

Erpenbeck, John et al.

Research Report

Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung

QUEM-report, No. 82

Provided in Cooperation with:

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF), Berlin

Suggested Citation: Erpenbeck, John et al. (2003) : Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung, QUEM-report, No. 82, Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF), Berlin

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/105477>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

QUEM-report
Schriften zur beruflichen Weiterbildung
Heft 82

**Was kann ich wissen?
Theorie und Geschichte von Lernkultur
und Kompetenzentwicklung**

mit Beiträgen von

John Erpenbeck
Siegfried J. Schmidt
Joachim Lompscher
Rolf Messerschmidt und Regina Grebe
Hermann Veith
Gabriele Laske

Berlin 2003

Impressum

Die Veröffentlichung "Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung" entstand im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms "Lernkultur Kompetenzentwicklung". Das Programm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt.

Autoren: Prof. Dr. John Erpenbeck, Dipl.-Päd. Regina Grebe,
Dr. Gabriele Laske, Prof. Dr. Joachim Lompscher,
Dr. Rolf Messerschmidt,
Prof. Dr. Siegfried J. Schmidt, Dr. Hermann Veith

QUEM-report, Heft 82

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsfor-
schung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-
Management
Storkower Straße 158, 10402 Berlin

Manuskriptdruck, Dezember 2003

Herstellung: ESM Satz und Grafik GmbH, 12459 Berlin

Die Reihe QUEM-report wird kostenlos abgegeben.

ISSN: 0944-4092

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigungen, Nachdruck und andere Nutzung nur mit Zustimmung des Herausgebers.

Inhaltsverzeichnis	Seite
<i>John Erpenbeck</i>	
Schlüssel zur Zukunft	
Theorie und Geschichte kompetenzbasierter Lernkultur	5
<i>Siegfried J. Schmidt</i>	
Was wir vom Lernen zu wissen glauben	11
<i>Joachim Lompscher</i>	
Was wir vom Lernen kulturhistorisch wissen	
Lernkultur Kompetenzentwicklung – aus kulturhistorischer Sicht	27
<i>Rolf Messerschmidt und Regina Grebe</i>	
Historische Lernkulturen	
Von der erzieherischen Lehrkultur zur selbst organisierten Lernkultur?	45
<i>Hermann Veith</i>	
Lernkultur, Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Selbstorganisation	
Begriffshistorische Untersuchungen zur gesellschaftlichen und pädagogischen Konstruktion von Erziehungswirklichkeiten in Theorie und Praxis	179
<i>Gabriele Laske</i>	
Die Konstruktion von Lernkulturen als Prozess der Mikro-Makro-Interdependenzen zwischen (Aus-)Bildungstraditionen und Lernprozessen	231

John Erpenbeck

Schlüssel zur Zukunft

Theorie und Geschichte kompetenzbasierter Lernkultur

Was ist Lernen? Was ist Kultur? Was – gar – eine Lernkultur? Die alltäglichsten Prozesse lassen sich mit unserer Alltagssprache am wenigsten fassen, scheinen beliebig definierbar und kaum erklärbar. Nur wenig lässt sich klar sagen – sollten wir davon lieber schweigen?

Andererseits werden wenige Worte so oft gebraucht, so oft auch missbraucht wie Kultur und Lernen. Selbst die *Lernkultur* ist dabei, als Worthülsenfrucht zu verdorren, wird sie nicht näher bestimmt. Von einer, von “der” neuen Lernkultur zu sprechen ist nicht neu und sagt nicht viel.

Seit gut einem Jahrzehnt untersuchen Forscher und Praktiker im Umkreis der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management eine spezifische, auf Kompetenz und Kompetenzentwicklung gegründete Lernkultur. Sie spielt beim Lernen in Arbeitsprozessen, beim Lernen im sozialen Umfeld, auch beim Lernen im Netz und mit Multimedia eine schnell zunehmende Rolle. Doch auch ganz traditionelle Weiterbildungseinrichtungen öffnen sich mehr und mehr einer solchen *kompetenzbasierten Lernkultur*, entwickeln Selbstorganisationsfähigkeiten der Mitarbeiter und vermitteln zunehmend solche Fähigkeiten an die Lernenden.

Die große und stetig zunehmende *Bedeutung* dieser kompetenzbasierten Lernkultur in Deutschland haben Baethge, Baethge-Kinsky, Woderich und Koch (2002) umfassend empirisch belegt und zweifelsfrei nachgewiesen. Zugleich wurde das Konstrukt Kompetenz durch seine Beschreibung als Selbstorganisationsdisposition und seine *Operationalisierung* in zahlreichen Kompetenzmessverfahren (Erpenbeck/v. Rosenstiel 2003) schwafeln-der Beliebigkeit entrissen.

Dieser zunehmenden Bedeutung und Operationalisierung trägt das umfassende, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiierte und finanzierte *Forschungs- und Entwicklungsprogramm Lernkultur Kompetenzentwicklung* Rechnung: im Interesse der heute und morgen von Arbeitslosigkeit Bedrohten, im Interesse der heute und morgen intensiv Arbeitenden und den Wirtschaftsstandort Deutschland Sichernden, vor allem

aber im Interesse der künftigen, von demografischen, sozialen und globalen Problemen bedrängten jungen Generationen. Die Wissensgesellschaft der Zukunft ist eine Kompetenzgesellschaft (Mittelstraß 1999, S. 61), Kompetenzentwicklung folglich ein entscheidender Schlüssel zur Zukunft.

Die Kennzeichnung kompetenzbasierter Lernkultur als “neu” ist allerdings auch aus anderen Gründen als denen terminologischer Beliebigkeit zu vermeiden. Nicht selten wird man beispielsweise mit solchen Fragen konfrontiert: “Sind die bekannten Mertenschen ‘Schlüsselqualifikationen’ aus den sechziger Jahren nicht im Wesentlichen bereits Kompetenzen?”, “Hat der Handwerksmeister im 18., 19. Jahrhundert seinen Lehrlingen und Gesellen nicht schon immer Kompetenzen statt bloßer Qualifikationen vermittelt?”, “Ist unser Alltagslernen, unser Erfahrungslernen nicht seit jeher ein Kompetenzlernen?”, “Werden in anderen Ländern, die über weniger (z. B. Entwicklungsländer) oder anders entwickelte Qualifikationssysteme verfügen (z. B. USA, Großbritannien) nicht dennoch Kompetenzen in hohem Maße erworben?”

Viermal Ja und vier dahinter liegende Probleme:

Was können wir überhaupt vom Lernen, von seinen kulturhistorischen Bedingungen, von den Lernprozessen und ihren Resultaten wie Qualifikationen, Schlüsselqualifikationen, Erfahrungen, Kompetenzen sagen und wissen?

Wie sahen kompetenzbasierte Lernkulturen in der Vergangenheit aus und wie wurden darin beruflich notwendige personale, aktivitätsorientierte, fachlich-methodische und sozial-kommunikative Kompetenzen erworben – auch wenn man darüber teilweise in ganz anderen Termini sprach und dachte?

Wie hat sich das theoretisch-begriffliche Nachdenken über Lernkultur und Kompetenzentwicklung selbst historisch gewandelt und in welchem Verhältnis stehen die damit konstruierten Erziehungswirklichkeiten zum praktischen Alltags- und Erfahrungslernen?

Wie werden in Ländern mit anderer allgemeiner (alltäglicher, schulischer, universitärer) Lernkultur berufliche Kompetenzen erworben und welche Zusammenhänge sind dabei auszumachen?

Der *Bereich Grundlagenforschung* wurde durch das BMBF ermuntert, solchen scheinbar weniger praktischen, weniger naheliegenden Fragen tiefgründig nachzugehen und – gemäß dem Wahlspruch: Nichts ist praktischer als eine gute Theorie – die Grundlagen unseres heutigen Umgangs mit Lernkultur und Kompetenzentwicklung zu erforschen. Das ist im Rahmen von

fünf Untersuchungen geschehen, die hier teils auszugsweise, teils vollständig vorgestellt werden.

Siegfried J. Schmidt, dem wir u. a. eine der fundiertesten Analysen historischen und gegenwärtigen Kulturverständnisses verdanken (Schmidt 1994), hat gemeinsam mit Sebastian Jünger den Zusammenhang von Selbstorganisation, Lernkultur und Kompetenzentwicklung untersucht. Das aus vielseitiger kulturell-pädagogischer Erfahrung und konstruktivistischem Denken gespeiste Resümee “Was wir vom Lernen zu wissen glauben” will nicht letzte Wahrheiten und endgültige Definitionen verkünden; es versucht vielmehr zu erkunden, wie wir über Lernen miteinander sprechen und wie die Plausibilität dieses Dialogs verbessert werden kann: indem Lernen als Erklärungsmodell für die Beobachtung spezifischer Veränderungen dient, die in selbstorganisierenden Systemen stattfinden. Das führt freilich nicht zu “Kochrezepten” für ein besseres Lernen, aber zu einem tieferen Verständnis der komplexen Zusammenhänge von individuellen, soziokulturellen institutionellen und situativen Komponenten dessen, was man als Lernen fassen kann. Eine umfassende Arbeit Schmidts zum modernen Verständnis von Lernkultur und Kompetenzentwicklung ist in Vorbereitung.

Auch der Beitrag von *Joachim Lompscher* “Was wir vom Lernen kulturhistorisch wissen. Lernkultur Kompetenzentwicklung – aus kulturhistorischer Sicht” ist Resümee eines viel umfassenderen, in Vorbereitung befindlichen Textes. Der Autor, weltweit einer der wichtigsten Experten für die tätigkeitsorientierte, sich auf Vygotskij und Leontjev gründende “Kulturhistorische Schule” (Lompscher 2002), geht auf zahlreiche kulturhistorische Bedingungen des Lernens ein, darin dem Beitrag von Schmidt durchaus vergleichbar. Die Zielrichtung des kulturhistorischen Ansatzes, das vorrangig auf reproduktives Lernen, auf die Übernahme fertigen Wissens, auf einen einseitigen Kenntniserwerb orientierte traditionelle Lernen zu überwinden und stattdessen das aktive, selbst organisierte Lernen zu lehren, macht den Ansatz zum integralen Bestandteil einer kompetenzbasierten Lernkultur.

Handfest historisch geht es im Beitrag von *Rolf Messerschmidt* und *Regina Grebe* zu. Natürlich ist ein Umriss historischer Lernkulturen ebenso wenig zu bewerkstelligen wie eine Übersicht dessen zu geben, was zu unterschiedlichen Zeiten und mit unterschiedlichen Begriffen als Kompetenz und Kompetenzentwicklung gefasst wird. Obwohl es sich um den umfangreichsten Beitrag dieses Hefts handelt, können die Autoren nur an paradigmatischen Beiträgen zu einer solchen Übersicht leisten. Die aber sind höchst instruktiv, umfassen sie doch Kernmomente der Entwicklung kompetenzbasierter Lernkultur in der Zeit seit ca. 1800: Die Entstehung des modernen Bildungswesens in der ersten, die Entstehung des Konflikts zwischen Qualifika-

tion und Kompetenzentwicklung im Rahmen von Industrialisierung und Berufsbildung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, den Aufbau moderner Formen der Erwachsenenbildung und schließlich die Formung netzbasierter Lernens und damit geförderter selbst organisierter Kompetenzentwicklung im 20. Jahrhundert.

Der von *Hermann Veith* in den Blick genommene historische Zeitraum ist breiter, der Fokus enger, schärfer auf die Frage gerichtet, in welche Begriffe und Theorien die jeweiligen Lernkulturformen gefasst und wie mit ihnen Erziehungswirklichkeiten entworfen werden. "Lernkultur, Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Selbstorganisation." "Begriffshistorische Untersuchungen zur gesellschaftlichen und pädagogischen Konstruktion von Erziehungswirklichkeiten in Theorie und Praxis" lautet sein Beitragstitel, von dessen Kompliziertheit man sich nicht abschrecken lassen sollte. Schon in Veiths grundlegender Arbeit zum Selbstverständnis des modernen Menschen stand die Frage im Mittelpunkt, wie der vergesellschaftete Mensch sich selbst gedanklich versteht und theoretisch beschreibt (Veith 2001). Sie wird hier auf Selbstverständnis und Selbstbeschreibung des lernenden Menschen, auf seine Lernkultur und seine Kompetenzentwicklung ausgedehnt. Die Fruchtbarkeit des Ansatzes wird u. a. darin offensichtlich, dass sich die angedeuteten konstruktivistischen und kulturhistorischen Gedankengänge ebenso wie die Erziehungswirklichkeiten der tatsächlichen historischen Lernkulturen darin wiederfinden.

Eine Studie von *Gabriele Laske* "Die Konstruktion von Lernkulturen als Prozess der Mikro-Makro-Interdependenzen zwischen (Aus-)Bildungstraditionen und Lernprozessen" schließlich untersucht kompetenzbasierte Lernkulturen für die Arbeitswelt im Vergleich zu anderen Formen des Lehrens und Lernens, zu Lehr- oder Bildungsidealen innerhalb der Vergleichsländer Japan, USA und Deutschland. Im Umfeld gesellschaftlich vorherrschender Bildungstraditionen und Ziele, die sich meist vorrangig mit Allgemeinbildung befassen, haben sich spezifische Lernkulturen im Bereich des Lernens für die Arbeitswelt entwickelt, die teils diese Traditionen aufnehmen und weiterführen, teils aber eigene ökonomisch und betrieblich geprägte Züge entwickeln. Der Ländervergleich wird also auf eine sehr einleuchtende Weise als ein methodisches Instrument gewählt, um historische Wurzeln von (Aus-)Bildungstraditionen, ihre herrschenden Leitideen, kulturelle wie politische Intentionen im Umgang mit Bildung und Wissen sowie deren institutionelle Manifestationen und Umsetzungswege zu untersuchen.

Die hier zusammengefassten Beiträge legen wichtige theoretische und historische Fundamente einer kompetenzbasierten Lernkultur; weitere sind notwendig und geplant. Es handelt sich um eine Lernkultur der Lebenswelt, die

es Menschen erlaubt, Wissen und Fähigkeiten von einem Handlungsbereich in einen anderen zu übertragen, geistig kreativ und praktisch schöpferisch zu handeln (Weinberg 1999, S. 110). Kompetenzentwicklung ist nicht nur ein Schlüssel zur Zukunft – die Zukunft ist auch ein Schlüssel, um die kompetenzbasierte Lernkultur historisch zu verorten, theoretisch zu verstehen und praktisch zu gestalten.

Literatur

Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V.; Woderich, R.; Koch, T.: Weiterbildung im gesellschaftlichen Bewusstsein. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Rückblick – Stand – Ausblick. Münster, New York, München, Berlin 2002, S. 69-198

Erpenbeck, J.; von Rosenstiel, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003

Mittelstraß, J.: Lernkultur – Kultur des Lernens. In: Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. QUEM-report, Heft 60. Berlin 1999, S. 49-63

Schmidt, S. J.: Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Frankfurt a. M. 1994

Lompscher, J.: Die Kategorie Tätigkeit in ihrer methodologischen und einzelwissenschaftlichen Bedeutung. In: Feuser, G.; Berger, E. (Hrsg.): Erkennen und Handeln. Berlin 2002, S. 84-112

Veith, H.: Das Selbstverständnis des modernen Menschen. Theorien des vergesellschafteten Individuums im 20. Jahrhundert. Frankfurt a. M., New York 2001

Weinberg, J.: Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin 1999, S. 81-143

Was wir vom Lernen zu wissen glauben

Die folgenden Überlegungen zum Lernkonzept stützen sich im Wesentlichen auf die Überlegungen von S. Jünger in Jünger/Schmidt 2002.

1 Lernen – schwierige Beobachtungsverhältnisse

Kultürlich – ich borge diesen Ausdruck bei P. Janich – wissen wir, was “Lernen” ist. Schließlich gehen wir jeden Tag damit um, schreiben es uns und anderen zu oder ab, besuchen besondere Orte des Lernens wie Schulen, Bibliotheken, Universitäten usw. Wir gehen mit diesem Begriff im Alltag ebenso sicher um wie mit anderen wichtigen Begriffen, etwa mit Gedächtnis und Verstehen, Wissen und Kultur, Kommunikation und Wirklichkeit, und das ohne Explikation und Definition – oder gerade deswegen?

Wissenschaftliche Bemühungen um eine zumindest hinreichende Definition solcher Begriffe tun sich da viel schwerer. Verschiedene Disziplinen bieten sehr unterschiedliche Definitionen von “Lernen” an, die sich nicht zu einer kohärenten Gesamtdefinition synthetisieren lassen. Das verwundert den Beobachter solcher Bemühungen auch keineswegs; hat doch jede Disziplin bei der Verwendung dieses Begriffs einen anderen Referenzbereich im Blick, der von physiologischen über psychologische bis hin zu sozialen, kulturellen und ökonomischen Aspekten reicht. Mit anderen Worten, jede Disziplin selektiert mit Hilfe des Begriffs “Lernen” andere Phänomenbereiche, die dann als “Lernen” konzipiert werden.

Im Unterschied zu solchen einzelwissenschaftlichen Versuchen, inhaltlich bestimmen zu wollen, was Lernen “ist”, soll im Folgenden darüber nachgedacht werden, wie wir über “Lernen” reden und welche Plausibilität ein solcher Diskurs erreichen kann.

Dabei beginne ich mit folgender Annahme: Da wir nicht wissen, was Lernen als Prozess ist, reden wir über Lernen als einen Prozess, der sich zwischen zwei Zuständen eines Systems abspielt, eben dem Zustand vor “dem Lernen”

und dem Zustand nach “dem Lernen”. Diese spezifische Zustandsveränderung nennen wir Lernen.

Daraus folgt: Das Erste, was wir über “Lernen” sagen können, ist, dass Lernen ein *Erklärungsmodell* für die Beobachtung ganz spezifischer Veränderungen ist und nicht etwa ein Begriff mit einem inhaltlich exakt bestimmbar Referenzbereich. Und die dabei zu berücksichtigenden Beobachtungsverhältnisse sind alles andere als einfach.

Als “Lernen” bezeichnen wir sinnvoller Weise nur solche Veränderungen, deren Ergebnisse kontingent sind. Lernen erklärt dann, warum eine *bestimmte* Veränderung stattgefunden hat, obwohl andere Veränderungen *möglich* gewesen wären, das heißt, Lernen erklärt die Selektion von Veränderungen, und zwar genauer: von Veränderungen durch Selbstreferenz des sich ändernden Systems. Das bedeutet zugleich, dass Lernen als Erklärungsmodell nur bei selbstorganisierenden Systemen sinnvoll ist. In diesem Fall erklärt es die selbstbezügliche Selektion von Veränderungen auf Seiten des Systems in Bezug zu Veränderungen der Umwelt. “Die Einheit des Lernens ist stets die Einheit, welche durch ein lebendes System und seine Umwelt gebildet wird.” (Simon 1995, S. 358) Von Lernen zu sprechen sagt damit in erster Linie etwas aus über den Beobachter und Erklärer von Veränderungen. Lernen zu beobachten heißt, realisierte Veränderungen als Auswahl aus möglichen Veränderungen zu beobachten und diese Auswahl durch die Selbstreferenz des Veränderungssystems zu begründen. Die Berücksichtigung dessen, der Lernen im Rahmen seines spezifischen Diskurses beobachtet und beschreibt, ist also ebenso wichtig wie die Berücksichtigung der spezifischen Veränderungsprozesse auf Seiten des beobachteten Systems. Deshalb gibt es bis heute keinen Konsens in den Diskursen von der Lernphysiologie bis zur Didaktik über eine inhaltliche Bestimmung von Lernen, also über den Prozess, der zu solchen Veränderungen führt.

Lernprozesse lassen sich unter verschiedenen Perspektiven beobachten:

- in der Zeitdimension (kurzfristig/langfristig, episodisch/lebenslang),
- in der Sozialdimension (individuelles Lernen/organisationelles Lernen),
- in der Sachdimension, also in den Prozessbereichen Bewusstsein/Interaktion bzw. Selbstreferenz/Fremdreferenz,

wobei diese Beobachtungen in den Beobachtungssettings Selbstbeobachtung/Fremdbeobachtung bzw. Selbstreferenz/Fremdreferenz vorgenommen werden können.

Wenn man die erkenntnistheoretische Komplementarität von Erfahrung und Reflexion, von Handeln und Erkennen ernst nimmt, dann folgt daraus, dass die im Prozessbereich Interaktion beobachtbaren Veränderungen auf Veränderungen im Prozessbereich Bewusstsein zurückzuführen sein müssen. Die Voraussetzung für die Erklärung von Veränderungen im Prozessbereich Interaktion als Lernen besteht also darin, dass der Beobachter die Selektivität der Handlungsvarianz als Eigenleistung des je individuellen Bewusstseins der Beobachteten anerkennt. Jemand stellt fest, dass sich die Performanz eines anderen geändert hat, und führt dies darauf zurück, dass er jetzt etwas weiß oder kann, was er vorher nicht gewusst oder gekonnt hat, was er also gelernt haben muss.

Die Darstellung von Lernen bedarf auch der Herstellung. Nur wer gelernt hat, was Lernen heißt, kann Lernen beobachten und beschreiben. Lernprozesse, heißt das erneut, sind nicht unabhängig von ihrer Beobachtung. Wenn keiner Lernerfolge bei sich selbst oder bei anderen beobachtet und mitteilt, ist von Lernen nicht die Rede. *Lernbeobachtung* ist damit als Kopplung zweier (oder mehrerer) lernfähiger Aktanten zu verstehen. Sie ereignet sich im Rahmen einer spezifischen *Beobachtungs- und Kommunikationsordnung*, weil sie reflexives Handeln (interaktive Varianz wird bestätigt) mit reflexivem Erkennen (kognitiv-emotionale Selektivität wird vollzogen und nachvollzogen) koppelt. Lernen, heißt das, kann im Prinzip als die *Ordnung von Ordnungsveränderungen* konzipiert werden.

Beim Reden über "Lernen" kann grundsätzlich zwischen zwei Typen von Lernen unterschieden werden, und zwar zwischen *elementarem lebenslangen Lernen* und *funktionalem episodischen Lernen*.

Mit seinem Konzept der "ontogenetischen Drift" hat H. R. Maturana darauf verwiesen, dass Individuen lernen, so lange sie leben. Nach dem Descartes'schen Topos könnte man daher sagen: Wir lernen, also sind wir. Wir lernen überall da, wo wir Erfahrungen machen und diese Erfahrungen in der Reflexion auf andere Erfahrungen beziehen, also durch Synthetisierung von Erfahrungen neue Ordnungen herstellen. Dieses *elementare Lernen* kennzeichnet komplexe, dynamische und operativ geschlossene Systeme ganz generell. Es erfasst Lernprozesse als Ordnung der Selbstveränderung im Zuge der Herstellung von Systemidentität. Zu diesen Lernprozessen gibt es keine Alternative. Aber auch diese Lernprozesse werden erst dann als Lernprozesse beobachtet und bewertet, wenn lernende Systeme sie als Zustandsveränderungen (Lernerfolge) beobachten und bewerten bzw. wenn externe Beobachter dies tun und entsprechend kommunizieren.

Davon zu unterscheiden ist auf bestimmte Lernphasen abgestelltes *funktionales Lernen*, das auf die soziokulturelle Organisation von *Lernbestätigung* ausgerichtet ist, also Selbst- und Fremdbeobachtung koppelt und in Beziehung zur kollektiven (etwa einer curricularen) Ordnung der *Bewertung* von bestimmten Handlungsperformanzen setzt. Solche Ordnungen sind bestimmt von gesellschaftlich ausgezeichneten Lernorten und ihrer Institutionalisierung, vom Grad der zeitlichen und sachlichen Selektivität (Was soll wie schnell gelernt werden?) sowie der sozialen Selektivität (Wie asymmetrisch ist die Bewertungshöhe?). Diese Ordnungen bestimmen, in welchem Maße explizites funktionales Lernen selbst- oder fremdgesteuert und -organisiert ablaufen soll. Im striktesten Fall wird Lernen nur noch als individuelle Ausführung kollektiv stabilisierter Lernbeschreibungen bzw. normativer Lernerwartungen zugelassen. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass Veränderungen in kognitiven Systemen nur selbstorganisiert herbeigeführt werden können, weil der Symmetriebruch zwischen System und Umwelt nur vom System bestimmt werden kann (zur ausführlichen Begründung dieser These vgl. Jünger 2002 und Schmidt 2003). Daher wäre es terminologisch präziser, von selbstreferentiell-selbst organisiertem und von fremdreferentiell-selbst organisiertem Lernen zu sprechen. Auch fremdorganisiertes Lernen vollzieht sich im Rahmen der Selbstorganisationsfähigkeit des lernenden Systems. Es geht also bei der Differenz selbstbestimmt/fremdbestimmt nicht um verschiedene Lernprozesse, sondern um verschiedene funktionale Kontexte der Lernbeobachtung und Lernbestätigung, die deshalb so wichtig sind, weil Lernen, wie oben argumentiert, nicht von seiner Beobachtung und kommunikativen Thematisierung zu trennen ist. Genauer gesagt: Wir beobachten in sozialen wie in sozialwissenschaftlichen Beobachtungs- und Kommunikationszusammenhängen nicht Lernen, sondern *Etwas als Lernen*. Und da in gemeinsamen Lernprozessen so etwas wie eine kollektive Lernbewertungsordnung (im Sinne einer "operativen Fiktion", d. h. kollektivem Wissen, das sich die Mitglieder einer Gesellschaft kontrafaktisch, da unüberprüfbar, als Handlungsorientierung zuschreiben; vgl. Schmidt 2001) entsteht, gehen wir davon aus, dass diese Ordnung die Bestätigung des elementaren Lernprozesses (Identitätsherstellung) über die Bestätigung des funktionalen Lernprozesses (Identitätsdarstellung) über die Interaktion (Lernperformanz – Lernbewertung) erwartbar und damit verstehbar macht. Lernen im Selbstbeobachtungssetting verweist mithin auf die Herstellung von Identität (= Ordnung der Selbstveränderung), Lernen im Fremdbeobachtungssetting auf die Ordnung der Fremdveränderung – Lernen in der Fremdbeobachtung bedarf eines wahrnehmbaren Resultats, einer Performanz.

2 Lernen – schwierige Orientungsverhältnisse

In den vorangegangenen Überlegungen ist versucht worden, eine Differenzierung zwischen elementaren (impliziten) Lernprozessen, funktionalen (expliziten, sozial geordneten) Lernprozessen, Lern(erwartungs)räumen und Lernbewertungsordnungen (Bewertungen von Handlungsperformanzen) einzuführen. Die Antwort auf die Frage, wie elementare in funktionale Lernprozesse transformiert werden können, führt uns auf das Konzept der Lernkultur.

Zur Bestimmung dieses Konzepts greife ich zurück auf die von mir an verschiedenen Stellen (z. B. Schmidt 1996, 2003) entwickelten Konzepte “Wirklichkeitsmodell” und “Kulturprogramm”.

Wirklichkeitsmodelle bestimme ich als das aus Handeln und Kommunikation hervorgegangene und durch Praxis und Kommunikation systematisierte kollektive Wissen der Mitglieder einer Gemeinschaft, das über gemeinsam geteilte Erwartungen und Unterstellungen (also über die Herausbildung reflexiver und selektiv operierender Strukturen) deren Interaktionen koordiniert und Aktanten von Geburt an durch den (bzw. im) gemeinsamen Bezug auf solche Modelle kommunalisiert. Dieses Wissen ist systematisiert in Form von Kategorien und semantischen Differenzierungen, die im konkreten Handeln in Unterscheidungen asymmetrisiert werden (können) – es geht dann nicht um a, b, c oder d, sondern um b.

Das für eine Gesellschaft relevante Programm akzeptabler und damit erfolgreicher *Bezugnahmen* auf Wirklichkeitsmodelle, also das Programm der semantischen Verknüpfung von Kategorien und semantischen Differenzierungen, ihrer affektiven Gewichtung und moralischen Bewertung bezeichne ich als *Kultur*.

Wirklichkeitsmodelle und Kulturprogramme entstehen notwendig co-evolutiv und bilden einen Wirkungszusammenhang strikter Komplementarität. Die Einheit der Differenz zwischen Wirklichkeitsmodell und Kulturprogramm kann als Gesellschaft bezeichnet werden, womit auf die strikte Komplementarität von Gesellschaft, Wirklichkeitsmodell und Kulturprogramm verwiesen wird, die nur analytisch voneinander unterschieden werden können.

Lernkultur kann im Sinne dieser Begriffsbestimmungen konzipiert werden als Programm der Bezugnahmen auf alle Momente, die in einer Gesellschaft

für Lernprozesse jeder Art relevant sind. Dabei ist Lernkultur ein erlerntes und zugleich lernendes Programm, also ein dynamisches Selbstorganisationsprodukt hinsichtlich der Bezugsordnung für die Beobachtung von Lernprozessen. Diese Ordnung entsteht durch die Ordnung von Kommunikationszusammenhängen in Lernerwartungsräumen und Lernbewertungsordnungen. Das heißt, Lernkultur wird als dynamisches Programm konzipiert, das die bewertende Bezugnahme auf die in konkreten Kommunikationszusammenhängen vollzogenen Lernprozesse kollektiv verbindlich regelt. Lernkulturprogramme werden im Lernen und durch Lernen hervorgebracht (innovatorischer Aspekt) und sie orientieren und regulieren in verbindlicher Weise den individuellen Vollzug von Lernprozessen (traditionalistischer Aspekt).

Für das Reden über Lernen gilt, dass die Veränderungsperformanz und die ihr zugeordnete episodische Beschreibung von der dispositionalen Erklärung dieser Veränderung getrennt werden muss. Die eine erfasst Lernen über kulturelle Verwirklichung, die andere erklärt kulturelle Verwirklichung durch Lernen. Auf jeden Fall muss zwischen Erklärung und Performanz, Herstellung und Darstellung unterschieden werden. Der Prozess des Lernens und seine retrospektive Rationalisierung in der Selbstbeschreibung sind ebenso wenig identisch wie seine Rationalisierung in der Fremdbeschreibung durch andere Beobachter. Über die Art und Weise, wie wir im Lernen zu einer bestimmten Veränderung gekommen sind, können wir – wie bei allen Selbstbeschreibungen – immer nur ex post, also in Form einer Rekonstruktion Auskunft geben, wobei wir einen bestimmten Prozess zur Ursache für eine Veränderung bzw. ein bestimmtes Ergebnis erklären, weil wir dieses Ergebnis als das erwünschte Lernresultat einschätzen. Das heißt, wir beschreiben dann Lernerfolge, nicht aber Lernprozesse. Bei diesen Beschreibungen und Erklärungen spielen die Wissens- und Orientierungsschemata der Lernkultur eine entscheidende Rolle. Sie regeln in spezifischen Diskursen, wie wir Lernprozesse nachvollziehen, nicht wie wir sie vollziehen. Und diese Bestände der Lernkultur wandeln sich notwendig mit den Veränderungen der Lebenswelt, mit dem Wandel von Subjektverständnissen und mit Veränderungen der Wissenschaftstheorie und der jeweiligen disziplinären Diskurse. So bezieht sich etwa die Europäische Kommission in ihrem Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung “Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft” von 1996 auf drei große Umwälzungen, um ihre Idee des lebenslangen Lernens zu fundieren: die Globalisierung des Wirtschaftsaustauschs, die Herausbildung der Informationsgesellschaft und die Beschleunigung der wissenschaftlich-technischen Revolution. 1996 wurde ja bekanntermaßen sogar zum “Europäischen Jahr des lebenslangen Lernens” ausgerufen – womit nach der hier verwendeten Unterscheidung nur funktionales, nicht etwa elementares Lernen gemeint gewesen sein kann. Damit wird noch einmal deutlich, dass “Lernen” gar kein inhaltlich eindeutig bestimmbares Konzept

bezeichnen kann, sondern lediglich ein Konzept zur inhaltlichen Bestimmung von "Lernen" in verschiedenen Diskursen und zu ganz verschiedenen Zwecken darstellt.

3 Lernen – schwierige Beeinflussungsverhältnisse

Wenn man, wie oben bereits angedeutet, berücksichtigt, dass Lehrende und Lerner beim funktionalen Lernen ein gekoppeltes Beobachtungssetting bilden, in dem wie in allen sozialen Konstellationen doppelte Kontingenz herrscht, und dass beide kognitiv autonome, also in allen Handlungen an ihre Systemspezifik gebundene Aktanten sind, dann wird deutlich, dass bei der Modellierung von Lernprozessen nur zirkuläre bzw. reflexive Kausalitätsverhältnisse relevant sein dürften, die Selbstorganisationsmodelle erforderlich machen. Anders gesagt, Lernen kann nur als Vollzug von Selbstlernen, also von Selbstorganisation konzipiert werden. (Das gilt auch für elementares Lernen. Hier sind nur die Beobachtungsmöglichkeiten anders, da Fremdbeobachtung durch Selbstbeobachtung ersetzt werden kann, während beim funktionalen Lernen beide Beobachtungsformen miteinander gekoppelt werden.) Diese systemspezifische Änderung von Systemzuständen erfolgt im Zuge der Verarbeitung von System-Umwelt-Interaktionen, die vom System für relevant gehalten werden und im Bereich sinnvollen Handelns angesiedelt werden können. Lernende Systeme sind also dreifach selektiv: Sie müssen den Lernanlass, den Lernprozess und das Lernergebnis als kognitiv oder interaktiv relevant, affektiv befriedigend und moralisch vertretbar einschätzen, um einen änderungsbereiten Erwartungsstil (im Sinne von N. Luhmann) ausprägen und einsetzen zu können.

Billigt man Aktanten kognitive Autonomie (und das heißt hier nichts anderes als Systemspezifik aller Operationen) zu, dann müssen Lehrende und Lernende deutlich voneinander getrennt werden. Beide sind zwar lernfähig, streng genommen aber intentional unbelehrbar; denn es gibt keine Möglichkeit, in kognitive Systeme linear kausal (intentionalistisch) zu intervenieren. Wohl können sie sich in konkreten Lernsituationen und Lernräumen selbst zu aktiven Sozialsystemen strukturell koppeln, in denen beide zwar prinzipiell gleichberechtigt sind, aber im Rahmen der Lernkultur unterschiedlich definierte Aufgaben zu erfüllen haben. Solche Kopplungen werden nur dann dauerhaften Erfolg haben, wenn die Interaktionsprozesse einer bewussten Beobachtung zweiter Ordnung geöffnet werden, wenn also das Lehren des Ler-

nens wie das Lernen des (Selbst-)Lehrens beobachtbar und kommunizierbar gemacht und die unhintergehbare Konstruktivität (Systemspezifik) der Kognitionen, Gefühle und moralischen Orientierungen aller Beteiligten als legitim und deshalb als prinzipiell verhandelbar verdeutlicht werden. Erst dann können ökologisch wie sozial verträgliche und individuell erfolgreiche Lernsituationen entstehen, die von legitimer Pluralität und Differenz ausgehen und nicht von einer normativen Hegemonie der Lehrenden, und in denen ein soziales Klima entsteht, in dem die Verhandelbarkeit und Veränderbarkeit von Positionen nicht als Unterwerfung, sondern als Wissens- und Fähigkeitengewinn empfunden werden kann. Das dürfte in der gegenwärtig noch herrschenden Lernkultur sicher leichter in der Erwachsenenbildung als in der Regelschule zu erreichen sein. Als Ziel sollte es aber nachdrücklich postuliert werden (vgl. dazu Schmidt 2001a).

Sicherlich ist in Hinsicht auf die konkrete Lernpraxis nicht davon auszugehen, dass die hier skizzierten Überlegungen zum idealen theoretisch-terminologischen Handling von Lernkonzepten unmittelbar zu ähnlich idealen Lernerfolgen führen müssen. Dysfunktionalitäten in Lehr-Lern-Beziehungen werden wohl weiterhin an der Tagesordnung sein; aber vielleicht können die hier vorgetragenen Überlegungen wenigstens zu einer plausibleren Diagnose und partiellen, weil bewusst angestrebten und beobachteten Verbesserung dienen.

