

REPORT 38

**LITERATUR- UND FORSCHUNGSREPORT
WEITERBILDUNG
DEZEMBER 1996**

**THEMA:
ENTWICKLUNGEN UND TRENDS IN DER
BERUFLICHEN ERWACHSENENBILDUNG**

Inhaltsverzeichnis

Editorial	7
ENTWICKLUNGEN UND TRENDS IN DER BERUFLICHEN ERWACHSENENBILDUNG	9
<i>Johannes Weinberg</i> Die Bürde der Nützlichkeit	10
<i>John Erpenbeck</i> Die Nützlichkeit der Bürde	17
<i>Klaus Künzel</i> Europäische Dimensionen beruflicher Weiterbildung – Entwicklungs- tendenzen und Forschungsfragen	24
<i>Rolf Arnold/Joachim Münch</i> Pluralisierung der Lernorte und Lernverfahren in der betrieblichen Weiter- bildung – eine Herausforderung für den erwachsenenpädagogischen Diskurs	39
<i>Dieter Görs</i> Lernen im Prozeß der Arbeit zwischen Leistungsdruck und Problemlösungs- beteiligung	50
<i>Matthias Trier</i> Erwachsenenlernen im zweiten Arbeitsmarkt	59
<i>Gerhard Reutter</i> Regionale Vernetzungen beruflicher Erwachsenenbildung – eine langfristige Aufgabe	71
<i>Martin Beyersdorf</i> Von der Selbstverwirklichung zur Betriebswirtschaft	85
REZENSIONEN	93
DAS BUCH IN DER DISKUSSION	95
Horst Siebert: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung (<i>Erhard Schlutz, Yvonne Kejcz, Sigrid Nolda</i>)	
SAMMELBESPRECHUNG	102
BESPRECHUNGEN	106
KURZINFORMATIONEN	121
AutorInnen	153

vakat

Editorial

Die berufliche Erwachsenenbildung, die bereits in der alten Bundesrepublik seit dem Anfang der 80er Jahre besondere gesellschaftliche und politische Aufmerksamkeit beansprucht hatte, ist spätestens seit dem Übergang von den 80er zu den 90er Jahren zu einem die gesamte Erwachsenenbildung/Weiterbildung beeinflussenden Impulsfaktor geworden. Diese Impuslinien verändern tiefgreifend das pädagogische ebenso wie das berufliche und das allgemeinbildende Moment in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Das vorliegende REPORT-Heft geht der Frage nach, wie sich dieser Wandel aus erwachsenenpädagogischer Sicht darstellt. Ein leitender Gedanke bei der Zusammenstellung der Themen war, daß möglichst in allen Beiträgen die Erwachsenen nicht ausschließlich als Träger beruflicher Qualifikationen erscheinen. Vielmehr scheint es kennzeichnend für die im strukturellen Wandel der industriellen Gesellschaften erforderliche berufliche Bildung zu sein, so die These dieses Heftes, daß qualifizierendes und allgemeinbildendes Lernen ineinandergreifen. Ob und inwieweit dies geschehen kann oder geschieht, ist Gegenstand der einzelnen Aufsätze. Die Autoren waren gebeten worden, zu einzelnen Themenschwerpunkten beruflicher Erwachsenenbildung den entsprechenden Diskussionsstand zusammenzufassen und sich abzeichnende weiterführende Denk- und Entwicklungslinien zu skizzieren.

Begonnen wird mit zwei Beiträgen, in denen dafür plädiert wird, die Anforderungen der beruflichen Erwachsenenbildung als Herausforderungen an das theoretische Denken zu begreifen. Dies geschieht vor dem Hintergrund bisheriger Debatten um den Bildungsbegriff (Weinberg) und unter Einbeziehung neuerer Diskussionsbeiträge zum Zusammenhang von Technikentwicklung, Selbstorganisation, Kompetenzentwicklung und Unternehmenskultur (Erpenbeck).

Daran anschließend wird auf die in der beruflichen Erwachsenenbildung praktisch stattfindenden und zu erwartenden Veränderungen eingegangen. Hier werden Wissensstand, Entwicklungstendenzen und zu bearbeitende Forschungsfragen dargestellt. Dies geschieht in bezug auf die europäische Dimension der beruflichen Weiterbildung (Künzel), die Pluralisierung der Lernorte und -verfahren in der betrieblichen Weiterbildung (Arnold/Münch) und das Lernen im Prozeß der Arbeit, das zwischen Leistungsdruck und Problemlösungsbeteiligung angesiedelt ist (Görs).

Aber die berufliche Erwachsenenbildung spielt nicht nur als unternehmensinternes Problem eine Rolle. Gleichzeitig ist sie ein Dauerthema des Arbeitsmarktes und speziell der regionalen Strukturentwicklung. Dementsprechend wird in zwei Beiträgen auf das Thema des Erwachsenenlernens im zweiten Arbeitsmarkt (Trier) und der regionalen Vernetzung beruflicher Erwachsenenbildung (Reutter) eingegangen.

In allen Aufsätzen des Heftes kommt zum Ausdruck, daß die erwachsenenpädagogische Reflexion sich der Frage nach der praktischen Nützlichkeit ihres Tuns zwar verweigern könnte, aber nicht entziehen kann. Explizit kommt das auch in dem Beitrag zum Ausdruck, in dem die Entwicklung und der Wandel der alternativen und selbstverwalteten Bildungsprojekte (Beyersdorf) nachgezeichnet wird.

Die schon für das Heft 35 angekündigte Besprechung des „Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung“, herausgegeben von Rudolf Tippelt, erscheint in diesem Heft (S. 110 ff.). Ein „aktuelles Buch“ wird wieder in Heft 39 besprochen.

Hannelore Faulstich-Wieland
Ekkehard Nuisl
Horst Siebert
Johannes Weinberg

Münster, August 1996

**ENTWICKLUNGEN UND TRENDS
IN DER BERUFLICHEN ERWACHSENENBILDUNG**

Die Bürde der Nützlichkeit

Anmerkungen zu einem alten Dilemma der Pädagogik

In der berufspädagogischen Debatte, unter Einschluß der in der beruflichen Weiterbildung, gibt es einen Riß zwischen denen, die die berufspraktische Nützlichkeit, und denen, die die persönlichkeitsbildende Überhöhung berufsbildender Bemühungen in den Vordergrund stellen. Dieser Riß ist pädagogikgeschichtlich mit der Erfindung des neuhumanistischen Bildungsideals (Litt 1958) entstanden, das den höheren Bildungszweck von der praktischen Nützlichkeit der Pädagogik getrennt und teilweise polemisch gegen sie gesetzt hat (Blankertz 1982, S. 95-104). Mein Eindruck ist, daß die daraus entstandene Berufspädagogik, sei es in ihrer berufsschulpädagogischen oder in ihrer betriebspädagogischen Ausformung, inzwischen jedoch begonnen hat, über diesen im Grunde wissenschaftstheoretischen Riß kritisch und konstruktiv nachzudenken (Arnold 1990, 1991, 1994; Arnold/Lipsmeier 1995).

Im Unterschied zur Berufspädagogik hat die pädagogische Debatte um die berufliche Erwachsenenbildung eine recht kurze Geschichte. Dennoch spielt auch in ihr der wissenschaftstheoretische Riß zwischen Nützlichkeit und ideeller Überhöhung eine wichtige Rolle. Praktisch sichtbar wird dieser Riß in der erwachsenenpädagogischen Debatte seit den frühen 70er Jahren. Im folgenden soll auf einige Aspekte dieser erwachsenenpädagogischen Kontroverse eingegangen werden.

1.

Ganz allgemein gilt in der Erwachsenenpädagogik, daß sowohl die theoretischen Grundlagen als auch die didaktisch-methodischen sowie die institutionell-politischen Wissensbestände ständiger Überprüfung und Rekonstruktion bedürfen. Begründet ist das in dem Sachverhalt, daß Erwachsene unmittelbar zu einer lernenden Auseinandersetzung mit dem sozialen Wandel herausgefordert sind. Dieses „Herausforderungsverhältnis“ ist der Gegenstand der Erwachsenenbildungswissenschaften in ihren verschiedenen Facetten. Die Erwachsenenpädagogik untersucht dieses Herausforderungsverhältnis aus der Perspektive des Lernens Erwachsener. Damit ist das „Lernen im Alltag“ ebenso gemeint wie das von Bildungsveranstaltern „organisierte Lernen“.

Mit dieser Kennzeichnung des Erkenntnisinteresses der Erwachsenenpädagogik läßt sie sich als Lernwissenschaft charakterisieren, die sich mit der Lernproblematik Erwachsener aus der Perspektive ihres Herausforderungsverhältnisses auseinandersetzt (Tietgens 1986). Der erwachsenenpädagogische Diskurs läßt jedoch nach

wie vor nicht erkennen, ob er das Herausforderungsverhältnis, in dem die Erwachsenen sich bewegen, aus der Perspektive ihres Lernens wirklich zu seinem Gegenstand machen will oder nicht. Ärgerlich an diesem Sachverhalt ist, daß sowohl aus eher geisteswissenschaftlich als auch aus eher sozialwissenschaftlich akzentuierter Sicht ein pädagogisches oder auch pädagogisch-politisches Anspruchsdenken vorgezeigt wird, das sich über die Nichtkompatibilität mit den gesellschaftlich erzeugten Lernerfordernissen auf seiten der Erwachsenen nicht bewußt zu sein scheint. Ich nenne dies das vormundschaftliche Denken der Pädagogik. Charakteristisch für diese Denkweise war und ist auch in der Erwachsenenpädagogik, daß sie zu wissen vorgibt, was die Menschen eigentlich brauchen, und gleichzeitig das vordergründige und einfache Nützlichkeitsdenken als eine unzumutbare Bürde empfindet.

Als unzumutbar gilt vielerlei. Das können institutionelle oder rechtliche Vorgaben sein, durch die pädagogische emanzipatorische Ziele als gefährdet erscheinen; das können die betrieblichen Qualifizierungsprozesse sein, die als reduktionistisch charakterisiert werden; das kann das unternehmerische Verwertungsinteresse pädagogischer Dienstleistungen sein u. a. m. Dabei ist es gleichgültig, ob diejenigen, die solche Vorbehalte äußern, sich dabei über den Umweg von kritischer Theorie auf bildungsidealistischer Fährte bewegen oder sich unmittelbar auf die bildungstheoretischen Denkweisen des deutschen Idealismus berufen. In jedem Fall wird zu bedenken gegeben, daß die praktische Nützlichkeit des Gelernten für die Erwachsenen nicht das ist, was mit dem Bildungsbegriff „eigentlich“ gemeint sei. Dieser sogenannte bildungstheoretische Vorbehalt spielt in der erwachsenenpädagogischen Theorie einmal in einer ideengeschichtlich-geisteswissenschaftlichen (Litt 1959) und zum anderen in einer eher ideologiekritisch-sozialwissenschaftlich (Adorno 1959) inspirierten Sichtweise eine Rolle.

Aus Platzgründen kann ich, wie ursprünglich vorgesehen, auf eine Darstellung dieser beiden bis heute wirksamen theoretischen Unterströmungen nicht eingehen. Ich wende mich daher direkt der gegenwärtigen Situation zu.

2.

Die Theoriedebatte zur beruflichen Erwachsenenbildung bewegt sich seit etwa 20 Jahren bis zum heutigen Tage im wesentlichen zwischen zwei Extrempositionen.

Die eine Position geht von einem umfassenden, sich politisch-emanzipatorisch verstehenden Qualifikationsbegriff aus. Darin wird die Ausstattung mit Kenntnissen und Fertigkeiten, die berufsförmig oder arbeitsplatzspezifisch benötigt werden, verbunden mit allgemeinbildenden und politisch-wirtschaftlich qualifizierenden Wissensbeständen und Problemorientierungen. Jede Reduktion, aber auch jede konkrete Variation dieses umfassenden Qualifikationsbegriffs z. B. im Hinblick auf bestimmte Teilnehmergruppen bedarf daher eingehender Überlegungen. Dabei dient der um-

fassende Qualifikationsbegriff als nicht in Frage zu stellender Bewertungsmaßstab. In jedem Fall muß geklärt werden, an welchem Punkt im Spannungsverhältnis zwischen „Affirmation und Kritik“ (Dikau 1970; Tietgens 1994) das jeweilige Bildungskonzept einzuordnen ist.

Aus dieser Sichtweise heißt es zu den Aufgaben beruflicher Weiterbildung: „Sie knüpft direkt an die emanzipatorischen Postulate der freien Erwachsenenbildung in Deutschland an, gerät aber zugleich mit den Herrschaftsinteressen und den hieraus abgeleiteten Leistungsansprüchen in der Wirtschaft in Konflikt. Zwar ist die Beherrschung technischer Prozesse durch den arbeitenden Produzenten ihr wesentliches Ziel, doch greift dieses Postulat zu kurz, wenn es lediglich als Funktionsfähigkeit im Sinne vorgegebener Leistungsstrukturen begriffen wird. Denn wirklich erfüllt ist es erst dann, wenn auch der politisch-ökonomische Zusammenhang, in dem solche Prozesse angelegt sind, begriffen wird, so daß die Legitimation betrieblicher Herrschaft in Frage gestellt und die Möglichkeit selbstverantwortlicher Mitbestimmung und Kooperation als Problem deutlich wird“ (Dikau 1974, S. 147).

Die zweite Position begründet die berufliche Erwachsenenbildung mit der Erwartung, daß Qualifikationen zu vermitteln seien, die unmittelbar in der Erwerbsarbeit benötigt werden. Das heißt, angesprochen wird der einzelne in seiner Rolle als abhängig Beschäftigter, sprich Arbeitskraftgeber. Die Bestimmung der Reichweite dessen, was unter Qualifizierung verstanden wird, folgt dabei spezifischen Vorgaben. Die können personalwirtschaftlicher Art sein, dem Regelwerk der Arbeitsverwaltung entstammen oder sich im Rahmen von Fortbildungsordnungen bzw. kammer-spezifischen Qualifizierungssystemen bewegen.

Das folgende Zitat kann den Duktus der Argumentation verdeutlichen, mit dem die „Ziele beruflicher Weiterbildung“ aus wirtschaftlicher Sicht begründet werden: „Berufliche Weiterbildung ist als kontinuierlicher Prozeß zu begreifen, der fachliche, ökonomische und gesellschaftliche Aspekte umfassen muß. Im Laufe dieses Prozesses werden sich Erfahrungen und organisierte Weiterbildung gegenseitig unterstützen müssen. Erfahrung allein kann Weiterbildung nicht ersetzen, weil sie Entwicklungen kaum antizipieren kann.“

Das hauptsächliche Ziel im Rahmen einer kontinuierlichen Weiterbildung muß es sein, den Menschen immer wieder so auszustatten, daß er auf der Grundlage von Tradition und Wertordnung Veränderungen aktiv mittragen und verantwortlich gestalten kann und mit dem immer größer werdenden Wissensumfang, dem schnelleren Wissensverlust und vor allem mit Komplexität und Interdependenz umzugehen lernt“ (Bullinger 1984, S. 41).

Beide theoretischen Positionen haben sich jahrelang gegenseitig mit Mißtrauen gegenüberstanden. Aber im Laufe der Zeit, in dem Maße, in dem aus der jeweiligen Position heraus entsprechende Konzepte der beruflichen Erwachsenenbildung ent-

wickelt und durchgeführt wurden, ist erst wirklich sichtbar geworden, auf was für eine schwierige Aufgabe sich die Vertreter der einen wie der anderen Position mit der beruflichen Erwachsenenbildung eingelassen haben oder, anders formuliert: daß die berufliche Erwachsenenbildung schwer zu machen ist, wenn Vorzeigbares dabei herauskommen soll.

Die Vertreter des umfassenden Qualifikationsbegriffes haben erfahren, daß die Realisierung der Synthese von beruflicher, allgemeiner und politischer Bildung auf unüberwindbare Schwierigkeiten stößt.

Schwierigkeiten bereitet einmal die Herstellung entsprechender didaktisch-methodischer Entwürfe. Hierbei handelt es sich offensichtlich um eine Überforderung der pädagogisch Tätigen. Zum anderen sind die Teilnehmer mit der Anforderung überfordert, den vorgeformten Wechsel der Themenaspekte lernend mitzuvollziehen. Ob es sich hierbei eher um eine Überforderung des Lernpotentials der Teilnehmer oder eher um Verweigerungsreaktionen gegenüber der fertig vorgesetzten didaktischen Struktur oder einfach (?) um Mißverständnisse zwischen Lehrenden und Lernern handelt, kann nicht klar gesagt werden. Vorliegende empirische Untersuchungen und Erfahrungsberichte von Kursverläufen legen allerdings die Vermutung nahe, daß alle drei Erschwernismomente eine Rolle gespielt haben.

Dennoch ist die Theorie des Synthesekonzepts beruflicher Bildung praktisch nicht folgenlos geblieben. Realisiert worden sind, in Abwandlung des Synthesekonzepts, sogenannte integrierte oder fächerübergreifende Bildungskonzepte, vor allem mit spezifischen Zielgruppen. Aus theoretischer Sicht ist daran mehrerlei aufschlußreich.

Die Mehrdimensionalität der Lernthemen und Arbeitsweisen wird zwar vorbereitet, aber mit den LernerInnen fortwährend korrigierend abgestimmt oder auch völlig umgestellt.

Die beruflich qualifizierende Seite des Lernens geschieht anwendungsbezogen, ist also der Komplexität der realen Arbeitswelt nachgebaut. Wissens- und Fähigkeiten-erwerb werden eng miteinander verzahnt. Begleitend finden Lern- und Sozialberatung statt.

Durch spezifische Gesprächsangebote wird versucht, das Episodenhafte der Teilnahme an einem qualifizierenden Bildungsprojekt zu kompensieren. Hierbei geht es in der Regel um Fragen, die sich auf das Leben nach Beendigung des Projekts beziehen.

Soweit empirische Untersuchungen zugänglich sind, lassen sie erkennen, daß neben der Aneignung von Wissen und Fähigkeiten für den Erwerb von Zeugnissen, Zertifikaten usw. auch Einstiege ins Umlernen stattfinden. Damit sind gemeint Sta-

bilisierung des Selbstbildes und der Selbstregulierung der Lebensführung sowie Einstiege in die Veränderung von Verhaltensweisen und Deutungen. Diese persönlichkeitsbildenden Einstiege finden aber nicht bei allen TeilnehmerInnen statt. Es handelt sich eben um individuelle Bildungsprozesse, die dem direkten didaktischen Zugriff nicht zugänglich sind (Gieseke u. a. 1989, 1991; Sauer 1990; v. Küchler/Nentzel 1990; Peters 1991; Markert u. a. 1992; Schiersmann 1995).

Schließlich, so lassen die wenigen Veröffentlichungen erkennen, kann diese mehrdimensional angelegte berufliche Erwachsenenbildung nicht ins Werk gesetzt werden, ohne daß die pädagogisch Tätigen sich kompetenzerweiternden Lernanstrengungen aussetzen. Grundlegend ist wohl, daß ihnen bei ihrer pädagogischen Arbeit ständig besondere Leistungen in bezug auf ihr Wissen, ihre Wahrnehmungsfähigkeit und ihre Verhaltensweisen abgefordert werden. In bezug auf ihr Verhältnis zu den anderen im Team handelt es sich um Teamfähigkeit in Lehr-Lern-Prozessen. In bezug auf die LernerInnen geht es grundlegend um die Befähigung zum „Perspektivenwechsel“ (Gieseke). (Gieseke 1985; Fuchs-Brüninghoff 1987; Djafari/Kade u.a. 1990)

Die Vertreter der Position, die die direkte Verwendbarkeit der Qualifizierungsprozesse Erwachsener in den Vordergrund stellt, haben zwar frühzeitig darauf aufmerksam gemacht, daß es sich dabei wegen der zu erwartenden Umstellungsprozesse keineswegs nur um einfache, sondern auf Dauer um mehrdimensionale Lernprozesse handeln werde, aber so recht haben sie wahrscheinlich selber nicht gewußt, was sich dahinter in Wirklichkeit verbirgt. Auch die Vertreter der kritischen Position haben Zielpostulate wie das oben wiedergegebene Zitat eher für unglaubwürdig gehalten. Inzwischen hat sich jedoch herausgestellt, daß nicht nur die technische Weiterentwicklung oder die schneller ablaufenden Veralterungszyklen des Wissens ständige berufliche Weiterqualifizierung erforderlich machen. Vielmehr erzwingt der ökonomisch-technische Wandel Umstrukturierungsprozesse in der Wirtschaft, die zu ganz unterschiedlichen Reaktionen führen. Diejenigen, die ihre Unternehmen umstrukturieren wollen, und die Arbeitsplatzbesitzer als abhängige Beschäftigte sind gezwungen, diese Umstrukturierungen voranzubringen. Projektberichte aus Betrieben, Kammern usw. lassen erkennen, daß es um Lernprozesse geht, die als Lockerungsprozesse ruhender Fähigkeitenpotentiale gekennzeichnet werden können (vgl. Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Kapitel 9.10.10, 9.10.20, 9.10.30, 9.10.40, 9.10.50). Erkennbar ist auch, daß im Zuge der allfällig stattfindenden arbeitsorganisatorischen Umstellungen das Lernen in diese organisatorischen Umstellungsprozesse hineinwandert. Das gilt inzwischen nicht nur für Wirtschaftsunternehmen, sondern genauso für die Verwaltungen der öffentlichen Hände und der Non-profit-Unternehmen. Versucht wird, weil für notwendig gehalten, der Einstieg in das Organisationslernen (Geißler 1995). Die darin enthaltenen Beiträge dokumentieren, daß hier theoretisches, sich auf selbstaktivierendes Lernen beziehendes Wissen rekonstruiert wird, für das bisher in der Wirtschaft und in den Professionen augenscheinlich kein Bedarf bestanden hat. Ähnliches gilt für die neuere Literatur zum

Managementtraining (Heyse/Metzler 1995). Psychologen, in der Personalwirtschaft tätige Betriebswirte, Soziologen und Erwachsenenpädagogen bemühen sich in diesen Veröffentlichungen um eine Zusammenfügung von theoretischem Wissen, das benötigt wird, wenn den Mechanismen des „pathologischen Lernens“ (Deutsch 1969) in den Institutionen und Organisationen gegengesteuert werden soll. Schließlich kann nicht übersehen werden, daß im Zuge der Einführung und der Praxis von Gruppenarbeit, Qualitätszirkeln und Lernstätten qualifizierende und beteiligungsorientierte Lernprozesse durchaus möglich sind (Peters 1994).

Ein zusammenfassender Blick auf das, was aus den extrem gegensätzlichen Positionen bis jetzt theoretisch geworden ist, läßt folgendes erkennen: Beide Positionen haben sich im Prozeß der Realisierung verändert. In dem einen Fall haben an dem intendierten umfassenden Qualifikationsanspruch starke Abstriche stattgefunden. Die politische Bildung ist praktisch völlig herausgefallen. In dem anderen Fall hat die auf direkte Anwendung ausgerichtete einfache Qualifizierungsstrategie eine Ausweitung und Differenzierung erfahren. Die Verknüpfung fachbezogener Qualifikationen und subjektbezogener Kompetenzen ist in der betrieblich motivierten beruflichen Erwachsenenbildung im Laufe der letzten zehn Jahre ständig wichtiger geworden und dürfte weiterhin wichtig bleiben. Die Praxis beider Positionen verweist damit auf die Notwendigkeit, sich mit der „Aktualität des Bildungsbegriffs“ (Hansmann/Marotzki 1988) auseinanderzusetzen. Dabei geht es, wenn ich den beiden Autoren folge, nicht um Globalbestimmungen des Begriffs Bildung, sondern um eine eher differenzierende Betrachtung dessen, was unter Bildungsprozessen verstanden werden kann. Es geht um die Bildungsprozesse von Individuen in den unterschiedlichen und wechselnden Kontexten, in denen sie ihr Leben verbringen. In ihnen werden sie angesichts des strukturellen Wandels der Moderne mit Herausforderungen konfrontiert und weiterhin konfrontiert werden, die sie dazu veranlassen, einerseits das vorderhand Nützliche herauszufinden und zu tun und andererseits sich mit den sie subjektiv betreffenden Erfahrungen selbstreflexiv auseinanderzusetzen.

Eine berufliche Bildung, in der die realen Antinomien als Herausforderungen an das Selbst zur Sprache kommen, wäre jedoch, so nehme ich an, kein „biographisches Lernen als gesellschaftliches Veränderungspotential“ (Alheit 1996). Die Bürde dieses Anspruchs würde ich als Pädagoge allerdings auch nicht gerne auf mich nehmen.

Literatur

- Adorno, Th.W.: Theorie der Halbbildung. In: Der Monat 1959, H. 132, S. 30-43
Alheit, P.: Biographisches Lernen als gesellschaftliches Veränderungspotential. In: Ahlheim, K./Bender, W. (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Opladen 1996
Arnold, R.: Betriebspädagogik. Berlin 1990
Arnold, R.: Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1991
Arnold, R.: Berufsbildung. Annäherungen an eine evolutionäre Berufspädagogik. Hohengehren 1994

- Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995
- Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982
- Bullinger, H. - J.: Berufliche Weiterbildung – Investition in die Zukunft. In: Zukunftschancen eines Industrielandes – Herausforderung Weiterbildung. Hrsg. vom Staatsministerium Baden-Württemberg. Esslingen 1984
- Deutsch, K. W.: Politische Kybernetik. Modelle und Perspektiven. Freiburg/Br. 1969
- Dikau, J.: Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1970, H. 4, S. 322-337
- Dikau, J.: Berufliche Weiterbildung – Priorität innerhalb der Priorität lebenslangen Lernens. In: Hoffmann, H. (Hrsg.): Perspektiven der kommunalen Kulturpolitik. Frankfurt/M. 1974, S. 136-149
- Djafari, N./Kade, S., u. a.: Konzepte praxisnaher Mitarbeiterfortbildung in der beruflichen Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV 1990
- Fuchs-Brüninghoff, E.: Personenbezogene Fortbildung für Beratungsaufgaben im Alphabetisierungsbereich. In: Tietgens, H., u. a.: Forschung und Fortbildung. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV 1987, S. 116-132
- Geißler, H. (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Neuwied u. a. 1995
- Gieseke, W.: Fallstudien zur Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV 1985
- Gieseke, W., u. a.: Bildungsarbeit mit arbeitslosen jungen Erwachsenen. Eine wissenschaftliche Begleitung von „Arbeiten und lernen“-Maßnahmen als Beitrag zur didaktischen Lernforschung. Oldenburg: Universität 1989
- Gieseke, W., u. a.: Zweite Wahl? DV-Qualifizierung für arbeitslose Hochschulabsolventinnen. Oldenburg: Universität 1991
- Hansmann, O./Marotzki, W.: Zur Aktualität des Bildungsbegriffs unter veränderten Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. In: Pädagogik 1988, H. 7/8, S. 25-29
- Heyse, V./Metzler, H. (Hrsg.): Die Veränderung managen, das Management verändern. Personal- und Organisationsentwicklung im Übergang zu neuen betrieblichen Strukturen – Trainingskonzepte zur Erhöhung von Kompetenzen. Münster, New York 1995
- Küchler, F. v./Nentzel, B.: Der zweite Berufseinstieg von Frauen und die neuen Techniken im Büro. Erfahrungen aus integrativen Bildungsangeboten. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV 1990
- Litt, Th.: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bonn: Bundeszentrale für Heimatdienst 1958 (5. Aufl.)
- Markert, W., u. a.: Berufliche Weiterbildung von Arbeitslosen im Betrieb. Ausbildungskonzeptionen und Perspektiven für langfristige Personalentwicklung. Weinheim 1992
- Peters, S.: Arbeitslose und ihr Selbstbild in einer betrieblichen Umschulung. Lern- und Leistungsfähigkeit in Bilanzierung und Antizipation in einer Metallfacharbeiterausbildung. Weinheim 1991
- Peters, S. (Hrsg.): Lernen im Arbeitsprozeß durch neue Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien. Opladen 1994
- Sauer, U.: Das schönste Jahr ihres Lebens. Erwerbslose junge Frauen ohne Hauptschulabschluß in Bildungsmaßnahmen der Weiterbildung. Münster, New York: 1990
- Schiersmann, Ch.: Berufliche Weiterbildung im Interesse von Frauen. Erfahrungen und Perspektiven. In: Gieseke, W., u. a.: Erwachsenenbildung als Frauenbildung. Bad Heilbrunn 1995, S. 77-103
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986
- Tietgens, H.: Affirmation und Kritik – heute gedacht. In: Fischer, A./Hartmann, G. (Hrsg.): In Bewegung. Dimensionen der Veränderung von Aus- und Weiterbildung. Bielefeld: AUE e. V. 1994, S. 3-11

Die Nützlichkeit der Bürde

Die moderne Technikentwicklung zwingt zu Selbstorganisation, Kompetenzentwicklung und Entwicklung der Unternehmenskultur

Das Wort „Selbstorganisation“ ist in aller Munde. Man kann es als Modewort abtun. Man kann aber auch danach fragend forschen, wieso es plötzlich zur Mode wurde, ob es nicht substantielle Gründe für diese Mode gibt.

Im 19. Jahrhundert dominierte die „Mechanisierung des Weltbildes“ (vgl. Dijksterhuis 1956). In der ersten Hälfte des 20. feierte sie Triumphe. Das tayloristisch orientierte, fordistisch organisierte Unternehmen ließ sich am besten als riesige Maschine beschreiben, das Montageband war seine Lebensader, der Arbeiter ein Rädchen im Mechanismus. Allerdings änderten sich die Arbeitsaufgaben immer rascher, der Arbeiter brauchte zunehmend neues Wissen, erneuerte Erfahrungen, Disponibilität und Überblick. Dies lieferte ihm eine sich schnell diversifizierende und qualifizierende berufliche Aus- und Weiterbildung.

In einem ersten Schub in der Mitte der sechziger Jahre (bildungsstrategisch durch den Begriff der Schlüsselqualifikationen gekennzeichnet), in einem zweiten mit Beginn der achtziger wandelte sich das Bild fundamental. Die Bürde der Nützlichkeit, welche die Berufspädagogik vordem zwang, mit einseitigen Mitteln zu einseitigen Zwecken auszubilden und die Selbstverwirklichung der Lernenden hintan zu stellen, wurde zur nützlichen Bürde: Die Entwicklung der modernen Techniken, insbesondere der modernen Informations- und Kommunikationstechniken, zwang zu einer neuen Sicht auf Unternehmen und ihre Mitarbeiter und erzwang den Übergang von der traditionellen beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung.

Die Komplexität moderner Unternehmen, ihres internen Stoffwechsels und Informationsaustausches, ihrer stofflichen und kommunikativen Umwelt- und Kundenorientierungen, ihres organismusartigen Wachsens und Werdens läßt sich im Bild des selbstorganisierenden Systems treffend fassen. Management wird zum Organisieren in selbstorganisierenden Systemen (vgl. Probst 1987). Der Übergang von der inflexiblen, regeldeterminierten zur flexiblen, lernenden Organisation, bei der vitale Visionen, eine echte Unternehmensphilosophie und entsprechende unternehmenskulturelle Grundwerte im Mittelpunkt stehen, ist unumgänglich (vgl. Peters 1987). Die kompetente Organisation wird zur Zielvorstellung (vgl. Frei u.a. 1993).

Aber auch der Mitarbeiter, dadurch zu Selbstverantwortung, Selbstentwicklung und Selbstverwirklichung gezwungen, läßt sich als selbstorganisierendes „System“ auffassen. Er muß in der Lage sein, sich selbständig und zuweilen rasend schnell neues Fachwissen und neue Arbeitsmethoden anzueignen. Er muß aber darüber hin-

aus fähig sein, schnell Kontakte zu knüpfen und Arbeitsbeziehungen herzustellen. Er muß seine Stärken und Schwächen einzuschätzen wissen und beide im Sinne eines Selbstmanagements beherrschen. Kurz: Er muß über Fach- und Methodenkompetenz, soziale Kompetenz und personale Kompetenz verfügen.

Es läßt sich zeigen: „Kompetenz“ bringt im Unterschied zu anderen Konstrukten wie Können, Fertigkeit, Fähigkeit, Qualifikation usw. die Selbstorganisationsfähigkeit des konkreten Individuums auf den Begriff. Komponenten der Kompetenz sind die Verfügbarkeit von Wissen, die Fähigkeit zu dessen selektiver Bewertung und seine Einordnung in umfassendere Wertbezüge, die Interpolationsfähigkeit, um über Wissenslücken und Nichtwissen hinweg zu Handlungsentscheidungen zu gelangen, die entsprechenden Handlungsorientierungen und Handlungsfähigkeiten, die Integration all dessen zur kompetenten Persönlichkeit und ihre Bestätigung im Rahmen von sozialen Kommunikations- und Handlungsprozessen (vgl. Erpenbeck/Heyse 1996; Erpenbeck 1996a).

Die Nützlichkeit der Bürde, angesichts der modernen Technik- und Sozialentwicklung eine nützliche Berufsbildung zu leisten, ist damit offensichtlich: Gerade diese Entwicklung zwingt nämlich Mitarbeiter *und* Unternehmen, ein „Selbst“ zu werden, „Selbstverwirklichung“ in neuem Sinne anzustreben. Die Unternehmenskultur, als Ausdruck der „Persönlichkeit“ des Unternehmens, kann nur durch echte Mitarbeiterpersönlichkeiten getragen und weiterentwickelt werden. Die Produktion und Reproduktion, Rezeption und Kommunikation von Werten der Unternehmenskultur wird zu einer zentralen Aufgabe beruflicher Kompetenzentwicklung.

Allerdings wird auch die Unternehmenskultur oft als Modeerscheinung abgetan. Verbirgt sich dahinter mehr als ein Kanon mehr oder weniger idealischer Unternehmensgrundsätze, die sich bestenfalls zu Jubiläen und Unternehmensfeiern mit Erfolg zitieren lassen? Hat der Chef der Bertelsmann-Stiftung, der Unternehmensrevolutionär Reinhard Mohn, mit seinen jüngsten Ausführungen wirklich recht? Er behauptet: „Die Grenzen zwischen Manager und Mitarbeiter werden fließend in dem Sinne, daß wir lernen, mehr Verantwortung nach unten zu delegieren. Probleme schwinden, die heute in der Wirtschaft überall zu erkennen sind: Zu wenig Ideen, zu wenig Einsatz-, zu wenig Leistungsbereitschaft ... Noch wichtiger erscheint mir, am Arbeitsplatz die Freiheit zu geben, eigene Gedanken zu entwickeln. Damit lösen Sie einen Lernprozeß der Kreativität aus. Kein Unternehmen ist von vornherein kreativ ... Wenn Sie diesen Prozeß im ganzen Unternehmen ermöglichen, können Sie ein Potential an Leistungsfähigkeit und Innovation wecken, das anders gar nicht vorstellbar ist. Diesen Prozeß fassen wir heute unter dem Stichwort ‚Unternehmenskultur‘ zusammen“ (Mohn 1996, S. 47).

Um den Stellenwert der Unternehmenskultur für den „Lernprozeß der Kreativität“ und somit auch für die berufliche Bildung angemessen zu erfassen, ist es notwendig, sie mit der allgemeinen Entwicklung von Kultur und Technik in Beziehung zu

setzen. Was ist Kultur? Wie lassen sich innerhalb der Kultur im allgemeinsten Sinne Kulturen voneinander abheben, und welcher Stellenwert kommt dabei der technischen Kultur zu? Wie hängen Technikdynamik und Wertedynamik, zwei miteinander verknüpfte Formen kultureller Dynamik, zusammen? Wie kommt es zur zunehmenden Dominanz der Unternehmenskultur über die Technikkultur seit den achtziger Jahren? Solche Fragen stellen sich, wenn man das Potential an Leistungsfähigkeit und Innovation eines Unternehmens mit dem Stichwort „Unternehmenskultur“ verbindet.

Jede Definition von Kultur kann nur vorläufig sein; aber ebenso sicher ist, daß wir ohne immer neue Bestimmungsversuche nicht auskommen. Bündig zusammengefaßt, ist Kultur „das, was die Menschen aus sich und ihrer Welt machen und was sie dabei denken und sprechen“ (Maurer 1973, S. 823). Detaillierter ist eine Definition, die Kultur als Produkt, Lebensbedingung und geistig-soziales Agens des historisch-gesellschaftlichen Menschen auffaßt: „Bei allen Ansätzen geht es im Kern um zwei grundlegende Dimensionen von Kultur: 1. analytisch-funktional um die Systeme von gesellschaftlichen Vermittlungen, über die menschliche Tätigkeit ideell (symbolisch, rational, emotional, sinnlich-bildhaft, ideologisch etc.) reguliert wird; 2. axiomatisch-inhaltlich um die (letztlich auf Interessen gegründeten) Werte, Ziele, Maßstäbe, die die Verhaltensorientierungen konkreter Kultursysteme strukturieren“ (Maase 1990, S. 900 f.). Prozessual läßt sich schließlich Kultur als „Ausführungsprogramm für Sozialität auf der kognitiven, kommunikativen und sozialstrukturellen Ebene“ charakterisieren, wobei sie „als Medium zwischen Mensch und Natur; als Mittel wechselseitiger Anpassung; als Institution zur Normierung, Regelung und Evaluation kultur-spezifischer Verhaltensweisen bzw. als kognitives System der Information und Kommunikation, das Sinn- und Weltentwürfe liefert,“ fungiert (Schmidt 1994, S. 216). Eckdaten für das Handeln und Kommunizieren der Mitglieder sozialer Systeme sind Wirklichkeitsmodelle als soziale Sinnsysteme, also als komplexe Wertkonstrukte (ebd., S. 243).

Bedenkt man, welche Bedeutung Werten in solchen Definitionen zugemessen wird, kann man dem Diktum Max Webers wohl problemlos zustimmen: „Der Begriff der Kultur ist ein Wertbegriff ... ‚Kultur‘ ist ein vom Standpunkt des Menschen aus mit Sinn und Bedeutung bedachter endlicher Ausschnitt aus der sinnlosen Unendlichkeit des Weltgeschehens“ (Weber 1989, S. 78,83). Damit ist ein Zusammenhang von Kultur und Wert klar benannt.

In allen drei Zugängen sind Technik und Technikdynamik einbegriffen. Technik und Technologie sind vergegenständlichtes menschliches Erkennen, Werten, Wollen und Handeln, vergegenständlichte menschliche Wesenskräfte. Wir leben in einer Leonardo-Welt, einer Welt, „in der sich das epistemische und das technische Wesen des Menschen, in der sich die Verfügungsgewalt des Menschen, gestützt auf den wissenschaftlichen und technologischen Verstand, eindrucksvoll zum Ausdruck bringen. Der moderne Mensch macht sich seine Welt“ (Mittelstraß 1992, S. 14).

Eben deshalb gibt es keine ewige materiale Wertordnung, aber auch keine separaten wissenschaftsethischen, technikethischen oder wirtschaftsethischen Werte. Solche Werte sind vielmehr stets ein Teil des produzierten und akzeptierten Gesamtgefüges menschlicher Werte einer je historischen Situation (ebd., S.110) und in der entsprechenden Kulturdynamik, Wertungsdynamik und Technikdynamik zusammengeschlossen.

Gerade aufgrund einer solchen Einsicht lassen sich einzelne Kulturen, insbesondere künstlerische, wissenschaftliche und technische, schärfer differenzieren, ohne sie sachlich auseinanderzutrennen. So lassen sich eine werteeleminierende¹ Kultur (naturwissenschaftliche Kultur), eine wertereanalysierende Kultur (human-, sozial- und geisteswissenschaftliche Kultur) und eine wertereproduzierende und -kommunizierende Kultur (künstlerische und weltanschauliche Kultur) unterscheiden (vgl. Erpenbeck 1996b). Diese Unterteilung der geistigen Kultur in drei Kulturen zieht keine undurchlässigen Grenzen, sondern versucht wesentliche Unterschiede in der Gesamtkultur auszumachen.² Eine vierte, die materielle Kultur ist mit der geistigen Kultur unauflöslich verwoben. Wir haben es, genauer gesagt, mit einer kenntnis- und wertere-materialisierenden Kultur zu tun. Je nach Akzentuierung des Kenntnisaspekts oder des Wertaspekts läßt sich dabei eine technische Kultur und eine institutionelle Kultur unterscheiden. Zwischen beiden besteht ein Übergangskontinuum: In technischen Objekten sind immer auch Wertaspekte weltanschaulicher und künstlerischer Art (Design) realisiert. Institutionen gründen sich auf natur-, human-, sozial- und geisteswissenschaftliche Kenntnisse. In gewisser Weise lassen sich sogar künstlerische Realisationen innerhalb einer breit aufgefaßten technischen Kultur (künstlerische Techniken) und institutionellen Kultur (Theater, Museen, Kulturmanagement) ansiedeln.

Für den hier verfolgten Gedankengang ist entscheidend, daß Wertedynamik und Technikdynamik nicht nur eng miteinander zusammenhängen, sondern zunehmend miteinander verschmelzen. Es sind nicht primär die in Technik materialisierten Kenntnisaspekte, sondern die Wertaspekte, welche uns begeistern oder beunruhigen. Das gilt insbesondere für den Unternehmensbereich. Moderne Unternehmen als selbstorganisierende Systeme sind von materieller – technischer und institutioneller – Kultur geprägt und auf Resultate der geistigen – werteeleminierenden, wertereanalysierenden und wertereproduzierenden – Kultur gegründet. Aus dieser Sicht ist Unternehmenskultur der Bezug des Unternehmens auf die einzelnen Kulturen und der Anteil der einzelnen Kulturen am Unternehmen. Der Aufstieg der Unternehmenskultur ist deshalb nicht eine „Mode der 80er Jahre“. Sie ist zur „wichtigsten Management-Philosophie der letzten Jahre“ geworden, obgleich das, „was mit ‚Unternehmenskultur‘ gemeint ist ... noch keine scharfen Konturen (hat)“ (Neuberger/Kompa 1987, S. 38.) Unternehmenskultur ist für das Organisieren in komplexen, selbstorganisierenden Systemen unerläßlich – das Organisieren in komplexen, selbstorganisierenden Systemen bedarf der Unternehmenskultur als wesentlichsten regulatorischen Moments. Die moderne Technikdynamik macht die ständige Pro-

duktion und Kommunikation von Unternehmenskulturwerten zur Überlebensbedingung des Unternehmens.

Bei den Unternehmenskulturwerten geht es *erstens* um die Produkte des Unternehmens selbst. Sie repräsentieren nicht nur einen natur-, human-, sozial- oder geisteswissenschaftlichen Erkenntnisstand, sondern sind in ein Gefüge künstlerischer und weltanschaulicher Wertungen eingebettet. Jedes Produkt kann in bezug auf seinen Genuß (hedonistisch), seine Nützlichkeit (utilitaristisch), seine Schönheit (ästhetisch), seine moralische Unbedenklichkeit (ethisch) und seine gesellschaftliche Verträglichkeit (politisch) bewertet werden. Indem es erzeugt wird, produziert und kommuniziert das Unternehmen seine Wertungen in bezug auf alle genannten Wertungsarten. Die Technikdynamik ist so rasant, daß sie sich – für sich genommen – in den industriell hochentwickelten Ländern kaum noch in Wettbewerbsvorteile ummünzen läßt. Vergleichbare Spitzenprodukte der Autoindustrie, zum Beispiel, unterscheiden sich nur unwesentlich in den entscheidenden Kenngrößen, aber deutlich im Image, das von den verschiedenen Firmen entworfen wird. Es bedarf also, neben ökonomischen Bedingungen wie Standortvorteilen, niedrigen Lohnkosten, besserem Service, Investitionskraft usw. vor allem eines erfolgreicherer Konzepts der Unternehmenskultur, um im Wettbewerb zu bestehen. Tatsächlich dominiert Unternehmenskultur schon aus diesem Grunde zunehmend jede bloße Technik.

Zweitens kommuniziert das Unternehmen die Gesamtheit der Werte, welche seine Kultur ausmachen, nach außen hin. Die Außenkommunikation erfolgt natürlich einerseits über die Produkte, andererseits über die verschiedensten Formen der Selbstdarstellung des Unternehmens, die sich mit den Schlagworten Corporate Design, Corporate Identity, Corporate Communications und Corporate Behavior belegen läßt. Hinzu kommt das Sponsoring. Eine Form des Zusammenhangs von Technikdynamik und Wertedynamik mit wachsender Bedeutung liegt im Bereich der Technik, die für die Wertekommunikation benutzt wird.

Drittens werden die Werte nach innen hin kommuniziert. Die Innenkommunikation erfolgt dadurch, daß die Unternehmenskulturwerte zum Leitfaden der Untereinheiten, zum Handlungs- und Entscheidungsantrieb jedes einzelnen gemacht werden. Sie sollen in Form von Emotionen und Motivationen angeeignet, „interiorisiert“ werden. Solche Interiorisationsprozesse lassen sich motivationstheoretisch ebenso tief fassen wie der umgekehrte Vorgang, die kommunikative Exteriorisation und Verallgemeinerung der einmal angeeigneten Werte (vgl. Erpenbeck/Weinberg 1993).

Mit letzterem ist man wieder bei der betrieblichen Aus- und Weiterbildung angelangt. Sie ist aufgrund der neuartigen Anforderungen direkt in den kontinuierlich fortgesetzten Produktions-, Reproduktions-, Kommunikations- und Rezeptionsprozeß von Werten der Unternehmenskultur einbezogen. Es geht darum, Unternehmenskulturwerte in die sozialen und personalen Kompetenzen der Mitarbeiter einfließen

zu lassen. Das setzt aber andere als die bisherigen traditionellen Methoden beruflicher Bildung voraus. Wertvermittlung und -erziehung als Kern von Kompetenzentwicklung sind mit traditionellen Mitteln der Wissens- und Fertigkeitenvermittlung nicht zu erzielen (vgl. Oser/Althof 1992). Andererseits ist die Überprüfung von geeigneten Werten und Kompetenzen ein kompliziertes Problem moderner Berufspädagogik (vgl. Seyfried 1995). Auch in bezug auf den zunehmenden Einsatz multimedialer Techniken in der beruflichen Bildung ist die dargestellte Entwicklung zu durchdenken. Während Wissen und Problemlösungsfähigkeiten mit solchen Techniken erfolgreich zu vermitteln sind, ist es eine noch völlig offene Forschungsfrage, ob Wertvermittlung und Kompetenzentwicklung dadurch unterstützt werden können. Allerdings: *Daß* sich eine solche Frage stellt, sollte man bereits als Teil jenes Nutzens verstehen, den man aus der „Bürde Nützlichkeit“ gewinnen kann.

Anmerkungen

- (1) „Werteliminierend“ ist hier keinesfalls gleichzusetzen mit „wertfrei“. Gemeint ist lediglich, daß im fertigen Produkt, der wissenschaftlichen Arbeit, idealerweise keine expliziten Wertaussagen des oder der Wissenschaftler, der scientific community, mehr zu finden sind. Wertanalyse schließt solche via hermeneutisches Problem hingegen stets ein.
- (2) Der Analyse von im allgemeinsten Sinne sprachlichen Mitteln, die Kenntnisse und Werte kommunizieren, ließe sich der Rang einer eigenen Kultur zuschreiben. Dazu würden dann Semantik und Logik, weite Bereiche der Dialektik, der Sprachwissenschaften, der Mathematik, der Ästhetik usw. gehören. Sie bildete einen Teil der geistigen Kultur, der vielleicht als kommunikationsmittelanalyisierende Kultur zu benennen wäre.

Literatur

- Dijksterhuis, E.J.: Die Mechanisierung des Weltbildes. Berlin, Göttingen, Heidelberg 1956
- Erpenbeck, J.: Kompetenz und kein Ende. In: QUEM-Bulletin 1996(a), H. 1, S. 9 ff.
- Erpenbeck, J.: Unternehmenskultur – ein Kulturunternehmen? Kultur, Werte und Selbstorganisation in Unternehmen. In: Lang, R. (Hrsg.): Wandel von Unternehmenskulturen in Ostdeutschland und Osteuropa. München, Mering 1996(b), S. 41 ff.
- Erpenbeck, J./Heyse, V.: Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. Gutachten. Berlin: BMFT 1996
- Erpenbeck, J./Weinberg, J.: Menschenbild und Menschenbildung. Bildungstheoretische Konsequenzen der unterschiedlichen Menschenbilder in der ehemaligen DDR und in der heutigen Bundesrepublik. Münster, New York 1993
- Frei, F./Hugentobler, M./Alioth, A./Duell, W./Ruch, L.: Die kompetente Organisation. Qualifizierende Arbeitsgestaltung – die europäische Alternative. Stuttgart 1993
- Maase, K.: Kultur. In: Sandkühler, H.-J. (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, Bd.2. Hamburg 1990, S.900 ff.
- Maurer, R.: Kultur. In: Krings, H., u.a. (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Bd.3. München 1973, S. 823
- Mittelstraß, J.: Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung. Frankfurt/M. 1992, S. 14
- Mohn, R.: „Die harte Tour geht nicht mehr“. Reinhard Mohn über alten Politikstil und neues Management. In: Sommerfeld, F./Maier, M. (Interviewer), Berliner Zeitung Nr. 144, 22./23.Juni 1996, S. 47

- Neuberger, O./Kompa, A.: Wir, die Firma. Der Kult um die Unternehmenskultur. Weinheim, Basel 1987, S. 9 ff., 38
- Oser, F./Althof, W.: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Stuttgart 1992
- Peters, T.: Thriving on Chaos. Handbook for a Management Revolution. New York, Cambridge u.a. 1987
- Probst, G.J.B.: Selbstorganisation. Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht. Berlin, Hamburg 1987
- Schmidt, S.J.: Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt/M. 1994, S. 216
- Seyfried, B.: „Stolperstein“ Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu befördern und zu beurteilen? Bielefeld 1995
- Weber, M.: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: ders.: Rationalisierung und entzauberte Welt. Leipzig 1989, S. 78, 83

Europäische Dimensionen beruflicher Weiterbildung – Entwicklungstendenzen und Forschungsfragen

Vieles deutet darauf hin, daß sich Europa als pädagogisches Gesprächsthema zurückgemeldet hat. So zumindest kann man die publizistischen Reaktionen auf die seit den Verträgen von Maastricht intensivierten bildungspolitischen Offensiven der Europäischen Kommission auch verstehen (vgl. Schleicher/Bos 1994; van Cleve 1995; Lassahn/Ofenbach 1994; Hölzle 1994; Müller-Solger u.a. 1993; Schläffke 1992; Freund 1994). Es scheint, als könnte gerade in der Weiterbildungsdiskussion an die Europäisierungsversuche und das visionäre Klima der frühen siebziger Jahre angeknüpft werden (vgl. Künzel 1996a). In zwei Weißbüchern hat die Kommission erst jüngst versucht, eine fortschrittspolitische Zielkulisse aufzubauen, die auf den Pfeilern lebensbegleitender Lerntätigkeit und einer forcierten Entwicklung der Humanressourcen ruht (vgl. Europäische Kommission 1994 u. 1996). Die für den Zeitraum 1995 bis 1999 verabschiedeten neuen Aktionsprogramme LEONARDO und SOKRATES bieten das erste europäische Förder- und Koordinierungskonzept, das alle Sektoren des Bildungswesens umfaßt. Die Ausrufung eines ‚Europäischen Jahres des lebenslangen Lernens‘ soll dem gestiegenen Stellenwert Rechnung tragen, der der Qualifizierung und Bildung in den Aktionsvorstellungen Brüssels eingeräumt wird: „Developing human potential ... is a masterkey for Europe's future economic and social wellbeing“ (Cresson 1996, S. 215). Und schließlich: Die seit der Einheitlichen Europäischen Akte von 1987 betriebene Vereinheitlichung europäischer Strukturpolitik zielt auf die Erhöhung und Festigung des wirtschaftlichen Zusammenhalts der Gemeinschaft (Kohäsion) sowie auf die in Artikel 2 des EG-Vertrages implizierte Angleichung der Lebensbedingungen in den europäischen Regionen. Durch die Einbindung der beruflichen Bildung in diese strukturpolitische Agenda soll der volkswirtschaftliche und soziale Investitionscharakter privater und öffentlicher Bildungsleistungen legitimiert und unterstrichen werden. Alles in allem: Spätestens seit Maastricht wird der beruflichen Bildung eine führende Rolle als Dynamisierungs- und Integrationsfaktor der Gemeinschaftspolitik zugewiesen (vgl. Ruberti 1994, S. 10).

Die für den folgenden Beitrag gewählte Ausgangsfrage richtet sich angesichts der skizzierten Entwicklungen darauf, wie sich das von Brüssel selbstbewußt reklamierte „Befassungsrecht mit allen Bildungsfragen“ der EU-Exekutive (Müller-Solger 1995, S. 170) thematisch aufschlüsseln und im Kontext heutiger berufs- bzw. erwachsenenpädagogischer Diskussionszusammenhänge verorten läßt. Welche Dimensionen europäischer Einigungspolitik werden dabei sichtbar? Wie läßt sich der substantielle Ertrag beschreiben, den Europa als politisches und soziales Projekt in die berufliche Weiterbildung einbringen könnte?

Bei aller Würdigung der zentralen Initiativfunktion der Europäischen Kommission

soll deren Bedeutung für das Zustandekommen und Ausrichten aktueller Ansätze europäischer Weiterbildungsarbeit und -forschung keineswegs überschätzt werden. Es kann aber kaum bestritten werden, daß den administrativen Organen der EU eine wachsende Fülle politischer und rechtlicher Gestaltungsmöglichkeiten bzw. Ermessensspielräume offensteht, die es ihnen erlauben, zentralistische Vorstellungen von einem europäischen Qualifikations- und Bildungsraum zu verwirklichen – trotz Harmonisierungsverbot, Subsidiaritätsprinzip und einem verbreiteten Mißtrauen gegenüber einer „Europäisierung von oben“ (Kowalsky 1995, S. 23).

In Anbetracht der beachtlichen Karriere, auf die die berufliche Bildung seit der Einheitlichen Europäischen Akte von 1987 zurückblicken kann und die sie neben Forschung und Technologie zu einem Aktivposten der Gemeinschaftspolitik hat werden lassen, liegt es nahe, zunächst auf die Entwicklungen einzugehen, die, von entsprechenden Aktionen der Kommission ausgehend, die berufliche Weiterbildung unmittelbar betreffen. Hier ist vor allem an die struktur- und beschäftigungspolitischen Impulse durch den Europäischen Sozialfond (ESF) sowie an das LEONARDO-Programm zu denken. Sodann wird beispielhaft auf transnationale Tendenzen und Forschungsansätze aufmerksam gemacht, die sich in der beruflichen Weiterbildung eher mittelbar aus dem Europäisierungsschub ergeben, den das bildungspolitische Expansionsbegehren der EU-Kommission ausgelöst hat. Hier sollen Stichwörter der Forschungsdebatte aufgegriffen werden, die sich bildungstheoretischen Globalkonzepten zuordnen lassen (lebenslanges Lernen), Zugangsformen bzw. Ausgrenzungsprozesse auf dem Arbeits- und Qualifikationsmarkt benennen oder die an Themen festmachen, welche nach offizieller Lesart die europäische Dimension in besonderem Maß zur Geltung bringen: Mobilität der ‚Humanressourcen‘, Anpassung der nationalen Bildungssysteme, Eurokompetenz.

Berufliche Weiterbildung als Gemeinschaftsaufgabe

Daß die berufliche Weiterbildung heutzutage ihre europäischen Dimensionen ganz überwiegend den Anstößen aus Brüssel zu verdanken hat, kommt nicht von ungefähr: Immerhin begünstigt der bildungs- und beschäftigungspolitische Legitimationszuwachs die faktischen Hegemonialneigungen der EU-Exekutive gerade dort, wo es um die Festlegung von strategischen Gemeinschaftszielen und deren administrative Durchsetzung geht. Die europäischen Konturen der beruflichen Weiterbildung tragen nicht zuletzt deshalb – wohl auch mit zunehmender Tendenz – die unverkennbare Handschrift der Kommission, weil das dichter werdende Netzwerk ihrer bildungspolitischen Aktivitäten nationalen Programmen und Handlungsschwerpunkten den Rang abläuft oder gar an die Stelle eigenständiger Regionalpolitiken getreten ist (vgl. Künzel 1996a). Nur am Rande sei bemerkt, daß sich hier eine ordnungspolitische Problematik auftut, die im Bereich der Forschungs- und Technologiepolitik beispielsweise zu deutlichen Warnrufen Anlaß gegeben hat (vgl. Starbatty/Vetterlein 1995).

Im Zusammenhang mit den forcierten Bemühungen der Gemeinschaft um ein eigenständiges bildungspolitisches Profil gemäß Art. 126 und 127 EG-Vertrag richten sich die programmatischen und monetären Initiativen Brüssels gerade auch an die Adresse der beruflichen Weiterbildung. Das Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung“ reiht sie ein in die vorrangigen Anliegen des europäischen Sozialdialogs. Gleichzeitig untermauert es mit seinem Hinweis auf das „Recht auf Weiterbildung und Fortbildung während des gesamten Erwerbslebens“ eine strategische Offensive in Richtung auf lebenslanges Lernen, Humanressourcenentwicklung und die Bekämpfung von Ausgrenzungstendenzen auf dem Arbeits- bzw. Qualifikationsmarkt (vgl. Europäische Kommission 1994, S. 18 f.).

Berufliche (Weiter-)Bildung und Umschulung sollen u.a. der „Anpassung an die industriellen Wandlungsprozesse“ dienen und Bestrebungen der beruflichen Integration und „Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt“ unterstützen (Art. 127 EG-Vertrag). Als Bestandteil einer durch die Gemeinschaft mit zu gewährleistenden „qualitativ hochstehenden Bildung“ werden die Programme, Ressourcen und infrastrukturellen Leistungen beruflicher Qualifizierung nicht zuletzt in den Dienst zweier europäischer Entwicklungsziele gestellt: der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit des Standorts Europa – in seinen Maastrichter Abmessungen, wohlgermerkt – und der Angleichung der Lebensbedingungen in der Europäischen Union.

Dem naheliegenden Verdacht, derartige Ziele würden zu einer weiteren Machtverlagerung von der Peripherie zum Zentrum führen, versucht die Kommission dadurch zu begegnen, daß sie psychologisch auf die Karte der Subsidiarität setzt. Proklamiert wird ein Europa der Regionen und – im Blick auf die Weiterbildung – eine Europäisierungsstrategie, die die vormals technokratisch inspirierte Verheißung eines „Lebens- und Qualifikationsraums Europa“ (so im Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung“ von 1994) in Kategorien humanistischer Weltläufigkeit überführt. Legt man die Vorstellungen des unlängst in deutscher Sprache erschienenen Weißbuchs „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ zugrunde, dann haben sich die Autoren aus dem Generaldirektorat XXII in Brüssel in der Tat um die Umsetzung des Artikel 126 EG-Vertrag in eine praktische Pädagogik der ganzheitlichen Art verdient gemacht: „Die allgemeine und berufliche Bildung im Zusammenhang mit der Beschäftigungsfrage zu betrachten, bedeutet nicht, sie auf ein bloßes Qualifikationsangebot zu reduzieren. Die allgemeine und berufliche Bildung haben im wesentlichen die Funktion, die soziale Integration und die persönliche Entwicklung der Europäer durch die Vermittlung von gemeinsamen Werten, die Weitergabe des kulturellen Erbes und den Erwerb der Fähigkeit zu selbständigem Denken zu gewährleisten“ (Europäische Kommission 1996, S. 18).

Wissenschaftlicher und technologischer Fortschritt – das ist die eigentlich neue Botschaft der Kommission – wird in einen symbiotischen Zusammenhang mit dem multikulturellen Auftritt des Lebensraums Europa gebracht und an die Entwicklung einer gemeinsamen zivilen Identität angeschlossen. Damit soll der innere Verbund allge-

meiner und beruflicher Bildung vollzogen und die ‚kognitive Gesellschaft‘ als eine Zielprojektion ausgewiesen werden, in der die Gleichrangigkeit der Wissensressourcen und Bildungslaufbahnen durchgesetzt ist.

Als intentional gelenkter Prozeß füllt die Europäisierungsoffensive in den Ressorts Kultus und Bildung gleichsam die Legitimationslücke, die die fortschrittspolitische Agenda der EU bis heute hinterlassen hat. Sie ist eine supranationale Reaktion auf die Plausibilitäts- und Akzeptanzdefizite einer der europäischen Dimension selbst nur bedingt mächtigen EU-Politik. Offenbar sind die Verfasser des Weißbuchs davon überzeugt, daß ein Modernisierungsprojekt, welches die soziologische Kunstfigur der ‚kognitiven Gesellschaft‘ in jeden Winkel und auf alle nationalen Charaktere der Mitgliedsländer projizieren möchte, nur in Verbindung mit einem multikulturellen Rahmenprogramm auf öffentliches Wohlwollen hoffen kann. Ob allerdings die rhetorisch forcierte Symbiose von europäischem Identitätsanspruch und universellem Qualifikationsregime auf unmittelbares Verständnis stößt, wird sich erst noch zeigen müssen: „Europäer zu sein bedeutet, auf kulturelle Errungenschaften von unerreichter Vielfalt und Prägekraft zurückgreifen zu können. Es muß auch bedeuten, sämtliche Möglichkeiten des Zugangs zu Kenntnissen und Fertigkeiten nutzen zu können“ (ebd., S. 80).

Praktisch werden soll die zivile Lernoffensive nach den Vorstellungen der Kommission in fünf Zielbereichen. Sie sind zugleich die konstruktiven Eckpfeiler einer kognitiven ‚Civitas‘, wie sie auf den Reißbrettern der EU-Bildungsplaner im Entstehen begriffen ist:

- *Zielbereich Wissenserwerb*: Die Gemeinschaft will systematisch die Zugriffsmöglichkeiten und die internationale Akkreditierung wissensbasierter Schlüsselqualifikationen sowie die entsprechende Aneignungsbereitschaft fördern.
- *Zielbereich Kooperation Schule – Wirtschaft*: Hier geht es im wesentlichen um die Entwicklung von beruflichen Ausbildungsmodellen auf tarifpartnerschaftlicher Basis und im Lernverbund nach dem Muster des dualen Systems.
- *Zielbereich Bekämpfung von Ausschluß- und Marginalisierungstendenzen im Beschäftigungs- und Bildungswesen*: Hauptzielgruppe dieser vorwiegend über den Europäischen Sozialfonds zu finanzierenden Maßnahmen sind Jugendliche ohne Ausbildungsabschluß. Ihnen sollen verbesserte Angebote des Zweiten Bildungswegs, aber auch integrationsfördernde Initiativen wie das Projekt ‚Jugend für Europa‘ helfen, Anschluß an den sozialen und wirtschaftlichen Entwicklungsverlauf der Gesellschaft zu finden.
- *Zielbereich Beherrschung dreier Gemeinschaftssprachen*: Über verbesserte Unterrichtsverfahren und -materialien, Lehreraustauschprogramme, Qualitätsmanagement und Zertifizierung, Selbstlernmethoden u.a. soll die Aneignung von mindestens zwei europäischen Gemeinschaftssprachen gefördert werden. Betont wird besonders die interkulturelle Sinnstiftung dieses Zielbereichs.
- *Zielbereich Gleichrangigkeit von Human- und Kapitalinvestitionen*: Gedacht ist an die europaweite Aufwertung und investive Stabilisierung von Bildungs-

aufwendungen, die nicht als ‚Kosten‘, sondern als renditeabwerfende ‚Anlage‘ betrachtet werden sollten. Dies gilt als Handlungsmaßstab für Betriebe wie öffentliche Hände gleichermaßen. Vorgeschlagen werden u.a. fiskalische Anreize für weiterbildungsorientierte Wirtschaftsunternehmen und Privathandlungen (ebd., S. 58 ff.).

Während das jüngste Weißbuch die programmatischen Horizonte öffnet, an denen sich berufliche Weiterbildung als Gemeinschaftsaufgabe mittel- und langfristig ausrichten soll, haben die struktur- und beschäftigungspolitischen Interventionen der Europäischen Kommission den infrastrukturellen und konzeptionellen Zuschnitt einer Europäisierung dieses Bildungsbereichs bereits heute entscheidend geprägt. Dies soll in kurzen Strichen angedeutet werden.

Zur Stärkung des wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalts der Europäischen Union sowie insbesondere zur Angleichung der regionalen Entwicklungsunterschiede setzen Rat und Kommission der EU sogenannte Strukturfonds ein. Diese unterteilen sich in einen ‚Europäischen Sozialfonds – ESF‘, einen ‚Europäischen Fonds für regionale Entwicklung – EFRE‘ sowie einen ‚Europäischen Ausrichtung- und Garantiefonds für die Landwirtschaft – EAGFL‘. Ferner existiert seit Inkrafttreten des Vertrags von Maastricht ein sogenannter ‚Kohäsionsfonds‘, der den vier Mitgliedstaaten mit dem größten wirtschaftlichen Rückstand (Spanien, Portugal, Irland, Griechenland) vorbehalten ist (vgl. Müller-Solger u.a. 1993, S. 93 ff.). Diese Förderinstrumente sind auf sechs ‚vorrangige Ziele‘ der Strukturpolitik gerichtet, die sich ihrerseits auf Regionen, Zielgruppen und Wirtschaftssektoren mit den gravierendsten Entwicklungsproblemen beziehen:

- Förderung der Entwicklung und der strukturellen Anpassung der Regionen mit Entwicklungsrückstand (Ziel 1),
- Umstellung der Regionen, Grenzregionen oder Teilregionen (einschließlich Arbeitsmarktregionen und Verdichtungsräume), die von der rückläufigen industriellen Entwicklung schwer betroffen sind (Ziel 2),
- Bekämpfung der Langzeitarbeitslosigkeit und Erleichterung der Eingliederung der Jugendlichen und der vom Ausschluß aus dem Arbeitsmarkt bedrohten Personen in das Erwerbsleben (Ziel 3),
- Erleichterung der Anpassung der Arbeitskräfte an die industriellen Wandlungsprozesse und an Veränderungen der Produktionssysteme (Ziel 4),
- Förderung und Entwicklung des ländlichen Raums:
 1. durch beschleunigte Anpassung der Agrarstrukturen im Rahmen der gemeinsamen Agrarpolitik, einschließlich der Maßnahmen zur Anpassung der Fischereistrukturen (Ziel 5a),
 2. durch Erleichterung der Entwicklung und der Strukturanpassung der ländlichen Gebiete (Ziel 5b),
- Förderung und Entwicklung der strukturellen Anpassung von Gebieten mit einer extrem niedrigen Bevölkerungsdichte (Ziel 6).

Ziel 3 und Ziel 4 sind dabei von unmittelbarer Bedeutung für die Weiterbildung. Ausgehend von der Erkenntnis, daß „die Öffnung des Europäischen Binnenmarktes und damit verbundene Effizienzsteigerungen in der Produktion ... keinen Arbeitsplatzanstieg bewirkt“ haben, hat sich die Politik der Entwicklung der Humanressourcen untrennbar mit der Bekämpfung der Arbeitslosigkeit verbunden. Durch die genannten Zielgebiete 3 und 4 soll dem strukturellen Arbeitsplatzabbau entgegengewirkt werden, der sich 1992/93 als Nettoverlust von gemeinschaftsweit 3 Millionen darstellte (Handbuch zur EG-Strukturförderung 1995, A II.3, S. 23).

Speziell über den Europäischen Sozialfonds, aus dem zwischen 1994 und 1999 ca. 1,95 Mrd. ECU für Ziel-3- und Ziel-4-Maßnahmen nach Deutschland fließen, wird eine Verknüpfung von Struktur-, Beschäftigungs- und beruflicher Qualifikationspolitik angestrebt und durch die Finanzierungsbedingungen auch entsprechend gesteuert. Daneben existieren zur Zeit dreizehn Gemeinschaftsinitiativen, deren Hauptanliegen in der grenzüberschreitenden Kooperation zwischen europäischen Partnereinrichtungen besteht. ADAPT (Ziel-4-Maßnahmen) und BESCHÄFTIGUNG sind solche Gemeinschaftsinitiativen. Letztere wird weiter untergliedert in die Aktionsbereiche HORIZON (für die Qualifizierung und Beschäftigung Behinderter); NOW (für die Verbesserung der Arbeitsmarktchancen von Frauen); YOUTHSTART für die Zielgruppe der Jugendlichen bis 20 Jahre. Etwa seit 1993 hat sich der Akzent der speziell über den ESF finanzierten Programme stärker in den präventiven Bereich hineinverlagert: ‚Qualifizierende Begleitung des Strukturwandels‘ und ‚Verbesserung der Funktionsfähigkeit des Arbeitsmarkts‘ lauten hier die Stichworte.

