

Hessische Blätter für Volksbildung

Wissen

Wissen und Lernen

und

3 | 2016

Lernen

Lehrkultur

Die Organisation als Kontext didaktischen Handelns

Die Studie zeigt, dass die Lehrpraxis von Bildungseinrichtungen nicht nur durch individuelle Vorstellungen von einzelnen Lehrenden bestimmt wird, sondern Kulturen des Lehrens kollektiv in Organisationen geprägt werden.



Julia Franz

Kulturen des Lehrens

**Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen
in Organisationen Allgemeiner Erwachsenen-
bildung**

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung
2016, 272 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5746-0
Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



 Thema | Wissen und Lernen

	Editorial	
<i>Wolfgang Seitter</i>	Wissen und Lernen	203
	Systematisch-konzeptionelle Überlegungen	
<i>Christiane Hof</i>	Wissen und Lernen – Versuch einer Systematisierung	205
<i>Sabine Schmidt-Lauff, Christine Zeuner</i>	Über die Verschlungenheit von Wissen und Lernen – In Gedenken an Peter Faulstich	214
<i>Christan Kammler</i>	Wissen, kulturelle Bildung und ästhetisches Lernen	225
	Empirische Befunde	
<i>Jörg Dinkelaker</i>	Modi des Teilnehmens und Dimensionen des Wissens Zur performativen Verschränkung unterschiedlicher Formen des Lernens in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung	234
<i>Sabine Lauber-Pohle</i>	Wissenserwerb im Medium von Online-Lernen und sozialer Netzwerkbildung	248
<i>Bernd Käpplinger</i>	Abschlussbezogenes Lernen: Orientierungen für Beraten und Planen zwischen betrieblichen Interessenkonfigurationen	259
<i>Dörthe Herbrechter</i>	Zur Bedeutung institutioneller Einflüsse für das Führungswissen in Weiterbildungsorganisationen	268

 Service

Berichte	283
Rezensionen	292
Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	300

Hessische Blätter für Volksbildung – 66. Jg. 2016 – Nr. 3

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme †, Wiesbaden; Dr. Marianne Ebsen-Lenz, Lich; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehes, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Bernd Käßlinger, Gießen; Dr. Susanne May, München; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Hamburg; Karsten Schneider, Saarbrücken

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Wolfgang Seitter

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die Hessischen Blätter handhaben ein Peer Review. Alle für den Thementeil eingereichten Beiträge werden anonymisiert begutachtet. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor. Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Abo-service, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 42,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 36,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: Einzelheftpreis: 15,90 € (zzgl. Versandkosten)

hbv 4/2016 Integration

hbv 1/2017 Tanz und Leiblichkeit

hbv 2/2017 Erwachsenenbildung als lebensentfaltende Bildung

hbv 3/2017 Berufliche Weiterbildung

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-13

Printed in Germany

© 2016 Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: HBV_03/2016

ISBN 978-3-7639-5719-4

DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1603W

Editorial

Wissen und Lernen

Wolfgang Seitter

Wissen und Lernen bilden seit jeher zentrale Dimensionen der Erwachsenenbildung – sowohl in disziplinärer Forschungs- als auch in professioneller Gestaltungs- und individueller Aneignungsperspektive. In allen drei Perspektiven sind die Bezüge auf Wissen ebenso vielfältig wie die Bezüge auf Lernen. Gleiches gilt für den (möglichen) Zusammenhang von Wissen und Lernen, der ausgehend von Wissen den lernbezogenen Umgang mit diesem thematisieren oder ausgehend vom Lernen die wissensbezogene Ausrichtung desselben fokussieren kann.

Die Thematisierung von Wissen und Lernen sowie ihrer vielfältigen Verbindungen hat in den letzten Jahrzehnten eine deutliche Intensivierung erfahren. Vor dem Hintergrund der Bezeichnung moderner Gesellschaft als „Wissensgesellschaften“ und der damit verbundenen Ausdehnung des Lernens als „lebenslanges“ und „lebensbegleitendes“ Lernen erhalten Wissen und Lernen eine deutliche gesellschafts- und wirtschaftspolitische Relevanz. Wissen und Lernen werden zunehmend selbst zu zentralen Gestaltungselementen und -notwendigkeiten moderner (Wissens-)Gesellschaften mit all den damit verbundenen Erwartungsansprüchen, Ambivalenzen und Steuerungsherausforderungen.

Auch die Erwachsenenbildungswissenschaft hat sich in höchst unterschiedlicher Weise mit diesem gesellschaftlichen Bedeutungszuwachs von Wissen und Lernen befasst. Jochen Kade u. a. (2016) haben jüngst vier differente Modi dieser lernbezogenen Bezugnahme auf Wissen herausgestellt, nämlich als Kritik ihrer normativen Einführung gerade vor dem Hintergrund spezifischer gesellschaftlicher Ansprüche, als Ausweis ihrer normativen Entzauberung mit entsprechenden Konsequenzen an erwachsenenpädagogische Wissensarbeit, als kommunikationsbezogene Empirisierung mit Blick auf die Rekonstruktion aneignungsreflektierender und mit personenbezogenen Veränderungsansprüchen verbundener Wissenskommunikation sowie als videographisch gestützte (Mikro-)Analyse ihrer kursförmig (vor-)strukturierten performativen Inszenierungspraxis. Daneben lassen sich eine Reihe weiterer Bezugnahmen identifizieren, die stärker die Kontextabhängigkeit von Wissen und Lernen fokussieren und daher Fragen nach sozialen Milieubezügen, organisationalen Reproduktionskontexten oder gesellschaftlichen Machtstrukturen in den Vordergrund stellen.

Das vorliegende Heft greift diese Debatten und Bezüge auf, indem es einerseits systematisierende Verdichtungen vornimmt und andererseits ausgewählte empirische Forschungsbefunde präsentiert. Daher ist das Heft in seiner Anlage zweigeteilt. Der erste Teil versammelt drei Beiträge, die Wissen und Lernen in systematisch-konzeptioneller Perspektive fokussieren: Während der Beitrag von *Christiane Hof* Wissen in einer dreifachen Weise als Lerngegenstand, als Lernergebnis und als (strukturierendes) Element im Lernprozess systematisiert, fragen *Sabine Schmidt-Lauff* und *Christine Zeuner* vor dem Hintergrund der sozialen, erfahrungs- und leibbezogenen Kontextualität und mit Blick auf den eminenten Arbeitsbezug von Wissen und Lernen nach den wissens- und lernbezogenen Herausforderungen einer zunehmend digitalisierten Arbeitswelt. *Christian Kammler* stellt schließlich die Bedeutung ästhetischen Lernens als einer spezifischen und gleichzeitig umfassenden Form der Wissensaneignung heraus.

Der zweite Teil des Heft umfasst vier Beiträge aus laufenden bzw. vor kurzem abgeschlossenen empirischen Forschungsprojekten, die unterschiedliche Ebenen von Wissen und Lernen fokussieren: *Jörg Dinkelaker* betrachtet auf der Ebene der Kursinteraktion, wie sich in der Performanz eines Kurses unterschiedliche Lernformen samt der in ihnen eingeschlossenen Wissensformen abwechselnd verschränken. *Sabine Lauber-Pohle* rekonstruiert eine spezifische Lernform (Online-Lernen) in ihrer biographiebezogenen Voraussetzungshaftigkeit und in ihrer Verwobenheit mit Prozessen sozialer Netzwerkbildung bzw. Netzwerkverschiebung. *Bernd Käpplinger* fokussiert abschlussorientiertes Lernen in seiner Abhängigkeit von divergierenden Interessenkonfigurationen zwischen betrieblichen und individuellen Akteuren, während *Dörthe Herbrechter* das Führungswissen in Organisationen der Erwachsenenbildung in Abhängigkeit von je spezifischen Reproduktionskontexten und den darin eingelagerten gesellschaftlichen Erwartungshaltungen rekonstruiert.

Das vorliegende Themenheft ist das letzte Heft, das Peter Faulstich in der Redaktion angeregt hat, ohne es jedoch konzeptionell weiter ausarbeiten oder gar praktisch umsetzen zu können. Daher ist auch ein Beitrag seinem Gedenken gewidmet.

Literatur

Kade, Jochen/Seitter Wolfgang/Dinkelaker, Jörg (2016): Wissen(stheorie) und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/v. Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS (im Druck).

Wissen und Lernen – Versuch einer Systematisierung

Christiane Hof

Zusammenfassung

Das Verhältnis von Wissen und Lernen wird in dem vorliegenden Beitrag nicht mit Blick auf die Gestaltung von pädagogischen Wissensvermittlungsprozessen beleuchtet, sondern es wird in systematisierender Absicht nach der Bedeutung von Wissen für Lernen gefragt. Im Einzelnen wird Wissen als Gegenstand wie auch als Ergebnis von Lernen erörtert und in seiner Bedeutung für den Lernprozess beleuchtet.

1. Einleitung

Unbestritten nimmt die Vermittlung und Aneignung von Wissen für das Selbstverständnis von Erwachsenenbildung/Weiterbildung eine zentrale Rolle ein (vgl. Kade 1997, Hof 2003, Reinmann 2012). Teilnehmende möchten sich neue fachliche, methodische oder personale Kompetenzen aneignen und Lehrende, Trainer oder Dozenten intendieren die Unterstützung entsprechender Lern- und Bildungsprozesse. Hierzu wählen sie Wissen aus und schlagen Medien und Methoden zu seiner Aneignung vor. Wissen wird in diesem Zusammenhang als Bildungsinhalt angesehen. Wie Jochen Kade und Wolfgang Seitter ausgeführt haben, wird in Erwachsenenbildungsveranstaltungen nicht Welt, sondern Wissen über Welt thematisiert und für Aneignung bereitgestellt (Kade/Seitter 2009, S. 390). Die Erwachsenenbildung befasst sich demzufolge in pädagogischer – und das heißt hier in didaktischer und methodischer – Absicht mit Fragen des Wissens. Das Ziel dieser „pädagogischen Kommunikation“ besteht dabei ganz allgemein darin, Lernen und Aneignung zu ermöglichen. „Pädagogische Kommunikation findet ihren Anlass insofern dort, wo sich die Aufmerksamkeit in der Kommunikation zu Lasten des Aspektes ‚Information‘ und zu Gunsten der Aspekte ‚Mitteilung‘ und ‚Verstehen‘ verschiebt, bzw. wo der Aspekt ‚Information‘ aus dem Blickwinkel von ‚Mitteilung‘ und ‚Verstehen‘ reflektiert wird“ (Kade/Seitter 2007, S. 63).

So einfach dieses Verhältnis zwischen Wissen und Weiterbildung auf den ersten Blick erscheinen mag, so komplex ist es bei genauerem Hinsehen. Denn so wenig es

„das' Wissen gibt – allein vielfältige Aussagen über die Welt, die in je unterschiedlicher Weise beglaubigt wurden (vgl. Hof 2012) –, so wenig gibt es ‚das' Lernen. Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, Lernen und Wissen in einen systematischen Zusammenhang zu bringen. Im Unterschied zu der verbreiteten Diskussion in der Erwachsenenbildungsforschung geht der folgende Beitrag nicht von der Frage der Vermittlung von Wissen aus und untersucht, welche Wissensinhalte im Rahmen von Weiterbildungsveranstaltungen angesprochen werden (vgl. Schrader 2013) oder werden sollen (z. B. Vereinigung der Bayr. Wirtschaft 2003). Stattdessen soll der Zusammenhang von Wissen und Lernen aus der Perspektive des Lernens beleuchtet werden.

2. Vom Lernen zum Wissen

„Lernen ist ein Prozess, der in einer relativ konsistenten Änderung des Verhaltens oder des Verhaltenspotentials resultiert, und basiert auf Erfahrung“ (Zimbardo/Gerrig 2004, S. 243). Orientiert an dieser oder ähnlich lautenden Definitionen fokussieren Lerntheorien die Veränderungen einer Person, welche durch Erfahrungen – und nicht etwa durch biologische Entwicklungsvorgänge – ausgelöst werden.

Im Kontext psychologischer Lernforschung werden dabei vor allem die innerpsychischen Mechanismen der Verarbeitung von Erfahrungen beleuchtet und in unterschiedlichen theoretischen Modellen niedergelegt. Erziehungswissenschaftlich akzentuierte Ansätze (vgl. etwa die Beiträge in Göhlich/Wulf/Zirfas 2007, Faulstich 2013) zeichnen sich demgegenüber dadurch aus, dass sie die Eingebundenheit des Lernens in den Lebenszusammenhang fokussieren. Damit rücken die Inhalte des Lernens, die Sozialformen und Praktiken sowie die personalen und institutionellen Kontexte und Rahmungen des Lernens in den Mittelpunkt. Zugleich wird Lernen nicht nur als innerer Prozess der Aneignung oder Verarbeitung neuer Informationen betrachtet, sondern auch als Ergebnis eines komplexen Prozesses der Interaktion zwischen dem Lernenden und seiner sozialen, kulturellen und materiellen Umwelt (vgl. Illeris 2008, S. 3).

Damit wird dem Wissen sowohl als Erfahrungsinhalt bzw. Lerngegenstand (2.1), als Lernergebnis (2.2) und nicht zuletzt in seiner Wechselwirkung mit dem Lernprozess (2.3) besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

2.1 Wissen als Gegenstand des Lernens

„Das der Pädagogik eigene Verständnis von Lernen blickt nicht nur auf den Lernenden, sondern auch auf die Welt, die gelernt wird“ (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007, S. 7). Während in kursförmigen oder medialen Lernumgebungen primär pädagogisch aufbereitetes Wissen über die Welt den Gegenstand des Lernens bildet, zeichnen sich alltägliche Lernumgebungen dadurch aus, dass nicht Welt anhand von mündlicher Rede, Texten oder Medien „als Wissen“ aufbereitet und „gezeigt“ wird, sondern dass hier das Wissen eingelagert ist in die konkrete Erfahrung „der Welt“. Die Erfahrungen der Welt – ebenso wie das Wissen über Welt – können sich dabei auf Personen,

Handlungen oder Dinge, Natur oder Kultur und nicht zuletzt auf Regeln oder Normen beziehen.¹ So selbstverständlich allerdings die Annahme ist, dass Wissen ein – um nicht zu sagen das – zentrale(s) Element von Lern-, Bildungs- und Kompetenzentwicklungsprozessen darstellt, so wenig Übereinstimmung findet sich in der Frage, was jeweils unter Wissen zu verstehen und welchen Wissensinhalten eine Bedeutung für Lern- und Bildungsprozesse beizumessen ist. So finden sich in der Diskussion vielfältige Konzepte des Wissens (vgl. z. B. Hof 2012). Sie lassen sich dadurch unterscheiden, ob sie stärker die Aussage über die Welt fokussieren oder die Tätigkeit eines erkennenden bzw. wissenden Subjekts betonen. Entsprechend gilt den einen Wissen als Kenntnis eines Sachverhalts und anderen als kognitive Fähigkeit zur Konstruktion von Zusammenhängen.² Diese unterschiedlichen Perspektiven auf die ‚Natur des Wissens‘ lassen sich auf die Traditionen des Empirismus oder des Rationalismus bzw. Konstruktivismus zurückführen. Sie finden sich darüber hinaus auch in der Gegenüberstellung unterschiedlicher Wissensarten. So unterscheidet beispielsweise Ryle (1949) das *knowing that* und das *knowing how*. Das *knowing that* wird dabei als Fakten- und Sachverhaltswissen beschrieben, welches sich von dem Handlungswissen (*knowing how*) abgrenzt. In der Wissenspsychologie findet sich diese Differenzierung mit Rekurs auf Anderson (1976) unter den Stichworten deklaratives und prozedurales Wissen. Mit Bezug auf pädagogische Fragen bezieht sich das deklarative Wissen auf das Lernen domänebezogenen Sachverhaltswissens und das prozedurale Wissen auf die Aneignung der Fähigkeit, bestimmte Dinge zu tun. Es geht hier also um ein Können bzw. um bestimmte Fertigkeiten und Strategien (Skills), die einen bei der Durchführung von Tätigkeiten unterstützen. Während das deklarative Wissen als bewusst und explizit zu benennen ist, zeichnet sich das prozedurale Handlungswissen dadurch aus, dass es nur teilweise in Faktenwissen übersetzbar ist und auch implizite Anteile hat.

Quer zu diesen verschiedenen Wissensarten liegt die Frage der Beglaubigung des Wissens, also der Frage, wodurch die Wahrheit oder Sicherheit des Wissens gewährleistet wird. In diesem Zusammenhang wird das wissenschaftliche Wissen, welches sich durch den Einsatz wissenschaftlicher Methoden und intersubjektiver Überprüfbarkeit auszeichnet, dem Alltagswissen gegenüber gestellt. Die Gewissheit des Alltagswissens gründet auf Gewohnheiten und einer pragmatischen Orientierung (vgl. Hettlage 2014).

Historische Analysen zu den Bildungsangeboten für Erwachsene können zeigen, dass sich das als relevant angesehene Wissen verändert hat. Insbesondere wurde die im 19. Jahrhundert moderne Idee der Popularisierung wissenschaftlich fundierten Wissens abgelöst von der Hinwendung zu den individuellen Sichtweisen und Deutungen der Teilnehmenden an Erwachsenenbildung (Hof 1996). Auch aktuelle Studien diagnostizieren ein Verschwinden der Wissenschaft aus der Erwachsenenbildung (vgl. Nolda 2001). Schrader führt dies darauf zurück, dass die Auswahl und Bedeutung des Wissens in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung ihre Systematik „aus den imaginierten Verwendungssituationen, nicht aus einer Systematik der Themen und Inhalte“ (Schrader 2013, S. 33) gewinnen.

Diese Befunde lassen sich zum einen dahingehend interpretieren, dass es in pädagogischer Perspektive darum geht, durch Wissen einen Beitrag zur Unterstützung bei der Lebensbewältigung (Göhlich/Zirfas 2007, S. 7) bzw. der Handlungsfähigkeit (Kaiser 1985) zu leisten. Zum anderen aber wird auch deutlich, dass die Pädagogik darauf ausgerichtet ist, Bildungswissen zu ermöglichen. Mit Bezug auf Scheler lässt sich Bildungswissen folgendermaßen charakterisieren: „Zu Bildung gewordenen Wissen ist Wissen, das nicht mehr gleichsam unverdaut im Bauche klappert – ist ein Wissen, von dem man gar nicht mehr weiß, wie man es gewann, woher man es hat.“ (Scheler 1925, S. 36). Bezogen auf das Thema Lernen und Wissen bedeutet dies, dass es beim Lernen nicht um die *Aufnahme*, sondern um die *Verarbeitung* von neuen Erfahrungen, neuen Informationen, neuen Wissens geht. Lernen erfordert somit nicht nur die Speicherung neuer Informationen im Gedächtnis, sondern auch die Einbindung des neuen Wissens in den vorhandenen Wissensvorrat, in die vorhandenen Deutungs- und Handlungsmuster. Damit aber führt das Lernen auch zu einer Veränderung des bisherigen Wissens.

2.2 Wissen als Ergebnis von Lernen

Wenn Lernen – etwa bei Göhlich/Wulf/Zirfas (2007, S. 17) als „Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen sowie von Verhältnissen zu anderen“ beschrieben und dabei konstatiert wird, dass dadurch „Veränderungen von Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten, von Deutungs- und Interpretationsmustern und von Geschmacks- und Wertstrukturen vom Lernenden“ (ebd.) stattfinden, dann ist damit angesprochen, dass Wissen nicht nur der Inhalt von Lernprozessen ist, sondern auch sein Ergebnis. Lernen ist demnach „die erfahrungsreflexive, auf den Lernenden sich auswirkende Gewinnung von spezifischem Wissen und Können“ (ebd.).

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion manifestiert sich diese Relation von Wissen und Lernen einmal unter dem Stichwort der Kompetenz. Kompetenzen gelten dabei als „kontextspezifische Leistungsdispositionen“ (Klieme/Hartig 2007, S. 14) und damit als „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.). Wissen gilt dabei als einer derjenigen Aspekte, die die Ausprägung der Kompetenzen bestimmt.

Zugleich aber zeigt auch der Kompetenzdiskurs, dass es verkürzt wäre, den einfachen Erwerb von Wissen als Ergebnis von Lernen zu begreifen. Vielmehr schlägt sich die Aneignung von Wissen in einem veränderten Umgang mit Wissen und Erfahrungen nieder, die sich ganz allgemein als Veränderung der Selbst- und Weltverständnisse oder – etwa mit Bateson (1985) – als unterschiedliche Lernstufen beschreiben lassen. Bateson unterscheidet dabei folgende Stufen des Lernens, wobei er bei der Stufe Null beginnt. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass zwar auf eine neue Erfahrung reagiert wird, sich in der Reaktion aber die Wiederholung der vorherigen Verhaltensweisen zeigt. Insofern wird davon ausgegangen, dass hier nichts Neues ge-

lernt, sondern lediglich das eigene Welt-Wissen bestätigt wird. Lernen I wird gekennzeichnet als Ergänzung oder Differenzierung vorhandener Wissensstrukturen und Fähigkeiten, Lernen II als Aufbau von Struktur- und Kontextwissen, das sich in einer Veränderung der „Weise der Interpunktion der Ereignisse“ (Bateson 1985, S. 388) zeigt, und Lernen III als Transformation bestehender Perspektiven und Weltanschauungen.³

Vor diesem Hintergrund bemüht sich insbesondere die biographische Lernforschung darum, Transformationen des Wissens sowie der Selbst- und Weltverständnisse zu rekonstruieren. Empirisch fundiert kann sie dabei zeigen, dass neue Erfahrungen und neues Wissen nicht immer auch zu einer neuen Sichtweise führen (vgl. Carstensen 2014). Darüber hinaus hat sie auch herausgearbeitet, dass Lernen nicht nur Aneignung neuen Wissens und Könnens impliziert, sondern auch ein *Umlernen* oder *Verlernen*. „Dabei können Lernprozesse eine unterschiedliche Reichweite haben, sie können bestehende Sinnstrukturen erweitern, neue Facetten hinzufügen und andere umorganisieren oder ‚zurückbauen‘“ (Dausien 2008, S. 166). In diesem Verständnis zeichnet sich Lernen auch durch Transformationen aus (vgl. hierzu auch Fuhr/Taylor/Laros 2016). Denn – wie Peter Alheit ausführt – das ‚neue Wissen‘ „wird nicht nur in das bestehende Gebäude biographisch akkumulierten Wissens eingebaut. Es verändert dieses Wissensgebäude“ (Alheit 2003, S. 16). Dies kann auch zu einer Neuinterpretation der bisherigen Lebensgeschichte und zur ‚Entdeckung‘ neuer biographischer Handlungsmöglichkeiten führen.

Diese Ergebnisse weisen wiederum auf die Notwendigkeit hin, Lernen nicht als Aneignung eines als feststehend angesehenen Wissens zu begreifen, sondern an der Weiterentwicklung einer Lerntheorie zu arbeiten, die dem Wechselverhältnis zwischen Lernen und Wissen eine größere Bedeutung beimisst (vgl. Lave 2009, Hodkinson u. a. 2008).

2.3 Die Bedeutung des (Vor-)Wissens für den Lernprozess

Aus einer lernbezogenen Perspektive ist Wissen aber nicht nur eine Bedeutung als Lerngegenstand und Lernergebnis zuzusprechen, sondern auch seine Relevanz für den Lernprozess selber zu beachten.

So hat nicht nur Illeris (2008) darauf hingewiesen, dass Lernen als ein interner psychologischer „Prozess der Erarbeitung und Aneignung (zu begreifen ist), bei dem neue Impulse mit den Ergebnissen von vorher erworbenen Kenntnissen (prior learning) verknüpft werden“ (Illeris 2008, S. 1). Das Lernen ist dabei in vielfacher Weise von diesem Vor-Wissen berührt. So ist die konkrete Ausgestaltung des Lernprozesses von den individuellen Lernfähigkeiten und -strategien, Vorerfahrungen, Interessen und Motivationen ebenso abhängig, wie es in die je vorhandenen subjektiven Theorien und Erwartungen eingebettet ist (vgl. etwa Kaiser 2011). Darüber hinaus beeinflusst das Vorwissen auch die Rezeption der neuen Erfahrungen. Bezugnehmend auf biographieanalytische Studien ist dabei davon auszugehen, dass die Menschen im Laufe ihrer bisherigen Biographie schon verschiedene Erfahrungen gemacht und zu Deutungs- und Handlungsmustern verarbeitet haben. Diese bilden die Grundlage für

die Wahrnehmung neuer Situationen – und damit dafür, ob und in welcher Weise sich der Einzelne mit neuen Erfahrungen auseinandersetzt. Zum Verständnis von Lernaktivitäten scheinen mir Konzepte wie die Lernorientierung (Nohl 2014) und der Lernhabitus (etwa Herzberg 2005) besonders weiterführend, da sie es ermöglichen, den Einfluss des Vor-Wissens auch in seiner sozialen Einbettung zu erhellen.

3. Fazit und weiterführende Perspektiven

Die bisherigen Überlegungen zeigen, dass Wissen in komplexer Weise mit Lernen verbunden ist. Im Kontext eines Verständnisses von Lernen als einem Prozess, der auf Erfahrung basiert und sich in einer Änderung des Verhaltens oder des Verhaltenspotentials zeigt (siehe oben), bedeutet dies zum einen, dass Lernen sich als Prozess der Auseinandersetzung mit Erfahrung darstellt. Diese Erfahrungen können sich ‚direkt‘ auf die Welt beziehen (etwa die Beobachtung von Interaktionen, das Wahrnehmen von Gegenständen oder das Hören von Äußerungen – um nur ein paar einfache Beispiele zu nennen) oder als Wissen ‚über‘ die Welt in Erscheinung treten (etwa Interpretationen und Erläuterungen, mediale Aufbereitungen etc.). Lernen beinhaltet die Wahrnehmung dieser Erfahrung, die Interpretation (im Lichte individuellen Vorwissens wie auch der ‚gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit‘ (Berger/Luckmann)) sowie die Verarbeitung der Erfahrung(en) zu ‚Bildungswissen‘ (Scheler).

Jarvis beschreibt den Prozess der Auseinandersetzung der Person mit der Welt als Spirale, wobei die Person immer wieder neue Erfahrungen macht, diese verarbeitet (oder nicht weiter beachtet) und sich dann als veränderte Person in der nächsten Situation mit weiteren Erfahrungen auseinandersetzt (Jarvis 2009). Er weist damit darauf hin, dass es immer eine Person ist, die lernt. Diese Person ist immer schon eingebettet in ihre Biographie, in eine konkrete soziale Welt, in einen kulturellen und gesellschaftlichen Kontext. Insofern ist Lernen immer auch biographisches Lernen (vgl. hierzu auch Hof 2009, S. 123 ff.). Dabei ist die Bedeutung von Wissen nicht nur vor dem Hintergrund der vergangenen Lebensgeschichte zu sehen, sondern auch mit Blick auf das weitere Leben. Hodkinson u. a. (2008) sprechen daher auch von ‚Learning as Becoming‘.

Genau diese Einbettung von Wissen in den Lern- und Lebenszusammenhang erfordert es aber theoretisch zu berücksichtigen, dass Wissen als Medium des Lernens nichts Feststehendes ist, sondern sich im Prozess des Lernens verändert.

Nur angedeutet, aber nicht explizit ausgeführt wurde bislang die Tatsache, dass Lernen immer innerhalb sozialer Praxen stattfindet. Hierzu gehören nicht nur die materiellen Voraussetzungen und sozialen wie auch institutionellen Möglichkeiten und Begrenzungen, sondern auch die Aktivitäten der Beteiligten einschließlich der sozial geteilten Selbstverständlichkeiten und Deutungen, die das Handeln – und damit auch das Lernen – der Beteiligten leiten. Eine stärkere Einbeziehung dieser Aspekte, wie sie etwa durch die Orientierung an praxistheoretischen Konzepten möglich wird (vgl. hierzu Reckwitz 2003, Schatzki 2001, Hof 2015), eröffnet dabei die Möglichkeit, das Soziale nicht einfach als Kontext des Lernens zu begreifen, sondern als Bestandteil

des Lernprozesses (Lave 2009).

Die systematische Ausarbeitung der Implikationen dieser Perspektiven nicht nur für Lernen, sondern auch für unser Verständnis von Wissen sowie die Relation von Lernen und Wissen bleibt allerdings wohl weiteren, empirisch fundierten Untersuchungen überlassen.

Anmerkungen

- 1 Im Unterschied zur Schule, in der die Lernthemen und Wissensinhalte durch staatliche Lehrpläne vorgegeben werden, findet sich im Feld der Erwachsenenbildung nicht nur eine große Vielfalt an institutionalisierten Bildungsangeboten, sondern auch eine große Pluralität und Heterogenität an Themen und Wissensinhalten.
- 2 Im Unterschied zu dieser Gegenüberstellung lässt sich auch die These vertreten, dass beide Aspekte konstitutiv sind für die Bestimmung von Wissen, denn Wissen verweist immer auf eine Aussage über die Welt (propositionaler Aspekt) und den Prozess der Wissensgenerierung, denn es basiert auf Fähigkeiten von Personen bzw. wissensgenerierenden Prozeduren (dispositionaler Aspekt) (vgl. Hof 2012).
- 3 Last but not least beschreibt Bateson das Lernen IV als Veränderung auf der Ebene der Metakognition – wobei Bateson selber da-von ausgeht, dass diese Veränderung bei lebenden Wesen nicht vorkommt.

Literatur

- Alheit, P. (2003): „Biographizität“ als Schlüsselqualifikation. Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. In: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. QUEM-Report, H. 78, 2003, S. 7-21. www.abwf.de/content/main/publik/report/2003/Report-78.pdf.
- Anderson, J. R. (1976): *Language, memory, and thought*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bateson, G. (1985): *Ökologie des Geistes*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Carstens, N. (2014): „...neue Erkenntnisse habe ich eine ganze Menge“: eine empirische Studie zum Lernen in informellen Kontexten. Diss. Goethe-Universität Frankfurt am Main
- Dausien, B. (2008): *Lebenslanges Lernen als Leitlinie für die Bildungspraxis. Überlegungen zur pädagogischen Konstruktion von Lernen aus biographietheoretischer Sicht*. In: Herzberg, H. (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen*. Frankfurt, Main u. a., S. 151-174.
- Faulstich, P. (2013): *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie*. Bielefeld: transcript.
- Faulstich, P. (Hrsg.) (2014): *Lerndebatten*. Bielefeld: transcript.
- Fuhr, Th./Taylor, Ed./Laros, A. (Eds.) (2016): *Transformative Learning meets Bildung*. Rotterdam: Sense Publishers (in print)
- Göhlich, M./Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.) (2007a): *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Göhlich, M./Zirfas, J. (2007b): *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herzberg, H. (2005): *Lernhabitus als Grundlage lebenslanger Lernprozesse*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1, S. 11-22.
- Hettlage, R. (2014) *Die Besichtigung alltäglicher Verhältnisse*. In: A. Bellebaum/R. Hettlage (Hrsg.): *Unser Alltag ist voll von Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer, S. 15-26.
- Hodkinson, Ph./Biesta, G./James, D. (2008): *Understanding Learning Culturally: Overcoming the Dualism Between Social and Individual Views of Learning*. In: *Vocations and Learning* 1:27-47.

- Hof, Chr. (1996): Überlegungen zum Konzept Wissen in der Erwachsenenbildung. In: S. Nolda (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12-30.
- Hof, Chr. (2003): Wissensvermittlung. Zur Differenz von personalen, medialen und strukturellen Formen der Wissensvermittlung. In: D. Nittel/W. Seitter (Hrsg.): *Studien zur Bildung des Erwachsenen*. Bielefeld: wbv, S. 25-34.
- Hof, Chr. (2009): *Lebenslanges Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hof, Chr. (2012): Wissenstheorie. In: B. Schäffer/O. Dörner (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 50-62.
- Hof, Chr. (2015): Practice Theory as an Option for Analysing Learning Careers? Paper for the ESREA Network Conference in Seville, 25-27th November 2015.
- Illeris, K. (2008): *Lernen umfassend verstehen*. Kopenhagen: Learning Lab, www.ciea.ch/documents/s08_ref_illeris_d.pdf.
- Jarvis, P. (2009): Learning to be a person in society: learning to be me. In: K. Illeris (Ed.): *Contemporary theories of learning*. New York: Routledge, S. 21-34.
- Kade, Jochen (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 30-70.
- Kade, J./Seitter W. (2007): Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation. In: Dies.: *Umgang mit Wissen*. Bd. 1: *Pädagogische Kommunikation*. Opladen: Barbara Budrich, S. 61-78.
- Kade, J./Seitter, W. (2009): Zwischen Entinstitutionalisierung und Reinstitutionalisierung. Zum Wandel von Formen der Strukturierung des Lernens im Erwachsenenalter. In: Lange, U./Rahn, S./Seitter, W./Körzel, R. (Hrsg.): *Steuerungsprobleme im Bildungswesen*. Festschrift für Klaus Harney. Wiesbaden 2009, S. 389-407.
- Kaiser, A. (1985): *Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaiser, A. (2011): Individuelle Komponenten des Lernens Erwachsener. In: Fuhr, Th./Gonon, Ph./Hof, Chr. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Paderborn: Schöningh/UTB, S. 91-110.
- Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: *Kompetenzdiagnostik. Sonderheft Nr. 8 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, S. 11-32.
- Lave, J. (2009): *The practice of learning*. In: K. Illeris (Ed.): *Contemporary theories of learning*. New York: Routledge, S. 200-208.
- Nohl, A.-M. (2014): Lernorientierungen. Empirische Analyse und grundlagentheoretische Reflexion. In: P. Faulstich (Hrsg.): *Lerndebatten*. Bielefeld: transcript, S. 155-180.
- Nolda, S. (2001): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47, 1, S. 101-120.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* (32) 4, S. 282-301.
- Reinmann, G. (2012): Interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft: Versuch einer Entwicklung aus der Perspektive der Didaktik. *Forschungsauftakt. Erwägen – Wissen – Ethik*, 23. H. 3, 232-340.
- Ryle, Gilbert (1949): *Der Begriff des Geistes* Stuttgart: Reclam 1969.
- Schatzki Th. R. (2001): Introduction: practice theory. In: *The Practice Turn in contemporary Theory*. Ed. By Th. R. Schatzki/K. Knorr Cetina & E. von Savigny. London & New York: Routledge, p. 1-14.
- Scheler, M. (1925): *Die Formen des Wissens und die Bildung*. In: Ders.: *Philosophische Weltanschauung*. 3. Auflage 1968. Bern/München: Francke, S. 16-48.

- Schrader, J. (2013). Das Wissen der Weiterbildung im Wandel. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 89 (1), 20-36.
- Vereinigung der Bayr. Wirtschaft (Hrsg.)(2003): Bildung neue denken! Das Zukunftsprojekt. Opladen: Leske + Budrich.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F.E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim u. Basel, S. 17-31.
- Zimbardo, Ph. G./Gerrig, R. J. (2004): Psychologie. Eine Einführung. München: Pearson.

Über die Verschlungenheit von Wissen und Lernen – In Gedenken an Peter Faulstich

Sabine Schmidt-Lauff, Christine Zeuner

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt theoretische Perspektiven dar, die für Peter Faulstichs Beschäftigung mit Lernen und Wissen grundlegend waren und die er ständig weiter entwickelt und ergänzt hat. Verortet in der Aufklärung und der kritischen Bildungstheorie, erschloss er die Themen über einen kritisch-pragmatistischen Ansatz, die subjektwissenschaftliche Lerntheorie und in den letzten Jahren zunehmend auch über einen phänomenologischen Zugang. Da er seine theoretischen Überlegungen immer an gesellschaftlicher Realität gemessen und dabei oft im Kontext der Arbeitswelt reflektiert hat, setzen wir uns im zweiten Teil des Beitrags mit der Gegenwartsfrage auseinander, welche Bedeutung die aktuellen Digitalisierungstendenzen der „Arbeitswelt 4.0“ für die Aneignung und Verwendung von Wissen im Rahmen menschlicher Lern- und Arbeitsprozesse haben und zukünftig noch entwickeln könnten.

Vorüberlegungen

Während das Thema *Lernen* in Peter Faulstichs Werk seit vielen Jahren eine prominente Stellung einnahm, hatte er sich in seinen Arbeiten seltener explizit mit dem Begriff des *Wissens* beschäftigt. Dennoch finden sich in der Fülle seiner Schriften einige ausführlichere Auseinandersetzungen dazu (Faulstich 2003; 2011; 2011a). Diese fragen wissenschaftsorientiert kritisch nach wissenschaftlich erzeugtem Wissen (2011a), nach Wissenschaft als gesellschaftlicher Praxis (2011) oder diskutieren die Wiederentdeckung des Wissens in einer modernen Wissensgesellschaft (2003). Gerade in seinen letzten umfangreichen Arbeiten zum Lern- und Bildungsbegriff (Faulstich 2014; 2013; 2011a) und einer analytisch tiefgehenden Theorie- und Diskursanalyse phänomenologischer, pragmatistischer und subjektorientiert kritischer Denkrichtungen spielt der Wissensbegriff selten eine explizite Rolle, wird aber in der Regel mitgedacht.

Auch wenn sich Peter Faulstich mit Begriffen wie Lernen und Wissen theoretisch ebenso fundiert wie diversifiziert auseinandersetzte, war es ihm zugleich ein Anliegen,

sie auf Gegenwartsfragen zu beziehen und ihre Relevanz und Bedeutung innerhalb bestimmter gesellschaftlicher Konstellationen zu hinterfragen. Einen Bezug, den er seit den 1980er Jahren in wechselnden Zusammenhängen immer wieder hergestellt und diskutiert hat, ist die Bedeutung von Wissen aber v.a. von Lernprozessen im Kontext von Arbeit. Erwerbsarbeit zur Sicherung menschlicher Existenz, aber auch andere Formen von Arbeit wie Familienarbeit oder ehrenamtliche Arbeit und ihre gesellschaftlichen Bedingungen und organisatorischen Ausprägungen nahmen in seinem Denken einen hohen Stellenwert ein (Faulstich 2001; Faulstich/Zeuner 2010). Überlegungen über die Arbeitsgesellschaft und Formen von Arbeit koppelte er mit Fragen nach notwendigen qualifikatorischen Voraussetzungen der Menschen und daraus abzuleitenden Folgerungen für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Mit dem von ihm geprägten Begriff der „arbeitsorientierten Erwachsenenbildung“ (Faulstich 1981; 2001) ging er allerdings darüber hinaus, indem es ihm nicht nur um Fragen einer funktionsbezogenen Aus- und Weiterbildung ging, sondern zum anderen um die humane Gestaltung von Arbeitsplätzen und den Einfluss, den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer dabei in ihrem eigenen Interesse ausüben könnten.

Diese Perspektive wollen wir in unsere Darstellungen mit einbeziehen, indem wir im Kontext Arbeitswelt aktuelle Entwicklungen bezogen auf ihre verstärkte Technologisierung, Informatisierung und Digitalisierung berücksichtigen. Ziel ist es, Peter Faulstichs Überlegungen zu Wissen und Lernen auf ein in Zukunft vermutlich noch bedeutsamer werdendes Thema weiter zu denken. Relevanzen zeigten sich für ihn in diesem Zusammenhang im Kontext zunehmender „*Wissensarbeit*“ aufgrund von Veränderungen der Arbeitswelt gerade durch Virtualisierung und Digitalisierung (vgl. Faulstich 2001; 2015).

Folgt man den unterschiedlichen Denkbewegungen Peter Faulstichs zum Begriff des Wissens, dann erschließt er sich in vielfältigen Spannungsverhältnissen von Vernunft und Herrschaft, Subjekt und Welt, Bildung und Lernen, Erfahrung, Wahrnehmung und Handlung. Selbst, wenn Wissen basal zunächst als „*Inhalt einer solchen Bildung*“, d. h. Bildung im Sinne von Aufklärung angenommen wird, bestimmt sie sich seiner Ansicht nach „*nicht aus einem zeitlosen Kanon, sondern historisch konkret angesichts der gegenwärtigen sich stellenden Probleme*“ (Faulstich 2011a, S. 61). Thematisch ergeben sich in der Folge Betrachtungen über die „*Akzeptanz*“ (wissenschaftlichen) Wissens, der „*Ordnung unseres Wissens der Welt*“ und zur „*Umgangsweise mit Wissen*“ (ebd., S. 62).