4 Lernen – schwierige Wissensverhältnisse

In den bisherigen Überlegungen war Lernen modelliert worden als eine spezifische Art selbst organisierter Veränderung von kognitiven Systemen. Diese Veränderung bezieht sich auf Wissen und Können. N. Luhmann hat immer wieder darauf hingewiesen, dass Wissen Bedingung und Regulativ für Lernprozesse ist, “ (...) genauer: für den Einbau von Lernmöglichkeiten in die derzeit aktuelle Erwartungsstruktur. Sollen Lernmöglichkeiten ausgebaut werden, muss also die Wissenslage entsprechend vorbereitet werden. Sie muss, implizit oder dann auch explizit, gefasst sein auf ihre eigene Veränderbarkeit.” (Luhmann 1985, S. 448) Lernen, Wissen und Erfahrungmachen im Handeln sind komplementär (vgl. dazu Schmidt 1998). Wir wissen, weil wir lernen, und wir lernen, weil wir wissen. Wissen lernen ereignet sich im Handeln, auf das wir uns reflexiv beziehen. Wissen als kulturell programmierte Orientierungs- und Problemlösungskompetenz dient als Erwartungsprofil für die Einschätzung von Lernanlässen wie von Lernergebnissen, indem es als Vergleichsparameter für sinnvolle Veränderungen herangezogen werden kann.

Aber was wissen wir vom Wissen?

Zunächst einmal geht es grundsätzlich um die Frage, ob Wissen als erwerbbar, speicherbar und übertragbare Ressource oder als sozial folgenreicher kognitiver Prozess konzipiert wird. Eine Antwort auf diese Frage ist verbunden mit der vorausgesetzten Konzeption von Gedächtnis. Modelliert man Wissen als speicherbare Ressource, dann ist damit eine Speicherkonzeption von Gedächtnis im Sinne von *storage & retrieval* impliziert. Modelliert man Wissen hingegen als einen spezifischen kognitiven Prozess, dann muss auch Gedächtnis als eine spezifische Prozess-Sorte konzipiert werden. Erinnern wird dann explizierbar als eine kognitive Operation, in deren Verlauf – immer in der Gegenwart – unter Zuhilfenahmen sozial verbindlicher narrativer Schemata Darstellungen erzeugt werden, die mit dem Prädikat “Vergangenheit” versehen werden vgl. (dazu Rusch 1987 sowie die Beiträge in Schmidt 1991). Nach dieser Konzeption wird Wissen immer wieder prozessual neu erzeugt. “Dasselbe Wissen” kann daher nie identisch sein, zumal wenn man berücksichtigt, dass Denken, Fühlen und Werten ein Prozess-System bilden, das sich ständig wandelt und von der jeweiligen Situation beeinflusst wird.

Die Konstruktion von Wissen kann also nur in kognitiven Systemen als Prozess-Träger erfolgen, das heißt, sie ist an Aktanten gebunden. Wie das folgende Zitat zeigt, muss kein Widerspruch zwischen der Konzeption von Wis-

sen als kognitivem und als sozialem Phänomen bestehen: “ (...) hier ist die Rede von einem sozialen Wissen, das in den Verhältnissen steckt und das nur in dem Ausmaß, in dem wir in ihnen stecken, zwangsläufig bekannt und unbekannt zugleich ist.” (Baecker 1998, S. 10)

Bei der Wissensproduktion werden allerdings in entscheidendem Maße soziokulturelle Muster und Schemata verwendet, was zu einer hinreichenden Vergleichbarkeit kognitiver Wissenskonstruktionen im jeweiligen soziokulturellen Kontext führt.

Da die Art, wie wir wissen, und die Art, wie wir vom Wissen wissen, auf unterschiedlichen phänomenalen Ebenen liegen, ist es erforderlich, ähnlich wie beim Lernen zwischen dem Vollzug von Wissen und seiner Beobachtung und Beschreibung analytisch genau zu differenzieren. Wissen ist in den meisten Fällen in seiner Herstellung blind gegenüber den Kategorien seiner Darstellung. Wenn wir in der Reflexion Bezug auf unser eigenes Wissen nehmen, ist dieses immer schon konstruiert; und über die Art und Weise, wie wir dazu gelangt sind, können wir immer nur in Form einer Rekonstruktion Auskunft geben.

Dasselbe gilt übrigens auch für Können als Ordnung der Herstellung von Ordnung (*knowing-how*), die kollektiv bestätigt werden kann. Auch Können und die Beobachtung von Können müssen analytisch sauber getrennt werden; denn auch Können ist, wie Lernen, ein Modellierungsinstrument zur retrospektiven Rationalisierung einer beobachtbaren Performanz.

Schließlich hat M. Polanyi 1966 mit der Einführung des Konzepts “tacit knowledge” darauf aufmerksam gemacht, dass die bis heute herrschende Vorstellung von Wissen als rationalem und bewusstseinspflichtigem kognitiven Bestand ausdifferenziert werden muss (Polanyi 1985). Zum einen betont er, dass es zutreffender ist, von Wissen als einem “process of knowing” statt als “knowledge” zu sprechen. Zum anderen macht er deutlich, dass es verschiedene Modi von Wissen mit unterschiedlicher kollektiver Verbindlichkeit gibt. Diese Gedanken sind in der Wissensdiskussion der 90er Jahre (etwa bei J.-C. Spender 1993, 1998) aufgegriffen worden. Hier wird unterschieden zwischen Wissensprozessen und Wissensresultaten, zwischen Trägern und Grundlagen von Wissensprozessen, zwischen Implizitheit und Explizitheit von Wissen, zwischen subjektivem und objektivem Wissen, zwischen Sachwissen und Wertwissen, zwischen Wissen, das aus Erfahrung stammt und solchem, das aus Intuition resultiert. Man könnte leicht zeigen, dass viele dieser Differenzierungen auch für das Können gelten.

Grundsätzlich dürfte es sich also, wie auch beim Lernen, empfehlen, zwischen dem Erwerb (oder der Herstellung) von Wissen (= Entstehung einer spezifischen kognitiv-emotionalen Kompetenz), der Reflexion auf das eigene Wissen (Selbstreferenz), der Beschreibung von Wissen bei Anderen (Fremdreferenz), der Anwendung von Wissen (Performanz) in Interaktionsprozessen und der Beschreibung der Erwerbsprozesse und Anwendungen unseres Wissens durch andere Beobachter (Fremdbeobachtung) zu unterscheiden, um auf die bereichsspezifischen Besonderheiten aufmerksam zu werden und Herstellung, Darstellung, Reflexion und Beschreibung bzw. Bewertung von Wissen nicht miteinander zu verwechseln.

Und schließlich hat D. Baecker (1998) zu Recht darauf hingewiesen, dass Wissen nicht nur eine Sachdimension hat (wissen, dass ...), sondern auch eine Sozialdimension (wer weiß was ...) und eine Zeitdimension (Wissen über den Korrekturbedarf von Wissen). In allen drei Dimensionen kann Wissen akzeptiert oder abgelehnt werden.

5 Lernen – schwierige Entscheidungsverhältnisse

Lernen kann, wie jede andere Handlung auch, als Handhabung von Unterscheidungen und Benennungen bestimmt werden. Lernen kann man nur, wenn man schon etwas kann und weiß.

F. B. Simon hat darauf aufmerksam gemacht, dass Lernen keineswegs ein immer positiv zu bewertender Veränderungsprozess ist. Und das aus folgendem Grund: Lernen und Verlernen lassen sich beide als Veränderungen von Unterscheidungen konzipieren, Nichtlernen dagegen als die Aufrechterhaltung von Unterscheidungen. Bestimmt man Lernen als Einheit, die durch ein System und seine Umwelt gebildet wird, dann resultiert Lernen aus einer Störung des System-Umwelt-Verhältnisses und führt zugleich zu einer Störung dieses Verhältnisses mit ungewissem Ausgang. Lernen, bedeutet das, ist riskant, Wissen und Lernen können sogar Gegensätze bilden: “Wo Wissen bewahrt wird, wird Lernen verhindert. Deshalb lässt sich Wissen auch nicht einfach vermehren wie die Größe einer Torte: Lernen zerstört Wissen, indem es verhindert, dass alte Unterscheidungen weiter vollzogen werden. (...) Wissen macht lernbehindert.” (Simon 1995, S. 363 f.) Aus diesen Überlegungen folgt, dass Lernen nicht prinzipiell positiv bewertet werden kann. Vielmehr kommt es in jedem Fall darauf an zu entscheiden, ob das bisher verwendete Verhaltens- und Unterscheidungsrepertoire ausreicht, um mit der Umwelt fertig zu werden oder nicht. Nichtlernen erscheint mithin in doppelter Funktion, und zwar als Verhinderung struktureller Veränderungen eines Systems auf Grund störender Umweltereignisse wie als Bewahren erhaltenswerten Wissens und Könnens.

Systeme, die sich bewusst dagegen entscheiden, zu verlernen, was sie gelernt haben (= können), nennt D. Baecker im Anschluss an F. B. Simon “kompetente Systeme”. Sie verfügen über die Fähigkeit, sich für oder gegen das Lernen zu entscheiden. Die Lernfähigkeit besteht hier darin, zu lernen ohne sich selbst zu verlernen. Ein kompetentes System organisiert mithin seine eigene Lernfähigkeit.

Lernen, so folgt aus diesen Überlegungen, ist im Prinzip ein destabilisierender Vorgang, eine Konfliktinszenierung mit ungewissem Ausgang. Man kann nicht im Vorhinein wissen, was das Verlernen bisher bewährter Reaktionen und Routinen bewirken wird und wie sich neu erlernte Fähigkeiten und Wissensformen bewähren werden. N. Luhmann hat darauf verwiesen, dass man sich Lernbereitschaft nur dann leisten kann, wenn man genau weiß,

“ (...) unter welchen Bedingungen man Erwartungen zu ändern hat und in welcher Sinnrichtung. Diese Bedingungen müssen in Überraschungs- und Enttäuschungssituationen hinreichend rasch feststellbar sein. Das wiederum erfordert hinreichendes Alternativwissen, Milieuwissen, Vergleichswissen (...)” (Luhmann 1985, S. 449)

Stellt man an Aktanten die Forderung zu lernen bzw. erwartet man von ihnen erkennbares Lernen, dann kommuniziert man damit zugleich, dass sie nicht wissen und können – eine Unterstellung, die nicht von jedem akzeptiert und mit Lernmotivation beantwortet werden wird. In diesem Zusammenhang erweisen sich starre Hierarchien als besonders lernhemmend, da sie besonders problemlösungskonservativ sind. Lernzumutungen dürften wohl nur dann akzeptiert werden, wenn zwischen Lehrenden und Lernern ein Vertrauensverhältnis besteht, und darüber hinaus ein Vertrauen in die Gültigkeit und Verbindlichkeit der Lernkultur, die die Kontingenz von Lernzumutungen gewissermaßen invisibilisiert.

Die Einsicht, dass seit dem späten 18. Jahrhundert alle relevanten sozialen Prozesse reflexiviert worden sind, ist nicht neu und wird doch wenig beachtet. Es geht um das Lernen des Lernens, also darum, wie man von Interventionsmodellen des Lernens zu erfolgreichen Selbstorganisationsmodellen des Lernens kommen kann.

Wenn wir alle unentwegt dabei sind, in unseren Geschichten und Diskursen (sensu Schmidt 2003) systemspezifische Wirklichkeiten zu leben, dann sollte dies Lehrende wie Lernende dazu bringen zu lernen, wie man aus je eigenen Wirklichkeiten gemeinsame Wirklichkeiten machen kann. Soll dies gelingen, müssen alle lernen, wie man lernt, das heißt, sie müssen in die Kunst der Beobachtung zweiter Ordnung eingeführt werden. Dies ist ungewohnt und deshalb schwierig. Der Einwand, das sei unmöglich, muss erst einmal an entsprechenden Erfahrungen scheitern.

Literatur

Baecker, D.: "Zum Problem des Wissens in Organisationen." In: Organisationsentwicklung, 3, 1998, S. 5-21

Jünger, S.: Kognition, Kommunikation, Kultur. Aspekte integrativer Theoriearbeit. Wiesbaden 2002

Jünger, S.; Schmidt, S. J.: Forschungen zum Zusammenhang von Selbstorganisation, Lernkultur und Kompetenzentwicklung. Abschlussgutachten zum Forschungsprojekt "Lernkultur und Kompetenzentwicklung" des BWFT. Münster 2002

Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M. 1985

Polanyi, M.: Implizites Wissen. Frankfurt/M. 1985 (aus dem Englischen von H. Brühmann)

Rusch, G.: Erkenntnis, Wissenschaft, Geschichte. Von einem konstruktivistischen Standpunkt. Frankfurt a. M. 1987

Schmidt, S. J. (Hrsg.): Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Frankfurt a. M. 1991

Schmidt, S. J.: Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Frankfurt a. M. 1996

Schmidt, S. J.: Die Zählung des Blicks. Konstruktivismus – Empirie – Wissenschaft. Frankfurt a. M. 1998

Schmidt, S. J.: "Lernen in Zeiten des Internets: Über die Komplexität eines Projekts." In: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Lernen im Zeitalter des Internets. Grundlagen, Probleme, Perspektiven. Bozen 2001 a, S. 19-32

Schmidt, S. J.: "Operative Fictions. The Fabric of Societies." In: Schram, D.; Steen, G. (Hrsg.): The Psychology and Sociology of Literature. In Honor of Elrud Ibsch. Amsterdam, Philadelphia 2001 b, S. 443-457

Schmidt, S. J.: Geschichten & Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus. Reinbek b. Hamburg 2003 (im Druck)

Simon, F. B.: "Die Kunst, nicht zu lernen." In: Fischer, H. R. (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Heidelberg 1995, S. 353-365

Spender, J. C.: "Pluralist Epistemology and the Knowledge-based Theory of the firm." In: Organization, 5, 2, 1998, S. 233-256

Spender, J. C.: "Competitive Advantage from Tacit Knowledge? Unpacking the Concept and its Strategic Implications." In: Academy of Management Best Papers Proceedings. August 8-11, 1993, S. 37-41

Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Europäische Kommission/Generaldirektion Allgemeine und Berufliche Bildung und Jugend (Hrsg.). Luxemburg, Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1996

Joachim Lompscher

Was wir vom Lernen kulturhistorisch wissen

Lernkultur Kompetenzentwicklung – aus kulturhistorischer Sicht

1 Einleitung

Der Terminus kulturhistorisch bezeichnet eine theoretische Richtung, die in den 20er/30er Jahren in der UdSSR von den Psychologen Lev S. Vygotskij, Aleksej N. Leont'ev und Aleksandr R. Lurija begründet wurde und in den letzten Jahrzehnten zunehmend international und interdisziplinär geworden ist. Sie betrachtet den Menschen und seine Entwicklung im Kontext der Kultur und der gesellschaftlich-historischen Determination. Dabei kommt der Tätigkeit als der grundlegenden Form der Mensch-Welt-Wechselwirkung für die Analyse der menschlichen Lebensweise und für praktische Problemlösungen entscheidende Bedeutung zu. Tätigkeit ist "die spezifisch menschliche Form der aktiven Beziehung zur Welt, deren Inhalt die zielgerichtete Veränderung und Umgestaltung dieser Welt auf der Grundlage der Aneignung und Weiterentwicklung der vorhandenen Formen der Kultur ist" (Judin 1978, S. 268). Wesentliche Merkmale menschlicher Tätigkeit sind vor allem ihre Gesellschaftlichkeit, Gegenständlichkeit, Vermitteltheit, Subjektivität, Bewusstheit und Zielbezogenheit (Lompscher 2002).

In diesem Artikel soll an ausgewählten Beispielen gezeigt werden, welchen Beitrag die kulturhistorische Tätigkeitstheorie zur Herausbildung einer neuen Lernkultur im Sinne der Orientierung auf die Kompetenzentwicklung der Lernenden leisten kann.

2 Lernen – aus kulturhistorischer Sicht

Neben zahlreichen anderen Themen wurde auch Lernen aus kulturhistorischer Sicht bearbeitet: Lernen beim Menschen ist seinem Wesen nach Aneignung menschlicher Erfahrungen und gesellschaftlicher Kultur und führt zur Herausbildung bzw. Weiterentwicklung psychischer Funktionen und funktioneller Organe. Nach Leont'ev (1979) eignet sich der Einzelne menschliche Erfahrungen in Form von Bedeutungen an (Wissen, Handlungsweisen, Normen etc.). Bewusst werde dabei das erfasst, was Gegenstand der jeweiligen Tätigkeit ist. "(...) damit der wahrgenommene Inhalt bewusst wird, ist es erforderlich, dass er in der Tätigkeit des Subjekts den Strukturplatz des unmittelbaren Ziels der Handlung einnimmt und auf diese Weise eine entsprechende Beziehung zum Motiv dieser Tätigkeit eingeht. Diese These gilt für die äußere und die innere, für die praktische und die theoretische Tätigkeit." (Leont'ev 1979, S. 234-235)

Ein Ziel unter gegebenen Bedingungen ist nach Leont'ev eine Aufgabe. Bewusstes Erfassen anzueignender Sachverhalte meint also das Lösen von Aufgaben unterschiedlicher Art. Sich etwas zu eigen zu machen (und etwas Eigenes daraus zu machen!) hängt aber des Weiteren mit der Frage zusammen, welchen Sinn das Anzueignende oder Angeeignete für die konkrete Persönlichkeit hat. "Der Sinn ist keineswegs potentiell in der Bedeutung enthalten und kann nicht im Bewusstsein aus der Bedeutung entstehen. Der Sinn wird nicht durch die Bedeutung erzeugt, sondern durch das Leben" (S. 261-262), d. h. im Prozess der Tätigkeit und damit in Abhängigkeit von den Motiven der jeweiligen Tätigkeit.

Lernprozesse können Bestandteil unterschiedlicher Tätigkeiten sein, deren Ziel nicht das Lernen selbst ist (Lernen im Spiel, in der Arbeit, in der Kommunikation mit anderen usw.), sie können aber auch eine eigenständige Tätigkeit – Lerntätigkeit – bilden. In jedem Fall sind sie sowohl Resultat als auch Bedingung der Persönlichkeitsentwicklung. Sie setzen ein Subjekt voraus, das ein aktives Verhältnis zu einem Gegenstand eingeht, wozu es geeigneter Mittel und Methoden bedarf, die selbst Gegenstand der Aneignung waren oder sind. Nicht passive Aufnahme von Einwirkungen eines Lerngegenstands (oder Lehrmittels oder Lehrers etc.) auf einen Lernenden führt zu Lernergebnissen, sondern die Ausführung gegenstands- und zieladäquater Handlungen, was gleichzeitig immer heißt (wenn auch in ganz unterschiedlicher Form), dass die ganze Persönlichkeit agiert und davon auch profitiert. Isolierter Kenntniserwerb ist eine ebensolche Fiktion wie isolierte Strategiebildung o. a. Indem z. B. Wissen durch bestimmte Handlungen gewonnen

wird, entwickelt der Lernende auch seine Fähigkeiten, verändert seine Einstellungen usw. Dies hat insbesondere Davydov (1977, 1988, 1996) mit seinen zahlreichen Mitarbeitern theoretisch differenziert ausgearbeitet und auf schulisches Lernen praktisch angewendet (siehe auch Dawydow/Lompscher/Markowa 1982, Lompscher 1988, 1989, Hedegaard/Lompscher 1999 u. v. a.). Ein wesentliches Ziel dieser Forschung war die Überwindung der vorrangig auf reproduktives Lernen, Übernahme fertigen Wissens und überhaupt einseitige Orientierung auf Kenntniserwerb gerichteten traditionellen Schule. Davydov u. a. sind davon ausgegangen, dass die Lerntätigkeit nicht nur auf die Aneignung menschlicher Kultur gerichtet, sondern selbst Bestandteil dieser Kultur und historisch geworden ist und deshalb selbst möglichst effektiv und rationell angeeignet oder ausgebildet werden sollte. Dieser Aspekt – das Lernen zu lehren – wird in der Schule nach wie vor stark vernachlässigt, obwohl diesbezügliche Forderungen seit langem und aus ganz unterschiedlicher theoretischer Sicht erhoben wurden und werden (und es selbstverständlich durchaus auch Bemühungen in dieser Richtung gibt).

Das Lernen von Kindern und Jugendlichen in der Schule ist selbstverständlich nicht mit dem Lernen Erwachsener im Arbeitsprozess gleichzusetzen. Wenn letzteres jedoch effektiv für den Betrieb und persönlichkeitsförderlich für die Beschäftigten sein soll und darin eine wichtige Aufgabe des Managements zur Bewältigung technologischer, organisatorischer oder anderer Innovationen gesehen wird, dann lassen sich aus der kulturhistorischen Theorie der Lerntätigkeit – die aus Raumgründen hier nicht ausführlich dargestellt werden kann – einige Konsequenzen ableiten:

1. In der Regel ist das Lernen im Arbeitsprozess keine selbstständige Tätigkeit, sondern unmittelbar oder mittelbar in die Arbeitstätigkeit integriert, gewinnt von daher seine Ziele und Motive, und seine Handlungsstruktur wird weitgehend vom Arbeitsgegenstand und von den Arbeitsbedingungen sowie vom Entwicklungsniveau der beteiligten Personen bestimmt. Da es sich aber um anspruchsvolle Lernanforderungen handelt (handeln kann) und spezielle Phasen oder Abschnitte relativ losgelöst vom Arbeitsprozess ablaufen (können), dürfte es sinnvoll sein, auch hier von Lerntätigkeit zu sprechen.
2. Lernverläufe und -ergebnisse hängen wesentlich vom Entwicklungsniveau der Lerntätigkeit in der Einheit von Lernmotiven und Lernhandlungen ab. Um eine nicht banale Lernanforderung – sei sie aus einer Arbeitssituation unmittelbar entstanden oder mittelbar abgeleitet, sei sie selbst gestellt oder übertragen – zu bewältigen, sind Lernzielbildung und Orientierung auf die Aufdeckung grundlegender, wesentlicher Merkmale und Relationen (Tiefenstrukturen), eine auf Erkenntnis und Anforderungsbewältigung gerichtete Motivation, ein hohes Niveau der Reflexivität und Kontrollfähigkeit (was auch Verantwortungsbewusstsein einschließt) sowie die Beherr-

- schung der jeweils ziel- und gegenstandsadäquaten Lernhandlungen erforderlich. Es versteht sich nicht von selbst, dass Erwachsene über die Voraussetzungen einer so verstandenen vollwertigen Lerntätigkeit verfügen.
3. Es kann Situationen geben, in denen es nicht genügt, selbstständiges bzw. selbst organisiertes Lernen zu fordern oder zu erwarten. Eine Bewertung des Niveaus der Lerntätigkeit der Beteiligten unter Einbeziehung der dargestellten Kriterien kann rechtzeitig Schaden verhindern und ggf. für erforderliche Maßnahmen zur Verbesserung der entsprechenden subjektiven Voraussetzungen sorgen (gezielte Weiterbildung, Informationssuche, Kreativitätstraining u. a.). Orientierung auf Selbstständigkeit und/oder Selbstorganisation stellt keinen absoluten Gegensatz zur Anleitung, Unterstützung und Befähigung dar. Sowohl selbst organisiertes als auch angeleitetes Lernen haben im Arbeitsleben ihre Berechtigung und jeweils spezifische Funktion.
 4. Bei komplizierten neuen Anforderungen oder Schwierigkeiten ihrer Bewältigung kann es nützlich sein, Expertisen zur Analyse der erforderlichen Lernhandlungen und ihrer Voraussetzungen unter dem Aspekt der Anforderungen des Gegenstands und des Stellenwerts bestimmter Lernhandlungen oder -operationen in einem komplexeren Lerngeschehen zu veranlassen, um entsprechende Ausbildungsprozesse bei den Beteiligten initiieren zu können.
 5. Blockaden bei Bemühungen um eine neue Lösung lassen sich u. U. dadurch überwinden, dass die Aufmerksamkeit auf die aktuelle Tätigkeitsstruktur gerichtet und diese ggf. bewusst verändert, ein anderer Sachverhalt oder Aspekt ins Zentrum gerückt, Zusammenhänge systematisch variiert oder hergestellt, Konkretisierungen aus einer Abstraktion abgeleitet oder umgekehrt konkrete Details vernachlässigt und abstrakte Zusammenhänge betrachtet werden u. Ä. Graphische und andere Modellierungen spielen dabei eine konstruktive Rolle als Mittel der theoretischen und praktischen Tätigkeit. Bewusste Kontrolle und Bewertung der eigenen Handlungen, Zwischenergebnisse, Sichtweisen, Strategien etc. (Reflexion) sind eine grundlegende Bedingung der Lerntätigkeit.
 6. Der Kooperation und Kommunikation beim Lernen kommt prinzipielle Bedeutung für Verlauf und Ergebnis der Lerntätigkeit wie für deren Entwicklung und Vervollkommnung zu. Wo es möglich ist, sollten Gruppen mit der Lösung von Lernaufgaben betraut oder dafür unter Beachtung sowohl sachlicher als auch sozialer Aspekte gebildet werden.
 7. Bei Bemühungen um die Befähigung von Beschäftigten zu effektiverer Lerntätigkeit kann es nicht nur um den Nutzen für das Unternehmen gehen. Es handelt sich immer um Persönlichkeiten, für deren Entwicklung die Maßnahmen Sinn haben und Persönlichkeitszuwachs (Erfolgserleben, Selbstvertrauen, Stolz auf eigene Leistungen, Anerkennung durch Kollegen und Vorgesetzte usw.) bringen sollten.

3 Anwendungen

3.1 Expansives Lernen und “Change Lab”

Auf das Lernen Erwachsener im Arbeitsprozess unter heutigen Bedingungen hat vor allem Engeström (1987, 1990, 2001 u. a.) mit dem von ihm gegründeten und geleiteten Center for *Activity Theory and Developmental Work Research* an der Universität Helsinki die kulturhistorische Tätigkeitstheorie angewandt und weiterentwickelt und damit die besonders von Leont’ev und Davydov initiierte Richtung weitergeführt. Ausgehend von dem vermittelten (d. h. Mittel einsetzenden) und kollektiven (d. h. auf Zusammenarbeit und Arbeitsteilung beruhenden) Charakter menschlicher Tätigkeit betrachtet er diese prinzipiell als System. Daraus ergeben sich für ihn folgende Konsequenzen:

1. Ein kollektives, durch Artefakte vermitteltes und auf einen Gegenstand gerichtetes Tätigkeitssystem, das in netzwerkartigen Beziehungen mit anderen Tätigkeitssystemen steht, ist die primäre Analyse-Einheit. Zielgerichtete individuelle und Gruppenhandlungen sowie automatisierte Operationen sind relativ unabhängige, aber untergeordnete Analyse-Einheiten, die u. U. erst verständlich werden, wenn sie auf der Folie der ganzen Tätigkeit interpretiert werden. Tätigkeitssysteme realisieren und reproduzieren sich durch die Generierung von Handlungen und Operationen.
2. Ein Tätigkeitssystem ist eine Gemeinschaft mit vielfältigen Standpunkten, Traditionen und Interessen, die auf verschiedene Weise artikuliert werden (multivoicedness oder Vielstimmigkeit). Die Arbeitsteilung schafft unterschiedliche Positionen der Beteiligten, die ihre eigene Geschichte haben. Auch das Tätigkeitssystem selbst besteht aus unterschiedlichen historischen Schichten und Fasern, die sich in seinen Artefakten, Regeln und Konventionen niederschlagen. Diese Vielstimmigkeit potenziert sich in Netzwerken miteinander interagierender Tätigkeitssysteme, was eine Quelle von Problemen und für Innovationen ist und Verhandlungen und Transformationen erfordert.
3. Tätigkeitssysteme formen und transformieren sich über längere Zeiträume. Ihre Probleme und Potenziale können nur aus ihrer Geschichte verstanden werden. Die Geschichte muss sowohl als lokale Geschichte einer Tätigkeit und ihrer Gegenstände wie auch als Geschichte der theoretischen Ideen und Werkzeuge, die die Tätigkeit hervorgebracht haben, studiert werden.
4. Quelle der Veränderung und Entwicklung sind die Widersprüche der Tätigkeit. Damit sind historisch sich akkumulierende strukturelle Spannungen

gen innerhalb und zwischen Tätigkeitssystemen gemeint. Der primäre Widerspruch im Kapitalismus ist der zwischen Gebrauchswert und Tauschwert von Waren. Er durchzieht alle Elemente unserer Tätigkeitssysteme. Nimmt ein Tätigkeitssystem ein neues Element auf (einen neuen Gegenstand, eine neue Technologie etc.), kann ein sekundärer Widerspruch entstehen, indem das neue Element mit alten (z. B. bestimmten Regeln oder der konkreten Arbeitsteilung) kollidiert. Dadurch entstehen Störungen, Probleme, Konflikte, aber auch innovative Versuche zur Veränderung der Tätigkeit.

5. Tätigkeitssysteme durchlaufen relativ lange Zyklen qualitativer Transformationen. Haben Widersprüche eine bestimmte Intensität erreicht, beginnen einige individuelle Teilnehmer, das Tätigkeitssystem in Frage zu stellen und von seinen festgelegten Normen abzuweichen. Dies kann zu gemeinsamen Bemühungen um Veränderung führen. Daraus kann eine expansive Transformation entstehen, d. h. dass Gegenstand und Motiv der Tätigkeit konzeptionell so verändert werden, dass sich der Möglichkeitshorizont der Tätigkeit radikal erweitert. Engeström spricht hier von expansivem Lernen (s. u.).

Auf dieser theoretischen Basis haben Engeström und seine Mitarbeiter zahlreiche Untersuchungen in unterschiedlichen Bereichen der gesellschaftlichen Praxis durchgeführt. Ihr Ausgangspunkt ist die differenzierte Erfassung von Arbeits- und Lerninhalten, -prozessen sowie -bedingungen in mehr oder weniger komplexen, kollektiv organisierten und durch Artefakte vermittelten gegenstandsbezogenen Tätigkeitssystemen (also nicht individuelle Handlungen als solche, sondern als Komponenten kollektiver Tätigkeit bzw. letztere selbst stehen im Mittelpunkt der Analyse). Beobachtung, Video-Aufzeichnung und Interviews, in der Regel über einen längeren Zeitraum (mehrere Wochen oder Monate oder sogar Jahre), sind die Hauptmethoden.

Tätigkeitssysteme im Sinne von Praxisgemeinschaften können ganze Institutionen oder deren Teilgruppen sein. Dabei spielt die Grenzüberschreitung (boundary crossing) zwischen unterschiedlichen Arbeitsbereichen, Berufsgruppen, Kontexten etc. und der Dialog zwischen den Beteiligten, speziell unter Bedingungen flacher, team- und netzwerkbasierter Organisation und technologischer Innovation eine wesentliche Rolle. Aus dieser Sicht wurden z. B. Beratungen in Arbeiterteams (Engeström 1999), in landwirtschaftlichen Betrieben (Seppänen 2002a, b), bei Altenpflegern (Niemelä/Launis 2002), in der technologischen Forschung und ihrer praktischen Anwendung (Miettinen/Hasu 2002) untersucht. Über einen Zeitraum von fünf Jahren haben z. B. Saari/Miettinen (1999) die Entstehung und Entwicklung eines innovativen Forschungsgegenstands, der dafür erforderlichen Instrumente und

Mittel, des Forschungskollektivs und seiner Kooperationsbeziehungen mit anderen Wissenschafts- und Industriepartnern (Herausbildung entsprechender Netzwerke), die Rolle von in der Tätigkeit entstehenden Widersprüchen (z. B. zwischen einem potenziellen Anwendungsgebiet und dafür nicht ausreichendem Wissen) für die Weiterentwicklung des Forschungsgegenstands bzw. der Mittel, die Wechselbeziehungen zwischen Erkenntnis- und Anwendungsanforderungen in diesem Prozess sowie zwischen Erkenntnisfortschritten und finanziellen, technischen u. a. Bedingungen analysiert. Es ging dabei um die Aerosol-Forschung und die Nutzung ihrer Ergebnisse für die Produktion neuer diagnostischer und therapeutischer Mittel durch die pharmazeutische Industrie. Wie auch in anderen Fällen konnte gezeigt werden, dass die Tätigkeitstheorie geeignete Mittel für eine differenzierte Analyse von Innovationen und ihrer Bedingungen in einem längeren und komplexen Entwicklungsprozess bereitstellt.

So wichtig die differenzierte Beschreibung und Analyse von Arbeitsinhalten und -prozessen und damit zusammenhängenden Lernbedürfnissen und -ergebnissen auch ist – ein wesentliches Anliegen besteht vor allem darin, Veränderungen in der Praxis auszulösen, zu erproben und zu analysieren. Der theoretisch-methodologische Bezugspunkt dafür ist Vygotskijs Konzept der Zone der nächsten Entwicklung und der kausal-genetischen Methode (Vygotskij 2002, 2003). Engeström hat dies im Konzept des Change Laboratory konkretisiert. Darunter ist eine Interventionsmethode zu verstehen, die das kollektive arbeitsbezogene Lernen – im Sinne einer besonderen, von der Arbeit abgehobenen und zugleich inhaltlich unmittelbar mit ihr verbundenen Tätigkeit – unter spezifischen Bedingungen und mit spezifischen Mitteln anregen soll. Dabei geht es weniger darum, ob von den Teilnehmern neues Wissen (und welches) generiert wird, sondern entscheidend ist, dass eine neue Form von Tätigkeit und damit neue Kompetenzen der Beschäftigten entstehen, die diese Tätigkeit meistern (wozu natürlich auch entsprechendes Wissen notwendig ist). Dies setzt voraus, dass sie ihre bisherige Praxis in Frage stellen, historische Ursachen und aktuelle Erscheinungen der Probleme und Schwierigkeiten analysieren, ein neues Tätigkeitsmodell generieren und analysieren, es konkretisieren, praktische Realisierungsmöglichkeiten planen und experimentell erproben, die dabei gewonnenen Ergebnisse analysieren und auf dieser Grundlage die neue Tätigkeit konsolidieren und ggf. ausweiten. Die Notwendigkeit der damit angezielten (und in der Regel auch erreichten) Veränderungen ergibt sich aus realen technologischen, organisatorischen oder anderen Erfordernissen von Unternehmen und damit zusammenhängenden Problemen und Widersprüchen in der Arbeit, die bei den Beschäftigten das Bedürfnis nach Veränderung auslösen. Dies ist der Ausgangspunkt für die Methode des Change Laboratory (Engeström u. a. 1996):

In einem in der Nähe des Arbeitsplatzes liegenden Raum werden Zusammenkünfte mit Beschäftigten zur Lösung von Problemen der laufenden Arbeitstätigkeit organisiert. Zu diesem Zweck werden spezielle Mittel zur Verfügung gestellt: Drei Wandtafeln bieten die Möglichkeit, 1. die Beschäftigten mit ihrer eigenen Tätigkeit zu konfrontieren (Video-Aufzeichnungen von Arbeitssituationen und -prozessen, Interviews, Fallgeschichten, Leistungsangaben, statistische Daten u. a.) – als *Spiegel* bezeichnet, 2. *Modelle und Visionen* bezüglich der Transformation der Tätigkeit zu fixieren, und 3. *Ideen und Instrumente* (Diagramme unterschiedlicher Art und Inhalte, Ablaufpläne, begriffliche Festlegungen, Berechnungsformeln, Teillösungen und -komponenten etc.) zur Vermittlung zwischen der aktuellen und der angezielten transformierten oder neuen Tätigkeit mit Bezügen auf frühere, gegenwärtige und zukünftige Tätigkeitsformen und -inhalte zu bestimmen und zu fixieren. Es stehen außerdem ggf. erforderliche Literatur, Archivmaterialien, PC, Videorecorder etc. zur Verfügung. Die Teilnehmer sitzen im Halbkreis, um sowohl die Aufzeichnungen verfolgen als auch aktiv an der gemeinsamen Diskussion teilnehmen zu können. Schreiber und Protokollant werden bestimmt. Die Sitzungen werden vom jeweiligen Untersucher in Zusammenarbeit mit Vertretern des Managements und der konkreten Arbeitseinheit vorbereitet und von ihm, ggf. unter Hinzuziehung von Managern o. a., geleitet. Es werden bis zu zehn zweistündige Sitzungen durchgeführt, an die sich nach ca. vier Wochen Erprobung der entwickelten neuen Tätigkeitsformen und -inhalte eine abschließende Sitzung zum Zweck der Bilanz anschließt. Im Weiteren kann das "Labor" für die ständige Verbesserung der Arbeitspraxis und ggf. für die Vorbereitung neuer größerer Veränderungen genutzt werden.