Unter dem Dach der beschäftigungs- und strukturpolitischen Agenda der Gemeinschaft siedelt sich das LEONARDO-Programm an, das mit einem Budget von 620 Millionen ECU für den Zeitraum 1995 bis 1999 folgende Förderziele bzw. Aktionsbereiche bedienen soll:

Förderziel:

- Zusammenarbeit in der europäischen Beschäftigungspolitik
- Verbesserung der Qualität und Innovationsfähigkeit der Berufsbildungssysteme
- Erhöhung der Attraktivität der Berufsbildung
- Förderung des lebenslangen Lernens und der Schlüsselkompetenzen

Aktionsbereiche:

I. Verbesserung der nationalen Berufsbildungssysteme

a) Transnationale Pilotprojekte

b) Vermittlungs- und Austauschprogramme für Jugendliche, Arbeitnehmer und Ausbilder

II. Verbesserung der Berufsbildungsmaßnahmen für Unternehmen, Arbeitnehmer (einschließlich der Zusammenarbeit Hochschule – Unternehmen)

a) Innovative transnationale Pilotprojekte in der Aus- und Weiterbildung, Transfer zwischen Unternehmen und Hochschule

- b) Vermittlungs- und Austauschprogramme für Weiterbildungsexperten, Studenten aus Hochschule, Unternehmen
- III. Ausbau der Sprachkenntnisse und der Kenntnisse über die Berufsbildung, Verbreitung von Innovationen
 - a) Pilotprojekte und Austauschprogramme zur Förderung der Sprachkompetenz
 - b) Erhebungen, Analysen in der Berufsbildung
 - c) Verbreitung der Methoden, Ergebnisse und Instrumente der beruflichen Bildung aus innovativen Projekten
- IV. Sonstige Maßnahmen
 - a) Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten
 - b) Information, Begleitung, Bewertung.
 (Ratsbeschluß 94/ 819 EG v. 6.12.1994).

Das LEONARDO-Programm zielt auf die Zusammenfassung und Rationalisierung der bisherigen Gemeinschaftsinitiativen im Bereich der beruflichen Bildung und versucht durch die Verzahnung von system- und marktorientierten Maßnahmen sowie durch diverse Koordinierungsleistungen in beschäftigungspolitischer Hinsicht Synergieeffekte auszuschöpfen (vgl. Clemenceau 1994, S. 19ff.). In Verbindung mit dem ESF und den Weißbüchern von 1994 und 1996 komplettiert LEONARDO die strategischen Optionen der Europäischen Kommission, berufliche Qualifizierung und Weiterbildung zum Kernstück einer supranationalen „Gestaltungspolitik“ (Jöhr in: Starbatty/Vetterlein 1995, S. 3) zu machen. Galt ihre Initiativ- und Steuerungsfunktion bislang eher der Entwicklung infrastruktureller und fachlicher Einzelaspekte, so verfügt sie mittlerweile über ein komplettes Netzwerk abgestimmter Aktionsmechanismen, die nach Maßgabe einer integrierten, mit dem Weißbuch von 1996 nun auch bildungsprogrammatisch artikulierten Agenda funktionieren. Bemerkenswert ist diese Agenda weniger wegen der darin vorgestellten Konzepte und Instrumente – Kritiker sprechen von „müden Ideen“ und „alten Waffen“ (Field 1996, S. 132) –, sondern weil sie gegenüber den diffusen Europavorstellungen der Mitgliedstaaten einen politisch nutzbaren Definitionsvorsprung darstellt. Was als europäisches Gemeinwohl auf bildungspolitischem Gebiet zu gelten hat, wird auf den Reißbrettern der EU-Kommission „vorgezeichnet“: subsidiär getarnt, aber doch mit Bestimmtheit „vorgeschlagen“ (Europäische Kommission 1996, S. 9).

Wer die Europäische Union als „ein organisiertes politisches Ganzes“ sehen möchte (ebd., S. 81), der dürfte kaum der Versuchung widerstehen wollen, die Funktionalität der beruflichen (Weiter-)Bildung in den Dienst zentralistischer Europäisierungspläne zu stellen. Auch wenn das Weißbuch des öfteren davon redet: Ob die Plädoyers und Lockrufe der Eurobürokratie – etwa auf den Gebieten Innovationsförderung, Informationsaustausch und Wissensvernetzung – wirklich „eine europäische Identität“ hervorbringen, muß, wie Piehl/Sellin (1995, S. 45) einwerfen, z.Zt. noch „dahingestellt bleiben“. Und so ganz unbegründet scheint die Sorge nicht, transnationale Arbeit am Bildungsvorhaben Europa manifestiere sich vor allem in projektgebundenem Aktionismus (vgl. Müller-Solger u.a. 1993, S. 36).

Berufliche Weiterbildung im Prozeß der Europäisierung – Problemstellungen und thematische Diskurse

Ziel der abschließenden Skizze ist es, die bisher erörterten Entwicklungen und Politikansätze im Zuständigkeitsbereich der EU-Kommission auf die Themenkomplexe und Forschungsfragen hinzulenken, die den aktuellen Prozeß der Europäisierung beruflicher Weiterbildung konkretisieren und inhaltlich näher bestimmen lassen.

Unter Rückgriff auf die eingangs gestellte Frage nach den Dimensionen und Erträgen einer europäischen Einigungspolitik, die sich des Mittels der beruflichen (Weiter-)Bildung bedient, können nach meiner Einschätzung vier Themen besonders herausgegriffen werden. An ihnen läßt sich die Europäisierung dieses Bildungsbereichs vom Zentrum zur Peripherie verhältnismäßig gut zeigen. Es sind dies:

- Lebensbegleitendes Lernen als Formel für die kontinuierliche Entwicklung der Humanressourcen, und zwar im Sinne einer Flexibilisierung der Zugänge und Erwerbsformen des Wissens sowie in Gestalt der Förderung nachhaltiger Beschäftigungsfähigkeit;
- die Ausgrenzungs- und Marginalisierungsentwicklungen auf dem europäischen Bildungs- und Arbeitsmarkt, insbesondere zu Lasten ethnischer Minoritäten, Langzeitarbeitsloser, funktionaler Analphabeten u.a.;
- der Qualifizierungs- und Beschäftigungsraum Europa im Zeichen von Systemwettbewerb und gegenseitiger Anerkennung von Berufsbildungsabschlüssen (Binnenvariable) sowie in bezug auf die Globalisierungstendenzen und Konkurrenzzwänge weltwirtschaftlichen Handelns (externe Variable);
- die Förderung der Mobilität von Arbeitnehmern durch die Vermittlung internationaler Qualifikationen.

Die Europäisierung der beruflichen Weiterbildung entwickelt sich gemäß den beiden erstgenannten Punkten vorwiegend in zwei Richtungen: Mit dem Postulat des lebenslangen Lernens wird die Vollendung und politische Weiterentwicklung des europäischen Binnenmarktes bildungsprogrammatisch flankiert: Kennzeichnend für die Lebenseinstellung des europäischen Normalbürgers soll seine ständige Qualifizierungsbereitschaft sein. In der Ausgrenzungsthematik, und hier speziell im Blick auf das globale Strukturproblem der Arbeitslosigkeit, treten u.a. die Folgen eines ‚jobless growth‘ in den Vordergrund: „In zwanzig Jahren hat sich die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit (der EG, K.K.) um 80% erhöht, während die Gesamtbeschäftigung nur um 9% zunahm“ (Europäische Kommission 1994, S. 11). Europäisierung bezeichnet in diesem Kontext die universelle Durchsetzung von umfassenden Segregationsprozessen auf den Arbeitsmärkten der Mitgliedstaaten. Ihre analytische Durchdringung und praktisch-politische Bekämpfung erweist sich als das wohl drängendste Anliegen europäischen Gemeinschaftshandelns (vgl. Kieselbach/Wacker 1995; OECD 1994).

Im Vergleich dazu nähern sich die beiden anderen Themenaspekte der europäischen Dimension beruflicher Weiterbildung vorwiegend von einer ökonomischen und politischen Position her. Sie betreffen konstitutive Fragen des Zusammenhalts und der solidarischen, einen Binnenwettbewerb der Bildungssysteme einkalkulierenden Gestaltung des ‚Qualifizierungsraumes Europa‘. Wie gezeigt werden soll, spielen die Qualifizierungsstrategien der Unternehmen dabei eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Lebensbegleitendes Lernen

Seit dem FAURE-Bericht (1972) ist von verschiedener Seite und in wechselnder Perspektive die Idee des lebenslangen Lernens auf ihre bildungspolitische Brauchbarkeit und Modellgüte hin diskutiert worden. Der von der OECD ins Spiel gebrachte Vorschlag, die Bildungssysteme der Industriestaaten entlang alternierender Bildungs- und Arbeitsphasen zu organisieren (recurrent education), verstand sich bereits als ein strategischer Entwurf, Bildung über die gesamte Lebensspanne des Menschen anzusiedeln (vgl. Knöll 1996, S. 186). Bekanntlich haben sich die Überlegungen der OECD strukturell kaum ausgewirkt. Es spricht allerdings einiges dafür, daß zwanzig Jahre später, unter dem Eindruck der „drei großen Umwälzungen ...: Globalisierung des Wirtschaftsaustausches, die Herausbildung der Informationsgesellschaft und die Beschleunigung der wissenschaftlich-technischen Revolution“ (Europäische Kommission 1996, S. 5) die politische Implementierungslücke geschlossen werden kann, die Europa nach den Vorstellungen Brüssels noch von einer kognitiven Gesellschaft – und damit von der Realisierung der supranationalen Leitfigur des ‚life-long learning‘ trennt (ebd., S. 81).

Im Sog eines zentralistisch geführten Europäisierungsprogramms fließen gerade der ökonomisch und sozialpolitisch inspirierten beruflichen Weiterbildung argumentative (und finanzielle) Energien zu, die sich sowohl in struktureller (Angebote, Förderungsmodalitäten) als auch in biographischer Hinsicht (Weiterbildungsforderungen bzw. -verhalten) regulativ auswirken dürften. Die kulturalistische Verbrämung der Formel vom lebensbegleitenden Lernen überdeckt nicht deren klare Ausrichtung auf das ökonomische Kalkül, die ‚Ressource Mensch‘ durch eine Biographisierung beruflicher Anpassungsfähigkeit immer einsatzbereit zu halten. Um diese permanente Sozialisationsleistung organisatorisch flexibel einbinden und verwerten zu können, setzt das Zukunftsszenario der EU-Kommission auf eine weiter fortschreitende Liberalisierung, Deregulierung und Privatisierung des Wirtschaftshandelns. Das Unternehmen wird zur maßgeblichen Einsatzzentrale für das menschliche Arbeitsvermögen. Als ‚Humanressource‘ tituiert, steht dieses Arbeitsvermögen „im Dienst der Produktivität“ und als „frei verfügbares Objekt ... außerhalb jeglichen politischen, sozialen und kulturellen Zusammenhangs ... Die Ressource ‚menschliche Arbeit‘ (besitzt) keine Stimme in der Gesellschaft“ (Petrella 1994, S. 30) und steht der „Konsolidierung eines auf Wissen und Ungleichheit zwi-

schen den ‚Humanressourcen‘ gegründeten weltweiten gesellschaftlichen Apartheidssysteme“ machtlos gegenüber (ebd., S. 34).

Ausgrenzung und Marginalisierung auf dem europäischen Bildungs- und Arbeitsmarkt

Nun kann auch von den Architekten und Befürwortern der kognitiven Gesellschaft die Humanisierungskluft nicht übersehen werden, die sich zwischen der abstrakten Beschwörung des lebenslangen Lernens einerseits und der konkreten Verwertungslogik des betrieblichen Humanressourceneinsatzes andererseits auftut. Abwegig und irreführend ist es jedoch, das bestehende soziale Chancengefälle, das sich in der unterschiedlichen „Auswertung“ und persönlichen Nutzbarmachung von „Information“ zeigt, gleichsam als naturwüchsige Gegebenheit moderner Gesellschaften auszugeben. Fatalerweise drängt nämlich so die Verringerung des Abstands zwischen „Wissenden und Unwissenden“ nicht zu einer Kritik an den Prämissen des einzelbetrieblich verantworteten Humanressourceneinsatzes, sondern eben nur zu einer europaweit ausgerufenen humanitären Aktion (Europäische Kommission 1996, S. 26 f.).

Der Idee einer Humanisierung unseres Lebens durch die Zuhilfenahme einer breiten Skala von Möglichkeiten „expansiven Lernens“ (Holzkamp 1995; Künzel 1996b) widerspricht es zutiefst, wenn dergleichen Bildungserfahrungen immer mehr Menschen durch eine hart durchgreifende wirtschaftliche Rationalisierungsmechanik vorenthalten werden. Die allgemeine Mobilmachung für lebenslanges (berufliches) Lernen, ein sich verdichtendes normatives Weiterbildungsklima, muß von denen mit Argwohn, ja offener Ablehnung quittiert werden, die wegen Dauerarbeitslosigkeit und anderer Formen der Ausgrenzung für ‚wertschöpfende‘ Bildungsleistungen faktisch nicht mehr in Frage kommen. Daß die Zahl dieser Personen zurückgeht, steht selbst bei optimistischsten Konjunkturannahmen nicht zu erwarten. Eher trifft die Vermutung zu, daß „der Verdrängungswettbewerb auf den Arbeitsmärkten der Europäischen Gemeinschaft wieder zunimmt ... und der harte Kern der Langzeitarbeitslosen auch weiterhin ohne Chance bleibt“ (Otte/Schlegel 1992, S. 44 f.). Ähnliches läßt sich für das beharrlich unterschätzte Problem des europäischen Analphabetismus sagen; denn an der diesbezüglichen Einschätzung des Europäischen Parlaments vom Dezember 1992 kann auch heute noch festgehalten werden: „Wir brauchen heute einen neuen Ansatz zur Bekämpfung des Analphabetismus, bei dem alle Formen der Ausgrenzung berücksichtigt und Interventionsstrategien für die Gebiete entwickelt werden, wo die Wurzeln der Ausgrenzung und Marginalität zu suchen sind“ (Europäisches Parlament 1992, S. 16). Und gäbe es nicht gelegentlich eine Offensive des Europarats – wie das von 1994 bis 1996 unter dem Titel ‚Democracy, human rights and minorities: educational and cultural aspects‘ laufende Projekt –, so würde wohl auch um die meistens übersehene Problematik, daß Migranten und ethnische Minoritäten im Bildungsraum und

Arbeitsmarkt der Europäischen Union spezifische Anschlußschwierigkeiten haben, nicht sonderlich viel Aufhebens gemacht (Milburn 1996, S. 167 ff.).

Der Qualifikationsraum Europa zwischen Wettbewerb und Angleichung

Es ist abzusehen, daß die berufliche Weiterbildung in Zukunft noch stärker unter den Einfluß der Friktionen und widerstreitenden Kräfte geraten wird, denen Europa besonders seit der Einheitlichen Europäischen Akte ausgesetzt ist. Immerhin soll das in Maastricht noch einmal bekräftigte Vorhaben einer politischen Union zwischen Vertragspartnern erfolgen, die miteinander im ökonomischen Wettbewerb stehen. Daß in den jüngsten Verlautbarungen der EU-Organen immer eindringlicher auf die gemeinsame weltwirtschaftliche Konkurrenzsituation hingewiesen wird, betrifft schließlich nur die kollektiven Abwehrhandlungen gegenüber den außereuropäischen Marktbeteiligten. Im Innern ist das konstruktive Grunddilemma bekannt: festhalten am Prinzip nationaler Prosperitätssicherung bei gleichzeitigem solidarischem Ausrichten auf die zivile Utopie eines gemeinsamen, durch Kohäsion geprägten Kultur- und Lebensraumes. Wie lassen sich Subsidiaritätsprinzip und europäisches Gemeinwohl, regionale Selbstbestimmung und supranationale Interessen zu einem schlüssigen Politikkonzept vereinigen, das zudem noch der gegenwärtig „wichtigsten Herausforderung“ der Gemeinschaft, „die Legitimation der Union in den Augen der Bürger zu stärken“ (Hausmann 1996, S. 3), gewachsen sein muß?

Bei der wohl drängendsten Gemeinschaftsaufgabe, der nachhaltigen Bekämpfung der Arbeitslosigkeit, erweisen sich Rolle und Bedeutung der EU noch verhältnismäßig gut nachvollziehbar. Aktionsprogramme wie ERGO, QUAZI (zielgruppenorientierte Qualifikationen) und AQUA (Arbeit und Qualifizierung) unterstreichen die Plausibilität einer struktur- und beschäftigungspolitischen Koordinierungsfunktion, die den Aufbau von Ressourcensystemen, konzeptionellen Vernetzungen und Evaluationsansätzen zentral vorantreibt (vgl. Berufsbildungsbericht NRW 1995, S. 233 ff.).

Wie aber verhält es sich dort, wo bei der Suche nach optimierten Gemeinschaftslösungen nationale Bildungspraktiken und Systemelemente zur Disposition stehen? In diesem Fall dürften Subsidiaritätsgrundsätze und Harmonisierungsverbot solchen Vorstellungen der Kommission nicht gerade förderlich sein: „Indem die beste Methode, die sich auf einer dieser verschiedenen Stufen (gemeint ist u.a. die Erwachsenenbildung, K.K.) in einem Mitgliedstaat bewährt hat, in allen anderen Mitgliedstaaten allgemein eingeführt wird, läßt sich ein Bildungssystem der erforderlichen Qualität schaffen“ (Europäische Kommission 1994, S. 146).

Andererseits kann kein Zweifel am Willen der EU bestehen, durch eine dosierte Angleichungspolitik ihren Vertragszielen gerecht zu werden und besonders in bezug auf die Verwirklichung des Freizügigkeitsgrundsatzes (8a EG-Vertrag) das Maß

sachlich begründbarer Vereinheitlichung festzulegen. Nach einer Einschätzung Brenners (1994, S. 46) wird dies „dazu zwingen, Altgewohntes in Frage zu stellen und das Bildungswesen auf seine vergleichswisen Stärken wie Schwächen hin zu überprüfen“. In diesem Zusammenhang ist denkbar, daß sich die vergleichende Bildungsforschung verstärkt in transnationale Evaluationsbemühungen einschalten wird (vgl. Hölzle 1994; Künzel 1994) und unter dem Blickwinkel der Europäisierung der (Weiter-)Bildungssysteme Tendenzen der ‚Adaption‘ (Aufnahme ausländischer Gestaltungsimpulse) und ‚Konvergenz‘ (Angleichung aufgrund universeller Einflußgrößen und Entwicklungsrichtungen) nachzugehen versucht. Jütte (1994) hat dies am Beispiel Spaniens einmal gezeigt.

Möglicherweise hat „die Europäisierung der nationalen Bildungssysteme erst begonnen“. Eine zunehmende Bedeutung erhalten in diesem Prozeß „die Harmonisierungspotentiale“ (Reuter 1995, S. 218), die im Wettbewerb der nationalen Bildungssysteme und Akteure der privaten Wirtschaft, der Medien sowie der Alltagskultur liegen.

Mobilität von Arbeitnehmern und ‚Eurokompetenz‘

Nicht von ungefähr wird Mobilitätsfragen und internationalen Qualifikationen in der personalwirtschaftlichen und berufspädagogischen Literatur zur Zeit große Beachtung geschenkt (vgl. Wordelmann 1995). Geht es nämlich nach den Europäisierungsvorstellungen Brüssels, sind es gerade die Unternehmen der gewerblichen Wirtschaft, die die europäischen Dimensionen beruflicher Qualifizierung in ihrer Bildungs- und Personalentwicklungspolitik verwirklichen können.

Die Beispiele international verflochtener und global operierender Konzerne verdeutlichen, daß nicht zuletzt der weltweite Trend zur Kundenorientierung tiefgreifende Auswirkungen auf die betrieblichen Geschäftsabläufe und Personaleinsatzplanungen mit sich bringt. Jaehrling (1995, S. 170) hat die damit verbundenen Qualifikationserfordernisse exemplarisch am Fall des Volkswagenkonzerns aufgefächert und vier Dimensionen internationaler Qualifikationen zugeordnet:

Dimensionen internationaler Qualifikationen

- internationale Fachmannschaft
z.B. zur Erfüllung internationaler Anforderungen wie ISO 9000
- internationale Kommunikationsfähigkeit
in Wort, Schrift, Mimik, Gestik, Zuhören
- soziokulturelle Kooperationsfähigkeit
z.B. zur Einschätzung von Handlungs- und Verhandlungsabläufen
- wirtschaftspolitische Kooperationsfähigkeit
z.B. zur Erzielung von Kompromissen in verschiedenen politischen Systemen.

In einer jüngeren Publikation werden diese Dimensionen in die empirischen Zu-

sammenhänge ‚interkulturellen Managements‘ gebracht und entsprechend operationalisiert (vgl. Brandenburger 1994).

Kritisch ist gegen den Qualifikationsbegriff vorgebracht worden, daß er zu stark den nationalgesellschaftlichen Kontexten der einzelnen Mitgliedsländer verpflichtet sei, als daß sich mit ihm ein „europäisches Instrumentarium“ entwickeln ließe (Grootings 1994, S. 5). Ob allerdings die europäische Akkreditierung des Kompetenzbegriffs die Übergänge zwischen nationalem Bildungswesen und europäischem (Gesamt-)Arbeitsmarkt tatsächlicher durchsichtiger und besser handhabbar machen, wird selbst von Befürwortern noch offengelassen (ebd., S. 8). Fest steht, daß die Überlagerung von betrieblichen Qualifizierungsstrategien und nationalen (Berufs-)Bildungstraditionen (einschließlich einiger ethnozentrischer Eitelkeiten) nicht nur europapolitisch eine äußerst komplexe und langwierige Angelegenheit darstellt (vgl. Backes-Gellner 1992). Eine an der Universität Köln zur Zeit angefertigte Diplomarbeit („Personalauswahl und Personaleinsatz in multinationalen Konzernen unter besonderer Berücksichtigung des Äquivalenzproblems ingenieurwissenschaftlicher Abschlüsse aus Deutschland und England“) wendet sich besonders den personalpolitischen Implikationen zu, die beim Aufeinandertreffen von unternehmerischer Entscheidungsrationalität und interkulturellen ‚Störvariablen‘ zu beachten sind. Kennzeichnend für diesen Konflikt sind Fragen wie: „Wer eignet sich am besten für die betreffende Position?“ versus: „Verfügt der englische Kandidat (M.Sc.) über eine ‚bessere‘ Qualifikation als der deutsche (Dipl.Ing.)?“

Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag hat zu skizzieren versucht, wie sich der europäische Einigungsprozeß auch der beruflichen Weiterbildung aufgeprägt hat, politisch und thematisch. Exemplarisch sind Aspekte aufgegriffen worden, die auf eine wachsende Zentralisierungsneigung der Europäischen Kommission hindeuten. Der Qualifikationsraum Europa trägt die unverkennbaren Züge einer Administration, die aufgrund erweiterter – und juristisch geprüfter – Zuständigkeit in struktur-, beschäftigungs- und bildungspolitischen Belangen über beachtliche Integrationskompetenzen bei der inneren Ausgestaltung der Union verfügt. In zwei Weißbüchern hat die Kommission darüber hinaus nun auch programmatisches Terrain besetzt. Es ist davon auszugehen, daß sich die Europäisierung der Weiterbildung – nicht nur der beruflichen – in Zukunft verstärkt an die Fersen der Globalisierung und Vernetzung volkswirtschaftlichen und unternehmerischen Handelns heften wird. Die Debatten um Eurostandards, betrieblichen Personaltransfer und die gegenseitige Anerkennung von Berufsbildungsabschlüssen sind u.a. Ausdruck dieser Tendenz. Ob sich die bildungspolitische Förderung der europäischen Einheit darin erschöpfen darf, der transnationalen Mobilität von Waren, Dienstleistungen und Personen die geforderten Rahmenbedingungen zu schaffen, ist eine Frage von einiger politischer und gesellschaftlicher Brisanz. Die erwachsenenpädagogische Profession – Akteure, Denker oder Misch-

charaktere – sollte das Europäisierungsprojekt auch unter dem Gesichtspunkt betrachten, wie sie dessen Wertannahmen und Entwicklungsrichtungen couragiert und nicht nur klug auf die Probe stellen kann. Damit wird man ggfs. keine Euromittel akquirieren, vielleicht aber doch Anstöße geben können, die herrschenden Vorstellungen von Europa etwas geräumiger zu gestalten.

Literatur

- Backes-Gellner, U.: Berufsbildungssysteme und die Logik betrieblicher Qualifizierungsstrategien im internationalen Vergleich – Gibt es einen „Wettbewerb der Systeme?“ In: Jahrbuch für Neue Politische Ökonomie 1992, H. 11, S. 245-270
- Berufsbildungsbericht Nordrhein-Westfalen 1995. Düsseldorf 1995
- Brandenburger, M.: Interkulturelles Management. Köln, Wien 1994
- Brenner, K.: Herausforderungen der europäischen Integration an das Bildungswesen und die Rolle bildungspolitischer Zusammenarbeit in der EG. In: Lassahn, R./Ofenbach, B. (Hrsg.): Bildung in Europa. Frankfurt/M. 1994
- Clemenceau, P.: Die Gemeinschaftsprogramme im Bereich der beruflichen Bildung. DreiBig Jahre Zusammenarbeit, Aktionen, Konzertierung. In: Berufsbildung (CEDEFOP) 1994, H. 3, S. 15-22
- van Cleve, B.: Erwachsenenbildung und Europa. Weinheim 1995
- Cresson, E.: The European Year of Lifelong Learning. In: Adults Learning 1996, H. 5, S. 215-218
- Europäische Kommission: Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Luxemburg 1994
- Europäische Kommission: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg 1996
- Europäisches Parlament: Bericht des Ausschusses für Kultur, Jugend, Bildung und Medien. Straßburg 1992
- Faure, E., et. al.: Learning to be. The world of Education Today and Tomorrow. Paris: UNESCO 1972
- Freund, U.: Europäische Intergration und die Bildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft. Grundlagen und Ziele. München 1994
- Field, J.: Learning in Europe. In: Adults Learning 1996, H. 2, S. 131-132
- Grootings, P.: Von Qualifikation zu Kompetenz: Wovon reden wir eigentlich? In: Berufsbildung (CEDEFOP) 1994, H. 1, S. 5-8
- Handbuch zur EG-Strukturförderung, hrsg. v. BBJ SERVIS gGmbH für Jugendhilfe (Loseblattsammlung in zwei Bänden) Berlin 1992 ff.
- Hausmann, H.: Die neue Agenda für die europäische Politik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 1996, B10, S. 3-9
- Hölzle, C.: Bildungspolitik in der Europäischen Gemeinschaft. Die Angleichungspolitik von Bildungssystemen in der Europäischen Gemeinschaft am Beispiel Spanien. Frankfurt/M. 1994
- Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlagen. Frankfurt/M., New York 1995
- Jaehrling, D.: Internationale Qualifikationen in einem internationalen Unternehmen. In: Wordelmann, P. (Hrsg.): Internationale Qualifikationen – Inhalte, Bedarf und Vermittlung. Berlin, Bonn 1995, S. 167-182
- Jütte, W.: Erwachsenenbildung in Spanien – Ihre Entwicklung im Kontext gesamtgesellschaftlicher Modernisierung (1978-1992). Münster, New York 1994
- Kieselbach, T./Wacker, A. (Hrsg.): Bewältigung von Arbeitslosigkeit im sozialen Kontext. Weinheim 1995
- Knoll, J.: Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Darmstadt 1996

- Kowalsky, W.: Europa vor der Herausforderung zivilisierter Innenbeziehungen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 1995, B3/4, S. 17-23
- Künzel, K.: Vergleichende Bildungsforschung im Zeichen von Europa. In: Knoll, J.H. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 22. Köln 1994, S. 1 ff.
- Künzel, K.: Europäisierung der Weiterbildung. In: Kunstmann, K. u.a. (Hrsg.) : Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Opladen 1996(a) (im Druck)
- Künzel, K.: Lernen als Lebensbegleitung? Psychologische und pädagogische Anmerkungen zur ‚kognitiven Gesellschaft‘. Erscheint in: Berufsbildung (CEDEFOP) 1996(b), Heft 4
- Lassahn, R./Ofenbach, B. (Hrsg.): Bildung in Europa. Frankfurt/M. 1994
- Milburn, F.: Migrants and Minorities in Europe: implications for adult education and training policy. In: International Journal of Lifelong Education 1996, H. 2, S. 167-176
- Müller-Solger, H., u.a.: Bildung und Europa. Bonn 1993
- OECD: Employment Outlook. Paris 1994
- Otte, R./Schlegel, W.: Weiterbildung von Langzeitarbeitslosen in zehn Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft. Berlin 1992
- Petrella, R.: Die Tücken der Marktwirtschaft für eine zukunftsorientierte Berufsausbildung: Bestandsaufnahme und kritische Beurteilung. In: Berufsbildung (CEDEFOP) 1994, H. 3, S. 29-35
- Piehl, E./Sellin, B.: Berufliche Aus- und Weiterbildung in Europa. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 441- 454
- Reuter, L.-R.: Der Bildungsraum Europa – Zum europäischen Bildungsrecht und zu den Folgen des Maastrichter Vertrages für die Aus- und Weiterbildungspolitik. In: Jagenlauf u.a. (Hrsg.): Weiterbildung als quartärer Bereich. Neuwied 1995, S. 203-221
- Ruberti, A.: Die Berufsbildungspolitik der Europäischen Union. In: Berufsbildung (CEDEFOP) 1994, H. 3, S. 10-14
- Schlaffke, W. (Hrsg.): Qualifizierter Nachwuchs für Europa. Köln 1992
- Schleicher, K./Bos, W. (Hrsg.): Realisierung der Bildung in Europa. Europäisches Bewußtsein trotz kultureller Identität? Darmstadt 1994
- Starbatty, J./Vetterlein, U.: Forschungs- und Technologiepolitik der Europäischen Union. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 1995, B 24, S. 3-17
- Wordelmann, P. (Hrsg.): Internationale Qualifikationen – Inhalte, Bedarf und Vermittlung. Berlin, Bonn 1995

Pluralisierung der Lernorte und Lernverfahren in der betrieblichen Weiterbildung – eine Herausforderung für den erwachsenenpädagogischen Diskurs

Der vorliegende Beitrag verfolgt eine vierfache Zielsetzung: Zunächst werden die begrifflichen und historischen Dimensionen des berufspädagogischen Lernortkonzeptes referiert (Kap. 1). Es folgt eine Analyse der Lernortpluralität und des Lernens am Arbeitsplatz im lernenden Unternehmen (Kap. 2). Ein weiterer Schritt untersucht im Anschluß an erwachsenenpädagogische Impulse die Lernortfrage in der betrieblichen Weiterbildung vom Gesichtspunkt der „Innenperspektive“ der Beteiligten (Kap. 3). Ein letzter Punkt ist der tendenziellen Entgrenzung der Lernorte in der betrieblichen Weiterbildung gewidmet.

1. Begriffliche und historische Dimensionen des Lernortkonzeptes in der Berufsbildung

Die Faktizität von Lernorten und Lernortpluralität ist viel älter als ihre Begrifflichkeit. Diese zwingt aber, und darin liegt ihre besondere Bedeutung, zu kritischer Reflexion über Möglichkeiten und Grenzen der Optimierung von Lernprozessen nicht nur unter personellem und lehr- wie lernmethodischem Aspekt, sondern auch mit dem Blick auf Konstellationen von Lernbedingungen, wie sie z. B. in der Gegensätzlichkeit des Lernortes Arbeitsplatz auf der einen Seite und des Lernortes Unterrichtsraum auf der anderen Seite zutage treten. Der Lernort wurde, als Begriff, von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (1965-1975) in die pädagogische Fachsprache eingeführt. In seinen Empfehlungen „Zur Neuordnung der Sekundarstufe II - Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen“ (1974) hat die Bildungskommission den Lernort als eine „im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung ... die Lernangebote organisiert“, definiert (S. 69). „Es handelt sich aber nicht allein um räumlich verschiedene, sondern in ihrer pädagogischen Funktion unterscheidbare Orte. Seine Eigenart gewinnt jeder Lernort aus den ihm eigenen Funktionen im Lernprozeß“ (ebd.). Im Rahmen der von ihr damals angestrebten Neuordnung der Sekundarstufe II stellte die Kommission vier Lernorte vor: Schule, Lehrwerkstatt, Betrieb und Studio. Es ist hier nicht auf die Begründungen einzugehen, die von der Bildungskommission für diese Lernorte gegeben wurden, auch nicht auf die Unstimmigkeiten, die ihr im einzelnen bei der Entwicklung ihres Lernortkonzeptes unterlaufen sind. Ungeachtet dessen hat die Kommission mit ihrem Lernortkonzept ein Problembewußtsein und eine pädagogische Bewußtseinslage für die Gestaltung und Optimierung von Lernprozessen geschaffen, die Einzelelemente des Lehrens und Lernens (organisatio-

risch-technische Lernumgebung, personelle und lernklimatische Gegebenheiten, curriculare Grundlagen, Methoden und Medien) als ganzheitliche und integrative Lernkonfigurationen erfaßt. Münch/Kath (1977, S. 81) haben in diesem Zusammenhang betont, daß der Lernort sich nicht lediglich als ein räumlich-konkretes Gebilde definiert, sondern nur als ein „komplexes, materielles wie immaterielles Bedingungsgefüge für intentionales Lernen.“

Die uns allen bekannten Lernorte sind keine „Erfindungen“ der Bildungskommission; sie wurden aber von ihr mit dem Etikett „Lernort“ versehen. Man mag zunächst einwenden, daß dies (also) nichts Besonderes sei. Aber: Begriffe beinhalten nicht nur Wirklichkeiten und bilden diese nicht nur ab, sondern sie sind auch Signale und Impulse für die Gestaltung von Wirklichkeiten. Obwohl die Aussagen dazu sehr vage sind, hat die Bildungskommission z. B. mit dem „Studio“ einen Impuls gegeben, nach einem solchen Lernort Ausschau zu halten und diesen, sofern man „fündig“ wird, im Sinne der Lehr- und Lernintentionen zu gestalten und zu optimieren. So finden wir nun auch z. B. den Lernort Museum und den Lernort „Expertenmarkt“ (Heidack 1987) in der beruflichen Weiterbildung. Zwar gab es das Museum und den Expertenmarkt schon vor dem Aufkommen des Lernortbegriffes, und es wurde bei einem Museumsbesuch und bei der Teilnahme an einem Expertenmarkt schon immer gelernt, aber erst die Einbeziehung dieser beiden (und anderer) Lebens- und Lernwirklichkeiten in den „pädagogischen Olymp“ der Lernorte hat bewirkt, daß sie unter pädagogischen und lernprozessualen Aspekten kritisch hinterfragt und im Blick auf optimale Ermöglichungsbedingungen für das mit ihnen intendierte Lernen gestaltet werden. Lernorte sind also, und das ist wichtig, nicht lediglich vorgefundene und einfach aufzufindende wie zu beschreibende Wirklichkeiten, sie entspringen auch normativem Denken (vgl. Münch 1977, S. 183). In einem weiteren Sinne hat damit der Lernortbegriff auch eine heuristische Funktion.

Inzwischen hat sich der Gedanke der Pluralität der Lernorte zu einem für alle Schulstufen, Bildungs- und Ausbildungsbereiche, Lernziele und Lernadressaten gültigen Optimierungsparadigma entwickelt. In der Frühgeschichte der Menschheit lernte man ausschließlich aus der situativen und un gelenkten Erfahrung, man lernte im „Umgang“ mit Dingen und Situationen. Es gab gewissermaßen nur einen Lernort, und dies war das Leben! Mit der zunehmenden Ausdifferenzierung der Lebenswirklichkeit entwickelten sich besondere Lernorte mit organisiertem und intentionalem Lernen, wobei die Schule zunächst über eine gewisse Monopolstellung verfügte.

Wenn es heute, insbesondere in der beruflichen Bildung, neben der Schule noch zahlreiche andere Lernorte gibt, so meint „Pluralität der Lernorte“ nicht lediglich ein Nebeneinander und Miteinander von Lernorten. Es geht vielmehr um die Kombination verschiedener Lernorte mit dem Zweck, das Lernen nach Art und Zielerreichungsgrad zu optimieren. Das Konzept der „Pluralität der Lernorte“ stellt gewissermaßen den Versuch dar, „auf einer höheren Stufe ökonomisch-gesell-

schaftlicher Entwicklung die positiven Seiten der in früheren Epochen natürlichen und engen Verbindung von Leben, Arbeiten und Lernen erneut zur Geltung zu bringen“ (ebd.). Lernortvielfalt an sich stellt also noch kein Optimierungsparadigma dar, sondern erfüllt lediglich den Tatbestand der „Lernortzersplitterung“ (Grüner; zit. n. Beck 1984, S. 248), Pluralität der Lernorte meint den gezielten und abgestimmten Einsatz verschiedener Lernorte im Blick auf ein von diesen gemeinsam zu sicherndes qualifikatorisches (hier generell und nicht nur berufsqualifikatorisch gemeintes) Ziel: Ein Beispiel dafür ist die Berufsausbildung im Rahmen des dualen Systems. Bei näherer Betrachtung der Lernortgegebenheiten im dualen System lassen sich verschiedene Pluralitätsvarianten unterscheiden:

- die Lernort-Kombination (Münch u. a. 1981a),
- die Lernort-Kooperation (Münch 1988),
- der Lernort-Verbund (Zedler 1985).

Der Begriff der *Lernort-Kombination* hat sich seit der (empirischen) Lernortuntersuchung von Münch u.a. (1981a; b) in den berufspädagogischen Sprachgebrauch eingebürgert. Gemeint sind damit Kombinationen betrieblicher Lernorte (Arbeitsplatz, Lehrwerkstatt und innerbetrieblicher Unterricht) als Mittel zur Erreichung der in den Ausbildungsordnungen festgelegten Ausbildungsziele. Es ist daran zu erinnern, daß die Ausbildungsordnungen keine Vorgaben hinsichtlich einzusetzender Lernorte nach Art, Dauer und Sequenz enthalten. Die Betriebe sind also nicht nur frei in der Ausgestaltung der zum Einsatz kommenden Lernorte, sondern auch in der Entscheidung für eine bestimmte Lernort-Kombination, und zwar nach zeitlichem Anteil und zeitlicher Abfolge der eingesetzten Lernorte. Dies hat zu einer sehr großen Variationsbreite von Lernort-Kombinationen geführt, die wenigstens zum Teil das Ergebnis geplanter und bewußter Optimierung der Ausbildung sind.

Unter *Lernort-Kooperation* wird hier eine „Pluralitätskonstruktion“ verstanden, die dadurch charakterisiert ist, daß - anders als z. B. bei den innerbetrieblichen Lernort-Kombinationen - Lernorte unterschiedlicher Lernortträger miteinander kooperieren. Im dualen System treffen wir z. B. eine Kooperation von Berufsschule, Betrieb (mit wiederum unterschiedlichen Lernorten) und (zumeist bei Handwerksberufen) überbetrieblicher Ausbildungswerkstatt an. Jeder dieser Lernorte hat einen anderen Lernortträger und stellt damit eine eigene Rechtsfigur dar. Daraus ergeben sich, das sei schon an dieser Stelle angemerkt, unterschiedliche Grade und Modi des Zusammenwirkens der verschiedenen Lernorte.

Beim *Lernort-Verbund* geht es schließlich darum, daß verschiedene Betriebe bei der Ausbildung (hier im Rahmen des dualen Systems) miteinander kooperieren und zum Teil erst dadurch in der Lage sind, eine den Vorgaben der Ausbildungsordnungen entsprechende Ausbildung zu gewährleisten (Zedler 1985). Der „Verbund“ ist kein „klassischer“ Fall der Lernort-Pluralität. Er wird deshalb in den folgenden Ausführungen, in deren Mittelpunkt Bedingungen und Probleme der Lernort-Pluralität stehen, außer acht gelassen

2. Pluralität der Lernorte im lernenden Unternehmen

Auf Idee und Gestalt des (seit einiger Zeit „hoch gehandelten“) lernenden Unternehmens (vgl. Senge 1990; Garvin 1993; Stahl u. a. 1993) kann und soll hier nicht im einzelnen eingegangen werden. Es mag an dieser Stelle genügen, vier Komponenten bzw. Ausprägungen zu nennen, die geeignet sind, das lernende Unternehmen zu charakterisieren (Münch 1995, S. 88ff.):

- Die unternehmenskulturelle Komponente: Im lernenden Unternehmen ist Lernen ein zentraler Wert.
- Die personelle Komponente: Im lernenden Unternehmen ist jeder Betriebsangehörige zugleich Lehrender und Lernender.
Die arbeitsorganisatorische Komponente: Im lernenden Unternehmen ist die Arbeit ganzheitlich und damit so organisiert, daß sie zugleich Lernen herausfordert und fördert.
- Die lernorganisatorische Komponente: Im lernenden Unternehmen ist Lernen weitgehend in den Prozeß der Arbeit integriert, ohne daß damit gesonderte Lernorte völlig überflüssig werden.

Gegenüber den Lernorten in der formalisierten Aus- und Weiterbildung nimmt das lernende Unternehmen die Rolle eines Metalernortes ein, weil es nicht mehr nur Lernortträger ist, sondern mit seinem Lernklima und mit seinen allgemeinen arbeits- und lernorganisatorischen Bedingungen das Lernen in ihnen stark beeinflusst. Da diese „Beeinflussung mehr informell als intentional erfolgt, ist es durchaus auch gerechtfertigt, diesen Metaaspekt der Lernorttheorie mit dem Begriff der Lernkultur zu belegen“ (vgl. Arnold 1995). Gesonderte Lernorte mit jeweils besonderen Möglichkeiten zur Optimierung von Lernprozessen, und zwar in Kombination mit anderen Lernorten, verlieren deshalb nicht an Bedeutung. Es ist vielmehr so, daß man im lernenden Unternehmen beide Prozesse gleichzeitig beobachten kann: die Ausweitung der Lernrelevanz von Metaaspekten der Unternehmensentwicklung einerseits und die zunehmende Diversifizierung sowie Differenzierung und Entgrenzung betrieblicher Lernorte andererseits. Dabei rücken im lernenden Unternehmen Arbeiten und Lernen insgesamt viel näher aneinander; aber dies wird nie so allgemein und umfassend geschehen (können), daß für das Erreichen bestimmter Lernziele überhaupt auf gesonderte Lernorte und auf das Pluralitätskonzept verzichtet werden könnte. Dies gilt für die berufliche Ausbildung ebenso wie für die Weiterbildung.

Bereits das Konzept des „*Wiederholten Lernens*“ (*Recurrent Education*) geht von der Pluralität der Lernorte aus, bzw. die Verfechter der *Recurrent Education* sehen darin eine Voraussetzung zu seiner Verwirklichung. Wenn auch Ansätze und Linienführung des „*Wiederholten Lernens*“ bei den verschiedenen Autoren differieren, so wollen diese doch übereinstimmend mit Hilfe der *Recurrent Education* das tatsächliche oder angebliche Monopol des Lernortes Schule brechen. Eine weitere Expansion des derzeitigen Bildungswesens (gemeint ist die Gesamtheit der Schulen und

Hochschulen im öffentlich-rechtlichen Sinne) wird von ihnen nicht mehr für opportun gehalten. Die Konzentration des systematischen Lernens auf eine geschlossene Periode der Jugendzeit führt unter anderem zu vielen Fehlentscheidungen der Berufswahl, und die Konzentration des organisierten Lernens auf *einen* Lernort (Schule, Hochschule) sei aus verschiedenen (hier nicht darzustellenden) Gründen nicht länger zu vertreten. Vielmehr wird gefordert, die Monopolstellung und die Einseitigkeit des Lernortes Schule durch die Förderung anderer Lernorte aufzuheben. Mit der Neuverteilung der Bildungszeiten (vom Jugendalter in das Erwachsenenalter) wird insbesondere die Forderung verbunden, die bisher außerhalb der Reichweite öffentlicher Bildungspolitik liegenden Lernorte in einer integrierten Bildungsorganisation mit den bisherigen öffentlichen Schulen, Hochschulen und Erwachsenenbildungseinrichtungen zusammenzufassen. Friedrich Edding möchte gar „alle gesellschaftlichen Organisationen auch für Bildungszwecke in die Pflicht“ nehmen und erwähnt als andere Lernorte neben den Arbeitsstätten insbesondere die Familien, die Einrichtungen der Jugendpflege und Fürsorge sowie die Vereine. Die Tragfähigkeit solcher und ähnlicher Überlegungen kann zureichend nur mit Hilfe einer Lernorttheorie geprüft, bestätigt oder verworfen werden, die pädagogisch-didaktische, organisatorische und rechtlich-institutionelle, aber auch ökonomische und gesellschaftliche Kategorien wie Dimensionen aufnimmt und verknüpft. Dabei kann davon ausgegangen werden, daß die „Pluralität der Lernorte“ als Grundprinzip und Strukturelement für Lernen und Lernorganisation in der modernen Industriegesellschaft auch geeignet sein könnte, dem Lernen und dem Bildungssystem als Ganzem zu größerer Angemessenheit und Effizienz zu verhelfen.

„Pluralität der Lernorte“ stellt somit gewissermaßen den Versuch dar, auf einer höheren Stufe ökonomisch-gesellschaftlicher Entwicklung die positiven Seiten der in früheren Epochen natürlichen und engen Verbindung von Leben, Arbeiten und Lernen erneut zur Geltung zu bringen. Die vorgelegten Befunde lassen jedoch auch die Gefahr erkennen, daß der ohne Zweifel fruchtbare Gedanke von der Pluralität der Lernorte sowohl in Konzeption wie in Realisation wild ins Kraut schießen, außer Kontrolle geraten und sich schließlich gegenüber den traditionsgemäß übermächtigen Bildungsinstitutionen als Scharlatanerie erweisen könnte.

Nimmt man die betriebliche Weiterbildung in den Blick, so kann man feststellen, daß bis in die jüngste Zeit hinein davon ausgegangen wurde, daß der Arbeitsplatz als Lernort, anders als in der betrieblichen Ausbildung, in der Weiterbildung eine sehr untergeordnete Rolle spiele, ja eine Quantité négligeable sei. Betriebliche Weiterbildung wurde - in grober Vereinfachung, aber in der Tendenz zutreffend - mit der Weiterbildung von Führungskräften in Seminaren, also fern von Betrieb und Arbeitsplatz, gleichgesetzt. Noch 1974 konnte die Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974, S. 384) unwidersprochen feststellen, daß es sich bei der beruflichen Weiterbildung, und gemeint war hier vor allem die betriebliche Weiterbildung, überwiegend um Unterricht handelt. Der Arbeitsplatz war als Lernort praktisch in der betrieblichen Weiterbil-

dung nicht existent, was die Kommission zu dem Ergebnis kommen ließ, daß „die Bruttokosten nahezu den Nettokosten entsprechen“ (ebd., S. 437), da für die berufliche (betriebliche) Weiterbildung nur ausnahmsweise Erträge anfallen würden. Mit anderen Worten: Nur ausnahmsweise wurde damals der Arbeitsplatz als Lernort eingesetzt. Wenn nunmehr dem Arbeitsplatz als Lernort auch in der betrieblichen Weiterbildung verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt wird, so mag dies folgende Gründe haben:

- Die neuen Technologien in der beruflichen Bildung und im Zusammenhang damit die seit dem 1. August 1987 geltenden neuen Ausbildungsordnungen für die industriellen Metall- und Elektroberufe haben den Bedarf vor allem an *arbeitsplatzbezogener* Anpassungsweiterbildung sprunghaft ansteigen lassen.
- Damit vergrößert sich die Zahl der Facharbeiter und Arbeiter, die an einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme teilnehmen und für die schon immer, zum Beispiel bei ihrer Ausbildung im Rahmen des Dualen Systems und/oder bei ihrer Einarbeitung, der Arbeitsplatz vorrangiger Lernort war und ist.
- Veränderungen in der Arbeitsorganisation in Richtung einer lernförderlichen Arbeitsumgebung ermöglichen zunehmend auch komplexeres und anspruchsvolleres Lernen am Arbeitsplatz. Der unternehmensstrategische und betriebspädagogische Ansatz der Unternehmenskultur und die durch ihn in Gang gesetzte Verhaltensorientierung der betrieblichen Weiterbildung eröffnen dem Arbeitsgeschehen, dem Arbeitsplatz, eine neue Dimension bewußten und geplanten Lernens (Münch/Müller 1988, S. 27 ff.).
- Mit steigender Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung und den damit einhergehenden zunehmend größeren Aufwendungen der Betriebe greift ein strenges Kosten-Nutzen-Denken auch in der Weiterbildung Platz. Die stärkere Nutzung des Arbeitsplatzes als Lernort könnte also, so die Annahme, die Aufwendungen der Betriebe für Weiterbildung mindern.

Münch/Kath (1977, S. 76 ff.) haben wohl als erste den Versuch unternommen, eine Phänomenologie und Theorie des Arbeitsplatzes als Lernort zu entwickeln, allerdings mit ausdrücklichem Bezug auf die Ausbildung im Rahmen des Dualen Systems. Sie haben damals folgende „didaktische Funktionen“ des Lernortes Arbeitsplatz isoliert, die hier nur genannt und aus Raumgründen nicht näher expliziert werden:

- Lernen beruflicher Fertigkeiten,
- Orientierung über den Arbeitsplatz,
- Motivation für arbeitsplatzexternes Lernen,
- funktionale und applikative Integration arbeitsplatzbezogener Lerninhalte,
- Verantwortungsentwicklung,
- Geläufigkeitstraining,
- physiologische Gewöhnung,
- Regeneration des Kenntnis- und Erfahrungsstandes.

Es wäre nun genauer zu überprüfen, inwieweit diese didaktischen Funktionen des Lernens am Arbeitsplatz einer empirischen Überprüfung standhalten, ob sie auch in der betrieblichen Weiterbildung Gültigkeit haben oder ob sie nicht anders gefaßt oder ergänzt werden müßten. Wenn von didaktischen Funktionen des Lernens am Arbeitsplatz die Rede ist, dann ist dies nur unter der Annahme sinnvoll, daß sie sich in Ausprägung und Intensität wenigstens teilweise von denen anderer Lernorte unterscheiden. Eine solche didaktische Profilierung des „Lernens am Arbeitsplatz“ hat Franke für den Bereich der beruflichen Ausbildung erarbeitet. Seine Ergebnisse sind allerdings auch geeignet, genauer zu bestimmen, durch welche Aspekte die genuine didaktische Qualität des arbeitsplatzgebundenen Lernens in der betrieblichen Weiterbildung konstituiert wird. Folgende positiven didaktischen Aspekte sind dabei zu nennen:

- die Aktualität und Modernität des vermittelten Wissens,
- die rasche Anpassungsfähigkeit an technologische Veränderungen,
- die ökonomische Effizienz, die aus der Nutzung der ohnehin vorhandenen betrieblichen Arbeitsmittel für die Qualifizierung resultiert,
- die konfliktmindernde Form der Integration des Schulabsolventen ins Beschäftigungssystem, bedingt durch ein allmähliches Hineinwachsen des Jugendlichen in das Beschäftigungssystem,
- die motivierende Wirkung von Arbeit, die als sinnvoll und nützlich erlebt wird,
- die Stärkung des Verantwortungsbewußtseins des Jugendlichen,
- die Förderung seiner Selbständigkeit,
- die Entwicklung seiner Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit,
- die Befähigung zur Anwendung des vorrätigen Wissens in unterschiedlichen betrieblichen Ernstsituationen (Transfer-Training) (nach: Franke 1982, S. 4).

3. Lernorte als subjektiv bedeutsame Lernumgebung

In der erwachsenenpädagogischen Fachdebatte gehört der Lernortbegriff auch heute noch nicht zum festen Begriffsinventar. So sucht man ihn in den Sachregistern neuerer Standardwerke vergeblich (vgl. Tippelt 1994, S. 698), wenn man auch – bei genauerem Hinsehen – erkennen kann, daß der Raumaspekt von Weiterbildung in der Debatte sehr wohl eine Rolle spielt. Mit Begriffen wie „Lernökologie“ (Nuissl 1992) oder „Sozialökologie“ nimmt die Erwachsenenpädagogik die „räumlich-materialen Aspekte von Lehr-Lernprozessen“ (Reck-Hog 1994, S. 149) in den Blick, wobei allerdings ein relativ grobes Lernortkonzept zugrundegelegt wird, etwa wenn Nuissl Arbeitsplatz und Betrieb als „Lernort“ bezeichnet (1992, S. 92) und dabei übersieht, daß der Betrieb als Lernortträger sehr viele unterschiedliche Lernorte umfassen kann, von denen lediglich einer der Arbeitsplatz ist.

Weiterführend ist das von Kurt Müller in die Debatte eingeführte Konzept des „Bildungsraumes“, mit dem er die komplexe Wechselbeziehung zwischen der räumlichen Umwelt und den subjektiven Erfahrungen der Bildungsbeteiligten in den Blick

nimmt (vgl. Müller 1991). Indem er die „Erlebnisqualität“ (ebd., S. 2) von Räumen betont und eine „Innenperspektive“ (ebd., S. 4) zum Lernen in Bildungsräumen einnimmt, erweitert und ergänzt er die oben referierte eher systemtheoretisch-konkretistische ausgelegte Lernorttheorie der Berufspädagogik um eine konstruktivistische Sicht (vgl. Arnold/Siebert 1995): Bildungsräume und Lernorte sind mit ihren didaktischen Gehalten und Möglichkeiten nicht so und nicht anders gegeben, sie werden vielmehr erst durch die beteiligten Subjekte zu dem, was sie sind, nämlich eine „subjektiv bedeutsame Umwelt“:

„Die Außenperspektive konzentriert sich auf die ... leicht identifizierbaren Merkmale des Raumes, seine physikalische Repräsentanz. Diese wird für die Erwachsenenbildung allerdings erst bedeutsam im Hinblick auf die Innenperspektive. Sie meint den Umstand, daß Räume auf die Subjekte in je besonderer Weise wirken und daß sie von den Subjekten je spezifisch wahrgenommen und gedeutet werden. Nur in dieser Form gewinnen die Räume Bedeutung für Bildungsprozesse, denn es ist für Verhalten und Entwicklung, d. h. Bildung nicht bedeutsam, wie die Umwelt als >objektive Realität< sein könnte, sondern wie sie wahrgenommen wird“ (Müller 1991, S. 4).

Für die Entwicklung und Gestaltung der Lernortstruktur in der betrieblichen Weiterbildung läßt sich aus dieser Innenperspektive folgern, daß es in ganz entscheidendem Maße darauf ankommt, die Lernorte so zu gestalten, daß sie von den lernenden Subjekten überhaupt als lernrelevant und selbsterschließungsrelevant wahrgenommen werden können. Arbeitsplätze ohne Entscheidungsspielräume und Bildungsräume, in denen die Sitzordnung und die Visualisierungsmöglichkeiten (z. B. Tafel, Flipchart) „auf den Lehrenden ausgerichtet“ sind, schließen es jedoch bereits von ihrer inneren Strukturlogik aus, von den Lernenden anders als Lehr- oder Unterweisungsräume subjektiv konzeptualisiert zu werden. Demgegenüber ermöglichen eine nicht-zentralistisch arrangierte Lernortstruktur sowie eine partizipatorische räumliche „Verteilung“ der Chancen zur Visualisierung und Dokumentation von Lernprozessen den Lernenden überhaupt erst, entsprechende Bildungsräume als subjektiv bedeutsame und gestaltbare Lernumgebungen wahrzunehmen.

Aus diesen Überlegungen zur konstruktiven Bedeutung der Innenperspektive für die Wahrnehmung und Gestaltung von Bildungsräumen lassen sich drei grundlegende Konsequenzen ziehen:

1. Die systemtheoretische Lernorttheorie der Berufspädagogik tendiert dazu, die Außenperspektive auf die Lernorte überzubetonen, ohne nach deren interner didaktischer Struktur und den Lern- und Aneignungsmöglichkeiten der Lernsubjekte zu fragen. So können Lernorte zu solchen erklärt werden, die in der Innenperspektive keine sind.
2. Lernorte können nur dann von den Lernsubjekten als Bildungsräume wahrgenommen werden, wenn sie bereits in ihrer Architektur und in ihrer didaktischen

Anlage die Lernsubjekte zur Gestaltung ihrer Lernprozesse anregen und diese ermöglichen. Da viele Arbeitsplätze und zahlreiche Lernorte eine solche Ermöglichungsstruktur noch nicht aufweisen, können sie allenfalls von einer Außenperspektive her als „Lernorte“ definiert werden, Bildungsräume sind sie (noch) nicht. Sie repräsentieren eine Erzeugungsdidaktik.

3. Da im Zuge der Qualifikationsstrukturentwicklung außerfachliche Qualifikationen (Schlüsselqualifikationen) und Persönlichkeitsbildung an Bedeutung gewinnen, müssen die Betriebe sich in Zukunft verstärkt darum bemühen, ihre Arbeitsplätze und Lernorte ermöglichungsdidaktisch, d. h. vom Gesichtspunkt ihrer Aneignungs- und Selbsterschließungspotentialität her, zu rekonstruieren. Dazu müssen die Lernorte „belebt“ werden. Dies bedeutet: Lernorte werden zu Bildungsräumen, wenn die Lernenden dort auch mit lebendigen Methoden sowie Aneignungs- und Selbsterschließungsmethoden selbstorganisiert lernen und ihre persönlichen, sozialen und methodischen Kompetenzen entwickeln können. Dies setzt eine Pluralisierung von Lernverfahren voraus: Lehrerzentriert-monologische Methoden müssen verstärkt von lernerzentriert-aktologischen, d. h. aktivitätsfördernden Methoden abgelöst werden. Neben der Pluralisierung der Lernorte erweist sich somit auch die Pluralisierung und Verlebendigung des betrieblichen Lernens als grundlegende Voraussetzung für einen Wandel der betrieblichen Lernkulturen (vgl. Arnold 1996).

4. Begrenzung und Entgrenzung von Lernräumen in der beruflichen Weiterbildung

Die Differenz zwischen Außen- und Innenperspektive zur Lernortfrage korrespondiert in einer auffälligen Weise mit dem berufspädagogischen Zugang einerseits und mit dem erwachsenenpädagogischen Zugang andererseits. Während die Berufspädagogik die betriebliche Bildung stärker institutionen- und strukturfiziert analysiert und ihre Lernorttheorie erst in jüngster Zeit vor dem Hintergrund der Unternehmenskulturdebatte erweitert und um Metaaspekte ergänzt, ist die Erwachsenenpädagogik – wie die Pädagogik insgesamt – in ihren theoretischen und empirischen „Zugriffen“ auf das Erwachsenenlernen seit jeher subjektfixierter, oft Hand in Hand mit einem autoinstitutionellen Affekt (vgl. Timmermann 1995). Nimmt man die aktuellen Entwicklungen in der Erwachsenenbildung in den Blick, so kann man deutlich Individualisierungs- und Entgrenzungsprozesse feststellen, die auch mit einer „Differenzierung und Entgrenzung der Lernorte“ bzw. mit einer „Entgrenzung des Erwachsenenlernens“ (Kade/Nittel 1995, S. 196) einhergehen. Lüders u. a. sprechen sogar von einer generellen „Entgrenzung des Pädagogischen“ und beschreiben damit den Trend,

„...., daß in der heutigen Gesellschaft grundlegende Prinzipien und Momente pädagogischen Denkens und Handelns auch außerhalb der üblicherweise als ‚päd-

agogisch' eingestuftem Institutionen angetroffen werden“ (Lüders 1995, S. 207) und „... daß so gut wie alle Bereiche des „öffentlichen Lebens mit Momenten pädagogischen Denkens und Handelns durchsetzt sind“ (ebd., S. 210).

Die Tendenzen zur Entgrenzung und Entstrukturierung des Pädagogischen sind auch in der betrieblichen Bildungsarbeit und mithin in der betrieblichen Weiterbildung unübersehbar. Dort weisen die Konzepte der Unternehmenskultur und des Organisationslernens auf eine Universalisierung des Pädagogischen hin, die bereits vielfach als Pädagogisierung des „Führungshandelns“, „Kooperation als Selbstqualifizierung“ u. a. beschrieben worden ist. Diese Entstrukturierungstendenzen sind auch für die Lernortfrage relevant: Wenn das ganze Unternehmen lernt und „alles“ lernrelevant und Lernen ist, macht der „institutionsfixierte Blick“ (Kade/Nittel 1995, S. 196) keinen Sinn mehr.

Konnten wir bereits im letzten Punkt darauf verweisen, daß die systemtheoretische Außenperspektive um eine erwachsenenpädagogische Binnenperspektive erweitert werden muß, um nicht nur bürokratische Lernort-Einteilungen, sondern subjektrelevante „Bildungsräume“ erkennen und gestalten zu können, so stehen wir angesichts der Individualisierungs- und Entgrenzungstendenzen der Erwachsenenbildung (vgl. Sterbling 1993) möglicherweise auch in der betrieblichen Weiterbildung vor einer Neubestimmung der Lernortfrage. Zwar werden Männer und Frauen auch in Zukunft an verschiedenen Lernorten lernen, die dann hoffentlich ermöglichungs- didaktisch strukturiert und „belebt“ sind, doch kann man nicht übersehen, daß sowohl die Marktdynamik als auch der Einzug von Multimedia es zunehmend schwieriger werden lassen, „Lernorte“ struktur-funktional zu bestimmen, wenn etwa Lerngruppen oder Individuen online verbunden sind und in einem virtuellen Seminar interaktiv lernen. Wird es virtuelle Lernorte in der Erwachsenenbildung geben, oder markiert die Virtualität das Ende der Lernorte und vielleicht auch das Ende der Erwachsenenbildung als eines kommunikativ-reflexiven Bildungsprozesses?

Literatur

- Arnold, R.: Lebendiges Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. In: Neuland, M. (Hrsg.): Schüler wollen lernen. Eichenzell 1995, S. 1-30
- Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Hohengehren 1996
- Arnold, R./Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren 1995
- Arnold, R./Weber, H. (Hrsg.): Weiterbildung und Organisation – Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Berlin 1995
- Beck, K.: Zur Kritik des Lernortkonzeptes – Ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee. In: Georg, W. (Hrsg.): Schule und Berufsausbildung. Bielefeld 1984, S. 247-262
- Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für die Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Stuttgart 1974
- Edding, F.: Die Weiterbildung läuft gegen das Grundgesetz. In: Weiterbildung 1989, H.2, S. 18-21

- Franke, G.: Qualitätsmerkmale der Ausbildung am Arbeitsplatz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1982, H.4, S. 3-9
- Franke, I. (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Hamburg 1993
- Garvin, D.A.: Building a learning organization. In: Harvard Business Review 1993, H. 7/8
- Heidack, C. (Hrsg.): Neue Lernorte in der beruflichen Weiterbildung. Berlin 1987
- Kade, J./Nittel, D.: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995, S. 195-205
- Lüders, C./Kade, J./Hornstein, W.: Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995, S. 207-216
- Müller, K.: Bildungsraum. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Loseblattsammlung; Register 7.80.10 vom 5. März 1991. Neuwied 1991
- Münch, J.: Pluralität der Lernorte – Vorüberlegungen zu einer Theorie. In: Münch (Hrsg.) 1977, S. 17 -185
- Münch, J. (Hrsg.): Lernen – aber wo? Der Lernort als pädagogisches und lernorganisatorisches Problem. Trier 1977
- Münch, J.: Zur Pluralität der Lernorte – Phänomenologie und Begrifflichkeit. In: Doerfert, H./Orlowski, E.: Leben und Lernen außerhalb der Familie. Frankfurt/M. 1985, S. 9-20
- Münch, J.: Modelle beruflichen Lernens – Erfahrungen und Perspektiven. In: Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in NW (Hrsg.): Berufsbildung morgen – Leitlinien für ein zeitgemäßes Bildungskonzept. Frankfurt/M. u.a. 1988
- Münch, J.: Lernen am Arbeitsplatz – Bedeutung innerhalb der betrieblichen Weiterbildung. In: Schlawke, W./Weiß, R. (Hrsg.): Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Köln 1990, S. 141-176
- Münch, J.: Die lernende Organisation – eine Weiterentwicklung des lernort-theoretischen Ansatzes? In: Arnold/Weber 1995, S. 84-94
- Münch, J./Kath, F. M.: Zur Phänomenologie und Theorie des Arbeitsplatzes als Lernort. In: Münch (Hrsg.) 1977, S. 76-110
- Münch, J./Müller, H.-J.: Evaluation in der betrieblichen Weiterbildung als Aufgabe und Problem. In: Dürr, W., u. a. (Hrsg.): Personalentwicklung in der Unternehmenskultur. Baltmannsweiler 1988, S. 17-61
- Münch, J., u. a.: Interdependenz von Lernort-Kombinationen und Output-Qualitäten betrieblicher Berufsausbildung in ausgewählten Berufen. Berlin 1981a
- Münch, J., u. a.: Organisationsformen betrieblichen Lernens und ihr Einfluß auf Ausbildungsergebnisse. Berlin 1981b
- Nuissl, E.: Lernökologie – die Bedeutung des Lernortes für das Lernen. In: Faulstich, P., u. a.: Weiterbildung für die 90er Jahre. Weinheim/München 1992, S. 92-110
- Reck-Hog, N.: Der sozialökologische Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S.147-158
- Senge, P.M.: The fifth discipline: the art und practice of the learning organization. New York 1990
- Stahl, T., u. a.: Die lernende Organisation, eine Vision der Entwicklung der Humanressourcen. Brüssel 1993
- Sterbling, A.: Individualisierung und Pluralisierung der Lebensstile: Folgen für die Weiterbildung. In: Franke 1993, S. 37-56
- Timmermann, D.: Organisation, Management und Planung. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995, S. 139-156
- Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994
- Zedler, R.: Betriebliche Ausbildung im Verbund. In: Informationen zur beruflichen Bildung. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft 1985

Lernen im Prozeß der Arbeit zwischen Leistungsdruck und Problemlösungsbeteiligung

Damals – zum Erinnern

„Kein Arbeiter soll eine in Unordnung geratene Maschine berühren, wenn auch nur kleinste Ausbesserung daran zu machen wäre, sondern den Werkmeister herbeirufen. Dawiderhandelnde werden mit einer Geldbuße von zwei Tagelöhnen bestraft“ (§9 der Fabrik-Ordnung der Mechanischen Baumwoll-Spinnerei und Weberei Augsburg 1840).

„Diese militärische Disziplin fehlt in den meisten unserer Fabriken, dieselbe muß unter allen Umständen gepflegt werden, wenn wir leistungsfähiger werden sollen ... Wir haben also ein gutes Vorbild für unsere Fabriken, richte man sie nach dem Muster unserer Militärverwaltungen ein und sie werden ebenso Großes leisten als diese. Der Arbeiter wird sich nicht beschränkt fühlen, wenn er von oben eine durchdachte Disziplin fühlt ...“ (Roesky 1878, S. 21 f.).

„In diesem System bekommt jeder Arbeiter exakt gesagt, was er zu tun hat und wie er es zu tun hat, und jede Verbesserung, die er gegenüber den Anordnungen, die er bekommen hat, macht, ist für den Erfolg verhängnisvoll“ (Taylor 1913).

Heute – ca. 150 Jahre später – Abkehr vom qualifikationsfeindlichen Taylorismus?

„Jeder Mitarbeiter handelt in seinem klar definierten Aufgabenbereich selbständig. Selbständiges Handeln heißt auch, eigene Ideen und Lösungswege entwickeln und die Verantwortung für die Umsetzung übernehmen“ (ARAL, Leitsätze der Zusammenarbeit 1988).

„Zentraler Grundgedanke für uns ist, jedem Mitarbeiter Verantwortung für die Qualität seiner Arbeit zu übertragen ... Jeder kann und muß an seinem Arbeitsplatz bereit sein, neue Ideen zu entwickeln und zu verwirklichen“ (Drägerwerk: „Über uns“ 1986).

Durch diese kurzen Zitate zu Grundsätzen betrieblicher Personalführung wird bereits eine Veränderung in der unternehmerischen Einstellung gegenüber den abhängig Arbeitenden bzw. den Mitarbeitern signalisiert. Ob hier sich ein grundsätzlicher Wandlungsprozeß vollzogen hat, kann und soll in den nachstehenden Ausführungen nicht geklärt werden. In der fachwissenschaftlichen Literatur werden seit geraumer Zeit strukturelle Veränderungen der Produktions-, Dienstleistungs- und Arbeitsorganisation thematisiert. In diesem Zusammenhang wird verdeutlicht, daß mit der Einführung neuer betrieblicher Organisations- und Managementkonzepte etwa seit Mitte der achtziger Jahre in einer Vielzahl von Unternehmen in

unterschiedlichen Branchen auch die betrieblich-unternehmerische Weiterbildung vielfach grundlegend neu orientiert und reorganisiert wurde. Diese Neuorientierungs- und Reorganisationsprozesse sind in den betrieblich-unternehmerischen Systemen offensichtlich nachhaltig durch Strukturveränderungen in der Produktions- und Arbeitsorganisation geprägt, deren sozio-ökonomische Auswirkungen und Entwicklungslinien keineswegs einheitlich und geradlinig verlaufen. Je nach Branche, Produktpalette, Betriebsgrößenklasse und/oder Markt- bzw. Verkaufsstrategien zeigen sich erhebliche Differenzierungen, gegenläufige Entwicklungen und unterschiedlich neue innerbetriebliche Arbeits- und Weiterbildungsformen.

