

Wissensstrukturen und Programmforschung

Programmforschung als empirischer Zugang zur Bildungsarbeit der Weiterbildungsinstitutionen.

Einleitung

Wir haben es inzwischen mit einem Flickenteppich an Weiterbildung zu tun, wobei gegenwärtig noch unklar ist, ob dieses für das lebenslange Lernen von Individuen von Vor- oder Nachteil ist. Immer mehr wird Weiterbildung aber in Zukunft als Teil der Lebensführung betrachtet werden müssen – das betrifft die berufliche Weiterbildung, die betriebliche Bildung, die Gesundheitsbildung und insbesondere die allgemeinbildende Erwachsenenbildung, die nach wie vor in ihrem Stellenwert als lebensbegleitende Sinn- und Bildungsinstanz unterschätzt wird.

Das geltende Subsidiaritätsprinzip ist vor diesem Hintergrund inzwischen den Kinderschulen entwachsen. Allerdings diffundiert es, ohne das sichergestellt ist, dass identifizierte Bedarfe befriedigt werden. Es ist allerdings ein Vorteil des sich subsidiär ausdifferenzierenden Weiterbildungsmarktes, dass Individuen zwischen vielen Institutionen/Organisationen wählen können und die Anbieter der Erwachsenenbildung sich darauf einlassen und interessensbezogen die Angebote platzieren. Die Bedarfe sind jedoch aus einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive heraus betrachtet anders gelagert. Das subsidiäre Prinzip allein reicht nicht mehr aus, um breite Bevölkerungsschichten zu erreichen. Erweiterte strukturierende Ansätze werden zusätzlich notwendig.

Besonders fällt gegenwärtig ins Auge, dass Personen, die gerade in der Mitte des Lebens stehen, also etwa 45 bis 50 Jahre alt sind, Qualifizierungsbedarfe und auch Bildungsbedürfnisse haben, eher exkludiert, denn gefördert werden. Hier wird seitens der Anbieter keine Anschlussfähigkeit an bestimmte Zielgruppen und vorhandene Wissensstrukturen gewährleistet.

Fragen der systemischen (oder organisatorischen) Programmentwicklung, die eine Koppelung von angebotenen Wissensschwerpunkten und Wissensbedarfen der Bevölkerung systematisch und wissenschaftlich untersuchen, fehlen bislang. Dabei könnte deutlich werden, welche Gruppen von der Weiterbildung ausgeschlossen sind, ohne eine klassische Zielgruppenperspektive einzunehmen. Wissen ist dabei keine abgeschlossene und eindeutige Kategorie, ihr kann empirisch nur über eine trägerübergreifende Programmforschung beigegeben werden. Denn es geht darum, herauszufinden, welche Wissensbereiche und welche Wissens Ebenen für welche Gruppen in der Bevölkerung angeboten werden.

Die aktuellen Steuerungsdiskurse kommen nicht von ungefähr, sie reagieren unspezifisch auf einen neuen gesellschaftlichen Zustand, ohne auf die Ursachen und Zusammenhänge im Kontext des Subsidiaritätsprinzips durch eine tiefergehende Analyse einzugehen. Erstaunlicherweise stehen Fragen der Pluralität, von Interessen und Macht nicht im Zentrum des Forschungszugangs und werden auch in den Analyse Kriterien ausgeschlossen (siehe auch die Diskussion in: Hartz/Schrader 2008). Ebenso lassen sich Steuerungsdiskurse, die den schulischen Kontext analysieren (vgl. Bellmann 2006), nicht auf den Bereich der Weiterbildung übertragen, da insbesondere die pädagogischen „Platzierungsprozesse von Wissen“, d.h. der Grad der Verbindlichkeit, die Regelmäßigkeit, sowie die gesetzlichen Regelungen stark differieren. Allein quantitative Forschungen erschweren hier eine ausführliche Beschäftigung mit Bildungsherausforderungen in der nachschulischen Phase, da Bildung nicht mehr als zentraler Lebensinhalt behandelt wird, sondern als eine Nebenbeschäftigung, die mit übrigen „Freizeitbeschäftigungen“ konkurriert.

Die Bildungspolitik und das Nachfrageverhalten bei den Anbietern zeigen in Bezug auf diesen neuen Sachverhalt eine deutlich zu beobachtende Kluft. Metaphorisch gesprochen: Es tun sich Lücken auf im Wissensnetz der Wissensgesellschaft, für die es bisher kein Problembewusstsein und deshalb auch keine adäquaten Lösungsanstrebungen gibt.