In der Regel beginnt die Tätigkeit im *Change Lab* mit dem "Spiegel": Die aktuellen Probleme und Schwierigkeiten werden dargestellt und diskutiert. Dann werden ihre Wurzeln in früheren Praktiken und Erfahrungen aufgedeckt und das entsprechende Tätigkeitssystem modelliert. Die aktuelle Praxis wird auf ihre inneren Widersprüche untersucht. Dann werden Mittel für die Veränderung gesucht und Visionen künftiger Tätigkeit entwickelt, die im weiteren Verlauf konkretisiert und schrittweise realisiert werden. Anregungen, Provokationen, Informationen kommen vom Untersucher, der entsprechend tief in die Arbeitsinhalte, -prozesse, und -probleme eindringen muss. Der entscheidende Faktor ist jedoch die aktive Auseinandersetzung der Beschäftigten selbst mit ihrer Tätigkeit und deren Veränderung.

Diese Methode wurde zur Untersuchung und Transformation ganz unterschiedlicher Arbeitstätigkeiten – in der Produktion und Forschung, im Gesundheits- und Bildungswesen und anderen gesellschaftlichen Bereichen – eingesetzt. Eine spezielle Variante ist das *Competence Laboratory*, das besonders zur Entwicklung des Lernens und der kollektiven Kompetenz von

Arbeitsteams oder -bereichen eingesetzt wird. In einem großen finnischen Telekommunikationsunternehmen z. B. wurde dieses Verfahren im Zusammenhang mit den durch die Einführung der ISDN-Technologie und der schnellen Verbreitung der PC- und Internet-Nutzung in privaten Haushalten bedingten höheren Anforderungen an Installationstechniker, Dispatcher u. a. verwendet (Ahonen/Engeström/Virkkunen 2000, Virkkunen/Ahonen 2002).

Während Methoden der kontinuierlichen Verbesserung wie Total Quality Management den Gegenstand und Zweck der jeweiligen Tätigkeit weitgehend als gegeben ansehen, ist die Methode des *Change* bzw. *Competence Laboratory* auf die Veränderung der Tätigkeit, die Zone ihrer nächsten Entwicklung gerichtet, und zwar durch die theoriegeleitete Kooperation mit den unmittelbar Betroffenen, die Bereitstellung erforderlicher Mittel für die Analyse und Entwicklung ihrer Tätigkeit, die Anregung und Nutzung ihrer Ideen und Vorschläge, die Förderung ihrer selbstständigen und zunehmend selbst organisierten Lerntätigkeit. Der Aufwand zur Veränderung einer Arbeitstätigkeit kann dabei – in Abhängigkeit von der Komplexität des Tätigkeitssystems, der Arbeitsinhalte und -bedingungen – sehr unterschiedlich sein.

Die Idee des expansiven Lernens und ihre Anwendung auf das Lernen Erwachsener in unterschiedlichen Arbeitsbereichen und -kontexten war aus der Kritik des traditionellen schulischen Lernens im Sinne der Vorgabe bzw. Aufnahme fertigen Wissens und aus der Weiterentwicklung des Tätigkeitskonzepts im Sinne kollektiver Tätigkeitssysteme und ihrer Veränderung unter den gegenwärtigen ökonomischen, technologischen u. a. Bedingungen entstanden. Die in den ethnographischen und Interventionsstudien in unterschiedlichen Bereichen der gesellschaftlichen Praxis gewonnenen Erkenntnisse ermöglichten es, neue Zugänge auch zur Vorbereitung auf die berufliche Arbeit zu finden (Miettinen 2000, Miettinen/Peisa 2002).

Die theoretischen und empirischen Arbeiten Engeströms und seines Zentrums haben zahlreiche Forscher in unterschiedlichen Ländern angeregt, die Tätigkeitstheorie für ihre Zwecke zu nutzen, was nicht zuletzt auf dem 5. Internationalen Kongress zur Tätigkeitstheorie 2002 in Amsterdam sichtbar wurde und sich in zahlreichen Publikationen niederschlägt.

3.2 Informelles Lernen und Arbeit

Von der Tradition der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens herkommend, hat sich Livingstone (1999, 2001, 2003) mit seinem Centre for the Study of Education and Work an der Universität Toronto in den letzten

Jahren verstärkt mit der kulturhistorischen Theorie beschäftigt und sie auf Probleme des Lernens Erwachsener in der Arbeit angewandt. Sein Anliegen ist es, das Lernen Erwachsener aus einer Perspektive der Arbeitenden selbst zu analysieren. Er berücksichtigt dabei sowohl die bezahlte Arbeit als auch die Arbeit im Haushalt und in der Gemeinde (gesellschaftliche, ehrenamtliche Tätigkeit). Drei wesentliche Bereiche der Lerntätigkeit werden einbezogen: informelles, d. h. selbst organisiertes, intentionales, unmittelbar auf die Arbeit bezogenes oder in der Arbeit vollzogenes Lernen einerseits und formelle (obligatorische) sowie nonformelle Bildung (Qualifizierungs- und Weiterbildungsmaßnahmen der verschiedensten Art). Livingstone geht davon aus, dass die Arbeitenden vor allem über informelle Netzwerke kooperieren und ein Wissens- und Könnensgerüst mit dem Ziel konstruieren, stärkere individuelle und kollektive Informiertheit zu erreichen.

In landesweiten Befragungen wurden dazu differenzierte Daten gesammelt. Informelles Lernen werde in Unternehmen und außerhalb derselben oft unterschätzt und nicht adäquat genutzt. Berufsbezogenes Wissen werde zu einem größeren Teil durch informelles Lernen gewonnen (im Vergleich mit non-formellem, durch Qualifizierung und Weiterbildung), woran die älteren Mitarbeiter einen wesentlichen Anteil haben. Diese Potenziale sollten bewusst auch für die organisierte Weiterbildung genutzt und die Unterschätzung der Arbeitserfahrungen für die Reproduktion des Arbeitskräfte-reservoirs überwunden werden. Livingstone weist darauf hin, dass es (zumindest in Kanada, das nach UNESCO- und anderen Angaben über ein sehr hohes Bildungsniveau seiner Bevölkerung verfügt) eine Lücke zwischen Bildung und Arbeit gibt, da einem steigenden Bildungsniveau nur graduelle Veränderungen der Arbeitsanforderungen in vielen Bereichen gegenüberstehen, die vorhandene Bildung in der Arbeit also ungenügend genutzt wird, woraus sich eins der größten sozialen Probleme des 21. Jahrhunderts entwickeln könne.

In Feldstudien wird diesen und anderen Problemen genauer nachgegangen. So haben Mitchell/Livingstone (2002) über mehrere Monate die Bedingungen für informelles Lernen am Arbeitsplatz in Filialen einer großen kanadischen Bank untersucht und u. a. festgestellt, dass die Maßnahmen des Managements im Zusammenhang mit organisatorischen und technischen Innovationen zu einem *unfreiwilligen Lernregime* geführt haben, das durch den Übergang von einem ursprünglich freiwilligen, lerner-orientierten und oftmals kollektiven Lernparadigma zu dem vom Management organisierten individuellen Selbststudium und Computertraining mit einem vorgegebenen System von Lernzielen, Monitoring, Tests und Zertifikationsprozeduren gekennzeichnet war und außerdem in Kollision zu den Arbeitsanforderungen geriet. Die Auswirkungen auf Arbeitsklima und Lernergebnisse waren entsprechend. Die Bank steckte erhebliche Mittel in die Qualifizierung ihrer

Mitarbeiter, diese aber legten mehr Wert auf die Möglichkeit informellen Lernens am Arbeitsplatz und schätzten einen Teil des zentral vermittelten Wissens als nicht nützlich ein. Die Bank riskierte somit, dass die in den neuen technischen und organisatorischen Bedingungen liegenden Potenzen nicht voll wirksam werden. Ein Dialogprozess zwischen Management und Mitarbeitern über Lernerfordernisse, -bedürfnisse und -praktiken wurde angeregt, der das Lernen am Arbeitsplatz fördern, größeres Vertrauen bei den Mitarbeitern schaffen und sie stärker zum Lernen und Arbeiten motivieren sollte.

Die Befähigung zur Dialogführung unter dem Aspekt der Förderung kritischer Reflexion der eigenen Arbeit und Erfahrung (Laiken 2002), die Gestaltung informellen Lernens in Wechselwirkung mit anderen Lernformen in eigener Regie in einer Arbeitergenossenschaft (Quarter/Midha 2001), das informelle Computer-Lernen bei Arbeitern unterschiedlicher Industriezweige (Sawchuk 2003) sind einige weitere Themen ausgedehnter Feldstudien des Forschungszentrums in Toronto. (Siehe auch die zahlreichen Forschungsberichte unter www.nall.ca.)

3.3 Organisations-Tätigkeits-Spiele (OTS)

Im sozialpsychologischen Training sind Rollenspiele seit langem als Mittel aktiven Lernens bekannt. Organisations-Tätigkeits-Spiele unterscheiden sich insofern von jenen, als die Teilnehmer hier nicht in Rollen schlüpfen und keine Spielsujets vorgegeben werden. Die Teilnehmer verbleiben in ihren Realfunktionen und bringen ihr Expertenwissen, ihre Erfahrungen, Einstellungen usw. in das Spiel ein (und verändern sie in diesem Prozess). Imitationsbedingungen (Nicht-Ernst-Charakter der Situation) bieten die Möglichkeit, Veränderungen der Struktur, Organisation, Arbeits- und Betriebsweise sowie der Verhaltensweisen durchzuspielen, ohne zunächst reale Veränderungen riskieren zu müssen. OTS wurden auf der Grundlage von tätigkeits-theoretischen Überlegungen Davydovs u. a. entwickelt. Sie sind auf die komplexe, weitreichende Analyse und Veränderung einer ganzen Organisation (z. B. eines Unternehmens) und der Tätigkeit aller daran Beteiligten (Bereiche, Personen, deren Wechselbeziehungen) gerichtet. Sie haben in gewissem Sinne strategischen Charakter. Gromyko (2001 a, S. 19) bezeichnet sie als eine "spezielle humanwissenschaftliche Technologie zur Analyse und Stimulierung von Transformationsprozessen in konkreten Bereichen oder Institutionen der Gesellschaft."

OTS werden gegenwärtig im Zusammenhang mit den Bemühungen eingesetzt, den Rückstand der russischen Wirtschaft gegenüber den entwickelten Industriestaaten zu überwinden, die Arbeitsproduktivität, -effektivität und

-qualität wesentlich zu steigern, die Arbeits- und Betriebsweise den modernen technisch-technologischen und ökonomischen Bedingungen anzupassen, die internationale Konkurrenzfähigkeit zu erhöhen, dazu auch westliche Erkenntnisse und Methoden unter völlig andersartigen soziokulturellen Bedingungen zu nutzen und die Mentalität der beteiligten Menschen zu verändern. In die meist mehrtägigen Veranstaltungen, die u. U. in gewissen Abständen wiederholt bzw. weitergeführt werden, beziehen die Spieltechniker (so ihre offizielle Bezeichnung) – je nach Auftrag und Problemlage – Vertreter aller Kategorien von Beschäftigten zu intensiver kognitiver Tätigkeit ein. Auf der Grundlage vorbereitender Analysen (Dokumentation des Unternehmens, Befragung von Managern und Mitarbeitern u. a.) werden Tätigkeitsbedingungen geschaffen, unter denen die realen Probleme und Schwierigkeiten des Unternehmens mit Hilfe von Konzepten und Mitteln der Tätigkeitstheorie aufgearbeitet werden können. In den Diskussionen zwischen Vertretern verschiedener Bereiche oder auch innerhalb eines Bereichs treten “Engpässe”, “Sackgassen”, strukturelle und organisatorische Fehler und Leerstellen (etwa in der Planung von Arbeitsabläufen, in der Koordination zwischen verschiedenen Betriebsbereichen, in den Beziehungen zwischen den Hierarchieebenen des Managements) und andere Knotenpunkte der zu verändernden Situation hervor und können zum Gegenstand der Analyse gemacht werden. Durch Problematisierung und Reflexion werden Wissenslücken, Fehlinterpretationen, widersprüchliche und dysfunktionale Auffassungen und Verhaltensweisen, Widerstände und Hemmnisse aufgedeckt und deren Überwindung angeregt. Innovative Problemlösungen werden entworfen und ihre Realisierung wird modellhaft erprobt. Dabei spielen Schemata – gewissermaßen anschauliche Abstraktionen – als Mittel der Analyse, Ideenfindung und Modellierung eine wesentliche Rolle. Der sprachliche und soziale Verkehr ist der Zielstellung des “Spiels” weitgehend untergeordnet. Die Teilnehmer sind völlig gleichberechtigt, die Führung kann jeweils übernehmen, wer einen Vorschlag einbringt, durch den die Diskussion vorangebracht wird bzw. Vor- und Nachteile eines Vorschlags deutlich gemacht werden, seine Realisierbarkeit und Kosten-Nutzen-Relation geprüft wird usw. Die wichtigsten kognitiven Handlungen sind Analysieren, Abstrahieren, Modellieren, Projektieren, Reflektieren, eingeordnet in Prozesse des Diskutierens und kollektiven Problemlösens, wobei auch Elemente des Brainstorming, der Versuch-und-Irrtum-Methode u. a. enthalten sind. Die Spieltechniker geben Themen und Ziele (Aufgaben) für die Diskussion vor, schlagen die Bildung von Gruppen, deren Auftrag und Zusammensetzung vor, leiten dazwischengeschaltete Plenarsitzungen, regen die Arbeit durch Fragenstellen und Problematisieren an, initiieren das Reflektieren der Teilnehmer auf ihre eigene Tätigkeit und erfassen die Ergebnisse des Spiels bzw. der Spielserie.

In einem großen Stahlwerk führte Gromyko (2001 b, 2002 a, b) mit seinen Mitarbeitern eine OTS-Serie durch. Das erste Spiel war auf die Einführung einer *integrierten innovativen Technologie zur Erhöhung der Qualität der Leitung der Produktionsprozesse* gerichtet und beschäftigte sich vor allem mit der Veränderung der Tätigkeit auf der oberen Managementebene. Im zweiten Spiel ging es um die Schaffung *eines Milieus beschleunigter Entwicklung in der Konverterproduktion auf der Grundlage der Tätigkeit von Qualitätsgruppen*. Das dritte Spiel war auf die Entwicklung *neuer Planungsinstrumente und Leitungstechnologien* gerichtet. Eine ausführliche Darstellung ist hier leider nicht möglich.

Wenn man nach Ergebnissen der im Verlauf des “Spiels” (d. h. intensiver intellektueller Auseinandersetzung mit Herausforderungen zur Umgestaltung von Produktion und Management) stattgefundenen Lernprozesse fragt, muss vor allem auf Folgendes verwiesen werden: Die Teilnehmer gewannen eine neue Sicht auf ihre eigene Tätigkeit, die in einem größeren system- und tätigkeitstheoretischen Zusammenhang erschien, und auf den ganzen institutionellen Kontext. Sie lernten neue Methoden und Mittel der Analyse und Gestaltung ihrer Tätigkeit kennen und nutzen. Sie wurden sich der Probleme und Zusammenhänge in der Produktion und Arbeitsorganisation sowie ihrer eigenen Schwächen und Verantwortung stärker bewusst. Sie gewannen Erfahrungen hinsichtlich des Analysierens, Modellierens und Projektierens im Zusammenhang mit innovativen Anforderungen und erkannten bzw. entwickelten neue Handlungsmöglichkeiten. Sie erkannten die Potenzen kollektiven Problemlösens und intensiven Gedankenaustauschs, gewannen neue Einsichten (z. B. in die Tätigkeiten anderer Fachleute und deren Zusammenhänge) und bildeten neue, der Situation und Aufgabenstellung angemessene Begriffe und Schemata. Sie gaben manches Vorurteil auf und änderten manche ihrer Verhaltens- und Denkweisen, z. B. im Hinblick auf unterschiedliche Sichten, Meinungsverschiedenheiten, Widersprüche und Widerstände.

Freilich darf man die Potenzen eines dreitägigen “Spiels” dieser Art nicht überschätzen. Welche realen Lerneffekte auftreten, hängt nicht zuletzt davon ab, wie die während dieser Tage gewonnenen Erkenntnisse und die gemeinsam entwickelten Vorschläge und Empfehlungen in der weiteren Arbeit umgesetzt und wirksam gemacht sowie ggf. in weiterführenden Spielen oder anderen Maßnahmen (auch z. B. speziellen Bildungsmaßnahmen) aufgegriffen und weiterentwickelt werden. Das wurde im weiteren Verlauf der Spielserie deutlich.

4 Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Beitrag über eine im Entstehen befindliche größere Studie sollte exemplarisch gezeigt werden, dass und wie die kulturhistorische Tätigkeitstheorie inhaltliche und methodische Anregungen für die Analyse und Gestaltung des Lernens Erwachsener im Arbeitsprozess bietet. Die Beispiele der in aller Kürze gekennzeichneten Forschungsgruppen machen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede bei der Nutzung des Instrumentariums der Tätigkeitstheorie deutlich, zeigen aber auch, dass diese Forschungsrichtung offensichtlich über theoretische und empirische Potenziale verfügt, die es wert sind, in dem hier behandelten Themengebiet (und darüber hinaus) stärker zur Kenntnis genommen und in den wissenschaftlichen Diskurs einbezogen zu werden. Dabei könnten die spezifischen Stärken und Schwächen unterschiedlicher theoretischer und methodologischer Ansätze herausgearbeitet werden, etwa im Hinblick auf die Besonderheiten und Wechselbeziehungen des Lernens unmittelbar im Arbeitsprozess und des mit dem Arbeitsprozess mittelbar verbundenen Lernens, auf die Zusammenhänge zwischen Arbeitsgegenstand, -mitteln und -bedingungen einerseits und Zielen, Motiven und Mitteln der darauf gerichteten Lerntätigkeit andererseits, auf die Beziehungen zwischen objektiven Tätigkeitsanforderungen und subjektiven Voraussetzungen der Beteiligten zu ihrer Bewältigung, auf die Widersprüche und wechselseitigen Abhängigkeiten zwischen den Interessen der Arbeitenden/Lernenden und der Unternehmen etc.

Literatur

Ahonen, H.; Engeström, Y.; Virkkunen, J.: Knowledge management – the second generation: Creating competencies within and between work communities in the competence laboratory. In: Malhotra, Y. (Ed.): Knowledge management and virtual organizations. Hershey, PA, London 2000, pp. 282-305

Dawydow W. W.: Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. Berlin 1977

Davydov, V. V.: Problems of developmental teaching. In: Soviet education 1988, 8, pp. 15-97; 9, pp. 3-83; 10, pp. 3-77

Davydov, V. V.: Teorija razvivajuščego obucenija (Theorie des entwickelnden Unterrichts). Moskau 1996

Dawydow, W. W.; Lompscher, J.; Markowa, A. K. (Hrsg.): Ausbildung der Lerntätigkeit bei Schülern. Berlin, Moskau 1982

Engeström, Y.: Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki 1987 (Deutsche Übersetzung: Lernen durch Expansion. Marburg 1999)

Engeström, Y.: Learning, working and imaging. Twelve studies in activity theory. Helsinki 1990

Engeström, Y.: Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Engeström, Y.; Miettinen, R.; Punamäki, R.-L. (Eds.): Perspectives on activity theory. Cambridge 1999, pp. 377-404

Engeström, Y.: Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. In: Journal of Education and Work 2001, 1, pp.133-156

Engeström, Y.; Virkkunen, J.; Helle, M.; Pihlaja, J.; Poikela, R.: Change Laboratory as a tool for transforming work. In: Lifelong learning in Europe 1996, 2, pp. 10-17

Gromyko, Ju. V.: Dejatel'nostnyj podchod: novye linii issledovanij (Der Tätigkeitsansatz: Neue Forschungslinien). In: Voprosy filosofii 2001 a, 2, S.116-123

Gromyko, Ju. V.: Na puti k integrirovannoju innovacionnoj tehnologii po obecpeceniju povyšenija kacestva upravljenja proizvodstvennymi processami (Auf dem Wege zu einer integrierten Innovationstechnologie zur Sicherung der Qualitätssteigerung der Leitung von Produktionsprozessen). Bericht über ein Organisations-Tätigkeits-Spiel. Torovo 2001 b, 21.-23. November (unveröff.)

Gromyko, Ju. V.: Sreda uskorenogo razvitija v konverternom proizvodstve na osnove dejatel'nosti komand kacestva (Ein Milieu beschleunigter Entwicklung in der Konverterproduktion auf der Grundlage von Qualitätszirkeln). Bericht über ein Organisations-Tätigkeits-Spiel. Torovo 2002 a, 6.-8. Februar (unveröff.)

Gromyko, Ju. V.: Konkretnye sposoby povyšenija kacestva v KP: Nove instrumenty planirovanija i tehnologii upravljenja (Konkrete Verfahren zur Qualitätssteigerung in der KP [Konverterproduktion]: Neue Planungsinstrumente und Leitungstechnologien). Bericht über ein Organisations-Tätigkeits-Spiel. Torovo 2002 b, 10.-12. Juni (unveröff.)

Hedegaard, M; Lompscher, J. (Eds.): Learning activity and development. Aarhus 1999

Judin, E. G.: Sistemnyj podchod i princip dejatel'nosti (Der Systemansatz und das Tätigkeitsprinzip). Moskau 1978

Laiken, M. E.: Managing the action/reflection polarity through dialogue: A path of transformative learning. Nall Working paper 53/2002. www.nall.ca

Leont'ev (Leontjew), A. N.: Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Berlin 1979

Livingstone, D. W.: Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices. In: The Canadian Journal for the Study of Adult Education 1999, 2, pp. 49-72

Livingstone, D. W.: Basic patterns of work and learning in Canada: Findings of the 1998 NALL Survey of informal learning and related statistics Canada surveys. Nall Working paper 33/2001. www.nall.ca

Livingstone, D. W.: Hidden knowledge: Organized labour in the information age. Toronto 2003

Lompscher, J. (Hrsg.): Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit. Berlin 1988

Lompscher, J. (Hrsg.): Psychologische Analysen der Lerntätigkeit. Berlin 1989

Lompscher, J.: Die Kategorie Tätigkeit in ihrer methodologischen und einzelwissenschaftlichen Bedeutung. In: Feuser, G.; Berger, E. (Hrsg.): Erkennen und Handeln. Berlin 2002, S. 84-112

Miettinen, R.: The problem of creativity in technology studies: Invention as artifact construction and culturally distributed work. Helsinki: Center for Activity Theory and Developmental Work Research, Working papers 23/2000.

Miettinen, R.; Hasu, M.: Articulating user needs in collaborative design: Towards an activity-theoretical approach. In: Computer Supported Cooperative Work 2002, 11, pp. 129-151

Miettinen, R.; Peisa, S.: Integrating school-based learning with the study of change in working life: The alternative enterprise method. In: Journal of Education and Work 2002, 3, pp. 303-319

Mitchell, L.; Livingstone, D. W.: "All on your own time": Informal learning practices of banc branch workers. Nall Working paper 64/2002. www.nall.ca

Niemelä, A.-L.; Launis, K.: Collective and proactive coping with time pressure at work: A case study among home care-workers. In: Journal of Human Resources Development and Management 2002

Quarter, J.; Midha, H.: Informal learning processes in a worker co-operative. Nall Working paper 37/2001. www.nall.ca

Saari, E.; Miettinen, R.: Dynamics of change in research work: Constructing a new research area in a research group. Helsinki: Center for Activity Theory and Developmental Work Research, Working papers 20/1999

Sawchuk, P. H.: Adult learning and technology in working-class life. New York 2003

Seppänen, L.: Societal integration in organic vegetable farming: Exploring the learning challenges. In: The Journal of Agricultural Education and Extension 2002 a, 2, pp.87-100

Seppänen, L.: Creating tools for farmers' learning: An application of developmental work research. In: Agricultural systems 2002 b, 73, pp. 129-145

Virkkunen, J. & Ahonen, H.: Transforming knowledge creation on the shop floor with the help of an activity-theory based intervention method. In: Panzar, E. (Ed.): Perspectives on the age of the information society. Tampere 2002, pp. 165-184

Vygotskij, L. S.: Denken und Sprechen. Weinheim 2002

Vygotskij, L. S.: Ausgewählte Schriften, 2 Bände. Berlin 2003

Historische Lernkulturen

Von der erzieherischen Lehrkultur zur selbst organisierten Lernkultur?

1 Einleitung

Beim Forschungsprogramm “Lernkultur Kompetenzentwicklung”, das im größeren Zusammenhang der beruflichen Weiterbildung steht, geht es konkret um die Ausgestaltung einer Zukunftsaufgabe (Erpenbeck/Sauer 2001, S. 17 ff.). Dass Zukunft immer aus Gegenwärtigem neu entsteht, ist eine Tatsache. Dass sie das Vergangene berücksichtigt, bleibt oft unbeachtet, die Verantwortlichen waren sich darüber jedoch bewusst. Das führte letztlich zur Aufnahme dieses Forschungsprojekts in den Teil Grundlagenforschungen des Gesamtprogramms.

Der Begriff “Lernkultur” ist – ohne bereits eine Definition vorweg zu nehmen – ein relativ neues Konstrukt, das die komplexe Bildungswirklichkeit in seinen verschiedenen Dimensionen beschreiben soll. Er drückt somit das gegenwärtige Verständnis aus. Entsprechend werden in dieser Untersuchung “historische Lernkulturen” als Ausdruck dessen angesehen, in welchen Formen berufliche Bildungs- und Weiterbildungswirklichkeit in der Geschichte zu finden ist. Bis zur Vorstellung einer für die Untersuchung verbindlichen Definition (Kap. 2.1) wird daher der Begriff “Lernkultur” immer in “...” gesetzt, um zu demonstrieren, dass die Vorüberlegungen zu dieser Untersuchung über weite Strecken davon geprägt waren, was “historische Lernkulturen” sein könnten. Erste Überlegungen, was sich als Untersuchungsmaterial eignet sowie eine erste Sichtung desselben demonstrierten bereits in Ansätzen, was an Ergebnissen zu erwarten sei. Es sollte der Gefahr vorgebeugt werden, dass durch Anwendung gegenwärtiger Vorstellungsbilder auf vergangene Strukturen am Ende das Resultat “Es darf nicht sein, was nicht sein kann.” eine ernüchternde Bilanz der Forschung erbringt.

Was will die Untersuchung?

Der Erziehungswissenschaftler Horst Rumpf veröffentlichte 1987 ein kleines Bändchen mit dem Titel “Belebungsversuche: Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur”. Er bemängelte darin die vollständig normierte

“Lernkultur” im ausgehenden 20. Jahrhundert: Zum einen sei sie bestimmt durch eine festgelegte Hierarchie von Lernstufen, die es in einer möglichst kurzen Zeit zu erklimmen gelte. Zum zweiten fasse sie Kulturinhalte zwar begrifflich, analysiere, erkläre und deute sie, eigne sich diese aber nicht wirklich an, sondern halte Distanz. Zum dritten sei sie geprägt durch ein Übermaß an gesprochenen, geschriebenen und gelesenen Worten. Ihr stetiges Ziel sei die Beschleunigung (Verkürzung der Wegzurücklegungszeit) und die Effizienz (Vorherrschaft der Schnelldenker). Im Rahmen seiner zivilisationskritischen Position versucht er demzufolge historische Vordenker des pädagogischen Lernens, der Entwicklungspsychologie sowie der Kulturtheorie und Schulpraxis zu aktivieren, um neue Anstöße zu geben, die von ihm beschriebene Normierung der “Lernkultur” aufzubrechen.

Um diese Art der Ausgrabungen soll es in der Untersuchung jedoch nicht gehen. Vielmehr soll geklärt werden, wie es zu der von Rumpf beschriebenen “Lernkultur” gekommen ist. Kurz gesagt: Es geht um die Genese der “Lehr- und Lernkulturen” der letzten 200 Jahre. Es wird darüber hinaus auch die gegenwärtige “Revolution des Lernverständnisses” auf Basis netzbasierter Lernwelten mit einbezogen, um zu zeigen, in welche Richtung die aktuelle Entwicklung schreitet: Überwindet die neue “Lernkultur” ihre Vorgänger? Ob die bisherigen Ziele Beschleunigung und Effizienz an Bedeutung verlieren, sei diesbezüglich dahingestellt, da sie nicht Untersuchungsgegenstand sind; das wird späteren Analysen vorbehalten bleiben.

Was bringt die Untersuchung für den gegenwärtigen Diskussionsstand?

Der Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Hans Tietgens, stellte im Vorwort einer neuen Publikationsreihe zur Erwachsenenbildung im August 1962 fest, dass die Erforschung der Erwachsenenbildung, insbesondere deren Geschichte, noch in den Anfängen begriffen sei. Gleiches gilt derzeit für Forschungen zur “Lernkultur”. Es können daher auch die drei wichtigsten Gründe, die Tietgens für eine historische Erschließung der Erwachsenenbildung anführt, übertragen werden; gedanklich müssen nur die Begriffe “Erwachsenenbildung” und “Lernkultur” gegeneinander ausgetauscht werden (vgl. Bozek 1963, S. 9 f.):

1. “Man mag einwenden, der Druck der Zukunftsanforderungen, unter denen sich die (“Lernkultur”) heute gestellt sieht, erübrige den Blick in die Vergangenheit, hemme vielleicht sogar die Kräfte, die darauf konzentriert sein sollten, den kommenden Aufgaben angemessen zu begegnen. Aber gerade auch im Hinblick auf die Zukunft ist es wichtig, (eine “Lernkultur Kompetenzentwicklung”) stärker im öffentlichen Bewusstsein zu verankern. Gerade wenn sie sich als fester Bestandteil des Gesamtbildungssys-

tems verstanden wissen will, muss sie den Nachweis ihrer Geschichte und ihres Geschichtsbewusstseins liefern.“

2. “Die Auseinandersetzung mit der Tradition (von ”Lernkulturen“) kann aber auch zur Selbstvergewisserung beitragen. Die innerliche Annahme der historischen Dimension gehört zu einem angemessenen Selbstbewusstsein. Die eigene Situation und der eigene Standpunkt zeichnen sich dann deutlicher ab. Allerdings ist dafür bei aller Betonung der Tradition auch eine gewisse Distanz erforderlich.“
3. “Dokumentation und Analyse der Geschichte (von ”Lernkulturen“) vermag vor allem auch von ideologischer Überlieferung zu entlasten.“

Das Forschungsprojekt “Historische Lernkulturen” zielt im Rahmen des Gesamtprogramms “Lernkultur Kompetenzentwicklung” genau auf den genannten Begründungszusammenhang ab. Die Analyse liefert historisches Hintergrundwissen zur derzeitigen Standortbestimmung und für die Bewältigung der anstehenden zukünftigen Aufgaben. Es sind konkret drei sinnstiftende Ebenen zu nennen:

Zum einen liefert die Untersuchung eine operationalisierbare Definition, was “Lernkultur” war und ist. Es wird sozusagen ein historischer “Lernkultur”-Begriff entwickelt, der eine Analyse erst möglich macht.

Zum zweiten wurden bereits in einem Vorstadium der Untersuchung drei grundlegende Hypothesen aus dem bis dahin gesichteten Material entworfen, deren Verifizierung bzw. Falsifizierung ein kritisches Augenmerk auf die Entwicklung zukünftiger “Lernkulturen” nötig machen, ja geradezu fordern:

1. “Lernkulturen” waren niemals wertfrei und unterlagen stets gesellschaftlichen und politischen Normen bis hin zur Ideologisierung.
2. “Lernkulturen” entstanden nicht primär aufgrund pädagogischer und philosophischer Vorstellungen (Theorien), sondern entwickelten sich in viel stärkerem Maße in Abhängigkeit von technischen Innovationen und der wirtschaftlichen Entwicklung.
3. “Lernkulturen” entwickeln sich im historischen Prozess dynamisch, weil sie stets den aktuellsten Wissensstand zu erfassen suchen. “Lernkulturen” sind daher auch eine Form des Wissensmanagements.

Und zum dritten will die Untersuchung aufzeigen, welche Formen von “Lernkulturen” es in der Geschichte bereits gab und welche für die Gegenwart überdacht und/oder nutzbringend eingesetzt werden könnten bzw. welche Fehler der Vergangenheit vermieden werden sollten (aus der Geschichte lernen).

Welches methodische Vorgehen bestimmt die Untersuchung?

Der Untersuchungsverlauf orientiert sich an einem qualitativen Zweischritt-Verfahren, das keine quantitativ verwertbaren Erkenntnisse liefert. Vielmehr werden reale Inhalte und Strukturen in ihrer historischen Dimension exemplarisch erfasst. Ausgehend vom heuristischen Prinzip, bei dem versuchsweise Grundannahmen und Zusammenhänge zum Verständnis des Gegenstandes entworfen werden, wurde die Frage gestellt, welche historischen "Lernkulturen" den Untersuchungsgegenstand bilden können. Die angesprochenen Grundannahmen basieren auf einer ersten Auswertung einschlägiger Forschungsliteratur, woraus Arbeitshypothesen und lohnende Untersuchungsbeispiele (vier zentrale Beispiele, siehe Kap. 3) ausgewählt wurden.

Dem sozialhistorischen Zugang wird der Vorzug vor der Ideengeschichte gegeben, d. h. es wird der Analyse der praktischen Ausprägung von "Lernkulturen" nachgegangen und nicht eine Interpretation bildungstheoretischer Abhandlungen geliefert. Es geht also konkret darum, die Inhalte und Strukturen praktischen Handelns zu erkennen (Matthes-Nagel 1984, S. 285 ff.). Zeitgenössische Grundlagenwerke aus dem Bereich Bildung und Erziehung werden mit einbezogen, falls deren Verfasser ihre Erkenntnisse aus der eigenen Berufspraxis gewonnen haben und dementsprechend die Realität der von ihnen auch gelebten "Lernkultur" vermitteln. Zum Verständnis der gegenwärtigen "Lernkultur"-Entwicklung (netzbasierendes Lernen) werden zusätzlich Expertengespräche eingesetzt und Erfahrungen aus Diskussionsforen des Online-Lernens verarbeitet.