In der industriesoziologischen Literatur werden diese Veränderungen und die gewachsene Bedeutung neuer Arbeits-, Produktions- und Qualifizierungskonzepte in Verbindung mit Stichworten wie z.B. „Lean Production“, „Lean Management“, „Systemische Rationalisierung“ oder „Lernendes Unternehmen“ diskutiert. Danach scheint das tayloristische Produktionsmodell mit seiner ausgeprägten Arbeitsteilung und seiner Resistenz gegen umfassende, vielseitige, anspruchsvolle Qualifikationsanforderungen obsolet zu sein. Es soll – so die neuen Managementkonzepte – auf- und abgelöst werden zugunsten von Konzepten, die einen breiten Zugriff auf das Arbeitsvermögen, die Mitgestaltungs- und Innovationsfähigkeiten der abhängig Beschäftigten ermöglichen. Die Abkehr von diesem traditionellen Produktionsparadigma ist verbunden mit der facettenreichen Propagierung von partizipativen Managementkonzepten und betrieblichen Beteiligungsstrategien, die u.a. auf dezentrale Organisations- und Entscheidungsstrukturen abzielen, größere Aushandlungsmöglichkeiten auch auf den unteren betrieblichen Hierarchieebenen eröffnen sollen und die fallweise Mitarbeit von abhängig Beschäftigten in Projekt- und Planungsgruppen als sinnvoll ansehen. Verschiedene empirische Studien – und auch unsere eigenen Untersuchungen (vgl. z.B. Görs/Goltz 1993; Görs u.a. 1994a) – bezüglich konkreter betrieblicher Umstellungsfälle zeigen nun, daß eine gewisse Offenheit betrieblicher Strukturen in betrieblichen Innovationsprozessen gegeben ist. Sie können tatsächlich tendenziell Chancen der Beteiligung und Einflußnahme der abhängig Beschäftigten auf die Gestaltung der Arbeitsformen eröffnen, denn ganz offensichtlich sind die strukturellen Auswirkungen technisch-organisatorischer Veränderungsprozesse in Betrieben nicht eindeutig vorgegeben, insbesondere nicht technisch determiniert. D.h., die – hier nur knapp benannten – Veränderungsprozesse erzwingen weder eine weitere Arbeitsteilung (Taylorisierung) noch verhindern sie die Einrichtung von Gruppenarbeit und die Gestaltung ganzheitlicher Arbeitsaufgaben oder die Erweiterung von betrieblichen Partizipationschancen der abhängig Beschäftigten. Die vorhandenen Gestaltungsspielräume und -möglichkeiten könnten im Rahmen einer integrierten betrieblichen Personalentwicklungs-, Arbeits- und Qualifikationsplanung für die Vermittlung, Anwendung, Sicherung und Erweiterung fachlich-innovativer und sozialer Qualifikationen ebenso genutzt werden wie für die Organisation neuer Formen intentionalen und funktionalen Lernens innerhalb des betrieblichen Arbeitsprozesses. Arbeiten kann und könnte also so geplant und organisiert werden, daß Lernen möglich und auch gewünscht ist. Der um-

fassenden Realisierung dieser Möglichkeiten stehen einerseits das Fortwirken traditioneller, hierarchiestützender Problemlösungsmuster in den betriebspraktischen Führungsstrategien (ganz im Gegensatz zur neueren Managementliteratur und der Proklamation von „weichen“ Managementstrategien) und andererseits die erhebliche Distanz der Gewerkschaften und der betrieblichen Interessenvertretungen (im Gegensatz zu den oft verbalradikalen Gewerkschaftsforderungen) gegenüber einer Mitbestimmung am Arbeitsplatz und ihre fehlende offensive Einmischung in die betriebliche Qualifikationsplanung und in die Gestaltung der betrieblichen Lernformen entgegen (vgl. hierzu u.a. Bahnmüller u.a. 1992 und 1993; Görs/Goltz 1993, Kap. III.).

Im Kontext der Notwendigkeit von Veränderungsprozessen und ihrer Einleitung bzw. ihres Vollzugs auf betrieblicher Ebene sind eine Reihe von neuen Problemlagen und Fragestellungen zur betrieblichen Weiterbildung und beruflich-fachlichen Qualifizierung aufgeworfen. In dem Maße, in dem neben der seminarförmigen Weiterbildung das Lernen am Arbeitsplatz in seinen unterschiedlichen Ausprägungsformen an Bedeutung gewinnt, greift ein enger, sich nur auf die Betrachtung von Seminaren beschränkender Lern- und Weiterbildungsbegriff zu kurz. Der Blick nur auf Teilnahmefälle an organisierten Lernformen z.B. in Kursen gibt nur einen Teilaspekt der betrieblichen Weiterbildung wieder, wenn arbeits-(platz-)nahe Lernformen nicht beachtet werden – wobei diese einer quantitativen und qualitativen Betrachtung nur äußerst schwer zugänglich sind. Damit ist auch z.B. für die außerbetrieblich orientierte oder initiierte Forschung eine mögliche Bewertung von Nutzen und Erfolg des Lernens am Arbeitsplatz erschwert, zumal in der aktuellen (weiter-)bildungspolitischen Diskussion mit der engeren Verknüpfung von Arbeiten und Lernen nahezu durchgängig positive Erwartungen verbunden werden. Bemerkenswert ist, daß in der berufs- und erwachsenenpädagogischen Diskussion über die notwendige oder mögliche engere Verknüpfung von Arbeits- und Lernprozessen vor allem auf industriesoziologische Aussagen Bezug genommen wird, verbunden mit einer Fixierung auf Industriearbeit, vornehmlich in großbetrieblichen Einheiten. Da andere quantitativ bedeutsame Branchen und Beschäftigtengruppen, wie z.B. der Einzelhandel und die Verkaufsarbeit (1992 ca. 2,9 Mio Beschäftigte in den alten Bundesländern), weitgehend außer acht gelassen werden, sollen hier im folgenden einige ausgewählte Ergebnisse und Erfahrungen zum Lernen im Prozeß der Arbeit auf der Grundlage mehrerer langjähriger Forschungsvorhaben zur betrieblichen Weiterbildung, zur Personalentwicklung und zu Belegschaftsinteressen im Einzelhandel vorgestellt werden (vgl. u.a. Görs/Goltz 1993; Görs u.a. 1994a; Görs u.a. 1994b).

Lernen im Prozeß der Arbeit – als Strategie zur Informationsbewältigung?¹

In den vergangenen drei Jahrzehnten haben sich im Einzelhandel gravierende strukturelle Veränderungen sowohl auf der Nachfrage- als auch auf der Angebotsseite

vollzogen. Der Wandlungsprozeß kommt nicht nur in den Kaufkraft- bzw. Nachfrageverschiebungen, dem veränderten Kundenverhalten, der Zunahme von Selbstbedienungsbetrieben, sondern insbesondere auch in der vorangeschrittenen wirtschaftlichen Konzentration und Zentralisation zum Ausdruck. Signifikant sind in diesem Zusammenhang der Wandel der Betriebs- und Vertriebsformen, die Dominanz von Laden- und Handelsketten und der hohe Grad des zentralisiert organisierten Einkaufs und Marketings. Die verfügbaren Daten und Studien können verdeutlichen, daß die Entwicklung von Rationalisierungen, Betriebs- und Absatzformendifferenzierungen sowie der Personalentwicklungs- und Arbeitseinsatzstrategien im Einzelhandel schon in den vergangenen zwei Jahrzehnten durch grundsätzliche Elemente, wie sie in jüngster Zeit in Konzepten von „Lean Production“ und „Lean Management“ propagiert werden, geprägt sind, wobei bis in die achtziger Jahre hinein der Einzelhandel im Bereich der betrieblich organisierten Weiterbildung als eher rückständige Branche galt, in der der Weiterbildungs- bzw. Qualifizierungsbedarf und die realisierte Weiterbildungsteilnahme der verschiedenen Beschäftigtengruppen erheblich auseinanderklafften (vgl. u.a. BIBB/IAB 1986). Neuere empirische Befunde deuten darauf hin, daß nunmehr seit einigen Jahren in einzelnen Betriebsformen des Einzelhandels eine Trendwende der betrieblichen Weiterbildungspraxis eingesetzt hat, die vor allem im Zusammenhang mit der verkaufsstrategischen Neuorientierung und den aktuellen Nachwuchsproblemen des Einzelhandels zu sehen ist. In einer Reihe von Unternehmen wurde die Aufstiegs-Fortbildung systematisiert und ausdifferenziert sowie die Anpassungs-Fortbildung für das Verkaufspersonal im Zuge der unternehmenspolitischen Aufwertung der Verkaufsarbeit intensiviert. Zum Teil erfolgte hierbei gleichzeitig die Einführung und Erprobung qualitativ neuer projektorientiert und arbeitsnah angelegter Lern- und Organisationsformen der Weiterbildung, die sich an aktuell diskutierten Leitlinien der Personalentwicklung orientieren und dabei anstreben, Grundlagen für eine kontinuierliche Organisationsentwicklung zu legen.

Im Bereich der *nicht* aufstiegsbezogenen Weiterbildung und Personalentwicklung für VerkäuferInnen können sehr verschiedene Formen der Verknüpfung von Lernen und Arbeiten mit unterscheidbaren Schwerpunkten bzw. Handlungsfeldern identifiziert werden. Die genutzten Formen des Lernens im Prozeß der Arbeit sind heterogen und stellen häufig eine Mischung zwischen der Umsetzung neuer Konzepte und der vielfach reflektierten Nutzung traditioneller Formen der Qualifizierung und Information am Arbeitsplatz dar. Zu nennen sind hier u.a.

- Unterweisung am Arbeitsplatz durch Vorgesetzte,
 - Einarbeitung am Arbeitsplatz,
 - Warenpräsentation durch Hersteller in der Abteilung,
 - Information und Schulung durch Fachzeitschriften (z.B. Modezeitschriften) und schriftliche Herstellerinformationen,
 - Abteilungsbesprechungen
- (ausführlicher dazu Görs u.a. 1994a, S. 142 ff.; Görs u.a. 1994b).

Am Beispiel zweier empirisch vorgefundener Schulungs- bzw. Trainingsansätze und Organisationsformen der Anpassungsfortbildung in Warenhausunternehmen soll die Problematik des Lernens am Arbeitsplatz skizziert sowie die Umsetzungs- bzw. die Realisierungsproblematik knapp verdeutlicht werden.

Eine wesentliche Erscheinungsform der „dezentralen“ Organisationsform arbeitsorientierten Lernens ist die Verlagerung der Weiterbildung von VerkäuferInnen in den Aufgabenbereich der AbteilungsleiterInnen im Verkauf. Danach übernehmen diese Führungskräfte – als unmittelbare Vorgesetzte des Verkaufspersonals – eine arbeitsplatznahe, intensiviertere Schulung für den Bereich verhaltensbezogener Verkaufsschulungen und anderer kommunikativ ausgerichteter Lernformen. Vorrangiges Ziel ist, mit Hilfe der AbteilungsleiterInnen eine Umorientierung bei VerkäuferInnen in Richtung Beratung und Bedienung herbeizuführen, nachdem durch vorangegangene Rationalisierungsprozesse die Verkaufsarbeit auf die Sicherstellung organisatorischer Abläufe ausgerichtet wurde. Orientiert am „train-the-trainer“-Prinzip wurde von der zentralen Personalentwicklung ein Schulungskonzept für die „TrainerInnen“ entwickelt, nach dem in filialinternen Schulungsräumen auf der Grundlage zentral erstellter Module in Kleingruppen u.a. wesentliche Grundlagen des Verkaufsgesprächs vermittelt werden sollen.

Die vorliegenden Erfahrungen mit diesem Lernformkonzept zeigen, daß die Führungskräfte im Verkauf mit der Durchführung dieser Schulungen in ihren Kompetenzen überfordert sind. Rückblickend wird dieses train-the-trainer-Programm als arbeitsplatznahe Schulung von allen Betroffenen zwar überwiegend positiv geschildert, weil es „allen Spaß“ machte. D.h., die positiven Beurteilungen beziehen sich dabei vor allem auf die „Seminarsituation“ selbst und auf die Möglichkeit, intensiver miteinander ins Gespräch zu kommen, was offensichtlich ein deutlich empfundenes Defizit im Verkaufsalltag bildet. Bezogen auf die Inhalte und das eigentliche Lernziel – Verbesserung der Verkaufskompetenzen – wird jedoch Skepsis deutlich, sowohl im Hinblick auf ein eher mechanisches Verständnis der Interaktionsprozesse zwischen KundenInnen und VerkäuferInnen, vor allem aber wegen der offenbar relativ weitgehenden Ausblendung der gegebenen Arbeits- und Rahmenbedingungen im Verkauf (vgl. Görs u.a. 1994a, S. 153 f.) In der Managementkonzeption wird dem unmittelbaren Verkaufsprozeß, den Kundengesprächen und dem kundenorientierten Verhalten der VerkäuferInnen eine hohe Bedeutung für die Umsatz- und Ertragsentwicklung beigemessen (vgl. dazu Görs/Goltz 1993). Kundenorientierung bezieht sich – der Konzeption entsprechend – auch auf eine Veränderung der Beratungstätigkeit im Hinblick auf die gestiegenen und gleichzeitig differenzierten Kundenansprüche. Danach ist es Aufgabe des Verkaufspersonals, im Gespräch mit den Kunden deren Wünsche differenziert aufzunehmen und über einzelne Warengruppen sowie über das Waren- und Dienstleistungsspektrum des Hauses orientierend beraten zu können (vgl. Baethge u.a. 1992, S. 48). Aufgrund der „Ausdünnung des Verkaufspersonalbestandes“ und der Kostenreduzierung müssen VerkäuferInnen aber die „Mehr- oder Vielzahlkundenbedienung“ und die „Mehrstellen-Arbeit“

fast gleichzeitig realisieren. D.h., der Einsatz des Verkaufspersonals wird unter personalwirtschaftlichen Rationalisierungsaspekten in der Praxis in unterschiedlichen Aufgabenfeldern ad hoc gefordert, wie z.B. beim Kassieren, Bedienen, Regal-auffüllen, Lagersortieren.

Unsere Befunde bezüglich der Realisierungsprobleme dieses Konzeptes arbeitsplatznahen Lernens zeigen, daß ein wichtiger Grund für deren geringe Durchsetzungsfähigkeit in der mangelnden Berücksichtigung der realen Anforderungssituationen im Verkauf liegt. In der zentral entwickelten Konzeption für diese dezentral durchzuführende Lernform wird verkannt, daß im Gesamtspektrum der Verkaufsarbeit die organisatorischen „Nebenarbeiten“ eher zu Hauptarbeiten geworden sind und Kundenberatung als traditioneller Kernbereich des Verkaufberufs zwar auf der Ebene der Konzern- und Unternehmensleitungen eine Aufwertung erfahren hat, sich faktisch im Verkaufsalltag jedoch nur als „Resttätigkeit“ aufrechterhalten läßt (vgl. Görs u.a. 1994a, Kap. 5.2).

Ein zweites hier zu nennendes Konzept der Verknüpfung von Lernen und Arbeiten geht über die Zieldimension von Schulung und angestrebten Verhaltensänderungen hinaus. Es unterscheidet sich insbesondere auch hinsichtlich der praktizierten zeitlich-räumlichen Organisationsform. Dieses arbeitsorientierte Konzept zur Verbesserung von Beratungsqualität und von Arbeitsabläufen im Verkauf ist ein methodisch gestütztes Abteilungsgespräch, das täglich für einen begrenzten Zeitraum von ca. 5 bis 10 Minuten in der Verkaufsabteilung unter Anleitung der Führungskräfte – z.B. AbteilungsleiterInnen, SubstitutInnen – in dem jeweiligen Verantwortungsbereich der Abteilung durchgeführt wird (ausführlicher dazu Görs u.a. 1994a, Kap. 5.2.2; Hilf/Kruse 1994). Diese täglichen Abteilungsgespräche (Motto: TIP = Täglich im Programm) zielen nicht nur auf eine Verbesserung des Verkaufsverhaltens ab, sondern der Arbeitsalltag im Verkauf insgesamt wird kritisch zur Diskussion gestellt. Insofern kann hier von einem „arbeitsorientierten“ Lernansatz bzw. Konzept gesprochen werden. Die abteilungsinternen täglichen Besprechungen am Arbeitsplatz sollen möglichst morgens (außer samstags) oder in zeitlichen Phasen mit geringem Kundenandrang durchgeführt werden. Ihr Ziel ist eine umfassende Verbesserung von Arbeitsqualität und Arbeitsabläufen u.a. beim abteilungsinternen und funktionsübergreifenden Informationsaustausch sowie durch die Diskussionen von Problemen, die im Arbeitsalltag in Erscheinung treten, einschließlich der Frage nach Lösungen

Um die Führungskräfte bei der Durchführung der Besprechungen zu unterstützen, wurde als methodisches Hilfsmittel ein inhaltlich offenes Moderationskartensystem entwickelt. Die Karten thematisieren das gesamte Tätigkeitsspektrum im Verkauf. Die diskutierten Problemlösungsvorschläge sollen zunächst unmittelbar auf der Abteilungsebene realisiert werden. Für Problemstellungen außerhalb der Entscheidungskompetenz der Abteilungsleitung ist eine direkte Weiterleitung an die Filialgeschäftsführung vorgesehen. Eine direkte Information des Betriebsrates hierüber ist nicht eingeplant.

Die bisherigen Erfahrungen mit diesem arbeitsorientierten Lernkonzept zeigen, daß es insgesamt von allen Beteiligten positiv beurteilt wird. Aus der Sicht der VerkäuferInnen bildet die verbesserte Information einen wichtigen Beurteilungsaspekt, vor allem aber auch die Möglichkeit, mittels dieser Besprechungen stärker „gehört“ zu werden. Denn viele VerkäuferInnen erleben in ihrer Berufspraxis erstmals, daß sie „ernstgenommen“ werden, daß ihre Mitwirkung, ihre Meinung, ihre Erfahrung oder/und ihr Fach- und Sachverstand beachtet oder gar akzeptiert werden. Schon wenn aufgrund ihrer Vorschläge kleine Belastungen – mit denen sie sich evtl. schon längere Zeit abmühen – beim Arbeitsvollzug reduziert oder beseitigt werden, haben sie ein wichtiges Erfolgserlebnis, das sie bisher im Zusammenhang mit der Arbeit von Betriebsräten oder von gewerkschaftlichen Gremien nicht kennengelernt haben. Positiv wird von seiten der VerkäuferInnen auch die Berücksichtigung von Teilzeitkräften und Aushilfen bei diesem Konzept hervorgehoben, was angesichts der hohen Zahl von Teilzeitbeschäftigten (ca. 35% des Verkaufspersonals) nachvollziehbar ist. Diese täglichen Abteilungsbesprechungen sind im Prinzip eine organisatorisch neue Form früherer Abteilungsgespräche, die sonst in unregelmäßigen zeitlichen Abständen stattfanden. Die jetzige Form ermöglicht zunächst eine kontinuierliche abteilungsinterne Information, die u.a. eine bessere Transparenz einkaufs- und verkaufspolitischer Entscheidungen (Sortimentsstruktur, Sonderverkaufsaktionen, Sonderangebote etc.) bewirken kann. In der bisherigen Praxis zeigt sich jedoch, daß z.T. von den Führungskräften die Themenauswahl weitgehend festgelegt wird und die Einflußnahme der VerkäuferInnen hierauf eher gering zu sein scheint.

Speziell im Hinblick auf die Zielsetzung, diese Form des Lernens am Arbeitsplatz als Problemlösungs- und Verbesserungsinstrument zu nutzen, bildet die kurze zeitliche Dauer ein durchgängiges Problem. Oft müssen wichtige Diskussionen abgebrochen werden, weil die Besprechungszeit abgelaufen ist oder die ersten Kunden in der Abteilung erscheinen. Eine Fortsetzung begonnener Diskussionen wird – soweit erkennbar – nicht praktiziert und ist aufgrund der personellen Rahmenbedingungen im Verkauf auch schwer vorstellbar. Teilzeitkräfte und Aushilfen sind zu unterschiedlichen Tageszeiten und Wochenarbeitstagen anwesend, so daß die täglichen Gespräche personell unterschiedlich besetzt sind. Diese strukturell bedingten Defizite und Probleme sollen u.a. durch eine schriftliche Protokollierung der behandelten Themen gemindert werden, so daß eine nicht teilnehmende Verkäuferin sich später hierüber informieren kann.

Lernen am Arbeitsplatz – Lernen in der „Öffentlichkeit“

Lernen im Prozeß der Arbeit wird in der berufs- und erwachsenenpädagogischen Literatur vielfach als anzustrebender, positiv zu bewertender Weiterbildungsansatz und als notwendig zur Aktualisierung von Lernpotentialen und Partizipationschancen hervorgehoben (vgl. u.a. Dehnbostel u.a. 1992a und 1992b; Quem-Bulletin 3/1996).

Gegenüber solchen relativ hochgesteckten Zielvorstellungen und Erwartungen, die häufig ohne zeitliche Dimension und ohne die konkreten sozio-ökonomisch-technisch-organisatorischen Rahmenbedingungen propagiert werden, sind aufgrund unserer Studien – bezogen auf den Einzelhandel – einige kritische Anmerkungen zu machen.

Zwischen der deutlich proklamierten Aufwertung des Lernens am Arbeitsplatz, dem sehr breit thematisierten Bedeutungszuwachs beruflicher Qualifikation und der in diesem Zusammenhang als notwendig herausgestellten betrieblichen (Weiter-)Qualifizierung einerseits und der betrieblichen Weiterbildungs- und Qualifizierungsrealität andererseits besteht offenkundig noch eine große Lücke. Modelle und Erprobungen sind zweifelsohne bedeutsam, aber noch keine „flächendeckende“ Realität, sie beinhalten Chancen, können aber auch von grundlegenden strukturellen Problemkonstellationen ablenken.

Die von uns vorgefundenen neuen Lernformen stoßen bei umfassender Realisierung auf nicht unerhebliche Schwierigkeiten. Als Problem stellt sich zum einen die insgesamt zu knapp bemessene Zeit für die Vermittlung und Diskussion. Es lassen sich z.B. die 10minütigen täglichen Besprechungen zwar relativ problemlos in die zeitlich-organisatorischen Rahmenbedingungen des Verkaufs einfügen, ein intensiver kommunikativer Prozeß, der auch die Stufe problembezogener Kontroverse und Reflexion erreichen sollte, ist bei einer so schmal dosierten zeitlichen Dimension kaum denkbar, wobei die Kommunikations- und auch Kooperationsbeziehungen ein besonderer Problemkomplex sind, denn im Verkaufsallday sind Kommunikation und Kooperation durch die personelle „Ausdünnung“ in den Abteilungen äußerst unzulänglich. Eine halbwegs funktionierende unmittelbare Kommunikation ist aber dringend erforderlich, um den notwendigen Informationsfluß zwischen Führungskräften und VerkäuferInnen zu gewährleisten sowie die permanenten Vertretungserfordernisse zwischen verschiedenen Sortimentsbereichen zu ermöglichen. Durch den in den letzten Jahren gestiegenen Leistungsdruck und die höhere Arbeitsdichte, u.a. bedingt durch die enorme Verkaufsflächenerweiterung, die Sortimentserweiterung und -differenzierung sowie durch die reale und „fiktive“ Reduzierung des Verkaufspersonals, haben sich die kommunikativen und kooperativen Möglichkeiten in der Verkaufspraxis erheblich verschlechtert. Zum anderen ist zu erkennen, daß zentralseitig entwickelte Konzepte noch nicht in ausreichendem Maße die konkreten Arbeitsbedingungen und die Bedürfnisse des Verkaufspersonals antizipieren, zumal auch die Kompetenzen der TrainerInnen in pädagogischer Hinsicht nicht als ausreichend anzusehen sind.

Ein sehr grundsätzliches Problem des Lernens am Arbeitsplatz im Verkauf ist, daß die Verknüpfung von Arbeiten und Lernen sich innerhalb der „permanenten Öffentlichkeit“ vollzieht, so daß Lernen nur begrenzt möglich ist:

„Wenn sie im Verkauf zu dritt stehen und da kommt ein Kunde und sieht, die klönen da, das ist ein Wahnsinnsproblem. Das sieht der Kunde ja nicht, daß wir eigentlich

was für ihn machen letztendlich. Das kann er auch nicht sehen, das kann man ihm auch nicht verübeln“ (Abteilungsleiterin).

Dieses Problem, unter den kritischen Blicken der Kunden zu lernen, wird durch die zu knappe Personalbemessung verschärft, da die Kunden mit ihren Fragen meist nicht zu anderen VerkäuferInnen der Abteilung gehen können und auch deshalb die Besprechung, das Informationsgespräch, als Teilelement des Lernens am Arbeitsplatz unterbrochen werden muß.

Anmerkung

- (1) Die folgenden Ausführungen basieren auf Ergebnissen empirischer Studien, die im Rahmen des Forschungsschwerpunktes „Arbeit und Bildung“ der Universität Bremen und der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf, in der Zeit von 1988 bis 1994 gefördert wurden. Es werden in beiden folgenden Abschnitten u.a. Textpassagen übernommen, insbesondere aus den Kap. 3 – 6 der Studie: Görs, Dieter/Goltz, Marianne/Iller, Carola (1994a) zitiert als Görs u.a. 1994a). In diesen Studien sind auch detaillierte Angaben zur außer- und innerbetrieblichen Weiterbildung im Einzelhandel enthalten.

Literatur

- Baethge, Martin/Oberbeck, Herbert (Hrsg.): Personalentwicklung im Handel. Frankfurt/M., New York 1992
- Bahn Müller, Reinhard, u.a.: Betriebliche Personalpolitik, Weiterbildung und betriebliche Interessenvertretung. In: WSI-Mitteilungen 1992, H. 6, S. 338-348
- Bahn Müller, Reinhard, u.a.: Betriebliche Weiterbildung und Tarifvertrag. München 1993
- BIBB/IAB (Bundesinstitut für Berufsbildung/Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) (Hrsg.): Neue Technologien: Verbreitungsgrad, Qualifikationen und Arbeitsbedingungen. In: Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1986, H. 118
- Dehnbostel, Peter, u.a. (Hrsg.): Neue Technologien und berufliche Bildung. Modellhafte Entwicklungen und theoretische Erkenntnisse. = Berichte zur beruflichen Bildung, H.151, hrsgg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin 1992(a)
- Dehnbostel, Peter/Holz, Heinz/Novak, Hermann (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. = Berichte zur beruflichen Bildung, H.149, hrsgg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin 1992(b)
- Görs, Dieter/Goltz, Marianne: Betriebliche Weiterbildung im Einzelhandel. Ein empirischer Einblick in neue Ansätze aus Unternehmens- und Beschäftigungsperspektive. Reihe „Arbeit und Bildung“, Bd. 22. Universität Bremen 1993
- Görs, Dieter/Goltz, Marianne/Iller, Carola: Personalentwicklung und Weiterbildung im Einzelhandel. Reihe „Arbeit und Bildung“, Bd. 29. Universität Bremen 1994(a)
- Görs, Dieter/Goltz, Marianne/Iller, Carola/Krome, Ute: Außerbetriebliche Weiterbildung im Einzelhandel. Reihe „Arbeit und Bildung“, Bd. 22, Universität Bremen 1994(b)
- Hilf, Ellen/Kruse, Wilfried: „TIP“-Täglich im Programm – Bedarfsgerechte Weiterbildung für Mitarbeiter im Handel, hrsgg. v.d. Sozialforschungsstelle Dortmund 1994 (als Manuskript vervielfältigt)
- Roesky, E.: Die Verwaltung und Leitung von Fabriken speciell von Maschinen-Fabriken unter Berücksichtigung des gegenwärtigen Standes der deutschen Industrie mit besonderer Bezugnahme auf die Eisenbahnbranche. Leipzig 1878
- Taylor, Frederick W. (1913): Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung, neu hrsgg. und eingeleitet von Walter Volpert und Richard Vahrenkamp. Weinheim, Basel 1977

Erwachsenenlernen im zweiten Arbeitsmarkt

Erwachsenenlernen im zweiten Arbeitsmarkt ist keineswegs ein neues Thema beruflichen Lernens. Doch unter den aktuellen Bedingungen des tiefgreifenden strukturellen Wandels in ganz Deutschland und in Sonderheit des Transformationsprozesses in den neuen Bundesländern gewinnt es für Pädagogen an Interesse. Die Analyse aktueller Prozesse in den neuen Bundesländern scheint geeignet, auf Trends in der Erwachsenenbildung aufmerksam zu machen, die über den Tag hinaus wirken und nicht nur regional begrenzte ostdeutsche Varianten beruflicher Erwachsenenbildung bleiben dürften.

Für den Sachzusammenhang scheint es sinnvoll, die unterschiedlichen Projekte öffentlich geförderter Beschäftigung mit ihren Bildungsanteilen und die AFG-geförderten Fortbildungen und Umschulungen für Arbeitslose gleichermaßen zu betrachten. Die Übergänge sind fließend: von Arbeitslosigkeit in eine Bildungsmaßnahme, weiter in eine Arbeitsbeschaffungsmaßnahme und von hier aus sowohl in erneute Arbeitslosigkeit oder Weiterbildung – und damit „Maßnahmekarriere“ – als auch zurück in Erwerbstätigkeit. Gegenwärtig führen Fortbildung und Umschulung häufiger in den zweiten Arbeitsmarkt als in reguläre Erwerbsarbeit.

Neue quantitative und qualitative Dimensionen

Die erste ins Auge fallende Erscheinung ist in Ostdeutschland die ungewöhnliche quantitative Ausweitung der beruflichen Weiterbildung jenseits eines Beschäftigungsverhältnisses im ersten Arbeitsmarkt.

Die Koppelung beruflicher Weiterbildung an arbeitsmarktpolitische Fördermaßnahmen hat Massenumfang erreicht. An Fortbildung und Umschulung nahmen in Ostdeutschland bis zu 500.000 Arbeitslose im Jahre 1992 teil, 1994 waren es noch etwa 280.000 Personen, und diese Tendenz wirkt mit geringen Schwankungen bis heute fort (vgl. Brinkmann 1995, S. 13; Dahms/Schiemann 1995, S. 14).

Die zweite wesentliche Erscheinungsform sind Kombinationen von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen und organisierter beruflicher Weiterbildung. Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen wurden jährlich an bis zu 400.000 ArbeitnehmerInnen in Ostdeutschland vergeben (vgl. Brinkmann 1995, S. 12). Dahms/Schiemann (1995, S. 14) geben für 1994 220.000 an – eine Zahl, die gleichfalls für einen längeren Zeitraum als Richtwert angenommen werden kann. Die Weiterbildungsanteile sind nicht überall vorhanden, erreichen aber in den kombinierten Maßnahmen Zeitanteile zwischen 10 und 50%. Es ist ein tendenzielles Anwachsen organisierter Weiterbildung in ABM

zu beobachten, trotz des „stop and go“ in der Bewilligung derartiger Kombinationen. Und nicht zuletzt muß dreitens darauf aufmerksam gemacht werden, daß in einer Reihe als ABM öffentlich geförderter Beschäftigungsprojekte Elemente selbst-initiierten und selbstverantworteten beruflichen Lernens entstehen, um den Erfolg des Projektes zu sichern und damit eine Option zu schaffen, mit dem Projektergebnis in ein Erwerbsarbeitsverhältnis zurückzukehren oder selbständig zu werden oder auch mit einem erfolgreichen Projekt Voraussetzungen für neue weitergehende Projekte als geförderte Beschäftigung zu schaffen – vor allem mit Hilfe der Gründung eingetragener Vereine für kulturelle oder soziale Anliegen.

Von diesen Erscheinungsbildern her gibt es zweifelsohne Übereinstimmungen mit bestimmten Entwicklungen in den alten Bundesländern, in denen sich gleichfalls Kombinationen von Arbeiten und Lernen als Basis für eine Wiedereingliederung in Erwerbsarbeit nachweisen lassen.

Erweiterung des Aufgabenfeldes außerbetrieblicher beruflicher Weiterbildung

Zunächst war berufliches Lernen außerhalb eines regulären Beschäftigungsverhältnisses in den alten Bundesländern vorzugsweise Arbeit mit Problemgruppen am Arbeitsmarkt – unterqualifizierten, langzeitarbeitslosen, behinderten, gesundheitlich beeinträchtigten Personen und Zuwanderern. Einen instruktiven Überblick über Konzepte, Zielrichtung und Ergebnisse der umfangreichen, auf diese Problemgruppen gerichteten Modellversuche des BIBB geben Markert u. a. (1992). Berufliches Lernen wurde angelegt als Ausgleich individueller Defizite, mit deren Beseitigung der Eintritt in einen potentiell aufnahmefähigen Arbeitsmarkt erleichtert werden sollte. Über effektive didaktische Arrangements hinaus, die diesen Zielgruppen das Lernen erleichtern sollten, wurden zunehmend die lebensgeschichtlichen Umstände, die das Lernen und die Zuwendung zum Lernen beeinträchtigen, zum Gegenstand der Teilnehmerarbeit gemacht. Das Freilegen von Lern- und Leistungsfähigkeit, die Korrekturen des Selbstbildes durch das Erleben des Lernerfolgs, die Selbstentdeckung neuer beruflicher und Lebensperspektiven (vgl. Peters 1991) erweiterten den Fragenkreis der Forschungen zur beruflichen Weiterbildung, während gleichzeitig auch unter dem Blickwinkel der allgemeinen Erwachsenenbildung eine stärkere Hinwendung zum beruflichen Lernen von Arbeitslosen erfolgte (vgl. Giesecke u. a. 1989; Meisel u. a. 1990).

Schon in der zweiten Hälfte der 80er Jahre (vgl. Dobischat/ Wassmann 1985), noch deutlicher in den 90er Jahren wurden mit den sich verschärfenden Problemen des Strukturwandels in den alten Bundesländern stärker die Zusammenhänge von regionaler Strukturentwicklung und Weiterbildung in den Blick genommen. Die Felder, für die berufliche Weiterbildung erfolgen sollte, wurden komplexer gesehen. Über Anpassungsqualifizierung für Problemgruppen am Arbeitsmarkt hinaus wurden sowohl Anpassung an neue Berufe, die Alternativen zu den in die Krise geratenen

traditionellen Industrieberufen darstellen könnten, als auch eine Weiterbildung gefordert, mit deren Hilfe neue industrielle und soziale Strukturen in den Kommunen und Regionen entwickelt werden könnten (vgl. Brokmann-Nooren 1992, S. 185 f.). Berufliches Lernen außerhalb regulärer Beschäftigung nahm in den 80er Jahren stark zu durch die Strukturkrise einer Reihe westdeutscher Unternehmen, die einen umfangreichen Beschäftigungsabbau vornehmen mußten. Nicht nur wenig qualifizierte ArbeitnehmerInnen, sondern auch ein Teil der FacharbeiterInnen mit nicht mehr benötigten Qualifikationen wurden Zielgruppe beruflicher Weiterbildung. Der herkömmliche Sozialplan für diese Situation sollte durch Qualifizierungsangebote ersetzt und erweitert werden. Als beispielhaft galt dafür der Aufbau von Beschäftigungsgesellschaften, mit deren Hilfe Ersatzarbeitsplätze, verbunden mit der Sicherung vorhandener und dem Erwerb neuer Qualifikationen, geschaffen werden sollten. Ziel war Qualifizierung und neue Arbeitsplatzbeschaffung, nicht Qualifizierung als sozialpolitische Überbrückung (vgl. Bosch 1988). Die berufliche Weiterbildung erschien geeignet, den Strukturwandel zu unterstützen, da sie neue, jetzt nachgefragte Qualifikationen bereitstellen sollte.

Noch einen Schritt weiter gingen regionale Förderkonzepte, z. B. zum Strukturwandel der Metallindustrie an der Ruhr (vgl. Brokmann-Nooren 1992, S. 190-195), die eine Neuorientierung der Aus- und Weiterbildung auf die innovativen Strukturelemente der Region insgesamt anstrebten. Die Weiterbildung soll so ausgestaltet werden, daß die TeilnehmerInnen befähigt werden, neue Produkte zu entwickeln, um das Überleben bestehender Betriebe zu sichern und selbst neue Betriebe zu gründen. Weiterbildung wird näher an eine veränderte regionale Wirtschaftsstruktur herangebracht und soll sie z. B. durch neue innovative Unternehmen selbst mit befördern. Es erfolgt eine deutliche Erweiterung hinsichtlich der Zielgruppen, des Umfangs und der Qualität der Projekte, in denen und für die gelernt werden soll.

Nicht darüber hinweggesehen werden kann, daß angesichts enger werdender finanzieller Spielräume die Förderung derartiger umfassender Lernprojekte umkämpft ist und der Widerspruch zwischen Anspruch und Realisierungsmöglichkeiten allgegenwärtig scheint (vgl. Kieselbach/Wacker 1991, S. 121-190).

Ein strategisches Konzept, die Erwachsenenbildung mit allen ihren Bestandteilen für die unumgänglichen Strukturwandlungen zu nutzen, wird mehrfach angesprochen – „Erwachsenenbildung als Frühwarnsystem für Krisen“, „Anbieten von Bildungselementen, die die Verarbeitung der neuen Situation ermöglichen“ (Brokmann-Nooren 1992, S. 185) -, verbleibt jedoch überwiegend im Bereich der Programmatik.

Auch theoretische Konzepte (vgl. Dohmen 1995, S. 187) über ein „neues Verhältnis von Weiterbildung und Arbeitswelt“ sind der Realität beruflicher Weiterbildung – auch der Weiterbildung im zweiten Arbeitsmarkt – noch weit voraus. Angesichts wachsender „Sockelarbeitslosigkeit“ und immer ungewisserer Perspektiven, aus Arbeits-

losigkeit ins Erwerbsleben zurückzukehren, sucht die Erwachsenenbildung nach integrativen, über die berufliche Weiterbildung hinausweisenden Antworten. Brödel (1994, S. 583) verweist darauf, daß neben berufstheoretischem und -praktischem Wissen auch die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen angestrebt wird, die unabhängig von der Verwertung am Arbeitsmarkt für die Teilnehmer bedeutsam sein könnten.

Damit läßt sich der in der gegenwärtigen Weiterbildungsdiskussion (vgl. Schuler/ Barthelme 1995; QUEM-Report 1995) stark akzentuierte Begriff der Kompetenz in eine längere Entwicklungslinie der theoretischen Diskussion einordnen, ohne seine aktuelle Bedeutsamkeit einzuschränken, die sich aus veränderten Produktions- und Dienstleistungskonzepten für berufliches Handeln ergibt. Die Fragestellungen, ob und in welcher Weise es möglich ist, angesichts andauernder Massenarbeitslosigkeit und des gravierenden ökonomischen Strukturwandels das qualifikatorische Potential zu erhalten und weiterzuentwickeln, bleiben unabweisbar auf der Tagesordnung (vgl. Knöchel/Trier 1995; QUEM-Report 1995, S. 49-58). So wird auch von Gewerkschaftsseite die Verbesserung des Humankapitals durch Aus- und Weiterbildung als Aktionsbereich einer staatlichen Politik angesehen. „Es gilt – vor allem mit Blick auf den künftigen Kräftebedarf – die Qualifikation der Arbeitslosen zu erhalten, die der Langzeitarbeitslosen zurückzuholen, die der Beschäftigten zu modernisieren durch Sachinvestitionen und mehr Personal für die allgemeine und berufliche Bildung“ (Engelen-Kefer u. a. 1995, S. 628).

Veränderte Bedingungen für berufliche Weiterbildung im Transformationsprozeß

Trotz der reichen Erfahrungen und vielseitigen Lösungsansätze zu beruflichem Lernen in der Arbeitslosigkeit und in öffentlich geförderten Beschäftigungsverhältnissen, die in den alten Bundesländern erworben wurden, müssen Besonderheiten hervorgehoben werden, die in den neuen Bundesländern die berufliche Transformation kennzeichnen. Gegenwärtig ist noch nicht abzusehen, in welchem Maße daraus dauerhafte Anregungen für ein verändertes – komplexer auf Beruf und alltägliches Umfeld gerichtetes – Lernen hervorgehen können. Begleitende Forschung, Mut und auch Mittel zu sorgsam bedachten Innovationen sind in dieser Situation unerlässlich.

Die berufliche Transformation erweist sich weithin als ein abrupter Vorgang, in dem Millionen ArbeitnehmerInnen aller Berufe und Qualifikationsniveaus ihren Arbeitsplatz verlieren. Wir folgen dem Konzept von Baethge u. a. (1996, S. 12), nach dem die berufliche Transformation in Ostdeutschland als sprunghafter Wandel abläuft, der als politischer Systemwechsel, als ökonomischer Strukturwandel und als objektive und subjektive Modernisierung bestimmt ist. Erwerbsarbeit regelt sich jetzt durch Arbeitsmarktprozesse, nicht mehr durch zentrale Planung. Rascher wirtschaftlicher

Strukturwandel setzt große Teile traditioneller Berufsgruppen frei – Landwirtschaft, Bergbau, chemische Industrie, Textilindustrie u. a. –, massenhaft vorhandene traditionelle Industriebetriebe haben nur noch geringe Beschäftigungsaussichten, Forschung und Entwicklung werden drastisch reduziert, viele Funktionen im früheren Machtausübungs-, Verwaltungs-, Erziehungs- und Kulturbereich entfallen als Arbeitsplätze. In einem individuellen Lernprozeß, für den kaum Voraussetzungen mitgebracht werden, muß eine Orientierung auf einen sehr engen Arbeitsmarkt erfolgen, muß eine neue Berufsrolle erarbeitet, der Umgang mit sozialer Unsicherheit erlernt werden, ist eine ungewohnte berufliche Mobilität gefordert.

Individuell sind diese Lernleistungen unter ganz unterschiedlichen Rahmenbedingungen zu erbringen, für einen Teil der BürgerInnen bei Weiterbestehen oder Neubegründung eines regulären Erwerbsarbeitsverhältnisses, für den anderen Teil in institutionalisierter beruflicher Weiterbildung oder in öffentlich geförderten Beschäftigungsmaßnahmen. Hier soll nur der Teil der beruflichen Weiterbildung betrachtet werden, der sich außerhalb eines regulären Erwerbsarbeitsverhältnisses vollzieht.

Durch die Gegebenheiten des Transformationsprozesses hat das Lernen sowohl in einem Fortbildungskurs oder einer Umschulung als auch in einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme zwei Aufgaben zu erfüllen: selbstverständlich die Anpassung an neue berufsfachliche Kenntnisstandards oder den Erwerb eines neuen Berufes, aber genauso selbstverständlich – nur in der Regel nicht curricular definiert, aber auch kaum als formaler Lerngegenstand erlernbar – sich auf einen Arbeitsmarkt einzustellen, die ungeteilte Eigenverantwortung für die Weiterführung der Berufsbiographie unter äußerst risikohaften Bedingungen zu übernehmen, Brüche in der Erwerbsbiographie zu verkraften bis hin zur Möglichkeit des längerfristigen oder dauernden Verlustes der Erwerbstätigkeit.

Gerade unter diesen Bedingungen wird es immer wichtiger, die Arbeitskraft für mögliche andere Tätigkeitsfelder neu zu organisieren, flexibler über das eigene Qualifikationspotential zu verfügen, um in unterschiedlichen Gebieten – selbst am Rande oder außerhalb traditioneller Erwerbsarbeit – kompetent handeln zu können. Die berufliche Weiterbildung erhält in Ostdeutschland eine umfassendere sozialisatorische Funktion. Sie ist auf die widerspruchsvollen Prozesse der Integration in eine andere Gesellschaft gerichtet, nicht nur auf das Funktionstüchtig-Werden für Arbeitsverrichtungen unter mehr oder weniger modernen Produktions- und Dienstleistungskonzepten. Das ist eine andere Dimension als die oft herausgestellte sozialpolitische Absicherungsfunktion, die außerbetriebliche berufliche Weiterbildung zweifellos auch übernommen hat.

Diese komplexe Aufgabenstellung macht die Schwäche der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung in Ostdeutschland offenbar, die unter den Bedingungen des Transformationsprozesses doppelt ins Gewicht fällt. Sie ist bisher explizit darauf

gerichtet, berufsspezifische – vorrangig theoretische – Kenntnisse zu vermitteln. Das wird auch von den TeilnehmerInnen so reflektiert (vgl. Baethge u. a. 1996, S. 187 ff.). Bei berechtigter Kritik an der Qualität mancher Fortbildungen oder Umschulungen ist die Anreicherung des speziellen beruflich-fachlichen Wissens eine unstrittige Leistung. Ihr Beitrag zur Kenntniserweiterung ist aus Teilnehmersicht nahezu unumstritten, das gilt für Frauen und Männer, für alle Altersgruppen, für die Weiterbildung in unterschiedlichen Berufsfeldern gleichermaßen. Doch alte Vorstellungen vom schulischen Lernen als Theorieaneignung wirken offenbar weiter. Der Erwerb anderer Kompetenzen wird dagegen weit weniger häufig als Ziel und als Ergebnis herausgestellt. Aussagen, die auf Anreicherung methodischer Kompetenz hindeuten – Probleme erkennen und lösen, Vorschläge erarbeiten und bewerten, die eigene Lernfähigkeit vervollkommen – finden sich vergleichsweise seltener, ebenso Hinweise, die auf die Aneignung einer erneuerten sozialen Kompetenz im Erwerbsarbeitshandeln gerichtet sind. Die Möglichkeiten, auch mit Hilfe der Weiterbildung Schritte zur Integration in veränderte Arbeitsbeziehungen zu machen, werden unterschätzt. Vor dem Hintergrund bisheriger Sozialisierungserfahrungen scheinen die Verhaltensanforderungen an ArbeitnehmerInnen in den Unternehmen relativ einfach zu erfüllen. Es dominiert ein konservatives Bild des Arbeitnehmers. Übereinstimmend werden von Beschäftigten und Arbeitslosen etwa zu gleichen Teilen das fachliche Können, die „Leistung“ und die „Tugenden“, die auf einen eher angepaßten Arbeitnehmer zielen – Fleiß, Pünktlichkeit, Disziplin, Bereitschaft zu Überstunden ... – genannt. Angesichts der Konkurrenzsituation auf dem Arbeitsmarkt sind neue Anforderungen an Kooperation und Teamarbeit für die Beteiligten schwer einzuordnen. Orientierung auf das Kollektiv, Zusammenarbeit im Betrieb waren bewährte Verhaltensmuster, die jetzt entwertet scheinen. In den Weiterbildungskursen gestalten sich die Gruppenbeziehungen noch überwiegend ohne Konflikte, aber diese sozialen Beziehungen sind nicht identisch mit jenen in Arbeitsprozessen. Die Stellung als Arbeitnehmer in einem privatwirtschaftlichen Unternehmen muß erst erlebt und begriffen werden. Wahrung des Eigeninteresses, Mitbeteiligung an und Mitverantwortung für Gruppeninteressen und die vielgeforderte Identifikation mit dem Unternehmen sind nicht identisch mit früheren Kollektivbeziehungen – ganz gleich, wie diese nachträglich reflektiert werden.

Die weitgehende Trennung vom Lernort Betrieb schränkt den Beitrag der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung zum Erwerb derartiger Elemente sozialer Kompetenz nachhaltig ein.

Aus Teilnehmersicht genießt die berufliche Verwertung des Gelernten Priorität, aber die Hoffnungen sind eher vage (vgl. Baethge u. a. 1996, S. 176 ff.). Zunächst will man sich den Mühen des Lernens durchaus stellen, und überwiegend wird – wie erwartet werden konnte – der Wiedereinstieg in organisiertes Lernen erfolgreich bewältigt. Als Hauptproblem stellen sich nicht die Schwierigkeiten mit den Lerngegenständen dar, sondern angesichts geringer Aussichten auf dem Arbeitsmarkt, auch mit neuem Zertifikat oder Zeugnis der IHK, bröckelt die Motivation zum Lernen

ab. Noch ist die Weiterbildungsbereitschaft nicht erloschen, aber folgt man den Befunden von Baethge u. a. (1996, S. 201 ff.) und Dobischat/Lipsmeier 1996 (S. 62 f.), werden mit Weiterbildungsteilnahme zunehmend andere Kalküle verbunden: zeitweilige soziale Absicherung, Einbindung in eine Gruppe gegen beginnende soziale Isolierung, mögliche künftige Nutzung für Eigenarbeit und Familie. Gleichzeitig ist eine – noch kleine – Gruppe nicht zu übersehen, die resigniert hat und von Weiterbildung für sich nichts mehr erhofft.

Unter diesen Umständen gewinnen außerbetriebliche Fortbildungen und Umschulungen, werden sie weiterhin ohne die Perspektive beruflicher Verwertung betrieben, ambivalente Züge bis hin zur sozialen Aufbewahrungseinrichtung und zum Instrument schleichender Dequalifizierung (vgl. Staudt u. a. 1996, S. 296). Dequalifizierung durch Weiterbildung ist jedoch nicht nur ein Problem beim Neuerwerb von Berufsabschlüssen unterhalb des vorhandenen Qualifikationsniveaus (vgl. Maier/Rabe-Kleberg 1993, S. 191), sondern auch Dequalifizierung bei Nichtnutzung des Erworbenen durch Langzeitarbeitslosigkeit. Es besteht die Gefahr, daß sich Fortbildung und Umschulung für Arbeitslose dauerhaft delegitimieren, wenn sie einer sozialen Absicherungsstrategie und nicht einer beruflichen Verwertungsstrategie folgen. Die notwendige Diskussion um curriculare Entwicklung, die verbesserte Gestaltung der Lernprozesse hin zu einem aktivierenden, teilnehmerbezogenen Lernen u. a. laufen ins Leere, wenn das Grundanliegen Lernen für neue, sinnerfüllte und anspruchsvolle Tätigkeiten verfehlt wird. Da aber durch Weiterbildung nicht soziale Abstiegsmobilität, sondern Umstiegs- und auch Aufstiegsmobilität angeregt werden sollen, sind andere Formen des Lernens im zweiten Arbeitsmarkt zu betrachten, die sich etabliert haben.

Arbeitsförderung und neues Lernen

In den neuen Bundesländern sollen Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen auch zur Verbesserung der infrastrukturellen Bedingungen und zur Umweltsanierung beitragen, derartige ABM können mit Qualifizierungsanteilen ausgestattet sein (vgl. Brinkmann 1995, S. 75). Von der gedanklichen Konstruktion ist mit dieser Variante eine günstige Konstellation für effektives berufliches Lernen geschaffen. Eine Verbindung zum Lernort Betrieb ist hergestellt, da der größere Zeitanteil für Arbeitstätigkeiten bestimmt ist. Die theoretische Weiterbildung kann im Prinzip auf das Praxisfeld Betrieb zugreifen. Aus der praktischen Verwendung heraus wird das Gelernte einsichtig, gleichzeitig entstehen neue Fragen aus der Praxis, die dem Lernen Impulse geben.

Die Beobachtung der Situation macht Einschränkungen erforderlich. Zunächst sind bei weitem nicht alle ABM mit Qualifizierungsanteilen ausgestattet. Explizites Lernen findet oft nicht statt, und beim arbeitsimmanenten Lernen sind durchaus Zweifel anzumelden, wenn die Arbeiten verhältnismäßig unqualifiziert sind, wie Abrisß, De-

montage, Rekultivierung von Industrie- und Bergbaugelände. Die Praxis drückt die hier Beschäftigten in das Segment niedrig qualifizierter Tätigkeiten, Übergänge in dauerhafte Beschäftigungen werden immer unwahrscheinlicher.

ABM mit Fortbildung erhalten perspektivisch nur Sinn, wenn die Qualifizierung von Branchen und Berufen weggeht, die vom Strukturwandel betroffen sind, und in Tätigkeiten hineinführt, die perspektivisch sind, sonst werden arbeitsmarktpolitische Problemgruppen eher vergrößert.

Die angetroffene größere Zufriedenheit mit der Weiterbildung in diesen „Mega-ABM“ im Vergleich zu Fortbildungen und Umschulungen dürfte trügerisch sein. Die Nähe zum alten Betrieb, die meist geringeren Lernanforderungen fördern eher das Verharren im Alten, und es besteht die Gefahr, daß dort, wo Weiterbildung in der ABM nur eine Alibifunktion erfüllt und keine Qualifizierung für einen veränderten Arbeitsmarkt darstellt, die so Beschäftigten in eine qualifikatorische Sackgasse geraten. Auch wenn es zu den Ausbildungs-, Beschäftigungs- und Sanierungsgesellschaften (ABS) gegenwärtig kaum beschäftigungspolitische Alternativen gibt, müssen unter dem Gesichtspunkt der perspektivischen Qualifikationsentwicklung die Recherchen beachtet werden (vgl. Staudt u. a. 1996, S. 107-184), die darauf verweisen, daß die berufliche Neuorientierung der TeilnehmerInnen hier weniger ausgeprägt ist, geringere berufliche Mobilität gezeigt wird, häufiger die soziale Absicherung über eine ABM-Beschäftigung als alternativlos akzeptiert wird.

Zunächst repräsentierten die Arbeits-, Beschäftigungs- und Strukturentwicklungs-(ABS)-Gesellschaften in ihrer Zusammensetzung einen Querschnitt durch die Berufs- und Qualifikationsstrukturen in den neuen Bundesländern. Im weiteren Verlauf ihrer Geschichte deutet sich eine Verlagerung zu Problemgruppen an, die auf dem Arbeitsmarkt wenig Chancen haben – ältere und weniger qualifizierte Arbeitnehmer, darunter viele Frauen. Eine nennenswerte Funktion für Unternehmensneugründungen kann den herkömmlichen ABS-Gesellschaften nicht zugesprochen werden. Das Förderinstrumentarium für diese Gesellschaften ist jedoch auch auf derartige Übergänge nicht zugeschnitten. Ein Grundproblem für die ungenügenden qualifikatorischen Effekte, die mit der herkömmlichen Konstruktion von ABS-Gesellschaften und Mega-ABM erzielt wurden, ist ihre ungenügende Differenziertheit, eine zu kurzschrittige Aufgabenstellung, die das Leistungspotential der Menschen ungenügend herausfordert und zu wenig zum Lernen anregt.

Der Exkurs durch das berufliche Lernen im zweiten Arbeitsmarkt wäre unvollständig, wenn übersehen würde, daß auch andere Wege beschritten werden, die über die skizzierten Praktiken hinausführen und die für die weitere Ausgestaltung beruflicher Weiterbildung Impulse geben könnten. Öffentlich geförderte Beschäftigungsmaßnahmen in Ostdeutschland sind in Veränderung begriffen, und mit diesen Veränderungen verändert sich das Lernen in ihnen.

Eine mögliche positive Antwort, wie vorhandenes qualifikatorisches Potential erhal-

ten, genutzt und weiterentwickelt werden kann, geben Beschäftigungsprojekte, die örtlich oder regional bedeutsame Probleme im sozialen, kulturellen und ökologischen Bereich angehen, aber auch Wissenschaftsprojekte unterschiedlicher Art. Letztere binden einen kleinen Teil des Forschungs- und Entwicklungspersonals sowohl aus der Industrie als auch aus den außeruniversitären Forschungseinrichtungen, z. B. der früheren Akademie der Wissenschaften. Sie sind nicht ausschließlich auf technische und naturwissenschaftliche Projekte konzentriert, sondern bearbeiten auch Fragestellungen angewandter sozial- und geisteswissenschaftlicher Forschung (vgl. Knöchel u. a. 1995). Man kann durchaus von einer qualitativen Zweiteilung der Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen sprechen – einerseits Beschäftigung im Segment niedrigqualifizierter Beschäftigung, ohne daß neue Qualifikationen direkt oder indirekt angezielt werden, andererseits durchaus anspruchsvolle Maßnahmen, die neue Möglichkeiten für Beschäftigungen im ersten Arbeitsmarkt erschließen. Letztere enthalten in der Regel einen größeren Anteil qualifizierter Facharbeit, vorhandene Fachkenntnisse werden zumindest in Teilbereichen erhalten, aktualisiert und ausgebaut – besonders wenn im Projekt ein hohes Maß an Eigenverantwortung entwickelt werden muß. Die Beobachtung derartiger Projekte (vgl. Brückner u. a. 1995, S. 66-75; Hartmann/Wölfing 1995; Kirchhöfer 1995, S. 38-44; Knöchel/Trier 1995, S. 99-119) läßt die Annahme zu, daß eine umfassende Kette von Tätigkeiten mit unterschiedlichem Anspruchsniveau, die kooperativ bearbeitet werden müssen – sei es das Konzipieren, Organisieren und Betreiben einer sozialen Einrichtung, z. B. einer Begegnungsstätte, sei es ein neues Produkt oder Verfahren von der theoretischen Vorarbeit über die Produkt-/Verfahrensidee bis zur Entwicklung der notwendigen Technologie, von der Fertigung von Prototypen bis zur Vermarktungskonzeption und der Überleitung in ein Unternehmen – das Lernen in umfassender Weise anregt. Charakteristisch ist nicht eine beliebige Beschäftigung, sondern eine Kombination von Tätigkeiten mit unterschiedlichen Anforderungen, die neben spezialisiertem berufsfachlichen Wissen und Können größere Anteile überfachlicher arbeitsmethodischer und sozialer Kompetenz erfordern. Qualifizierung erwächst aus der Sache, wird innere Notwendigkeit des Projekts, wird zunehmend selbstinitiiert und selbstorganisiert (vgl. Knöchel u. a. 1995, S. 71 ff.). Die Motivation zum Lernen wächst, es erfolgt keine demotivierende „Überstellung“ in eine Qualifizierungsmaßnahme.

Derartige Projekte stehen in der Nähe von Beschäftigungsprojekten, Sozialen Betrieben, Beratungs- und Kultureinrichtungen, die in den alten Bundesländern durchaus etabliert sind (vgl. Frank u. a. 1991; Effinger/Körper 1994) und ein neues Segment am Arbeitsmarkt werden – meist als kooperative Organisation. Erwerbstätigkeiten und Teilerwerbstätigkeiten am Rande bisheriger Felder von Erwerbsarbeit konstituieren einen „intermediären Bereich“ (Effinger/Körper 1994, S. 121), der auch in den gegenwärtigen Modernisierungsprozessen in Ostdeutschland anwächst. Es versammeln sich hier nicht so sehr traditionelle Problemgruppen am Arbeitsmarkt, sondern eher die „neuen Problemgruppen“, Personen, deren z. T. hohe formale Qualifikation am Arbeitsmarkt nicht mehr gefragt ist – darunter viele Frauen und

über 50jährige. Diese Projekte sind darauf gerichtet, die Selbsthilfepotentiale der TeilnehmerInnen zu aktivieren, ohne eine Garantie auf reguläre Wiederbeschäftigung. Die relative Isolierung des einzelnen Arbeitslosen wird durchbrochen, es entstehen in der Projektarbeit neue soziale Netzwerke, die individuellen Möglichkeiten werden gebündelt, tendenziell wird die berufliche Handlungsfähigkeit vergrößert. Mit der Entwicklung derartiger Angebote wäre eine Abwendung von einer reaktiven und eine Zuwendung zu einer aktiven, neue Strukturen schaffenden Arbeitsmarktpolitik möglich.

Auch in den westlichen Bundesländern wird angesichts der sich verschärfenden Strukturkrise über derartige Modelle nachgedacht (vgl. Körber u. a. 1995, S. 279-283).

Wir kommen an die Übergangszone von selbst- und fremdorganisiertem Lernen, von Lernen am Arbeitsplatz (Projekt), in Lernveranstaltungen und autodidaktischem Lernen. Für das Lernen in derartigen Projekten treten Aneignungsweisen in den Mittelpunkt, die im einzelnen bekannt, aber in ihrer Kombination eher neuartig und damit von Gewicht für eine Anreicherung beruflicher Handlungskompetenz werden, die für moderne Produktions- und Dienstleistungskonzepte erwartet wird.

Kirchhöfer (1995, S. 62 f.) gibt eine komprimierte Zusammenfassung von Aneignungsweisen, die in derartigen Projekten angetroffen werden können:

- „a) das produktive Aneignen, im Sinne des organisierten Zusammenfallens von gegenständlichem veränderndem Tun und geistiger Verarbeitung der Bedingungs- Handlungs- Resultat- Zusammenhänge, in dieser Einheit realisieren sich vielfältige kreative Prozesse des Vermutens, Erprobens, Anwendens, Zweifelns, Korrigierens, Bestätigens und bildet sich eine spezifische Form des kreativen Lernens heraus,
- b) das diskursive Aneignen, das mit dem sozialen Charakter der Einheit von Arbeiten und Lernen verbunden ist und in der gemeinsamen Projektarbeit eine spezifische Aneignungsform findet. Die gemeinsame Arbeit im Wissen um die Bedingungen, Ziele und Perspektiven, Fern- und Nahwirkungen des Entscheidens und Veränderns bringt vielfältige Kommunikationsformen des Beratens, Behauptens, Erörterns, Antizipierens, Koordinierens und Integrierens hervor, die einen ständigen Kompetenztransfer bewirken,
- c) das selbstorganisierte Aneignen im Sinne der Selbstbestimmung des Aneignungsprozesses, aber auch der in ihm wirkenden sich selbst organisierenden Beziehungen zwischen Anpassung, Gestaltung und erst hervorzubringenden Handlungsfeldern,
- d) das reflexive Aneignen im Sinne der bewußten Reflexion und Selbstreflexion über die eigene Lebenstätigkeit und die dabei entstehende Erfahrung und Selbsterfahrung und den daraus resultierenden Erfahrungstransfer,

- e) das identitätsstützende Aneignen, in dem einerseits die stabile Identität zur Voraussetzung weiterer Aneignungsprozesse wird, andererseits diese Aneignungstätigkeiten Voraussetzung für eine sich stabilisierende Identität werden. Die Aneignung der Umwelt und die Bewältigung der dortigen Problemsituationen verbinden sich immer stärker mit der Selbstkonzeptualisierung und Sinngebung,
- f) der ganzheitliche Charakter der Aneignung, der nicht nur auf die Ganzheitlichkeit der eigenen Umwelt gerichtet ist und auf die Entfaltung der Ganzheit der eigenen Individualität orientiert, sondern vor allem auch als Aneignungsprozeß diese Ganzheit aufweist.“

Lernen in Projekten des zweiten Arbeitsmarktes löst keineswegs die komplizierten Widersprüche der beruflichen Transformation in Ostdeutschland, gibt aber durch die innere Verbindung von Lernen und Arbeitstätigkeiten einen perspektivreichen Ansatz für eine Weiterbildung, die berufliches Lernen in ein weitergefaßtes soziales Lernen hineinstellt. Die Weiterentwicklung der Erfahrungen und Traditionen der Forschung zu einer lebensweltbezogenen beruflichen Weiterbildung (vgl. Thöne u. a. 1994) könnte dafür z. B. einen integrativen Ansatz bilden, obwohl sie noch weit ab von der hiesigen Praxis beruflicher Weiterbildung sind (vgl. Bootz/Klarhöfer 1996). Der grundlegende Wandel, der durch den Transformationsprozeß ausgelöst ist, drängt nicht nur auf eine Modernisierung der Kenntnissysteme, sondern im Kern noch stärker auf eine Veränderung der allgemeinen Leitbilder des Handelns (vgl. Erpenbeck/Weinberg 1993; Weinberg 1996). Zu dieser Transformation der grundlegenden Regulationssysteme des Handelns kann eine komplex gedachte und gestaltete Erwachsenenbildung ein Anreger, Moderator, Berater und kommunikativer Knotenpunkt werden.

Literatur

- Baethge, M./Andretta, G./Naevecke, S./Roßbach, U./Trier, M.: Die berufliche Transformation in den neuen Bundesländern. Münster, New York 1996
- Bootz, I./Klarhöfer, S.: Berufliche Weiterbildung – ein Begriff im Wandel. In: QUEM-Bulletin H. 4, Berlin 1996
- Bosch, G.: Qualifizieren statt entlassen. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1988, H. 10
- Brinkmann, C., u. a.: Arbeitsmarktpolitik in den neuen Bundesländern. In: Seifert, H. (Hrsg.): Reform der Arbeitsmarktpolitik. Köln 1995
- Brinkmann, C.: Arbeitsmarktentwicklung und Arbeitsmarktpolitik in den neuen Bundesländern. In: Jansen, R. (Hrsg.): Arbeitsmarkt und Berufsausbildung in den neuen Bundesländern. (Berichte zur beruflichen Bildung H. 176) Berlin, Bonn 1995
- Brödel, R.: Weiterbildung von Arbeitslosen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994
- Brokmann-Nooren, C.: Die Rolle der Weiterbildung in der regionalen Struktur- und Beschäftigungspolitik. In: Faulstich, P., u. a. (Hrsg.): Weiterbildung für die 90er Jahre. Weinheim 1992
- Brückner, H.-R., u. a.: Der Beitrag kultureller Orte zum Potentialerhalt Arbeitsloser im Komplex beruflicher Weiterbildung. QUEM-Report H. 36, Berlin 1995
- Dahms, V./Schiemann, F.: Neue Dimensionen transformationsbedingter Arbeitslosigkeit. QUEM-Report H. 30, Berlin 1995

- Dobischat, R./Lipsmeier, A., u. a.: Probleme der Reorganisation der beruflichen (betrieblichen) Weiterbildung. In: Der Umbruch des Weiterbildungssystems in den neuen Bundesländern. 2 Untersuchungen. Münster, New York 1996
- Dobischat, R./Wassmann, H.: Berufliche Weiterbildung, Arbeitsmarkt und Region. Frankfurt/M., Bern, New York 1985
- Dohmen, G.: Aktuelle Herausforderungen und Antworten der Weiterbildung. In: Jagenlauf, M./Schulz, M./Wolgast, G. (Hrsg.): Weiterbildung als quartärer Bereich. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995
- Effinger, H./Körper, K.: Sozialunternehmer, Freiberufler oder Bedienstete? Professionalisierung im intermediären Bereich. In: Alheit, P., u. a. (Hrsg.): Von der Arbeitsgesellschaft zur Bildungsgesellschaft? Bremen 1994
- Engelen-Kefer, U./Kühl, J./Peschel, P./Ullmann, H.: Beschäftigungspolitik. Köln 1995
- Erpenbeck, J./Weinberg, J.: Menschenbild und Menschenbildung. Münster, New York 1993
- Frank, M.: Akademiker – Arbeitslosigkeit – Reintegration durch ABM. Opladen 1991
- Gieseke, W./Jankowsky, B./Lüken, A.: Bildungsarbeit mit arbeitslosen jungen Erwachsenen. Oldenburg 1989
- Hartmann, T./Wöfling, S.: Entwicklungsbegleitende und projektbezogene Qualifizierung – ein Beitrag zur Entwicklung neuer Methoden der Erwachsenenbildung im Transformationsprozess. Berlin 1995 (Studie für QUEM, Mskr.)
- Kieselbach, T./Wacker, A. (Hrsg.): Bewältigung von Arbeitslosigkeit im sozialen Kontext. Weinheim 1991
- Kirchhöfer, D.: Neue Formen des Lehrens und Lernens in der außerbetrieblichen Weiterbildung. QUEM-Report H. 37, Berlin 1995
- Knöchel, W./Gauger, H./Heinrich, P./Trettin, G./Trier, M.: Lernen im sozialen Umfeld. Berlin 1995 (Gutachten für QUEM, Mskr.)
- Knöchel, W./Trier, M.: Arbeitslosigkeit und Qualifikationsentwicklung. Münster, New York 1995
- Körper, K./Kuhlenkamp, D./Peters, R./Schultz, E./Schrader, J./Wilckhaus, F.: Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Bremen 1995
- Maier, A./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied, Kriftel, Berlin 1993
- Markert, W./Klein, R./Nieke, W./Peters, S.: Berufliche Weiterbildung von Arbeitslosen im Betrieb. Weinheim 1992
- Meisel, K./Djafari, N./Reutter, G.: Bildungsarbeit mit Langzeitarbeitslosen. Bonn: DVV 1990
- Peters, S.: Arbeitslose und ihr Selbstbild in einer betrieblichen Umschulung. Weinheim 1991
- QUEM-Report H. 40: Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Berlin 1995
- Schuler, H./Barthelme, D.: Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In: Seyfried, B. (Hrsg.): Stolperstein Sozialkompetenz. (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 179). Berlin, Bonn 1995
- Staudt, E., u. a.: Weiterbildung von Fach- und Führungskräften in den neuen Bundesländern. Münster, New York 1996
- Thöne, B.: Lebensweltorientierte Ansätze in der beruflichen Weiterbildung – Überlegungen zur pädagogischen Gestaltung situationsadäquater Weiterbildungsmaßnahmen in den neuen Bundesländern. In: Kornbichler, T./Hartwig, C.-J. (Hrsg.): Kommunikationskultur und Arbeitswelt. Berlin 1994
- Weinberg, J.: Lernen und Bildung Erwachsener im Wertewandel der ostdeutschen Gesellschaftstransformation. In: Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Modernisierung. Opladen 1996

Regionale Vernetzungen beruflicher Erwachsenenbildung – eine langfristige Aufgabe

Vorbemerkung

Der folgende Artikel basiert auf den Erfahrungen des Regio-Projektes¹ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, das seit Anfang 1995 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie durchgeführt wird. Das Projekt arbeitet an vier Standorten in den alten und neuen Bundesländern mit Beschäftigungs- und Qualifizierungseinrichtungen zusammen. Seine Aufgabe ist zum einen die Fortbildung des pädagogisch tätigen und des Leitungspersonals der Einrichtungen, zum anderen die Unterstützung und Moderation lokaler/regionaler Vernetzungsaktivitäten. Die Ausrichtung auf Bildungseinrichtungen, die hauptsächlich mit Arbeitslosenbildung und -beschäftigung befaßt sind, prägt auch die Perspektive dieser Ausführungen. Vertreter der betrieblichen oder der berufsbegleitenden Weiterbildung würden sicherlich manche Akzente anders setzen.