Der Faktor Zeit – auch bezogen auf die individuell aufgewendete Zeit für Bildung im Lebenslauf – bekommt ebenso eine neue bildungs- und betriebspolitische Bedeutung (vgl. Schmidt-Lauff 2008). Die Norm des lebenslangen Lernens hat sich noch nicht in gesellschaftlich organisierten Formen und in verschiedenen Bereichen als solche eingeschrieben, eine Durchsetzung steht noch aus. Die Berufsverbände, insbesondere diejenigen mit hochqualifizierten Abschlüssen, haben bereits auf das bildungspolitische Dilemma reagiert. Sie richten vermehrt eigene Bildungsorganisationen ein, die stark interessenspolitische Standpunkte vertreten und diese programmatisch in die Bildungsangebote einfließen lassen. Diese Entwicklung lässt sich nicht aus veröffentlichten Leitzielen, Konzeptionen, Verlautbarungen, Programmatiken sowie Kampagnen eines Bildungsnotstands der Bildungspolitik ableiten. Vielmehr handelt es sich bei dieser Entwicklung um eine grundlegende Verschiebung des Weiterbildungssektors, der von der Bildungsforschung unzureichend analysiert wird. In diesem neuen Feld ist die Bildungsforschung nur partiell eingebunden und wirkt daher von außen wenig glamourös.

Für eine erwachsenenpädagogisch fokussierte Bildungsforschung ist ein entscheidender Zugang die Programmanalyse, die offen legen kann, wie sich angebotene Wissensstrukturen in verschiedenen Institutionen und Organisationen entwickeln. Weiter wird erkennbar, wie die Angebote unter welchen bildungspolitischen, regionalen und betrieblichen Herausforderungen und Interessensbezügen entstehen und durch welche Ereignisse oder Bedingungen sich welche Veränderungen ergeben. Wer langfristig angelegte Programmforschung betreibt, folgt nicht unbedingt dem Mainstream der Forschungszugänge, der leider oftmals gekoppelt ist an kurzfristige Moden. Man muss neugierig sein und wissen wollen, wie sich eine Weiterbildungslandschaft langsam entwickelt. Dazu gehört die Frage nach den Veränderungen in den Themenschwerpunkten, Arbeitsformen, den Wissens Ebenen sowie den Interessenskontexten, in denen die Programme eingebettet sind. Damit zusammen hängt die Frage danach, welche neue Organisationen entstehen etwa in der beigeordneten Bildung bei Institutionen, die klassischerweise nicht Bildungsanbieter sind.¹ Die These lautet übergeordnet, dass Weiterbildungslandschaften sich als komplexe Felder ausdifferenzieren, weshalb klassische Programmanalysen von Einzelinstitutionen gekoppelt werden müssten mit Regionalanalysen sowie überregionalen und großflächigen Programmanalysen.

Bisher stehen Programmanalysen für die Verbindung von Wissens- und Organisationsstrukturen. Aus dieser Mixtur entstehen gelebte Lernkulturen, was hohe Forschungsaufmerksamkeit verdient, wenn man zukünftig Aussagen über die Erwachsenenbildung und Weiterbildung machen will (Insbesondere zum Thema Lernkulturen siehe: Fleige 2011).

Programme dürfen aber nicht, wie es häufig geschieht, mit der Programmatik oder selbst artikulierten Leitzielen einer Organisation verwechselt werden. Weiterbildungsprogramme entstehen nicht als Programmatik, sondern sind Ergebnis komplizierter Aushandlungsprozesse, von Hippel spricht in diesem Zusammenhang von Antinomien (von Hippel 2010), die ihr Resultat u.a. im Angleichungshandeln finden lassen (vgl. Gieseke 2003).

Unter Programmen verstehen wir makrodidaktisch konzipierte Angebote, die eine Mixtur von Lernarrangements, Projekten, Kursen, Gesprächskreisen, Zielgruppenkonzeptionen bereithalten und diese unter einem bestimmten Fokus bündeln: Sie sind zugleich Ausdruck eines Zeitgeistes und verweisen somit auf ein Bildungsverständnis, das zugleich einen gesellschaftlichen Interessensbezug ausdrückt. Es liegen inzwischen von den verschiedensten Autor/inn/en und Forscher/innen/ bzw. -gruppen Forschungsbefunde vor. Konzeptionell praktische Überlegungen aus den Forschungsbefunden finden sich in einem zusammenfassenden Studienbrief für professionelles Handeln (vgl. Gieseke 2008).

¹ Eine gegenläufige Bildungs- und Wissensbewegung gegenüber der öffentlichen Weiterbildung wird durch die Ausdifferenzierung beigeordneter und elitärer Angebote in eigens geschaffenen Akademien sichtbar (vgl. auch Gieseke/Opelt/Stock/Börjesson 2005).