Es wird jedoch ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die hermeneutische Verschränkung von Gegenwart und Vergangenheit eine solche historische Analyse nachhaltig steuert. Während die noch vorhandenen zeitgenössischen Quellen z. T. eine nur sehr eingeschränkte Interpretation ermöglichen, "wirken umgekehrt die Interessen, Probleme und dominierenden Themen des sozialen Umkreises des Forschers auf die Auswahl, Verknüpfung und Erklärung der historischen Ereignisse, Strukturen und Prozesse ein" (Kocka 1969, S. 14 f.). Oder, um mit dem Schweizer Kulturhistoriker Jacob Burckhardt (1818-1897) zu sprechen, Geschichtsschreibung sagt immer mehr über das gegenwärtige Zeitverständnis des Interpretierenden als über das Verständnis der interpretierten Vergangenheit aus. Auch im konkreten Fall ist dies nicht anders, denn die Studie versucht, den historischen Gehalt eines aktuellen Forschungsinteresses abzuklären: Welche Formen von "Lernkulturen" gab es in der Vergangenheit? Hierbei fließt das aktuelle Zeitverständnis besonders ein, weil einerseits zunächst weder eine verbindliche Vorstellung darüber existierte, was unter dem Begriff "Lernkultur" konkret inhaltlich zu verstehen ist, und andererseits dieser Begriff zu keinem Zeitpunkt in der untersuchten Vergangenheit als Ausdruck für konkrete historische "Lehr- und Lernmuster" benutzt wurde, noch überhaupt ein irgendwie geartetes "Lern-

kultur"-Verständnis überhaupt existierte. Die Deutung der Vergangenheit beruht also ausschließlich darauf, welche Inhalte dem Begriff heute zugemessen werden. Der gegenwärtige Gehalt des Begriffs "Lernkultur" diene dementsprechend dazu, die verschiedenen Inhaltsebenen im historischen Zeitverständnis abzuprüfen und in seinen jeweils spezifischen Ausprägungen zu erfassen. Die festgestellten Merkmale und Strukturen werden somit im Resultat als jeweils eine Form der "Lernkultur" interpretiert.

Welche grundlegenden Fragen leiten die Untersuchung?

Durch die Einbindung in das Forschungsprogramm und die darin aufgeworfenen Fragestellungen wurde immer deutlicher, dass es viele noch unbeantwortete Fragen gibt, die an historische Vorgänger der heutigen "Lernkultur" zu stellen sind. Die wohl wichtigsten vier Fragen, denen im Einzelnen nachgeforscht wurde, sind:

1. Wie ist der Begriff "Lernkultur" für eine operationalisierbare Verwendung in einer historischen Analyse zu definieren?
2. Welche Formen von "Lernkulturen" zeigen sich in einzelnen Epochen und welche besonderen Merkmale weisen diese auf?
3. Lassen sich Gemeinsamkeiten bei den analysierten "Lernkulturen" feststellen, die auf grundlegende Muster bei der "Lernkultur"-Entwicklung schließen lassen?
4. Welcher Zusammenhang besteht zwischen "Lernkultur" und der politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und technologischen Entwicklung?

Darüber hinaus wurden auch spezifische Fragen zu den Komplexen "Kompetenz" und "Kompetenzentwicklung" sowie zum "selbst gesteuerten" und "selbst organisierten" Lernen gestellt, die der historischen Klärung bedürfen (wobei auch die Übertragung dieser Begriffe und Konstrukte auf vergangene Realitäten mit Schwierigkeiten verbunden ist):

1. Welches Verständnis von "Kompetenz" aus heutiger Sicht (soziale, technologische, emotionale, kommunikative etc.) lässt sich in der Vergangenheit bereits feststellen und welchen Stellenwert hat die jeweilige "Kompetenz"?
2. Welche Wurzeln des "selbst gesteuerten" und "selbst organisierten" Lernens haben die Zeiten überdauert und sind zu Leitmotiven geworden?
3. Wie wirkt sich die Potenzierung der Wissensproduktion auf das selbst organisierte, lebenslange Lernen aus?
4. Welche Grenzen der "Kompetenzentwicklung" müssen aufgrund historischer Erfahrungen gesehen werden?
5. Wie sind die gewonnenen Ergebnisse für zukünftiges Handeln einzuschätzen?

2 Grundlage historischer Lernkulturen

Verbindlich für eine historische Untersuchung ist eine Definition von “Lernkultur” und anderen in diesem Zusammenhang gebrauchten Begriffen. In einem ersten Schritt ist darüber hinaus zunächst festzustellen, welche übergeordneten Einflüsse Lernkulturen prägen (Makroebene), bevor in einem zweiten Schritt spezifische historische Lernkulturen in ihrer realen Ausprägung (Meso- und Mikroebene) vorgestellt und analysiert werden (siehe Kap. 3).

2.1 Zur Verwendung der Begriffe

Diese Studie orientiert sich an den Vorarbeiten der Initiatoren des Gesamtprogramms und nutzt die entsprechenden inhaltlichen und definitorischen Erläuterungen, die im Rahmen der Beschreibung und Abgrenzung des Forschungsprogramms entstanden sind, als Arbeitsdefinitionen. Erst nach Abschluss der Untersuchung wurden diese durch einige wichtige ergänzende Befunde zum Teil erweitert und in einen historisch-genetischen Gesamtzusammenhang eingeordnet.

2.1.1 Lernkultur

Das Konstrukt Lernkultur als neue Wortschöpfung beinhaltet zwei Komponenten, die sich wiederum aus dem keineswegs eindeutigen “Kultur”begriff und dem nicht unumstrittenen “Bildungs”- bzw. facettenreichen “Lern”begriff herleiten lassen. Auf einen ganz einfachen Nenner gebracht, ist Lernen die Aneignung und Verarbeitung von Wissen und Erkenntnis (Reinhold 1999, S. 351 f.) und bezeichnet Kultur die Formen der Daseinsbewältigung (Lebensführung), die Zustände und Abläufe in der Natur verändern (ebenda S. 318). Mit dem Begriff Lernkultur wird daher versucht “die Modalitäten des Lernens und die Modalitäten der Lebensführung” zusammenzubinden (Weinberg 1999, S. 88), denn: “Kulturen sind immer Lernkulturen, weil Lernen eine wesentliche Konstituente jeder Kultur ist. Vergißt eine Kultur das Lernen – sei es, indem sie verlernt, das, was sie weiß, an die folgenden Generationen weiterzugeben, sei es, indem sie verlernt, selbst zu lernen, sich neuen Gegebenheiten anzupassen, sie lernend zu beherrschen – bereitet sie ihr eigenes Ende vor.” (Mittelstraß 1999, S. 52 f.) Das bedeutet: Leben heißt lernen – lernen, um zu handeln. Das lernkulturelle Geschehen ist dabei geprägt durch die “Spannung zwischen Kontinuitätsanforderungen und Veränderungsnotwendigkeiten” (Weinberg 1999, S. 90).

Für die Analyse historischer Lernkulturen bedeutet dies: Es können sowohl statische Momente, also bestimmte Typen der Lernkultur und Formen des Lernens untersucht, als auch dynamische Prozesse im Zeitablauf analysiert, d. h. Übergänge von einer in eine andere Lernkultur oder die Entwicklung nebeneinander existierender Lernkulturen erforscht werden. Mit der Auswahl der Beispiele versucht die Untersuchung beides zu verbinden: Die Einzelbeispiele stehen für in der Geschichte auftretende Lernkulturen und Lernformen. Sie zeigen aber z. T. auch, wie diese sich weiterentwickelten. Einer prozesshaften Betrachtung wird aber nicht allein dadurch, sondern auch durch die Abfolge der vier verschiedenartigen Beispiele aus unterschiedlichen Epochen entsprochen, die in ihrem Spektrum Ausdruck der Genese und Weiterentwicklung von Lernkulturen sind.

Die Initiatoren des Gesamtprogramms “Lernkultur Kompetenzentwicklung” haben die o. g. Inhalte und Bezüge von Lernkulturen in ihrem Gesamtgehalt bereits umrissen und gleichzeitig die darin liegenden Dimensionen beschrieben und modellhaft dargestellt. Zum einen kommen sie zu der Definition: “Lernkultur ist (...) als Ausführungsprogramm für alle mit dem Lernhandeln verbundene Sozialität auf der kognitiven, kommunikativen und sozialstrukturellen Ebene zu verstehen. Sie bezeichnet u. a. ‘Systeme von Tätigkeiten, mit denen individuelle oder kollektive Subjekte die geistige Aneignung sozialer Wirklichkeit vollziehen. Das System, seine Formen und Normen, bildet sich in den gemeinsamen Handlungs- und Erfahrungszusammenhängen selbst heraus. Es kann sich formelle Regeln und explizit formulierte Normen geben, die einer ständigen formellen und informellen sozialen Kontrolle unterliegen’ (Kirchhöfer 1998, S. 67) (...).” (Erpenbeck/Sauer 2001, S. 29)

Zum anderen beschreiben sie die inhaltlichen Komponenten von Lernkulturen ausgehend von der Frage WER lernt, der Einzelne oder eine Gruppe, was sicherlich zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen führt. Das bleibt jedoch offen, wenn im Nachfolgenden auf die drei Fragen – WO wird gelernt? WAS wird gelernt? WIE wird gelernt? – näher eingegangen wird, die nach den grundlegenden Dimensionen von Lernkulturen fragen (Erpenbeck/Sauer 2001, S. 29-45):

- Lernposition; d. h. die Lernumgebung, die Stellung des Lernenden darin und die dadurch vorgegebene Form des Wissensgewinns – WO? (Orte wie Arbeit, Schule, soziales Umfeld; die Palette reicht vom formellen bis zum informellen Lernen),
- Lernprodukt; d. h. das Lernsubjekt, seine Lernresultate und Lernreflexionen – WAS? (Wissen, Kompetenzen),
- Lernprozess; d. h. der Weg des Lernens – WIE? (fremd-, selbst gesteuertes und selbst organisiertes Lernen).

Sie kommen zu dem Schluss, dass die drei Dimensionen einen Raum zwischen dem einen Pol Lehrkultur und dem Gegenpol "echte" Lernkultur abstecken würden und dass es eine Entwicklung von der Lehrkultur hin zur Lernkultur gäbe (Erpenbeck/Sauer 2001, S. 45 f.). Es ist jedoch davon auszugehen, dass zwischen Lehrkultur und "echter" Lernkultur ein Kontinuum besteht, auf dem eine Vielfalt an Lehr- und Lernkulturen zu finden sind, von dem die beiden genannten nur die jeweils extremsten Formen symbolisieren. Ganz besonders wichtig zu sein scheint auch, ob es sich dabei um individuelles oder kooperatives Lernen in Gruppen handelt, denn selbst in einer ausgeprägten Lehrkultur dürfte gelten, was Comenius bereits Mitte des 17. Jahrhunderts konstatierte: "Wer andere lehrt, unterrichtet sich selbst." (zit. nach Reinhold 1999, S. 358)

2.1.2 Lernen

Dem Lernprozess kommt in diesem System eine entscheidende Funktion zu. Er kann, wie bereits oben genannt, geprägt sein durch fremd, selbst gesteuertes und selbst organisiertes Lernen (Erpenbeck 1997). Der Gebrauch der Begriffe in der modernen Erwachsenenbildung und der beruflichen Weiterbildung ist allerdings keineswegs einheitlich und er trägt mehr zur Verwirrung als zur Klärung bei. Um dem Gehalt dieser Begriffe näher zu kommen, systematisiert Erpenbeck nach Lernsteuerung und Lernorganisation (Erpenbeck/Sauer 2001, S. 43 f.). Die Steuerung von Lernprozessen kann demnach entweder selbst oder fremd bestimmt stattfinden. Das heißt, z. B. Bildungseinrichtungen wie Schulen haben feste Lernziele, klar vorgegebene Lernwege und Prüfungen der Ergebnisse (Zeugnisse). Der Lernprozess ist weitgehend fremdgesteuert. Selbst gesteuertes Lernen ist demgegenüber zwar auch ein zielgerichteter Prozess, aber der Weg dorthin ist in hohem Maße selbstbestimmt, also z. B. das Erlernen von Techniken des Autogenen Trainings mit dem Ziel, sich besser konzentrieren zu können. Das kann entweder allein mithilfe eines Buches oder in der Gruppe, z. B. im Rahmen eines Volkshochschulkurses, geschehen. Auch aufgeworfene Fragen anhand von Lexikonartikeln zu klären, ist demnach bereits selbst gesteuertes Lernen, weil es zielgerichtet und selbstbestimmt ist. Das selbst gesteuerte Lernen ist also immer ein selbstbestimmter Prozess, bei dem auf bereits vorhandenes Wissen zurückgegriffen und sich dieses angeeignet wird.

Die Organisation des Lernens ist zwar auch zielorientiert, visiert aber kein fixes Ziel an, sondern lässt den Weg und das Ergebnis bis zum Ende offen. Damit greift die Lernorganisation zwar auf alle Wissensbestände und auch auf alle Möglichkeiten der bestehenden Lernmöglichkeiten zu, stellt diese in Frage, so dass gänzlich Neues geschaffen werden kann, und erweitert so das

bestehende Spektrum. Beispielsweise ein Arbeitsteam in der Bandfertigung eines Automobilwerkes entwickelt selbstorganisiert aus der Kenntnis der bisherigen Arbeitsabläufe der Fertigung und der Form und Anzahl der verarbeiteten Autoteile eine Möglichkeit, wie sowohl die Zahl der dafür vorzufertigenden Teile reduziert als auch die Montagezeit in ihrem Arbeitssegment verringert werden kann. Die Entwicklung entsprechender Vorschläge basiert im Wesentlichen auf selbst organisierten Lernprozessen im alltäglichen Arbeitszusammenhang

2.1.3 Kompetenz und Kompetenzentwicklung

Dieses Beispiel führt uns direkt zu einer weiteren Ebene. Die Mitarbeiter dieses Montageteams brauchen für ihre Arbeit nicht nur berufliche Fähigkeiten bzw. eine berufliche Qualifikation (abgeschlossene Berufsausbildung), sondern auch entsprechende Kompetenzen, um Neuerungsvorschläge entwickeln zu können (und nicht zuletzt auch die nötige Motivation, die entsprechende Prozesse erst einleitet). Lange Zeit war es üblich, in diesem Zusammenhang von Professionalität zu sprechen, die sich im Berufsalltag entwickelt. Als Professionalisierung bezeichnet man allgemein den Prozess, "in dem die Berufsausbildung und die Weiterentwicklung der professionellen Wissensbasis systematisiert und institutionalisiert" werden (Heidenreich 1999, S. 39). "Professionalisierungsstrategien, die nicht von staatlich legitimierte Diplomen flankiert werden, haben nur geringe Erfolgsaussichten." (Heidenreich 1999, S. 45) Ob das auch für die Zukunft Gültigkeit beanspruchen darf, ist offen: Ob und wie demgegenüber Kompetenzen von Personen und Gruppen zertifiziert und/oder bewertet werden können, leitet derzeit den Diskussionsprozess.

Die Diskussion hat dabei einen Perspektivenwechsel zwischen Qualifikation und Kompetenz eingeleitet (Staudt/Kriegesmann 1999, S. 33 ff.). Die Qualifikation charakterisiert eine spezielle Wissensbasis (und ggf. bereits auch Kompetenzen als reine Zuständigkeiten – z. B. Zweites Staatsexamen als Zugangsvoraussetzung für den höheren öffentlichen Dienst und dessen Aufgabenbereich), die zertifiziert ist. Der heutige Kompetenzbegriff geht weiter. Kompetenzen werden als Voraussetzung dafür angesehen, selbstorganisiert etwas Neues hervorzubringen (Erpenbeck/Sauer 2001, S. 27). Denk- und Handlungskompetenzen, "die sich eher aus dem gesamten Erfahrungszusammenhang des Individuums ergeben, als allein aus durch Bildungszertifikate nachweisbare Qualifikationen" (Weinberg 1999, S. 114), dienen letztlich der Gestaltung des Lebens und des gesamten Lebensumfeldes. "Kompetenz besagt, dass Wissen und Können eine Einheit bilden. Reines Wissen allein ist noch kein Garant für erfolgreiche Problembewältigungen, zumal die meisten

Probleme (...) zu ihrer Lösung neben erforderlichem Wissen auch ein erfahrungsstarkes und einfallreiches Können voraussetzen.” (Mittelstraß 1999, S. 61) Als Kompetenzentwicklung bezeichnet man dementsprechend den individuellen oder kollektiven Erwerb von spezifischen Kompetenzen (methodischen, sozialen, kommunikativen, technischen, personalen, handlungsleitenden) im Zeitablauf, z. B. Berufsbiografien (subjektzentriert) oder Bewältigungsmuster in Teams, um neue Aufgabenstellungen handhabbar zu machen (zielzentriert).

2.2 Lernkultur und Umwelt (Makroebene)

Die Untersuchung bezieht sich besonders auf Lernkulturen in der beruflichen Weiterbildung. Es geht um den Teilbereich der Pädagogik, der allgemein unter dem Begriff Erwachsenenbildung bekannt geworden ist. Die Ursprünge der modernen Erwachsenenbildung gehen auf das 19. Jahrhundert zurück. Deren weitere Entwicklung ist eng mit der politisch-gesellschaftlichen Entwicklung – mit Reformen, restaurativen Tendenzen, politischen Umbrüchen und sozialen Umwälzungsprozessen – und den technisch-ökonomischen Entwicklungen der Industrialisierung verbunden. Das heißt: “Am Anfang der Industrialisierung stand die bürgerliche Erwachsenenbildung in der gesellschaftlichen Kategorie der ‘existentiellen Hilfe’, am Ende der Industrialisierung dagegen weitgehend in der ökonomischen Verwertung (...).” (Pöggeler Bd. 4 1975, S. 60) Das trifft vielleicht in noch viel stärkerem Maße für die Dienstleistungsgesellschaft der Gegenwart und den sich ankündigenden Übergang in die “Wissensgesellschaft” zu. Der Erwachsenenbildung bzw. dem Lernen von Erwachsenen, wie immer man dies definieren mag, kommt eine entscheidende, wenn nicht gar die entscheidende Funktion bei der Gestaltung des “lebenslangen Lernens” zu. Historische Lernkulturen in der Erwachsenenbildung haben demnach nicht nur eine ideologisch-politische und eine technisch-ökonomische Komponente, sondern auch eine sozialgeschichtliche Bedeutung.

2.2.1 Die politische Weltanschauung und das gesellschaftliche Menschenbild

Ausgehend von einer Abkehr an religiöse Bindung und teleologische Spiritualität wurde die Welt seit dem “Herbst des Mittelalters” immer rationaler (Blumenberg 1974, S. 9 ff.). Säkularisierung wurde zum kulturpolitischen Programm der Emanzipation des Menschen (“Kulturstaat”): zum einen als Übergang von der kirchlichen zur weltlichen Macht, zum anderen als geistesgeschichtlicher Vorgang, bei dem nicht nur Philosophen, sondern auch Lite-

raten als Vorreiter fungierten, und schließlich zum dritten als eine aus der Vernunft des einzelnen Individuums und dessen verfügbaren Fähigkeiten gespeiste Verwissenschaftlichung.

In diesem Prozess hat sich auch das Bild des Menschen stark gewandelt, grob gesagt vom gottesfürchtigen, in großen Teilen unfreien Untertanen in einem einfachen und klar strukturierten Herrschaftsverband zum rational einzigartigen Individuum in einer pluralistischen Gesellschaft. Diese Entwicklung wurde im Wesentlichen durch die Aufklärung eingeleitet, die einen kritischen Geist und eine rationalistische Vernunft gefordert hatte und dies durch die Belehrung und Erziehung des Menschen zu erreichen hoffte (aufgeklärter Absolutismus: religiöse Toleranz, Förderung von Handel und Gewerbe, Wohlfahrts- und Rechtspflege). Die literarisch-philosophischen Auseinandersetzungen am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert (Goethe, Kant, Hegel, Herder) suchten dann den "Kultur- und Verfassungsstaat" gleichermaßen zu verknüpfen. Dem Eigenwert des einzelnen Menschen wurde eine besondere Bedeutung beigemessen, weswegen der entstehende Neuhumanismus (Humboldt) den Bildungsgedanken noch stärker gewichtete, als dies die vorangehende Aufklärung getan hatte; ging es doch jetzt auch um eine allgemeine Volksbildung und nicht allein um eine Bildung ausgewählter Bevölkerungskreise (Reble 1999, S. 174 ff.). Das 19. Jahrhundert ist in seinem weiteren Verlauf jedoch geprägt durch vorrangige Nützlichkeitsabwägungen (Verwertungsinteressen und Gewinnstreben).

Seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert bringen ein wachsendes Krisenbewusstsein und die Erkenntnis aller negativen Folgen einer profitorientierten Weltanschauung ein neues Interesse am Menschen und an der Natur hervor. Die Umwelt des Menschen wird einer Neubewertung unterzogen, Reformbewegungen entstehen. Bildungs- und Ausbildungsfragen treten dabei sehr stark in den Vordergrund und geben der Volksbildung und der beruflichen Bildung ganz neue Impulse. Mit der Diktatur findet dies jedoch 1933 ein jähes Ende, als der Mensch zu einem dem bloßen Staatszweck dienenden Wesen – "Du bist nichts, dein Volk ist alles." – herabgestuft wird. "Gefolgschaft", "Treue" und "Rassenbewusstsein" sollen einen autoritären Staat stützen, bei dem Erziehung zur Zucht und Bildung zur Formung im Sinne des Gesamtsystems verkommen.

Die Epoche nach 1945 – geprägt durch den "Kampf" zweier Weltanschauungssysteme – setzte unterschiedliche Akzente in Ost und West, wobei der ideologischen Abgrenzung vom jeweils anderen eine zentrale Komponente der Rechtfertigung der jeweiligen eigenen Wertebasis zukam. Auf diese Auseinandersetzungen soll im Einzelnen nicht eingegangen werden, zumal sie seit 1989 ihre Bedeutung verloren haben und ein Denken in jetzt immer stär-

ker globalen Kategorien (Globalisierung) dem eingangs beschriebenen Pfad der Verweltlichung eine neue, jetzt im Wortsinn treffende Dimension verleihen.

2.2.2 Die wirtschaftliche Entwicklung und technische Innovationsprozesse

Wirtschaftswachstum, gesellschaftliche Modernisierung und technischer Fortschritt haben in industriellen Gesellschaften eine prägende Kraft. Mit dem Übergang von der vorindustriellen Produktionsweise seit 1750 in England und erst seit etwa 1795 in Deutschland wurde der Wandel von der Agrargesellschaft (1800: 62 Prozent der Beschäftigten in der Landwirtschaft) in die Industriegesellschaft eingeleitet. Wichtige Impulse gaben die Bauernbefreiung, die Gewerbe- und Handelsfreiheit und schließlich wachsende Verkehrs- und Kapitalströme, die den Aufbau neuer industrieller Unternehmen und Gewerbebezüge sowie eine wachsende räumliche Arbeitsteilung und Mobilität von Arbeitskräften und den Transport von Produkten ermöglichten. Schon um 1875 dominieren Industrie und Gewerbe sowie Handel und Dienstleistungen (mit zusammen 51 Prozent der Beschäftigten) über die Landwirtschaft. Ein Jahrhundert später hat der Dienstleistungssektor schließlich mit einem Anteil von über 50 Prozent das Zeitalter der Dienstleistungsgesellschaft eingeleitet (Henning 1995, 1997).

Die markanten Kennzeichen dieser rasanten Entwicklung liegen einerseits in einem enormen Bevölkerungswachstum, der Entwicklung neuer Produktions- (industrielle Massenproduktion) und Arbeitsformen (wachsende Arbeitsteilung), einem wachsenden Kapitalstock und steigenden Realeinkommen sowie stetig zunehmenden Konsumbedürfnissen. Gleichzeitig führen die neuen Produktions- und Arbeitsformen zu einer stärkeren Bevölkerungskonzentration in Städten (Urbanisierungsprozess) mit einer sich erhöhenden räumlichen Mobilität, die durch technische Neuentwicklungen wie Bahn, Auto und Flugzeug stetig erhöht wurde, sowie einer wachsenden sozialen Mobilität.

Innovationsprozessen kommt eine indirekte Steuerungsfunktion zu, da sie als Fortschrittmotor neue wirtschaftliche Entwicklungen einleiten. Es handelt sich dabei aber nicht allein um technischen Fortschritt, sondern auch um organisatorischen und Ausbildungsfortschritt, die letztlich eines gemeinsam haben, nämlich die Produktivität zu erhöhen und kapitalsparend oder kostensenkend zu wirken. Einen besonderen Einfluss auf die Lernkultur jeder Epoche hat der technische Fortschritt. Dazu einige markante Beispiele:

Seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert entwickelte sich das Buchwesen in großen Schritten weiter. An dessen Ende stand die Massenpresse, für jedermann erschwinglich und zugänglich. Den Weg dorthin ebneten technische Erfindungen wie die Schnellpresse (1812) und die erste dampfbetriebene Papiermaschine (1818). Verbesserungen in der Papierherstellung und die Vielfältigungsmöglichkeiten neuer Bildreproduktionsverfahren (Lithografie und Stahlstich) machten die größere Verbreitung von illustriertem Lesestoff und anschaulichen Lehr- und Lernmaterialien möglich. Zur Erhöhung der Buch- und Zeitschriftenproduktionskapazitäten für den massenhaften Bedarf führten revolutionäre Neuerungen wie die Schriftgießereimaschine (1862), die Setzmaschine (1884) und die Fadenheftungsmaschine (1885).

Zu den expandierenden Printmedien traten nach dem Ersten Weltkrieg der Rundfunk und der Film als neue Massenmedien, die bald für propagandistische Zwecke und zur "Volkserziehung" eingesetzt wurden. Nach dem Zweiten Weltkrieg begann in Deutschland ab den fünfziger Jahren der Siegeszug des Fernsehens, dessen Entwicklung bereits 30 Jahre zuvor begonnen hatte. Rundfunk, Film und Fernsehen haben auch die schulische und außerschulische Bildung in ihren Möglichkeiten erweitert und bereichert. Mit der Erfindung moderner elektronischer Datenverarbeitungstechniken, kurz EDV, war der Grundstein für eine Revolutionierung des gesamten Bildungswesens gelegt. Multimediale Lernprogramme und nicht zuletzt das netzbasierte Lernen, das durch den Aufbau eines weltweiten Datenkommunikationsnetzes (Internet) geschaffen werden konnte, ermöglichen einen weitgehend ortsunabhängigen Informationsaustausch im Sekundentakt (Beschleunigung der Kommunikationsströme).

2.2.3 Die soziale Wirklichkeit

Es sollen hier drei markante Detailentwicklungen angerissen werden, die auf historische Lernkulturen einen besonderen Einfluss ausüben:

1. Die Selbstorganisation in Form von Interessenverbänden und -vereinen

Der wachsende Organisationsgrad im Bildungswesen seit dem 19. Jahrhundert führte dazu, dass es bereits vor dem Ersten Weltkrieg 8400 Bildungsvereine bzw. -verbände gab. Diese Vereine und Verbände sind Ausdruck selbstorganisierter Interessenvertretung in der bürgerlichen Gesellschaft. Die berufliche Differenzierung und die immer stärkere fachliche Auffächerung, hervorgerufen durch den technischen Fortschritt, machten nicht nur neue Ausbildungsgänge nötig, sondern führten ursächlich auch zur Interessenorganisation im Bildungssektor. Am Anfang standen die Lesegesellschaften

des 18. Jahrhunderts, die nur einem kleinen Adressatenkreis gebildeter Bürger offen standen. Schon im beginnenden 19. Jahrhundert bildeten sich die ersten berufsbezogenen Zusammenschlüsse wie Lehrervereine, die vorrangig der beruflichen Fortbildungen dienen sollten, gefolgt von Handwerker- und Arbeiterbildungsvereinen (Berg u. a. Bd. III 1987). Auch die Kirchen, in ihrer früheren Funktion als Träger des Schulwesens weitgehend abgelöst, gründeten eigene Volksbildungsvereine, daneben wurden kommunale Bücherei- und Lesevereine, die ebenfalls Bildungsaufgaben wahrnahmen, sowie andere Träger "freier" Volksbildung geschaffen (Berg u. a. Bd. IV 1991 und Bd. V 1989). Auch die Wirtschaft, die schon früh den Nutzen eigener Interessenzusammenschlüsse erkannt hatte, wurde zum Träger eigener Bildungsvereine, die der Aus- und Fortbildung eigenen Personals und der Erledigung sozialpolitischer Aufgaben dienen sollten, z. B. der Kruppsche Bildungsverein von 1899 (Unternehmer und Bildung 1968, S. 137 ff.).

2. Die Beschleunigung der Wissensproduktion

Die zünftlerische Arbeitsweise der vorindustriellen Zeit (Fertigkeiten und Kenntnisse vom Meister in der praktischen Ausbildung weiterzugeben) zeigt, dass implizites Wissen an eine Person und einen Kontext (z. B. Zimmermannshandwerk) gebunden ist und nicht unabhängig davon entsteht. Die Festschreibung von Kenntnissen, also kodifiziertes oder explizites Wissen in Form schriftlicher Dokumente stand demgegenüber lange Zeit nur einem exklusiven Personenkreis zur Verfügung – eben denen, die Lesen oder Lesen und Schreiben konnten (zumeist Geistliche, Adlige oder Kaufleute). Die entsprechende Produktion von explizitem Wissen lag deshalb bis ins 19. Jahrhundert in den Händen eines kleinen Bevölkerungsteils, was die Produktion von Wissen allgemein stark einschränkte. Erst die alle Bevölkerungskreise erfassende Bildungsexpansion und der durch die Industrialisierung ausgelöste technische Fortschritt ließen eine enorme Produktion an explizitem Wissen (u. a. Lexika und Fachbücher) nach einzelnen Fachdisziplinen entstehen. Auch implizites Wissen konnte jetzt besser in explizites kodifiziert, d. h. schriftlich festgehalten werden, was die Wissensproduktion beträchtlich ankurbelte (Beispiel Ingenieurwissenschaften). Das explizite Wissen wuchs in ungeahntem Maße, so dass die Wertigkeit des impliziten Wissens dadurch immer mehr in den Hintergrund trat. Das ändert sich gegenwärtig, denn man bewertet jetzt stärker die Potentiale, die im personen- oder kontextgebundenen und nicht allein im kodifizierten Wissen liegen. Der Übergang in die Wissensgesellschaft der Zukunft dürfte sich gerade vor dem Hintergrund vollziehen, dass sich die Wertigkeiten verschieben und die Austauschprozesse zwischen beiden Wissensformen beträchtlich erhöhen, was zu einer weiteren Potenzierung der Wissensproduktion führen dürfte. Derzeit werden deshalb zwei Formen der Wissensproduktion unter diesem Aspekt sehr stark dis-

kutiert: zum einen die in den einzelnen Fachdisziplinen der Wissenschaften hierarchisch organisierte, zum anderen die in einem heterogenen Kontext sich entwickelnde (Gibbons u. a. 1994). Letzteres meint interdisziplinär vernetzte ebenso wie anwendungsbezogene Wissensproduktion, z. B. im konkreten Arbeitszusammenhang, die v. a. auch außerhalb hierarchisierter Zusammenhänge stattfindet.

3. Die Entwicklung des Lehr-/Lernverständnisses und der Wissensvermittlung

Bildung stand lange Zeit nur einem kleinen Kreis zur Verfügung (Führungseliten der vorindustriellen Zeit). Erwachsenenbildung im weitesten Sinne fand bis ins 19. Jahrhundert für die Mehrzahl der Bevölkerung nur von der Kanzel her statt. Erst die Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht im frühen 19. Jahrhundert regte eine Auseinandersetzung darüber an, was Lehren und Lernen (Wissensvermittlung) für eine Funktion haben. Eine Bewertung von Lehren und Lernen setzte daher nahezu ausschließlich im schulisch-erzieherischen Zusammenhang an und trennte beides nicht voneinander. Die "Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesen" von 1864 fasst die darüber in den vorangehenden 50 Jahren geführte Diskussion so zusammen: "Denn das Lehren ist doch nur diejenige Thätigkeit, durch welche das Lernen erzielt wird." Lernen sei demzufolge ein "Empfangen von Anschauungen" von außen oder durch "eigene Geistestätigkeit". Entgegen der landläufigen Meinung ist die Schule des 19. Jahrhunderts nicht allein ein Ort der Erziehung und Wissensvermittlung (erzieherische Lehrkultur), sondern sieht in der Aufgabe des Lehrens schon die wichtige Funktion, den Grundstein für eine eigenständige Geistesleistung beim "Zögling"/Schüler zu legen. Konkret bedeutet dies, erst Bildung befähigt zu eigenständigem Lernen. Die Mobilisierung von Bildung vollzog sich dann in enger Verknüpfung mit der Industrialisierung (Lundgreen 1973, S. 119). Der Bildungsbegriff beinhaltet deshalb v. a. die Anschauungen des 19. Jahrhunderts über diesen Gesamtzusammenhang.

Der Erwerb von Bildung wurde deswegen lange Zeit fast ausschließlich im institutionellen Umfeld angesiedelt. Die Vermittlung von Wissen findet aber auf mindestens drei verschiedenen Ebenen statt: der schulischen, der beruflichen (getrennt in die berufliche Ausbildung und die berufliche Weiterbildung) sowie der sozialen. Dabei geschieht die Vermittlung von explizitem Wissen häufig fremdorganisiert im institutionellen Kontext (allgemeinbildende Schulen, Fachschulen, Universitäten und Fachhochschulen, Institutionen der beruflichen Weiterbildung im Besonderen und der Erwachsenenbildung im Allgemeinen), die von implizitem dagegen vielfach eher selbstorganisiert, häufig in der sozialen Interaktion (Familie, Nachbarschaft, Arbeitsteam, Interessengemeinschaft, soziale Gruppe etc.).

Die Berufsausbildung fand ursprünglich außerschulisch statt, v. a. im Betrieb aber auch im Haushalt des Meisters. Um 1800 kommt es dann zum Aufbau von so genannten Industrieschulen – als Sonntags- und Feiertagsschulen –, und die staatliche Gewerbeförderung bringt den Aufbau von Fachschulen und Gewerbeschulen (Nipperdey 1983, S. 469). Die Ursachen liegen darin, dass “die industriellen Anforderungen auf etwas anderes tendieren, nämlich auf hochspezialisierte Einzelleistungen, die einerseits nur in kooperativer Arbeit mit anderen fruchtbar werden und die andererseits ihre Basis weniger in Erfahrungsregeln als in der Theorie der Beherrschung technischer Prozesse haben” (Blankertz 1969, S. 32).

Kostengünstige Produktion und optimale Verknüpfung von materiellen Produktionskomponenten wie Kapital und Rohstoffe gehörten zu den Erfolgsfaktoren des Industriezeitalters. In der Dienstleistungs- und noch vielmehr in der Wissensgesellschaft werden Informationen und problemlösende Kompetenzen zu den zentralen Erfolgsfaktoren der Wertschöpfung (Hengst/Pawlowsky 2001, S. 101 f.). Selbst organisierte Lernprozesse und die enge Vernetzung von implizitem und explizitem Wissen werden zur Schlüsselkompetenz der Zukunft. Der Lernfähigkeit des Menschen wird somit zentrale Bedeutung zugemessen. Lernen wird mit zusätzlichen Inhalten belegt, wobei versucht wird, dies auch theoretisch durch verschiedene Lerntheorien zu untermauern (z. B. exemplarischer, kognitiver, konstruktivistischer Ansatz). Grundsätzliche Einigkeit besteht jedoch darüber: Lernen wird als Prozess angesehen, sich die eigene Zukunft zu gestalten (Selbstorganisation). Auf den Punkt gebracht heißt dies: “Lernen ist Erwerb von nicht angeborenen Wertorientierungen und Handlungs- bzw. Verhaltensmöglichkeiten.” (Reinhold 1999, S. 351)

3 Ausgewählte historische Lernkulturen (Meso- und Mikroebene)

“Alles kann der Mensch doch nicht lernen, dazu ist des Wissenswürdigen zuviel, und das Leben zu kurz.”