Regionalisierung und berufliche Weiterbildung – Zur Konjunktur von Begriffen

Die Diskussionen um Regionalisierung und berufliche Weiterbildung zeichnen sich aktuell durch irritierende Widersprüchlichkeiten aus. Einerseits befinden sich beide Begriffe in einem Konjunkturhoch. Über Regionalisierung und Regionalorientierung ist noch nie so viel geschrieben und gesagt worden wie zur Zeit, an beruflicher Weiterbildung haben noch nie so viele Menschen teilgenommen, wurde noch nie so viel Geld investiert, gab es noch nie so viele Einrichtungen, die das Geschäft der beruflichen Weiterbildung betreiben, wie heute. Andererseits spielt sich dies in einer Phase ab, in der die ökonomischen Konjunkturdaten eher auf ein langanhaltendes Tief hindeuten, Massenarbeitslosigkeit ein Problem aller Industriestaaten ist, in der von Europa und von Globalisierung der Märkte mehr die Rede ist als von Region und regionaler Orientierung.

Damit ist bereits ein zentrales Problem angesprochen, das in der oft euphorisch geführten Debatte um die Bedeutung von Regionalisierung und beruflicher Weiterbildung zumeist übersehen wird. Sowohl die Expansion der beruflichen Weiterbildung als auch die Inflation der Regionalisierungsdebatte sind Ergebnisse von Krisen. Das Hoch der Regionalisierung erklärt sich vorrangig aus dem Versagen nationaler, übergreifender Regelungen und Programme, das Hoch der beruflichen Weiterbildung zu einem nicht kleinen Teil aus dem Versagen der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik.

Setzt man sich mit der Debatte um Regionalisierung auseinander, stellt man fest, daß sie – historisch gesehen – nicht neu ist; interessant ist allerdings, in welchen Zeiten sie jeweils eine Wiederbelebung erfährt. Derenbach hat einen Zusammenhang zwischen den aus der Ökonomie bekannten Kondratieff-Wellen, die langfristige Konjunkturauf- und -abschwünge erfassen, und der Regionalisierungsdiskussion hergestellt und weist m.E. überzeugend nach, daß in Aufschwungs- und Wachstumsphasen modernistisch-universalistische Perspektiven dominieren, „während Abschwung- und Krisenphasen die partikularen und traditionellen Bezüge zur Region wieder stärker hervorheben“ (Derenbach 1984, S. 24). Pointiert ausgedrückt, aber in einigen Landstrichen Mecklenburg-Vorpommerns oder Brandenburgs durchaus der Wirklichkeit nahekommend: Die eigentlichen Eltern der Regionalisierungsdebatte heißen Not und Elend.

Dabei ist auffällig, wie unscharf und beliebig mit dem Begriff des Regionalen operiert wird. Kilper kommt in einer empirischen Untersuchung zu Konzeptionen und Strategien regionaler Entwicklung zu dem Schluß, daß „in der regionalpolitischen Diskussion mit derselben Begrifflichkeit höchst Unterschiedliches gemeint wird“ und „Region einmal als strategische, dann als analytische, ein anderes Mal als funktionale, dann als territoriale Größe gehandelt wird“ (Kilper 1991, S. 3). Grabher sagt von der Regionalwissenschaft, daß über „deren bloße Existenz auch in Kreisen ihrer Vertreter Uneinigkeit herrscht“ (Grabher 1994, S. 49) und die Debatte über Regionalisierung und regionale Identität „vor allem als trübe Melange aus folklorisierter Regionalgeschichte, Heimatverbundenheit und ökonomischer Desintegration“ (a.a.O., S. 89 f.) erscheint. Die begriffliche Unschärfe ergibt sich nicht nur aus der Komplexität des Gegenstandes, sie erleichtert auch das Verschleiern unterschiedlicher Vorstellungen und Interessen der vielen, die im Konzert der Regionen mitspielen. (Korsika liefert anschauliche Beispiele, wie unter dem Deckmantel der Wiedergewinnung regionaler Identität blutige Kämpfe zur Durchsetzung politischer und ökonomischer Macht stattfinden.) Die ProjektmitarbeiterInnen² haben sich in der Anfangsphase des Regio-Projektes viel Mühe gemacht, sich auf einen Arbeitsbegriff von Region zu einigen, haben sich dann aber angesichts der spezifischen Ausgangslage in den vier Standorten auch auf ein pragmatisches Umgehen geeinigt. (Begrenzte Projektlaufzeiten erzwingen gelegentlich pragmatische Orientierungen.)

Der pragmatische Umgang mit dem Regionenbegriff erweist sich auch deshalb als notwendig, weil je vor Ort unterschiedliche Sichtweisen von Region existieren. Etwas überraschend für uns war die geringe Brauchbarkeit eines Regionenbegriffs, der sich an administrativ vorgegebenen Rahmen orientiert. Selbst in den Regionen, in denen die Kreisgebietsreform mehr als zwei Jahrzehnte zurückliegt und die sich – wie das Rhein-Main-Gebiet – durch hohe Wanderungsbewegungen auszeichnen, Einheimische im Sinne von dort Geborenen die Minderheit gegenüber Zugewanderten darstellen, wird noch in den früheren Landkreisgrenzen gedacht und gehandelt. Regionale Vernetzungen, beispielsweise im Rheingau-Taunus-Kreis, stellen

also nicht nur den Versuch dar, gewachsene regionale Strukturen zusammenzuführen, sondern gehen darüber hinaus und schaffen Neues. Die Kleinräumigkeit der ursprünglichen Kreise und die Orientierung der Förderinstrumente an den neuen Großkreisen erzwingen daher vor Ort ein zweistufiges Vorgehen: Ausrichtung der regionalen Vernetzung an gewachsenen Strukturen und Zusammenführung.

Der Bedeutungswandel der beruflichen Weiterbildung

Berufliche Weiterbildung trägt als generalisierender Begriff immer weniger. Ihre quantitative Expansion in den vergangenen Jahren war und ist begleitet von einer Ausdifferenzierung der Zielgruppen und größer werdenden Unterschieden, was die Verwertbarkeit und ‚Verkaufkraft‘ des erworbenen Berufswissens angeht.

Da das Regio-Projekt mit den Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung und der öffentlich geförderten Beschäftigung in den jeweiligen Regionen zusammenarbeitet, ist es notwendig, einen kurzen Exkurs zur beruflichen Weiterbildung einzufügen, ohne den die Arbeitshypothesen und -ansätze des Projektes nicht nachvollziehbar sind. Der Boom der beruflichen Weiterbildung, der einhergeht mit einer Geringbewertung der allgemeinen, politischen und kulturellen Bildung, läßt die berufliche Weiterbildung – bildlich gesprochen – als das Venedig unter den Städten der Erwachsenenbildung erscheinen. Im Unterschied zu den anderen Erwachsenenbildungsfeldern muß sie sich nicht legitimieren, legitimieren muß sich höchstens der-/diejenige, der/die sich ihr verweigert. Die ideologische Vorgabe des lebenslangen Lernens als Bringschuld jedes Erwachsenen, ob erwerbstätig oder arbeitslos, definiert berufliche Weiterbildung als per se und für alle sinnvoll und notwendig. Das Venedig-Bild betrifft zugleich die strahlenden Fassaden und die Fundamente. Erst wer die Fundamente untersucht, stellt fest, daß der schöne Schein trügerisch ist, daß manche Gebäude früher oder später abzusacken drohen. Um das Bild Venedigs noch einmal zu strapazieren: Auch wir in der beruflichen Weiterbildung verhalten uns tendenziell so wie die für Venedig politisch Verantwortlichen. Wir wissen zwar um die Bedrohungen; ob sie früher oder später wirksam werden, wissen wir nicht. Also einigen wir uns im kollektiven Einverständnis auf eher später und entgehen so dem unmittelbaren Handlungsdruck, dem wir uns auch deshalb nicht aussetzen wollen, weil wir uns nicht auf ein Rezept zur Sanierung der Fundamente einigen können. Die Erosion der Fundamente der beruflichen Weiterbildung zeigt sich nun in unterschiedlichen Bereichen.

1. Die berufliche Erwachsenenbildung mit Arbeitslosen, die einen erheblichen Teil der beruflichen Erwachsenenbildung insgesamt ausmacht, postuliert trotz ständig sinkender Reintegrationsquoten nach Abschluß der Kurse nach wie vor den beruflichen Wiedereinstieg nicht nur als wichtigstes, sondern als alleiniges Ziel beruflicher Bildung, unabhängig von den realen Chancen der einzelnen. Dieses ‚Glücksversprechen‘ als einzige Legitimation der beruflichen Erwachsenenbil-

dung führt an die Grenzen des berufsethisch Verantwortbaren. Nicht nur in Kursen für ältere, geringqualifizierte Arbeitslose führt die Gratwanderung zwischen ‚Hoffnung machen‘ und ‚Illusionen verbreiten‘ zu häufig zu einem Absturz in Zynismus. Aus Hilflosigkeit die Situation schönzureden führt mittelfristig zu Vertrauensverlust. Die wiederholte Erfahrung, ohne Ertrag in Form von Erwerbsarbeit in berufliche Weiterbildung investiert zu haben, läßt die Option des lebenslangen Lernens zur Pflicht zum „lebenslänglichen Lernen“ verkommen.

2. Auch für diejenigen, die realistische Wiedereinstiegs- bzw. Verbleibschancen im ersten Arbeitsmarkt durch ihre Teilhabe an beruflicher Erwachsenenbildung haben, löst berufliche Erwachsenenbildung häufig nicht das ein, was sie einzulösen vorgibt. Sie orientiert sich an einem Arbeitsmarkt, in dem es ausschließlich um die Beherrschung berufsfachlicher, funktionaler Fähigkeiten und Fertigkeiten geht. Die Veränderungen der Berufsanforderungen, die sich auszeichnen durch eine Zunahme extrafunktionaler Kompetenzen einerseits und einen Wandel vom „Umgang mit Sachen“ zum „Umgang mit Symbolen“ und zum „Umgang mit Menschen“ (Baethge 1992, S. 315) andererseits, erfordern andere inhaltliche und didaktisch-methodische Orientierungen, als sie in der Praxis der beruflichen Erwachsenenbildung gängig sind. Es gibt wohl wenige Felder in der Berufspädagogik, in denen die Diskrepanz zwischen den in der Theorie ausführlich beschriebenen neuen Anforderungen und den in der Praxis dominierenden Vorgehensweisen so groß ist und die Theorie sich so wenig um den didaktischen Transfer gekümmert hat. Die Ursache für die verbesserungsbedürftige Praxis der Arbeitsverwaltung liegt also nicht nur in den rigiden Vorgaben. Auch in den Volkshochschulen, die potentiell am ehesten in der Lage wären, die geforderten integrativen Ansätze zu realisieren, klaffen Anspruch und Wirklichkeit weit auseinander.
3. In der Konsequenz führt diese „pragmatische Reduktion“ (Baethge 1992, S. 316) zu einem Wettlauf zwischen Hoch- und Geringqualifizierten, der an das Hase-und-Igel-Rennen erinnert. Diejenigen, die über ein solides kognitives Fundament verfügen, ‚extrafunktional qualifiziert‘ sind (und deshalb auch die größeren Überlebenschancen in der Erwerbsarbeit haben), erreichen eine Erweiterung ihres beruflichen Wissens und Könnens mit einem vergleichsweise bescheidenen Aufwand an Zeit und Engagement, die Distanz zu den Geringqualifizierten vergrößert sich relativ unabhängig von deren Bemühungen und Anstrengungen. Um wieder ins Bild zu kommen: Der durchtrainierte Weitspringer braucht nicht allzuviel zu investieren, um von seinen bisherigen 8,30 m auf 8,40 m zu kommen, der untrainierte ‚Schlaffi‘ übt zwei Jahre, um von 4,10 m auf 5,60 m zu kommen, die olympische Qualifikationsgrenze von 7,50 m bleibt trotzdem unerreichbar.
4. Die berufliche Weiterbildung hat sich bisher weitgehend geweigert, zur Kenntnis zu nehmen, daß sich die Hürden, die den Zugang zur Erwerbsarbeit erschweren oder versperren, in den letzten Jahren grundlegend verändert haben. Bis Ende der

80er Jahre waren fehlende Qualifikationen und/oder gesundheitliche Einschränkungen die vorrangigen ‚vermittlungshemmenden Merkmale‘; dem angemessen waren die Ansätze der beruflichen Qualifizierung bzw. der beruflichen Rehabilitation, weil diese Merkmale (Krankheit, fehlende Qualifikation) veränderbar waren. Seit einigen Jahren werden die Rangplätze getauscht: Alter und – vor allem in den neuen Ländern – Geschlecht werden zum vermittlungshemmenden Merkmal, und kein noch so geniales Vorgehen der beruflichen Weiterbildung kann diese Merkmale verändern.

Konsequenzen für die Projektarbeit

Ein Projekt, das in der Fortbildungsarbeit vor Ort versucht, sowohl inhaltliche Konsequenzen aus der Krise der beruflichen Weiterbildung zu ziehen als auch den Gedanken der regionalen Orientierung und Vernetzung zum Fortbildungsthema zu machen, tut gut daran, sich seiner begrenzten Möglichkeiten bewußt zu sein und mit einer gewissen Bescheidenheit seine Projektziele zu formulieren, auch auf die Gefahr hin, den Eindruck zu erwecken, daß die Diskrepanz zwischen dem eigentlich Nötigen und dem tatsächlich Möglichen zu groß erscheint. Die vom Projekt in den verschiedenen Standorten angebotenen Seminare für das pädagogisch tätige Personal (AusbilderInnen, AnleiterInnen, LehrerInnen, SozialpädagogInnen) umfassen zum einen andragogische Standardthemen, die weiterhin notwendig sind wegen der ABM-bedingten Fluktuation und der Tatsache, daß gerade in den neuen Ländern viele Berufsfremde mit pädagogischen Aufgaben betraut sind. Zum anderen werden Themenbereiche einbezogen, die die Chance bieten, sich mit der oben angesprochenen Krise auseinanderzusetzen und neue Ansätze zu entwickeln. Dazu zählen insbesondere Seminarthemen, die sich mit der Frage nach den Zielen beruflicher Weiterbildungsangebote beschäftigen. Die Auswahl dieser Themen war nicht Ergebnis theoretischer Reflexion der ProjektmitarbeiterInnen, sondern im Gespräch mit den BildungspraktikerInnen der Einrichtungen als Anforderung entwickelt. Dieser Seminartypus orientiert sich an dem inzwischen fast klassischen Ansatz der Schlüsselqualifikationen von Mertens, der angesichts der Zielunsicherheiten neue Aktualität erhält und eine Chance bietet, den traditionellen Gegensatz zwischen Bildung und Qualifizierung (vgl. Arnold 1996) aufzuheben. Die Mehrdimensionalität seines Ansatzes, nämlich „Qualifizierung

- zur Bewältigung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit
- zur Fundierung der beruflichen Ansätze
- zum gesellschaftlichen Verhalten“ (Mertens 1977, S. 103),

ermöglicht die Auseinandersetzung mit Zielebenen, die nicht auf die unmittelbare erwerbsarbeitsbezogene Verwertbarkeit abzielen.

Ein zweiter Seminarblock in diesem Kontext befaßt sich mit der von Negt (1988) angeführten ‚alternativen Schlüsselqualifikation‘ „Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität“. Wird die Bedrohung der Identität anfänglich als zentrales Pro-

blem der arbeitslosen TeilnehmerInnen formuliert, so wird im Seminarverlauf meist sehr rasch deutlich, daß die Bedrohung nicht nur aus dem Verlust von Arbeit, sondern auch aus der Furcht vor dem Verlust resultiert, also auch ein zentrales Problem des pädagogischen Personals darstellt. (Es sei hier am Rande dieser Arbeit auf eine immanente Gefahr hingewiesen: Wenn der Verlust von Arbeit als der zentralen Stütze der Identität thematisiert wird, gerät Bildungsarbeit leicht dazu, ‚Sinn zu produzieren‘. Unterstützung bei der individuellen Sinnfindung zu geben ist etwas anderes als ‚Sinn zu produzieren‘.)

Ein dritter Seminartypus, der sich daran anschließt, befaßt sich mit Perspektiven außerhalb der Erwerbsarbeit. Hier ergibt sich ein Bezug zur zweiten Arbeitslinie des Projektes, der regionalen Orientierung. In Innovationswerkstätten, die gemeinsam mit TeilnehmerInnen und pädagogischem Personal durchgeführt werden sollen, wird herausgearbeitet, welche Bedarfe in der Region unter ökonomischen, sozialen und kulturellen Aspekten noch nicht befriedigt sind und welche Qualifikationspotentiale bei den Beteiligten zur Befriedigung dieser Bedarfe vorhanden sind bzw. noch erworben werden müssen. Da gerade im Projektstandort Rheingau-Taunus-Kreis die Zahl der höherqualifizierten älteren Arbeitslosen stark zunimmt, besteht Anlaß zu der Hoffnung, daß sich aus derartigen Seminaren auch Anstöße für Existenzgründungen ergeben, wenn es gelingt, die vorhandenen Kompetenzen zu bündeln und zu gemeinsamen Aktivitäten zu kommen.

Der zweite Fortbildungsstrang richtet sich an das Leitungspersonal der beteiligten Einrichtungen. Schwerpunkte dabei sind neben den gängigen Themen wie Projektmanagement, Selbst- und Zeitmanagement etc. zum einen die Entwicklung eines Leitbildes der Einrichtung und damit verbunden die kontinuierliche Begleitung des Organisations- und Entwicklungsprozesses, unterstützt durch eine regelmäßige Beratung des Einrichtungsleiters. Diese Leitbildthematik erweist sich insbesondere bei den Beschäftigungsgesellschaften als notwendige Voraussetzung, um die oben genannten gängigen Themenfelder bearbeiten zu können. Erst eine Klarheit über gemeinsame Zielorientierungen, beispielsweise bei den zu bearbeitenden Projektvorhaben, ermöglicht eine Einordnung in das Profil der Einrichtung. Hier erweist sich die doppelte, in sich inkompatible Aufgabenzuschreibung an die Beschäftigungsgesellschaften als Dauerproblem. Einrichtungen, die einerseits qualitätvolle Arbeit leisten sollen und wollen, andererseits möglichst rasch auf ihre Auflösung hinarbeiten sollen, lösen den Konflikt nicht selten auf einer Scheinebene, indem sie versuchen, durch Expansion ihre Notwendigkeit für die Strukturentwicklung unter Beweis zu stellen in der Annahme, je größer die Einrichtung sei, desto sicherer sei ihre langfristige Existenz. Dabei geht die äußere Expansion meist zu Lasten der inneren Konsolidierung mit der Folge zunehmender Hierarchisierung in der Einrichtung und geringerer Innentransparenz.

Der andere Themenbereich befaßt sich mit der Bedeutung der jeweiligen Einrichtung für die regionale Entwicklung unter wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen

sowie sozialen und kulturellen Aspekten. Damit wird versucht, eine Brücke zwischen zwei gewöhnlich unverbundenen Orientierungen zu schlagen. „Steht (die berufliche Weiterbildung) mehr als Instrument der Wirtschaftsförderung im Zentrum einer endogenen Entwicklungsstrategie, wird sie im Rahmen einer kommunalen Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik eingesetzt oder zielt sie auf eine Stärkung individueller Entfaltungsmöglichkeiten in der Tradition der Bildungs- und Kulturpolitik?“ (Gnahs 1995, S. 1). Dieser Brückenschlag erweist sich als umso notwendiger, je offensichtlicher es ist, daß mittelfristig nicht mit einer durchgreifenden Besserung auf dem Arbeitsmarkt zu rechnen ist und gerade den benachteiligten strukturschwachen Regionen mit dem ökonomischen Niedergang eine kulturell-soziale Erosion droht. Diese Doppelorientierung erweist sich auch deshalb als sinnvoll, weil das ‚Karussell der Millionen‘ des Arbeitsmarktes, bei dem jährlich Millionen einsteigen bzw. aussteigen müssen, potentiell für die meisten Arbeitslosen eine Wiedereinstiegchance nicht ausschließt, ein Verzicht auf den Erhalt und die Verbesserung der beruflichen Kompetenzen also nicht angemessen wäre.

Beispiele aus der Projektpraxis

In der konkreten Projektpraxis geht es also verstärkt darum, über Projektfelder nachzudenken, bei denen das Ziel des beruflichen Kompetenzerhaltes mit dem der Verbesserung der kulturellen und sozialen Infrastruktur verbunden werden kann. Hier sind insbesondere in den neuen Ländern neue Wege beschritten worden, die andeuten, in welche Richtung sich eine regionalorientierte berufliche Weiterbildung ausrichten kann. Dies soll am Beispiel des Projektstandortes Neustrelitz beschrieben werden, wobei einschränkend gesagt werden muß, daß ein Teil der dortigen Aktivitäten bereits vom Vorgängerprojekt von Regio (mit identischen Personen) begleitet wurde.

Das erste Projekt umfaßt die sogenannten „Sozialen Punkte“, die innerhalb der dortigen großen Beschäftigungsgesellschaft IPSE³ initiiert werden. Sie will mit dem Projekt – in Zusammenarbeit mit der Volkshochschule – Anstöße geben zu einer „Weiterentwicklung des kulturellen, künstlerischen und sportlichen Lebens für die Menschen auf dem Lande“ (internes Projektpapier). Bei der inhaltlichen Gestaltung dieser AFG-geförderten Lehrgänge, die zur Hälfte Beschäftigung und zur Hälfte Weiterbildung beinhalten, zeigt sich, daß auch bei einer Orientierung auf Tätigkeiten im Bereich der öffentlich geförderten Beschäftigung die Vermittlung von arbeitsmarkt-relevanten Kompetenzen und Qualifikationen einen zentralen Stellenwert haben kann. Die in den Projekten des „Sozialen Punktes“ beschäftigten Frauen lernen neben dem gesamten Feld des Projektmanagements (Planung, Organisation, Finanzierung, rechtliche Grundlagen) Formen der Öffentlichkeitsarbeit, Rhetorik und die Anwendung von Textverarbeitungssystemen ebenso wie die EDV-mäßige Abrechnung ihrer Projekte. In beinahe fünfzig Dörfern des Landkreises haben sie dazu beigetragen, Vereine, Initiativen und Selbsthilfegruppen zu gründen und arbeitsfä-

hig zu gestalten, haben eine flächendeckende Infrastruktur von Angeboten der freien Kinder- und Jugendarbeit geschaffen, haben durch eigene Aktionen wichtige Impulse gegeben zum Auf- und Ausbau der touristischen Infrastruktur und haben vor allem im Bereich der Altenarbeit viel von dem ersetzt, was durch die ‚Wende‘ weggebrochen war.

Ein weiteres Feld stellen die Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen für KünstlerInnen dar, in dem sich hauptsächlich MitarbeiterInnen des ‚abgewickelten‘ Theaters und des Orchesters von Neubrandenburg und Neustrelitz wiederfinden. Ziel der Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen ist es, den Künstlern Möglichkeiten einer selbständigen Existenz in ihrem Berufsfeld aufzuzeigen und darüber hinaus einen Beitrag zu leisten für den Ausbau der kulturellen Infrastruktur auf dem Lande. Hier werden Projekte durchgeführt, die auf die Unterstützung bestehender Einrichtungen abzielen (z.B. in der Stadtbibliothek, in der Musikschule, im schulischen Musikunterricht), die neue Entwicklungen anstoßen (musikalische Früherziehung, Bildhauern mit Schülern und Altersheimbewohnern). Es werden Ausstellungen vorbereitet und organisiert („Leben mit Ausländern“, „50 Jahre Neustrelitzer Nachkriegsgeschichte“) und kleinere Konzerte bei Dorffesten aufgeführt, die von den Frauen des „Sozialen Punktes“ wiederbelebt und organisiert werden.

Ein dritter Bereich ist die Textilwerkstatt, die Schneiderarbeiten für diejenigen durchführt, die auf staatliche Alimentierung angewiesen sind (Bewohner von Alten- und Pflegeheimen, Asylanten, Obdachlose, sozialschwache Familien u.ä.). Diese Angebote entlasten zum einen die Sozialtats der Kommunen, zum anderen stellen sie keine Konkurrenz zum Angebot des ersten Arbeitsmarktes dar.

Im Projektfeld „Chronistinnen“ haben arbeitslose Frauen gelernt, historische Dokumente zu lesen, auszuwerten und zu interpretieren und für ihre jeweiligen Dörfer Chroniken (Mecklenburg-Vorpommern feiert sein 1000jähriges Bestehen) zu erstellen. Nach Abschluß dieses Projektes schließt sich eine Ausbildung zur Dokumentationsassistentin an, die dann nach der entsprechenden Prüfung zertifiziert wird.

Diese Form von Projekten hätte bei der im AFG-Bereich nach wie vor dominanten Praxis, nur Maßnahmen zu fördern, die realistische Reintegrationschancen bieten, keine Chance gehabt. Erst ein Verständnis, das den Kompetenzerhalt als Aufgabe der öffentlich finanzierten Weiterbildung und Beschäftigung ansieht, ermöglicht derartige neue Ansätze, die den Individuen und der Region zugute kommen. Solche Strukturen dauerhaft abzusichern bedarf der Einbettung in regionale Strukturentwicklungsstrategien. Das Regio-Projekt versucht, dabei unterstützend und moderierend tätig zu werden, und arbeitet in bestehenden regionalen Vernetzungsaktivitäten mit, die am Beispiel des Rheingau-Taunus-Kreises beschrieben werden sollen. Das Projekt ist dabei in der glücklichen Lage, mit einer vom Land Hessen eingerichteten Koordinierungsstelle für Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik zusammenzuarbeiten. In verschiedenen Arbeitsgruppen, die teilweise vom Projekt

moderiert werden, wird versucht, in unterschiedlichen Bereichen (Tourismusförderung, Direktvermarktung etc.) mögliche Kooperationspartner zusammenzubringen und gemeinsame Projekte zu initiieren. Die Arbeitsgruppen setzen sich zusammen aus Vertretern der Verwaltung, des Bauernverbandes, des Winzerverbandes, der Gastronomie, freier Kulturinitiativen u.a. Nicht vertreten sind dabei Repräsentanten des ‚klassischen‘ ersten Arbeitsmarktes. In den ersten Arbeitssitzungen wurden die Eigeninteressen an einer Kooperation definiert und eine individuelle Aufwand-Ertrag-Überlegung angestellt, weil wir davon ausgehen, daß die einzelnen Kooperationspartner sich „egoistisch bzw. individuell rational verhalten, (daher) eine Verständigung ... nur möglich ist, wenn der für die einzelnen zu erwartende Nutzen mindestens genauso groß ist wie der Nutzen einer Beteiligungsenthaltung und zudem die Transaktionskosten für die Beteiligung in einem annehmbaren Verhältnis zum Nutzen stehen“ (Wegge/Zander o.J., S. 17). Im zweiten Schritt wurde ein Raster möglicher Kooperationspartner und -inhalte entwickelt, die derzeit in kleinen Arbeitsgruppen konkret in Projektvorschläge umgesetzt werden. Aus der Sicht der beruflichen Weiterbildung sind derartige regionale Kooperationen dann oft enttäuschend, wenn sie von der Erwartung ausgehen, solche gemeinsamen Planungen würden berufliche Qualifikationsdefizite aufdecken, die dann durch entsprechende Angebote der beruflichen Weiterbildungseinrichtungen ausgeglichen werden könnten. Berufsfachliche Qualifikationslücken spielen in diesen Kooperationen kaum eine Rolle, im Gegensatz zu der Funktion und den Möglichkeiten öffentlich geförderter Beschäftigung. Dobischat hat darauf hingewiesen, daß „der beruflichen Qualifizierung ein relevanter politischer Stellenwert bei der Begleitung des Strukturwandels zugeschrieben wird, der an ritualisierte Beschwörungsformeln erinnert, die tatsächlichen Möglichkeiten bei fehlenden flankierenden Maßnahmen jedoch zu überschätzen droht“ (Dobischat 1992, S. 38).

Wir gehen davon aus, daß es nicht nur eine Frage flankierender Maßnahmen ist, sondern auch Ausdruck einer Arbeitsmarktsituation, die durch einen Überschuß an Qualifikationen gekennzeichnet ist und nicht durch Mangel- oder Fehlqualifizierung. Hier scheint eine Revision in den Begründungen für eine regionalisierte berufliche Weiterbildung notwendig, die neben den nach wie vor wichtigen Zielen der Transparenz, Qualitätssicherung etc. ihre Hauptaufgabe immer noch darin sieht, die Bedingungen auf dem regionalen Weiterbildungsmarkt so zu verbessern, daß die „Angebote bedarfsgerechter und die Nachfragen bedarfsorientierter werden“ (Gnahs 1995, S. 15), daß regionale Qualifikationsbedarfe, Qualifizierungsangebote und Qualifikationspotentiale miteinander in Abstimmung gebracht werden und dieser Prozeß entsprechend moderiert wird. Diese Ausrichtung ist in bezug auf Bedarfe der Klein- und Mittelunternehmen sicherlich tragfähig, als Generallinie für die gesamte berufliche Weiterbildung trägt sie nicht mehr.

Konsequenzen für eine regionalorientierte berufliche Weiterbildung

Die gescheiterten Versuche, regionalorientierte berufliche Weiterbildung zu initiieren, regionale Vernetzungen und Kooperationsverbünde zu schaffen, sind ungleich zahlreicher als die Zahl der gelungenen Beispiele. Trotzdem findet sich in der einschlägigen Literatur meines Wissens bislang keine differenzierte ‚Scheiternsanalyse‘. Deshalb sei der Hinweis erlaubt, daß einige der im folgenden genannten Überlegungen aus Projektansätzen entstanden sind, bei denen die Realität sich anders gestaltete als in der Planung antizipiert und bei denen das Projekt Rückschläge in Kauf nehmen mußte, die vielleicht vermeidbar gewesen wären, wenn über die Ursachen mißlungener Kooperation offener diskutiert würde. Was ergibt sich für uns nach achtzehn Monaten Projektarbeit an resümierenden Überlegungen?

1. Regionalorientierte vernetzte berufliche Weiterbildung ist notwendige Voraussetzung für das Überleben der nichtbetrieblichen Weiterbildungseinrichtungen.

„Losgelöst von den regionalpolitischen Prozessen und Strategien der Berufsbildungspolitik war die Handlungsebene der konkret in der beruflichen Weiterbildung engagierten Akteure schon immer eine regionale. Das bezieht sich auf die inhaltliche und quantitative Planung der Angebote, aber auch auf die Entwicklung und Regulierung von Fortbildungen ...“ (Bauerdick/Wegge 1996, S. 3). Eine regionale Orientierung der einzelnen Weiterbildungseinrichtungen in der Region ist noch keine hinreichende Voraussetzung, um die allseits beklagten Mängel der beruflichen Weiterbildung wie Intransparenz des Marktes, fehlenden Verbraucherschutz, ungenügende Qualitätsstandards, unzureichende Abstimmung auf die Bedarfe etc. zu beheben. Erst die Vernetzung der verschiedenen Träger der beruflichen Weiterbildung und ihre Kooperation mit den anderen Akteuren des regionalen Marktes ermöglichen eine qualitative Veränderung. „Weiterbildung steht in einer Kausalkette von Faktoren hinsichtlich ihrer Bedeutung und Wirksamkeit weit hinten und hat nur in der Verknüpfung mit anderen Faktoren wie Strukturentwicklung, Wirtschaftsförderung und Arbeitsmarktpolitik einen signifikanten Einfluß auf die Schaffung von Arbeitsplätzen“ (Förderkreis ... o.J., S. 11). So wichtig lokale/regionale Bemühungen um Qualitätssicherung sind, so stellen sie doch nur einen ersten Schritt dar. Im Hinblick auf das Ziel der beruflichen Reintegration der Angebotsnutzer reichen sie nicht aus. Dieser notwendige erste Schritt stellt sich vielerorts allerdings als der schwierigste dar. Die von verschiedenen Weiterbildungseinrichtungen gemeinsam getragene Erarbeitung von Bedarfsanalysen, Unterrichtsmedien und -materialien, die Abstimmung der jeweiligen Weiterbildungsinhalte und -angebote, die Entwicklung einheitlicher Qualitätsstandards oder die gemeinsame Fortbildung des Personals sind trotz des zunehmenden Drucks, mit materiellen Ressourcen sparsam umzugehen, nach wie vor die große Ausnahme.

2. Vernetzte regionalorientierte berufliche Weiterbildung braucht klare Strukturierung.

Kooperation in der beruflichen Weiterbildung und der öffentlich geförderten Beschäf-

tigung erfordert von den Beteiligten nicht nur die Bereitschaft zu Offenheit und Transparenz, sie funktioniert nur, wenn ein Teil der eigenen Entscheidungskompetenzen zugunsten der gemeinsamen Ziele an übergreifende Gremien abgetreten wird. Je stärker sich allerdings Weiterbildungseinrichtungen und Beschäftigungsgesellschaften marktwirtschaftlich verhalten müssen, desto deutlicher wird das kapitalistische Konkurrenzprinzip wirksam. Der ständige Kampf um materielle Ressourcen in Verbindung mit permanent wechselnden Vorgaben bei dem materiellen und formalen Rahmen (AFG-Novellierungen, ABM-Kürzungen etc.) läßt die Entwicklung gemeinsam getragener Zielvereinbarungen – als Kernelement der Kooperation – kaum zu. Wenn es angesichts der Planungsunsicherheiten fast nicht gelingt, die Ziele der eigenen Einrichtungen zu definieren, also die Voraussetzungen für eine eigene Einrichtungsidentität kaum gegeben sind, besteht die Gefahr, der Sicherung des Bestandes des eigenen Hauses so viel Priorität einzuräumen, daß für Kooperation kein Raum bleibt und sie im Extremfall nur mit der Absicht eingegangen wird, den Kooperationspartner zu vereinnahmen. Gerade die großen Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaften in den neuen Ländern tendieren dazu, Strategien der Bedrohungsabwehr zu entwickeln und die Kooperationspartner zu übernehmen bzw. zu verdrängen. Insbesondere bei den aus Industrie-sektoren entstandenen Beschäftigungs- und Qualifizierungseinrichtungen wird derzeit häufig nach dem Motto vorgefahren: „Als wir das Ziel aus den Augen verloren hatten, marschierten wir immer schneller“ (Mark Twain).

Dauerhafte Kooperation setzt voraus, daß sie ‚von oben gewollt und von unten getragen‘ wird. Eine top-down-Kooperationsstrategie ist notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung; wirksam wird sie nur dann, wenn sie von den MitarbeiterInnen getragen wird. Verunsicherte MitarbeiterInnen, die keine ‚Einrichtungsidentität‘ entwickeln können und in hierarchischen Strukturen über geringe Entscheidungskompetenzen verfügen, werden im Zweifelsfall sich eher nicht kooperativ verhalten, weil sie gute Gründe haben, mehr das Risiko als die Chance von Zusammenarbeit im Auge zu haben. Die zweite Voraussetzung für das Gelingen dauerhafter Kooperation ist das Engagement und die Kontinuität der agierenden Personen. Die Bedeutung des ‚personalen Faktors‘ ist uns erst in der konkreten Projektarbeit in ihrer vollen Dimension zum Bewußtsein gekommen. Selbst in Regionen, in denen scheinbar tragfähige Kooperationsstrukturen entstanden waren, sind sie nicht selten ‚still und allmählich‘ erodiert, wenn die sie tragenden Personen ausgetauscht wurden. Es bleibt eine offene und spannende Frage, inwieweit es durch entsprechende Weiterbildungsangebote gelingen kann, Personen so zu qualifizieren, daß sie nicht nur die Instrumente regionaler Kooperation beherrschen, sondern auch das Engagement und den – häufig notwendigen – Enthusiasmus entwickeln, Kooperationen mit Leben zu erfüllen.

3. Regionalorientierung braucht transregionale Bezüge.

Regionen sind in modernen Industriegesellschaften keine geschlossenen Räume, die sich selbstreferentiell entwickeln können. Regionale Leitbilder können nur auf der Folie übergreifender Orientierungen entwickelt werden. Die politisch und ökonomisch

misch wirksamen Vorgaben resultieren aus Landes-, Bundes- oder EU-Entscheidungen, ein „Rückzug in die vermutliche kulturelle Integrität und lebensweltliche Übersichtlichkeit der Region mündet wohl weniger in eine Konturierung regionaler Identität als vielmehr in eine Form von regionalem Autismus“ (Grabher 1994, S. 95). Diese Gefahr scheint insbesondere in den Regionen angelegt zu sein, in denen der erste Arbeitsmarkt schwach entwickelt ist und sich auf regional wirksame Dienstleistungen und Handwerksbereiche beschränkt, in denen nationale und internationale ökonomische Bezüge weitgehend fehlen. Ähnliches trifft allerdings auch für Regionen zu, die traditionell wirtschaftsstark waren und sich tendenziell durch eine Monstruktur auszeichneten. Grabher zeigt am Beispiel des Ruhrgebiets die Risiken einer ‚endogenen Blockierung‘ auf. Wenn – wie im Ruhrgebiet – „die symbiotischen Beziehungen zwischen der Industrie und dem politisch-administrativen System zu einer Konsens-Kultur“ (a.a.O., S. 80) versteinern, entwickelt sich ein kollektiver Konservatismus, der aus der Sicht der handelnden Akteure durchaus vernünftig ist. „Die einzelnen Akteure verhielten sich aus ihrer Sicht durchaus rational, als sie durch enge zwischenbetriebliche Beziehungen Transaktionskosten einsparten, in die einigermaßen risikolose Weiterentwicklung *bekannter* Technologien investierten und die Effektivität regionalpolitischer Maßnahmen durch *Konzentration* sicherten. Erst die langfristige positive Verstärkung dieser kurzfristig rationalen Verhaltensweisen sperrte die Regionalentwicklung in eine evolutionäre Sachgrenze ein“ (a.a.O., S. 80 f.). Analogien zu Entwicklungen im Bereich der beruflichen Weiterbildung sind – zumindest für die alten Bundesländer – gegeben.

4. Regionalorientierung löst nicht nur, sondern schafft auch Probleme.

Insbesondere in den neuen Ländern gab und gibt es eine Reihe kontroverser Auseinandersetzungen um die Bedeutung regionaler Identität als Voraussetzung regionaler Kooperation. Auch wenn alte Sozial- und Wirtschaftsregionen eine gewichtige Rolle spielen und mitbedacht werden müssen, ist auf die Gefahr einer Überbetonung der regionalen Identität hinzuweisen. „Die reale Sozial- und Kulturtradition, das alte Sozial- und Regionalbewußtsein geben die benötigte Entwicklungsmentalität kaum her ... Jedenfalls kann das Regionalbewußtsein, welches *Raumbindung* und *Seßhaftigkeit* inspiriert, nicht genau dasselbe Regionalbewußtsein sein, welches *Raumentwicklung* und *Innovation* bewirken soll“ (Hard 1987, S. 435). Ein zweites Problem, das insbesondere für die Situation der beruflichen Weiterbildung in den neuen Ländern durch die Vielzahl koordinierend tätiger bzw. intermediärer Einrichtungen gegeben ist, resultiert aus der Annahme, daß regionale Handlungsfähigkeit mit der Dichte der Institutionen, die regionale Kooperation initiieren und begleiten, wachsen. Armin/Thriff zeigen an einem englischen Beispiel, daß eine Konzentration auf regionale Bezüge bei einem Fehlen transregionaler Bezüge erfolglos sein kann, wenn eine Region sich auszeichnet durch „over-burdened by development corporations, proactive local authorities, business related training initiatives, development agencies, government industrial bodies, small-firm promotion ventures and other institutions engaged in the business of promoting economic regeneration“ (Armin/Thriff 1992, S. 13).

5. Regionalorientierte berufliche Weiterbildung braucht ein erweitertes Selbstverständnis.

Regionalorientierte berufliche Weiterbildung muß sich nicht nur stärker als bisher mit den Potentialen und Entwicklungschancen der Region und dem Stellenwert und dem Leistungspotential der beruflichen Weiterbildung und der öffentlich geförderten Beschäftigung auseinandersetzen, sie braucht auch eine Neudiskussion ihres Qualifizierungs- und Bildungsverständnisses.

Die Diskussion um die Ablösung des Qualifizierungsgedankens durch den Begriff des Kompetenzerhaltes weist dabei in die richtige Richtung, weil er hilft, von der Orientierung auf eine fachlich-funktionale Qualifizierung weg in Richtung einer Renaissance des Bildungsgedankens in Verbindung mit tätiger Arbeit zu denken. Da wir uns mittel- bis langfristig mit der Existenz eines zweiten Arbeitsmarktes auseinandersetzen müssen und ihn nicht länger als transitorisches Phänomen behandeln können, eröffnet sich hier die Möglichkeit einer Erweiterung des Verständnisses beruflicher Weiterbildung. Eine berufliche Weiterbildung, die mit Beschäftigung gekoppelt ist und von einem Regionenverständnis ausgeht, das Region nicht nur als Ort potentieller Investoren, sondern auch als sozialen und kulturellen Ort, als „Heimat, die Lebensmöglichkeit bedeutet und nicht Herkunftsnachweis ist“ (Wielkiewicz 1982, S. 56), versteht, erhält damit auch die Chance, berufliches Lernen als individuellen Zugewinn erfahrbar zu machen, auch wenn damit nicht die Gratifikation eines Arbeitsplatzes im ersten Arbeitsmarkt verbunden ist. Diese Chance wird sie allerdings dann verspielen, wenn es ihr nicht gelingt, interdisziplinär zu arbeiten, wenn sie Konkurrenten ausschließlich unter dem Aspekt der Konkurrenz wahrnimmt, wenn Besitzstandsdenken vor Innovationsbereitschaft steht und wenn sie sich nicht verstärkt der Kooperation mit den regionalen Akteuren der Wirtschaft, der Verwaltung und der Kultur öffnet. Und nicht zuletzt (und aus Projektsicht der Wermutstropfen), wenn sie nicht lernt, geduldig auf Ergebnisse hinzuarbeiten und Rückschläge als normale Entwicklung zu begreifen. Bis sich tragfähige Erfolge einstellen, sind oft Jahre notwendig – und Projektlaufzeiten in der Regel zu kurz.

Anmerkungen

- 1) Das Projekt Regio hat den offiziellen Titel „Fortbildung für das pädagogische Personal in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen im Kontext regionaler Kooperation“ und ist Teil der DIE-Arbeitseinheit „Berufliche Weiterbildung“.
- 2) Im Projekt Regio arbeiten neben dem Autor noch Gerhild Brüning und (seit dem 1.8.1996) Andrea Nispel als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen. Die Sachbearbeitung liegt bei Catherine Priozet und Heidrun Leschke.
- 3) Die innovative Personal- und Strukturentwicklungsgesellschaft mbH (IPSE) in Neustrelitz ist mit ca. 2.000 ArbeitnehmerInnen die größte Beschäftigungsgesellschaft des Kreises Mecklenburg-Strelitz und zugleich größter Arbeitgeber in diesem Kreis.

Literatur

- Armin, A./Thrift, N.: Holding down the Global – Beitrag zur Konferenz des ESF, Budapest 1992
- Arnold, R.: Bildende Qualifizierung. In: Neue Sammlung 1/1996, S. 19-33
- Baethge, M.: Die vielfältigen Widersprüche beruflicher Weiterbildung. In: WSI-Mitteilungen 6/1992, S. 313-321
- Bauerdick, J./Wegge, M.: Innovative Qualifizierungspolitik in den Regionen. Kaiserslautern 1996
- Derenbach, R.: Bedingungen und Handlungsfelder regionaler Selbsthilfe. In: Informationen zur Raumentwicklung 9/1984, S. 881-894
- Dobischat, R.: Analyse und Perspektiven regionalisierter Berufsbildungsforschung. In: Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung als Faktor der Regionalentwicklung. Hannover 1992
- Förderkreis für Personalentwicklung, Weiterbildung und neue Medien e.V.: Weiterbildung in der Region. Schwerin o.J.
- Gnahn, D.: Regionalisierung in der Weiterbildung – Vortrag auf der Fachtagung „Regionale Aspekte der Weiterbildung“, Soest, September 1995
- Grabher, G.: Lob der Verschwendung. Berlin 1994
- Hard, G.: Das Regionalbewußsein im Spiegel der regionalistischen Utopie: In: Informationen zur Raumentwicklung 7-8/1987, S. 419-440
- Kilper, H.: Konzeptionen und Strategien regionaler Entwicklung. Gelsenkirchen 1991
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen: In: Siebert, H. (Hrsg.): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig 1977, S. 99-121
- Negt, O.: Neue Technologien und menschliche Würde – Zur Lage der Menschenrechte in der industriellen Revolution. Fernuniversität Hagen 1988
- Wegge, M./Zander, J.: Qualifizieren im Strukturwandel. Gelsenkirchen o.J.
- Wilkievic, L.A.: Heimat als Lebenswelt. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Politische Bildung mit Spätaussiedlern. Bonn 1982, S. 53-73

Von der Selbstverwirklichung zur Betriebswirtschaft Leben, Lernen und Arbeiten der selbstorganisierten Bildungsarbeit im Wandel

Nach ihrem Aufbruch seit Mitte der 70er Jahre haben sich alternative und selbstverwaltete Bildungsprojekte in ihrem Bestand verfestigt und teil-institutionalisiert. In diesem Prozeß haben sich nicht nur die Visionen und die Organisationsformen fortentwickelt, sondern die alltägliche (Bildungs-)Praxis wird zunehmend unter den Aspekten professionellen Handelns und der Betriebswirtschaft betrachtet. Dies bietet die Chance für eine weitere Verstetigung sowie die Gefahren der Selbstauflösung in das traditionelle System des Wirtschaftens und der Bildung.

Der Stand der Bewegung

Selbstorganisierte Bildungsprojekte positionieren sich grundsätzlich im Feld zwischen

- der Bildungsarbeit an gesellschaftlichen Sorgethemen und Krisen sowie der Selbsthilfe und -organisation im Rahmen der neuen sozialen Bewegungen,
- dem traditionellen Feld institutionalisierter Erwachsenenbildung und
- der betriebswirtschaftlichen Organisation von Bildung als selbstverwaltete Betriebe.

Anfang der 90er Jahre hat die selbstorganisierte Bewegung in der medialen Präsenz ihren Zenith überschritten. Trotzdem – oder gerade deswegen – zeigt sich eine stabile Grundstruktur in Volumen, Art und Form. Die von Kreuz (1989) attestierte Realitätsfähigkeit alternativer Projekte ist nachhaltige Wirklichkeit. So waren in Hessen 1995 über 150 selbstverwaltete Betriebe vernetzt; der geringere Teil von ihnen ist allerdings in der Dienstleistungsbranche „Bildung“ tätig. In der dem Netz zugehörigen Zeitschrift ‚Contraste‘ werden zunehmend betriebswirtschaftliche Fragen diskutiert. Die von Runge/Vilmar (1988) auch in weiteren Veröffentlichungen aus den 90er Jahren noch vorgenommene Verortung im Bereich der Selbsthilfebewegung gehört somit eher der Vergangenheit an.

In Niedersachsen hat die selbstorganisierte Bildungsarbeit mit dem Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen (VNB) für die Erwachsenenbildung einen hohen und stabilen Organisations- und Aktivitätsgrad erreicht. 1995 waren hier etwa 200 Bildungsprojekte assoziiert. Allein im Rahmen der vom niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetz geförderten Bildungsarbeit wurden etwa 1.150 Bildungsveranstaltungen mit 15.000 Teilnehmenden an 170 Veranstaltungsorten

durchgeführt; knapp die Hälfte der 68.000 Unterrichtsstunden war dabei dem Bereich der politischen sowie der werte- und normenorientierten Bildung zuzurechnen. Zahlreiche Bildungsprojekte sind derzeit als kleine „Familienbetriebe“ zu sehen; gut ein Dutzend der Projekte ist mit Heimvolkshochschulen (vgl. Kraftzweig 1996) oder örtlichen Erwachsenenbildungsanbietern vergleichbar.

Das Erbe der Alternativbewegung

Die ursprüngliche Vision lautete: Kämpfen, Lieben, Lernen und Arbeiten in *einem* bewegten Gefüge. Kampforte – z.B. gegen die Atomenergie – wurden im ‚Hier und Jetzt‘ wie auch in der Perspektive als Lebens- und Lernorte begriffen. Die VHS Wyhler Wald kann dafür immer wieder als ein aufschlußreiches historisches Beispiel herangezogen werden.

Mit den ersten Versuchen einer Verfestigung und Professionalisierung wurde die konstitutionelle Spannung zwischen Selbstbestimmung und Abhängigkeit für die selbstorganisierte Bildungsarbeit deutlich (vgl. Hufer/Unger 1989). Aus der allumfassenden Vision einer kontrafaktisch vorweggenommenen, „anderen“ Gesellschaft wurden ganzheitlich benannte Konzepte für die Bildungsarbeit selbst:

1. Emanzipation und individuelle Selbstbestimmung,
2. Solidarität mit Ausgegrenzten und Unterdrückten,
3. Kommunikationsfähigkeit und Kreativität,
4. Fähigkeit zur gesellschaftlichen Einflußnahme.

Die genannten Zieldimensionen der Bildungsarbeit gelten für die Projekte, die Lehrenden und die Teilnehmenden. Diese hohe Passung in den Zielen hat in der Praxis eine überdurchschnittliche Teilnahmezufriedenheit im Vergleich zu anderen Bildungssegmenten zur Folge (vgl. Beyersdorf 1991).

Das alternative „Unternehmensleitbild“, demokratisches und alternatives Wirtschaften sowie Selbsthilfeökonomie, konnte sich gut behaupten (vgl. AG SPAK 1996, S. 35 ff.):

- Die „Realitätsfähigkeit“ der Projekte führt nur selten über die völlige Marktpassung zur Unkenntlichkeit gegenüber traditionellen Betrieben bzw. Anbietern von Bildung.
- Die Betriebe und Projekte veröden nicht in einer Nischenkultur oder -ökonomie, sondern behalten ihre gesamtgesellschaftliche und zukunftssträchtige Bedeutung.

In diesen Prozessen zeigen sich die Wurzeln der Selbstverwaltung (vgl. Gubitzer 1989) erstaunlich konstant und konsistent, obwohl diverse Prozesse auch eine krisenbewältigungsorientierte Funktionalisierung in unterschiedlichen Handlungsfeldern vermuten lassen (vgl. Huber 1987; Siebert 1989).

Selbstreferentialität, Autopoiesis und Viabilität

Für diese Entwicklungen zwischen Eigenständigkeit und System zeigen sich in der aktuellen sozialwissenschaftlichen Diskussion aus Sicht der Bewegungswissenschaft – auch hinsichtlich Luhmann'scher Entwürfe – wenig anschlussfähige Theorieansätze (vgl. Forschungsjournal 1995). Die tatsächliche Selbstreferentialität und die Autopoiesis der Milieus der neuen sozialen Bewegungen erscheinen fraglich, und beide Aspekte bleiben erklärungsbedürftig.

In erkenntnistheoretischer und erwachsenenpädagogischer Perspektive zeigen Arnold und Siebert (1995) durch die (Wieder-)Aufnahme des Konstruktivismus weiterführende Erklärungsmöglichkeiten und Verständnishorizonte auf. Die Lebens-, Lern- und Arbeitsfelder der Milieus der neuen sozialen Bewegungen erscheinen „viabel“ bezüglich der umgebenden (Sub-)Systeme; die konkreten AkteurInnen und Teilnehmenden der (Bildungs-)Bewegung schaffen sich zum einen ihren eigenen Referenzrahmen für Wahrnehmung und Handlung; zum anderen zeigen sich umgebende Systeme in der funktionalen und wertorientierten Struktur so flexibel und dynamisch, daß es zu einem stabilen Ungleichgewicht zwischen Anziehung und Abstoßung, zwischen Annäherung und Eigenheiten kommen kann.

In den Bildungsprojekten halten sich seit ihrer Gründung drei grundlegende Paradigmen der Erwachsenenbildung aus den 70er und 80er Jahren:

- das gesellschaftskritische Paradigma für gesellschaftliche Emanzipation und individuelle Selbstbestimmung in aktuellen Überarbeitungen (vgl. etwa Claussen 1990),
- das soziale Paradigma mit der Betonung der authentischen Kommunikation und der (Selbst-)Reflexivität (vgl. etwa Schlutz o.J.),
- das ökologische Paradigma mit dem Ziel der Wiedergewinnung der ganzen Wirklichkeit und ökopädagogischer Arbeitsformen (vgl. etwa Heger 1983).

AkteurInnen, Ziel- und Teilnahmegruppen

Die AkteurInnen, Ziel- und Teilnahmegruppen entstammen im wesentlichen zwei vergleichbaren Milieus in der bunten Mischung aus ‚akademisierten‘ Angestelltengruppen im Alter von 25 bis 40 Jahren. Während die ProjektmitarbeiterInnen die Arbeit in der Bildung noch mit einem alternativen Lebens- und Arbeitsentwurf verbunden haben, steht für die Teilnehmenden die traditionelle Berufstätigkeit in sozialen und gestaltenden Berufen im Vordergrund. Bezüglich der Geschlechterverteilung bei ProjektmitarbeiterInnen, Lehrenden und Teilnehmenden zeigt sich in allen Tätigkeits- und Themenfeldern das Verhältnis von Frauen und Männern nahezu gleich verteilt.

Trotz einer zunehmenden Verberuflichung der pädagogischen Tätigkeit in den Bildungsprojekten und dem sich damit entwickelnden Berufsrollenhandeln verste-

hen sich die Lehrenden noch überwiegend als teil-professionalisierte Drehpunkt-
personen: Aus gesellschaftlichen Lernanlässen gestalten sie für spezifisch interes-
sierte Personengruppen an thematisch nahen und/oder ökologisch ausgerichteten
Lernorten organisierte Bildung (vgl. auch Schäffter 1988). Darin zeigen die Lehren-
den besondere (fachliche) Vermittlungskompetenzen, Gespür für gruppenbezoge-
ne (Bildungs-)Bedarflagen und didaktische Phantasie. Durch die in den unter-
schiedlichen Gesetzen zur Förderung der Erwachsenenbildung eng gefaßten Lern-
begriffe treten hier oft Reibungsverluste auf; der auf kognitives Lernen im Unter-
richtsraum beschränkte Lernbegriff trifft immer weniger die Lerninteressen und di-
daktischen Orientierungen der Teilnehmenden. Allerdings kann für den Bereich
selbstorganisierter Bildung noch nicht von Zumutungen durch die oder Anbieterun-
gen an die Erlebnisgesellschaft gesprochen werden (vgl. Schulze 1995).
Es ist jedoch nicht zu übersehen, daß sich aus *einem* selbstreferentiellen Milieu mit
kaum unterscheidbaren Personengruppen (ProjektmitarbeiterInnen, Lehrenden und
Teilnehmenden) ein segmentiertes, themen- und gruppenorientiertes Gefüge von
Angebot und Nachfrage entwickelt hat.

Themen und ihre Entwicklung

Die drei thematischen Grundsäulen des Angebots lauten seit Mitte der 80er Jahre:
Ökologie, Gesundheit sowie Politik und Alltag. Im Bereich der Ökologie werden zu-
nehmend Angebote vorgehalten im Themenfeld Klimaschutz, Agenda 21 und Ent-
wicklungsarbeit (vgl. BUND u.a. 1996). Zwei Trends werden zusätzlich deutlich:

- Verbreiterung des thematischen Angebots in Richtung Marktgängigkeit, wie z.B.
Sprachen und berufliche Bildung,
- Zunahme von Angeboten der Organisations- und Personalentwicklung für das
eigene Milieu.

Der erste Trend ist positiv, da auf diesem Wege spezifische Sichtweisen neuer so-
zialer Bewegungen in weiteren Angeboten zum Tragen kommen; so werden z.B.
sprachbildende Veranstaltungen fast immer mit landeskundlichen Aspekten und
regionaltypischen Politikfragen kombiniert.

Der zweite Trend verweist auf die Schwierigkeiten in der Entwicklung und Verfesti-
gung selbstverwalteter Betriebe und selbstorganisierter Bildung selbst. Es genügen
nicht mehr eine Idee für die ‚andere‘ Bildung, eine Gruppe Engagierter, etwas Start-
kapital und staatliche Subventionierung in unterschiedlichster Form. Die Gruppen
des Aufbruchs sind älter geworden, Projektmütter und -väter werden abgelöst, ‚Neue‘
und ‚Alte‘ kommen zueinander und müssen auch miteinander auskommen – praktika-
ble und kritisch geläuterte Konzepte der Personalentwicklung sind gefragt. Der
Aspekt der Organisationsentwicklung verdeutlicht die Notwendigkeit, staatliche
Subventionsverluste ausgleichen zu müssen. Neben den klassischen Formen
der Effektivierung des Zeit- und Arbeitsmanagements tauchen zunehmend Angebo-
te zu Fundraising und (Nonprofit-)Marketing auf. Trotz der Selbstreflexivität dieser

Angebote und ihrer Ausrichtung auf (Projekt-)MitarbeiterInnen werden sie häufig auch von „EndverbraucherInnen“ des Milieus wahrgenommen. Sie versprechen sich dadurch nicht nur eine Verbesserung ihrer Alltagsorganisation von Zeit und Arbeit, sondern auch eine betriebswirtschaftlich ausgerichtete Ergänzung ihrer eigenen Projektideen.

In der Diskussion befinden sich zur Zeit die Chancen, wie ausländische Konzepte sozialstaatlicher und gemeinwohlorientierter Bildung – etwa „civil society“ und „community education“ – sowie weitere Ansätze zur Verankerung subpolitischer Aktionsformen genutzt werden können; Bürgergutachten, Klimawerkstätten und Planungszellen seien hier nur als Beispiele genannt. Die Nähe zu und die Vermischung mit traditionellen Feldern der (Politik-)Beratung werden zur Verallgemeinerung der Ideen der neuen sozialen Bewegungen von den Bildungsprojekten durchaus gewünscht.

Didaktische Dimensionen

Auch die drei didaktischen Grundsäulen der selbstorganisierten Bildungsarbeit,

- politische Orientierung – Befähigung zur Mit- und Selbstbestimmung in Kombination mit Erfahrungs- und Handlungsorientierung,
- Gruppen- und Biographieorientierung
- ökologische Orientierung – ganzheitliches und ökopädagogisches Lehren und Lernen,

bleiben seit Mitte der 80er Jahre stabil. Rückläufig sind ‚appellationspädagogische‘ Ansätze. Die fachliche Kompetenz und Authentizität der Lehrenden erhält im Gegenzug mehr Bedeutung. Wichtiger wird auch die Gestaltung der Lernorte selbst; dabei steht weniger die schon grundlegende ökologische Ausrichtung im Vordergrund, sondern die Erhöhung der Standards:

- Vollwertiges Essen muß auch für alle gut schmecken,
- der Service muß stimmen,
- Unterhaltungs- und Erholungswertes in der Nähe wird stärker herausgestellt,
- viele Tagungshäuser erreichen den Zweibett-Zimmer-Standard.

Überspitzt könnte gesagt werden: Aus dem (Erlebnis-)Abenteuer in der alternativen Jugendherberge mit großen Schlafsälen und zu wenig Duschen wird die ‚erwachsenengerechte‘ Individualisierung durch die an die Zweibett-Zimmer gebundene Naßzelle; die gruppendynamischen Folgen für die Nähe im sozialen Geschehen sind leicht vorherzusagen.

Im Didaktischen wird in wenigen Fällen auch stärker auf trainingsorientierte Methoden (Moderation, Metaplan, Mediation) zurückgegriffen; Ansätze aus neueren psychologisch orientierten Gefilden (etwa NLP) bleiben nachrangig. Als letzte didaktische Neuerung sind Kampagnen zu nennen. Da auch in der selbstorganisierten Bildungsarbeit unterschiedliche politische Themen nicht hinreichend besucht wer-

den, sollen zielgenaue, zeitlich begrenzte, finanziell budgetierte und mit Indikatoren kontrollierbare Aktionen mit Öffentlichkeitswert mehr Teilnehmende begeistern. Dieser allgemeine Trend (vgl. Klemm 1995) beinhaltet die Gefahr, daß Bildung selbst zur Kampagne wird.

Betriebswirtschaftliches unterhalb der Deckungsgrenze

Alternative Bildungsarbeit ist bisher nicht mit dem Anspruch angetreten, sich selbst rechnen zu müssen. Der gesamte Ansatz ist eher traditionell orientiert am sich verabschiedenden Sozialstaat. Damit geht auch das Prinzip der Subsidiarität verloren, welches viele Jahre Synonym für die finanzielle Planungssicherheit war.

Wenn alternative Bildungsarbeit betriebswirtschaftlich bedacht wird, dann immer weit unterhalb der finanziellen Deckungsgrenze. Betriebswirtschaftlicher Kalkulation werden am ehesten die Lernorte und der Service zugänglich gemacht. Grundsätzlich gilt in der selbstorganisierten Bildungsarbeit, was vor der Sanierung vieler traditioneller Bildungsanbieter durch die Qualifizierungsoffensive auch dort noch niemand glauben konnte und wollte: Im Streit zwischen Pädagogik und Geschäft gewinnt immer letzteres; zur Minderung dieser Einseitigkeit seien Synergieeffekte anzustreben; oder der Streit wurde von vornherein aus Angst vor Niederlagen vermieden.

Da die Verhältnisse aber – auch für die selbstorganisierte Bildung – so sind, wie sie sind, muß nach weiteren Chancen in diesem Prozeß gefahndet werden. In der Rücknahme moralpädagogischer Argumente verstecken sich mehr Möglichkeiten für autonomes – am Erfolg orientiertes – Handeln. Wenn selbstorganisierte Bildungsarbeit nicht nur ein Zwischenspiel in den 80er und 90er Jahren gewesen sein will und sich in der weiteren eigenen Verstetigung annimmt, dann

- sind Selbstinitiierung, Selbstorganisation und Selbstverantwortung von Lernen stärker zu betonen,
- ist die (Selbst-)Organisationsentwicklung weiter voranzutreiben (vgl. Mohrlök u.a. 1993),
- ist die eigene professionelle Vernetzung in den bereits bestehenden Weiterbildungsnetzen zu verstärken (vgl. Landesinstitut 1991),
- ist schnell und intensiv an der Ausweitung neuer Finanzierungsstrategien zu arbeiten, wie z.B. durch social sponsoring und social marketing (vgl. Leif u.a. 1993),
- ist ein alternatives Unternehmensprofil für ‚Betriebe ohne Chef‘ stärker öffentlich zu präsentieren (vgl. Schwendter 1995/Teichert 1993),
- ist gegen die an den Industriestandards orientierten Qualitätssicherungsdiskussionen der Weiterbildung eine ‚Charta für soziale Ökonomie‘ mit selbstverpflichtenden Kriterien u.a. zur Begrenzung der Marktgängigkeit einzuführen.

Diese Schritte können in einem größeren Entwurf Schneisen für eine Zukunft offen halten, in der sich fragen läßt: „Was haben die Menschen eigentlich gegen ihre Frei-

heit? Wenn unter Freiheit nicht nur eine negative Freiheit, als Abwesenheit von Mangel und Herrschaft, gemeint sein kann, tritt sie in den Vordergrund als anderer Name für das politische Handeln und als ambivalente Gabe des Menschen, ...“ (Rundbrief 1995, S. 4). Selbstinitiiertes Lernen und selbstorganisierte Bildungsarbeit in selbstverwalteten Betrieben wären dann das Besondere im Allgemeinen und nicht im Systemischen verloren.

Literatur

- AG SPAK: 25 Jahre AG SPAK. Perspektiven sozialpolitischer Arbeit für die nächsten 25 Jahre. München o.J. (1996)
- Arnold, R./Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1995
- Beyersdorf, M.: Selbstorganisierte Bildungsarbeit. Hamburg 1991
- BUND/Misereor: Zukunftsfähiges Deutschland. Basel u.a. 1996
- Claussen, B.: Politisches Lernen angesichts der Veränderungen in System und Lebenswelt. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Umbrüche in der Industriegesellschaft. Bonn 1990
- Contraste. Monatszeitschrift für Selbstverwaltung. Heidelberg. Lfde. Jahrgänge
- Dauber, H.: Selbstinitiiertes Lernen – eine Alternative zum System der Weiterbildung. In: Zentrale Einrichtung für Weiterbildung (Hrsg.): Konzeptionen der Erwachsenenbildung angesichts technologischer und gesellschaftlicher Veränderungen. Hannover 1985
- Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen, Heft 1/1995: Soziale Bewegungen und kollektive Identität
- Gubitzer, L.: Geschichte der Selbstverwaltung. München 1989
- Heger, R.-J., u.a. (Hrsg.): Wiedergewinnung von Wirklichkeit. Freiburg 1983
- Huber, J.: Die neuen Helfer. Das ‚Berliner Modell‘ und die Zukunft der Selbsthilfebewegung. München, Zürich 1987
- Hufer, K.-P./Unger, I.: Zwischen Abhängigkeit und Selbstbestimmung. Opladen 1989
- Klemm, U.: Erwachsenenbildung und Regionalentwicklung. Frankfurt/M. 1995
- Kraftzweig e.V.: Bundesweites Verzeichnis der freien, autonomen, ... Tagungshäuser. Clausthal-Zellerfeld 1996
- Kreutz, H., u.a.: Alternative Projekte zwischen Fortschritt und Anpassung. Nürnberg 1989
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Im Netz der Organisationen. Soest 1991
- Leif, Th./Galle, U. (Hrsg.): Social Sponsoring und Social Marketing. Köln 1993
- Mohrlök, M., u.a.: Let's Organize. München 1993
- Rundbrief alternative Ökonomie Nr. 74. München 1995
- Runge, B./Vilmar, F.: Handbuch Selbsthilfe. Frankfurt/M. 1988
- Schäffter, O.: Bildungsexperten der Praxis. In: Gieseke, W., u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988
- Schlutz, E. (Hrsg.): Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer ‚reflexiven Wende‘ der Erwachsenenbildung? Bremen o.J.
- Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt/M., New York 1995
- Schwender, R.: Zur neueren Geschichte alternativer Vernetzungsversuche. In: Flieger, B., u.a. (Hrsg.): Gemeinsam mehr erreichen. Kooperation und Vernetzung alternativ-ökonomischer Betriebe und Projekte. München, Bonn 1995
- Siebert, H.: Erwachsenenbildung als soziale Entsorgung der (Risiko-)Gesellschaft. In: eb berichte und informationen 1989, H. 2
- Siebert, H./Peters, R.: Politische und Ökologische Bildung. In: Strukturkommission Weiterbildung. Bremen 1995
- Teichert, V.: Das informelle Wirtschaftssystem. Analyse und Perspektiven von Erwerbs- und Eigenarbeit. Opladen 1993

vakat

REZENSIONEN

vakat

Das Buch in der Diskussion

Siebert, Horst

Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung

Didaktik aus konstruktivistischer Sicht

(Luchterhand Verlag) Neuwied u.a. 1996, 325 Seiten, DM 34.80

Erhard Schlutz:

Didaktik, so weit dieser Begriff auch gefaßt werden mag, befaßt sich nach Horst Siebert zentral mit der „Vermittlung zwischen der Sachlogik des Inhalts und der Psychologik des/der Lernenden“ (S. 2).

Der Konstruktivismus geht als Denkströmung von einer Grundannahme aus, die Horst Siebert in die Worte faßt: „Unsere sinnlichen Wahrnehmungen, unser Denken, Fühlen und Erinnern spiegeln keine äußere Welt wider, sondern erzeugen eine eigene Wirklichkeit ... Prinzipiell bleibt uns die äußere Welt 'kognitiv unzugänglich'“ (S. 17). Diese erkenntnistheoretische Äußerung weist über Kant zurück, etwa auf George Berkely, für den alle sogenannten äußeren Dinge nur in unserer Vorstellung bestanden, oder auf Leibniz, der die belebte Welt als eine Stufenordnung von Monaden, von selbsttätigen seelischen Einheiten beschrieb, deren Wesen im Vorstellen liegt. Sieberts Verarbeitung des Konstruktivismus hat aber auch in einem anderen Sinne eine idealistische Komponente. Während sich etwa der Dichter Heinrich von Kleist von Kants Diktum, das Ding an sich, das Wesen der Welt, sei uns nicht zugänglich, in die totale Verzweiflung treiben ließ, sieht Horst Siebert darin ein Moment der Befreiung: Wenn das Individuum die objektive Welt nicht erkennen kann, sondern sich Welten selbst konstruieren muß, dann scheinen damit auch Versuche der Prägung und Belehrung ins Leere zu laufen. Betont wird die Selbsttätigkeit der Monade, nicht ihre mögliche Blindheit, ihre Freiheit, weniger die Bindung an die eigene Struktur, an morphogenetische Vorgaben usw.

Nachdem die beiden Grundbegriffe wie angedeutet definiert sind, kulminiert die Erwartung des Lesers in der Frage, wie der Verfasser die offensichtliche *Spannung* zwischen der konstruktivistischen Vorstellung vom Menschen als selbstschöpferischem Deuter und der Anforderung der Didaktik, sich auch der Sachlogik der Welt zu stellen, lösen wird.

