

Marion Fleige

## **Kulturen der Nutzenpositionierung – Durch Wissen zu veränderten Lernentscheidungen**

### **1. Ausgangslage**

Weiterbildungsinteressen und -bedürfnisse scheinen zunehmend von einem bestimmten Teilnahmenutzen begleitet zu sein (vgl. Gieseke 2008, S. 30, 84f.; Robak 2009, S. 141). Der „Nutzen“ ist eine Kategorie, die auf Ziele und Funktionen von Lernen sowie auf Erwartungen an Lernergebnisse und ihre Verwertung hindeutet (Schulenberg u.a. 1978; von Bardeleben u.a. 1996; Reischmann 2003; Strauch 2008). Häufig geht es dabei um funktionales (Fach-)Wissen und (daraus resultierende) Handlungskompetenzen, die für einen bestimmten Zweck erworben werden sollen. Die Perspektive des Nutzens war lange primär auf berufliches Lernen bezogen, gewinnt aber zunehmend auch z.B. im Bereich der Fortbildung von Ehrenamtlichen oder mit Blick auf die Entwicklung von Lebensführungskompetenzen an Kontur. Die Nutzung von Lernergebnissen – d.h. von Wissensbeständen und Handlungskompetenzen – für bestimmte Handlungsanforderungen ist ein berechtigtes Anliegen bei Lernentscheidungen. Daneben stehen aber auch Bildungsinhalte, die allgemein-orientierend sind. Sie zielen nicht auf einen konkreten Nutzen ab, sind also nicht primär verwertungsbezogen oder haben nur indirekt feststellbare, unerwartete oder sogar paradoxe Effekte. Dies gilt besonders für Angebote der allgemeinen, aber auch für Angebote der beruflichen Weiterbildung. Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive ist also eine ganze Spannweite von beruflichem und nicht-beruflichem, direktem und indirektem Weiterbildungsnutzen sowie Nicht-Nutzen anzunehmen. In eine solche heuristisch-offene Betrachtung des Begriffs „Nutzen“ können auch die bildungsökonomische bzw. betriebswirtschaftliche oder volkswirtschaftliche, die philosophische (etwa die pragmatische) und andere Auslegungen des Begriffs einbezogen sein (Fleige 2011a).

Diese multiperspektivische Charakteristik macht die Kategorie des Nutzens für mehrere Gebiete der Weiterbildungsforschung – z.B. Interessen, Beteiligung, Lernprozesse, Lernkulturgestaltung – interessant. Daher wird im Beitrag eine heuristische Beschreibungsperspektive eingenommen. Zunächst werden die unterschiedlichen Aspekte des Weiterbildungsnutzens vertieft. Auf dieser Basis wird anschließend die Frage behandelt, wie Wissen als Lernergebnis beim Anschlusslernen für neue bzw. veränderte Lernentscheidungen genutzt werden kann. Diese Frage wird in Reflexionen zum postmodernen Wissensverständnis eingebettet. Von Letzterem wird angenommen, dass es die Erwartungen an den Weiterbildungsnutzen und dessen nachträgliche Bewertung beeinflusst. In einem weiteren Schritt werden Annahmen darüber formuliert, wie Nutzenvorstellungen in Kulturen des Lernens positioniert sind, welcher Stellen-

wert dem Nutzen also bei der Gestaltung von Lehren und Lernen explizit eingeräumt und für Lernentscheidungen verfügbar gemacht wird. Die Ausführungen basieren auf in der Literatur vorliegenden Forschungsbefunden sowie kulturtheoretischen, modernisierungstheoretischen und wissensökonomischen Bestimmungen von „Wissen“ und „Nutzen“. Von einem bildungstheoretischen Standpunkt aus werden schließlich Kriterien der Nutzung von Wissen für Anschlusslernentscheidungen formuliert und zentrale Annahmen über die Art des benötigten Wissens abgeleitet.<sup>1</sup>

