

<sup>20</sup>Blaise Pascal, Über die Religion und über einige andere Gegenstände (Pensées), Nr. 37

<sup>21</sup>G.W.F. Hegel, Wissenschaft der Logik II, Werke in zwanzig Bänden. Band 6, S. 76

<sup>22</sup>zitiert bei Wesche, S. 122

<sup>23</sup>Wesche, S. 127f

<sup>24</sup>siehe auch: Bildung und menschliche Würde im Zeitalter der technischen „Bildbarkeit“ des Menschen in: (Andreas Seiverth (Hrsg.), Re-Visionen Evangelischer Erwachsenenbildung. Am Menschen orientiert. Bielefeld, 2002, S. 629ff

<sup>25</sup>Wesche, S. 129

<sup>26</sup>Wesche, S. 133

<sup>27</sup>Kierkegaard, Gesammelte Werke: Die Tagebücher. Erster Band, Düsseldorf/ Köln 1962, S. 213 (vom 8. August 1839)

<sup>28</sup>Karl Marx, Deutsche Ideologie: Feuerbach in: Die Frühschriften (herg. von Siegfried Landshut), Stuttgart, 1968, S. 361

<sup>29</sup>Artikel Aporie in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 1, Darmstadt 1971, Sp. 447

## Wiltrud Gieseke: Lernen in der Wissensgesellschaft

### Neue institutionelle Selbstinterpretationen der Erwachsenenbildung

Uns interessiert in diesem Vortrag die Frage, was von einer antizipierten zukünftigen Wissensgesellschaft zu erwarten ist und welche Rolle hier die lebensbegleitende Bildung spielt. Im Allgemeinen wird die gegenwärtige Zeit als Übergang von der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft beschrieben.

#### Zur Definition von Wissensgesellschaft

Die postindustrielle Gesellschaft als postmoderne Gesellschaft wird verstärkt im Sinne von Bell (1985) als Wissensgesellschaft verstanden. Die Wissensgesellschaft im Sinne von Bell geht von einer verwissenschaftlichten, dienstleistungszentrierten, akademischen Gesellschaft aus (Folie 1).

#### Folie 1

##### Die Dimensionen der nachindustriellen Gesellschaft

1. Wirtschaftlicher Sektor: Der Übergang von einer güterproduzierenden zu einer Dienstleistungswirtschaft
2. Berufsstruktur: Der Vorrang einer Klasse professionalisierter und technisch qualifizierter Berufe
3. Axiales Prinzip: Die Zentralität theoretischen Wissens als Quelle von Innovationen und Ausgangspunkt der gesellschaftlich-politischen Programmatik
4. Zukunftsorientierung: Die Steuerung des technischen Fortschritts und die Bewertung der Technologie
5. Entscheidungsbildung: Die Schaffung einer neuen „intellektuellen Technologie“

Quelle: Bell (1985, S. 32). In: Heidenreich 2000, S. 6

Gedacht war dies vor dem Hintergrund steigenden Wohlstands, postmaterialistischer Bedürfnisse und der Nachfrage nach persönlichen Dienstleistungen. Die gegenwärtige Situation legt nach Heidenreich (2000) weniger eine staatsnahe und auf persönliche Dienstleistungen bezogene Entwicklung nahe als eine Entwicklung, die produkt- und prozessorientiert ist und auf eine verbindende

Ergänzung zwischen Industrie und Dienstleistung setzt. Wissensgesellschaft in diesem Sinne definiert sich über den Innovationsbegriff. Innovationen zielen auf permanente Veränderung und Erweiterung der Produkte und auf die Optimierung der Prozesse. Die Unternehmen arbeiten dafür an Wissensmanagementkonzepten, um das intuitive, das implizite, das Erfahrungswissen, das dispositive Wissen der Individuen als kollektives Wissen für den Prozess und das Produkt zu nutzen. Wissen selbst setzt diesen Veränderungsprozess nicht frei, sondern erst die Verbindung mit Innovationsinteressen macht Wissen zum dominanten Faktor. Dabei kann aber nicht ohne weiteres vom Wissen auf Innovationsinteressen geschlossen werden. Die Literatur verweist eher auf ein gebrochenes Verhältnis von Wissen und Innovationen, so dass wissensbasierte Perspektiven auf Gesellschaft bereits in der Präsentation von Wissen das bereitstehende Nichtwissen offensichtlich werden lassen. Selten wird Traditionelles vom Wissen zurückgedrängt, häufiger erscheint vermeintlich Traditionelles nur in neuem Lichte. Das Denken in Traditionen oder/ und in Moderne verweist auf gesellschaftliche Lebensformen und Interessen, die im demokratischen Diskurs ausgehandelt werden.

#### Demokratischer Diskurs und die Zerbrechlichkeit sozialer Strukturen

Nicht die Begrenzungen durch traditionelles, konventionelles Denken, sondern das Nichtwissen oder die begrenzte Reichweite des Wissens, die Dilemmata, die Paradoxien sind die Themen in wissensbasierten Gesellschaften. Die Hoffnung, dass durch mehr Wissen ein höheres Maß an Sicherheit erreicht werden kann, wird von Autoren der Wissensgesellschaft eher nicht geteilt. Dort, wo ange-

nommen wird, dass die Steuerungssicherheit durch Wissen und Rationalisierung – für andere ein Repressionsinstrument – zunimmt, unterstellt Stehr (2001) eher eine größere Zerbrechlichkeit der sozialen Strukturen. Der neue demokratische Diskurs verlangt eine souveräne Auseinandersetzung mit verschiedenen Wissensangeboten und das Durchspielen von Handlungsmöglichkeiten. Vermehrte Handlungsoptionen werden zu diskutieren und auszuwerten sein. Die Chancen, eine Übersicht über differentes Wissen zu gewinnen, sind nicht in allen Milieus gegeben. Auch fehlt es häufig an Argumentationsfähigkeit. Ethische Anforderungen sind neu zu präzisieren angesichts dieser Entwicklungen: Wie soll der Mensch sein und handeln? Auch der Gegensatz zwischen liberalen Gesellschaften und konservativen Gesellschaften gilt nicht mehr, denn die Zerbrechlichkeit entsteht nicht durch die Liberalität, wie von Konservativen unterstellt, sondern durch die neue Wissensbasiertheit. Erst wenn viele den Zugang zum Wissen haben, erhöht sich das Wissenspotenzial, und die Möglichkeit effektiver politischer Partizipation steigt. Allein der kritischen Frage wird bereits die Funktion zugesprochen, das Nichtwissen in den Raum zu bringen.