Nun will dieses Buch kein eigentlich theoretisches sein, auch keine umfassende Darstellung des Konstruktivismus, sondern eine handlungsorientierte Didaktik entfalten, wenngleich „aus konstruktivistischer Sicht“. Deshalb wenden wir uns zunächst der Frage zu, welche inhaltlichen Angebote das Buch in dieser Hinsicht macht.

Der *Inhalt* umfaßt zehn Großkapitel und einen Anhang mit einem wichtigen Begriffsglossar. Dabei sind Buch und Gedankenführung so angelegt, daß man das Buch sukzessiv lesen kann, um sich einen Überblick über Bedingungen und Probleme didaktischen Handelns zu verschaffen, daß man es aber auch im Sinne eines Handbuchs kapitelweise oder sogar nur im Zugriff auf Teilkapitel oder Schlüsselbegriffe nutzen kann. Inhaltlich gesehen fehlt keine Ebene der didaktischen Reflexion; so werden auch didaktische Theorien referiert, werden die Rahmenbedingungen und das Zustandekommen von Erwachsenenbildung ebenso bedacht wie Forschungsfragen. Im Mittelpunkt aber steht die Lernsituation, der das Interesse insbesondere in den großen Kapiteln „Didaktische Prinzipien“, „Modelle der Animationsdidaktik“ und „Didaktische Handlungsfelder“ gilt. Dies erscheint sehr legitim, wird damit doch die eigentliche Schnittstelle zwischen Lernbedürfnis und didaktischem Handeln ins Licht gerückt.

Im Hauptteil „Didaktische Prinzipien“ werden kapitelweise bekannte (z.B. Zielgruppenorientierung, Teilnehmerorientierung, Deutungsmusteransatz) wie neuere, durch die konstruktivistische Sicht geforderte Maßgaben für eine Erwachsenenbildung besprochen (z.B. Metakognition, Emotionalität, Ästhetisierung, Zeitlichkeit, Kontingenz). Dabei wird jedes dieser Stichworte aufgeschlüsselt nach Herkunft und bisheriger Geltung des Prinzips, nach Differenzierungen und

Varianten, nach seinem Orientierungswert und möglichen Gegenindikationen. Die Kapitel enden mit Hinweisen darauf, ob und wie weit der Konstruktivismus das jeweilige Prinzip bestätigt; diese Hinweise kann man auch als Warntafeln verstehen, Menschen nicht vereinnahmen und zurecht zu stellen.

Der nächste Hauptteil „Modelle der Animationsdidaktik“ stellt folgerichtig Methoden und Unterrichtsarrangements vor (z.B. das sokratische Gespräch, Qualitätszirkel, Zukunftswerkstatt), die nicht einer Belehrungs-, sondern einer Ermöglichungsdidaktik (Arnold) dienen. Auch diese Modelle werden nicht als zu imitierende Vorbilder, sondern mit Varianten und einem Bewertungsvorschlag dargestellt.

Im Hauptteil „Didaktische Handlungsfelder“ werden Stationen und Situationen vergegenwärtigt, in denen und für die didaktische Entscheidungen zu treffen sind, bei denen sich die didaktischen Prinzipien bewähren müssen. Solche „Handlungsfelder“ sind beispielsweise: Ankündigungstexte, Lehr-/Lernvereinbarungen, Lerndiagnose, Differenzierung, Rituale und Regeln, ökologische Bilanzierung, heimlicher Lehrplan. Die Relevanz der jeweiligen Situation, vertretbare Zielsetzungen, methodische Alternativen, Anstöße für eigene Überlegungen werden in knapper und straffer Form miteinander verbunden. Hier wie im ganzen Buch bietet der Autor immer zweierlei zugleich: eine Orientierung für den Handelnden einerseits (vor allem durch begriffliche Unterscheidung, Darstellung von Alternativen, teilweise empirisches Wissen), Hinweise auf den Eigensinn und Eigenwillen der Lernenden andererseits, wodurch jedem Versuch didaktischer Übersteuerung deutlich Grenzen gesetzt werden.

Diese Doppelintention wird man zweifellos begrüßen. Was könnte man vermissen in diesem facettenreichen Buch, das zwar nicht auf systematische Vollständigkeit, aber auf Aspektvielfalt angelegt ist?

Mir fehlt die ausführliche *Behandlung des Lehrens* als eines zentralen Aspekts didaktischen Handelns, als einer Hilfe zur „Vermittlung“, die der Verfasser doch eingangs als Aufgabe der Didaktik bezeichnet. Zwar werden indirekt – unter anderen Vorzeichen – auch Bedingungen und Momente des Lehrens thematisiert, so unter Stichworten wie Inhaltlichkeit, Perspektivverschränkung, Deutungsmusteransatz, sokratisches Gespräch, Kontingenz usw.

Aber der Lehrbegriff wird geradezu systematisch umgangen. Lehren bleibt ein Unbegriff, wird schon am Anfang exkommuniziert: „Erwachsene: lernfähig, aber unbelehrbar“ (S. 23). Der Begriff taucht dann ganz selten wieder auf, aber durchweg mit negativen Konnotationen, so als „heimlicher Lehrplan“, als „Belehrung“, die mit (moralischer) Indoktrination gleichgesetzt wird. Am Ende heißt es dann etwas überraschend: „Lehre ist möglich, wenn sie von den Teilnehmer/innen gewollt wird“ (S. 280). Ob diese deutliche Aversion Erfahrungen mit einer einseitigen Praxis entspringt oder nur die Tradition einer Erwachsenenpädagogik fortsetzt, die mit der Vermeidung des Begriffs schon meinte einen Beitrag zur Entschulung und zur erwachsenengemäßen Didaktik zu leisten, ist dem Buch nicht zu entnehmen.

Der Verfasser bezeichnet genau das jedem Lehren innewohnende Problem: Die lernende Monade ist zunächst abgeschottet oder sogar resistent gegenüber jedem Versuch einer Prägung durch Penetration von außen. Sie muß ihren eigenen Erfahrungsgang oder Konstruktionsmodus finden und dabei wohl Anregungen von außen in eigene Impulse umsetzen. Wie dies aber zu denken wäre und welche Folgen es für ein angemessenes Lehren hätte, das wird nicht konsequent behandelt.

Horst Siebert entnimmt wohl dem Konstruktivismus, daß selbsttätiges Lernen etwas Ursprüngliches und Prioritäres darstellt, während Vermittlungsversuche als etwas Abgeleitetes, ja Zweitklassiges anzusehen wären. So berechtigt eine solche kritische Einschätzung gegenüber bestimmten, auch historischen Erscheinungen von Beeinflussung und Sozialisation sein kann, so kann man doch Lernen und Lehren auch als gleich-ursprünglich betrachten, ja die These vertreten, daß Menschen zu einem reflexiven Lernen gar nicht fähig wären, wenn sie nicht zugleich einen Begriff vom Lehren hätten: Ein Lernender beobachtet einen Älteren beim Knüpfen eines Netzes, versucht die abhebbare Figur in der momentanen Tätigkeit zu erfassen, um sie später nachzumachen; der Fischer nimmt dies wahr und verlangsamt seine Bewegungen, pointiert sie dramaturgisch, um das Lernen zu erleichtern; der Jüngere kann nun die Handlungszüge besser verfolgen, und das nicht nur, weil sie verlangsamt werden, sondern weil

er sie jetzt zugleich als ein Zeigen auf das Relevante, als Lehre interpretiert. Solche konkrete Lehr-Lern-Interaktion und ihre möglichen theoretischen Grundlagen verfolgt Horst Siebert nicht, anders als etwa Hans Aebli, der mit seinem wundervollen Buch „Grundformen des Lehrens“ ein pädagogisches Pendant zu Piagets psychologischer Theorie und Forschung zum selbsttätigen Lernen des Kindes versucht hat.

Zur möglichen Behandlung der Schnittstelle sagt Horst Siebert zum Beispiel: „In der konstruktivistischen Terminologie erfordert Perspektivverschränkung eine ‘strukturelle Kopplung’ mehrerer autopoietischer, selbstreferentieller psychischer Systeme“ (S. 132). Abgesehen davon, daß dieser – hervorgehobene – Satz überhaupt nicht dem sonst so klaren und an Alltagsverständlichkeit orientierten Stil des Verfassers entspricht, ist dies eine typisch systemtheoretische Auskunft, die das Problem in neue Begriffe faßt, es aber nicht neu erklärt. Wie ist strukturelle Kopplung möglich, das wäre die Frage eines Lehrenden.

Dies führt zu der Frage zurück, welche *Bedeutung der Konstruktivismus* für dieses Buch hat. Da Siebert ihn hier bewußt selektiv verwendet, ist seine Funktion nicht immer deutlich. Er fungiert (1.) als anthropologische und erkenntnistheoretische Hintergrundannahme, teilweise (2.) als supradisziplinäre Megatheorie, vor allem in seiner systemtheoretischen Variante, und manchmal, aber seltener (3.) als Handlungstheorie. Überzeugend scheint mir der erste, vernachlässigenswerte zweite Anspruch und untauglich die dritte Funktion. Der Konstruktivismus wird eingeführt mit bestimmten anthropologischen und erkenntnistheoretischen Grundannahmen. Dazu gehören neben den bereits erwähnten vor allem: die Bedingung der Anschlußfähigkeit neuen Wissens für das Lernen, die Unterscheidung von toter Information und angeeignetem Wissen, die Relativierung einer Trennung zwischen falschem und richtigem Wissen sowie die grundsätzliche Schwierigkeit des Verstehens, auch zwischen Teilnehmenden in einer Lernsituation. Diese Hintergrundannahmen werden aber in kritischer Absicht eingeführt; dies macht den eigentlichen Reiz der konstruktivistischen Sicht aus, führt allerdings gelegentlich auch zu Überspitzungen oder verkürzter Argumentation.

So heißt es etwa: „Ein lerntheoretischer Schlüsselbegriff ist nicht ‚Konsens‘, sondern ‚Differenz‘“ (S. 125). Die pädagogische Stoßrichtung ist klar: Das Lernen nimmt seinen Ausgang nicht von diffuser Gleichgestimmtheit, sondern von der Wahrnehmung eines nicht Verstandenen, nicht Gemeinsamen, sondern Trennenden. „Konsens“ meint aber – und das nicht nur in der Diskurstheorie, sondern auch im Alltagssprachgebrauch – keineswegs eine fraglose Gleichgestimmtheit, sondern eine durch Argumentation erarbeitete Einigung, die auch Differenzen festhält. Ein anderes Beispiel: „Der Konstruktivismus behauptet, daß nicht das Verstehen, sondern das Mißverstehen der Normalfall ist“ (S. 254). Auch hier ist die pädagogische Absicht nachvollziehbar: Der mögliche Gleichklang der Worte, das Schweigen einer Mehrheit sollen vom Kursleiter nicht vorschnell als Verstehen und Zustimmung interpretiert werden. Auch die grundsätzliche anthropologische Skepsis dieser Aussage scheint zustimmungsfähig (Wilhelm von Humboldt: „So ist denn alles Verstehen zugleich ein Auseinandergehen und die kleinste Verschiedenheit zittert durch die ganze Sprache fort“). Aber im Hinblick auf die Alltagspraxis und die Pragmatik der Welt stimmt die These nicht! Der „Normalfall“ ist hier: „Zwei Karten im Rang bittel“, und ich erhalte meine Kinokarten. Unsere Welt ist festgelegt durch soziale Arrangements und Kontexte. Und nur deshalb kann so ein schwaches Instrument wie die Sprache alltägliche Verständigung leisten. Selbstverständlich kann es nützlich sein, gerade in Lernsituationen solche Selbstverständlichkeit zu durchbrechen. Setzte man die These vom „Normalfall“ des Mißverstehens aber wirklich konsequent in pädagogische Handlungen um, dann müßte jedes Gespräch in Lernsituationen zu einem unendlichen Regreß führen. Der Kursleiter könnte dann z.B. auf die Rückfrage eines Teilnehmers – „Hab’ ich das richtig verstanden, daß am absoluten Nullpunkt eine absolute Unbeweglichkeit der Teilchen erreicht ist?“ – nicht mehr abschließend antworten: „Ja, so ungefähr ist das richtig“, sondern müßte ehrlicherweise etwa so fortfahren: „Um Ihnen eine angemessene Antwort auf Ihre Frage zu geben, ob Sie meine Ausführung verstanden haben, müßte ich sicher sein, daß ich meinerseits Ihre Antwort verstanden habe, wozu z.B gehörte, was Sie bei den von Ihnen gebrauchten Ausdrücken assoziieren. Was können Sie z.B. mit dem Ausdruck ‘Teilchen’ anfangen? Denken Sie wie ich an die schönen Kuchenstückchen aus der Bäckerei an der Ecke?“

Eine gewisse Neigung zu solch unendlichem Hinterfragen kann das Buch von Horst Siebert nicht ganz zurückhalten. Zumeist unterstreicht er aber konsequent, daß sich aus dem Konstruktivismus keine Handlungstheorie, vor allem keine konkrete Handlungsanweisung ergibt. Und so ist das konstruktivistische Argument in diesem Buch immer da stärker, wo es auf Reflexion oder auf Unterlassung drängt, die bei Siebert auch den positiven Beiklang von Gelassenheit bekommt. Vielleicht besteht der *Gewinn*, den das Buch aus dem Konstruktivismus bezieht, aber gar nicht so sehr in einzelnen inhaltlichen Bemerkungen. Mir scheint es, daß Konstruktivismus hier eher eine Haltung meint, die das Buch vermittelt und dem Autor wohl immer schon entsprach: Es ist die Haltung eines inklusiven Denkens (sowohl – als auch) anstelle eines exklusiven Denkmusters (entweder – oder), also eine Toleranz gegenüber anderen Meinungen, Wahrheiten, Möglichkeiten. Insofern ist es folgerichtig, daß das Buch zwar umfassend angelegt ist, aber nicht systematisch im Sinne einer Gesamtheorie. Dies wäre dem Verfasser wohl als allzu dogmatisch erschienen. Und wahrscheinlich ist eine Übersicht über Problemzonen, Orientierungsmöglichkeiten und Entscheidungsalternativen genau das, was eine Didaktik der Erwachsenenbildung zur Zeit leisten kann.

Der Praxistauglichkeit des Buches tut übrigens das, was hier zum konstruktivistischen Hintergrund diskutiert wurde, kaum Abbruch. Immer bleibt den Lesenden einsichtig, in welcher Absicht der Verfasser argumentiert, daß er – bei aller Behutsamkeit in Richtungsvorgaben – sich gegen „herkömmliche“ Belehrungsdidaktik, d.h. ungebremste Stoffab- und -zufuhr, gegen Indoktrination angeblicher Wahrheiten wendet und statt dessen eigene Versuche und Neuansätze mit Respekt vor dem Eigensinn des Lernens nahelegen möchte.

Da das Buch zugleich in selten erreichter Weise leserfreundlich angelegt ist (mit Zwischengliederungen, Definitionen und Kurzinformationen in Kästen, Glossar usw.), da es eine große Kenntnis von Literatur und Forschung verbindet mit hoher Verständlichkeit der Darstellung, könnte es sicherlich zu einem Orientierungsbuch für didaktische Fragen der Erwachsenenbildung werden. Dabei wird es von besonderem Wert für alle diejenigen sein, die praktisch didaktisch handeln müssen, ohne dies besinnungslos tun zu wollen.

Yvonne Kejcz:

Offen gestanden war es keine „Perturbation“ (S. 20), die mich zum Lesen des neuen Buches von Horst Siebert nötigte, sondern einer der Herausgeber des REPORT, der mich bat, das Werk unter dem Blickwinkel von Bildungspraxis zu rezensieren. Sieberts Buch hat mich die letzten drei Wochen vor Semesterbeginn an der Volkshochschule begleitet, ein klarer Härtestest für die Anziehungskraft dieses Buches, das im Klappentext verspricht, „eine praxisbezogene Bilanz aus didaktischen Forschungen und Erfahrungen von der Curriculumtheorie bis zur Postmoderne zu ziehen“. Es gibt im Semesterverlauf wohl kaum eine Zeit an der VHS, in der man weniger für Theorien aufgeschlossen ist, als die Zeit der Einschreibung. Ich stimme Horst Siebert zwar zu, wenn er eingangs schreibt: „... ich (bin) nach 30jähriger Tätigkeit in der Erwachsenenbildung zunehmend davon überzeugt, daß eine realitätsnahe Theorie die beste Grundlage für eine erfolgreiche Bildungspraxis ist“, aber diese Überzeugung wird wohl nur von wenigen HPM und nur von ganz wenigen Nebenberuflichen geteilt. Das immer dichter werdende Tagesgeschäft verdrängt bei beiden Gruppen zunehmend die theoriegeleitete Reflexion. Handreichungen, nicht „Denkreichungen“ sind gefragt. Horst Sieberts Buch ist keine „Handreichung“, auch wenn er im Kapitel „Didaktische Handlungsfelder“ (von A wie Ankündigungstexte bis K wie Kursabbruch) die dargestellten Handlungsfelder mit Fragen und Anregungen zum weiteren Nachdenken und zur Reflexion der eigenen Praxis versieht.

Ich habe Horst Sieberts Buch trotz des „ungünstigen Zeitpunktes“, zu dem ich es erhielt, gelesen. Ich las es nicht nur, weil ich es versprochen hatte und weil ich von Studium und früherer Forschungsarbeit her die Erfahrung hatte, daß es sich immer lohnte, „einen Siebert“ zu lesen. Ich hab das Buch bis zum Ende gelesen,

– weil es eine klare, durchdachte Struktur hat,

– weil der Autor vormacht, wie eine gelungene didaktische Reduktion und Rekonstruktion bei

- seinem Thema aussehen kann,
- weil es ein hohes Problembewußtsein gegenüber erwachsenenbildnerischer Praxis hat,
 - weil es mir zeigte, daß einiges in der didaktisch relevanten Diskussion der vergangenen zehn Jahre doch bedenkenswert ist, nicht nur alter Wein in neuen Schläuchen, wie wir bornierten PraktikerInnen das oft sehen,
 - weil Horst Siebert mit seiner Orientierung am Konstruktivismus eine überzeugende und interessante Interpretation der Problemfelder didaktischen Handelns liefert,
 - weil diese „Didaktik der Erwachsenenbildung“ mir ehrlicher und realitätsnäher scheint als vieles, was ich bisher gelesen habe. Daß z.B. Erwachsene lernfähig, aber unbelehrbar sind, „weiß“ jeder Kursleitende aufgrund eigener leidvoller Erfahrungen. Daß dieses praktische Wissen nun auch in der didaktischen Theorie akzeptiert, gedeutet und entwickelt wird, ist ein Ansatz von vielen in diesem Buch, der eine Verschränkung theoretischer und praktischer Perspektiven m.E. ermöglicht,
 - weil vieles in diesem Buch zum Gespräch zwischen Theorie und Praxis auffordert. Siebert schreibt am Ende seines Werkes selbst: „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung sind zwei strukturdeterminierte, operational geschlossene Systeme. Forschung stützt sich auf Forschung ... dennoch ist es für beide Seiten hilfreich, miteinander zu sprechen und ihre Perspektiven zu verschränken – was auch aus konstruktivistischer Sicht keineswegs unmöglich ist“ (S. 281). Sein Buch bietet eine Vielzahl von solchen Verständigungsanlässen, vom Ende, dem Kapitel über „Qualitätssicherung zwischen Profil und Profit“ angefangen, bis zum Beginn des Werkes und der dort formulierten konstruktivistischen Antwort auf die Frage nach dem Was und dem Wie des Lernens.

Horst Sieberts neues Werk hat alle Vorzüge eines guten Lehrbuchs: Es spricht die relevanten Aspekte des Gegenstandes an, macht den Stand der Diskussion dazu verfügbar und schafft Überblick, ohne zu simplifizieren. Siebert schreibt, daß die Einsicht, daß es „den Stoff an sich nicht gibt, ... viele Lehrende scheitern (läßt)“ (S. 2). Ob diese alte Einsicht, die immer wieder eine neue und schmerzhaft Erfahrung für Lehrende ist, ihnen den Zugang zu diesem Buch eröffnet, kann man bezweifeln, weil halt eher schnell wirkende Rezepte als Handlungsfähigkeit begründende Theorien gefragt sind. Verdient hätten es aber beide, das Buch, daß es auch von Lehrenden und Organisierenden gelesen wird, und die Praktiker, die es nur einmal mit dem Lesen versuchen müßten.

In allen Kapiteln des an der Gegenstandslogik orientierten Aufbaus finden sich Anregungen zur Reflexion eigener Praxis, auch wenn sie glücklicherweise nicht als die derzeit so schicken „Fragen an den Leser“ formuliert sind. Dies betrifft nicht nur das dafür augenfällig geeignetste Kapitel „Didaktische Handlungsfelder“, sondern auch Kapitel wie das zu den „Psychologische(n), gesellschaftliche(n) und institutionelle(n) Bedingungen“, welches traditionell eines der absolut langweiligsten Kapitel in allen Didaktikbüchern ist, weil dort fast immer nur Beziehungen behauptet, selten hergestellt werden. Sieberts konstruktivistischer Ansatz stellt hier interessante Bezüge her, stellt „Klarheiten“ in der Themenbestimmung der Erwachsenenbildung in Frage und spricht sogar offen an, was jeder weiß, aber keiner zugibt: daß die professionellen Anbieter von Lernmöglichkeiten kaum jemals die eigene institutionelle Lernfähigkeit entwickelt haben, ja die Notwendigkeit dazu noch nicht einmal einsehen. Unbelehrbare Erwachsenenbildung?! Auch im Kapitel „Angebot und Nachfrage“ findet sich eine Vielzahl von Erkenntnissen zu diesem schwierigen dialektischen Verhältnis, dessen Komplexität gerade gegenwärtig in vielen Einrichtungen der Erwachsenenbildung auf eine vordergründige „Kundenorientierung“ reduziert wird.

Horst Sieberts Buch ist eine anregende Lektüre für haupt- und nebenberufliche Pädagogen in der Erwachsenenbildung. Ich würde es meinen Kollegen gerne leihen, wenn sie denn solche Bücher lesen würden. Daß die meisten von ihnen es wahrscheinlich nicht tun, ist schade, aber vor dem Hintergrund von Sieberts konstruktivistischer didaktischer Theorie einfach zu interpretieren, weil nur dann ein Lerninteresse entsteht, wenn es „viabel“ ist.

Wenn denn aber tatsächlich ein didaktischer Lesewunsch von Kollegen oder Kursleitenden formuliert wird, würde ich Sieberts Buch auf jeden Fall eher empfehlen als die diversen gutgemeinten „Einführungen in die Didaktik für haupt- und nebenberufliche Mitarbeitende in der

Erwachsenenbildung“, die nacherzählte „Volksausgaben“ besserer Werke oder oft mißlungene Ragouts aus verschiedenen Lehrbüchern sind. Solche Texte fördern eher den didaktischen Analphabetismus unter den Praktikern der Erwachsenenbildung, als ihn zu verändern. Sieberts Buch würde das nicht tun, es könnte sogar zum Weiterlesen motivieren, wenn es denn gelesen würde. Ich wünsche es ihm, und ich wünsche es denjenigen unter meinen Kolleginnen und Kollegen, die glauben, sie brauchten sich dafür nicht zu interessieren.

Sigrid Nolda:

Die Vorzüge dieses Buchs sind offensichtlich: Horst Siebert, ein Kenner der Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, vor allem der bundesrepublikanischen der letzten dreißig Jahre, hat den Gegenstand des didaktischen Handelns in seinen vielfältigen Bezügen in gleichbleibend verständlicher Sprache und überzeugender Systematik behandelt.

Diejenigen, die mit den Publikationen des Autors vertraut sind, werden vielleicht wenig Neues entdecken und wenig Begeisterung über die in Publikationen der Erwachsenenbildung mittlerweile gängigen Zitate von Lichtenberg, Brecht und Woody Allen aufbringen, die anderen aber, für die das Buch geschrieben sein dürfte, erhalten nicht nur einen aktuellen und fundierten Überblick über das Thema des didaktischen Handelns und seine Filiationen, sondern zugleich eine komprimierte und anregende Darstellung dessen, was in der bundesrepublikanischen Erwachsenenbildung in den letzten Jahrzehnten von Theoretikern und Praktikern über Erwachsenenbildung gedacht, geforscht und darüber, wie mit ihrer Geschichte umgegangen, wie Wissen aus anderen Disziplinen rezipiert und mit welchen Zielsetzungen für Erwachsenenbildung eingetreten worden ist und wird.

Dabei ergibt sich das Bild einer kontinuierlichen Entwicklung, in dem tendenziell oder offen konträre Positionen eher als Ergänzungen und gegenseitige Relativierungen dargestellt werden: Auch die immer wieder formulierten Positionen des Autors, sein Eintreten für Aufklärung, Humanität, Demokratie einerseits und sein Engagement für die erkenntnistheoretischen Prinzipien des Konstruktivismus andererseits, werden miteinander und mit anderen Positionen fast problemlos verknüpft.

Diejenigen, die sich als Anfänger dem Buch und damit dem Gebiet oder dem Studienfach Erwachsenenbildung nähern, werden weder durch Pessimismus, Resignation oder Zynismus abgeschreckt. Ihnen werden aber auch nicht die Probleme verschwiegen, die Unzulänglichkeiten und Unklarheiten und die Unmöglichkeit, zu bestimmten Fragen eindeutige Antworten zu erhalten.

Nachdem sich Erhard Schlutz und Yvonne Kejcz bereits ausführlich über das Gesamtbuch geäußert haben, berechtigen das Thema des Buchs und seine Hauptadressaten dazu, im folgenden auf einen speziellen, vielleicht eher marginal erscheinenden Aspekt einzugehen, nämlich den der didaktischen Präsentation. Dies betrifft nicht nur die hier zweifellos vorhandene Fähigkeit des Autors, komplizierte Zusammenhänge verständlich auszudrücken, seine Bereitwilligkeit, Begriffe zu erläutern und etwa lateinische Zitate zu übersetzen, sein Bemühen, hin und wieder kurze Hinweise zur Person von angeführten Autoren zu geben (z.B. „der Hannoveraner Erziehungswissenschaftler Ulf Mühlhausen“, S. 4, oder „der amerikanische Pragmatist William James“, S. 14). Unter lesedidaktischer Sicht müssen auch die Anordnung des Textes auf den Seiten, die vom Grundtext getrennten oder hervorgehobenen Textteile, die graphischen Elemente sowie die Mittel der Wiederholung und der Herstellung einer Autor-Leser-Beziehung berücksichtigt werden:

Dem Buch ist keine Erläuterung seines Aufbaus vorangestellt, und es beginnt relativ unvermittelt. Der Autor tritt erst später gelegentlich in der 1. Person Plural oder Singular in Erscheinung, die Leser werden nur an zwei Stellen direkt angesprochen („Möglicherweise möchten Sie jetzt wissen, was wir über Bildungsbedürfnisse konkret wissen“, S. 55, und „Vielleicht kennen Sie den Scherz: ...“, S. 136). Die Hauptkapitel, die ohne Übergänge aufeinanderfolgen, sind in sich abgeschlossen. Das ist besonders auffallend bei Kap. 7 („Didaktische Handlungsfelder“), das stark praxisbezogen ist und mit seinen die Unterkapitel abschließenden „Fragen und Anregun-

gen“ wie ein Studienbrief wirkt, sowie beim „Didaktischen Glossar“ im Anhang, auf das im Text nicht verwiesen und dessen Funktion (Zusammenfassung der im Text genannten didaktischen Begriffe oder Erläuterung von im Text genannten, aber nicht erläuterten Begriffen) nicht bezeichnet wird. Der Abgeschlossenheit der Kapitel entspricht, daß an ihrem Anfang die Überschriften der Unterkapitel mit Seitenangaben aufgeführt werden. Das hat zur Folge, daß diejenigen Leser, die nur einzelne Kapitel lesen (wollen), sich gut zurechtfinden, daß diejenigen aber, die das gesamte Buch hintereinander durchlesen, einerseits durch Wiederholungen (z.B. wörtlicher Zitate wie das von I. Lisop auf den S. 2 und 231) irritiert sein könnten und andererseits beim Glossar viele der im Buch verwendeten Begriffe (z.B. „Deutungsmuster“) vermissen und über andere aufgeführte (z.B. „Internationales Jahrbuch“) erstaunt sein dürften. Ob dahinter allerdings in *jedem* Fall eine didaktische Überlegung steckt, scheint fraglich.

Vielleicht sollte in Gebrauchs-Büchern dieser Art generell mehr Wert auf die Offenlegung von Absichten, die mit bestimmten Anordnungs-, Auswahl- und Präsentationsverfahren verbunden sind, gelegt werden. Durch Rahmen hervorgehobene Passagen können Definitionen, Zusammenfassungen, Merksätze oder aber Stellungnahmen des Autors enthalten, Schaubilder können auf Kommendes verweisen, Vorangegangenes zusammenfassen, sie können eine Darstellung nicht nur in ein anderes Medium übertragen und duplizieren, sondern auch vereinfachen, detaillieren oder ergänzen. Es müßte klar sein, welche Textteile mit welcher Absicht hervorgehoben oder visualisiert werden, so daß der oft unbegründete Verdacht einer Willkür und die oft fruchtlose, auf jeden Fall aber zeitraubende Bemühung, hinter den jeweiligen Sinn solcher Verfahren zu kommen, entfallen können.

Der Verdacht des Nicht-Beabsichtigten, der bei mancher Wiederholung entstehen mag, trifft sicher nicht auf eine Aussage zu, die in vielen Variationen das Buch durchzieht und die seinen Untertitel rechtfertigt. Gemeint ist die Versicherung, daß die Prinzipien und Begriffe des Konstruktivismus in besonderer Weise geeignet sind, das gewählte Thema und damit die Erwachsenenbildung generell zu erfassen und zu beschreiben. Die nicht ganz unproblematische Verbindung zwischen dem im Titel postulierten Handlungsansatz und dem Plädoyer für den Konstruktivismus wird so nicht generell theoretisch plausibel gemacht, sondern immer wieder an Einzelfragen behandelt. Siebert wirbt für den Konstruktivismus, indem er *explizit* auf ‚Vorgänger‘ wie Kant (vgl. S. 18) verweist, eine „gedankliche Verbindung des Pragmatismus und der amerikanischen Variante des Konstruktivismus“ (S. 82) feststellt, die kognitionstheoretische Anthropologie Thomaes „durch die konstruktivistische Erkenntnistheorie bestätigt und ergänzt“ (S. 85) sieht, eine Verbindung zwischen Deutungsmusteransatz und radikalem Konstruktivismus zieht (vgl. S. 116), durch den Konstruktivismus die ‚Biographizität‘ der Weiterbildung bestätigt sieht (vgl. S. 27), die Differenz männlich-weiblich als „konstruktivistische(n) Ordnungsversuch“ (S. 38) bezeichnet und indem er *implizit* „Zeitdiagnosen“ als „Konstruktionen von Wirklichkeit“ (S. 44), die „begrifflich-analytische Trennung von subjektiven Bildungsbedürfnissen und gesellschaftlichem Bedarf“ als „Konstruktion“ (S. 61) benennt, eine „bewußte Beobachtung unserer Beobachtungen“ in Seminaren“ für „wünschenswert“ (S. 169) hält und dem französischen Club de Lecture zubilligt, „eine ‚Beobachtung II.Ordnung‘“ (S. 195) zu fördern, aber auch indem er einräumt, daß „diese Erkenntnistheorie“ „(a)uf mache didaktische Frage“ „(noch?) keine ausreichenden Antworten“ (S. 21) hat.

Das ist fast ein bißchen zuviel, und es ist zu wünschen, daß damit nicht die gute Absicht des Autors eines guten Buches ins Gegenteil verkehrt wird.

Sammelbesprechung

Herbert Hörz

Selbstorganisation sozialer Systeme

Ein Verhaltensmodell zum Freiheitsgewinn
Reihe: Selbstorganisation sozialer Prozesse,
Band 1

(LIT Verlag) Münster 1994, 204 Seiten,
DM 48.80

Heinz Liebscher

Fremd- oder Selbstregulation?

Systemisches Denken in der DDR zwischen
Wissenschaft und Ideologie

Reihe: Selbstorganisation sozialer Prozesse,
Band 2

(LIT Verlag) Münster 1995, 175 Seiten,
DM 38.80

Abgesehen davon, daß der Begriff Selbstorganisation inzwischen verwirrend inflationär verwendet wird, tritt er, die Verwirrung vollendend, in zwei Zusammenhängen auf, die nur entfernt miteinander zu tun haben. Einmal ist damit nicht mehr gemeint als die *selbständige* Organisation von sozialen Gruppen, Vereinen, Lernzirkeln usw. Auch in bezug auf das im Bildungsbereich so oft strapazierte *Selbstlernen*, das zuweilen auch als selbstorganisiertes Lernen benannt wird, ist oft nicht mehr gemeint, als daß dieses eben ohne Anleitung, ohne direkten Auftrag, in Eigeninitiative erfolgt. Ein andermal ist damit jedoch der Bezug auf die modernen *Selbstorganisationstheorien* angesprochen oder zumindest assoziiert. Dann werden soziale Gruppen und Gruppierungen, aber auch Individuen als komplexe Systeme betrachtet, die sich mit den Mitteln jener Theorien beschreiben lassen oder bei denen eine solche Beschreibung naheliegt. Solche Systeme weisen bestimmte Grundcharakteristika auf, von denen die wichtigsten (vgl. Ebeling/Feistel 1994, S. 39 ff.) sind: Das Prinzip der Nichtlinearität und Rückkopplung (soziale und geistige Prozesse sind stets nichtlinear und rückgekoppelt und damit selbstreferentiell), das Verstärkungsprinzip (bei Entstehung neuer sozialer oder geistiger Strukturen entstehen starke Schwankungen, das Neue erscheint oft, „schlagartig“ und überraschend), das Prinzip der inneren Bedingtheit (die durch Selbstorganisation entstandenen Strukturen sind durch Randwerte, vor allem aber durch innere Faktoren bedingt; die entsprechende Autonomie bedeu-

tet folglich Selbstgestaltung, -lenkung und -entwicklung, bis hin zur Selbstproduktion), das Prinzip der beschränkten Vorhersagbarkeit (bei regulären Strukturen läßt sich die Zukunft zumindest qualitativ voraussagen, bei chaotischer Dynamik läßt sie sich nur mit kurzer Reichweite und für die fernere Zukunft prinzipiell nicht voraussagen), schließlich das Prinzip der Historizität (alle Strukturen in der Realwelt können nur durch Synthese zugrundeliegender Gesetze und der konkreten Entstehungsgeschichte verstanden werden. Allein aufgrund der Kenntnis von Regularitäten und Gesetzen ist selbstorganisative Entwicklung analytisch unbestimmbar und allein deshalb nicht vorher-sagbar).

Natürlich *sind* Gruppen und Individuen keine selbstorganisativen Systeme; vielmehr, so der Ausgangspunkt von Herbert Hörz, taugt das Instrumentarium der Selbstorganisationstheorien (eingeschlossen Synergetik, Auto-poieseansatz, Chaostheorie und Katastrophentheorie) besonders gut zu deren Beschreibung, um die bewußte Gestaltung des individuellen und sozialen Lebens unter Freiheit und Selbstverantwortung zu modellieren, die Risiko- und Instabilitätsproblematik zu erfassen, die prinzipielle Offenheit der Zukunft zu erklären und das Entwicklungsdenken auf einer neuen Stufe zu verstehen. Hörz hat, aus marxistischer Denktradition stammend, seit langem einen Entwicklungsansatz vertreten, der insbesondere die Offenheit der Zukunft mit Argumenten einer lediglich statistischen Determination individueller und sozialer Entwicklungsprozesse verteidigte und daraus die Notwendigkeit der Erweiterung von Freiheit und Selbstverantwortung im menschlichen Denken und Handeln auch unter realsozialistischen Bedingungen einforderte. Insofern stellt die jetzt vorgelegte Arbeit keine plötzliche „Wende“ in seinem Denken oder gar eine opportunistische Abkehr von früheren Positionen dar, sondern ein vertieftes Begreifen lange durchdachter philosophischer (erkenntnistheoretischer und ethischer) und politischer Positionen (vgl. Hörz/Wessel 1983)

Dabei kommt ihm zugute, daß die Selbstorganisationstheorien *erstens* keine inhaltlich festgelegten, sondern bloße Strukturtheorien sind, die sich, ähnlich wie die Kybernetik, auf

zahlreiche Systeme übertragen lassen, die fernab vom thermodynamischen Gleichgewicht existieren, hinreichend komplex und deshalb langfristig in ihrem Verhalten nicht vorherbestimmbar sind und auch die anderen oben genannten Grundcharakteristika aufweisen. *Zweitens* ist die Nähe der Selbstorganisationstheorien zur materialistischen Dialektik, wie sie von marxistisch orientierten Wissenschaftsphilosophen vertreten wurde, offensichtlich; man kann sie, ohne ihnen Gewalt anzutun, als wissenschaftliche Präzisierung von philosophischen Intuitionen dieser Dialektik verstehen. Dazu gehört insbesondere, *drittens*, daß Selbstorganisationstheorien eine nichtreduktionistische Beschreibung komplexer Entwicklungsprozesse liefern, was bereits eines der Hauptanliegen früherer Arbeiten von Hörz war. Folgerichtig beginnt seine Arbeit nach einer Bestimmung dessen, was er unter sozialen Systemen, deren Selbstorganisation und Freiheit versteht, mit einer Erläuterung der Prinzipien der Selbstorganisation. Neben den Systemcharakteristika Offenheit, Komplexität, Autonomie und Nicht-Linearität faßt er separat, als *philosophische Prinzipien* das Entwicklungsprinzip, das Kooperationsprinzip, das Hierarchisierungsprinzip und das Prinzip der Zielorientierung – natürlich alles mit Blick auf die soziale Selbstorganisation, die überdies das Prinzip der Zukunftsgestaltung und das der Humanität – als Freiheitsgewinn der Persönlichkeit durch Entwicklung im Frieden – hinzufügt.

Das dann folgende Hauptmassiv des Textes verfolgt zwei Linien: Die Kapitel 3 (menschliches Verhalten als Selbstorganisation), 4 (die Individuen in den Strukturen) und 5 (Verhaltensmodell) diskutieren vor philosophischem Hintergrund das sozialwissenschaftliche Kernproblem des Zusammenhangs von sozialem Mikro- und Makroniveau. Das wird mit Hilfe eines Ansatzes versucht, der menschliches Verhalten als durch die anthropologischen Konstanten Neid und Liebe getrieben ansieht, die damit Ursprung von menschlicher Selbstreproduktion und Selbsterhaltung und Triebkräfte für das individuelle Streben nach Nützlichem, Sittlichem und Schönerem werden. Diese Triebkräfte erscheinen sozial eingespannt in den Organisationsgegensatz von Masse/Individuum und den politischen Gegensatz von Demokratie/Diktatur; Hörz' Modellvorstellung gestattet Aussagen zu sozialer Stabilität und Instabilität

sowie zu konservativen und reformerischen Sozialstrategien. Die Kapitel 6 (Ziele: Humanität und Freiheit) und 7 (Bedingungen: Menschheit in der Krise) verfolgen als zweite Linie konkrete philosophisch-praktische und politische Konsequenzen des Ansatzes für weiteren Freiheits- und Humanitätsgewinn und für Überwindungsmöglichkeiten der gegenwärtigen Zivilisations-, Herrschafts-, Theorie- und Sinnkrise.

Sicher wird der Text manchem Leser zu komprimiert erscheinen, zu viele Probleme hat er da, gleich dem Autor, auf einmal zu durchdenken. Dennoch oder gerade deshalb ist es ein anregendes Buch geworden, das viele neuartige Anregungen zum Verhältnis von Selbstorganisationstheorie und Sozialwissenschaften zu geben vermag.

Während Hörz auf die möglichen *Gewinne* hinweist, die ein konsequentes Selbstorganisationsdenken im sozialwissenschaftlichen und soziopraktischen Bereich – den Bereich der Bildung ausdrücklich eingeschlossen – erlaubt, akzentuiert das Buch von Heinz Liebscher eher die *Verluste*, welche entstehen, wenn Selbstorganisationsdenken verboten, eingengt oder durch mechanistisches Denken ersetzt wird, auch wenn sich letzteres des Vokabulars von Dialektik, Fortschritt und Zukunftszugewandtheit bedient.

Daß er das am Beispiel des deutschen Realsozialismus tut, ist einerseits seiner wissenschaftlichen Herkunft geschuldet. Liebscher war langjähriger Mitarbeiter des international vielleicht bekanntesten DDR-Philosophen Georg Klaus, hat alle Höhen und Tiefen der sogenannten Kybernetik-Diskussion an seiner Seite mitverfolgt und -erlitten und ist selbst mit zahlreichen originären wissenschaftsphilosophischen Beiträgen hervorgetreten (Liebscher 1981; Klaus/Liebscher 1976). Andererseits hat sein Bezug auf die Entwicklung systemischen Denkens in der DDR auch *systematische* und *historiographische* Gründe. Systematische – insofern sich in dem Meinungsstreit um Kybernetik und moderne Informationstechnologien der gesamte Aufstieg und Fall des deutschen und internationalen Sozialismusexperiments nach dem Zweiten Weltkrieg widerspiegelt. Historiographische – insofern Liebscher mit der ihm eigenen unnachahmlichen Präzision und aufgrund seiner überwältigenden Detailkenntnis jede Nuance des verschlungenen Denkkampfes um Freiräume und Zukunftsfä-

higkeit anschaulich, farbig, manchmal regelrecht spannend zu schildern in der Lage ist. Am interessantesten ist es vielleicht, durch den gesamten Text hindurch zu verfolgen, inwieweit das eher mechanistische oder eher – in den damaligen Formen der Kybernetik ausgedrückt – selbstorganisative Selbstverständnis sozialer, ökonomischer und politischer Systembestandteile der DDR-Gesellschaft auf das reale Funktionieren dieser Bestandteile *rückwirkte*. Anders als in Systemen physikalischer oder biologischer Selbstorganisation wird dieses Selbstverständnis ja zu einem wichtigen Konstituens des Systems. Natürlich war die DDR, als relativ hochentwickelte Industriegesellschaft, als komplexes politisches Gebilde mit eigenen, wenn auch vielfach undemokratischen Regelmechanismen, als sozial differenzierte Gesamtheit ein selbstorganisierendes System. Nur setzte sich diese Selbstorganisation oft in Form von Krisen und unerwarteten Einbrüchen gleichsam „hinter dem Rücken“ der politischen und sozialen Akteure durch. Das wahrscheinlich wichtigste Anliegen der „Kybernetiker“ war es, diese verborgenen Selbstorganisationsprozesse vor Augen zu bekommen, sie zu verstehen, um sie gestalten zu können.

Aber der Erfolg dieses Anliegens hing von der politischen Großwetterlage ab. Reinhard Mocek hat in einer neuen Publikation die Entwicklung der Wissenschaftsphilosophie in der DDR periodisiert und ihre Ambivalenzen charakterisiert (Mocek 1996). Staat und Parteiführung brauchten die modernen Natur- und Technikwissenschaften, um die angestrebte Überflügelung des Kapitalismus ins Werk zu setzen, und gewährten auch deren philosophischer Reflexion Freiräume, von „der Förderung bis zum Überschwang“ (Kap. 3). Aber sie wehrten sich heftig und folgenreich, das politische Äquivalent kybernetisch-selbstorganisativer Einsichten in „gesellschaftliche Prozesse im Sozialismus“ zu installieren, nämlich eine halbwegs akzeptable sozialistische Demokratie. Liebscher wurde, teils als „Watschenmann“ für Georg Klaus, teils seiner eigenen, exakt formulierten und im vorliegenden Buch nachlesbaren Ansichten wegen (Kap. 4) heftig kritisiert, desavouiert und degradiert.

Dieser bitterste Punkt seiner wissenschaftlichen Biographie kurz nach 1968 markiert zeitlich zugleich den Wendepunkt des Realsozialismus zum endgültigen Abstieg. War im

administrativen Kommandosystem die Planung und Durchsetzung traditioneller Technikentwicklung durchaus möglich und in bezug auf technisch-industrielle Großprojekte (Raumflug, Kerntechnik) teilweise sogar besser zu bewältigen als in einer marktorientierten Wettbewerbsgesellschaft, versagte dieses System völlig bei der „Revolution der Denkmale“, bei der Einführung und Durchsetzung von Daten- und Informationsverarbeitungstechnologien. Diese hätten freie Informationsflüsse, grenzüberschreitenden Datenaustausch, weltweite gleichberechtigt-demokratische Kommunikation gefordert. Dazu war keine Führung eines realsozialistischen Landes bereit. Es ist schlichter Unsinn, das sozialistische Experiment als Totgeburt, als gescheitert von Anbeginn an zu erklären; sein eigentlicher Todeskampf begann u.a. mit der Zurückweisung der selbstorganisationsfördernden neuen Informationstechniken. Indem Liebscher das Verhältnis von „SED-Führung und Wissenschaftsverständnis konkret“ (Kap. 5), die „wissenschaftliche Arbeit zwischen Widerspruch und Kompromiß“ (Kap. 6) und den „Meinungsstreit in der Wissenschaft à la DDR“ (Kap. 7) schildert, macht er diesen Todeskampf wie auch das Aufbäumen vieler Wissenschaftler dagegen nacherlebbar.

Ausgehend von der Darstellung des Meinungsstreits läßt sich eine interessante Beobachtung anschließen. Liest man Liebschers „vergeblichen Zwiß mit Apologeten“ genauer (Kap. 7, 8), stößt man überraschend auf Personen, bei denen man zu späterem Zeitpunkt ebenfalls von „Fall und Ächtung einer wissenschaftlichen Denkweise“ sprechen kann, die als Parteifeinde kritisiert und als Wissenschaftler degradiert wurden. Hierin manifestiert sich das unheilvolle stalinistische Schema „rechter“ und „linker“ Abweichungen, wie es leider die Geschichte der Entwicklung des Realsozialismus durchzieht. Verwunderlich bleibt allerdings, mit welchem demagogischen, ja denunziatorischen Eifer von jenen späteren Opfern Systemtheorie, Kybernetik und – implizit – das entstehende selbstorganisative Denken abgelehnt wurden. Kybernetik und Selbstorganisationsdenken wurden von ihnen mit marxistischer Dialektik und dialektischem Widerspruch erschlagen. Es ist ein trauriges Entweder-oder-Denken, das da die Feder führt und den Leser darauf verweist, daß auch Wissenschaftsentwicklung vorteilhafter unter dem Blickwinkel der Selbst-

organisation begriffen werden kann (vgl. Krohn/Küppers 1989).

Beide Bände sind in der Reihe „Selbstorganisation sozialer Prozesse“ des LIT Verla-

ges erschienen. Diesem ist Dank zu sagen, verbunden mit dem Wunsch, daß die Reihe ebenso gehaltvoll fortgesetzt werde.

John Erpenbeck

Literatur:

Ebeling, W./Feistel, R.: Chaos und Kosmos. Prinzipien der Evolution. Heidelberg u.a. 1994

Hörz, H./Wessel, K.-F.: Philosophische Entwicklungstheorie. Weltanschauliche, erkenntnistheoretische und methodologische Probleme der Naturwissenschaften. Berlin 1983

Klaus, G./Liebscher, H. (Hrsg.): Wörterbuch der Kybernetik. 4. ,von H.Liebscher völlig neubearbeitete Auflage. Berlin 1976

Liebscher, K.: Dialektik und Kybernetik. Studien zu kybernetischen Begriffs- und Theorien-

bildungen. Diss.B. Berlin: Akademie der Wissenschaften der DDR 1981

Moceck, R.: Philosophie und Naturwissenschaften in der DDR – der langwierige Weg von der Ideologie zur Kognition. In: Mende, H.-J./ Moceck, R. (Hrsg.): Gestörte Vernunft? Gedanken zu einer Standortbestimmung der Philosophie. Berlin 1996, S.102ff

Krohn, W./Küppers, G.: Die Selbstorganisation der Wissenschaft. Frankfurt/M. 1989

Besprechungen

Autonome Provinz Bozen (Hrsg.)

Bereiste Heimat

Identität im Spannungsfeld von Tourismus und Dorfkultur. Dokumentation des 3. Internationalen Kongresses „Erwachsenenbildung auf dem Lande“ (Amt für Weiterbildung) Bozen 1996, 119 Seiten

Nahezu unbemerkt von der bundesdeutschen Erwachsenenbildung fanden seit 1989 in Südtirol drei internationale Weiterbildungskongresse zu Fragen der Bildungsarbeit im ländlichen Raum statt, die für die deutschsprachige und alpenländische Region und für diesen Zeitraum einmalig sind und wichtige Signale sowie Impulse für die 90er Jahre setzten. Die erste dieser Südtiroler Tagungen vom Oktober 1989 auf Schloß Goldrain (Autonome Provinz Bozen (Hrsg.) Internationaler Kongreß Erwachsenenbildung auf dem Lande. Bozen 1990) markiert in diesem Sinne nicht nur eine neue andragogische Sensibilität bezüglich des ländlichen Raumes Ende der 80er Jahre, sondern deutet auch einen Wandel und Umbruch in Theorie und Praxis an, wie er sich in den 90er Jahren zunehmend vollzog. Die „sieben Thesen von Goldrain“, die bei dieser Tagung entwickelt und formuliert wurden, stehen perspektivisch für ein gewandeltes Verständnis ländlicher Erwachsenenbildung und klagen ein neues Selbstverständnis und vor allem eine Repolitisierung der Arbeit ein. Öffentliche und allgemeine Erwachsenenbildung im ländlichen Raum, wie sie von Volkshochschulen, den Kirchen und bäuerlich-berufsständischen Institutionen organisiert wird, soll sich als ein Standortfaktor im Kontext einer innovativen Regionalentwicklung verstehen und das in vielen Fällen vorherrschende Profil einer Bastel-, Gymnastik-, Sprachen- und Familienschule erweitern. Sie soll – und dies steht programmatisch für die 90er Jahre – zu einem soziokulturellen und wirtschaftlichen Entwicklungsfaktor werden. Dieser seit vielen Jahren erste und zukunftsweisende landandragogische Kongreß im deutschen Sprachraum wurde 1992 mit einer weiteren Tagung fortgesetzt. Wieder in der Organisation des Amtes für Weiterbildung der Autonomen Provinz Bozen – federführend dabei ist Isidor Trompedeller – ging es diesmal

unter dem Thema „Kulturträger im Dorf“ (Autonome Provinz Bozen (Hrsg.): Kulturträger im Dorf. Bozen 1992) um die Schnittstelle von Weiterbildung und Kulturarbeit im ländlichen Raum. Ebenfalls in einer internationalen Besetzung wurden als Ergebnis des Kongresses Thesen formuliert, die Weiterbildung im ländlichen Raum als Kulturarbeit begreifen, die kulturelle Eigenständigkeit ländlicher Räume als Leitidee betonen und Bildungs- und Kulturarbeit sowie -politik als Menschenförderung und nicht als Strukturförderung verstehen. Der Mensch als Kulturträger wird hier zum Motor und Hoffnungsträger für eine eigenständige und nachhaltige Entwicklung im ländlichen Raum.

Diesen beiden Südtiroler Tagungen von 1989 und 1992, an denen auch Vertreter aus der Bundesrepublik teilnahmen, wie etwa der Agrarwissenschaftler Hermann Priebe (1989), der Politologe Hans Georg Wehling (1989), der Kulturwissenschaftler Olaf Schwencke (1989), der Sozialwissenschaftler Albert Herrenknecht (1989, 1992), die Erwachsenenpädagogin Karen Wurr-Feldmann (1992) und der Sozialwissenschaftler Walter Hornstein (1992), bündeln innovative Impulse für den ländlichen Raum und zeigen Perspektiven einer Neuorientierung für die 90er Jahre auf.

Der dritte Kongreß nun, der im Oktober 1995 erneut auf Schloß Goldrain in Südtirol stattfand und wie die beiden anderen auch als Ausdruck einer Schwerpunktsetzung staatlicher Weiterbildungspolitik und Programmatik in Südtirol zu werten ist, beschäftigte sich mit einer neuen Schnittstelle von Erwachsenenbildung. Unter dem Titel „Bereiste Heimat – Identität im Spannungsfeld von Tourismus und Dorfkultur“ wurde die ländliche Kultur- und Identitätsdebatte von 1992 fortgesetzt und in Verbindung mit Tourismus diskutiert. Ausgangspunkt der Tagung, die – wie die beiden anderen Kongresse auch – mit einem sehr ausführlichen, übersichtlichen und informativen Tagungsband dokumentiert wurde, ist das Spannungsverhältnis von Tourismus und Weiterbildung. Konkret geht es um Fragen der kulturellen Identität von touristisch stark bereisten Regionen, um die Qualität und Qualitätssicherung der Tourismuswirtschaft und der Weiterbildung und um Möglichkeiten und Formen der Kooperati-

on zwischen beiden Bereichen auf der Dorfebene bzw. im ländlichen Raum insgesamt. Es geht, und dies wird in allen Beiträgen des Tagungsbandes deutlich, um eine neue Kooperationskultur zwischen diesen beiden sich derzeit mehr oder weniger fremd gegenüberstehenden gesellschaftlichen Handlungsfeldern. Auch wenn sich die Beiträge in erster Linie geographisch auf die Alpenländer Österreich, Schweiz und Südtirol beziehen, so werden doch insgesamt für diese Schnittstelle von Tourismus und Weiterbildung Problemfelder und Kooperationspotentiale erörtert, die auf eine allgemeine Betrachtung dieses spannungsgeladenen Verhältnisses übertragbar sind. Der Band verdeutlicht im Kern zwei zentrale gemeinsame Handlungs- und Diskussionsfelder: Es geht erstens um die Qualitätsfrage bzw. um ein Lernen *für* den Tourismus, d.h. um ein professionelles Arbeiten der Tourismusbranche, das Kenntnis und Empathie über die Reisenden ebenso benötigt wie über die Bereisten, und zweitens um ein Lernen *dank* des Tourismus, d.h., der Tourismus muß gleichsam als eine interkulturelle Brücke der Begegnung gesehen werden. Die Experten der Tagung, die allerdings fast ausschließlich aus der Tourismusbranche kommen – was vielleicht einerseits symptomatisch für die Erwachsenenbildung und ihr Verhältnis zum Tourismus ist und andererseits aber auch bedauerlich, da der Aspekt der Weiterbildung damit fast ausschließlich aus der Perspektive des Tourismus diskutiert wurde –, sind sich einig, daß ohne Weiterbildung eine nachhaltige Entwicklung des Tourismus im Sinne einer Zukunftsorientierung, die jenseits des schnellen Profites und einer weiteren Natur- und Kulturerstörung liegen soll, nicht möglich ist. Dies ist die zentrale Botschaft des Bandes. In ihrer Zusammenfassung der Tagung sprechen Isidor Trompedeller und Hans Niederkofler dann auch von der Weiterbildung als *der* zentralen Herausforderung für den Tourismus: „Das Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren einer befriedigenden und nachhaltigen Tourismuswirtschaft und ihre Einbettung in die Gesellschaft der Bereisten erfordert eine hohe Lernbereitschaft aller Beteiligten und kompetente und kontinuierliche Weiterbildungsmaßnahmen bei allen Schichten der Bevölkerung“ (S. 10).

Neben dieser einleitenden Zusammenfassung unterteilt sich der Band in die Kapitel „Proble-

me“, „Identität“, „Heimat“, „Qualität“ und „Zukunft“. Den Schluß bilden neun kurze Beschreibungen von innovativen Tourismusprojekten aus Frankreich, Slovenien, Österreich und Südtirol. Die Gliederung macht deutlich, daß das Thema vor der Frage nach der kulturellen Entwicklung und Zukunft der bereisten ländlichen Regionen diskutiert wird. Einzige deutsche Referentin ist die Marburger Volkskundlerin und Ethnologin Christl Köhle-Hezinger mit einem Beitrag über „Heimatinszenierungen“. Zielgruppen der in diesem Band diskutierten und anvisierten konzertierten Aktionen von Tourismusbranche und Weiterbildung sind einmal die Mitarbeiter der Einrichtungen selbst, aber auch Reisende sowie Bereiste. Ein Schlüsselbegriff bei dieser Diskussion ist der der Identität, bezogen sowohl auf die Reisenden als auch auf die Bereisten. Es geht um den Prozeß der „Begegnung mit dem Andersartigen“, um die interkulturelle Brücke zwischen der Lebenswelt des Bereisten und der Reisenden. Hier liegt die entscheidende Schnittstelle und auch Herausforderung für den Tourismus und die Weiterbildung, wobei leider dezidierte Positionen und Perspektiven aus der Sicht der Erwachsenenbildung fehlen.

Der Band bietet trotz dieser Vernachlässigung interessante Anknüpfungspunkte an eine weiterführende Diskussion und lädt vor allem Andragogen dazu ein. Er leistet bei aller Vorläufigkeit der Thesen mit seinen Fragestellungen durchaus Pionierarbeit und ist an zwei Stellen anschlussfähig an die aktuelle andragogische Diskussion: Einmal kann er für eine neue Schnittstelle der Erwachsenenbildung unter dem Stichwort der interkulturellen Weiterbildung in Verbindung mit Tourismus sensibilisieren, und zweitens führt er die Debatte um den ländlichen Raum mit den Stichworten „Heimat“ und „kulturelle Identität“ bezüglich Fremdenverkehr und Tourismus fort. Fazit: Der Band animiert zu einer Fortführung der Auseinandersetzung und bietet einen spannenden Blick auf andragogisches Neuland.

Ulrich Klemm

Werner Lenz
Zwischenrufe

Bildung im Wandel
(Böhlau-Verlag) Wien 1995, 220 Seiten,
DM 39.80

Werner Lenz nimmt in seiner Einleitung sofort Kontakt mit dem Leser auf, indem er erklärt, welches seine persönlichen Motive sind, das Buch zu schreiben. Er geht dann auf die Aufgaben der Pädagogik ein und zeigt die Widersprüchlichkeit von Bildung. Dabei ist er sich im klaren, daß sich die Pädagogen „um etwas bemühen und etwas zu erfassen versuchen, das sich unserem Ausdrucksvermögen noch entzieht“ (S. 21). Eines aber könne die Pädagogik jetzt schon tun: sich mehr auf die Gegenwart besinnen und nicht immer nur auf die Zukunft vorbereiten.

Lenz geht dann auf die Bildungspolitik in Österreich und insbesondere auf die Hochschulreform ein, die ihn unmittelbar berührt und betrifft. Und da läuft so vieles falsch, daß es ihm schwerfällt, dem Ideal der Leichtigkeit seines Vorbildes Italo Calvino zu folgen. Auch wenn er sehr behutsam und meines Erachtens zu sanft Kritik erhebt, drängt es ihn doch immer wieder zu Zwischenrufen.

Ihn stören die Äußerlichkeit der Bildungsreform, das Reformieren von oben und die Macherei der Parteien und Juristen. Die innere Universitätsreform hat noch nicht stattgefunden. Das führt dazu, daß alle Hochschulangehörigen unter einem derartigen Druck stehen, daß sie aufgrund ihrer vielfältigen Aufgaben permanent überfordert sind. Die direkt Betroffenen der Hochschulreform sind bisher kaum eingebunden worden. Und vor allem: Was soll diese Eile? Wir stehen doch nicht unter Erfolgsdruck wie die Politiker. Eine Hochschulreform, die gelingen soll, braucht als Organisation die Lernbereitschaft der Angehörigen dieser Organisation.

Um hier wirklich gezielt und fundiert vorzugehen, wünschte sich Werner Lenz eine wissenschaftliche Einrichtung, die sich systematisch mit Fragen der „Higher education“ beschäftigt. Auf jeden Fall können sich die WissenschaftlerInnen der Universität der Verantwortung nicht entziehen, für die künftigen Ziele und Aufgaben der Universität Sorge zu tragen. Denn jetzt liegt es an den Universitäten, ihre Zielsetzungen zu formulieren und den gesellschaftlichen Stellenwert zu erörtern.

Werner Lenz geht dann auf das Bildungssystem der USA ein, das er durch verschiedene Aufenthalte in diesem Land kennenlernen konnte. Bildung wird in den USA als Instrument der Gesellschaftsteuerung und als Mittel für Brauchbarkeiten angesehen. Im Gegensatz zu den Europäern denken und handeln die Amerikaner pragmatisch. Wenn sie es für notwendig erachten, scheuen sie nicht davor zurück, ihre Bildungsinstitutionen in den Dienst drängender gesellschaftspolitischer und sozialer Aufgaben zu stellen.

Am Beispiel der „Community Colleges“ zeigt Lenz den deutlichen Unterschied zwischen dem amerikanischen und dem österreichischen Bildungssystem auf. In diesen Colleges sind berufliche Ausbildung, universitäre Bildung und Weiterbildung vereint. Je nach Bedarf und Interessen kann hier alles gelernt werden. Vorlesungen auf Universitätsniveau, Beratung, Alphabetisierungskurse, Konzertaufführungen, Bürgertreffpunkte, Ausbildungsgänge für Metallverarbeitung, Philosophiekurse, spezielle Angebote für Frauen oder ein Lehrgang über ökonomische Entwicklung für künftige UnternehmerInnen, alles findet im selben Hause statt. Deshalb umfaßt die Klientel der Community Colleges auch das ganze Spektrum an Bildungsinteressen und Bildungsniveaus der jeweiligen Region. So haben sich Community-Colleges zu bedeutenden Einrichtungen der Weiterbildung entwickelt, die auf soziale Trends rasch reagieren und die in der Gemeinde vorhandenen Fähigkeiten für Problemlösungen und die Weiterentwicklung der Gemeinschaft einsetzen.

Wenn Bill Clinton nach seiner Wahl für die USA sagte: „Was Amerika ist, muß jede Generation neu definieren!“, so ist besonders das Bildungswesen dazu aufgerufen, einen Beitrag zu leisten. Die Eigenschaften „Quality“ und „Productivity“ werden vor allem von den Bildungseinrichtungen gefordert.

Lenz kommt dann auf die Erwachsenenbildung zu sprechen und beschreibt am Beispiel des Zentrums „Continuing education and public service“, der Weiterbildungseinrichtung der Universität von Oklahoma, wie Weiterbildung von den Universitäten organisiert ist. Beeindruckend ist, daß mehr als 90% der Kosten für diese Aus- und Weiterbildung durch Verträge und Teilnehmergebühren aufgebracht werden. Gemessen an der Dynamik und Qualität dieser Einrichtungen nimmt sich das österreichische

Universitäts- und Schulsystem als behäbiger Beamtenapparat aus.

Die Frage, was für einen österreichischen Pädagogen zu tun ist, um das Richtige zu tun, führt Werner Lenz wiederum in die Geschichte zurück und auf die Suche nach Menschenbildern. Aber anstatt zu Antworten zu kommen, tauchen nur noch mehr Fragen auf. Offensichtlich gibt es nicht das eine Menschenbild, auf das sich die Pädagogik stützen kann. Es braucht noch mehr Forschung über das unbekannte Wesen bzw. das bekannte Unwesen Mensch. Was können wir im Bildungs- und Weiterbildungsbereich dazu beitragen, fragt Lenz zum Schluß. Und seine Antwort: „Wahrscheinlich vermögen wir nicht, die Produktivität und Destruktivität des bestehenden Wirtschaftssystems zu beeinflussen. Wohl aber können wir bemerken, analysieren und darauf aufmerksam machen, inwiefern das Bildungswesen zunehmend der herrschenden ökonomischen Rationalität unterliegt.“ Für Lenz ist die maßhaltende, offene Persönlichkeit ein realistisches alternatives Menschenbild. Er gibt zu, daß sein Menschenbild von dem in der Öffentlichkeit gegenwärtig kolportierten sehr irritiert wird. Ihm fehlt die Forderung nach Auseinandersetzung, Kritik und sozialer Verantwortung. Er kann sich nicht damit abfinden, daß der Mensch als funktionierendes, anzupassendes Objekt zu sehen ist. Für ihn muß Bildung auch beinhalten, Neinsagen und Sich-Verweigern zu lernen, Kritik im Sinne von Beurteilen zu üben.

Der Autor schildert die österreichische Erwachsenenbildung als Wildwuchs, der jegliche ordnungspolitische Funktion des Staates vermissen läßt. Das Erwachsenenbildungssystem ist völlig auf Marktorientierung ausgerichtet und läßt Bildungsmaßnahmen emanzipatorischer Art, Chancengleichheit, Gerechtigkeit oder den Ausgleich von Bildungsdefiziten zu kurz kommen. Hier würde Lenz eine staatliche Gegensteuerung erwarten. Seine Vorschläge:

1. Der Lerncharakter der Veranstaltungen soll zumindest bei den staatlich geförderten Initiativen deutlich hervorgehoben werden. Damit soll eine Abgrenzung von Kultur- und Unterhaltungsangeboten erfolgen, ohne daß dadurch eine Werthierarchie geschaffen wird.
2. Der Staat soll sich einschalten und differenzierte Möglichkeiten einer Freistellung für Bildungswillige schaffen.
3. Ein Netzwerk von Schaltstellen soll institutionenübergreifende Beratung, Koordination

und Erhebung von Bildungsbedarf leisten.

4. Zu überlegen wäre, ob nicht das amerikanische Community College in Österreich eingeführt werden sollte. Dies hätte den Vorteil, unbelastet von institutionsspezifischen Bedingungen zu agieren.
5. Ein Nachholbedarf bestünde auch in der Beschaffung von staatlichen Forschungs- und Arbeitsstellen für Erwachsenenbildung.
6. Außerdem wäre eine interministeriellen Arbeitsgruppe nötig, da das Thema Weiterbildung mehrere Ministerien umfaßt.
7. Schließlich sollte der besondere Entwicklungsbedarf der österreichischen Erwachsenenbildung durch Modellversuche abgedeckt werden.

Lenz geht dann auf die Professionalisierung der Erwachsenenbildung ein, die in Österreich noch in den Kinderschuhen steckt. Die Schwierigkeit liegt vor allem auch im Berufsprofil des Erwachsenenbildners oder -trainers, das sehr diffus ist. Er beschreibt dann das postsekundäre Bildungswesen, das in Österreich noch eher als lästige Dienstleistung verstanden wird und weniger als Antwort auf berufliche Änderungen und demokratische Erfordernisse.

Im Spannungsfeld zwischen Massenpsychosen und Individualismus ortet der Autor eine versteckte Zielsetzung, die da lauten könnte: das nützliche Individuum in einer gleichgültigen Gesellschaft. Es sei an der Zeit, den Trend zur Individualisierung auch in der pädagogischen Praxis aufzugreifen und die verschiedenen Möglichkeiten von selbstgesteuertem Lernen durch entsprechende organisatorische Maßnahmen wahrzunehmen.

Abschließend fragt sich Lenz, welches die Ziele von Pädagogik sein könnten. Obwohl für ihn viele Fragen offen bleiben, charakterisiert er ziemlich detailliert sein angestrebtes Bildungshandeln: „Zuhören, ernst nehmen, sich als Lehrender zurücknehmen, nicht dominieren, anderen Verantwortung zusprechen, mehr akzeptieren als beeinflussen, Stellungnahme herausfordern und zulassen, mithelfen, eine Suchbewegung zu organisieren, den eigenen Standort angeben, Geduld zeigen bei Umwegen, Langsamkeit kultivieren, Vereinbarungen respektieren, Beziehungen pflegen, Vertrauen aufbauen, zur Eigenständigkeit ermutigen, offen und zugänglich bleiben, heiter und gelassen auftreten ...“. Ein Heiliger, der das alles kann!

Irgendwie aber spiegelt das ganze Buch diese

Haltung wider. Es geht um Zwischenrufe. Lenz lehnt sich nicht auf gegen die Reformer und Ministerien. Vielleicht hindert ihn der Respekt daran. Andererseits – ob er nicht entschiedener für seine Anliegen eintreten sollte? Das Buch ist als solches zu verstehen, wie es betitelt ist: als Zwischenruf zur Bildung im Wandel. Es ist zu hoffen, daß diejenigen, für die es vor allem gedacht ist, die Zwischenrufe auch hören bzw. lesen. Empfehlen würde ich die Lektüre den EinsteigerInnen im Bildungsbereich, vor allem im Sektor Weiterbildung. Sie werden einen guten Überblick über die derzeitige Diskussion der Weiterbildung finden. Sicher ist das Buch auch für Studierende des Faches Erwachsenenbildung an Universitäten sehr geeignet.

Isidor Trompedeller

Rudolf Tippelt (Hrsg)
Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung

(Leske & Budrich Verlag) Opladen 1994, 704 Seiten, DM 78.00

Wer mit Handbüchern arbeitet, weiß, daß es zwar vorteilhaft ist, die jüngste Auflage oder Neuerscheinung zur Hand zu haben, daß das Neueste jedoch das Ältere eher ergänzt als überflüssig macht. Auch zur Erwachsenenbildungswissenschaft gehört inzwischen eine Reihe von Nachschlagewerken, die Studierenden, Lehrenden, Praktikern und Forschern verfügbar sind. So könnte es denn bei der Durchsicht des von Tippelt herausgegebenen Handbuches durchaus interessant sein, es auf Neuigkeiten hin durchzumustern und gleichzeitig auf Älteres hinzuweisen, das noch nicht überholt erscheint. Das soll im folgenden, beginnend mit der Einleitung, kapitelweise geschehen.

1.