## 2. Aspekte des Weiterbildungsnutzens

Die Kategorie des Weiterbildungsnutzens bezieht sich zum einen auf die Erwartungen an die Lernergebnisse, Lernerfolge oder Effekte von Weiterbildung. Zum anderen umschreibt sie den Anspruch der an Weiterbildung beteiligten Akteure, Lernergebnisse unter dem Aspekt ihrer – funktionalen, zumeist optimierungsbezogenen – Verwertbarkeit festzustellen, zu beschreiben und zu bewerten. Der Weiterbildungsnutzen lässt sich aus mindestens zwei Perspektiven beschreiben: derjenigen des Individuums und derjenigen von Organisationen bzw. Unternehmen, auf die das Handeln von lernenden Individuen bezogen ist. Aus der Perspektive des Individuums kann die Verwertung in einer Kompetenzanpassung bestehen, in einer größeren Handlungssicherheit, der Anwendung von Wissen in vielfältigen Lebenszusammenhängen oder der Qualifizierung für den beruflichen Aufstieg. Aus der Perspektive von Organisationen oder Unternehmen lässt sich die Verwertung in der Verbesserung von Produktionsabläufen, in Kreativität und Arbeitsmotivation feststellen (vgl. Fleige 2011b, S. 20). Die beiden Perspektiven können noch genauer differenziert werden.

*Individueller Nutzen:* Die Forschungsbefunde zur Nicht- und Nie-Teilnahme an Weiterbildung, zu Profilen Lebenslangen Lernens, zu Zertifikaten und zu Weiterbildungs- und Beratungsinteressen im beruflichen Bereich (Schröder/Schiel/Aust 2004; Schiersmann 2006; Käßlinger 2007; 2010; Grotlüschen 2010) belegen die Steuerung der Angebotsentwicklung durch Nutzenvorstellungen im Nachfrageverhalten. Einen hohen Nutzen weisen Individuen auch der Selbstorganisationskompetenz, der intrinsischen Motivation zum Lebenslangen Lernen und dem Anschlusslernen zu. Angebote der kulturellen Bildung und der Gesundheitsbildung scheinen zum Teil für berufliche Zwecke, aber auch für die eigene Lebensführung genutzt zu werden. Neben dem *erwarteten* Nutzen kann dabei ein *unerwarteter*, bisweilen paradoxer Nutzen bzw. Effekt eintreten, wie etwa Befunde zu allgemeinbildenden und -orientierenden Lernergebnissen von Umschulungsmaßnahmen belegen (Meier u.a. 1998).

---

1 Einen Rahmen zu diesem Artikel bilden die Mitarbeit im Projektvorhaben „Nutzen im Entscheidungsverhalten für Strukturentwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung“ (Gieseke/Fleige/Robak/Schmidt-Lauff 2011) und ein Arbeitspapier zum Projekt „Effekte von nationalen Förderprogrammen der beruflichen Weiterbildung“ (bbb/BMBF 2011; Fleige 2011a).

*Organisationale Nutzungszusammenhänge:* Diese bestehen in der funktionalen Optimierung beruflichen Arbeitshandelns und/oder in der Optimierung eines organisationalen Eigennutzens. In diesem Zusammenhang diente die Nutzenkategorie bislang besonders der bildungsökonomischen Steuerung von Weiterbildung. Leitend für Controlling und Evaluation – also die (nachträgliche) Nutzenbewertung – sind Kosten-Nutzen-Rechnungen, die auf Wertschöpfungsketten verweisen. Von Seiten der Personalentwickler/innen sollen Messung und Erfolgsevaluation des Weiterbildungsnutzens, aber auch der Weiterbildung im Unternehmen Prestige und Legitimation verschaffen (vgl. Heuer 2010, S. 120). Und in neueren Ansätzen des Controllings werden neben den direkten Effekten der Wertschöpfung auch die mittelfristige Motivations-, Kompetenz- und Kreativitätssteigerung und damit der indirekte Nutzen als Wertschöpfung für das Unternehmen sowie Arbeitsplatzsicherung und Gratifikation als Nutzen für die Individuen betrachtet (Beicht/Walden 2005). Die Nutzungszusammenhänge sind mittlerweile also auch aus Unternehmensperspektive zum Teil offen begründet und werden flexibel gehalten, und es wird bezweifelt, dass der Nutzen per se messbar ist (Bank 2010).

Unbenommen der mittlerweile offenen bildungsökonomischen Auslegung ist aus bildungswissenschaftlicher Sicht eine rein bildungsökonomische Perspektive auf den Weiterbildungsnutzen zu einseitig. So besteht die Warnung, „die (...) rein instrumentelle Sicht von Bildung als ‚Produkt‘, ‚Ware‘ und ‚Dienstleistung‘“ lasse „erwachsenpädagogische Kreativität und Spontaneität immer mehr ersticken“ (Meueler 2009, S. 977). Diese Warnung wird verständlich, wenn man sich vor Augen hält, dass sich *individuelle und organisationale Nutzungszusammenhänge* in gegenwärtigen Arbeitsstrukturen und insbesondere in einem immer drastischeren Leistungsgedanken zu treffen scheinen, welcher auf den Selbstorganisationswillen und die ökonomisch motivierte Bereitschaft von Individuen baut, sich in den Dienst einer Organisation zu stellen. Individuelle Spielräume für die Nutzung von Weiterbildung müssen unter diesen Bedingungen gut begründet werden.