Hofmann (2001) sieht eine besondere Entwicklung durch die völlig veränderten Möglichkeiten der Wissenspartizipation aufgrund der neuen Medien und insbesondere des Internet. Die weltweiten Wissensressourcen wachsen und folgen neuen Gesetzen. Die Autorin spricht Fragen des Urheberrechts an, ohne es einzufordern. Ihr geht es eher um neue Lese- und Schreibfreiheiten. Für sie verändert sich das Wissen durch die Digitalisierung, durch die neuen Möglichkeiten der Erzeugung und Konservierung, der Verbreitung und der Nutzung von Wissensbeständen. Gibt es damit auch eine implizite Entwertung von Wissen?

### Grundlagen der Transformierung von Wissen

Was in den Texten zur Wissensgesellschaft nur gestreift wird und nicht in das eigentliche Blickfeld kommt, sind die Fragen der Transformierung von Wissen, der lernenden Auseinandersetzung mit Wissen, der Aneignungswege, der Verwertungs- und Nutzungskontexte von Wissen. Persönlichkeitsbezogene Ausdifferenzierungspotenziale sind kein Thema. Häufig wird dafür indirekt der Begriff Entwicklung benutzt. Dieser verweist aber auf immanente Prozesse kindlicher Entwicklung, die man allenfalls zu begleiten hatte. Die Anwendung des Entwicklungsbegriffs auf das Erwachsenenalter bedarf noch einer Auswertung. Verweist er auf Immanenz von Veränderung und

Wachstum? Emotionsgebundene Normen- und Werteentwicklung und die Auseinandersetzung mit Wissen bedürfen für das Erwachsenenalter einer differenten Betrachtung. Der Entwicklungsbegriff scheint eine Veränderung im gesamten Lebenslauf zu unterstellen, er kann aber – was den aktuellen deutschen Diskurs betrifft – ebenso auf die klassische entwicklungspsychologische Phase der Entwicklung in Kindheit und Jugend zurückverweisen. Im letzteren Fall ist der Mensch Ressource in dem Sinne, dass er als ein fertiges Produkt bereit stehe, als gäbe es einen Abschluss. Die Gleichsetzung von industriellen Produkten und Prozessen mit *individueller* Entwicklung ist bisher noch nicht vollzogen. Diese Gleichsetzung ergibt sich aber dann, wenn das Lernen als eigener Ort lebenslanger Ausdifferenzierung des Gewussten, Gedachten und Gemeinten, als eigene Herausforderung, um Wissen zu gewinnen, Wissen auszuwerten und Wissen zu nutzen, ausgeblendet wird. Damit wird ein entscheidendes Moment menschlicher Kreativitäts- und Innovationsförderung missachtet und ausgeblendet. Die menschlichen Fähigkeiten als Aneignungs- und Entscheidungsbasis für Wissenstransformation in Innovationen ist der gegenwärtige blinde Fleck im Diskurs. Dies hat sich in der Bildungspolitik der letzten 10 Jahre konsequent niedergeschlagen. Aus erwachsenpädagogischer Perspektive interessiert der Mensch nicht in dem, was er ist, sondern in dem, was er sein könnte (vgl. Nussbaum 2002). Gegenwärtig interessiert Lernen von Individuen nur in der Lebensphase, die als die entwicklungsintensivste angesehen wird, also in der frühen Kindheit und Jugend. Hier wird weiterhin der alleinige Ausgangspunkt von Wissenstransfer und Nutzung für Innovationen gesehen. Dies muss irritieren vor dem Hintergrund ständiger Forderungen nach lebenslangem Lernen. Ganz abgesehen davon, dass diese Wege aus ökonomischen Gründen für den aktuellen Innovationsbedarf als zu lang angesehen werden, werden sie auch den Bedingungen der Veränderungsdynamik durch Wissen nicht gerecht, und sie entsprechen auch nicht den Möglichkeiten der Wissensverarbeitung im Erwachsenenalter.

Erwachsene sind im Verlauf ihres beruflichen Lebens permanenten Veränderungsanforderungen durch Wissen, mehr Wissen, anderes Wissen ausgesetzt. Erfahrungsbearbeitung reicht unter den sich abzeichnenden Bedingungen nicht mehr aus. Hier hat die aktuelle Bildungspolitik aber so getan, als könne die schulische Bildung auch die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen vermitteln, als wäre diese dispositive Fähigkeit allein hier erwerbbar und könnte vom Einzelnen dann sein Leben lang selbstgesteuert nutzbar gemacht werden. Bildungs- und Lernkonzepte

haben sich damit „entwicklungspsychologisiert“ und gehen von zu eindeutigen habituellen Verfestigungen aus dieser Lebensphase aus. Unabhängig von einer bleibenden Beweglichkeit gibt es natürlich kognitive Schemata und Deutungsmuster, die eine länger dauernde Konsistenz gewinnen. Die Habitualisierungen verweisen aber nicht auf Lernunfähigkeit, sondern eher auf bestimmte kontextgebundene Gewohnheiten, die möglichst beibehalten werden. Erfahrungen, kognitive Interpretationsschemata, alltäglich im Umfeld sich bildende Routinehandlungen sind durch die Deutungsmusterforschung im erwerbspädagogischen Kontext, in der Biographieforschung und in der Sozialpsychologie bestätigt (Dykowski/Thomsen 1982, Alheit 1990). Wenn man nun davon ausgeht, dass diese sich vor allem in der Kindheit herausbilden, kann der Mensch nur noch als Produkt dessen gelten, was schon in seiner Kindheit in ihm angelegt wurde, ohne ihm die Möglichkeit einzuräumen, Sachen erweiternd neu zu denken, komplexer zu sehen, konsequent sich zu entfalten etc. D. h., Normen und Werte, die in der Kindheit und Jugend erworben werden, werden gekoppelt an Vorstellungen von Wissenserwerb und Fähigkeit zum Neulernen.