Die Absichten, die den Herausgeber geleitet haben, werden von ihm in der Einleitung mitgeteilt. Danach soll „eine aktuelle umfassende Darstellung des Wissens- und Forschungsstandes zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit Lehrbuchcharakter“ (S. 9) zusammengestellt werden. Dabei geht Tippelt davon aus, daß zwar eine breite Akzeptanz der Begriffe „life-long-learning“ oder „education permanente“ festzustellen sei, eine Realisierung

der darin zum Ausdruck kommenden Ansprüche aber noch in weiter Ferne liege (S. 9). Realität sei vielmehr, „daß nach wie vor eine große Diskrepanz zwischen Wertschätzung der Erwachsenenbildung und der tatsächlichen Bildungsaktivität von Erwachsenen besteht“ (S. 10). Dabei legt Tippelt, wenn er von Weiterbildung oder Erwachsenenbildung spricht, die bekannte Definition zur Weiterbildung als organisiertem Lernen des Deutschen Bildungsrates aus dem Jahre 1970 zugrunde. Im weiteren konstatiert Tippelt, daß nicht nur die große Mehrheit der Bevölkerung das aufgrund dieser Aufgabenbestimmung zu erwartende Weiterbildungsverhalten vermissen lasse, sondern daß auch „in Teilbereichen der Erwachsenenbildung“ (S. 10), aufgrund des sozialen Wandels in der Gesellschaft „Rückbelastungen“ (S. 10) sich auswirken. Dementsprechend sollen die Beiträge des Handbuches vor allem Hinweise geben, wie auf die besonderen „Rückbelastungen“ der Erwachsenenbildung „rational zu reagieren ist“ (S. 10). Dafür inhaltlich leitend sind für Tippelt „drei Aufgaben traditionell von zentraler Bedeutung: die qualifizierende, die sozial integrierende und die kulturell bildende Aufgabe der Erwachsenenbildung“ (S. 10). Aus dem Gesagten wird klar, was der Benutzer oder die Benutzerin des Handbuches erwarten kann: Beiträge, die sich in einem Dreieck bewegen, das besteht aus

- *dem normativen Anspruch* des lebenslangen Lernens, das für alle Menschen erforderlich sei;
- *einem umfassenden Begriff* von Erwachsenenbildung/Weiterbildung, der qualifizierende, sozial integrierende und kulturell bildende Aufgaben umfaßt;
- *den Rückbelastungen der organisierten Erwachsenenbildung* infolge des sozialen Wandels in der Gesellschaft.

Die Frage ist, inwiefern die Beiträge des Handbuches diesem Selbstanspruch entsprechen. Daher wird auf das Dreieck im folgenden bei der Auseinandersetzung mit den einzelnen Kapiteln wiederholt Bezug genommen werden.

Vorteilhaft an dieser Aufgabenbestimmung des Handbuches ist ihre Praktikabilität. Es können Ist-Zustände beschrieben, Problemlagen charakterisiert und Entwicklungstrends herausgestellt werden, also das, was, salopp formuliert, als Erwachsenenbildung und Erwachsenen-

bildungswissenschaft in Bewegung zur Zeit erkennbar ist. Als Rückfrage an den Herausgeber ergibt sich, warum angesichts der in Bewegung befindlichen Vielfalt der Weiterbildung das Weiterbildungskonzept des Deutschen Bildungsrates auf das Zitat reduziert wird, wonach es um die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (S. 9) geht. Vermißt wird, daß weder in der Einleitung noch in den Beiträgen des Handbuches versucht wird, das Gemenge von offenen, gegenläufigen und systematisierenden Aussagen zur Weiterbildung des Strukturplans in eine strukturierende Fassung zu bringen. Damit steht eine Bilanz des seinerzeit sichtbar gemachten Ist-Standes und der für wünschenswert erachteten Zukünfte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung einschließlich ihrer Erforschung nach wie vor aus. Für ein Handbuch, das sich sowohl an wissenschaftlich Lehrende und an Forschende als auch an MitarbeiterInnen „in Institutionen und Weiterbildungseinrichtungen“ (S. 9) wendet, erscheint die Verortung in dem oben genannten Problemdreieck allerdings als eine plausible Konzeption. Jedoch wird in der Einleitung nicht recht deutlich, von welcher Auffassung von Erwachsenenbildungswissenschaft sich der Herausgeber bei der Auswahl der zu behandelnden Themen hat leiten lassen. Ähnlich wie die Herausgeber von Bd. 11 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (Schmitz/Tietgens 1984) konstatiert er, daß weder die Erwachsenenbildung als gesellschaftliche Realität noch die Erwachsenenbildungswissenschaft in klar erkennbare und sich nach außen klar abgrenzbare Bereiche darstellen (S. 12/13). Allerdings unterbleibt bei Tippelt im Unterschied zu dem Band der Enzyklopädie eine daraus sich ergebende systematische positive Bestimmung der Wissensbestände, die demzufolge als wissenschaftlich und für die Erwachsenenbildung relevant in das Handbuch aufgenommen werden sollen. Hier verharrt der Herausgeber bei der Feststellung, „Konjunkturen von Themen und Zielgruppen verändern das Gebiet (der Weiterbildung, J. W.) relativ rasch“ (S. 12); und bezogen auf die „Erwachsenenbildungsforschung“ wird festgestellt,

- daß „verschiedene Fachdisziplinen“ sich ihrer annehmen, „aber noch nicht hinreichend aufeinander beziehen, so daß kooperative Strukturen ausbaubedürftig sind“ (S. 12);

- daß „aus den jeweiligen Bezugswissenschaften intensiv verschiedene Partialtheorien in das Gebiet der Erwachsenenbildung/Weiterbildung transferiert“ werden (S. 12);
- daß jedoch hinsichtlich „der methodischen und methodologischen Grundlagen“ qualitative und quantitative Methoden als einander ergänzende Verfahrensweisen „zunehmend anerkannt“ werden (S. 12).

Im Sinne dieser Feststellungen wäre es sicherlich vorteilhaft gewesen, in das Handbuch einen wissenschaftstheoretischen Beitrag aufzunehmen, der dieses doppelte Dilemma, das Gegenstandsdilemma und das Forschungsdilemma, bearbeitet. Eine theoretische Rekonstruktion dieses doppelten Dilemmas ist, nachdem es jahrzehntelang nur beklagt wurde, überfällig. Möglicherweise sind ja die Entwicklungen seit Beginn der 90er Jahre dazu angetan, die Ungeordnetheit innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft und in Beziehung zu ihren Bezugswissenschaften sowie die Pluralität der Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit ihrer Undurchschaubarkeit als Herausforderung zu begreifen!

2.

Das Kapitel „Bildungsgeschichte und -politik“ besteht aus drei Beiträgen.

Tietgens geht auf die Zeit von der Aufklärung bis zum Ende der Weimarer Republik ein. Er führt in die Kontinuitätslinien und Gegenläufigkeiten in der Geschichte der Erwachsenenbildung ein. Er tut das auf der Grundlage der dafür vorhandenen Literatur und indem er „Epochenportraits ... für die Zeit der Aufklärung, des Vormärz, der Jahrhundertwende und der Weimarer Republik“ (S. 25) entwirft. Durchgehend wird dabei auf die ideengeschichtlichen und realgeschichtlichen Aspekte eingegangen. Zum Verständnis des Textes sind fundierte historische Kenntnisse nötig. Andererseits gelingt es Tietgens, die je zeittypischen Denk- und Verhaltensweisen herauszuarbeiten, die in der Erwachsenenbildung zum Tragen gekommen sind.

Feidel-Mertz nennt ihren Beitrag „Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus“. Es wird jedoch nicht nur, wie die Überschrift erwarten läßt, auf die „nationalsozialistische Erwachsenenbildung“ eingegangen. Vielmehr werden auch die Themen „Verdrängung – Exil – Remigration“ und „Jüdische Erwachsenenbil-

dung als ‚geistiger Widerstand‘ unter nationalsozialistischer Herrschaft“ bearbeitet. Dies geschieht kenntnisreich und leitet zur weiteren Beschäftigung an. Meiner Kenntnis nach stellt das Konzept dieses Beitrages in der Geschichtsschreibung zur Erwachsenenbildung während der Nazizeit in Deutschland eine Novität dar. Der Beitrag macht auf die politische Vielschichtigkeit der Zeit und auf die ausgreifenden Energien nationalsozialistischer Politik in den von den Deutschen besetzten und annektierten Gebieten, auch auf dem Gebiet des Bildungswesens, aufmerksam (vgl. Ungerer 1993; Hansen 1994).

Siebert nennt seinen Beitrag „Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – alte Bundesländer und neue Bundesländer“. Er entwirft darin, soweit mir bekannt ist, erstmalig eine integrierte Einführung in die Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland seit dem Jahre 1945 bis zum Beginn der 90er Jahre. Die theoretischen und politischen Impulsstrukturen sowie die reale Verfaßtheit der Erwachsenenbildung während des genannten Zeitraumes werden klar und verständlich nachgezeichnet. Gleichzeitig wird damit auf die Möglichkeit hingewiesen, sich mit diesem Thema in Lehre und Studium zu beschäftigen. Ob der Satz, „von dem 40jährigen sozialistischen Modernisierungsexperiment auf deutschem Boden ist auch in der Erwachsenenbildung nicht viel übrig geblieben“ (S. 76) in Zukunft nicht doch modifiziert werden muß, werden weitere Forschungen erweisen.

3.

Die Beiträge in den Kapiteln „Theoretische Ansätze und Erwachsenenbildung/Weiterbildung“, „Bereiche der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ und „Forschungsstrategien und Methoden“ können als Beiträge zur aktuellen und zukunftsbezogenen Theorie- und Forschungsdebatte auf der Ebene der Erwachsenenbildungsforschung und auf der Ebene der Weiterbildungspraxis gelesen werden.

Auf der Ebene der Erwachsenenbildungsforschung ist, aus der Sicht der Erwachsenenpädagogik, das Verhältnis zu den Bezugswissenschaften eine wichtige Frage. Dazu fällt als erstes auf, daß es außer dem Beitrag von Röhrig zum „bildungstheoretischen Ansatz in der Erwachsenenbildung“ keinen selbständigen Beitrag zur Verortung der Erwachsenenbildungsforschung in der Erziehungswissenschaft

gibt. Andererseits wird in den Beiträgen von Griese, Barz/Tippelt, Reck-Hog und Olbrich die Erwachsenenbildung aufgefordert, die Angebote benachbarter Wissens- und Theoriebestände für eine eigene oder interdisziplinäre, konsistente Theoriebildung und Forschung zu nutzen. Besonders klar verdeutlicht werden solche theoretischen Verknüpfungsmöglichkeiten aus der Sicht der Sozialisationstheorie, den biographischen und lebenslauftheoretischen Ansätzen, den Lebensweltforschungen und dem sozialökologischen Ansatz. Mein Eindruck ist, daß in dem Maße, in dem die Zahl der ForscherInnen zunimmt, die selber aus der Erziehungswissenschaft kommen, die Chance zu wachsen scheint, daß die erwachsenenpädagogische Theoriebildung sich aus ihrer Selbstvergessenheit herausbewegt.

Eine besondere wissenschaftstheoretische Anstrengung wäre u. a. wohl auch deshalb nicht zum Scheitern verurteilt, weil in den Beiträgen von Born, Kade, Gnahn und Eckert dargestellt wird, welche Forschungstraditionen und Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildungswissenschaft bisher erprobt worden sind und ihr daher zur Verfügung stehen. Daß sich hierzu in der Erwachsenenbildungswissenschaft bisher keine Dominanzpositionen bestimmter Verfahrensweisen ergeben haben und daß zu den Forschungstraditionen eine ständig in den Forschungsprojekten stattfindende kritische Methodologiedebatte gehört, dokumentieren diese Beiträge auf eindrucksvolle Weise. Insbesondere dieses in der forschungstheoretischen Debatte aufgeschichtete Theoriewissen kann in seiner Bedeutung für die Entwicklung des theoretischen Selbstverständnisses der Erwachsenenpädagogik meines Erachtens nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Im Unterschied zu dem vorher Dargestellten bezieht sich die Theorie- und Forschungsdebatte im Kapitel „Bereiche der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ auf die Frage nach den Aufgaben der Erwachsenenbildung angesichts des sozialen Wandels. Unbestritten ist, daß der soziale Wandel eine Herausforderung darstellt, mit der sich die Menschen auseinandersetzen müssen, wenn sie überleben oder ihr Leben verbessern oder ihr gutes Leben nicht verlieren wollen. Die Weiterbildung betrachtet dieses Herausforderungsverhältnis unter dem Aspekt des Lernens. Aus der Sicht der organisierten Erwachsenenbildung haben sich daher in der Vergan-

genheit sogenannte Aufgabenbereiche der Erwachsenenbildung entwickelt. Dabei handelte es sich um solche Bereiche des sozialen Wandels, von denen angenommen wurde, daß die lernende Auseinandersetzung mit ihnen didaktisch organisiert geschehen könnte und sollte. Im Band 11 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (Schmitz/Tietgens 1984) werden solche Aufgabenbereiche vor allem im Lexikonteil beschrieben. Sie reichen von Alphabetisierung über Fremdsprachenbildung, Gesundheitserziehung und Verbraucherbildung bis hin zu Zielgruppenarbeit. Das heißt, die Didaktisierbarkeit der Aufgabenbereiche kann sowohl fachlicher als auch fachübergreifender und überfachlicher Art sein. Das geht auch aus dem Band „Didaktik der Erwachsenenbildung“ (Raapke/Schulenberg 1985) und aus dem Kapitel 6 des Handbuchs „Die Volkshochschule“ (Pädagogische Arbeitsstelle 1968 ff.) hervor. In den letzten Jahren hat die Entwicklung überfachlicher Bildungskonzepte in der Form von Projekten rapide zugenommen (vgl. Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Kap. 10). In den letzten 25 Jahren hat also im Zusammenhang mit dem sozialen Wandel eine ständige Zunahme der Aufgabenbereiche und eine ständige Verzweigung der damit verbundenen didaktisierbaren Themen stattgefunden.

Die theoretische Auseinandersetzung mit diesem Sachverhalt verläuft demgegenüber sehr viel langsamer. Die entsprechende Fragestellung lautet: Welche große Themen des sozialen Wandels, von denen die Menschen herausgefordert werden, lassen sich als Aufgabenbereiche für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung beschreiben, und welche Aspekte daraus lassen sich für das Lernen didaktisch arrangieren?

In dem hier dargestellten Kapitel wird diese Fragestellung im Hinblick auf die Aufgabenbereiche Kultur, Politik, Beruf, Technik, Umwelt und Beratung bearbeitet. Dem Thema „Zielgruppen und Zielgruppenforschung“, zu dem es im Band 11 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft lediglich einen Lexikonartikel gab, ist jetzt, zehn Jahre danach, ein eigenes Kapitel gewidmet! In dem Enzyklopädieband von 1984 galt die kritische theoretische Aufmerksamkeit den folgenden Aufgabenbereichen: dem Arbeitsmarkt, den psychosozialen Funktionen, der kommunalen Kulturpolitik, dem schulischen Leistungssystem, der Beratung

und der Animation in Frankreich. So wie in jenem Band, bearbeiten auch die Verfasser der Beiträge in dem hier zu besprechenden Handbuch ihre Themen durchweg mit einem kritischen theoretischen Anspruch.

Damit ist gemeint, daß sie die kulturelle Bildung, die berufliche Bildung usw. nicht als gegeben hinnehmen. Vielmehr gehen sie der Frage nach, wie das zu Lernende (der Lerninhalt) entsteht, welchen Bedürfnissen aus der Sicht der LernerInnen es entspricht und welchen Notwendigkeiten aus der Sicht der pädagogisch Tätigen es genügt. In der klassischen schulpädagogischen Terminologie wurde das „didaktische Analyse“ genannt (Adl-Amini 1986, 37 ff.). Damit war ein kritischer Reflexionsrahmen gemeint, dessen Absicht es ist, die Frage nach dem allgemeinen Sach- und Sinn- bzw. Gesellschaftszusammenhang mit der Bestimmung konkreter Unterrichtsinhalte zu verbinden. Diese von Klafki entwickelte Reflexionsstruktur hat er später „kritisch-konstruktive Didaktik“ genannt. Die Verfasser der Beiträge des Kapitels „Bereiche der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ bewegen sich in dieser genuin erziehungswissenschaftlichen Reflexionsstruktur. Sie tun dies jeweils auf spezifische Weise. Übereinstimmend ist jedoch, daß sie alle mehrere Abstraktionsebenen durchschreiten und miteinander verbinden: die Bestimmung der gesellschaftlich-politischen Relevanz und der inhaltlichen Seite des jeweiligen Themas; die Präzisierung der damit gegebenen Herausforderungen an das Handeln und Denken Erwachsener, sei es in ihrer Rolle als Experten oder als NormalbürgerIn; die Klärung, ob und inwieweit damit erwachsenenpädagogisch-konzeptionell umgegangen werden sollte und kann.

Aus erwachsenenpädagogischer Sicht besteht der Wert dieser Beiträge in mehrerlei:

- Es wird die jeweils angesprochene gesellschaftliche Thematik in ihrer Problematik skizziert und auf ihre Relevanz für das Lernen Erwachsener hin abgeklärt.
- Es werden der bisherige erwachsenenpädagogische Stellenwert der Thematik und der bisherige Umgang der Erwachsenenbildungspraxis damit kritisch rekonstruiert.
- Es wird das didaktisch-methodisch Wünschbare gegen das machbar Erscheinende mit Blick auf die Potentiale der organisierten Weiterbildung erörtert.
- Es wird erkennbar gemacht, inwiefern zwi-

schen eher handlungsbezogener und eher wissenschaftstheoretischer erwachsenenpädagogischer Theoriebildung ein Zusammenhang herstellbar ist.

Lesenswert und anregend zugleich scheinen mir die Beiträge deshalb, weil sie beispielhaft ausweisen, wo aufgrund der „Rückbelastungen“ (Tippelt) durch den sozialen Wandel die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen der bisherigen Auffassung vom organisierten Lernen aus erwachsenenpädagogischer Sicht liegen. Die Notwendigkeit und die Richtungen der Revision des geltenden Konzepts organisierter Weiterbildung werden in den Beiträgen explizit markiert. Für die weitere Bearbeitung dieser Problematik könnte eine Auseinandersetzung mit der in den Artikeln „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ von Heger eingenommenen Position ebenfalls anregend sein (vgl. Heger 1989).

4.

Im Kapitel „Institutionen und rechtliche Grundlagen“ geht es um das Institutionen- und Rechtsgefüge der Weiterbildung. Durch rechtliche Regelungen und Institutionenformen wird die gesellschaftliche Realität, genannt Weiterbildung, konstituiert. Im Sinne des oben genannten Problem dreiecks kann daher erwartet werden, daß das gesellschaftliche Konstrukt „Weiterbildung“ nicht nur dargestellt, sondern im Hinblick auf seine Belastbarkeit und Leistungsfähigkeit kritisch erörtert wird.

Die einzelnen Beiträge lassen sich nach folgenden Bereichen gruppieren:

- a) Als institutionalisierte Bereiche der Weiterbildung mit ausgebildeten Institutional- bzw. Organisationsformen werden in eigenen Beiträgen beschrieben: Volkshochschulen, kirchliche Bildungsarbeit, gewerkschaftliche Bildungsarbeit und betriebliche Bildungsarbeit.
- b) Die diesen institutionalisierten Bereichen, ausgenommen die betriebliche Weiterbildung, gemeinsamen strukturellen Bedingungen werden in den folgenden Beiträgen dargestellt: Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland, Weiterbildungsgesetze der Länder, Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Weiterbildungsmanagement sowie Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

c) Gesondert behandelt wird ein ebenfalls institutionell gefestigter Bereich, in dem Weiterbildung auch stattfindet; die entsprechenden Überschriften lauten: Bibliotheken, Lernort Museum, Weiterbildung an Hochschulen und Universitäten und Massenmedien.

d) Beiträge zu einem weiteren Bereich, dessen Vorhandensein nicht bestritten werden kann, dessen institutioneller Status jedoch als offen zu bezeichnen ist, finden sich unter folgenden Überschriften: Selbsthilfe in Lernprozessen – Zur ‚Karriere‘ eines alternativen Konzepts, Erwachsenenbildung als Faktor der europäischen Integration, Erwachsenenbildung und Alphabetisierung in Entwicklungsländern.

Die Übersicht der Themen läßt erkennen, daß die Weiterbildung der Wirtschaft auf betriebliche Bildungsarbeit reduziert betrachtet wird und daß zur Weiterbildung im sogenannten „zweiten Arbeitsmarkt“ ein eigener Beitrag nicht vorliegt.

Die einzelnen Beiträge lassen sich im Rahmen der Bereiche a – d folgendermaßen charakterisieren:

Zu a:

Die Beiträge sind durchgehend deskriptiv angelegt. Beschrieben wird die derzeitige Organisations- und Leistungsstruktur. Die Beiträge von Dohmen, Heinz und Derichs-Kunsmann beziehen die historische Dimension mit ein. Ein problematisierender Ausblick auf die weitere Zukunft der Weiterbildung findet sich lediglich am Schluß des Beitrages zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Auffallend an diesem Beitrag ist außerdem, daß er sich schwerpunktmäßig auf die politische gewerkschaftliche Bildungsarbeit und hier auf die des DGB-Bildungswerkes bezieht.

Während die Darstellungen der genannten Autoren keinen oder so gut wie keinen Bezug zum sozialen Wandel und zur weiterbildungspolitischen Großwetterlage herstellen, beginnt der Beitrag von Schlaffke mit dem Hinweis auf die ökonomische Großwetterlage, die die betriebliche Weiterbildung als unbedingt notwendig erscheinen lasse. Allerdings überdecken die aus der Sicht des Autors verständlichen Postulate die diesbezügliche Problemstruktur sowie die reale Leistungsstruktur der Weiterbildung der Wirtschaft (vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1990; Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Kap. 3; Jeserich u. a. 1981 ff.).

Zu b:

Die Beiträge, die das institutionelle Bedingungsgefüge der Weiterbildung zum Gegenstand haben, konzentrieren sich auf die öffentlich geförderte Weiterbildung. Die Beiträge von Nuissl und Rohlmann ergänzen sich gegenseitig. Während sich Rohlmann auf die Darstellung der Ländergesetze und ihre differenzierten Förderungs- und Gestaltungsstrukturen konzentriert, expliziert Nuissl in seinem Beitrag die demokratiepolitischen Grundlagen öffentlich verantworteter Weiterbildung. Deutlich gemacht werden das schwer zu durchschauende Gefüge gesetzepolitischer Motive auf Bundes- und Landesebene wie auch die Regelungsrahmen der Weiterbildungsförderung auf kommunaler Ebene. Der oft zitierte Pluralismus der Weiterbildung wird auf diese Weise in seinen rechtlichen Regelungsgrundlagen erkennbar. Klar zum Ausdruck kommt auch, daß die öffentlich geförderte Weiterbildung nur einen Teil der insgesamt vorhandenen Weiterbildung darstellt. Am Ende des Beitrages wird darauf aufmerksam gemacht, daß die um die Förderung der öffentlichen Weiterbildung geführte finanzierungspolitische Debatte dazu führen könnte, daß „gestalterische Ordnungsgrundsätze wie Offenheit des Zuganges, Qualität des Angebots, Freiheit der Lehre, Professionalisierung ... eine zunehmend geringere Durchsetzungsfähigkeit haben. Es ist daher erforderlich, in den 90er Jahren eine Diskussion über Ordnungsgrundsätze zu führen, die sich angesichts bestehender Gestaltungs- und Finanzierungsspielräume durchsetzen können“ (S. 354).

Damit wird gleichzeitig indirekt auf die Beiträge von Gieseke und Meisel angespielt. Während es bei Meisel um die Frage eines verbesserten Managements von Bildungsangeboten und Gewährleistung von pädagogischer Qualität geht, die nach innen und außen darstellbar ist, fragt Gieseke systematisch nach den erwachsenenpädagogischen Qualifikationen, die in bildungspolitischen Gutachten und Empfehlungen sowie in der wissenschaftlichen Debatte seit den frühen 60er Jahren erarbeitet worden sind. Sie geht davon aus, daß Professionalität durch ein Zusammenwirken von gesellschaftlichen Erfordernissen, personalem Wollen, politischen Bewirkungen und wissenschaftlicher empirisch begründeter Argumentation entsteht. Aus dieser Sichtweise ist erwachsenenpädagogische Professionalität eine Sache,

die hergestellt werden kann und soll und die für das institutionelle Handeln benötigt wird (Gieseke 1991).

Eine verbesserte Innen- und vor allem Außen-darstellung des Leistungsvermögens der Weiterbildungsinstitutionen bedarf jedoch der Grundlegung durch eine verbesserte Institutionenforschung, so die These von Strunk. Er stellt in diesem Forschungsgebiet ein allgemeines Forschungsdefizit fest. Bei der Suche nach den Gründen dafür arbeitet Strunk heraus, daß hier erstens ein typisches Defizit der Erziehungswissenschaft vorliegt und daß zum anderen Ansätze zur Institutionenforschung in der Vergangenheit eher zu einer Entfremdung zwischen Erwachsenenbildungswissenschaft und Praxis der Weiterbildung geführt haben. Zur Entwicklung der Institutionenstrukturen müsse dieser Zustand überwunden werden. Bei der Entwicklung der Institutionenforschung sei es jedoch nötig, sich nicht auf „die Untersuchung rechtlicher, politischer und wirtschaftlicher Bedingungen und organisatorisch-administrativer Abläufe“ zu beschränken (S. 404). Ebenfalls nötig seien Untersuchungen, „die die personale und interaktive Überlagerung der strukturellen Bedingungen thematisieren“ (ebd.).

Wenn ich richtig verstehe, was in den Beiträgen von Nuissl, Meisel, Gieseke und Strunk zum Ausdruck kommt, dann ist hier von einer Situation die Rede, in der angewandte Forschung gefragt ist, die das institutionelle Gefüge der Weiterbildung durchsichtiger und den Anforderungen gemäß nach innen handhabbarer und nach außen handlungsfähiger machen soll, als das bisher der Fall ist.

Zu c:

In den Beiträgen, die diesem Bereich zugeordnet sind, geht es um Lernorte Erwachsener, die primär nicht als Orte der Weiterbildung angesehen werden. Bezogen auf die öffentlichen Bibliotheken und die Museen, so lassen die Darstellungen von Sühl-Stromenger und Schulze erkennen, finden hier zur Zeit Veränderungen statt, die als Veränderungen der kulturellen Dienstleistungen dieser Institutionen gekennzeichnet werden können. Kultur als Bestandteil der Freizeitgestaltung kommt hier ebenso zum Ausdruck wie eine Ausdifferenzierung der Nutzungsmöglichkeiten für das autodidaktische Lernen und das reflexive Genießen. Daß kooperative Netze zwischen diesen Lernorten und den Institutionen der

Weiterbildung entstehen können, wird in den Beiträgen als positiv eingeschätzt. Beide Beiträge informieren im übrigen einläßlich über die Struktur und das Aufgabenverständnis von Bibliotheken und Museen.

Aus den Beiträgen von Gräßner und Baacke geht hervor, daß Hochschulen und Universitäten sowie die Massenmedien u. a. auch auf allgemein zugängliche Weise Weiterbildung anbieten. Dies geschieht allein oder auch in Kooperation mit anderen, ebenfalls in der Weiterbildung tätigen Institutionen und Organisationen. Sowohl die wissenschaftliche Weiterbildung als auch die bildenden Angebote und Nutzungsmöglichkeiten der Massenmedien werden, so die beiden Autoren, in Zukunft weiter zunehmen. Zu vermuten ist, daß hier eigenaktives Lernen an Bedeutung gewinnen kann, vor allem, wenn man bedenkt, daß der Bildungsstandard in der Bevölkerung in den letzten 40 Jahren ständig zugenommen hat. Ob aber und wie die damit potentiell gegebene verstärkte Offenheit der Menschen für Informationen verarbeitendes Lernen auch außerhalb der Weiterbildungsinstitutionen von den Erwachsenen genutzt wird, könnten erst empirische Untersuchungen erweisen. Die aber scheinen für Museen und Bibliotheken sowie für Universitäten und Massenmedien zu fehlen.

Zu d:

Die Beiträge über die Lernorte Erwachsener, die traditionell nicht zu den Weiterbildungsinstitutionen gezählt werden, haben bereits erkennen lassen, daß das organisierte Lernen Erwachsener im sozialen Wandel schon seit einiger Zeit dabei ist, seine eigenen Wege zu suchen. Am nachdrücklichsten kommt dieser Veränderungsprozeß in den Veränderungen des Kulturverständnisses und der kulturellen Bildung zum Ausdruck, wie Schlutz dies in seinem Beitrag „Weiterbildung und Kultur“ ausführlich beschreibt. In den Beiträgen von Alheit (Selbsthilfe in Lernprozessen – Zur ‚Karriere‘ eines alternativen Konzepts), Pöggeler (Erwachsenenbildung als Faktor der europäischen Integration) und Lenhart/Maier (Erwachsenenbildung und Alphabetisierung in Entwicklungsländern) werden unterschiedliche Entgrenzungs- und Veränderungsprozesse der institutionalisierten Weiterbildung ausdrücklich zum Thema gemacht.

Alheit geht in seinem Beitrag von der Überlegung aus, daß die Selbsthilfe-Idee und die

Selbsthilfebewegung der 70er Jahre sich zwar als Alternative zu den etablierten Institutionen gesehen, aber im Laufe der Jahre ihre alternative Unschuld verloren hätten. Ihr Selbstorganisationsimpuls habe sich quasi vergesellschaftet. Davon habe auch die institutionalisierte Weiterbildung profitiert. Deren Dilemma wiederum bestehe darin, daß sie in zunehmendem Maße für die Lernenden keine „funktionale(n) Wertungsperspektiven“ mehr anbieten kann (S. 463). Vielmehr erfahren die Menschen, auch als Weiterbildungsteilnehmer, infolge des gesellschaftlichen Wandels „die Individualisierung ihres Qualifikationsrisikos“ (S. 467). Alheit schließt sich mit dieser Auffassung an Beck und seine Kennzeichnung des gesellschaftlichen Wandels als Individualisierungs- und Freisetzungsprozeß an. Der macht die Individuen „zum Akteur ihrer marktvermittelten Existenzsicherung und ihrer Biographieplanung und -organisation“ (Beck 1968, S. 209). Aus diesem Grunde wird, so Alheit, Selbsthilfe zu einer Notwendigkeit für jeden Menschen und verändert auch die institutionalisierte Weiterbildung: „Die Chance, Lernprozesse selbst zu bestimmen, dringt in die etablierten Institutionen vor und wird zu einem Normalitätskonstrukt in der politischen und soziokulturellen Weiterbildung“ (S. 467). Mein Eindruck ist, daß dieser Satz eigentlich die institutionalisierte Weiterbildung oder die Erwachsenenbildungswissenschaft sehr nachdenklich machen müßte; denn er stellt sie in ihrer bisherigen Form in Frage. Alheit gibt mit diesen Überlegungen Fingerzeige für eine systematische Auseinandersetzung mit den Thesen von Beck.

In den Beiträgen von Pöggeler und Lenhart/Maier wird auf zwei reale Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche der Erwachsenenbildung/Weiterbildung hingewiesen, die von der Erwachsenenbildungswissenschaft bisher nur zögerlich angegangen werden. Das geheime Thema der beiden Beiträge ist der Internationalisierungsprozeß der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Beide Beiträge informieren zuverlässig, allerdings auch unkritisch über das jeweilige Thema. Neben der sachbezogenen Information kommt auch zum Ausdruck, daß in den supranationalen Erwachsenenbildungsprojekten neben den wirtschaftlichen und politischen Interessen auch humanitäre, Menschen einander näherbringende Impulse eine wichtige Rolle spielen. Organisatorisch dürfte in Zu-

kunft bei der Weiterentwicklung des Internationalisierungsprozesses der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wichtig sein, ob die nicht-staatlichen Institutionen und Verbände als Befürworter dezentraler, lokal-regionaler Weiterbildungsprojekte angesichts der stärker werdenden supranationalen Administrationen ihre relative Selbständigkeit bewahren können.

5.

Seit der zweiten Hälfte der 70er Jahre hat es in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Versuche gegeben, Erwachsene mit ihren latenten Lernmotiven für die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen zu gewinnen. Entsprechend hat bei der didaktisch-methodischen Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse die Teilnehmerorientierung als Leitbegriff eine wichtige Rolle gespielt. Das Ergebnis dieser Bemühungen ist, daß seit den 80er Jahren die sogenannte Zielgruppenarbeit sich ständig ausgeweitet hat und zu einem festen Bestandteil der Erwachsenenbildung/Weiterbildung geworden ist.

Politisch befördert worden ist diese Entwicklung durch die Förderungsrichtlinien der Arbeitsverwaltung und die in einigen Bundesländern bestehenden Bildungsurlaubsgesetze. Durch die in diesen Regelwerken enthaltenen Bestimmungen, wer anspruchsberechtig oder maßnahmeberechtigt sei, wurden und werden Gruppen von Teilnehmereberechtigten vordefiniert. Für sie werden von den Weiterbildungsveranstaltern entsprechende didaktisch-methodische Konzepte entwickelt. Durch die Europäisierung dieser Art von Weiterbildungspolitik kann erwartet werden, daß Zielgruppenarbeit in Zukunft weiterhin zunehmen wird. Dieses gilt im übrigen nicht nur für die aus öffentlichen Mitteln geförderte Weiterbildung. Das gilt noch sehr viel stärker für die betriebliche und von Berufsverbänden organisierte und privat finanzierte Weiterbildung.

Im folgenden sollen daher die Beiträge in den Kapiteln „Zielgruppen und Zielgruppenforschung“, „Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ und „Informationsmittel und -materialien“ zusammenfassend betrachtet werden.

In ihrem Beitrag „Zielgruppenforschung“ erörtert Schiersmann zuverlässig und realistisch die Entstehung der Zielgruppenarbeit und die unterschiedlichen damit verbundenen Erwar-

tungen. Obwohl die Zielgruppenarbeit in der Vergangenheit vor allem an Bevölkerungsgruppen mit einem niedrigen Bildungs- und beruflichen Ausbildungsstandard orientiert gewesen ist, sei es wichtig, so die Auffassung von Schiersmann, „von der Defizitzuschreibung als Ausgangspunkt von Lernprozessen wegzukommen“ (S. 505). Anzustreben sei angesichts des allgemein stattfindenden gesellschaftlichen Wandels eine Zielgruppenarbeit, die „eine Neustrukturierung von Wahrnehmungs-, Einstellungs- und Handlungsschemata unterstützt“ (ebd.) und damit dazu beitragen kann, daß Mißerfolgserscheinungen von den Individuen nicht nur als „Schuldzuschreibungen“ (ebd.) gedeutet werden. Bei der Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse gehe es daher im Kern, „um die Konstitution einer Beziehung ..., die nur im Sinne der Reziprozität gelingen kann“ (S. 506). Damit wird von Schiersmann das bisher nur ungenügend geklärte Problem des Lernens in Auseinandersetzung mit den Deutungen und Handlungsinteressen als nach wie vor aktuell angesprochen. Ebenfalls wenig geklärt erscheint bisher auch der Bedarf an Flexibilität, die die Weiterbildungsinstitutionen aufbringen müßten, damit reziprokes Lernen zustande kommen kann. Trotz der explizierten Verallgemeinerung der Zielgruppenarbeit bleiben die damit intendierten Bildungsprozesse für Schiersmann jedoch schließlich eine normativ orientierte Aufgabe: „Zielgruppenarbeit wird auch in Zukunft eine Gratwanderung zwischen der Gefahr einer sozialpolitischen Funktionalisierung und der Pädagogisierung von sozialen Problemlagen implizieren. Wenn die Erwachsenenbildung ihren Anspruch ernst nehmen will, auch andere als die schon bildungsaktiven (Mittelschicht-)Teilnehmer/-innen zu erreichen, und wenn sie sich nicht nur am Markt orientieren will, wird sie auf dieses spezifische Konzept auch in Zukunft nicht verzichten können“ (S. 508).

Meiner Auffassung nach kommt in diesen Sätzen, vor allem durch die Kumulierung der Aspekte, eine pädagogische Selbstüberforderung zum Ausdruck, die angesichts dessen, was vorher über die realen Funktionen reziproken Lernens gesagt worden ist, als intentional nicht einlösbar erscheint.

Konkret werden in den auf bestimmte Zielgruppen bezogenen Beiträgen des Kapitels folgende Bereiche dargestellt: Von Krisen Betroffene (Schuchardt); Frauenbildung (Schiersmann);

Männerbildung (Nuissl); Eltern- und Familienbildung (Minsel); Weiterbildung von Strafgefangenen (Müller-Dietz); Weiterbildung von Ausländern und Aussiedlern (Hamburger); Alphabeten oder Illiterate (Kamper); Weiterbildung von Arbeitslosen (Brödel); Arbeitnehmer und Personalentwicklung (Dobischat); Weiterbildung von Führungskräften (Gaugler/Kadel); Weiterbildung der Landbevölkerung (Faber). Diese Aufzählung der Titel läßt erkennen, daß Zielgruppenarbeit während der letzten zehn Jahre zu einem normalen Bestandteil der Erwachsenenbildung/Weiterbildung geworden ist. Die Normalität kommt auch darin zum Ausdruck, daß die erwachsenenpädagogische Debatte sich verlagert hat. Im Vordergrund der Betrachtungsweise steht nicht mehr das Defizitäre der jeweiligen Zielgruppe, gemessen an einer abstrakten Normalität, sondern das Besondere, dessen Gleichwertigkeit explizit angesprochen wird.

Obwohl die einzelnen Beiträge in ihrer Aussagekraft differieren, kommt in ihnen durchgehend, neben der sachlich gebotenen Informiertheit, eine eigenständige erwachsenenpädagogische Theoriebildung zum Tragen. Deutlich wird, daß in diesen Arbeitsfeldern inzwischen ein reflexives Wissen vorliegt, das im engeren pädagogischen Sinne als integrierte didaktische Kompetenz gekennzeichnet werden kann. Damit ist gemeint, daß Bildungsarbeit mit spezifischen Zielgruppen eine spezialisierte Tätigkeit darstellt, bei der das zu Lernende aus einer Relationierung von Erfahrungswissen und fachlichem Wissen, von Kenntnissen und Problembewußtsein, von Deutungen und Handlungsbereitschaft besteht. Dieses Relationsbewußtsein und die entsprechenden Fähigkeiten werden aber auch den pädagogisch Tätigen in bezug auf ihre eigene Kompetenz abverlangt.

Dazu kommt das, was man pädagogische Managementkompetenz nennen könnte. Bei letzterer handelt es sich um das Institutionenwissen und die Organisationsfähigkeiten, die für die Sicherung des eigenen Arbeitsplatzes des oder der pädagogisch Tätigen sowie für die Finanzierung des jeweiligen Zielgruppenprojektes und gegebenenfalls der TeilnehmerInnen benötigt werden. Weiterhin gehören dazu Wissen und Einschätzungsfähigkeit in bezug auf die Konjunkturen von Bildungs- und Beschäftigungspolitik sowie in bezug auf den technischen und ökonomischen Wandel.

Damit wird deutlich, daß zumindest in bezug auf die Zielgruppenarbeit die Kompetenzstruktur der pädagogischen Tätigkeiten sich gegenüber der klassischen Kennzeichnung als makrodidaktisches und mikrodidaktisches Handeln weiter ausdifferenziert und im konkreten Fall spezialisiert hat. Nicht in allen Beiträgen wird auf sämtliche Aspekte der hier von mir gekennzeichneten Kompetenzstrukturen eingegangen. Im Vordergrund aller Beiträge stehen eine Kennzeichnung der sozial-anthropologischen Ausgangslage der jeweiligen Zielgruppe und die Darstellung möglicher oder auch bereits realisierter Bildungskonzepte. Auf einige Aspekte der integrierten didaktischen Kompetenzen wird in den Beiträgen von Schuchardt, Kruse und Schiersmann, Minsel und Brödel eingegangen. Bei Müller-Dietz, Hamburger, Brödel, Dobischat, Gaugler/Kadel und Faber wird das erforderliche pädagogische Managementwissen in den Vordergrund gestellt.

Auffallend ist in den Beiträgen die Distanz oder völlige Nichtbefassung mit zwei Fragen. Gemeint ist die Frage nach den Lerninhalten im konkreten Fall und die Frage nach den Konjunkturen und Modalitäten der Finanzierbarkeit der Zielgruppenarbeit.

Gewisse Defizite in der konkreten Ausdifferenzierung, die in den Beiträgen zur Zielgruppenarbeit unübersehbar sind, werden, allerdings auf praxisdienlicher theoretischer Ebene, durch die Beiträge im Kapitel „Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ aufgewogen.

Die klassische Frage nach den Lerninhalten, ihrer Entstehung, Reduktion und Rekonstruktion, so daß sie lernbar werden, oder einfacher gesagt: das Thema der „Didaktik der Erwachsenenbildung“, wird von Meueler bearbeitet. Er beschreibt theoretisch eingängig das, was ich als Relationsdidaktik kennzeichnen möchte. Gemeint ist der Sachverhalt, daß neben Fachlehrgängen, die es in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gibt und die pädagogisch zu gestalten sind, sehr viele andere Bildungsveranstaltungen existieren, bei denen die Frage nach dem zu Lernenden, nach den Zielen, auf die hin gelernt werden soll, entweder gar nicht vorgegeben oder zumindest nicht endgültig festgelegt ist. In diesen Fällen sei es nötig, und das wird von Meueler ausführlich begründet, zwischen Subjekt und Objekt, zwischen autodidaktisch erlernter Didaktik und Theorie, zwischen institutionellen Interessen,

Bildungsinteressen, der Fähigkeit zum Lernen aus eigener Kraft sowie Methoden und Sozialformen Relationen herzustellen. Das Ergebnis ist eine „dialogische Didaktik“ (S. 625), die durch ein „Arbeitsbündnis“ (S. 626) oder einen „Lehr-Lernvertrag“ (S. 625) zwischen Lehrenden und Lernenden zustande kommt. Natürlich geht Meueler darauf ein, daß so ein Arbeitsbündnis eine ungewohnte oder gar unbekannt und auch ungewollte Sache sein kann. Für diesen Fall sei es wichtig, daß der oder die Lehrende das Moment des Vertragslernens dennoch nicht aufgibt. Die Idee des Vertragslernens sei, daß „mit dieser Methode das Ganze des zu Lernenden als allmählich sich entwickelnder, nicht endender Prozeß verstanden wird“ (S. 627).

Nach diesem allgemeinen Einstieg in die Didaktik der Erwachsenenbildung gehen die anschließenden Beiträge auf folgende Themen ein: Programmplanung und Organisation (Höfner-Mehlmer); Seminarplanung und Organisation (Siebert); Medien und Fernunterricht (Bali/Sauter); Evaluation und Evaluationsforschung (Wesseler).

Die Beiträge über „Programmplanung und Organisation“ und „Seminarplanung und -organisation“ stellen zuverlässige Beschreibungen zum jeweiligen Thema dar. Dem am Thema Programmplanung interessierten Leser ist zu empfehlen, ebenfalls den Beitrag von Meisel zum Weiterbildungsmanagement in diesem Handbuch zu Rate zu ziehen. Siebert präzisiert in seinem Beitrag den Begriff des didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung. Angesichts der Verwendung des Trainerbegriffs in weiten Bereichen der beruflichen Weiterbildung und angesichts des nach wie vor anhaltenden Methodenbooms in allen Bereichen des Erziehungs- und Bildungswesens ist diese Beschreibung dessen, was ein Pädagoge oder eine Pädagogin in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung tut, ein direkter Beitrag zur Professionalität von pädagogischer Tätigkeit in der Weiterbildung. Durch das von Siebert vorgestellte didaktische Koordinatensystem wird, ergänzend zu Meueler, deutlich, daß der/die professionelle DidaktikerIn sich in einem vierpoligen Koordinatensystem betätigt. Ob und inwieweit dieser Handlungsspielraum genutzt wird, wird vom Selbstbild, vom Aufgabenverständnis und den Qualifikationen der jeweiligen Pädagogen abhängen.

Das Thema der „Evaluation und Evaluations-

forschung“ wird vom Begriff der Evaluation her entwickelt. Hier bezieht Wesseler eine klare Position. Da Evaluation in den verschiedensten Politikbereichen gehandhabt und mit dem Ansehen sogenannter wissenschaftlicher Objektivität verknüpft wird, plädiert er für „eine aufgeklärte Bescheidenheit“ (S. 671) beim Umgang mit Begriff und Sache der Evaluation. Bezogen auf die Evaluation in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung unterscheidet er daher pragmatisch zwischen „Evaluation zur Verteidigung von Qualität“ und „Evaluation als Planungsinstrument“ (S. 677). Was bei der Anlage entsprechender Evaluationsprozesse zu beachten ist, wird ebenfalls eingängig beschrieben. Über den Rahmen des didaktisch-organisatorischen Gefüges, das den Beiträgen dieses Kapitels zugrunde liegt, greift der Beitrag über „Medien und Fernunterricht“ hinaus. Dieser Beitrag beschreibt einen seit vielen Jahren bestehenden und zur Zeit stark expandierenden Bereich des organisierten Lernens Erwachsener. Dargestellt wird das Lernpotential, das durch die variable Verknüpfung unterschiedlicher Lernmedien und Lernorte gegeben ist. Detailliert aufmerksam gemacht wird auf die Bedeutung, die Medien und Fernunterricht in der betrieblichen Weiterbildung und in der Europäischen Gemeinschaft in Zukunft bekommen können. Allerdings vermeiden Bali/Sauter jegliche Euphorie. Aus der Perspektive der Erwachsenen als potentiellen Lernern rechnen sie damit, daß „interaktive Medien, angeleitetes Selbststudium und Fernunterricht“ denjenigen entgegenkommen, „die über ausreichende Selbständigkeit zur Organisation ihrer Weiterbildung verfügen“ (S. 660). Andererseits verweisen die Autoren auf die „noch hohen Abbruchquoten ... bzw. die Durchhaltequote von 20 bis 25 Prozent bei Lehrgängen mit Prüfungsabschluß“ (S. 659) im Fernunterricht. Sie sprechen damit einen Aspekt des Lernens Erwachsener an, den des selbstorganisierten und des autodidaktischen Lernens, zu dem es in der Bundesrepublik bisher keine Untersuchungen zu geben scheint. Den Abschluß des Handbuches bildet ein Beitrag über Weiterbildungsdatenbanken. Der Informationswert dieses Beitrages dürfte aufgrund der technischen Entwicklungen inzwischen nicht mehr aktuell sein. Leider wird in dem Beitrag auf eine differenzierte Auseinandersetzung mit Weiterbildungsdatenbanken aus der Nutzerperspektive verzichtet und eine

Verbindung zu den bestehenden Bildungs- und Weiterbildungsberatungsstrukturen nicht hergestellt.

Quintessenz:

Von den 54 Autoren dieses Handbuches haben nur neun bereits im Band 11 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft mitgearbeitet. Die erfreuliche Nachricht lautet daher: Es gibt offenkundig Nachwuchs in der Erwachsenenbildungswissenschaft. Zweitens kann festge-

halten werden: Das Handbuch dokumentiert, daß die öffentlich geförderte Weiterbildung von einer Erwachsenenbildungswissenschaft begleitet wird, die einem umfassenden und interdisziplinären Verständnis von Erwachsenenbildung folgt. Die in der Bindung an dieses Verständnis von Erwachsenenbildung in ihren öffentlich geförderten Formen liegende Selbstbegrenzung der Erwachsenenbildungswissenschaft wird hingegen auch in mehreren Beiträgen des Handbuches deutlich markiert.

J.W.

Literatur

- Adl-Amini, B.: Ebenen didaktischer Theoriebildung. In: Haller, H.-D./Meyer, H. (Hrsg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart 1986 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, hrsg. v. D. Lenzen, Bd. 3)
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Bonn 1990
- Gieseke, W.: Professionalisierung und Probleme multidisziplinärer Zugriffe. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 1108-1119
- Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Neuwied u. a. 1989 ff. (Loseblattsammlung)
- Hansen, G. (Hrsg.): Schulpolitik als Volkstums- politik. Quellen zur Schulpolitik der Besatzer in Polen (1939-1945). Münster, New York 1994
- Heger, R.-J.: Erwachsenenbildung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek 1989, S. 407-424
- Heger, R.-J.: Weiterbildung. a.a.O., S. 1610-1617
- Jeserich, W., u. a. (Hrsg.): Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung. München, Wien 1981 ff.
- Pädagogische Arbeitsstelle des DVV (Hrsg.): Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und -Mitarbeiter. Frankfurt/M. 1968 ff. (Loseblattsammlung)
- Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a. 1985 (Handbuch der Erwachsenenbildung, hrsg. v. F. Pöggeler, Bd. 10)
- Ungerer, T.: Die Gedanken sind frei. Meine Kindheit im Elsaß. Zürich 1993

Kurzinformationen

Christel Alt/Edgar Sauter/Heinrich Tillmann
Berufliche Weiterbildung in Deutschland
Strukturen und Entwicklungen
(Bertelsmann Verlag) Berlin 1994, 222 Seiten,
DM 24.00

Herausgeber dieses Buches ist das „Bundesinstitut für Berufsbildung“. Die Bestandsaufnahme der beruflichen Weiterbildung ist Teil des FORCE-Programms der Europäischen Union. Eine solche Berichterstattung ist von dem Ministerrat der EG 1990 beschlossen worden. Die Berichte sollen Informationsdefizite in der EU abbauen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten erkennen lassen und förderungspolitische Entscheidungen erleichtern. Der vorliegende Bericht unterscheidet sich wohlthuend von vielen anderen Erfolgsberichten über Maßnahmen der EU.

Da vor allem die Mitgliedstaaten der EU informiert werden sollen, ist vieles dem deutschen Leser bekannt. Dennoch ist der umfassende Überblick über das berufliche Aus- und Weiterbildungssystem, über gesetzliche Grundlagen, Curricula, Abschlüsse, Förderprogramme, Weiterbildungsbeteiligung, Weiterbildungspersonal, Prognosen und Qualitätsstandards aufschlußreich und nützlich. Als Entwicklungstrends werden hervorgehoben:

- demographische Entwicklungen und entsprechende Veränderungen des Arbeitskräftepotentials
- veränderte Arbeitsanforderungen (z.B. fachübergreifende Qualifikationen)
- Erwerbsarbeit im Kontext eines Wertewandels und ökologischer Neuorientierungen
- Umstrukturierungen seit der deutschen Vereinigung
- berufliche Qualifizierung angesichts hoher Arbeitslosigkeit
- Entwicklung einer „Europakompetenz“.

Auch auf ein verändertes Verhältnis von Aus- und Weiterbildung wird hingewiesen, wobei die curricularen Veränderungen noch genauer untersucht werden müßten. Deutlich wird der Bedeutungszuwachs der beruflichen Weiterbildung, der sich am Qualifizierungsangebot, an den Beteiligungsquoten und den finanziellen Ausgaben ablesen läßt.

Die erfreuliche Vielfalt und Flexibilität der Qualifizierungsmaßnahmen wird mit Unübersicht-

lichkeit erkaufft. So waren 1992 1.318 Fortbildungsregelungen in Kraft (S. 59). Aufschlußreich sind auch die Angaben zur Weiterbildungsfinanzierung: Insgesamt wurden 1991 85,9 Mrd. DM für berufliche Weiterbildung ausgegeben.

Der zweite Teil des Berichts behandelt „Maßnahmen zur Umsetzung des gemeinsamen Rahmens von Leitlinien“ der EU, z.B. zur Mobilitätsverbesserung, zur Förderung kleiner und mittlerer Unternehmen, zur Unterstützung niedrig qualifizierter Arbeitskräfte, zur geschlechtsspezifischen Chancengleichheit usw.

H.S.

Arbeitsgruppe Kultur und Lebenswelt (Hrsg.)

Dialoge zwischen den Geschlechtern

Reihe: berichte materialien planungshilfen
(Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)
Frankfurt/M.1995, 148 Seiten, DM 15.00

In dieser Veröffentlichung wird eine Zwischenbilanz der Diskussion zum Thema „Gleichheit und Differenz der Geschlechter“ gezogen. Zugrunde liegt eine interdisziplinäre Fachkonferenz des DIE, an der PädagogInnen verschiedener Bereiche (Frauen-, Männer-, Alters-, Umwelt-, Gesundheitsbildung, kulturelle Bildung) beteiligt waren. Angela Venth weist einleitend darauf hin, daß in der Erwachsenenbildung im Prinzip eine „geschlechtsneutrale Betrachtungsweise“ vorherrscht und daß „der Einfluß der Geschlechtszugehörigkeit“ weitgehend tabuisiert wird (S. 9). Der Band enthält folgende Beiträge:

Mechthild Jansen stellt eine politische Bestandsaufnahme zum Geschlechterverhältnis zur Diskussion. „Die Quote ist beschlossen, der Tabubruch ist vorbei. Frauen machen Karriere, Männer haben sich darauf eingestellt“ (S. 13).

Ekkehard Nuissl erörtert das Thema aus der Männerperspektive. „Was hatten wir Männer schon immer, und was wollen wir nicht teilen? Nun, ganz einfach. Die Macht, zu teilen!“ (S. 31).

Diesen Grundsatzartikeln folgen meist kürzere Beiträge zur sozialen Lage der Frau, zu geschlechtsspezifischen Aspekten der Umwelt-

bildung und der Gesundheitsbildung, zum Verhältnis der Frauen zur Technik und zu den neuen Technologien, zu den Krisen in Paarbeziehungen und zur Krise des Privaten, zur Situation der Frauenbewegung, zur politischen Bildungsarbeit von und mit Frauen sowie Erfahrungen der KonferenzteilnehmerInnen. Insgesamt ein lesenswerter Band mit vielen interessanten Aspekten und Anregungen. Allerdings kommt die lerntheoretisch-didaktische Dimension etwas zu kurz, was angesichts des Forschungsstandes vielleicht kein Zufall ist. Umso wünschenswerter sind interpretative, explorative Studien aus der Bildungspraxis z.B. zur geschlechtsspezifischen Konstruktion von Wirklichkeit, zu geschlechtsspezifischen Denkstilen (vgl. M. Belenky), zu produktiven „Differenzwahrnehmungen“ und unterschiedlichen „Leitdifferenzen“ in „gemischten“ Seminaren, zum Einfluß des Geschlechts der Lehrenden auf die Lehr- Lern-Situation. Ich habe den Eindruck, daß die Erwachsenenbildung weiterhin die Diskussion der Sozialwissenschaft rezipiert, aber kaum eigene didaktische Perspektiven (über das allgemein bekannte Alltagswissen hinaus) entwickelt. So scheint auch Nuissls provokative These einer „bildungsfernen Männlichkeit“ wieder in Vergessenheit zu geraten.

H.S.

Rolf Arnold (Hrsg.) Lebendiges Lernen

(Schneider Verlag) Hohengehren 1996, 281 Seiten, DM 36.00

In der Reihe Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung sind 16 Beiträge, die sich mit der Thematik „Lebendiges Lernen“ befassen, veröffentlicht worden. In einer Einleitung und einem Überblick grenzt sich der Herausgeber von einer „toten Lernkultur des frontal-unterrichtlichen und geführten Lernens“ ab. Lebendige Formen des Lehrens und Lernens eröffnen dagegen Chancen einer Persönlichkeitsentwicklung. Beiträge der beruflichen und insbesondere der betrieblichen Bildung haben hier frühzeitig Vorreiterfunktion übernommen. In einem ersten Kapitel werden „Konzeptionen, Hintergrundtheorien und Theoriezuflüsse“ vorgestellt. Beiträge befassen sich u.a. mit Konstruktivismus, neueren Systemtheorien, Konzepten der Humanistischen Psychologie

und der Kreativitätsforschung (Arnold, von Saldern, Burow, Freudenreich u.a., Höffer-Mehlmer). Das Interview mit Klaus Holzkamp „Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß“ kann als für den Band programmatisch aufgefaßt werden. Die folgenden Kapitel behandeln Ansätze, Modelle und Erfahrungen in verschiedenen, überwiegend institutionalisierten Lernorten (Schule, Erwachsenenbildung, betriebliche Bildung). Die Einordnung der Aufsätze ist nicht immer plausibel – zumal die Erfahrungsanteile im Vergleich zu Ansätzen und Modellen eher schmal ausfallen. Vor allem der Beitrag von Lisop/Huisinga zur „Arbeitsorientierten Exemplik“, der sich mit Theoriezugängen wie dem Konstruktivismus kritisch auseinandersetzt, hätte vielleicht anders plaziert werden können. Der Band macht kenntlich, wie vieldimensional Konzepte zum lebendigen Lernen diskutiert werden. Das Gemeinte wird auch als Deutungslernen, reflexives, schöpferisches, ganzheitliches, selbstgesteuertes, selbsttätiges, subjektorientiertes, erfahrungsorientiertes, handlungsorientiertes Lernen umschrieben. Ähnlich wie für TeilnehmerInnen der Evangelischen Erwachsenenbildung lebendiges Lernen „viele verschiedene Facetten und Farben“ (Reischmann/Dieckhoff, S. 182) hat, so auch die Debatten. Der Begriff „Lebendiges Lernen“ ist eine Klammer, die sich überwiegend in der Abkehr „von einer Didaktik der Planung, Kontrolle, des Mißtrauens und der didaktischen Monopolansprüche“ (Kösel, S. 101) einig weiß. Ob er sich als Verständigungsformel eignet, bleibt unstritten. Die Spannweite von Positionen wird m.E. besonders im Vergleich der Beiträge von Kösel und Lisop/Huisinga deutlich. Läßt Kösel kaum eine vorstellbare Möglichkeit zur „Modellierung von Lernwelten“ aus, geht es Lisop/Huisinga nicht nur um „die äußere Gestalt von Lehr-/Lernkultur“, sondern um „die innere Seite von Subjektbildungsprozessen“, wenn lebendiges Lernen „Aufklärung und Aneignung gelebten Lebens ebenso wie erweiterte ‚Weltverfügung‘ (Holzkamp 1993) durch Kompetenz realisieren soll“ (S. 145). Ähnliche Bedenken gegen Wirksamkeit und Sinn von Methoden-Settings in erfahrungsverarbeitenden Lernkontexten finden sich auch bei Gieseke/Siebers (vgl. S. 207 ff.). Das Interesse am Deutungslernen wird im Kontext unterschiedlicher Lernorte und Handlungszusammenhänge dokumentiert (vgl. Arnold/Schübler und Müller).

Es bleibt zu hoffen, daß vielfältige Ansätze einer Ermöglichungsdidaktik (Arnold) in die Praxis Eingang finden.

Monika Schmidt

Kurt Aufderklamm u.a. (Hrsg.)

Demokratische Bildung

(Promedia Verlag) Wien 1996, 191 Seiten, ÖS 220,00

Drei Jahre nach dem letzten Band der „Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen“ zum Thema „No Sex, no Crime – Volkshochschule und Medien“ erscheint nun der zehnte Band, der sich mit der demokratischen Bildung beschäftigt. Er ist der Präsidentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Gertrude Fröhlich-Sandner, zum 70. Geburtstag gewidmet, explizit aber keine Festschrift „im herkömmlichen Sinne, deren Beiträge das Arbeitsfeld der geehrten Person widerspiegeln“ (S. 7). Das Buch stellt sich facettenreich der Frage, was mit Bildung gegen demokratiegefährdende Entwicklungen getan werden könne.

In einzelnen Beiträgen wird auf Gründe eingegangen, etwa auf soziale Ungleichheiten (Gerhard Bisovsky), auf Rechtsradikalismus (Barbara Pfaffenwimmer), auf Entscheidungsprozesse (Anneliese Heilinger/Judita Löderer). Vor allem aber widmen sich die Beiträge des Buches den Ansätzen und Möglichkeiten von Erwachsenenbildung, demokratische Lernprozesse zu organisieren und auf demokratisches Verhalten abzielen. Vorgestellt werden dazu etwa Geschichtswerkstätten (Helmut Konrad), interkulturelles Sprachenlernen (Irene Schmözl), Diskussionseinübung (Erich Leichtenmüller), Wissenschaftsläden (Melitta Mahrholdt), das „Modell“ Planungszelle (Hermann Josef Müller). Differenziert wird schließlich die Diskussion mit Blick auf das Verhältnis von Bildung und neuen Medien (Hans Preinfalk), die regionale Einbindung in Dorf und Region (Christine Teuschler) und das Verhältnis von Emanzipation und Pazifizierung (Christian Stifter).

In einigen der Beiträge werden Ergebnisse neuerer Untersuchungen vorgestellt, in anderen Erfahrungen aus realisierten Fortbildungs- und Organisationsentwicklungsprozessen. Insgesamt bietet das Buch ein breites Spektrum von Einsichten in den Bewegungsprozeß öster-

reichischer Erwachsenenbildung. Es vermittelt viel Informationen und viel Lebendigkeit. Auch wenn in den einzelnen Beiträgen nicht immer deutlich zu erkennen ist, welchen Stellenwert das jeweils behandelte Thema innerhalb des übergreifenden Titels der „demokratischen Bildung“ hat, ist das Buch gerade unter dem Aspekt politischer Bildung sehr lesenswert.
E.N.

Richard von Bardeleben u.a. (Hrsg.)

Weiterbildungsqualität

Konzepte, Instrumente und Kriterien (Bertelsmann Verlag) Bielefeld 1995, 288 Seiten, DM 29.00

Auch für Insider wird die Fülle der Veröffentlichungen zur Qualitätssicherung allmählich unüberschaubar. Vieles wird wiederholt und abgeschrieben, viele Praxisberichte sind schöngefärbte Erfolgsberichte zu Marketingzwecken. Vermutlich wird bald ein Qualitätshandbuch zur Qualitätssicherung der Qualitätsliteratur erscheinen.

Der vorliegende Bericht des Bundesinstituts für Berufsbildung sei dennoch Interessierten zur Lektüre empfohlen. Es handelt sich um eine empirisch fundierte Zwischenbilanz. Die verschiedenen Konzepte werden gegenübergestellt, so daß ein Vergleich erleichtert wird, brauchbare Fragebögen und Checklisten werden abgedruckt, Befragungsergebnisse werden mitgeteilt.

Im einzelnen enthält der Band einen Überblick über Qualitätskonzepte der beruflichen Weiterbildung, Analysen von Programmen und Veranstaltungsverzeichnissen, Erfahrungen mit Weiterbildungsdatenbanken, Informationsbedürfnisse von „Weiterbildungsnachfragern“, d.h. von Personen und Betrieben, Qualität der Lehre und der Lehrkräfte, Zertifizierung nach ISO 9000 und anderen Konzepten, Vergleiche zwischen ISO, Gütesiegel, ESF-Bildungstest u.a.

Inwieweit die Qualitätsdebatte tatsächlich zur Verbesserung der Bildungsqualität beigetragen hat, läßt sich nicht zuverlässig beantworten. Möglicherweise sind die „schwarzen Schafe“ seltener geworden, und vielleicht ist das Qualitätsbewußtsein der Beteiligten gestiegen. Auch diese Zwischenbilanz bestätigt den Eindruck, daß vor allem die Qualität der Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens ge-

messen und u.U. auch zertifiziert werden können, nicht aber die Qualität der Bildungsprozesse, die sich kaum standardisieren und quantifizieren lassen.

H.S.

Iris Bergmiller (Hrsg.) frauen-begehren

Frauenbildung an der Volkshochschule
(Göttert Verlag) Rüsselsheim 1995, 188 Seiten, DM 29.80

Theorie und Praxis liegen in der Bildungsarbeit oft weit auseinander. Daß es auch anders geht, daß eine Synthese möglich ist, beweist der Band „frauen-begehren. Frauenbildung an der Volkshochschule“.

Den Beispielen aus der Praxis stellt die Herausgeberin Iris Bergmiller einen einleitenden Beitrag zur Institutionalisierung des Fachbereichs Frauenbildung an der Volkshochschule Rüsselsheim voran. Darin skizziert sie außerdem die Prozeßhaftigkeit der Frauenbildung und formuliert Ziele, die in diesem Prozeß entwickelt wurden: das Aufbegehren der Frauen in der Volkshochschule, frauen-begehren nach eigenem Wissen, frauen-begehren nach Frau-Sein, frauen-begehren nach Eigenständigkeit, Vernetzungen – Verwebungen – Verstrickungen.

Die zugrundeliegende Theorie des „affidamento“, die die Praxisbeiträge wie ein roter Faden durchzieht, wird knapp und verständlich beschrieben: „Das Denken der Differenz führt dazu, das Verhältnis der Frauen untereinander neu zu betrachten und Unterschiede zwischen den Frauen wahrzunehmen ... Frauen aus der italienischen Frauenbewegung haben eine Praxis entwickelt, die sie die Praxis des affidamento – des ‚Sich-Anvertrauens‘ – nennen. Es ist eine Praxis der gegenseitigen Unterstützung, der Anerkennung des Weiblichen in der anderen Frau und der Initiierung von Bildungsprozessen, die zur Ausbildung von weiblicher Identität führen. Dieser Vorgang der Achtung und der Selbstachtung unterstützt das Wachstum der Persönlichkeit“ (S. 22).

Die einzelnen Beiträge des Buches geben einen Überblick über das breite Spektrum der Frauenbildungsangebote der Volkshochschule Rüsselsheim seit Bestehen des Fachbereichs:

Carmen Größ, Mitarbeiterin des Frauenzentrums, beschreibt, wie es durch eine gemein-

same Theorie und gegenseitige Wertschätzung möglich ist, die strukturelle Konkurrenz um Finanzen und Anerkennung produktiv zu bewältigen und eine modellhafte Vernetzung von autonomer und institutionalisierter Frauenbildung aufzubauen. In dem Aufsatz von Anja Germann findet eine intensive Auseinandersetzung mit der Theorie der italienischen Frauenbewegung und der „weiblichen Autorität“ statt. Lotte Heselhaus geht in ihrem Beitrag „An meines Vaters Hand“ der Beziehung nach, die Töchter zu ihren Vätern und Väter zu ihren Töchtern entwickeln, und beschreibt deren Auswirkungen auf alle weiteren Beziehungen im Leben.

„Auf den Spuren der Göttin“ war der Titel einer Frauenstudienreise nach Anatolien. Ausgehend von ihren Tagebuchaufzeichnungen zeigt Brigitte Mergner auf, welche Möglichkeiten eine thematische Reise für die Entwicklung einer weiblichen Praxis mit Töchtern eröffnen kann. Ein zentraler Bestandteil von Bildungsurlauben mit Frauen war von Anfang an die Kinderbetreuung, sei es in der von Christiane Eheses, Petra Kühn, Maria Schaumberg und Elge Wörner konzipierten Woche „Gesundheit – eine Woche Zeit für mich“ oder in dem Konzept „Über den Umgang mit der Natur“ von Katja Kailer. Interessant ist die Verbindung von Erlebnisorientierung, allgemeiner Pädagogik und italienischem Differenzansatz, die Susanna Willms in ihrem kunstdidaktischen Ansatz für Frauen herstellt.

Elfriede Schmidt berichtet über Frauenprojekte in Ost- und Westberlin gleich nach der Wiedervereinigung und über einen Bildungsurlaub mit Frauen in die Türkei mit dem Ziel des besseren Verständnisses für die andere Lebensweise türkischer Frauen. Für den berufsbezogenen Bereich werden von Dorothea Castor und Elge Wörner die Lehrgänge „Wiedereinstieg in den Beruf“ bzw. „Leichter Einstieg ohne Ausstieg“ vorgestellt.

Helga Burgwinkel, Birgit Goelnich von Schumann, Uta Merkel und Stefanie Zendel beschreiben einen Lehrgang, in dem Frauen verschiedener Nationalitäten und unterschiedlichen Alters ihr Leben reflektieren, um sich eine Lebens- und Berufsplanung in der neuen Heimat zu erarbeiten. Ein Bericht über Deutschkurse für ausländische Frauen liegt von Monika Geimer und Ursula Weber-Kröpsch vor. An einem Unterrichtsprojekt „Frauenarzt – gynäkologische Untersuchung“ zeigen sie die enge

Verzahnung von Spracherwerb und konkretem Alltagswissen auf.

Vorgestellt wird auch die gemeinsam mit dem Hessischen Rundfunk durchgeführte Sendereihe „Frauensachen“, und die letzten Beiträge des Buches von Margarete Wolfensberger, Iris Bergmiller, Maria Teresa Marziali und Helga Vef widmen sich den seit 1991 bestehenden Kontakten zu Frauen(-Projekten) in Italien und dem geplanten Projekt „ARIANNA“ im Rahmen einer EU-Förderung.

Das Öffentlich-Machen von neun Jahren Bildungsarbeit von Frauen für Frauen an der Volkshochschule Rüsselsheim zeigt eine thematische und methodische Vielfalt, die der realen Unterschiedlichkeit von Frauen entspricht. Das Buch gibt durch seine Verbindung von Theorie und Praxis, von Allgemeinem und Konkretem viele Impulse zur Reflexion und Anregungen für die Bildungspraxis. Es ist nicht nur ein interessantes Fachbuch für die Frauenbildung, sondern auch ein Lesebuch, das durch seine gelungene Gestaltung – die bunten, ganzseitigen Bilder, die Zeichnungen, Gedichte und nicht zuletzt das ansprechende Format – überzeugt.

