J. (Hrsg.): Über die Freundschaft. Frankfurt/Main
- Durkheim, É.:** 1988. Über soziale Arbeitsteilung. Frankfurt/Main
- Habermas, J.:** 1992. Faktizität und Geltung. Frankfurt/Main
- Löwenstein, K.:** 1959. Verfassungslehre. Tübingen
- Luhmann, N.:** 1993. Das Recht der Gesellschaft. Frankfurt/Main
- Luhmann, N.:** 1997. Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/Main
- Marshall, T. H.:** 1992. Bürgerrechte und soziale Klassen. Frankfurt/Main
- Marx, K.:** 1966. Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung. In: Marx/Engels-Studienausgabe I. Frankfurt/Main
- Marx, K.:** 1969. Das Kapital. Bd. 1. Berlin
- Marx, K./Engels, F.:** 1990. Manifest der kommunistischen Partei. In: Marx/Engels-Werke. Bd. 4. Berlin
- Maus, I.:** 1994. „Volk“ und „Nation“ im Denken der Aufklärung. In: Blätter für deutsche und internationale Politik. 5/1994. S. 602-612
- Maus, I.:** 2000. Nationalstaat und Globalisierung. Manuskript Frankfurt/Main
- Möllers, C.:** 1997. Der parlamentarische Bundesstaat. Das vergessene Spannungsverhältnis Parlament, Demokratie und Bundesstaat. In: Aulehner, J. (Hrsg.): Föderalismus – Auflösung oder Zukunft der Staatlichkeit? Stuttgart
- Muchlinski, P. T.:** 1997. „Global Bukowina“ Examined: Viewing the Multinational Enterprise as a Transnational Law-making Community. In: Teubner, G. (Hrsg.): Global Law without a State. Aldershot
- Müller, F.:** 1997. Wer ist das Volk? Berlin
- Neves, M.:** 1992. Verfassung und Positivität des Rechts in der peripheren Moderne. Berlin

- Oeter, S.:** 1999. Allgemeines Wahlrecht und Ausschluss von Wahlberechtigung: Welche Vorgaben enthält das Grundgesetz? In: Davey, U. (Hrsg.): Politische Integration der ausländischen Wohnbevölkerung. Baden-Baden. S. 30-57
- Parsons, T.:** 1985. Das System der modernen Gesellschaften. München
- Preuß, U. K.:** 1999. Zwischen Legalität und Gerechtigkeit. In: Blätter für deutsche und internationale Politik. 7/1999. S. 816-828
- Ratzinger, J.:** 2000. Der angezweifelte Wahrheitsanspruch. In: Beilage zur Frankfurter Allgemeinen Zeitung v. 8.1.2000
- Robé, J.-P.:** 1997. Multinational Enterprise: The Constitution of a Pluralistic Legal Order. In: Teubner, G. (Hrsg.): Global Law without a State. Aldershot
- Rorty, R.:** 1993. Human Rights, Rationality, and Sentimentality. In: Shute, S./Hurley, S. (Hrsg.): On Human Rights. New York. S. 111-134
- Rosas, A.:** 1995. State Sovereignty and Human Rights, Towards a Global Constitutional Project. In: Political Studies 43. Special Issue: Politics and Human Rights. S. 61-78 [dt. in: Brunkhorst, H./Kettner, M. (Hrsg.): 2000. Globalisierung und Demokratie. Frankfurt/Main. S. 151-176]
- Scharpf, F.:** 1999. Regieren in Europa. Frankfurt/Main
- Schieder, W.:** 1972. Brüderlichkeit. In: Brunner, O. u.a. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 1. Stuttgart. S. 552-581
- Thürer, D.:** 1997. Der Wegfall effektiver Staatsgewalt: The Failed State. In: Berichte der deutschen Gesellschaft für Völkerrecht. 34. S. 15-41
- Woesler, M.:** 2000. Das Internet und die Menschenrechte in China. In: Brunkhorst, H./Kettner, M. (Hrsg.): Globalisierung und Demokratie. Frankfurt/Main. S. 310-329
- Wolf, K. D.:** 2000. Die neue Staatsräson – Zwischenstaatliche Kooperation als Demokratieproblem der Weltgesellschaft. Baden-Baden
- Zürn, M.:** 1998. Regieren jenseits des Nationalstaats. Frankfurt/Main

Lernen in Vereinen – Theoretisches und Empirisches zu einer vertrauten, aber unbemerkten Lernkultur

Dieter H. Jütting

1 Einleitung: Vertraute Unbekannte des Alltags

Lernen in Vereinen¹, dieser Titel mag ambivalente Gefühle und Meinungen hervorrufen. Die Ambivalenz stellt sich wohl hauptsächlich beim Begriff Verein ein. Auf der einen Seite sind Vereine in den Augen vieler Orte der Tradition und des Traditionellen, trotzige Burgen zur Bewahrung des Alten in einer Welt voller Neuerungen, Veränderungen und Herausforderungen, Orte also, die sich den Lernzumutungen der zweiten Moderne mutig widersetzen. In den Augen anderer sind sie dagegen Inseln der Innovation, des Kreativen, der Selbstorganisation, die Infrastruktur der Zivilgesellschaft; Orte also, die sich durch Lernen und Engagement auszeichnen. Diese Liste der Ambivalenzen ließe sich leicht verlängern, ohne dass der wissenschaftlich Interessierte dadurch festeren Boden unter die Füße bekäme, denn das empirisch fundierte, wissenschaftliche Wissen über das Vereinswesen ist dürftig.

In diesem Beitrag geht es empirisch um eine Vereinsstudie in zwei münsterländischen Städten (Borken und Gronau). Die Vereine wurden mit verschiedenen Methoden untersucht und dabei auch Fragen nach dem Lernen und der Lernkultur erhoben; theoretisch geht es darum, die Thematisierung der Vereine in den Diskursen der Erwachsenenpädagogik und der Dritte-Sektor-Forschung (ansatzweise) nachzuzeichnen. Dabei soll gezeigt werden, dass in diesen Debatten die Vereine indirekt und implizit behandelt, manchmal auch am Rande angesprochen werden, eine explizite und intensive Behandlung aber nicht erfolgt.

¹ Wolfgang Seitter (1998) hat einen Beitrag mit demselben Titel publiziert. Ich knüpfe an diesen Titel an, um einerseits zu zeigen, dass in der Disziplin gelegentlich das Thema „Erwachsenenbildung und Verein“ thematisiert wird, und zum anderen, um seine Position zu unterstreichen, dass Vereine als Prototyp selbst organisierter Lernprozesse nur randständig behandelt wurden und werden (vgl. ebd., S. 133).

2 Die Theorielage: Zur Kontinuität der Organisationsform Verein und zur Pluriformität der Organisationsformen des Erwachsenenlernens

Von Beginn der modernen Erwachsenenbildung in Deutschland an waren (auch) Assoziationen bzw. Vereine² Orte des Lernens von Erwachsenen. In den Lesegesellschaften des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts, in den Land-, Handwerker- und Sonntagsschulen und dann z.B. in den Arbeiter-(bildungs-)vereinen kamen Erwachsene zusammen, um sich Stoff der unterschiedlichsten Art anzueignen: Lesen und Schreiben, Bodendüngung, Anbaumethoden, Literatur, naturwissenschaftliche Kenntnisse und anderes mehr. Die Menschen schlossen sich – natürlich nach Klassenzugehörigkeit und sozialen Milieus differenziert – freiwillig und aus eigenem Antrieb zu Vereinen zusammen. Die Gründe waren vielfältig, beispielsweise um sich wechselseitig etwas beizubringen oder um Vereine zu gründen (als Träger- bzw. Veranstalterorganisation), die Einrichtungen unterhielten, die anderen, also Dritten, Bildung (Arbeiterbildung, Volksbildung, Laienbildung usw.) beibringen sollten bzw. einem Publikum ein entsprechendes Angebot machten oder sie schlossen sich – um den Regelfall zu nennen – zusammen zu irgendwelchen beliebigen Zwecken (z.B. der Geselligkeit, der Unterhaltung, der politischen Meinungsbildung, der berufsständischen Interessenvertretung). Mit guten Gründen dürfen wir annehmen, dass die Menschen im Vollzug ihrer Vereinsgeschäfte auch lernten. Individuelle Selbstbildung und soziale Organisation waren auf vielfältige, teils widersprüchliche Weise ineinander verschlungen. Diese dreifache Funktion der hybriden Organisationsform³ Verein (Trägerverein, Bildungsverein im heutigen Sinne von Einrichtung, Möglichkeitsraum alltagsgebundenen Lernens) blieb auch in der Zwischenkriegszeit erhalten, wenngleich jetzt auch kommunale Träger die Szene betraten, wie z.B. das Leipziger Volksbildungsamt mit seinen verschiedenen Einrichtungen. Die Erwachsenenbildungsinstitution Verein (in der Doppelstruktur als Träger und Einrichtung und in enger Verbindung zu gesellschaftlichen Großgruppen) dominierte auch die Erwachsenenbildungslandschaft in den 50er und 60er Jahren. Die Volkshochschulen zum Beispiel, befanden sich zu diesem Zeitpunkt noch fast ausschließlich in Trägerschaft von Vereinen und nicht von Kommunen. Dies gilt erst recht für die Einrichtungen (Heimvolkshochschulen, Bildungswerke, Institute, Akademien) der großen freien Trägergruppen, und zwar bis heute.

² Der Begriff Verein wird in diesem Beitrag nicht detailliert dargestellt. Unter Verein werden verstanden: eingetragene und nicht eingetragene Vereine, Hobby-/Freizeitgruppen, Helferkreise, Selbsthilfegruppen, Bürgerinitiativen (vgl. van Bentem 2001).

³ Auch der Organisationsbegriff und damit unmittelbar zusammenhängend der Institutionsbegriff wird nicht weiter erörtert. Ich folge der Definition, die Schäffter (1998) einführt. Institutionen sind demnach ein gesellschaftlich verfestigter, handlungsleitender Sinn- und Deutungszusammenhang, der mögliche Spielarten von Organisationen übergreift (vgl. ebd., S. 41 ff.).

Erst mit Beginn der Bildungsreformphase und der Propagierung der Weiterbildung als viertem Teil des Bildungswesens zu Beginn der 70er Jahre begann in einigen Bundesländern eine Kommunalisierung der Volkshochschulen, d.h. Volkshochschulen in Vereinsträgerschaft wurden in eine von Kommunen überführt bzw. Kommunen wurde per Gesetz die Einrichtung von Volkshochschulen auferlegt (z.B. in Nordrhein-Westfalen). Es entstand so eine duale Trägerstruktur von *öffentlichen* und *freien* bzw. *anderen* Trägern. Diese freien bzw. anderen *Träger* mit ihren Bildungswerken, Akademien, Lernwerkstätten usw. sind in ihrer überwiegenden Zahl Vereine – im soziologischen wie juristischen Sinne. Solche spezifischen „Weiterbildungseinrichtungs- und Weiterbildungsträgervereine“ sind nur ein (quantitativ) kleiner Teil des deutschen Vereinssystems.

Ab Mitte der 90er Jahre geraten einige der seit den 70er und 80er Jahren in der Weiterbildung – Wissenschaft wie Praxis – etablierenden, handlungsleitenden Werte und Normen sowie Deutungsmuster ins Wanken (vgl. exemplarisch Arnold/Gieseke 1999). Die staatsorientierte Theoriebildung sieht sich genötigt, ihre Denkformen und Konzepte zu überprüfen und neu zu justieren. Die Rolle des Staates, der öffentliche Charakter der Weiterbildung, die Finanzierung der Weiterbildung (vgl. Expertenkommission Finanzierung lebenslangen Lernens 2002; Nussli 1999) oder auch der Lernbegriff (vgl. Erpenbeck/Weinberg 1999; Straka 2000; Dohmen 2001) werden diskutiert. So wie die Gesellschaft sich wandelt, hat auch die Weiterbildungslandschaft eine veränderte Gestalt angenommen, wird gar zur *Weiterbildungsgesellschaft* ernannt.

Die Vielfalt des Lernens im Erwachsenenalter zwischen der (*Volkshoch-*)*Schule* und der Schule des Lebens wird zum Thema und zum Gegenstand von empirischer Forschung und wissenschaftlicher Theoriebildung (vgl. Schäffter 1998). Diese Schule des Lebens wird nun wieder neu entdeckt⁴ und hat in den letzten Jahren zu einer breiten Diskussion und regen Publikationstätigkeit geführt, für die als Stichworte genannt werden sollen: selbst organisiertes Lernen, lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung, formelles Lernen – informelles Lernen, institutionalisiertes Lernen – alltägliches Lernen, Lernen im Prozess der Arbeit – Lernen im sozialen Umfeld und anderes mehr. Dadurch dass das Lernen im Erwachsenenalter im Prinzip überall als möglich angesehen wird, geraten einerseits die klassischen Weiterbildungseinrichtungen in die Kritik und andererseits werden andere (Lern-)Kontexte aufgewertet bzw. entdeckt (vgl. Heuer 2001). Es werden deshalb auch wieder verstärkt alternative Lerngelegenheiten und Lernfelder in das Blickfeld gerückt, die dem Individuum zu anforderungs-

⁴ Damit ist gemeint, dass bereits ab Mitte der 70er Jahre eine breite Debatte über das Lernen von Erwachsenen jenseits der traditionellen Institutionen geführt wurde, die hier durch einige Buchtitel in Erinnerung gerufen werden soll: „Alltägliche Erwachsenenbildung“ (v. Werder 1980); „Zukunftschance Lernen“ (Peccei 1979); „Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung“ (Dauber/Verne 1976); „Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Handbuch für selbstbestimmtes Lernen“ (Bergmann/Frank 1977).

gemäßen Lernerfolgen verhelfen können (vgl. Report 1999). Mit dem Konzept der Lernkultur diskutiert die Disziplin der Erwachsenenpädagogen ein Ganzheitskonzept des Lernens, differenziert nach sieben Ebenen. Auf der Ebene „Lernen im sozialen Umfeld“ wird beispielhaft neben der Familie auch der Verein genannt (vgl. Siebert 1999), allerdings bleibt es bei dieser Nennung und weitere Ausführungen unterbleiben.

Dass in der Debatte über die Weiterbildungsgesellschaft und der Wiederentdeckung der Vielfalt des Lernens auch Vereine eine prominente Stellung einnehmen können, läge nahe, ohne dass dies freilich in diesen Diskussionen auch der Fall ist.

Erpenbeck/Weinberg (1999) resümieren, dass es in der ca. 250 Jahre alten Geschichte der Erwachsenenbildung jeweils zur gleichen Zeit immer mehrere Formen der Erwachsenenbildung gegeben habe. Sie sprechen von einer Konstante der Pluriformität (vgl. ebd., S. 145). Diese konstante Pluriformität des Organisatorischen geht einher mit einer genauso konstanten ambivalenten Literaturlage in der Disziplin. Einerseits wird seit Jahrzehnten die Wichtigkeit dieser Frage betont und andererseits genauso lange das notorische Desinteresse der Disziplin an dieser Frage beklagt (vgl. Strunk 1994; Kuper 2000). Die Disziplin beobachtet und diskutiert gegenwärtig breit die Veränderungen in der Weiterbildungslandschaft, auch und gerade ihre institutionellen und organisatorischen Strukturen. So wird etwa eine „Krise öffentlicher Trägerschaft“ (vgl. Harney 1998) konstatiert und andere Formen der Trägerschaft treten aus dem langen Schatten der staatsfinanzierten Weiterbildung hervor (vgl. Tippelt 1999). Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die in kleinen Segmenten (z.B. Fremdsprachenkurse, Maschinenschreibenlernen, Stenografie u.a.) schon seit langem marktförmige Organisationsstrukturen kannte, wird in den 90er Jahren von Strukturveränderungen erfasst, so dass nun von einem Weiterbildungsmarkt gesprochen werden kann. Die Disziplin reagiert auf diese Veränderungen, indem sie die Weiterbildung mit volks- und betriebswirtschaftlichen Modellen zu beschreiben versucht. So wird beispielsweise die Unterscheidung zwischen Teilnehmerorientierung und Kundenorientierung eingeführt und die eine als eine Orientierung der pädagogischen Profession und die andere als eine der Organisation konzeptualisiert.⁵ Solche Unterscheidungen sind durchaus angemessen für *staatliche* oder *marktförmige* Weiterbildungseinrichtungen. Die Disziplin wendet sich aber auch jetzt nicht den besonderen organisatorischen Bedingungen und Handlungslogiken des Vereinswesens zu, obwohl weite Bereiche der Weiterbildungslandschaft durch Vereine und Verbände bestimmt sind. Die Weiterbildungslandschaft ist aber mit Theoriemodellen, die diese als Teil des öffentlichen Bildungswesens oder als Teil des Marktes konzeptualisieren, nur noch begrenzt angemessen zu fassen.

⁵ Vgl. dazu den Beitrag von Erhard Schlutz

Mit dem Theoriemodell der „Vier Leistungssysteme der modernen Gesellschaft“ (vgl. Jütting 1996; Strob 2001), bei dem es sich um eine Weiterentwicklung und Präzisierung des so genannten Dritte-Sektor-Ansatzes⁶ handelt, lassen sich die aktuellen Veränderungen in der Bildungslandschaft beschreiben und die Eigenlogik verschiedener sozialer Systeme konzeptualisieren. Dieses Theoriemodell nimmt seinen empirischen Ausgangspunkt bei den Organisationen, die in Deutschland üblicherweise Vereine/Verbände genannt werden. Vom Dritte-Sektor-Ansatz könnten die Theoretiker der Erwachsenenbildung deren Institutionsperspektive übernehmen. In einer solchen Perspektive lässt sich beschreiben, dass Leistungen (z.B. Wohlfahrtsleistungen, Sporttreiben, Lernen) in modernen, liberalen, demokratischen Gesellschaften in vier Sektoren erzeugt werden (können), im Sektor „Staat“, im Sektor „Markt“, im „Dritten Sektor“ und von „privaten Haushalten“ und dass diese Leistungen aber in jedem Sektor mit einer spezifischen Handlungslogik und spezifischen Handlungsmodi erzeugt werden (vgl. Strob 1999). In einer solchen Theorieperspektive erzeugen Vereine ihre Leistungen (z.B. organisiertes Lernen, Sporttreiben, Theaterspielen) im Modus einer spezifischen Sozialform von Arbeit, nämlich der Freiwilligenarbeit.⁷ Allerdings ist die empirische Anwendung dieses Modells auf lokale Vereine bisher nur in wenigen Studien erfolgt. Auch in der Dritte-Sektor-Forschung sind lokale Vereine eine „vergessene Größe“ (vgl. van Bentem 2001).

3 Zur Empirie des Lernens in Vereinen

Im Folgenden werden Daten vorgestellt, die im Rahmen des Projekts „Vereine als sozialer Reichtum“⁸ erhoben wurden. Diese empirische Forschungsarbeit war ein Teil des Entwicklungsprojekts „Netzwerk Regionale Lernkultur“, das im Kreis Borken implementiert wurde und zwei Projektstandorte (Borken, Gronau) hatte (vgl. Flachmeyer 2001). Der Projektauftrag bestand darin, Grunddaten über die beiden lokalen Vereinsnetze zu ermitteln, und zwar sowohl über die kollektiven Akteure (die Vereine) als auch über die individuellen Akteure (Mitglieder, Führungskräfte). Die Grunddaten sollten erhoben werden zu folgenden Variablen-

⁶ Der Dritte-Sektor-Ansatz ist, global gesehen und mit Blick auf den deutschsprachigen Raum erst recht, noch relativ jung (vgl. Zimmer/Priller 2004). Deshalb kann von einem Dritte-Sektor-Ansatz im anspruchsvollen Sinne noch kaum gesprochen werden. Dies zeigt sich – pars pro toto – schon in der strittigen Selbstbenennung. Von Nonprofit-Organisationen, Nonprofit-Sektor, intermediärem Sektor oder auch Drittem Sektor wird gesprochen und geschrieben (vgl. Schauer; Zimmer 1996). Im Übrigen ist für diesen Band auch auf den Beitrag von Annette Zimmer zu verweisen.

⁷ Ich benutze diesen Begriff, der international üblich ist, während im deutschen Sprachraum von Ehrenamtlichkeit, freiwilliger Mitarbeit, bürgerschaftlichem Engagement usw. die Rede ist.