### **Wissenserwerb im Erwachsenenalter neu denken – unabhängig vom schulischen Erziehungsbegriff**

Hier liegen Unzulänglichkeiten in der aktuellen Diskussion zum lebenslangen Lernen. Für das Erwachsenenalter hat man wahrscheinlich von einer Trennung zwischen der Werteentwicklung und den Prozessen der Wissensverarbeitung auszugehen. Da dies aber bisher noch nicht in Forschungsfragestellungen eingegangen ist, fehlt hier entsprechendes Wissen. Auch bereits mit dieser Frage kündigt sich das Nichtwissen bei der Handhabung von Wissen nicht zuletzt bildungspolitisch an. Das vertretene Wissen zum gegenwärtigen Mainstream der Bildungsvorstellungen wird durchgesetzt. So auch in der Bildungspolitik: Lebenslanges Lernen wird, da es nur begrenzt finanziell realisierbar ist, als Selbststeuerung ausgelagert, d. h. nicht weiter beachtet und in die Eigenverantwortung jedes Einzelnen gegeben in dem Sinne, dass Orte und Räume sowie Ressourcen nicht mehr zur Verfügung gestellt werden. Erwachsenenlernen wird auf das beschränkt, was die Kindheit und Jugend an Möglichkeiten bot. Auch das Lernen-Lernen soll schon in der Schule – die ohnehin überlastet ist – gelehrt werden, und es wird verschwiegen, dass die meisten Menschen eine Erwachsenenbildung/Weiterbildung,

die auf dem freien Markt angeboten wird, in Zukunft nicht mehr bezahlen können, auch wenn die Individuen unabhängig vom Milieu noch viel lernen könnten und wollten, obwohl sie über persönlichkeitsstabilisierende Werte mit langer Dauer verfügen. Wir benötigen eine vom schulischen Erziehungsbegriff, der für die kindliche und jugendliche Lebensphase notwendigerweise Werteerziehung und Wissenserwerb miteinander verbindet, unabhängige bildungstheoretische Betrachtung des Wissenserwerbs im Erwachsenenalter. Bildungspartizipation und Lernhaltungen von Erwachsenen sind nicht altersgebunden. Dagegen ist die persönlichkeitsprägende Wertebildung als Folge geringer Wirksamkeit im späteren Erwachsenenalter eher zurück zu stellen. Sie unterliegt in der Tat eher selbstregulierenden Prozessen mit längerer Dauer.

### **Wissensaneignung und Wissensinterpretation als gesellschaftliche Machtpolitik**

Fragen wir aber noch einmal nach den Formulierungen in den aktuellen Wissensdiskursen. Paradoxerweise wird die Entwertung von Bildung und Lernen gerade von den gesellschaftlichen Gruppen vorgenommen, die selber am meisten von einem breiten Wissenstransfer profitieren. Obwohl die Bildungspolitik keine Orte für lebensbegleitende Bildung mehr ausweist, erklärt sie im Diffundierungsprozess alles immer und überall zum Lernen. Jede Talkshow, jede Begegnung, jede Erfahrung, jedes Erlebnis kann dann eine Lerngeschichte freisetzen. Aber reicht das aus für ein Individuum, um sich intensiv gestaltend in eine Wissensgesellschaft einzubringen?

Wo berühren die Wissensdiskurse denkende, bewertende, interpretierende, beratende und innovierende Auseinandersetzungen? Wo ist der handelnde, denkende Mensch mit seinen Möglichkeiten im Zentrum der Überlegungen, der Diskurse zur Wissensgesellschaft?

Hofmann spricht davon, dass die Erzeugung und Verteilung von Wissen eine vorrangige Bedeutung in der Wertschöpfung wie im gesellschaftlichen Bewusstsein einnehmen wird (vgl. Hofmann 2001, S. 3). Ungeklärt ist dabei, ob Information und Wissen gleichzusetzen sind, welche Rolle das Wissen bei der Urteilsfähigkeit und Wertebindung sowie der Ausdifferenziertheit spielt. Wo sind die Orte und die Konstellationen, in denen der Mensch sich Wissen aneignet, um es dann handelnd zu verwerten? Welcher Art ist das Wissen? Ist mit Wissen immer oder doch dominant wissenschaftliches Wissen gemeint? Ist Wissensaneignung

nung mit Hilfe der neuen Medien, z. B. des Internet, oberflächlich oder gerade besonders wirkungsvoll?