Die Betrachtung des Weiterbildungsnutzens lässt sich daher auch modernisierungstheoretisch einordnen. Verstanden als Rationalisierung und Flexibilisierung der Lebens- und Arbeitswelten und des dafür benötigten Wissens bzw. der dafür benötigten Handlungskompetenzen ist er für Individuen und Kulturen ambivalent. Entsprechend sind differenzierte und postmodern ausgerichtete Modernisierungstheorien darauf angelegt, Prozesse der Modernisierung in ihrer Dialektik einzuschätzen. Dabei wird die Kategorie eines linearen Fortschreitens der Rationalisierung (Progression) seit Beginn der Moderne vor dem Hintergrund der Janusgesichtigkeit der modernen Gesellschaft und des Scheiterns von Zivilität und Humanität in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zurückgewiesen. Für die Postmoderne markieren in diesen Vorstellungen das Scheitern des europäischen Sozialismus um 1989, Transnationalisierung und Globalisierung sowie Terrorismus historische epochale Umbrüche, die einen zusätzlichen berechtigten Zweifel an dem Konstrukt der klassischen Modernisierungstheorien nähren (vgl. Degele/Dries 2005, S. 20ff.). Differenzierte Modernisierungstheorien schöpfen nicht nur

aus gesellschaftstheoretischen Annahmen von Enttraditionalisierung und Rationalisierung, sondern auch aus kulturtheoretischen Vorstellungen von „Moderne“ als Vielfalt kultureller Praktiken und Selbstdeutungen moderner Gesellschaften. Nichtsdestotrotz behandeln und interpretieren gegenwärtige Modernisierungstheorien auch die Radikalisierung von Individualisierung und Beschleunigung in der Postmoderne sowie die Notwendigkeit von deren reflexiver Bearbeitung (Beck/Giddens/Lash 1996; Bauman 2003; Eisenstadt 2002; vgl. Degele/Dries 2005, S. 20ff.).

Eine heuristische bildungswissenschaftliche Sicht auf den Weiterbildungsnutzen würde auf solchen kulturtheoretischen Annahmen sowie auf einer offenen Annahme eines ausdifferenzierten Nutzens im oben beschriebenen Sinne fußen und zugleich die mit dem Leistungsdruck verbundenen Nutzenvorstellungen analysieren.

### 3. Nutzung von Wissen als Lernergebnis

So wie sich der „Nutzen“ von Weiterbildung bildungswissenschaftlich und interdisziplinär beschreiben lässt, so kann dies auch mit der Kategorie des „Wissens“ getan werden. In wissenssoziologischer Perspektive interessiert die Frage, welches Wissen – z.B. „lebensweltliches Routinewissen bei alltäglichen Verrichtungen, (...) theoretisches Wissen verschiedener Wissenschaften, (...) so genanntes Allgemeinwissen, das in Quizshows in bare Münze umgesetzt wird“ von welchen gesellschaftlichen Teilsystemen wie „Wissenschaft, (...) Wirtschaft, Politik und Kunst“ erzeugt, gespeichert und genutzt wird (Kajatzke/Engelhardt 2010, S. 7). In wissenschaftlichen und politischen Diskursen fällt bei der Antwort auf diese Frage in der Regel die These, wir lebten in einer „Wissensgesellschaft“, was sich aber zum einen nur schwerlich empirisch nachweisen lässt und zum anderen – ähnlich wie beim Leistungsbezug des Weiterbildungsnutzens – selbst Ausdruck der Annahme von Rationalisierungsprozessen ist (vgl. ebd., S. 8). „Wissen“ erscheint in dieser Vorstellung vornehmlich unter dem Deutungsschema der Wissensökonomie (ebd.; Kahlert 2010, S. 141), das den ökonomischen bzw. den – wie weiter oben bereits behandelt – Warencharakter der Bildung begründet (vgl. ebd., S. 145). Es gilt als der Schlüssel zu ökonomischem Erfolg, Produktivität und Konkurrenzfähigkeit im Wirtschafts- und Bildungssystem. Gerade Semantiken Lebenslangen Lernens sind stark davon durchzogen.