In einer in seinem Sinne öffnenden, re-interpretierenden Auseinandersetzung bedeuten Klärungen zugleich ein erweitertes Verstehen und neue Perspektiven: „*(...) es soll deutlich werden, wo wir weiterarbeiten können und müssen*“ (Faulstich 2014, S. 20). Wir wollen das mit dem vorliegenden Text zum Gedenken an Peter Faulstich in folgender Form tun: Zunächst wird eine zeitdiagnostische Verortung zu Wissen und Macht bzw. Wissen als Macht vorgenommen (1). Über ausgewählte, von ihm als spezifisch zur Erfassung menschlichen Lernens diskutierte Prinzipien wie das *Handeln*, die *Erfahrung* und die *Leiblichkeit* versuchen wir Anschlüsse (2), um durch die von uns gewählte Perspektive einer kritischen Reflexion zeitdiagnostischer Gegen-

wartstendenzen in der Arbeitswelt 4.0 eine wissensbezogene Weiterführung seines Lernansatzes anzustoßen (3 und 4).

1. Zeitdiagnostische Verortung von Wissen und Macht – Perspektiven zwischen Gesellschaft und Subjekt

Für die Erwachsenenbildung als grundsätzlich wissensbezogene Disziplin (in ihrer Wissenschaft ebenso wie in ihren professionellen Handlungsfeldern) stellt Wissen eine „*Bezugsgröße*“ (Faulstich 2003) bzw. Grundkategorie dar. Sie kann durch ein dreifaches, konstitutives Spannungsverhältnis beschrieben werden (Schmidt-Lauff 2011, S. 9), was sich auch in Peter Faulstichs Arbeiten findet:

- *Wissen als soziale Kategorie* reflektiert die gesellschaftlichen und institutionellen Bedingtheiten von Wissen, seine Pluralität und machtvolle Gebundenheit wie Kontextualität (Faulstich 2001 und 2011).
- *Wissen als subjektive Kategorie* setzt sich mit psychologischen Dimensionen des Erwerbs auseinander, mit „*Vor-Wissen*“ und Repräsentationen im Gedächtnis, mit emotionalen Verbindungen, subjektiven Veränderungen und handlungsgenerierenden (Nicht-)Anwendungen (Faulstich 2013, S. 115).
- *Wissen als strukturelle Kategorie* entwirft Maßstäbe für Bildungswirklichkeiten (Teilhabe an Wissen, kollektives Wissen, Zugang, Didaktisierbarkeit), die geschichtlich wechselnden Ansprüchen und medialen Zurichtungen unterliegen (Faulstich 2011, S. 22).

In der Vielfalt gesellschaftlicher wie pädagogischer Kontextualisierungen treffen diese drei Grundkategorien in je unterschiedlicher Schwerpunktsetzung aufeinander, vermischen sich und stoßen sich an den Herausforderungen ihrer jeweiligen Einbettung sowie den daraus abgeleiteten kontextualen Bedeutungs- und Funktionszuweisungen. Dabei sind Kontexte nicht einfach „*fertige Behälter, in denen Interaktionen ablaufen, sondern durch gemeinsame Praxis erzeugte und entstandene Zusammenhänge. Kontext darf also nicht missverstanden werden als Summe der von außen auf das Individuum wirkenden Faktoren. Kontextualismus (...) akzentuiert die Frage nach der Einheit von Ich und Welt, von Person und Formation der Gesellschaft*“ (Faulstich 2013, S. 142 f.).

Bezogen auf Wissen führt das Weiterdenken über solche Formationen der Gesellschaft und ihre gemeinsamen Praktiken zu zeitdiagnostischen Fragen nach dem jeweiligen Verhältnis von Wissen und Macht. Peter Faulstich hat sich mit Form, Darstellung und Wirkung des „*im Diskurs als Wissen akzeptierten Bestandes*“ (Faulstich 2011a, S. 88) als unaufhebbares Verhältnis von Wissen und Macht bei Michel Foucault mehrfach auseinandergesetzt: „*Für Foucault bedeutet die Untersuchung von Diskursen um Wissen immer auch die Untersuchung von Macht.*“ (Faulstich 2011, S. 21). Und weiter: „*Das Wort ‚Wissen‘ wird also gebraucht, um alle Erkenntnisverfahren und -wirkungen zu bezeichnen, die in einer bestimmten historischen Situation und in einer bestimmten Thematik akzeptabel sind. Nichts kann als Wissenselement auftreten, wenn es nicht mit einem System eines bestimmten wissenschaftlichen Diskurses in einer bestimmten Epoche anschlussfähig ist*“ (ebd.).

Für Peter Faulstich spielten zudem Annäherungen an ‚Wissen‘ im Kontext von Macht, Gesellschaft und Subjekt im Sinne der Aufklärung eine besondere Rolle. Im *„Spannungsverhältnis von Vernunft und Herrschaft“* (Faulstich 2011, S. 15.), in dem sich Prozesse der Wissenserzeugung, Wissensaneignung, Wissensvermittlung und Wissensverwendung bewegen, ist der Zugang zu Wissen und der Umgang mit Wissen einerseits *„Prämisse für Freiheit, andererseits ein Herrschaftsinstrument“* (ebd.). Trotzdem gilt ihm Wissen in der Tradition von Aufklärung und Emanzipation als *„subversives Potenzial“*, wenn es *„mit einer Kritik der Urteilskraft verbunden wird“* (ebd., S. 22).

2. Anschlüsse an eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie – Handlung, Erfahrung und Leiblichkeit

Immer wieder lenkt Peter Faulstich den Blick auf menschliches Lernen verstanden als bewusste Handlung: Vor dem Hintergrund von Erfahrungen und in der Wahrnehmung des Menschen als leibliches und zugleich gesellschaftliches Subjekt. Seine theoretische Verortung und vielfältigen Arbeiten an einer kritisch-pragmatistischen Lerntheorie führen zu Begriffen der Lebenswelt und des Lernens, aufgrund derer Menschen mithilfe lebensentfaltender Bildung zu Handlungen in Mündigkeit, Kritikfähigkeit und Urteilskraft befähigt werden sollen. Wissen besitzt hierbei katalytische Funktionen: *„Wissen ermöglicht es, immer weiter zu fragen. Es kann dem Menschen helfen, sich unaufgeklärter Vorurteile zu entledigen“* (Faulstich 2011a, S. 16). Zugleich bleibt mit Blick auf das (lernende) Subjekt zu fragen, wann und warum wird Wissen umgeformt oder ersetzt?

Erfahrung ist *„eingespannt zwischen sinnlicher Wahrnehmung und gedanklicher Vorstellung“* (Faulstich 2013, S. 113). Zudem ist es die *„Phantasie“*, die uns dabei hilft, Möglichkeiten im Inneren, in unseren Vorstellungen auszuprobieren und im Hinblick auf zukünftige Empfindungen (z. B. bezogen auf die Erfüllung eines Wunsches hin) abzuklopfen (ebd., S. 93). Wahrnehmung trifft also auf *„ein Gedächtnis und darin enthaltene Vorstellungen“* (ebd. S. 113), die zum Teil als *„Vor-Wissen“*, aber auch als *„Neu-Erfahrungen“* (ebd., S. 115) begriffen werden können. In *„welchem Verhältnis stehen diese zueinander?“* fragt er selbst.

Pragmatistisch eingeordnet, wird Erfahren als Wahrnehmen und Erinnern im Wissen und Können auf Handeln bearbeitet: *„Hier geht es um die Frage, wie – empirisch oder hermeneutisch – Wissen generiert wird und welches Wissen Relevanz beanspruchen kann“* (ebd., 116). Mit Bezug auf John Dewey betont er die *„aktive Seite der Erfahrung durch Ausprobieren und Versuch beim Handeln“* (Faulstich 2014, S. 46). Phänomenologisch gedacht, verweist alle Erfahrung zurück auf Welt aber auch auf das Sein: *„Das Ich hat seinen Boden für alles Seiende in der Welt“* (Faulstich 2013, S. 115).

Damit sind wir angekommen in neueren Überlegungen Peter Faulstichs zur Leibgebundenheit des Lernens (2013, 2014, 2015). Das Leibliche setzt er in seiner absoluten Formulierung *„Wir können nur lernen, weil wir leiblich leben, sowohl denken als auch körperlich, raum-zeitlich vorhanden sind“* (Faulstich 2013, S. 143), als unhinter-

gehbare Prämisse, die alle weiteren Überlegungen zu ‚Lernenden Organisationen‘, ‚Lernenden Unternehmen‘, ‚Lernenden Regionen‘ und nun aktuell auch ‚Lernenden Digitalen Systemen‘ eigentlich von vornherein ad absurdum führen müsste. Gerade deshalb lohnt es sich hier weiter einzutauchen – wo sonst können wir so klare Worte einer kritischen Distanznahme finden, die modernistische, scheinbar reale Machbarkeits- und Zukunftssillusionen enttarnt. *„Menschen sind nicht nur sinnsuchende, vernünftige Geisteswesen, sondern auch sinnliche und zugleich herausragende, empfindsame und somit auch verletzbare Körper in Raum und Zeit. (...) Wir haben nicht nur Körper; wir sind nicht nur Geister; wir leben und lernen als Leiber“* (ebd., S. 143).

Damit können wir in seiner Theorie des Lernens das ‚Menschliche‘ wiederfinden. Im Prinzip der Leiblichkeit wird das in Frage stellen scheinbar selbstverständlicher (Weiter-) Entwicklungen und vorschneller Hoffnungen auf lernende ‚Künstliche Intelligenzen‘ anders möglich. In der nicht ganz unproblematischen *„Zerteilung der Ganzheit“* und Unterscheidung zwischen dinglich ‚bloßem‘ Körper und *„intentional fungierendem Leib“* betont die phänomenologische Sicht eine kategoriale Differenz zwischen physiologischem Sein und intentionalem *„gelebten In-der-Welt-Seins“* (ebd., S. 144). Das spielte für Peter Faulstich in den letzten Jahren auch deshalb eine so große Rolle innerhalb seiner kritisch-pragmatischen Lerntheorie, weil die erlebte Differenz von gelebtem und erlebtem Sein, von der Ambivalenz einer Unverfügbarkeit des Denkens für das (leibliche) Sein mit wichtigen Emotionen einhergeht. Auf der einen Seite ist das Potenzial erahnbar: *„Mein Leib ist immer mehr und anderes, als ich von ihm erfahren kann“* (ebd., S. 145). Auf der anderen Seite stellt der Körper den limitierenden Faktor dar (spätesten mit dem Tod): *„Denken beseitigt das Leiden nicht. (...) Der Körper entzieht sich (...) dem Geist. Unerträglicher Schmerz ist die brutalste Negation der Subjektivität meiner Existenz.“* (ebd., S. 145). Was bedeutet das aber nun für Lernen, für menschliches Lernen?

Lernen ist nicht zwingend Leichtigkeit: Anfänge des Lernens als Diskrepanz- oder auch Krisenerfahrungen (phänomenologisch und subjekttheoretisch) können aus *„Grenzerfahrungen“* (ebd., S. 146) resultieren. So bleiben schmerzliche Körperwahrnehmungen (Krankheit, Angst) und Leiberfahrungen (Verlust eines Menschen) die schwierigste menschliche Lernaufgabe – *„was als Aussage hohl klingt, aber trotzdem stimmt“* (ebd., S. 146).

Trotzdem ist auch das Umgekehrte erfahrbar: Lernen als Freude und Lust (Faulstich 2012). Probleme zu lösen befriedigt und der Wunsch, mehr und anderes zu wissen, kann freudige Neugier erregen. Lernvergnügen entsteht aus dem Erleben, etwas verstanden zu haben. Ein Aha-Erlebnis oder Flow-Erfahrungen im Lernen (vgl. Schmidt-Lauff 2012) werden als Einheit von Geist und Körper erlebt. Folge daraus kann das Bedürfnis sein, so Peter Faulstich, sie auf Dauer zu stellen *„als Lernfreude, die sich in Kontinuität fortsetzt als Teil erfüllten Lebens“* (Faulstich 2012, S. 11). Lernen bildet eine kognitiv-emotional-motorische Einheit. Und es finden sich noch weitere Formen des Lernens z. B. in der Gewöhnung, als Training oder im Üben (sein Beispiel: Lernen eines Musikinstruments), die *„weder nur Wissen“* sind, *„noch bloß leibliche Betätigung, sondern die Erfassung einer Bewegungsbedeutung“* (Faulstich 2013, S. 147).

Abschließend bleibt festzuhalten, dass uns Menschen als denkende, erlebende und fühlende Wesen „in jedem Fall (...) eine unverstellte Unmittelbarkeit der Erfahrung versagt“ bleibt (Faulstich 2013, S. 146). „Wenn die Welt das wäre, als was wir sie sehen, wäre es wohl auch weniger mühsam, uns in ihr zurechtzufinden, uns nicht in ihr zu täuschen“ (ebd., S. 146). Hierbei verweisen seine phänomenologisch-subjekttheoretisch angereicherten Überlegungen auf eine bestimmte Art und Weise der „Sinnbildung“ (ebd., S. 150). In welchem Verhältnis steht eine solche Sinnbildung bei Peter Faulstich zum Begriff des Wissens?

Weitere Prinzipien menschlichen Lernens kommen hinzu: erlebte Erfahrung, Verstehen als Begreifen und Sinn als Beziehung zwischen Wahrnehmen und Wissen aufgrund von Intentionalität (Faulstich 2013 und 2014). Der Mensch als denkendes wie leibliches Wesen inkorporiert angeeignetes Wissen. Routinen und Gewohnheiten stellen ein „*Wissen des Leibes dar, der seine Welt nicht als bloßes Gegenüber hat, sondern sie bewohnt*“ (ebd. 2013, S. 151). Peter Faulstich verortet diese physische Verankerung mit Pierre Bourdieu als eine zugleich soziale: „*Was der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht wie ein wieder betrachtbares Wissen, das ist man*“ (Bourdieu 1987, S. 135 zitiert nach Faulstich 2013, S. 151).

3. Lernen und Wissen in einer sich stetig verändernden (Arbeits-)Welt

Die intensive theoretische Durchdringung der Prozesse, die menschliches Lernen ausmachen, und die Rolle, die die Aneignung von Wissen dabei spielt, dienen Peter Faulstich allerdings nicht zum intellektuellen Selbstzweck. Vielmehr interessierte ihn einerseits, aus welchen subjektiven Gründen Menschen Lernprozesse eingehen, Wissen erwerben wollen oder dieses verweigern. Welche Ziele, aber auch welche Gefühle sie damit verbinden und wie sie sich selbst in diesen Prozessen gesellschaftlich verorten. Zu diesen Fragen hat er in den letzten zehn Jahren in den unterschiedlichsten Kontexten umfangreiche, überwiegend qualitative, subjektorientierte Forschungsprojekte durchgeführt (zuletzt Bremer und Faulstich u. a. 2015; Faulstich und Bracker 2015).

Andererseits nahm er, quasi spiegelbildlich, die Gesellschaft – oft aus der Perspektive der Arbeitswelt – in den Blick und fragte nach den erweiterten Möglichkeiten einer arbeitsorientierten Bildung und Bedingungen, die dann für Lernen und Wissen gelten müssten (früh Faulstich 1981). Subjektorientierung im Hinblick auf Lernprozesse stand für ihn aber immer in engem Zusammenhang mit der Einbindung des Subjekts in die Arbeitsgesellschaft. Diese war – ungeachtet aller Transformationen – stets gegenwärtig und argumentativer Bezug. Er fragte, inwiefern berufliches Lernen und die Aneignung berufsbezogenen Wissens über den reinen Anwendungsbezug hinaus Menschen bei der Entwicklung ihrer Person unterstützen und letztlich zu Bildung führen könnte. Denn Beruf und Erwerbstätigkeit dienen nicht nur der Existenzsicherung, sondern bewirken Identitäts- und Sinnstiftung, indem Menschen über sie Anerkennung erfahren, was sich wiederum positiv auf ihr Selbstwertgefühl auswirkt (Faulstich 2015, S. 2).

So hielt er – allen gegenläufigen Tendenzen seit den 1980er Jahren zum Trotz – an der Überzeugung fest, dass der *„Arbeitsbezug als Kern jeder Bildung“* zu verstehen sei und diese sich damit zugleich *„an den Interessen der arbeitenden Menschen“* orientieren solle (Faulstich 2013a, S. 3). Mit der ihm eigenen Konsequenz wandte er sich gegen die Abschaffung von Berufen, die bestimmtes Fachwissen zugrunde legen und auf die Entwicklung von Erfahrungswissen angewiesen sind, zugunsten von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen, deren Aneignung modularisiert nach der Logik betrieblicher Verwertbarkeit erfolgt und lebenslanges Lernen instrumentalisiert. Die so erzeugte Fragmentierung des Wissens schafft Abhängigkeiten in Bezug auf bestimmte Arbeitsplätze oder Tätigkeiten, die nicht unbedingt im Interesse der Beschäftigten liegen.

Mit dieser Position setzte er sich bewusst von der von ihm kritisierten Tendenz ab, berufliche Lernprozesse in neoliberaler Manier ausschließlich als eine Investition in das Humankapital zu begreifen. Dies führe dazu, *„die eigene Arbeitskraft verkaufbar zu halten oder zu machen. Diese Tendenz zur ‚Selbstorganisation‘ als Risikoüberantwortung an die Arbeitskräfte ist eingebunden in eine Deregulierung des Beschäftigungssystems, in dem ‚flexible‘, ‚fluide‘, ‚atmende‘ Belegschaften geschaffen werden“* (Faulstich 2013a, S. 1).

4. Perspektive Industrie 4.0 und Arbeit 4.0

Zu fragen ist nun aus unserer Sicht, auf welche Weise der Diskurs um Lernen im Sinne einer lebensentfaltenden Bildung, wie ihn Peter Faulstich geprägt hat, in Bezug auf aktuelle Entwicklungen von Industrie und Arbeitswelt, die charakterisiert werden über Begriffe wie Arbeit 4.0, Industrie 4.0, Digitalisierung und Informatisierung bis hin zu „Gesellschaft 4.0“ (BDA 2015, S. 1) weiter gedacht werden kann. Peter Faulstich begann in den letzten Jahren, sich mit diesem Thema intensiver auseinander zu setzen (vgl. Projekt zu „Kompetenz 4.0“; Haberzeth und Umbach 2016).

Transformationen der Arbeitswelt aufgrund technologischer Entwicklungen sind nicht neu. Solche Prozesse, die z. T. mit einschneidenden Veränderungen der Arbeitsstrukturen, den Arbeits- und Fertigungsabläufen und der Arbeitsorganisation einhergingen und in deren Folge sich Arbeitskräfte mit neuen Anforderungen an ihre Qualifikationen konfrontiert sahen, prägen seit der Industrialisierung die ökonomische Entwicklung (Heßler 2016). Mit der Erfindung der Computer und ihrem Einzug in die unterschiedlichsten Bereiche der Arbeitswelt in den 1970er Jahren erlebten Gesellschaften und Ökonomien allerdings sich beschleunigende Veränderungs- und Wandlungsprozesse.

Die seit einigen Jahren unter dem Stichwort „Industrie 4.0“ zu beobachtenden Prozesse – so benannt, weil hier von einer „4. industriellen Revolution“ ausgegangen wird, nach der 1. industriellen Revolution Ende des 18. Jahrhunderts basierend auf der Einführung mechanischer Produktionsanlagen, der 2. industriellen Revolution zu Beginn des 20. Jahrhundert, in deren Mittelpunkt die arbeitsteilige Massenproduktion von Gütern stand, und der 3. industriellen Revolution Ende des 20. Jahrhunderts, die geprägt war von einer verstärkten Automatisierung der Produktion mithilfe der In-

formationstechnologie – scheinen insofern eine neue Qualität zu besitzen, als es nicht mehr nur um die Anwendung und den Einsatz von Computern im Arbeitsleben geht, deren Steuerung noch weitgehend von Menschen kontrolliert wird (Ittermann u. a. 2015, S. 15). Vielmehr steht jetzt die Vernetzung der verschiedensten Fertigungs- und Produktionsprozesse im Mittelpunkt, verbunden mit einer Neugestaltung von Produktentwicklungsprozessen und auch Dienstleistungen. Wesentliche Elemente sind die Selbststeuerung und Kontrolle der Komponentenfertigung zur individualisierten bzw. personalisierten Produktgestaltung, auch bezeichnet als „Cyber-Psychische Systeme“, mithilfe derer eine Brücke geschlagen wird zwischen der dinglichen und der virtuellen Welt (ebd., S. 14). Eine Besonderheit ist, dass die Systeme untereinander, ohne den Einfluss äußerer (menschlicher) Steuerung kommunizieren können und gleichzeitig ihre Abläufe durch algorithmische Verfahren optimieren und somit ‚lernen‘.

Durchgreifende Veränderungen beziehen sich nicht nur auf die Herstellung von Gütern. Teilweise verändern sich Arbeitsformen grundlegend, indem die Entwicklung von Ideen, Gütern und Dienstleistungen virtuell über das Internet abgefragt und kommuniziert werden. Die vor einigen Jahren im Bereich der kreativen Wissensproduktion entstandene Form des sog. „Crowdworking“ (oder auch „Cloudworking“) weitet sich aus und gehört mittlerweile auch in Bereichen wie Dienstleistung und Handel zu gängigen Formen (BMAS 2015, S. 16; Baumann und Rudzio 2016). Die Arbeitsplätze insgesamt werden immer stärker digitalisiert (Boes u. a. 2016, S. 36). Die tatsächlichen, zukünftigen Entwicklungen von Industrie 4.0 sind dabei schwer zu prognostizieren. Die Branchen sind von den Veränderungen und auch der Geschwindigkeit, mit der die Digitalisierung umgesetzt wird, unterschiedlich stark betroffen. So geht man einerseits davon aus, dass Tätigkeiten ein „Upgrading“ erfahren, also generell höhere intellektuelle Fähigkeiten erfordern (Hirsch-Kreinsen 2016, S. 10). Andererseits wird eine weitere Polarisierung von Arbeitsplätzen und Tätigkeiten erwartet. Personen mit hohen Qualifikationen können tendenziell mehr und interessantere Tätigkeiten übernehmen, die Arbeitsplätze niedriger und mittlerer Qualifikationsgruppen sind eher bedroht (ebd., S. 11). Als dritte Tendenz wird die Flexibilisierung und Entgrenzung von Arbeitstätigkeiten diskutiert. So wird erwartet, dass die Arbeitskräfte jederzeit flexibel auf neue Anforderungen reagieren, eine höhere zeitliche Flexibilität aufweisen müssen und auch Arbeit und Arbeitsort stärker getrennt werden (ebd., S. 13). Diese Entwicklungen können sowohl das produzierende Gewerbe betreffen als auch Branchen, in denen sog. „Wissensarbeiter“ beschäftigt sind (Boes u. a. 2016).

Kritisch wird in diesem Zusammenhang von der „Zurichtung“ der Menschen auf die jeweiligen Arbeitssituationen gesprochen. Ansprüche an Selbstorganisationsfähigkeiten steigen, gleichzeitig ermöglichen digitalisierte Arbeitsplätze eine unmittelbare Kontrolle aller Arbeitsabläufe (Boes u. a. 2016, S. 36). Ebenfalls kontrovers diskutiert wird, welche Bedeutung in Zukunft das Erfahrungswissen von Arbeitskräften haben wird. Gefragt wird, inwiefern dies durch Maschinen ersetzt werden kann, oder ob dies ein Faktor menschlichen Wissens und Handelns ist, der im Rahmen von Arbeitstätigkeiten unverzichtbar ist und bleibt (Pfeiffer und Supahn 2015).

5. Ausblick

Diese unabgeschlossenen und in ihren Wirkungen auch nur schwer prognostizierbaren Entwicklungen werden bisher eher in Bezug auf ihre ökonomischen Zielsetzungen und Erwartungen diskutiert als in Bezug auf ihre Wirkungen für die Menschen. Sie sind unserer Meinung nach unmittelbar anschlussfähig an Fragen und Positionen Peter Faulstichs zur Rolle von Wissen, Lernen und Bildung in der Arbeitswelt:

Es stellt sich die Frage, welches *Wissen* sich Menschen in Zukunft aneignen müssen, um in einer digitalisierten Arbeitswelt zu bestehen und auf welche Weise Wissen angesichts der Fluidität der digitalen Welt in Raum und Zeit verortet werden kann. Müssten die Diskussionen um Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen der 1970er und 1990er Jahre unter veränderten Vorzeichen wieder aufgegriffen werden, die von der Überlegung ausgingen, dass bestimmtes grundlegendes Wissen in definierten Bereichen Voraussetzung ist, um zukünftige Entwicklungen zu meistern? Notwendig wäre dafür eine erneute inhaltliche Diskussion über Schlüsselqualifikationen, einschließlich der Frage, welchen Stellenwert die sog. „digital literacy“ (BMAS 2015, S. 61) in einer Arbeitswelt 4.0 haben und wie sie inhaltlich definiert wird. Ebenfalls ungeklärt ist zurzeit, welche Rolle Erfahrungswissen im Rahmen einer digitalisierten Arbeitswelt spielen kann.

In Bezug auf *Lernen und Lernprozesse* ist zu fragen, inwiefern sich diese durch die Digitalisierung verändern werden. Grundlagen für das Lernen mit digitalen Medien sind seit Längerem gelegt, aber nicht alle Menschen können oder wollen mit Medien lernen. Die Frage ist, ob dies in Zukunft unausweichlich sein wird oder ob die Digitalisierung der Arbeitswelt die Beschäftigten noch stärker als bisher spaltet in die sog. „digital natives“, die erwartete Anpassungsleistungen ohne weiteres erbringen können, und solche, die bereits heute Lernschwierigkeiten haben. Stellen sich Fragen von Lernorganisation und Lernstrategien neu? Welche Autonomie können sich Lernende bewahren? Welche Bedeutung hat die Leibgebundenheit von Lernen in einer digitalisierten Arbeitswelt?

Die Veränderungen der *Arbeitswelt* gehen einher mit Umstrukturierungen, Rationalisierungen, neuen Formen der Arbeitsorganisation usw. Die Auswirkungen auf die Beschäftigten werden erst in Ansätzen erfasst. Wie in jeder Phase technologischen Wandels stellt sich die Frage nach Gewinnern und Verlierern und deren Verbleib in der Arbeitswelt. Für diejenigen, die aufgrund von Wissen und Qualifikation weiter gebraucht werden, könnte – im Sinne einer arbeitsorientierten Erwachsenenbildung – die Frage nach Möglichkeiten einer aktiven (Mit-) Gestaltung der Arbeitswelt eine wichtige Rolle spielen. Was bedeutet es für menschliches Lernen und die Gestaltung durch Menschen, wenn der Maßstab und Bezugspunkt zunehmend die digitale Wissensproduktion und das algorithmische ‚Lernen‘ bilden? Für die anderen stellt sich das Problem der Existenzsicherung erneut und es ist zu überlegen, welche Rolle Bildung spielen könnte, um diesen Menschen zu sinnvollen Handlungsmöglichkeiten und Tätigkeiten und Weltverfügung zu verhelfen – auch jenseits einer digitalisierten Arbeitswelt.

Nur weil sich – wieder einmal – Organisationsformen und Strukturen in der Arbeitswelt verändern, werden die Ansprüche, die an Lernen, Wissen und Bildung aus einer kritischen, der Aufklärung verpflichteten Position formuliert werden können, nicht obsolet – im Gegenteil: „Menschliches Lernen ist gebunden an die Bedeutsamkeit für die Lernenden – also auch wenn viel vom Ende der Arbeitsgesellschaft geredet worden ist, an einen Arbeitsbezug“ (Faulstich 2013a, S. 8).

Literatur

- Baumann, Jana Gioia und Kolja Rudzio (2016). Die neuen Heimwerker. Unternehmen zerlegen Arbeiten in kleine Projekte und vergeben sie für oft geringe Honorare an Freie. Crowdfunding nennt sich das. Was wir aus den Arbeitnehmern? Zeit Online. 5. Mai. pdf.zeit.de/2016/18/crowdfunding-freelancer-digital-arbeitsmarkt.pdf (letzter Abruf: 08.05.2016)
- Boes, Andreas, Tobias Kämpf, Katrin Gül, Barbara Langes, Thomas Lühr, Kira Marrs und Alexander Ziegler (2016). Digitalisierung und ‚Wissensarbeit‘. In *Aus Politik und Zeitgeschichte* 66. Jg., H. 18-19, S. 32-39.
- Bourdieu, Pierre (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bremer, Helmut, Peter Faulstich, Christel Teiwes-Kügler und Jessica Vehse (2015). *Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus. Lernen und Gesellschaftsvorstellungen*. Baden-Baden: Nomos, edition sigma.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2015). *Arbeit weiter denken. Grünbuch Arbeiten 4.0*. Berlin. www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen-DinA4/gruenbuch-arbeiten-vier-null.pdf?__blob=publicationFile (letzter Abruf: 08.05.2016)
- Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) (2015): *Chancen der Digitalisierung nutzen. Positionspapier der BDA zur Digitalisierung von Wirtschaft und Arbeitswelt*. Mai 2015. [www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/6308287022D75F36C1257FA2005707DD/\\$file/BDA_Chancen_Digitalisierung.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/6308287022D75F36C1257FA2005707DD/$file/BDA_Chancen_Digitalisierung.pdf) (letzter Abruf: 08.05.2016)
- Faulstich, Peter (1981): *Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Faulstich, Peter (2001): ‚Arbeitsgesellschaft‘ als Zeitdiagnose – ‚Arbeitsorientierung‘ als Bildungsprinzip? In Jürgen Wittpoth (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 118-138.
- Faulstich, Peter (2003): *Weiterbildung: Begründungen lebensentfaltender Bildung*. München: Oldenbourg.
- Faulstich, Peter (2011): *Aufklärung: der Zugang zum Wissen und die Macht seines Gebrauchs*. In: Report: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, Bd. 34 H. 2, S. 15-23, www.die-bonn.de/doks/report/2011-wissensgesellschaft-01.pdf (letzter Abruf: 08.06.2016)
- Faulstich, Peter (2011a): *Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Faulstich, Peter (2012). *Lust am Lernen*. In: Ders. und Mechthild Bayer (Hrsg.): *LernLust – Hunger nach Wissen, lustvolle Weiterbildung*. Hamburg: VSA, S. 7-16.
- Faulstich, Peter (2013): *Menschliches Lernen: eine kritisch-pragmatische Lerntheorie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Faulstich, Peter (2013a): ‚Zukunftsfähigkeit‘ des Konzepts ‚Arbeitsorientierung‘ in der Berufsbildungspolitik. In: *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 23*, hrsg. v. Manfred Wahle und Marcel Walter, S. 1-10, www.bwpat.de/ht2013/ws23/faulstich_ws23-ht2013.pdf (letzter Abruf: 08.06.2016)

- Faulstich, Peter (Hrsg.) (2014): *Lerndebatten: phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Faulstich, Peter (2015): *Arbeit, Erwerbstätigkeit und Beruf als Perspektiven in Weiterbildungsprogrammen*. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 29, S. 1-13, www.bwpat.de/ausgabe29/ Faulstich_bwpat29.pdf (letzter Abruf: 08.06.2016).
- Faulstich, Peter und Rosa Bracker (2015). *Lernen – Kontext und Biographie*. Empirische Zugänge. Bielefeld: transcript.
- Faulstich, Peter und Christine Zeuner (2010). *Arbeit*. In Rolf Arnold, Sigrid Nolda und Ekkehard Nuissl (Hrsg.). *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21-23.
- Haberzeth, Erik und Susanne Umbach (2016). *Kompetenzverschiebungen und Kompetenzentwicklungen im Digitalisierungsprozess – Kompetenz 4.0*. (Kurzbeschreibung Projekt), www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew3/erwachsenenbildung-und-lebenslanges-lernen/projekte/aktuelle-projekte/kompetenz-4.html (Letzter Abruf: 08.06.2016)
- Heßler, Martina (2016). *Zur Persistenz der Argumente im Automatisierungsdiskurs*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 66. Jg., H. 18-19, S. 17-24.
- Hirsch-Kreinsen, Hartmut (2016). *Zum Verhältnis von Arbeit und Technik bei Industrie 4.0*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 66. Jg., H. 18-19, S. 10-17.
- Ittermann, Peter, Jonathan Niehaus, Hartmut Hirsch-Kreinsen (2015). *Arbeiten in der Industrie 4.0. Trendbestimmungen und arbeitspolitische Handlungsfelder*. Düsseldorf: Hans-Boeckler-Stiftung, www.boeckler.de/pdf_fof/S-2014-778-1-2.pdf (letzter Abruf: 08.06.2016)
- Pfeiffer, Sabine und Anne Suphan (2015). *Der AV-Index. Lebendiges Arbeitsvermögen und die Erfahrung als Ressourcen auf dem Weg zu Industrie 4.0*. Working Paper 2015 # 1 (draft v. 1.0 vom 13.04.2015), Universität Hohenheim, Fg. Soziologie. www.sabinepfeiffer.de/files/downloads/2015-Pfeiffer-Suphan-draft.pdf (letzter Abruf: 08.06.2016).
- Schmidt-Lauff, Sabine (2011): *Editorial: Wissen – Potenzial und Macht*. In: *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, Bd. 34 H. 2, S. 9-14, www.die-bonn.de/doks/report/2011-wissensgesellschaft-01.pdf (letzter Abruf: 08.06.2016).
- Schmidt-Lauff, Sabine (2012): *Lernvergnügen und Lernfreude*. In Peter Faulstich und Mechtild Bayer (Hrsg.): *LernLust*. Hamburg: VSA-Verlag, S. 53-67.

Wissen, kulturelle Bildung und ästhetisches Lernen

Christian Kammler

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund von bildungspolitischen Programmen wie „Kultur macht stark“ (BMBF) fokussiert der Aufsatz ästhetisches Lernen und die mit diesem verknüpften Wissensformen als grundlegenden Eigenwert menschlicher Existenz und kritisiert eine verkürzte verwertungsorientierte Sicht auf Kulturelle Bildung und ästhetisches Lernen.

1. Einleitung

Kultur macht stark. So jedenfalls lautet die Behauptung in der Titulierung des 2013 vom BMBF mit einem Budget von 230 Millionen Euro aufgesetzten Programms „Kultur macht stark – Bündnisse für kulturelle Bildung“ (BMBF 2016, S. 4-6). Doch warum und wofür sollte Kultur stark machen? Für den gezielten Aufbau eines speziellen, gesellschaftlich bedeutsames Wissens (Nowitny 2006, S. 24f.) oder für das Erlernen von „Lebenskunst“, um „*Wege der Teilhabe* und *social inclusion* zu eröffnen?“ (Bockhorst 2011, S. 50) „Nutzt“ es überhaupt, sich mit der Perspektive gesellschaftlicher Verwertbarkeit im Feld der kulturellen Bildung zu bewegen und kann das in der kulturellen Bildung enthaltene ästhetische Lernen der Aneignung von gegenwartsrelevantem Wissen dienen? Oder geht es nicht vielmehr im Sinne Hugo Gaudigs um die werdende Persönlichkeit (Reble 1979, S. 73) und darum, dass eben jenes ästhetische Lernen im Kontext ästhetischer Erfahrungen für die Bildung des Menschen und seiner Identität (Kirchner, 2006) sowie zur „Weltaneignung“ (Mollenhauer, Grundfragen ästhetischer Bildung 1996, S. 253) unverzichtbar ist?

Hinter diesen dichotomisierenden Fragestellungen verbirgt sich das Problem, welche Formen des Wissens und der Weltaneignung durch kulturelle Bildung und ästhetisches Lernen erzeugt werden und welche gesellschaftliche Legitimität sie erhalten. Daher wird im Folgenden der Frage nachgegangen, was eigentlich Ästhetisches Lernen heißt, inwiefern es sich von anderen Formen des Wissenserwerbs unterscheidet und was den besonderen Beitrag Ästhetischen Lernens zum Wissenserwerb darstellt.

2. Formen des Wissens und ästhetisches Lernen

Formen des Wissens sind vielfältig und vielfältig klassifizierbar. Eine gängige und weit verbreitete Unterscheidung differenziert Faktenwissen, intellektuelles Wissen, Verfahrenswissen und relationelles Wissen (vgl. Chiessa 2002, S. 130f):

- Das faktische Wissen („know what“) nimmt traditionell in der abschlussorientierten Bildung (Schule) den größten Raum ein: etwa das Wissen um die Zuordnung von Musikern und ihren Werken.
- Das intellektuelle Wissen („know why“) hilft bei der Lösung von Problemen, weil der Anwendende Gesetzmäßigkeiten kennt und dadurch Lösungen generieren kann: etwa die Bildung eines Vierklangs.
- Das „gewusst wie“ („know how“) ist Wissen darum, wie etwas zu tun und zu bewerkstelligen ist. So sind Kompetenzen „Selbstorganisationsdispositionen physischen oder psychischen Handelns. ... Kompetenzen sind folglich handlungsorientiert und primär auf divergent-selbstorganisierte Handlungssituationen bezogen“ (Erpenbeck; Rosenstiel 2003, S. XXIX): etwa die Bewältigung von Lampenfieber bei einem Konzertauftritt.
- Das relationelle Wissen („know who“) bezeichnet das Wissen um die Komplexität der Wissensbasis und das Kennen und Nutzen von Bezügen zwischen Menschen und Feldern: etwa die Verbindung unterschiedlicher Professionen, die zum Beispiel im Rahmen der Aufführung einer Oper Anteil am „Gesamtkunstwerk“ haben.

Über die so bezeichneten Kategorien von gesellschaftlich relevantem Wissen hinaus stellt sich die Frage, ob damit bereits alle, für Mensch und Gesellschaft bedeutsame Wissensformen ausreichend Betrachtung finden. Der Mensch als ein körperlich-leiblich verfasstes Wesen, dessen Bildungsprozesse „immer konkrete und leiblich-affektive, seelisch irgendwie gestimmte Anwesenheit des sich Bildenden“ (Abraham 2013, S. 17) voraussetzen, eignet sich spezifische Formen des Wissens auch und gerade durch das „*sinnliche* Wahrnehmen, Erfahren und Erkennen“ (Fett 2004, S. 83) an. Sie sind das Fundament jener Bildung, die im Sinne von „Bildung als Lebenskompetenz“ gemeint ist, die eine „spezifische Disposition, sich in der Welt zu verorten“ (Fuchs 2006, S. 20) bezeichnet und die in einem „substanziellen Wechselverhältnis von Ich und Welt *steht*, in dem der Mensch sich Welt zueignet und in dieser Zueignung nicht nur auf sich selbst, wiederum auch auf die Welt zurückwirkt, sie so auch mitbildet“ (Euler 2010, S. 131). Die ehemalige Bundestagspräsidentin Rita Süßmuth führt dies in ihrem Vortrag *Menschenbildungsziele* (Süßmuth 2007, S. 11-18) aus, indem sie feststellt, dass „Wahrnehmung, Ausdrucksformen, Sprachformen ... zu den Potentialen und den Grundbedürfnissen des Menschen gehören“ (ebd. S. 13) und diese sowohl im akademischen Raum wie im Zusammenhang des gesellschaftlichen Zusammenlebens eine zentrale Rolle im Sinne von Wissenserwerb spielen.

3. Ästhetisches Lernen als Teil von Kultureller Bildung

Diese wahrnehmungs-, eindrucks- und ausdrucksbezogenen Formen des Wissens stehen in engem Zusammenhang mit Prozessen ästhetischen Lernens. Ästhetisches Lernen ist „nicht auf künstlerisch-ästhetische Phänomene begrenzt“ (Vorst, Grosser, Eckhardt, Burrichter 2008, S. 8), sondern Ausdruck einer grundlegenden ganzheitlichen Weltaneignung. Ästhetisches Lernen setzt auf die Schulung der Sinne und auf das Lernen mit allen Sinnen. Dabei entwickeln sich Vorstellungskraft und Empfindungen (Wulf 2007, S. 42) und damit auch Phantasie und Kreativität, welche im Sinne von ästhetischer Schaffenskraft angeregt und reflexiv verarbeitet werden.