Stehr (2001) sieht Wissen in einem engen Zusammenhang mit Machtfaktoren, ihn interessiert auch die Verteilung von Wissen. Wann hat Wissen welchen Nutzen? Wissen ist für ihn Entstehen, kann aber nur dort eine aktive Rolle übernehmen, wo es nicht in stereotype Muster des Handelns eingebunden ist, sondern einen Entscheidungsspielraum hat, wo es Entscheidungsnotwendigkeiten gibt. Wissen ist dabei in ein Verständnis von Innovation und Veränderung eingebunden. Persönliche Entscheidungen sind danach Orte der Wissenstransferierung in Innovationen. Wissen, Ideen und Informationen – so Stehr –, auch wenn sie in betriebliche Kontexte eingebunden sind, sind Entitäten, die von Gütern, Waren und Eigentum als materialisierte und juristische Dinge und Sachverhalte zu unterscheiden sind. Wissen ist nicht verkäuflich und es hat keine Wachstumsgrenzen. Wissen ist für alle da und verliert nicht an Einfluss, auch wenn es verbreitet ist. Andererseits sind manchmal wissenschaftliche Ergebnisse schlechter als ihr Ruf. Sie benötigen immer noch die Interpretation, eine interpretierende Handlungsrelevanz. Das verweist darauf, dass sich die Wirkung des Wissens in seiner Umsetzung unter bestimmten sozialen und kognitiven Rahmenbedingungen erweist und dass dies sehr kostenintensiv sein kann. Nicht der objektive Erkenntnisfortschritt ist also ausschlaggebend, sondern das Wirken von Wissen „ist immer eine Frage der aktiven Ausarbeitung, Interpretation und schließlich der praktischen Umsetzung dieses Potenzials. Anders gesagt: Das soziale Kapital des Wissens ist keine konstante Größe. Es ist eine Funktion des Kontexts oder situativer Faktoren, unter denen Wissen als Handlungsvermögen realisiert werden kann“ (Stehr 2001, S. 10). „Wenn Wissen und im Prinzip strittige Erkenntnisse zu dem konstitutiven Merkmal der modernen Gesellschaften werden, kann sich die Produktion, Reproduktion, Verteilung und Realisation von Wissen explizit politischen Auseinandersetzungen nicht mehr entziehen“ (ebenda, S. 13). Die Kontrolle und Überwachung des Wissens oder seine freie Verfügbarkeit werden eine große Rolle spielen. Jetzt fragt man sich: Ist das Wissen frei vorhanden, genügt es, wenn es niedergelegt ist und von wenigen in Innovationen handlungswirksam gemacht wird? Welche Rolle spielt das Individuum? Sucht es das Wissen „auf der Straße“ auf, schiebt es dieses Wissen zur Seite, ist es begierig auf Neues, bleibt alles dem Internet überlassen, wem gehört es, gibt es ein Besitzverhältnis in diesem Feld, wie hängt Wissen mit Lernen zusammen? Benötigt innovatives Handeln

das Lernen, Diskutieren, Verhandeln? Ist Wissen auch verwertungsfrei zugänglich? Und die entscheidende Frage: Wo sind die Orte, in denen Lernen, also lebensbegleitende Bildung, einen öffentlich ausgewiesenen Raum hat? Hier dokumentiert sich, welchen Stellenwert eine gesellschaftliche Aufgabe hat und wo und für wen die Zugänge gesichert sind (vgl. Bourdieu 1997)?

### Weiterbildungsinstitutionen als Transformationsinstanz

Niklas Luhmann, bei dem das Individuum kaum vorkommt, liefert eine Definition von Wissen, die auch den individuellen Verarbeitungscharakter erkennen lässt. Wissen ist danach das als wahr geltende „veränderungsbereite“ kognitive Schema, das den Umweltbezug sozialer und psychischer Systeme regelt (vgl. Heidenreich 2000). Wissen umfasst dabei nicht allein die objektive Wahrheit, sondern zielt auf überprüfbare Wahrheitsansprüche, es beruht also auf lernbereiten, prinzipiell veränderbaren Erwartungen. Nach Heidenreich kann man aus einer wissensbasierten Perspektive von einer beschleunigten Oszillation zwischen Deregulierung und Neuregulierung ausgehen. Wissen ist also nicht nur an Vorstellungen von Innovation gebunden, sondern verweist auch auf Kontexte, die anderen Gesetzen folgen als Produkte, Waren und Geld. Wissen zielt von vorneherein auf Veränderbarkeit und auf soziale Verwertungskontexte in einer Wissensgesellschaft. Nur so kann Wissen zur Handlungsfähigkeit gelangen. Knorr-Cetina stellt fest, „dass Wissenskulturen ihre Fäden in soziale Prozesse einschließen, den gesamten Komplex der Erfahrungen und Beziehungen, die sich mit der Artikulation von Wissen entfalten und etablieren. Diese Ausschüttung von Wissensrelationen in die Gesellschaft ist es, die als adressierendes Problem in soziologischen (statt in ökonomischen) Bearbeitungen des Wissenskonzepts wahrgenommen werden muss“ (Knorr-Cetina 1998, S. 93). Hier liegt eine der Wurzeln, warum bildungspolitisch gelenkt neben der Selbststeuerung die Diffundierung von Vernetzungen betont wird. Individuen, professionelle Vertreter werden zu Knotenpunkten der Netzwerkarbeit, zum Beziehungsfokus im Bounding-Management. Es geht um experimentelle Praktiken, in denen Wissen verschiedener Ebenen und Niveaus miteinander kommunizieren soll, um besseres Handeln hervorzubringen. Es geht um das ständige Beobachten, Auswerten und Justieren. Die Wissensgesellschaft ist danach eine Gesellschaft der Selbstexperimentation (vgl. Krohn 1997, S. 70). Es ist der Ver-