⁸ Das empirische Forschungsprojekt „Vereine als sozialer Reichtum“ war ein Teil des Entwicklungsprojekts „Netzwerk regionale Lernkultur“, das im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. Berlin durchgeführt wurde. Das Projekt wurde am 1. September 1998 begonnen und endete am 31.12.2000 (vgl. Jütting 2001).

komplexen: allgemeine Strukturdaten, Organisationsstruktur, Helfer und Mitarbeiter, Finanzen, Lernkultur, Vereinsbild. Das Design der Forschungsarbeit bestand aus vier empirischen Teilstudien:

(1) Es wurde eine Bestandserhebung an Vereinen in Borken und Gronau durchgeführt. Leitend für diesen Arbeitsschritt war der Sachverhalt, dass es allgemein bekannt ist, dass es mehr Vereine gibt als in Amtsregistern registriert sind.

(2) Es wurde eine schriftliche Befragung (durch postalischen Versand) aller ermittelten Vereine (Organisationsbefragung) durchgeführt. Der Rücklauf lag bei 58 %, was bei Befragungen dieser Art als außergewöhnlich hoch anzusehen ist. Mit den Daten dieses Erhebungsschrittes ist es möglich, vor allem die äußeren Strukturmerkmale (z.B. Alter und Größe der Vereine, Finanzen, interne Organisation, Weiterbildungsaktivitäten) der Organisationen zu beschreiben.

(3) Es wurden 1.200 Mitglieder aus Vereinen aus Borken und Gronau schriftlich befragt, z.B. zur Ausübung der Mitgliedschaftsrolle, zum Engagement für die freiwillige Vereinigung und zum Freizeit- und Weiterbildungsverhalten, zur Lernmotivation, zum Lernerfolg durch die Mitgliedschaft sowie zum Lern- und Weiterbildungsverständnis. Aus diesem Datensatz werden Ergebnisse zum Lern- und Weiterbildungsverständnis herangezogen und zum Lernerfolg durch eine Vereinsmitgliedschaft. Das Lern- und Weiterbildungsverständnis haben wir gemessen, indem nach den Orten gefragt wurde, von denen die Befragten sagen, dass sie dort etwas für ihr Leben gelernt haben.

(4) Es wurden ehrenamtliche Führungskräfte (in der Regel erste Vorsitzende) mündlich interviewt. Im Mittelpunkt standen dabei Fragen zu Lebenslaufdaten, zum freiwilligen Engagement als Element einer individuellen Lebensführung, zur Engagementgeschichte, zum Kompetenzerhalt und zur Kompetenzentwicklung durch das Engagement im Verein und zu den Lernpotenzialen, die aus der Arbeit für den Verein entstehen. In diesem Beitrag wird auf die Lernpotenziale eingegangen (vgl. Oshege 2001).

Mit dem ersten Erhebungsschritt sollte der quantitative Umfang des lokalen Vereinswesens aufgeklärt werden. Dies auf dem Hintergrund, dass es über die genaue Zahl der Vereine in Deutschland keine verlässlichen Zahlen gibt. Schätzungsweise werden zwischen 250.000 und 350.000 Vereine angenommen (vgl. van Bentem 2001). Dies hängt sowohl damit zusammen, dass es keine einheitliche Definition der Organisationsform Verein gibt, als auch damit, dass es kein verbindliches Vereinsregister gibt. Es wurde weiter angenommen, dass die Zahl der Vereine erheblich größer ausfallen wird als allgemein vermutet. Unsere Recherchen in den Amtsregistern, Branchenverzeichnissen, Telefonbüchern, Lokalzeitungen, Informationsbroschüren u.a. bestätigten diese Annahme. Für beide Städte konnten auf diese Weise über 50 % mehr an freiwilligen Vereinigungen

erhoben werden als Vereine in Amtsregistern verzeichnet waren (vgl. ebd.). Die meisten Vereine sind in den Tätigkeitsfeldern Sport, Kultur, Soziale Dienste/Hilfen und Freizeit tätig, die wenigsten im Tätigkeitsfeld Bildung. Zu den Kuriositäten bei diesem Erhebungsschritt gehört beispielsweise, dass in den Amtsgerichtsregistern noch „e.V.'s“ verzeichnet sind, die nicht mehr existieren oder dass bei den kommunalen Ämtern erheblich weniger Vereine bekannt sind, als wir ermitteln konnten. Bei den Ämtern sind die Vereine bekannt, die Anträge auf Förderung stellen; in der Regel Vereine aus den Bereichen Sport, Kultur und soziale Dienste.

Es ist nicht als selbstverständlich anzusehen, dass Organisationen, die von Menschen aus freien Stücken gegründet werden, um gemeinsame Interessen zu verfolgen oder auch um Dritten zu helfen, zusätzlich zu ihrer primären Aufgabe auch noch Weiterbildungsaktivitäten in ihr Programm aufnehmen. Jede Befragung von Vereinen steht vor dem Risiko, dass die Fragen an der Wirklichkeit dieser Organisationsform vorbeigehen. So war nicht ohne weiteres zu erwarten, dass Fragen, die Lernen bzw. Weiterbildungsveranstaltungen zum Thema haben, von den Vereinen überhaupt akzeptiert werden. Denn warum sollte ein Verein, der Briefmarkentauschen organisiert, sich für den Tierschutz einsetzen oder eine Kleiderkammer unterhält, z.B. seinen Mitgliedern Offerten zur Weiterbildung anbieten? Auf diesem Hintergrund kann zunächst festgehalten werden, dass die Fragen akzeptiert, d.h. beantwortet wurden. Zu diesem Antwortverhalten mag auch beigetragen haben, dass Angaben zu eher einfachen Sachverhalten erfragt wurden.

Die Weiterbildungsaktivitäten für die Mitglieder wurden erhoben mit den Fragen „Bietet Ihre Vereinigung interne Informations- bzw. Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen für Ihre Mitglieder an?“ und „Haben Mitglieder im Sinne und Auftrag ihrer Vereinigung an externen Informations- bzw. Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen?“ Mit der ersten Frage sollte gemessen werden, inwieweit organisierte Lernprozesse („Pädagogisches“) in nichtpädagogische Welten vorgedrungen sind. Diese Frage knüpft an die Diskussion um die Entgrenzung des Pädagogischen bzw. des Lernens (vgl. Geißler 1998; Kirchhöfer 2004) an und an das Theorem von der Veralltäglichung und Pluralisierung des lebenslangen Lernens (vgl. Brödel 1998; Nittel/Seitter 2003).⁹ Die zweite Frage hebt auf Modernisierungsprozesse und Strukturwandel ab, wie sie für die Gesellschaft allgemein, insbesondere aber für die Wirtschaft konstatiert werden. Werden auch Vereine von diesen Prozessen erfasst und greifen sie auch auf

⁹ Auf die Diskussion, ob das Pädagogische seinen spezifischen Sinn einbringen und bewahren kann oder ob es in diesen Kontexten instrumentalisiert oder diese Kontexte Pädagogisches von sich aus emergieren, kann hier nicht eingegangen werden (vgl. dazu mit Blick auf die Betriebe Kuper 2000).

externe Weiterbildungsangebote zurück, so wie es in Betrieben und Behörden auch der Fall ist?

Es zeigt sich, dass knapp 45 % der Vereine *interne* Weiterbildungen anbieten, wobei es zwischen beiden Städten eine Differenz gibt. In der *Verwaltungsstadt* Borken werden mehr Weiterbildungsveranstaltungen angeboten als in der ehemaligen *Textilstadt* Gronau. Ob der Durchschnittswert von 45 % als hoch oder niedrig anzusehen ist, lässt sich schwer abschätzen. Unter den internen Angeboten dominieren die traditionellen, lehrzentrierten Formen der Vermittlung. Eine vergleichende Betrachtung ist kaum möglich. Festzuhalten ist jedoch, dass Weiterbildungsangebote bei fast der Hälfte der Vereine ein Bestandteil ihres Programms sind, mit anderen Worten, Pädagogisches in diesem Kontext Fuß fassen konnte.

Tabelle 1: Übersicht zum Angebot von Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen von Vereinen an ihre Mitglieder – Städte Gronau u. Borken

Items	Gronau		Borken		Gesamt	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Angebot interner Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen	78	41,5	79	48,2	157	44,6
Informelle Gespräche	10	7,4	8	6,5	18	6,9
Erfahrungsaustausch	14	10,4	9	7,3	23	8,9
Informationsveranstaltungen	34	25,2	29	23,4	63	24,3
Ausbildungsveranstaltungen	13	9,6	6	4,8	19	7,3
Lehrgänge/Kurse	44	32,6	40	32,3	84	32,4
Besichtigungen/Fahrten	3	2,2	3	2,2	6	2,3
Sonstiges	17	12,6	29	12,6	46	17,8
Angebot externer Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen	80	42,8	78	47	158	44,8
Messen	9	7,6	5	4,6	14	6,2
Kongresse	2	1,7	2	1,8	4	1,8
Ausbildungsveranstaltungen	20	16,9	15	13,8	35	15,4
Lehrgänge/Kurse	63	53,4	67	61,5	130	57,3
Informationsveranstaltungen	19	16,1	12	11	31	13,7
Besichtigungen/Fahrten	3	2,5	1	0,9	4	1,8
Sonstiges	2	1,7	7	6,4	9	4,0

Quelle: ISW-Erhebung 1999: Vereine als sozialer Reichtum

Fast 45 % der befragten Vereine bieten für ihre Mitglieder auch externe Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen an, d.h. ermöglichen ihren Mitgliedern die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen außerhalb des „eigenen Hauses“. Auch bei diesen Angeboten entfällt weit über die Hälfte auf die traditionelle Vermittlungsform der Kurse/Lehrgänge. Ein solches Ergebnis ist nicht selbstverständlich, denn der Sinn des freiwilligen Zusammenschlusses von Individuen zu Vereinen besteht ja gerade darin, unabhängig von Dritten, gemeinsam und aus eigener Kraft sein Vereinsleben zu gestalten.

In unseren theoretischen Perspektiven lassen sich diese Ergebnisse als Entgrenzung des Pädagogischen bzw. Veralltäglichung des Lernens in nicht-pädagogische Kontexte und als Reaktion des Organisationstyps Verein auf Modernisierungserfordernisse und Strukturwandel deuten.

Welches Verständnis von Weiterbildung bzw. Lernen haben nun die Vereinsmitglieder? In jüngster Zeit hat der Lernbegriff eine enorme Ausweitung erfahren (vgl. z.B. Schäffter 1998; Straka 2000; Dohmen 2001; Brödel/Siebert 2003). Die Fragen, die wir dazu gestellt haben, heben gleichfalls auf die Theoreme von der Entgrenzung des Pädagogischen und der Veralltäglichung und Pluralisierung des lebenslangen Lernens ab.

Die Tabelle 2 zeigt, dass Schule und Familie gleichauf liegen, d.h. einerseits eine spezifische Anstalt und andererseits die primäre soziale Gruppe, in der wir unseren alltäglichen Lebenszusammenhang verbringen, werden als sehr wichtige Lernorte beurteilt. Auf den nächsten Plätzen folgen Institutionen, die neuerdings mit „Lernen im Prozess der Arbeit“ bzw. „Lernen im sozialen Umfeld“ bezeichnet werden. Verblüffend ist, dass erst an drittletzter Stelle Weiterbildungseinrichtungen genannt werden.

Tabelle 2: Hitliste der Lernorte ($\bar{X}=1,9$)

1. Schule	1,4	
2. Familie	1,4	
3. Arbeitsplatz	1,6	
4. Ausbildungsstätte	1,6	1 = sehr wichtig
5. Freunde, Nachbarn	1,8	2 = wichtig
6. Vereine	2,0	3 = unwichtig
7. Weiterbildungseinrichtungen	2,2	
8. Kirchen	2,2	
9. Parteien	2,8	

Quelle: ISW-Erhebung 1999: Vereine als sozialer Reichtum

Die Vereine liegen mit dem Wert 2.0 um 0.2 vor den Weiterbildungseinrichtungen. Mit anderen Worten: Vereine werden noch ein bisschen wichtiger als Lernorte von den befragten Mitgliedern beurteilt als Weiterbildungseinrichtungen. Der Begriff Lernen wird mit unterschiedlichen Institutionen verbunden. Lernen ist im Bewusstsein der Befragten eine Aktivität, die nicht an eine spezifische

Institution gebunden ist. Vielmehr scheint es so zu sein, dass den Orten informellen Lernens mehr Bedeutung zugemessen wird als denen des formellen Lernens.

Vereine werden – zumal von Intellektuellen – gerne als Orte der Ewiggestrigen gedeutet, mit festen Aufgaben, starren Routinen und leeren Ritualen. Vereine dagegen als Aneignungs- und Möglichkeitsraum für Veränderungen, Innovationen, individuelles Wachstum und Bereicherung – kurz: für Kompetenzerwerb, Kompetenzerhalt und Lernen – anzusehen, ist dagegen weniger verbreitet. Zu diesem Aspekt des Vereinslebens haben wir die Mitglieder gefragt, welche Kompetenzen sie in den Vereinen erworben haben (Mehrfachnennungen waren möglich). Dabei zeigt sich (vgl. Tabelle 3), dass personale und soziale Kompetenzen dominieren.¹⁰ Es werden insgesamt Kompetenzen genannt, die nicht durch Fachlichkeit im engeren Sinne bestimmt sind, sondern solche, die seit langem auf dem Vormarsch sind und die in den 70er Jahren extrafunktionale Qualifikationen oder auch Schlüsselqualifikationen genannt wurden, insgesamt Kompetenzen, die zur Meisterung des Lebens, sei es in der Familie, im Freundeskreis, im Verein oder in der Erwerbsarbeit – notwendig und nützlich sind.

Tabelle 3: Hitliste der erworbenen Kompetenzen

1. Selbstvertrauen	58%
2. Bessere Zusammenarbeit mit anderen	41%
3. Selbständiger handeln	38%
4. Bessere Integration	36%
5. Verantwortungsübernahme	34%
6. Sachverhalte besser darstellen	31%
7. Private Flexibilität	29%
8. Besserer Umgang mit Mitarbeitern im Beruf	27%
9. Berufliche Flexibilität	22%
10. Nichts	21%

Quelle: ISW-Erhebung 1999: Vereine als sozialer Reichtum

Diese quantitativen Daten können nur die Oberfläche einer Lernkultur in Vereinen abbilden. Mit leitfadengestützten, qualitativen Interviews sollten dagegen Aspekte einer Lernkultur in Vereinen ermittelt werden, die quantitativ nur

¹⁰ Der Tabelle „Hitliste der erworbenen Kompetenzen“ liegt eine offene Frage zugrunde, d.h. die gegebenen Antworten wurden zu diesen Kategorien zusammengefasst.

schwer oder gar nicht zu erfassen sind. Dazu wurden neun Interviews (fünf Frauen, vier Männer) mit den ehrenamtlichen Führungskräften (in der Regel Vorsitzende) geführt. Diese Personen kommen (in der Regel) durch Wahlen in ihr Amt. Sie können, gemessen an Bildungsstand und beruflicher Position, zu den sozialen Eliten¹¹ gerechnet werden.

Die Lernkultur in Vereinen kann aus zwei Perspektiven betrachtet werden, aus der des individuellen und der des kollektiven Akteurs. Aus der individuellen Akteursperspektive kann mit guten Gründen angenommen werden, dass Personen (aus der Mitte der Mitglieder) gewählt werden, weil ihnen die Mitglieder Sachkompetenz und Führungskraft zuschreiben und die Fähigkeit zur angemessenen Präsentation des Vereins in der Öffentlichkeit. Die Mitglieder gehen – in Übereinstimmung mit der Theorie – davon aus, dass es sich bei der oder dem Gewählten um eine *fertige, gestandene Person* handelt, die ihre Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten mitbringt und in den Verein als unentgeltliche Arbeit einbringt. Die Ehrenamtlichkeit – sei es als Führungsarbeit, sei es als Mitarbeit – ist die zentrale Ressource der Vereine. Mit *lernenden Personen* wird dagegen eher das Gegenteil verbunden. Wird die Lernkultur aus einer kollektiven Akteursperspektive betrachtet, so lassen sich zwei Auffassungen unterscheiden. Die eine sieht den Verein als Ort der Geborgenheit, gar als Familie an, an dem alles so bleibt wie es immer war, die Zeit stehen geblieben ist. Die andere Auffassung sieht in den Vereinen dagegen Motoren der politischen, sozialen und kulturellen Innovation, die auf neue Problemlagen rasch und unbürokratisch reagieren können. In unseren mündlichen Interviews haben wir versucht, beide Perspektiven zur Sprache zu bringen. An zwei Fallbeispielen soll dies dargestellt werden.¹²

Fallbeispiel „Frau Sozialverein“

Frau Sozialverein ist zum Zeitpunkt des Interviews 57 Jahre alt, seit 37 Jahren verheiratet, hat vier Söhne geboren, einen Hauptschulabschluss und eine Ausbildung als Verkäuferin. Diesen Beruf gibt sie auf, als sie mit ca. 20 Jahren ihr erstes Kind zur Welt bringt. Frau Sozialverein ist erste Vorsitzende eines eingetragenen und als gemeinnützig anerkannten Vereins, der u.a. Gesprächskreise für allein erziehende Mütter anbietet und eine Kleiderkammer unterhält. Im Zusammenhang mit der Frage, wie lange sie ihr Engagement noch fortsetzen möchte, führt sie aus, dass das Engagement auch für sie und ihre Familie bereichernd war und ist:

¹¹ Ehrenamtliche Führungskräfte sind in der Mehrzahl männlich, verfügen über mittlere bis hohe Bildungsabschlüsse und gehobene und höhere berufliche Positionen (vgl. Zimmer 1996; von Rosenblatt 2000).

¹² Es werden Auszüge aus Portraits vorgestellt, die Volker Oshege (vgl. 2002) erarbeitet hat.

„Man hat auch selber was raus gelernt, auch für mich selber und für meine Familie oder für die Ehe, für die Erziehung der Kinder. Ach, weil man einfach zu viel mitgekriegt hat, was bei den allein Erziehenden auch so passiert oder überhaupt bei den Familien so passiert.“

Lernen erfolgt hier im Prozess der (freiwilligen/ehrenamtlichen) Arbeit, aber seine Wirkungen beziehen sich in diesem Fall nicht auf die Verbesserung dieser Arbeit, sondern auf die eigene praktische Lebensführung, auf das Führen der eigenen Ehe und auf die bessere Erziehung der eigenen Kinder. Dann kommt noch ein weiterer Lernerfolg zur Sprache:

„Oder früher hätte ich mich nie getraut, solche Gespräche zu führen. Da hab ich mich auch vor gedrückt. Ich hab gesagt, das kannst du nicht, du hast doch nur den Hauptschulabschluss. Man war auch so erzogen früher. Und, und das passiert mir heute nicht mehr.“

Frau Sozialverein beschreibt (als Selbstbeobachtung) zwei Prozesse, einen der eigenen Qualifizierung für die Arbeit und einen der individuellen Entwicklung zu mehr Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit. Im weiteren Verlauf des Gesprächs berichtet sie, dass sie sich sehr darum bemüht hat, für einen ihrer Söhne einen Ausbildungsplatz zu bekommen und sie sich von dem potenziellen Arbeitgeber nicht hat trösten lassen, sondern mehrfach bei diesem vorgesprochen hat. Sie resümiert:

„Das hätte ich vor vor 25 Jahren oder 40 Jahren noch nicht gemacht, so aufzutreten, ein bisschen frecher zu werden denn auch. Man hatte mir immer gesagt, du bist ein kleines Mauerblümchen.“

Im Interview rekonstruiert Frau Sozialverein ihre Engagementgeschichte als Lernkarriere in drei Bereichen: der freiwilligen Arbeit, die sie gut beherrscht, des individuellen Wachstums, das zu Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit geführt hat und des Prestiges, was ihr ein Bundesverdienstkreuz eingebracht hat.