Programmforschung und wissenstheoretische Bezüge

Die Programmforschung kann sich verschiedener Wissensbegriffe bedienen und diese empirisch-methodisch nutzen und ausdifferenzieren, um die Wissensordnungen der Programme zu analysieren. Im Folgenden werden wir diesen verschiedenen Ausdifferenzierungen nachgehen.

Nach Wimmer ist die Ökonomisierung des Bildungsbegriffs so weit vorangeschritten, dass er kaum noch genutzt werden sollte. Er bedarf zunächst einer wissenschaftsdisziplinären Neuergewisserung (vgl. Wimmer 2002). Deshalb scheint der Wissensbegriff z. Z. geeigneter zu sein, um die verschiedenen gesellschaftlich durchsetzten Bildungsrealitäten zu beschreiben. Bildung und Wissen bleiben immer sich gegenseitig ergänzende Theoriekonzepte.

Lyotard beschreibt mit seinem postmodernen Wissensbegriff etwa die Durchsetzung eines übergeordneten Wettbewerbsprinzips des Wissens, das sich kapitalistisch ausdifferenziert und vom Bildungsbegriff entkoppelt ist (vgl. Lyotard 1982). Ein solcher Wissensbegriff kann vielleicht genutzt werden für programmanalytische Zugänge, denn im Kern geht es bei Programmen auch immer um ein Ringen und einen Wettbewerb, wie weit der Bildungsbegriff reicht, welche Reflexionsebenen einbezogen werden und welche didaktischen Bearbeitungsformen zur Verfügung gestellt werden. Ein programmanalytisch basierter Wissensbegriff stützt sich auf verschiedene Wissenssebenen, er beschreibt u.a. auch eine vorweggenommene Aushandlung zwischen Teilnehmer/innen/orientierung und Angebotsplanung als Reaktion auf das Nachfrageverhalten.

Im Memorandum zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung aus dem Jahr 2000 wird eine wissenssoziologische Perspektive angesprochen, die auf gesellschaftliche Teilhabe, Zugang zu Wissen und subjektivem Wissensaufbau abzielt. Das Memorandum versteht „unter ‚Wissen‘ die kohärente Interpretation gesellschaftlich tradiertter Wissensangebote und aktuell verfügbarer Informationen zur Verbesserung des Handelns (...)“ (Arnold u.a. 2000, S. 11).

Programme enthalten somit auf einer wissenstheoretischen Ebene eine inhaltsbezogene, beharrende und feste Aussagekraft, die eine institutionelle Stabilität nach sich zieht – trotz aller Diskontinuitäten und propagierten Trends. Damit wird das Wissen an sich ein (relativ) festes Überdauerungselement im kristallinen und lose gekoppelten Weiterbildungssystem. Erwachsenenpädagogisches Wissen als innerer programmatischer Kern des Angebots verweist auf eine bereits erfolgte pädagogische Kommunikation, die wiederum zukünftige Lehr-/Lernsettings antizipiert. Die von Kade u.a. unternommenen Untersuchungen zur Universalisierung pädagogischer Kommunikation in verschiedenen Kontexten deuten aus Sicht der Programmforschung auf das Fehlen einer Meta-Kommunikation des programmatischen und erwachsenenpädagogischen Kerngeschäfts in verschiedenen pädagogisch konnotierten Feldern hin (Kade u.a. 2007). Durch fehlende Grenzmarkierungen wird pädagogische Kommunikation prinzipiell universell, was auch negativ gedeutet werden kann, weil Erwachsenenbildung systemisch kaum mehr fassbar wird. Umso wichtiger ist die offensive Betonung der wissenstheoretischen Ebene des Transformationsmediums Programm, um zu einer dichten Beschreibung institutioneller erwachsenenpädagogischer Strukturen zu kommen.

Die Beschäftigung der Erwachsenenbildung mit dem Thema Wissen, Wissensvermittlung und Wissensstrukturen deutet auf einen breiten Rahmenbegriff hin, der auf eine Verschränkung von Teilnehmer/inne/n und Angebot, sowie von Angebot und Institutionalkonzept verweist. Für die Erforschung von Interaktionsstrukturen unter wissenstheoretischer Perspektive existiert ein Vorschlag von Enoch (2011), der Wissen und Emotionen als enggekoppelte Dimensionen anhand von Beratungsprozessen analysiert. Wissen kann als durchgängige Handlungskategorie entworfen werden, die bei der Planung, der Realisierung sowie der Rückkopplung in die erwachsenenpädagogische Kommunikation zum Tragen kommt. Die wissenssoziologische Tradierung von Bedeutungen führte bereits zu solchen auf ausgearbeiteten Wissenskonzepten der Erwachsenenbildung.