(Friedrich Wilhelm III. (1770-1840), König von Preußen, um 1840, zit. nach Michael/Schepp 1973, Bd. 1, S. 261)

Die Beispiele, auf denen diese Untersuchung gründet, wurden so ausgewählt, dass sie möglichst einen engen Bezug zur beruflichen Bildung bzw. Weiterbildung haben. Die Entwicklung der schulischen Lernkultur bleibt also weitgehend ausgespart, obwohl sie das Wesen und das System der Bildung des 19. und 20. Jahrhunderts weitgehend dominierte. Die beschriebenen Beispiele repräsentieren unterschiedliche Typen und Formen von Lernkulturen, die sich jeweils in einem historischen Zeitabschnitt zwischen 1800 und 2000 herausbildeten. Die Ausgangsfrage war immer: Was ist jeweils gänzlich neu? Was entwickelte sich aus Vorangegangenem? Bei der Auswahl der Beispiele wurde der Bezug zu jeweils zeittypischen Besonderheiten oder Umbruchsituationen (neue Entwicklungen, politische Umwälzungen, technische Innovationen etc.) als besonders wichtig angesehen, weil die oben beschriebenen Makrofaktoren (siehe Kap. 2.2) einen entscheidenden Einfluss auf sich neu herausbildende Lernkulturen haben.

Das erste Beispiel zur Entwicklung der Volksschullehrerschaft und des elementaren Schulwesens (Kap 3.1) verdeutlicht, wie die politischen Anschauungen, insbesondere die staatliche Einflussnahme auf die lernkulturelle Ausgestaltung, und das Menschenbild der Zeit die Lernkultur prägen. Es zeigt, dass durch ein wachsendes Berufsverständnis selbstorganisatorische Prozesse der Interessenwahrnehmung und -vertretung eingeleitet werden. Es kennzeichnet zugleich den Übergang in die moderne Bildungsgesellschaft. Deshalb kommt diesem Beispiel zentrale Bedeutung zu und es wird deswegen auf breiter Basis diskutiert.

Das zweite Beispiel zur beruflichen Qualifikation von Technikern/Ingenieuren, kaufmännischen Angestellten und Unternehmern/Managern (Kap. 3.2) demonstriert, wie stark wirtschaftliche Entwicklung und technischer Fortschritt lernkulturelle Prozesse initiieren und diese im institutionellen oder selbst organisierten Zusammenhang formen und steuern und damit die industrielle Verberuflichung vorantreiben.

Das dritte Beispiel, das sich mit dem Aufbau der modernen Erwachsenenbildung (Kap. 3.3) befasst, spiegelt im Wesentlichen wider, wie sich die Bedin-

gungen der gesellschaftlichen Wirklichkeit in der Lernkultur – als Ausdruck neuer Lernformen und Lernorte – niederschlagen, beispielsweise in Form von Interessenorganisation und Institutionalisierung sowie der Änderung des Lernverständnisses und neuen Formen der Wissensvermittlung.

Das vierte Beispiel, das sich dem neuen Berufsbild des Tele-Tutors (Kap. 3.4) zuwendet, zeigt schließlich perspektivisch, dass der technische Fortschritt nicht nur zu einer Veränderung des Lernverständnisses und einer Änderung der Form der Wissensvermittlung führen kann, sondern davon auch starke Impulse auf die Wissensproduktion selbst ausgehen und dass er Ansprüche an selbstorganisatorische Kompetenzen stellt.

Die ausgewählten Beispiele werden in chronologischer Folge vorgestellt, sie stehen somit auch für die genetische Entwicklung der Lernkultur im Allgemeinen seit der Aufklärung. Die Beispiele stehen aber auch für bestimmte Typen von Lernkulturen (Allgemeinbildung, berufliche Ausbildung, Erwachsenenbildung sowie computerunterstützte und netzbasierte beruflichen Weiterbildung) sowie spezifischen Formen des Lernens bzw. der Wissensaneignung (normiertes und verschultes Lehren, Wissensaufnahme, selbst gesteuertes oder selbst organisiertes Lernen, autodidaktische Wissensverarbeitung, Kompetenzerwerb, eigenständige Kompetenzentwicklung). Das zeigt zugleich, dass Lehren und Lernen im Zeitablauf an Komplexität zunehmen, wobei gegenwärtig versucht wird, dies durch den Begriff "Lernkultur" zu erfassen. Die Analyse der spezifischen Merkmale dieser epochentypischen bzw. reformerischen Lernkulturen beruht im Wesentlichen auf einer Auswertung zeitgenössischer Literatur (Kap. 3.1, 3.2 und 3.3) sowie in einem Fall zusätzlich auf Expertengesprächen und Erfahrungen mit dem Online-Lernen (Kap. 3.4).

3.1 Allgemeine Bildungspflicht als neue Aufgabe: Entstehung des modernen Bildungswesens und der Lehrerschaft (erste Hälfte des 19. Jahrhunderts)

"Vergebens suchen wir in den Augen der Kinder auch nur eine Spur der Freude an diesem Unterrichte, in dem Gesicht des Schulmeisters auch nur einen Zug der Theilnahme an dem Fortschreiten der Zöglinge."

*(Aus einer Beschreibung des ländlichen Schulunterrichts (1804),
zit. nach Fischer Bd. II 1892, S. 15.)*

Um 1800 wurden Gedanken der Aufklärung wie die allgemeine Menschenbildung zur staatlichen Aufgabe gemacht. Im Gefolge der durch die Französische Revolution hervorgerufenen Umwälzungsprozesse wurden umfassende

Reformbestrebungen in Wirtschaft, Staat und Gesellschaft, nicht zuletzt im Bildungswesen, auch in den deutschen Staaten eingeleitet – allen voran Preußen.

Der säkulare Trend der Zeit löst das Schulwesen aus dem kirchlichen Aufgabenkreis heraus (Bildung eines Kultusministeriums und von Provinzialschulkollegien in Preußen) und setzt völlig neue Maßstäbe, die eine verbindliche Schulorganisation erstmals grundlegend und umfassend festlegen. Darüber hinaus werden Lehrpläne und neue Lehrmethoden entwickelt, Bestimmungen für die Reife- sowie die Lehramtsprüfungen eingeführt. Es entsteht ein neuer Berufsstand, der staatliche Lehrer auf allen drei Schulebenen. Es ist besonders die berufliche Ausbildung des Lehrers, im Oberlehrerbereich das grundlegende akademische Studium mit der anschließenden berufspraktischen Fortbildung, die im Laufe des 19. Jahrhunderts für die Gymnasien und übrigen Oberschulen normiert wurde. Nahezu alle Bevölkerungskreise (ca. 95 Prozent der schulpflichtigen Jugendlichen – Laduga 1927, S. 1) erfasste hingegen die Einführung der Pflicht-Volksschule, weswegen der Lehrerberuf enorm war und sich bald auch hier ein eigenständiger Berufsstand entwickelte. Die Volksschullehrer-Aus- und Fortbildung wurde zum Instrument, das die Verbesserung der inhaltlichen, didaktischen und methodischen Fähigkeiten und die Hebung der allgemeinen Schulbildung gleichermaßen zum Ziel hatte. Wie sich der Beruf des Volksschullehrers in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts herausbildete, spiegelt daher auch wider, wie sich eine eigenständige Lernkultur in diesem Berufsstand entwickelte.

3.1.1 Der Lehrerberuf um 1800

Das Zeitalter der Aufklärung brachte eine Ausgestaltung der pädagogischen Theorie und führte allerorten zur Verabschiedung von Schulreglements (Schulorganisation und Förderung der allgemeinen Schulbildung), die den Schulalltag in den deutschen Ländern festsetzten. Bereits am Ende des Dreißigjährigen Krieges wuchs das Interesse des Staates an den Schulen, so dass nicht mehr allein die Kirche die Schulkultur in Stadt und Land bestimmte. Bereits 1642 hatte Peter Schmieden in Gotha einen Bericht darüber publiziert, wie “die Knaben und Mägdlein auff den Dorffschafften und in den Städten die unter dem untersten Hauffen der Schul-Jugend begriffenen Kinder im Fürstenthumb Gotha kurtz und nützlich unterrichtet werden können und sollen”, und zwar im Katechismus, Lesen, Schreiben, Singen und Rechnen. Das staatliche Interesse war geweckt und drückte sich beispielsweise dadurch aus, dass Herzog Ernst der Fromme von Gotha einen Schulmethodus (1648) veröffentlichen ließ. Bereits zuvor hatte der tschechische Theologe und Pädagoge Johann Amos Comenius sich damit beschäftigt, wie Kindern auf ver-

ständliche Art und Weise der Unterrichtsstoff dargeboten werden könne. Seine Auffassung war, die Unterrichtsmethode müsse sich eher an einem spielerischen Lernprozess als an bekannten Arbeitsformen orientieren. Bereits Comenius hatte sich zur Aufgabe gesetzt: "Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler aber dennoch mehr lernen." (zit. nach Faulstich 2001) Die pädagogischen Inhalte seiner "Didactica magna" (1627-1632) waren in den gelehrten Kreisen Europas seiner Zeit neben seinen speziellen Lehrbüchern und seiner Bildfibel weit verbreitet.

Es wurde schnell deutlich, dass eine besondere Vorbildung der Lehrer nötig sei, um den neuen Forderungen gerecht zu werden. Im ausgehenden 17. Jahrhundert scheint es wiederum Sachsen gewesen zu sein, das hierbei voran ging. Im Jahre 1698 ließ Herzog Friedrich II. von Gotha in verschiedenen Orten Schullehrerseminare gründen und berief zehn Lehrer für die dortige Lehrerausbildung (Lexis Bd. III 1904, S. 235 ff.). Die Neuerung wurde auch in anderen deutschen Territorien eingeführt, so dass es zu einer weiteren Gründung von Lehrerbildungsanstalten v. a. in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts kam (Halle, Stettin, Magdeburg, Hannover, Braunschweig, Wolfenbüttel, Breslau, Karlsruhe, Würzburg, Halberstadt, Kassel, Detmold, Kiel u. a. m. – Körner 1853, S. 6 ff.).

"Die Aufklärung ist geradezu enthusiastisch von dem Gedanken, alle Menschen durch Belehrung zu bessern und sie geistig mündig zu machen. Der Philosoph, der Staatsmann, der Dichter, der Pfarrer, sie alle fühlen sich jetzt in erster Linie als Lehrer und Erzieher der Menschheit, und sie alle sind eifrig bestrebt, in die Breite zu wirken." (Reble 1999, S. 141) Der starke "pädagogische Drang" definierte die Erziehung völlig neu und versuchte sie aus der Natur des Menschen zu begründen (Locke, Rousseau). Die natürliche Wissbegierde wurde als Motor der Selbsttätigkeit des Menschen entdeckt. Lernen müsse lebendig gestaltet werden, was bedeute, dass Unterricht und Erziehung kindgemäß und natürlich zu gestalten seien. Gerade die Philanthropen (Basedow, Salzmann, Campe, Rochow) forderten eine vernunftgesteuerte intellektuelle Bildung, die gleichzeitig die Naturnähe in der Erziehung suchen, maßgeblich aber den Gewerfleiß und die berufliche Tüchtigkeit fördern sollten. Die Reform der Erziehung sollte letztlich auch zu einer Erneuerung des Staates führen.

Die theoretischen Begründungen für den neuen Geist werden aus wissenschaftlicher Erforschung und rationalistischer Erkenntnis gewonnen. Neben den großen philosophischen und naturwissenschaftlichen Werken entstanden so auch Lexika, die die Ergebnisse der wissenschaftlichen Neugierde zu-

sammenfassten (explizites Wissen) und damit einem größeren Personenkreis zugänglich machten. Mit der allgemein anwachsenden Produktion von Büchern und Zeitschriften wurde die Grundlage für eine allgemeine Volksbildung (Erwachsenenbildung) gelegt, die über die Erziehung und Belehrung des Kindes allein bereits weit hinausging. Volksschriften und Ratgeber für einzelne Berufs- oder Bevölkerungsgruppen gewinnen mehr und mehr an Einfluss, so beispielsweise das "Not- und Hilfsbüchlein für Bauerleute" von Rudolph Zacharias Becker aus dem Jahre 1787 oder Christian Gotthilf Salzmanns satirisches "Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Kindererziehung" (1777) und sein Erziehungsroman "Konrad Kiefer" (1794). Die Ratgeberliteratur erfasste auch die Bevölkerungsgruppe der Schullehrer, so dass zahlreiche Handbücher erhältlich waren. Der Gutsbesitzer Friedrich Eberhard von Rochow publizierte den "Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute oder zum Gebrauch in Dorfschulen" (1772), ein Buch, das er durch ein spezielles Kinderlesebuch, den "Bauernfreund" (1776/77) ergänzte, welches Vorlage für alle später folgenden Lesebücher wurde. Die Lehrerratgeber erlebten seit 1790 eine besondere Anerkennung und Verbreitung, zu nennen sind u. a. Bernhard Overbergs "Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht" (1793) oder Johann Salomon Philipp Faltensteins "Was wird von einem Landschullehrer gefordert?" (1793). Allerdings hatte die Aufklärung in Bezug auf die allgemeine Bildung der v. a. ländlichen Bevölkerung bis 1800 weniger bewirkt, als man vielleicht annehmen mag. Ein bayerischer Adliger ließ Ende des 18. Jahrhunderts bei seinen 5000 Untertanen untersuchen, wie viele überhaupt lesen konnten; es waren gerade einmal 30 Personen (Fischer Bd. II 1892, S. 6).

Der pädagogische Eifer wurde vom absolutistischen Staat durchaus begrüßt, da eine gründliche Bildung der Bevölkerung den Grundstein für wirtschaftliche Weiterentwicklung in Handel und Gewerbe und Verbesserungen in der Landwirtschaft legten, die einzig zu einer gewünschten Steigerung der Staatseinnahmen führen konnten. Schon 1717 hatte der preußische König Friedrich Wilhelm den allgemeinen Schulzwang eingeführt, in dem er verordnete, "dass hinkünftig an denen Orten, wo Schulen sein, die Eltern bei nachdrücklicher Strafe gehalten sein sollen, ihre Kinder (...) in die Schul' zu schicken" (Reble Bd. 1 1971, S. 232). Fast fünfzig Jahre später konstatierte das preußische Landschulreglement von 1763 jedoch, "dass das Schulwesen und die Erziehung der Jugend auf dem Lande bisher in äußersten Verfall geraten und insonderheit durch die Unerfahrenheit der mehrsten Küster und Schulmeister die jungen Leute auf den Dörfern in Unwissenheit und Dummheit aufwachsen" (Reble Bd. 1 1971, S. 233). Demzufolge wurde festgehalten, es sollten auf dem Lande keine nichtexaminierten Schulmeister mehr eingestellt und keine Winkelschulen (= teilweise konzessionierte, privat organisierte schulische Unterweisung für Kinder und Jugendliche durch z. B.

Wanderarbeiter oder des Lesens oder Rechnens fähige Handwerksgesellen) mehr geduldet werden. Schulmeistern sollte es auch nicht mehr erlaubt sein, die Schüler für ihre Hausarbeit oder zur Ausübung ihres Handwerks in den Schulstunden heranzuziehen. In der Folge wurden in verschiedenen Städten konfessionell gebundene Lehrerseminare errichtet. Auf königliche Weisung entstanden z. B. 1765 katholische Seminare in Breslau, Leubus, Grüssau, Sagan, Ratibor, Rauden, Glatz, Habelschwerd.

Bereits im Jahre 1747 hatte der Prediger Johann Julius Hecker in Berlin eine Realschule für angehende Kaufleute, Baumeister, Offiziere u. a. gegründet, die spezifisch berufsvorbereitende Inhalte vermitteln sollte, wie es die Elementarschule nicht vermochte. Dieser Realschule schloss er 1748 ein Seminar für Lehrer an. Es handelte sich um eine anfangs rein private Initiative, die seit 1753 durch staatliche Zuschüsse gefördert wurde, womit die Einrichtung zum staatlichen Seminar für die Mark Brandenburg wurde (Buchholz/Buchwald 1961, S. 13 ff.). Die sich durch solche Initiativen immer mehr verankernde Lehrerausbildung sollte nicht allein der qualitativen Verbesserung des schulischen Unterrichts dienen, sondern sie wurde von staatlicher Seite auch immer mehr zum Instrument, die angehenden Lehrer zur Loyalität gegenüber dem Staat zu verpflichten, um mit deren Hilfe treue, fleißige und "gottesfürchtige" Untertanen zu erziehen. Die Verbesserung der allgemeinen Schulbildung wurde zum geradezu zwingenden Staatsbedürfnis und führte zu einer immer größeren staatlichen Einflussnahme. Sicherlich, die Unterschiede zwischen den verschiedenen Staaten und Territorien waren groß. Besonders in den geistlichen Herrschaftsgebieten vollzog sich diese Entwicklung langsamer, bestimmt durch die Ängste vor zuviel Volksbildung und dadurch möglicherweise heraufbeschworener Unruhe bei den Untertanen (Fischer Bd. II 1892, S. 4 f.). Im Gefolge der Französischen Revolution wuchsen diese Ängste allerorten und führten zu jener ambivalenten Haltung, die die Schulentwicklung und Lehrerausbildung auch im 19. Jahrhundert noch lange prägten: einerseits der Wunsch nach mehr Bildung, um technischen Fortschritt und wirtschaftliche Prosperität sicherzustellen; andererseits das Misstrauen, dass durch zuviel Bildung die Freiheitsliebe der Untertanen wachse und dadurch die staatliche Sicherheit und Ordnung gefährdet sei.

Am Ende des 18. Jahrhunderts ist die Staatsschule geschaffen, die seit dem Ende des Dreißigjährigen Krieges allmählich durchgesetzt wurde. In Österreich wurde sie bereits 1774 voll dem Staat unterstellt und im preußischen Allgemeinen Landrecht von 1794 heißt es:

“§ 1. Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben.

§ 2. Dergleichen Anstalten sollen nur mit Vorwissen und Genehmigung des Staates errichtet werden." (Giese 1961, S. 61)

Das galt folglich auch für die einzelnen Schulen beigeordneten Lehrerseminare, die einer qualitativen Verbesserung des Schulunterrichts dienen sollten, allerdings konfessionell gebunden blieben und noch ausschließlich von Geistlichen geleitet wurden.

Die Schulwirklichkeit am Ende des 18. Jahrhunderts entsprach aber in keiner Weise den oben vorgestellten theoretischen Erziehungsvorstellungen der Pädagogik und den gesetzlichen Vorgaben. Schulen, insbesondere die Elementarschulen (die späteren Volksschulen), waren in der vorindustriellen Zeit noch vorwiegend Orte der Weitergabe von implizitem Wissen. Denn die Schulmeister, eigentlich keine wirkliche Berufsbezeichnung, sondern eher Ausdruck sozialer Abschätzung als Wertachtung, hatten oft eine handwerkliche Ausbildung, waren altgediente Soldaten, Küster u. a. m., die sich bemüht fühlten, durch ihre schulische Nebentätigkeit ihr Einkommen aufzubessern. Schulmeister zu sein, war meist eine von mehreren Tätigkeiten, die sie parallel ausübten, um ihren Lebensunterhalt zu bestreiten. Nur aus praktischer Lebenserfahrung hielten sie sich zumeist für befähigt, die Kinder der Landbevölkerung zu unterrichten, häufig genug nur in einklassigen Winterschulen, in der Zeit also, in der die Arbeit auf den Feldern ruhte. Jeder hatte dabei sein eigenes Verständnis von Unterricht, Unterrichtsgegenständen und Disziplin. Das Ziel des Schulmeisters bestand oft darin, neben auszuführenden handwerklichen Vorarbeiten für sein Gewerbe den Landschülern ein wenig Lesen, Schreiben und Rechnen zu vermitteln. Die Schulwirklichkeit war bestimmt durch die Lebenswelt des Schulmeisters als einer Person, der soziale Anerkennung in diesem Tätigkeitsfeld versagt blieb und der – nicht zuletzt in Verbindungen mit seinen übrigen Tätigkeiten – zu den Randexistenzen der altständischen Gesellschaftsordnung gehörte.

Ein Beispiel vermag die Herkunft und den Bildungsstand der Lehrer im ausgehenden 18. Jahrhundert selbst in einem so fortschrittlichen Land des aufgeklärten Absolutismus wie Preußen zu illustrieren. Zu einer Lehrerwahl in einem pommerschen Dorfe hatten sich fünf potentielle Kandidaten eingefunden: ein Schuster, ein Weber, ein Schneider, ein Kesselflicker und ein Unteroffizier. Dorfpfarrer und Gemeindevorstand entschieden sich letztlich für den Weber, der nur schlecht lesen und schreiben konnte und des Rechnens gar nicht mächtig war. Den drei übrigen Handwerkern traute man gar nichts zu und bei dem Unteroffizier hatte man den Verdacht, dass er die Schulkinder über die Gebühr mit dem Stock traktieren könnte (Bölling 1983, S. 53 f.).

Die vorhandene schulische Lernkultur um 1800 war weitgehend geprägt durch die äußeren Bedingungen des Schulalltags und weniger durch die pädagogischen und erzieherischen Vorstellungen der Aufklärung. Auch die Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben wurde oft den zeitgenössischen Umständen vor Ort angepasst oder so gehandhabt, wie dies die Verantwortlichen für richtig hielten. Zu den äußeren Widrigkeiten gehörten v. a. Lehrermangel, schlechte Bezahlung, unprofessionelle Schulaufsicht, stetig steigende Schülerzahlen, keine Unterrichtsräume oder schlechte, unbeheizte, dunkle und krankmachende Lernorte, fehlende schulische Infrastruktur (Möblierung), Lehrmaterialien und Lernmittel, starke konfessionelle Bindungen und Festsetzung der Lerninhalte durch die örtlichen Kirchenvertreter sowie ein hohes Interesse der Eltern an der Arbeitskraft ihrer Kinder. Diese widrigen Umstände wirkten z. T. bis weit ins 19. Jahrhundert fort.

In einem Bericht aus dem Jahre 1804 heißt es beispielsweise: “Alles was sich nur einigermaßen aufmerksamen Beobachtern in den meisten der jetzt vorhandenen Landschulen darstellt, ist unbeschreiblich elend, widersinnig, verderblich in seinem Einfluß auf die Erziehung der Jugend. Elende, enge, niedrige Schulzimmer, denn nicht selten ist das Haus des Schulmeisters das schlechteste im Dorf, eine verdorbene, verpestete Luft, der höchste Grad der Unreinlichkeit, der nicht selten dadurch, daß die Schulstube zugleich Wohnzimmer, Werkstätte und Stall für das Federvieh ist, herbeigeführt wird. – Unwissende, ungesittete, unreinliche Schulmeister, welche die Schule als einen notwendigen Notbehelf, die Betreibung ihres Handwerks als die Hauptsache betrachteten, und dieses leider nur zu oft thun müssen, wenn sie nicht hungern wollen.” (Fischer Bd. II 1892, S. 15) Aufgrund des Mangels an ausgebildeten Lehrern wurde die Schule als Nebentätigkeit von Handwerkern geduldet, da ansonsten ein großer Teil des Schulbetriebs überhaupt nicht aufrecht erhalten werden konnte. Das bereits erwähnte Heckersche Lehrerseminar für die Mark Brandenburg in Berlin bildete zwischen 1748 und 1800 zwar rund 1000 Lehrer aus; über einen Zeitraum von zwei Generationen und in Anbetracht stark steigender Bevölkerungszahlen (1813 fast 1,3 Millionen Einwohner) und mehr als 5000 Ortschaften in der Mark werden jedoch die Relationen deutlich: Auf einen ausgebildeten Lehrer dürften allein zwischen 300 bis 400 Elementarschüler (ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung lag bei über 15 Prozent) gekommen sein. Außerdem hätte sich der Tätigkeitsbereich des einzelnen Lehrers auf mindestens zehn Gemeinden erstrecken müssen.

Bezogen auf die Bevölkerungszahl hätten zu Beginn des 19. Jahrhunderts nach Maßgabe der zuständigen Behörden am Niederrhein 1800 und am Mittelrhein 800 Schulen vorhanden sein müssen. Tatsächlich waren es nur 1270 und 570. Noch 1814 ermittelten die Behörden, dass in etwa einem Drittel der Gemeinden keine Schulen vorhanden seien, dass in einem weiteren Drittel

der Gemeinden ein Schulraum fehle und dass drei Fünftel der schulpflichtigen Kinder zwischen sechs und 14 Jahren keine öffentliche Schule besuchten. Das lag nicht zuletzt auch daran, dass die Eltern die Arbeitskraft ihrer Kinder täglich benötigten und dass erbuntertänige Bauern in einem wirtschaftlichen und persönlichen Abhängigkeitsverhältnis standen, das dafür keine Freiheit ließ.

In Regionen wie Eifel und Hunsrück fehlten eigene Schulräume generell; auch wurde dort zumeist nur die Winterschule bis April abgehalten. "Im November etwa zog (...) der von einigen Familien gedungene Wanderlehrer ein und eröffnete seine Schule auf irgendeiner Scheunentenne, wo dann abwechselnd Kinder und Korn gedroschen wurden." (Fischer Bd. II 1892, S. 132) Da die Unterrichtstätigkeit zumeist nur eine Nebentätigkeit von Handwerkern war, kam es auch zu enormen Unterrichtsfehlzeiten, wenn "wichtigere" Aufgaben anstanden. Durch das Kostgängerverhältnis der Lehrer zu den Eltern - häufig bestand ein Teil der Bezahlung im Wandeltisch (Verköstigung durch die Eltern) und Ehrenzechen (freies Trinken vor Ort) - wurde nicht nur eine Abhängigkeit geschaffen, sondern drückte sich auch eine soziale Randstellung des Schulmeisters aus. Noch im Jahre 1814 bemerkte deswegen nach einer Rundreise durch die Schulen seines Bezirks der Direktor des Lehrerseminars in Koblenz: "In der Regel ist der Schweinehirt eine weit geehrtere Person im Dorfe als der Schullehrer (...)." (Zimmermann Teil III 1963, S. 35)

Wie dies die allgemeine Unterrichtswirklichkeit prägte, kann man sich lebhaft vorstellen: Die Schule war in den allerseltensten Fällen ein Ort der kindgemäßen Erziehung und des wissbegierigen Lernens, nicht zuletzt hat sich deswegen das Bild erhalten, dass die Schule der Schrecken der Jugend sei. In einem Verwaltungsbericht aus dem Bereich Kleve am Niederrhein heißt es 1806: "Der Jugend wird die Lust am Lernen allein schon durch die mit mangelndem Geschick getroffene Auswahl an Schulbüchern verleidet." (Zimmermann Teil II 1957, S. 65) Ebenso fehlten den meisten Schulmeistern methodisch-didaktische Fähigkeiten. Lehren war bloße mechanische, sich stetig wiederholende Verrichtung, bei der die Schüler gezwungen wurden, z. B. Buchstaben und Silben auswendig zu lernen und zu behalten. "In den hessischen Schulen", so berichtet beispielsweise Fischer, "wurden jahraus, jahrein immer die fünf Bücher Mose gelesen. Die Kinder buchstabierten in der Bibel und im Katechismus, und oft wurden sie jahrelang damit geplagt, die Buchstaben zu Silben und Wörtern zusammenzusetzen." (Fischer Bd. II 1892, S. 18) Die "geistestötende" Art des Lehrens und Lernens wurde aber auch von der allerorten vorhandenen Schulaufsicht kaum beanstandet, ganz im Gegenteil. Aufgrund ihres Bildungsstandes war den örtlichen Geistlichen die Schulaufsicht übertragen, ja zum Teil sollten sie die Lehrer selbst ausbilden und unterweisen, wie die Schüler zu unterrichten seien. In der Regel lag

die Organisation aller schulischen Angelegenheiten jedoch bei einem Schulvorstand. “Wer sind die Vorgesetzten der Schule?” fragt ein württembergischer Lehrer in den zwanziger Jahren (des 19. Jahrhunderts – Anm. d. Autors) und giebt in gerechtem Groll die Antwort: ‘Der Pfarrer, der Schultheiß, der Bürgermeister, der Heiligensprecher u.s.w., außer dem Pfarrer oft lauter Männer, welche kaum Gedrucktes, geschweige Geschriebenes lesen können.’” (Fischer Bd. II 1892, S. 198) Trotzdem die Schule zu einer staatlichen Einrichtung geworden war, blieb die kirchliche Bindung stark erhalten, was auch die Lehrinhalte nachhaltig beeinflusste.

Die wenigen vorhandenen Seminare für Volksschullehrer und die bereits entstandenen Musterschulen bildeten zwar die Grundlage für die schulische Lernkultur des 19. Jahrhunderts, veränderten jedoch die allgemeine Schulwirklichkeit um 1800 noch kaum, dazu bedurfte es erst staatlicher Initiative und Reformwillens. Im Gegensatz zur oben beschriebenen Schulwirklichkeit im Allgemeinen stand die Unterrichtskultur der Privat- oder Hauslehrer. Privatlehrer anzustellen, war eine verbreitete Form des häuslichen Unterrichts beim wohlhabenden Bürgertum und beim Adel. Einer von diesen Hauslehrern im ausgehenden 18. Jahrhundert war der später sehr bekannt gewordene Pädagoge Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Dieser setzte sich neben seinem Fachunterricht im Hause eines Schweizer Landvogts – er unterrichtete drei von dessen sechs Kindern – sehr stark mit erzieherischen Fragen und methodischen Überlegungen zur Gestaltung der Unterrichtspraxis und der Steigerung des Lerneifers bei seinen Schülern auseinander (Herbart 1996, S. 27 ff.). Diese Erfahrungen verarbeitete er später mit in seinen pädagogisch-philosophischen Werken. Der Unterricht ist bei ihm das Kernstück der Erziehung überhaupt, er soll zeigen, verknüpfen, lehren und philosophieren. Dieses Vorgehen erlaubte eine vom unterrichteten Fach unabhängige Herangehensweise und begründete damit die Universalmethode der Herbartianer (Reble 1999, S. 244).

Vorbildfunktion hatten auch Johann Heinrich Pestalozzis (1746-1827) Erziehungsanstalten sowie seine bekannteren Schweizer Institute in Burgdorf und Iferten, in denen vorwiegend Kinder wohlhabender Eltern erzogen und unterrichtet wurden. Mit seinen Schulversuchen wurde Pestalozzi zum geistigen Wegbereiter der Volksschule und der Lehrerbildung des 19. Jahrhunderts. Grundlage seiner erzieherischen und Unterrichtsmethode sind Anschauung und Selbsttätigkeit, wodurch er eine umfassende allgemeine Menschenbildung zu erreichen hoffte. Seine durch vielfältige Veröffentlichungen einer breiten Öffentlichkeit bekannt gemachten Vorstellungen und Erkenntnisse wurden von den staatlichen Schulreformern ebenso bereitwillig aufgenommen wie von dem sich neu entwickelnden Berufsstand der Volksschullehrer.

Aber auch aus den schon in geringer Anzahl vorhandenen Seminaren für die Volksschullehrerausbildung gingen Impulse aus, wie aus dem in Halberstadt, für das der Pädagoge Friedrich Eberhard von Rochow (1734-1805) den fortschrittlichen Lehrplan des Jahres 1789 entworfen hatte, der von später entstehenden Seminaren als Vorbild genommen wurde (Lexis Bd. III 1904, S. 238 f.). Erste Ansätze einer Weiterbildung für Lehrer – teils schon selbstorganisiert, teils fremdorganisiert – entstanden vereinzelt schon vor 1800. Beispiele sind die Lehrerversammlungen im Bezirk Magdeburg, erste Lehrervereine in Oberhessen und der bergischen Mark. Zu nennen sind auch die offiziell initiierten Lehrerkonferenzen und -bibliotheken in Württemberg und Lippe-Detmold sowie Bernhard Overbergs mehrwöchige Lehrerfortbildungskurse (Normalschule) in Münster (Lexis Bd. III 1904, S. 239 f., Fischer Bd. II 1892, S. 33 ff., Overberg 1902, S. X-XII).

3.1.2 Der Aufbau einer Lehrerausbildung (“Erziehung für Erzieher”) und berufsbegleitenden Fortbildung

In seiner nur eineinhalb Jahre währenden Amtszeit als Leiter der preußischen Schulverwaltung (1809/10) schaffte es der Diplomat Wilhelm von Humboldt (1767-1835), durch seine Bildungsreform ein dreigliedriges Schulwesen (Elementar- oder Volksschule, Gymnasium, Universität) für Preußen festzuschreiben (Humboldt 1964, S. 168 ff. – Königsberger Schulplan –, und S. 187 ff. – Litauischer Schulplan). Es wird zum Vorbild für alle deutschen Staaten. Sein Reformeifer war davon getrieben, Preußens Stellung wieder zu festigen. Nach der vernichtenden Niederlage gegen das napoleonische Frankreich und französischer Besatzung war Preußen nach der Abwendung der drohenden Auflösung als eigenständige europäische Macht zusammengebrochen. Leitende preußische Beamte wie Stein, Hardenberg und auch Humboldt sahen nur einen Ausweg, um aus dieser Situation herauszukommen: umfassende staatliche Reformen. Diesbezüglich schrieb Humboldt im Sommer 1810 an Hardenberg: “Wenn ein Staat, wie der preußische, unglücklicherweise in eine von seiner bisherigen sehr verschiedene Lage versetzt wird, so scheint es nur nothwendig, daß er wieder auf irgend eine Art die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen und sich von irgendeiner Seite noch mehr auszuzeichnen bemühe. Beförderung von Aufklärung und Wissenschaft hat ihm immer Achtung erworben; es wird ihm leicht sein, diese zu vermehren, die Stimme des Auslands zu gewinnen und auf eine politisch harmlose Weise eine moralische Macht in Deutschland zu erlangen, die in vielerlei Beziehung ungemein wichtig werden kann.” (Humboldt, v. 1964, S. 300).

Die staatliche Bildungsreform

Was erbrachten die Reformbemühungen? In Preußen führten die Beseitigung der Erbuntertänigkeit (1807) und das enorme Bevölkerungswachstum zu steigenden Schülerzahlen. Die Städte erhielten bereits 1808 die Schulverwaltung (Steinsche Städteordnung), die ländlichen Gemeinden 1812, so dass überall Schulvorstände unter Leitung der örtlichen Pfarrer entstanden, die die Aufsicht über den regelmäßigen Schulbesuch der schulpflichtigen Kinder hatten und die Organisation der Schulen sowie die Qualifikation der Lehrer überwachten (Laduga 1927, S. 6 f.). Die Steuerung des staatlichen Schulwesens übernahmen seit Ende 1817 ein eigenständiges Kultusministerium und die Provinzialschulkollegien sowie die Schulabteilungen in den Regierungsbezirken.