Fallbeispiel „Herr Schütze“

Im Kontrast zu Frau Sozialverein soll Herr Schütze vorgestellt werden. Er ist zum Zeitpunkt des Interviews 45 Jahre alt, verheiratet und hat zwei Kinder. Nach der mittleren Reife hat Herr Schütze eine Ausbildung zum Industriekaufmann gemacht. Er hat dann 25 Jahre in einer Bauunternehmung gearbeitet, zuletzt in leitender Funktion. Als es in der Firma „kriselte“, hat er gekündigt und sich in derselben Branche selbstständig gemacht. Nach einem Jahr hat er die Firma aufgegeben. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er seit einem Jahr auf Arbeitssuche und hat dabei „die bittere Erfahrung gemacht, dass [er] mit 45 Jahren fürs Berufsleben schon fast zu alt ist“. Herr Schütze ist Vorsitzender eines Schützen-

vereins mit ca. 800 Mitgliedern und daneben noch in weiteren Vereinen aktiv. Zu möglichen Veränderungen in Bezug auf seinen Verein gefragt, führt er aus:

„Na gut, man muss sich also der Zeit anpassen. Aber irgendwo durch, durch die Brauchtumpflege, die wir haben, sind ja gewisse Ziele und Grenzen [...] gesteckt. Es gibt sicherlich immer Veränderungen, die man eingehen muss und wo man offen sein muss nach allen Seiten, aber [...] dass jetzt grundsätzliche Veränderungen da eintreten, das glaub ich also nich.“

Die Passage lässt erkennen, dass Herr Schütze für seinen Verein zwar eine gewisse, den Zeitläufen geschuldete Anpassungsnotwendigkeit sieht, aber im Großen und Ganzen hat der Verein eine klare Aufgabe, für deren Erledigung sich keine gravierenden Neuerungen abzeichnen. Er unterstreicht diese seine Sichtweise an anderer Stelle mit der Formulierung „aber ansonsten man muss ja nicht alles umkrempeln und ändern“. Der Verein wird zwar nicht als „feste Burg“ oder „ehernes Gehäuse“ beschrieben, aber auch nicht als eine „lernende Organisation“, die vor neuen Problemlagen oder gar krisenhaften Herausforderungen stünde. Auch aus der individuellen Akteursperspektive beschreibt Herr Schütze nur eingegrenzte Lernerfolge für sich und Lernmöglichkeiten für andere. Er sieht diese im Bereich der sozialen Kompetenzen, etwa darin „zu lernen, miteinander umzugehen“ oder „Aber man, man muss, muss aufgeschlossen bleiben, lernen, lernen“. Ansonsten skizziert er einen Verein, der von den Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen lebt, die die Vereinsmitglieder mitbringen:

„Wir haben also einen Menschen vom Finanzamt, [...], wir haben Banker da, wir haben Handwerker da, wir haben einen Architekt im Verein. Ich prüddel da nich irgendwo vor mich hin, da werden also kompetente Leute angesprochen.“

Herr Schütze skizziert hier das typische Muster der Leistungserzeugung in Vereinen: Kompetente Leute stellen sich freiwillig und unentgeltlich für spezifische Aufgaben zur Verfügung. Diese bringen ihre Kompetenzen aus dem Beruf (z.B. der eine als Architekt, der andere als Banker, ein Dritter als Handwerker) mit und wenden sie im Verein an. Die laufenden Geschäfte des Vereins können – so scheint es – durch die mitgebrachten guten Alltagsroutinen der Akteure erfolgreich bewältigt werden. Besondere Lernherausforderungen werden nicht erkennbar.

Fallvergleich

Frau Sozialverein und Herr Schütze werden hier exemplarisch für die Vielfalt und Fülle von Lernprozessen in Vereinen und ihre unterschiedlichen biografischen Verschränkungen angeführt. Im Falle von Frau Sozialverein bedeutet ihr freiwilliges Engagement eine ungewöhnliche, besondere Herausforderung. Ihre Engagementkarriere und ihre biografische Entwicklung lässt sich als Einheit beschrei-

ben und als positive Karriere deuten, vom Mauerblümchen zur Trägerin des Bundesverdienstkreuzes. Im Falle von Herrn Schütze sind dagegen keine positiven Zusammenhänge zwischen Engagementkarriere und biografischer Entwicklung erkennbar. Er leitet zwar einen großen Verein, hat viele Kontakte und Beziehungen, aber zu einem Erwerbsarbeitsplatz haben ihm diese (noch) nicht verholfen. Er beschreibt sich als erfolgreichen Vorsitzenden eines Großvereins, ist aber seit über einem Jahr erwerbslos.

Die Ergebnisse unseres qualitativen Untersuchungsschrittes zeigen darüber hinaus, dass die Vorsitzenden institutionalisierte Lernangebote ebenso genutzt haben wie sie informell im Vollzug ihrer Aufgaben gelernt haben. Es lassen sich eine Fülle von Lernarten unterscheiden: Lernen durch selbständige Tätigkeit, Lernen in Interaktionen des Vereinslebens, Lernen durch Interaktion und durch Tätigkeit, Lernen durch Medien (vgl. Oshege 2001). Die Ergebnisse dieses Untersuchungsschrittes zeigen auch, dass Vereine Lernherausforderungen an die individuellen Akteure stellen und einen umfassenden Raum für Lernmöglichkeiten bilden. Dies Ergebnis gilt aber nicht notwendigerweise für alle Vereine. Vereine können auch durch routiniertes Handeln erfolgreich sein und Veränderungen – sprich Lernen – ignorieren.

4 Schlussbemerkung: Desiderate erwachsenenpädagogischer Forschung und Theorie

Die Gesellschaft, die „Leonardo-Welt“ (Erpenbeck/Weinberg 1999) ist einerseits von Vereinen durchzogen. Sie sind eine wohl bekannte, vertraute Erscheinung des Alltags. Viele Erwachsene verbringen einen Teil ihres Lebens in Vereinen. Seit Beginn der modernen Erwachsenenbildung vor ca. 250 Jahren hat das Lernen von Erwachsenen auch in Vereinen stattgefunden. Durch die bildungspolitischen Innovationen der 70er Jahre entstanden eine Vielzahl neuer Trägervereine und (kleiner) Bildungswerke, die die seit dem 19. Jahrhundert bekannte Gemengelage zwischen Trägerverein und Einrichtung, Ehrenamt und Hauptamt, politischer Interessenvertretung und Bildungsarbeit verbreiterte und noch unübersichtlicher werden ließ als sie in der Zeit davor schon war.¹³ Die Praxis der Erwachsenenbildung war von Beginn an und ist bis heute durch ein assoziatives Strukturelement geprägt, wie umgekehrt die Praxis des Vereinslebens auch durch Lernen geprägt war und bis heute ist.

Umso erstaunlicher ist, dass systematisches, empirisch fundiertes Wissen über das Vereinsleben nur in sehr bescheidenem Umfang vorliegt.¹⁴ Lernen in Verei-

¹³ Vgl. zu den administrativen Traditionen und der Herausbildung von Trägerkonzepten Harney 1998.

¹⁴ Vgl. dazu den folgenden Beitrag von Wolfgang Seitter.

nen, die keine Weiterbildungsträger- bzw. -einrichtungsvereine sind, wurde – bis auf vereinzelte Ausnahmen – bisher nicht untersucht. Vereine – nicht nur, aber besonders aus der Perspektive des Lernens – können deshalb zu Recht als *vertraute Unbekannte* charakterisiert werden.

Die Theoriebildung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung löst sich (nolens, volens) von ihrer Staatsorientierung und wendet sich nun dem Markt zu (vgl. Kuhlenkamp 2003). Die Theoretiker der Praxis lassen aber weiterhin unberücksichtigt, dass das Lernen von Erwachsenen – organisatorisch gesehen – immer auch schon durch etwas Drittes, nämlich durch nicht-staatliche (non-gouvernemental) und nicht-marktliche (non-profit) Strukturen geprägt war und ist.

Mit dem Projekt „Vereine als sozialer Reichtum“ war die Absicht verbunden, diese unbekannte Welt vertrauter zu machen. Die einzelnen Untersuchungsschritte zeigen im Hinblick auf das Thema dieses Beitrages:

- (1) Das lokale Vereinsnetz ist erheblich dichter als es in der Vereinslandschaft selbst, in der Öffentlichkeit und bei den kommunalen politischen Akteuren bekannt ist. Das lokale Vereinsnetz ist segmentiert und wird nur in Segmenten wahrgenommen. Der Möglichkeitsraum für Lernen, Kompetenzerwerb und -erhalt ist breiter und tiefer als allgemein angenommen wird.
- (2) Fast die Hälfte der befragten Vereine bieten für ihre Vereinsmitglieder interne und externe Weiterbildungsangebote an. Diese Vereine greifen damit auf ein Instrument der Organisations- und Personalentwicklung zurück, wie es in den Sektoren Staat und Markt auch verbreitet ist.
- (3) Unter den Vermittlungsformen dominieren die eher traditionellen Vermittlungsformen für organisiertes Lernen, Lehrgänge, Kurse und Informationsveranstaltungen.
- (4) Die befragten Vereinsmitglieder geben dem informellen Lernen mehr Bedeutung als dem formellen Lernen.
- (5) Die Befragten geben an, vor allem *soft skills* erworben zu haben, also insgesamt Kompetenzen, die in den letzten Jahren erheblich an Bedeutung gewonnen haben.
- (6) In den qualitativen Interviews werden formelle und informelle Lernprozesse in ihren jeweils unterschiedlichen Arten und deren Wirkungen auf die Freiwilligenarbeit, Erwerbsarbeit und das Privatleben beschrieben. Das ehrenamtliche Führungshandeln in den Vereinen stellte an die Befragten Herausforderungen, die sie auch durch Lernen gemeistert haben.

(7) Aus einigen Interviews wird auch erkennbar, dass Vereine erfolgreich geführt werden können durch die mitgebrachten Qualifikationen und Kompetenzen der Ehrenamtlichen und dass die Vereine ihre Aufgaben erfüllen, ohne sich als lernende Organisationen zu verstehen.

Literatur

- Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.):** 1999. Die Weiterbildungsgesellschaft. Bde. 1 u. 2. Neuwied
- Bentem van, N.:** 2001. Lokale Vereinslandschaften – Eine empirische Untersuchung zu freiwilligen Vereinigungen am Beispiel der Stadt Gronau auf der Grundlage des Dritter-Sektor-Ansatzes. Dissertation. Philosophische Fakultät Münster
- Bergmann, K./Frank, G. (Hrsg.):** 1977. Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Handbuch für selbstbestimmtes Lernen. Reinbek
- Brödel, R. (Hrsg.):** 1998. Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied
- Brödel, R./Siebert, H. (Hrsg.):** 2003. Ansichten zur Lerngesellschaft. Baltmannsweiler
- Dauber, H./Verne, E. (Hrsg.):** 1976. Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslangen Verschulung. Reinbek
- Dohmen, G.:** 2001. Das informelle Lernen. Bonn
- Erpenbeck, J ./Weinberg, J.:** 1999. Lernen in der Leonardo-Welt. Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung in offenen und selbstorganisierten Lernarrangements. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 1. Neuwied. S. 145-160
- Expertenkommission Finanzierung lebenslangen Lernens:** 2002. Auf dem Weg zur Finanzierung lebenslangen Lernens. Zwischenbericht. Bielefeld
- Flachmeyer, M.:** 2001. Lernende Region – intermediäre Tätigkeit und networking. In: Strob, B. (Hrsg.): Vereintes Lernen. Münster. S. 94-111
- Geißler, H.:** 1998. Eingrenzung des Lernens zwischen linearer und reflexiver Modernisierung der Weiterbildung. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied. S. 175-183
- Harney, K.:** 1998. Krise öffentlicher Trägerschaft in der Weiterbildung – Betrieblichkeit als Referenzproblem. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied. S. 184-195
- Heuer, U.:** 2001. Lehren und lernen im Wandel. In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld. S. 13-35
- Jütting, D. H.:** 1996. Mitarbeitende Mitglieder und verbandliche Qualifizierungssysteme im deutschen Sportvereinswesen: Struktureigenschaften und Modernisierungserwartungen. In: Jütting, D. H./Jochinke, M. (Hrsg.): Standpunkte und Perspektiven zur Ehrenamtlichkeit im Sport. Münster

- Jütting, D. H.:** 2001. Vereine als sozialer Reichtum – Antworten und Fragen aus einer Forschungsarbeit. In: Strob, B. (Hrsg.): Vereintes Lernen. Münster. S. 60-77
- Kirchhöfer, D.:** 2004. Entgrenzung des Lernens – das soziale Umfeld als neues Lernfeld. In: Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Bielefeld. S. 103-121
- Kuhlenkamp, D.:** 2003. Von der Strukturierung zur Marginalisierung – Zur Entwicklung der Weiterbildungsgesetze der Länder. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 2/2003. S. 127-138
- Kuper, H.:** 2000. Weiterbildung im Sozialsystem Betrieb. Frankfurt/Main
- Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.):** 2003. Die Bildung des Erwachsenen. Bielefeld
- Nuissl, E.:** 1999. Bildungsinstitutionen, Staat und selbstorganisiertes Lernen. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 2. Neuwied. S. 3-15
- Oshege, V.:** 2001. Lernpotentiale in freiwilligen Vereinigungen. Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Strob, B. (Hrsg.): Vereintes Lernen. Münster. S. 45-59
- Oshege, V.:** 2002. Freiwillige: Produzenten und Träger sozialen Kapitals. Münster
- Peccei, A. (Hrsg.):** 1979. Zukunftschance Lernen (club of rome). Bericht für die 80er Jahre. Wien
- Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung:** 1999. Themenheft „Neue Lernkulturen“. Nr. 44
- Schäffter, O.:** 1998. Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Berlin
- Schauer, R./Blümle, E.-B./Witt, D./Anheier, H. K. (Hrsg.):** 2000. Nonprofit-Organisation im Wandel. Linz
- Seitter, W.:** 1998. Lernen in Vereinen. Selbstorganisation und Selbststeuerung am Beispiel des eigenethnischen Vereinswesens spanischer Migranten. In: Derichs-Kunstmann, K. u.a. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/Main. S. 133-145
- Siebert, H.:** 1999. Driftzonen – Elemente einer mikrodidaktischen Lernkultur. In: Report – Literatur und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 44. S. 10-17
- Straka, G. A.:** 2000. Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). In: Bosch, G. u.a.: Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster. S. 15-70
- Strob, B.:** 1999. Der vereins- und verbandsorganisierte Sport: Ein Zusammenschluss von (Wahl)Gemeinschaften? Münster
- Strob, B.:** 2001. Lernen in der Wissensgesellschaft – zwischen Euphorie und Panik. In: Strob, B. (Hrsg.): Vereintes Lernen. Münster. S. 133-148
- Strunk, D.:** 1999. Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. Aufl. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen. S. 443-454

- Tippelt, R.:** 1999. Von der öffentlichen Verantwortung zum Weiterbildungsmarkt? In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 2. Neuwied. S. 16-26
- van Bentem, N.:** 2001. Freiwillige Vereinigungen – eine vergessene Größe im Dritten Sektor. In: Strob, B. (Hrsg.): Vereintes Lernen. Münster. S. 16-44
- von Rosenblatt, B.:** 2000. Freiwilliges Engagement in Deutschland. Stuttgart
- von Werder, L.:** 1980. Alltägliche Erwachsenenbildung. Weinheim
- Zimmer, A.:** 1996. Vereine – Basiselemente der Demokratie. Opladen
- Zimmer, A./Priller, E.:** 2004. Gemeinnützige Organisationen im gesellschaftlichen Wandel. Ergebnisse der Dritte-Sektor-Forschung. Wiesbaden

Migrantenvereine als polyfunktionale Lernorte

Wolfgang Seitter

In der sozialwissenschaftlichen Migrationsliteratur taucht immer wieder das Konzept der ethnischen Koloniebildung auf – ein Konzept, das aus der soziologischen Tradition der Chicago-School der 1920er Jahre stammt und auch gegenwärtig immer wieder zur Beschreibung von auf Migranten bezogenen Sozialisationsprozessen genutzt wird (vgl. dazu Heckmann 1981 u. 1992; Apitzsch 1994; Beck/Gernsheim 2004, S. 96 ff.). Ethnische Kolonien werden dabei als Zwischenwelten zwischen der Aufnahmegesellschaft und der Herkunftsgesellschaft thematisiert, die hervorgebracht und stabilisiert werden durch ein Geflecht von Institutionen, die die Migranten selbst aufgebaut haben und kontrollieren. Der Umfang dieses durch die Einwandererkolonie hervorgebrachten Institutionengeflechts kann – je nach Entwicklungsstand und Geschlossenheit der Einwanderergesellschaft – Vereine, Kirchen, Schulen, das Pressewesen, politische Organisationen sowie Einrichtungen der ökonomischen Nischen- und Schattenwirtschaft umfassen.¹

Im Folgenden sollen die sozialwissenschaftlichen, forschungspraktischen und forschungsethischen Implikationen dieses Konzeptes nicht weiter ausgeleuchtet werden. Vielmehr soll gezeigt werden, dass es – ganz in der Perspektive des Buchthemas – leicht möglich ist, den Netzwerkgedanken auf ethnische Kolonien anzuwenden und zwar in dreifacher Weise:

- man kann erstens die Gesamtheit der eigenethnischen Einrichtungen einer Kolonie als ein migrationsbezogenes Netzwerk interpretieren;
- man kann zweitens den Netzwerkbegriff auf ein bestimmtes Segment dieser Einrichtungen, beispielsweise auf eigenethnische Vereine beziehen und fragen, ob und in welcher Weise Eltern-, Kultur-, Sport- oder Geselligkeitsvereine ein eigenethnisches Netzwerk bilden;
- und man kann schließlich die Netzwerkidee auf eine konkrete einzelne Einrichtung beziehen und beispielsweise die komplexe örtlich-räumlich-inhaltliche Strukturiertheit eines Vereins analysieren.

Ich möchte mich hier auf die dritte Dimension beschränken und den eigenethnischen Verein als ein Netzwerk des Lernens beschreiben. Dabei vertrete ich die These, dass Migrantenvereine polyfunktionale Lernorte darstellen, die durch die

¹ Vgl. dazu den in diesem Sinn klassischen Aufsatz von Breton (1964) über institutionelle Vollständigkeit. Zur sozialwissenschaftlichen Forschung der Chicago-School vgl. Makropoulus 1988; Neckel 1997.

komplexe Verschränkung unterschiedlichster Angebote wie Bildung, Kultur, Geselligkeit, Freizeit oder Kulinarik und durch eine entsprechende räumliche Infrastruktur ganz unterschiedliche Prozesse des Lernens sowohl in organisierter als auch in informeller und beiläufiger Form ermöglichen. Diese These soll jedoch nicht abstrakt vorgetragen, sondern an einem konkreten Fall erläutert werden, nämlich am Fall spanischer Migranten in der Bundesrepublik, noch konkreter am Fall der Frankfurter Vereinslandschaft. Deshalb werde ich kurz auf die Situation spanischer Migranten und des spanischen Vereinswesens in Deutschland eingehen (1), um dann am Beispiel eines Frankfurter Migrantenvereins (Demokratisches Haus Spaniens) die lernbezogene räumliche, inhaltliche und intergenerationale Vernetzung des Vereins herauszuarbeiten (2). In einem dritten Schritt werde ich nach den migrationsbezogenen Verallgemeinerungsmöglichkeiten dieser fallbezogenen Befunde fragen (3) und abschließend die Ergebnisse an zwei gegenwärtig in der Erwachsenenbildung und den Erziehungswissenschaften diskutierte Perspektiven anschließen, die Perspektiven der Ökologisierung und Hybridisierung (4).

1 Eigenethnisches Vereinswesen spanischer Migranten

Die Wanderungsverläufe, Integrationsprozesse, Vereinskulturen oder biographischen Werdegänge spanischer Migranten sind unter erziehungswissenschaftlicher Perspektive bislang nur selten untersucht worden, obwohl Spanier neben den Italienern die älteste Migrantengruppe in Deutschland darstellen. Spanier gelten als unproblematische, gut angepasste, unsichtbare Personengruppe und Minderheit, deren Erforschung nicht unter der Perspektive gesellschaftlicher Konfliktlösung rubriziert wird und daher auch keine politisch legitimierten Anstöße erfährt.² Allerdings zeichnen sich spanische Migranten im Verhältnis zu anderen vergleichbaren Migrantengruppen (Italiener, Griechen, Portugiesen) durch mehrere Spezifika aus: So sind in *demographischer* Hinsicht die spanischen Wanderungssaldi seit dem Ölschock (1973) und der daraus resultierenden Wirtschaftskrise negativ, d.h. seit diesem Jahr ist ein stetiger Rückgang der spanischen Bevölkerungsgruppe in Deutschland von rund 287.000 auf derzeit 132.000 zu verzeichnen. In *aufenthaltsrechtlicher* Hinsicht besitzen die meisten in Deutschland lebenden Spanier eine Daueraufenthaltsgenehmigung, die aus der mittlerweile über zwanzigjährigen ununterbrochenen Verweildauer von mehr als 60 % der in Deutschland lebenden spanischen Bevölkerung resultiert.

² Neben kurzen Überblicksartikeln gibt es eine Reihe von – z.T. bereits in den 60er Jahren erschienenen – Monographien, die sich allgemein der Integrationsproblematik widmen und dabei vor allem Faktoren wie Herkunftsprägung, Arbeits- und Wohnsituation, Sprachkenntnisse oder Gesundheitszustand berücksichtigen. In erziehungswissenschaftlicher Perspektive dominieren Beiträge über die (Schul- und Sozialisations-)Bedingungen von Kindern und Jugendlichen sowie deren Arbeits- und Berufsperspektiven. Zu Literatur und sozialstatistischen Angaben über spanische Migranten vgl. Seitter 1999, S. 39 ff.