Im Folgenden werden ausgewählte Wissenskonzepte der Erwachsenenbildung erläutert und hinsichtlich der Programmforschung diskutiert.

Wissenskonzepte der Erwachsenenbildung

a) Tietgens

Hans Tietgens stellt etwa fest, dass das Thema der „Wissensvermittlung und die Probleme, die damit verbunden sind“ im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildungs-Forschung „fast durchweg unerhört bleiben“ (Tietgens 1996, S. 31). Und weiter: „Das Thema wird kaum angeührt, als ob es unfein wäre, sich damit zu beschäftigen“ (ebd.). Tietgens geht es in verschiedenen Beiträgen (Tietgens 1996, 2000) einerseits um die konkreten und fassbaren Inhalte der Erwachsenenbildungskurse, andererseits um verschiedene daraus ableitbare Wissensdimensionen. Er interessiert sich für die Teilnehmer/innen/perspektive und deren Wissensdimensionen und -arten, um durch die Analyse auf eine makro-, meso- und mikrodidaktische Reflexionsebene zu gelangen. Auch für die Programmdimension ist von Interesse, über welche Arten von Wissen der/die Teilnehmer/in im Bildungsprozess überhaupt verfügen kann. Tietgens unterscheidet in einem Beitrag vier Arten des Wissens:

- Gegenstandswissen,
- Mentalwissen (Orientierungswissen),
- Verständigungswissen (semantisches Wissen),
- Verhaltenswissen (Tietgens 2000, S. 110).

Unter Gegenstandswissen versteht Tietgens noch am ehesten herkömmliches Faktenwissen, aber auch differenziertes Forschungswissen, während Mentalwissen die subjektive und reflexive Hintergrundstruktur darstellt. Mit Verständigungswissen wird das Wissen um andere Wissensbestände beschrieben, welches die Kommunikation mit anderen erst ermöglicht. Mit Verhaltenswissen ist das situative und konkrete Wissen gemeint, das notwendig ist, um einführend kommunizieren zu können.

Auffällig ist die genutzte Form der Begriffsbildung. Ausgehend vom lebensweltlichen Konzept handelt es sich bei den Wissensarten von Tietgens um verschiedene übereinander gelagerte Perspektiven einer weiten Vermittlungsdimension. Wissen enthält damit eine Brückenfunktion der Verständigung im erwachsenenpädagogischen Setting. Im wissenssoziologischen Sinne umfassen die Wissensarten u.a. Aspekte gelingender Kommunikation. Wissen ist demnach eine didaktische Zwischenkategorie, die angesiedelt ist zwischen Programm und Teilnehmer/in. Tietgens' didaktische Theorie bietet keine Dichotomie zwischen Teilnehmer/inne/n und Lehrenden, sondern eine offene Situation der Begegnung. Die verschiedenen Wissenstypen haben einen reflexiv-rahmenden Charakter, was das Teilnehmer/innen/bild betrifft. Wissensvermittlung ist demnach nicht das „Übertragen“ von Wissensbeständen von A nach B, so die verkürzte Rezeption im Rahmen der Wissensgesellschaft (die Kritik verarbeitet Nolda 1996), sondern das situative Aufeinandertreffen, Aufeinanderprallen, der Abgleich, die Vermischung und die Kontrastierung verschiedener individueller Wissensperspektiven als relationale Größe (siehe Tietgens 1992).

b) Nolda

Sigrid Nolda beobachtet ein „Verschwinden des Wissens in der Weiterbildung“ (vgl. Nolda 2001, S. 101) aufgrund der Tatsache, dass Erwachsenenbildung kaum noch mit reiner Wissensvermittlung (Vermittlung von Fakten) in Verbindung gebracht wird. Mit der gängigen Formel zur Beschreibung