Humboldts bildungstheoretische Vorstellung im Sinne des neuhumanistisch geprägten Menschenbildes – Ausbildung des Menschen zur Individualität, die auch dem Ganzen zum Guten kommt – entbehrten jedoch jeglicher praktischer schulpädagogischer Absicht (Blankertz 1982, S. 116 ff.). Er sah zwar die für seine Pläne notwendige Lehrerbildung als wichtigste Aufgabe, um seine Ziele zu erreichen, entwarf aber dafür keine erzieherisch-pädagogischen Konzepte. In Pestalozzis Schweizer Erziehungsschulen sah er die methodisch richtige Vorgehensweise für den Elementarschulbereich, weswegen er versuchte, diese in Preußen einzuführen. Dafür ließ er beispielsweise zwölf Lehreranwärter über drei Jahre bei Pestalozzi in Iferten ausbilden. Diese sollten anschließend die Lehrerausbildung nach Pestalozzischer Pädagogik in Preußen vorantreiben; einige wurden später Direktoren der neu gegründeten Lehrerseminare und verwirklichten so die Verbesserung der Qualifikation der Volksschullehrer (Blankertz 1982, S. 127 ff.). Der Seminarlehrer Konrad Fischer urteilte 1892 über die Schulreform und die flächendeckende Verankerung der Lehrerausbildung zu Beginn des 19. Jahrhunderts: “Es wurde nicht völlig Neues geschaffen; es wurde nur eifriger und sorgfältiger denn sonst auf der vorhandenen Grundlage weiter gebaut. Die Wünsche tüchtiger Pädagogen fanden größere Berücksichtigung; manche oft gestellten Forderungen des Volksschullehrerstandes wurden erfüllt. Es kam vielen endlich zum Bewusstsein, dass die Schule und die einfachen Lehrer wesentliche Förderer des Nationalwohlstandes sind, deren Unterstützung herrliche Früchte bringt, deren Vernachlässigung sich rächt.” (Fischer Bd. II 1892, S. 158)

Erst nach der Zerschlagung der napoleonischen Herrschaft und der staatlichen Neuordnung Europas auf dem Wiener Kongress (1814/15) werden die neuhumanistischen Bildungsvorstellungen langsam zur gängigen Praxis, nicht nur in Preußen. Beispielsweise heißt es im für damalige Verhältnisse

sehr fortschrittlichen Schuledikt des Herzogtums Nassau, dass die Menschen “zum Fortschreiten auf eine höhere Stufe der Entwicklung fähig gemacht werden” sollen (Giese 1961, S. 112). Gleichzeitig wurde dort durch die Einrichtung der Simultanschule (gemischt konfessionelle Klassen mit lediglich getrenntem Religionsunterricht) eine weitere Trennung zwischen Schulorganisation und Kirche vorgenommen. Konfessionsschulen blieben andernorts aber übliche Praxis.

Im Jahre 1807 erschien das Grundlagenwerk der katholischen Pädagogik des Landshuter Professors für Theologie und Pädagogik, Johann Michael Sailer (1751-1832). Es erweitert die Vorstellungen des erziehenden Unterrichts durch die Feststellung: “Wenn alle Erzieher selbst erzogen sein müssen, ehe sie erziehen können, so werden auch unsere Land- und Stadtschullehrer zuerst selber erzogen werden müssen, um erziehen zu können. Ein Schulseminarium ist also für jedes Land ein Bedürfnis.” (Sailer 1899, S. 199) In den 1820er Jahren brach sich dieser Grundgedanke allgemein Bahn, es kam zum Aufbau neuer Seminare zur Hebung der qualitativen Standards für die Ausbildung der angehenden Volksschullehrer und zur Qualifizierung bereits tätiger Lehrer (Fischer Bd. II 1892, S. 162). In Preußen hatten 1806 nur elf Lehrerseminare bestanden, 1828 war ihre Zahl auf 28 gewachsen und 1837 wurden an 45 Seminaren bereits rund 2000 “Zöglinge” (Lehreranwärter) für die etwa 30000 preußischen Volksschulen ausgebildet (Fischer Bd. II 1892, S. 161). Der Begriff Zöglinge für die Lehramtskandidaten ist Ausdruck des von Sailer beschriebenen erzieherischen Ausbildungsverhältnisses, auf das noch einzugehen sein wird.

Nachdem es sich durchgesetzt hatte, zur Hebung der allgemeinen schulischen Bildung die Lehrausbildung zu einer wichtigen staatlichen Aufgabe zu machen, entstanden nicht nur Lehrerseminare auf breiter Basis, sondern es wurden auch die Ausbildungsziele und -inhalte insoweit festgelegt, dass sie den staatspolitischen Zielen entsprachen (vgl. zu beispielhaften regionalen Entwicklungen: für Bayern Spörl 1977, S. 98-249, für Mecklenburg Völker 1994, S. 55-73, für einzelne preußische Provinzen Zimmermann Teil III 1963, Laduga 1929, Buchholz/Buchwald 1961). Dabei kam es wiederholt zu kontroversen Auseinandersetzungen zwischen Traditionalisten (Beharrungstendenzen durch kirchliche Einflussnahme in den konfessionell gebundenen Schulen und Seminaren) und Schulreformern und -praktikern. Insgesamt gesehen war deswegen die schulische Lehr- und Lernkultur durch ambivalente Anschauungen bestimmt: Einerseits dominierten neuhumanistische Bildungsideale gepaart mit pestalozzischer Reformpädagogik und Emanzipationsbestrebungen mit einer Tendenz zum Antiklerikalismus. Kennzeichen des Aufbruchs war auch die frühe Einführung einer Lehrerinnenausbildung; erste Kurse fanden in Köln schon 1823/24 und in Aachen seit 1829

statt. Lehrerinnenseminare bestanden seit 1832 in Münster und Paderborn (Laduga 1927, S. 19). Andererseits bremsten Kleinmütigkeit und Angst vor zuviel Neuerungen und Freiheiten im Vormärz (Revolutionsfurcht) den Erwartungsdruck der Lehrer. Vielmehr bestimmten bald Restriktionen und restaurative staatliche Tendenzen die Lehrerausbildung, da gerade in konservativen Kreisen innovative Ausbildungsinhalte und eine massive Interessenorganisation der Lehrer – es bildete sich allmählich ein neuer Berufsstand heraus, der mit dem “Schulmeister” der Vergangenheit nichts mehr gemeinsam hatte – als politische Bedrohung des Status quo angesehen wurden (Bölling 1983, S. 58 ff.). Nicht zuletzt wurden die Lehrer als die Drahtzieher revolutionärer Umtriebe (und als potenzielle Unruhestifter) eingeschätzt, weshalb man versuchte, ihren Wirkungs- und Tätigkeitsbereich stets zu überwachen und allumfassend zu reglementieren (Schaffung einer beamtlichen Stellung).

Die seminaristische Ausbildung der Volksschullehreranwärter hatte eine doppelte Funktion: zum einen eine fundierte Allgemeinbildung bei den Lehrern zu begründen und zum zweiten eine methodische und didaktische Berufsbildung zu gewährleisten (Lexis Bd. III 1904, S. 260 ff.). Das hatte entscheidenden Einfluss auf die Art und Weise des Unterrichts. Wissenschaftliche Vorträge als Methode der Wissensvermittlung wurden allerorten als Ausbildungsform verworfen, vielmehr wurde weitgehende Praxisnähe gesucht. Denn es hatte sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Kenntnis der Unterrichtsgegenstände nicht gleichzeitig die methodische Befähigung zum Lehrer bewirke. In dem Regulativ für die bayerische Volksschullehrerausbildung von 1809 heißt es deswegen, dass “in Ansehung der Lehrform die erste Hauptforderung, welche der Unterricht in den Schullehrer-Seminarien zu erfüllen hat, darin besteht, daß die Präparanden an dem Unterrichte, den sie empfangen, durchgängig ein Beispiel haben von dem Unterrichte, den sie in der Folge erteilen sollen, und daß sie an der Art ihres Lernens selbst die Art ihres zukünftigen Lehrens lernen” (Spörl 1977, S. 202). Seminaristischer Unterricht war zugleich Volksschulunterricht und methodisch-didaktische Unterweisung in Form von Musterstunden. Nachahmung und Übung wurden zu den Instrumenten der Volksschullehrerausbildung, weswegen die Seminare entweder an bestehende Volksschulen angegliedert oder diesen besondere Musterschulen beigegeben wurden.

Die berufliche Befähigung des angehenden Lehrers musste durch eine Prüfung belegt werden. Jedoch blieb es noch lange Zeit gängige Praxis, auch nicht geprüfte Kandidaten in den dörflichen Schulen wegen des Lehrermangels anzustellen, zumal die dortigen Lehrerstellen zumeist schlecht bezahlt waren und die Seminarabgänger die besser dotierten Stellen in den Städten oder private Anstellungen vorzogen. Prüfung und Lehrerstelle galten als die

Voraussetzung zur Berufsausübung, jedoch wurde eine beständige berufliche Fortbildung der bereits tätigen Lehrer als ebenso notwendig erachtet wie eine dauerhafte "Qualitätskontrolle" der Unterrichtspraxis, um dadurch Informationen und Erkenntnisse über den erreichten Standard und für die Fortentwicklung der Lehrerausbildung zu erhalten. Und die Initiative dafür ging keineswegs nur vom Staat aus, sondern ganz stark auch von den Volksschullehrern selbst. Der Berufsstand der Lehrer entwickelte sich nicht zuletzt aus diesem neuen Geist heraus. Die Lehrer gingen voller Eifer an die Selbstausbildung (Kauf von Methodenbüchern, Ratgebern, Zeitschriften u. a. m.), Formen des selbst gesteuerten Lernens waren deswegen gerade kennzeichnend für diesen neuen Berufsstand. Beflügelt durch die seminaristische Ausbildung und den engen Zusammenhalt der Absolventen über ihren Abschluss hinaus, entwickelte sich ein reger Austausch mit Kollegen, es kam zu privat organisierten Treffen und Tagungen (Thien 1984, S. 159 f.). Selbst organisierter Wissens- und Erfahrungsaustausch waren demzufolge die solide Basis für eine kompetente Berufsausübung. Die eigene Kompetenzentwicklung wurde zum Schlüssel des beruflichen als auch des sozialen Aufstiegs der Lehrerschaft im 19. Jahrhundert. Daneben griffen die Lehrer aber auch zur praktischen Selbsthilfe, um ihr eigenes Fortkommen nachdrücklicher zu forcieren und ihre materielle Lage zu verbessern, in dem sie sich in eigenen berufsständischen Vertretungen (Lehrervereinen) und Interessenorganisationen (Lese- und Konferenzgesellschaften) zusammenschlossen.

Die Aus- und Fortbildungspraxis

Formen der erzieherischen Lehrkultur in den Seminaren und die sich an die Ausbildung anschließende Fortbildung und selbst organisierte Kompetenzentwicklung der jungen Lehrer lassen sich am besten anhand von zeitgenössischen Beispielen näher erläutern und beschreiben. Um die Entwicklung der Lehrerbildung zu verstehen, muss man die strukturgeschichtliche Ebene verlassen, denn es waren einzelne in der Praxis tätige Pädagogen und Lehrer, die die neuen methodischen Grundsätze humboldtscher Bildung und pestalozzischer Pädagogik übernahmen und in der Ausbildung und Fortbildung verankerten sowie publizistisch verbreiteten. Die preußische Regierung berief z. B. zur Gründung eines neuen Lehrerseminars in Ostpreußen den Pestalozzi-Schüler Karl August Zeller aus Württemberg nach Königsberg, später wurde er Schulrat der ganzen Provinz. Der Hauslehrer Wilhelm Harnisch ließ sich seit 1810 in Berlin in die neue Methode einarbeiten, wurde 1812 Lehrer am Seminar in Breslau und zehn Jahre später Direktor des Lehrerseminars in Weißenfels/Saale. Am evangelischen Lehrerseminar in Neuwied/Rhein wirkte von 1818 bis 1836 der Pestalozzianer Friedrich Braun als Direktor. Am evangelischen Seminar in Moers (1820-31) und anschließend am Berliner Stadtlehrerseminar (1832-47) war zur gleichen Zeit als Direktor einer der

bedeutendsten Wegbereiter der modernen Schulpädagogik, Adolf Diesterweg (1790-1866), tätig.

Diesterweg beförderte maßgeblich die Interessenorganisation der Lehrer und trat publizistisch auf vielfältige Weise weit über seinen engeren Wirkungskreis hinaus (Diesterweg 1956-1963, Bd. 1-6). Für seine Lehrerfortbildung war ihm das Wirken des Elberfelder Lehrers Johann Friedrich Wilberg, den er als Lehrer an der Elberfelder Lateinschule schätzen gelernt hatte, ein besonderes Vorbild. Wilberg hatte im Tal der Wupper eine selbst organisierte Lehrerfortbildung für die in den dortigen Gemeinden tätigen Lehrer ins Leben gerufen, die auf völlig freiwilliger Basis jeden Samstag von 50 bis 60 Personen – auch alten und erfahrenen Lehrern – besucht wurde. Begeistert darüber schrieb Diesterweg 1820 in einem Brief: “In dieser Lehrerversammlung herrscht eine Aufmerksamkeit, die der Andacht verwandt ist, eine Lebendigkeit, eine so fröhliche Stimmung, welche ergötzt und erbaut (...)”, weshalb er der Meinung war: “Es bedarf meiner unmaßgeblichen Meinung nach noch immer einer Veranstaltung (Fortbildung – Anm. d. Autors), um die jetzigen Lehrer ins rechte Gleise zu bringen, darin zu erhalten und mehr und mehr zu ihrem Berufe zu befähigen.” (Bluth 1956, S. 20 f.)

Neben diesen ersten Lehrervereinen wurde die Fortbildung bald auch staatlicherseits gefordert und festgeschrieben, so z. B. im Herzogtum Nassau, wo der Idsteiner Seminardirektor Denzel (“Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer” 1825) den Auftrag erhielt, entsprechende Vorlesungen zu halten, die jedoch wenig Anklang fanden, weil sie der Praxisnähe entbehrten (Fischer Bd. II 1892, S. 183 f.). Die Notwendigkeit einer berufsbegleitenden Fortbildung setzte sich allmählich im Bewusstsein der Lehrerschaft durch. Zur Begründung einer das Berufsleben begleitenden Fortbildung schrieb Friedrich Körner 1853 in seinem praktischen Lehrbuch “Der Volksschullehrer”: “Es ist klar, dass der Lehrer nicht auf der Stufe der Bildung stehen bleiben darf, die er sich auf dem Seminar erworben hat, sondern er muß seine Kenntnisse erweitern und mit der allgemeinen Bildung gleichen Schritt halten. Der Lehrer muß sich wissenschaftlich und methodisch weiterbilden, denn jede Zunahme seiner Kenntnisse ist ein Gewinn für die Schule und eine Erfrischung für seinen eigenen Geist.” (Körner 1853, S. 228 f.)

Der Fortbildung und Information der angestellten Lehrer nahmen sich auch die neu entstehenden pädagogischen Zeitschriften an, beispielsweise Diesterwegs “Rheinische Blätter” (seit 1827) oder der “Neueste deutsche Schulfreund” des Magdeburger Seminardirektors Karl Christoph Zerrenner. Nicht nur die Zeitschriften, sondern auch die ungeheure Publikationsfülle an Methodenbüchern (beispielsweise Zerrenners “Methodenbuch für Volksschul-

lehrer" 1820) und Ratgebern sowie die die Unterrichtspraxis verbessernden Lehrbücher kennzeichnen die Qualifizierung und Verberuflichung der Volksschullehrer. Sie verdeutlichen auch den Übergang von der impliziten Wissensvermittlung des einzelnen Schulmeisters hin zur Weitergabe von allgemeinem und kodifiziertem Fachwissen. Lexikalische Werke, wie die "Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens" mit 11 Bänden (Schmid 1859 ff.), fassten die Ergebnisse dieser stürmischen Entwicklung als Fundus expliziten Wissens zusammen, in dem sie sämtliche relevanten Begriffe und Themen auf diesem Gebiet zu erfassen suchten. Parallel werden die Ausbildungsmöglichkeiten und -inhalte einer staatlichen Steuerung unterworfen. Die Verberuflichung der Lehrerschaft und der Aufbau einer das weitere Berufsleben begleitenden Fortbildung geschieht jedoch in weiten Teilen noch selbstorganisiert.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Lernkultur in den Lehrerseminaren eher einen erzieherischen Charakter hatte und demzufolge als erzieherische Lehrkultur bezeichnet werden muss. Das Verhältnis zwischen Seminarlehrer und Zögling (auszubildendem Lehreranwärter) wird im Rückgriff auf klassische antike Vorbilder als Vater-Sohn-Verhältnis angesehen. Das erklärt sich aber nicht zuletzt auch aus dem Alter der Anwärter. Allgemein wurden Präparanden – Vorpraktikanten für späteren Seminareintritt oder nebenberufliche Lehrerausbildung von angehenden Handwerksgesellen in Schnellkursen – ab dem 14. und Seminaristen – hauptberufliche Lehrerausbildung – ab dem 18. Lebensjahr angenommen. Gemeint ist in diesem Zusammenhang aber nicht die landläufig als "Prügelpädagogik" (lange erhaltenes Züchtigungsrecht des Lehrers) beschimpfte Form des Unterrichts, sondern eine Form der pädagogischen Ausbildung, nämlich "Zöglinge für einen der verantwortungsvollsten Berufe zu erziehen" und in ihnen "zukünftige Kollegen zu sehen" (Lexis Bd. III 1904, S. 249). Allerdings orientierte sich diese Sicht stark an kirchlichen Moralvorstellungen und den Sozialmilieus, in denen unterrichtet wurde.

Bereits als Lateinlehrer in Elberfeld vertrat Adolf Diesterweg den Standpunkt, "der Staat ist eine große Erziehungsanstalt (...). Staat und Schule beziehen also denselben Zweck: Erziehung des Menschen zur Menschheit. (...) Die Schule ist gewissermaßen der Staat im kleinen." (Bluth 1956, S. 11) Diesterweg orientierte sich zwar auch an den methodischen Grundsätzen Pestalozzis, kritisierte aber, dass dessen Schule nur ein Abbild der Familie sei und dem o. g. Zweck nicht diene. Schule hatte für ihn auch eine staatspolitische Funktion. Gleichzeitig bemängelte er die ablehnende Haltung der Ortspfarrer gegenüber seminaristisch ausgebildeten Lehrern, die als gemeindliche Schulvorstände Handwerker und soziale Randexistenzen als nebenberufliche Schulmeister weiterhin bevorzugen würden (Bluth 1956, S. 21

f.). Damit deckte er gleichzeitig die Widerstände gegen eine qualitative Verbesserung und Aufwertung des Lehrerberufs in seiner Zeit auf. Diesterweg war der Meinung: "Pädagogik und Orthodoxie stoßen sich ab" (Bluth 1956, S. 73). Als junger Direktor des Lehrerseminars in Moers vertraute Diesterweg seinem Tagebuch an: "Einer von den 4 Seminaristen war der von einem Pfarrer so dringend empfohlene, aber wie matt, schwach und feige ist dieser Jüngling und zu allem dummgläubigen Fürwahrhalten und Seufzen aufgelegt." (Bluth 1956, S. 52)

Als Lehrerausbilder setzte Diesterweg weniger auf die Vermittlung ungeheurer Wissensmengen als vielmehr auf die Initiierung von Kräften durch Ideen, Anschauungen und Zusammenhänge bei seinen Zöglingen: "Erst Erkenntnis dann Kenntnis." Für ihn war das zu erreichende Ziel seines erziehenden Unterrichts, methodisches Lernen anzuregen, das selbst gesteuertes Lernen ermöglichte: "Anfangs muß ihnen, weil sie noch nicht zu lernen verstehen, das Lernen gelehrt werden. Sobald sie es können, desto mehr mag man sie bloß anleiten zum Selbststudium. Endlich, wenn sie vollends das Lernen gelernt haben, werden sie aus der Anstalt entlassen." (Bluth 1956, S. 53) In seinem Jahresbericht des Seminars in Moers schrieb er 1825 an den preußischen Kultusminister Altenstein: "Während des letzten halben Jahres pflege ich den Zöglingen dieses oder jenes pädagogische Werk in die Hände zu geben, um sie ans Selbstdenken und an das Verstehen schriftlichen Gedankenvortrages mehr und mehr zu gewöhnen." (Goebel 2000, S. 110) Bei seiner Antrittsrede als Direktor des Berliner Stadtlehrerseminars 1832 erläuterte er seine Ansichten über die "Erziehung zur Selbständigkeit" der zukünftigen Lehrer, denen eben nicht nur Fähigkeiten und Kenntnisse vermittelt werden sollten (Diesterweg 1904, S. XIII f.).

Mit dem Fortgang der Absolventen aus dem Seminar war für Diesterweg deren Ausbildung noch keineswegs zu Ende, denn er setzte auf eine anfänglich noch begleitende Hilfe und Anleitung der berufstätigen Junglehrer sowie auf eine dauerhafte Fortbildung (lebenslanges Lernen), da jeder Lehrer im Laufe seiner Berufstätigkeit und mit zunehmendem Alter leicht der Gefahr erliege, sich der Pedanterie hinzugeben (Bluth 1956, S. 75 f.). Deshalb regte Diesterweg zum persönlichen Selbststudium neben der Berufstätigkeit und zum Austausch untereinander an. Dafür initiierte er jährliche Zusammenkünfte der Absolventen, ließ thematische Arbeiten und methodische Musterstunden in jedem Quartal verfassen, die er unter den Junglehrern zirkulieren ließ (Goebel 2000, S. 70 ff.), und nutzte die so entstandenen Studienarbeiten wiederum wegen des allgemeinen Lehrmittelmangels aufgrund finanzieller Beschränkungen des Seminars als Fundus für die Ausbildung.

In einem Rundschreiben an seine ehemaligen Seminaristen vom Sommer 1823 findet sich der Hinweis: “Nach Eurem Abgange von hier ist mein Leitfaden in der allgemeinen und praktischen Arithmetik bei Weber in Bonn erschienen. Lieb wird es mir sein, wenn Ihr zu Eurer Weiterbildung in dem Rechnen Euch dieses Leitfadens bedienen und die Punkte, wo Ihr Schwierigkeiten finden solltet, im Herbste (bei einer gemeinschaftlichen Zusammenkunft – Anm. d. Autors) mir namhaft machen wolltet.” (Goebel 2000, S. 72) Diesterweg regte neben dem selbst gesteuerten Lernen parallel ebenso die selbst organisierte Lehrerfortbildung und den beruflichen Interessenzusammenschluss an. In seinem Jahresbericht 1826 vermerkt er, dass vierzehntägliche Lehrerversammlungen in der Region abgehalten würden, in denen Vorträge auf “dem Gebiet der Lehrerwirksamkeit gehalten werden. An denselben lassen wir jedes Mal einige ältere Zöglinge Theil nehmen, um sie zu ähnlicher Wirksamkeit im Leben, zur Vereinigung in Lehrgesellschaften (auch in anderen Regionen – Anm. d. Autors) anzuleiten und um ihnen durch Beispiel die zweckmäßige Einrichtung der Lehrervereine zu zeigen.” (Goebel 2000, S. 152)

Erzieherische Lehrkultur in den Seminaren beinhaltete nicht nur den Erwerb einer Qualifikation als Lehrer, sondern schloss eine selbst organisierte Verberuflichung der Volksschullehrerschaft ebenso wenig aus wie die Erkenntnis, dass selbst gesteuerte berufsbezogene Fortbildung (lebenslanges Lernen) als notwendig und wichtig angesehen wurden und sich allmählich verbreiteten, ja sie regte sie geradezu an. Es zeigt sich auch die Tendenz, implizites Schulmeisterwissen bzw. in den entstehenden Lehrervereinen diskutierte fachliche, methodische und didaktische Kenntnisse und Prinzipien allmählich in explizites Wissen zu gießen. Beides wiederum findet in den fremd- oder selbst organisierten Fortbildungen Eingang und erhöhte so das allgemeine Kompetenzniveau der bereits tätigen Lehrer und führte allgemein zu einem Anwachsen des Wissensbestandes im Erziehungs- und Unterrichtswesen (Wissenssprung).

Exkurs: Schulische versus berufliche Bildung

Da die Schulentwicklung auf allen Bildungsebenen ein Kennzeichen des 19. Jahrhunderts ist, herrscht ungebrochen die Meinung fort, schulische und berufliche Bildung seien in dieser Zeit strikt voneinander getrennt worden und dies sei eine Folge der neuhumanistischen bzw. humboldtschen Bildungsreform gewesen. Zum einen haben aber Reformen wie Humboldt diese Trennung nie gewünscht und zum anderen gab es seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert v. a. im elementarschulischen Bereich das Bestreben, den Unterricht durch berufspraktische Elemente anzureichern und so den Übergang zwischen schulischer Bildung und beruflicher Bildung und somit den Eintritt ins Berufsleben fließender zu gestalten. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang zwei unterschiedliche Bestrebungen mit verschiedener Zielrichtung:

1. Die Sonn- und Feiertagsschulen sowie die Abend- und Stundenschulen

Diese Bezeichnungen geben v. a. Auskunft darüber, wann der jeweilige Unterricht stattfand. Die kirchliche Sonntagsschule (hauptsächlich als Glaubens- und Sittenunterricht, daneben aber auch als Ersatzform der Werktagsschule, wobei Lesen, Schreiben und Rechnen sowie Gesang auf dem Lehrplan standen) waren bereits seit dem 16./17. Jahrhundert anzutreffen (Demmel 1978, S. 50 ff.). Im ausgehenden 18. Jahrhundert wurde diese Schulform häufig als Ergänzung oder Fortführung der Werktagsschule oder als eigenständige gewerblich-fortbildnerische begründet. Hierin liegen die Wurzeln der Anfang des 20. Jahrhunderts gesetzlich verankerten Berufsschule. In Bayern wurden die Handwerkslehrlinge seit 1771 angehalten, den vorherigen Volksschulunterricht darin fortzusetzen, in München wurde 1791 eine bürgerliche Sonn- und Feiertagsschule gegründet, die im gleichen Jahr noch von 460 Gesellen und Lehrlingen besucht wurde. In der Wirklichkeit musste diese Art der Fortbildungsschule aber häufig die vorhandenen Lücken an elementarschulischem Wissen beseitigen. 1803 führte Bayern eine allgemeine Sonntagsschulpflicht für Jungen und Mädchen zwischen 12 und 18 Jahren ein (Liedke Bd. IV 1997, S. 487; Spörl 1977, S. 119 f.). So gesehen wird die Erwachsenenbildung breiterer Schichten – vormals nahezu ausschließlich durch den örtlichen Geistlichen von der Kanzel – auch als berufsbezogene Maßnahme anerkannt. Aus den Wurzeln der gewerblichen Sonntagsschule entwickelten sich ab etwa 1850 die gewerblichen und kaufmännischen Fortbildungsschulen, die sich dann hierarchisch und berufsgruppenbezogen rasch weiter ausdifferenzierten (vgl. dazu das Beispiel Preußen – Simon Bd. II 1990, S. 835-871).

Neben den beschriebenen Formen der “Zeitschulen” entstanden im 19. Jahrhundert Abend-, Stunden- oder Fabrikschulen. Sie bildeten wegen der verbreiteten Kinderarbeit eine Möglichkeit, den schulpflichtigen, aber zugleich erwerbstätigen Kindern und Jugendlichen einen Minimalunterricht sicherzustellen; der normale Arbeitsalltag wurde durch ein bis zwei Schulstunden unterbrochen oder nach Feierabend verlängert, so dass diese Form des Unterrichts eher belastend wirkte.

2. Die Arbeits- bzw. Industrieschulen

Das Ziel dieser um 1800 herum entstehenden Schulform war “Bildung zur Arbeit durch Arbeit” (Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens Bd. III 1862, S. 681). Pestalozzi machte bereits seit 1775 erste Versuche, in seiner Armenschule in Neuhof im Aargau schulische und zugleich landwirtschaftliche Kenntnisse zu vermitteln. Fellenberg und Salzmann folgten diesem Beispiel. Bald gab es Anregungen, über diesen engeren Wirkungskreis hinauszutreten und Volks- und Industrieschule zu vereinigen.

Carl Ludolf Friedrich Lachmann veröffentlichte 1802 einen flammenden Appell dafür und gab eine Übersicht, welche Ausprägungen bereits vorhanden seien: a) Arbeit und Unterricht in zwei Blöcken, aber streng getrennt, b) rhythmischer Wechsel von Arbeitsstunden und Unterrichtsstunden im Tagesverlauf, c) Handarbeit und Unterricht werden miteinander verbunden (Lachmann 1973, S. 54 ff.). – Bereits in den Schullehrerseminaren des 18. Jahrhunderts gehörten praktische Unterrichtsfächer wie Bienen-, Obstbaum-, Seidenraupenzucht u. a. zum normalen Lehrplan, was zwei Funktionen hatte: zum einen die Gehälter der Lehrer durch entsprechende Nebentätigkeiten aufzubessern und die Landwirtschaft dadurch allgemein zu fördern. In Württemberg wurde 1810 eine Schulordnung erlassen, die vorsah, Volks- und Industrieschule für Kinder über neun Jahren zu verbinden. Fast fünfzig Jahre später gab es in Württemberg 1360 Industrieschulen mit 64000 Schülern. Das war ganz konkret die Umsetzung einer Verbindung von Lern- und Arbeitsschule, die nicht nur die allgemeine Schulbildung heben, sondern zugleich den Übergang in den Beruf fließender gestalten sollte. Sicherlich ging das vielfach lange Zeit für Mädchen über Handarbeitsschulunterricht und für Jungen über die o. g. landwirtschaftlichen Unterweisungen nicht hinaus.

3.2 Qualifikation und Kompetenz als Herausforderung: Neues Verständnis der Berufsbildung in der Industrialisierung (zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts)

“Es kann aber niemand ein ganzer Techniker werden, der nicht vorher schon ein ganzer Mensch war. Erzieht ganze Menschen, die an allgemeiner Bildung und Lebensform auf der Höhe des Völkerlebens (...) stehen, und macht aus ihnen Techniker – das ist das ganze Geheimnis und die alleinige Lösung des Problems.”

*(Max Maria von Weber (1822-1881), Eisenbahningenieur
und Polytechnikexperte,
zit. nach Blankertz 1982, S. 179)*

“Die technischen Hochschulen haben eine große Zahl tüchtiger speziell technischer Kräfte ausgebildet, aber nicht in gleichem Maße die die Technik ergänzende Kenntnis der Bedingungen des Verkehrslebens, des Großhandels und der nationalen sowohl wie der speziellen Ökonomie.”

*(Gustav von Mevissen (1815-1899), Großkaufmann und Politiker,
Mevissen 1906 Bd. II, S. 627)*

“Es war eine Freude für mich, solches Vertrauen zu sehen. Sie waren überzeugt davon, dass es mir gelingen würde, die neue Fabrik lebensfähig zu gestalten und interessante neue Wagen zu bauen.”

(August Horch (1868-1951), Autoindustrieller. Horch 1938, S. 183)

Mit dem Aufbrechen der vorindustriell-zünftlerischen Wirtschaftsweise in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden neue Arbeits- und Produktionsformen eingeführt und die Kenntnisse und Fähigkeiten technischer Experten zu einem bewegenden Faktor des industriellen Zeitalters. Der enorme Aufschwung im Zuge der Industrialisierung brachte eine stetig steigende Nachfrage nach speziellen Fachkräften. Technische Erfindungen bestimmten den industriellen Fortschritt. Daneben wurden kaufmännische und organisatorische Fähigkeiten entscheidend, weil sie die Führung großer und komplexer Industrieunternehmen erst ermöglichten. Stetig wachsende Unternehmen benötigten funktionsfähige Organisationsformen und die Steuerung unternehmensinterner Abläufe; zusätzlich treten Anforderungen des Verkaufs und zwischenbetrieblichen Handels hinzu. Diese neuen Anforderungen förderten die Entwicklung technischer und kaufmännischer Ausbildungen und forderten organisatorisch-unternehmerische Kompetenzen. Drei Gruppen repräsentieren diesen Sachverhalt: die Techniker/Ingenieure, die kaufmännischen Angestellten und die Unternehmer/Manager.

Berufliches Lernen wurde von der damaligen Öffentlichkeit bald nahezu ausschließlich als der Erwerb von Qualifikationen wahrgenommen. Das bedeutete zum einen berufliche Ausbildung (Lehrling) und zum anderen schulisches Lernen im weitesten Sinne. Beides diente vorrangig dem Erwerb beruflicher Berechtigungsnachweise, die immer mehr an Bedeutung erlangten. Qualifikationen werden zum Maßstab für Fähigkeiten und daher immer stärker durch Festschreibungen reglementiert und der Weg des Erwerbs immer mehr in einen institutionellen Zusammenhang eingebunden. Das zeigt sich zunächst an der Entwicklung der technischen und dann auch der kaufmännischen Ausbildungsgänge bis zum Ersten Weltkrieg. Selbst gesteuertes und selbst organisiertes Lernen in Form des Kompetenzerwerbs für spezifische Aufgaben fand zwar alltäglich statt, wurde aber selbst von denjenigen, die diese Lernprozesse durchlebten (z. B. Erfinder und Techniker werden zu Unternehmern oder höhere Angestellte allmählich zu hochspezialisierten Managern), kaum oder nur bedingt wahrgenommen und reflektiert. Lernprozesse fanden weitgehend "unbewusst" und selbstläufig statt, schlugen sich aber in wirtschaftlichen Handlungsmustern und neuen sozialen Gruppen und Berufskategorien nieder. Kognitive Leistungen ermöglichen zwar den technischen und organisatorischen Fortschritt, werden aber von den Zeitgenossen nicht als lernkulturelle Prozesse wahrgenommen, stattdessen mehren sich die Forderungen nach einer stetigen Erhöhung und Differenzierung der beruflichen Qualifikationsstandards (Festschreibung von Ausbildungsinhalten sowie Verschulung und Akademisierung).

3.2.1 Fachwissen und Qualifikation: Technische und kaufmännische Ausbildungen

Im Zuge der Industrialisierung entwickeln sich gänzlich neue Berufsgruppen sowohl im technischen (Bauwesen, Bergbau, Maschinenbau, Elektrotechnik usw.) als auch im kaufmännischen Bereich (Buchhaltung, Einkauf, Verkauf, Kostenkalkulation usw.): Tendenz der Verberuflichung. Außerdem bildeten sich spezifische Beschäftigungsformen heraus, insbesondere entsteht die Gruppe der technischen und kaufmännischen Angestellten, die ein eigenständiges Statusbewusstsein entwickeln (Mittelstand). Die Techniker und Ingenieure sind die Vorreiter dieser Entwicklung, wobei sich schon früh Ansätze differenzierter und hierarchisierter Ausbildungsstandards herauskristallisieren, was bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts zu einem breit gefächerten technischen Schul- und Fortbildungswesen führte. Erst sehr viel später wurde Entsprechendes bei den kaufmännischen Berufen erreicht. Kaufleute und Handlungsgehilfen, wie sie seit dem Mittelalter bekannt waren, genügten bald den spezifischen Anforderungen nicht mehr, weil eine immer weiter voranschreitende Spezialisierung dieses Berufsfeldes am Ende des 19. Jahrhunderts einsetzte. Es fehlten besonders geschulte leitende Angestellte und qualifizierte Ausbilder (Handelslehrer); dem wurde mit der Gründung von Handelshochschulen Rechnung getragen.

Techniker/Ingenieure

Die neuen Anforderungen, die technischer Fortschritt und industrielle Produktionsweise an den Menschen stellten, forderten individuelle und gesellschaftliche Lernprozesse. Eine Lehrkultur (in Form des technischen Schulwesens), die die gewonnenen neuen Erkenntnisse zusammenfasste, entwickelte sich erst ab dem Zeitpunkt, an dem ein gewisses Maß an Expertenwissen zur Verfügung stand, das vermittelt werden konnte. Expertenwissen wurde bis dahin als implizites Wissen weitergegeben. Im Zuge der allgemein steigenden Bildungsstandards wurde es jetzt möglich – und aufgrund des enorm anwachsenden Expertenwissens auch nötig –, dieses als explizites Wissen zu erfassen und einem breiteren Adressatenkreis weiterzugeben. Damit wurden ursprünglich selbst organisierte Formen des Lernens in fremdorganisierte, normierte Lehrkulturen überführt. Der Nachteil dieser technischen Lehrkultur lag darin, dass sie den tatsächlichen Entwicklungen immer hinterherhinkte, weil sie Wissensstandards von gestern weitergab, denn Innovationen wurden wie bisher in der Praxis entwickelt.

Seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert kam es zum Aufbau von gewerblichen Fach- und Fortbildungsschulen in nahezu allen Teilen Deutschlands. Das al-

les steht im größeren Zusammenhang eines sich immer weiter verzweigenden Bildungswesens. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bildeten sich neben bereits bestehenden fachbezogenen Ansätzen – z. B. in Preußen die Bergakademie (1770) und die Bauakademie (1799) in Berlin, die v. a. für den technischen Staatsdienst ausbildeten – weitere technische Fachdisziplinen wie Maschinenbau, Hüttenkunde, Elektrotechnik, Verkehrswesen u. a. m. an den bald entstehenden polytechnischen Schulen heraus (Gewerbeakademie in Berlin 1821, erste polytechnische Schule in Freiburg 1825, polytechnische Zentralschule in München 1827, technische Bildungsanstalt in Dresden 1828, weitere Gewerbeschulen entstanden in den 1830er Jahren in Stuttgart, Darmstadt, Braunschweig, Hannover, Karlsruhe, Augsburg, Nürnberg). Diese suchten den industriellen Bedarf sicherzustellen. Es entwickelte sich ein abgestuftes technisches Schulwesen mit den Technischen Hochschulen an der Spitze, darunter die höheren und niederen Technikerfachschulen (später Ingenieurschulen), gefolgt von den Fachschulen für Handwerker und Facharbeiter. Die ursprünglich auf technische und naturwissenschaftliche Ausbildungen vorbereitenden Realschulen (als Realienanstalten ursprünglich schon seit dem frühen 18. Jahrhundert als gewerbliche/technische Fachschulen entstanden) wandelten sich jedoch im 19. Jahrhundert mehr und mehr zu allgemeinbildenden Schulen. Am umfassendsten vollzogen sich diese Entwicklungen in Preußen. Einen differenzierten Überblick über den erreichten Stand, gewissermaßen auch eine Leistungsschau des deutschen Bildungswesens, geben die verschiedenen um die Jahrhundertwende publizierten Handbücher wie die “Fachbildung des preußischen Gewerbe- und Handelsstandes im 18. und 19. Jahrhundert” von Oskar Simon in zwei Bänden von 1902 oder das mehrbändige, aus Anlass der Weltausstellung in St. Louis von Wilhelm Lexis herausgegebene “Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich”, das im vierten Band “Das Technische Unterrichtswesen” (Lexis 1904) und auch dessen Lehrbetrieb genau beschreibt.

An den entstandenen polytechnischen Schulen wirkten und unterrichteten zu Beginn Praktiker (Erfinder, erprobte Techniker und Ingenieure), die eine Vorreiterfunktion in der technischen Praxis und auch in der Unterrichtspraxis einnahmen. Ihnen folgten Lehrer, die eine Verwissenschaftlichung der Techniker Ausbildung und damit bald auch eine Akademisierung der Bildungsanstalten anstrebten. In seinen Lebenserinnerungen beschreibt der Erfinder des ersten deutschen Automobils, Carl Benz (1844-1929), wie er als neunzehnjähriger Student in Karlsruhe seine damaligen Lehrer erlebte. Sein erster Lehrer, Begründer des Maschinenbau-Unterrichts, Ferdinand Redtenbacher, sei ein ausgezeichnete Gelehrter gewesen. “In seinen Vorlesungen hörte man gleichsam die Maschinen laufen. Als besäße er die Kunst, seiner Mechanik dramatisches Leben einzuhauchen, so begeistert und begeisternd unterrichtete er. Kein Wunder, dass er anzog wie ein Magnetpol.” (Benz 1925, S. 18) Redtenba-

cher starb 1863, sein Nachfolger wurde der am Gewerbeinstitut in Berlin lehrende Franz Grashof, der zusammen mit 21 anderen Technikern 1856 den "Verein deutscher Ingenieure" (VDI) als Interessenorganisation gegründet hatte. "(...) in Franz Grashof bekam Redtenbacher einen Nachfolger, der die praktischen Aufgaben der Technik mit der Überlegenheit des mathematischen, strengwissenschaftlichen Meisters zu lösen verstand. Und doch konnte Grashof Redtenbacher nicht in allen Stücken ersetzen. Redtenbachers Stärke lag auf der konstruktiv praktischen Seite des Maschinenbaus. Grashof dagegen war ganz Theoretiker." (Benz 1925, S. 19 f.)

Bereits 1864 forderte Grashof, nicht zuletzt in Übereinstimmung mit den Zielen des VDI in Ausbildungsfragen, die polytechnische Schule als Hochschule anzuerkennen: "Sie sei eine technische Hochschule und bezwecke die den höchst berechtigten Anforderungen entsprechende wissenschaftliche Ausbildung für diejenigen technischen Berufsfächer des Staatsdienstes und der Privatpraxis." (Lexis Bd. IV 1904, S. 12 f.) Die weitere bildungspolitische Diskussion erbrachte schließlich nicht nur als Ergebnis die Umwandlung der bestehenden Polytechnika in technische Hochschulen (Aachen 1870, Dresden 1871, Stuttgart 1876, Braunschweig 1877, Berlin 1879), sondern auch das Promotionsrecht für Studenten der technischen Wissenschaften im Jahre 1899 (Ludwig 1981, S. 30-39, Manegold 1970, S. 61 ff.). Diese Entwicklung hat ebenso zu klaren Bedingungen der Zugangsvoraussetzungen zu diesen Hochschulen wie zu einer abgestuften Bildungslandschaft unterhalb dieses Schultyps (Hierarchisierung) geführt (Lundgreen 1994, S. 14-22 und Grafik S. 60).

Von 1852 bis 1856 besuchte der zu späteren Zeiten sowohl als Maschinenbauingenieur und Erfinder als auch als Schriftsteller bekannt gewordene Max Eyth (1836-1906) die polytechnische Schule in Stuttgart. Über den beruflichen Praxisschock der damaligen Zeit berichtet er ernüchert: "Der Sprung aus den luftigen Höhen einer polytechnischen Schule in die Tiefen der Praxis war in meinen jungen Jahren schwieriger als heutzutage. Man wusste in der Praxis noch nicht, wozu Polytechniker auf der Welt waren, und die Schulen wussten erstaunlich wenig von der Welt der Praxis." (Eyth 1910, S. 5) Die Praxis lernte er unvermittelt in seiner ganzen Härte kennen: "Dann, nach der feucht-fröhlichen Studienzeit, ging es mit zusammengebissenen Zähnen durch ein herbes Jahr am Schraubstock, unnötig gequält, heilsam verhöhnt, wund an Leib und Seele." (Eyth 1985, S. 7) Wie seine Briefe und Erinnerungen zeigen, wurde er durch die Berufspraxis anschließend nicht nur geschult, sondern entfaltete auch eine geradezu globale Aktivität, um technische Innovationen zu verbreiten. Die Aufbruchstimmung seiner Zeit wird darin deutlich, dass er schreibt: "Was du heute erdenkst und nicht verwerten kannst, mag morgen den Erdball aus den Angeln heben" (Eyth 1985, S. X).

War der Praxisbezug der technischen Ausbildung anfangs vielerorts noch nicht gegeben, so waren am Ende der oben beschriebenen Entwicklung des technischen Ausbildungswesens die Verschulung und Normierung sowie die Bürokratisierung der Ausbildungsgänge soweit fortgeschritten, dass sie die Selbstentfaltungskräfte der angehenden Techniker eher lähmten. Ende des 19. Jahrhunderts schrieb der Begründer eines der größten elektrotechnischen Firmenimperien, Werner von Siemens (1816-1892), in seinen Lebenserinnerungen über seinen Abschluss an der Berliner Artillerie- und Ingenieurschule im Jahre 1838: "Ich hatte mir mit eisernem Fleiße das für diese Examina nötige Gedächtnismaterial eingepaukt, um es nachher noch schneller wieder zu vergessen." (Siemens 1893, S. 21) In seiner Freizeit hatte er sich selbstorganisiert mit Mathematik, Physik und Chemie beschäftigt und sein wirkliches Interessengebiet gefunden. "Die Liebe zu diesen Wissenschaften ist mir mein ganzes Leben hindurch treu geblieben und bildete die Grundlage meiner späteren Erfolge." (Siemens 1893). Wie bei Eyth war es auch bei Siemens weniger die schulische Wissensbasis als die Selbstentfaltungskraft des Individuums, die im späteren Berufsleben den Erfolg brachten.

Am Ende des 19. Jahrhunderts ist die Aufbruchstimmung in den Ingenieurwissenschaften weitgehend verflogen. Der Elektrotechniker Georg Siemens kommt in seinen Lebenserinnerungen, die er wohl bewusst "Erziehendes Leben" überschrieb – "der Lebensgang eines jeden Menschen ist ja ein Werk der Erziehung durch das Leben selbst" (Siemens 1947, S. 7) -, zu einer ernüchternden Bilanz seines im Wintersemester 1900 begonnenen Maschinenbaustudiums an der Technischen Hochschule Charlottenburg (Berlin): "Immer, wenn ich auf der Hochschule den Ehrgeiz hatte, etwas besonderes zu leisten, schnitt ich schlechter ab als diejenigen, die es sich bequem gemacht hatten." Von der Hochschule schied er daher "dreiundzwanzigjährig, nach bestandener Prüfung als Diplom-Ingenieur mit einer Mischung aus Trotz und Verachtung" (Siemens 1947, S. 63 f.). Während des Studiums hatte er sich nur mit älteren Antriebssystemen beschäftigen müssen, obwohl die Zeit für neue Motoren bereits angebrochen war. Bei seinen zeichnerischen Entwürfen zu einer Dampfmaschine, deren erfolgreiche Bearbeitung Voraussetzung für die Meldung zur Diplomprüfung war, verzweifelte er fast, weil er von seinen Lehrern nur hörte: "'So geht das nicht', oder 'So macht man das nicht', und dann begann die Sisyphusarbeit wieder von neuem. Dabei war niemals klar zu erkennen, welchen Weg man nun zu beschreiten hatte, um sicher zum Ziel zu kommen." (Siemens 1947, S. 53) Der Unterricht an den technischen Hochschulen war in dieser Zeit bereits zum Massenbetrieb geworden. Dementsprechend kritisierte Siemens den Unterricht als entmenschlicht und stumpfsinnige Wiederholung immer gleicher Inhalte, den Schematismus und Bürokratismus "und vor allem diese Lehrer, die mit unserer Jugend Schindluder trieben" (Siemens 1947, S. 55).

Die geschilderten persönlichen Erfahrungen sind auch ein Indiz dafür, dass der große Erfinder – der geniale Techniker und Ingenieur, der in der Frühindustrialisierung hervortrat, manches Mal auch zum wirtschaftlichen Unternehmer wurde – am Ende der Industrialisierungsperiode einem Heer von spezialisierten Technikern und Ingenieuren gewichen war, das in abhängiger Stellung (Angestellte) den Konditionen der Massenproduktion und Rentabilitätsaspekten zu entsprechen hatte (Hortleder 1970, S. 37 ff.). Der Bergwerksingenieur Ludwig Brinkmann zieht 1908 in einer kleinen Schrift eine ernüchternde Bilanz dieses Struktur- und Funktionswandels: “Die Ingenieure schaffen nicht mehr die Technik, sondern diese nimmt die Ingenieure in ihren harten Dienst.” (zit. nach Hortleder 1970, S. 41)

Die oben beschriebene Normierung findet auf allen Ebenen technisch-handwerklicher Ausbildung statt, so auch bei der Lehrlingsausbildung. Andererseits bedeutete dies aber nicht gleichzeitig eine Verbesserung der Qualitätsstandards und der Qualifikation. So weist beispielsweise Günter Pätzold eine Verrechtlichung der handwerklichen Lehrlingsausbildung im Zuge der Gewerbefreiheit nach. Diese hätte ihre Ursachen darin gehabt, eine solide Ausbildung zu gewährleisten, da die Lehrlinge immer mehr zu billigen Arbeitskräften verkamen. Die zünftlerische Ausbildung der Lehrlinge habe nach dem “Imitatio-Prinzip” funktioniert, d. h. sie beruhte auf Nachahmung dessen, was der Meister in seiner Familie und Werkstatt vorlebte (Pätzold 1997, S. 13 ff.). Die Lehrlingsausbildung in den Zünften war eine familiär-berufliche Sozialisation und hatte somit einen ganzheitlichen Charakter: Die Lernkultur wurde durch das alltägliche Leben und Arbeiten bestimmt, wobei vorrangig implizites Wissen weitergegeben wurde. Das alles funktionierte so lange gut, bis der technische Fortschritt sowie neue Produktions- und Arbeitsbedingungen das wirtschaftliche Auskommen der Handwerksbetriebe gefährdeten und Aspekte der Wirtschaftlichkeit und Konkurrenz das Denken der Meister bestimmten. Andererseits erforderte die aufkommende industrielle Wirtschaftsweise eine hohe Selbsttätigkeit des wirtschaftlichen Handelns. Das “Imitatio-Prinzip” verhinderte jedoch gerade Eigenverantwortlichkeit, selbstständiges Handeln und innovatives Denken. “(...) und so feilte, schmiedete und drehte ich 3 Jahre lang, von 1833 bis 1836, arbeitete fleißig und lernte allerlei, von allem etwas, aber nichts recht gründlich”, schreibt der Schweizer Mechaniker Nikolaus Rigggenbach (1817-1899) über seine Lehrlingszeit in seinen Lebenserinnerungen. “Nach 3jähriger Lehrzeit (...) mußte ich mir selbst sagen, daß ich mit den erworbenen Fertigkeiten nicht werde durch die Welt kommen können.” (Rigggenbach 1911, S. 10)

Ansätze systematischer Lehrlingsausbildung im Industriebetrieb gab es erst seit den 1880er Jahren. Zuvor kamen die benötigten Fachkräfte ausschließlich aus den gewerblichen Fachschulen und dem Handwerk (Rigggenbach

1911, S. 25 ff.). Die Ausbildung im Betrieb selbst wurde lange Zeit als zu störend für die Arbeitsabläufe und als zusätzlicher Kostenfaktor angesehen. Nach der Einführung der Lehrlingsausbildung im industriellen Großbetrieb (seit 1878, erste Versuche bereits seit 1821 – Georg/Kunze 1981, S. 54 ff.) waren es dann aber nicht die mit einer hohen Verantwortung belasteten Werkmeister, die die Ausbildung vollzogen. Diese wurde vielmehr erfahrenen Arbeitern überlassen, die ihr neues Aufgabengebiet in nebenberuflicher Ausbildungstätigkeit versahen. 1882 gab es etwa 9500 große Industriebetriebe (über 50 Beschäftigte), deren Zahl als auch die der Beschäftigten sich explosionsartig weiter entwickelten: 1907 bereits 29000 Großbetriebe, die Beschäftigtenzahl verdoppelte sich in diesen 15 Jahren auf 10,8 Mio. Demzufolge kam es zu einer Reorganisation der betrieblichen Ausbildung in den 1890er Jahren, weil die unternehmerische Qualifizierungspolitik darauf zielte, die Trennung von Qualifikation und Produktion herbeizuführen (Georg/Kunze 1981, S. 59 ff.).

Auch die Lernorte veränderten sich durch diese Entwicklungen. Die Lehrlinge mussten nicht mehr im Haushalt des Meisters leben, so dass berufliches und soziales Lernen voneinander getrennt wurden. Gleichzeitig nahm die Sicherung der Qualifikationsstandards auf der privaten Ebene (Meisterbetrieb) immer mehr ab, und es kam zu einer immer stärkeren öffentlichen Intervention, in deren Gefolge nicht zuletzt ein duales Ausbildungssystem aus beruflicher und schulischer Berufsausbildung stand (Berg u. a. Bd. III 1987, S. 275 ff.). Dieser Effekt wurde nachhaltig dadurch befördert, dass sich beispielsweise durch den Besuch einer Gewerbeschule die Lehrzeit verkürzen ließ. Die Provinzialgewerbeschulen als Vollzeitschulen in Preußen unterlagen der staatlichen Intervention. Sie waren bestimmt durch kontroverse Anschauungen: Die Kultusverwaltung setzte mehr auf eine erziehungsorientierte, die allgemeine Bildung fördernde Zwangsbeschulung; die Handelsverwaltung hatte stärker die berufliche Qualifikation und die Stiftung von Karriereöglichkeiten im Auge (Berg u. a. Bd. III 1987, S. 284 ff.). Die Kultusverwaltung konnte sich in der öffentlich geführten Diskussion schließlich durchsetzen: In den 1880er Jahren werden die Provinzialgewerbeschulen zu allgemeinbildenden Schulen umgewandelt (lateinlose Oberrealschulen – Berg u. a. Bd. IV 1991, S. 390 ff.). Gleichzeitig wird die Pflichtbeschulung für Lehrlinge vor dem Ersten Weltkrieg verbindlich: Der ursprünglich freiwillige Besuch von Fortbildungsschulen für angehende Handwerker – die häufig in kommunaler oder privater Trägerschaft entstanden waren (Beispiel Aachen, in Berg u. a. Bd. III 1987, S. 288 f.) – wurde obligatorisch (die Berufsschulpflicht bis zum 18. Lebensjahr wurde 1919 in der Weimarer Verfassung verankert – Berg u. a. Bd. IV 1991, S. 371 ff. und S. 382 ff.; Blankertz 1969, S. 119-129).

Klagen über Qualifikationsmängel bei den Lehrlingen verstärkten sich seit etwa 1870. Trotz der immer wieder geführten öffentlichen Diskussionen über Umfang und Qualität der Lehrlingsausbildung zeigte es sich, dass wirtschaftliches Denken immer noch stärker wog als qualitative Aspekte. In der Begründung zur Abänderung der Gewerbeordnung 1897/1900 wurde festgestellt, dass in Preußen von 61000 Meistern nur noch 14000 Meister Lehrlinge ausbildeten, gleichzeitig "erscheint es vor allem geboten, an die Qualifikation des Lehrherrn weitere Anforderungen zu stellen" (zit. nach Blankertz 1969 S. 101). Häufig würden gerade jüngere Meister zur Gründung eines Handwerksbetriebs gerne auf Lehrlinge als billige Arbeitskräfte zurückgreifen.

Vor der Industrialisierung war der Berufsbegriff von der Bildung geschieden, er bezeichnete eine besondere Befähigung, die lebenslang ausgeübt wurde. Die Industrialisierung setzte den Berufsbegriff dann in Beziehung zur Qualifikation, die im Zuge spezifischer schulischer bzw. dualer Ausbildungen erworben wurde. Die Qualifikation stand für spezifische Einzelleistungen, d. h. sie war Ausdruck der voranschreitenden Spezialisierung in Form sich immer weiter differenzierender Arbeitsleistungen und Tätigkeitsfelder (Blankertz 1969, S. 32, Blankertz 1982, S. 171 ff.) und zugleich Zeichen der wachsenden Verschulung der beruflichen Ausbildung und Weiterbildung.

Peter Lundgreen hat dem komplexen Zusammenhang der Verschulung in Verbindung mit der Entstehung neuer Berufsaufgaben im Industrialisierungsprozess nachgeforscht und kommt zu dem interessanten Schluss: Die Bildungsexpansion allein schaffte noch keine Arbeitsplätze, das Verhältnis von Bildungsqualifikationen und Arbeitsplatzanforderungen sei nämlich außerordentlich kompliziert (Lundgreen 1973, S. 120 ff.). Der Bedarf an Arbeitskräften wurde zunächst immer auf direktem Wege, nämlich durch den Import qualifizierter Arbeitskräfte gelöst. Für Lundgreen stellte sich die grundsätzliche Frage deshalb so: "Wie kann man schulische Bildungsniveaus mit beruflichen Arbeitsplatzanforderungen zur Deckung bringen?" (Lundgreen 1973) Damit wird jedoch nur auf die Inhalte des Lernens und nicht auf das Lernen selbst rekurriert. In einer sich stetig beschleunigenden wirtschaftlichen Entwicklung mit immer neuen "beruflichen" Anforderungen und Herausforderungen zählt der Faktor Zeit immer mehr, so dass Lernprozesse im engeren Arbeitsumfeld einen sehr hohen Stellenwert erlangen, da viel unmittelbarer reagiert werden kann.

Während man in Deutschland zur Lösung der durch Industrialisierung aufgeworfenen neuen beruflichen Anforderungsprofile immer mehr auf schulische Ausbildung und Zertifikate setzte, verlief die Entwicklung in den anglo-amerikanischen Ländern viel weniger reglementiert. Dort entwickelte sich

die Praxiskultur des Learning by Doing, die sich anfangs nahezu ausschließlich auf der Grundlage des Sammelns berufspraktischer Erfahrungen ohne staatlich anerkannte Qualifikationsnachweise entfaltete. Insgesamt nahm hier der Staat kaum eine regulierende Funktion wahr, so dass sich die berufspraktische Lernkultur weitgehend selbstläufig entwickelte. Die Tradition der Ingenieurausbildung verlief in Großbritannien und den USA praxisorientiert. Die Ursachen dafür lagen in Großbritannien, in dem die technische Revolution ihren Ursprung nahm, im Wesentlichen darin: "In aller Regel eilte die Technikentwicklung der wissenschaftlichen Analyse und Erklärung technischer Phänomene voraus, woran sich auch im Laufe des 19. Jahrhunderts nur wenig änderte." (König 1999, S. 170) Diejenigen, die die neuen Techniken entwickelten, kamen aus spezifischen handwerklichen Sparten (Schlosser, Uhrmacher, Mühlenbauer etc.) oder waren technische Universalisten.

In Großbritannien hatten höhere Techniker und Ingenieure zumeist noch bis ins 20. Jahrhundert eine reine Praxisausbildung genossen (König 1999, S. 171). Ingenieur war man dann, wenn man sich erfolgreich selbstständig machte oder als Angestellter in eine höhere Position in einer Fabrik aufstieg. Es gab keinen Übergang zwischen Ausbildung und Beruf. Erst kurz vor dem Ersten Weltkrieg wurden Prüfungen in bestimmten Berufsfeldern eingeführt. Seit den 1870er Jahren gab es zwar technische Ausbildungsgänge an einzelnen Universitäten, aber die Unternehmer kritisierten deren fehlende Praxisorientierung. Wer in der Berufspraxis erfolgreich aufgestiegen war, wurde in einen der siebzehn Ingenieursvereine (1914) aufgenommen. Als Interessenorganisation bestimmten sie Berufsbild und praktische "Ausbildungsinhalte". Der Staat griff nicht regelnd ein. Die Mitgliedschaft in einem Ingenieursverein und die erreichte berufliche Stellung waren Qualifikationsnachweis.

Auch in den USA entwickelte sich die Berufsgruppe der Ingenieure aus der Berufspraxis heraus. Fabrikarbeiter stiegen dort durch ein ergänzendes Selbststudium oder "Lernen aus Erfahrung" (Empiriker) in höhere betriebliche Positionen auf. Ingenieur war dort eine Bezeichnung für die in der Betriebshierarchie erreichte Stufe (König 1999, S. 180). Die seit den 1860er Jahren eingeführten Collegeausbildungen für Techniker und Ingenieure setzten zwar weniger auf eine theoretische Fundierung als in Deutschland, hinkten aber trotzdem den Gegebenheiten in der Praxis immer etwas hinterher (König 1999, S. 181 ff.). Vor dem Ersten Weltkrieg gaben die Unternehmen Ingenieuren mit betrieblicher Praxiserfahrung den Vorzug vor Schulabsolventen. Es gab aber auch schon Vorbereitungsprogramme für Schulabsolventen (Trainees) – das war im übrigen auch in Deutschland in größeren Unternehmen bereits gängige Praxis (Siemens 1947, S. 76). Unter diesen Bedin-

gungen ist es deshalb auch keineswegs verwunderlich, dass gerade ein amerikanischer Ingenieur, Frederic Winslow Taylor (1856-1915), ein System der Rationalisierung betrieblicher Arbeitsabläufe entwickelt hat, das die industrielle Wirklichkeit im 20. Jahrhundert als so genannter Taylorismus nachhaltig bestimmte (Taylor 1995, S. 37 ff., und darin Vorwort von Bungard S. VIII-XVI).

Um 1900 war der Ingenieur trotz aller unterschiedlichen Entwicklungen in den verschiedenen Industrieländern allerorten zu einem Massenberuf geworden. Dementsprechend stellte der deutsche Maschinenbau-Ingenieur Georg Siemens in einer ernüchternden Bilanz seines Berufsstarts 1905 fest: "Zunächst war die Technik offenbar etwas ganz anderes, als ich mir darunter vorgestellt hatte. Sie war mit ihren Aufgaben derart in die Breite gegangen, dass jeder nur auf einem eng begrenzten Sondergebiet tätig sein konnte, und daher konnte sie wohl nicht mehr wie im vorigen Jahrhundert die Lebensaufgabe einiger weniger genialer Naturen sein, deren Helfer zum mindesten etwas vom Hauche ihres Geistes verspürt hatten, sondern war die Angelegenheit einer großen Masse geworden, deren letzte Ausläufer verdächtige Ähnlichkeit mit ganz gewöhnlichem Pöbel hatten." (Siemens 1947, S. 82) In deutschen Unternehmen hatte sich eine Hierarchie von Technikern und Ingenieuren entwickelt, die sich gänzlich am Schulabschluss orientierte, wie am Beispiel des Siemens-Konzerns nachgewiesen wurde (Kocka 1969, S. 470 ff.). Demgegenüber kamen die kaufmännischen Angestellten, deren Zahl ebenfalls beträchtlich wuchs und deren Funktionen sich ebenfalls aufsplitteten, noch lange Zeit ohne theoretische Vorbildung (kaufmännische Schulen, Handelshochschulen) mit einer praktischen Berufsausbildung aus. Doch auch sie wurden zu einem Massenphänomen, an dessen Ende der anonyme, entindividualisierte Angestellte stand (Kocka 1969, S. 480 ff.).

Kaufmännische Angestellte

Im Jahre 1896 gründete sich der "Deutsche Verband für das kaufmännische Unterrichtswesen", der entscheidende Neuerungen der schulischen und beruflichen Qualifizierung von kaufmännischen Angestellten erreichte (Zogler 1905, S. 5 ff.). Die Hintergründe für die Aktivitäten lagen im stetig steigenden Bedarf an kaufmännischen Angestellten, in der sozialen und Bildungskrise bei den Handlungsgehilfen und im Mangel an Lehrkräften (Handelslehrern) zum Aufbau eines breiten kaufmännischen Schulwesens. Um 1870 gab es in Deutschland nur etwa 50 berufs begleitende kaufmännische Fortbildungsschulen (Horlebein 1989, S. 5). Deren Zahl erhöhte sich dann gegen Ende des Jahrhunderts beträchtlich, allein in Sachsen waren um die Jahrhundertwende 50 Fortbildungsschulen für kaufmännische Lehrlinge vorhanden. In Preußen vollzog sich die weitere Entwicklung am rasantesten:

1892 gab es 77 kaufmännische Fortbildungsschulen (Zogler 1905, S. 29), 1898 bereits 184 Anstalten mit 15600 Schülern, die bis 1910 auf 501 Anstalten mit 64000 Schülern angewachsen waren (Kocka 1969, S. 472). Neben den Fortbildungsschulen existierten um 1900 im Deutschen Reich die "Vollzeitschulen" (Berg u. a. Bd. IV 1991, S. 407 f.) in Form von 14 höheren Handelsschulen (Schwerpunkt kaufmännische Fächer, Zugangsvoraussetzung Realschulabschluss) und 36 Handelsrealschulen (mit eher allgemeinbildendem Charakter) sowie 32 spezielle Handelskurse (ohne allgemeinbildenden Berechtigungsnachweis). Für die Ausbildung von Handelslehrern und die Besetzung von Leitungsfunktionen in Industrie, Handel, Banken, Versicherungen und Behörden entstanden Handelshochschulen (Leipzig und Aachen 1898, Köln und Frankfurt/Main 1901, Berlin 1906, Mannheim 1908, München 1910), in denen volks- und betriebswirtschaftliches Wissen vermittelt wurden (Berg u. a. Bd. IV 1995; Zogler 1905, S. 175 ff.).

Anders als das technische entwickelte sich das kaufmännische Schul- und Hochschulwesen erst sehr spät. Woran lag das? Einen Rückgriff auf die Handlungswissenschaft des 17. und 18. Jahrhunderts gab es kaum. Diese hatte bereits einschlägige Hand- und Lehrbücher entwickelt, zu nennen sind Jacques Savarys "Der vollkommene Kauff- und Handelsmann" (1676), Paul Jacob Marpergers "Fragen über die Kauffmannschaft" (1714/15), Carl Günther Ludovicis "Grundriss eines vollständigen Kaufmanns-Systems" (1756), Johann Carl Mays "Versuch einer allgemeinen Einleitung in die Handlungswissenschaft", Joseph von Sonnenfels' "Grundsätze der Polizey, Handlungs- und Finanzwissenschaft" (1765) und Johann Heinrich Jungs "Gemeinnütziges Lehrbuch der Handlungswissenschaft" (1785). Neben diesen Zusammenfassungen expliziten kaufmännischen Wissens existierten auch schon eigenständige Ausbildungsgänge, so bei der Handlungsakademie in Hamburg (1768) und der kaufmännischen Lehranstalt in Berlin (1790 – Horlebein 1989, S. 3). Die systematische Handlungswissenschaft ist im 19. Jahrhundert nicht weiter entwickelt worden. Sie stagnierte vielmehr und stellte sich bis auf Ausnahmen nicht den Herausforderungen der Zeit (Klein-Blenkers 1996, S. 3 ff.). Die heutige Betriebswirtschaftslehre führt dies auf den überragenden Einfluss von technischem Fortschritt und industrieller Produktion zurück (ders. 1988, S. 1 f.). Erst mit der Gründung der ersten Handelshochschule 1898 sei der Grundstein für die "neue" Betriebswirtschaftslehre gelegt worden, die dann bis 1933 eine erste Blüte erlebt habe.

Die hochgeschätzten und als gebildeter Stand angesehenen Kaufleute, die häufig große Kontore oder Bankhäuser leiteten und deren komplizierte Organisationsformen überblickten, konnten ihre Stellung im 19. Jahrhundert noch erhalten. Es mehrten sich jedoch die Stimmen, dass eine allein berufsprakti-

sche Ausbildung nicht mehr ausreiche: “Es ist eine leicht zu konstatierende Tatsache”, stellte der Kölner Großkaufmann Gustav Mevissen im Jahre 1879 fest, “daß die Chefs der großen deutschen Bankhäuser, der Großhandelshäuser, der großen industriellen Firmen (...) nur in seltenen Fällen die deutschen Universitäten besucht” haben (Mevissen 1906, S. 627). Er forderte deswegen eine Handelshochschule, deren zukünftiges Studentenpotential durch den enormen wachsenden Bedarf an leitendem Personal (= mittleres und höheres Management) gesichert sei. Die althergebrachten beruflichen Ausbildungsstandards der Kaufleute würden den heutigen Anforderungen bei weitem nicht genügen: Nach dem Schulabschluss mit 18/19 Jahren in die kaufmännische Lehre und evtl. zusätzlichem Volontariat in einem Bank- oder Handelshaus sowie ggf. Sprachstudien und Auslandsreisen, trete der Anwärter mit 21 bis 30 Jahren in die elterliche Firma oder als Teilhaber andernorts ein. Mevissen kritisiert an dem solchermaßen praktisch geschulten Kaufmann: “Der aus einem solchen Vorleben zum Chef eines Großhandelshauses emporgestiegene Mann hat in der Mehrzahl der Fälle, nachdem er sich in den Lehrjahren die Hörner abgelaufen, diejenigen Eigenschaften kultiviert, welche ihm gestatten, ein in festen Gleisen gehendes Geschäft solide und mit Aussicht auf Erfolg zu betreiben. Zu kühner Initiative, zu frischen, neuen Schöpfungen reichen dagegen die Kräfte selten aus.” (Mevissen 1906, S. 628). Durch eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung erhoffte sich Mevissen ein neues Berufsbewusstsein.

Die vormals angesehenen Gehilfen in den Kontoren und großen Handelshäusern erlebten im Verlaufe des 19. Jahrhunderts einen enormen Wandel ihres Berufsbildes. An dessen Ende war der Handlungsgehilfe zum einfachen Ladengehilfen oder kaufmännischen Bürohelfer im Massenheer der anonymen und entindividualisierten Angestellten geworden. Der Bedarf an kaufmännischen Angestellten wuchs gerade im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts enorm, gleichzeitig verschlechterte sich aber die soziale Lage bei einem erheblichen Teil dieser Berufsgruppe. Die Ursachen lagen sowohl in einem geänderten Berufsbild als auch in einem eklatanten Mangel an beruflicher Bildung.

Bereits am Beginn des 19. Jahrhunderts waren auf der Grundlage privater Initiative (Handelskammern, kaufmännische Vereine) Fortbildungsschulen für kaufmännische Lehrlinge ins Leben gerufen worden (zur Entwicklung in Preußen vgl. Simon 1990, S. 835 ff.), weil eine systematische Unterweisung in Rechnen und Buchführung als dringend notwendig erachtet wurde. Zum einen wurden die Anforderungen der späteren beruflichen Praxis im Zuge der Gewerbefreiheit für die Masse der Handlungsgehilfen immer umfangreicher und für den Einzelnen immer spezifischer, zum anderen wurden die kaufmännischen Lehrlinge ähnlich wie die Handwerkslehrlinge durch das Aufbrechen des zünftlerischen Systems mehr und mehr zu billigen Arbeitskräften,

die in ihrer Ausbildungszeit weder ausreichend unterwiesen, noch mit den neuen beruflichen Anforderungen des industriellen Zeitalters vertraut gemacht wurden (dazu einige zeitgenössische Quellen bei Horlebein 1989, S. 55-72). Der Besuch von Fortbildungsschulen bis zum 18. Lebensjahr wurde in verschiedenen deutschen Staaten in den 1870er Jahren deswegen verpflichtend (duales System – Zogler 1905, S. 37 ff.). Das kaufmännische Fortbildungsschulwesen beispielsweise in Preußen beruhte – anders als das allgemeinbildende – fast nicht auf staatlicher Initiative. Von den im Jahre 1897 vorhandenen 228 kaufmännischen Fortbildungsschulen waren 180 aufgrund privater Initiative gegründet worden und unterstanden daher in den seltensten Fällen der staatlichen Aufsicht. Die wachsende Bedeutung der beruflichen Fortbildung ist darin zu erkennen, dass auch ohne Schulzwang eine wachsende Zahl an kaufmännischen Lehrlingen im Verlauf des 19. Jahrhunderts diese Möglichkeit des zusätzlichen Wissenserwerbs als gewinnbringend erachtete: “Nichts spornt den Fleiß des Schülers so sehr an, nichts macht ihn so willig, Kenntnisse zu erwerben, als die tägliche Predigt des Berufes: ‘Wissen ist Macht’.” (Zogler 1905, S. 77)

In der vorindustriellen Zeit war die Ausbildung zum Handlungsgehilfen, die zu den Gebildeten zählten, weil sie rechnen, lesen und schreiben konnten, häufig der Einstieg in die spätere Selbstständigkeit. In der Phase der Hochindustrialisierung, in der dies kein Privileg mehr war und das Berufsbild sich stark verändert hatte, verlor der Einzelne den Gesamtüberblick, der ehemals die Handlungsgehilfen in den Kontoren auszeichnete. Obwohl der Bedarf an Handlungsgehilfen konjunkturbedingt häufig stark schwankte, mehrte sich um 1890 die Kritik an der mangelhaften beruflichen Bildung der stellenlosen Handlungsgehilfen (Goldschmidt 1894, S. 8 f.). Abhilfe könne nur “in strenger Selbsterziehung und in dem Bemühen, sich durch ein größeres Maaß allgemeiner Bildung in die Höhe zu bringen” (Goldschmidt 1894, S. 15), erreicht werden. Denn es sei die “kaufmännische Ausbildung bei sehr vielen nicht ausreichend, um im kaufmännischen Berufe das Interesse für weitere Fortbildung wach zu erhalten, und den einzelnen davon abzubringen, in lediglich maschineller Thätigkeit aufzugehen” (Goldschmidt 1894, S. 17). Neben dem Ruf nach dem Staat, das Fortbildungsschulwesen besser zu organisieren, waren es v. a. die Vereine und Verbände der Handlungsgehilfen, die selbstorganisiert Fortbildungsschulen aufbauten und betrieben, Kurse und Weiterbildungsmöglichkeiten initiierten; sie richteten auch eigene Bibliotheken ein, gaben Fachzeitschriften und Lehrmaterialien heraus, die das selbst gesteuerte Lernen der Mitglieder anregen sollten (Berg u. a. Bd. IV 1991, S. 408 f.).