In *vereinsorganisatorischer* Hinsicht schließlich weisen spanische Migranten einen hohen Selbstorganisationsgrad auf, da sie mit ihren „Casas“, „Círculos“ und „Centros“ ein differenziertes und eigenständiges Vereinswesen etabliert haben, das z.T. parallel und in Konkurrenz zu den Aktivitäten und Dienstleistungen der für die Spanier zuständigen in- und ausländischen Betreuungsinstanzen (Caritasverband, kommunale Behörden, Spanische katholische Mission, Spanische Konsulate) vielfältige Vergemeinschaftungs-, Geselligkeits- und Bildungsangebote integriert.

Untersucht man das eigenethnische spanische Vereinswesen genauer, so kann man in einer *diachronen Perspektive* zeigen, dass und wie sich die Aufgabenstellung des spanischen Vereinswesens historisch verschoben hat. Waren die Vereine in den 60er Jahren zunächst fast ausschließlich auf die Bedürfnisse zugeschnitten, die sich aus der sog. Rotation ergaben³, und damit einer kurzfristigen Zeitperspektive verhaftet, so verschob sich mit der zunehmenden Aufenthaltsdauer der spanischen Bevölkerung auch die Ausrichtung der Vereine auf Probleme und Belange, die aus der längerfristigen Integration in die Aufnahmegeellschaft resultierten – wie beispielsweise die schulischen Probleme der zweiten und dritten Generation. Seit den 80er Jahren standen und stehen die Vereine schließlich vor der schwierigen Aufgabe des Generationenwechsels sowie der Einbindung des Vereinsgeschehens in die lokalen Stadtteilkulturen.

Neben dieser diachronen Perspektive kann man in einer zweiten *synchronen Perspektive* vor allem die typologischen Unterschiede innerhalb des Vereinswesens herausarbeiten. Bei einer derartigen typologisierenden Betrachtungsweise lassen sich mindestens drei Vereinstypen deutlich voneinander unterscheiden: Zum einen gibt es Vereine mit einer allgemeinen umfassenden Ausrichtung und einem dementsprechend breiten Angebot; zum anderen existieren Vereine mit einer klaren landsmannschaftlichen Prägung wie etwa die galizischen, andalusischen oder katalanischen Vereine; und schließlich gibt es Vereine mit einem konkreten eingeschränkten Vereinsziel wie die Sport- oder Elternvereine.⁴

³ Die unter dem Leitprinzip der Rotation organisierte Anwerbestrategie der Bundesrepublik bedeutete hinsichtlich der Migrationsströme ein starkes Wanderungsvolumen, eine hohe Rückkehrquote, eine kurze Aufenthaltsdauer und einen großen Anteil männlicher und/oder lediger Migranten. Zwischen 1960 und 1973 kamen insgesamt 749.163 Spanier nach Deutschland, während im gleichen Zeitraum 491.990 Spanier wieder nach Spanien zurückkehrten, was einer Rotationsquote von 65, 67 % entspricht (vgl. Seitter 1999, S. 40 f.).

⁴ Die Elternvereine (Asociaciones de Padres de Familia) stellen quantitativ die größte Vereinsgruppe dar. Sie haben eine klare Stadtteilorientierung und organisieren gegenwärtig neben ihren schulisch-educativen Schwerpunktaktivitäten zunehmend auch außerschulische und allgemein-kulturelle Angebote.

2 „Demokratisches Haus Spaniens“ als Beispiel

Im Folgenden wird sich näher mit einem konkreten Verein beschäftigt. Mit dem „Demokratischen Haus Spaniens“, das seinen Sitz in dem industriell geprägten Stadtteil Frankfurt/Höchst hat, wähle ich ein Fallbeispiel aus der Gruppe der Vereine mit einem allgemeinen und umfassenden Tätigkeitsspektrum aus.⁵

Das Demokratische Haus Spaniens wurde 1967 gemeinsam von den Farbwerken Hoechst und dem Caritasverband Frankfurt als Einrichtung für soziale Hilfeleistungen, Freizeitunterhaltung und Weiterbildungsmöglichkeiten gegründet. Bereits Ende der 60er Jahre umfasste das Zentrum den Fußballclub „CREU“, den Tanzclub „Peña Flamenca Los Cabales“, eine Jugend- und Pfadfindergruppe sowie eine Bibliothek, in der auch spanische Zeitungen und Zeitschriften auslagen. Ein weiterer Schwerpunkt waren die Deutschkurse für Spanier und der systematische Abendunterricht für ca. siebzig Kinder und Arbeiter mit der Möglichkeit, sowohl den Hauptschulabschluss als auch das Abitur in Spanisch abzulegen. Im Zuge des Demokratisierungsprozesses in Spanien während der 70er Jahre erfuhr das Zentrum eine zunehmende Politisierung seiner Arbeit und etablierte sich 1978 als selbständig geführter Verein mit Namen „Casa democrática de España“. Nach einem langjährigen Rechtsstreit mit der Caritas um den Erhalt der bisherigen Vereinslokalitäten bezog der Verein 1991 ein neues Vereinsdomizil mit ca. 250 Quadratmetern auf zwei Etagen und unterschiedlichen Funktionsräumen für die verschiedenen Vereinsgruppen (Fußball-, Flamenco-, Jugend-, Mal-Gruppe). Das Demokratische Haus versteht sich als intergenerativer Verein, in dem der Kinder- und Jugendarbeit eine besondere Bedeutung zugemessen wird. Der expandierende Vereinsbetrieb zeigt sich nicht nur an der Aktivitätsvielfalt innerhalb des Vereins, sondern auch an dem ausgeprägten Stadtteilbezug und der Beteiligung an lokalen Festen. Das Demokratische Haus hat gegenwärtig mehrere hundert Mitglieder vornehmlich aus den westlichen Stadtteilen Frankfurts.⁶

⁵ Die spanischen Vereine in Frankfurt lassen sich typologisch folgendermaßen einordnen: 1. Vereine mit allgemeiner Ausrichtung: Círculo Cultural Español (Spanischer Kulturkreis), Casa del Pueblo (Volkshaus), Casa democrática de España (Demokratisches Haus Spaniens); 2. Vereine mit landsmannschaftlicher Prägung: Peña Gallega (Galizischer Stammtisch), Centro Cultural Gallego (Galizisches Kulturzentrum), Casa Nostra (Unser Haus) (existiert nicht mehr); 3. Vereine mit einem eingeschränkten Vereinszweck: Sportvereine (etwa Unión deportiva Española), Elternvereine (Asociaciones de Padres de Familia) (u.a. in Frankfurt-Süd, Rödelheim, Höchst, Nordwest, Bornheim, Gallus, Frankfurt-Ost, Zeilsheim). Insgesamt sind die spanischen Vereine über das gesamte Stadtgebiet verteilt. Sie decken ein weites Spektrum unterschiedlicher Funktionen ab und sind seit über dreißig Jahren ein wesentlicher Bestandteil des öffentlichen Lebens der spanischen Bevölkerungsgruppe Frankfurts.

⁶ Zur Geschichte und gegenwärtigen Vereinspraxis des Demokratischen Hauses vgl. Seitter 1999, S. 115 ff. Der Autor hat den Verein während eines Jahres regelmäßig besucht und sich auch an Veranstaltungen beteiligt. Die Vorgehensweise war unstrukturiert, offen, teilnehmend, tendenziell aktiv, direkt und im Feld angesiedelt. Als schriftliche Materialien aus dieser Beobachtungs-

Es ist nun relativ einfach, im Ensemble der Vereinsaktivitäten Praktiken auszu-machen, die den Verein als Lernort identifizieren: Kinderbetreuung, Hausaufga-benhilfe, Freizeitangebote, Sprachkurse, Tanzunterricht, Theaterarbeit, Vorträ-ge, Filmabende oder die vielfältigen Facetten des organisationsbezogenen Vereinslernens. Man kann des Weiteren die Generationenbeziehungen im Ver-ein unter pädagogischen Gesichtspunkten betrachten und schließlich auch die unterschiedlichen Möglichkeiten biografischer Selbstpräsentation und Kommu-nikation unter lern- und bildungsbezogenen Gesichtspunkten thematisieren. Ich möchte diese drei vereinsrelevanten Lernbezüge nicht weiter verfolgen, sondern hier nur auf einen besonders interessanten Aspekt hinweisen, nämlich auf die strukturelle Koppelung, das Ineinandergreifen von räumlicher Infrastruktur, intergenerativer Gesellung und polyfunktionaler Angebotsvielfalt, also von räum-lich gebundener, intergenerationeller Mehrfachausrichtung des Vereins. Ich möchte deshalb im Folgenden das Raumensemble des Vereins kurz skizzieren, dann auf die räumlich-inhaltlichen und räumlich-intergenerationellen Vernetzun-gen eingehen und schließlich den Verein als einen pädagogisch strukturierten bzw. pädagogisch aufgeladenen Raum beschreiben.

2.1 Raumensemble des Vereins

Das Demokratische Haus hat gegenwärtig sein Domizil in einem älteren, mehr-stöckigen Gebäude in Frankfurt/Höchst. Die Spanier sind – abgesehen von ei-nem kleinen Laden im Erdgeschoss – die einzigen Mieter im Gebäude, d.h. sie nutzen exklusiv das Treppenhaus und belegen sämtliche Räume des zweiten sowie Teile des dritten Obergeschosses. Die restlichen Räume dienen als Lager-räume. Vom Flur des ersten Stocks mit zwei WC-Räumen und einem Büroraum gelangt man über eine Flügeltür in eine große offene Diele, die als räumlicher Verteiler dient, sehr schmuck hergerichtet ist und mit ihren kleinen Tischen und Stühlen als geselliger Aufenthaltsort genutzt wird. Von der Diele aus kann man den Bar-Raum mit separater Küche, den Raum des Fußballclubs, den Raum des Tanzvereins und einen großen teilbaren Mehrzweckraum für ca. 40 Personen betreten. Ebenfalls von der Diele aus führt eine breite Holztreppe ein Stockwerk höher, wo der Verein weitere funktionsbezogene Räume hat: einen Zeichen-raum für die Malaktivitäten der Kinder, einen Umkleideraum insbesondere für Feste und Proben, einen Unterrichtsraum, in dem die verschiedenen Kurse für Kinder und Erwachsene stattfinden, einen Raum, der variabel genutzt wird (et-wa für Proben, Gespräche ...) sowie einen Jugendraum mit Musikanlage und poppiger Bemalung. Insgesamt geben die Räume auf den beiden Ebenen ein sehr großzügiges Ensemble ab, das sowohl vielfältige Möglichkeiten der separa-

zeit stammen über sechzig längere Beobachtungsprotokolle. Neben den Protokollen konnte in gewissem Umfang auch Einsicht in die Archivmaterialien des Vereins genommen werden.

ten funktionsbezogenen Raumgestaltung bietet, aber auch Mehrfachnutzungen und Großveranstaltungen zulässt.

2.2 Räumlich-inhaltliche Vernetzung

Bezogen auf das tägliche Vereinsleben und die inhaltliche Vereinsarbeit bedeuten diese Räume – im Vergleich zu den alten Lokalitäten bei der Caritas – eine enorme Zunahme an Gestaltungsspielraum. Die Vielfalt der funktionsbezogenen Räume sowie die Kombination von exklusiver Belegung und Mehrfachnutzung ermöglichen nicht nur das Zusammenspiel von Geselligkeit und Kulinarik, Spiel und Fernsehen, Tanz und Theater, Unterricht und Malen, sondern integrieren auch unterschiedliche Altersgruppen und Neigungen. Der Vereinsraum lässt eine äußerst günstige Abstimmung, Zuordnung und Separierung der verschiedenen, gleichzeitig ablaufenden Vereinsaktivitäten zu und fördert damit einen dynamischen kontinuierlichen Wechsel zwischen offenen, diffusen, unstrukturierten, zufälligen Kommunikations- und Gesellungsmöglichkeiten einerseits und der gezielten, stetigen, verabredeten, konzentrierten Arbeit an spezifischen Vereinsaktivitäten andererseits. Von Bedeutung sind vor allem die verschiedenen Vergemeinschaftungsformen in der Gruppe: man spricht miteinander, diskutiert, streitet und amüsiert sich, man sieht gemeinsam fern, spielt Karten, feiert Feste, isst und trinkt, man spielt miteinander Theater, memoriert, probt, tanzt, erlernt eine Sprache und malt. Selbst derjenige, der alleine sitzt, wird angesprochen, immer gibt es Leute, die man kennt, die einen kennen, das Vereinsleben ist im ständigen Fluss der Kontakte, der Bewegung, des Hier nach Dort, der Überschneidungen und Überlappungen. Gleichzeitig bietet der Verein aber auch die Möglichkeit des immer gleichen Rückzugs an ein und denselben Ort, mit denselben Personen und denselben Routinen.⁷ Der Verein ist damit sowohl Ort der Reproduktion und der Fortsetzung des Lebens, indem er routinisierte Formen der Freizeitgestaltung in einer vertrauten Umgebung kontinuiert, als auch Ort der Dynamisierung und der Steigerung des Lebens, indem er Möglichkeiten der Selbsterfahrung, des Lernens, der Identitätsbildung bereitstellt (vgl. Kade/Seitter 1995).

⁷ So erfüllt beispielsweise der Fußballraum als täglicher Treff- und Aufenthaltsort vor allem älterer Männer nicht so sehr eine sportliche als vielmehr eine kommunikativ-soziale Funktion. Die Mitglieder der abendlichen Männerrunde erfahren hier die Bestätigung unter ihresgleichen, sie verbringen hier die abendlichen Mußestunden, hier wird ihnen Hilfe und Zuspruch zuteil bei Schwierigkeiten persönlicher, arbeitsbezogener oder aufenthaltsrechtlicher Art.

2.3 Intergenerationelle Vernetzung

Die Vernetzung und Kohäsionierung des Vereins läuft jedoch nicht nur über die Vielfalt von räumlich gebundenen Aktivitäts- und Vergemeinschaftungsformen, sondern auch über die gleichzeitige Anwesenheit von drei Generationen. Neben der älteren und mittleren Generation haben auch Kinder und Jugendliche die Möglichkeit, sich im Verein zu betätigen und auszutauschen: sie spielen und feiern, tanzen und malen, flirten und singen. Sie nutzen den eigenen Jugendraum, die Diele, den Flur oder den Umkleideraum zur je unterschiedlichen Gestaltung ihrer Kommunikation, sie sind gleichzeitig jedoch auch über vielfältige Kontakte mit der älteren Generation verbunden – über Beteiligungen, Anfragen, Verbote oder über das gemeinsame Spiel. Ein wichtiges Moment intergenerationaler Gesellung sind zudem die zahlreichen Feste sowohl innerhalb als auch außerhalb des Vereins, an denen Kinder und Jugendliche wie selbstverständlich beteiligt sind. Sie bleiben bis spät in die Nacht auf, werden zu Aktivitäten in den Verein mitgenommen und genießen als „junge Generation“ einen Sonderstatus wohl wollender Aufmerksamkeitszuwendung. Der Verein ist ein Ort quasi großfamiliärer Integration, in dem einerseits für Kinder und Jugendliche viele peer-gesteuerten Kontaktmöglichkeiten über das eigene Elternhaus hinaus bestehen, in dem andererseits für Eltern Möglichkeiten der indirekten Kontrollnahme und pädagogischen Beeinflussung durch schulische Hausaufgabenhilfe, organisierte Freizeitangebote oder die gemeinsam praktizierte Aufsicht vorhanden sind. Das Demokratische Haus bietet somit beides: Raum für Trennung und Möglichkeiten des Zusammentreffens, funktionale Aufgliederung und Mehrfachausrichtung, Altersseparierung und Altersdurchmischung.

2.4 Pädagogische Aufladung der Räume

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Räume im Diskurs der Vereinsaktiven häufig pädagogisch aufgeladen und zentriert werden. So beinhaltet die freie Verfügbarkeit über Räume aus der Sicht der Vereinselite nicht nur die Möglichkeit zu unabhängigem Handeln, die Gewähr zur Bewahrung, Ausgestaltung und Entwicklung von Eigenem. Darüber hinaus kommen Räume in den Äußerungen der Vereinsaktiven gerade hinsichtlich der Erziehungsabsichten der älteren gegenüber der jüngeren Generation in den Blick. Dabei wird der Verein als überschaubarer, kontrollierbarer Raum, als ein – auch indirekt und kollektiv kontrolliertes – Terrain bestimmt. Mit der Überschaubarkeit werden gleichzeitig „pädagogische Wirkungserwartungen“ (Oelkers 1993, S. 633) bzw. Wirkungshoffnungen verbunden, insbesondere die Bewahrung der Kinder vor negativen Sozialisationseffekten (wie beispielsweise Drogenkonsum) in Räumen außerhalb der elterlichen Kontrollweite sowie die sukzessive Heranführung der jüngeren Generation(en) an die Sprache und Kultur der Eltern. Der Verein wird als derjenige pädagogische Raum definiert, an dem die spanische Sprache und Kultur

tradiert werden (sollen). Die Weitergabe des Kulturerbes, das sich nicht mehr in einem „natürlichen“ Milieu entfalten kann, sondern in der „Zwischenwelt“ der Migration bewahrt werden muss, wird als ein Akt der bewussten „Einpflanzung“ verstanden – und zwar unter Bedingungen der „Zugehörigkeit und Verpflichtung in einem kontrollierbaren moralischen Raum“ (ebd., S. 638). So kommt es mit der Bindung bestimmter Erziehungsziele an bestimmte Räume zu einer Veräumlichung zeitlicher Erziehungs- und Entwicklungsprozesse, der Verein wird damit zu einem Ort, der in seiner Funktion als intergenerativer Erziehungsraum mit erheblichen normativen Vorstellungen befrachtet ist. Gleichwohl lässt der normativ befrachtete Raum faktisch noch Platz für alternative, punktuelle oder gegenläufige Beteiligungsmodi seitens der Jugendlichen, so dass ihr räumliches Nutzungsverhalten immer wieder Anlass zur reflexiven Bearbeitung der pädagogischen Einwirkungsvorstellungen seitens der älteren Generationen gibt (vgl. Seitter 2001a).⁸

3 Migrantenvereine als lernbezogene Zwischenwelt

Was bedeuten nun die aufgezeigten Befunde von räumlicher, inhaltlicher und intergenerationeller Vernetzung in pädagogisierender Absicht über den konkreten Einzelfall hinaus? Oder anders gewendet: Lassen sich aus dem Fallbeispiel Verallgemeinerungen für Migrantenvereine insgesamt sowie für die Bedeutung des eigenethnischen Vereinswesens ziehen? Ich möchte mich dieser Frage sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht nähern.

In quantitativer Hinsicht lässt sich der hier beschriebene Vereinstypus auch bei anderen Migrantengruppen nachweisen. Griechische, portugiesische, italienische oder türkische Migranten haben ebenfalls diese Vereinsvariante allgemeiner Prägung mit ihren unterschiedlichsten inhaltlich-räumlichen Kombinationen ausdifferenziert und nutzen diese zur Stabilisierung des jeweiligen Migrantenmilieus.

In qualitativer Hinsicht stellt der Verein als Teil der institutionellen Infrastruktur von Migranten eine komplexe Vernetzung zwischen innen und außen, zwischen Aufnahme- und Herkunftsgesellschaft her. Er fungiert als eine institutionelle Zwischenwelt, als ein Ort hergestellter Zugehörigkeit, der weder der einen noch der anderen Seite eindeutig zuzuordnen ist. Aus dieser Spannung heraus be-

⁸ Neben der Vernetzung nach innen betreibt der Verein auch eine intensive Vernetzung nach außen: zur Caritas, zur Volkshochschule, zu den politischen Parteien, zum Höchster Vereinsring. Die Einbindung in ein vielfältiges Beziehungsgeflecht öffentlicher Einrichtungen erreicht der Verein vor allem aber mit seiner Beteiligung an städtischen bzw. stadtteilbezogenen Festen. Diese Vielfalt der nach außen getragenen Vernetzungen ist für den Verein eine gezielte Sicherungsstrategie gerade auch nach den Erfahrungen des Rechtsstreits, der Solidaritätskampagnen und der politischen Lobbyarbeit.

zieht er seine Dynamik, wenngleich sich die Pole im Laufe der Zeit verschieben. Der Verein vollzieht eine Doppelung der Welt, er ist gleichzeitig – wie in unserem Fall – Spanien in Deutschland und Deutschland in Spanien. Er bewegt sich auf einem Kontinuum von Geschlossenheit und Offenheit, von abgeschottetem Ghetto und offenem, mit der Umwelt verzahnten System und realisiert bedeutende Vermittlungsfunktionen. Er erleichtert die Integration in die deutsche Gesellschaft, indem er spezifisches Wissen zur Bewältigung von Alltagssituationen bereithält, indem er mit dem Wertekodex der Aufnahmegesellschaft vertraut macht, indem er einen Schutzraum für Lern- und Erholungsprozesse bietet oder indem er die Vertretung der Interessen für die Migranten wahrnimmt. Gleichzeitig ist der Verein ein Ort, der die Heimatwelt aufrechterhält, die Sehnsucht nach Rückkehr nährt, der Differenzbewusstsein radikalisiert. Er ist ein Ort der Kontrastierung und Parallelisierung von Erfahrungen, der Kommunikation in der Muttersprache, der Bewahrung von Kultur sowie der Ausübung und Einübung kultureller Bräuche. Der Verein leistet Vermittlungsaufgaben für die nächste Generation bei der Tradierung von Sprache sowie der Weitergabe und Bewahrung spezifischer Kultur- und Festtraditionen, die erst im Kontrast und in Abgrenzung gegen deutsche Traditionen bewusst erlebbar werden. Im Verein existiert somit eine polare Spannung zwischen Vergangenheit und Zukunft, Herkunft und Ankunft, Abgabe und Aufnahme. Der Verein ist nicht nur Abbild früher kultureller Prägungen, sondern generiert eine neu geschaffene soziale Struktur, in der sich Wertorientierungen der alten und neuen Welt auf spezifische Weise miteinander verbinden (vgl. Apitzsch 1994, S. 66).