Ursula Eberhardt

Gabriele Bindel-Kögel Frauenbildung in selbstorganisierten Projekten

Institutionalisierung, Professionalisierung, Differenzierung
(Centaurus Verlag) Pfaffenweiler 1995, 124 Seiten, DM 38.00

In den 70er Jahren gab es innerhalb der Frauenbewegung eine heftige Debatte darüber, ob Frauenbildung ausschließlich als autonome Frauenbildung angeboten werden sollte, weil sie in den herkömmlichen Bildungsinstitutionen nicht mehr als die Anpassung an patriarchale Strukturen sein könne. Um diese Debatte wurde es ruhig in den letzten zehn Jahren. Bindel-Kögel sieht den Grund dafür sowohl in der zunehmenden Institutionalisierung und Professionalisierung der selbstverwalteten Frauenbildungsprojekte als auch in der Bereitschaft von Institutionen, die von den autonomen Frauenprojekten entwickelten Prinzipien in ihre Bildungsarbeit zu übernehmen.

In dem vorliegenden Buch macht Bindel-Kögel im ersten Teil (S. 4-41) den Versuch, die Ent-

wicklung der „neuen“ Frauenbildung und deren Prägungen durch institutionelle und außerinstitutionelle Verankerungen nachzuzeichnen. Ausgehend von den Prinzipien, die Jurinek-Stinner zu Beginn der 80er Jahre für die autonomen Projekte benannt hat (s. S.8), formuliert Bindel-Kögel für den zweiten Teil des Buches – den empirischen Teil – die Frage: Inwieweit hat bei selbstorganisierten Frauenbildungsprojekten eine Annäherung an institutionelle Strukturen stattgefunden? Dazu wurden zwölf selbstorganisierte Projekte in Berlin evaluiert. Kriterien für die Untersuchung waren: Stadtteil- und überregionale Orientierung, Projektgeneration, Frauen- und gemischtgeschlechtliche Projekte, Projektkrisen, Finanzierung, Teilnehmerinnenorientierung, Ziele und Beteiligung der Begleiterinnen.

Bindel-Kögel kommt zu dem Schluß, daß zumindest für die untersuchten Berliner Projekte die Prinzipien von Jurinek-Stinner eine starke Veränderung erfahren haben: An die Stelle der „gemeinsamen Suchbewegung aller Frauen“ ist die Konzipierung von Programmen für die Teilnehmerinnen getreten. Der ExpertInnenstatus der BegleiterInnen wird nicht mehr abgelehnt; es haben sich im Gegenteil eine eindeutige Aufteilung von Arbeitsgebieten und eine fachliche Spezialisierung herausgebildet. Nicht mehr die Bildungsarbeit vor Ort, sondern eine stärkere überregionale Orientierung an spezifischen Interessen von bestimmten Frauen steht im Zentrum der Bildungsarbeit. Bindel-Kögel konstatiert daher eine „Annäherung der Projekte an die Strukturen großer Institutionen“ in bezug auf den „Dienstleistungscharakter der Bildungsarbeit, in bezug auf die Herausbildung von Expertinnen und in bezug auf die geringe Partizipation sozial und bildungsmäßig benachteiligter Frauen“ (S. 75-76).

Der empirische Teil des Buches liefert viele interessante, bislang wenig beachtete Ergebnisse. Problematisch ist aber der sehr verkürzt und daher unzutreffend dargestellte Vergleich zwischen selbstorganisierter und institutionalisierter Frauenbildung. Hier wird deutlich, daß der Autorin, die im Vorwort ihre langjährigen Erfahrungen mit autonomen Frauenprojekten explizit benennt, diese für den Bereich der institutionalisierten Frauenbildung fehlen.

Deutlich wird vor allem im ersten Teil des Buches, daß es sich um die Zusammenfassung einer Disseration handelt. So leidet die-

ser Teil darunter, die Fülle des theoretischen Materials komprimiert auf 40 Seiten darstellen zu wollen. Dies führt zur fehlenden Trennschärfe von Begrifflichkeiten sowie zu Entstellungen und Unklarheiten durch Verkürzungen und Pauschalisierungen. Schade auch, daß die Autorin bei dem Überblick über „Dominierende Prinzipien“ nicht auf ihre unkommentierten, persönlichen Wertungen verzichtet (s. S. 21-22).

Fazit: Frau will immer alles! In diesem Fall wäre es zum besseren Verständnis der Entwicklung der Frauenbildung in selbstorganisierten Projekten besser und ausreichend gewesen, sich im ersten Teil auf wenig, aber Wesentliches zu konzentrieren.

Ursula Eberhardt

Jittie Brandsma/Frank Kessler/Joachim Münch

Berufliche Weiterbildung in Europa

Stand und Perspektiven

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 1995, 96 Seiten, DM 24.00

Parallel zum Aktionsprogramm zur Förderung der beruflichen Weiterbildung (FORCE) der Europäischen Gemeinschaft, das von 1991 bis 1994 gelaufen ist, sind Beschreibungen des gegenwärtigen Standes der beruflichen Weiterbildung in jedem einzelnen Mitgliedsstaat der EG entstanden. Auf der Grundlage dieser Länderberichte ist der hier anzuzeigende länderübergreifende Europabericht zur beruflichen Weiterbildung entstanden. In sechs Kapiteln wird eingegangen auf Definitionen, Konzepte und Komponenten der beruflichen Weiterbildung; auf die in den einzelnen Ländern bestehenden Finanzierungssysteme; auf die Anbieter beruflicher Weiterbildung und das in ihr tätige Personal; auf die Art und Weise, wie der Zugang zur beruflichen Weiterbildung geregelt wird und welche Adressaten damit angesprochen werden; auf die Art und Weise, wie die Planung des Weiterbildungsangebotes geschieht und welche Rolle dabei die Qualitätssicherung und die Zertifizierung spielen.

Schließlich werden „Perspektiven für die berufliche Weiterbildung“ (S. 72-83) skizziert. Herausgestellt werden zwei weiterbildungspolitische Perspektiven. Zum einen soll durch Weiterbildung die ständige „Anpassungs- und Entwicklungsfähigkeit der Arbeitskräfte“ (S. 73)

die Wirtschaft in ihrem Bestreben unterstützt werden, „Güter und Dienstleistungen“ (S. 73) für unterschiedliche und neue Marktsegmente zu entwickeln. Zum anderen sollen diejenigen jungen Leute und Erwachsenen, die langzeitarbeitslos sind oder bisher nie die Gelegenheit hatten, einer Erwerbsarbeit nachzugehen, durch Weiterbildung auf ein Qualifikationsniveau gebracht werden, das es ihnen erlaubt, sich in den Arbeitsprozeß einzugliedern. Deutlich gemacht wird, daß die damit angesprochene Vorstellung von beruflicher Weiterbildung sowohl Qualifizierungsprozesse im engeren Sinne als auch allgemeine Berufsfähigkeit herstellende Bildungsprozesse umfaßt. Dieses abschließende Kapitel des Berichts läßt sich sowohl als Ausdruck der politischen Zielstellung beruflicher Weiterbildungspolitik der EG lesen als auch als Herausforderung an die Theoriedebatte zur beruflichen Erwachsenenbildung.

J. W.

Felix Büchel/Gernot Weißhuhn

Bildungswege und Berufseintritt im Wandel

(Bertelsmann-Verlag) Bielefeld 1995, 77 Seiten, DM 38.80

Der Untertitel des Buches: „Mittelfristige Entwicklung und sozio-ökonomische Bestimmungsfaktoren der Bildungsnachfrage und der Übergangsmuster zwischen beruflichen Ausbildungsformen in Deutschland“ markiert bereits den eingegengten Stellenwert, den die vorliegende Studie im Rahmen des OECD-Projektes „Changing Pathways and Participation in Vocational and Technical Training – VOTEC“ spielt. Es geht, kurz gesagt, darum, die Bildungsbeteiligung in Allgemeinbildenden und das Übergangsverhalten in berufsbildenden Einrichtungen in Deutschland darzustellen. Wichtig ist dabei die internationale Vergleichbarkeit, wenn sie in der vorliegenden Studie selbst auch nicht vorgenommen wird. Im Zentrum des Interesses steht die Arbeitsmarkteinmündung von Absolventen verschiedener beruflicher Ausbildungswege.

Die hier erforderlichen Daten werden vor allem durch die „Verlaufsströme“ von SchülerInnen und Studierenden an Bildungseinrichtungen gewonnen; ähnliche Analysen wurden erstmals in den späten sechziger Jahren von der „Gesellschaft zur Förderung quantitativer Modelle des Bildungswesens“ in Heidelberg vorgelegt. Die

vorgestellten Daten umfassen einen Zeitraum von knapp zehn Jahren und sind auf hohem Niveau aggregiert und statistisch korreliert. Im Ergebnis zeigt sich, daß der Trend zu höherwertigen Ausbildungsformen anhält und die Übergangsraten in Erwerbstätigkeit unverändert auf ähnlichem hohem Niveau liegen.

Ein zweiter Analyseschritt wird in der Studie insofern versucht, als Gründe für das Bildungsverhalten ermittelt werden. Auch hier werden hauptsächlich quantitative Daten ausgewertet und auf hohem Signifikanzniveau interpretiert. Daß auf dieser Datenbasis die Ergebnisse nicht unbedingt überraschend sind, ist zu erwarten; so ergibt die Studie, daß „die frühen Bildungsentscheidungen stark vom sozialen Hintergrund der Eltern ... bestimmt werden“ und „mit höherem Alter ... sich der Einfluß des Elternhauses (abschwächt)“ (S. 7).

So verdienstvoll die Studie bei dem Versuch ist, im vorliegenden Datengestrüpp des Bildungssystems erkenntnisorientierte Schneisen zu schlagen, so sehr zeigt sie auch, daß gehaltvolle Aussagen rein auf der Basis der quantitativen Auswertung von Verlaufszahlen und Übergangsquoten schwer zu treffen sind. Auch fehlt dem Text – bei der trockenen Materie – eine Präsentation, in der die wichtigsten Ergebnisse der statistischen Analyse veranschaulicht werden; die Daten werden ausschließlich in Tabellenform präsentiert, heute übliche und auch einfach zu realisierende graphische Gestaltungen fehlen ganz. Andererseits kann der begrenzte Adressatenkreis von Spezialisten auch mit den Tabellen etwas anfangen.

Das Problem dieses von seinem quantitativ-empirischen Zugriff her gehaltvollen und soliden Buches liegt – wie oft – im mißverständlichen, allgemeinen und zuviel versprechenden Titel.

E.N.

Ursula Carle/Tobina Brinker/Eva Dane/Birgit Quentmeier/Sabine Stahl
Zurück in die berufliche Zukunft

Vom beschwerlichen und dennoch geglückten Wiedereinstieg von Akademikerinnen – ein Modellversuch (Kleine Verlag) 1995, 226 Seiten, DM 29,00

Die Autorinnen stellen einen Hochschulmodellversuch der Technischen Universität Braunschweig vor, in dem Akademikerinnen zu einem beruflichen Wiedereinstieg verholfen wer-

den sollte. Der Modellversuch beinhaltet ein Bausteinmodell zur Weiterbildung verbunden mit Beratung und betriebspraktischen Kontakten. Als Bausteine sah das Konzept zwei vor, nämlich die Vermittlung bzw. Wiederauffrischung von Schlüsselqualifikationen sowie die Einführung in neue Technologien. Der erste Bereich beinhaltet drei Module:

– Informationen beschaffen und verarbeiten
Dazu gehörten sechs Inhalte:

- Persönliche Situationsanalyse – Stärken-/Schwächenanalyse
- Informationen über angestrebte Berufsfelder
- Bewerbungstraining, Bewerbungsunterlagen
- Planungstechniken, Grundzüge: Projektplanung
- Zeitmanagement
- Wiedereinstiegsplan erstellen

– Kommunikation in Unternehmen

Dieses Modul umfaßt die folgenden Inhalte:

- Grundkurs Kommunikation
- als schwierig empfundene Gesprächssituationen analysieren
- Kommunikation in Bewerbungssituationen
- Gesprächsführung in beruflichen Situationen
- Diskussions- und Vortragstechnik
- Blockseminar: Kooperation und Konflikt

– Organisation in Büro und Verwaltung

Auch hierunter fielen sechs verschiedene Inhalte:

- Grundkurs Organisation
- Betriebserkundungen zu Aufbau- und Ablauforganisation
- Einführung in moderne Arbeitstechniken
- Einführung in moderne Bürokommunikationstechniken
- Zeitmanagement/Selbstorganisation
- Ausführung eines eigenen Projekts.

Die Qualifizierung im Baustein 2 „Neue Technologien“ beinhaltet einen EDV-Grundkurs, einen EDV-Aufbaukurs, Übersichten über neue Hard-/Software und alternativ einen CAD-Kurs oder einen DTP-Kurs und schließlich berufsspezifische EDV-Weiterbildung. Beide Bausteine wurden durch individuelle Beratung sowie durch Betriebskontakte – von Betriebsbefragung über -besichtigung zu -praktika – komplettiert.

Das Projekt wurde u.a. im europäischen Verbund gefördert (NOW) sowie wissenschaftlich begleitet.

Die Projektmitarbeiterinnen betonen, daß Familienfrauen drei Etappen auf dem Weg „zurück in die berufliche Zukunft“ bewältigen müssen:

- Zunächst gilt es, einen Wiederausstieg aus der Familie möglich zu machen,
- dann muß ein Wiedereinstieg in einen Betrieb gesucht werden,
- schließlich ist die dort erreichte Position zu festigen.

Die Teilnehmerinnen des Modellversuchs waren nicht an Karrieren interessiert, sondern wollten einen langsamen und verkraftbaren Übergang von der Familientätigkeit in eine erneute Berufstätigkeit. Diese Wünsche allerdings stießen zunächst einmal auf Unverständnis sowohl bei den Betrieben wie aber auch bei den Vermittlern des Arbeitsamtes. Hier gilt es noch einiges an Arbeit in Richtung auf Akzeptanz verschiedener Lebensmodelle zu leisten. Insgesamt bezeichnen die Projektmitarbeiterinnen den Modellversuch als gelungenen Ansatz, der auch für andere Regionen übertragbare Konzeptionen bereitstellt.

H.F.-W.

Thomas Dick

Das Alltagsbewußtsein als Erziehungs- und Bildungsproblem

Zur Begründung von Selbsterziehung in der Erwachsenenbildung
(dipa-Verlag) Frankfurt/M. 1995, 197 Seiten, DM 38.00

Der im Untertitel verwendete Begriff der „Selbsterziehung“ wird vom Verfasser nicht als Ausdruck pietistisch-bürgerlicher Sollenspädagogik verstanden. Das Begriffsverständnis von Selbsterziehung wird vom Verfasser vielmehr in Anlehnung an die kritische Erziehungswissenschaft von H. J. Gamm entwickelt. Charakteristisch für diesen Selbsterziehungsbegriff sind zwei Momente: „Seine Inhalte ergeben sich nicht fremdbestimmt durch die institutionalisierten Vorgaben und Erfordernisse, sondern sind Produkte der selbsttätigen intellektuellen Auseinandersetzung des Individuums mit sich und der gesellschaftlichen Umwelt. Der Selbsterziehungsprozeß leitet sich nicht aus dem Interesse der gesellschaftlichen Institutionen an einer Reproduktion des sozialen Systems ab, sondern intendiert als Folge der Selbsterkenntnis die Wahrnehmung der eige-

nen Interessenlage. Aus ihm gehen so transzendierende Impulse in Bezug zur gesellschaftlichen Umwelt aus“ (S. 159).

Begründet wird dieses Begriffsverständnis mit zwei ausführlichen Diskursen über „sozioökonomische und soziokulturelle Entwicklungstendenzen in der gegenwärtigen Gesellschaft“ (S. 45-72) und zur „Beschreibung und Analyse des Alltagsbewußtseins“ (S. 73-121).

Die Ableitung der Relevanz der damit gewonnenen Bestimmung eines kritischen Begriffs von Selbsterziehung für die politische Bildungsarbeit geschieht über die Negtsche Bildungskonzeption. Als praktisches Beispiel für eine das Alltagsbewußtsein aufklärende Bildungsarbeit wird schließlich ein Entscheidungsspiel „Experten planen eine Fabrik“ (S. 174-181) vorgestellt. Das Interesse des Verfassers besteht offensichtlich darin, die Notwendigkeit einer politischen, gewerkschaftlich orientierten Erwachsenenbildung zu begründen, durch die Arbeitnehmer befähigt werden sollen, den technischen Wandel der Arbeitswelt kritisch und gestaltend zu beeinflussen. Verwunderlich an dem Buch ist, daß es als Beitrag zur Theorie kritischer Bewußtseinsbildung, ausgestattet mit der Literatur und den Argumentationsfiguren der 70er Jahre, im Jahre 1995 auf dem Büchermarkt erscheint.

J. W.

Günter Dohmen

Das lebenslange Lernen

Leitlinien einer modernen Bildungspolitik
(BMBF) Bonn 1996, 114 Seiten, kostenlos

Dieses Gutachten hat das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie anläßlich des „Europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens“ in Auftrag gegeben. Im Mittelpunkt des Gutachtens steht ein „altes“ Konzept der Erwachsenenbildung, das aus unterschiedlichen Gründen erneut „im Trend“ liegt, nämlich das selbstgesteuerte, selbstorganisierte Lernen („self directed learning“). Die Beobachterperspektive des Autors geht also nicht primär von dem institutionalisierten Weiterbildungssystem aus, sondern von der Kontinuität des Lernens in biographischen und sozioökonomischen Kontexten.

Präzise, zugespitzt, gleichsam „auf den Punkt gebracht“ skizziert Dohmen die „dramatische“

gesellschaftliche „Umbruch- und Herausforderungssituation“ und die Notwendigkeit des Erwerbs „breiter persönlicher Kompetenzen“, die über eine instrumentelle Qualifizierung weit hinausreichen. Angesichts dieser Lernherausforderungen gewinnt ein „spontanes grass-root-Lernen in wechselnden Lebenssituationen“ (S. 5) an Bedeutung. „Lebenslanges Lernen für alle“ ist nicht identisch mit lebenslanger Teilnahme aller an institutionalisierter Weiterbildung. Diese Einsicht ist nicht neu, aber in ihren Konsequenzen durchaus folgenreich. Zum Beispiel stellt sich die Frage, wie institutionalisierte Weiterbildung didaktisch so gestaltet werden kann, daß „informelles“, „natürliches“ Lernen unterstützt wird, wie tatsächlich zum „Selberlernen“ motiviert und befähigt werden kann. Dohmen macht u.a. auf Erfahrungen mit „Lern-Netzwerken“ in Japan aufmerksam. Er wertet insbesondere konzeptionelle, offizielle Dokumente aus (Club of Rome, Faure-Kommission, Weißbuch der EU), berücksichtigt aber auch lerntheoretische und erkenntnistheoretische Veröffentlichungen, z.B. die konstruktivistische Lerntheorie (S. 50 f.).

Obwohl Dohmen 343 internationale Untersuchungen und Publikationen verarbeitet hat, ist der Text leserfreundlich geschrieben und enthält eine Fülle bildungspraktischer und theoretischer Impulse.

H.S.

Werner Faber (Hrsg.) Persönlichkeitsbildung und Handlungsfähigkeit

Aktuelle Beiträge zur allgemeinen und beruflichen Weiterbildung (Neckar-Verlag) Villingen-Schwenningen 1995, 158 Seiten, DM 25.00

„Persönlichkeitsbildung ist gefragt.“ Von diesem ersten Satz der Veröffentlichung, in der die „Seminartagung anlässlich des 40jährigen Jubiläums“ der Pädagogischen Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung in Baden-Württemberg dokumentiert ist, gehen alle Beiträge des Buches aus. Dies gilt für Werner Fabers einführende Reflexionen mit dem Versuch, eine Beziehung zur Wissenschaft herzustellen (S. 7-16), genauso wie für Josef Dreher (S. 17-22), der die Bedeutung für den Demokratisierungsprozeß unter dem Stichwort „Globale Verantwortung“ deutlich macht. Es trifft auf Franz

Pöggelers Betonung der „lebenslangen Bereitschaft und Fähigkeit zur kritischen Einstellung auf die Veränderungen der Gesellschaft“ und für sein Eintreten für eine Weltoffenheit und eine neue Allgemeinbildung (S. 23-43) ebenso zu wie für Bernhard Bonz´ Interpretation von Berufsbildung und den Anforderungen in Form der Schlüsselqualifikationen, die heute an sie gestellt werden, wobei die Rückgriffe auf Goethe und Spranger nicht mehr so abwegig erscheinen (S. 43-60). Es klingt an bei Fabers bekannter Motivationsanalyse, bei der die geisteswissenschaftlichen Interessen hervortreten (S. 61-80), und gibt die Basis ab für Frommers Differenzierung der Bildungsbegriffe (S. 91-101). Das gleiche läßt sich für Thomas Broch sagen, der die religiöse Perspektive den Lesern nahe und das Kriterium der Menschenwürde zur Sprache bringt. Nachdenklich stimmen dann die beiden letzten Beiträge von Wolfgang Peitz und August Nitschke, in denen mit Blick auf das Thema des Buches vom „Ich-Verlust“ des modernen Romans (S. 133-141) und von den Sichtweisen des Buddhismus und des Islam (S. 143-157) die Rede ist.

So kann man zusammenfassend sagen, daß in diesem Band vielfältige Varianten der „Funktion der Sinnstiftung von Bildung“ (S. 66) angesprochen werden. Nicht zufällig wird Odo Marquards Bemerkung von der „Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften“ zitiert (S. 70), aber ebenso dürfte es nicht zufällig sein, daß dies im Zusammenhang mit Aussagen über das Seniorenstudium geschieht. Denn wenn man die Weiterbildungsliteratur der beiden letzten Jahrzehnte überblickt, dann muß der erste hier zitierte Satz überraschen, stehen die dargestellten Positionen doch ziemlich alleine da. Nur einmal ist – eher am Rande – diese Problematik angesprochen, wenn von der „umfassenden Ökonomisierung aller Lebensbereiche“ die Rede ist. Umso wichtiger erscheint es, daß hier Persönlichkeitsbildung im ursprünglichen Sinne angemahnt wird. Um wirksam zu werden, dürfte es allerdings wohl nicht bei dem appellativen Grundton bleiben, der in den Texten zum Ausdruck kommt, sondern es müßte mehr dazu gesagt werden, auf welche Weise etwas für das beschworene „neue Humanitätsbewußtsein“ (S. 28) pädagogisch und politisch getan werden kann.

Hans Tietgens

**Bernd Faulenbach/Franz-Josef Jelich
(Hrsg.)**

Kann man aus Kriegen lernen?

Zur Bedeutung von Kriegen im 20. Jahrhundert
(Klartext Verlag) Essen 1995, 144 Seiten,
DM 19.80

Das Buch dokumentiert das „Europäische Gespräch zu den Ruhrfestspielen 1994“ und erscheint als dritter Band der Reihe „Geschichte und Erwachsenenbildung“. Das Thema der Gespräche knüpft an den Essay von Karl Otto Hondrich aus dem Jahre 1992 mit dem Titel „Lehrmeister Krieg“ an. Hondrich eröffnet die Gespräche mit einem Beitrag „Lehrmeister Krieg – und die Grenzen des Lernens“.

Dokumentiert werden der abschließende Vortrag von Erhard Eppler über „Formen kriegerischer Gewalt – und die Verantwortung der Politik“ sowie die Abfolge dreier Podien. Das erste Podium diskutierte die „Gewalt als Ausdruck menschlicher Natur und die Frage einer realistischen Ethik“ (Hans-Eckehard Bahr, Karl Otto Hondrich, Markus Meckel, Antje Vollmer, Wolfram Wette und Hermann Korte), das zweite Podium widmete sich dem Thema „Kriegserfahrung und nationale Identität. Zur Verarbeitung von Kriegen im 20. Jahrhundert“ (Waclaw Dlugoborski, Konrad Jarausch, Gottfried Niedhart, Marina Pavlova-Silvanskaja, Bernd Faulenbach), das dritte Podium ging um „Kriegerische Konflikte und die Aufgabe der Völkergemeinschaft heute“ (Luigi Vittorio Ferraris, Norbert Gansel, Alfred Mechtersheimer, Henryk M. Broder, Daniel Vernet, Christoph Bertram). Es sind bekannte Personen, die hier zur Diskussion des grundlegenden Themas „Krieg“ nach Recklinghausen gekommen waren zu einem Zeitpunkt, als der Bürgerkrieg in Jugoslawien gerade einen ersten Höhepunkt erreicht hatte. Aber auch die Kriege in Somalia und Georgien spielten ebenso eine Rolle wie die Entwicklungen im nahen Osten, in Südafrika und in Nordirland, die zu dieser Zeit in eine friedlichere Richtung wiesen. Die Wiedergabe der Podiumsdiskussionen ist im wesentlichen eine Wiedergabe der Kurzreferate der Diskutierenden. Die Diskussion mit und im Plenum wurde nicht abgedruckt, da sie aus technischen Gründen nicht aufgenommen werden konnte. Ein richtiges Gespräch entwickelte sich auf dem Podium nur in der dritten Runde, als es um kriegerische Konflikte und die Aufgabe der Völkergemeinschaft ging.

Die Beiträge der einzelnen Diskutierenden liegen auf unterschiedlichem Niveau. Wie immer, wenn das gesprochene Wort zum Druckerzeugnis wird, bleibt an manchen Stellen der Eindruck des Unvollständigen. Am kompaktesten sind noch die Beiträge der Teilnehmenden im zweiten Podium, die über Kriegserfahrungen aus Amerika, Polen, Deutschland und Rußland berichten. Hier erweist sich die Form des Kurzreferates im Podium auch als akzeptabel. So interessant das Buch in einzelnen Beiträgen ist, stellt sich doch die Frage, inwieweit man Diskussionsveranstaltungen 1:1 übertragen gedruckt veröffentlichen sollte. Gerade bei diesem Thema, in dem Emotion, Moral, Betroffenheit und Konfliktpotential in der Diskussion aufeinandertreffen, bedürfte es eines Transfers, um dies im anderen Medium des Buches nicht zu verlieren.

E.N.

**Angela Franz-Balsen, Heino Apel (Hrsg.)
Professionalität und Psyche**

Einsichten aus der Klimabildung

Reihe: Klimaschutz konkret

(Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)
Frankfurt/M. 1995, 111 Seiten, DM 7.00

Der Titel mag zunächst irritieren: Was haben Professionalität und Psyche mit dem Klima zu tun? Es geht in dieser Publikation (und dem zugrundeliegenden Forschungsprojekt des DIE und der ANU) um Kompetenzen und die psychohygienische Situation derer, die pädagogisch in der Umweltbildung tätig sind. So betitelt Rolf Schneiderei seinen Beitrag ausdrücklich: „Es geht um uns“.

Auch wenn es in dem Band nicht so formuliert wird, so behandelt er doch den Paradigmenwechsel von einer normativen zu einer reflexiven Ökopädagogik. Normativ ist eine Bildungsarbeit, die andere zu erziehen, zu belehren, über das richtige Bewußtsein aufzuklären versucht. Zwar ist unbestritten, daß normative und ethische Fragen in der Umweltbildung zur Sprache kommen sollten, aber eben nicht im Stil einer Postulatspädagogik. Abgesehen von philosophischen und erkenntnistheoretischen Bedenken ist eine solche appellative Pädagogik aus zwei praktischen Gründen fragwürdig: Erstens ist immer seltener eindeutig zu entscheiden, was richtig oder falsch ist: „Je mehr man im Umweltbereich weiß, desto unklarer

wird eine Lösungsstrategie“ (Apel, S. 94). Zweitens weisen wir „Trendsetter“ der Ökologiebewegung und der Umweltbildung persönlich keineswegs eine vorbildliche Ökobilanz auf: „Je besser die Bildung in einem Land, desto höher das Einkommen, der Konsum und somit die Co₂-Fahne pro Kopf“ (S. 84).

Doch auch eine „objektive“ Wissensvermittlung ist keine pädagogische Lösung. In mehreren Beiträgen wird überzeugend dargestellt, daß ökologisches Wissen zwar notwendig ist, daß aber kein direkter Weg vom Wissen zum (umweltverträglichen) Handeln führt: „Der große Irrtum: Umweltwissen rein – Umwelt handeln kommt (nicht) raus“ (Franz-Balsen, S. 13). Ohne Anspruch auf verallgemeinerbare Lösungen dieser Dilemmata und auf didaktische Patentrezepte plädiert H. Apel für eine Aufwertung der Moderation in der Umweltbildung und eine Umweltbildungskultur: „Ein instrumentell Lehrender vermittelt leicht das Gefühl von Unwissenheit und Unterlegenheit bei Lernenden, während eine Moderation von der Kompetenz der Beteiligten ausgeht und nach Bedingungen sucht, wie diese günstig zu entfalten ist“ (S. 99).

Reflexivität ist eine Grundlage ökopädagogischer Professionalität. Auch diese Schlüsselqualifikation kann nicht in einer Mitarbeiterfortbildung gelehrt, sie muß eigenständig angeeignet werden. Eine solche Professionalisierung kann durch Supervision unterstützt werden. Themen der Supervision sind Probleme in und mit Seminargruppen, aber auch der Umgang mit den „inneren Widersprüchen“. Supervision kann dazu beitragen, „die Grenzen der eigenen Wirkungsmöglichkeiten zu akzeptieren“ (Kajan, S. 76).

Außerdem enthält der Band Beiträge zum Stand der Umweltbewegung, zum „sozialen Marketing im Umweltbereich“, zur empirischen Erforschung des Umweltbewußtseins.

Einige Beiträge demonstrieren auch, wie „Theorie“ (z.B. Erkenntnistheorie, Systemtheorie) unaufdringlich und praxisnah zur Sprache gebracht werden kann und daß „brauchbare“ Theorien dazu beitragen können, die „Selbstvertrauenskrise der Profession“ (S. 6) zu mildern.

H.S.

Karlheinz A. Geißler Lernprozesse steuern

Übergänge: zwischen Willkommen und Abschied

(Beltz Verlag) Weinheim 1995, 215 Seiten,
DM 42.00

Nach „Anfangssituationen“ und „Schlußsituationen“ ist dies der mittlere Teil der Trilogie von K. A. Geißler. Im ersten Kapitel über das Steuern und Gestalten wird ein „Dreiebenenmodell“ entwickelt: Lehren und Lernen erfolgen auf der Ebene der Sachlogik, der Soziologie und der Psychologie. Diese Unterteilung liefert das Gliederungsschema für die weiteren Überlegungen. Ausführlich werden „die sozio- und psychodynamischen Merkmale von Anfangssituationen“ behandelt. Es folgen Kapitel über „schwierige Situationen“, über „Übergänge“, über Gruppendynamik und über Schlußsituationen.

Das Buch wird abgeschlossen durch ein grundlegendes Kapitel über „Erwachsenenbildung in der Moderne“, das die Ambivalenzen, Dilemmata und Paradoxien einer auf Selbständigkeit ausgerichteten Bildungsarbeit in einem Kontext von Abhängigkeiten darstellt. Erwachsene sind zur Freiheit und zur Freiwilligkeit ihrer Weiterbildung verpflichtet. „Erwachsenenbildung wird im Prozeß der Modernisierung nachgefragt, um sich von den eigenen Unsicherheiten in einer unsicheren Welt nicht allzu sehr verunsichern zu lassen“ (S. 192).

Das Buch ist geschmackvoll und leserfreundlich gestaltet, die Texte werden durch Photos und Karikaturen aufgelockert. Der Text enthält viele praktische Anregungen, aber auch literarische Verweise und philosophische Impulse zum Nachdenken. Mit seinem bekannt kreativem Stil gelingt es Geißler, Didaktik und Methodik „mit Leben zu füllen“. Deutlich ist jedoch, daß über den Anfang und den Schluß Tiefsinnigeres zu sagen ist als über die normalen Verläufe „dazwischen“. Durch seinen Witz, seinen Humor und seine Selbstironie ist Geißler erneut ein Buch gelungen, das man mit Gewinn und Genuß lesen kann.

H.S.

Gidion, Gerd
Handbuch Weiterbildungsberatung
für berufstätige Frauen sowie kleine und mittlere Unternehmen
(Kleine Verlag) Bielefeld 1995, 352 Seiten,
DM 45.00

Dieses Handbuch stellt zugleich die Präsentation der Ergebnisse des Modellprojektes „Weiterbildungsberatung für berufstätige Frauen sowie kleine und mittlere Unternehmen“ dar, das von 1992 bis 1994 vom Baden-Württembergischen Ministerium für Familie, Frauen, Weiterbildung und Kunst und dem Wirtschaftsministerium von Baden-Württemberg gefördert wurde.

Bei vier unterschiedlichen Trägern (Handwerkskammer, Volkshochschule, Berufsbildungswerk des DGB, Industrie- und Handelskammer) wurden während der Projektlaufzeit Beratungsstellen geplant und eingerichtet sowie erste Erfahrungen gesammelt. Der vorliegende Leitfaden hat die Intention, die gemachten Erfahrungen zu bündeln, zu verallgemeinern und mit ihrer Veröffentlichung zur Professionalisierung der Beratungsarbeit beizutragen.

Das Buch richtet sich damit in erster Linie an die Mitarbeitenden von Weiterbildungsberatungseinrichtungen. Ein Blick auf das Inhaltsverzeichnis zeigt die sehr starke Praxisorientierung: Grundaussstattung der Beratungsstelle, Das Beratungsgespräch, Arbeit in Betrieben, Kontakt mit Bildungsträgern, Kontakt mit Ämtern, Kontakt mit Beratungsstellen, Organisation von Veranstaltungen und Gruppenberatungen, Öffentlichkeitsarbeit, Finanzierung von Weiterbildung, Konzeption von Bildungsmaßnahmen, Dokumentation. Hier werden wichtige Themen aufgegriffen, und der weite Horizont des Beratungskontextes wird sinnvoll abgesteckt. Durch die erzwungene Stringenz der Strukturierung – jedes Kapitel hat dieselben Gliederungspunkte: Definition. Was ist das Ziel? Strukturierung und Bestandteile. Hindernisse, Fehler, Tips. Hilfsmittel und Instrumente. Wie sieht das praktisch aus? – hat das Buch allerdings ein zu enges Korsett, dadurch werden Inhalte und Hintergrundinformationen verkürzt dargestellt, oder sie fehlen ganz. Es werden viele praktische und nützliche Hinweise zur Einrichtung und Ausstattung des Büros und zum Protokollieren von Gesprächen gegeben, es finden sich weiterführende Literaturhinweise, Strategien zum Vorgehen in den Betrieben

u.v.m. Sehr anregend durch ihre Praxisnähe und Anschaulichkeit sind auch die vorgestellten Fallbeispiele aus der Beratungsarbeit und die Beschreibung des Aufbaus eines Betriebskontaktes.

Vergeblich sucht frau aber nach einem Kapitel zur Geschlechtsspezifität in der Beratungsarbeit oder nach frauenspezifischer Literatur, nach einem Kapitel zur Situation von Frauen in der heutigen Gesellschaft, zur Differenziertheit weiblicher Lebenssituationen, zur Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit, zur Qualifikation der Beraterinnen für die Beratungstätigkeit mit Frauen, zu Hindernissen, die Frauen eine Weiterbildung oder einen beruflichen Aufstieg erschweren.

So drängt sich der Leserin während der Lektüre der Verdacht auf, daß der Impetus des Buches sehr stark auf der Institutionalisierung von Beratungsstellen, dem Angebot organisatorisch-fachlicher Hilfen für die Beraterinnen, der Kooperation mit anderen Einrichtungen und weniger auf den zu beratenden Frauen liegt. Diese Marginalisierung der ratsuchenden Frauen birgt die Gefahr in sich, daß auch im Beratungsprozeß selbst die ratsuchenden Frauen nicht mehr Subjekt sind, sondern zum Objekt des Beratungsprozesses gemacht werden.

Daß der Verfasser angeblich wenig vertraut ist mit der Weiterbildung von Frauen und anderen frauenspezifischen Diskussionen, zeigen u.a. Aussagen wie die folgende, in der kritisiert wird, daß berufsbezogene Weiterbildungsangebote für Frauen ausschließlich in Frauenbildungsprogrammen ausgeschrieben werden: „Mehrere Träger weisen in ihrem Programm daher explizit einen Frauenteil aus. Wie sieht das durchschnittliche 'Frauenprogramm' aus? Hier sind oftmals Modethemen und Dauerbrenner für Frauen zusammengewürfelt“ (S. 140).

So verwundert auch nicht, daß in den Vorbemerkungen ausführlich darauf eingegangen wird, daß der vorliegende Leitfaden für Frauen und Männer geeignet ist, und vier Erklärungen zum Umgang mit der männlichen bzw. weiblichen Sprachregelung des Buches gegeben werden.

Schade eigentlich, daß man(n) sich in einem Handbuch zur Weiterbildungsberatung für berufstätige Frauen für die Existenz von Frauen entschuldigen muß.

Ursula Eberhardt

Wiltrud Gieseke u.a.

Erwachsenenbildung als Frauenbildung

Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1995, 176 Seiten, DM 22.00

Vorgelegt wird eine Aufsatzsammlung, die einen Überblick über theoretische Positionen und empirisches Material zur Frauenbildung gibt. Hat die neue Frauenbildung in ihren Anfängen wesentlich von ihrer praktischen Vielfalt und weniger ihren theoretisch-empirischen Beiträgen gelebt, so dokumentiert der vorliegende Band entscheidende Weiterentwicklungen. Dies gilt sowohl für den Bereich der allgemeinen und den der beruflichen Weiterbildung (Wiltrud Gieseke, Helga Bramer, Christiane Schiersmann) als auch für ausgewählte Zielgruppen (Ursula Apitzsch über Frauen in der Migration) oder spezielle Fragestellungen (Hannelore Faulstich-Wieland über schulische Koedukation). Mit dem Beitrag von Kate Pritchard Hughes wird außerdem ein Einblick in anglo-amerikanische Diskussionen zur Frauenbildung vermittelt.

Zu den einzelnen Aufsätzen – unvermeidbar verkürzt:

- Wiltrud Gieseke begründet historisch wie auch mit aktuellem Datenmaterial zum Weiterbildungsverhalten von Frauen und zur Programmstruktur unterschiedlicher Anbieter, daß der Gleichheitsdiskurs stagniert. Anschluß gesucht werden soll an Positionen, die eine weibliche Genealogie im Zusammenhang mit einem Gerechtigkeitsdiskurs zu entwickeln suchen. Bildungsarbeit dient „zur Selbstaufklärung und zur gesellschaftlichen Aktivierung“ (S. 40).
- Helga Bramer beschäftigt sich mit der Frauenbildung in den neuen Bundesländern. Beschrieben werden Entwicklungsphasen der Frauenqualifizierung in der DDR und Umstrukturierungsprozesse nach der Wiedervereinigung. Die Ergebnisse einer Befragung von Anbietern mit vorwiegend allgemeinen Bildungsangeboten belegt eindrücklich, wie sich gesellschaftliche Rahmenbedingungen in der Bildungsarbeit mit Frauen niederschlagen.
- Christiane Schiersmann bilanziert die frauenspezifische Weiterbildung im beruflichen Bereich für ausgewählte Zielgruppen. Trotz gestiegenem Interesse an einer kontinuierli-

chen Erwerbsarbeit werden von Frauen häufig „Patchworkbiographien“ erzwungen. Von der Lebenssituation und den Lerninteressen von Frauen her lassen sich frauenspezifische Angebote begründen, aber vor institutionalisierten Sonderwegen außerhalb marktgängiger Zertifikate ist zu warnen.

- Ursula Apitzsch belegt durch soziologische Forschungsergebnisse, daß ausländische Frauen sowohl Subjekte als auch Protagonistinnen in Migrationsprozessen sind und Diskurse zu Gleichheit und Differenz, gender und ethnicity als historisch geworden und damit dekonstruierbar zu betrachten sind. Interkulturelle Erwachsenenbildung hat die gestalterischen Potentiale, die auch auf die Einwanderungsgesellschaft zurückwirken können, zu stärken.
- Hannelore Faulstich-Wieland diskutiert anhand von zahlreichen empirischen Forschungsergebnissen, ob sich aus der schulischen Koedukationsdebatte eine separate Frauenbildungsarbeit ableiten läßt. Insgesamt wird befürchtet, daß nicht gleichberechtigte Teilhabe von Frauen das Hauptziel bleibt, sondern Differenzen zwischen den Geschlechtern kultiviert werden und in die Nähe eines biologistischen Verständnisses von Weiblichkeit rücken.
- Kate Pritchard Hughes versucht Ansätze feministischer Pädagogik, die sich an Überlegungen von Freire anlehnen, im Kontext von Debatten um Postmoderne und Poststrukturalismus zu verorten. Das Thema der sozialen Gerechtigkeit bleibt für sie virulent. Differenzen zwischen den Autorinnen, die nicht explizit erörtert werden, beziehen sich auf die Konsequenz, in der „Zweigeschlechtlichkeit als Betrachtungsperspektive“ (Gieseke) gewählt wird.

Monika Schmidt

Gernot Graebner/Irene Lischka Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland

(AUE) Bielefeld 1996, 115 Seiten + Anhang, DM 29.80

Dieser Veröffentlichung liegt eine repräsentative Befragung aller ost- und westdeutschen Universitäten und Fachhochschulen zur Situation der wissenschaftlichen Weiterbildung zugrunde.

Irene Lischka kommentiert die Befragungsergebnisse aus den neuen Bundesländern. Im Vergleich zu DDR-Zeiten hat sich die personelle Ausstattung der universitären Weiterbildung verschlechtert, und auch die Weiterbildungsangebote haben sich verringert. Dennoch ist eine personelle Mindestausstattung an allen Universitäten, aber nur an wenigen Fachhochschulen vorhanden. Die Situation der wissenschaftlichen Weiterbildung entspricht hinsichtlich der personellen und finanziellen Ressourcen nicht ihrer gesellschaftlichen Bedeutung. Dies gilt – so Gernot Graeßner – auch für die westlichen Bundesländer, die einen „Nachholbedarf“ an wissenschaftlicher Weiterbildung haben.

Dennoch sind gewisse Fortschritte erkennbar: Mehr als die Hälfte der Fachbereiche haben eine/n „AnsprechpartnerIn“ für wissenschaftliche Weiterbildung. Nur wenige Hochschulen bieten keine wissenschaftliche Weiterbildung an. Fast die Hälfte aller Hochschulen haben „externe Träger“ für Weiterbildung (z.B. GmbH) geschaffen. An 58% der befragten Hochschulen existieren zentrale Einrichtungen für Weiterbildung. An 34% der Hochschulen ist die Anrechnung auf Lehrdeputate geregelt. Die Einnahmen aus Weiterbildung werden überwiegend wieder für Weiterbildung verwendet. Mehr als die Hälfte der Hochschulen kooperieren mit der Wirtschaft, nur 23% mit Volkshochschulen. Die meisten Hochschulen halten Werbung für Weiterbildung für erforderlich. Es ist verdienstvoll, daß sich der AUE um eine solche repräsentative Gesamterhebung bemüht hat. Bei der Interpretation der Daten ist allerdings zu berücksichtigen, daß es oft zufällig ist, wer solche Fragebögen ausfüllt, daß die Antworten oft subjektive Einschätzungen sind (z.B. ob das Weiterbildungsangebot ausreichend, angemessen, verbesserungswürdig ist, ob Werbung erforderlich ist usw.) und daß verlässliche statistische Zahlen – z.B. über Maßnahmen und Teilnehmende – meist fehlen.

Die Auswertung der Befragungsergebnisse wird ergänzt durch eine nützliche Dokumentation von Gesetzestexten, Empfehlungen und Beschlüssen insbesondere der „Konzertierten Aktion Weiterbildung“.

H.S.

**Siegfried Greif/Hans-Jürgen Kurtz (Hrsg.)
Handbuch Selbstorganisiertes Lernen**
(Verlag für Angewandte Psychologie) Göttingen 1996, 391 Seiten, DM 88.00

Nach der Phase des computergestützten Lernens hat jetzt das „selbstorganisierte Lernen“ Konjunktur, und zwar vor allem in der betrieblichen Bildungsarbeit. Selbstorganisiertes, selbständiges Lernen hat nicht nur eine anthropologisch-pädagogische, sondern auch eine finanziell-ökonomische Dimension. So heißt es auf dem Deckblatt: „Die Lernprozesse müssen kostengünstig, wenn möglich selber ‚lean‘ gestaltet werden. Durch minimale Leittexte, individuell nutzbare Lernquellenpools und Selbstreflexionsprozesse kann dies ermöglicht werden.“ Es geht also bei diesem Konzept nicht zuletzt um eine Verschlankeung und Entlastung der betrieblichen Bildungsabteilungen. Das Handbuch enthält ein breites Spektrum theoretischer und praktischer Beiträge, z.B.: theoretische Grundlagen: Chaostheorie, humanistische Psychologie u.a., bildungspraktische Beiträge und Projektberichte, z.B. heuristische Regeln, Gruppenarbeit, Lernberatung, Schlüsselqualifikationen, Selbstbewertung, Teamfähigkeit, Praxistransfer, Leittexte, Bildungsbedarfsanalyse, Feedbackregeln, Video-Selbstkonfrontation, Lernen aus Fehlern ... Der Tenor des Handbuches lautet: „Innovative Manager/innen und Personalentwickler/innen denken um“ (S. 7). Das Buch enthält eine Fülle konzeptioneller und praktischer Erfahrungen und Anregungen, auch wenn sich nicht alle Beiträge i.e.S. mit „selbstorganisiertem Lernen“ beschäftigen. Die meisten AutorInnen sind Psychologen. Auffällig ist die Selbstreferentialität des psychologischen Systems. Die (erwachsenen-)pädagogische Literatur wird kaum zur Kenntnis genommen. Dennoch für die betriebliche Bildungsarbeit eine empfehlenswerte Publikation.

H.S.

Christiane Hof
Erzählen in der Erwachsenenbildung
(Luchterhand Verlag) Neuwied 1995, 168 Seiten, DM 39.80

Die Erwachsenenbildung hat die „narrative Pädagogik“ wiederentdeckt. Das Erzählen ist in vielen Veranstaltungsformen eine beliebte

Bildungsaktivität: in Frauen- und Altengesprächskreisen, im erfahrungsorientierten Bildungsurlaub, in Seminaren des biographischen Lernens, in „Zeitzeugenbefragungen“ (oral history), in Schreibwerkstätten ... Angesichts des Überzeugungsverlusts der großen „Metaerzählungen“ (Lyotard) einerseits und angesichts der Informationsüberflutung durch die Massenmedien andererseits läßt sich das Bedürfnis nach authentischen Alltagserzählungen als „Zeitzeichen“ deuten.

So ist es zu begrüßen, daß Christiane Hof in ihrer Dissertation das Erzählen in der Volks- und Erwachsenenbildung in einem sozialhistorischen Zusammenhang behandelt. Sie unterscheidet in der Geschichte der Erwachsenenbildung seit 1800 verschiedene Funktionen und Formen des Erzählens: Erzählungen mit moralischer Absicht, Erzählungen als Volksaufklärung, literarische Erzählungen zur Erweiterung der Allgemeinbildung ... Nicht zufällig ist die Entwicklung der Erwachsenenbildung eng mit der der Volksbibliotheken und „Lesezirkel“ verknüpft. Erst im Verlauf der Wissenschaftsorientierung der Erwachsenenbildung verlor das Erzählen an Bedeutung.

Wissenschaftstransfer und biographische Erzählungen – so belegt die Autorin überzeugend – lassen sich verschiedenen Bildungsauffassungen zuordnen. Mit der Kritik an einer Wissenschaftspopularisierung erfolgte in der Weimarer Volksbildung eine Aufwertung des lebensweltorientierten Erzählens. Im letzten Kapitel erörtert Chr. Hof aktuelle Positionen und Möglichkeiten des Erzählens als Bildungsmethode.

Ein materialreiches Buch, das vor allem LeserInnen empfohlen sei, die sich nicht nur für bildungspraktische Tips, sondern auch für bildungsgeschichtliche Hintergründe interessieren. Die Autorin hat einen wichtigen Beitrag zur Didaktikgeschichte geleistet.

H.S.

Axel Jansa (Hrsg.)

Zwei Geschichten – eine Zukunft

Ost-West-Annäherungen in pädagogischer und gewerkschaftlicher Zusammenarbeit (agenda Verlag) Münster 1995, 144 Seiten, DM 19.80

Berichtet wird von zwei Fortbildungsseminaren für Lehrerinnen und Lehrer aus der alten

Bundesrepublik und aus der alten DDR. Es handelte sich um GEW-Fachtagungen, von denen die eine im Jahre 1993 und die andere im Jahre 1994 stattgefunden hat. Während es in der ersten Tagung um den „Versuch einer pädagogischen Ost-West-Annäherung“ ging, wurde auf der zweiten Tagung versucht, zu „Perspektiven pädagogischer und gewerkschaftlicher Zusammenarbeit“ zu kommen. Initiator der beiden Tagungen ist die GEW Berlin gewesen.

Hauptbestandteil des Berichts über die erste Fachtagung sind zwei Selbstdarstellungen. Die eine aus westlicher Sicht trägt die Überschrift: '68 und die Folgen – Skizzierung der pädagogischen und bildungspolitischen Entwicklung in der Bundesrepublik aus autobiographischer Sicht; die andere aus DDR-Sicht trägt die Überschrift: Nachdenken über die Schule in der DDR – Geschichte, Fakten, Probleme, Perspektiven.

Während auf der ersten Fachtagung der Einstieg in die Aufarbeitung der Vergangenheit und eine Verständigung darüber im Vordergrund gestanden hat, wurden in der zweiten Fachtagung aktuelle Probleme pädagogischer Identität von Lehrerinnen und Lehrern aus beiden Teilen Berlins bearbeitet. Dieser Berichtsteil des Buches läßt einerseits die Unterschiedlichkeit der Identitätsproblematik aus westlicher und aus östlicher Sicht deutlich werden. Andererseits wird aber auch die Bereitschaft deutlich – mit allen dabei auftretenden Schwierigkeiten –, nach Gemeinsamkeiten bei der Auseinandersetzung mit den pädagogischen Herausforderungen zu suchen. So wurde über die Neubestimmung der Lehrerrolle auf der Grundlage von LehrerInnen- und SchülerInnen-Befragungen gesprochen, aber auch über das Problem der Werteerziehung und den Wertewandel, der von den pädagogisch Tätigen mit West- und mit Osthintergrund gleichermaßen zu bearbeiten ist.

Im abschließenden Teil des Buches wird eine Zusammenfassung der Diskussionen gegeben, die von der Überzeugung getragen ist, daß hier ein „Zwischenstand im Entwicklungsprozeß der Annäherung und Veränderung“ (S. 120) dokumentiert wird. Aufmerksam gemacht wird darauf, daß Aspekte dieses Entwicklungsprozesses, die auf den beiden Tagungen deutlich geworden sind, wohl auch in Zukunft weiter zu bearbeiten sind. Dazu gehören Themen wie „Berufsmotivation und -planung“, „Be-

rufsverständnis“, „Das berufliche Selbstverständnis im Westen: Modernisierungsschub durch '68 (Individualisierung, Autonomie) und Verunsicherung und Reflexion durch die Wertediskussion“ sowie „Strategien zum Umgang mit den Problemen in der Schule der 90er Jahre“.

Das Buch kann als eine Dokumentation gelesen werden, die deutlich macht, daß PädagogInnen West ebenso wie PädagogInnen Ost um eine kritische Auseinandersetzung mit ihren bisherigen Selbstverständnissen nicht herumkommen, wenn die pädagogischen Zukunftsaufgaben gemeinsam angegangen werden wollen.

J. W.

Hubert Klingenberger

Handbuch Altenpädagogik

(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1996, 267 Seiten, DM 35.00

Die wachsende ökonomische und soziale Bedeutung der älteren Generation hat einen Boom an „altenpädagogischen“ Dienstleistungen und wissenschaftlichen Aktivitäten zur Folge. Das Erscheinen von Handbüchern ist ein Signal dafür, daß eine neue Disziplin sich konsolidiert und profiliert und daß eine gewisse Verständigung über Begriffe, Ziele und Methoden erreicht ist.

H. Klingenberger bezeichnet seine Übersicht ausdrücklich als „Zwischenbericht“ (S. 263). Anlässe für diese Bilanzierung sind a) Veränderungen der Lebensphase Alter, b) die Klärungsversuche der jungen „geragogischen“ Disziplin und c) aktuelle wissenschaftstheoretische Erörterungen – insbesondere systemtheoretischer und konstruktivistischer Art. „Demographische Daten, Alter(n)stheorien und altenpädagogische Konzeptionen werden nicht explizit berücksichtigt“ (S. 10). In Form komprimierter Lexikonartikel werden „Aufgaben- und Handlungsfelder“ der wissenschaftlichen Geragogik, der Lebenssituationen alter Menschen, der Altenbildung und Altenhilfe, der Politik und Sozialverwaltung behandelt.

Der Autor bemüht sich um verständliche Definitionen und Aufgabenbeschreibungen, um übersichtliche graphische Darstellungen und weiterführende Literaturhinweise. So ist das Handbuch theoretisch und praktisch hilfreich und anregend.

Im Untertitel wird eine „ganzheitliche Geragogik“ angekündigt. Ob allerdings Ganzheitlichkeit mehr als eine „Wärmemetapher“ und ein Hinweis darauf ist, daß alles mit allem zusammenhängt, bleibt offen. „Das ‚ganzheitlich-gemeinwesenorientierte Paradigma‘ wendet sich gegen eine analytische Zersplitterung des ‚ganzen‘ alten Menschen und gegen eine Isolierung alter Menschen bzw. eine Privatisierung ihrer Lebensprobleme“ (S. 13).

H.S.

Jörg Kluger

Innovative Qualifikationen in der beruflichen Bildung

(Waxmann Verlag) Münster, New York 1995, 369 Seiten, DM 59.00

Über die Veränderung der Arbeit im Zuge des technischen und arbeitsorganisatorischen Wandels im Produktionsbereich und die dafür erforderlichen neuen „innovativen“ Qualifikationen ist – wie auch der Literaturteil der hier besprochenen Arbeit zeigt – viel geschrieben worden. Weit seltener wurde in praktischen Modellen nachgewiesen, wie und bei welchen Rahmenbedingungen die Vermittlung solcher Qualifikationen möglich ist und wie Ausbilder und Lehrkräfte befähigt werden können, diese Vermittlung zu leisten. Hier hat das Berufsförderungszentrum Essen (BFZ), in dessen Wirkungsbereich die Arbeit entstanden ist, seit längerem eine Vorreiterrolle übernommen.

Kluger arbeitet in seiner Dissertation die Ergebnisse zweier Projekte am BFZ auf, an denen er maßgeblich beteiligt war, und stellt sie in einen theoretischen Zusammenhang. Der Text hat infolgedessen in weiten Teilen den Charakter eines – freilich gut strukturierten und gut lesbaren – Projektberichts. Im Mittelpunkt stehen die schulische und die betriebliche Ausbildung. Weiterbildung wird in weiten Teilen nur im Sinne der Fort- und Weiterbildung der in der Berufsbildung Tätigen angesprochen.

Die ersten Kapitel dienen der theoretischen Grundlegung der Arbeit in Form einer kenntnis- und materialreichen Aufarbeitung der Literatur und der Begrifflichkeiten zur technischen und arbeitsorganisatorischen Entwicklung und den neuen Qualifikationsnotwendigkeiten. Aus der Diskussion um Entwicklungstrends und zukünftige Arbeitsplätze in ausgewählten Branchen wird ein partizipatorisches, ganzheitli-

ches und an den beteiligten Menschen orientiertes Konzept sowohl der Qualifizierungsnotwendigkeiten als auch der beruflichen Bildung selbst entwickelt, das den Hintergrund der anschließend in vier Kapiteln dargestellten Projektarbeit bildet.

Um informationstechnische Grundbildung ging es in dem Projekt „Berufsübergreifende Basisqualifikationen auf dem Gebiet der Mikrocomputer-Technik auf der Basis des MFA Mediensystems (BBM)“ wobei MFA für den vorausgegangenen Modellversuch „Mikrocomputer-Technik in der Facharbeiterausbildung“ steht. Am Beispiel der Entwicklung und des Einsatzes einfacher modular aufgebauter, rechnergesteuerter Funktionsmodelle aus dem Gebiet der Steuerungstechnik wird gezeigt, wie die didaktische Reduktion komplexer informationstechnischer Zusammenhänge gelingen kann.

Dieser Ansatz wird im zweiten Projekt, das im weiteren Sinne der Vermittlung innovativer „produktionstechnischer Qualifikationen“ mit einer regionalspezifischen Ausrichtung diente, systematisch ausgebaut. Einen wichtigen Hintergrund bildete die Neuordnung der Elektro- und Metallberufe in den achtziger und frühen neunziger Jahren. Auch hier bilden modular aufgebaute Modellanlagen den Kern der Aus- und Fortbildungskonzeptionen – mit dem Unterschied, daß auf der Basis der regionalen Kooperation zwischen Betrieben, berufsbildenden Schulen und anderen Bildungsträgern, ausgehend von den Rahmenbedingungen vor Ort, je spezifische „Prototypen“ entwickelt wurden. Auf diese Weise konnte in etwa acht Regionen eine Fülle an Erfahrungen mit Modellanlagen für die Vermittlung produktionsstechnischer Qualifikationen gesammelt werden.

Ein gesondertes Kapitel ist der Weiterbildung des berufspädagogischen Personals in fünf Fortbildungsreihen gewidmet, die ausführlich beschrieben und bewertet werden. Methoden wie Zukunftswerkstätten sind dabei ebenso geläufig wie „selbstgesteuertes Lernen“ oder „kooperatives Handlungslernen.“

Einen recht breiten Raum nehmen schließlich die Erfahrungen mit der regionalen Kooperation in der beruflichen Bildung sowie eine theoretische Aufarbeitung des zugrundeliegenden „Netzwerk“-Konzepts ein. Wie die gesamte Arbeit, so beziehen sich auch diese Kapitel allerdings nur auf die, die „in Arbeit“ bzw. in Ausbildung sind. Wie auch Arbeitslose in diese Koopera-

tions- und Qualifizierungsprozesse einbezogen werden können, bleibt weitgehend offen. Dürften manche der dargestellten konkreten technischen und berufspädagogischen Lösungen durch die produktionstechnische Entwicklung inzwischen bereits obsolet oder zumindest stark revisionsbedürftig sein, so haben die zugrundeliegenden didaktischen und methodischen Ansätze, insbesondere im Zusammenhang mit regionaler Kooperation, angesichts restriktiver betrieblicher und gesellschaftlicher Bedingungen weiter eine hohe Aktualität. Insofern stellt die Arbeit von Kluger einen Fundus an zukunftsorientierten Anregungen und Informationen für alle dar, die theoretisch oder praktisch mit Berufsbildung befaßt sind.

Albert Pflüger

Joachim H. Knoll Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung

(Wissenschaftliche Buchgesellschaft) Darmstadt 1996, 252 Seiten, DM 36.80

Rechtzeitig zum „Europäischen Jahr des lebenslangen Lernens“ erscheint dieses Buch über „Konzepte, Institutionen, Methoden“ internationaler Erwachsenenbildung. Der Autor – seit 1965 Professor für Erwachsenenbildung an der Ruhr-Universität Bochum, Herausgeber des „Internationalen Jahrbuchs der Erwachsenenbildung“ seit 1967, Nestor der komparatistischen Erwachsenenbildung in Deutschland und Mitglied in zahlreichen internationalen Gremien – öffnet mit dieser Publikation den Blick für die Internationalität moderner Erwachsenenbildung, zu der die gelegentliche Provinzialität der Bundesländerperspektiven in einem merkwürdigen Kontrast steht. Diese Selbstreferentialität gilt keineswegs nur für die Verbandspolitik, sondern auch für die Wissenschaft. Deshalb kommt es Knoll darauf an, „die Funktion der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung als Mittel und Mediator von Internationalität“ darzustellen (S. XIV).

Das Buch enthält 6 Kapitel:

1. Terminologische Klärung und Umriss einer „vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung“
2. Die internationale Perspektive in der Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung, insbesondere die „World Association for Adult Education“ in den 20er Jahren

3. Internationale Konzepte zur Bildungsreform, z.B. der Club of Rome, der Faure-Report, die Delors-Kommission
4. Das „europäische Bewußtsein“ in Deutschland und die Aufgabe der politischen Bildung
5. Erwachsenenpädagogische Initiativen supra- und internationaler Organisationen (Europarat, OECD, UNESCO, CERl u.a.)
6. Stand, Perspektiven, Fragestellungen der vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung.

Das Buch ist außergewöhnlich informativ, sorgfältig recherchiert und materialreich, der umfangreiche Anmerkungsapparat enthält eine Fülle weiterführender Literaturhinweise und interessanter Details (z.B. den Hinweis, seit wann von „lebensbegleitendem Lernen“ die Rede ist). Es werden begriffliche Klärungen und konzeptionelle Strukturierungen vorgeschlagen, z.B. die Unterscheidung zwischen formal, non-formal und informal education (S. 5), die Differenzierung zwischen Juxtaposition und Komparatistik (S. 225), die Entwicklung von Alphabetisierung zur „basic adult education“ (S. 143).

Der Autor vermeidet Pauschalurteile, scheut aber vor kritischen, pointierten Stellungnahmen nicht zurück (z.B.: „Europa ist den Europäern weithin Hekuba“, S. 99; „Der internationale Bildungs-, Wirtschafts- und Politiktourismus hat vielfach den Charakter von sich selbst abdtchtenden Konventikeln“ (S. 108).

Ein besonderes Engagement des Autors gilt der Bildungsarbeit für MigrantInnen und andere Minderheiten (S. 165 ff.). Die Perspektive der Erwachsenenbildung ist eine „Pädagogik für die EINE Welt“.

Angesichts der Fülle kurzlebiger Sammelbände, Projektberichte und Tagungsdokumentationen auf dem Buchmarkt der Erwachsenenbildung ist diese Publikation ein Standardwerk. Sie macht deutlich, wie wenig wir das zur Kenntnis nehmen, was sich außerhalb der deutschen Sprachgrenzen ereignet, wie wenig aber auch die deutsche Erwachsenenbildung im angloamerikanischen Sprachraum registriert wird. Die Bestandsaufnahme von J. H. Knoll ermöglicht eine skeptisch-kritische Einschätzung des weltweiten „Bildungstourismus“ und des Dickichts supranationaler Gremien und Aktivitäten. Das Buch verstärkt den Eindruck, daß sich nationale und regionale Besonderheiten relativieren angesichts internationaler Trends und Verflechtungen.

H.S.

Klaus Künzel/Georg Böse Werbung für Weiterbildung

Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen
Reihe: Grundlagen der Weiterbildung
(Luchterhand-Verlag) Neuwied, Kriftel, Berlin
1995, 324 Seiten, DM 58.00

Künzel und Böse unternehmen in dieser Studie zur qualitativen Werbewirkungsforschung den lobenswerten und verdienstvollen Versuch, Licht in das Dunkel des Zusammenhangs zwischen Motiven für Weiterbildungsteilnahme und Wahrnehmung von Bildungsangeboten zu bringen. Ansatzpunkt für ihre Projektstudie ist ein Aktionsprogramm des BMBW 1987 mit dem Ziel, weiterbildungsabstinenten Zielgruppen Lernzugänge zu erleichtern. Zentrales Anliegen der Studie ist, Weiterbildungswerbung als Thema pädagogischen Handelns einzuführen. Ergebnis der Untersuchung in diesem Zusammenhang ist, daß „die Motivierungsaufgabe der Werbung im Bewußtsein der Aneignungsmodalitäten“ der Beworbenen über die Ideen von und zu Bildung realisiert werden muß (S. 305). Die Bereitschaft, sich auf Bildung/Bildungswerbung einzulassen, ist jedoch eine subjektive – quasi von Bildungsangebot und -prozeß der Erwachsenenbildung unabhängige. Das pädagogisch Wesentliche werblicher Initiativen liegt von daher im Ermöglichungscharakter von Bildungserfahrungen im Blick auf das eigene Leben.

Bezogen auf die drei Untersuchungsgruppen Familienfrauen, Senioren und Langzeitarbeitslose leisten Künzel und Böse zunächst eine Bestandsaufnahme zur Diskussion der Weiterbildungswerbung, zur Praxis in ausgewählten Institutionen, zu Werbemitteln der Weiterbildung sowie zu deren Rezeption. Vor dem Hintergrund dieser theoretischen und praktischen Bestandsaufnahme setzen sie sich kritisch mit der Motivationskraft einer ihrer Meinung nach eher ambivalenten Kampagne des „lebenslangen Lernens“ auseinander: als die Beschwörung einer persönlich geschuldeten, aber als unpersönlich deklarierten Sozialisationsleistung (S. 103). Dem „Lebenslanges Lernen“-Konzept als abstraktem Motto setzen die Autoren „situative und lebensthematische Schlüsselideen“ als Ansatzpunkt für Weiterbildungswerbung entgegen. Über Verweise auf den Zusammenhang von Bildungseinstellungen und werbliche Motivierbarkeit kommen sie zu immanenten Qualitätsanforderungen an

Werbung, z.B. daß Werbung letztlich ohne eine vorgelagerte Produkt- und Absatzpolitik kaum Aussicht auf Erfolg hat.

Ausgehend von Leitgedanken zur Gestaltung von Werbemitteln werden im umfangreichsten vierten Kapitel mit dem Titel „Die Werbemittel im Spiegel ihrer getesteten Wirkung“ Ansätze und Ergebnisse von Weiterbildungswerbung bezogen auf die drei Zielgruppen vorgestellt und ausgewertet.

Im abschließenden fünften Kapitel fassen die Autoren Qualitätsanforderungen an Weiterbildungswerbung zusammen. Bildungswerbung, die auf eine vielschichtige, hochkomplex strukturierte psychosozial und biographisch bedingte Motivstruktur Erwachsener trifft, muß sich über „handlungsübliche“ Werbebeprägungen hinwegsetzen und sich einem eigenen Güteprofil ihrer Außendarstellung verpflichtet fühlen (S. 306). Zentrale Bedingungen und Voraussetzungen sind: Glaubwürdigkeit, Verständlichkeit und persönliche Relevanz. Künzel und Böse fordern, Weiterbildungswerbung als praxisorientiertes Handeln verstärkt in Ausbildung und Praxis zu integrieren, um marketingtheoretisches und werbetheoretisches Wissen zur Qualitäts- und Professionalitätentwicklung von Weiterbildnern zu nutzen.

Werbung für Weiterbildung bietet sich ihres Erachtens als Gemeinschaftsinitiative an, in Zusammenarbeit mit der Bildungseinrichtung, mit Ministerien, Verbänden, Stiftungen und Institutionen des jeweiligen Themenschwerpunktes. Darüber hinaus plädieren sie für den Austausch internationaler Erfahrungen, für eine systematische Beschäftigung mit Werbemitteln und für eine entwicklungsorientierte erwachsenenpädagogische Forschung zu neuen Konzepten der Weiterbildungswerbung.

Sieht man von den Hürden sprachlich-intellektueller Gestaltung ab – z.B.: „Wenn sich eine werbliche Einlassung als Kauf- und Konsumaufforderung versteht, kommt sie kaum umhin, den Produkt- und Ergebnischarakter des Bildungsangebots in den Vordergrund zu rücken, um den in Aussicht gestellten ‚Erlebnisgewinn‘ in die Vorstellungswelt einer dinglichen Phantasie zu überführen“ (S. 11) –, so gibt dieses Buch in und für Theorie und Praxis eine Fülle von Anregungen und Informationen, und dies nicht zuletzt deshalb, weil es anregt, sich für Weiterbildungswerbung mit den professionellen Werbern in Verbindung zu setzen. Besonders lobenswert erscheinen die aktuellen

Bestandsaufnahmen z.B. über den Diskussionsstand der Werbung für Weiterbildung, die anregenden Werbebeispiele in Farbdruck mit den im Anhang erwähnten Bildnachweisen und die Hinweise auf Werbeunternehmen.

Antje von Rein

Beate Kuhnt/Norbert R. Müllert
Moderationsfibel Zukunftswerkstätten
(Ökotoxia Verlag) Münster 1996, 227 Seiten, DM 36.00

Die von Robert Jungk und Norbert Müllert entwickelte „Zukunftswerkstatt“ hat sich als neue Organisationsform der Bildungsarbeit durchgesetzt. Charakteristisch für diese Werkstatt ist der Dreischritt Kritikphase – Phantasiephase – Verwirklichungsphase.

Die vorliegende Veröffentlichung ist ein „Praxisbuch“, das auf 25jährigen Erfahrungen mit Zukunftswerkstätten und 10jährigen Erfahrungen mit „Moderationsausbildungen“ basiert. Zugrunde liegen diesem Text insbesondere Ergebnisse aus einem „Modellprojekt zur ökologischen Fortbildung von Moderatoren von Zukunftswerkstätten“, das in der Evangelischen Landesjugendakademie Altenkirchen durchgeführt wurde.