Ästhetisches Lernen als Aneignung der Welt

„Ästhetische Erfahrung bezieht sich nicht auf Kunsterfahrung, sondern ist ein Modus, Welt und sich selbst im Verhältnis zur Welt und zur Weltsicht anderer zu erfahren.“ (Otto 1994, S. 56-58)

In der Auseinandersetzung mit der Frage des ästhetischen Lernens lässt sich festhalten, dass zunächst die ästhetische Erfahrung den Ausgangspunkt jeglichen ästhetischen Lernens darstellt und dieser sich, wenn auch anders als später dann ausgestaltet, bereits beim Kleinkind vollzieht. Dabei ist die Nähe von Alltagserfahrung und ästhetischer Erfahrung, wie sie von Dewey (Dewey 1988) beschrieben und als wertfrei „um ihrer selbst willen gemacht“ wird, besonders zu betonen (Mattenklott 2004, S. 15). Das Ereignis, dessen Fokussierung und die daraus entstehende Erfahrung werden sinnlich verarbeitet. „Im Aufmerksamwerden auf eine sinnliche Erscheinung, eine Farbe eine Form, einen Klang, eine Körperhaltung wird das Subjekt zugleich seiner eigenen Wahrnehmungsfähigkeit gewahr.“ (Dietrich, Krinninger, Schubert 2012, S. 77)

„Ästhetische Erfahrungen sind (daher) nicht Mittel zum Zweck der Kunsterfahrung, vielmehr kommt ihnen ein Wert an sich zu.“ (Grosser 2008, S. 29) Aus dem neugierig auf die Welt zugehenden Kind, das diese mit allen Sinnen erobert und ganz subjektiv den Geschmack, den Geruch, das, wie sich etwas anfühlt, aussieht oder anhört, für sich selbst interpretiert und eine eigene Aufmerksamkeit entwickelt, wird dann ein durch diese Erfahrungen geprägter Mensch, dessen Wahrnehmung geschärft ist. „Im Sinne einer verstärkten Aufmerksamkeit für bestimmte Phänomene“ (Spinner 2008, S. 31) verfügt er dann über die Möglichkeit, sich selbst, sein Gegenüber oder seine Umwelt anders wahrzunehmen, dies zu reflektieren und sich auf diese Weise die Welt zu eigen zu machen. Das bedeutet auch, dass aus „der sinnlichen Empfindung, die in den Fokus der Aufmerksamkeit tritt und aus der heraus sich ein Spiel mit möglichen Bedeutungen entwickelt, die Sinnestätigkeit zur Sinnfiguration“ wird (Dietrich, Krinninger, Schubert 2012, S. 77). Anders als im Erwachsenenalter, hat das Kleinkind für die sinnlich gemachten Erfahrungen noch keine Deutungsmuster, sondern alle – mit z. B. dem Gegenstand Tür gemachten Erfahrungen – gehören zu diesem Gegenstand: Farbe, Beschaffenheit, Geräusche. Diese erlauben dem Kind einen spielerischen Umgang, seine Eindrücke „frei zu gestalten, zu ordnen und so

gleich alles wieder in Frage zu stellen“ (ebd., S. 78). Erst später können dann diese ersten Sinnesfigurationen aufgrund von Sozialisationsfaktoren „überformt, begrenzt oder konfrontiert werden“ (ebd.).

Schärfung der Wahrnehmung

Ästhetisches Lernen setzt eine grundsätzliche und gleichzeitig geschärfte Wahrnehmungsfähigkeit voraus. Das „Lernen mit allen Sinnen“ nutzt in den angelegten Lernprozessen nicht nur das ästhetische Moment zur Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, sondern verbindet „zur wechselseitigen Intensivierung der Sinneseindrücke“ (Spinner, 2008, S. 11) oftmals mehrere unterschiedliche Sinneserfahrungen. Gleichzeitig geschehen auch gerichtet und ungerichtet vielfach synästhetische Effekte in der Kunst wie in der alltäglichen Auseinandersetzung mit der eigenen Umgebung.

Als Beispiel kann hier der „Dunkle Raum“ von Tino Segal (Documenta 13) dienen. Die Besucher_innen, die den „Dunklen Raum“ betreten, waren – bis ihre Augen sich an die Dunkelheit gewöhnt hatten – faktisch „blind“ für das Geschehen, bei dem sich die Tänzer_innen schnipsend, trommelnd und singend im Raum bewegten. Aus dieser Bewegung im Raum entstanden für die Besucher_innen immer neue sinnliche Erfahrungen von Nähe und Ferne zu den durch die Tänzer_innen hervorgerufenen Sinneseindrücken. Dabei wurde ihre Wahrnehmung geschärft und entsprechend der Dauer ihres Aufenthalts gelang es den Besucher_innen immer besser, sich auf das sie umgebende Geschehen einzulassen, Zusammenhänge zu erkennen und zu verstehen, welche Interaktionen im Raum vor sich gingen. Erst jetzt konnten sie Aussage und Inhalt der Performance reflektieren und interpretieren.

Auch im Bereich der Alltagserfahrungen lassen sich leicht Beispiele für die Notwendigkeit einer Schärfung der Sinne finden, wie es z. B. beim Essen stattfindet. Nicht das Essen selbst steht für die sinnlichen Erfahrungen, die im Zusammenwirken von Faktoren die Sinne auf unterschiedliche Weise schärfen. Erste Eindrücke können sein: das Arrangement des Raumes, das Zusammenwirken von Stuhl, Tisch, Farben und Licht, welches bestimmte Aspekte verstärkt oder abschwächt. Ähnlich einer künstlerischen Installation wirken sie auf den Besucher bewusst oder unbewusst. Diesen Eindrücken schließt der optische Eindruck der auf dem Tisch stehenden Speisen an, um vom dem dazugehörigen Duft ergänzt zu werden und mit der passenden „Tafelmusik“ die Sinne zu berühren.

Diese Wahrnehmungsebenen zuzulassen, erschließt dem Einzelnen die Möglichkeit, eine neue Art der Interaktion mit sich selbst, seinem Gegenüber sowie der Umwelt zu erfahren und dadurch in diesem Moment wie auch in der Reflexion darüber einen bis dahin noch unbekanntem Erkenntnisgewinn zu erhalten. Steht bei den angeführten Beispielen die Schärfung der Sinne im Vordergrund, gibt es darüber hinaus noch weitere Einflussfaktoren, die die Wahrnehmung im Sinne des ästhetischen Lernens beeinflussen.

Durch die das synästhetische Wahrnehmen ergänzende Vorstellungskraft gelingt es im „Wechselspiel zwischen subjektiver Imagination und genauer Wahrnehmung“ (Spinner 2008, S. 14), die Komplexität und Intensität der Auseinandersetzung mit

dem Betrachtungsgegenstand zu erhöhen. Dies geschieht z. B. beim Hören, Nacherzählen und Ausschmücken einer Geschichte. Anderes und doch auch Ähnliches geschieht im Kontext der ästhetischen Zeit-Erfahrung. „Es ist ein Grundzug aller ästhetischen Verhältnisse, dass wir uns in ihnen, wenn auch in ganz verschiedenen Rhythmen, Zeit für den Augenblick nehmen: In einer Situation, in der ästhetische Wahrnehmung wachgerufen wird, treten wir aus einer allein funktionalen Orientierung heraus.“ (Seel 2000, S. 44 f.) Gemeint ist hiermit der Moment der Betrachtung, in dem Zeit und Raum vergessen werden und sich der Augenblick des Erlebens jenseits der Taktung des Tages befindet.

Um zu einer veränderten und intensivierten Wahrnehmung zu gelangen, geht es immer wieder darum, „ästhetische Erfahrungen durch ein Unterbrechen von Alltagsroutinen“ auszulösen“ (Spinner 2008, S. 14). Neben dem Betrachten, Zulassen, Aushalten kann auch die Verfremdung des Gewohnten ein Zugang sein, um von vorhandenen Mustern und Routinen Abstand zu nehmen. Durch das Brechen der Routinen (egal ob in der Verfremdung eines Textes oder in der Verfremdung der Landschaft durch den Jahreszeitenwechsel) werden vorhandene Muster hinterfragt und verändert und damit die Neugier auf das Unbekannte, das noch zu Entdeckende oder zu Erforschende geweckt. Dies gilt gleichermaßen für das Alltägliche, die direkte, das Individuum selbst betreffende Umgebung wie auch für die Neugier auf andere Welten und deren kulturelle Vielfalt.

Ästhetisches Lernen als Verbindung von Rezeption, Produktion und Kommunikation

Die Möglichkeiten, die sich aus ästhetischen Lernprozessen ergeben, sind vielfältig. Wenn es um die eingangs benannte „Weltaneignung“ geht, ist die *Rezeption* des Gegenstandfelds im Fokus des Interesses. Auch sind Wahrnehmung und Achtsamkeit zentrale Bestandteile. Gleichzeitig sind aber auch die Neugier, das Aufbrechen zum Unbekannten und das Finden einer eigenen Fragestellung von großer Bedeutung. Anders als beim naturwissenschaftlichen Forschungsgedanken wird bei der „Ästhetischen Forschung“ (Kämpf-Jansen 2012) oder dem „Forschenden Lernen in Kunst und Kultur“ (Blohm & Heil 2012) auch dem subjektiven Blickwinkel des Fragenden Raum gegeben, was als subjektive Wahrheit zu einer neuen Erkenntnis beitragen kann. Dabei werden unterschiedlichste Felder in den Forschungsraum mit einbezogen. „Ausgangspunkt ästhetischer Erfahrung ist die spezifische, singuläre Gestalt eines alltagsästhetischen, literarischen, künstlerischen Objekts oder religiösen Symbols. Materialität (Farbe, Form, Töne, Sprache usw.), Vielschichtigkeit der strukturellen Zusammenhänge, Einbindung in künstlerische, religiöse, metaphysische Bezugssysteme sowie subjektive Anteile im Rezeptionsprozess sind konstitutiv für ästhetische Erfahrung.“ (Kirchner 2006, S. 12)

Ästhetisches Lernen bleibt aber nicht beim bloß Beschreibenden und Verknüpfenden stehen. Es geht immer auch um den *Gestaltungsprozess*, indem die Erkenntnisse aufgenommen, verarbeitet und in eine neue Form mit einer ganz eigenen Aussage gebracht werden. Da ist etwa das szenische Spiel, in dem es um mehr geht, als um das Abbilden von Klischees. Da kann z. B. aus der Beobachtung im Stadtteil eine ei-

gene Interpretation des Stadtteilgeschehens werden und so recherchiertes Faktenwissen – zusammen mit der eigenen Wahrnehmung von Menschen und Stadtraum – zu einer szenischen Interpretation des eigenen Lebensraums werden. Und da ist schließlich die aus der Beobachtung entstehende Erkenntnis, die in eigene Worte gefasst und als Liedtext verarbeitet wird. In der Passung von Beobachtung, Interpretation, eigenem Wortausdruck und passender Musik vollzieht sich der Prozess der Weltaneignung und der Aufbau von Wissen. In all diesen Beispielen ist „nicht nur das Klären und Verarbeiten von Wirklichkeit, sondern auch das konstruktive, sinnstiftende Neuformulieren von Bedeutung tragenden Symbolen das Ziel der ästhetischen Bildung“ (Kirchner 2006, S. 13).

Während dieser Produktionsprozess in Rückkoppelung zur eigenen Person stattfindet, sich auf sich selbst bezieht und aus der zeitlichen Rasterung als persönlich und emotional bedeutsames Erleben hervortritt, vollzieht sich fast unmerklich die persönliche Teilhabe an der Welt. Dies geschieht allerdings nur da, wo die künstlerische Strategie, das Werken und Gestalten nicht als bloßer Produktionsprozess verstanden werden, sondern als Ausdruck des individuellen Prozesses oder eigenen Überlegungen. Auswahl von Material und Kunstform haben dann nicht pragmatische Gründe, sondern folgen der eigenen Vorstellungskraft. Zeit und Raum treten dabei in den Hintergrund, und der Gestaltungsprozess selbst wird zum ästhetischen Erleben (vgl. Mollenhauer 1986).

Das Ästhetische Lernen bleibt schließlich nicht beim individuellen Gestaltungsprozess stehen, sondern geht über in den Austausch mit anderen. Da sind z. B. die staunenden Teilnehmenden, die sich mit der Fotografin über die Kosten einer einzigen Bildplatte bei der Lochkamera austauschen und erkennen, wie wichtig der *Prozess der Urteilsfindung im Austausch mit anderen* für das eigene Handeln und den daraus entstehenden Gestaltungsprozess ist. Mehr noch: In der Auseinandersetzung mit sich selbst und dem Anderen über den Prozess und das Produkt stellen sich die eigene Person und Erkenntnis zur Diskussion.

Ästhetisches Lernen und der damit verbundene Erkenntnisgewinn kann daher nur mit Hilfe von Rezeption, Produktion *und* Kommunikation vollständig sein. Dabei ist zu beachten, dass auch „ästhetisches Erleben nicht ohne eine evaluative Dimension zu denken ist“ und insofern die Urteilsfindung „immer auch auf soziale Hierarchien und gesellschaftliche Machtverhältnisse“ eingeht bzw. von diesen beeinflusst wird (Dietrich, Krininger, Schubert 2012, S. 85).

4. Die Gefahr der Instrumentalisierung des Ästhetischen Lernens

Im Programm „Kultur macht stark“ wird der Kulturellen Bildung nachgesagt, dass sie die Persönlichkeit und die sozialen Kompetenzen im hohen Maße fördert. Solche Behauptungen sind vielfach und in unterschiedlichsten Ausformungen zu finden. Als Beispiel sei hier der Enquete-Bericht *Kultur in Deutschland* angeführt, in dem es heißt: „Eine ganzheitliche Bildung, die Musik, Bewegung und Kunst einbezieht, führt, wenn diese Komponenten im richtigen Verhältnis stehen, im Vergleich zu anderen Lernsystemen bei gleicher Informationsdichte des Unterrichts für den Lernenden zu

höherer Allgemeinbildung. ... Durch kulturelle Bildung werden grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben, die für die Persönlichkeitsentwicklung des jungen Menschen, die emotionale Stabilität, Selbstverwirklichung und Identitätsbildung von zentraler Bedeutung sind.“ (Enquete Kommission 2008, S. 379) Gewiss sind Aspekte dieser Ausführungen zutreffend und sicher werden auch soziale Kompetenzen durch Prozesse ästhetischen Lernens begünstigt. Doch ist dies das vornehmliche Ziel von Ästhetischem Lernen und Kultureller Bildung? Tobias Fink macht unter Bezugnahme auf Baader und ihren Artikel „Weitreichende Hoffnung der ästhetischen Erziehung – eine Überfrachtung der Künste?“ (Baader 2007) deutlich, dass es hier durch die Geschichte hindurch von der Romantik zu Schiller über die Reformpädagogik bis hin zur kritischen Theorie immer wieder eine Überfrachtung der Ästhetischen Bildung mit unterschiedlichsten Erziehungszielen gab. Gleichzeitig wird von ihm unter Bezugnahme auf Bilstein (Bilstein 2007, S. 137) als unmittelbare Gefahr dieser Überfrachtung die sich immer wieder ereignende Instrumentalisierung der Ästhetischen Bildung benannt und verurteilt (Fink 2012, S. 26).

Auch gegenwärtig scheint der gesellschaftliche Trend einer wissensverwertenden Nutzenperspektive die Prozesse eines kreativen und ergebnisoffenen Erlebens zu gefährden. So stehen Kulturelle Bildung und Ästhetisches Lernen in der Gefahr, unter dem Einfluss von Lernstanduntersuchungen, Vergleichsevaluationen und Kompetenzvermessungen in das Schema der gesellschaftlichen Verwertbarkeit von Wissen eingepasst zu werden. Demgegenüber ist immer wieder auf die Unverfügbarkeit des Lernens hinzuweisen, auf die produktiven Verzögerungen, Um- und Seitenwege, auf den überschüssigen, verwertungssperrigen Eigensinn einer sinnen- und sinnhaften Aneignung von Welt.

Literatur

- Abraham, A. (2013). Wieviel Körper braucht die Bildung. In: Hildebrandt-Stramann, R.; Laging, R.; Moegling, K. (Hrsg.): Körper, Bewegung und Schule (Bd.1). Immenhausen: Prolog, S. 16-35.
- Baader, M. S. (2007). Weitreichende Hoffnungen der ästhetischen Erziehung – eine Überfrachtung der Künste. In: Bilstein, J., Dornberg, B.; Kneip, W. (Hrsg.): Curriculum des Unwägbaren (Bd. 1). Oberhausen: Athena, S. 113-132.
- Bell, D. (1989). Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt: Campus.
- Bilstein, J. (2007). Paradoxien des Unnützens. In: Bilstein, J.; Dornberg, B.; Kneip, W. (Hrsg.): Curriculum des Unwägbaren (Bd. 1). Oberhausen: Athena, S. 165-180.
- Blohm, M., & Heil, C. (2012). Was ist Ästhetische Forschung. In: Leuschner, C.; Knoke, A. (Hrsg.): Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule. München: Kopaed, S. 6-10.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2016). Stärken entfalten durch kulturelle Bildung. Berlin.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und (Hrsg.). (2013). 14. Kinder- und Jugendbericht. Bonn.
- Bockhorst, H. (2011). Lernziel Lebenskunst – Kulturelle Bildung in gesellschaftlicher Verantwortung. In: Braun, T. (Hrsg.): Lebenskunst Lernen in der Schule. München: Kopaed, S. 50-68.

- Chiesa, B. d. (2002). Rolle der Bildungssysteme in der Wissensgesellschaft: eine Einleitung. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Lernen in der Wissensgesellschaft. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studienverlag, 129-169.
- Dewey, J. (1988). Kunst als Erfahrung. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dietrich, C.; Krinninger, D.; Schubert, V. (2012). Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Enquete Kommission. (2008). Schlussbericht der Enquete Kommission Kultur in Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L.v. (2003). Handbuch Kompetenzentwicklung.
- Euler, P. (2010). Verstehen als Menschenrecht versus Kapitalisierung lebenslangen Lernens oder: Lehre als Initiierung lebendiger Verhältnisse von Sache und Subjekt. In: Pazzini, K.-J.; Schuller, M.; Wimmer, M. (Hrsg.): Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lernanstalten Bielefeld: Transcript, S. 125-146.
- Fett, S. (2004). bilden mit kunst. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hrsg.): Kultur öffnet Welten. Remscheid, S. 83-88.
- Fink, T. (2012). Lernkulturforschung in der kulturellen Bildung. München: Kopaed.
- Fuchs, M. (2006). Bildung als Lebenskompetenz. In: Bielenberg, I. (Hrsg.): Bildungsziel Kreativität München: Kopaed, S. 17-28.
- Grosser, S. (2008). Bildwelten. Ästhetisches Lernen im Kontext kultureller Globalisierung. In: Vorst, C., Grosser, S.; Eckhardt, J.; Burrichter, R. (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Frankfurt: Peter Lang, S. 27-44.
- Grunert, C. (2006). Bildung und Lernen – ein Thema der Kindheits- und Jugendforschung. In: Rauschenbach, T.; Düx, W.; Sass, E. (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Weinheim/München: Juventa, S.15-34.
- Hasselhorn, M.; Titz, C. (2010). Entwicklung individueller Kompetenzen erfolgreichen lebenslangen Lernens. In: Wolter, A. (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Weinheim; München: Juventa, S. 21-34.
- Kämpf-Jansen, H. (2012). Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. (3. Ausg.). Tectum.
- Keuchel, S. (2007). Kulturelle Bildung in der Ganztagschule. In: Zentrum für Kulturforschung (Hrsg.): Kulturelle Bildung in der Ganztagschule. Bonn: ARCo.
- Kirchner, C. (Hrsg.). (2006). Ästhetische Bildung und Identität. München: Kopaed.
- Kneip, W. (2009). Die Kunst des Lehrens. In: Bilstein, J.; Kneip, W. (Hrsg.): Curriculum des Unwägbaren (Bd. 2). Oberhausen: Athena, S. 33-42.
- Liebau, E. (2009). Die Kunst der Schule. In: Bilstein, J.; Kneip, W. (Hrsg.): Curriculum des Unwägbaren. (Bd. 2). Oberhausen: Athena, S. 43-61.
- Mattenklott, G. (2004). Zur ästhetischen Erfahrung in der Kindheit. In: Mattenklott, G.; Rora, C. (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Weinheim/München: Juventa, S. 7-25.
- Mollenhauer, K. (1986). Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim: Beltz.
- Mollenhauer, K. (1996). Grundfragen ästhetischer Bildung. Weinheim: Beltz.
- Nowitny, H. (2006). Wissenschaft neu denken: Vom verlässlichen Wissen zum gesellschaftlich robusten Wissen. In: Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.): Die Verfasstheit der Wissensgesellschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 24-42.
- Otto, G. (1994). Das Ästhetische ist ... „Das Andere der Vernunft“. Der Lernbereich Ästhetische Erziehung. In: Friedrich Jahresheft 1994. Schule zwischen Routine und Reform. Seelze: Friedrich Verlag, S. 56-58.
- Reble, A. (1979). Die Arbeitsschule (4. verbesserte Ausg.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Süßmuth, R. (2007). Menschenbildungsziele. In: Bilstein, J.; Kneip, Dornberg, B.; Kneip, W. (Hrsg.): Curriculum des Unwägbaren (Bd. 1). Oberhausen: Athena, S. 11-19.
- Seel, M. (2000). Ästhetik des Erscheinens. München.

- Spinner, K. H. (2008). Perspektiven ästhetischer Bildung. In: Vorst, C.; Grosser, S. E.; Burrrichter, R. (Hrsg.) (2008): Ästhetisches Lernen. Frankfurt: Peter Lang, S. 9-25.
- Vorst, C.; Grosser, S. E.; Burrrichter, R. (Hrsg.) (2008): Ästhetisches Lernen. Frankfurt: Peter Lang.
- Wulf, C. (2007). Ästhetische Erziehung: Aisthesis – Mimesis – Performativität. In: Wulf, C.; Zierfas, J. (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Weinheim: Beltz, S. 7-42.

Modi des Teilnehmens und Dimensionen des Wissens Zur performativen Verschränkung unterschiedlicher Formen des Lernens in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Jörg Dinkelaker

Zusammenfassung

Im Zentrum des Beitrags stehen Befunde einer videographischen Studie zum situativen Geschehen des Teilnehmens an Erwachsenenbildung. Im Vollzug unterschiedlicher Modi des Teilnehmens werden je andere Dimensionen des Wissens und Nicht-Wissens performativ bedeutsam. Lernen prägt sich entsprechend in jeweils anderen Formen aus. Es kennzeichnet das Erwachsenenbildungsgeschehen, dass in ihm je gegenstandsbezogen unterschiedliche Modi des Teilnehmens verknüpft und so unterschiedliche Formen des Lernens miteinander verbunden werden.

Die Vielfalt ausgearbeiteter theoretischer Positionen zum Wesen und zur Bedeutung des Lernens in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist groß (Dinkelaker 2015a und b). Angesichts dieser Bandbreite von Beschreibungsweisen sind Zweifel durchaus angebracht, ob es sich bei Lernen überhaupt um ein einziges, empirisch als solches eingrenzbare Phänomen handelt, oder ob „Lernen“ nicht vielmehr als ein Sammelbegriff für eine ganze Reihe, zum Teil recht unterschiedlicher Phänomene verstanden werden müsste. Die Frage, welches der um Geltung und Einfluss konkurrierenden Verständnisse vom Lernen denn nun das richtige oder angemessene sei, würde dann in einem anderen Licht erscheinen.

Bei der im Folgenden dargestellten empirischen Untersuchung wurde kein bestimmtes theoretisches Konzept des Lernens vorausgesetzt. Vielmehr wurde die Frage verfolgt, als was Lernen und Wissen im je konkreten Geschehen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung verstanden, wie es von den an ihm Beteiligten als eine bedeutsame soziale Realität situativ berücksichtigt und damit performativ hervorgebracht wird¹. Auch diese praktizierten In-Situ-Konzepte des Lernens sind plural. Anders als in den theoretischen Modellierungen des Erwachsenenbildungsgeschehens sind im konkreten Geschehen üblicherweise mehrere solcher Lernverständnisse mit-

einander verschränkt. Unterschiedliche Formen des Lernens werden zu einem veranstaltungstypischen Lernmuster amalgamiert.

Im Zentrum der empirischen Rekonstruktion von Prozessen der performativen Hervorbringung von Wissen und Lernen steht die Kategorie des Teilnehmens. Im Folgenden werde ich daher zunächst diese Kategorie näher erläutern und ihre Bedeutung für die Analyse von Erwachsenenbildung skizzieren. (1)

Im Anschluss daran werde ich dann vier Modi des Teilnehmens vorstellen, die im Zuge der Analyse des Erwachsenenbildungsgeschehens wiederkehrend und über unterschiedliche Veranstaltungsformen hinweg rekonstruiert werden können. Mit jedem dieser Modi tritt jeweils eine andere Dimensionen des Wissens in den Vordergrund. Auch Lernen bedeutet in ihnen jeweils etwas anderes. (2)

Anhand konkreter Veranstaltungen der Erwachsenenbildung (einem Nähkurs, einer Fortbildung zum Betriebswirt und einem Gesprächskreis für Seniorinnen) werde ich exemplarisch vorführen, wie im Veranstaltungsgeschehen diese unterschiedlichen Modi des Teilnehmens miteinander verschränkt und so unterschiedliche Formen des Lernens ineinander verschlungen werden. (3)

Abschließend plädiere ich für eine Überwindung vorherrschender Frontstellungen zwischen unterschiedlichen Lernverständnissen, um eine analytische Offenheit für die empirisch sich zeigenden Verschränkungen zu gewinnen. Zudem skizziere ich eine Perspektive für weiterführende empirische Untersuchungen, die stärker die Einbettung des Teilnehmens (und damit des performativ vollzogenen Lernens) in die Lebensläufe Teilnehmender berücksichtigt. (4)

1. Empirie des Teilnehmens an Bildungsangeboten

Erwachsenenbildung findet statt, weil Lernen sich ereignen soll. Das angestrebte Lernen wird dadurch möglich, dass Personen an Erwachsenenbildung teilnehmen. Was es allerdings im Einzelnen heißt, teilzunehmen, durch welche Handlungs- und Wahrnehmungsweisen es gekennzeichnet ist und was diese mit Lernen zu tun haben, diese Frage lässt sich kaum allgemein beantworten, scheint vielmehr etwas, was von Veranstaltung zu Veranstaltung immer wieder neu geklärt wird. Die empirische Vielfalt von Varianten des Teilnehmens lässt es zunächst fraglich erscheinen, inwiefern überhaupt Allgemeines über das Teilnehmen ausgesagt werden kann. Dennoch wird wohl kaum bestritten werden können, dass es gerade dieses Teilnehmen ist, auf das es in der Erwachsenenbildung ankommt. Nur im Fall des Teilnehmens und erst im Vollzug des Teilnehmens kann die Erwachsenenbildung ihre intendierten Wirkungen entfalten. Erst im Teilnehmen kann sich das vollziehen, was mit Lernen jeweils gemeint ist.

Zur Klärung der Frage, worum es beim Teilnehmen geht, habe ich in meiner Habilitationstudie konkrete Verläufe des Teilnehmens an Bildungsangeboten vergleichend untersucht. Grundlage der Analyse waren videographische Aufnahmen des Geschehens in einer großen Bandbreite unterschiedlicher Veranstaltungen. Aus einem Korpus von ungefähr 100 videographischen Aufnahmen habe ich drei Veranstaltungen zur näheren Analyse ausgewählt, die hinsichtlich der Veranstaltungsform (Vortrag, Übung, Gespräch) und des angestrebten Teilnahmeergebnisses (Zertifikat,

hergestelltes Produkt, anregender Austausch) kontrastieren. Im Vergleich der Verläufe des Teilnehmens an den ausgewählten Veranstaltungen (Fortbildung zum Betriebswirt, Nähkurs für Anfängerinnen und Fortgeschrittene, Gesprächskreis für Seniorinnen) wurden sukzessive übergreifende Gemeinsamkeiten und spezifizierende Differenzen herausgearbeitet.

Teilnehmen setzt die körperliche Anwesenheit am Ort der betreffenden Veranstaltung zum Zeitpunkt ihres Stattfindens voraus. Die Anwesenheit allein macht das Teilnehmen aber noch nicht aus. Gefragt wurde daher, wie die für das Teilnehmen notwendige körperliche Anwesenheit im Veranstaltungsverlauf eine Spezifizierung erfährt, wie das Anwesend-Sein so ausgestaltet wird, dass es als eine Form des Teilnehmens an Erwachsenenbildung erkennbar wird. Untersucht wurden hierfür die je realisierten Varianten der Platzierung und der Ausrichtung im Raum sowie der von Moment zu Moment neu aktualisierten Zuwendung zu bestimmten Aspekten des Geschehens und der damit notwendig verbundenen Abwendung von anderen. Auch wenn es immer die Teilnehmenden selbst sind, die ihr Teilnehmen realisieren, ergibt sich der in der Veranstaltung emergierende Sinn des Teilnehmens notwendig erst im koordinierten Zusammenwirken aller Beteiligten (Dinkelaker 2016). Veranstaltungs- und situationsgebunden etabliert sich mit den sozialen Ordnungen des Teilnehmens eine kollektives Verständnis davon, was die Zuwendung zu oder die Abwendung von etwas Bestimmtem in einem bestimmten Moment bedeutet, was sie mit Lernen, Wissen und Nicht-Wissen zu tun haben. Überhaupt erst vor diesem Hintergrund werden die Zu- und Abwendungsbewegungen der einzelnen Teilnehmenden als individuelle Spezifikationen dieses kollektiv gerahmten Lernens, Wissens und Nicht-Wissens wahrnehmbar².

Zunächst wurden veranstaltungsbezogen teilnehmendenübergreifend wiederkehrende Muster des Sich-Zuwendens herausgearbeitet. Vor diesem Hintergrund wurden dann einzelne Teilnehmende für die detaillierte Beobachtung ihres je individuellen Umgangs mit diesen Teilnahmeordnungen ausgewählt. Sequenzen ihres Teilnehmens wurden so als sinnhaft strukturierte Abfolgen von sozial bedeutsamen Zuwendungsbewegungen rekonstruierbar (vgl. Dinkelaker 2010). Die von Moment zu Moment neu aktualisierte Abfolge ihrer Bezugnahmen auf das Geschehen wurde mit Standbildern dokumentiert. Gesucht wurde nach den sinnhaft strukturierten Mustern der sequentiellen Verkettung ihrer Zuwendungs- und Abwendungsbewegungen, die immer auch anders hätten ausfallen können, letztlich aber so und nicht anders performativ vollzogen wurden. Im Horizont der in den betreffenden Veranstaltungen aufgeführten Choreographien aufeinander bezogener Zuwendungsbewegungen werden die Teilnehmenden so als individuelle, situativ wahrnehmende Subjekte wahrnehmbar, die mit Nicht-Wissen umgehen, dabei auf Wissen zurückgreifen und so lernen (oder am intendierten Lernen scheitern)³.

2. Vier Modi der Teilnehmens und die in ihnen hervortretenden Dimensionen des Wissens und Lernens

Über alle untersuchten Veranstaltungen hinweg zeigen sich wiederkehrend vier Grundmodi des Beteiligt-Seins Teilnehmender im Vollzug ihres Teilnehmens. Mit je-

dem der Modi tritt eine andere Dimension des Wissens und damit auch eine andere Form des Lernens in den Vordergrund. Diese Modi werden im Folgenden als „Handeln“ (2.1), „Verfolgen“ (2.2), „Zeigen“ (2.3) und „Selbst-aufmerken“ (2.4) vorgestellt.

Nicht alle Teilnehmenden nehmen notwendig gleichzeitig im selben Modus teil. Vielmehr ist es durchaus üblich, dass unterschiedliche Geschehensbeteiligte zu einem gegebenen Zeitpunkt in das Geschehen je unterschiedlich eingebunden sind. Unter Umständen sind solche Differenzen sogar zwingend. So setzt beispielsweise das Zeigen einer Teilnehmerin voraus, dass andere ihre Hervorhebungen verfolgen. Solche Fragen der Koordination zwischen Teilnehmenden (und zwischen Teilnehmenden und den Veranstaltungsleitenden) werden im Folgenden aus Darstellungsgründen nicht weiter systematisch verfolgt (vgl. hierzu etwa Dinkelaker/Kämmerer 2014, Dinkelaker/Herrle 2016). Vielmehr werden einzelne Teilnahmesequenzen aus dem Gesamtgeschehen herausgelöst und die Modi des Teilnehmens sowie die mit ihnen verbundenen Formen des Lernens je für sich betrachtet.

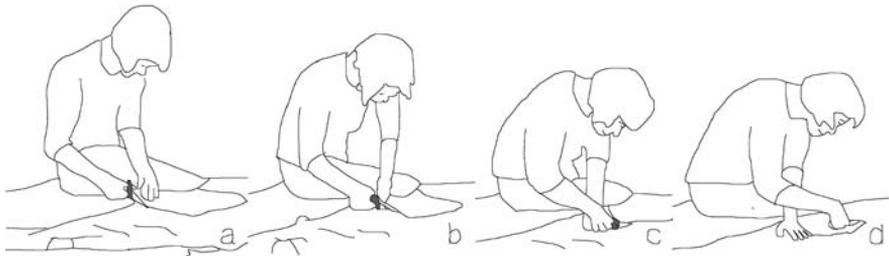
2.1 An der Erreichung von Zielen orientierte Zuwendungsbewegungen: „Handeln“

In Sequenzen des „Handelns“ ergibt sich ein Zusammenhang zwischen den Zuwendungsbewegungen Teilnehmender vor dem Hintergrund der Annahme, dass ein Ziel verfolgt wird. Das Geschehen lässt sich dadurch erklären, dass der oder die betreffende Teilnehmende sich jeweils dem Aspekt der Welt zuwendet, der ihm oder ihr im Zuge der Verfolgung dieses Ziels als nächstes als bedeutsam erscheint. Die Frage, ob Teilnehmende über Wissen verfügen oder nicht, entscheidet sich in solchen Teilnahmesequenzen daran, ob sie diejenigen Aspekte berücksichtigen, die tatsächlich für die Zielerreichung bedeutsam sind.

Die im Folgenden dargestellte Sequenz des Teilnehmens an einem Nähkurs folgt diesem Muster des Handelns:

Beate schneidet die Teile für ihr Kleid zu. Sie führt die Schere sorgfältig entlang der Linien, die sie zuvor auf den Stoff aufgezeichnet hat. Erkennbar wird dies anhand des Zusammenspiels ihrer Kopf- und Handbewegungen.

Abb. 1: Handeln.



Die Teilnehmerin beugt ihren Kopf in Richtung der von ihrer rechten Hand geführten Schere. Den Bewegungen der Schere folgend, lehnt sie sich über den Stoff. Je

weiter sich die Schere vom Platz entfernt, an dem sie sitzt, desto näher beugt sie sich zu Stoff und Schere. Die (nicht nur vom Betrachter des Kursvideos, sondern auch von allen im Kurs Anwesenden) wahrnehmbare Zuwendungsgestalt wird als sinnhaft strukturiert interpretierbar, wenn ein bestimmtes Prinzip von Aufmerksamkeitsbewegungen unterstellt wird: Die Teilnehmerin achtet darauf, dass die Schere exakt dort schneidet, wo sie schneiden soll. Das Achten auf die Genauigkeit des Schneidens erfährt seine Relevanz dadurch, dass dieses Schneiden in einen größeren Handlungszusammenhang eingebunden ist. Ein Kleid soll entstehen. Die einzelnen Zuwendungsbewegungen werden im Horizont dieses Produktionsprozesses als bedeutsam erfahrbar. Dass die Schere sich entlang der Linien bewegt, ergibt sich dabei offenbar nicht von selbst. Vielmehr bedarf es der von Moment zu Moment aktualisierten zielenden Aufmerksamkeit der Teilnehmerin, damit sich die Bewegungen der Schere in den Zusammenhang der Herstellung eines Kleidungsstücks sinnvoll einfügen.

Wenn Handlungen im Zuge des Teilnehmens an Erwachsenenbildung vollzogen werden, so wird dieses Handeln im Hinblick auf das in ihm aufscheinende Wissen und Nicht-Wissen beobachtet. Als Wissen erscheint, was eine erfolgreiche Orientierung der situativ vollzogenen Zuwendungsbewegungen erlaubt. Nicht-Wissen wird dagegen dort erkennbar, wo Aspekte berücksichtigt werden, die für die Erreichung der verfolgten Ziele ohne Bedeutung sind, oder wo Aspekte nicht berücksichtigt werden, die eigentlich beachtet werden müssten. Wissenserwerb, also Lernen, ereignet sich im Teilnahmemodus „Handeln“ dort, wo Teilnehmende auf bedeutsame Aspekte aufmerksam werden, die sie bislang nicht berücksichtigt hatten bzw. dort, wo sie erkennen, dass einem zunächst als relevant erachteten Aspekt im gegebenen Zusammenhang gar keine Bedeutung zukommt. Lernen ereignet sich darüber hinaus dort, wo die Teilnehmenden neue Gewohnheiten des Aufmerksam-Seins beim Handeln ausbilden.

2.2 Sich dem zuwenden, was andere hervorheben: Verfolgen

In Sequenzen des „Verfolgens“ ergibt sich der Zusammenhang zwischen den Zuwendungsbewegungen Teilnehmender daraus, dass auf eine Reihe von Hervorhebungen Anderer geachtet wird. Die Teilnehmenden wenden sich jeweils den Aspekten zu, die von den zeigenden Anderen als relevant herausgestellt werden. Wissen erweist sich in solchen Teilnahmesequenzen im Erkennen des sinnstrukturierten Zusammenhangs dieser von anderen als bedeutsam hervorgehobenen Aspekte.

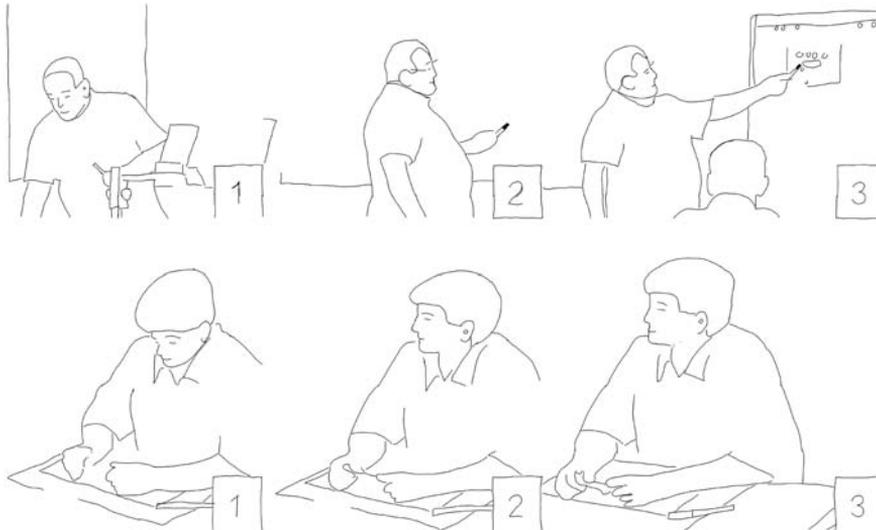
Im folgenden Ausschnitt aus einer Sequenz des Teilnehmens an einer Fortbildung zum Betriebswirt wird dieses Muster des Verfolgens aufgeführt:

„Der Dozent erläutert den Teilnehmenden, was es zu berücksichtigen gilt bei der Vorbereitung eines Kundenbesuchs“:

Dozent: Beim Bürobereich, im Büro (Abb. 2.1) natürlich drauf achten, dass hier (Abb. 2.2) (1 Sekunde Pause) ned unbedingt so Dekorations(Abb. 2.3)stöße stehn.“

Genau in dem Moment, als der Dozent mit dem Wort „hier“ erkennbar macht, dass er zur Erläuterung des aktuellen Punktes etwas visuell hervorheben wird, hebt der Teilnehmer seinen Kopf und schaut zum Dozenten (Abb. 2.2).

Abb. 2: Verfolgen



Der Dozent stellt die von ihm hervorgehobenen Stapel von Dokumenten auf Büroschreibtischen in den Zusammenhang des Empfangs von Kunden und deutet sie dabei mockierend-abwertend als „Dekorationsstöße“, die es zu vermeiden gilt. Vor dem Hintergrund dessen, dass die Teilnehmenden schon allein aufgrund ihrer Sitzposition fortgesetzt zum Dozenten hin ausgerichtet sind und außer dem Dozenten niemand spricht, können bereits diese Hervorhebungen des Dozenten als Anzeichen dafür verstanden werden, worauf die Teilnehmenden zum je gegebenen Moment achten. Erst in den konkret vor ihnen vollzogenen Zu- und Abwendungsbewegungen wird diese Unterstellung allerdings plausibilisiert (oder auch dementiert). Indem der hier näher betrachtete Teilnehmer zum betreffenden Zeitpunkt aufschaut, aktualisiert und bekräftigt er die Erwartung, dass er im Rahmen des Teilnehmens bemerkt, worauf ihn der Dozent hinweist.