Nicht zuletzt ist der Verein auch ein Ort des Lernens und Lehrens, der unter seinen Mitgliedern Breitenwirkung durch die Bereitstellung unterschiedlicher Lernangebote erreicht. Der Verein transformiert die biografisch vorgelagerten autodidaktischen Lernprozesse und stellt sie auf Dauer, kollektiviert sie. Gerade bei Migranten, deren Lernbiografien häufig nicht durch staatlich-öffentliche Bildungseinrichtungen geprägt sind und keine klar vorgegebenen Karrieremuster aufweisen, sondern sich vielmehr wie ein Puzzle oder Mosaik aus vielfältigsten autodidaktischen, personen-, familien- oder peer-group-gestützten Lernbestrebungen zusammensetzen, ist der eigenethnische Verein derjenige institutionelle Ort, der für eine Beteiligungskontinuität sorgt und deshalb auch für systematischere und weiter gehende Lernerfahrungen genutzt werden kann. Gleichzeitig ermöglicht der Verein auch einen Übergang vom Lernen zum Lehren, von der Aneignung zur Vermittlung und Weitergabe von Wissen. Diese Transformation ist u.a. Ausdruck der moralischen Selbstverpflichtung vieler Migranten der ersten Generation, den eigenen Landsleuten beizustehen, Erfahrungen und Techniken im Umgang mit Fremdheit weiterzugeben und durch die Bereitstellung von Wissen aufklärend zu wirken. Der Verein ist damit nicht nur Auffangbecken der vielfältigen, dem Verein vorgelagerten individuellen Lernanstrengungen, sondern auch Transmissionsriemen und Verteilernetz ebendieses

Erfahrungspools zum Zwecke der vereinsintegrierten Stabilisierung der Migrantenkolonie.

4 Ökologisierung und Hybridisierung

Lassen sich diese migrationsspezifischen Befunde des eigenethnischen Vereinswesens auch mit allgemeineren Tendenzen und Entwicklungsperspektiven innerhalb der Erwachsenenbildung in Verbindung bringen? Meines Erachtens sind vor allem die beiden Themenkomplexe der räumlichen Vernetzung und der inhaltlichen Angebotsvermischung an Perspektiven anschlussfähig, wie sie gegenwärtig innerhalb der Erwachsenenbildung und der Erziehungswissenschaften diskutiert werden, nämlich an die Perspektiven der Ökologisierung und Hybridisierung.

Ökologisierung meint hier die zunehmende Bedeutung, die die Raumthematik innerhalb der Erwachsenenbildung bekommen hat. Prominentes Beispiel ist die Lernortdiskussion (vgl. Seitter 2001b), bei der man neben einem berufs-/betriebspädagogischen und einem alltagskulturell-stadtteilbezogenen Kontext gerade in jüngster Zeit einen lernökologisch-raumbezogenen Kontext identifizieren kann.⁹ Bei der lernökologischen Aufwertung der Raumperspektive wird neben dem Raum als einer materiellen Größe vor allem die subjektive Seite von Raumempfinden betont (vgl. Müller 1991). Räume werden als Wahrnehmungs- und Handlungsräume mit spezifischen Bedeutungen verstanden, die vornehmlich aus den biografischen Erfahrungen und lebensstilspezifischen Anspruchsniveaus der Teilnehmer resultieren. Vor allem die neuere Milieuforschung hat die bildungsästhetisch-räumlichen Vorlieben von sozialen Milieus zwischen „Gemütlichkeit“, „Rustikalität“, „Nostalgie“, und „Antikonventionalismus“ herausgearbeitet und gezeigt, dass in Bildungsveranstaltungen die ästhetisch-stilistischen Ansprüche von Teilnehmern gleichwertig neben ihren kommunikativen und lernzielorientierten Interessen stehen (vgl. Flaig/Meyer/Ueltzhöffer 1997, S. 157 ff.). Gerade die gesteigerte Sensibilität und Präferenz für orts- und raumbezogene Gegebenheiten hat daher innerhalb der Erwachsenenbildung zu der Auffassung geführt, den traditionellen Didaktikbegriff zu erweitern und ihn nicht bloß auf die Auswahl von Zielen, Inhalten und Methoden zu beschränken. Vielmehr gilt es, auch den Raum als eine bedeutsame Variable didaktischen Planungshandelns zu begreifen (vgl. Fell 1999) – eine Einsicht, die in den raumgebundenen Aktivitäten, in der räumlichen Strukturiertheit und Vernetzung des Demokrati-

⁹ Der lernökologisch-raumbezogene Kontext ist allerdings nicht nur in der Erwachsenenbildung von Bedeutung, sondern lässt sich auch in der Schulpädagogik, der Sozialpädagogik und der außerschulischen Jugendarbeit nachweisen. Zur erziehungswissenschaftlichen Diskussion der letzten Jahre über den Raum als einer pädagogischen Größe vgl. u.a. Böhnisch/Münchmeier 1990; Oelkers 1993; Kade/Nittel 1995. Zur Anthropologie des Lernraumes und dem Versuch einer pädagogischen Raumdiskussion generell vgl. Plöger 1993; Ecarius/Löw 1997.

schen Hauses sowie in seiner pädagogischen Aufladung und Zentrierung bereits vorweg genommen und umgesetzt ist.¹⁰

Hybridisierung meint hingegen die zunehmende Bedeutung der vielfältigen inhaltlichen Mischungen aus Lernen, Freizeit, Geselligkeit, Unterhaltung und Konsum, die sich bei immer mehr Bildungsanbietern nachweisen lassen – und zwar nicht nur im Bereich der alternativen, stadtteilbezogenen Erwachsenenbildung, sondern auch bei kommerziellen Bildungsanbietern (z.B. Touristik) sowie vor allem bei nicht-pädagogischen Einrichtungen, deren Angeboten dennoch Lerncharakter zugesprochen werden kann (vgl. Helsper/Förster/Kade 2003, S. 9 u. 18). Gerade die Konstatierung dieser Pluralisierung und Hybridisierung von Angebotsformen hat in der Erziehungswissenschaft zur These von der Universalisierung des Pädagogischen und seiner institutionellen Entgrenzung, Aufweichung, Verflüchtigung und Verstreuung geführt und Lernen in den Kontext einer ganzen Reihe anderer, nicht lernfixierter Aneignungsmodi gestellt (vgl. Kade 1989; Lüders/Kade/Hornstein 1995; Kade/Seitter 1999). Ein empirisch fundierter Blick auf das Vereinswesen kann dabei zeigen, dass der Verein nicht nur in historischer Perspektive, sondern auch gegenwärtig einen Prototyp polyfunktionalen geselligen Lernens darstellt und dass insbesondere Migrantenvereine des hier vorgestellten Typs mit ihrem breiten Spektrum von edukativen, kulturellen, sozialen und geselligen Angeboten ein beachtliches hybrides Organisationspotenzial aufweisen.

Literatur

- Apitzsch, U.:** 1994. Migration und Erwachsenenbildung. In: Lenz, W. (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien. S. 57-73
- Beck-Gernsheim, E.:** 2004. Wir und die Anderen. Frankfurt/Main
- Böhnisch, L./Münchmeier, R.:** 1990. Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim
- Breton, R.:** 1964. Institutional Completeness of Ethnic Communities and the Personal Relations of Immigrants. In: American Journal of Sociology 70. H. 2. S. 193-205
- Brödel, R. (Hrsg.):** 1998. Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied

¹⁰ Mit der Wiedergewinnung der Raumdimension könnte auch die Diskussion um das lebenslange Lernen eine entscheidende Erweiterung erfahren. So ließe sich das lebenslange Lernen nicht nur in seiner lebenslaufbezogenen – also zeitlichen – Dimension rekonstruieren und beschreiben, sondern auch in seiner räumlichen – also lebensbreiten – Dimension. Lebenslanges und lebensbreites Lernen, Lebenszeit und Lebensraum, erst beides zusammen ergäbe m.E. eine einigermaßen vollständige und präzise erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnose zum Lernen Erwachsener. Zur Diskussion über das lebenslange Lernen generell vgl. Brödel 1998; Kade/Seitter 2004; Seitter 2000; Nittel/Seitter 2003.

- Ecarius, J./Löw, M. (Hrsg.):** 1997. Raumbildung, Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen
- Fell, M.:** 1999. Bildungsräume in der Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift. 4/1999. S. 176-178
- Flaig, B./Meyer, Th./Ueltzhöffer, J.:** 1997. Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. 3. Aufl. Bonn
- Heckmann, F.:** 1981. Die Bundesrepublik: Ein Einwanderungsland? Zur Soziologie der Gastarbeiterbevölkerung als Einwandererminorität. Stuttgart
- Heckmann, F.:** 1992. Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie interethnischer Beziehungen. Stuttgart
- Helsper, W./Hörster, R./Kade, J.:** 2003. Einleitung: Ungewissheit im Modernisierungsprozess pädagogischer Felder. In: Dies. (Hrsg.): Ungewissheit. Weilerswist. S. 7-20
- Kade, J.:** 1989. Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Zum Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 6/1989. S. 789-808
- Kade, J./Nittel, D.:** 1995. Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen. S. 195-206
- Kade, J./Seitter, W.:** 1995. Fortschritt und Fortsetzung. Biographische Spuren lebenslangen Lernens. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen. S. 308-331
- Kade, J./Seitter, W.:** 1999. „Aneignung“, „Vermittlung“, und „Selbsttätigkeit“ – Neubewertung erwachsenendidaktischer Prinzipien. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Weiterbildungsgesellschaft. Bd.1: Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven. Neuwied. S. 32-45
- Kade, J./Seitter, W.:** 2004. Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik. 3/2004. S. 326-341
- Lüders, Ch./Kade, J./Hornstein, W.:** 1995. Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen. S. 207-215
- Makropoulus, M.:** 1988. Der Mann auf der Grenze. Robert Ezra Park und die Chancen einer heterogenen Gesellschaft. In: Freibeuter. 1/1988. S. 8-22
- Müller, K. R.:** 1991. Bildungsraum. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Neuwied. Kap. 7.80.10. 16 Seiten
- Neckel, S.:** 1997. Zwischen Robert E. Park und Pierre Bourdieu: Eine dritte „Chicago School“? Soziologische Perspektiven einer amerikanischen Forschungstradition. In: Soziale Welt. 1/1997. S. 71-83
- Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.):** 2003. Die Bildung des Erwachsenen. Bielefeld

- Oelkers, J.:** 1993. Erziehungsstaat und pädagogischer Raum. Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 4/1993. S. 631-648
- Plöger, W.:** 1993. Erlebte Räume – Vorüberlegungen zu einer Anthropologie des Lernraumes. In: Pädagogische Rundschau. 3/1993. S. 271-284
- Seitter, W.:** 1999. Riskante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migranten. Opladen
- Seitter, W.:** 2000. Lesen, Vereinsmeiern. Reisen. (Vergessene) Elemente einer Theorie lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik. 4/2000. S. 81-96
- Seitter, W.:** 2001a. Generationenbeziehungen, biographische Lebensentwürfe und vereinsbezogene Erziehungsräume. Spanische Migrantenkinder zwischen Integration und Remigration. In: Behnken, I./Zinnecker, J. (Hrsg.): Kinder. Die biographische Perspektive. Velber. S. 1017-1031
- Seitter, W.:** 2001b. Zwischen Proliferation und Klassifikation. Lernorte und Lernortdiskussion in pädagogischen Feldern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2/2001. S. 225-238

V. Transformationsarbeit

Modernität und Innovation in einer Weiterbildungslandschaft

Rainer Brödel

„Modernität und Innovation in der nordrhein-westfälischen Weiterbildungslandschaft“: Unter diesem Leitthema fand eine Expertenanhörung im Düsseldorfer Landtag am 21. April 2004 statt – aufgrund einer Parlamentsinitiative.¹ Neun Vertreter aus Forschung und Weiterbildungspraxis sowie ein Vertreter des Städtetags NRW nahmen daran teil. Im Mittelpunkt des Hearings, vom „Ausschuss für Schule und Weiterbildung“ im Rahmen seiner 45. öffentlichen Sitzung organisiert, stand die Frage, ob und unter welchen Voraussetzungen das geltende Landesweiterbildungsgesetz („Erstes Gesetz zur Ordnung und Förderung der Weiterbildung im Lande Nordrhein-Westfalen“ in der Fassung vom 14. April 2000) den zukünftigen gesellschaftlichen Anforderungen und denen des lebenslangen Lernens entsprechen könne. Das Hearing basierte auf einem Katalog von 17 Fragen. Dabei stand es den Experten frei, auf welche Punkte sie eingehen. Der folgende Beitrag gibt meine Stellungnahme leicht überarbeitet wieder.²

1 Methodologische und verfassungsrechtliche Vorbemerkungen

Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen stellen keine isolierten Größen dar. Sie sind eingebunden in einen temporeichen Wandel und zugleich in das Interdependenzgeflecht von Gesellschaft, Wirtschaft, Staat, politischen Kräfteverhältnissen, informationstechnologischer und wirtschaftlicher Globalisierung, Kultur und Lebensbedingungen. Wegen ihrer multifaktoriellen Abhängigkeit sind Aussagen über die Zukunft von Weiterbildung seit jeher mit Unsicherheit belastet. Die Vorsicht gegenüber prognostischen Aussagen hat in letzter Zeit aber zugenommen. Eine generelle Skepsis gegenüber Prognosen geht mit der Auffassung einher, dass sich zentrale gesellschaftliche Gestaltungsbereiche – allen voran die Erwerbsarbeit, aber auch der demographische Aufbau der Bevölkerung und die davon abhängige Ausgestaltung der Generationenverhältnisse – in einem tief greifenden Umbruch befinden.

Meine zweite methodologische Vorbemerkung geht davon aus, dass das Handlungsfeld der öffentlich anerkannten Weiterbildung nicht (mehr) mit dem Lernen

¹ Aus dieser bereits gekürzten Stellungnahme musste vor Drucklegung das Kapitel „Internationale Vernetzung und Stellenwert der deutschen Weiterbildung“ herausgenommen werden.

² Für Zuarbeiten danke ich der wissenschaftlichen Assistentin Tatjana Frey, dem Diplompädagogen Harald Affeldt und der studentischen Hilfskraft Nils Paskarbies.

Erwachsener in eins gesetzt werden kann (vgl. Nittel/Seitter 2003). Die hier angesprochene – nach dem Weiterbildungsgesetz (WbG) mitfinanzierte – Bildungsarbeit ist stattdessen Teil einer an Größe und Ausdifferenzierung gewonnenen Lern- und Bildungslandschaft (vgl. Brödel/Siebert 2003). Unberührt von dieser Expansion von Bildung und Lernen bleibt aber die verfassungsrechtlich vorgegebene Arbeitsteilung zwischen Bund und Ländern im Sektor der staatlich finanzierten Weiterbildung (vgl. Reuter 2000). Diese besteht grundsätzlich in der primären Zuständigkeit des Bundes im Rahmen von Spezialgesetzen für die berufliche Bildung/Weiterbildung und deren Förderung (vgl. Brödel/Gerhard 1996). Umgekehrt fällt die allgemeine Weiterbildung schwerpunktmäßig unter die Kultushoheit der Länder. Die nicht-berufliche Bildung ist damit ihr originärer Regelungsstatbestand, der sich bei einer Mehrheit der Länder in Form von Erwachsenenbildungs- oder Weiterbildungsgesetzen manifestiert.

In meine folgenden Ausführungen geht die aufgezeigte verfassungsrechtliche Architektur der Weiterbildung als ein Relevanzhorizont bei der Einschätzung von lern(bedarfs)bezogenen Entwicklungstendenzen ein. Das heißt also, dass die Entwicklung der Weiterbildung – ihre „Modernität und Innovation“ – im Folgenden auch aus Landesbrille mit den rechtlich vorgezeichneten Möglichkeiten einer arbeitsteiligen Schwerpunktsetzung im Bereich der nicht auf Beruf und Arbeitsmarkt fixierten Bildung betrachtet wird. Gleichwohl steht außer Frage, was schon § 3 WbG mit dem Grundsatz der „Einheit der Bildung“ oder mit dem ganzheitlichen Weiterbildungsbegriff unterstreicht, dass auch die berufliche Bildung und der Arbeitsweltbezug bedeutende Gestaltungsfelder staatlich moderierter nordrhein-westfälischer Weiterbildung darstellen können.

2 Zukünftige Entwicklung der Weiterbildungslandschaft

„Wie wird sich die Weiterbildungslandschaft in den nächsten zehn Jahren aller Voraussicht nach weiterentwickeln und an welche absehbaren Veränderungsprozesse wird sie sich anpassen müssen?“

2.1 Zeitdiagnose und Leitbilder als Antizipationshilfen

Um mit dem Problem der Unbestimmtheit (oder der „Kontingenz“) hinsichtlich der Entwicklung von Weiterbildung diskursiv umgehen zu können, hat das Denken in Zeitdiagnosen und in Szenarien zugenommen. Zeitdiagnosen sind eine Mischung aus pointierender Beschreibung der gesellschaftlichen Gegenwart und kriteriengeleiteter Vision. Hier kommen Metaphern ins Spiel – wie etwa: Arbeitsgesellschaft, Wissensgesellschaft, Risikogesellschaft, Lerngesellschaft, Einwanderungsgesellschaft – als konkurrierende oder auch sich ergänzende Ent-

wicklungsalternativen. Jede dieser Gesellschaftsetikettierungen impliziert auch Grundannahmen über das Erwachsenenlernen und die Weiterbildung.

Zeitdiagnosen eignen sich aufgrund ihres Entwurfscharakters dafür, zu Leitbildern und bildungspolitischen Programmatiken umfunktioniert zu werden. Sollen diese von den Menschen und relevanten Organisationen angenommen werden und auch deren Handeln bestimmen, sind offene und sanktionsfreie Diskussionen erforderlich. Notwendig erscheint eine Überzeugungsarbeit bei den dafür wichtigen Akteuren mit dem Ziel, dass die gegenwärtig bestehende Gesellschaft nach einem bestimmten Bilde umgebaut, also visionär konstruiert und schrittweise verwirklicht werden kann.

2.2 Lerngesellschaft als ein mögliches Leitbild der Weiterentwicklung

Die für Weiterbildung derzeit wohl am häufigsten herangezogene Zeitdiagnose ist die der „Lerngesellschaft“ in Verbindung mit der der „Wissensgesellschaft“ (vgl. Brödel/Siebert 2003; Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 2002). Die „Lerngesellschaft“ gibt eine relativ zieloffene, zugleich konkretisierungsbedürftige Gestaltungsperspektive ab. Sie liegt vor allem europäischen Konzeptionen zum lebenslangen Lernen zugrunde (vgl. EU 2000). Seit den späten 90er Jahren sickern lerngesellschaftliche Ideen in die nationale Weiterbildungsdebatte ein – einschließlich der staatlichen Bildungspolitik mit den von ihr mitgeförderten Modellprogrammen.

Die Zeitdiagnose der Lerngesellschaft zeichnet sich unter dem Aspekt der Weiterbildungsrelevanz durch eine Reihe von rekonstruierbaren Merkmalen aus. Vier Merkmalsbündel bestimmen das lerngesellschaftliche Profil.