Entsprechend analysiert Kahlert, Vorstellungen der „Wissensgesellschaft“ würden in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften gegenwärtig unter „Leitideen wie Ökonomisierung, neue Steuerung und Kompetenz“ zu affirmativ verwendet. Legitimiert wird diese disziplinäre Umdeutung von Bildung durch „wissenschafts- und bildungspolitische Programme, aber auch Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt, welche eine vermeintlich notwendige Adaption an den gesellschaftlichen Strukturwandel nahe zu legen schein[en]“ (ebd., S. 154). Die bildungswissenschaftliche Diskussion um den „Arbeitskraft-“ (Pongratz/Voß 2003) und gar den „Lernkraftunternehmer“ (Forneck 2009), die auf diesem Paradigmenwechsel beruht, wird bislang insgesamt

noch zu oberflächlich geführt. An dieser Problematik zeigt sich die Notwendigkeit eines eigenständigen bildungswissenschaftlichen Wissensbegriffs, der über empirische Befunde derzeit speziell für die Weiterbildung vorbereitet wird (Nolda 1996; Hof 2001; Gieseke u.a. 2005; Dinkelaker 2008).

Unbenommen des Forschungs- und Theorieentwicklungsbedarfs wird die Bedeutung von Fachwissen und seiner Transformation in Handlungskompetenzen faktisch immer größer, wie die Diskussion um den Fachkräftemangel zeigt. Auch Wissensbestände zur Lebensführung in der Postmoderne – etwa zu Erziehungsfragen oder zur emotionalen und kulturellen Selbstbildung – werden in der Weiterbildung nachgefragt. Da auch in der Wissensökonomie mittlerweile kritische Ansätze humaner Wissensvorstellungen aufgezeigt werden (Pahl/Meyer 2007), kann eine bildungswissenschaftliche Bestimmung des Wissensbegriffs hier ansetzen und sollte darüber hinaus genuine eigene Vorstellungen von „Wissen“ entwickeln.

Der aus bildungswissenschaftlicher Sicht zentrale und gestaltbare Topos für eine kritische Wissensökonomie könnte dabei derjenige der Nutzung von Wissen in Handlungszusammenhängen und im Lebenslangen Lernen jenseits einer Ver-Nutzung bzw. Normativität des Wissens sein. Die entscheidenden heuristisch-offenen Fragestellungen wären dabei: Wie können Nutzensvorstellungen über den gegenwärtig geschärften Fokus auf Outcome und Output hinaus mit Zielen allgemeiner Weiterbildung und eines offenen Zugangs öffentlicher Erwachsenenbildung verbunden werden? Wie kann unter dem Begriff des Weiterbildungsnutzens die Gleichzeitigkeit eines berechtigten Verwertungsinteresses im Bereich beruflicher und allgemein handlungsbezogener Kompetenzen und eines unverfügbaren Bildungsinteresses begründet werden? Gemäß den „Intentionen der Aufklärung – qualifizierte Arbeitsbewältigung, kulturelle Selbstfindung, gesellschaftliche Mitgestaltung“ –, welche „bis auf den heutigen Tag maßgebend geblieben“ sind (Tietgens 2009, S. 25), betrifft die unverfügbare Bildung vor allem den zweiten und dritten Bereich und damit die politische und die kulturelle Bildung wie auch die Gesundheitsbildung. Auch sie bieten „Portale“ (Gieseke u.a. 2005) für Wissen und damit Teilhabe. Auf Basis einer Totalerhebung in Berlin und Brandenburg werden so drei Wissensformen für die kulturelle Bildung identifiziert (ebd. 2005): die „systematisch-rezeptive“ (wissenschaftliches Wissen, häufig in Vortragsform), die „selbsttätig-kreative“ (Kunsth Handwerk, Malerei und andere kreative Techniken, häufig in Kurs- und Workshopform) und die „verstehend-kommunikative“ (interkulturelles Wissen). Besonders an dieser Stelle zeigen sich Übergänge von Wissen zu Erfahrungen und Persönlichkeitsentwicklung als Lernergebnisse.