Teilnehmende wenden sich Aspekten der Welt im Zuge des Verfolgens nicht deswegen zu, weil diese sie selbst vor dem Hintergrund ihrer eigenen biografischen Erfahrungen als relevant erachten, sondern vielmehr zunächst deswegen, weil sie von anderen als relevant herausgestellt und entsprechend hervorgehoben werden. Werden in einer Kette von Hervorhebungen nacheinander mehrere Aspekte in einen gemeinsamen Relevanzzusammenhang gebracht, so können Teilnehmenden, im Zuge des Verfolgens, Zusammenhänge erfahrbar werden, die die zeigenden Anderen als bedeutsam herausstellen (Dinkelaker 2012).

Auch dem Verfolgen wird im Zuge des Teilnehmens an Bildungsangeboten ein Lernpotential zugesprochen. Als Wissen erscheint, was von den Zeigenden als bedeutsam herausgestellt wird. Nicht-Wissen wird dort zugeschrieben, wo dargestellte Zusammenhänge nicht als solche erfasst wurden. Lernen ereignet sich im Teilnah-

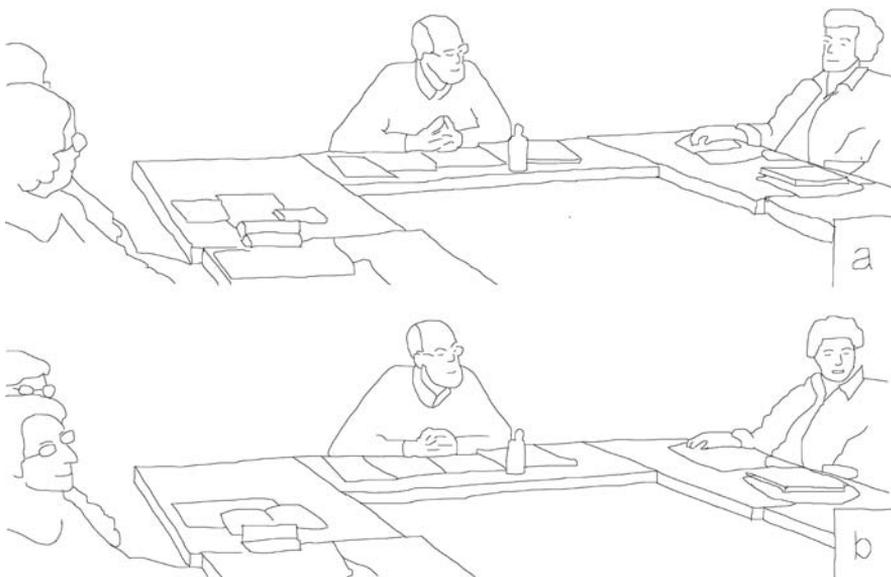
memodus des „Verfolgens“ dort, wo Teilnehmende die Relevanz hervorgehobener Zusammenhänge und Aspekte erkennen, die sie bislang nicht berücksichtigt hatten, sowie dort, wo sie neue Gewohnheiten der Deutung von Hinweisen anderer ausbilden.

2.3 Zuwendung zu dem, was es gegenüber anderen hervorzuheben gilt: „Zeigen“

In Sequenzen des „Zeigens“ sind es die Teilnehmenden selbst, die etwas gegenüber anderen hervorheben. Der Zusammenhang zwischen den Zuwendungsbewegungen der zeigenden Teilnehmenden ergibt sich daraus, dass sie sich jeweils denjenigen Aspekten zuwenden, die es als nächstes hervorzuheben gilt, um die Anderen auf einen bestimmten Zusammenhang hinzuweisen. Ob dieses Zeigen als ein Ausdruck von Wissen verstanden wird, hängt davon ab, inwiefern es den betreffenden Teilnehmenden gelingt, erfolgreich an die vorgängigen Orientierungen der anderen anzuschließen.

In der folgenden Sequenz des Teilnehmens an einem Gesprächskreis für Seniorinnen ist Zeigen in eine Situation des wechselseitigen Austauschs eingebettet:

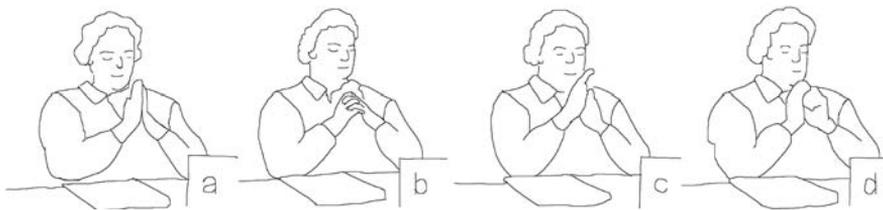
Abb. 3: Aufmerksamkeit erregen



Im Gesprächskreis wird die These Wilhelm Genazinos diskutiert, Langeweile sei ein erstrebenswerter und vor der Konkurrenz um Sensation und Attraktion zu schützendes Moment der Ich-Entfaltung. Die Teilnehmerinnen und der Kursleiter folgen überwiegend dieser im gemeinsam gelesenen Text vertretenen Auffassung. Eine Teilnehmerin jedoch versucht, die Anwesenden auf einen Zusammenhang aufmerksam zu machen, der die Wünschenswertigkeit der Langeweile in Frage stellt:

*Frau Abel': (Abb. 3a) Aber es gibt. (Abb. 3b) Ich habe eine Erlebnis gehabt. Ich bin lang beim Altersheim, hab eine Dame besucht. Da saß immer, der hat mich schon abgepasst, ein Mann von 70 Jahren, en B-Städter der ganz (Abb. 4a: legt die Hände flach aneinander und bewegt sie nach vorne. Senkt ihren Kopf nach vorne) allein war. Wenn der misch vorbei hat gehen hören. Komme se doch mal zu mir, reden (Abb. 4b: faltet die Hände) se mit mir ein paar Wodde. Also diese (Abb. 4c: wirft den Zeigefinger in Richtung Raummitte) Einsamkeit, dieses gibt's auch (Abb. 4d: führt die Hände zusammen).
Moderator und mehrere Teilnehmerinnen: Ja*

Abb. 4: Gestische Begleitung des Zeigens



Frau Abel beginnt ihre Ausführungen nicht unmittelbar mit einem Hinweis auf einen bestimmten Aspekt. Sie kündigt vielmehr zunächst einen solchen Hinweis nur an („es gibt“). Sie macht zugleich deutlich, dass sich das von ihr im Folgenden noch zu Zeigende nicht bruchlos einordnen lässt in den Zusammenhang, der bis dahin zum Gegenstand des gemeinsamen Gesprächs geworden ist („Aber“). Indem sie noch im Unklaren lässt, worauf sie letztlich hinweisen will, gibt sie den Anwesenden die Gelegenheit, sich zunächst ihr zuzuwenden, bevor sie dann ihren Hinweis inhaltlich spezifiziert. Tatsächlich gelingt es ihr mit diesem Vorgehen, die Aufmerksamkeit der Beteiligten auf sich zu lenken (Abb. 3a+b) und damit auf das, was sie nun im Weiteren hervorheben wird. Anstatt ihren Satz „Aber es gibt“ abzuschließen, setzt Frau Abel nun noch einmal neu an. Sie betont nicht noch einmal das Vorhandensein dessen, worauf sie verweist, sondern sie hebt dieses Mal vielmehr die Art und Weise hervor, in der dieses Vorhandensein für sie erfahrbar wurde und nun, vermittelt über ihren Hinweis, auch für die Anderen erfahrbar werden soll. Sie hat es erlebt, damit nicht etwa nur von anderen gehört oder irgendwo gelesen. Aus dieser Rahmung des Gezeigten als ein Erlebnis ergibt sich eine spezifische Form der Darstellung des zu zeigenden Zusammenhangs. Ein Erlebnis muss erzählt, nicht etwa begründet oder demonstriert werden⁵. Frau Abel umreißt zunächst den Kontext, in dem sich dieses Erlebnis ereignet hat (Besuch einer Freundin im Altersheim). Sie schildert dann die (wiederkehrend) erfahrene Situation, in der das von ihr Hervorgehobene aufgetreten ist (Vorbeilaufen am Zimmer eines ihr unbekanntes Mannes). Erst jetzt, wo sie davon ausgehen kann, dass die anderen den Zusammenhang kennen, in welchem dem Hervorgehobenen eine Bedeutung zukommt, bringt sie zur Sprache, worauf sie eigentlich hinweisen will: Sie hat das Schicksal eines Mannes kennengelernt, der „ganz allein“ war. Frau Abel lenkt die in der Veranstaltung etablierte kollektive Aufmerksamkeit damit auf eine Form des Alleinseins, die anders als es bislang im Gespräch

unterstellt wird, nicht mit größerer Erfüllung, sondern mit ausgedehntem Leiden verbunden ist. Die Zuhörenden signalisieren ihr Verstehen mit einem kollektiven, bestätigenden „Ja“.

Die Aspekte, denen sich Teilnehmende im Rahmen ihres Zeigens zuwenden, geraten nicht allein deswegen ins Zentrum ihrer Aufmerksamkeit, weil sie sie selbst als für sich relevant erachten. Vielmehr werden sie situativ bedeutsam, weil durch ihre Hervorhebung die anwesenden Anderen auf Relevantes aufmerksam gemacht werden sollen. Entscheidend für das Gelingen des Zeigens ist, dass so an die Zuwendungsgewohnheiten der Anderen angeschlossen werden kann, dass diese den hervorgehobenen Zusammenhang und dessen Bedeutsamkeit erkennen können.

Auch das Zeigen Teilnehmender wird im Rahmen der Teilnahme an Bildungsangeboten als Ausdruck von Wissen (oder auch von Nicht-Wissen) gedeutet. Das Hervorgehobene wird als Wissen erfahrbar, wenn es den Teilnehmenden gelingt, dessen kollektive Relevanz herauszustellen. Lernen ereignet sich im Teilnahmemodus des „Zeigens“ dort, wo sich Teilnehmenden neue Möglichkeiten der Darstellung von Zusammenhängen eröffnen oder wo sie neue Gewohnheiten der Darstellung ausbilden.

2.4 Momente der Zuwendung zu den eigenen Zuwendungsbewegungen: „Selbstaufmerken“

In Momenten des „Selbstaufmerkens“ besteht der Zusammenhang zwischen den Zuwendungsbewegungen Teilnehmender darin, dass diese sich vorübergehend ihren eigenen Zuwendungsbewegungen zuwenden. Solche Momente können sich sowohl im Zusammenhang des Handelns, des Verfolgens als auch des Zeigens ereignen. Wissen erscheint in diesen Situationen des Reflexivwerdens der Aufmerksamkeit als Einsicht in den eigenen Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen.

Ein solcher herausgehobener Moment des Selbstaufmerkens ereignet sich beispielsweise im Zusammenhang der bereits in Kapitel 2.1 dargestellten Sequenz des Teilnehmens am Nähkurs:

Abb. 5: Selbstaufmerken im Handlungsvollzug



Nachdem Beate den kurzen überstehenden Rand an der Vorderseite des Stoffs weggeschnitten hat (Abb. 5 a), beginnt sie, parallel zu ihrem ersten Schnitt wieder in die Bahn einzuschneiden. Als sie bereits dazu ansetzt (Abb. 5 b), unterbricht sie allerdings diesen Vorgang und legt stattdessen ihre Hände rechts und links von der Schnittlinie auf den

Stoff und schiebt ihn flach auseinander (Abb. 5 c). Dabei hebt sie ihren Kopf leicht, senkt ihn erst wieder, als sie weiter schneidet. Beim Weiterschneiden nimmt sie wieder die Position ein, die sie zuvor eingenommen hatte, allerdings legt sie nun ihre linke Hand auf den Stoff (Abb. 5 d), nachdem sie zuvor mit der Hand unter den Stoff gefahren war und ihn hochgehalten hatte (Abb. 5b).

Die in Abb. 5c dokumentierte Zuwendungsbewegung erscheint als eine Stockung im Arbeitsprozess. Anstatt weiter zu schneiden und dabei auf das Verhältnis von Schere und Linie zu achten (vgl. 2.1), nimmt die Teilnehmerin die Schere vom Stoff und fokussiert nun offenbar etwas anderes. Nicht der genaue Ort des Schnitts, sondern das auszuschneidende Stoffstück als Ganzes rückt, der Kopf- und Handhaltung der Teilnehmerin nach zu schließen, in den Vordergrund. Durch das Auseinander-Schieben der Stoffteile werden die beiden aufeinander gesteckten Stoffbahnen und das Schnittmuster glatt aufeinander gedrückt. Sie wurden zuvor durch die den Stoff haltende linke Hand nach oben gehoben und dabei möglicherweise zueinander verschoben. Das in Abb. 5c beobachtbare Glattschieben stellt sicher, dass das Schneiden entlang der auf der oberen Stoffbahn angezeichneten Linie auch die untere Stoffbahn an der Stelle auftrennt, an der es vom Schnittmuster her vorgesehen ist. Die veränderte Haltung der linken Hand in Abb. 5d zeigt, dass die Teilnehmerin nun – im Unterschied zum vergangenen Zuwendungsakt – darauf achtet, beim Festhalten des Stoffs die beiden Stoffbahnen nicht zueinander zu verschieben.

Das in dieser Szene beobachtbare Durchbrechen eines bereits etablierten Zuwendungsmusters verweist auf einen Moment des Selbstaufmerkens. Die Teilnehmerin bemerkt, dass sie auf etwas Wichtiges (das Glattliegen des Stoffes) nicht geachtet hat, woraus sich die vollzogenen Korrekturen ergeben.

Momenten des Selbstaufmerkens kommt im Zusammenhang des Teilnehmens an Bildungsangeboten eine herausgehobene Bedeutung zu. In allen untersuchten Veranstaltungen wird darauf hingearbeitet, dass sich eben solche Momente ereignen. Wissen wird in ihnen zum gewussten Wissen, Nicht-Wissen zum gewussten Nicht-Wissen. Lernen ergibt sich in solchen Momenten als Einsicht in die Muster des eigenen Zu- und Abwendens, damit als Veränderung weltbezogener Selbstverhältnisse oder auch als Ausbildung neuer Gewohnheiten der Selbstwahrnehmung.

3. Bildungsangebote als Orte der teilnahmeinduzierten Verschmelzung unterschiedlicher Formen des Lernens

Die mit den unterschiedlichen Modi des Teilnehmens jeweils verbundenen Formen des Lernens werden in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft üblicherweise unabhängig voneinander betrachtet. Theorien des Lernens greifen jeweils lediglich eine dieser Formen heraus. So betonen *Theorien des Lernens als Informationsverarbeitung* Fragen des Bemerkens und Erinnerns als relevant hervorgehobener Aspekte (für einen Überblick vgl. Seel 2000). Damit wird diejenige Form des Lernens thematisiert, die im *Teilnahmemodus des Verfolgens* geschehensbedeutsam wird. *Theorien des Erfahrungslernens* betonen dagegen Fragen der Herstellung von Beziehungen zwischen be-

achteten Aspekten und verfolgten Zielen. In ihnen wird damit diejenige Form des Lernens theoretisiert, die im Teilnahmemodus des Handelns geschehensbedeutsam wird (zum Lernen im Kontext individuellen Handelns vgl. Dewey (2011), zum Lernen im Kontext gemeinsamen Handelns vgl. Vygotsky (1978)). Besondere Beachtung erfahren in der Erwachsenenbildung schließlich solche Theorien des Lernens, in denen das Selbstaufmerken im Vordergrund steht, etwa die subjektwissenschaftliche Lerntheorie (Faulstich/Ludwig 2004), die Theorie des transformative learning (Mezirow 1990) oder das Konzept des biographischen Lernens (Alheit/Dausien 2005). Die Entwicklung von Fähigkeiten des Anschließens an Zuwendungsgewohnheiten Anderer, wie sie im Teilnahmemodus des Zeigens in den Vordergrund tritt, spielt dagegen erstaunlicherweise kaum eine Rolle. Im Konzept der geselligen Bildung wird zwar der Beteiligung am Austausch eine konstitutive Rolle für die Entfaltung von Individualität zugesprochen (Schleiermacher 1798). Daran wird dann im Ideal der Arbeitsgemeinschaft angeknüpft (Wunsch 1986). Als eine Prozessdimension des Lernens erfährt diese zeigende Beteiligung am Austausch allerdings keine eingehendere Betrachtung (vgl. dagegen für die Mathematikdidaktik Krummheuer/Brandt 2001).

Diese Theoriepositionen beschreiben jeweils eine Form des Lernens und stellen ihren besonderen Wert in Abgrenzung zu anderen Formen heraus. Betont wird jeweils die Differenz. Gefordert wird die Orientierung an einen und jeweils nicht am anderen Verständnis. Nicht in den Blick geraten dadurch die das Erwachsenenbildungsgeschehen selbst kennzeichnenden situativen Verknüpfungen von Lernformen, die sich dort ergeben, weil unterschiedliche Modi des Teilnehmens zu einem lernbedeutsamen Zusammenhang verschmolzen werden. Gerade diese Verknüpfungen scheinen das Geschehen auszumachen: „Es liegt gerade in der Eigenart und in den Chancen der Erwachsenenbildung, dass sie unerwartete Merkmalsverbindungen herstellen kann.“ (Tietgens 1992, S. 100)

Im untersuchten Nähkurs werden beispielsweise Verfolgen, Handeln und Selbstaufmerken in spezifischer Weise prozessual aufeinander bezogen: zunächst klären die Teilnehmerinnen, was sie nähen wollen (Selbstaufmerken im Handeln). Dann achten sie auf die Erläuterungen der Kursleiterin, was im je nächsten Arbeitsschritt zu tun ist, um das gewählte Kleidungsstück herstellen zu können (Verfolgen). Sie realisieren daraufhin eigenständig den jeweils erläuterten Arbeitsschritt (Handeln). Dann achten sie darauf, wie die Kursleiterin ihr Arbeitsergebnis überprüft und kommentiert (Selbstaufmerken im Verfolgen). Daran schließt das Verfolgen der Erläuterungen zum nächsten Arbeitsschritte an usw. Lernen von Anderen, Lernen aus Erfahrung und reflexive Selbstbeobachtung verschmelzen so in den jeweiligen Teilnahmeverläufen zu einem veranstaltungsspezifischen Amalgam angeleiteter Erfahrung.

In der untersuchten Fortbildung zum Betriebswirt werden Verfolgen, Zeigen und Selbstaufmerken prozessual miteinander verknüpft: die Teilnehmenden arbeiten mit einem Prüfungsskript, in dem dargestellt ist, was sie selbst in der anstehenden Prüfung hervorzuheben haben werden. Im Horizont dieser bevorstehenden Zeigeaufgabe verfolgen die Teilnehmenden, was der Dozent hervorhebt, um die nacheinander besprochenen Seiten des Prüfungsskripts zu erläutern. Durch das Bevorstehen der Prüfung ist bereits das Verfolgen der Ausführungen des Dozenten von der Unterstel-

lung begleitet, dass die Teilnehmenden sich selbst daraufhin beobachten, inwiefern sie zukünftig in der Lage sein werden, selbst das hervorzuheben, worauf der Dozent sie jetzt hinweist. Lernen im Modus der Informationsaufnahme, der Selbstbeobachtung und der Selbstdarstellung werden so in spezifischer Weise zum prüfungsvorbereitenden Mitvollziehen kombiniert.

Im untersuchten Gesprächskreis für Seniorinnen kommt es zu einer anderen Variante des Verknüpfens von Zeigen, Verfolgen und Selbstaufmerken. Im Vordergrund steht hier, anders als in der Fortbildung, das Zeigen Teilnehmender während des Veranstaltungsgeschehens. Zunächst wird gemeinsam ein Text gelesen, auf den man sich im weiteren Austausch gemeinsam bezieht (Verfolgen). Dann heben die Teilnehmerinnen nacheinander jeweils die Aspekte und Zusammenhänge hervor, die sie im Horizont ihrer individuellen biografischen Erfahrungen als bedeutsam erfahren haben (Zeigen der einen, verbunden mit dem Verfolgen der Anderen). Indem im Veranstaltungsgeschehen aufgegriffen wird, was die anderen jeweils zuvor hervorgehoben haben, verschmelzen Zuhören, Selbstdarstellung und Selbstwahrnehmung im Spiegel der Anderen zum anregenden Meinungs-austausch.

4. Teilnehmen als Verschränkung von Lernformen und als Formung von Lebensläufen

Teilnehmende erfahren sich und andere im Vollzug ihres Teilnehmens als je besondere Personen im Horizont der lokal hervorgebrachten veranstaltungsspezifischen Ordnungen des Umgangs mit Wissen, Nicht-Wissen und Lernen. Die dem Geschehen zu Grunde liegenden sozialen Ordnungen wechselseitiger und gemeinsamer Zuwendung beruhen dabei notwendig immer auch auf Normierungen der Anerkennung und Missachtung (Ricken 2009). Vor diesem Hintergrund ist nachvollziehbar, dass Debatten um ein angemessenes Verständnis von Lernen und Wissen in der Erwachsenenbildung immer auch mit einem normativen Interesse geführt werden. Doch normative Auseinandersetzungen allein verhelfen nicht zu einem klareren Verständnis dessen, was faktisch in den Veranstaltungen der Erwachsenenbildung geschieht, insbesondere dann nicht, wenn Differenzen zwischen unterschiedlichen Lernformen überzeichnet werden, ohne dass die in der Praxis unumgänglichen Verschränkungen zwischen ihnen ausreichend Berücksichtigung finden. Didaktische Dichotomisierungen (wie bspw. die von Selbst- und Fremdsteuerung, Vermittlungs- und Ermöglichungsdidaktik, defensivem und expansivem Lernen) mögen als rhetorische Zuspitzungen im Zusammenhang normativer Auseinandersetzungen sinnvoll sein. Sie tendieren aber dazu, die empirisch wirksamen Zusammenhänge des situativen Teilnahme- und Lerngeschehens allzu stark zu vereinfachen.

Auch das im Rahmen dieses Beitrags vorgestellte Verfahren der empirischen Analyse der Verschränkung von Lernformen im Teilnahmeverlauf greift allerdings zu kurz, so lange nicht die Einbettung dieser Teilnahmeverläufe in den über das Veranstaltungsgeschehen hinausweisenden Lebenslauf der Teilnehmenden berücksichtigt wird. Zwar zeigt sich die veranstaltungsspezifische Bedeutung der realisierten Modi des Teilnehmens und der damit aufgeführten Formen des Lernens veranstaltungsimmanent, doch der eigentliche Sinn des Teilnehmens erschließt sich erst in

seiner Lebenslaufbedeutsamkeit (Luhmann 1997, Kade 2005, Schäffer/Dörner/Krämer 2015). Teilnehmen wäre insofern immer auch als ein Genre der Inszenierung von Lebensläufen zu untersuchen, das sich dadurch auszeichnet, dass in ihm Wissen und Nicht-Wissen thematisch werden und dass das Leben durch Lernen eine Wendung erfährt. Empirischen Untersuchungen zu einer solchen Chronotopologie (Bahtin 2008) des Teilnehmens könnten dann auch neue Perspektiven einer normativen Debatte um die Inszenierung von Lernen und Wissen in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung eröffnen.

Anmerkungen

- 1 Zur hier eingenommenen Perspektive auf Lernen und Wissen als kommunizierte soziale Realitäten vgl. Dinkelaker 2007 und 2008.
- 2 Diese Analyse ist somit ethnomethodologisch motiviert (LeBaron 2008). Gefragt wird: „how multiple participants are building in concert with each other the actions that define and shape their lifeworld.“ Goodwin&Goodwin 2004, S. 223.
- 3 Zum Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen in der Erwachsenenbildung vgl. Dinkelaker/Kade 2011, Kade/Seitter/Dinkelaker im Druck.
- 4 Die fett gedruckten Worte wurden betont gesprochen. „B-Stadt“ ist der maskierte Name der Stadt, in der die Veranstaltung stattfindet.
- 5 Zur Bedeutung des Erzählens im Kontext von Bildungsangeboten vgl. Hof 1995.

Literatur

- Alheit, P./Dausien, B. (2005): Biographieorientierung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 28, H. 3, S. 27-36.
- Bahtin, M. M. (2008): Chronotopos. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dewey, J. (2011): Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Hrsg. von Jürgen Oelkers. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Dinkelaker, J. (2007): Kommunikation von Lernen. Theoretischer Zugang und empirische Beobachtungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, H. 2, S. 199-213.
- Dinkelaker, J. (2008): Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Dinkelaker, J. (2010): Aufmerksamkeitsbewegungen. Zur Prozessierung der Teilnahme an Kursen der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, H. 3, S. 377-392.
- Dinkelaker, J. (2012): Lernen von Anderen. Praktiken und Dynamiken der Verschränkung von Vermittlung und Aneignung. In: Felden, H. v./Hof, C./Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 229-242.
- Dinkelaker, J. (2015a): Lernen. In: Dinkelaker, J./Hippel, A. v. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 49-56.
- Dinkelaker, J. (2015b): Lernen in der Erwachsenenbildung. Grundlagen und Konzepte In: EB – Zeitschrift Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis H. 3, S. 6-8.
- Dinkelaker, J. (2016): Aufmerksamkeit als Kategorie einer Empirie pädagogischer Situationen. In: Meseth, W./Dinkelaker, J./Dörner, O./Kunze, K./Neumann, S./Rabenstein, K.

- (Hrsg.): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dinkelaker, J./Herrle, M. (2016): Koordination im Unterricht. In: Rabenstein, K./Proske, M. (Hrsg.): *Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Eine Bestandsaufnahme qualitativ-sinnverstehender Unterrichtsforschung*.
- Dinkelaker, J./Kade, J. (2011): Wissensvermittlung und Aneignungsorientierung. Antworten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf den gesellschaftlichen Wandel des Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen. In: *Report. Literatur- und Forschungsreport Erwachsenenbildung* 34, H. 2, S. 24-34.
- Dinkelaker, J./Kämmerer, K. (2014): Binnendifferenzierung des Kursgeschehens. Umgang mit heterogenen Lernbedarfen In: Kade, J./Nolda, S./Herrle, M./Dinkelaker, J. (Hrsg.): *Video-graphische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 212-219.
- Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.) (2001): *Expansives Lernen*. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Goodwin, C. & Goodwin, M. H. (2004). Participation. In A. Duranti (ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (S. 222-244). Malden, MA: Blackwell.
- Hof, C. (1995): *Erzählen in der Erwachsenenbildung: Geschichte – Verfahren – Probleme*. München u. a.: Luchterhand.
- Kade, J. (2005): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung im Spannungsfeld von Biographie, Karriere und Lebenslauf. In: *bildungsforschung*, Jahrgang 2, Ausgabe 2, www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/bildungsforschung.
- Kade, J./Seitter, W./Dinkelaker, J. (im Druck): Wissen(stheorie) und Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Krummheuer, G./Brandt, B. (2001): Paraphrase und Traduktion. Partizipationstheoretische Elemente einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens in der Grundschule. Weinheim: Beltz.
- LeBaron, C. D. (2008). Microethnography. In W. Donsbach (ed.), *The International Encyclopedia of Communication*. Volume VII (S. 3120-3123). Malden, MA: Blackwell.
- Luhmann, N. (1997): Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 11-29.
- Mezirow, J. (1990): *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ricken, N. (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, K./Fuhr, T. (Hrsg.): *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion*. Paderborn, S. 111-134.
- Schäffer, B./Dörner, O./Krämer, F. (2015): Lernen in Lebensphasen – eine Alternative zum Lebenslangen Lernen? In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – REPORT* 38, S. 267–286.
- Schleiermacher, F. (1798 [2000]): Versuch einer Theorie des geselligen Betragens. In: ders.: *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe*. Hrsg. von Michael Winkler und Jens Brachmann. Band 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 15-34.
- Seel, N. B. (2000): *Psychologie des Lernens*. München und Basel: Reinhardt.
- Tietgens, H. (1992): *Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vygotsky, L. (1978): Interaction between learning and development. In: ders.: *Mind and Society*. Cambridge, S. 79-91.
- Wunsch, A. (1986): Die Idee der „Arbeitsgemeinschaft“. Eine Untersuchung zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit. Frankfurt/M.: Lang.

Wissenserwerb im Medium von Online-Lernen und sozialer Netzworkebildung

Sabine Lauber-Pohle

Zusammenfassung

Der Beitrag befasst sich mit dem Prozess des Wissenserwerbs durch soziale Netzworkebildung im Medium von Online-Lernen. Nach einer Erläuterung der zentralen Begriffe Wissen, Online-Lernen und soziale Netzworkebildung folgt die Vorstellung ausgewählter empirischer Ergebnisse (Typologie der Lernenden und Bedeutung der Teilnetzworke) einer Studie zum Thema „Soziale Netzworkebildung und Online-Lernen“. Diese werden anschließend unter dem Aspekt des Wissenserwerbs und der typischen Wissensformen vertiefend diskutiert. Den Abschluss bildet die Ableitung von Elementen einer erwachsenenpädagogischen, netzworkeorientierten Didaktik auf Basis der zuvor dargelegten Erkenntnisse.

1. Vorüberlegungen

Nach Faulstich und Bracker (2015) sind Wissen und Lernen Erwachsener stets durch Kontextualität geprägt. Lernen erfolgt nicht autonom und vollständig selbstgesteuert durch das Individuum entlang seiner eigenen Motivationen und Ziele, sondern ist durch Aushandlungsprozesse und Einflussnahmen durch das Umfeld geprägt. Aus dieser Perspektive stellt sich die Frage nach der Eingebundenheit von Lernenden und Lernprozessen in soziale Strukturen und den Wechselwirkungen, die sich aus dem Lernen zwischen Individuum und Umfeld ergeben und den Wissenserwerb der Lernenden beeinflussen. Diese Strukturen lassen sich als soziale Netzworke (Jansen 2003, Holzer 2006) beschreiben. Soziale Netzworkebildung meint dann die Dynamik, die Veränderungen und Funktionalisierungen, denen spezifische soziale (Teil-)Netzworke von Lernenden durch die Teilhabe an (Online-)Lernprozessen unterliegen und die die Lernenden gestalten und miteinander verknüpfen, um ihr Lernen und ihren Wissenserwerb zu unterstützen.

Um diese Zusammenhänge empirisch nachzuvollziehen und zu beschreiben, wurden Lernende in einem Dissertationsprojekt nach ihrer Online-Biographie und ihren E-Learning-Erfahrungen befragt (Lauber-Pohle 2016). Im Zentrum der Studie stand die Fragestellung, wie sich die Wechselwirkungen zwischen Online-Lernen und

sozialer Netzwerkbildung gestalten. Der Wissenserwerb in den Netzwerken und die damit verbundene Netzwerkbildung sind ein Teilthema dieser Fragestellung. Die Form des Online-Lernens wurde in diesem Zusammenhang bewusst gewählt, da sie als besonders voraussetzungsreich anzusehen ist und somit in besonderer Weise die soziale Netzwerkbildung als Bewältigungsstrategie anregt und sichtbar werden lässt. Diese Voraussetzungshaftigkeit ergibt sich zum einen aus der Notwendigkeit technischer Ausstattung und praktischer Medienkompetenz. Vor allem aber entsteht sie aus der umfangreichen Verlagerung der Gestaltung des Lernens von den Anbietenden und Lehrenden auf die Lernenden durch die Virtualisierung des Lerngeschehens sowohl hinsichtlich der räumlichen und zeitlichen Gestaltung als auch mit Blick auf inhaltliche Reihenfolge und Tiefe. Dies fordert die Lernenden heraus, ihren Lernprozess stärker mit dem Umfeld abzustimmen und dieses in den Lernprozess mit einzu beziehen und aktiv zu gestalten (vgl. Kade/Seitter 1998, Lauber-Pohle 2016).

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Prozess des Wissenserwerbs durch soziale Netzwerkbildung im Medium von Online-Lernen. Um diesen nachzuvollziehen zu können, werden zunächst die drei zentralen Begriffe: Wissen, Online-Lernen und soziale Netzwerkbildung erläutert. Dem folgt die Darstellung der empirischen Erträge des Projektes hinsichtlich der entwickelten Typologie und der lernrelevanten (Teil-)Netzwerke. Diese beiden Elemente werden anschließend unter dem Aspekt des Wissenserwerbs und der typischen Wissensformen vertiefend diskutiert, um daraus abschließend Elemente einer erwachsenenpädagogischen, netzwerkorientierten Didaktik abzuleiten.

2. Begrifflichkeiten

Unter Wissen und damit Wissenserwerb wird nach Nolda ein „...vielgliedriger Prozess verstanden, der Strategien zur Speicherung (einprägen), zur Organisation (Beziehungen herstellen) und zur Wiedergabe (erinnern) von Kenntnissen umfasst.“ (Nolda 2010, o. S.). Schrader (2003) wiederum unterscheidet verschiedene Wissensformen als Ergebnis dieses Prozesses und unterteilt sie in Handlungs-, Interaktions-, Identitäts- und Orientierungswissen. Handlungswissen bezieht sich dabei auf inhaltsbezogenes, thematisches Wissen, das eine Umsetzung des Gelernten in Handlung ermöglicht. Interaktionswissen ist Wissen über die Interaktionsmöglichkeiten innerhalb eines bestimmten sozialen Settings oder Handlungsumfeldes. Es ist oftmals auf das Verhalten in einer sozialen Rolle bezogen. Identitätswissen hingegen ist auf die Person, das Subjekt bezogen. Es ist Wissen, das darauf bezogen ist, Identität zu entwickeln und zu festigen, den Umgang mit sich selbst zu verbessern. Noch weiter greift das Orientierungswissen als Wissen, das der Orientierung in der Welt dient, Einordnungen und Kategorisierungen ermöglicht (vgl. Schrader 2003).¹

Der zweite zentrale Begriff der vorliegenden Fragestellung ist E-Learning bzw. Online-Lernen. Die fachliche Diskussion zum E-Learning konzentriert sich zu weiten Teilen auf die gesellschaftliche Frage der Zugänglichkeit (Digitale Spaltung, Teilhabe, Medienkompetenz), die Frage nach dem Wandel des Lernens durch das neue Medium Internet und die Möglichkeiten des mobilen Lernens sowie nach der lern-

theoretischen Fundierung und didaktischen Gestaltung des netzbasierten Lernens und nicht zuletzt nach seiner technischen Umsetzung (vgl. Schulmeister 2006, Arnold u. a. 2015). Insbesondere die lerntheoretische Fundierung ist eng mit dem konstruktivistischen Diskurs und seiner didaktischen Umsetzung verknüpft (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001). Damit rückt vor allem die Interaktion zwischen Individuum, Lerngruppe und Lernbegleitung sowie die individuelle Aneignung der Inhalte in den Fokus. Wenig Beachtung erfährt die soziale Einbindung des Lernprozesses. Online-Lernen ist jedoch eine hoch komplexe, voraussetzungsreiche Lernform. Sie fordert durch die Verlagerung der zeitlichen, räumlichen, sozialen und teilweise inhaltlichen Verantwortung für den Lernprozess den Teilnehmenden ein hohes Maß an individueller Organisation und Steuerung ab. Die Bildung, Verstetigung und Integration neuer und vorhandener sozialer Netzwerke stellt beim Online-Lernen daher eine mögliche Stabilisierungsstrategie für diese Herausforderung dar.

Der dritte zentrale Begriff ist der der sozialen Netzwerke. Netzwerke werden im klassischen Sinn als eine Struktur aus Knoten und Kanten beschrieben. Die Knoten repräsentieren die Einheiten (Individuum oder Organisation), die Kanten die Verbindungen zwischen den Einheiten. Diese können in ihrer Gewichtung und Gerichtetheit variieren (vgl. Jansen 2006, Holzer 2006). Gemeinhin wird zwischen Ego-Netzwerken (Netzwerk mit einem Individuum als Ausgangspunkt), Teilnetzwerken und Gesamtnetzwerken unterschieden. Wesentliche Kriterien zur Beschreibung von Netzwerken sind die Verortung einzelner Einheiten oder von Teilnetzwerken im Gesamtnetzwerk, die Überlappung von Teilnetzwerken, die zeitliche Dynamik, die Stabilität der Größe des Netzwerkes und die Stabilität seines Zentrums (vgl. Jansen 2006, S. 51 ff). Als weitere Kategorie kann die Funktionalisierung der Netzwerke durch seine Mitglieder und die Funktionalisierung der Mitglieder durch die Netzwerke betrachtet werden (vgl. Lauber-Pohle 2016).

Bringt man alle drei Aspekte wieder zusammen, wird deutlich, dass Lernende in ihrer je spezifischen biographischen Situation gefordert sind, stetig zu einer Balance zwischen sich selbst und den Anforderungen des Lernens und ihrem sozialen Umfeld zu finden. Dazu nutzen sie verschiedene Formen der Netzwerkbildung und Gestaltung, auch und gerade im Hinblick auf ihren Wissenserwerb im Medium von Online-Lernen.

3. Soziale Netzwerkbildung und Online-Lernen – Empirische Rekonstruktion

3.1 Die Studie

Der vorliegende Text zu Wissen und Lernen im Medium Online-Lernen und Netzwerkbildung basiert auf der Dissertation „Soziale Netzwerkbildung und Online-Lernen“ (Lauber-Pohle 2016). Die Studie ging der Fragestellung: Wie gestalten sich die Wechselwirkungen zwischen Online-Lernen und sozialer Netzwerkbildung? nach. Dafür wurden 18 leitfadengestützte, erzählgenerierende Interviews mit Personen geführt, die mindestens sechs Wochen an einem formalen Online-Lernangebot teilgenommen haben und die zusätzlich über umfangreiche Erfahrungen mit informellen Online-Lernprozessen verfügen.

3.1.1 Typologie – Lernbiographie und Lernanlass

Auf Basis der inhaltsanalytischen Auswertung der Interviews und der durch die qualitative Netzwerkanalyse erarbeiteten Netzwerkkarten wurden fünf Typen herausgearbeitet. Ausgangspunkt für die Abgrenzung der Typen zueinander war die Differenzierung ihrer Lernanlässe und ihrer Lernmotivation, die in engem Zusammenhang mit der biographischen Phase und sozialen Situation der Befragten stehen. Die Typen und ihre Grundmotive lauten: „Erkundung: Lernen als Ausgangspunkt“, „Aufbau: Lernen als Aufstiegsweg“, „Orientierung: Lernen als Suchbewegung“, „Neuausrichtung: Lernen als Neuanfang“ und „Verstetigung: Lernen als Normalität“.

	Erkundung	Aufbau	Orientierung	Neuausrichtung	Verstetigung
Grundmotiv	Lernen als Ausgangspunkt	Lernen als Aufstiegsweg	Lernen als Suchbewegung	Lernen als Neuanfang	Lernen als Normalität
Bildungsinteresse	Grundständige, langfristige Ausbildung als Basis für ein Berufsleben	Vertiefung der Kenntnisse, Ausformung eines Berufsbildes	Erwerb neuer Kenntnisse für ein neues Arbeitsfeld	Langfristige Weiterbildung im Zuge eines Berufswechsels	Stetiges Anpassungslernen
Online-Lernform	Online-Seminar im Studium, meist explorativ	Langfristige Weiterbildung mit Online-Anteilen, Aufbaustudium	Kurze Online-Seminare zu spezifischen Themen	Langfristige Online-Fortbildungen mit Präsenzphasen	vielfältige Formen des Online-Lernens

Tabelle 1: Übersicht Typologie (vgl. Lauber-Pohle 2016, S. 113)

Die Interviewpartnerinnen und -partner im Typus „Erkundung“ stehen am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn und befinden sich noch in der Ausbildung, in der Regel ein Studium. Sie erfahren das Online-Lernen im Modus der Erprobung, nehmen an Online-Seminaren teil, die wiederum das Thema Online-Lernen als Gegenstand haben und es sowohl theoretisch reflektieren als auch praktisch einüben. Im zweiten Typus „Aufbau“ ist die erste Berufsausbildung abgeschlossen, die Lernenden befinden sich am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn und spezialisieren sich durch eine weitere Qualifizierung im Medium Online-Lernen, die Inhalte variieren und sind an die beruflichen und/oder privaten Ziele angepasst. Ziel ist eine berufliche Verstetigung und Spezialisierung. Damit unterscheiden sich diese beiden Typen grundlegend von den folgenden zwei Typen. Zentrales Thema im Typus „Orientierung“ ist der Wiedereinstieg nach einer beruflichen Auszeit. Zentrum des Lebens ist die Familie, das Online-Lernen ist eine Form, die Anforderungen des Umfeldes mit den eigenen Anforderungen an die eigene (berufliche) Entwicklung zu kombinieren und sich neu zu orientieren. Im Gegensatz dazu hat der Typ „Neuausrichtung“ eine berufliche Krise erlebt und richtet sich nun in Form einer meist langfristigen (bis zu einem Jahr) und hoch formalisierten Weiterbildung auf ein neues berufliches Umfeld und Ziel

aus. Beiden gemeinsam ist die berufliche Adjustierung nach einer Pause oder Krise. Der letzte Typus stellt sozusagen den biographischen Kristallisationspunkt des Online-Lernens in Netzwerken dar. Der Typ „Verstetigung“ lernt auf viele verschiedene Weisen und in variablen Formalisierungs- und Zeitformen stetig weiter, um private und berufliche Ziele, Anpassungen und Neuentwicklungen zu forcieren oder zu begleiten. Das Lernen im Internet und in Netzwerken ist zu einem konstanten Faktor geworden, aus dem heraus selbst Angebote entwickelt oder soziale und inhaltliche Verantwortung für Foren, Netzwerke und Communities übernommen werden. Keiner der Interviewpartnerinnen und -partner ist nur einem Typus zuzuordnen. Die meisten durchleben im Verlauf ihrer biographischen Entwicklung mehrere Entwicklungsphasen, die ihre Entsprechung in den verschiedenen Typen finden.