such, auch mit dem Nichtwissen in Bezug auf das Wissen kollektiv umzugehen. Es ist learning by doing, designing, researching, reflecting. Dieser Diskurs bewegt sich auf der Ebene der Wissensnutzung in Netzwerken, um durch geteiltes Wissen innovativ zu werden. Regionen, Stadtteile, Betriebe etc. sollen auf diese Weise aktiviert werden, um in einer vernetzten experimentellen Praxis etwas Innovatives auf einer vielfältigen Wissensbasis und mit einem entsprechenden Problembewusstsein zustande zu bringen. Hierfür wollte die aktuelle Bildungspolitik die öffentlichen Erwachsenen- und Weiterbildungsinstitutionen fit machen, die in diesem Prozess trotz reduzierter Finanzierung aktiviert und neu gesehen werden: als Transformationsinstanz, als fragiler, aktivierender, wissensbasierter Ort. Diese Positionszuweisung ist bisher zu schwach ausgefallen. Hier haben die Institutionen selber noch stärker ihre Vorstellungen einzubringen. Vorausgesetzt wird allerdings in den Wissenskonzepten der bereits wissende, sich permanent alles aneignende, selbstaktive Mensch und die ort- und zeitunabhängige Wissensverarbeitung. Natürlich kann man sich autodidaktisch alles aneignen, dieser Weg steht allerdings nur wenigen offen. Er entwickelt sich dort, wo in schulischen Lernkontexten kein Ort für die eigene Entwicklung war, wo aber der Wille, das Interesse die nötige Kraft freisetzt. So aber lässt sich für den zu aktivierenden Durchschnitt der Bevölkerung, um den es geht, keine wissensbasierte Gesellschaft konstituieren. Menschliche Entwicklung und Lernen kann man nicht dem Selbstlauf überlassen, auch lassen sich Bildungsprozesse letztlich nicht beliebig beschleunigen und rationalisieren.

### **Notwendige Neubestimmung der Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft**

Mit dem jetzigen Weg kündigt sich die besondere Förderung der so genannten „Wissensarbeiter“ an, deren Arbeitsinhalt das Lernen, Diskutieren und Experimentieren ist. So nehmen Akademien und andere Stätten ehemals wissenschaftlicher Weiterbildung für ein bestimmtes Milieu zu. Diese Entwicklung, die durch die Schulbildung bereits Hochqualifizierte weiterhin institutionell besonders unterstützen, findet sich auch bei vielen Trägern der Erwachsenenbildung. Dagegen spricht nichts, aber es reicht nicht aus. Es fehlt eine Neubewertung des Lernens, der Wissenserschließung am Rande des Arbeitsalltags als begleitende Kultur der Wissenspartizipation, der Kompetenzaneignung. Ohne Orte öffentlich zugänglicher Bildung sind in einer individuali-

sierten Gesellschaft wissensbasierte Entwicklungskonzepte schwer zu realisieren. Es werden Institutionen benötigt, die für eine „beschleunigte“ Gesellschaft den Individuen „entschleunigte“, abgeschirmte Räume der Auseinandersetzung, der Aneignung, der Verarbeitung, der Vorbereitung für Handlungskontexte bieten. Der Mensch ist sein Leben lang zur Erweiterung seiner Potenziale in der Lage, es bedarf nur einer gewissen Sorgfalt und einer Achtsamkeit für die Prozesse des Lernens. Lernen ist immer gebunden an Beziehungen und Identifikationen, die hergestellt werden. Interessens- und Lernqualitäten entfalten sich in entsprechend vorbereiteten Atmosphären (Schmitz 1998) und den sich herausbildenden Lernkulturen. Auch hier kann es zu milieuspezifischen Entfaltungen kommen. Nur so kann der notwendige Rückhalt entstehen für die Veränderungs- und Aneignungsprozesse, die nicht nur langwieriger sind als meistens angenommen, sondern häufig im ersten Angang eher Unlust erzeugen. Aber man bleibt so offen für Prozesse des Lernens, für Veränderung, für Nachhaltigkeit in den Wirkungen, für Wirkungszusammenhänge, für eigenes Handeln.

Es geht nicht um Beschulung, es geht nicht um Training, es geht nicht um eine Regelmäßigkeit des Lernens. Wohl aber steht für parteipolitische Diskurse eine Neubewertung eines Institutionenkonzepts für lebensbegleitende Bildung in einer Wissensgesellschaft an, das mit dem öffentlichen Weiterbildungssystem in diesem Prozess nicht ausreichend platziert ist. Ohne eine Nutzung dieses Systems in neuer Weise gibt es allein eine Elitenförderung mit institutionellen Kontexten, mit entsprechenden gesellschaftlichen Installationen (vgl. Sloterdijk 2005) und die informelle Selbststeuerung für den Rest, d.h. für die große Masse der Bevölkerung. Dieses ist jedoch zu wenig.

### **Kennzeichen offener Weiterbildungsinstitutionen – Modelle gesellschaftlichen Wandels**

Lebenslanges Lernen benötigt, wenn eine Wissensgesellschaft sich mit entsprechend wissensbasiertem Handeln realisieren soll, einen neuen Typ von Institutionen, den Theorieansätze des Neoinstitutionalismus beschreiben und der sich nur im öffentlichen Weiterbildungssystem bereits umgesetzt findet. Gemeint sind hier offene Weiterbildungsinstitutionen, die legitimatorische und symbolische Bedeutung haben und offen sind für gesellschaftliche Veränderungen (vgl. Hasse/Krücken 1996), bei denen diese Offenheit geradezu Programm ist. Durch seinen analytischen Ansatz sensibilisiert der Neo-

institutionalismus für Einflüsse der Organisationen auf die Gesellschaft und umgekehrt. Der Ansatz konzentriert sich nicht auf Normumsetzung, sondern auf die Wege der Reaktion als multiple Umwelterwartungen, Umwelt-enactment. Die Ansätze arbeiten den institutionellen Prozess der Situationsdeutung und die dafür angezeigten Reaktionen heraus (Erwartungen, Aktualisierungen, Prozessierungen von Umwelterwartungen sowie aktive Gestaltung durch ein Handlungssystem). Natürlich sind hier Eigendynamiken im Spiel, aber es geht um ein dynamisches Modell gesellschaftlichen Wandels, das nach innen und außen deutet. Es ist ein System der offenen, flexiblen Zugänge, der Sparsamkeit, der Breite des Wissensangebots, des wissenschaftlichen Rückbezugs, eines Teilnehmer- sowie eines Problembezugs. Institutionalisiert hat es folgende Charakteristika (Folie 2):

#### Folie 2

Er hat folgende Charakteristika:

- eine offene Situation mit großer thematischer Breite,
- Kernbereiche, die mit der Institution über eine längere historische Perspektive verbunden sind,
- Wechsel des Angebots in Kursen mit Semester- oder Trimesterintervall,
- Freiwilligkeit für die Beteiligung an Prüfungen und Zertifikaten,
- rasche flexible Kooperation mit anderen Institutionen zur Entwicklung von Angeboten mit Curricula etc.
- offene DozentInnenstruktur mit der Möglichkeit, differenzierte Kompetenz zu bündeln sowie Kontinuität über Planungskompetenz.