#### **4. Nutzenpositionierungen in Kulturen der Weiterbildung**

Unter „Nutzenpositionierung“ verstehe ich das Moment und die Dynamik des strategischen Einsatzes einer Nutzenerwartung bei der professionellen Gestaltung von Lernkulturen sowie bei der Rekonstruktion von Lernkulturen durch Teilnehmende – oder

anders gesagt: die kulturelle Verankerung und damit den Stellenwert von Nutzenvorstellungen in Lernkulturen und den sie rahmenden Institutionalformen (Weiterbildungseinrichtungen wie VHS, Akademie; Betriebe) (vgl. Robak 2009, S. 141; Gieseke 2008). Es ist interessant zu untersuchen, wie Nutzenvorstellungen in Lernkulturen positioniert sind und auf dieser Basis für Weiterbildungsentscheidungen verfügbar gemacht werden. Obige Ausführungen zu indirekten und unbeabsichtigten Lerneffekten, zu nicht-beruflichen Wissensfeldern und darin enthaltenen – auch nicht-verwertungsbezogenen – Wissensformen weisen bereits auf eine Spannbreite möglicher Nutzenpositionierungen in Weiterbildungskulturen hin, welche zum Teil auch bereits empirisch nachgewiesen sind. Basierend auf der Forschungsliteratur können damit einige Annahmen über Nutzenpositionierungen in Kulturen des Lernens getroffen werden.

Angesichts gegenwärtiger modernisierungstheoretischer Leitvorstellungen für Lernkulturen ist ferner davon auszugehen, dass die Vorstellungen darüber, wie Lernen genutzt werden soll, die didaktische Gestaltung und individuelle Rekonstruktion von Lernkulturen strategisch steuern und bestimmte organisationale und gesellschaftliche Effekte erwirken. Aus einer offenen Untersuchungshaltung heraus ist es aber gerade interessant, danach zu fragen, wie pädagogische Gestaltung und individuelle Rekonstruktion in Kulturen des Lernens ausgehandelt werden, wie (institutionalformenspezifische) Praktiken des Lernens und Lehrens (einschließlich des Planens) ausgeprägt werden und darüber hinaus wie sie durch ihre Kontexte – Träger, Regionen, Nachfragende – gesteuert sind (vgl. Fleige 2011b, S. 15). Nutzenvorstellungen wären dabei, je nach Positionierung, ein Element sowohl der Gestaltung als auch der Steuerung von Lernkulturen.

Auf dieser Basis ergeben sich Annahmen über differente und zum Teil sogar paradoxe Nutzenpositionierungen zwischen unterschiedlichen Institutionalformen der Weiterbildung wie auch innerhalb dieser Institutionalformen und im Rahmen von Biographien: Die Volkshochschule als Bildungsinstitution der Moderne ist diejenige Einrichtung, die das gesamte Spektrum abdeckt. Gewerkschaftliche Bildungshäuser bieten verwertungsbezogenes Wissen, aber mit einem auf die Individuen gerichteten, offenen Nutzenbegriff und einer nicht direkt verwertungsbezogenen politischen Bildung und Persönlichkeitsbildung. Die kirchliche Erwachsenenbildung sichert die nicht-verwertungsbezogene Bildung ab und setzt sich diskursiv für sie ein (EKD 1997; Seiverth 2008). Die betriebliche Weiterbildung ist weitreichend verwertungsbezogen und bildungsökonomisch begründet, zeitigt aber auch Impulse für eine Persönlichkeitsentwicklung, die nicht klar auf einen Verwertungszweck ausgerichtet ist und die den Individuen in einem nicht-ökonomischen Sinn zugutekommt.

Letztgenannte Differenzierungen für den Kontext der betrieblichen Weiterbildung lassen sich auch auf Basis der Analysen von Heuer (vgl. 2010, S. 116ff.) belegen. Diese zeigen, dass Management und Personalentwicklungen zum Teil – auch abhängig von der Prognostizierbarkeit von Kompetenzbedarfen in unterschiedlichen Branchen – flexiblen Nutzenvorstellungen folgen und dass es gerade bei größeren Unternehmen

auch um eine Förderung der Individuen sowie des Ansehens von Weiterbildung im Betrieb geht. Auch die vielfältigen Befunde von Dehnbostel (vgl. 2008, S. 86ff.) weisen darauf hin, dass nicht das gesamte Lernen dem Arbeitsprozess untergeordnet ist und dass im Betrieb getrennt voneinander jeweils eine Arbeits- und eine Lerninfrastruktur bestehen. Im Anschluss an die differenzierte Modernisierungstheorie Lash (1996) geht Dehnbostel (2008, S. 34ff.) zudem davon aus, dass das mündig handelnde und lernfähige Individuum eigenständig den Arbeitsprozess, die Produktionsbedingungen, den Produktionsprozess, die betriebliche Umwelt und das eigene Handeln reflektiert. Dementsprechend sind auch Entscheidungen für Weiterbildung und

pädagogisch ausgerichtete Kompetenzentwicklungsmaßnahmen (...) weder vorrangig von den Zwängen der Organisation noch einseitig vom Eigenwillen und der Selbstorganisation der Organisationsmitglieder bestimmt (ebd., S. 57).