3.1.2 Relevante Teilnetzwerke für das Online-Lernen

Entsprechend ihrer biographischen Situation und damit verknüpften Bildungsinteressen wählen die Typen unterschiedliche Online-Lernformen hinsichtlich Dauer, Umfang, Formalitätsgrad und Kosten. Sie gestalten die sie umgebenden sozialen Netzwerke entsprechend den eigenen und den Anforderungen der gewählten Lernform. Dabei lassen sich im Wesentlichen drei Teilnetzwerke, die für das gelingende Online-Lernen besonders relevant sind, über alle fünf Typen hinweg identifizieren. Diese sind das sogenannte *Ausgangsnetzwerk*, das *Lernnetzwerk* und das *erweiterte Netzwerk*.

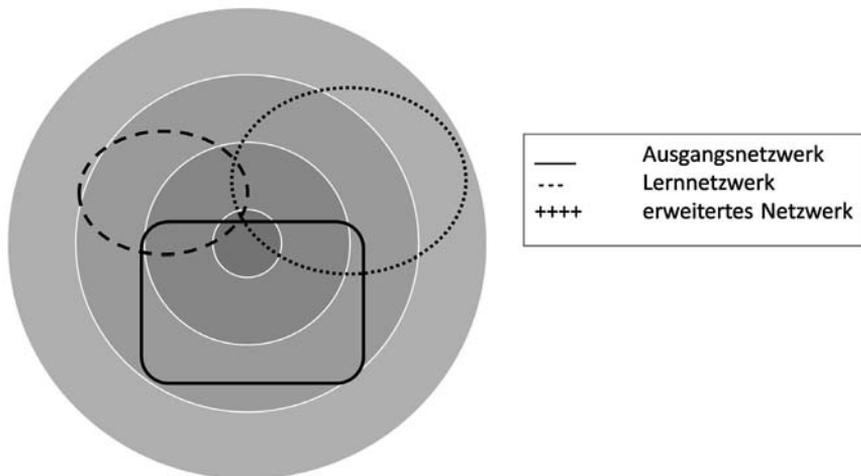


Abb. 1: Lauber-Pohle 2016, S. 194

Die Grafik zeigt eine klassische Netzwerkkarte (vgl. Jansen 2003; Hollstein/Pfeffer 2010), in deren Mitte sich das Ego, also das Individuum befindet. Dieses ist von drei weiteren, konzentrischen Kreisen umgeben, die das primäre, sekundäre und tertiäre Netzwerk der Person repräsentieren. Ordnet man die für das Online-Lernen relevanten

ten Teilnetzwerke auf dieser Karte an, ist das „Ausgangsnetzwerk“ als primäres Netzwerk im innersten Kreis um das Ego angesiedelt. In der Weiterführung dieser Logik ist das „Lernnetzwerk“ auf dem zweiten Kreis, dem sekundären Netzwerk der Lernenden aus erweiterter Familie, Bekannten oder Lerngruppe verortet. Das „erweiterte Netzwerk“ findet sich ebenfalls überwiegend im sekundären Netzwerk, erreicht aber auch das tertiäre Netzwerk aus formaleren, übergeordneten Strukturen wie berufliche Netzwerke, Behörden oder weitere Einrichtungen.

3.2 Wissenserwerb und Netzwerkbildung im Medium Online-Lernen

Nachdem die grundlegenden empirischen Befunde des Projekts vorgestellt wurden, soll im Folgenden der Wissenserwerb der Lernenden sowohl in den Teilnetzwerken als auch im Spiegel der Typologie vertiefend betrachtet/abgeleitet werden.

3.2.1 Wissenserwerb in den Teilnetzwerken

Das „Ausgangsnetzwerk“ besteht aus den engen Familienangehörigen und vergleichbaren Personen wie Partner, enge Freunde und langjährige Wegbegleiter und Mentoren. Es erweist sich als stabil und unterliegt vergleichsweise wenigen Veränderungen. Dieses Netzwerk bildet die Ausgangsbasis, nicht zuletzt auch für das Lernen. Es bietet Unterstützung und Motivation, kann sich aber auch als Hindernis oder hemmend erweisen, wenn die Lernbewegung als zu abweichend von der bisherigen Biographie oder dem Umfeld wahrgenommen wird. Das größte Risiko für die Lernenden liegt in der Behinderung des Lernens durch fehlende Anteilnahme und Unterstützung. In Bezug auf Wissen verfügt das „Ausgangsnetzwerk“ über Wissen zur Person, ihren Eigenschaften und Fähigkeiten und damit auch über lernförderliche und lernhinderliche Aspekte. Es ist maßgeblich an der Gestaltung und tatsächlichen Umsetzung der Rahmenbedingung beteiligt. Um diese dauerhaft aufrechterhalten zu können, wird das „Ausgangsnetzwerk“ in die Herstellung mit einbezogen oder weitreichend ausgeschlossen. Darüber hinaus kann es auch als Reflektionsraum für das Lernvorhaben dienen. Die Lernformen die sich hier finden, sind Lernen durch Alltagserfahrung, Lernen durch Reflexion der eigenen Situation, des Lernverhaltens und der Lernstrukturen. Das „Ausgangsnetzwerk“ bietet also in erster Linie Identitätswissen für den Lernenden und Handlungswissen für den Lernprozess.

Das „Lernnetzwerk“ bezeichnet den Personenkreis, mit dem die zentrale Person online lernt. Es umfasst die Lehrenden und die Teilnehmenden und kann je nach didaktischem Prinzip in weitere Teilnetzwerke bzw. Lerngruppen in wechselnden Konstellationen unterteilt werden. Es ist auf die Dauer der gemeinsamen Lernerfahrung begrenzt und wird nur unter bestimmten Bedingungen fortgeführt bzw. in das „Ausgangsnetzwerk“ und häufiger noch in das „erweiterte Netzwerk“ überführt. Das „Lernnetzwerk“ gestaltet sich je nach Lernsetting sehr unterschiedlich, meist wird jedoch im Sinne der konstruktivistisch-kollaborativ orientierten Lerntheorie (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001) hoher Wert auf Interaktion, Zusammenarbeit und Austausch gelegt. Damit kommt der Online-Lerngruppe vor allem die Funktion der

Orientierung im Lerngeschehen zu und zum Teil die Öffnung in das „erweiterte Netzwerk“ für die weitere Entwicklung. Ist es als Gruppe zu heterogen angelegt, erfolgt oftmals ein Rückzug in das „Ausgangsnetzwerk“ oder eine Fokussierung auf das „erweiterte Netzwerk“. Es bietet fachliche Inhalte und Struktur, vor allem aber Handlungs- und Interaktionswissen über das Lernen im Internet und in der Gruppe und schafft so einen relativ isolierten und geschützten Raum für das Lernen. Es kann sich aber auch als belastend erweisen, wenn die Interessen zu divergent sind. Als Reaktion hierauf finden sich Wechsel innerhalb verschiedener Lerngruppen eines Online-Lernangebotes oder Fokussierungen auf die beiden anderen relevanten Teilnetzwerke.

Das dritte lernrelevante Teilnetzwerk ist das erweiterte Netzwerk. Typische Vertreter dieses Netzwerkes sind Arbeitgeber, Kollegen, Kunden und Konkurrenten. Dieses Netzwerk besteht also überwiegend aus beruflichen und erweiterten privaten Kontakten und erweist sich sowohl in zeitlicher als auch inhaltlicher Ausrichtung als relativ flexibel und veränderlich. Die Funktion des „erweiterten Netzwerkes“ ist die Verankerung der Lernenden in ihrem Tätigkeitsfeld. Die Überführung von Kontakten und Wissen aus den „Lernnetzwerken“ ist entscheidend für die eigene Entwicklung und die Entwicklung des „erweiterten Netzwerkes“. Gelingt dies nicht oder nicht mehr, ist der Zugang und die Teilhabe am Netzwerk erschwert. Es wird oft in Form von informellen Online-Netzwerken in Foren und Communities organisiert. Das Lernen geschieht also durch Austausch und Interaktion, gemeinsame Erfahrungen und Entwicklung. Das „erweiterte Netzwerk“ bietet zum einen aktuelles Handlungswissen zu konkreten Fragestellungen, aber auch Interaktions- und Orientierungswissen über das aktuelle und zukünftige berufliche Umfeld. Der Wissenserwerb ist durch einen hohen Praxisanteil geprägt. Gleichzeitig führt die zunehmende Ausformung von Kompetenz zu Verantwortungsübernahme für das Netzwerk, indem Angebote für andere entwickelt oder Moderationsaufgaben im Netzwerk übernommen werden.

Allen drei Netzwerken gemeinsam ist, dass sie jeweils die Schnittstelle zwischen Individuum, Lernprozess und organisierter Struktur (Familie und Bezugssystem, Lernsystem und berufliches Umfeld) herstellen.

3.2.2 Wissenserwerb und Typologie

Neben diesen typenübergreifenden Befunden zur Netzwerkbildung im Zusammenhang mit Lernen und Wissen finden sich typenspezifische Formen der Netzwerkbildung. Diese ergeben sich aus der Konstellation der Teilnetzwerke zueinander, die je nach Typus variiert. Die folgende Grafik bietet eine Übersicht über die verschiedenen Netzwerkkonstellationen innerhalb der fünf Typen.

Das auffälligste Merkmal im Typ „Erkundung“ ist die starke Überlappung zwischen dem „Ausgangsnetzwerk“ und dem „Lernnetzwerk“, die Lerngruppe ist sozusagen eine Teilmenge der Mitstudierenden. Die wichtigste Funktion des „Ausgangsnetzwerkes“ ist die des Reflektions- und Erfahrungsraums. Das „Lern- und das Ausgangsnetzwerk“ dient mit Identitäts- und Orientierungswissen und wird gleichzeitig

mit diesem gespeist. Das „erweiterte Netzwerk“ spielt nur eine untergeordnete Rolle und wird erst im weiteren biographischen Verlauf bedeutsam. Zum Zeitpunkt der „Erkundung“ verbleibt es weitestgehend im Möglichkeitsraum.

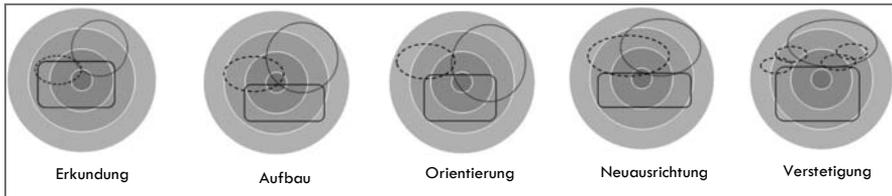


Abb. 1: Lauber-Pohle 2016, S. 205 ff.

Im Typus „Aufbau“ hat sich die Konstellation der Netzwerke zueinander schon erheblich verändert. Das „Lernnetzwerk“ hat sich professionalisiert, es hat nur noch geringe Schnittmengen mit dem „Ausgangsnetzwerk“ und nimmt eine vergleichbare Position wie das „erweiterte Netzwerk“ ein, mit dem es sich bereits etwas überlappt. Das „Lernnetzwerk“ wird in erster Linie zum Übungsfeld für die weitere Tätigkeit. Hier werden neues Wissen und neue Erfahrungen als Ressource für die weitere berufliche Entwicklung erworben und neue Handlungsweisen eingeübt. Dies bedeutet neues Handlungswissen auf Ebene der Fachlichkeit, aber auch Identitäts- und Interaktionswissen in Hinblick auf die berufliche Rolle.

Im Typus „Orientierung“ findet sich ein ähnliches Bild, jedoch mit einer entscheidenden Differenz. Das „erweiterte Netzwerk“ überlappt stärker mit dem „Ausgangsnetzwerk“. Wichtigster Bezugspunkt während des Online-Lernens ist die Familie und der erweiterte Freundes- und Bekanntenkreis, der weitestgehend das berufliche Netzwerk in den anderen Typen ersetzt. Die Impulse, zu lernen und neues Wissen zu erlangen, kommen ebenfalls aus diesen beiden Netzwerken. Das „Lernnetzwerk“ hingegen erfährt deutlich weniger Bedeutung, es finden sich hauptsächlich kürzere, fachliche Kurse mit wenig Interaktion zwischen den Lernenden. Das „Lernnetzwerk“ ist der Raum, in dem inhaltliches Handlungswissen und fachliche Kompetenz erworben werden, die in Praxisprojekten überwiegend im privaten Umfeld erprobt und diskutiert werden. Dort entsteht das Orientierungs- und Interaktionswissen in Bezug auf die Wiederaufnahme des Berufs nach der Familienphase oder einer beruflichen Krise.

Dies unterscheidet den Typus „Orientierung“ vom Typus „Neuausrichtung“. So groß die Parallelität in den biographischen Bezugspunkten ist (berufliche Auszeit/Krise, mittleres Lebensalter, Lernen mit dem Ziel der persönlichen und beruflichen Veränderung), so different ist die Konstellation der Teilnetzwerke zueinander. Hier zeigen sich nur wenige Berührungspunkte mit dem „Ausgangsnetzwerk“, dafür eine deutliche Überlappung zwischen „Lernnetzwerk“ und „erweitertem Netzwerk“. Häufig entwickeln sich enge Kontakte aus der Lerngruppe in berufliche Kontakte und Kooperationen bis hin zur Firmengründung weiter. In der Lerngruppe werden also alle vier Wissensformen, Handlungs- und Interaktionswissen, Identitätswissen

und Orientierungswissen aufgebaut und gemeinsam erprobt, um dann unter Realbedingungen fortgesetzt und erweitert zu werden. Das Lernen verberuflicht sich in der Interaktion zwischen diesen beiden Teilnetzwerken, das „Ausgangsnetzwerk“ bleibt als private Basis relativ außen vor.

Diese Verstetigung des Lernens und des Wissenserwerbs setzt sich im letzten Typus „Verstetigung“ fort. Er stellt in gewisser Weise den Schlusspunkt der biographischen Entwicklung der Typen dar. Das „Ausgangsnetzwerk“ nimmt einen breiten Raum ein, weist aber nur punktuelle Berührungspunkte zu den anderen Teilnetzwerken auf. Außerdem gibt es nicht mehr nur ein „Lernnetzwerk“, sondern mehrere „Lernnetzwerke“ in verschiedenen Formen des Lernens von informellen Lernprozessen in Foren und Netzwerken bis hin zur formalisierten Weiterbildung. Die Lerngruppen stellen gleichzeitig oft Teilmengen des „erweiterten Netzwerkes“ dar. Gelernt wird mit und von Kollegen und Konkurrenten, die Lernenden werden oftmals selbst zu Anbietenden oder Organisierenden. Entsprechend vielfältig sind die Wissensarten, die sich hier finden. Neben konkretem Handlungswissen wird über die Interaktion in den Foren auch Interaktionswissen angeeignet. Die Öffentlichkeit gerade der informellen Lernprozesse ermöglicht darüber hinaus, das eigene Rollen- und Feldverständnis anzupassen und Identitäts- und Orientierungswissen zu erwerben und anzuwenden. Typisch ist die Figur der Subventionierung von Teilnetzwerken durch Wissen aus anderen Teilnetzwerken.

4. Netzwerkbildung als Element erwachsenenpädagogischer Didaktik

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Online-Lernende vor, während und nach der Teilnahme an Online-Lernangeboten in verschiedene Teilnetzwerke eingebunden sind. Diese nehmen erheblichen Einfluss auf das Lerngeschehen und den Wissenserwerb. Unter anderem stellen sie zu verschiedenen Zeitpunkten den Lernenden unterschiedliche Formen des Wissens zu Verfügung und nutzen gleichzeitig das Wissen der Lernenden für sich selbst und für weitere Mitglieder des Netzwerkes. So entstehen Wechselwirkungen zwischen den Beteiligten und den Teilnetzwerken, die sich sowohl stabilisierend als auch destabilisierend auf den Lernprozess und die Netzwerke auswirken können. Die Stabilisierung ergibt sich z. B. aus der gegenseitigen zur Verfügungstellung von Ressourcen wie Wissen und soziale Unterstützung. Das Fehlen von für das Lernen förderlichen Wissensbeständen oder mangelnde soziale Unterstützung können sich hingegen destabilisierend auswirken.

Basierend auf dieser Form des Wissenserwerbs durch Netzwerkbildung ist es sinnvoll, die aktive Reflexion und Gestaltung von Netzwerken und Netzwerkbildung stärker als bisher als ein Element erwachsenenpädagogischer Didaktik zu begreifen. Zum einen bietet es sich an, die Reflexion und Gestaltung von Netzwerken in die didaktische Gestaltung von (Online-)Lernprozessen einzubeziehen. Die Reflexion über die eigenen Netzwerkbezüge und die damit verbundenen Ressourcen für Wissen und Lernen sowohl der Lernenden als auch des Netzwerkes tragen zur Aufrechterhaltung der Aneignungs- und Vermittlungsräume, gerade in virtuellen Lernprozessen bei. Indem z. B. der Übergang von „Lernnetzwerk“ zu „erweitertem Netzwerk“ je

nach biographischer Situation reflektiert und begleitet wird, unterstützt dies die Nachhaltigkeit des Lernens über die Lernphase hinaus. Dabei verdient vor allem die variable Zusammensetzung von Lerngruppen mit Perspektive auf biographisch geprägte Formen der Netzwerkbildung im Lernprozess größere Berücksichtigung.

Zum anderen könnten die Reflexion und Aktivierung der umgebenden sozialen (Teil-)Netzwerke in die vorgelagerte und begleitende Lernberatung einbezogen werden. Als Vorbild hierfür können die netzwerkbasieren Methoden der systemischen und der ressourcen-orientierten Beratung dienen (vgl. Bock u. a. 2014; Arnold 2013; Bullinger/Nowak 1998; Pearson 1997). Ein Transfer auf die Lernberatung in der Erwachsenenbildung liegt insbesondere für online-basierte Formen des Lernens nahe, in denen die räumliche und zeitliche Strukturierung in besonderem Maße vom Lernenden selbst und seinem sozialen Umfeld abhängig sind.

Anmerkungen

- 1 Eine ähnliche Differenzierung nimmt Göhlich (2007) vor, allerdings in Bezug auf Lernen. Er unterscheidet zwischen Wissen-Lernen, Können-Lernen, Leben-Lernen und Lernen-Lernen. Einen Überblick über die weiteren philosophischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurse des Wissens und Lernens geben u. a. Kade/Seitter/Dinkelacker (2011) und Hof (2001).

Literatur

- Arnold, P.; Kilian, L.; Thillosen, A.; Zimmer, G. (2015): Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Bielefeld.
- Arnold, R. (2013): Systemische Erwachsenenbildung. Die transformierende Kraft des begleiteten Selbstlernens. Baltmannsweiler.
- Bock, K.; Kupfer, A.; Simon, R.; Weinhold, K.; Wesenberg, S. (Hrsg.) (2014): Beratung und soziale Beziehungen. Weinheim.
- Bullinger, H.; Nowak, J. (1998): Soziale Netzwerkarbeit – eine Einführung, Freiburg.
- Faulstich, P.; Bracker, R. (2015): Lernen – Kontext und Biografie. Bielefeld.
- Göhlich, M.; Wulf, Ch.; Zirfas, J. (2007): Pädagogische Zugänge zum Lernen – Eine Einleitung. In: Göhlich, M.; Wulf, Ch.; Zirfas, J. (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim u. Basel. S. 7-19.
- Hof, Ch. (2001): Konzepte des Wissens. Bielefeld.
- Hollstein, B.; Pfeffer, J. (2010): Netzwerkkarten als Instrument zur Erhebung egozentrierter Netzwerke. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Unsichere Zeiten. Verhandlungen des 34. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. 6.-10. Oktober 2008, Jena. Frankfurt/M.
- Hollstein, B.; Straus, F. (Hrsg.) (2006): Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Anwendungen, Methoden. Wiesbaden.
- Holzer, B. (2006): Netzwerke. Bielefeld.
- Jansen, D. (2006): Einführung in die Netzwerkanalyse: Grundlagen, Methoden, 3., überarb. Aufl. Wiesbaden.
- Kade, J.; Seitter, W. (1998): Zwischen Institution und Biographie. Das Funkkolleg aus der Sicht seiner Teilnehmer. In: Greven, J. (Hrsg.): Das Funkkolleg 1966-1998. Ein Modell wissenschaftlicher Weiterbildung im Medienverbund. Erfahrungen – Auswertungen – Dokumentationen. Weinheim. S. 103-128.

- Kade, J.; Seitter, W.; Dinkelacker, J. (2011): Wissen(stheorie) und Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R.; Hippel A. v.(Hrsg.) Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 197- 212.
- Lauber-Pohle, S. (2016): Soziale Netzwerkbildung und Online-Lernen. Dissertation, Philipps-Universität Marburg, Hochschulschrift: DOI: 10.17192/z2016.0094
- Nolda, S. (2010): Wissen. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E.: Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2., überarb. Auflage. Bad Heilbrunn. www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/ (Zugriff: 6.5.2016).
- Pearson, R. E (1997): Beratung und soziale Netzwerke. Weinheim.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim, S. 601-647.
- Schrader, J. (2003): Wissensformen in der Weiterbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 228-253.
- Schulmeister, R. (2006): eLearning: Einsichten und Aussichten München: Oldenbourg.

Abschlussbezogenes Lernen: Orientierungen für Beraten und Planen zwischen betrieblichen Interessenkonfigurationen

Bernd Kämpfing

Zusammenfassung

Abschlussbezogenes Lernen wird aktuell verstärkt öffentlich gefördert. Der Artikel thematisiert theorie- und empiriebasiert Interessenkonvergenzen und -divergenzen aus Sicht von Arbeitgebern und Arbeitnehmern. Das hessische Förderprogramm ProAbschluss dient als Referenz. Strategien der Qualifizierungsberatung und Programmplanung werden erörtert und sondiert.

1. Einführung

Aktuell gibt es Initiativen verschiedener Politikressorts, welche die abschlussbezogene Weiterbildung forcieren. Vom Nachholen von Schulabschlüssen bis zu beruflichen Nachqualifizierungen reicht das Spektrum der Maßnahmen auf Bundes- oder Länderebene. Die wissenschaftliche Weiterbildung soll auf Zertifikatsbasis ausgebaut werden. Förderungen für Arbeitslose und Arbeitssuchende setzen wieder auf den Erwerb von Qualifikationen. In Bundesländern ist informell die Maxime leitend: „jeder eine Stufe höher“. Die Erwachsenenbildung hatte historisch oft einen eher distanzierten Umgang mit Abschlüssen und Zertifikaten. Dies hat sich jedoch spätestens seit der sogenannten Realistischen Wende gewandelt. (vgl. Kämpfing 2007, S. 35 ff.) Wie kann abschlussbezogenes Lernen aktuell mit Hilfe von Theorie und Forschung systematisch begriffen und gestaltet werden?

2. Das Förderprogramm ProAbschluss in Hessen als Beispiel

Das Hessische Förderprogramm ProAbschluss (www.proabschluss.de) ist ein exemplarisches Beispiel für die politikgetriebene Konjunktur abschlussbezogener Weiterbildung. Das Programm ist der Nachfolger des Weiterbildungsgutscheinprogramms Quali-Scheck (vgl. Kämpfing u. a. 2013). Geringqualifizierte können eine öffentliche

Ko-Finanzierung von 50 Prozent der Kurskosten erhalten, um sich abschlussbezogen nach zu qualifizieren. Diverse Beratungsstellen bieten landesweit eine Qualifizierungsberatung an, die neben der Information über das Förderprogramm u. a. auch der Bedarfserschließung sowie der Passung von Nachfrage und Angebot dient. Für die Initiative ProAbschluss sind bis 2021 rund 33 Mio. Euro aus Mitteln des Landes und des Europäischen Sozialfonds eingeplant.

Das Programm wird offiziell wie folgt begründet (Pressemitteilung vom 27. April 2015): „Eine Nachqualifizierung ist deshalb die beste Absicherung gegen den Verlust der Beschäftigung – und für die Unternehmen eine naheliegende Möglichkeit, den eigenen Fachkräftebedarf zu decken und damit Innovationskraft und Wettbewerbsfähigkeit zu sichern.“ Es liegt eine doppelte Begründung vor. Zum einen wird der Erwerb eines Abschlusses als individuelle Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit gewertet. Dies wäre durch eine Vielzahl an Statistiken unterstützbar, da das Arbeitslosigkeitsrisiko in Deutschland hochgradig qualifikationsabhängig ist. Zum anderen wird indirekt für Unternehmen auf den Fachkräftemangel hingewiesen, der zukünftig aus demographischen Gründen zunehmen dürfte und der durch Nachqualifizierung abgemildert werden soll. Insofern werden mit dem Förderprogramm staatlicherseits explizit sowohl Arbeitgeber- als auch Arbeitnehmerinteressen angesprochen, wobei in der weiteren Kommunikation zu dem Programm von einer sogenannten „Win-Win-Situation“ ausgegangen wird, d. h. Arbeitgeber und Arbeitnehmer gleichermaßen profitieren.

Dieser Hintergrund legt nahe, dass humankapitaltheoretische Ansätze als theoretische Brille für die Analyse angewendet werden können. Nach einer kurzen theoretischen Begründung soll im Folgenden sondiert werden, welche diversen Interessen und Konfigurationen von Interessen die Durchführung eines solchen abschlussorientierten Programms unterstützen, aber auch behindern.

3. Humankapitaltheorie: Interessendivergenzen verstehen

Die Humankapitaltheorie wird aus erwachsenenpädagogischer Sicht oft kritisch gesehen: „There are some problems with this simplistic view of contemporary economics.“ (Bouchard 2008, S. 1) Dies hat eine Berechtigung, da Wissen und Lernen nicht nur ökonomischen, sondern auch allgemeineren gesellschaftlichen, kulturellen und individuellen Zielen dient, woran jedoch angesichts der omnipräsent wirkenden Standortrhetorik erinnert werden muss. Lässt man sich trotz dieser Einwände auf die Humankapitaltheorie als eine theoretische Sicht ein, dann kann man überrascht werden. Sie verweist nämlich nicht auf eine allgemeine Nützlichkeit von Weiterbildung, sondern auf Interessendivergenzen und -konvergenzen zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern. Investitionen in Human- und Sachkapital unterscheiden sich dadurch grundlegend, dass die Beschäftigten in einer Marktwirtschaft Träger ihres Humankapitals sind. Sie können den Arbeitgeber wechseln. Dadurch besteht für Arbeitgeber das Risiko, dass durch Abwanderung („Poaching“) der weitergebildeten Arbeitskräfte die Rendite der Weiterbildungsinvestition geringer ausfällt, ganz ausbleibt und sogar direkten Marktkonkurrenten zum Vorteil ist. (vgl. Müller 2013) Der

humankapitaltheoretische Ansatz von Becker (1962) geht von einer Unterscheidung in „specific“ und „general“ training aus: Firmenspezifische Weiterbildung kann tendenziell nur bei dem Arbeitgeber zur Produktivitätssteigerung führen, da das erlernte Wissen und die Kompetenzen so firmenspezifisch sind, dass ein anderer Arbeitgeber dadurch kaum oder keinen Nutzen zieht. Die Beschäftigten bekommen keinen Anreiz, den Arbeitgeber zu wechseln, weil mit diesem speziellen Wissen bei einem anderen Arbeitgeber keine höheren Löhne oder anderen Verbesserungen der Arbeitssituation zu erreichen sind. Im Gegensatz dazu könnten allgemeine Weiterbildungen die Produktivität bei anderen Arbeitgebern erhöhen. Arbeitgeber investieren tendenziell primär in firmenspezifisches und nicht allgemeines Humankapital in der Weiterbildung. Dagegen würden sie allgemeine – auch an anderen Arbeitsplätzen verwertbare Weiterbildungen – dann durchführen, wenn die Kosten dafür von den Beschäftigten (etwa durch Lohnabschläge oder Rückzahlungsklauseln) oder öffentlich (z. B. durch Ko-Finanzierungen) aufgebracht oder re-finanziert werden. Abschlussbezogene Weiterbildung wäre ein Paradebeispiel für „general training“, da Abschlüsse darauf angelegt sind, die Mobilität auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen oder generell externe Anerkennung suchen. Zertifikate und Abschlüsse sind im Wesentlichen dadurch bestimmt, dass sie die Akzeptanz von Dritter Seite wie insbesondere andere Personalverantwortliche, aber auch öffentliche Stellen anstreben. Rein betriebsinterne Abschlussysteme gibt es nur in Großunternehmen als Karrierewege. Insofern läge es theoretisch nahe, dass Beschäftigte ein Interesse am Erwerb von Abschlüssen haben, während Arbeitgeber eher kein Interesse zeigen, da die Abwanderungsgefahr vergrößert würde.

Empirisch wurde diese Theorie zwar als zu vereinfachend widerlegt bzw. die Notwendigkeit für theoretische Ergänzungen, sogenannte „Brückenannahmen“, deutlich. (Behringer 1999) Trotzdem zeigt die Humankapitaltheorie auf, dass Investitionen in Weiterbildung nicht allen nutzen, sondern sie dies in unterschiedlichem Maße tun und es differente Interessen gibt, die im besten Fall angeglichen werden können, aber oft auch kontrovers sich gegenüberstehen. Öffentliche Interventionen können bei Interessendivergenz vermittelnd wirken bzw. Marktversagen entgegenwirken.

4. Abschlüsse: Pro und Contra in der Empirie

Folgt man der Humankapitaltheorie, widerspricht das Förderprogramm ProAbschluss vermeintlich betrieblichen Rationalitäten, da es den Erwerb betriebsübergreifender Abschlüsse fördert. Mit anerkannten Berufsabschlüssen sollen generelle Qualifikationen erworben werden. Damit wird die Mobilität und Beschäftigungsfähigkeit der Beschäftigten erhöht. Vom Land wird darauf verwiesen, dass von 400.000 Personen ohne abgeschlossene Ausbildung 340.000 bereits beschäftigt sind. Insofern befindet sich der Großteil der Adressaten des Förderprogramms bereits in Arbeit.

Warum sollen sich Unternehmen trotzdem an dem Programm beteiligen, wo doch die Gefahr besteht, dass sie dadurch ihre Mitarbeiter auf dem externen Arbeitsmarkt attraktiv machen? Ein wesentlicher Faktor ist, dass Arbeitsmärkte nicht

ungeregelt sind, sondern der Gesetzgeber oder Branchenstandards bestimmte Abschlüsse und Zertifikate verpflichtend für die Ausübung von vielen Tätigkeiten verlangen. (vgl. Käpplinger 2007) Hier ließe sich viel anführen. Beginnend mit Sicherheits- und Gesundheitsauflagen in vielen Tätigkeitsfeldern (z. B. diverse Führerscheine und Gefahrscheine) werden in einigen Berufen mittlerweile regelmäßige Nachqualifizierungen oder zumindest Fortbildungsnachweise verlangt (Ärzte, Architekten, Heilmittelerbringerberufe, etc.). Ein Berufsabschluss bleibt wichtig, aber genügt oft nicht mehr, um allein den formalen Beschäftigungsanforderungen zu genügen oder Berufszulassungen behalten zu können. (vgl. Jubin 2012) Neben diesen Weiterbildungs- und Zertifizierungsaufgaben, die sich dem einzelbetrieblichen Kosten-Nutzen-Kalkül durch ihren Pflichtcharakter entziehen, rekurrieren Betriebe auf Nachweise, um innerbetriebliche Hierarchien zu legitimieren. Schmitz (1978) nannte dies „regulative Weiterbildung“, wo es nicht um das Lernen, den Wissenserwerb allein oder primär geht, sondern wo der Nachweis eine Position im gesellschaftlichen bzw. betrieblichen Raum meint. Wittpoth (1997) verwies später auf diese Funktion von Weiterbildung und kritisiert die Naivität derjenigen, die meinen, dass es bei jedem Lehren und Lernen immer primär oder allein um Wissenserwerb gehen würde und keine anderen Ziele oder Funktionen. (vgl. von Hippel/Röbel 2016) Insgesamt zeigen diese kurzen Ausführungen, dass entgegen der Humankapitaltheorie es noch andere Interessenkonfigurationen gibt, warum Betriebe doch ihren Mitarbeitern den Erwerb von Nachweisen anbieten.

Bedeutet dies also, dass sich der Gegensatz der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerinteressen in der abschlussorientierten Weiterbildung zunehmend zu einer Konvergenz hin auflöst? Wohl kaum, allerdings muss das Modell auf der Basis der vielen fundierten Erkenntnisse der (betrieblichen) Weiterbildungsforschung anders gefasst werden. Dies soll im Folgenden anhand einer Heuristik erörtert werden:

Tabelle 1: Szenarien von Anreizen und Barrieren bei Arbeitgebern und Beschäftigten
Quelle: Eigene Darstellung

Beschäftigter	Arbeitgeber	
	Pro Abschluss	Contra Abschluss
Pro Abschluss	Szenario „Bereitschaft“	Szenario „Blockade“
Contra Abschluss	Szenario „Aktivierung“	Szenario „Resignation“

Im (förderpolitischen) Ideal haben Arbeitgeber und Beschäftigter jeweils – ggf. nach einer bedarfserschließenden „Sensibilisierung“ – Interesse an der Qualifizierung. Es ist allseitige „Bereitschaft“ angesichts der allgemeinen Notwendigkeit des lebenslangen Lernens vorhanden. „Nur“ die praktische Umsetzung und Lastenteilung ist zu klären:

- „Die Initialzündung war eigentlich das Gespräch mit meinem Vorgesetzten, der gesagt hat, dass er mit meinen Leistungen zufrieden war, dass er langfristig Interesse hat, mich hier ans Haus zu binden und dass man mir vorschlägt, mich hier auch weiterzuentwickeln. Das war die Initialzündung. Dazu kam, dass es bei mir sehr auf den Ohren gestoßen ist, weil ich ihm selber dies geschildert habe, selbst noch einen Abschluss zu machen.“ (Interview mit Weiterbildungsteilnehmerin)¹
- „Es gibt eine grundsätzliche Vereinbarung hier im *Unternehmen X*, wie man das macht, (...) zwei Drittel trägt der Arbeitgeber, ein Drittel der Arbeitnehmer. Bei mir im ganz konkreten Fall haben wir das etwas pauschaler noch gemacht. Das ist natürlich mit einer ganzen Reihe von Aufwendungen verbunden und ich denke, dass wir eine sehr gute, eine sehr pragmatische Lösung gefunden haben, indem wir gesagt haben, die Gebühr, die anfällt, die trägt das Unternehmen zu 100 Prozent, alle weiteren Aufwendungen, das heißt Lehrmaterial, Hotelkosten, Fahrkosten usw., das ist meine private Verantwortung, das trage ich selbst.“ (Interview mit Weiterbildungsteilnehmerin)

Das zweite Zitat sensibilisiert, dass Beschäftigte auch in vermeintlich rein betrieblichen Weiterbildungen signifikante Anteile zur Mischfinanzierung beisteuern. (vgl. Kaufmann/Widany 2013)

Dahingegen ist im Szenario „Aktivierung“ der Arbeitgeber zwar bereit, aber die Beschäftigten wollen aus unterschiedlichen Gründen nicht qualifiziert werden. Sie mögen die immateriellen, individuellen Kosten durch den Verlust an Freizeit, die psychischen Lasten durch die Lernanstrengungen scheuen. Oder befürchten, dass Kollegen oder Familienangehörigen die individuellen Bildungsaspirationen abwerten. In diesem Kontext ist insgesamt von „Aktivierung“ zu sprechen, d. h. der Arbeitgeber muss Anreize oder Unterstützungsstrukturen schaffen, damit der Beschäftigte sich auch qualifizieren will:

- „Ich weiß es jetzt nicht, ob es jetzt Desinteresse ist, will ich noch nicht mal behaupten, aber die einfach auch die Zeit dafür nicht aufwenden. Wollen nicht von zu Hause weg, wenn das jetzt mehrere Tage hintereinander dauert. Also das ist schon nicht immer ganz einfach.“ (Interview Betriebsverantwortlicher)
- „Man hat immer einen gewissen Bodensatz an Mitarbeitern, die so strukturiert sind, dass sie Veränderungen, welcher Art sie auch immer sind, negativ gegenüberstehen. Die eigentlich so immer sich ducken und sagen, ich will nicht gesehen werden, ich mach hier mein Ding, und kommen die bloß nicht und wollen was anderes von mir. (...) Und wenn dann so ein Seminar womöglich auch noch mit einer Reise verbunden ist, dann wird's gleich ganz kritisch.“ (Interview mit Weiterbildungsverantwortlichem)

In beiden Zitaten werden von betrieblich Verantwortlichen auf familiäre Situationen oder private Präferenzen bei manchen Beschäftigten verwiesen, die Reisetätigkeiten für umfangreichere Weiterbildungen nicht denkbar erscheinen lassen. Inwiefern generell kein Lerninteresse besteht, wird unterschiedlich gewertet. Beide Interviewpartner deuten Probleme bei der Aktivierung an, was vergleichbar der Situation

der Bildungsberater in ProAbschluss sein dürfte, wenn man erste kursierende, mündliche Erfahrungsberichte verfolgt. Bildungspolitisch oder makroökonomisch identifizierter Bildungsbedarf einerseits und betrieblich oder individuell wahrgenommener Bildungsbedarf andererseits können in solchen Förderkontexten different sein.

Im Szenario „*Blockade*“ verhält es sich diametral. Der Beschäftigte möchte sich weiterentwickeln, aber hier blockiert der Arbeitgeber. Dies führt z.T. dazu, dass sich Beschäftigte „heimlich“ privat weiterqualifizieren, d. h. ohne Wissen des Arbeitgebers und nach einer beruflichen Veränderung streben. Die quantitative Empirie (Käpplinger 2016) belegt durch verschiedene Surveyauswertungen, dass rund 20 Prozent der deutschen Unternehmen über mehrere Jahre keinerlei betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten unternehmen. Was soll ein Beschäftigter tun, wenn sie oder er sich weiterentwickeln will? Jenseits bzw. ohne das Wissen des Unternehmens sich zu qualifizieren und einen anderen, besseren Arbeitsplatz zu suchen, sind dann legitime Optionen, die man weder förderpolitisch noch beraterisch aus den Augen verlieren sollte. Dieses Segment lernfeindlicher Arbeitsplätze wird leicht vergessen in der Rede über die Wissensgesellschaft und die allgemein wachsenden Qualifikationsanforderungen. Die relative Stabilität sogenannter „McDonalds-Jobs“ wird oft ausgeblendet und vielleicht führt „Industrie 4.0“ eher dazu, dass „Oberflächenbediener“ für digital definierte Prozesse gerade in Dienstleistungsberufen zunehmend gefragter werden?

Schließlich können sich die Sichtweisen von Arbeitgeber und Beschäftigtem treffen, dass beide Seiten Weiterbildung als keine Option erachten und „*Resignation*“ vorherrscht: „Wir haben ein paar ältere Mitarbeiter kurz vor der Rente, wo man schon merkt, die machen ihre Arbeit gut, aber wollen mit Zusätzlichem in Ruhe gelassen werden. Die quälen wir dann auch nicht noch mit einer Fortbildung.“

Hier dürfte es von außen schwer sein, Impulse zur Veränderung zu geben, wenn gleich ohne jegliche Umfeldveränderung lernförderliche Irritationen oder Diskrepanzerfahrungen im eingefahrenen Betriebsalltag kaum eintreten können. Erfahrungen können Lernen behindern. Allerdings bleibt kritisch zu prüfen, ob die Konstruktion von Weiterbildungsabstinenz wirklich gleichgewichtig beidseitig erfolgt oder ob – wie beim Altersthema vielleicht – ältere Beschäftigte subtil merken, dass sie auf ein Abstellgleis schon geschoben werden und ggf. die Fremdzuschreibung zur Selbstbeschreibung wird?