*In: Gieseke, W./Opelt, K.: Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945–1997. Opladen 2003, S. 374*

Im Konzept der Neoinstitutionalisierung wird – was gerade für Fragen lebensbegleitender Bildung von Bedeutung ist – betont, dass die Veränderungen in der Gesellschaft durch soziales, individuelles, gruppenbezogenes Problembewusstsein entstehen. Diese Möglichkeiten bieten nur offen zugängliche Institutionen, die nicht bürokratisch durchrationalisiert sind und bis ins Detail beschriebene Aufträge haben, also geschlossen sind. Genau so operieren öffentliche Erwachsenenbildungsinstitutionen.

Wenn man sich die zur Schule differente Weiterbildungskultur anschaut, wird dies deutlich (Folie 3).

#### Folie 3

Die Lernorganisation in der Erwachsenenbildung ist charakterisiert durch:

- Offenheit des Zugangs für alle
- Freiheit und Freiwilligkeit
- individuelle Nutzung
- gesellschaftliche Seismographenfunktion
- Orientierung auf das Individuum
- Werteorientierung durch die Trägergebundenheit
- Unterstützung von individuellen Eigeninitiativen und Gruppenaktivitäten.

Die Planungsstrategien sind:

- kontinuieritäts- und bedarfsicherndes Planen
- zielgruppenorientiertes Planen
- auftragsorientiertes Planen
- bedarf- und bedürfniserschließendes Planen.

Angeborene Lernformen in den Kursen der Erwachsenenbildung sind:

- Konzepte und Trainingsangebote zum handelnden Lernen
- Gesprächskreise und organisierter Erfahrungsaustausch zu bestimmten Themen
- Angebote zur systematischen Qualifizierung
- Selbstreflexionsangebote
- fachsystematische Angebote
- Initial- und Begleitfunktionen für Selbsthilfegruppen

Die Zeitstrukturen in der Erwachsenenbildung sind gebündelt als:

- Wochenendseminare
- Kurzseminare
- Eintagesveranstaltungen
- Einzelveranstaltungen
- einwöchige Kompaktangebote
- semester- oder trimestergebundene Angebote
- mehrmonatige Kurse
- Projekte

Didaktische Prinzipien von Teilnehmerorientierung sind:

- Deutungsmusteransatz/Erfahrungsansatz
- handlungsorientierter Ansatz
- biographieorientierter Ansatz
- Verständigung und Austausch
- ganzheitliches Lernen
- Integrationskonzepte
- wissenschaftsorientierter Ansatz.

*In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 83–84*

Eine solche neoinstitutionelle Auslegung der Erwachsenenbildungsinstitutionen, wenn sie sich selbst so mit ihren flexiblen Problembearbeitungen und neuen Handlungskonzepten präsentieren, führt zu neuen Vernetzungen für den sekundären Wissensverwendungszusammenhang. In der dann folgenden Wissensnutzung in verschiedensten Handlungskontexten, im regionalen Kontext und in weiteren Kontexten entfalten solche Wissens- und Diskursorte ihre Wirkungen. Die Wissensgenerierung für die Programmentwicklung geschieht hier über Angleichungshandeln (vgl. Gieseke 2000, S. 330), was die inhaltliche Füllung des Programms, die Durchführung von Vorhaben, Kursen, Projekten meint, die problem-, wissenschafts- oder lösungsorientiert sind und aus regionalen Kontexten erschlossen und mit entsprechenden Akteuren ausgehandelt werden. Es ist offensichtlich in den Parteien nicht bekannt, dass die Programmentwicklung in der öffentlichen Weiterbildung durch regionale Vernetzungen und die lernende Auseinandersetzung mit Medien, mit Wissenschaft, mit Gruppen aus der Arbeitswelt zustande kommt. Die Programme sind immer Ergebnis experimenteller Neuauslegung von Wissen- und Kompetenznachfrage. Dies geschieht natürlich trotz allem milieu- bzw. institutionenspezifisch. Wichtig ist nur, dass die Neu- und Deregulierungen und Umsteuerungen in den Bildungsbedarfen neu ausge-

handelt werden. Erst durch solche institutionellen Zwischeninstanzen besteht eine Gewähr dafür, dass die Wissenspartizipation, die Innovationsbereitschaft in der Breite der Bevölkerung Zugang findet. Diese auf das Individuum, den einzelnen Menschen zentrierte Zwischeninstanz ist es aber, die wie keine andere in den letzten 10 Jahren vernachlässigt worden ist. Die Beratung durch Vertreter der Großkonzerne hat die aktivierenden Potenziale für Innovationen in den Regionen und in den Betrieben im Blick gehabt, aber nicht die vorsorgende Dimension einer Bildungsvielfalt, um Grundlagen zu haben.

Solche Orte der Erwachsenenbildung und Weiterbildung als lebensbegleitende Bildung setzen die notwendigen selbsttätigen Kräfte frei, dies lässt sich z. B. an der Programmentwicklung der VHS Dresden von der Wende bis 1997 belegen (vgl. Gieseke/Opelt 2003).

Wenn es solche flexiblen öffentlichen Institutionen nicht mehr gibt. Aus mangelnden öffentlichen Interesse, reduziert sich auch die diffundierende Bildung.