von Erwachsenenbildung, die mehr als „nur“ Wissensvermittlung sei, wird die fehlende Aufmerksamkeit für das Kerngeschäft von Weiterbildung verdeutlicht, so Nolda. Anhand medienanalytischer Beispiele der Programmanalyse, bei denen sich Institutionen der Erwachsenenbildung im Großen und Ganzen nicht mehr die Wissensvermittlung, sondern subjektive Erlebnisproduktionen auf ihre Fahnen schreiben, entwickelt sie ihre Kritik. Die Bildsymbolik von Werbematerialien verschiedener Einrichtungen spreche, laut Nolda, eindeutig dafür, dass der Eindruck eines tradierten Bildungsanspruchs und einer anspruchsvollen Wissensvermittlung vermieden werden soll. Um potenzielle Teilnehmer/innen anzusprechen, müssten (auch sehr anspruchsvolle) Bildungsprodukte in ihrer Außendarstellung leicht konsumierbar wirken. Das Nutzenkalkül und die Popularisierung von Wissen im Sinne des Edutainments ist jedoch nur *eine* wichtige Beobachtung. Eine anzustrebende Wissensvermittlung ist deshalb aus Sicht der Programmforschung ein institutionelles Rahmenkonzept, um möglichst verschiedene erwachsenenpädagogische Handlungsebenen - angefangen von der Planungs- bis hin zur Angebotsebene - zu integrieren. Nolda verortet das Problem des Verschwindens von Wissen jedoch nicht einseitig, indem sie es nur auf gesellschaftliche Faktoren zurückführt. Die Forschungsgemeinschaft der Erwachsenenbildung hat es ihrer Meinung nach versäumt, Konzepte der Wissensvermittlung genauer zu studieren und zu erschließen, alternative Handlungsentwürfe des Wissenserwerbs und der Wissensvermittlung zu entwickeln und auch für diese über Jahrzehnte einzustehen.

Die Erodierung von Wissenskonzepten als langfristige Lernprojekte des Lebenslaufs unter Berücksichtigung der Zunahme des Nicht-Wissens (vgl. auch Harney/Rahn 2003) ist nach Nolda vor allem auf die Teilnehmer/innen/orientierung der 1970er Jahre in der Erwachsenenbildung zurückzuführen. Anstatt sich des eigenen gesellschaftlichen Wertes bewusst zu sein, sei die Erwachsenenbildung blind für eigene Handlungsoptionen und Standortbestimmungen. Das habe dazu geführt, dass Erwachsenenbildung nicht als gesellschaftliche Instanz der Vermittlung von Wissen wahrgenommen werde, gerade wenn es um strukturelle Fragen der Bildungsgestaltung für breite Bevölkerungsschichten gehe.

c) Hof

Christiane Hof (2001) hat einen dezidiert wissenstheoretischen Untersuchungsansatz, um die Konzepte des Wissens bei Kursleiter/inne/n zu erheben und zu klassifizieren. Hof will vor allem subjektive Wissenskonzepte des Unterrichts erheben. Dazu wertet sie mithilfe von Inhaltsanalysen Expert/inn/eninterviews aus.

Die von ihr ermittelten subjektiven Theorien von Kursleiter/inne/n machen deutlich, dass es einen Zusammenhang zwischen subjektiven Wissenstheorien einerseits und primär verwendeten Wissensformen im Unterrichtshandeln andererseits gibt, ohne dass es eine starre Verbindung dieser analytisch gewonnenen Ebenen geben muss. Hof interessiert sich vornehmlich für Lehrende und deren Kurskonzeptionen. Sie unterscheidet dabei zwischen subjektiven und weltbezogenen Wissenskonzepten und kann so anhand des empirischen Materials nachzeichnen, dass das Selbstverständnis unterschiedlicher Kursleiter/innen keine einfache Gegenübersetzung zwischen Fachschulung und Persönlichkeitsbildung erlaubt (vgl. Hof 2001, S. 138). Stattdessen entwirft sie ein Strukturmodell von Unterrichtskonzepten, das anhand der Eckpunkte Training, Unterweisung, Moderation und Beratung ausdifferenziert wird. Hof gewinnt anhand der empirischen Analyse drei Konzepte der „Natur des Wissens“ bei Kursleitenden:

- *Das instrumentalistische Wissensverständnis:* Hier wird Wissen als Instrument zum Handeln im Kursgeschehen verstanden.
- *Das partikularistische Wissensverständnis:* Gewissheit über die Welt kann nur unter Einbezug von Kognition und Emotion erlangt werden, und das auch nur in subjektiven Teilausschnitten.

- *Das konstruktivistische Wissensverständnis*: Individuelle, soziale und theoretische Kontexte werden bei der Herstellung von Wissen berücksichtigt (vgl. Hof 2001, S. 129).