- *Fokussierung auf das Kompetenzparadigma.* Kompetenzen sind jeweils spezifische, eng mit der Person verknüpfte Komplexe von Kenntnissen, Fertigkeiten, Strategien und Einstellungen (vgl. Dohmen 2002, S. 179). Sie stellen auf ganzheitliches Lernen und informelles Erfahrungslernen in unmittelbaren Lebens- und Arbeitszusammenhängen ab. In dieser Sicht wird Lernen insofern als umfassend erfahren, weil es an verschiedenen Lernorten stattfindet und weil es – je nach Grad des „Ego-Involvements“ – neben kognitiven auch emotionale, soziale und handlungsbezogene Verarbeitungsdimensionen einbezieht.
- In einer betrieblich-innovationstheoretischen Perspektive hebt das Kompetenzparadigma die Bedeutung eines prozessorientierten Lernens gegenüber der anlassbezogenen, angebotsförmig strukturierten Weiterbildung hervor (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2002, S. 71 ff.). Mit der Rücknahme einer einst historisch entstandenen Abtrennung der Tätigkeiten des Arbeitens und Lernens nimmt der heutige Kompetenzbegriff einen Teil des expansiven

Lernbedarfs in einer zunehmend wissensbasierten Gesellschaft auf. Das heißt aber noch lange nicht, dass nun alle beruflich-betrieblichen und alltagsweltlich-kulturellen Qualifikationsprobleme durch den Vorgang einer arbeitsintegrierten oder lebensimpliziten Kompetenzentwicklung gelöst werden könnten.

- *Entgrenzung des Lernens.* Hier handelt es sich sowohl um eine veränderte Betrachtungsweise der gesellschaftlichen Wirklichkeit als auch um ein tatsächlich neu entstehendes Lernen in außerpädagogischen Handlungskontexten. Auf letzteres weist die Theorie der Wissensgesellschaft mit dem Topos einer zunehmenden Wissensbasierung in zentralen Arbeits- und Lebensbereichen hin. Entgrenzung heißt in diesem Zusammenhang, dass neben dem Lernen in Weiterbildungsveranstaltungen auch eine Vielzahl anderer Lernorte ausgemacht werden. Allerdings suggeriert hier der Ausdruck „Lernort“ eine Gleichwertigkeit des Lernens, die faktisch nicht gegeben ist. Erwachsenenlernen und Kompetenzentwicklung finden danach auch statt am betrieblichen Arbeitsplatz, in öffentlichen Organisationen, im sozialen Umfeld, im bürgerschaftlichen Engagement oder in Freizeiteinrichtungen – wie dem Bremer Science Center. Diese Entgrenzungstendenz spiegelt sich in einer Ausweitung des Lernbegriffs wider: nicht nur, dass in vielen Arbeits- und Lebensbereichen Probleme durch selbst organisiertes Lernen gelöst werden sollen. Lernen verbindet und vermischt sich als Hybrid zunehmend mit Unterhaltung und Kommerz.
- *Aufwertung des informellen Lernens.* Die Aufwertung des informellen Lernens benennt ein Hauptanliegen lerngesellschaftlicher Initiativen (vgl. Dohmen 2001). Dahinter steht das Interesse an einer Ausweitung des gesellschaftlichen Lernvolumens durch eine veränderte Betrachtungsweise unserer zunehmend postindustriellen Lebens- und Arbeitsverhältnisse. Diese – latent konstruktivistische – Perspektive spiegelt sich bereits in dem Plädoyer für Lernortvielfalt und in der Hervorkehrung des Kompetenzbegriffs, der allerdings gegenüber dem der Bildung weniger als ein Kampfbegriff anzusehen ist als vielmehr gegenüber dem der Qualifikation. Informelles und organisiertes Erwachsenenlernen stehen dabei nicht in einem Konkurrenzverhältnis. Ergänzung und wechselseitige Unterstützung beider Lernformen sind angesagt. Die konstruktivistische Vision der Lerngesellschaft reklamiert für sich das Paradigma eines vernetzten Lernens.
- *Bündelung von Weiterbildungsangeboten, Lernorten und Lernhilfen in regionalen Lernnetzwerken.* Der Netzwerkgedanke firmiert nicht allein als eine „weiche“ oder unbürokratische Steuerungsform der Lernpotenziale in einer Region und deren Bündelung zu einer „regionalen Lernkultur“. Diese Intention gilt zweifellos auch; sie knüpft hinsichtlich der Umweltbeziehungen von Weiterbildungseinrichtungen an die aus den 70er Jahren bekannte Diskussion über Kooperation, Koordination und Weiterbildungsentwicklungs-

planung an (vgl. Keim/Olbrich/Siebert 1973; Böhle u.a. 1981). In Verbindung mit den Begriffen „Region“, „regionale Lernkultur“ und vor allem „lernende Region“ steht aber die Etablierung einer am Markt erfolgreichen Innovationskultur im Vordergrund. Diese Zielstellung geht über den relativ strukturhomogenen Kreis von Akteuren der Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen hinaus. Es interessiert eine „neue Qualität der Regionalpolitik von unten“ (Stahl/Schreiber 2003, S. 89) mit einem breiteren Spektrum von Akteuren. Hier kommt ein Lernbegriff zum Tragen, der auf den Dialog regionaler Akteure setzt, und der ein interorganisationales Management von Problemlösungen favorisiert – auf der Grundlage „gemeinsamer lokaler Erfahrungen und Interessen“ (ebd., S. 9). Lernen ist hier begrifflich deutlich anders gepolt als die uns bekannten Lernprozesse aus Weiterbildungsveranstaltungen.

2.3 Zwischenbilanz: Relationale Relevanz des Weiterbildungsgesetzes im Leitbild der Lerngesellschaft

Im Hinblick auf die Zukunftsgestaltung der nordrhein-westfälischen Weiterbildung bietet eine kritische Auseinandersetzung mit dem Leitbild der Lerngesellschaft die Chance einer Vergewisserung und Prüfung des eigenen Standorts.

- Eine grundsätzliche, keineswegs unberechtigte Kritik an der vorherrschenden Konzeption der Lerngesellschaft geht dahin, dass sie das Paradigma einer Individualisierung und Selbststeuerung des Erwachsenenlernens ebenso überdehnt wie das Potenzial der organisationalen Akteure. Zudem besteht die Gefahr, dass die institutionalisierte Weiterbildung durch die förderungspolitisch weitaus beliebigere Formel des lebenslangen Lernens ersetzt wird. Die institutionellen Voraussetzungen des Erwachsenenlernens als infrastrukturell tragender Ermöglichungsrahmen für berufliche und außerberufliche Kompetenzentwicklung könnten – so steht zu befürchten – vernachlässigt werden. Allerdings dürfen derartige Vorbehalte gegenüber dem lebenslangen Lernen wiederum nicht übersehen lassen, dass sich die zunehmende Komplexität eines „entgrenzten“ und „pluralen“ Erwachsenenlernens kaum noch angemessen in engen institutionsbezogenen Beschreibungsformen fassen lässt. Demgegenüber eröffnet das Paradigma des lebensbegleitenden Lernens in Verbindung mit der Netzwerkmetapher auch die Erkenntnischance eines einheitsstiftenden Fokus auf die Vielfalt des Lernens im Erwachsenenalter (vgl. Kade/Egloff 2004; Olbrich 2001).
- Wenig Aufmerksamkeit findet im Bild der Lerngesellschaft also eine weiterbildungsgesetzliche Absicherung von Bildungsarbeit. Allerdings steht auch der argumentativ gröbere Anspruch einer Gesamtperspektive menschlichen und organisationalen Lernens im Vordergrund: Die lerngesellschaftliche

Konzeption integriert die öffentlich geförderte Weiterbildung in den größeren Rahmen einer expandierenden Lernlandschaft (vgl. Tippelt 2003). Sie weist den am Gemeinwohl orientierten Bildungsträgern und Lernagenturen eine relationale Bedeutung zu – und erteilt ihr damit die Funktion eines zentralen Knotenpunktes in weiter gespannten Netzwerken des Lernens und der Wissensaneignung (Graggober u.a. 2003). Institutionalisierungspolitisch besetzte Begriffe – wie Weiterbildungseinrichtungen oder Programmangebot – werden zwar nicht als zentrale Orte lebenslangen Lernens hervorgehoben, aber sie gehen doch als unabdingbarer Kern einer weiter gefassten, gesellschaftlich geöffneten „Lerninfrastruktur“ ein (vgl. Brödel 2003). Insofern reflektiert das Leitbild der Lerngesellschaft veränderte Kontextbedingungen für Bildungseinrichtungen gegenüber dem institutionalisierungspolitischen Take-Off der 70er Jahre. Dabei ist der Verlust einer einstigen Quasi-Monopolstellung im Bereich des Erwachsenenlernens zu konstatieren. Damals standen Phänomene wie „Vermarktwirtschaftlichung der Erwachsenenbildung“ oder „Entgrenzung des Lernens“ noch nicht auf der historischen Tagesordnung. Heute hingegen müssen die öffentlich anerkannten Einrichtungen mit kommerziell ausgerichteten Bildungsanbietern um Weiterbildungskunden konkurrieren. In betriebswirtschaftlicher Begrifflichkeit könnte man u.a. davon sprechen, dass sich der Weiterbildungsmarkt von einem Anbieter- zu einem Kundenmarkt gewandelt hat. Darüber hinaus unterstreicht das lerngesellschaftliche Paradigma, dass neben dem institutionalisierten Erwachsenenlernen auch das informelle und selbst organisierte Lernen als konstitutive Elemente einer ganzheitlich gedachten – regionalen – Lernkultur fungieren.

- Durch die Ausweitung und tendenzielle Inflationierung des Lernbegriffs wird es für eine fachlich weiterführende Weiterbildungskommunikation erforderlich, sich hier einer genaueren Sprachlichkeit zu befleißigen und deutlicher als bisher zwischen unterschiedlichen Lernformen, deren Voraussetzungen, Anforderungen sowie Schwierigkeitsgraden, Zeitstrukturen, Reichweiten und Erträgen zu unterscheiden.
- Der Kompetenzbegriff benennt mit der Fokussierung auf das tätigkeitsverbundene Lernen und den Anwendungsbezug von Lernen ein berechtigtes Anliegen, das im Lichte der entstehenden Wissensgesellschaft in das Handlungskonzept der Weiterbildung integriert werden müsste – einschließlich angemessener Förderungsstrukturen. Dazu zählt, dass die Entwicklung von situationsgerechten Unterstützungsformen für eine im Alltags- wie im Berufsleben anstehende Kompetenzentwicklung vorangetrieben werden müsste – etwa niederschwellige Lernberatung, Lerndiagnostik oder Bereitstellung einer instrumentell unterstützenden Lerninfrastruktur.
- Wer das formelle und informelle Lernen einschließlich der Kompetenzentwicklung kombinieren will und schließlich in eine kohärente Strategie le-

bensbegleitenden Lernens einfügen möchte, muss regionalbezogene Erprobungen von Weiterbildungspassmodellen weiter vorantreiben – und nicht zuletzt auch weiter an kleinschrittigen Verfahren einer lernbiografisch angemessenen Bilanzierung von in der Lebenspraxis erworbenen Kompetenzen arbeiten (vgl. Luther 2003).

- Noch weniger scheint ein Beratungsansatz geklärt, der die Einführung von Weiterbildungspässen flankieren kann, um ihre Akzeptanz zu sichern. So zeigt sich im Rahmen eigener wissenschaftlicher Begleitforschungsarbeit in der „Lernenden Region Konstanz/Bodensee“, dass ein erheblicher Erprobungsbedarf hinsichtlich der Entwicklung kapazitativ leistungsfähiger Beratungsverfahren besteht – auch solcher, die über eine Individualberatung hinausgehen. Darüber hinaus müsste die Bereitschaft der Nutzer von Beratungsangeboten an der Kostenbeteiligung getestet werden.

2.4 Weitere Trends: Absehbare Veränderungen in der Weiterbildung

2.4.1 Intermediär erweiterte erwachsenenpädagogische Professionalität

Zu den absehbaren Veränderungen, die auch unabhängig von der Auseinandersetzung über triftige lerngesellschaftliche Entwicklungen gesehen und in das Konzept erwachsenenpädagogischer Professionalität integriert werden müssen, zählt das durchgängige Erfordernis eines ressourcenbewussten Handelns. Deshalb wird betriebswirtschaftliches Know-how für die Arbeit der Erwachsenenpädagogen zunehmend wichtig. Zeitlich befristete Projektförderungen nehmen ebenso zu wie die Verpflichtung zur Rechenschaftslegung bei der Verwendung von Mitteln. Nicht nur der „Bildungsmanager“ muss in Kosten-, Nutzen- und Marktkategorien denken; ressourcenbewusstes Handeln wird vielmehr von allen Beschäftigten in der Weiterbildung erwartet.

Erwachsenenbildner werden dadurch keinesfalls zu schmalspurigen Betriebswirten: Die schlichte Übertragung betriebswirtschaftlicher Kategorien läuft dem interaktionsbasierten Dienstleistungscharakter professioneller Weiterbildung zuwider. Zukunftsweisend sind hier bildungsökonomische Synthesen. Sie beruhen auf einer kritischen Abwägung von Effizienz, zielgruppenspezifischem Problemwissen und lerndidaktischen Handlungsstrategien. Gleichzeitig steigen die Anforderungen an die Selbstevaluation. Zudem bilden sich einrichtungsübergreifende Dienstleistungsformen im Qualitätsmanagement heraus.

Neue Anforderungen ergeben sich aus der Regionalisierung der Weiterbildung, wie sie durch Modellprogramme des Bundes gefördert werden – etwa in „Ler-

nenden Regionen“. Weiterbildner brauchen deshalb Netzwerkkompetenz: Sie müssen vor Ort Vertrauen schaffen, sich milieuübergreifend verständigen und beraten können. Ohne regionales Szenewissen wird das nicht gehen.

In Anbetracht der wachsenden Bedeutung hybrider Konstellationen und integrativer Problemlösungen in gesellschaftlichen Handlungsfeldern zählt zu den absehbaren Veränderungsprozessen der Weiterbildung, dass der Bedarf an Schnittstellenkommunikation und Vernetzung mit angrenzenden oder für Verknüpfung sich anbietenden Bereichen weiter steigen wird. Anzuführen im politischen Feld sind insbesondere der Wirtschafts-, Innovations-, Struktur-, Regional-, Schul-, Forschungs- und Wissenschaftsbereich, auch der Altenbereich und nicht zuletzt der Integrationsbereich für ausländische Mitbürgerinnen und Mitbürger. Erwachsenenpädagogen benötigen deshalb zukünftig auch ein höheres Maß an intersystemischer und intermediärer Kommunikationskompetenz.

2.4.2 Älter werdende Gesellschaft

Zu den absehbaren Veränderungsprozessen, denen sich jede Weiterbildungs politik stellen muss, zählt das zunehmende Ungleichgewicht beim demographischen Wandel aufgrund des überproportionalen Anwachsens älterer Bevölkerungsgruppen (vgl. Vaupel 2004). Obwohl die EU (vgl. 2000) mit ihrer Politik des lebenslangen Lernens dazu vorrangig die berufliche und betrieblich veranlasste Weiterbildung ins Spiel bringt, handelt es sich tatsächlich und in einem wohl noch größeren Maßstab um eine Gesamtbildungsaufgabe. Sie dürfte sich als Querschnittsanforderung eines thematisch und zielgruppenbezogen differenzierten Weiterbildungsangebots darstellen – einschließlich der noch bedeutsamer werdenden Bildung im Bereich Gesundheit und Lebensreform. Daneben sind als zukünftige Wachstumsfelder eines Lernens über die Lebensspanne auch die von Älteren selbst getragenen Initiativen und Formen des Kompetenzerhalts im sozialen Umfeld oder beim bürgerschaftlichen Engagement zu beachten (vgl. Kade 2001). Die gesamte Vielfalt der Bildungsaktivitäten Älterer dokumentiert augenfällig, wie wenig angemessen es ist, das lebenslange Lernen monokausal in ein instrumentelles Produktivitätsparadigma einbinden zu wollen (vgl. Kade 2001).

Vor diesem Entwicklungshintergrund müsste auch geprüft werden, ob die gegenwärtige Struktur des nordrhein-westfälischen Weiterbildungsgesetzes den vielfältigen Anforderungen hinsichtlich der Unterstützung eines Lernens über die Lebensspanne genügen kann. Die alternde Gesellschaft stellt für die Weiterbildung die wohl größte Herausforderung dar. Gerade bei Erwachsenen im Alter von 50 Jahren und aufwärts besteht seit Jahren eine große Partizipationslücke im Weiterbildungsangebot, die unhaltbar ist. Bildung im Alter ist hinsichtlich der Teilnahmestruktur zudem bislang stark von der Mittelschicht geprägt. Ange-

sichts der demnächst noch auf uns zukommenden demographischen Verschiebungen scheint es kaum übertrieben, hier von einer sich anbahnenden Revolution zu sprechen.

Eine epochale Handlungsproblematik im Sinne eines qualitativen Beitrags zum gesellschaftlichen Werte- und Normwandel resultiert für die Weiterbildung aus der fortlaufenden Diskriminierung Älterer – aufgrund eines „jugendgetriebenen“ Kultur- und Anpassungsdrucks (Schirmacher 2004, S. 102). Hier müsste konzeptionell gegengesteuert werden durch die „Bildung Älterer als kulturelle Modernisierung“ (Breloer 1997).

Diese Einsicht teilen auch Bemühungen um eine Neuorientierung in der betrieblichen Personal- und Weiterbildungspolitik. Dort deutet sich ein grundlegender Wandel an, in dem ältere Arbeitnehmer, eine lange Zeit diskriminierte Beschäftigtengruppe, nun als Innovationsressource – vor allem in gemischten Arbeitsteams mit Jungen – entdeckt werden (vgl. Reinmann-Rothmeier 2004). Dahinter steht die Erfahrung, dass ältere Arbeitnehmer als ehemalige Mitglieder einer betrieblichen Stammebelegschaft mit der Beendigung des Arbeitsverhältnisses auch ihr betriebsspezifisches Erfahrungswissen mitnehmen. Damit gehen die den jüngeren Belegschaftsmitgliedern nicht nur als Gesprächspartner verloren, sondern auch als Kooperationspartner für ein organisationales Lernen und integrative Kompetenzentwicklung. Eine Aufgabe der öffentlich geförderten Weiterbildung wird darin bestehen, gerade in Klein- und Mittelbetrieben maßgeschneiderte Weiterbildungsangebote für diese Gruppe vorzuhalten.

Die Verschiebungen beim demographischen Wandel und das damit verbundene Alterungsproblem der deutschen Gesellschaft wird auch zu einer Verlängerung der Lebensarbeitszeit führen, weshalb

„[...] auch mehr ältere Arbeitnehmer als bisher an Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen (müssen). Auch die ausländischen Arbeitnehmer können von einer lebensbegleitenden Weiterbildung nicht ausgenommen werden. Denn gerade sie besetzen gegenwärtig Arbeitsplätze, die aufgrund der zukünftigen Entwicklung vermehrt wegfallen werden. Dies zeigt, dass Weiterbildung und Qualifizierung für alle Arbeitnehmergruppen in allen Lebensarbeitsphasen mehr als notwendig sind. Für sie sind Ausbildungskonzepte zu entwerfen und Rahmenbedingungen zu schaffen, die auf die spezifischen Lernvoraussetzungen und Lebenslagen dieser Personengruppen zugeschnitten sind. Dabei wird [...] nicht ein Merkmal (z.B. Lebensalter, berufliche Stellung), sondern eine Kombination von Merkmalen zu berücksichtigen sein.“ (Deutscher Bundestag 1994, S. 117)

3 Der Stellenwert medialer Vermittlungsformen und von E-Learning

„Welchen Stellenwert spielen heute im Rahmen von E-Learning moderne Formen der Vermittlung von Inhalten wie die Anwendung von CBT's, WBT's, etc.?"

Im Diskurs zum lebensbegleitenden Lernen ist unbestritten, dass die neuen Informationstechnologien nicht nur zunehmende Bedeutung für den Informationsaustausch haben, sondern auch wichtige Instrumente der Instruktion und der Aneignung von Wissen bieten (vgl. Ludwig 2003). Vor allem unter dem Aspekt des selbst gesteuerten Lernens wird dem PC die Qualität eines eigenständigen Lernorts zuerkannt. Darüber hinaus gilt der PC als Schlüsseltechnologie für Aufbau und Entwicklung von Lern- und Wissensnetzwerken (vgl. Schneider 2003). Allerdings besteht hier insgesamt noch erheblicher (erwachsenendidaktischer) Entwicklungs- und Erprobungsbedarf (vgl. Apel/Kraft 2003).