Das kreativ und leserfreundlich gestaltete „Praxisbuch“ enthält eine Fülle von Anleitungen. Es macht deutlich, daß die Zukunftswerkstatt ein Rahmen ist, der je nach Zielgruppe, Thema und Dauer flexibel gefüllt und variiert werden kann. Im Vordergrund dieser Methode steht das soziale Lernen, wobei Aktion und Reflexion sich ständig ergänzen sollen. Zwar wird betont, daß diese Werkstätten kein „methodisches Allheilmittel“ sind, dennoch wird die Zukunftswerkstatt – m.E. zu euphorisch – als „soziale Problemlösungsmethode“ bezeichnet. Wegen der vielfältigen praktischen Beispiele und Anregungen ist diese Moderationsfibel sehr zu empfehlen.

H.S.

Helmut Kuwan/Dieter Gnahs/Sabine Seidel
Berichtssystem Weiterbildung VI
(BMFT) Bonn 1996, 72 Seiten, kostenlos

Seit 1979 gibt das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (früher: BMBW) im dreijährigen Rhythmus

eine umfassende Erhebung der Weiterbildung Erwachsener in Auftrag. Das Institut „Infratest Burke Sozialforschung“ führt kontinuierlich eine repräsentative Befragung der 19- bis 64jährigen Deutschen durch. Das „Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung“ ergänzt diese Daten durch weitere statistische Materialien. So enthält der Bericht über die Weiterbildung im Jahr 1994 auch Statistiken der Volkshochschulen, der Wirtschaft, der Arbeitsverwaltung, der Europäischen Union (FORCE), der OECD, der Schweiz und einzelner Bundesländer.

Das Berichtssystem orientiert sich an der Definition von Weiterbildung des Deutschen Bildungsrates (organisierte Fortsetzung und Wiederaufnahme des Lernens), berücksichtigt aber neuerdings zusätzlich „weiche“ Formen informeller Weiterbildung, z.B. selbstorganisiertes Lernen mit Hilfe von Fachzeitschriften, Teilnahme an Kongressen u.ä. Seit 1991 werden die Weiterbildungsaktivitäten der alten und neuen Bundesländer verglichen. Das Berichtssystem unterscheidet die Teilnahmequote (= Zahl der Personen), die Teilnahmefälle (= Belegungen) und das Weiterbildungsvolumen (= Zeitaufwand).

Die Schlüsselfrage lautet. „Haben Sie in den letzten 12 Monaten an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen?“ Diese Frage wurde 1994 von 43% der 19- bis 64jährigen bejaht, d.h., 19,9 Mio. Erwachsene waren TeilnehmerInnen der beruflichen und/oder allgemeinen Erwachsenenbildung. Das ist gegenüber 1991 eine Steigerung von 5%, im Vergleich zu 1979 hat sich die Zahl nahezu verdoppelt. Hinsichtlich der Teilnehmerzahlen ist Weiterbildung mit Abstand der größte Bildungssektor.

Diese „Rekordmeldung“ muß aber relativiert werden. So ist das Weiterbildungsvolumen mit 2,79 Mrd. Unterrichtsstunden (= 349 Mio. Teilnehmertage) gegenüber 1991 fast unverändert geblieben. Insbesondere in der beruflichen (und vor allem in der betrieblichen) Weiterbildung ist ein Trend zu kürzeren Lehrgängen festzustellen. Der Zeitaufwand für berufliche Qualifizierung ist in den alten und den neuen Bundesländern rückläufig. Eine Erklärung dafür liegt zweifellos in der Kürzung der AFG-Mittel. Hinsichtlich der Teilnehmerzahlen ist in den alten Bundesländern eine Steigerung, in den neuen Bundesländern ein Rückgang der allgemeinen Bildung festzustellen. Allerdings ist die Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung nur bedingt trennscharf. So sagen 33% der

Ostdeutschen aus, daß sie sich für allgemeinbildende Themen wegen des erwarteten beruflichen Nutzens interessieren.

An „Trennschärfe verloren“ hat auch die Kategorie der politischen Bildung. Kaum 1% der Erwachsenen nimmt an Veranstaltungen mit ausdrücklich politischer Thematik teil, so daß diese Kategorie 1994 auch vernachlässigt wird. Eine wachsende Beteiligung registriert weiterhin die Gesundheitsbildung.

Generell ist in den neuen Bundesländern ein leichter Rückgang der Beteiligung (von 38% auf 37% der Erwachsenen) erkennbar, was teils auf die Kürzung der Mittel, teils auf eine Resignation zurückzuführen ist. Dennoch: Der Zeitaufwand pro Teilnehmer ist in den neuen Ländern mit 207 Stunden immer noch deutlich höher als in den alten Ländern (126 Std.). Bei den Frauen ist der Unterschied mit 230 Std. (Ost) zu 94 Std. (West) noch größer.

Die Unterschiede der Beteiligung im Blick auf Alter, Geschlecht, Schulbildung, Beruf sind im großen und ganzen unverändert geblieben. Lediglich bei den 19- bis 34jährigen ist ein leichter Rückgang erkennbar. Sehr aufschlußreich sind die Informationen über die einzelnen Wirtschaftsbereiche. Zwar sind die Teilnahmequoten in fast allen Branchen gestiegen, aber vor allem die Industrie und das Handwerk haben den Zeitaufwand für Weiterbildung deutlich reduziert. Das gilt generell auch für Großbetriebe, während Mittelbetriebe (100 bis 999 Beschäftigte) offenbar ihr Weiterbildungsangebot ausgebaut haben.

Das Berichtssystem Weiterbildung ist die materialreichste Datensammlung zur Situation und Entwicklung der institutionalisierten Erwachsenenbildung, auch wenn nicht vergessen werden darf, daß jede statistische Zahl vorsichtig und umsichtig interpretiert werden muß. Keine Zahl „spricht für sich“.

Zum jetzigen Zeitpunkt (August 1996) liegt eine Kurzfassung des Berichtssystems von H. Kujan gedruckt vor (Hrsg.: BMBF, Telefax 0228/57 – 3917). Mit der Veröffentlichung des Gesamtberichts ist im Herbst 1996 zu rechnen.

H.S.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg)

Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit

(Verlag für Schule und Weiterbildung) Soest
1995, 143 Seiten, DM 10.00

Mit einer Zeitverzögerung von einem Jahrzehnt entdeckt auch die Erwachsenenbildung den theoretischen und bildungspraktischen Anregungsgehalt der konstruktivistischen Erkenntnistheorie. Frühere Hinweise z.B. von O. Schäffter und H. Tietgens auf die pädagogische Dimension der menschlichen Konstruktion von Wirklichkeit blieben lange Zeit unbeachtet. Das Soester Landesinstitut hat nun eine „Arbeitsgruppe Kognition“ eingerichtet, die in „Mittwochsgesprächen“ „Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts“ – so der Untertitel der Veröffentlichung – diskutiert.

Eingeleitet wird dieser Band mit einem Referat eines der „Cheftheoretiker“ des Konstruktivismus, Ernst von Glasersfeld. Er erörtert „Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik“ und begründet sie folgendermaßen: 1. Wissenserwerb orientiert sich nicht an der ontologischen Wahrheit, sondern an der Brauchbarkeit (Viabilität), 2. Handlungen und Denkstile sind nur unter bestimmten Bedingungen brauchbar, 3. Wissen läßt sich kaum von einer Person zu einer anderen „übermitteln“ (S. 8).

Holger Wyrwa untersucht die Bedeutung des Konstruktivismus für die Schulpädagogik. Er betont die didaktische Relevanz des Begriffs „Perturbation“ (Störung): Unterricht kann durch produktive Perturbationen zum Lernen anregen. „Der Erzieher ist nicht verantwortlich für das, was der zu Erziehende tut ... Wohl aber ist er für sein eigenes Handeln voll verantwortlich, gemäß dem ethischen Imperativ von Foerster, stets so zu handeln, daß weitere Möglichkeiten entstehen“ (S. 30).

Giesela Miller-Kipp gibt in ihrem Beitrag einen Überblick über evolutionsbiologische und neurobiologische Erkenntnisse. Sie macht damit auf die vielfach vernachlässigten naturgeschichtlichen Wurzeln menschlichen Denkens und Erkennens aufmerksam. Ein für die Erwachsenenbildung relevantes Ergebnis lautet: „Jeder Mensch lernt und erkennt anders und hat seine eigenen Erkenntniswelten. Lernen und Erkennen sind mit zunehmendem Lebensalter individuell konstruktive Akte“ (S. 64).

Martin Kröll erörtert die Konsequenzen von Selbstorganisation und „nicht intendierten Effekten“ auf die Lehr-Lern-Planung. Er entwickelt ein pädagogisches Regelkreismodell als Alternative zu dem linearen Ursache-Wirkung-Denken. In Anlehnung an den Konstruktivismus und die Systemtheorie interpretiert er das Lehr-Lern-System als selbstreferentielles, autopoietisches System, d.h.: Die Handlungen in einem Seminar beziehen sich auf Handlungen in dem Seminar; nicht der Lehrende „erzieht“, sondern das Interaktionssystem (S. 92). Eine Konsequenz dieser systemischen Betrachtung ist die „Regelungsfolgenabschätzung“, d.h. also die unerwünschten Nebenwirkungen von Lehrplänen.

Auch Hermann Krüssel reflektiert didaktische Perspektiven des Konstruktivismus. Er plädiert für ein kontextualisierendes Denken in der Pädagogik als Alternative zu einem linear-kausalen Denken (S. 125). Ein weiterer Aspekt der Systemtheorie: Es geht nicht (unbedingt) um Komplexitätsreduktion, sondern um Komplexitätssteigerung.

Angesichts des weitverbreiteten Desinteresses der Bildungspraxis an Theorien ist es verdienstvoll, daß sich das Landesinstitut mit seinen „Mittwochsgesprächen“ um eine Vernetzung praktischer und theoretischer Sichtweisen bemüht.

H.S.

Kurt Meissner

Vom Menschen aus

Begegnungen und Erfahrungen aus sieben Jahrzehnten
(dipa Verlag) Frankfurt/M. 1995, 170 Seiten,
DM 26.00

Die Geschichte der Erwachsenenbildung im 19. und 20. Jahrhundert ist weithin personenorientiert, ganze Zeitersehnungen (Neue Richtung, Alte Richtung) gerinnen in einer Person. So wird die Erwachsenenbildung der 20er Jahre weithin an den Namen Robert von Erdberg gebunden, die der Wilhelminischen Ära an Johannes Tews. Gleichzeitig mag es paradox erscheinen, daß sich die Zeitzeugen selbst kaum zu Wort gemeldet haben, Autobiographien herausragender Erwachsenenbildner sind eher selten, außerdem können sie, da vielfach verzeichnend und selbstgewiß (z. B. W. Flitner), Zeitgeschichte nur begrenzt ansichtig machen. Für die unmittelbare Nachkriegsgeschichte –

diese Zeit ist in der Historiographie der Erwachsenenbildung ohnedies weithin unbekannt – stehen uns einige Miniaturen der Beteiligten zur Verfügung; weithin nicht geläutert durch die eine, die Zeitzeugenschaft überhöhende Bezüglichkeit.

Kurt Meissners autobiographische Erinnerung füllt zunächst, wie man so sagt, eine Lücke. Aber die Darstellung seiner Geschichte ist eben mehr, sie ist zugleich ein Segment der Geschichte der Erwachsenenbildung in der Nachkriegszeit und der Bundesrepublik bis zum heutigen Tag. Sie ist typisch für die Gesinnung und Gesittung einer Erwachsenenbildung „vom Menschen aus“, sie mutet auch atypisch an, vielleicht gar unmodern, weil sie sich bei allem Zeitgespür auch mancher Einseitigkeit widersetzt, die durch einen modischen Zeitgeist der Geschichte scheint. Nicht zuletzt teilte er mit H. Becker, mit dem ihn eine langjährige Freundschaft und geistige Wahlverwandtschaft in Wissenschaft und Bildung verband, Bedenken, sich für eine Zweckrationalität von Erwachsenenbildung zu öffnen, die unter dem Signet *Weiterbildung* den Weg in die totale Professionalität und Berufsorientierung zu beschreiten schien (S. 98).

Meissners Lebensgeschichte ist auch ein Stück Institutionengeschichte; vor allem die Zeit als Geschäftsführender Vorsitzender und späterer Ehrenvorsitzender des DVV bringt ihn, neben vielen regionalen Verantwortlichkeiten, in das Spannungsfeld von Bildungspolitik der Bundesebene und der plural und subsidiär verfaßten Erwachsenenbildung in föderalistischer und verbandlicher Zuständigkeit.

Frühzeitig, es war in Kiel im Umkreis von Fritz Blättner, sind künftige Professionen und Neigungen vorbereitet und ausgebildet worden; das musisch-literarische Talent findet in einer Dissertation über das Laienspiel einen historischen und zugleich praxisnahen Zugang zur Erwachsenenbildung als Bildungswissenschaft (S. 39). Fritz Blättner hat ihm Pädagogik, wissenschaftlich und gelebt, vermittelt, er hat ihm England nahegebracht und ihn zu seinem Sachwalter einer kleinen Erwachsenenbildungseinheit im Kieler Institut für Pädagogik ernannt. Er repräsentiert in vielem das Zeitgespür, die Spontaneität der Nachkriegsgeneration, deren intellektueller Wachheit und Neugier sich Litt und Spranger mit eindringlicher Sympathie erinnern.

Stationen, die das besondere Interesse der Erwachsenenbildner finden werden, liegen bei

seinen Erfahrungen, den leidvollen in Leck, den freudvollen in Rendsburg, mit der ländlichen Heimvolkshochschule (S. 59 f.), deren dänisches Abbild ihn später zu einer Studie über Klappholthal animiert hat. Daran schließen sich die Hamburger Jahre an (S. 67 f.) und solchermaßen das Beispiel der großstädtischen Volkshochschule *sui generis*, die zeit- und ereignisgleich mit der Universität (1919) eine aufgeklärte Bürgerbildung zu ihrem seitherigen Programm gemacht hat.

In Hamburg hat sich übrigens die verwunderliche Konstruktion angeboten, daß Kurt Meissner zeitweise Volkshochschuldirektor und Behördenleiter der Erwachsenenbildung in einem war, vermutlich zu beider Nutzen, dem der Volkshochschule und dem der Erwachsenenbildung in öffentlicher Zuständigkeit.

In diese Jahre fällt die reiche Frucht seines bildungspolitischen Engagements, auch seiner steten Innovationsbereitschaft, der Erwachsenenbildung neue Terrains und Zuständigkeiten zu erschließen. So hat er beispielsweise den von Bert Donnepp initiierten Adolf-Grimme-Preis über die Jahre nachhaltig und intelligent mitgetragen, wie er auch im internationalen Konzert bei Europarat und UNESCO gehört wurde.

Die Privatheit ist weithin ausgespart, nur als Christ in Laienämtern gestattet er sich bekenntnishaft Züge.

Eine lehrreiche Publikation, geringe Auslassungen und Hürten sind gewiß entschuldbar; ich frage allerdings, weshalb Walter Mertineit nicht erwähnt wird. Da Bücher in der Pädagogik heute oft nicht eben einen sonderlichen Lesegenuß bereiten, sei ausdrücklich das angenehme und unpräzise Parlando der Sprache gerühmt.

Joachim H. Knoll

Jürgen Metelerkamp (Hrsg.)

Lernziel: Gesprächsfähigkeit

Theorie und Praxis der Rhetorik/Sprecherziehung in der Erwachsenenbildung

Reihe: berichte materialien planungshilfen
(Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)
Frankfurt/M. 1995, 176 Seiten, DM 18.00

Das Interesse an den quantitativen und qualitativen Veränderungen des Sprecherziehungsangebotes der Volkshochschulen in den letzten 30 Jahren veranlaßte den Herausgeber zur Durch-

sicht der Arbeitspläne von 10 deutschen Großstadt-VHS aus dem Jahr 1993.

Jürgen Metelerkamp analysierte die Ausschreibungstexte der Angebote in rhetorischer Kommunikation und fand zwei gegensätzliche Auffassungen des Rhetorik-Begriffes heraus: Zum einen ist dies die eher monologische Auffassung von Rhetorik, die als „Kunst der guten sprachlichen Formulierung“ und als „Faszination, Menschen zu lenken und zu führen“, auf ein Redetraining zur Durchsetzung individueller Interessen zielt. Zum anderen wurde in den Ausschreibungstexten eine dialogische Auffassung von Rhetorik vertreten, die die Lernziele eher im Bemühen um das Erkennen der „Bedingungen des Sprechens und Verstehens“ sowie der „Ursachen der Schwierigkeiten des Miteinander-Sprechens“ ansiedeln.

Da die „Angebots-Waagschale“ sich z.Zt. zur ersten Auffassung neigt, fordert Jürgen Metelerkamp eine Sprecherziehung, die sich stärker am Aspekt der „Dialogizität“ orientiert.

Der Reflexion dieses Spannungsfeldes zwischen „Anpassung oder Aufklärung; hier Anpassung an soziale Normen gesellschaftlich unauffälligen, aber erfolgreichen Funktionierens, dort Aufklärung der gesellschaftlichen Verzerrungen“ von Kommunikation (vgl. S. 26), gehen die 14 AutorInnen des Sammelbandes mit unterschiedlicher Intensität nach. Wichtig für das Verständnis der einzelnen Aufsätze erscheint mir der Beitrag von Ilse Schweinsberg-Reichart, der eine Strukturierung des sprecherzieherischen Angebotes der VHS vornimmt und die unterschiedlichen Lernziele des Sprechhandelns, der Sprechbildung und der Sprecherziehung verdeutlicht. Außerdem informiert er über die Bemühungen der Zusammenarbeit der Deutschen Gesellschaft für Sprechkunde und Sprecherziehung (DGSS) und den VHS. Mentor dieser Zusammenarbeit war Hellmut Geißner, der im Sammelband mit einem Beitrag zur „Sprecherziehung für Ältere“ vertreten ist. Sein Wirken ist in fast allen Aufsätzen erkennbar, da die meisten Autoren das Studium der Sprechwissenschaften bei ihm absolviert haben. Für ihn ist das globale Lernziel jeglicher Sprecherziehung die Gesprächsfähigkeit, verstanden als menschliche Grundqualität, deren Verlust zur Dehumanisierung führt. Nach Geißner ist in Deutschland, einem „Land ohne Gesprächskultur, erst recht ohne Streitkultur“, ein Prozeß der „Entdialogisierung“ zu beobachten. Und so zeigt sich die Unfähigkeit zum Klären und Nachfra-

gen, zum Zuhören und Argumentieren eben auch bei älteren Menschen; allerdings in Relation zur jeweiligen Kommunikationsbiographie (vgl. S. 119). Mit lebensgeschichtlichen Prägungen und Sozialisations Spuren in der Kommunikation beschäftigen sich auch einige andere Beiträge; sie sind als reflektierte Praxisberichte aus Rhetorikseminaren zu verstehen. Andere Beiträge setzen sich stärker theoretisch mit gesellschaftlichen Bedingungen und Notwendigkeiten zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit auseinander. Die Spannweite der behandelten Aspekte kann hier nur angedeutet werden. So wird z.B. ein detaillierter Lehrplan für Rhetorik-Seminare in der Management-Weiterbildung vorgestellt. Basierend auf einer „sozialpragmatischen Theorie rhetorischer Kommunikation“ und im Sinne einer „dialogischen Ethik“ soll auch für das Verkaufsgespräch an der Maxime festgehalten werden: „Auf Dauer hat nur derjenige Erfolg, der Ehrlichkeit und Fairneß höher bewertet als manipulatives Taktieren“ (S. 137).

In einem anderen Beitrag werden die langjährige Dozentinnen-Tätigkeit in Rhetorikseminaren für Frauen reflektiert und Veränderungen in den sozialstatistischen Daten und Motivationen der Teilnehmerinnen seit den 80er Jahren dokumentiert. Eine Befragung aus 1993/94 zu den Lernerwartungen der Teilnehmerinnen wird vor dem theoretischen Hintergrund unterschiedlicher Denkstile und moralischer Grundhaltungen überzeugend interpretiert. Demnach wird von vielen Frauen, die sich trotz des Erkennens der „Relativität und Komplexität der Dinge“ verständigungsorientiert ausdrücken möchten, statt zu schweigen, das „Lernziel Gesprächsfähigkeit“ zunehmend angestrebt.

Der Sammelband bietet eine vielschichtige, praxisnahe und anregende Auseinandersetzung mit den Angeboten zur rhetorischen Kommunikation in den Bereichen der allgemeinen, politischen und beruflichen Weiterbildung.

Erika Seidel

Bernhard Nacke/Günther Dohmen (Hrsg.) Lebenslanges Lernen

(Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung) Bonn 1996, 177 Seiten, DM 22.80

Als Auftaktveranstaltung zum „Europäischen Jahr des lebensbegleitenden Lernens“ fand in

Bensberg eine Expertentagung statt, gefördert vom BMFT. Der vorliegende Tagungsbericht beinhaltet konzeptionelle und wissenschaftliche Referate (z.B. von G. Dohmen, U. Hirsch und H.F. Friedrich), Erfahrungsberichte aus dem Ausland (W. Jütte über Japan, E. Siiralla über Finnland), bildungspraktische Erfahrungen (z.B. zur Gesundheitsbildung, Umweltbildung, interkulturellen Bildung) sowie Tagungseindrücke, politische Statements und einen Literaturüberblick.

Ein „roter Faden“ in diesem breiten Spektrum der Beiträge ist das „selbstgesteuerte Lernen“ (self directed learning). Diese Akzentuierung der Selbststeuerung resultiert teils aus der Individualisierungsdebatte, teils aus älteren Entschulungskonzepten, teils aus dem Interesse der Wirtschaft an einer Entlastung der institutionalisierten betrieblichen Weiterbildung. Theoretisch „unterfüttert“ wird diese Strategie durch die neuere Kognitionspsychologie (insbesondere Ansätze eines metakognitiven „Lernstrategietrainings“, S. 49) und durch die konstruktivistische Erkenntnistheorie. So stellt G. Dohmen fest, daß das Interesse am selbstgesteuerten Lernen „mit der konstruktivistischen Lerntheorie zusammenhängt, die Lernen heute primär als eine aktiv-informationsverarbeitende Konstruktion von Sinnzusammenhängen versteht“ (S. 16). Auch W. Mader macht auf die neuen Aspekte der Selbstlern-diskussion aufmerksam: „Es geht nicht mehr um computerunterstützten Unterricht im Sinne der alten Selbstlernprogramme. Es geht um Strategien und Erfolge des sich selbst regelnden und in Netzwerken sich bewegenden Individuums“ (S. 110).

H.S.

Ekkehard Nuissl (Hrsg.) Standortfaktor Weiterbildung

Stand: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung (Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1995, 209 Seiten, DM 22.00

Der Titel klingt harmlos, der Band hat es jedoch in sich. Es geht um Weiterbildung als Faktor der Regionalentwicklung, um die wirtschafts-, sozial- und kulturpolitische Bedeutung der Erwachsenenbildung. Zwar sind sich die meisten AutorInnen einig, daß ein Bedeutungszuwachs des „quartären Bildungsbereichs“ festzustel-

len ist, im einzelnen sind die Einschätzungen jedoch unterschiedlich, und es mehren sich die skeptischen Stimmen.

Ekkehard Nuissl macht darauf aufmerksam, daß die räumlich-ökonomische Standortfrage relativ neu ist. „Die Diskussion um Weiterbildung als Standortfaktor ist bildungspolitisch nicht ungefährlich sowohl für Inhalte und Ziele wie auch für die öffentliche Legitimation von Weiterbildung“ (S. 15).

Klaus Hebborn erörtert die Regionalentwicklung aus kommunaler Sicht. Er berichtet über ein regionales Entwicklungskonzept im Ruhrgebiet, das u.a. eine „Minderung von Arbeitslosigkeit“ durch Qualifizierung intendierte (S. 30). Winfried Schlaffke diskutiert das Thema aus Sicht der Wirtschaft. „Ein Land, das sich im internationalen Vergleich die längsten Bildungszeiten und die früheste Verrentung, die höchste Unternehmensbesteuerung, die höchsten Löhne und Lohnnebenkosten, die kürzesten Arbeitszeiten und längsten Urlaube, die meisten Feiertage und zudem noch reichlich Fehlzeiten leistet, muß sich etwas einfallen lassen, wenn der Standort Bundesrepublik Deutschland für Investoren interessant bleiben soll“ (S. 33). Und er stellt fest: „Die Schule der Nation ist der Betrieb“ (S. 36).

Auch Christel Alt untersucht die ökonomische Funktion beruflicher Weiterbildung. Dabei weist sie auf die „zunehmende Privatisierung der Bildungskosten“ hin. Sie fragt, „ob die Bündelung der Aufwendungen den Notwendigkeiten der Breitenqualifizierung in Zeiten des wirtschaftlichen Strukturwandels entspricht. Die Frage ist zu stellen, wie funktional die Qualifizierungsbemühungen sind“ (S. 52).

Henning Nuissl behandelt „Weiterbildung als Gegenstand von Stadtplanung“. Der Zusammenhang zwischen regionaler Strukturplanung und Bildungsplanung ist in der Vergangenheit vernachlässigt worden. „Es liegt auf der Hand, daß die Innovationsfähigkeit mit der Lernfähigkeit der lokalen ökonomischen Akteure, der Unternehmen und vor allem der Arbeitenden steht und fällt“ (S. 91). Auch weist er auf die Bedeutung des Weiterbildungsangebotes „für individuelle Wohnortentscheidungen“ hin.

Auch Heinz Theodor Jüchter betont die Bedeutung der Weiterbildung als Bestandteil von Lebensqualität. Der Titel seines Beitrages lautet „Qualität zieht Leute an“. Das Weiterbildungsangebot läßt sich „als Teil von Stadtmarketing beschreiben“ (S. 108).

Rolf Derenbach beschreibt die Bedeutung der beruflichen Weiterbildung für ländliche Räume. Das traditionelle Stadt-Land-Gefälle scheint sich verringert zu haben. Er weist auf die Notwendigkeit neuer Kooperationsformen hin: „Das Prinzip ‚Jede Institution hat ihr eigenes Gebäude‘ muß zwangsläufig den ländlichen Raum schwächen, weil es ein teures Prinzip ist“ (S. 124).

Christoph Ehmann relativiert traditionelle optimistische Einschätzungen. Die Auffassung, „berufliche Qualifizierung heute könne den Menschen morgen die Arbeit sichern, hat sich in der Vergangenheit als nicht zutreffend erwiesen“ (S. 127). Vor allem kritisiert er utilitaristische Verengungen der Weiterbildungspolitik. „Bildung, nicht Qualifizierung ist darauf gerichtet, neben den handwerklichen und intellektuellen Fertigkeiten auch die Person zu stabilisieren und ihr zu helfen, sich zu finden, sich weiterzuentwickeln“ (S. 133).

Bernd Jürgen Schneider analysiert den „Standortfaktor Volkshochschule“. Die Volkshochschule – so Schneider – „muß insbesondere Weiterbildungsveranstaltungen mit Inhalten anbieten, die auf das sozialintegrative, persönlichkeitsbildende, politische, kulturelle und kreative Lernen abzielen“ (S. 136).

Gernot Graeßner behandelt das Verhältnis von Hochschule und Region. „Weiterbildung ist zu einem wesentlichen Teil Management von Kommunikation mit dem Ziel der Vermittlung von Interessen und von gegenseitigen Wahrnehmungsmustern sowie der Verschränkung von Erwartungshaltungen“ (S. 167).

Gerhard Reutter verdeutlicht den Bedeutungswandel der Standortdiskussion. Entgegen vielen anderslautenden Beteuerungen behauptet er: „Der Standortfaktor Humankapital verliert seine regionale Dimension. Die Konkurrenz der Standorte wird im internationalen Maßstab ausgetragen ... Von daher haftet der Diskussion um den Standortfaktor Weiterbildung etwas Irreales an“ (S. 185).

Abschließend stellt Christine Brokmann-Nooren das „Projekt Beschäftigungsprogramm Küste“ sowie ein Forschungsprojekt zum Strukturwandel der Metallindustrie an der Ruhr dar. Von PädagogInnen wird die Fähigkeit erwartet, „sich in die Veränderung der Menschen wie der Aggregate hineindenken zu können. Sie müssen vordenken, die Wege und die Hindernisse für die Verhaltensänderungen der Menschen vorhersehen und mit

den betroffenen Arbeitnehmern mitgehen“ (S. 208).

H.S.

Ekkehard Nuißl, Hans Tietgens (Hrsg.) Mit demokratischem Auftrag

Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit

Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung
(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1995, 199 Seiten, DM 22.00

In diesem Band wird die geschichtliche Entwicklung von vier „Säulen“ des quartären Bildungssektors rekonstruiert:

- die katholische Erwachsenenbildung im 19./20. Jahrhundert (Berthold Uphoff) S. S. 16 ff.)
- die deutschen Volkshochschulen seit 1919 (Hans Tietgens) (S. 61 ff.)
- die Bildungsarbeit der Gewerkschaften im Kaiserreich und in den demokratischen Epochen (Bernd Faulenbach) (S. 106 ff.)
- die evangelische Erwachsenenbildung vor und nach 1919 (Andreas Seiverth) (S. 157 ff.).

Eingeleitet werden diese historischen Darstellungen von zwei Beiträgen der Herausgeber. Ekkehard Nuißl macht auf die gesellschaftliche Bedeutung des Jahres 1919 als Phase des „Abbruchs“ und des „Aufbruchs“ aufmerksam. Erstmals in der Geschichte erhält die Erwachsenenbildung offiziell einen demokratischen Auftrag: „Das Volk als neuer Souverän hatte zu lernen, souverän zu sein“ (S. 7). Wie sich die „großen“ Bildungsverbände dieser historischen Herausforderung gestellt haben und sich ihrer heute noch bewußt sind, ist ein durchgängiges Thema dieses Buches.

In einem weiteren Einleitungskapitel weist Hans Tietgens auf die „Schwierigkeiten des Umgangs mit der Geschichte“ hin (S. 12). Diese dreieinhalb Seiten beinhalten nicht nur methodologische Reflexionen der Historiographie, sondern verdeutlichen die „Komplexität des Prozeßcharakters von Erwachsenenbildung“. Die Geschichte der Erwachsenenbildung ist ein Konstrukt, wir reden und schreiben nicht über *die* Geschichte, sondern über *unsere* Geschichtsbilder. „Geschichtsschreibung ist immer ein Schreiben über und von etwas, was aufgrund seiner Seinsweise nicht zu fixieren ist

... Semantische Verkürzungen sind somit an der Tagesordnung, die zu Scheinklarheiten und künstlichen Konfrontationen führen, die aber etwas von dem, was wirklich geschehen ist, kaum noch erfassen ... Das aber heißt, daß der Konstruktcharakter dessen, was kommuniziert wird, unbedacht bleibt“ (S. 13).

So ist auch die Aufteilung des Buches in vier Bildungsbereiche ein Konstrukt derer, die sich mit diesen Bereichen identifizieren. Aus der Sicht eines Bildungsinteressenten der Weimarer Republik stellt sich das institutionalisierte Bildungsangebot vermutlich ganz anders dar (z.B.: Was findet wann an welchem Ort statt?). Auch werden in solchen Geschichtsschreibungen (zwangsläufig) vor allem die prominenten Verbandsfunktionäre und selten „die Basis“ zitiert.

Ich verzichte hier darauf, die vier Beiträge zu referieren und zu kommentieren. Sie sind trotz der unterschiedlichen Perspektiven informativ und reflexiv. Ekkehard Nuisli deutet an, daß der Bitte, auch „die didaktisch-methodische Seite“ der Erwachsenenbildung zu berücksichtigen, unterschiedlich entsprochen wurde. In der Tat weist die „Didaktikgeschichte“ noch viele Leerstellen auf: In welcher Form und mit welchen Varianten hat seit der Kaiserzeit ein Paradigmenwechsel von einem belehrenden, erziehenden Paradigma zu einem Paradigma der „Selbstbildung“ stattgefunden?

Auf dem Klappentext heißt es, das Buch wende sich an „historisch Interessierte“. Vielleicht sollte ergänzt werden: Es wendet sich vor allem an diejenigen, die an der Zukunft einer demokratischen Erwachsenenbildung interessiert sind.

H.S.

**Konrad Schacht/Hans-Joachim Lenz/Hannelore Janssen (Hrsg.)
Männerbildung – ein Thema für die Politische Bildung**

(Hessische Landeszentrale für politische Bildung) Wiesbaden 1995, 138 Seiten, kostenlos

Im Juni 1994 führte die Landeszentrale gemeinsam mit dem DIE und der VHS Wiesbaden eine Tagung durch, die in diesem Band dokumentiert wird. Walter Hollstein erörtert das Thema „Männerbildung“ angesichts der Krisen moderner Industriegesellschaften und ihrer „männlichen“ Werte der Leistung, Kon-

kurrenz und Naturbeherrschung. Empirische Untersuchungen lassen vier Reaktionsformen auf diese Herausforderungen erkennen, nämlich Eskapismus, Veränderung, Überkompensation und Verdrängung (S. 7). Zwar sind männliche Machtpositionen und Privilegien weiterhin „intakt“, aber das Selbstverständnis des Mannes ist nicht mehr ungebrochen. „Die Männerforschung geht so weit, traditionelle Männlichkeit als ‚lebensbedrohend‘ zu definieren“ (S. 14).

Dieter Lenzen rekonstruiert das Vaterkonzept (und Mutterbild) in Europa. Auch er gelangt aufgrund seiner historischen Analyse zu dem Ergebnis: „In vielen Teilen der Gesellschaft scheinen die Funktionen des Vaters gegen Null zu gehen. Die verbliebene alimentatorische Funktion ist wohl diejenige, die am stabilsten ist“ (S. 37).

Hans-Joachim Lenz entwirft einen konzeptionellen Rahmen für eine Männerbildung in der Erwachsenenbildung. Da Männerbildung den Zusammenhang von gesellschaftlichen Strukturen und subjektiven Deutungsmustern zum Thema hat, ist sie vor allem der politischen Bildung zuzuordnen. Lenz beschreibt darüber hinaus Tendenzen innerhalb der Männerbewegung, Gefahren – z.B. eine Kommerzialisierung und „Sozialpädagogisierung“ – und Gegenbewegungen – z.B. eine „Re-Maskulinisierung“ (S. 44).

Uta Enders-Drägässer beschreibt koedukative Probleme in Schulen. Sie interpretiert Gewaltäußerungen von Jungen nicht als bloße Disziplinprobleme, sondern als Ausdruck von Verunsicherungen und Störungen der Identitätsentwicklung. „Wir sollten davon ausgehen, daß das aus der Falle des ‚Männlichkeitswahns‘ resultierende Frustrations- und Aggressionspotential bei den Jungen erheblich sein dürfte. Sie sehen sich aufgrund ihrer ‚Männlichkeit‘ überfordert, ohne dies ansprechen zu können“ (S. 57)

Barbara Kernbach und Rainer Fromm untersuchen die Frauen- und die Männerrolle in der rechtsradikalen Szene. Die Republikaner halten an dem „autoritär-traditionalistischen Frauenbild“ fest. Dennoch ist ein wachsender Anteil von weiblichen Mitgliedern in rechtsextremen Organisationen festzustellen. „Rassenwahn kennt keine Geschlechtergrenzen. Frauen sind nicht immun gegen den braunen Ungeist. Wenn es um Multikultur, Angst vor Überfremdung und ‚Rassenmischung‘ geht, stehen sie den

Männern in puncto Radikalität nicht nach“ (S. 69).

Im zweiten Teil der Veröffentlichung werden – ermutigende und desillusionierende – Erfahrungsbereiche über Männerforen, Bildungsur- laubsseminare für Männer und Männerinitiativen abgedruckt.

Abschließend diskutiert Ekkehard Nuissl „die Männerfrage als Bildungsfrage“. Auch er betont die politische Dimension der Männerbildung, und auch er warnt vor einem „Defizitmodell“, das die Zielgruppe Männer als prinzipiell gewalttätig und pathologisch definiert. Eine reflexive Männerbildung beinhaltet auch die Frage, wer legitimiert ist, als „Bildner“ aufzutreten. „Sind es die besseren Männer oder die mehr Wissenden? Mit welcher Motivation und zu welchem guten Ende agieren Lehrende und Lernende im Zusammenhang mit Männerbildung?“ (S. 133).

H.S.

Gerhard Schäuble
Sozialisation und Bildung der jungen Alten vor und nach der Berufsaufgabe
(Enke Verlag) Stuttgart 1995, 341 Seiten, DM 68.00

Den Gegenstand des Buches beschreibt der Verfasser selbst sehr treffend: „Gegenstand der Arbeit ist die Sozialisation und Bildung der sogenannten ‚jungen Alten‘ vor und nach dem Übergang in das nachberufliche Leben. Dementsprechend werden Zusammenhänge, Wechselwirkungen und Prozesse zwischen Alter(n) – Sozialisation – Bildung entfaltet. Das Thema wird über die Darlegung abstrakt konzeptioneller Erwägungen hinaus in allgemein systematischen Aspekten und an zeitgeschichtlichen Beispielen bearbeitet. Die Überlegungen beziehen sich auch auf den längerfristigen gesellschaftlichen Wandel“ (S. 8). Dieses Ziel verfolgt der Autor in sieben Hauptkapiteln, wobei das erste sich um Definitionen des Alters und Alterns in grundlegenden theoretischen Erklärungsansätzen, von der Mutationstheorie bis zur Theorie der maximalen Lebensraten, bemüht. Diesen theoretischen Erklärungsversuchen werden zur Beschreibung der Gruppe der jungen Alten sieben Tendenzen der gesellschaftlichen Entwicklung des Alters zur Seite gestellt. Die Zielgruppe der jungen Alten wird kalendarisch mit einer Spanne von 55 bis 75

Jahren gefaßt (vgl. S. 19). Das zweite Hauptkapitel „Sozialisation und Altern“ versucht von einer generellen Ebene zu einer Konkretisierung der jungen Alten aufgrund des familiengeschichtlichen Wandels, des Wandels der Werte, der Lebenszyklusveränderungen, der Sozialisation in der Spätphase des Erwerbslebens und schließlich der Sozialisation der gegenwärtigen jungen Alten als Nachkriegsgeneration zu gelangen. Durch Einbeziehung narrativer Interviews mit jungen Alten werden an konkreten Aussagen die aufgewiesenen Merkmale und Differenzierungsaspekte sehr plastisch zur Sprache gebracht. Der Strukturwandel des Alters wird als „Teil des schnellen gesellschaftlichen Wandels, der sich in allen Lebensbereichen vollzieht“ (S. 115), charakterisiert. Dabei legt der Verfasser ein Verständnis von Sozialisation zugrunde, nach dem ältere Menschen immer als „handelnde Subjekte ein sich änderndes Beziehungsgeflecht bilden und in den Akten der Veränderung sich selbst bilden“ (S. 115).

Bereits aus dieser sozialstrukturellen Analyse und Erklärung der gegenwärtigen jungen Alten werden zahlreiche Themen einer sozialisationsorientierten Bildung abgeleitet und begründet.

Das dritte Kapitel behandelt den Übergang in das nachberufliche Leben unter den theoretischen Bezügen des kritischen Lebensereignisses, der Ruhestandsphase und vor allem unter dem Aspekt des Übergangs als Ritus. Die theoretisch gewonnenen Kriterien einer Analyse werden anschließend durch empirische Daten im Hinblick auf das Verhalten der jungen Alten belegt.

Die drei letzten Hauptkapitel beschäftigen sich sehr eingehend mit Bildung und Bildungskonzepten mit älteren Menschen, die der Verfasser differenziert wiedergibt. Neben den Bildungsinteressen der jungen Alten werden Aspekte kurzzeitpädagogischer Altenbildung diskutiert und am Beispiel einzelner Seminare zur Vorbereitung auf das berufliche Leben behandelt. Die Beispiele kurzzeitpädagogischer Altenbildung zwischen Individual- und Kollektivinteressen enthalten eine Fülle von unterschiedlichen Themen und methodischen Anregungen. Im Hinblick auf kritische Stimmen gegenüber einer pädagogischen Vorbereitung auf das Alter vertritt der Autor die These: „Gerade das Lebenslagen- und Sozialisationskonzept erlaubt eine die Arbeit-Freizeit-Familien-

Konstellation übergreifende Sichtweise und ist deshalb konzeptionell offener und daher der Realität angemessener als eine reduktionistisch-produktionsfixierte Sicht“ (S. 281 f.). Das vorliegende Buch ist eine Fundgrube unterschiedlicher theoretischer Ansätze aus verschiedenen Fachperspektiven, der Soziologie, der Psychologie, der Philosophie sowie der Pädagogik. Trotz der Vielfalt der Aspekte ist der Sozialisierungstheoretische und pädagogische Ansatz des Verfassers eindeutig auszumachen. Er plädiert für eine ganzheitliche Sicht (New Age) und den Zusammenhang von allgemeinen theoretischen Erklärungen und sozialstrukturellen Einordnungen der Zielgruppe. Zielsetzungen und Themen der Vorbereitung der jungen Alten auf das Leben vor und nach der Berufsaufgabe sind sehr gründlich analysiert und in ihrer Bedeutung aufgewiesen. Der Verfasser verfügt über praktische Erfahrungen in der diesbezüglichen Bildungsarbeit. Trotz der Gründlichkeit der Analyse und Konstruktion kurzzeitpädagogischer Altenbildung geht die Arbeit nicht auf die institutionellen Bedingungen einer solchen pädagogischen Arbeit und auf die Frage näher ein, daß zwar Sozialisation der jungen Alten vor und nach der Berufsaufgabe stattfindet, aber für die überwiegende Mehrzahl dieser Adressatengruppe die Teilnahme an organisierter Altenbildung weiterhin ein nicht geklärtes Problem ist. Hier verbreitet Schäuble am Ende seiner Untersuchung nur ein optimistisches Bild, wenn er schreibt: „Auf die aktuelle Pioniergeneration der jungen Alten werden Generationen nachfolgen, die noch bessere Voraussetzungen für ein selbstbestimmtes und sozial verantwortliches Alter(n) mitbringen ... Damit werden gesellschaftliche Rahmenbedingungen geschaffen, welche den zukünftigen jungen Alten, die mit günstigen Allgemeinbildungs-, beruflichen und Lernvoraussetzungen in das nachberufliche Leben eintreten, das Leben in der Alltagsphase erleichtern“ (S. 300 f.). Es handelt sich um eine theoretisch wie empirisch und auf pädagogische Praxis Bezug nehmende anregende interdisziplinäre Behandlung des Themas.

Gerhard Breloer

Wolfgang Schindler/Roland Bader (Hrsg.) Menschen am Computer

Zur Theorie und Praxis der Computermediendidaktik in Jugendarbeit und Erwachsenenbildung (Steinkopf Verlag) Hamburg, Stuttgart 1995, 239 Seiten, DM 22.80

Die kirchliche Jugendarbeit hat die Computer entdeckt und Modelle für eine Computerpädagogik entwickelt. Der vorliegende Sammelband ist vor allem entstanden aus Fachtagungen und Projekten, die im Evangelischen Jugendzentrum Josefstal durchgeführt wurden. Er gliedert sich in vier Hauptteile:

- Zielbestimmung und konzeptionelle Grundsatzdiskussion
- Technologische und psychosoziale Voraussetzungen – pädagogische Konsequenzen
- Praxisbausteine aus der Seminar- und Bildungsarbeit
- Computermediendidaktische Projekte mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.

Ihnen folgt im Anhang eine nach Themenbereichen sortierte Bibliographie, deren Systematik allerdings etwas undurchsichtig bleibt.

Die Darstellungen muten zum Teil ein wenig veraltet an: Da wird z.B. noch immer mit den Typeneinteilungen von Josef Weizenbaum und Sherry Turkle von den harten und den weichen Programmierern operiert. Möglicherweise entsteht der Eindruck einer gewissen Eingeschränktheit auch durch die Themen der vorgestellten Projekte, die stark kirchlich orientiert sind.

Die Geschlechterfrage wird im Band zwar thematisiert, aber wenig überzeugend: So bedauert einer der Herausgeber: „Frauen als Autoren, aber auch als Sekretärinnen fehlen fast vollständig in dieser Sammlung von Beiträgen zum Umgang mit Technik und davon angeführten Menschen – insofern entspricht der Band der vorfindlichen Computerszene. Dies ist ein Manko, das durch freundliche Einladungen zum Dialog nicht zu beheben ist. Der Rückgriff auf gesellschaftspolitische und sozialisationsgeschichtliche Verschiedenheit in bezug auf PCs erklärt zwar einiges, entlastet aber nicht von der noch ungelösten Aufgabe, uns Männer aus der Rolle des ‚lonesome cowboy‘ beim Ritt durch die unendlichen Weiten Digitaliens zu befreien, die nach vollbrachten Heldentaten wieder hinausreiten (wollen)“ (S. 13).

Etwas mehr von Frauen zum und über Computer und Computerpädagogik gibt es denn doch, als hier suggeriert wird.

H.F.-W.

Michael Schönfeld/Sybille Stobbe Weiterbildung als Dienstleistung

Die Zusammenarbeit zwischen Weiterbildungsträgern und Betrieben bei der Qualifizierung von Beschäftigten (Luchterhand Verlag) Neuwied u.a. 1995, 128 Seiten, DM 39.80

Die Studie stellt die Ergebnisse eines Forschungsprojektes vor, das vom Institut „Arbeit und Technik“ im Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen 1993 und 1994 durchgeführt wurde. Ziel war die Verbesserung und Ausweitung der Zusammenarbeit zwischen Klein- und Mittelbetrieben und Weiterbildungseinrichtungen.

Das Buch gliedert sich in vier Teile:

1. Die Darstellung der Ergebnisse in Thesenform
2. Aufbereitung der sekundäranalytischen Arbeiten zu Entwicklungstendenzen der betrieblichen Weiterbildung
3. Potentiale und Engpaßfaktoren auf der Anbieterseite
4. Überlegungen zu einer Weiterbildungspolitik, die „sich auf die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Betrieben und Bildungsträgern bezieht“ (S. 5).

Auch wenn der Titel mehr verspricht, als das Buch mit seiner Konzentration auf betriebliche Weiterbildungsbedarfe einlösen kann, und der Bildungsbegriff umstandslos mit dem Qualifizierungsbegriff gleichgesetzt wird, bietet die Studie einen umfassenden Überblick über Potentiale und Engpaßfaktoren in der Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und Betrieben. Die Projektergebnisse basieren auf schriftlichen Befragungen und Gesprächen mit mehr als achthundert Weiterbildungseinrichtungen. Die große Mehrheit der Befragten verfügt über Betriebskontakte (77,8%) und ist bestrebt, diese Kontakte zu intensivieren, da die bisherigen Kooperationen eher punktuell und kurzzeitig sind. Längerfristige Kooperationen gibt es dort, wo kontinuierliche persönliche Kontakte bestehen und ein Ansprechpartner für die Zusammenarbeit verantwortlich ist. Die Autoren merken kritisch an, daß Weiterbil-

dungseinrichtungen dazu „tendieren, Probleme in der Zusammenarbeit mit Betrieben eher bei diesen als bei sich selbst zu sehen“ (S. 8). Weiterbildungseinrichtungen beklagen zwar, daß Betriebe ihren Bedarf nicht definieren können, bieten aber nur selten Bedarfsermittlung als Dienstleistung an. Gerade das pädagogische Personal habe „oft Schwierigkeiten, sich darauf einzustellen, Bildung nicht nur an Teilnehmer zu vermitteln, sondern an Kunden zu verkaufen“. Die Begrifflichkeit deutet bereits auf die Konsequenzen hin, die die Autoren von Weiterbildungseinrichtungen erwarten. Sie sollen sich zu Weiterbildungs-Dienstleistungsunternehmen wandeln und nach den Prinzipien der Kunden-, Mitarbeiter- und Kooperationsorientierung agieren. Was damit im einzelnen gemeint ist, wird im Kapitel 3 ausgeführt. Die Einlösung dieser Prinzipien setzt allerdings voraus, daß die Weiterbildungseinrichtungen intern ein stärkeres Gewicht auf Personal- und Organisationsentwicklung legen und auf Qualitätsverbesserung hinarbeiten. „Bisherige Ansätze zur Qualitätssicherung bleiben unbefriedigend, weil sie zum einen formal und quantitativ orientiert sind und zum anderen zu wenig dynamisch sind“ (S. 10 f.). Auch die Bildungsberatung soll sich nicht ausschließlich auf Einzelpersonen konzentrieren, sondern stärker den Beratungsbedarf der Betriebe in den Blick nehmen. Die Autoren schlagen darüber hinaus vor, daß Weiterbildungseinrichtungen „Anstoß- und Koordinationsfunktion für den Aufbau zwischenbetrieblicher Verbände“ (S. 7) in der Qualifizierung der Beschäftigten übernehmen. Neben einem Kriterienkatalog zur Auswahl von Bildungseinrichtungen aus betrieblicher Sicht (S. 75) findet sich eine Reihe wichtiger Anregungen und Empfehlungen, die das Buch für alle, die betriebliche Kooperationen anstreben bzw. verbessern wollen, zu einer lesenswerten Lektüre machen.

Gerhard Reutter

Rudolf Tippelt/Bernd van Cleve Verfehlt Bildung?

(Wissenschaftliche Buchgesellschaft) Darmstadt 1995, 246 Seiten, DM 24.90

Thema des Buches ist das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem. Damit werden Fragen der Bildungs-, Arbeits- und Sozialpolitik, aber auch der Bildungsorganisa-

tion und Didaktik angesprochen. Im Vordergrund der Untersuchungen stehen Veränderungen der beruflichen Qualifikationsanforderungen und entsprechende Entwicklungen im Sekundarschulbereich II, im Hochschulsystem sowie in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Es wird versucht, „aus der Perspektive des sozialen Wandels die sich modernisierende Gesellschaft in den Bereichen Bildung und Arbeit genauer zu analysieren. Dabei spielen die Theoreme ‚Expansion‘, ‚Differenzierung‘, ‚Interdependenz‘, ‚Mobilität‘ und ‚Partizipation‘ eine herausragende Rolle“ (S. 6).

Daß sowohl Kongruenzen als auch Inkongruenzen zwischen den Anforderungen der Arbeitswelt und den institutionalisierten Bildungsangeboten festzustellen sind, war zu erwarten. Ebenso die Diskrepanz zwischen einer 30jährigen Bildungsexpansion und einer Verknappung der Arbeitsplätze. Daraus resultieren Verdrängungsprozesse zu Lasten von sozial benachteiligten Gruppen.

Die Autoren plädieren angesichts der Trends der Qualifikationsanforderungen dafür, an einem bildungstheoretischen Konzept festzuhalten, das den Graben zwischen Berufs- und Allgemeinbildung überbrückt und nicht „normativ“, sondern realistisch-empirisch begründet wird (S. 7). Das Resümee ist gemäßigt positiv: Das Bildungssystem ist dabei, auf die Veränderungen der Arbeitswelt auch didaktisch-methodisch zu reagieren. „In erziehungswissenschaftlicher Perspektive scheint es bedeutsam, darauf hinzuweisen, daß mit einer solchen Berücksichtigung kein Bedeutungsverlust von ‚Bildung‘ verbunden sein muß“ (S. 206).

Das Buch enthält viele interessante Materialien. Aus Sicht der Erwachsenenbildung habe ich mit besonderem Gewinn das Kapitel über Schlüsselqualifikationen gelesen (S. 180 ff.).

H.S.

Alfred K. Tremml **Die pädagogische Konstruktion der „Dritten Welt“**

(Verlag für interkulturelle Kommunikation) Hamburg 1996, 229 Seiten, DM 58.00

Gemeinsam mit Annette Scheunpflug und Klaus Seitz hat A. Tremml die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit von 1950 bis 1990 in (West-)Deutschland untersucht. Aus-

gewertet wurden theoretische Veröffentlichungen, Unterrichtsmaterialien, Schulbücher, Lehrpläne und Seminarangebote, insbesondere aus Baden-Württemberg und Bremen. Außer den Schulen wurden auch die außerschulische Jugendarbeit, die Erwachsenenbildung und (am Beispiel der Universität Tübingen) die universitäre Lehre berücksichtigt.

Aufgrund der quantitativen Analyse der Veröffentlichungen werden fünf Phasen unterschieden: eine Vorlaufphase (bis 1959), eine Anlaufphase (1960-1969), eine Take-off-Phase (1970-1976), eine Zenithphase (1977-1986) und eine Konsolidierungsphase „auf niedrigerem Niveau“ (seit 1987). Hinsichtlich der Ziele und Inhalte ist ein Wandel erkennbar von einer „Erziehung zur internationalen Verständigung“ über eine „Pädagogik der Entwicklungshilfe“, eine „Curriculumtheorie und Ideologiekritik“, eine „Alltagswende“ zu einem „interkulturellen Lernen für die Wirtschaft“ und eine „Erziehung zur globalen Weitsicht“.

Auch entwicklungspolitisch lassen sich unterschiedliche Orientierungen feststellen: „Bis 1969 dominieren Industrialisierung, Befriedigung der Grundbedürfnisse, Völkerverständigung, 1970 bis 1976 rurale Entwicklung, Befriedigung der Grundbedürfnisse, gerechte Weltwirtschaftsordnung, 1977 bis 1980 Menschenrecht, self-reliance, gerechte Weltwirtschaftsordnung, 1981 bis 1990 Völkerverständigung, Menschenrechte, gerechte Weltwirtschaftsordnung“ (S. 31). Neuerdings wird die „Dritte Welt“ „zunehmend nicht mehr im Modus der (ökonomischen) Armut, sondern im Modus des (kulturellen) Reichtums“ wahrgenommen (S. 35).

Im zweiten Teil werden diese empirischen Befunde systemtheoretisch interpretiert. Damit versucht Tremml, die vorherrschenden handlungs- und subjekttheoretischen Erklärungen zu relativieren. Bereits der Titel weist darauf hin, daß „Dritte Welt“ eine Konstruktion des Beobachters und nichts objektiv Vorhandenes ist. Mit seinem systemischen, funktionalistischen Ansatz distanziert sich Tremml vor allem von einem normativen, moralisierenden Konzept.

Zu Recht weist Tremml darauf hin, „daß die theoretische Reflexion in der Entwicklungspädagogik unterentwickelt ist“ (S. 209) und daß das Interesse „der Praxis“ an Theorie gering ist. Vor allem – so Tremml – ist ein Desinteresse und Defizit an „grundlagentheoretischer Reflexion“ festzustellen (S. 216).

Ich halte Tremlys Ansatz für ergiebig und weiterführend, insbesondere zur Erklärung der gesellschaftlichen Funktion dieser Bildungsarbeit. Den didaktischen und lerntheoretischen Gehalt der Systemtheorie schätze ich jedoch geringer ein als der Autor.

H.S.

Ludger Veelken/Eva Gösken/Matthias Pfaff (Hrsg.)

Gerontologische Bildungsarbeit

Neue Ansätze und Modelle

(Vincentz Verlag) Hannover 1994, 288 Seiten, DM 39.00

Das vorliegende Buch ist der zweite Band der „Dortmunder Beiträge zur angewandten Gerontologie“. In einem ausführlichen Einleitungsbeitrag begründet Ludger Veelken die „Sozialgeragogik“ als neue Teildisziplin der Gerontologie. Er ordnet diese Disziplin eher der Sozialpädagogik als der Erwachsenenbildung zu (S. 15): „Der Akzent der Geragogik ist gegenüber der Erwachsenenbildung von berufsqualifizierender Weiterbildung und Wissensvermittlung auf Freizeitgestaltung, Lebenshilfe und altersspezifische Themen verschoben“ (S. 16). Ein Unterkapitel lautet: „Von der Verstandes- zur Weisheitsgesellschaft“. Leider wird dieser vielversprechende Titel nur in wenigen Zeilen (mit Hinweis auf Yoga und Tai Chi) abgehandelt. Auch in dem folgenden Beitrag kündigt der Titel „Reflexionen ... zur Altersweisheit“ an, allerdings bleiben die neueren empirischen Untersuchungen zur Weisheit (P. Baltes u.a.) unberücksichtigt. Ähnliches gilt für den dritten Beitrag von Konrad Pfaff: „Flow – die außergewöhnliche Erfahrung des Glücks“ (S. 85). Mitgeteilt werden vor allem die emotionalen Befindlichkeiten des Autors und allgemeine Appelle an „den Menschen“. Ein Unterkapitel lautet: „Eine kosmopolitische, humanistische Botschaft“, und es wird die Vision einer nicht entfremdeten, herrschaftsfreien, harmonischen, paradiesischen Welt entfaltet, in der jede/r selber schuld ist, wenn er/sie nicht glücklich ist.

Der Beitrag von Gerhard Naegele beschäftigt sich mit „demographischen und strukturellen Veränderungen in der Arbeitswelt – neue Herausforderungen an berufliche Fort- und Weiterbildung“ (S. 131 ff.) Ein solcher Beitrag überrascht, da Veelken als Merkmal der Geragogik

die nichtberufliche Orientierung betont hat. Diesen Grundsatzartikeln folgen Beiträge über „neue Wege des Lernens“ und über „Projekte und Modelle“ – u.a. ein abschließender Artikel von Veelken über „Modelle der Altenheimentwicklung in Indien“ (S. 261).

Das Buch enthält interessante Anregungen, erscheint mir aber zu präventiv und selbstreferentiell (das Literaturverzeichnis enthält 23 Veröffentlichungen von Veelken). Das Prinzip der Selbstreflexivität, dem sich die AutorInnen verpflichtet fühlen (S. 5), sollte stärker auf die eigene Disziplin angewendet werden.

H.S.

Verband Unabhängiger Bildungsinitiativen und Tagungshäuser Baden-Württemberg/ Hannelore Zimmermann (Hrsg.)

Kulturen des Lernens, Bildung im Wertewandel

(Talheimer Verlag) Mössingen-Talheim 1995, 355 Seiten, DM 42.00

Die doppelte Überschrift trifft es nicht ganz, und sie kann es auch nicht treffen, wenn fast dreißig Aufsätze in einem Sammelband zusammengefaßt werden. Eine weitere Überschrift könnte lauten: „Anregungen, Chancen und Grenzen selbstorganisierten Lernens in und durch Bildungsinitiativen“. Aber auch damit wäre man der Vielzahl der AutorInnen und ihrer jeweiligen Herkunft – aus den Traditionsfeldern der Erwachsenenbildung bis zu engagierten AkteurInnen der neuen sozialen Bewegungen – noch nicht gerecht geworden. Gemeinsam scheint immerhin allen zusammengestellten Aufsätzen und AutorInnen eine produktive, kritische und reflektierte Distanz zum Bildungsalltag und seiner überkommenen Legitimation zu sein. Nicht alle Aufsätze sind neu geschrieben: Das älteste Sammlungsstück zur „bunten Pädagogik“ (Vorwort) ist gut fünf Jahre alt.

Den Zugang schaffen u.a. O.K. Flechthelm („Für einen neuen Menschen“) und G. Dohmen („Leben in einer vielfach gefährdeten Welt und Antworten der Erwachsenenbildung“). Der erste große Abschnitt „Bildung im Umbruch“ ist zweigeteilt: „1. Bildungspolitik zwischen Anspruch und Praxis“, „2. Brüche und Suche nach Perspektiven“. Die Artikel des ersten Teils erscheinen wenig bunt (z.B. „Zukunft der Weiterbildung“ von E. Nuissl oder „Qualität in der

Weiterbildung“ von R. Süssmuth). Im zweiten Teil treffen immerhin R. Schwendter („Zwischen den Stühlen“) und H. Siebert („Politische Bildung – eine Sisyphosarbeit“?) die Brüche und die daraus folgenden Suchbewegungen. Darauf folgt dreigeteilt der zweite große Abschnitt „Ansätze Alternativer Bildung“. Hier wird nun vollends die Breite der Buchkonzeption deutlich: Alternative Bildung umfaßt selbstorganisierte Erwachsenenbildung (M. Becher) genauso wie Biographiereflexion (E. Sing), NLP (M. Makowski), Theater-Werkstatt-Arbeit (F. Letsch) und Projektwerkstätten der Jugendumweltbewegung (A. Torbecke). Die Dreiteilung läßt eine Differenzierung erwarten in Begriffsbestimmung, Arbeitsformen und Methoden sowie Einzelbeispiele – leider hält sich dieser Versuch jedoch nicht durch. Nach dem fünften Leseversuch – mit dem (ver)zweifelnden Bemühen, eine theoretisch-begriffliche Orientierung zu finden, eine bildungspraktische Selbstbegrenzung vielleicht oder einen roten Faden zumindest – gebe ich als bunter Pädagoge und akademischer Gelegenheitsrezensent auf. Ich nehme das Buch mit auf eine kleine Reise in den Zug und lese mal hier und mal da; ich sehe aus dem Fenster und denke an einzelne AutorInnen und was sie so vor zehn Jahren geschrieben haben; ich ärgere mich über NLP und erfreue mich an der Selbstbestimmung in Tagungshäusern und an der Erlebnispädagogik; ich lasse mich anregen von eher fremden Arbeitsformen; so macht das Buch Sinn – und auch Spaß. Ganz zum Schluß kann ich im AutorInnenregister allerlei erfahren. Die Angaben verraten viel mehr als das Alter und die wichtigsten Veröffentlichungen; es gibt Einblicke in brüchige Berufsbiographien, Beziehungsalltag und Hobbys. Auch der Humor kommt nicht zu kurz – ein Schreiber über sich selbst: „Autor zahlreicher Veröffentlichungen mit steigenden Auflagenzahlen und abnehmenden LeserInnenzahlen“. Wer kann das gewesen sein?

Martin Beyersdorf

Bernd Weidenmann
Erfolgreiche Kurse und Seminare
(Beltz Verlag) Weinheim 1995, 224 Seiten, DM 42.00

Bernd Weidenmann ist Lernpsychologe und Trainer. Mit diesem Buch der Reihe „Beltz Weiterbildung“ will er zur Verbesserung der Professionalität der Bildungsarbeit anregen. Er geht davon aus, daß TeilnehmerInnen anspruchsvoller geworden sind: Sie wollen „effektiv lernen“, „direkt Verwendbares lernen“, „beim Lernen etwas erleben“ und „sich als Person entwickeln“ (S. 10).

In Kap. 1 beschreibt Weidenmann die Lernsituation, Perspektiven der TeilnehmerInnen und LeiterInnen, in Kap. 2 „die wichtigsten Methoden“ (Lehrvortrag, Lehrgespräch, Impulsmethode, Folienvortrag, Rollenspiel, Gruppenarbeit), in Kap. 3 „die wichtigsten Medien“ (Overheadprojektor, Flipchart, Pinwand, Tonkassetten, Video, Computer). In Kap. 4 geht es um die Gestaltung der Prozesse (Symbole, Spiele, „Krisen“).

Das Buch ist anregend geschrieben und leserfreundlich gestaltet. Es enthält viele nützliche Informationen und Empfehlungen. Besonders gut gefallen hat mir das Kapitel über „Störfälle“ und schwierige Lehr-/Lernsituationen (S. 203 ff.).

Weidenmann will „keine Techniken und Strategien“ vermitteln, „wie man Gruppen ‚in den Griff bekommt‘, wie man Teilnehmer ‚motiviert‘, wie man als Trainer oder Trainerin Autorität bekommt und sich beliebt macht“ (S. 11). Es geht ihm primär darum, die Arbeitsfähigkeit von Lehr-Lern-Gruppen zu optimieren. Diese Zielsetzung finde ich sympathisch. Allerdings erweckt der Autor gelegentlich den Eindruck, als sei eindeutig und „objektiv“ zwischen erfolgreich und erfolglos, gut und schlecht zu unterscheiden (z.B.: Die Impulsmethode ist „erwachsenengerechter und effektiver als das Lehrgespräch“, S. 85)

Insgesamt ein lesenswertes praxisbezogenes Buch, das auf vielen Erfahrungen und psychologischen Erkenntnissen basiert.

H.S.

AutorInnen der Beiträge

Dr. Rolf Arnold, Professor für Pädagogik, insbes. Betriebs- und Berufspädagogik, an der Universität Kaiserslautern

Dr. Martin Beyersdorff, Pädagogischer Mitarbeiter des Vereins Niedersächsischer Bildungsinitiativen e.V. und Lehrbeauftragter an der Universität Hannover

Dr. John Erpenbeck, Professor am Institut für Philosophie der Universität Potsdam

Dr. Dieter Görs, Professor im Fachbereich Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften der Universität Bremen

Dr. Klaus Künzel, Professor für Erziehungswissenschaft, Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Köln

Dr. Joachim Münch, em. Professor für Berufspädagogik an der Universität Kaiserslautern

Gerhard Reutter, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Matthias Trier, Professor a. D., Mitarbeiter der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, Berlin.

Dr. Johannes Weinberg, Professor für Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung an der Universität Münster

AutorInnen der Rezensionen

Martin Beyersdorf, pädagogischer Mitarbeiter des Vereins Niedersächsischer Bildungsinitiativen e.V. und Lehrbeauftragter der Universität Hannover

Dr. Gerhard Breloer, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Münster

Ursula Eberhard, Studienrätin

Dr. John Erpenbeck, Professor am Institut für Philosophie der Universität Potsdam

Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Professorin für Frauenforschung an der Universität Münster

Dr. Yvonne Kejcz, hauptberufliche pädagogische Mitarbeiterin an der Kreisvolkshochschule Ludwigsburg

Dr. Ulrich Klemm, Fachbereichsleiter an der Ulmer Volkshochschule, Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg

Dr. Joachim H. Knoll, Professor für Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung an der Universität Bochum

PD Dr. Sigrid Nolda, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M., vertritt z.Zt. eine Professur für Erwachsenenbildung an der Philipps-Universität Marburg

Dr. Ekkehard Nuissl, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg, Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Albert Pflüger, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Antje von Rein, Erwachsenenpädagogin, lehrt und forscht zu den Bereichen Bildungsmarketing und Medien

Gerhard Reutter, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Erhard Schlutz, Professor für Weiterbildung an der Universität Bremen

Dr. Monika Schmidt, Hochschuldozentin am Institut für Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung der Universität Hannover

Erika Seidel, wissenschaftliche MitarbeiterIn am Institut für Erwachsenenbildung der Universität Hannover

Dr. Horst Siebert, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover

Dr. Hans Tietgens, Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg, ehemaliger Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS), jetzt Deutsches Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Isidor Trompedeller, Direktor des Amtes für Weiterbildung bei der Südtiroler Landesverwaltung

Dr. Johannes Weinberg, Professor für Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung an der Universität Münster

DIE Analysen für Erwachsenenbildung



Sigrid Nolda

Interaktion und Wissen

Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung

Reihe: DIE Analysen für Erwachsenenbildung

Frankfurt/M. 1996

388 Seiten, DM 32.00

Best.-Nr.: 41/0101

Warum nehmen Erwachsene an Veranstaltungen der allgemeinen Bildung teil?

Wie verlaufen Vermittlung und Aneignungsprozesse in der gegenwärtigen Bildungspraxis?

Was bedeutet dies für die Aufgabenbestimmung und Definition von Erwachsenenbildung?

Diesen Fragen wird in der vorliegenden qualitativen Studie auf der Basis von Interaktionsprotokollen aus über 20 Kursen der soziokulturellen Erwachsenenbildung nachgegangen.

Die konkreten Untersuchungsergebnisse beziehen sich auf die Problembereiche

- Reaktionen auf institutionelle Machtlosigkeit
- Ablauforganisation
- Kursinteraktion
- Umgang mit Kurswissen
- Kursunabhängiges Wissen
- Selbstdarstellung und Wir-Identität.

Die zusammenfassende Diskussion der Befunde unter den für die Analyse grundlegenden Kategorien Interaktion und Wissen stellt den Leistungen der Beteiligten die Lenkungen durch externe Vorgaben entgegen. Sie führt auf die zentrale These, daß Autonomie nicht ein erst in der Lebenspraxis zu realisierendes Ziel von Bildungsbemühungen ist, sondern in den untersuchten Veranstaltungen von den Beteiligten gemeinsam inszeniert wird. Der Umgang mit Wissen wird dabei zum Medium, in dem Autonomie als Antizipation oder Kompensation im Interaktionsprozeß erfahren und dargestellt werden kann.

Bestellungen an:

DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Hansaallee 150,
D-60320 Frankfurt/M.
Telefon: 069/95626-130
Fax: 069/95626-110

Berufliche Weiterbildung



Andrea Nispel, Petra Szablewski-Çavuş (Hrsg.)

Lernen, Verständigen, Handeln

Berufsbezogenes Deutsch

Praxishilfen Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer Herkunft, Bd. 4

Frankfurt/M. 1996

70 Seiten, DM 7.00

Best.-Nr.: 81/0052

Der Wandel des Arbeitslebens fordert von ArbeitnehmerInnen verstärkt kommunikative Kompetenzen. Für die berufliche Weiterbildung von ausländischen Arbeitskräften, aber auch für den Unterricht des Deutschen als Zweitsprache (DaZ), ergeben sich daraus neue Anforderungen.

Dieser Band enthält Anregungen für einen berufsgruppenübergreifenden Unterricht, der die kommunikativen Kompetenzen im Erwerbsleben fördert: Vorgestellt werden u.a. Themenlisten für den Berufsbezogenen Deutschunterricht und Erfahrungen aus der Sprachbedarfserhebung im interkulturellen Kontext. Auch die Entwicklung des Arbeitsmarktes für ArbeitnehmerInnen nicht-deutscher Herkunft wird genauer beleuchtet.

Bestellungen an:

DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Hansallee 150,
D-60320 Frankfurt/M.
Telefon: 069/95626-130
Fax: 069/95626-110