Subsidiarität ist im Bildungsbereich weniger wirksam, als häufig unterstellt wird. Europäische Beispiele zeigen das. Man kann sich nur wundern: In einer Gesellschaft, in der über einen Bildungsnotstand geklagt wird, wird gezielt der öffentlich finanzierte Bereich abgebaut, und das Konzept einer Bildungsdienstleistung für die breite Masse wird nach der gesicherten inhaltlichen Vielfalt und dem Preis zu beurteilen sein.

Die Ressource Mensch soll genutzt werden, aber keine Kosten verursachen, es wird nichts investiert, es wird nicht sorgsam mit ihren Mitteln und ihren Entfaltungspotenzialen umgegangen. Lernen ist als Kampf des individuellen Überlebens zum Topos geworden, abgeleitet aus Chaostheorien. Die Möglichkeit zur Abstimmung über Themen und Inhalte, Nutzung und Verwertung wird nicht als institutionelle Flexibilität, sondern nur als Kostenverursachung gesehen. Obwohl viel von Selbststeuerung die Rede ist, handelt es sich häufig eher um Aussteuerung. Das Individuum soll sich im fremd vorgedachten Sinne selber steuern oder im Chaos quasi archaisch seine innovative Kraft erringen. Stehr (2001) hat dies – allerdings nicht mit Blick auf die Bildungspolitik – beschrieben (Folie 4).

#### Folie 4

Die Dilemmata organisatorischen Lernens

- Das „Sei-selbständig-Dilemma“: Die zentralistische Einführung dezentraler Strukturen (die Selbstorganisation, die durch Fremdorganisation geprägt wird)
- Das Innovationsdilemma: Dezentralisierung steigert die Innovationsfähigkeit, behindert aber die Durchsetzbarkeit dieser Innovationen

- Das Fettpolsterdilemma: Reserven zur Innovation sind Formen der Selbstbehinderung
- Das Lerndilemma: Erfolgreiches Lernen in Organisationen führt zur Etablierung von Wahrnehmungsmustern, die spätere Lernprozesse behindern
- Das Ideologiedilemma: Wandel braucht eine starke Ideologie, die aber die Möglichkeiten des Wandels einschränkt
- Das Standardisierungsdilemma. Kompetenzverlagerungen in dezentrale Einheiten werden erst durch Standardisierung möglich
- Das „Entscheide-selbst-aber-nur-unter-Vorbehalt-Dilemma“. Das Management lässt entscheiden
- Das „Organisier-dich-selbst-aber-nicht-so“-Dilemma: Die von oben propagierte Selbstorganisation, die die bereits existierende Selbstorganisation bedroht

Quelle: Kühl (1997, 1998). In: Heidenreich 2000, S. 13

Es fehlt also eine Kultur des öffentlich getragenen Weiterlernens in allen Bereichen, in der kulturellen, der allgemeinen, der beruflichen und politischen Bildung. Erst mit der Kultur des Weiterlernens, die sich um eine offene beratungsorientierte Praxis erweitert, kann sich eine Wissensgesellschaft verankern. Dabei kann ein ausdifferenziertes, vielfältiges Organisationssystem hilfreich sein, wie sich das bei der kulturellen Bildung zurzeit zeigt (Folie 5), aber es muss als solches auch wahrgenommen werden.

Die jetzigen Elitekonzepte der vernetzten Wissensproduktionen und der Weiterbildung werden nur auf der Ebene wissenschaftlicher Weiterbildung von den Kirchen wie von der Bildungspolitik ernsthaft verfolgt. Die Schulfeindlichkeit, die zu negativen Erfahrungen gegenüber allen Bildungsinstitutionen führt, hindert einige Politiker daran, an alternative Formen der lebensbegleitenden Bildung zu denken oder die bereits vorhanden unterstützend zu modernisieren. Die gegenwärtigen Modelle sind nicht auf die komplexen Anforderungen eines permanenten Wandels in der Wissensgesellschaft orientiert. Sie schaffen keine lebenswerten, sondern nur Angst erzeugenden Konstellationen, ein Gefühl, nicht mehr mithalten zu können, eine zerstörerische Konkurrenz, die untergründig mit einem nicht-demokratischen Elitebegriff operiert. Dies ist nun keineswegs eine Folge konservativer Politik, sondern diese Entwicklung ist von den Gruppen falsch verwendet worden, die für eine offene Gesellschaft optieren und auch Nutznießer einer entwickelten Weiterbildungskultur in ihrer eigenen Biographie waren.

Eine Wissensgesellschaft hat also nicht nur das Problem, Wissen über Wissensmanagement und Vernetzung in den Regionen und in unterschiedlichen sozialen Kontexten in eine experimentelle Praxis zu bringen, sondern sie hat die wissensverarbeitenden, aneignenden, sich orientierenden Individuen in den Blick zu nehmen und sich mit der Programmentwicklung, den sozialökologischen Fra-

gen zu beschäftigen, um eine Lerngesellschaft und nicht eine depressive Stressgesellschaft zu erzeugen. Stillstand entsteht, wenn man Angst haben muss, wenn man sich nicht mit neuen Sichten positiv verbinden kann, wenn man zu wenig weiß und sich nichts Neues erschließen, d. h.

wenn man sich nicht entwickeln kann. Lernen wird dann zum Kampf, zur selbstgesteuerten Anforderung, nicht zur gemeinsamen beziehungsorientierten Entwicklung mit positiven Aussichten. Neue Aktivitäten, um die Erwachsenenbildungsinstitutionen zu platzieren, sind notwendig.