5. Fazit und Handlungsstrategien aus der Programmforschung

Die Interessenlagen von Arbeitgebern und Beschäftigten sind heterogen wie die Beispiele zeigen. Die Komplexität ist real jedoch noch deutlich größer, da Kollegen, direkte Vorgesetzte, Familienangehörige, etc. weitere Stakeholder sein können, die in vielen weiteren Konfigurationen förderlich oder hinderlich wirken können. Im Sinne der Weiterbildungsteilnahme kann es letztlich eine positive oder negative Konvergenz der Interessen geben. Die positive Konvergenz macht es eher einfach, die Negative eher schwer, die Teilnahme zu fördern. Im positiven Szenario der „*Bereitschaft*“ müssen die Qualifizierungsberater von ProAbschluss „lediglich“ dabei helfen, die passende abschlussbezogene Weiterbildung zu finden. Allerdings sollte nicht unter-

schätzt werden, wie viele praktische Probleme trotz grundsätzlicher Bereitschaft auftreten können. Befragungen wie CVTS zu betrieblichen Weiterbildungsbarrieren verweisen auf den Faktor Zeit, d. h. wie können in Zeiten von effizienz- und effektivitätsgeprägten „dünnen Personaldecken“ Weiterbildungszeiten aufgebracht werden? 2010 war „wenig Zeit für Weiterbildung“ mit 47,1 Prozent die zweithäufigste Barriere in deutschen Unternehmen (Destatis 2013, S. 83). Insofern greift eine Erstattung lediglich von Kurskosten z.T. zu kurz. Außerdem ist zu bedenken, dass bei einer Bereitschaft auch ein passendes Weiterbildungsangebot gefunden werden muss. Gerade der Bereich der abschlussbezogenen Weiterbildungen ist oft formal stark reguliert, sodass Weiterbildungseinrichtungen hier nicht ganz flexibel ein neues Kursangebot schnell allein schaffen können. Es braucht hier z.T. die zeitintensive Abstimmung mit Kammern, Berufsverbänden oder staatlichen Stellen. Außerdem müssen sich auch Teilnahmeinteressierte in ausreichender Zahl finden. Hier berührt die Qualifizierungsberatung viele zentrale Fragen der Programmplanung. Der Arbeitsalltag von Qualifizierungsberatern bewegt sich hier ebenfalls wie die Programmplanung an einer Schnittstelle zwischen Angebot und Nachfrage. Insofern hilft die Forschung zu Programmplanungshandeln auch bei der Forschung zu Qualifizierungsberatung und ihren intermediären Aufgaben.

In dem Negativszenario „*Resignation*“ kann man sich fragen, ob „Sensibilisierungsmaßnahmen“ oder „Aufklärung“ nicht wenig aussichtsreich sind? Trotz der vieler Sonntagsreden sind sowohl ein rundes Fünftel der Arbeitgeber als auch viele Beschäftigte anders orientiert. Macht es vielleicht mehr Sinn, Förderressourcen auf Szenarien und Aktivitäten zu konzentrieren, wo zumindest bei einer Seite Bereitschaft vorhanden ist? Allerdings bleibt kritisch zu reflektieren, ob wirklich alle Beteiligten nicht wollen? Oder dominieren Mächtige und Weiterbildungsinteressen werden nicht (mehr) betriebsöffentlich artikuliert? Aus der Benachteiligtenforschung weiß man, dass Benachteiligungen z.T. so verarbeitet werden, dass die erfahrene Benachteiligung als selbstgewählte Exklusion verarbeitet wird, um die eigene Würde zu wahren. Man will das nicht mehr, was man nicht bekommen kann. Qualifizierungsberater sind hier ggf. als Informationssammler und aufmerksame Analysten „zwischen den Zeilen“ gefragt.

In den beiden Szenarien „*Aktivierung*“ und „*Blockade*“ müssen entweder Beschäftigte oder Arbeitgeber im wörtlichen Sinne „bewegt“ werden. Hier müssen Qualifizierungsberater Überzeugungsarbeit leisten, Promotoren unterstützen und/oder Blockierer umstimmen. Argumentative Strategien sind gefragt und das Finden von geeigneten abschlussorientierten Weiterbildungen. Öffentliche Ko-Finanzierungen können zumindest monetäre Anreize sein, auf die Berater in ihren Gesprächen hinweisen können, um Ablehnungen zu bearbeiten.

Theoriebezogen zeigt sich, dass die in erwachsenenpädagogischen Kreisen oft eher abgelehnte Humankapitaltheorie doch auch eine Form politischer Ökonomie ist und dass abschlussbezogene Weiterbildung in betrieblichen Kontexten mit verschiedenen Interessen zu tun hat. Erwachsenenpädagogisch mag man Ganzheitlichkeit und Interessenkonvergenz anstreben. Betriebliche und menschliche Realitäten sind jedoch andere und müssen professionell berücksichtigt werden. Insofern müssen

(erwachsenenpädagogische) Qualifizierungsberater über ein Arsenal an verschiedenen Strategien verfügen. Cervero/Wilson (1994, S. 261) verweisen u. a. auf die Strategien von Programmplanern, die auch auf Qualifizierungsberater übertragbar sein dürften, von „Zufriedenstellen“, „Networking“, „Aushandeln“ sowie „Gegenhandeln“. Organisationsberater wie Programmplaner müssen Kontexte lesen können, die Bereitschaft von vielen Beteiligten anstreben und die Interessen für und gegen aufwändige abschlussbezogene Weiterbildungen kennen und damit geschickt umzugehen wissen. Dies kann wie beim „Gegenhandeln“ auch heißen, dass man nicht immer den Konsens als alleiniges Ziel sucht, sondern zum Beispiel blockierende Führungskräfte im Interesse der Lerninteressen der Arbeitnehmer auch ggf. auszusteuern weiß. Dies mag für pädagogisches Handeln, was in der Regel berufsethisch und habituell eher konsensorientiert ist, ungewöhnlich, aber trotzdem angebracht sein, um Weiterbildungsbedürfnisse der Lernenden zu befriedigen. Weitere Strategien wie „Überzeugen“, „Aufklären“ oder „Erschließen“ sind denkbar. Letztlich bewegen sich die Strategien jedoch in einem Feld von Zustimmungen und Widerständen. Bedarfsorientierte Programmplanung (vgl. Gieseke 2008) und Qualifizierungsberatungen müssen sich dem im Feld der abschlussbezogenen Weiterbildung bewusst sein. Empirische Detailstudien müssten die feldimmanenten Handlungspraktiken erschließen. Das hier vorgestellte Raster ist eine Orientierung. Neben der Nachqualifizierung könnten die aktuell förderpolitisch massiv geförderten Felder der wissenschaftlichen Weiterbildung oder Integrationskurse etwas Ähnliches sein, wo es auch darum geht, die vielen divergenten Interessen zu den abschluss-/zertifikatsbezogenen Weiterbildungen genauer zu prüfen und nicht anzunehmen, dass ein allgemeiner oder politisch definierter Bedarf an Qualifikationen sich auch direkt in eine Nachfrage übersetzen würde. Ansonsten besteht hier die große Gefahr, dass förderpolitisch Angebotsstrukturen geschaffen werden, die bei weitem die tatsächliche Nachfrage übersteigen. Förderpolitisch ist es sinnvoll, stärker auf abschlussorientierte Weiterbildungen zu setzen statt z. B. auf unzählige Bewerbungstrainings und kurze Qualifizierungen. Eine derartige Präferenz mag kaum aus einer veränderten sozialen Verantwortung der Arbeitsmarktpolitik gespeist, sondern eher ökonomischen Zwängen bzw. Interpretationen des demographischen Wandels geschuldet sein. Aber auch wenn die Motive für ein Förderprogramm nicht subjektorientiert sein mögen, so können es doch die Wirkungen sein.

Anmerkungen

- 1 Die Zitate stammen aus verschiedenen eigenen Interviewstudien (vgl. Käßlinger 2016) und nicht aus dem Förderprogramm. Angesprochene Sachverhalte sind jedoch m. E. konfigurativ übertragbar.

Literatur

Becker, G. S.: Investment in human capital: A theoretical analysis. In: *Journal of Political Economy* 1/1962, S. 9–49.

- Behringer, F.: Beteiligung an beruflicher Weiterbildung – Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärungen und empirische Evidenz. Opladen 1999.
- Bouchard, P.: Human Capital Theory: Intersecting Educational and Economic Theories. In: Adult Education Research Conference 6/2008. newprairiepress.org/aerc/2008/papers/6/ (Abrufdatum: 19.06.2016).
- Cervero, R.M./Wilson, A.L.: The Politics of Responsibility – A Theory of Program Planning Practice for Adult Education. In: *Adult Education Quarterly* 45/1994, S. 249-268.
- Destatis: Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Wiesbaden 2013.
- Gieseke, W.: Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2008.
- von Hippel, A./Röbel, T.: Funktionen als aktorsabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (2016) 1. www.die-bonn.de/zfw/12016/betriebliche-weiterbildung-01.pdf (Abrufdatum: 19.06.2016).
- Jubin, B.: Weiterbildungspflicht in hoch qualifizierten Berufen am Beispiel der Ingenieure. Erwachsenenpädagogischer Report 22 der Humboldt-Universität. Berlin 2012.
- Käpplinger, B.: Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld 2007.
- Käpplinger, B.: Die Konfigurationstheorie betrieblicher Weiterbildung. Bielefeld 2016, im Erscheinen.
- Käpplinger, B./Klein, R./Haberzeth, E. (Hrsg.): Weiterbildungsgutscheine – Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern. Bielefeld 2013.
- Kaufmann, K./Widany, S.: Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (2013)1, S. 29–54.
- Müller, N.: Unterinvestieren Betriebe in berufliche Weiterbildung? In: *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (2013)2, S. 13-28.
- Schmitz, E.: Leistung und Loyalität. Berufliche Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen. Stuttgart 1978.
- Wittpoth, J.: Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung. Baltmannsweiler 1997.

Zur Bedeutung institutioneller Einflüsse für das Führungswissen in Weiterbildungsorganisationen

Dörthe Herbrechter

Zusammenfassung

Im Anschluss an theoretische Annahmen des organisationssoziologischen Neoinstitutionalismus sowie an das Modell der Reproduktionskontexte untersucht der Beitrag, inwiefern sich das Führungswissen in Weiterbildungsorganisationen systematisch mit institutionellen Einflüssen der Umwelt in Verbindung bringen lässt. Zur Beantwortung dieser Frage wurden neben öffentlich zugänglichen Organisationsdaten strukturierte Leitfadeninterviews mit Leitungspersonen in Orientierung an den Prinzipien der Grounded Theory nach Strauss und Corbin analysiert. Die Ergebnisse weisen u. a. darauf hin, dass die befragten Führungskräfte mit ihren Normalitätsvorstellungen von Führung institutionalisierte Koordinationsmedien der für sie relevanten Umwelt in die Innenwelt der Organisation überführen.

1. Entwicklung der Forschungsfrage: Wissen als zentrale Grundlage gesellschaftlichen Zusammenlebens

Der Begriff des Wissens verweist auf eine zentrale Grundlage des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Im sozialkonstruktivistischen Sinne beruhen Gesellschaften auf kollektiv geteilten Wissensbeständen, die sozial-historisch von Menschen hervorgebracht und in alltäglichen Interaktionszusammenhängen subjektiv angeeignet, (re-)produziert und verändert werden (Berger & Luckmann, 2012). Dabei umfasst Wissen aus wissenssoziologischer Sicht sowohl Faktenwissen als auch Überzeugungen, Glaubensvorstellungen, Erwartungen, Routinen oder Deutungs- und Handlungsmuster (Keller, 2008). Mit dem soziologischen Neoinstitutionalismus wird dieser Grundgedanke auch auf Organisationen übertragen: Organisationen sind gesellschaftlich hervorgebrachte und in ihre Umwelt eingebettete „open systems“ (Scott, 2003), die in ihrem Bestehen und Funktionieren wesentlich durch institutionalisierte Erwartungsstrukturen und Rationalitätsvorstellungen ihrer Umwelt geprägt sind. Gewissermaßen als Verkörperungen der gesellschaftlichen Wissensordnung integrieren Organisationen institutionalisierte Wissensbestände der für sie relevanten Umwelt in ihre formale

Struktur und Handlungspraxis (Meyer & Rowan, 1977; Zucker, 1977). Welche Managementansätze, Führungsinstrumente oder Vorstellungen von Führung und Management in einer Organisation Geltung finden, ist in dieser Lesart also keine autarke Entscheidung der Organisation, sondern vielmehr das Ergebnis von organisationalen Aneignungsleistungen der diesbezüglichen Rationalitätsvorstellungen des institutionellen Kontextes.

In der Weiterbildungsforschung finden solche Überlegungen zur Bedeutung institutioneller Einflüsse für das Führungswissen bislang kaum Berücksichtigung. Dies zum einen, weil bislang eher Fragen des Managements, also der Steuerung und Koordination von organisationsinternen Sachprozessen (z. B. Meisel, 2011), aber kaum Fragen der Führung, d. h. der personalen Koordination durch gezielte Einflussnahme der/des Vorgesetzten auf andere Organisationsmitglieder (Rosenstiel, Molt & Rüttiger, 2005, S. 311 ff.), im Fokus stehen. Zum anderen richtet sich das bisherige Forschungsinteresse eher auf die (Un-)Vereinbarkeit betriebswirtschaftlicher und erwachsenenpädagogischer Managementanforderungen (Robak, 2004), auf grundlegende Herausforderungen des Managements (Uhmann 2011) oder auf biografische Rahmungen des Leitungsstils (Sauer-Schiffer, 2000).

Vor diesem Hintergrund rückt der vorliegende Beitrag den Zusammenhang von Führungswissen und institutionellem Kontext in den Mittelpunkt des Interesses und fragt danach, inwiefern sich das Führungswissen von Leitungspersonen in Weiterbildungsorganisationen systematisch mit institutionellen Einflüssen der Umwelt in Verbindung bringen lässt.

Zur Beantwortung dieser Fragestellung werden Annahmen des organisationssoziologischen Neoinstitutionalismus und das Modell der Reproduktionskontexte herangezogen, das Schrader für die institutionellen Reproduktionsbedingungen von Weiterbildungsorganisationen theoretisch begründet und empirisch erprobt hat (Schrader, 2011) (Kapitel 2). Die aufgezeigte Forschungsfrage wird anhand eines Fallvergleichs in Orientierung an den Grundprinzipien der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (Kapitel 3) untersucht. Diese stärker interaktionistisch-pragmatisch fundierte Variante der Grounded Theory eignet sich für das beschriebene Forschungsinteresse in besonderer Weise, da Strauss und Corbin Forschende explizit dazu auffordern, ein interessierendes Phänomen anhand einer so genannten Bedingungsmatrix auch mit Blick auf organisationale und institutionelle Bedingungen zu untersuchen (Strauss & Corbin, 1996, S. 135 ff.). Innerhalb des Beitrags werden Organisationsdaten und zwei strukturierte Leitfadenterviews mit Leitungspersonen, die unter den Kontextbedingungen des Staates bzw. des Marktes agieren, analysiert (Kapitel 4) und abschließend fallvergleichend diskutiert (Kapitel 5).

Mit dem vorliegenden maximal kontrastiven Fallvergleich soll ein erster Beitrag zur Theoriebildung geleistet werden, indem Hinweise auf den angenommenen Zusammenhang zwischen Führungswissen und institutionellen Kontextbedingungen empirisch aufgesucht, mit Hilfe des Fallvergleichs Variationen dieses Zusammenhangs systematisch identifiziert und mit Blick auf Ansatzpunkte für weitere Forschungsaktivitäten hinterfragt werden.

2. Theoretische Annahmen zur institutionellen Einbettung von (Weiterbildungs-)Organisationen

Im Sinne des organisationssoziologischen Neoinstitutionalismus sind Organisationen in eine soziale Umwelt eingebettet, die sich durch vielfältige institutionalisierte Erwartungsstrukturen, Regeln und Vorstellungen über ein angemessenes und wünschenswertes Funktionieren von Organisationen auszeichnet (Meyer & Rowan, 1977). Dabei sind nicht buchstäblich alle möglichen Annahmen und Erwartungen der Umwelt für Organisationen auch in gleicher Weise relevant. Vielmehr differenziert sich die Umwelt in institutionelle Kontexte und organisationale Felder (DiMaggio & Powell, 1983), die sich durch indirekte oder direkte, vertikale oder horizontale Beziehungen zwischen funktional ähnlichen oder unterschiedlichen Organisationen konstituieren (Scott & Meyer, 1991, S. 111). Organisationen sind also in vielfältige Interdependenzbeziehungen eingebunden, in denen nicht nur Leistungen und Ressourcen ausgetauscht, sondern immer auch institutionalisierte Regeln, Normen, Werte und Überzeugungen vermittelt werden, die sich eine Organisation zur Sicherung ihres Fortbestands aneignet und in ihre formale Struktur und Handlungspraxis überführen. Solche Aneignungsleistungen sind keineswegs nur strategische „Lippenbekenntnisse“. Denn in der Perspektive des Neoinstitutionalismus sind Organisationen wie Individuen soziale Akteure, die in ihrer Existenz der Anerkennung durch andere Akteure, genauer der Legitimierung durch die organisationsrelevante Umwelt, bedürfen (Meyer & Rowan, 1977).

An diese Grundüberlegungen des Neoinstitutionalismus anschließend differenziert das von Schrader entwickelte Modell der Reproduktionskontexte die Umwelt von Weiterbildungsorganisationen in vier Felder, die je spezifische Bedingungen der Sicherung des organisationalen Fortbestands hervorbringen. So können sich Einrichtungen der Weiterbildung notwendige Ressourcen entweder horizontal über Verträge oder vertikal über Aufträge beschaffen und ihre gesellschaftliche Legitimität darüber gewährleisten, dass sie mit ihrem Leistungsangebot privaten oder öffentlichen Interessen dienen. Entlang dieser beiden Dimensionen der Ressourcen- und der Legitimitätssicherung unterscheidet Schrader die institutionellen Kontexte Gemeinschaft, Staat, Markt und Unternehmen (Schrader, 2011, S. 109 ff.). Während einige Weiterbildungseinrichtungen wie beispielsweise Volkshochschulen eindeutig in einen Kontext (hier Staat) eingebettet sind, indem sie einen staatlich erteilten Bildungsauftrag zugunsten des gesellschaftlichen Gemeinwohls übernehmen, sind andere Weiterbildungsorganisationen in mehrere Felder eingebunden. Dies ist etwa dann der Fall, wenn sie erwerbswirtschaftliche Interessen verfolgen und zugleich für bestimmte Segmente ihres Leistungsangebots finanzielle Mittel der Arbeitsagentur erhalten (Herbrechter & Schrader, in Druck). Abgesehen von diesen grundlegenden Überlegungen zu den Reproduktionsbedingungen enthält das Modell auch Annahmen über kontextspezifische institutionelle Arrangements, Rationalitätsvorstellungen und Koordinationsregeln. So gelten im Kontext Staat beispielsweise Organisationsentscheidungen als legitim, die eine Übereinstimmung mit allgemeinen Normen und Gesetzen widerspiegeln, wohingegen im Kontext Markt eine hohe Wettbewerbsfähigkeit in

der Konkurrenz um Tauschgeschäfte ausschlaggebend ist. Die Abstimmung mit anderen Akteuren beruht maßgeblich auf dem Koordinationsmedium Geld, während sie im Kontext Staat auf Regeln und Gesetzen basiert (Schrader, 2011, S. 116 ff.).

3. Methodisches Vorgehen

Die hier interessierende Forschungsfrage nach der Bedeutung institutioneller Einflüsse für das Führungswissen ist eine von mehreren Fragestellungen, die im Rahmen einer Fallstudie zur Führungspraxis in Weiterbildungsorganisationen untersucht werden. Für die Analysen sind öffentlich zugängliche Organisationsdaten erhoben und zehn Leitfadeninterviews mit geschäfts- und personalverantwortlichen Leitungspersonen von Einrichtungen geführt worden, die regelmäßig Bildungsangebote vorhalten und unter differenten organisationalen und institutionellen Rahmenbedingungen agieren. Die Unterschiedlichkeit der Kontextbedingungen wurde empirisch anhand der Trägerschaft, des Erwerbszwecks, der Mitarbeiterzahl und der Anerkennung nach geltendem Weiterbildungsgesetz erschlossen. Insgesamt setzt sich das Sample aus fünf öffentlich geförderten Einrichtungen, drei Weiterbildungsorganisationen, die in der Trägerschaft gesellschaftlicher Interessengruppen stehen, und zwei privatwirtschaftlichen Weiterbildungsanbietern zusammen. Die Datenanalyse stützt sich auf die Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996), da diese Variante der Grounded Theory hilfreiche methodische Mittel für die Analyse der entwickelten Forschungsfrage bereitstellt. So schlagen Strauss und Corbin mit dem so genannten Codierparadigma und der Bedingungsmatrix zwei allgemeine Heuristiken vor, die Forschende darin unterstützen sollen, gebildete Codes gezielt mit den jeweiligen Bedingungen, gewählten Handlungsstrategien und Konsequenzen in Beziehung zu setzen. Die hier untersuchte Forschungsfrage rückt also einen spezifischen Ausschnitt des Codierparadigmas bzw. der Bedingungsmatrix in den Mittelpunkt des Interesses, indem sie das Hauptaugenmerk auf den Zusammenhang zwischen institutionellen Bedingungen und Führungswissen richtet (Strauss & Corbin, 1996, S. 135 ff.).

Im Folgenden werden die Ergebnisse einer kontrastiven Fallanalyse zum Führungswissen von zwei Leitungspersonen dargestellt, die unter den Kontextbedingungen des Staates bzw. Marktes agieren. Dabei werden unter Führungswissen „Normalitätsvorstellungen“ mit Blick auf die Organisations- und Personalführung gefasst, die wiederkehrend in zwei oder mehr Passagen des Interviews zum Ausdruck gebracht werden. Beide Interviews wurden in den Büroräumen der Leitungspersonen mit einer Interviewzeit von jeweils etwa 80 Minuten geführt, vollständig transkribiert und mikroanalytisch „line-by-line“ ausgewertet.

4. Ergebnisse

Für den konkreten Analyseprozess wurde die Frage nach der Bedeutung institutioneller Einflüsse für das Führungswissen in folgende Aufmerksamkeitsrichtungen differenziert: Auf welche Anspruchsgruppen der Umwelt nehmen die Leitungspersonen

Bezug und wie beschreiben sie Interdependenzbeziehungen zu diesen Akteuren? Welche Normalitätsvorstellung von Führung entwickeln die Leitungspersonen innerhalb des Interviews? Welches Führungshandeln und welche Führungsinstrumente oder -mittel erscheinen ihnen mit Blick auf die Organisations- und Personalführung besonders angemessen?

*Leiter A05 der ÖFFENTLICH I
Organisationale Merkmale und institutionelle Umwelt*

Die ÖFFENTLICH I ist eine öffentlich geförderte, gemeinnützige Einrichtung, die als Amt in eine kommunale Trägerstruktur eingebunden ist. Mit acht hauptberuflichen Mitarbeiterinnen und etwa 180 neben- oder freiberuflichen Kursleitenden weist sie eine für die Weiterbildung charakteristische, disparate Mitarbeiterstruktur auf, die sich aus einer vergleichsweise geringen Zahl an (in diesem Fall ausnahmslos weiblichen) Festangestellten und einem deutlich höheren Anteil an Honorarkräften zusammensetzt (Martin & Langemeyer, 2014, S. 46, 48).

Als Amt der Kreisverwaltung verfügt die ÖFFENTLICH I über eine für den staatlichen Kontext typische Rechtsform (Schrader, 2011, S. 117), die zwischen Weiterbildungseinrichtung und öffentlichem Träger eine vergleichsweise feste und zugleich hierarchisch organisierte Kopplung erzeugt. So bedarf die Aufstellung und Veränderung des Haushalts z. B. ebenso sehr der Autorisierung durch den Leiter der Kreisverwaltung wie bildungspolitisch relevante Stellungnahmen im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit. In den für das Fortbestehen der Organisation relevanten Belangen der finanziellen Ressourcen- und sozialen Legitimitätssicherung (Schrader, 2011, S. 109 ff.) ist A05 als Amtsleiter also von der Zustimmung des ihm qua Rechtsform vorgesetzten Leiters der Kreisverwaltung abhängig.

Die staatliche Anerkennung gemäß Weiterbildungsgesetz verschafft einer Weiterbildungsorganisation jährlich öffentliche Zuschüsse, an die gleichzeitig aber auch Pflichten für die Einrichtung geknüpft sind. Qua Weiterbildungsgesetz ist die ÖFFENTLICH I etwa zur Umsetzung der Grundversorgung, des Pflichtangebots und des öffentlichen Bildungsmandats verpflichtet, das sich auf die Förderung der individuellen Persönlichkeit, des demokratischen Gemeinwesens und der gelingenden Bewältigung von Anforderungen des Arbeitslebens richtet. Einerseits entlastet der Status der öffentlichen Anerkennung die ÖFFENTLICH I davon, sich unter Marktbedingungen mit anderen Weiterbildungsanbietern messen zu müssen; andererseits drängt er ihr Umwelterwartungen als verbindliche Regeln auf, denen sie zumindest auf der symbolischen Ebene des „Talk“ in der Außendarstellung und in der formalen Abstimmung mit dem Träger genügen muss (Brunsson 1989, S. 32). Wenn rational ist, was Ressourcenzuflüsse und Legitimitätzuschreibungen sichert, dann scheinen sich Rationalitätsvorstellungen im Kontext Staat in erster Linie an der glaubhaft vermittelten Verkörperung sozialer Normen und Regeln in Gestalt der öffentlichen, dem Gemeinwohl verpflichteten Weiterbildungsorganisation zu orientieren (Schrader 2011, S. 119).

Ein wichtiger Akteur der organisationalen Umwelt ist der Dachverband, in dem mit der ÖFFENTLICH I in Trägerschaft und Organisationsziel übereinstimmende Weiterbildungsorganisationen auf Bundes- und Landesebene organisiert sind. Abgesehen von Aufgaben der Interessenvertretung und fachlich-inhaltlichen Unterstützungsangeboten initiiert der Verband zudem überregionale Konferenzen, die auf der Leitungsebene vor allem die Funktion zu haben scheinen, gemeinsam über bildungspolitische Belange zu beraten. Auf diese Weise schafft der Verband für die Leitungspersonen regelmäßig Gelegenheiten der Zusammenkunft, im Zuge derer „Voice“ formiert und eine gemeinsame Stimme für den Umgang mit Entscheidungen der Bildungspolitik entwickelt werden kann (Hirschman 1970).

Führungswissen

Grundlegend orientiert ist Führung im Sinne von A05 an dem Nutzen der erbrachten Leistungen für das Gemeinwesen. Aus dem Organisationsstatus „öffentlich anerkannt“ wird ein spezifischer Nutzen abgeleitet, der sich allgemein in einem Mehrwert für die Gesellschaft bemisst und sich als Hilfe für Menschen konkretisiert, die entweder der öffentlichen Unterstützung bedürfen oder dem Bildungsangebot öffentlicher Weiterbildungsorganisationen eine besondere Wertschätzung entgegenbringen. Neben das Kriterium der Nützlichkeit tritt zudem das Kriterium einer möglichst optimalen Ressourcenverwendung, das für A05 in der Besonderheit der Ressourcen begründet liegt, da sich die ÖFFENTLICH I zu einem erheblichen Teil über öffentliche Zuschüsse finanziert.

„Und ich finde es auch wichtig, sich immer wieder grundlegend zu fragen: ‚Wofür machen wir das eigentlich?‘ (.) Ich habe in einem Text [...] diesen Satz einmal gelesen: ‚Sich nützlich machen‘ – also als öffentliche Einrichtung, als Bildungseinrichtung. Und das sollte man sich immer wieder fragen: ‚Machen wir uns nützlich in einem gesellschaftlichen Sinn? [...] Und machen wird das optimal oder können wir das nochmal irgendwie neu justieren und ändern?‘ Also es ist ja schon ein Auftrag da. Man muss sich vor Augen führen, dass das ja auch zur Hälfte aus Steuermitteln bezahlt wird – nicht ganz zur Hälfte, die andere Hälfte nehmen wir selbst ein, aber diese Hälfte ist da.“ (A05, Z. 1000-1016).¹

Auf den ersten Blick handelt es sich um für Führungskräfte erwartbare Effektivitäts- und Effizienzüberlegungen zur Koordination der Handlungsbeiträge mit Blick auf das übergeordnete Organisationsziel (Tun wir die richtigen Dinge? Tun wir die Dinge richtig? Drucker 1963). Sie werden hier aber in einen spezifischen Begründungszusammenhang gestellt: Effektivität bemisst sich hier an der Erfüllung öffentlicher Interessen bzw. an der Realisierung des erteilten öffentlichen Bildungsmandats und Effizienz erfährt insofern eine normative Durchdringung, als die Ressourcenart („Steuermittel“) zu einem besonders verantwortlichen Mitteleinsatz verpflichtet. Mit dieser Fokussierung seines Führungsverständnisses überführt der Leiter A05 eine Leitidee des für die ÖFFENTLICH I bedeutsamen institutionellen Kontextes – nämlich die u. a. durch die Weiterbildungsgesetze der Länder vermittelte Leitidee einer dem Gemeinwesen und einem verantwortlichen Mitteleinsatz verpflichteten öffentli-

chen Weiterbildungseinrichtung – in den Organisationszusammenhang. Dass es sich bei dieser Vorstellung von Führung nicht allein um legitimierenden „Talk“ auf der Vorderbühne handelt, sondern A05 sie auch ins Innere der Organisation hineinträgt, wird in einer Äußerung deutlich, in der er auf die arbeitsgruppeninterne Abstimmung über Fragen der Angebotsentwicklung verweist.

„Wir führen aber Gespräche [über den Lehrplan, D. H.] auch aus der Evaluation der Kurse, wo Schwerpunkte gesetzt werden sollen aus bildungspolitischen Gründen, aus Gründen der Nachfrage oder aus finanziellen Gründen. [...] Wenn Mitarbeiter das Gefühl haben ‚Passt das jetzt hier rein?‘ oder dass ich auch einmal sage ‚Passt das eigentlich zu unserem Image?‘“ (A05, Z. 809-818).

Unsicherheiten der Mitarbeiterinnen über die Angemessenheit des Angebotschnitts bearbeitet der Leiter A05, indem er Bildungspolitik, Nachfrage, Finanzen und das Image als öffentliche Weiterbildungsinstitution als Kriterien hervorhebt, entlang derer Entscheidungen über Schwerpunktsetzungen innerhalb des Angebots zu treffen sind. Gewiss handelt es sich bei dem Angebot der ÖFFENTLICH I auch um ein Leistungsversprechen, das die Organisation im Moment seiner Veröffentlichung an seine Umwelt gibt und mit Interessen der Legitimitätssicherung verknüpft. Diese legitimierende Funktion ließe sich aber auch aufrechterhalten, indem beispielsweise ein Begleittext auf der Homepage oder ein Vorwort im Programmheft mit bildungspolitischen Inhalten veröffentlicht wird. Eine organisationsinterne Verbreitung institutioneller Umwelterwartungen zur Bearbeitung von Handlungsunsicherheiten der Mitarbeiterinnen ist mit Blick auf die Gewährleistung von Ressourcen und Legitimität aber nicht zwingend erforderlich. Dass A05 Kriterien wie bildungspolitische Erwartungen oder das Organisationsimage als öffentliche Einrichtung in (für die Umwelt nicht einsehbarer) Abstimmungsgesprächen über die Angebotsentwicklung zum Thema macht, deutet darauf hin, dass institutionelle Leitideen der Umwelt sein Führungsverständnis (und -handeln) auch im Inneren der Organisation beeinflussen und sie nicht nur vordergründig als bedeutsam ausgegeben werden.

Neben der Leitidee einer dem Gemeinwohl verpflichteten, ressourcenverantwortlichen Weiterbildungseinrichtung sind für A05 Regeln ein weiterer zentraler Bezugspunkt seines Führungsverständnisses. In mehreren Passagen hebt er schriftlich fixierte und mündlich vereinbarte Regeln mit hoher Verbindlichkeit als notwendige Voraussetzung für ein gelingendes handelndes Zusammenwirken hervor.

„Also ich glaube, dass wir ganz gut als Team arbeiten. Das setzt aber auch voraus, dass wir klare Stellenbeschreibungen und Regeln haben. Wir haben einen Geschäftsverteilungsplan, wir haben (.) Stellenbeschreibungen und wir haben [...] auch klare Regeln für Führung und Kommunikation vereinbart. Vereinbart. (I lacht) Und wir halten uns auch an diese Regelung [Das Telefon klingelt.] und können dann auch gut im Team miteinander arbeiten“ (A05, Z. 255-266).

Mit dem Geschäftsverteilungsplan und den Stellenbeschreibungen verweist er auf hierarchische Koordinationsregeln, die durch die Festlegung der internen Arbeitsteilung und Weisungsrechte Verantwortlichkeiten definieren und so ein Gefüge der Über- und Unterordnung hervorbringen. Dass die enge Bindung an Regeln nicht, wie von Weber für Bürokratien angenommen, als Entfremdung und unerträgliche Ein-

schränkung des individuellen Handelns im Sinne eines „stahlharten Gehäuses“ wahrgenommen wird (Kieser 2014, S. 56 ff.), lässt sich mit dem von A05 zugleich hervorgehobenen Koordinationsmechanismus des Vereinbarens in Verbindung bringen. Potenzielle Schattenseiten der Regelhaftigkeit scheint er z. B. über die von ihm eingeräumte Möglichkeit, innerhalb der Arbeitsgruppe auch über Führung verhandeln und gemeinsam Regeln treffen zu können („*wir* haben ... vereinbart“), auszugleichen, indem er Freiheitsgrade für individuelle Beteiligung belässt.

Leiter A10 der PRIVAT I

Organisationale Merkmale und institutionelle Umwelt

Bei der PRIVAT I handelt es sich um eine GmbH mit eigenwirtschaftlichem Erwerbszweck, die ihre Dienstleistungen und Produkte ohne öffentliche Förderung unter Marktbedingungen anbietet. Zu ihrem Leistungsangebot zählen offen und als In-house-Seminare durchgeführte Trainings, Organisationsberatungsmaßnahmen und Softwaretools. Die PRIVAT I wird von vier Geschäftsführern geleitet, unter denen der Leiter A10 als Hauptanteilsigner der Gesellschaft über die größte Entscheidungskompetenz verfügt. Insgesamt sind in der PRIVAT I etwa 100 festangestellte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beschäftigt, wobei dem Leiter A10 die direkte Personalverantwortung für 25 Mitarbeitende obliegt.

Als GmbH verfügt die PRIVAT I über eine für den Kontext Markt typische Rechtsform (Schrader, 2011, S. 117), die ihr im Vergleich zur Rechtsform Amt eine größere Unabhängigkeit von anderen Akteuren der Umwelt zusichert. Der kontextbezogene Zu- und Austritt wird jedenfalls nicht durch eine übergeordnete Instanz kontrolliert, sondern regulierend wirkt in eher indirekter Form die „invisible hand“ des Marktes (Wiesenthal, 2005), so dass es die Freiheit und zugleich das Risiko der Geschäftsführer ist, die Marktsituation „richtig“ einzuschätzen. Die geringere Regulation durch andere Akteure der organisationsrelevanten Umwelt hat ihren Preis, denn Fehleinschätzungen der Marktsituation müssen im schlimmsten Fall mit dem Niedergang der Organisation bezahlt werden. Entsprechend ist insbesondere für die geschäftsführenden Gesellschafter die fortwährende Beobachtung ihrer Umwelt von existentieller Bedeutung. Institutionell befördert wird eine Rationalitätsvorstellung, die auf die eigene Wettbewerbsfähigkeit im Ringen um möglichst günstige Tauschgeschäfte fokussiert (Schrader, 2011, S. 119), indem die Differenz zu leistungsstärkeren Konkurrenten verringert und die Differenz zu leistungsschwächeren Konkurrenten vergrößert werden soll.

Führungswissen

Zu den maßgeblichen Bestandteilen von Führung zählen für den Leiter A10 Zielvereinbarungsgespräche. Dies zum einen, weil er sie selbst in der Rolle des Mitarbeiters erlebt und nach dem Erwerb der Hauptkapitalanteile als Teil der Führungs“kultur“ der PRIVAT I beibehalten hat. Zum anderen begründet er den Einsatz von Zielvereinbarungsgesprächen als zentrales Führungsinstrument mit den ablauforganisatori-

schen Bedingungen der PRIVAT I. Da ein Großteil des Leistungsangebots als In-house-Seminare in den Räumlichkeiten der Kundenorganisationen durchgeführt wird, sind seine Mitarbeitenden für A10 nicht ohne weiteres in direkter Interaktion erreichbar, so dass sich Führung oftmals indirekt über vereinbarte Ziele als „Management by Objectives“ und „Management by Delegation“ realisiert (Staehe 1999, S. 852 ff.).

„Und wir haben – das habe ich selbst auch extrem gut kennen gelernt bei uns durch den Gründer und habe das einfach fortgeführt, eine Zielvereinbarungskultur, kann man wirklich sagen. Also da müssen Sie sich vorstellen, die Trainer, die machen teilweise 120/140 Tage, fakturierbare Tage beim Kunden, die sind also nie da. [...] Und deshalb ist das natürlich jetzt von der Führung her eine sehr, sehr, sehr lange Leine. Und die entscheidenden Sachen sind eigentlich Zielvereinbarungsgespräche“ (A10, Z. 435-450).

Mit den Zielvereinbarungsgesprächen räumt A10 seinen Mitarbeitenden einerseits Beteiligungsmöglichkeiten und zusätzliche Freiheitsgrade ein. Während der Gespräche verhandelt er individuell mit jeder/m Mitarbeiter/in über Zielaufgaben und definiert Entscheidungsspielräume, so dass er seinen Mitarbeitenden den operativen Prozess der Zielerreichung weitgehend eigenverantwortlich überlässt und Gelegenheitsräume für „hidden action“ eröffnet (Ebers & Gotsch 2014, S. 212), die für ihn zunächst einmal diffus bleiben. Andererseits stellen Zielvereinbarungsgespräche hierarchisch strukturierte Tauschbeziehungen zwischen ihm und seinen Mitarbeitenden her, indem über Leistungen und Gegenleistungen (z. B. Provisionen) verhandelt wird. Ob den Mitarbeitenden die in Aussicht gestellte Gegenleistung aber auch tatsächlich gewährt wird, ist eine Einflussressource, über die qua Positionsmacht allein der Leiter A10 verfügt und die er im Moment der Überprüfung erreichter Ziele situativ aktualisiert.

Neben den Zielvereinbarungsgesprächen ist für ihn zudem eine offene Fehlerkultur eine notwendige Voraussetzung für eine gelingende Arbeitsteilung und Handlungsabstimmung innerhalb der Arbeitsgruppe, die er auch selbst durch entsprechende Ermunterungen zur Offenheit zu etablieren versucht.

„Und das Problem ist, also in vielen anderen Häusern, dass dann keine Fehlerkultur da ist. Es darf nicht gesagt werden, es wird geschummelt, es wird so getan, es wird gerechtfertigt und alles das, man spricht nichts an. Und also ich habe für mich den Anspruch, und ich sage auch meinen Mitarbeitern, also wenn sie das einmal irgendwann nicht hinkriegen: „Also euch reißt keiner den Kopf ab, wenn etwas nicht klappt, aber sagt es.“ (A10, Z. 922-931)

Innerhalb des Interviews wird die Bedeutung einer konstruktiven Fehlerkultur zunächst mit in Kundenorganisationen beobachteten Informationsasymmetrien begründet; denn allzu oft macht A10 als Organisationsberater die Erfahrung, dass Mitarbeitende Fehler und Nicht-Geleistetes im Verborgenen halten. An späterer Stelle wird deutlich, dass auch er selbst mit „hidden action“-Problemen innerhalb seiner Arbeitsgruppe konfrontiert ist, die wiederum mit der Zielvereinbarungskultur und der geringen Interaktionsdichte innerhalb der Arbeitsgruppe in Verbindung zu stehen scheinen. So werden Zusatzaufgaben ohne Versprechen auf monetäre Gegenleistung

oftmals nicht oder nur nachlässig erbracht und die unterlassene Aufgabenerledigung auch nur auf Nachfrage in direkter Interaktion kommuniziert. Eine offene Fehlerkultur erscheint ihm vor diesem Hintergrund vermutlich sowohl aufgrund seiner Vergleichsmöglichkeiten mit anderen Organisationen als auch aufgrund seiner eigenen, jüngsten Erfahrungen in der PRIVAT I als ein sinnvolles Mittel, um „hidden action“ trotz geringer Interaktionsdichte mit seinen Mitarbeitenden entgegenwirken zu können.