Mit der Untersuchung der subjektiven Unterrichtskonzepte wird deutlich, dass Wissen für Hof eine Kategorie ist, die sich nicht auf Übertragung und Vermittlung beschränken lässt. Vielmehr ist Wissen eine übergeordnete Kategorie und das Medium des aneinandergesetzten Programm- und Vermittlungshandelns.²

d) Schrader

Josef Schrader untersucht aus inhaltsanalytischer Perspektive Wissensformen von Kursangeboten (vgl. Schrader 2000, 2003). Schrader will mit seiner Programmanalyse herausfinden, ob die „Funktion des Wissens im Sinne eines Leistungsversprechens von Weiterbildungseinrichtungen gegenüber ihren Adressaten“ (Schrader 2003, S. 232) adäquat und gerechtfertigt erscheint. Dabei bezieht er sich auf wissenssoziologische Vertreter wie Mannheim und Scheler, nach denen jedes Wissen sozialer Natur und in der je eigenen Seinsverbundenheit verankert ist. Schrader möchte ferner prüfen, ob die Diagnose zur Wissens- und Informationsgesellschaft auch für die Erwachsenenbildung stimmig ist. Durch die Auswertung von 8.000 Ankündigungstexten von Veranstaltungen und einer mehrstufigen Klassifizierung kommt er, ähnlich wie Hof, zu dem Schluss, dass bestimmte Angebote ähnliche Wissensformen nach sich ziehen bzw. diese erst bedingen. Schrader entwirft die Wissenstypologie Handlungs-, Interaktions-, Identitäts- und Orientierungswissen, um die analysierten Angebotstexte zu systematisieren. Aufgrund seiner Untersuchung schlussfolgert er, dass Erwachsenenbildung mit den produzierten Wissensformen „zweifelloso ein Modernisierungsinstrument“ darstelle und „den Prozess der (Selbst-) Rationalisierung über den Bereich des rein zweckrationalen Handelns (Weber) hinaus vorantreibt“ (Schrader 2003, S. 248). Für Schrader ist Erwachsenenbildung in der Lage, den Wissenstransfer auf verschiedensten Ebenen und unter Verwendung verschiedenster Wissensformen zu gestalten. Auch den Systembildungsprozess der Erwachsenenbildung sieht Schrader aufgrund einer zwar in sich differenzen, aber stabilen Wissensorientierung gewährleisten.

e) Gieseke/Opelt/Stock/Börjesson

In der Programmanalyse zur kulturellen Bildung (Gieseke/Opelt/Stock/Börjesson 2005) geht es zentral um die spezifischen Wissensstrukturen, die in der kulturellen Bildung zur Verfügung gestellt werden. In einer Gesamterhebung für Berlin und Brandenburg wurden die Angebote der Erwachsenenbildungsinstitutionen der Jahre 1996 und 2001 untersucht. 66 Bildungsorganisationen konnten einbezogen werden. Bereichsbezogen, wie hier am Beispiel kultureller Bildung, lässt sich empirisch nachvollziehen, wie bestimmte Formen des kulturellen Wissens ausdifferenziert und produziert werden. Die Studie zeigt zudem, dass die erwachsenenpädagogische Forschung erst am Beginn der theoretischen Auseinandersetzung steht, um sich mit Wissensformen, Wissensstrukturen und Wissensnutzung zu beschäftigen. Für die kulturelle Bildung wurde deutlich, wie dominant kreativ-selbsttätiges Arbeiten nachgefragt wird, systematisch-historisches Wissen nachgeordnet angeboten wird und kommunikativ-interkulturelles Wissen einen verschwindend kleinen Anteil ausmacht. D.h., das kontemplative Wissen spielt gegenüber dem aktiven tätigen Tun, der Erstellung von „kulturellen“ Produkten eine nachgeordnete Rolle. Aber es wird auch erkennbar, dass öffentliche Bildungsinstitutionen eine sehr breite Angebotspalette zur Verfügung stellen, um somit auch dem wissenschaftlichen und künstlerischen Wissensstand zu entsprechen.

² Haberzeth (2010) nutzt in ähnlicher Weise den Thematisierungsbegriff, um didaktisch eine Transformationskategorie zwischen wissenschaftlichem und erwachsenenpädagogisch vermittelndem Wissen zu markieren).

Die Kritik von Nolda (2001) scheint danach z.T. berechtigt, da eine klassische Form der Wissensvermittlung, etwa der Kultur- und Kunstgeschichte im Bereich der kulturellen Bildung abgenommen hat. Ganz anders dagegen lässt sich die Entwicklung in der Gesundheitsbildung interpretieren. Hier entwickelten sich sehr viele Angebote ebenso im Bereich handelndes Tun, wobei das bisher eher abgewertete spezifische Wissen und Können inzwischen eine wissenschaftlich gestützte Rechtfertigung erhalten hat. In seiner Bedeutsamkeit für die Lebensführung war das den Teilnehmenden bereits bewusst. Und: Interessanterweise steigt die Nachfrage seit Jahren weiterhin an (vgl. Dietel 2010). Der wissenschaftliche Beleg erfolgt nicht durch psychologischer, sondern durch Ergebnisse aus der medizinischen und neurobiologischen Forschung (siehe z.B. Dinse 2008). Es entstehen somit immer wieder neue Bedürfnisse und Bedarfe in den Erwachsenenbildungsinstitutionen, die in ihren nachgefragten Wirkungszusammenhängen später durch Forschung als systematisches Wissen, die vorausgegangene Praxis in den Erwachsenenbildungsinstitutionen neu legitimieren kann. Der komplexe Angebot-Nachfrage-Mechanismus, der eben nicht allein durch den Markt finanziert wird, sondern als Suchbewegung firmieren kann, schafft Lösungen für Menschen. Hier liegen Anforderungen der Zivilgesellschaft, die nach öffentlich strukturierter Unterstützung im Sinne des Gemeinwohls verlangen.