Umgekehrt findet man selbst bei kirchlichen Trägern mittlerweile trägerbezogene Nutzungsinteressen an Weiterbildung, welche sich seit Mitte der 1990er Jahre vor allem in einem Anstieg von religiöser und theologischer Bildung sowie von Ehrenamtlichenqualifizierungen manifestieren (Fleige 2011b). Ähnliche Phänomene dürften sich auch bei anderen partikular-gemeinnützigen Trägern zeigen. Dieser Umstand wird wiederum von den Verbänden für evangelische Erwachsenenbildung in Teilen durchaus kritisch reflektiert (DEAE 2010), so dass die organisationale Nutzenpositionierung kulturell vieldeutig ist.

Mit Bezug auf die Perspektive von Individuen wiederum ist von einer biographischen Verankerung von Nutzensvorstellungen, aber auch von nachträglichen Sinnkonstruktionen und damit Nutzenzuschreibungen für Bildungsentscheidungen im Lebenslauf auszugehen (Schuller/Bynner/Green 2001; Friebe 2008). In diesem Sinne stellt sich über die Frage nach den verschiedenen Kulturen der organisationalen Nutzenpositionierung hinaus auch die Frage nach individuellen Lernentscheidungen und den für sie bedeutsamen – verfügbaren und angestrebten – Wissensbeständen.

## **5. Nutzung von Wissen für individuelle Lernentscheidungen in der Postmoderne**

Zu Beginn des Beitrags habe ich die Frage aufgeworfen, wie die Nutzung von Lernergebnissen – speziell von Wissen – zu neuen bzw. veränderten Lernentscheidungen führen kann. Zur Beantwortung dieser Frage ist der Blick nun noch auf individuelle, in Kulturen des Lernens positionierte Lernentscheidungen und ihre Bedingungen zu richten.

Nach dem gegenwärtigen Stand der Forschung können wir einerseits davon ausgehen, dass Lernentscheidungen – etwa die Entscheidung zur Teilnahme an einem Lehrgang, einem Kurs oder zum Selbstlernen – zunehmend von Nutzenerwartungen

gesteuert sind. So belegt etwa der Befund, dass fehlende Nutzenerwartungen in beruflich wenig leistungsfähigen Bevölkerungsgruppen ein wesentliches Hemmnis für die Beteiligung darstellen (vgl. Schiersmann 2006, S. 47ff.; Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 96). Bei diesen Gruppen wirkt sich die Bedeutung der Nutzenkategorie für individuelle Lernentscheidungen also negativ aus. Andererseits sind individuelle Lernentscheidungen häufig wenig rational oder erwartungsbezogen, sondern von Emotionen wie Freude (und damit Interesse) und Angst positiv oder negativ beeinflusst, wie theoriegeleitete und sekundärdatenanalytische Studien von Gieseke (2007) zeigen. Lernentscheidungen können zwar genau begründet werden, wo eine situative Nutzung für Handlungskontexte erwartet wird, nicht aber, wo ein weitreichender Kompetenzzuwachs, Persönlichkeitsentwicklung und damit verbundene Veränderungen der beruflichen und privaten Situation eröffnet werden (vgl. ebd., S. 203ff.). Dieses Verständnis hebt sich von Theorien der rationalen Entscheidung, die ein ökonomisches Verständnis von Nutzen verfolgen, ab (vgl. Schmidt-Hertha 2009, S. 141ff.).