E-Learning gilt allgemein als Oberkategorie für alle Lernprozesse unter Verwendung der so genannten Neuen Medien (vgl. Kerres 2001, S. 14). Im Mittelpunkt steht dabei der Computer als Universalmedium mit seinen vielfältigen Optionen wie Multimedia und dem Internet als Informations- und Kommunikationsplattform (vgl. Stang u.a. 2001, S. 170). Unter E-Learning wird ein breites Spektrum neuer Lerntechnologien subsumiert – von der Lernsoftware bis zur Onlinekonferenz, die wiederum neue Lernarrangements ermöglichen (vgl. Affeldt 2004, S. 6).

E-Learning wird häufig assoziiert und teilweise auch gleichgesetzt mit Computer Based Training (CBT) und Web Based Training (WBT). Sie transportieren ein auf didaktisch planbare Inhaltsvermittlung fokussiertes Bild von Lernen. Dementsprechend werden Lernsoftware-Bezeichnungen – insbesondere in der Diskussion um Lernplattformen – auch unter dem Begriff des „Content“ zusammengefasst. Lernplattformen haben eine Bündelungsfunktion und sollen eine Anlaufstelle für Lernende darstellen. Die Thematisierung von Lernplattformen erlaubt eine neue Akzentuierung von Fragestellungen: weg von der Ebene der Inhaltsvermittlung – hin zu einer Organisations- und Infrastrukturebene.

E-Learning befindet sich zurzeit noch in einem Aufbau- und Versuchsstadium (vgl. Grotlüschen 2003, S. 19). Die empirische Studie von Richard Stang (2003) – „Neue Medien und Organisation in Weiterbildungseinrichtungen“ – zeigt am Beispiel der Volkshochschulen, dass die theoretische Notwendigkeit eines verstärkten Experimentierens mit neuen Lehr-Lernformen zwar breite Zustimmung erfährt, gleichzeitig ist der Einsatz spezieller E-Learning-Angebote in der Praxis (Stand: 2001/2002) noch wenig verbreitet. In den Reihen innovativer Volkshochschulen dominierten bisher Versuche mit Selbstlernzentren, die sich ten-

denziell eher mit der Inhaltsvermittlung über CBT und WBT befassten. Aktuell sind im Volkshochschulbereich aber auch erste Online-Lernangebote zu verzeichnen.

Die Etablierung von Lernplattformen eröffnet einen erweiterten Möglichkeitsraum. Auf dieser Ebene lassen sich Vernetzungen einzelner Anbieter vorstellen, die hohe Betreuungskosten von Lernenden auf mehrere Schultern verteilen und gleichzeitig in Kooperation eine attraktive Angebotsfülle schaffen könnten. Im Kontext der Diskussion um das „Blended Learning“³ zeichnet sich immer deutlicher ab, dass E-Learning einer Ergänzung durch Präsenzphasen sowie einer tutoriellen Betreuung bedarf. Das spiegelt sich auch in den Ergebnissen einer repräsentativen Befragung der NRW-Bevölkerung wider: 70 Prozent der an E-Learning Interessierten legen Wert auf eine tutorielle Betreuung und 63 Prozent wünschen begleitende Präsenzphasen (vgl. MMB 2002, S. 34). Darüber hinaus stellt die Studie ein großes Nachfragepotenzial für E-Learning fest: 60 Prozent der NRW-Bevölkerung werden als „weiterbildungsorientiert“ eingestuft (ebd., S. 26 f.). Hiervon wiederum können sich 68 Prozent die Nutzung eines E-Learning-Angebots vorstellen oder nutzen es bereits.

Den Trend, Lernplattformen durch Vernetzung zu fördern, greift auch die landespolitisch bedeutsame – von den Kammern, dem Landesverband der Volkshochschulen und dem Städtetag u.a. unterstützte – Initiative des WebKolleg NRW⁴ auf. Das WebKolleg beabsichtigt den Aufbau eines breiten Angebots durch seine innovative Selbstpositionierung im Lehr-Lern-Prozess: Es tritt als intermediäre Vernetzungsinstanz auf, bei gleichzeitigem Verzicht auf eigene Seminarangebote. Auf diese Weise kann es den Lernenden ein breites Angebot zugänglich machen. So lässt sich die Schwelle für die einzelnen Institutionen zum Aufbau von Lernplattformen und zur Content-Entwicklung absenken.

Insgesamt kann auf den Ausbau von E-Learning zukünftig nicht verzichtet werden. Besondere Beachtung erfordern dabei der Ausbau und die Weiterentwicklung von Lernplattformen, von Ansätzen des Blended Learning und der Vernetzung.

4 Qualitätskontrolle für Weiterbildungsangebote

„Welche Formen und Methoden der Qualitätskontrolle für Weiterbildungsangebote haben sich bewährt?“

³ Der Begriff des „Blended Learning“ scheint sich langsam durchzusetzen: „Dahinter verbirgt sich die Idee, durch geeignete Kombination von Lehr-Lern-Arrangements ein optimales Lernergebnis zu erzielen. Es kommt auf die richtige Mischung (blend) an.“ (Blumschein/Wieland/Steiner 2003, S. 37)

⁴ Vgl. <http://www.webkolleg.de>

4.1 Zur Genese des Qualitätsthemas in der Weiterbildung

Von Anfang an haben sich Profession und Wissenschaft der Erwachsenenbildung um Qualitätsfragen gekümmert: Lange bevor die Termini „Qualitätsentwicklung“ und „Qualitätsmanagement“ als Verbesserungsstrategien sowohl für Lehren und Lernen als auch für Marketing und Bildungsmanagement in den Erwachsenenbildungsdiskurs eingingen, standen Begriffe wie Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung, Professionalisierung oder Adressatenforschung als Synonyme für Optimierungsstrategien von Bildungsarbeit. Darin artikuliert sich ein kontinuierliches und inhärentes Qualitätsstreben institutionalisierter und professionalisierter Weiterbildung. Bereits die Einführung von Zertifikaten im Volkshochschulbereich im Kontext der Bildungsreform stellt einen Schritt zur Etablierung fachlicher und qualitativer Standards dar (vgl. Tietgens 1974). Ein anderes Beispiel im Sinne von qualitätsfördernder Professionalität sind die zunehmend ausdifferenzierten Fortbildungsangebote für das nebenberufliche Personal (inputorientierter Qualitätsansatz).

Seit den 90er Jahren geht es im erwachsenenpädagogischen Diskurs aber um ein umfassendes System von Qualitätsanstrengungen, das als eine Komponente von organisationalem Weiterbildungsmanagement zielgerichtet in den Anbietereinrichtungen verankert werden soll. Ausschlaggebend für diese Entwicklungsinitiative ist zu einem nicht geringen Teil die schubartige Expansion des durch die Arbeitsverwaltung subventionierten Weiterbildungsmarktes nach der Wiedervereinigung: Damals wurden eine Vielzahl unerfahrener, kommerziell ausgerichteter Anbieter tätig. Sie machten latente Probleme der Intransparenz und des bloß unzureichend gegebenen Verbraucherschutzes auf dem Weiterbildungsmarkt akut. Heute kommt verstärkend noch das steigende Qualitätsbewusstsein der Teilnehmenden an Weiterbildung hinzu.

Nach anfänglichen Orientierungsproblemen haben auch die Weiterbildungsinstitutionen die Aufgabe der Qualitätsentwicklung angenommen und erkennen darin einen zentralen Wettbewerbsfaktor, der ihrer eigenen Profilbildung und besseren Platzierung auf dem umkämpften Weiterbildungsmarkt dient. So wurden in den letzten Jahren neben einrichtungsspezifischen Initiativen landes- und bundesweit zahlreiche Projekte und Modellversuche zur Qualitätsentwicklung durchgeführt: Zum einen konzipierten sie eigenständige pädagogisch ausgerichtete Qualitätsentwicklungsmodelle, zum anderen adaptierten sie aber auch bereits bestehende Ansätze aus der betriebswirtschaftlichen Qualitätsmanagementlehre. Bisher wurden in der Weiterbildungspraxis vor allem Konzepte der Selbstevaluation, eine Orientierung an TQM-Ansätzen (EFQM) sowie eine Zertifizierung nach DIN EN ISO 9000 ff. angewandt.

4.2 Das Qualitätsmodell ISO 9000 ff.

Diese internationale Normenreihe wurde zu Beginn der Diskussion Anfang bis Mitte der 90er Jahre am häufigsten besprochen und auch kontrovers diskutiert. Sie entstand ursprünglich im Kontext industrieller Produktion und kann als prozessorientiert charakterisiert werden: Der Vorgang der Produkterstellung wird zum ausschlaggebenden Kriterium von Qualitätsanstrengungen. Unterscheiden lässt sich eine interne Phase, in der ein Qualitätshandbuch als Nachweis einer Orientierung organisationaler Arbeitsabläufe an den vorgegebenen Normenforderungen erstellt wird, von einer anschließenden externen Testierung durch eine akkreditierte Zertifizierungsstelle.

Kritisch anzumerken ist vor allem die mangelnde Berücksichtigung pädagogisch-inhaltlicher und lehr-lern-prozessbezogener Kriterien im ISO-Anforderungskatalog. Stattdessen bleibt die Norm inhaltlich formal und konzentriert sich auf die Vorbereitung der Bildungsmaßnahmen. Als Indikator für eine gute Qualität gelten positiv ausfallende Kundenbefragungen. Ein solches Qualitätskriterium kann sich bei pädagogischen Prozessen allerdings als wenig zutreffend erweisen, da Teilnehmerunzufriedenheit bisweilen oder phasenweise geradezu als ein immanentes Moment von Bildungs- und Lernprozessen gilt. Ein weiterer Nachteil der Anwendung des ISO-Modells bleibt der relativ hohe Kostenaufwand.

4.3 Das Qualitätsmodell EFQM

Das Modell „European Foundation Quality Management“ (EFQM) stellt gegenüber dem ISO-System eine kostengünstigere Alternative dar. Konzeptionell hebt es sich durch das Moment der Selbstevaluation ab. Zuzuordnen ist es dem Prinzip des Total Quality Management (TQM), wonach die Kundenzufriedenheit bzw. die Erfüllung von Kundenwünschen als vorrangiges Unternehmensziel gilt. Das Veränderungsanliegen besteht darin, die gesamte (Weiterbildungs-) Organisation mit ihren verschiedenen Mitarbeitergruppen in einen qualitätsorientierten Prozess der Organisationsentwicklung einzubinden mit dem Ziel, sich erfolgreich auf dem Markt zu positionieren. Durch kontinuierliche Selbstbeobachtung und -reflexion interner Prozesse sollen diese im Sinne einer einrichtungsspezifischen pädagogischen Qualität optimiert werden. Der Selbstanspruch einer lernenden Organisation ist leitend. Indem das EFQM-System als ein interner Qualitätsmanagementansatz ausgelegt ist, sieht es auch keine externe Zertifizierung vor. Ein offizielles Logo als Qualitätsausweis wird bei Erfüllung bestimmter Voraussetzungen – etwa: mehrjährige Arbeit mit diesem Ansatz – vergeben.

Einschränkend bleibt anzumerken, dass sich auch dieses Modell immer noch auf die organisatorische Seite der Bildungsveranstaltungen konzentriert und den

engeren Lehr-Lern-Prozess ausblendet.⁵ Die Komplexität des EFQM-Modells erfordert bei seiner Einführung in der Regel eine externe Beratung.

4.4 Das Qualitätsmodell LQW

Die „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW) wurde als ein System des Qualitätsmanagements aus einem genuin erwachsenenpädagogischen Blickwinkel für das Handlungsfeld der Weiterbildung entwickelt. Bei seiner jüngeren Variante – LQW2 – ist die These leitend, dass der Lerner und die sich real vollziehenden Lernprozesse – und nicht etwa der Kursleiter – den Mittelpunkt aller Qualitätsbemühungen bilden müssen. Der Prozess beginnt mit einer internen Evaluation – etwa einer Stärken-Schwächen-Analyse – und der Erstellung eines institutionsspezifischen Leitbildes, welches von allen Organisationsmitgliedern getragen wird und dessen Kern eine Definition von gelungenem Lernen bildet. Das Leitbild gilt als Begründungsfolie für alle qualitätssichernden Maßnahmen.

LQW2 definiert in elf Qualitätsbereichen⁶ konkrete Mindestanforderungen, deren Erfüllung in einem so genannten Selbstreport nachgewiesen und durch eine Visitation durch eigens LQW2-geschulte Gutachter bestätigt werden muss (externe Evaluation). Über die verbindlich vorgegebenen Qualitätsbereiche hinaus kann die Bildungseinrichtung auf Spezifika ihrer konzeptionellen Ausrichtung und auf institutionsspezifische Stärken hinweisen. Das hier diskutierte Modell erlaubt also eine Berücksichtigung der Arbeitsschwerpunkte der jeweiligen Einrichtung und trägt der Pluralität einer gewachsenen Weiterbildungslandschaft Rechnung.

Planung und Durchführung der erforderlichen Qualitätsentwicklungsmaßnahmen sind innerhalb eines Jahres zu leisten. In einem Abschlussworkshop spiegeln die LQW2-Gutachter ihre Eindrücke in die Weiterbildungsorganisation zurück und legen gemeinsam mit den „Change Agents“ der Einrichtung so genannte strategische Entwicklungsziele fest. Deren Erfüllung ist Voraussetzung für eine Retestierung in vierjährigen Intervallen. Neben der erwachsenenpädagogischen Fokussierung des Modells sind insgesamt die ihm zugrunde liegende Kombination aus Selbst- und Fremdevaluation (responsive Evaluation) und die Idee des Qualitätskreislaufs hervorzuheben. Hierdurch integriert dieses System wesentliche Elemente aus der auf Fremdevaluation ausgerichteten ISO-Norm und aus dem EFQM-Modell, welches auf Selbstevaluation abstellt.

⁵ EFQM konzentriert sich auf die Kontextfaktoren vor und nach der Lehr-Lern-Interaktion.

⁶ Leitbild, Bedarfserhellung, Schlüsselprozesse, Lehr-Lern-Prozesse, Evaluation der Bildungsprozesse, Infrastruktur, Führung, Personal, Controlling, Kundenkommunikation, strategische Entwicklungsziele

4.5 Umsetzungserfahrungen mit Qualitätsmodell LQW

Seit 2001 begleitet mein Arbeitsbereich das Praxisprojekt „Qualitätskreislauf in lernenden Organisationen“ in der Funktion eines wissenschaftlichen Beirats, wobei das Landesinstitut für Qualifizierung kooperiert. Bei dem Projekt handelt es sich um eine Bundesländer übergreifende Kooperation der Volkshochschulen des Tecklenburger (NRW) und Osnabrücker Landes (Niedersachsen). Diese Partner sind wiederum Teil eines von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung geförderten Projektes der „Lernerorientierten Qualitätstestierung in Weiterbildungsnetzwerken“ (Zech 2003). Die beteiligten Regionen sind eng miteinander verflochten, so dass Weiterbildungsangebote von der Bevölkerung über die Landesgrenzen hinaus wahrgenommen werden.

Gegenstand des gerade beendeten Projektes waren die Verankerung eines Qualitätskreislaufs in den einzelnen Einrichtungen und der Erwerb des entsprechenden Testats. Insgesamt liegen differenzierte Erfahrungen vor.

Als *vorteilhaft* ist anzusehen:

- (1) Weiterbildungseinrichtungen erhalten anhand der Testatanforderungen einen allgemeinen Überblick, welche Qualitätsbereiche sie anzugehen haben.
- (2) Qualitätsmanagement wird damit von einer abstrakten Anforderung auf einzelne Ebenen heruntergebrochen und für die Einrichtungen transparenter.
- (3) In Form eines Eröffnungsworkshops wurden seitens des „ArtSet Instituts“ (Hannover), das LQW federführend entwickelt hat und weiter voran treibt (vgl. Ehses/Zech 2002), erste Anregungen zur Leitbildentwicklung – einem der zentralen Themen auf dem Weg zum Qualitätskreislauf – vermittelt.

Als *nachteilig* ist anzusehen:

- (1) Die Weiterbildungseinrichtungen müssen zusätzlich zu den allgemeinen Kosten für die Testierung noch externe Berater finanzieren, die ihnen auf dem Weg zum Testat bei allen Fragen und Schwierigkeiten zur Verfügung stehen. Finanziell dürfte das für einige Einrichtungen kaum zu leisten sein.
- (2) Die Testierungsstelle begleitet die Einrichtungen auf ihrem Weg zum Testat nicht weiter – es sei denn, man bedient sich der einzukaufenden Berater. Das bedeutet, dass Einrichtungen mit geringen Finanzmitteln wieder ihrer eigenen Verantwortung überlassen werden.
- (3) Bei dem eigentlichen Testierungsverfahren gab es in unserem Beobachtungsfall die Situation, dass ein und dieselbe Textpassage von verschiedenen Gutach-

tern unterschiedlich gewertet wurde. Deutlich stellt sich damit die Frage der Auswahl, Objektivität und Einheitlichkeit der Gutachter.

In dem hier betrachteten Praxisprojekt wurden folgende *Lösungswege* beschrieben:

- (1) Installierung eines wissenschaftlichen Beirats, der das Praxisprojekt in Form von regelmäßigen Arbeitstreffen und durch Übernahme von Aufgaben der Moderation und Prozessberatung begleitet.
- (2) Viele Aufgaben, die sonst Externe gegen hohe Kosten hätten übernehmen müssen, wurden durch den wechselseitigen Austausch der Einrichtungen untereinander und durch die Leistung des wissenschaftlichen Beirats abgedeckt.
- (3) Gerade die Einrichtungen übergreifende Vorgehensweise hat in diesem Projekt zu einer Verständigung, einer Problemlösung und einem motivierten Angehen des Vorhabens geführt.

Verallgemeinerungsfähige *Konsequenzen* könnten sein:

- (1) Qualitätsverfahren mit Testierung sollten verstärkt auch tatsächlich vom Testierungsgeber moderiert und begleitet werden. Die Einrichtungen sind zumindest in der gegenwärtigen Modernisierungsphase auf eine stetige Unterstützung von außen angewiesen. Zudem bedeutet Qualitätsmanagement die Übernahme einer Aufgabe, die neben der Unterrichtsarbeit noch zusätzlich zu leisten ist.
- (2) Qualitätsverfahren, die kollegial von mehreren Einrichtungen in Kooperation durchlaufen werden und damit die Eigenressourcen der Einrichtungen, aber auch den wechselseitigen Entwicklungsprozess nutzen, können sowohl für die Einrichtungen als auch für die bildungsinteressierten Bürger als aussichtsreich eingeschätzt werden. Im Hinblick auf die professionelle Qualitätsentwicklung öffentlich anerkannter Einrichtungen erscheint zum gegenwärtigen Zeitpunkt eine finanzielle Subventionierung unabdingbar.
- (3) Eine wissenschaftliche Begleitung erweist sich für solche Qualitätsvorhaben als sinnvoll sowohl für die Dokumentation als auch zur Prozessentwicklung. Sie sollte auch in Zukunft im Sinne einer Vernetzung von Theorie und Praxis verstärkt eingefordert und unterstützt werden.

5 Weiterbildungsgesetzliche Aufmerksamkeiten im Modernisierungsprozess

Die bisherige Stellungnahme behandelt die Herausforderungen an die Weiterbildung im Lichte des Strukturwandels von Gesellschaft und Weiterbildung als Organisationsgefüge sowie einer sich internationalisierenden Bildungslandschaft. Vor diesem Hintergrund gilt es, einen Blick auf das Weiterbildungsgesetz zu werfen. Thesenförmig sollen zentrale Aufmerksamkeiten für die Entwicklung der Weiterbildung herausgestellt werden. Dabei geht es mir um vier Problemaspekte.

5.1 Weiterbildungsbedarf und staatliche Förderungsnotwendigkeit

In der vom Land NRW geförderten Weiterbildung klaffen Förderungsbedarf und tatsächlich realisierte Finanzzuweisungen auseinander: eine problematische Diskrepanz, denn es besteht ein unbestreitbar hoher Bedarf an Weiterbildungsangeboten. Finanzierungsbedarf besteht aber auch für neu zu entwickelnde erwachsenenbildnerische Dienstleistungen – wie etwa: Lernberatung, Lerndiagnostik, Weiterbildungs- und Kompetenzpass, fallbezogene Lernunterstützung und konkrete Lernhilfen, aber auch Netzwerkmanagement, um ein Einrichtungen übergreifendes relationales Weiterbildungshandeln in der Region zu initiieren und zeitstabil zu gewährleisten.

Lerndienstleistungen besitzen vor dem Hintergrund des Weiterbildungsgesetzes zwei Funktionen: Sie dienen einmal der Integration von Adressaten und potenziellen Lernerinnen und Lernern in das Weiterbildungsangebot. Zum anderen unterstützen sie Selbstlernprozesse im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens. Gerade in Anbetracht der entstehenden Wissensgesellschaft mit ihrer Innovationsdynamik existiert langfristig ein expansiver und förderungsnotwendiger Lernbedarf (vgl. Gogolin/Tippelt 2003). Eine Quelle ergibt sich aus der Gefahr einer Polarisierung verschiedener sozialer Milieus und sozialer Gruppen in der Wissensgesellschaft (vgl. Kraemer/Bittlingmayer 2001).