Prinzipiell operiert die Erwachsenenbildung mit offenen und sich ständig wandelnden Wissensbeständen, die nur retrospektiv von der Community der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wahrgenommen, rezipiert und als ‚gutes‘ Wissen ‚deklariert‘ werden können - es bleibt alles im Prozess.

Schlussbemerkung

Man kann zurzeit noch nicht davon ausgehen, dass die Bedeutung von Wissen, von verschiedenen Wissensebenen sowie das Spannungsverhältnis von Wissen und Handeln für instrumentelle Nutzungsverhältnisse, sowie das reflexiv kritische, aufklärerische oder mehr erfahrungsgesättigte informelle Wissen ausreichend in einen Diskurs eingebracht worden sind.

In den verschiedensten Bildungsorganisationen - mit welchem Strukturkonzept auch immer - ist das Programm aber die verobjektivierte Aussage der Institution und die Frage steht im Raum, welcher Wissensbegriff in der jeweiligen Organisation kreiert wird. Hier stehen Untersuchungen an, die in Angriff genommen werden müssen. Für eine Regionalstudie wird z. Z. das Programm- und Institutionenarchiv für Weiterbildungsprogramme der Humboldt-Universität zu Berlin genutzt. Theoretisch betrachten wir die Entwicklung einer offenen Weiterbildungslandschaft als eine rhizomartige Entwicklung. Wir greifen dabei auf theoretische Ausführungen von Deleuze und Guattari zurück (Deleuze/Guattari 1977, Zechner 2003). Mit Rhizom wird ein nichthierarchisches Wurzel- und Nebenwurzelsystem charakterisiert, das keiner systematischen Logik folgt. Es ist ausgewiesen durch Spontanität, Ungerichtetheit, aber Passgenauigkeit sowie Heterarchie und unterliegt permanenten Veränderungen. Der Rückzug des Staates meint wurzelartige, nicht hierarchisch sich entwickelnde, offene Strukturen, die sich ausdehnen, zurückgehen und sich vernetzen können. Auch bei Boltanski und Chiapello (2006) wird eine Strukturbeschreibung vorgenommen. Offenes vernetztes, befristetes, projektförmiges Handeln als neue Produktions- und Arbeitsformen werden in Bezug gesetzt zu kulturellen Praktiken des Kapitalismus. Dies ist auch für Weiterbildungsorganisationen eine zutreffende Prozessbeschreibung.

Will man die Weiterbildungslandschaft und die daran geknüpften Wissensstrukturierungen in dem vielfältigen Allerlei der Erwachsenenbildungsinstitutionen erfassen, ist es erst einmal notwendig, die vorliegende Systematik vor dem Hintergrund neuerer Entwicklungen zu erweitern und neu zu fokussieren. Die in den Programmen niedergelegte Wissensstruktur zeigt dabei auf, wie sich der Rückzug des Staates auf die neuen Bildungsdienstleister auswirkt und welches Verhältnis sich zwischen Staat, Markt und Zivilgesellschaft herausbildet. Die sich wandelnden intermediären Strukturen, ebenso wie die damit verkoppelten Wissensniveaus und Wissensstrukturen, werden daraufhin zu untersuchen sein (vgl. Vorhaben Gieseke/Robak 2011).