Wie aber *genau* die Nutzung von Lernergebnissen – speziell von Wissen – zu neuen bzw. veränderten Lernentscheidungen führen kann und *welche* Nutzenvorstellungen dabei eine Rolle spielen, lässt sich auf der Grundlage des bisherigen Forschungsstandes noch kaum beantworten. Immerhin aber können wir davon ausgehen, dass die Kategorien „Nutzen“ und „Wissen“ eine Verbindung eingehen müssen, damit veränderte, d.h. fundierte Lernentscheidungen erreicht werden. Diese Verbindung müsste sich dann aus bildungstheoretischer Sicht auf zwei Ebenen vollziehen: einerseits auf der Ebene der Nutzung vorhandener funktionaler Handlungswissensbestände in Verbindung mit postmoderner Selbst-Reflexivität, um zu erkennen, wo Defizite im Handlungswissen bestehen; andererseits auf der Ebene der Erkenntnis und Reflexion der Tatsache, dass es Wissensbestände gibt, die sich einer direkten Verwertbarkeit entziehen und die über den Umweg der Persönlichkeitsentwicklung Teilhabe und Handlungssicherheit ermöglichen. Für diese zweite Ebene ist ein gewisses Maß an kulturellem, gesellschaftlichem und psychologischem Reflexionswissen erforderlich, das wiederum nur aus einer nicht-verwertungsbezogenen Allgemeinbildung erwachsen kann.

Gerät das Individuum bei postmodernen, beschleunigten Wandlungsprozessen, der Auflösung von Handlungsgewissheiten und einer drastisch gesteigerten Leistungsabforderung im Beruf und in der Lebensführung mehr und mehr unter Handlungs- und emotionalen Druck, sind diese Allgemeinwissensbestände und mit ihnen verknüpfte Reflexionsfähigkeiten als Grundlage von veränderten Lernentscheidungen kaum zu unterschätzen. Die Kulturen des Lernens und der Bildung sollten dann von einem bildungstheoretischen Standpunkt aus so gestaltet sein, dass Nutzungszusammenhänge von Wissen und Lernen offen und auf die Individuen gerichtet sind. Als Hypothese für weitere Untersuchungen ergibt sich hieraus, dass unter den Bedingungen postmodernen Wandels und individueller Leistungsanforderungen in Beruf und Lebensführung gleichermaßen ein verwertungsbezogenes, funktionales Wissen und ein nicht primär verwertungsbezogenes Reflexionswissen benötigt werden. Ein solches

vielfältiges Wissen kann zu veränderten Lernentscheidungen führen, bei denen der eigene Lernweg und der Wissenserwerb fundiert begründet sind. Diese auf individuelle Lernentscheidungen bezogene Annahme könnten auch Unternehmen bedienen, wenn Weiterbildung Kreativität und Sozialität fördern soll.

Ob bzw. in welchen Institutionalformen gegenwärtig solcherart Wissens-Nutzungs-Zusammenhänge bestehen und in welcher Weise bestehende Nutzenpositionierungen in diese Richtung veränderbar sind, muss über die im Beitrag formulierten Annahmen hinaus noch empirisch erforscht werden.

## Literatur

- Bank, V. (2010): Bildungscontrolling – eine kritische Bilanz. Vortrag, gehalten am 24.09.2010 auf der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Chemnitz
- Bardeleben, R. von u.a. (1996): Individuelle Kosten und individueller Nutzen beruflicher Weiterbildung. Berlin/Bonn
- Bauman, Z. (2003): Flüchtige Moderne. Frankfurt a.M.
- Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M.
- Beicht, U./Walden, G. (2005): Individuelle Kosten und individueller Nutzen beruflicher Weiterbildung in technischen Berufen sowie in Maßnahmen mit technischen Inhalten. Bonn
- Büro für berufliche Bildungsplanung (bbb)/Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2011): Effekte von nationalen Förderprogrammen der beruflichen Weiterbildung für Unternehmen und Beschäftigte im deutschsprachigen Raum. Projekthomepage. Dortmund. URL: [www.effekte-projekt.de](http://www.effekte-projekt.de) (Stand: 15.06.2011)
- DEAE Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.) (2010): Religiöse und theologische Bildung in der Spätmoderne – Thesen und Einordnungen der Fachgruppe „Religiöse und Theologische Bildung der DEAE“. In: forum Erwachsenenbildung, H. 1, S. 60–65
- Degele, N./Dries, C. (2005): Modernisierungstheorie. Stuttgart
- Dehnbostel, P. (2008): Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin
- Dinkelaker, J. (2008): Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings. Wiesbaden
- Eisenstadt, S.N. (Hg.) (2002): Multiple Modernities. New Brunswick
- EKD Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.) (1997): Orientierung in zunehmender Orientierungslosigkeit. EEB in kirchlicher Trägerschaft. Eine Stellungnahme der Evangelischen Kirche in Deutschland für Bildung und Erziehung. Gütersloh
- Fleige, M. (2011a): Evaluationsbegriffe in der Weiterbildungsforschung. Terminologie, Definitionen und Verwendungen in Handlungsfeldern im deutschsprachigen Raum in interdisziplinärer Perspektive. Arbeitsbericht No. 2 des Forschungsprojektes „Effekte von nationalen Förderprogrammen der beruflichen Weiterbildung“. Dortmund. URL: [www.effekte-projekt.de/index.php?option=com\\_content&task=view&id=105&Itemid=115](http://www.effekte-projekt.de/index.php?option=com_content&task=view&id=105&Itemid=115) (Stand: 15.06.2011)
- Fleige, M. (2011b): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Münster u.a.
- Forneck, H.J. (2009): Die Bildung erwachsener Subjektivität – Zur Gouvernementalität der Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W./Robak, S./Wu, M.-L. (Hg.): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld, S. 67–102
- Friebel, H. (2008): Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen“. Augsburg
- Gieseke, W. (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld
- Gieseke, W. (2008): Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Studententexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld

- Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I. (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg (Europäisierung durch kulturelle Bildung 1). Münster u.a.
- Gieseke, W./Fleige, M./Robak, R./Schmidt-Lauff, S. (Hg.) (2011): Nutzen im Entscheidungsverhalten für Strukturentwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung. Unveröffentlichte Projektskizze. Berlin
- Grotlüschen, A. (2010): Erneuerung der Interessentheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden
- Heuer, U. (2010): Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen. Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling. Fallstudienbericht. Bielefeld
- Hof, C. (2001): Konzepte des Wissens. Bielefeld
- Kahlert, H. (2010): Bildung und Erziehung: Transformationsprozesse sozialer Ungleichheiten? In: Kajetzke, L./Engelhardt, A. (Hg.): Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme. Bielefeld, S. 141–157
- Käpplinger, B. (2007): Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld
- Käpplinger, B. (2010): Nutzenanalysen von Bildungsberatung: Skizzierung konzeptioneller Eckpunkte vor dem Hintergrund britischer Forschungsergebnisse. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 32–35
- Kajetzke, L./Engelhardt, A. (2010): Einleitung: Die Wissensgesellschaft beobachten. In: Dies. (Hg.): Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme. Bielefeld, S. 7–17
- Lash, S. (1996): Reflexivität und ihre Dopplungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S.: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M., S. 195–286
- Meier, A./Böhmer, S./Möller, B./Neuberg, K. (1998): Weiterbildungsnutzen. Über beabsichtigte und unbeabsichtigte Effekte von Fortbildung und Umschulung. Berlin
- Meueller, E. (2009): Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarb. u. akt. Aufl. Wiesbaden, S. 973–988
- Nolda, S. (1996): Interaktion und Wissen. Frankfurt a.M.
- Pahl, H./Meyer, L. (Hg.) (2007): Kognitiver Kapitalismus. Soziologische Beiträge zur Theorie der Wissensökonomie. Marburg
- Pongratz, H./Voß, G.G. (2003): Arbeitskraftunternehmer: Erwerbsorientierung in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin
- Reischmann, J. (2003): Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen. Augsburg
- Robak, S. (2009): Kulturelle Aspekte von Lernkulturen in transnationalen Unternehmen unter Globalisierungsbedingungen. In: Gieseke, W./Robak, S./Wu, M.-L. (Hg.): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld, S. 119–150
- Schiersmann, C. (2006): Profile lebenslangen Lernens. Bielefeld, S. 43–73
- Schmidt-Hertha, B. (2009): Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive. Wiesbaden
- Schröder, H./Schiel, S./Aust, F. (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse. Bielefeld
- Schulenberg, W./Loeber, H.-D./Loeber-Pautsch, U./Prühl, S. (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Eine empirische Untersuchung. Stuttgart
- Schuller, T./Bynner, J./Green, A. (2001): Modelling and Measuring the Wider Benefits of Learning. A Synthesis. London
- Seivert, A. (2008): Die Auflösung der allgemeinen Erwachsenenbildung im Zeichen europäischer Bildungs- und Machtpolitik. In: Gnash, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 2. Bielefeld, S. 89–95
- Strauch, A. (2008): Kompetenzbilanzierung im Betrieb. Eine Fallstudie. Baltmannsweiler
- Tietgens, H. (2009): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarb. u. akt. Aufl. Wiesbaden, S. 25–41