5. Diskussion und Ausblick auf weitere Forschungsperspektiven

Mit der Frage nach der Bedeutung institutioneller Einflüsse für das Führungswissen in Weiterbildungsorganisationen rückt der vorliegende Beitrag den Zusammenhang zwischen institutionellen Überzeugungs-, Regel- und Erwartungsstrukturen und den jeweiligen Führungsvorstellungen von Leitungspersonen in den Mittelpunkt des Interesses. Anhand eines Fallvergleichs wurde dieser angenommene Zusammenhang empirisch aufgesucht und in seinen Variationen anhand der beiden Kontexte Staat und Markt näher spezifiziert.

Zusammenfassend zeigt der Fallvergleich, dass sich die Organisation-Umwelt-Beziehungen der ÖFFENTLICH I und der PRIVAT I unterschiedlich ausgestalten. Die Interdependenzbeziehungen der ÖFFENTLICH I sind vor allem an ihrer politischen Verpflichtung auf einen öffentlichen Bildungsauftrag orientiert, der durch das Weiterbildungsgesetz codifiziert, durch den Amtsleiter personell ausgeflaggt und auch innerhalb des Dachverbands mikropolitisch aufgenommen wird, indem regelmäßig Kommunikation über Möglichkeiten und Grenzen einer angemessenen Erfüllung des Bildungsauftrags hergestellt und so „Voice“ für die weitere Legitimitätssicherung formiert wird. In vergleichbare vertikale Verpflichtungszusammenhänge oder horizontale Meinungsbildungsprozesse scheint die PRIVAT I nicht eingebunden zu sein. Jedenfalls verweist der Leiter A10 eher auf lose gekoppelte Umweltbeziehungen, die insbesondere auf der Beobachtung von Konkurrenten oder auf horizontalen Tauschbeziehungen mit Kundenorganisationen basieren.

Beide Leitungspersonen entfalten eine Normalitätsvorstellung von Führung, die auf einer Koordination der Mitarbeitenden qua Hierarchie beruht, obgleich sich die favorisierten Instrumente und Mittel voneinander unterscheiden. Während A05 in diesem Zusammenhang formalisierte Regeln als besonders sinnvoll hervorhebt (Geschäftsverteilungsplan, Stellenbeschreibungen), nimmt A10 auf Zielvereinbarungsgespräche Bezug, die seine Kontroll- und Entscheidungsprivilegien aktualisieren. In den Beschreibungen ihres Führungsalltags verweisen beide indirekt auch auf Strategien, die mögliche Schattenseiten (Entfremdung durch bürokratische Überregulierung bzw. „hidden action“ durch übermäßiges „Management by Objektives/Delegation“) „ihrer“ Führung zu kompensieren scheinen. A05 macht die Regeln der Organisation zu „gemeinsamen“ Regeln, indem er sie kommunikativ mit seinen Mitarbeiterinnen vereinbart und A10 regt einen offenen Umgang mit Fehlern und Nicht-Geleistetem an.

Insbesondere mit Blick auf die jeweils entwickelte Vorstellung, welche Form der Organisations- und Personalführung zweckmäßig ist, lassen sich die Normalitätsvorstellungen der beiden Leitungspersonen mit dem jeweiligen institutionellen Kontext in Verbindung bringen. Der Leiter A05 zieht für Entscheidungen der Angebotsentwicklung den staatlichen Bildungsauftrag der ÖFFENTLICH I heran und trägt damit die Umwelterwartung einer gesetzestreu handelnden Einrichtung in das Innere der Organisation. Er transportiert aber nicht nur codifizierte Regeln und normative Erwartungen, sondern er adoptiert auch das für den Kontext Staat charakteristische Koordinationsmedium, indem er formalisierte und kommunikativ vereinbarte *Regeln und Normen* zum zentralen Prinzip der organisationinternen Handlungsabstimmung macht. Und auch der Leiter A10 scheint das für den Kontext Markt typische Koordinationsmedium *Geld* in die Innenwelt der PRIVAT I zu überführen, da er mit den Zielvereinbarungsgesprächen ein Führungsinstrument favorisiert, das auf den Austausch von Leistungen und auf monetären Anreizen für die Mitarbeitenden basiert.

Im Anschluss an neoinstitutionalistische Beiträge weisen die Befunde darauf hin, dass sich Führungskräfte in ihren Normalitätsvorstellungen von Führung auf institutionelle Logiken des für sie relevanten Kontextes beziehen. Zugleich scheinen typische Schattenseiten der jeweiligen institutionellen Logik reproduziert zu werden, auch wenn diese von den Akteuren nur *als organisationale* bzw. *individuelle* Führungsprobleme und -herausforderungen thematisiert werden. Im neoinstitutionalistischen Sinne leisten Führungskräfte eine aktive, jedoch nicht unbedingt reflektierte Form von stabilisierender „institutional work“ (Lawrence & Suddaby 2006). Mit ihren Vorstellungen von wünschenswerter bzw. zweckmäßiger Führung reproduzieren sie institutionelle Logiken nicht einfach nur, sondern wirken zugleich kompensatorisch auf deren Schattenseiten ein.

Für anknüpfende Forschungsaktivitäten legt der dargestellte Fallvergleich unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten nahe: So wären für eine weitere fallvergleichende Analyse zum einen Leitungspersonen relevant, die innerhalb der Kontexte Gemeinschaft und Unternehmen agieren. Zum anderen müssten aber auch Leitungspersonen von Weiterbildungsorganisationen in das Sample aufgenommen werden, die gewissermaßen als „Grenzgänger“ in mehrere Reproduktionskontexte zugleich eingebunden sind. Darüber hinaus könnten die Interpretationsleistungen der Leitungspersonen weiter analysiert werden. Hier ließe sich etwa fragen, inwiefern sich ihre Interpretation von Umwelterwartungen auch auf organisationale, professionelle oder berufsbiografische Einflüsse zurückführen lassen. Eine theoretische Anschlussmöglichkeit wäre dann das von Hartz entwickelte Konzept der „mentalen Mitgliedschaft“, demgemäß Organisationsmitglieder strukturelle Vorgaben stets vor dem Hintergrund ihrer Berufsbiografie, ihres professionellen Selbstverständnisses, ihrer organisationalen Funktionsrolle und ihrer Vorstellungen über eine zweckmäßige Organisationsgestaltung wahrnehmen (Hartz, 2004). Studien der skizzierten Art wären notwendig, um theoretische Annahmen über den Zusammenhang von institutionellen bzw. organisationalen Vorgaben und ihrer individuellen (Re-)Produktion durch „institutional work“ oder „mentale Mitgliedschaft“ auf der Basis einer differenzierte(re)n Empirie formulieren zu können.

Anmerkungen

- 1 Das Transkriptionssystem orientiert sich größtenteils an den entsprechenden Empfehlungen von Kuckartz et al. (2008). In den Interviewausschnitten vorkommende Transkriptionssymbole: (.) kurzes Aussetzen, kurze Pause; **Vereinbart Betonung**; (I lacht) (Laut-)Äußerungen der jeweils anderen Person, [Das Telefon klingelt.] situative Zusatzinformationen.

Literatur

- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2012). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit (24. Aufl.). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Brunsson, N. (1989). *The Organization of Hypocrisy: Talk, Decisions and Actions in Organization*. Chichester: John Wiley and Sons.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). „The iron cage revisited“: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48 (2), 147-160.
- Drucker, P. F. (1963). Managing for Business Effectiveness. *Harvard Business Review*, May-June, 53-60.
- Ebers, M. & Gotsch, W. (2014). Institutionenökonomische Theorien der Organisation. In A. Kieser & M. Ebers (Hrsg.), *Organisationstheorien* (S. 195-255). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hartz, S. (2004). Biographizität und Professionalität. Eine Fallstudie zur Bedeutung von Aneignungsprozessen in organisationalen Modernisierungsstrategien. Wiesbaden: VS.
- Herbrechter, D. & Schrader, J. (in Druck). Organisationstheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, Voice and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Keller, R. (2008). *Wissenssoziologische Diskursanalyse*. Wiesbaden: VS.
- Kieser, A. (2014). Max Webers Analyse der Bürokratie. In A. Kieser & M. Ebers (Hrsg.), *Organisationstheorien* (S. 43-72). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS.
- Martin, A. & Langemeyer, I. (2014). Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Vergleich. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung* (S. 43-67). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Meisel, K. (2011). Weiterbildungsmanagement. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 427-436). Wiesbaden: VS Springer.
- Meyer, J. & Rowan, B. (1977). Institutional organizations: formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83 (2), 340-363.
- Lawrence, T. B. & Suddaby, R. (2006). Institutions and institutional work. In S. Clegg, C. Hardy, W. R. Nord & T. Lawrence (Hrsg.), *Handbook of Organization Studies* (S. 215-254). London: Sage.
- Robak, S. (2004). Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in unterschiedlichen Konstellationen. Hamburg: Kovač.
- Rosenstiel, L. v., Molt, W. & Rüttinger, B. (2005). *Organisationspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sauer-Schiffer, U. (2000). *Biographie und Management. Eine qualitative Studie zum Leitungshandeln von Frauen in der Erwachsenenbildung*. Münster: Waxmann.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Scott, W. R. (2003). *Organizations. Rational, natural, and open systems*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Scott, W. R. & Meyer, J. (1991). The Organization of societal sectors: Propositions and early evidence. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Hrsg.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (S. 108-140). Chicago: University of Chicago Press.
- Staehele, W. H. (1999). *Management*. München: Vahlen.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Uhmann, C. (2011). *Aktuelle Herausforderungen im Management von Weiterbildungsorganisationen*. Hannover: Expressum.
- Wiesenthal, H. (2005). Markt, Organisation und Gemeinschaft als „zweitbeste“ Verfahren sozialer Koordination. In W. Jäger & U. Schimank (Hrsg.), *Organisationsgesellschaft: Facetten und Perspektiven* (S. 223-264). Wiesbaden: VS.
- Zucker, L. (1977). The role of institutionalization in cultural persistence. *American Sociological Review*, 42 (5), 726-743.

demokratie
GEGEN MENSCHENFEINDLICHKEIT



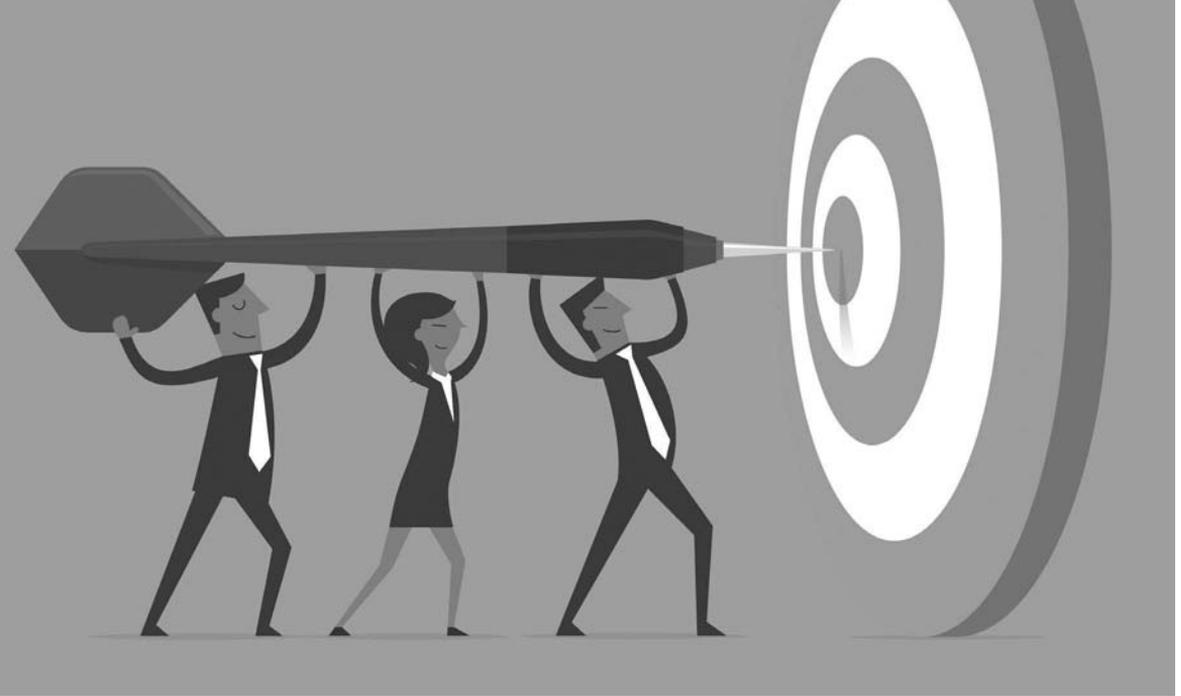
WOCHEN
SCHAU
VERLAG



Neu:
im Testabo
ein ganzes Jahr
zum halben
Preis

*Die neue Zeitschrift für alle, die sich gegen
Menschenfeindlichkeit und für Demokratie
stark machen.*

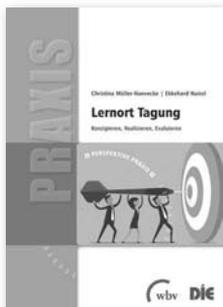
Mehr zum Konzept erfahren und Testabo anfordern
www.demokratie-gegen-menschenfeindlichkeit.de



Tagen heißt Lernen

Der erste Ratgeber für die Tagungsplanung aus didaktischer Perspektive

Der Leitfaden präsentiert ein didaktisches Konzept sowie viele konkrete Handlungsempfehlungen, mit denen Tagungen und Kongresse zu Lernorten werden.



Christina Müller-Naevecke, Ekkehard Nuissl

Lernort Tagung

Konzipieren, Realisieren, Evaluieren

Perspektive Praxis
2016, 141 S., 19,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5715-6
Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



Berichte

14. Deutscher Volkshochschultag unterstreicht zentrale Rolle der Weiterbildung für die Bewältigung des digitalen Wandels

Volkshochschulen eröffnen differenzierte Zugänge zur digitalen Welt

Der digitale Wandel darf keine Sache weniger Eingeweihter sein. „Digitale Teilhabe für alle“ lautete deshalb das Motto des 14. Deutschen Volkshochschultages. Die bundesweit rund 900 Volkshochschulen wollen digitales Know-how verbreiten und möglichst vielen Menschen zugänglich machen. Der europaweit größte Weiterbildungskongress mit rund 1500 Gästen aus 40 Nationen war der Bestandsaufnahme und dem dynamischen voneinander Lernen gewidmet.

Eine Reihe von Experten beleuchteten dazu die vielfältigen Facetten der Digitalisierung in Foren und Fachvorträgen. Dabei zeigte sich auch: Fachleute sitzen nicht allein in Universitäten, wissenschaftlichen Instituten und führenden Wirtschaftsunternehmen. Auch die Volkshochschulen und ihre Verbände auf Landes- und Bundesebene haben bereits Expertise vorzuweisen, die es weiter auszubauen gilt.

Die Volkshochschulen setzen insbesondere auf Blended Learning, auf eine optimale Kombination aus bewährtem Lernen im persönlichen Kontakt und dem Einsatz digitaler Instrumente und Formate. So ergänzt das Lernportal „Ich-will-lernen.de“ des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) schon seit einigen Jahren erfolgreich das Kursangebot im Bereich Grundbildung und zum

Nachholen von Schulabschlüssen. Mit Fördermitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung betreibt der DVV auch das Lernportal „Ich will Deutsch lernen“ (iwdl) sowie die SprachApp „Einstieg Deutsch“. Portal und App erleben insbesondere in der Sprachförderung von Geflüchteten gerade einen enormen Bedeutungszuwachs.

Blended Learning ermöglicht ein bestmögliches Berücksichtigen individueller Lernvoraussetzungen. Zum Verständnis der Volkshochschulen von inklusiver Weiterbildung gehören ein flexibles Eingehen auf heterogene Zielgruppen, individuelle Lerngeschwindigkeiten und unterschiedliche technische Gegebenheiten vor Ort.

Der digitale Wandel verändert auch die Anforderungen an die Lehrkräfte. Ihnen kommt zunehmend die Rolle einer „Expeditionsleitung“ zu, die Lernenden hilft, in die digitale Welt vorzudringen und in ihr heimisch zu werden. Bundesbildungsministerin Johanna Wanka formulierte: „Das Ziel sind mündige Bürgerinnen und Bürger, die den digitalen Wandel mitgestalten und die Chancen erkennen.“

Die Digitalisierung wird die Rolle der Volkshochschulen stärken, so ein wichtiges Fazit des Kongresses. Mit den Veränderungen in der Arbeitswelt steigt der Bedarf an Weiterbildung, auch überfachlich. Dabei gehe es nicht allein um beruflich verwertbares Wissen, sondern auch um grundlegende Kompetenzen. IT-Kompetenz sei ebenso gefragt wie persönliche Veränderungsbereitschaft und die Fähigkeit zum Selbstmanagement.

Auch Bundesarbeitsministerin Andrea Nahles sprach sich für eine berufliche Weiterbildungsförderung aus, die nicht nur spezielles Fachwissen vermittele, sondern Grundkompetenzen erweitere. Weiterbildung dürfe nicht erst bei Erwerbslosigkeit einsetzen, sondern

müsse das gesamte Berufsleben begleiten. Nahles unterstrich das Recht auf Weiterbildung und betonte die Bedeutung der individuellen Weiterbildungsberatung.

Experten rechnen damit, dass bis zum Jahr 2020 der Anteil der Weltbevölkerung mit Zugang zum Internet von heute 54 Prozent auf 99 Prozent steigen wird. Doch der technische Zugang allein ist längst nicht alles. Es geht darum, Wissen weltweit zu teilen: „Bei uns gibt es Menschen, die an sehr entlegenen Orten leben und vollständig von der Gnade der Natur abhängen. Hier habe ich viele Anregungen erhalten, wie wir solchen Menschen auch über weite Distanzen mithilfe der verfügbaren Medien Kenntnisse vermitteln können, die ihr Leben verbessern“, so der laotischer Vizeminister für Bildung, Lytou Bouapao.

Dr. Jörg Dräger, Vorstandsmitglied der Bertelsmann Stiftung führte ein Beispiel aus den USA an, wo mit Hilfe von Online-Formaten Vorlesungen einer Elite-Universität für die breite Bevölkerung geöffnet wurden. Dr. Gerd Müller, Bundesminister für wirtschaftliche Zusammenarbeit, betonte die wichtige Rolle, die DVV international in der Entwicklungszusammenarbeit spiele. Mit Bildungsprojekten in mehr als 30 Ländern verbessere DVV International die Lebensperspektiven und Zukunftschancen der Menschen vor Ort. „Der DVV ist ein offenes Haus, und, wie man beim VHS-Tag so schön sehen kann, ist DVV International sein Fenster in die Welt. Der DVV muss sich bemühen, dieses Fenster so weit offen zu halten wie nur möglich!“, so Katarina Popovic, Generalsekretärin des Internationalen Erwachsenenbildungsrats ICAE.

„Volkshochschulen sind ideal, um Menschen durch die unübersichtliche Welt der digitalen Möglichkeiten zu navigieren“, befand Dr. Michael Ludwig,

Vorstandsvorsitzender des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) und Aufsichtsratsvorsitzender der Wiener Volkshochschulen. Er prägte auf dem Volkshochschultag 2016 die Idee einer länderübergreifenden Wissenscloud für den deutschsprachigen Raum. Dass Chancengerechtigkeit in der digitalen Welt auch vom weiteren Ausbau der technischen Infrastruktur abhängt, stellte Uwe Lübking vom Städte- und Gemeindebund heraus.

Die Volkshochschulen jedenfalls sind bereit und hoch motiviert, sich dem digitalen Wandel zu stellen. Davon zeugte nicht zuletzt das hohe Maß an Interaktion während des Volkshochschultages, das sich in sozialen Netzwerken und per KongressApp äußerte.

<http://volkshochschultag.de/start/detailansicht/news/detail/News/14-deutscher-volkshochschultag-unterstreicht-zentrale-rolle-der-weiterbildung-fuer-die-bewaeltigung.html>

Weiterbildung 4.0 – fit für die digitale Welt Politische Plattform zum Deutschen Weiterbildungstag 2016

(Beschlossen im DWT-Veranstalterausschuss am 08.04.2016, ergänzt am 23.05.2016)

Die Digitalisierung unseres Lebens nimmt im privaten wie im beruflichen Kontext unaufhaltsam zu und beeinflusst das Denken und Handeln in nahezu allen Gesellschaftsbereichen. Das Internet und intelligente Endgeräte sind für die Mehrheit der Menschen in Deutschland, Europa und in weiten Teilen der Welt zum unverzichtbaren persönlichen Kommunikations- und Assistenzsystem geworden mit direktem Zugriff „jederzeit und überall“. Die Wirtschaft digitalisiert ihre Produktions-, Arbeits- und Vertriebsprozesse, verknüpft diese mit dem Inter-

net und schafft so unter dem Stichwort „Industrie 4.0“ durchgehende, intelligente sowie wissensintensive neue Verfahren, Dienstleistungen und Geschäftsmodelle. Dieser immer schneller werdende Wandel von Arbeitswelt und Gesellschaft bleibt nicht ohne Auswirkung auf die Bildungseinrichtungen und deren Aufgabe, Menschen aller Altersstufen zur emanzipierten Teilhabe und zu einer gestaltenden Rolle in einer sich ständig verändernden Welt zu befähigen.

Viele Weiterbildungsorganisationen in Deutschland haben sich deshalb schon frühzeitig mit der digitalen Transformation ihrer Bildungsangebote, Dienstleistungen und Prozesse auseinandergesetzt und digitale Formate wie CBT/WBT, MOOC, Blended Learning, Mobile Learning, Webinare, Virtual Classrooms, Serious Games oder Chats zum festen Bestandteil ihres Angebots gemacht.

Die Chancen der Digitalisierung und die sich daraus ergebenden Vorteile für lebensbegleitendes Lernen in der beruflichen, kulturellen und allgemeinen Erwachsenen- und Weiterbildung sind enorm. Es gilt aber auch, die Augen vor den Risiken und Gefahren möglicher Fehlentwicklungen nicht zu verschließen. Weiterbildung 4.0 ist deshalb auch eine Selbstverpflichtung beziehungsweise Aufforderung für Bildungsanbieter, Lehrende und Lernende über die gesamte Bildungskette hinweg durch Vermittlung von Medienkompetenz die nachhaltige und verantwortungsbewusste Anwendung der neuen Technologien zu ermöglichen.

Bei der Vermittlung beziehungsweise dem Erwerb von digitalen Fertigkeiten und Kenntnissen stehen daher nicht primär technik- und herstellergetriebene Zielsetzungen und Inhalte im Vordergrund. Es geht auch darum, Grundlagen für die persönliche Entwicklung zu

schaffen und die politische Partizipationsfähigkeit in einer sich ständig verändernden digitalen Welt im Sinne eines ganzheitlichen und demokratischen Bildungsverständnisses zu stärken.

So verstanden, wird die digitale Erwachsenen- und Weiterbildung die Menschen dazu befähigen, ihre Alltagshandlungen, beruflich wie privat, kompetent und souverän auszuführen.

Weiterbildung 4.0 bedeutet: europäische Erwachsenenbildung vorantreiben!

Derzeit bestehen in Europa noch deutliche Unterschiede in der Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien in Bildungseinrichtungen. Die EU-Kommission hat es sich deshalb zur Aufgabe gemacht, digitale Lehr- und Lernmaterialien, insbesondere solche, die durch EU-Programme kofinanziert werden, öffentlich zugänglich zu machen. Ferner verfolgt die EU mit der Onlineplattform EPAL sowie mit der Initiative „Grand Coalition for Digital Jobs“ das Ziel, die Rolle der Erwachsenenbildung in Europa und die digitalen Fertigkeiten der EU-Bürger zu stärken.

Diese Maßnahmen sind notwendig, aber nicht hinreichend. Deshalb rufen wir die Verantwortlichen in der EU und den Mitgliedsstaaten dazu auf, ein umfassendes europäisches Programm zur Digitalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung ins Leben zu rufen und den kontinuierlichen Erfahrungsaustausch zu guten digitalen Lernprojekten und Initiativen weiter zu institutionalisieren und zu fördern.

Weiterbildung 4.0 bedeutet: Lehr-/Ausbildungspersonal kontinuierlich weiter qualifizieren!

Nicht selten verfügen Lernende über punktuell bessere und/oder aktuellere

IT-Kenntnisse als ihre Ausbilder und Lehrer. Das ist einerseits erfreulich, sollte aber andererseits eher die Ausnahme bleiben!

Wir halten ein einheitliches IT-Qualifizierungsprogramm für Lehr- und Ausbildungspersonal für notwendig, das die Aspekte der Lehr- und Lernforschung berücksichtigt und in dem aktuelle informationstechnische und medienpädagogische Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden. Darin müssen auch Fragen der IT-Sicherheit und des Urheberrechts thematisiert werden. Dieses Programm muss Bestandteil der Ausbildungscurricula und der Qualitätsmanagementsysteme sein.

Weiterbildung 4.0 bedeutet: Fertigkeiten und Kenntnisse dokumentieren und anerkennen!

Lernen im Netz entspricht häufig nicht der traditionellen und curricular bestimmten Vorgehensweise, sondern erfolgt mittels non-formalen und informellen, kleinteiligen und sehr spezifischen Lerneinheiten (z. B. Module, Learning Nuggets), die meistens keine Nachweise über die erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse mitliefern.

Wir setzen uns deshalb für ein System der Abschlussorientierung und Nachweisbarkeit bei digitalen Lernarrangements ein, die eine Beurteilung der von den Lernenden erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse sowie deren Anerkennung durch Zertifikate oder Batches ermöglicht. Diese Leistungsnachweise können in speziellen – auch virtuellen – Prüfzentren erbracht und damit zur Beurteilung der individuellen Qualifikation im Rahmen des EQR/DQR herangezogen werden.

Weiterbildung 4.0 bedeutet: beruflichen und gesellschaftlichen Anschluss sicherstellen!

Eine erfolgreiche Teilhabe an gesellschaftlichen Entwicklungen und gesicherte berufliche Perspektiven hängen in hohem Maß von digitaler Teilhabe ab. Einerseits nehmen vorhandene Unterschiede in der Mediennutzung zwischen Generationen und Geschlechtern ab, andererseits verstärkt sich ein Trend zur digitalen Spaltung in unserer Gesellschaft, die in einem engen Zusammenhang mit dem Bildungsabschluss, dem Alter und dem Einkommen der betroffenen Menschen steht.

Deshalb fordern wir den Bund und die Institutionen der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik auf, eine digitale Weiterbildungsoffensive einzuleiten, die den barrierefreien Zugang zu digitalen Medien ebenso beinhaltet wie eine Ausweitung und Intensivierung digitaler Formate in der klassischen Förderung der beruflichen Weiterbildung. Wir regen ferner flächendeckende und niederschwellige Angebote zum Erwerb professioneller IT-Kenntnisse für Geringqualifizierte, Personen mit Grundbildungsbedarf und Menschen aus bildungsbenachteiligten Schichten an.

*Weiterbildung 4.0 bedeutet: Integration von Flüchtenden und Migrant*innen erleichtern!*

Hunderttausende von Menschen sind in unserem Land in den letzten Monaten angekommen auf der Flucht vor Krieg und Elend. Viele von ihnen haben sich auf dem Weg hierher von ihrem Smartphone als Orientierungs- und Kommunikationsinstrument leiten lassen. Der digitale Anschluss wurde somit in vielen Fällen zur Überlebenshilfe oder gar zum Lebensretter. Die digitale Vernetzung kann auch bei der jetzt anstehenden Aufgabe der Integration eine Schlüsselrolle spielen.

Die vielen Projekte von (Erst-)Aufnahmeeinrichtungen, Schulen, Universi-

täten, Weiterbildungsträgern sowie von kommunalen Institutionen und Verwaltungen, die digitale Dienste und Formate betreiben und den Menschen damit helfen, durch unser Land und seine Regelwerke zu navigieren, Sprache zu lernen, und damit zu einer positiven Willkommenskultur beitragen, waren bzw. sind ebenso erfreulich wie notwendig. Jetzt wird ein zwischen dem Bund und den Ländern abgestimmtes Förderkonzept benötigt, das mit der sprachlichen Erstförderung beginnt und in dessen Zentrum der Integrationskurs und das weitere berufsbezogene Sprachenlernen stehen.

Weiterbildung 4.0 bedeutet: Ressortdenken überwinden und Kooperationen ausbauen!

Internet und Globalisierung sowie die damit verbundene Beschleunigung unserer Arbeits- und Lebenswelten machen weder vor nationalen Grenzen noch vor föderalen oder organisationalen Strukturen halt. Deshalb muss für eine erfolgreiche digitale (Weiter-)Bildungsoffensive das kleinteilige Denken in Ressorts überwunden und die Zusammenarbeit zwischen staatlichen und nicht staatlichen Akteuren sowie innerhalb der Weiterbildungsbranche intensiviert werden („Coopetition“). Das erweitert das Angebotsspektrum und schont die Ressourcen. Ferner ermöglicht es, Standards zu setzen, und fördert die Transparenz.

Wir fordern daher Bund und Länder auf, bei der digitalen Agenda der Bundesregierung eng zusammenzuarbeiten. Das grundgesetzlich verankerte Kooperationsverbot im schulischen Bereich ist bezogen auf die digitale (Weiter-)Bildung aufzuheben sowie die inhaltliche und materielle Ausgestaltung der digitalen Bildungsoffensive mit der Wirtschaft und den Trägern der Weiterbildung gemeinsam zu gestalten. Wir erwarten, dass vom Nationalen IT-Gipfel 2016, der im

November stattfindet und sich schwerpunktmäßig mit Fragen der digitalen Bildung befassen wird, ein starkes Signal für eine konzertierte Aktion ausgeht.

Der Deutsche Weiterbildungstag 2016

vereint Akteure unter dem Leitgedanken, dass Bürgerinnen und Bürger, Regierungen und Parlamente, Unternehmen und Organisationen nur gemeinsam die Herausforderungen, vor die uns die digitale Revolution stellt, meistern können. Als erfahrene Bildungsexpertinnen und -experten wollen wir dazu unseren Beitrag leisten. Am Weiterbildungstag zeigen wir, wie wir mit unseren Programmen und Angeboten die Digitalisierung mitgestalten und fördern. Die digitale Transformation unserer Gesellschaft ist vor allem auch ein (Weiter-)Bildungsprozess!

Schirmherr: Günther H. Oettinger, EU-Kommissar für die digitale Wirtschaft und Gesellschaft

Veranstalter: Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband), Deutscher Volkshochschulverband, Verband Deutscher Privatschulen, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen, Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Grone, Arbeit und Leben, Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium, bfw-Unternehmen für Bildung, die chancengeber.de, Europäischer Verband beruflicher Bildungsträger, Europäische Agenda Erwachsenenbildung, Kolping Bildungsunternehmen Deutschland, TÜV Rheinland, Institut für Berufliche Bildung AG, TÜV Nord, Bfz-Essen GmbH, WBS Training AG, IB, alfatraining, DAA

Sponsor: VIONA

Kooperationspartner: bpb – Bundeszentrale für politische Bildung
www.deutscher-weiterbildungstag.de

Über „Demokratie leben!“

Angriffe auf Demokratie, Freiheit und Rechtsstaatlichkeit sowie Ideologien der Ungleichwertigkeit sind dauerhafte Herausforderungen für die gesamte Gesellschaft. Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus, die Herausforderungen durch Islam- bzw. Muslimfeindlichkeit, Antiziganismus, Ultranationalismus, Homophobie, gewaltbereiter Salafismus bzw. Dschihadismus, linke Militanz und andere Bereiche zeigen die Vielzahl demokratie- und menschenfeindlicher Phänomene. Um ihnen kraftvoll entgegenzutreten, bedarf es gemeinsamer Anstrengungen von Staat und Zivilgesellschaft.

Zahlreiche Initiativen, Vereine und engagierte Bürgerinnen und Bürgern in ganz Deutschland setzen sich tagtäglich für ein vielfältiges, gewaltfreies und demokratisches Miteinander ein. Bei dieser wichtigen Arbeit unterstützt sie das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Es werden besonders Projekte gefördert, die sich in der Demokratieförderung und der Extremismusprävention engagieren.

Das Programm setzt auf verschiedenen Ebenen an: Ziel ist es, Projekte sowohl mit kommunalen als auch mit regionalem und überregionalem Schwerpunkt zu fördern.

Mit der Umsetzung des Bundesprogramms ist das Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben beauftragt, das hierzu eine Regiestelle eingerichtet hat. Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) evaluiert das Gesamtprogramm und übernimmt zusätzlich die wissenschaftliche Begleitung in den Programmbereichen Landes-Demokratiezentren, Strukturförderung zum bundeszentralen Träger, Modellprojekte zu ausgewählten Phänomenen gruppenbezoge-

ner Menschenfeindlichkeit und zur Demokratiestärkung im ländlichen Raum sowie Modellprojekte zur Radikalisierungsprävention. Die wissenschaftliche Begleitung der lokalen „Partnerschaften für Demokratie“ wird vom Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. (ISS, Frankfurt am Main) und von Camino – Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich gGmbH (Berlin) übernommen.

www.demokratie-leben.de/bundesprogramm/ueber-demokratie-leben.html

Deutscher Weiterbildungsatlas – Was ist das?

Sind Weiterbildungschancen in Deutschland regional ungleich verteilt? Dieser Frage gehen wir mit diesem Atlas erstmals für Deutschlands Kreise und kreisfreie Städte nach. Nachdem der erste Weiterbildungsatlas bereits deutliche Unterschiede zwischen Deutschlands Raumordnungsregionen aufdeckte, stellt sich nun die Frage: Wie ungleich ist die Weiterbildung zwischen Kommunen verteilt?

Auf Grundlage der größten jährlichen Bevölkerungsbefragung Deutschlands sind wir dieser Frage nachgegangen. Es zeigen sich noch größere Unterschiede als auf Ebene der Raumordnungsregionen: Während in Prignitz (Brandenburg) gerade einmal 2,9 Prozent der Einwohner an Weiterbildungen teilnehmen, sind es in Darmstadt mit 23,1 Prozent fast achtmal so viele.

Zu einem Drittel sind die Unterschiede zwischen den Kommunen auf die lokalen Sozial-, Wirtschafts- und Infrastrukturen zurückzuführen. Nachdem wir diese Einflussfaktoren herausgerechnet haben zeigte sich, ob die vorhandenen Möglichkeiten genutzt oder Potenzi-

ale verschenkt werden. Wie Kommunen ihre strukturellen Möglichkeiten besonders gut nutzen, haben wir in sechs Fallstudien vor Ort genauer untersucht.

Wir bieten Ihnen auf dieser Seite die einzelnen Ergebnisse der Bundesländer und Raumordnungsregionen. Mit Hilfe interaktiver Karten können Sie die Ergebnisse betrachten und auch die Trends einsehen.

Deutscher Weiterbildungsatlas – Wo finde ich was?

Der Deutsche Weiterbildungsatlas hat verschiedene Aspekte untersucht (...). Unter Ergebnisse finden Sie Zusammenfassungen der Untersuchungsergebnisse des Deutschen Weiterbildungsatlas mit Grafiken und Karten. Dort können Sie auch die Kurzfassungen der auf Basis der quantitativen Ergebnisse durchgeführten Fallstudien einsehen.

Mit Hilfe der interaktiven Karten können Sie die Ergebnisse auf einen Blick betrachten. Dabei können Sie Kennzahlen und Zeiträume auswählen und so alle Ergebnisse für die Bundesländer sowie für die Kreise und kreisfreien Städte nachvollziehen.

Unter Downloads können Sie die einzelnen Pressemitteilungen für die Bundesländer herunterladen, sowie weiteres Material downloaden. Ebenso können Sie dort auch die gesamte Broschüre zum Weiterbildungsatlas herunterladen. Auch den Ergebnisbericht des DIE finden Sie dort verlinkt.

Die Website bietet Ihnen ebenfalls die Möglichkeit mehr über die Methodik des Deutschen Weiterbildungsatlas zu erfahren. Hier können Sie nachvollziehen, welche Datengrundlage genutzt wurde und wie die Ergebnisse zu Stande kommen.

kreise.deutscher-weiterbildungsatlas.de/

Wegmarken für die Weiterbildung der Zukunft Bundesweiter Förderschwerpunkt „InnovatWB“ startet

In 34 Projekten aus 14 Bundesländern werden ab sofort über drei Jahre „Innovative Ansätze zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung“ erforscht und Handlungsansätze für die künftige Weiterbildungspolitik erarbeitet. Berufliche Weiterbildung ist entscheidend für die soziale Teilhabe und die Chancen des Einzelnen im Erwerbsleben – und ein zentraler Faktor, damit sich Gesellschaft und Wirtschaft fortentwickeln können. Umso wichtiger ist es, die Beteiligung an Weiterbildung zu erhöhen und ihre Qualität auf der Grundlage wissenschaftlicher Kenntnisse auszubauen. Mit einer Auftaktveranstaltung und rund 130 Teilnehmenden aus Wissenschaft, Praxis und Politik startet im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn der Förderschwerpunkt, für den das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 15 Millionen Euro bereitstellt.

„Lebensbegleitendes Lernen mit zukunftsorientierten, qualitativ hochwertigen Weiterbildungswegen muss selbstverständlicher Bestandteil individueller Erwerbsbiografien werden“, erklärte BIBB-Präsident Friedrich Hubert Esser. Insbesondere die Digitalisierung führt zu grundlegenden, dynamischen Entwicklungen und wird beispielsweise zeit- und ortsunabhängiges Lernen ermöglichen und erfordern.“

Das mit der Leitung des Förderschwerpunkts betraute BIBB hat – von Aachen über Rostock bis München – 34 Einzel- oder Verbundprojekte mit insgesamt 62 Einrichtungen bewilligt. Mit dem Förderschwerpunkt sollen Impulse für die Modernisierung der Weiterbildung in der Praxis gegeben und die Weiterbildungsforschung gestärkt werden. In den Vorhaben werden unter anderem

Strukturen für eine nachhaltige berufliche Weiterbildung erforscht und entwickelt, Handlungsfelder für eine demografiesensible Weiterbildungspolitik aufgezeigt, das digitale Lernen in den Mittelpunkt gestellt und die Professionalisierung der Lehrenden in der Weiterbildung analysiert.

Vertreten sind Hochschulen, außeruniversitäre Forschungseinrichtungen, Bildungseinrichtungen, Branchenverbände, Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern und Sozialpartnerorganisationen. Auch viele Betriebe beteiligen sich an den Vorhaben. Sie sind vor allem als assoziierte Partner in die Projekte eingebunden. Die beteiligten Branchen reichen von Elektro- und Metalltechnik über Chemie, Landwirtschaft, Handwerk, Pflege, Gastronomie und Automobilindustrie bis zur Kultur.

Die geförderten Projekte bearbeiten drei Themenschwerpunkte:

- Im Schwerpunkt „Arbeitskräfte und Qualifikationsentwicklung“ geht es unter anderem um die Anerkennung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. Neben regionalen Ansätzen zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung werden Kompetenzfeststellungsverfahren erprobt und eine Verzahnung von betriebsorientierter und personenbezogener Weiterbildung angestrebt. Hier werden insgesamt zwölf Projekte gefördert und dabei insbesondere heterogene Zielgruppen wie Ältere, nicht formal Qualifizierte und Migrantinnen und Migranten in den Blick genommen.
- Mit der Frage nach der „Professionsentwicklung und Professionalisierung“ des in der beruflichen Weiterbildung tätigen Personals befassen sich 17 Projekte. Diese Zielgruppe ist durch Modernisierungsprozesse wie Industrie 4.0 gefordert, zeitgemäße

Lehrkompetenzen zu entwickeln. Daher werden innovative Lehr-/Lernformate wie selbstgesteuertes Lernen, zum Beispiel unter Einsatz digitaler Medien, in unterschiedlichen Branchen erprobt und Angebote zur Fortentwicklung der Medienkompetenz erarbeitet. Weiterhin werden Organisations- und Personalentwicklungsmaßnahmen erstellt. Auch die Qualitätsentwicklung von – zum Teil bereits bestehenden – Weiterbildungsformaten wird untersucht.