Literatur

- Arnold, R./Faulstich, P./Mader, W./Nuissl von Rein, E./Schlutz, E. (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Online-Quelle: URL: http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-2000/arnold00_01.doc [letzter Zugriff: 01.03.2011]
- Bellmann, J.: Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter ‚Neuer Steuerung‘. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006), S. 487-504.
- Boltanski, L./Chiapello, È. (2006): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz
- Deleuze, G./Guattari, F. (1977): Rhizom. Berlin
- Dietel, S. (2010): Gefühlses Wissen als emotional-körperbezogene Ressource lebensbegleitenden Lernens. Eine qualitative Wirkungsanalyse inhaltsrelevanter Kurse der Gesundheitsbildung. Manuskript 28.10.2010. Eingereichte Dissertation. Berlin: Humboldt-Univ. zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Abt. Erwachsenenbildung/Weiterbildung
- Dinse, H. (2008): Vital und hochbetagt. Altern hat Zukunft. In: Spektrum Dossier der Wirtschaft, H. 4, S. 58–62
- Enoch, C. (2011): Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Gesprächsanalysen der beruflichen Beratung. Wiesbaden
- Fleige, M. (2011): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Münster u.a. (Internationale Hochschulschriften; Bd. 554)
- Gieseke, W. (2009): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen. 2. Aufl. Bielefeld
- Gieseke, W. (2008): Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Gieseke, W. (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 189–211
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement. Qualitative Studie in Perspektivverschränkung: Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung“. Recklinghausen (EB-Buch, Bd. 20)
- Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I. (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u.a. (Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event; Bd. 1)
- Gieseke, W./Robak, S. (2011): Zur Wechselwirkungsdynamik zwischen Steuerungsformen, Organisationsformen und Wissensstrukturen. Manuskript 02/2011. Teilantrag. Berlin: Humboldt-Universität, Interdisziplinäres Zentrum für Bildungsforschung
- Harney, K./Rahn, S. (2003): Lebenslanges Lernen als Kultivierung von Wissen und Nichtwissen. Biographische Ungewissheit als Fokus der Bildungsreform. In: Helsper, W. (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist, S. 273–296
- Hartz, S./Schrader, J. (2008): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Kempten: Klinkhardt
- Haberzeth, E. (2010): Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess. Baltmannsweiler
- Hippel, A. von (2010): Heterogenität von Erwartungen als Grundlage didaktischer Gestaltung in der Erwachsenenbildung. Analysen zur Programmplanungs- und Professionsforschung unter Einbezug der Teilnehmer- und Adressatenforschung. Kumulative Habilitationsleistung. Manuskript September 2010. München
- Hof, C. (2001): Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens. Bielefeld
- Kade, J. u.a. (Hrsg.) (2007): Umgang mit Wissen. 2 Bde. Opladen u.a.

- Kade, J./Seitter, W./Dinkelacker, J. (2009): Wissen(stheorie) und Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 197–212
- Lyotard, Jean-François (1982): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Bielefeld: Böhlaus
- Nolda, S. (2001): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 47, H. 1., S. 101–120
- Nolda, S. (Hrsg.) (1996): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn
- Pohlmann, M./Zillmann, T. (2006): Beratung und Weiterbildung als alternative Formen des „Wissenstransfers“ in der Wissensgesellschaft. In: Dies. (Hrsg.): Beratung und Weiterbildung. München/Wien
- Pongratz, L. A./Reichenbach, R./Wimmer, M. (Hrsg.) (2007): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld
- Schmidt-Lauff, S. (2008): Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster u.a.
- Schrader, J. (2000): Systembildung in der Weiterbildung unter den Bedingungen halbiertes Professionalisierung. Weiterbildungsprogramme und Weiterbildungsinstitutionen im Wandel. Bremen
- Schrader, J. (2003): Wissensformen in der Weiterbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 228–253
- Tietgens, H. (1996): Der Stellenwert von Wissensformaten in der Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Nolda, S. (Hrsg.), Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn, S. 31–64
- Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn/Obb.
- Tietgens, H. (1996): Der Stellenwert von Wissensformen in der Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Nolda, S. (Hrsg.) (1996): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn, S: 31-64
- Tietgens, H. (2000): Arten des Wissens und ihre Relevanz für die für die Erwachsenenbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 45, S. 109–115
- Wimmer, M. (2002): Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft. In: Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Opladen, S. 45–68
- Zechner, I. (2003). Deleuze. Der Gesang des Werdens. München

Kontakt der Autoren:

Dr. Clinton Enoch
Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Leibniz Universität Hannover
Professur für Bildung im Erwachsenenalter
Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung (IFBE)
Schloßwender Str. 1
30159 Hannover

Tel: +49 0511-762-5202
Fax: +49 0511-762-17472

clinton.enoch@ifbe.uni-hannover.de

<http://www.ifbe.uni-hannover.de/enoch>

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke

Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
Institut für Erziehungswissenschaften
Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Geschwister-Scholl-Str. 7
10099 Berlin

Sekretariat: Gerlinde Sonnenberg
Telefon: +49-30-2093-4136
Telefax: +49-30-2093-4175

wiltrud.gieseke@cms.hu-berlin.de