## Folie 5

	<b>Volkshochschule</b>	<b>Akademie</b>	<b>Kulturhaus</b>	<b>Soziokulturelles Zentrum</b>
<b>Wissensdimensionen</b>	Systematisches Wissen Methodik-Technikerwerb Interpretationsfähigkeit	Kunstgeschichtliches und kunsttheoretisches Wissen	Punktuell Informationen und Eindrücke	Kunsthandwerkliche Fähigkeiten Betreuungsgebundenes Wissen
<b>Beteiligungsformen</b>	Aneignung/Können	Reflexivität	Event	Selbstbestätigung Emanzipatorische Aktivitäten Lebenshilfe
<b>Partizipationsportale</b>	Systematisch-rezeptiv Selbsttätig-kreativ Verstehend-kommunikativ	Vorwiegend systematisch-rezeptiv	Ausschließlich systematisch-rezeptiv	Selbsttätig-kreativ Verstehend-kommunikativ
<b>Emotionale Positionierung</b>	Neugier/Freude	Geistig-ästhetischer Genuss	Erlebnis	Geselligkeit/Fürsorge
<b>Lernform</b>	Erweiterung der Sinneseindrücke	Erweiterung der Sinneseindrücke	Erweiterung der Sinneseindrücke	Erweiterung der Sinneseindrücke
<b>Gesellschaftl. Orientierung</b>	Universalität	Exklusivität	Individualität	Sozialität
<b>Bildungsauslegung</b>				

## Literatur

- Alheit, P. (1990). *Alltag und Biographie. Studien zur gesellschaftlichen Konstitution biographischer Perspektiven*. Bremen: Univ. (Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Bd. 4)
- Bell, D. (1985): *Die nachindustrielle Gesellschaft* (amerikanische Erstausgabe 1973). Frankfurt a. M.
- Bergsdorf, W.: *Die Universität in der Wissensgesellschaft*. Quelle: [www.bpb.de/publikationen/PRW36F,o,o,Die\\_Universitaet\\_in\\_der\\_Wissensgesellschaft.html](http://www.bpb.de/publikationen/PRW36F,o,o,Die_Universitaet_in_der_Wissensgesellschaft.html)
- Bourdieu, P. et al. (1997): *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz
- Dybowski, G./Thomssen, W. (1982): *Praxis und Weiterbildung. Untersuchungen über Voraussetzungen und Bedingungen der Weiterbildung von betrieblichen Interessenvertretern*. Bremen: Univ.
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“*. Recklinghausen
- Gieseke, W./Opelt, K. (2003): *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945 – 1997*. Opladen
- Gieseke, W./Opelt, K. (2005): *Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg*. In: Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I.: *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*. Münster u.a., S. 62 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event, Bd. 1)
- Gieseke, W./Opelt, K. (2005): *Zusammenfassung: Bildungstheoretische Ansätze für kulturelle Bildung – Aspekt Programm*. In: Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I.: *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*. Münster u.a., S. 331 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event, Bd. 1)
- Hasse, R./Krücken, G. (1996): *Was leistet der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus? Eine theoretische Auseinandersetzung mit besonderer Berücksichtigung des wissenschaftlichen Wandels*. In: *Soziale Systeme*, 2, S. 91–112
- Heidenreich, M. (2000): *Die Debatte um die Wissensgesellschaft*. Quelle: [www.uni-bamberg.de/sowi/europastudien/erlangen](http://www.uni-bamberg.de/sowi/europastudien/erlangen)

- Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.) (2001): *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung*. Bielefeld, S. 83–84
- Hofmann, J. (2001): *Digitale Unterwanderungen: Der Wandel im Innern des Wissens*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*, B36, S. 3–6
- Joszkowicz, D. (1999): *Lernen als Beruf. Arbeit und Bildung in der Informations- und Wissensgesellschaft*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*, B9, S. 31–38
- Kargul, J./Slowinska, S./Gancarz, M. (2005): *Kulturelle Erwachsenenbildung in außerschulischen Einrichtungen – Analyse und Interpretation der quantitativen Ergebnisse*. In: Depta, H./Kargul, J./Pólturzycki, J. (Hrsg.): *Kulturelle Erwachsenenbildung in Polen am Beispiel Lubuskie, Warschau und Plock*. Münster u.a., S. 57 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event; Bd. 2)
- Knorr-Cetina, K. (1998): *Sozialität mit Objekten. Soziale Beziehungen in post-traditionalen Wissensgesellschaften*. In: Rammert, W. (Hrsg.): *Technik und Sozialtheorie*. Frankfurt am Main, S. 83–120
- Krohn, W. (1997): *Rekursive Lernprozesse: Experimentelle Praktiken in der Gesellschaft. Das Beispiel der Abfallwirtschaft*. In: Rammert, W./Bechman, G. (Hrsg.): *Technik und Gesellschaft. Jahrbuch 9: Innovation – Prozesse, Produkte, Politik*. Frankfurt a. M./New York, S. 65–89
- Kühl, S. (1997): *Widerspruch und Widersinn bei der Umstellung auf dezentrale Organisationsformen. Überlegungen zu einem Paradigmawechsel in der Organisationsentwicklung, Organisationsentwicklung 16/4, S. 4–18*
- Kühl, S. (1998): *Von der Suche nach Rationalität zur Arbeit an Dilemmata und Paradoxien*. In: Howaldt, J./Kopp, R. (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Organisationsberatung. Auf der Suche nach einem spezifischen Beratungsverständnis*. Berlin, S. 303–322
- Marwehe, F./Weißbach, H.-J. (2000): *Der Wissenszyklus – vom individuellen Wissen zur kollektiven Wissensbasis*. Mskr. Mainz Frankfurt. Quelle: [www.wiper.de/dokumente/WwZYKLUS.pdf](http://www.wiper.de/dokumente/WwZYKLUS.pdf)
- Nussbaum, M. C. (2000): *Konstruktion der Liebe, des Begehrens und der Fürsorge. Drei philosophische Aufsätze*. Stuttgart
- Schmitz, H. (1998): *Der Leib, der Raum und die Gefühle*. Stuttgart
- Sloterdijk, P. (2005): *Im Weltinnenraum des Kapitals. Für eine philosophische Theorie der Globalisierung*. Frankfurt am Main
- Stehr, N. (2001): *Moderne Wissensgesellschaften*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*, B36, S. 7–14