5.2 Beibehaltung eines ganzheitlichen Weiterbildungsverständnisses

Die Breite und Ganzheitlichkeit des Weiterbildungsbegriffs wird durch ausgewiesene Förderbereiche (§ 3, Abs. 1 WbG) markiert. Dieser Ansatz, der „die Bereiche der allgemeinen, politischen, beruflichen und kulturellen Weiterbildung“ einschließlich den „Erwerb von Schulabschlüssen und Eltern- und Familienbildung“ umfasst, zielt gleichermaßen auf die individuelle Bildungsbedürfnisse wie auf den gesamtgesellschaftlichen Bedarf.

Der ganzheitliche Weiterbildungsbegriff ist auch zukünftig nicht einer Einengung auf betriebliche und arbeitsmarktbezogene Qualifizierung zu opfern, wenn gleich der Ausgang des Kampfes um die Priorität von steuerlichen Verwendungszwecken schwer absehbar erscheint. Die alleinige Fokussierung der öffentlich finanzierten Weiterbildung auf die Förderung betrieblichen Lernens, instrumenteller Zweckschulung und von vordergründiger Beschäftigungsfähigkeit widerspricht dem bereits auf uns zukommenden demographischen Wandel; solche Restriktionen stehen zudem im Widerspruch mit der Zunahme erwerbsarbeitsfreier Anteile im Lebenslauf.

Ein breit gespannter Bildungsbedarf legitimiert sich aber auch durch die neuen Anforderungen in der Arbeitswelt und in den Betrieben selbst. Vor allem im Zuge der Modernisierung und Restrukturierung von Arbeitsorganisationen kommt es für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter häufiger zu erweiterten Handlungsspielräumen und zu mehr Entscheidungsbefugnissen. Aufgrund der hohen Innovationsdynamik in den Betrieben werden zunehmend Kompetenzen gefordert (vor allem im Dienstleistungssektor), die eine hohe Affinität zu einem ganzheitlichen Weiterbildungsbegriff aufweisen. Neben fachlichen und betriebspezifischen Kenntnissen ist ein Lebens- und Bildungswissen als Mitarbeiterressource gefragt. In diesem Zusammenhang sei lediglich auf die aktuelle Diskussion über Emotionen und Leidenschaft im Rahmen der betriebswirtschaftlich-psychologischen Managementwissenschaft verwiesen (vgl. Schreyögg/Sydow 2001).

5.3 Modularisierung von Bildungsangeboten: Möglichkeiten und Grenzen

Modularisierung eröffnet die Chance einer Neustrukturierung des Verhältnisses von Erstausbildung und Weiterbildung (vgl. Lenzen 2003). Das System der Erstausbildung kann durch die Verlagerung von Unterrichtsstoff in die Weiterbildung entlastet werden. Zugleich birgt die Modularisierung von Bildungsprozessen die kostengünstige Chance eines Mehrfacheinsatzes – etwa im Rahmen von multipel verwendbaren Modulen für Zusatzqualifizierungen. Bei der Vermittlung wie auch bei der Aneignung von Weiterbildungsangeboten tragen Module vermutlich zu einem insgesamt verbesserten Maß an Zeitökonomie bei.

Auch aus Sicht der Biografieforschung und der Individualisierungstheorie sprechen Argumente für die Modalisierung. Die Erosion des traditionellen Erwerbsarbeitskonzepts, die Entstandardisierung von Lebensmustern und der gesellschaftliche Wertewandel bewirken eine zunehmende Individualisierung des Lernbedarfs. Modularisierung erleichtert die Ergänzung und die „Neuformatierung“ des biografisch gewachsenen Portfolios an Qualifikationen, Bildungsabschlüssen und von in der Lebenspraxis erworbenen Kompetenzen. Im Rahmen

abschlussbezogener Weiterbildung fällt es bei einem modularisierten Curriculum leichter, informell erworbene Kompetenzen als Teilleistungen zu identifizieren, anzuerkennen und mit einem zu zertifizierenden Bildungs- und Qualifikationsbündel zu vernetzen.

Gegenüber der Modularisierung gibt es aber drei sachlich begründete Einwände zu bedenken.

Erstens wissen wir noch wenig über die Praxis modularisierten Lernens. Deshalb ist in der Weiterbildung modularisiertes Lehren und Lernen erprobungsbedürftig. Auch eine erhellende Begleitforschung ist notwendig.

Zweitens gibt es mögliche Grenzen einer Standardisierbarkeit von Lernen in der Weiterbildung. Die Standardisierung von Inhalten und Lernzielen ist ja eine der kaum abweisbaren Folgen von Modularisierung. Vor allem in der nicht-beruflichen, nicht-schulungsförmig angelegten allgemeinen Weiterbildung werden einengende Module wenig willkommen sein. Gerade erfahrungsorientiertes und subjektorientiertes Lernen, das auf Seiten der Dozenten Spielräume erforderlich macht, sowie das fallbezogene Eingehen auf den spezifischen Bildungs- und Entwicklungsbedarf einzelner Lerner lässt sich in einer Bildungsarbeit, die auf einem modularisierten Angebot basiert, nur schwerlich realisieren. Eine ähnliche Zurückhaltung ist zumindest bei Teilen der politischen Bildung angebracht.

Drittens geht es um „die Freiheit der Lehre“, die durch § 4 Abs. 2 WbG „gewährleistet“ wird. Sie ist ein Markenzeichen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Die Freiheit der Lehre bedeutet eine historische Errungenschaft der Weiterbildung; sie steht in einem engen Bedingungs-zusammenhang mit der Herausbildung unserer demokratischen (Lern-)Kultur (vgl. Vogel 1963). Es bleibt darauf zu achten, inwiefern es zu Kollisionen zwischen der Freiheit der Lehre einerseits und einer modularisierten Weiterbildungsarbeit andererseits kommen könnte.

5.4 Förderung des Zweiten Bildungswegs: Grundinvestition für selbst gesteuertes Lernen

Wer für eine aktive Politik lebenslangen Lernens plädiert, der muss vor dem Hintergrund der PISA-Studie auch darauf achten, dass möglichst alle Gruppen der Erwachsenenbevölkerung über eine hinreichende Grundbildung verfügen. Sie ist die zwingende Voraussetzung für Aufbau und Entwicklung von Selbstlernkompetenz (vgl. Arnold u.a. 2003). Zu den Aufmerksamkeiten bei der Modernisierung der Weiterbildung zählt daher die verlässliche Förderung des Zweiten Bildungsweg an Volkshochschulen nach § 11, Abs. 2 WbG. Danach interessiert hier das von diesen Einrichtungen zu erbringende „Pflichtangebot [...] der abschluss- und schulabschlussbezogenen Bildung“ als eine renditestarke

Investition in die Zukunft lebenslangen Lernens, vor allem unter dem bedeutsamer werdenden Aspekt des Selbstmanagements von Lernen.

Generell handelt es sich beim Zweiten Bildungsweg um einen – insbesondere für NRW – traditionell sehr wichtigen Zweig der Weiterbildung (vgl. Dresselhaus 2001). Für ihn gibt es einen schon längerfristig schwelenden Strukturwandel festzustellen: Der Zweite Bildungsweg hat sich wegentwickelt von einem Instrument der Aufstiegsbildung für die Bildungseliten aus den unteren sozialen Schichten während der 50er und 60er Jahre – in Richtung eines pädagogischen Orts der Problemgruppenbildung heutzutage. Vor allem Ausbildungsplatz- und Arbeitsmarktkrise führten im Laufe der Jahre zu einer anhaltenden Nachfrage von bildungsbenachteiligten Bevölkerungsgruppen. In diesem Problemkontext profilierten sich die Volkshochschulen zu Stätten des Zweiten Bildungswegs. Ihr Profil ist ein dezentrales und niederschwelliges Angebot mit sozialpädagogischer Begleitung. So wurde es möglich, dass ein Drittel der Teilnehmenden ausländischer Herkunft ist.

Der Vorschlag einer „Bildungsinitiative in drei Etappen“ des Bundestagsabgeordneten Ernst Küchler (vgl. 2004, S. 6) passt zu dieser Problematik. Er geht aus von einem steigenden Bedarf an Angeboten des Zweiten Bildungswegs, weil gesellschaftliche Integration über die „Integration durch Schulabschlüsse“ erfolgt (vgl. Beck-Gernsheim 2004). Mit dieser Intention müsste auch weiterhin ein „niederschwelliges Angebot zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen“ von kommunalen Volkshochschulen vorgehalten werden (Küchler 2004, S. 6).

Literatur

- Affeldt, H.:** 2004. Institutionalisierungsprobleme und Vernetzungspotenziale von E-Learning im Kontext einer neuen Lernkultur. Diplomarbeit im Studiengang Erwachsenenbildung der Universität Münster. Münster
- Apel, H./Kraft, S.:** 2003. Online lehren in der Weiterbildung. In: Apel, H./Kraft, S. (Hrsg.): Online lehren. Bielefeld. S. 7-14
- Arens, T./Quinke, H.:** 2003. Bildungsbedingte öffentliche Transfers und Investitionspotenziale privater Haushalte in Deutschland. Hrsg. v. d. Expertenkommission Finanzierung lebenslangen Lernens. Bielefeld
- Arnold, R. u.a.:** 2003. Die Entwicklung von Selbstlernkompetenz für selbstgesteuertes Lernen. In: Witthaus, U./ Wittwer, W./ Espe, C. (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen. Bielefeld. S. 129-144
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V.:** 2002. Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002. Münster. S. 69-140
- Beck-Gernsheim, E.:** 2004. Wir und die anderen. Frankfurt/Main

- Beicht, U./Krekel, E./Walden, G.:** 2004. Berufliche Weiterbildung – welche Kosten tragen die Teilnehmer? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 2/2004. S. 39-43
- Blumschein, P./Wieland, K./Steiner, S.:** 2003. Der IBT-Server als Basis für netzgestütztes Lernen im B.A. Bildungsplanung und instructional Design der Universität Freiburg. In: Bett, K./Wedekind, J. (Hrsg.): Lernplattformen in der Praxis. Münster. S. 33-52
- Böhle, P. u.a.:** 1981. Entwicklungsplanung für die Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Neuss
- Breloer, G.:** 1997. Die Bildung Älterer als kulturelle Modernisierung. In: Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen. S. 192-204
- Brödel, R. (Hrsg.):** 2000. Grenzüberschreitende Erwachsenenbildung. Münster
- Brödel, R.:** 2003. Intermediärenarbeit als Lerninfrastrukturleistung. In: QUEM-Bulletin. Heft 3/2003. S. 1-7
- Brödel, R./Gerhard, R.:** 1996. Weiterbildungsförderung von Bund und Ländern. Gutachtliche Studie für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMFT/FKZ 0522.00). Universität Flensburg, Internationales Institut für Management, Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Flensburg
- Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hrsg.):** 2004. Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Bielefeld
- Brödel, R./Schmitz, E.:** 1984. Continuing training as a means of preventing unemployment. A comparative study of Denmark, the Netherlands, Ireland, the United Kingdom and the Federal Republic of Germany. Luxembourg: CEDEFOP
- Brödel, R./Siebert, H. (Hrsg.):** 2003. Ansichten zur Lerngesellschaft. Baltmannsweiler
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung u.a. (Hrsg.):** 2002. Lernen in der Wissensgesellschaft. Innsbruck
- Deutscher Bundestag:** 1994. Drucksache 12/7876 – 12. Wahlperiode: Zwischenbericht der Enquête-Kommission Demographischer Wandel – Herausforderungen unserer älter werden Gesellschaft an den einzelnen und die Politik (vom 14.6.1994)
- Dohmen, G.:** 2001. Das informelle Lernen. BMBF. Bonn
- Dohmen, G.:** 2002. Die Lernende Region Bodensee. Die bildungspolitische Vision und die praktische Verwirklichung einer lernenden Region. In: Pädagogisches Handeln. 6. Jg. 2/2002. S. 179-186
- Dresselhaus, G.:** 2001. Weiterbildung in Deutschland – Entwicklungen und Herausforderungen am Beispiel des Zweiten Bildungsweges in Nordrhein-Westfalen. Münster
- Ehse, C./Zech, R.:** 2002. Qualitätsentwicklung von außen befördern. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. 3/2002. S. 30-33
- Eichhorst, B./Proft, S./Thode, E. (in Zusammenarbeit mit der Arbeitsgruppe Benchmarking des Bundes für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit):**

2001. Benchmarking Deutschland: Arbeitsmarkt und Beschäftigung: Bericht der Arbeitsgruppe Benchmarking und der Bertelsmann-Stiftung. Berlin.
- Europäische Union:** 2000. Memorandum über lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel
- Federighi, P./Nuissl, E. (Hrsg.):** o.J. Weiterbildung in Europa – Begriffe und Konzepte. o.O.
- Gogolin, I./Tippelt, R. (Hrsg.):** 2003. Innovation durch Bildung. Opladen
- Graggobor, M./Ortner, J./Sammer, M. (Hrsg.):** 2003. Wissensnetze. Wiesbaden
- Grotlüschen, A.:** 2003. Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Münster
- Kade, J./Egloff, B.:** 2004. Entgrenzung und Begrenzung des Lernens. In: Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift. 2/2004. S. 49-52
- Kade, S.:** 1999. Altersbildung und Kompetenz. In: Bergold, R./Knopf, D./Mörchen, A. (Hrsg.): Altersbildung an der Schwelle des neuen Jahrhunderts. Hrsg. v. d. Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Würzburg. S. 129-134
- Kade, S.:** 2001. Selbstorganisiertes Alter. Bielefeld 2001
- Keim, H./Olbrich, J./Siebert, H.:** 1973. Strukturprobleme der Weiterbildung. Düsseldorf
- Kerres, M.:** 2001. Multimediale und telemediale Lernumgebungen. 2. Aufl. München
- Knoll, J. H.:** 1996. Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Darmstadt
- Kraemer, K./Bittlingmayer, U. H.:** 2001. Soziale Polarisierung durch Wissen. Zum Wandel der Arbeitsmarktchancen in der „Wissengesellschaft“. In: Berger, P. A./Konietzka, D. (Hrsg.): Die Erwerbsgesellschaft. Opladen. S. 315-329
- Kühler, E.:** 2004. Bildungsinitiative in drei Etappen. In: dis.kurs – Das Magazin des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. 1/2004. S. 4-9
- Land Nordrhein-Westfalen:** 2000. Erstes Gesetz zur Ordnung und Förderung der Weiterbildung im Lande Nordrhein-Westfalen (Weiterbildungsgesetz – WbG). Fassung vom 14. April 2000
- Lenzen, D.:** 2003. Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. Hrsg. v. d. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. Opladen
- Ludwig, J.:** 2003. Lehr-, Lernprozesse im Internet: vermitteln, ermöglichen, verstehen. In: Arnold, R./Schübler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler. S. 262-275
- Luther, K.:** 2003. Kooperation und Vernetzung als Elemente einer kohärenten Strategie zur Verwirklichung lebensbegleitenden Lernens für alle. Herbstakademie der GEW – Weiterbildung 2003 – vom 27. bis 29.11.03 in Weimar. http://www.lfq.nrw.de/services/downloads/beitrag_luther_kooperation.pdf (Stand: 26.11.2003)

- MMB:** 2002. Institut für Medien- und Kompetenzforschung (Bearb.): Bedarfserhebung für ein WebKolleg NRW. Essen
- Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.):** 2003. Die Bildung des Erwachsenen. Bielefeld
- Olbrich, J.:** 2001. Geschichte der Erwachsenenbildung. Opladen
- Radtke, F.-O.:** 2003. Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Bielefeld. S. 277-304
- Reinmann-Rothmeier, G.:** 2004. Kompetenzentwicklung und Wissensmanagement: „Nur Trottel teilen“ – und wie sieht es in Zukunft aus? In: Brödel, R./Kreimeyer, J., Hrsg., S. 307-329
- Reuter, L. R.:** 2000. Das Recht auf Bildung in der deutschen Bildungsgeschichte seit 1945. In: Cuvry, A. de u.a. (Hrsg.): Erlebnis Erwachsenenbildung. Neuwied. S. 7-21
- Schirrmacher, F.:** 2004. Das Methusalem-Komplott. München
- Schneider, U.:** 2003. Die Institutionalisierungsproblematik in Wissensnetzwerken. In: Graggober, M. u.a., Hrsg., S. 43-71
- Schreyögg, G./Sydow, J. (Hrsg.):** 2001. Emotionen und Management. Wiesbaden
- Stahl, T./Schreiber, R.:** 2003. Regionale Netzwerke als Innovationsquelle. Frankfurt/Main
- Stang, R.:** 2003. Neue Medien und Organisation in Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld
- Stang, R./Nuissl, E. u.a.:** 2001. Neue Medien und lebenslanges Lernen. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Forum Bildung: Lernen – ein Leben lang. Materialien des Forum Bildung 9. Bonn. S. 170-184
- Tietgens, H.:** 1974. Bedingungen und Zielprojektionen für den Ausbau der Volkshochschulen. In: Knoll, J. H. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Hamburg. S. 72-93
- Tippelt, R.:** 2003. Lebenslange Kompetenzentwicklung: Vernetzung von Schule, Erwachsenenbildung und Hochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 1/2003. S. 35-46
- Vaupel, J. V.:** 2004. Deutschlands größte Herausforderung – Wider die demographische Ignoranz: Unsere Lebensläufe und die unserer Kinder werden sich ändern, weil das Leben länger dauern wird. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 8.4.04. Nr. 84. S. 41
- Vogel, F. J.:** 1963. Lehrfreiheit in der Erwachsenenbildung. In: Berliner Arbeitsblätter für die Deutsche Volkshochschule. XX-XXI/1963. S. 15-31
- WebKolleg NRW:** 2004. WebKolleg NRW – Homepage. In: <http://www.webkolleg.de> (Stand: 2.4.2004)
- Zech, R.:** 2003. Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Hannover

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Rainer Brödel, Universität Münster, Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und Empirische Pädagogik, Abteilung Erwachsenenbildung/ Außerschulische Jugendbildung, 48143 Münster, Georgskommende 33
Rainer.Broedel@uni-muenster.de

Prof. Dr. Hauke Brunkhorst Universität Flensburg, Institut für Soziologie, 24943 Flensburg, Auf dem Campus 1
haukebrunk@aol.com

Dr. Hermann Buschmeyer, Landesinstitut für Qualifizierung, 59494 Soest, Paradieser Weg 64
info.LfQ@mail.lfq.nrw.de

Prof. Dr. John Erpenbeck, Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., 10402 Berlin, Storkower Straße 158
john.erpenbeck@gmx.de

Priv.-Doz. Dr. Dieter Gnahs, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 53113 Bonn, Friedrich-Ebert-Allee 38
gnahs@die-bonn.de

Prof. Dr. Dieter Jütting, Universität Münster, Institut für Sportkultur und Weiterbildung, 48149 Münster, Leonardo-Campus 17
jutting@uni-muenster.de

Prof. Dr. Klaus Künzel, Universität Köln, Seminar für Pädagogik, Abteilung für Allgemeine Pädagogik, 50931 Köln, Gronewaldstr. 2
Klaus.Kuenzel@uni-koeln.de

Prof. Dr. Ekkehard Nuissl, Universität Duisburg-Essen u. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 53113 Bonn, Friedrich-Ebert-Allee 38
nuissl@die-bonn.de

Prof. Dr. Ortfried Schäffter, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Erwachsenenbildung und Weiterbildung, 10099 Berlin, Geschwister-Scholl-Str. 7
ortfried.schaeffter@tiscalinet.de

Prof. Dr. Erhard Schlutz, Universität Bremen, Institut für Erwachsenenbildungsforschung, 28334 Bremen, Postfach 330440
eschlutz@uni-bremen.de

Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft, 35032 Marburg, Wilhelm-Röpke-Str. 6B
seitter@staff.uni-marburg.de

Prof. Dr. Horst Siebert, Universität Hannover, Institut für Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung, 30173 Hannover, Bismarckstr. 2
eb@erz.uni-hannover.de

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Universität München, Institut für Pädagogik, 80802 München, Leopoldstr. 13
tippelt@edu.uni-muenchen.de

Prof. em. Dr. Johannes Weinberg, Universität Münster, 48165 Münster-Hiltrup, Barlachstr. 17
j.w.weinberg@t-online.de

Prof. Dr. Annette Zimmer, Universität Münster, Institut für Politikwissenschaft, 48151 Münster, Scharnhorststr./Platz der Weißen Rose 100
zimmean@uni-muenster.de