- Fünf Projektvorhaben werden im Themenschwerpunkt „Weiterbildungsforschung“ gefördert. Hier werden unter anderem die veränderten Anforderungen durch die Digitalisierung und der Umgang mit den neuen Kompetenzbedarfen theoriebasiert untersucht. Weitere Themen sind Weiterbildungsfinanzierung und adressatengerechte, nachfrageorientierte Weiterbildung.

Weitere Informationen zum Thema „Innovative Weiterbildung“, zum Förderschwerpunkt „InnovatWB“ und den beteiligten regionalen Projekten sind unter www.bibb.de/de/39040.php abrufbar.

Weiterbildungsanbieter-Befragungen zum wbmonitor

Die Umfrage 2015: öffentliche Weiterbildungsförderung von Teilnehmenden

Der Themenschwerpunkt 2015 nahm die Anbieterperspektive auf „Öffentliche Weiterbildungsförderung von Teilnehmenden“ in den Blick. Bezogen auf alle Einrichtungen wurden 2014 vier von zehn Teilnehmenden bei ihrer Weiterbildung durch öffentliche Mittel unterstützt bzw. die Teilnahme durch öffentliche Förderung ermöglicht. Bei privaten, gemeinnützig ausgerichteten Anbietern

trifft dies sogar auf die Mehrheit der Teilnehmenden zu. Im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung von (Fach-)Hochschulen und Akademien wurde dagegen nur ca. jeder zehnte Teilnehmende öffentlich gefördert.

wbmonitor stellt erstmals für die gesamte Weiterbildungslandschaft eine statistische Übersicht bereit, welche mit den jeweiligen Instrumenten geförderten Teilnehmenden von den unterschiedlichen Anbieterstypen weitergebildet werden:

- Von der Bundesagentur für Arbeit (BA) geförderte Personen (v. a. mit Bildungsgutschein) werden in erster Linie von privaten (kommerziellen oder gemeinnützigen) sowie betrieblichen Einrichtungen qualifiziert.
- Dass berufliche Schulen sowie wirtschaftsnahe Bildungszentren von Kammerorganisationen die höchsten Anteile durch das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (sog. „Meister-Bafög“) unterstützter Teilnehmende aufweisen, verdeutlicht das Angebot von Aufstiegsfortbildungen dieser Einrichtungstypen.
- Teilnehmende in durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) geförderten Integrationskursen finden sich vor allem an Volkshochschulen.
- Prämiegutscheinen der Bildungsprämie sowie Scheckinstrumenten der Bundesländer kommt bei allen Einrichtungstypen eine vergleichsweise untergeordnete Bedeutung zu.

Des Weiteren wurden Auswirkungen von Gutscheinförderungen auf die Einrichtungen und ihre Reaktionen untersucht, da mit diesem Steuerungsmodell bestimmte Annahmen der Qualitätssteigerung und Strukturverbesserung verbunden sind. Hinsichtlich der Bildungsgutscheine der Bundesagentur für Arbeit sind seit 2011 Tendenzen der Qualitätssteigerung, einer Diversifizierung des Angebots sowie gestiegene Ausgaben für Lehrpersonal und Werbung bei konstanter Kursauslastung zu beobachten. Demgegenüber sind hinsichtlich der Bildungsprämie sowie dem Bildungsscheck NRW – dem Landesscheck mit dem höchsten Mittelvolumen – kaum Auswirkungen auf die Weiterbildungseinrichtungen erkennbar.

Wie jedes Jahr ermittelte wbmonitor das Wirtschaftsklima in der Weiterbildung: Im Mai 2015 hat sich der wirtschaftliche Aufschwung der vergangenen Jahre nicht fortgesetzt. Das Ergebnis für alle Anbieter liegt mit +38 zwar weiter auf hohem Niveau, aber leicht unter dem Klimawert des Vorjahres (+41). Auch in den nach ihren Hauptfinanzierungsquellen unterschiedenen Teilssegmenten von Weiterbildungsanbietern ist der Klimawert fast ausnahmslos gesunken. Nur die überwiegend betrieblich finanzierten Anbieter, die mit +56 nach wie vor die beste wirtschaftliche Stimmung aufweisen, konnten sich von dem insgesamt leicht rückläufigen Gesamttrend abheben.

www.bibb.de/de/40332.php

Rezensionen

Lars Balzer/Wolfgang Beywl: evaluiert. Planungsbuch für Evaluationen im Bildungsreich, hep-verlag, Bern 2015, 195 S., 27,00 Euro, ISBN 978-3-0355-0339-5

Bei den Autoren Wolfgang Beywl und Lars Balzer hat es der Rezensent bei der Inhaltsbewertung einfach: Beide gehören zum „Urgestein“ der deutschen Evaluationsszene, haben bei der Gründung und Entwicklung der „Deutschen Gesellschaft für Evaluation“ entscheidend mitgewirkt. Sie kennen sich nicht nur bestens mit den deutschen und internationalen Ansätzen aus, sondern haben über zwei Jahrzehnte dabei gestaltend mitgewirkt. Was sie als Definitionen anbieten, kann deshalb als Standard gelten.

Diese Buch versteht sich als „praxisnaher Leitfaden für die Planung und Durchführung einer Bildungsevaluation und bietet Ihnen eine systematische Anleitung zum Erwerb bzw. Ausbau der genannten Kompetenzen“ (S. 7). Es hat – wie die Autoren im Vorwort beschreiben – eine lange Entstehungsgeschichte über Veranstaltungsskripte, Studienbriefe, Seminarmaterialien erprobt an einer Vielzahl von Einrichtungen – das merkt man dem Buch an: Es bietet höchst vielseitiges Material, ist reichhaltig in den Beispielen und Übungsaufgaben und sorgfältig in Argumentation und Formulierung bis hin zum Stichwortverzeichnis. Besonderen Wert legen die Autoren auf eine durchgängige Terminologie; im Anhang bieten sie ein Glossar an, das auf dem bewährte „A – B – C der wirkungsorientierten Evaluation“ (Univation/Beywl) gründet.

Konsequent sind die Ausführungen am Ziel des Buches ausgerichtet: eine

Evaluation „machen“ zu können. Nach einer Einführung und Klärung des Evaluationsbegriffes und -auftrags wird der Evaluationsprozess in zehn Schritten/Kapiteln dargestellt: die Bestimmung des Evaluationsgegenstandes (Kap. 4), die Bestimmung der interessierten Akteure und die Rolle der Evaluierenden (Kap. 5), die Bestimmung der Evaluationszwecke und -fragenstellungen (Kap. 6), die Festlegung der Bewertungskriterien (Kap. 7), die Auswahl von Erhebungsdesigns und -methoden (Kap. 8), die Durchführung der Erhebung (Kap. 9), die Datenauswertung, Interpretation und Bewertungssynthese (Kap. 10), die Berichterstattung (Kap. 11), die Nutzung der Ergebnisse (Kap. 12), schließlich die Evaluation der Evaluation (Kap. 13). Jedes Kapitel wird durch Lehrziele eingeleitet, enthält Beispiele und Übungsaufgaben, „To do“-Listen, an denen man entlangarbeiten kann, für jeden Schritt konkrete Handlungsanweisungen („Nach einer Einigung zwischen den Vertragsparteien sind die getroffenen Vereinbarungen formal, schriftlich und für alle Beteiligten verbindlich zu fixieren“ S. 33, „Aufbau eines Abschlussberichtes, z. B. Der eigentliche Text beginnt mit einer Einführung sowie der Beschreibung Ausgangslage...“ S. 125) und Vertiefungsliteratur.

Mit diesem Lehr- und Übungsbuch liegt ein Werk der Oberklasse vor. Oberklasse in doppeltem Sinn: Es ist als Lehrbuch sorgfältig geschrieben, reichhaltig in den Beispielen, im Literaturbezug und den Übungsaufgaben. Auf jeder Seite machen die Autoren deutlich: Der Leser soll zugleich zum Handeln und Verstehen geführt werden. Oberklasse aber auch in einem zweiten Sinne: Es reicht weit in den Bereich professioneller Evaluation hinein – dort, wo Evaluation gegen Geld als wissenschaftliche Dienstleistung angeboten wird. Für dieses

Marktsegment hat das Buch Alleinstellung. Dieses Buch dokumentiert auch, wie weit sich die Evaluation in Theorie, Methodik, Anspruch und Praxis in kaum zwanzig Jahren fortentwickelt hat. Allein schon die vielfältigen Literaturverweise zeigen eindrucksvoll, welch intensive wissenschaftliche Diskussion in diesem Bereich auch international inzwischen vorliegt.

Diese „Oberklasse“ fordert aber auch seinen Preis. Für manchen Leser mag dieses gründliche, kritisch-problembewusste und immer wieder auf weiterführende Literatur verweisende Vorgehen zu viel sein. Wer sich schnell und allgemein über Evaluation informieren will, für den ist das nicht das richtige Buch. Wer aber Evaluation auf dem heutigen Stand erfolgreich umsetzen will, für den ist die von diesem Buch verlangte zeitaufwendige aktive Auseinandersetzung zielführend; dieser Nutzer kommt an diesem Buch nicht vorbei. So wie die Autoren vorgeben: „Adressaten dieses Buches sind alle, die sich die fachlichen Grundlagen der Evaluation erarbeiten wollen, um Evaluationen im Bildungsbereich Schritt-für-Schritt planen und schließlich erfolgreich umsetzen zu können.“ (S. 8) Aber dieses Buch bietet einen weiteren Nutzen: Anders als die Verfasser empfehlen, „das Buch von vorne nach hinten durcharbeiten“ (S. 9), lässt sich das Buch durchaus auch, wenn man schon ein gewisses Grundwissen hat, als Nachschlagewerk und „Steinbruch“ verwenden, insbesondere wenn man Evaluation „für den Hausgebrauch“ zum eigenen Nutzen und mit etwas leichterem Aufwand betreiben will. Auch für eine solche Nutzung findet man eine Fülle von Anregungen. Also: ein insgesamt notwendiges und empfehlenswertes Buch.

Etwas unterpreisig sind die „Online-Ressourcen für die Evaluation“ auf den

Seiten 159/160 aufgelistet. Dabei finden sich dort nochmals eine ganze Welt von Anregungen und Schätzen für den Leser, der sich noch weiter vertiefen will. Die DeGEval-Standards hätten hier sicherlich auch eine gesonderte Erwähnung verdient.

Viele der gewählten Beispiele stammen aus verschiedenen Feldern der Weiterbildung. Deshalb ist das Buch auch hilfreich und nützlich für LeserInnen, die im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung/Personalentwicklung Evaluationen durchführen wollen. Allerdings sei trotz des empfehlenswerten besprochenen Werks für diesen Bereich auf zwei weitere einschlägige Titel hingewiesen: auf „Evaluation in der Erwachsenenbildung“ von Ekkehard Nuissl in der DIE-Reihe „Studientexte für Erwachsenenbildung“ (2013), und – man möge dem Rezensenten die Eigenwerbung verzeihen – auf das durchaus noch aktuelle Lehrbuch „Weiterbildungsevaluation“ (Jost Reischmann, Ziel-Verlag Augsburg, 2006).

Jost Reischmann

Bremer, Helmut; Faulstich, Peter; Teiwes-Kügler, Christel; Vehse, Jessica: Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsvorstellungen, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 2015

Inwiefern ist die Teilnahme an Weiterbildung mit der Vorstellung verbunden, die eigene soziale Lage und gesellschaftliche Position durch Bildung und Weiterbildung verbessern bzw. absichern zu können? Dies ist die Forschungsfrage, mit der die Autor/innen dieser Publikation im Rahmen eines Forschungsprojektes „Gesellschaftsbild und Weiterbildung“ der Hans-Böckler-Stiftung nachgegangen sind. Es handelt sich dabei um ein Kooperationsprojekt zwischen der

Universität Duisburg-Essen und der Universität Hamburg. Der Forschungsfrage liegt die These zugrunde, dass die Weiterbildungssituation als eine Moratoriumsphase gedeutet werden kann, in der bisherige gesellschaftlich-politische Ordnungsvorstellungen sowie eigene Handlungsoptionen überprüft und durch Weiterbildungs- und Lernprozesse neu organisiert werden.

Mit einer begrifflichen Auseinandersetzung unter Hinzunahme vorangegangener Untersuchungen zu Gesellschaftsbildern sowie zu Adressat/innen- und Teilnahmeforschung der Weiterbildung wird eine theoretische Einordnung über das Habitus-Konzept Pierre Bourdieus sowie über die subjektwissenschaftliche Lerntheorie Klaus Holzkamps vorgenommen. Mit diesen theoretischen Vorüberlegungen und Begriffsbestimmungen wird das empirische Vorgehen begründet. Mittels Gruppen- und Lernwerkstätten mit Teilnehmenden an Weiterbildung wurden sowohl Gesellschaftsbilder, Deutungs- und Ordnungsvorstellungen als auch kollektive Orientierungsmuster erhoben. Da die Erhebung auch auf die Beobachtung von Veränderungsprozessen während der Teilnahme an Weiterbildung zielt, wurde die Untersuchung als Längsschnitt angelegt. Eine Auswertung fand nach einem hermeneutisch-interpretativen Verfahren statt.

Anhand von zwölf Fallprofilen wird das umfangreiche empirische Material der insgesamt 25 Gruppenwerkstätten sehr transparent vorgestellt und dadurch ein sehr guter Einblick in das Material ermöglicht. In diesen Profilen werden die rekonstruierten Themen und Standpunkte von Gesellschaftsbildern dargestellt. Darüber hinaus arbeiten die Autor/innen in einem weiteren Kapitel sechs Gesellschaftsbilder heraus (benannt als Meritokratie, Konkurrenzverhältnis, Dichotomie, Statushierarchie,

Maschine, Solidargemeinschaft, S. 219), die sie durch weitere Verdichtungen und Zuspitzungen des Datenmaterials abstrahieren konnten.

Die Stärke der Publikation liegt zum einen in der sehr transparenten Darstellung und Ausarbeitung des umfangreichen Datenmaterials und der schrittweisen Nachverfolgung der Auswertungsschritte von den einzelnen Fallprofilen über sechs herausgearbeitete Gesellschaftsbilder, beobachteten Veränderungen, die durch die Anlegung der Untersuchung als Längsschnittes erkennbar sind, bis hin zu einer Verdichtung dreier zentraler Themen – Leistung, Anerkennung und Ungleichheit. Eine weitere Stärke liegt darin, dass es den Forscher/innen gelungen ist, mittels Gruppen- und Lernwerkstätten vernachlässigte Forschungsfragen über Gesellschaftsbilder sowie auch für die Erwachsenenbildung aufzugreifen. Sie schlagen vor, die Trennung zwischen beruflicher und politischer Weiterbildung aufzugeben, da keine klaren Grenzen zwischen Herrschafts-, Arbeits- und Lebenswelt vorhanden seien. Die Lektüre lohnt wegen der dichten Fallprofile besonders auch für Studierende.

Anke Grotluschen, Franziska Bonna

Ulrich Raulff: Wiedersehen mit den Siebzigern, Klett-Cotta 2014

Philipp Felsch, Der lange Sommer der Theorie, C.H. Beck, 2015

Hartnäckig hält sich die Legende, nach der die 68er-Bewegung zur Liberalisierung und Demokratisierung der Gesellschaft der alten Bundesrepublik maßgeblich beigetragen habe.

Der Frankfurter Historiker Gerd Koenen hatte dagegen schon zur Jahrtausendwende in seiner umfangreichen Studie zum „Roten Jahrzehnt (1967-77)“

über „die vielen Ambivalenzen ein und derselben Bewegung“ festgestellt, dass sie höchstens als Katalysator jenes großen soziokulturellen Umbruchs fungierte, der sich eher außerhalb als innerhalb ihrer Milieus vollzog, eher ohne sie, als mit ihr. Mit der flapsigen Bemerkung, „alle Wege von 68 führen letztlich in den Supermarkt“ hatte der Philosoph Sloterdijk überspitzt zum Ausdruck gebracht, was Henning Ritter in einem Leitartikel der FAZ so formulierte: „Nicht die Ideen der 68er änderten die Gesellschaft, sondern die von ihnen verteilte Wohlstandsgesellschaft nahm gierig ihre neuen Bedürfnisse auf, und es dauerte nicht lange, bis die Generation, die zur Bundesrepublik auf Distanz gegangen war, sich bereitwillig von dem verschlingen ließ, was sie eben noch als Konsumgesellschaft verteilte hatte“. Es war ihm zufolge weniger eine Wertedebatte, die sich ereignet hatte, sondern „ein psychodramatischer Wechsel von Verhaltensstilen“.

In den letzten beiden Jahren haben zwei Veröffentlichungen die siebziger Jahre bzw. die Folgen der 68er Revolte fokussiert auf eng verwandte Aspekte thematisiert. Philipp Felsch beschreibt „Die Geschichte einer Revolte“ (Untertitel) als den „langen Sommer der Theorie“. Er zeichnet die Publikationsgeschichte des Merve-Verlags, der die Theorielandschaft der Mauerstadt Berlin und der alten Bundesrepublik über zwei Jahrzehnte mitbestimmt hat, aus der Sicht der handelnden Personen nach. Felsch bedient sich dabei des umfangreichen Materials, das der ehemalige Verlagsleiter Peter Gente dem Zentrum für Kunst und Medientechnologie (ZKM) übergeben hat: Korrespondenzen, Tagebücher, Notizen und Dokumente aus der Verlagsgeschichte. Ulrich Raulff hat unter dem Titel „Wiedersehen mit den Siebzigern. Die wilden Jahre des Le-

sens.“ seinen persönlichen intellektuellen Werdegang dokumentiert, im Zentrum seine spezifisch-private Passion der Lektüre, die im Mainstream der Theoriegläubigkeit der Siebziger besonders genährt wurde. Man kann das in flotter Schreibe verfasste Bändchen als seinen persönlichen Bildungsroman lesen. Es scheint so, als habe er die Empfehlung des Schlusssatzes aus Gerd Koenigs einschlägiger Darstellung beherzigt, dass man die Geschichte des roten Jahrzehnts „weithin nur aus einer Position der Anteil nehmenden Ironie noch erzählen“ könne. Denn Raulff macht selbstironisch keinen Hehl aus den jeweiligen zeitgemäßen Irrungen und Wirrungen, erdacht und durchlebt in dem „unsichtbaren Käfig intellektueller Zeitgenossenschaft“. In Felschs Darstellung findet der Autor Raulff mehrfach Erwähnung, nicht nur als Redakteur einer kurzlebigen Zeitschrift („Tumult“) Ende der siebziger Jahre.

Obwohl der eine autobiographisch entlang der eigenen Erinnerung formuliert, der andere als Biograf der „Merve-Macher“ aus dem Fundus des ihm überlassenen Archivs schöpft, fügen sich die Darstellungen beider widerspruchsfrei zu einem komplexen Bild. Insbesondere werden die Bruchstellen und Veränderungen kongruent beschrieben, die im Umgang mit „Theorie“, in der veränderten Form und Bedeutung des Lesens und Veröffentlichens sowie in der Wahrnehmung von Texten und Bildern in einem bestimmten politischen Spektrum des fraglichen Jahrzehnts stattfinden. Es sind dies letztlich auch bedeutsame Elemente von Veränderungsprozessen, auf deren Ergebnis die eingangs zitierten Autoren Bezug nehmen.

Raulffs Spurensuche beginnt an seinem ersten Studienort Marburg, den er als eine Art Freilichtmuseum beschreibt, in dem man den Stil von 68 noch lange

Zeit ziemlich unverändert studieren konnte. Er erinnert sich ferner an einen „atmosphärisch ungewöhnlich dichten Raum des Austausch über akademische, aber eben nicht nur akademische Fragen“. Erst mit der späteren Lektüre des Sammelwerks der französischen Schule über „Die Geschichte des privaten Lebens“ wird ihm bewusst, wie sehr es an diesem privaten Leben in dieser Zeit eigentlich gemangelt hat. Denn der oft zitierte Satz vom Privaten, das zugleich das Politische ist, provozierte nun mal das ständige „Hinterfragen“ und „auf den Begriff bringen“ von allem und jedem. Das Wort „Ableitung“ wurde zu einer Hauptvokabel, alles musste von irgendwoher abgeleitet, sprich: beglaubigt werden. „Diese Leute glaubten tatsächlich noch an den Wert von Begriffen und ihre Bedeutung für das Leben“, vermerkt der Autor in der Rückschau. Mit heiligem Ernst und dem Verlangen nach Klarheit begab man sich auf die nervöse Suche nach dem richtigen Standpunkt, aber nicht nur im universitären Austausch. So überforderten auch die Wohngemeinschaften ihre Bewohner, indem das Private öffentlich zu machen war und „existentielle Proben auf das Leben“ gewagt wurden, wodurch dieses aber auch eine gewisse Spannung erhielt, „einen Tonus, den wir als authentisch empfanden“. Dem Mythos der Universität als Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden sei neues Leben eingehaucht worden, indem die Studentenschaft auch die persönlichen und intimsten Probleme mit großer Selbstverständlichkeit an die Alma Mater herantrug in der Erwartung, dort eine Lösung zu finden.

Auch Michael Rutschky hat in seinem Essay „Erfahrungshunger“ über die siebziger Jahre „eine unspezifische Hoffnung auf restlose Theoretisierbarkeit“ festgestellt: „jeder meiner Impulse sollte ganz unmittelbar eine allgemeine

Wahrheit sagen“. Er beschreibt, wie soziologische und sozialpsychologische Kategorien in den allgemeinen Sprachgebrauch eingedrungen waren und sich die Utopie, nach allgemeinen Begriffen zu leben verbreitete, auch unter vielen Leuten, die an der Protestbewegung gar nicht mehr teilgenommen hatten. Da dieser Sprachgebrauch aber zugleich auch Ohnmacht und Entfremdung mitteilt, so Rutschky, habe sich „als Reversbild jener Utopie der Allgemeinbegriffe“ eine Utopie der Unbestimmtheit herausgebildet, des Vagierens, der Strukturlosigkeit, der Entgrenzung, der alles, was nach Schema und Bestimmung aussieht, verdächtig wird. Die vielen unruhigen Suchbewegungen der siebziger Jahre bringt er damit in Verbindung.

In einer Zeit, die mit quasi religiösem Furor an die Veränderbarkeit des Menschen und der Verhältnisse glaubte, mussten daher auch die pädagogischen Diskurse und Praktiken große Bedeutung erlangen. So erklärt sich Raulff die Resonanz und den Zulauf, den die lokalen Marburger Heroen der Erziehungswissenschaften, Klafki und Kamper seinerzeit erhielten: „Es begann als Politik, es endete als Pädagogik“. Aus der Distanz von vier Jahrzehnten erscheint ihm allerdings schwer begreiflich, wie der Marxismus als „vielfach widerlegte Doktrin des 19. Jahrhunderts (...) noch einmal und für ein langes Jahrzehnt zur vorherrschenden Denkschule der westlichen Welt werden konnte.“

Irgendwann entdeckt Raulff den Humor von Roland Barthes und erliegt dem für ihn „eigentümlichen Reiz“ der französischen Theoretiker. Er genießt die Provokationen, die von der strukturalistischen Marx-Lektüre und der foucaultschen Subversion der Aufklärung ausgehen. Längere Aufenthalte in Paris und persönliche Begegnungen mit den neuen französischen Sternen am

Theoriehimmel begünstigen das Abbiegen von der Straße des linken Konformismus. Aber erst nachdem er Ernst Robert Curtius gelesen und das Werk von Aby Warburg zur Kenntnis genommen hat, beginnt sein dauerhafter Auszug aus der Suhrkamp-Kultur. „Die Siebziger begannen als ein Jahrzehnt des Textes und endeten als eines des Bildes.“ Bis heute werde massiv das Vordringen der Bilder in den siebziger Jahren unterschätzt. In den siebziger Jahren begann der Aufstieg der Kunstgeschichte innerhalb der Geisteswissenschaften und in ihrem Schatten, „als Sekundant wie als Konkurrent“, der Medienwissenschaft.

Mit den Instrumenten der Franzosen wurde es möglich, den Begriff der Macht anders zu denken, in Verbindung z. B. mit Größen wie Wissen und Sex bzw. mit Techniken der Einschließung, Isolation und Zähmung. Die Bildwissenschaften wiederum lehrten, die Welt als Bild erfahrbar zu machen und setzen die Kritik der Macht der Bilder auf die Tagesordnung. Heute, so Raulff, erzeuge man Verwunderung wenn man schildere, mit welcher Lust man sich damals auf alles gestürzt habe, was den großen Durchblick versprach. Fast scheine es so, sinniert der Autor zum Schluss, als wenn sich in dem schnellen Wechsel der Lektüren, dem fahrigen Lesen – ohne langsame philologisches Eindringen in den Text – schon die Ära der Suchmaschinen ankündigte.

Raulff streut in die Tour d'horizon seines intellektuellen Werdens viele vergnügliche Anekdoten ein, die Personal-, Denk- und Lebensstile der siebziger Jahre plastisch werden lassen, aber vornehmlich um die Welt der Bücher und Bilder und deren Aufbewahrungsorte kreisen: Archive und Bibliotheken, in denen der Autor einen nicht geringen Teil seines Lebens verbracht hat. Seit November 2004 ist Ulrich Raulff Direk-

tor des Deutschen Literaturarchivs Marbach. Wir dürfen uns Ulrich Raulff als einen glücklichen Leser vorstellen.

Philip Felsch stellt die Frage „Was war Theorie?“, um die Faszination eines Genres aufspüren, dass eine ganze Generation in den Bann gezogen hat. Die vorläufige Antwort in der Einleitung: „...ein Wahrheitsanspruch, ein Glaubensartikel und ein Lifestyle-Accessoire“. Entlang der gut dokumentierten Vita der ehemaligen Merve-Verleger Peter Gente, Merve Lowien und Heidi Paris will er zeigen, dass das, was zu Beginn der Bewegung der „Kritik der Verhältnisse“ dienen sollte, in den 1980er Jahren zu einem ästhetischen Erlebnis wird. Es geht ihm allerdings nicht um eine weitere Ideengeschichte, sondern er will den „Siegeszug der Theorie seit den sechziger Jahren“ über „ihre Lesarten und Gebrauchsweisen“ verstehen. Nicht die Inhalte der über 300 veröffentlichten Titel des Verlages, der später auch als „Reclam der Postmoderne“ bezeichnet wurde, stehen im Zentrum, sondern die Büchermacher und ihre Freunde als Lektüregruppe, Fangemeinde und Rezeptionszusammenhang. Wer tiefer bohren möchte, wird durch einen 80-seitigen Anhang gut versorgt.

Wenn Peter Gente als Verleger zunächst Wert darauf legte, „ambulatorische“ Bücher zu machen, die man in verschiedenen Alltagssituationen dabei hatte und las, führt der Autor Felsch dies auch auf dessen initiale Adorno-Lektüre zurück; er trug „Minima Moralia“ fünf Jahre in der Jackentasche stets mit sich. Eben jener Adorno hatte im Verein mit Enzensberger noch über die „Liquidation des Buches“ geklagt angesichts der billigen Taschenbücher mit ihren reklamehaften bunten Umschlägen: der Leser werde zum Konsumenten, die Lektüre oberflächlich, die Bücher schneller entsorgt. Beide konnten nicht ahnen, wel-

chen publizistischen Erfolg sie selbst aufgrund der Umwälzungen auf dem Buchmarkt erzielen sollten: 68 als „paperback revolution“ (Ben Mercer).

Die Publikationspraxis linker Theorieverlage war jedoch zunächst exakt auf die Zerstörung jener Aura des Buches aus, wollte sie doch „Gebrauchsbücher“ statt „Besitzbücher“ auf den Markt bringen, der konsequenterweise mit Raubdrucken überspült wurde. Im Sinne der Kritik der Warenästhetik hüllte der Merve-Verlag seine Broschüren zunächst in schmuckloses Grau. Mit dem Ende des Glaubens an die Macht der Massen hatte das begriffliche Arsenal des dialektischen Materialismus Mitte der Siebziger seine Anziehungskraft verloren und anderes Vokabular, u. a. das Wortfeld des Mikroskopischen (Mikrophysik, Mikropolitik), drängte in den Vordergrund. Passend dazu schrumpften die bei Merve verlegten Bände auf Postkartengröße, um den Riss in der Verlagsprogrammatisierung sichtbar zu machen. Die Bücher wurden zugleich auch bunter. „Intensitäten“, der Bestseller von Lyotard, erschien 1977 pinkfarben und gab dem „Denken in Leidenschaften“ auch äußerlich Ausdruck. Die Suche nach einem neuen Theoriedesign führte über die Materialverbindung von Bildern, Begriffen und Objekten zu einer neuen Theoriesprache, für die die französische Zeitschrift „Traverses“ eine Vorlage für deutsche Experimente liefert. Die als „immer labyrinthischer“ analysierten Machtverhältnisse erfordern neue Strategien der Subversion. Die „Sprachspiele der Wunschevolte“ führten zu einer neuen Theorieästhetik, noch vor dem „pictorial turn“ der neunziger Jahre. Das publizistische Selbstverständnis der Verleger wanderte in den achtziger Jahren weg von der Utopie des Theorie-Taschenbuchs mit schwierigen Texten in größtmöglicher Auflage hin zu kleinen Stückzahlen „in

der Schwebe zwischen Aura und Reproduzierbarkeit“.

Der Leser erfährt neben zahlreichen Anekdoten über die seinerzeit führenden Denker und Theorie-Produzenten und deren Querverbindungen auch einiges über den großen Merve-Konkurrenten Suhrkamp. Denn bevor der Merve-Verlag 1970 gegründet wurde, hatte Suhrkamp bereits fünf Jahre zuvor eine Reihe „Theorie“ etabliert und mit einem so prominenten wie heterogenen Beraterkreis – Habermas, Blumenberg, Henrich und Jacob Taubes – unter der Regie des Lektors Karl Markus Michel versehen. „Theorie“ bedeutete 1965 kritische Gesellschaftstheorie im Sinne der Neuen Linken, ein Gegendiskurs zur akademischen Philosophie. Peter Gente wäre um ein Haar selbst im Hause Suhrkamp gelandet, als durch Taubes geförderter Initiator einer Zeitschrift, die allerdings neben dem gleichzeitig dort von Enzensberger gestarteten „Kursbuch“ als überflüssig angesehen wurde. Ein von Gente entworfenes Konzept für eine Buchreihe sah vor, dass „Interesse an sozialwissenschaftlicher Orientierung zu bedienen“ für Leserkreise, die in der Vergangenheit eher für Belletristik zu gewinnen waren. Das Desinteresse der Verlage führte schließlich zur eigenen Gründung.

Gente war immer ein asketischer Leser gewesen und versah zu Beginn das Merve-Kollektiv für die regelmäßig anberaumten kollektiven Lektüre-Sitzungen mit einem anspruchsvollen Programm (Marx, Feuerbach, Marcuse, Krahl). Da die Tätigkeit im Verlag als „Antizipation emanzipatorischer Praxis“ galt, wurde das eigene Tun auf Schritt und Tritt verfolgt, was schließlich zu ausufernden Diskussionen führte, die theoretische, verlagsspezifische und private Probleme gleichzeitig erfassten und den Glauben an die Macht der Kommunikation allmählich erschütterten. Durch die Ereignisse im

„Deutschen Herbst“ änderte sich alles: „Nach 1977 war ‚Theorie‘ nicht mehr dasselbe wie zuvor“ hält Philipp Felsch fest und Merve verabschiedete sich bereits im Folgejahr vom Marxismus und vom Diskutieren zugleich. Im neuen Merve-Sound („Wir wollen eine kleiner Verlag, unscheinbar und daneben sein, und das macht uns irre Spaß“) brach sich eine eruptive Heiterkeit Bahn. Der Autor Felsch versäumt nicht, einige Veröffentlichungen anzuführen, die für die damalige Stimmung in der „intellektuellen Wasserscheide“ der Endsiebziger repräsentativ waren. Dieter Wellershoff etwa mit seiner „Theorie des Blödelns“ oder, inhaltlich konträr dazu, Gert Mattenklott in seinem „Versuch über Albernheit“. Die Disziplin der ersten Jahre im Verlagskollektiv wich einer betonten Lässigkeit. Mit der „Askese hermeneutischer Lesarten“ war es nunmehr vorbei, die Lust am Text stand im Vordergrund, nicht der politische Gebrauchswert. Der Forderung von Nietzsche, „laut und wiederkäuend“ zu lesen, kam man in der gemeinsamen „Anti-Ödipus“-Lektüre durch reihum Satz-für-Satz-Lesen nach. Gente fühlte sich erleichtert: „Ich stand nicht mehr unter diesen Zwängen, nicht mehr unter dieser Schuld von diesen ewigen Selbstlegitimationen.“ Das Selbstverständnis des Verlegerpaars Gente/Paris („wir sind begeisterte Leser und unfähige Schreiber“) spiegelte sich in den Werken der in den Achtzigern verlegten Autoren wider, etwa in Michel de Certeaus „Kunst des Handelns“, worin der Leser zum „schwärmerischen Autor“ nobilitiert wird, der allerdings in den Texten etwas anderes findet als das, was deren „Intention“ war. Es war der Alptraum der Kritiker der Taschenbuchrevolution gewesen, dass der Leser zum Konsumenten degradiert werde, hier

kehrte er, notiert Felsch, nach zwei Jahrzehnten in den Merve-Bänden „als publizistisches Programm“ zurück.

In der Folge beschreibt der Autor, wie der „Gestus des schwierigen Denkens“ seinen Ort, seine Begriffe und Gegenstände, aber besonders seinen Stil änderte. In den achtziger Jahren sei die Theorie in den White Cube der Kunst abgewandert. Er resümiert: „Das schwierige Denken ist heute vor allem in der Kunstwelt heimisch.“ Die Theorie, die an die Stelle des Neomarxismus getreten sei, sehne sich nach der Materialität von Kunstwerken. Wie es dazu kam, schildert der Autor in einem wenig gegliederten, assoziativen Text, der zwischen verschiedenen Zeiträumen und diversen Fragestellungen mäandert, angereichert durch munteres name-dropping: Foucault, Lyotard, Deleuze, Guattari, Baudrillard, Cage, Burroughs, Sloterdijk, Latour, Luhmann, Kittler, Bolz, Goetz, Bohrer, Habermas, Szeemann, Beuys, Middendorf, Kippenberger, um nur die wichtigsten zu nennen.

Vieles kann verständlicherweise in der manchmal kaleidoskopisch wirkenden Überblicksarbeit nur angedeutet werden; der Autor verlässt sich auf das Hintergrundwissen des Lesers zu den Stichworten des Textpotpourris. Darin spielen die offenen und versteckten Verbindungen zwischen für die Theorie- und Kunstentwicklung bedeutsamen Personen und deren Denken (u. a. Jacob Taubes, Carl Schmidt, Heiner Müller, Paul Virilio, Ernst Jünger) ebenso eine Rolle wie die Metamorphose der Lebensstile einer speziellen Szene im fraglichen Zeitraum. Der Epilog endet mit dem Satz: „Die Zukunft der Theorie ist ungewiss.“ Das trifft cum grano salis auch auf die Deutsche Rentenversicherung zu.

Bernd Eckhardt

Mitarbeiter/innen

Jörg Dinkelaker, Prof. Dr., Jg. 1975, Professor für Erwachsenenbildung/berufliche Weiterbildung Universität Halle-Wittenberg – Veröffentlichungen u. a.: zus. mit Reh/Berdelmann (2015): Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie. Wiesbaden; zus. mit v. Hippel (Hg.) (2015): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen, Stuttgart.

Dörthe Herbrechter, Jg. 1979, Wiss. Mitarbeiterin im Programm Lehren, Lernen, Beraten am DIE – Veröffentlichungen u. a.: zus. mit Digel/Schmitt (2013): Förderung professioneller Kompetenz Lehrender: Studierende und erfahrene Lehrkräfte im Vergleich. In v. Felden/Hof/Schmidt-Lauff (Hg.): Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis, Baltmannsweiler, S. 62-76.; zus. mit Schrader (i. D.): Organisationstheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt/v. Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden.

Christiane Hof, Prof. Dr., Jg. 1962, Professorin für Erwachsenenbildung u. Lebenslanges Lernen Universität Frankfurt – Veröffentlichungen u. a.: (2012) Vom Lebenslangen Lernen zum Lernen im Lebenslauf. Auf der Suche nach einer prozessorientierten Theorie des Lernens. In: v. Felden/Hof/Schmidt-Lauff (Hg.): Erwachsenenbildung und Lernen, Baltmannsweiler, S. 70-79; (i. D.) Is there space for ‚Bildung‘ and ‚Transformative Learning‘ in the lifelong learning Discourse? In: Fuhr/Taylor/Laros (Eds.): Transformative Learning meets Bildung, Sense Publishers.

Bernd Käßlinger, Prof. Dr., Jg. 1972, Professur für Weiterbildung Universität Gießen – Veröffentlichungen u. a.: (2007) Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung, Bielefeld; Der Zweite Bildungsweg zwischen dem Ersten Bildungsweg und der beruflichen Bildung, HBV 3/2009, S. 206-214.

Christian Kammler, Jg. 1962, Leiter Lern- und Forschungswerkstatt Institut für Schulpädagogik Universität Marburg – Veröffentlichungen u. a.: (2016): Professionalisierung im Feld

Schule und Kulturelle Bildung. In: Burow/Rahm u. a. (Hg.): Journal für LehrerInnenbildung. Kreativität von Lehrpersonen, H. 1, S. 32-34; zus. mit Ackermann/Retzar/Mützlit/Kammler (2015): KulturSchule. Kulturelle Bildung und Schulentwicklung, Wiesbaden.

Sabine Lauber-Pohle, Dr. phil., Jg. 1976, wiss. Mitarbeiterin Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft – Veröffentlichungen u. a.: (2016) Soziale Netzwerkbildung und Online-Lernen, Marburg; (zus. mit Reimer) Klicken und Tippen – neue Wege in der empirischen Praxis. Zur Theorie und Praxis von Onlineforschungen. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2/2005, S. 9-19.

Sabine Schmidt-Lauff, Prof. Dr. phil. habil., Jg. 1968, Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung TU Chemnitz – Veröffentlichungen u. a.: (2012) Lernvergnügen und Lernfreude. In: Faulstich (Hg.): LernLust, Hamburg, S. 53-67; zus. mit Hösel (2015): Kulturelle Erwachsenenbildung. Ästhetisches, zeitsensibles und partizipatives Lernen. In: erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 25/2015.

Wolfgang Seitter, Prof. Dr., Jg. 1958, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung Universität Marburg – Veröffentlichungen u. a.: (2014) Weiterbildung in Hessen. Eine mehrperspektivische Analyse, Wiesbaden (hg. zus. mit Schemmann); (2016) Wissen(stheorie) und Erwachsenenbildung. In: Tippelt/v. Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 3. überarb. u. erw. Auflage, Wiesbaden (i. D.) (zus. mit Kade und Dinkelaker).

Christine Zeuner, Prof. Dr., Jg. 1959, Professorin für Erwachsenenbildung HSU/UniBw H) Hamburg – Veröffentlichungen u. a.: (2014) „Transformative Learning“ als theoretischer Rahmen in der Erwachsenenbildung und seine forschungspraktischen Implikationen. In: Faulstich (Hg.). Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion, Bielefeld, S. 99-131; (2015) Ökonomisierungsprozesse in der politischen Erwachsenenbildung. Journal für politische Bildung, H. 1, S. 38-49.



Erwachsenenbildungspolitik in Europa

Formulierung, Implementierung und Finanzierung

Wer entscheidet über Politikgestaltung und Finanzierung von Erwachsenenbildung in Europa? Der Band präsentiert Ergebnisse des Projekts „Comparative Analysis of Regional Policies for Adult Learning“, an dem sechs europäische Länder teilgenommen haben.



Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hg.)

Policy Making in Adult Education

**A Comparative Approach
across 21 European Regions**

Aktuelles aus Erwachsenen- und Weiterbildung, 3
2016, 123 S., 24,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5680-7
Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





Lernimpuls Poetry-Slam

Origineller Zugang zu Wirtschaftsthemen

Wie kann man mit Poetry-Slam-Texten sozioökonomischen Unterricht an Schulen und Berufsschulen gestalten? Der Band präsentiert kritische Slam-Texte zu den Themen Ethik, Nachhaltigkeit und Konsum, die mit Lernaufgaben verknüpft werden. Dazu machen die Autoren Vorschläge für die didaktische Aufbereitung.

Ergänzt durch einen Beitrag des bekannten Wirtschaftswissenschaftlers Jürgen Freimann.



Andreas Fischer, Gabriela Hahn (Hg.)

Poetry-Slam-Texte als Lernimpulse

Neue Ideen für den
sozioökonomischen Unterricht

2016, 210 S., 24,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5726-2
Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