Das Spektrum dessen, was einen kaufmännischen Angestellten ausmachte, war jedoch breit und heterogen und reichte vom Vorstandsmitglied einer Ak-

tiengesellschaft bis zum einfachen Ladengehilfen. Wie sich die Gruppe der kaufmännischen Angestellten im Industrieunternehmen entwickelte, soll kurz am Beispiel der Firma Siemens skizziert werden, weil daraus besonders deutlich wird, dass die Entstehung und Verfestigung der Gruppe der Angestellten einen Lernprozess im Unternehmen selbst auslöste. Der als Siemens & Halske 1847 gegründete Familienbetrieb, in dem führende Positionen stets mit Familienmitgliedern und engen Freunden besetzt wurden, deren Loyalität man sich sicher wähnte, hatte bei stetigem Wachstum des Unternehmens bald ein gravierendes Problem, nämlich genügend qualifiziertes Personal, vor allem Angestellte, zu finden. Diese hießen damals noch analog zu staatlichen Beschäftigungsformen "Industriebeamte". "Im Beamtenpersonal", konstatierte Werner v. Siemens (1816-1892) kritisch, "liegt unsere Achillesverse." (zit. nach Kocka 1969, S. 79) Vor 1867 rekrutierten sich 50 Prozent der "Industriebeamten" der Firma Siemens & Halske aus früheren Werkstattarbeitern, der Rest setzte sich aus ehemaligen Staatsbeamten, Handlungsgelhilfen und in den Auslandsbüros auch aus Handwerkern zusammen. Die schulische Vorbildung war niedrig und die berufliche Qualifikation heterogen (Kocka 1969, S. 101). Das führte Werner v. Siemens bald zu der Einsicht: "Die Geschäfte lassen sich in unserer jetzigen Lage in jedem beliebigem Maße vergrößern, die Grenze besteht nur in einer guten Leitung", weswegen er 1868 an seinen Bruder William schrieb: "Ich glaube wir haben uns beide zu sehr mit Arbeiten beladen und müssen in erster Linie daran denken, uns durch Substituierung von guten Hilfskräften zu entlasten." (zit. nach Kocka 1969, S. 134 f.)

Mit zunehmender Größe des noch familiär geführten Unternehmens wuchs die Einsicht, dass Managementaufgaben stärker delegiert werden müssten und bloße Improvisation in der Unternehmensführung für die Zukunft nicht ausreichte. Damit war gleichzeitig das Ende des Handwerksbetriebs eingeleitet, persönliche und informelle Arrangements mussten zugunsten einer klaren Kompetenzabgrenzung und einer festen Geschäftsordnung aufgegeben werden. Nach 1870 wuchs deshalb auch die Zahl der Angestellten, viele hatten jetzt universitäre oder Abschlüsse technischer Hochschulen (Akademisierung des Managements). Persönliche Beziehungen zwischen Unternehmer und höheren Angestellten ("Industriebeamten") wurden immer mehr aufgegeben. Im Jahre 1882 schreibt Werner Siemens an seinen Bruder Carl: "Ich kenne persönlich und mehr wie vom Ansehen wohl kaum mehr wie die Hälfte unserer über 80 hiesigen Beamten." (zit. nach Kocka 1969, S. 235) Mit dem weiteren Wachstum des Großunternehmens zu einem Konzern mit Auslandsfilialnetz sank der persönliche Einfluss der Unternehmerfamilie auf die praktische Geschäftsleitung, vor allem mit der Umwandlung in eine Aktiengesellschaft 1897, bei der die Familie aus der Position der exekutiven Leitung in den Aufsichtsrat wechselte. Das Leistungsprinzip, das früher den so-

zialen Aufstieg im Unternehmen ermöglicht hatte, hatte nur noch eine geringe Bedeutung, stattdessen erhielten außerbetrieblich erworbene Qualifikationen, die durch Berechtigungsnachweise und Abgangszeugnisse nachgewiesen waren, einen hohen Stellenwert (Kocka 1969, S. 523).

Mit dem Aufkommen von Kapitalgesellschaften und Konzernen sind es also bald die höheren Angestellten, die in den Industrieunternehmen, aber auch in den Banken und Versicherungen den Ton angeben und die praktische Unternehmensführung übernehmen. Neben den weiterhin von den Gründern und deren Nachfahren geführten Familienunternehmen entsteht eine neue Führungsgruppe, die der Manager, deren Qualifikationsprofil weitgehend offen ist und für die es ebenso wie für den Unternehmer im Allgemeinen kein klar umrissenes Berufsbild gibt.

3.2.2 Selfmademan und praktischer Kompetenzerwerb: Unternehmer/Manager

Häufig leiteten ausgebildete Kaufleute, Techniker und Juristen die aufstrebenden Industrieunternehmen, weil sie entweder im Familienbesitz waren oder weil sie durch andere Handlungsbezüge den Aufstieg an die Spitze schafften. Die notwendigen Kompetenzen – sowohl in Form rechtlicher Autorität (Prokura) als auch in handlungsbezogener Gestaltung der alltäglichen und zukunftsorientierten Unternehmenspraxis – mussten sie sich jedoch selbsttätig aneignen. Die heute üblicherweise als Managementkompetenzen bezeichneten Organisations- und Planungserfahrungen, die zur Führung größerer Unternehmen notwendig sind, konnten nur durch Erfahrung erworben werden. Entsprechende Ausbildungssegmente in der modernen Betriebswirtschaftslehre setzten sich in Deutschland nämlich erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch. Die Fähigkeiten, Unternehmen zu leiten, wirtschaftlich zu führen und organisatorisch zu bewältigen, basierten in der Industrialisierungsepoche zumeist auf alltäglichen Erfahrungswerten, auf “Learning by Doing”, auf “Versuch und Irrtum”, “Suche nach Vorbildern” und anderen im persönlichen Handeln begründeten Qualitäten (Kompetenzentwicklung); und das blieb auch noch lange so und wurde nicht durch spezifische Ausbildungen und Vorbereitungen vorstrukturiert oder geformt. Die betriebswirtschaftliche Forschung sah dies allerdings noch bis in die 1950er Jahre gänzlich anders. Sie legte den Eigenschaftsansatz zugrunde, nämlich dass sich Führungseigenschaften nur aus der Persönlichkeit (Intelligenz, Entschlusskraft, Dominanz, Charisma etc.) ergäben. Dahinter steckt ein ganz spezifisches Menschenbild und die Ansicht, dass entsprechende Kompetenzen, die zu Führungsaufgaben qualifizieren, nicht erlernbar seien.

Dieser Ansatz basierte auf den Gründermythen, die einzelne Unternehmer häufig selbst in die Welt setzten. Ein Beispiel dafür sind die vom weltbekannten Konzernbegründer Alfred Krupp (1812-1887) “hinterlassenen kurzen Lebenserfahrungen, mit denen er immer wieder von neuem auf den Wert der Charaktereigenschaften für den Erfolg im Leben hinweist” (Matschoß 1917, S. 13 f.). Auch Werner von Siemens, dessen “temperamentvolles Erfassen vorhandener Entwicklungsmöglichkeiten” und “phantasievolles Gestalten” (Matschoß 1917, S. 13 f.) rückschauend immer wieder hervorgehoben wurden, sah bereits früh gravierende charakterliche Unterschiede zwischen ihm, seinen Brüdern und dem Firmenmitbegründer Halske. Halske sei Handwerker und kleiner Krämer geblieben und habe keinen Unternehmergeist. “Sein ehrlicher, gediegener, aber immerhin begrenzter und ängstlicher Geist liebte nur Geschäfte, die er überblicken konnte”, urteilte deswegen ein Historiker hundert Jahre später über ihn (Kocka 1969, S. 77). Ein anderes Urteil unterstreicht die besondere unternehmerische Charaktereigenschaft in Abgrenzung zur allgemeinen schulischen Bildung. Der Elektrotechniker Oskar von Miller (1855-1934) hatte schon in seiner Jugendzeit wenig Interesse an allgemeiner Bildung, “denn”, so das verallgemeinernde Urteil seines Biografen, “er wollte sich den Kopf, den er zu eigenem selbständigen Denken so nötig hatte, nicht mit fremder Leute Weisheit vollstopfen lassen. So war er, wie so viele später erfolgreiche Menschen alles andere eher als ein Musterschüler” (v. Miller 1932, S. 10).

Dass die Antriebskraft für späteren beruflichen Erfolg durchaus nicht nur vom Charakter, sondern von der Motivation abhing, war durchaus bekannt und wird aus der Lebensschilderung des Eisenbahningenieurs Nikolaus Riggenbach (1817-1899), der in der Schweizer Zentralbahngesellschaft eine Führungsrolle einnahm, deutlich. Als Jugendlicher war er nach dem frühen Tod seines Vaters zur Ausbildung in den Haushalt eines Tuchhändlers aufgenommen worden. Der Geschäftsinhaber erklärte ihn “ausdrücklich für unbegabt oder, um es geradeheraus zu sagen, für zu dumm für sein Geschäft” (Riggenbach 1911, S. 8), was den Fünfzehnjährigen sichtlich erschütterte. Jedoch, so erinnerte er sich noch im hohen Alter, habe ihn dieses Urteil lebenslang angetrieben: “Jenes Wort ist mir haften geblieben als dauernde Triebfeder und hat in mir einen thätigen Sporn gebildet, etwas tüchtiges zu lernen und vorwärts zu kommen.” (Riggenbach 1911, S. 15)

Bevor wir uns der Thematik weiter nähern, sollen einige kurze methodische Überlegungen über die in der Analyse verwandten autobiografischen Selbstzeugnisse angestellt werden. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht beinhalten Autobiografien, die in einer retrospektiven Sicht entstehen, zwei grundlegende Dimensionen: Zum einen geben sie die Geschichte von individuellen Lernprozessen wieder, zum anderen interpretieren sie diese aus dem

jeweiligen Verständnis der Zeitposition der Niederschrift (Henningsen 1981, S. 7). Das bedeutet letztlich, sie sagen mehr über das Lernverständnis zum Zeitpunkt der Niederschrift als über das zum tatsächlichen Lernzeitpunkt aus (vgl. auch Kap. 1, Hinweise zur Interpretation der Vergangenheit). Hinzu kommt eine dritte Ebene: Welche Funktion wird dem Selbstzeugnis vom Autor beigemessen? Jürgen Lehmann hat zur Theorie und Geschichte von Autobiografien eingehende Forschungen angestellt und kommt zu dem Schluss, dass im 18. Jahrhundert bekennende Formen der zuordnenden Autobiografie vorgeherrscht haben, die in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts durch solche mit erzählendem Charakter abgelöst worden seien. Erst seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts dominierten berichtende Selbstzeugnisse (Lehmann 1988, S. 233 ff.). Diese bemühten sich um Objektivität und folgten einer chronologischen Darstellungsweise (Geburt bis Zeitpunkt der Niederschrift).

Die benutzten Selbstzeugnisse gehören ausschließlich zur Kategorie der berichtenden Autobiografie. Der Zeitpunkt ihrer Niederschrift liegt im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert, weshalb sie auch das Lernverständnis ihrer Zeit wiedergeben und deswegen Schule und berufliche Ausbildungszeit kritisch, oft negativ beleuchten. Leitend für die Untersuchung waren aber die Fragen: Wie wurde im Berufsalltag gelernt? Wie wurden Kompetenzen für Führungsaufgaben erworben? Natürlich demonstrieren gerade diese Fragen wiederum das Zeitverständnis desjenigen, der die autobiografischen Texte interpretieren möchte. Jedoch führt dies nicht dazu, etwas hinein zu interpretieren, was nicht herauszulesen ist. Deshalb sei klar herausgestellt: Berufliches Lernen wird bei den Autobiografien auf die Ausbildungszeit beschränkt, das spätere Berufsleben hingegen als das Sammeln von Erfahrungen bewertet und als Erfolgsgeschichte dargestellt. Aber genau dieses Sammeln von Erfahrungen ist nichts weniger als ein allgemeiner Lernprozess oder genauer gesagt, es kennzeichnet den Verlauf des Kompetenzerwerbs im Lebensalltag.

Bei der Sichtung verschiedenster Autobiografien von Unternehmern und Managern traten verschiedene Faktoren zutage, die die berufliche Weiterentwicklung oder den beruflichen Erfolg nachhaltig beeinflussten. Zu nennen ist hier an erster Stelle die Motivation. Konkret gesagt, geht es um die Neugier und das Interesse als Antriebsmotor des menschlichen Seins und Tuns. Wie bereits am Beispiel des Schweizer Eisenbahningenieurs Riggenbach gezeigt werden konnte, wird die individuelle Motivation nicht nur durch Erfolge positiv beeinflusst oder verstärkt, sondern auch Misserfolge können eine ungemein antreibende Wirkung entfalten. Der innere Antrieb ist eine wesentliche Konstituente des individuellen Lernens als auch Voraussetzung des persönlichen Erwerbs von spezifischen Kompetenzen (Kompetenzentwick-

lung). Lernen und Motivation sind daher auf das Innigste miteinander verbunden. An zweiter Stelle sind die äußeren Bedingungen (Lebensumwelt) aufzuführen, zu denen in der Industriegesellschaft weniger die natürliche Umwelt zu zählen ist als vielmehr die durch den wirtschaftlichen, technologischen, politischen und sozialen Rahmen abgesteckten Handlungsspielräume. An dritter Stelle schließlich ist das individuelle Schicksal ein nicht unwesentlicher Faktor, der dem Einzelnen Grenzen aufzeigt oder Möglichkeiten eröffnet. Es lässt sich anders als die beiden vorher genannten Faktoren kaum beeinflussen.

Nach dem Abschluss seines Maschinenbaustudiums in Stuttgart konnte sich Max Eyth (1836-1906) nicht so recht mit der ihn einengenden beruflichen Realität in deutschen Firmen anfreunden, die ihn zwang, als Schlosserlehrling ganz unten anzufangen, weshalb es ihn aus seiner schwäbischen Heimat fortzog. „Meine Pläne?“, schrieb er im Spätsommer 1861 nieder: „Sie waren einfach genug: Hinaus; lernen und lernend schaffen, war mein erster und letzter Gedanke.“ (Eyth 1985, S. 23) Motiviert durch Neugier führte ihn sein Weg nach Norden über Belgien schließlich nach England. Sein Interesse an technischen Neuerungen und den Fabrikvierteln der Industriezentren zeichnen seinen ungeplanten Lebensweg vor, der nicht immer einfach verlief: „Daß ich kein Esel bin, ist sichtlich ein Hindernis, irgendwo anzukommen. Sobald die Leute merken, daß ich schon etwas geleistet habe und noch zu leisten wünsche, ist das anfängliche Entgegenkommen meist wie abgeschnitten“ (Eyth 1985, S. 40). Selbstständigkeit und Eigeninitiative standen damals nicht hoch im Kurs, wie er bald erfahren musste. Das hinderte ihn jedoch nicht, sich schon bald als erfolgreicher Techniker und Vermarkter von Landtechnik (Dampfpflüge) über Europa hinaus und als Gründer und Organisator der „Deutschen landwirtschaftlichen Gesellschaft“ durchzusetzen.

Auch für Werner von Siemens (1816-1892) war der geschäftliche Erfolg um die Mitte des 19. Jahrhunderts noch keineswegs vorgezeichnet. 1849 hatte er seinen Abschied vom Militär und als technischer Leiter der preußischen Staatstelegrafie genommen, durch deren Aufträge die Firma Siemens & Halske einen raschen Aufschwung erlebte. Als er aber seine negativen Erfahrungen mit der unzureichenden Isolierung unterirdischer Kabel veröffentlichte, wurden ihm sämtliche Staatsaufträge entzogen. Das hat ihn wohl auch in seinen Lebenserinnerungen zu dem resümierenden kritischen Urteil gebracht: „Preußen war in jener Zeit noch ein reiner Militär- und Beamtenstaat. Nur in seinem Beamtenstande war Bildung zu finden, und diesem Umstand ist es wohl hauptsächlich zuzuschreiben, dass auch heute noch ein, wenn auch nur scheinbarer Beamtentitel als ein äußeres Kennzeichen eines gebildeten und achtbaren Mannes anerkannt und erstrebt wird.“ (Siemens, v. 1893, S. 35)

Durch den Entzug der Staatsaufträge geriet die Firma Siemens & Halske in eine kritische Lage und war gezwungen, im Ausland aktiv zu werden. Jetzt wurde sie allmählich ein echtes Familienunternehmen, in dem die Brüder Siemens durch ihre verschiedenen Qualitäten ganz entscheidende Funktionen einnahmen: Carl galt als der geschickte Verhandlungsführer und Verkäufer. Wilhelm, der bald das Englandgeschäft von London aus führt, wird als "logisch denkender, systematisch ordnender Kopf" vom Firmengründer Werner gelobt: "Er besaß (...) eine schnelle Auffassungsgabe, wußte stets mit großer Leichtigkeit den Gedanken Anderer zu folgen, sowie den Geist des Erlernen in sich aufzunehmen und lebendig zu machen." (Siemens, v. 1893, S. 98) Und schließlich Friedrich: Er wird als Erfinder beschrieben, der selbstgesteuert gesteckte Lernziele zu erreichen suchte: "Um die Gedanken Anderer wirklich zu verstehen und sich anzueignen, mußte er sie selbstthätig nacherfinden oder doch nachdeuten", und ergänzend schrieb Werner von Siemens habe er die "Eigenschaft des steten, selbstthätigen, unbeeinflussten Denkens und Fortbildens" gepflegt (Siemens, v. 1893, S. 99). Der Gründer Werner selbst wird von Mitarbeitern als energisch und impulsiv, aber zugleich auch liebenswürdig und integrative Kraft beschrieben (Poschenrieder 1932, S. 104). Die unterschiedlichen Fähigkeiten der Brüder wirkten jedoch erst im Verbund, so dass in diesem Fall sogar von einer echten "Teamkompetenz" gesprochen werden kann, die sich im beständigen und regelmäßigen, häufig brieflichen Austausch auch über weite Entfernungen beständig weiter entwickelte; nicht zuletzt auch begünstigt durch die technische Erfindung der Telegrafie selbst.

Den Erfinder Carl Benz (1844-1929), grenzenloser Selfmademan par excellence, trieb schon früh eine Idee an. Nachdem er die theoretischen Grundlagen der Ingenieurwissenschaft auf dem Polytechnikum in Karlsruhe erworben hatte, begeisterte ihn bald die praktische berufliche Schulung in einer Fabrik durch einen namenlos gebliebenen Werkmeister: "Von Didaktik und Heuristik verstand der neue Lehrmeister nichts. Aber das lohende Feuer der Berufsfreudigkeit verstand er in seinen Schülern so aufzuschüren, dass die Flammen der Begeisterung zu allen Fenstern seiner Seele herausschlügen. (...) Und der wackere Meister konnte nicht müde werden, immer und immer wieder Anregungen und Impulse zu geben zu neuem Gestalten und Schaffen." (Benz 1925, S. 21) Das erzieherische Ideal beruflicher Bildung lag für Benz daher "im praktischen Ringen mit Problemen" (Benz 1925, S. 15). Nach "entsagungsvollem Ringen seit mehr als 20 Jahren (...) sollte es werden und wachsen, sich gestalten zur fertigen, vollendeten Form" (Benz 1925, S. 41) und am Ende stand der erste Motorwagen. Doch, so Benz, "stand dem hoffnungsvollen Optimismus, dem sonnigen Glauben an das große Erfinderideal eine undurchdringliche Wolkenwand von Geschäftskepsis und Geldpessimismus gegenüber" (Benz 1925, S. 33 f.). Nach der Lösung der Kapital- und

Produktionsprobleme für die Serienfertigung tauchten neue Schwierigkeiten auf: “Die Antwort der Öffentlichkeit auf all das stille Ringen und eiserne Schaffen von Jahrzehnten, auf die herangereifte Lösung einer tief empfundenen Lebensaufgabe – eine glatte Verneinung” des Nutzens der Motorisierung (Benz 1925, S. 70 f.).

Benz war kein geschickter Vermarkter, sondern akribischer Konstrukteur und Techniker, was ihn wohl auch bewogen hat, für den Vertrieb seiner Wagen einen kompetenten Verkäufer einzustellen. August Horch, der spätere Begründer der Audi AG, der in dieser Zeit bei Benz arbeitete, schildert eine Episode: Eines Morgens sei der Verkäufer in das Büro von Benz gestürzt und habe gemeldet, er habe 200 Wagen nach Paris verkauft, vierzehn Tage später hatte er die gleiche Anzahl nach London verkauft und habe Benz so gezwungen, seine Werkstatt beträchtlich zu erweitern (Horch 1938, S. 60 ff.). Horch beschreibt den Verkäufer als großartigen Organisator, der außerordentlich selbstsicher, aber ohne Eitelkeit aufgetreten sei. Er habe eine solch große Überzeugungskraft besessen, dass “ein Einwand gegen seinen Vortrag vollkommen ausgeschlossen und unmöglich” war (Horch 1938, S. 64). Und Horch weiter: “Was er auch anpackte, packte er sicher, großzügig und im genau richtigen Augenblick an. In allen größeren Städten verpflichtete er Benz-Vertreter. Und mit all diesen Herren stand er nicht nur geschäftlich, sondern auch menschlich auf allerbestem Fuße, und zwar nicht nur im Anfang, sondern immer. Schon das gab der Zusammenarbeit einen gewissen Schwung, denn unsere Vertreter fühlten sich auf solche Weise nicht nur pflichtgemäß mit der Firma eng verbunden, sondern auch freundschaftlich. Und alle arbeiteten mit einer Schaffensfreude, die durch reines Pflichtgefühl erfahrungsgemäß kaum zu ersetzen ist.” (Horch 1938, S. 64)

Auch Carl von Linde (1842-1934), der Erfinder von Kühlanlagen, wagte nach elfjähriger Tätigkeit als außerordentlicher Professor an der polytechnischen Schule in München die Selbstständigkeit. Nachdem er nebenberuflich bereits einige Kühlanlagen konstruiert und ausgeliefert hatte, um sein spärliches Gehalt aufzubessern, besaß er anfangs kaum unternehmerische Kompetenz. “In nebelhaften Umrissen lag die Zukunft vor mir”, berichtet er in seinen Memoiren. “Wenn ich auch auf Grund der seitherigen Ergebnisse zuversichtlich meiner Aufgabe in technischer Hinsicht entgegensehen durfte, so waren mir Art, Umfang und Erfolg der Arbeit noch unklar, welche mir als Geschäftsmann obliegen würde.” (Linde, v. 1979, S. 46) In Wiesbaden eröffnete er in einem Zimmer und mit einem Zeichner seine Gesellschaft und resümierte rückblickend selbstkritisch: “ (...) jede Reklame für unsere Maschinen unterblieb. Ich war der Meinung es dürfte den bisher gelieferten 20 Kälteanlagen überlassen bleiben, dies zu besorgen.” (Linde, v. 1979, S. 48) Damit konstatiert er freimütig, dass er alle unternehmerisch-organisatorischen Kompetenzen erst erwerben

musste; leider hat er diesen Lernprozess nicht für berichtenswert gehalten, sondern sich in seinen Schilderungen auf seine Erfindungen und die Erfolge der Gesellschaft Lindes Eismaschinen beschränkt.

Der Schweizer Eisenbahningenieur Nikolaus Riggenbach, von dem bereits die Rede war, erhielt als junger Mann das Angebot, als Werkführer in die größte Lyoner Seidenstofffabrik einzutreten. Dabei war ihm jedoch sichtlich unbehaglich zumute: "Namentlich schien es mir nicht passend, dass ich, der ich erst 20 Jahre zählte, über alte, im Dienste ergraute Leute befehlen sollte und noch dazu in einer Branche, für die ich mir das Maß der erforderlichen Kenntnisse nicht zutraute." (Riggenbach 1911, S. 12) Trotzdem stellte er sich dieser und weiteren Herausforderungen in seinem Leben und vertiefte neben dem Beruf im Selbststudium seine theoretischen Kenntnisse auf dem Gebiet der Ingenieurwissenschaften und erlernte die englische Sprache. Angetrieben durch Wissbegierde und neue Herausforderungen, zog er am Ende ein aufmunterndes Fazit: "Junge Leute sollten sich daher nie fragen: 'Kann ich dies brauchen, kann ich jenes verwenden und verwerten?', am allerwenigsten aber denken, sie wüßten schon genug, sondern so viel wie möglich immer hinzulernen zu dem schon Erworbenen, ob nun die praktische Verwertbarkeit sofort auf der Hand liege oder nicht und jede Gelegenheit zu weiterer Ausbildung mit Freuden ergreifen und aufsuchen." (Riggenbach 1911, S. 18 f.)

Auch der bereits genannte Oskar von Miller erhielt früh seine Chance. Als junger bayerischer Baupraktikant durch seine beharrliche Überzeugungskraft vorangebracht, organisierte er eine der ersten Elektrizitätsausstellungen mit, um die elektrische Beleuchtung einer größeren Öffentlichkeit näher zu bringen. Dadurch und durch seine auf selbst organisierten Studienreisen zu englischen und nordamerikanischen Erfindern und Unternehmern der Elektrizitätswirtschaft erworbene Kompetenz ausgezeichnet, erhielt er bereits mit 28 Jahren einen der beiden Direktorenposten der Deutschen Edisongesellschaft (der späteren AEG). Doch trotz des anschließenden Erfolgs als Manager und des exorbitanten Gehaltes verzichtete er schon nach sechs Jahren auf diese lukrative Position: "Mein Wissen und meine Arbeitskraft wollte ich nicht für den begrenzten Kreis von Aktionären einsetzen, ich war überzeugt, dass ich als selbständiger und unabhängiger Ingenieur in einem Sinne, der mir am Herzen lag, tätig sein konnte." (Miller 1932, S. 53) Miller ist deshalb ein gutes Beispiel dafür, dass Kompetenzerwerb, Motivation und persönliche sowie Arbeitszufriedenheit schon damals in einen engen Zusammenhang gebracht wurden.

Auch der Autoindustrielle August Horch (1868-1951) zog einen Neustart vor, nachdem ihn der Aufsichtsrat der von ihm begründeten Horch AG brüskiert hatte und den Verzicht auf sein Vorstandsmandat erwartete. Sein besonderes

Glück war es, dass er sämtliche kompetenten Mitarbeiter, die er für eine Neugründung brauchte, mitnehmen konnte: “Es spricht für die innere Haltung dieser Männer”, so Horch resümierend, “dass sie es sich (sic!) auf sich nahmen, dieses Risiko einzugehen und ihre festen Arbeitsplätze zu verlassen und mit mir zu gehen in eine zumindest ungewisse Zukunft.” (Horch 1938, S. 183) Der Hintergrund für diese besondere Loyalität ist darin zu sehen, dass es Horch verstand, anfallende neue und zusätzliche Anforderungen im wachsenden Unternehmen nicht allein bewältigen zu wollen. Während die Produktion bei Horch ständig wuchs, erkannte er es als für die Weiterentwicklung des Unternehmens dringend geboten, Aufgaben in Werkstatt, Verwaltung und Verkauf an kompetente Mitarbeiter zu delegieren. Da er durch das gewährte hohe Maß an Selbstständigkeit bei der Aufgabenbewältigung nicht nur entlastet war, sondern sich zugleich ein vertrauensvolles Verhältnis zu allen wichtigen Funktionsträgern des Unternehmens bildete, ist es nicht verwunderlich, dass Horchs Organisationstalent die Gewissheit gab, einen völligen Neuanfang mit einem neuen Unternehmen wagen zu können. Deswegen konnte er seine wichtigsten Mitarbeiter motivieren, eine sichere Stellung aufzugeben. Es wird auch deutlich, dass ein schneller Erfolg nur durch die Sicherheit dieser gemeinschaftlichen “Teamkompetenz” gewährleistet wurde, denn schon nach einem Jahr arbeitete die neu gegründete Erfolgsmarke Audi bereits erfolgreich.

Interessant sind auch einige markante Stationen im Leben des Chemikers und Industriellen Carl Duisberg (1861-1935). Nachdem er als angestellter Chemiker der Firma Bayer einige gut vermarktbar Farbstoffe entwickelt hatte, wurde sein Gehalt verdoppelt und er mittels Tantiemen am Gewinn beteiligt. Von der Gewinnbeteiligung kaufte er Anteilsaktien: “Nun fühlte ich mich als Mitinhaber der Fabrik und handelte entsprechend.” (Duisberg 1933, S. 40) Das zeigt sich auch darin, dass er die anwaltlich patentrechtliche Vertretung wichtiger Neuerungen bald selbst übernahm, weil ihn ein gerichtliches Verfahren beinahe seine Existenz gekostet hatte. Er eignete sich als Chemiker nicht nur die dafür nötigen rechtlichen Kenntnisse und Fertigkeiten an, sondern verfügte bald auch über die Kompetenz, die Interessen von Bayer geschickt und in Verknüpfung juristischer Ansprüche und klarer Erläuterungen inhaltlicher Neuentwicklungen zu präsentieren und verständlich zu machen (Duisberg 1933, S. 46). Das führte ihn jedoch rasch an die Grenze seiner Belastbarkeit und zu der Erkenntnis, dass er nicht mehr alles allein machen konnte. Sein Aufgabengebiet wandelte sich allmählich von dem des praktischen Laborchemikers zum Labormanager und schließlich zum Unternehmensmanager. Durch den Erwerb neuer Kompetenzen hatte sich sein ursprüngliches Berufsbild vollständig verändert.

Auf die Frage, was erfolgreiche Unternehmer und Manager ausmacht, kann aus dem Dargelegten geantwortet werden: besondere individuelle Kenntnis-

se auf einem spezifischen Gebiet und/oder universelle Fähigkeiten gepaart mit einer hohen Motivation und dem Willen, eigene Kompetenzen in berufspraktischer Hinsicht durch selbst organisiertes Lernen erfolgreich weiterzuentwickeln, ohne dabei durch äußere Bedingungen und Einflüsse und schicksalhafte Ereignisse behindert zu werden. Wohl gemerkt sind hiermit nur die Manager und Unternehmer vor dem Ersten Weltkrieg beschrieben. Jedoch war andernorts die neue Zeit schon angebrochen, denn in Taylors 1913 veröffentlichtem "The principles of scientific management" heißt es abschließend: "Die Zeit der großen persönlichen oder individuellen Taten, vollbracht von einem einzelnen ohne Hilfe anderer, geht schnell ihrem Ende zu. Es naht die Zeit, in der alle großen Dinge durch jenes Zusammenarbeiten zustande kommen, bei dem jeder einzelne die Arbeit tut, die für ihn am besten paßt, jeder seine Individualität wahrt und sein spezielles Gebiet voll beherrscht, wozu trotzdem niemand etwas von seiner Originalität und seinem persönlichen Arbeitsinteresse (Initiative) verliert und doch unter dem dauernden kontrollierenden Einfluß vieler anderer steht, mit denen er harmonisch zusammenarbeitet." (Taylor 1995, S. 152)

3.3 Lernformen und Lernorte im Aufbruch: Der Aufbau der modernen Erwachsenenbildung (frühes 20. Jahrhundert)

"Was habe ich getan? Des Sonntags Vorträge aus meinen Gymnasial-Reminiszensen gehalten, heute einmal aus der Naturwissenschaft, nächstens aus der Kirchengeschichte. (...) Vier Jahre habe ich so herum dilettiert, bis mir eines Tages aufging: Was sollen Handwerksgelesen oder Kaufleute mit dieser wissenschaftlichen Bettelsuppe? Ist das etwas anderes als ein besseres Amusement, als ein Die-Zeit-Totschlagen."

(Anton Heinen (1869-1934), katholischer Volksbildner, über seine frühe Volksbildungsarbeit, zit. nach Bozek 1963, S. 21)

"Es herrschte eine ungeheure Betriebsamkeit auf allen Gebieten, eine Überfütterung mit Kulturgütern, die, eben weil von einer inneren Verarbeitung nicht gesprochen werden konnte, den Hunger nach immer neuen Sensationen reizte."

(Robert von Erdberg (1866-1929), Erwachsenenbildner, zur allgemeinen Volksbildung vor 1914, zit. nach Scheibe 1994, S. 357)

"'Wissen ist Macht!' ist die Losung, die uns in den Organisationen der Arbeiterschaft entgegenklingt."

(Rudolf Wartner 1927, S. 133)

Nach den großen Reformen und Diskussionen um die allgemeine Schulbildung und die berufliche Ausbildung tritt im 20. Jahrhundert der Erwachsene in den Mittelpunkt der Bildungsdiskussion. Die Ursprünge der modernen Erwachse-

nenbildung sind aber bereits in der Selbstbildung der bürgerlichen Gesellschaft in den so genannten Lesegesellschaften sowie den Arbeiterbildungsvereinen zu suchen. Beide stehen in einem engen Zusammenhang zur allgemeinen Volksbildung, die von vielen Reformern gefordert wurde (siehe dazu Kap. 3.1). Um 1900 setzt ein gravierender Wandel in der bis dahin fast ausschließlich ehrenamtlich geführten Volksbildung ein. Es erfolgt eine institutionelle Verdichtung bei gleichzeitiger Pluralisierung der Angebote und Zielvorstellungen. Die Volksbildner begannen ihre Arbeit erwachsenenpädagogisch zu reflektieren und es gab für sie erste Versuche praktischer und akademischer Fortbildungsmaßnahmen. Die Kulturkritik und neue reformpädagogische Ansätze des beginnenden 20. Jahrhunderts bringen schließlich den Durchbruch in der modernen Erwachsenenbildung. Die frühere Volksbildung orientierte sich an den Ansätzen der Aufklärung. Die Jahre nach 1918/19 haben dann eine entscheidende Bedeutung für die Ausgestaltung der modernen Erwachsenenbildung: Lebensbildung wird zum Leitbegriff. Die neue Demokratie, Reformversuche und ein wachsendes Krisenbewusstsein bringen ein völlig neues Verständnis erwachsenenbildnerischer Aktivitäten. Die hergebrachte Lehrform des Vortrags wird zunehmend in Frage gestellt, stattdessen das Gespräch und die Arbeitsgemeinschaft erprobt, in denen Lehrende und Lernende als gleichberechtigte Partner angesehen werden. Neben neuen erwachsenenpädagogischen Methoden kommen neue Lernmittel zum Einsatz, beispielsweise der Fernunterricht mittels brieflicher Unterlagen, aber auch erste Versuche mit dem neu entstehenden Rundfunk werden gestartet und die pädagogische und kulturpolitische Bedeutung des Films wird erkannt.

3.3.1 Vom Bildungsverein zur Volkshochschule

Die Grundlagen der – anfänglich Volksbildung genannten – Erwachsenenbildung wurden bereits vor über 200 Jahren gelegt. Ihre Wurzeln gehen v. a. auf selbstorganisatorische Prozesse zurück, wie die Gründung von Lesevereinen und -gesellschaften (ausgehendes 18., auf breiter Basis in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts) sowie von landwirtschaftlichen, Handwerker- und Handwerkerbildungsvereinen (Vormärz und in größerem Maße ab etwa 1870), die sich als Interessenzusammenschlüsse ganz konkret die Förderung von Kultur, Wirtschaft und Gewerbe durch Bildung und Information zum Ziel gesetzt hatten (Pöggeler Bd. 4 1975, S. 48; Berg u. a. Bd. III 1987, S. 335 ff.). Bücher und Zeitschriften erlangten eine zunehmende Bedeutung bei der Wahrnehmung dieser Aufgabe. Deswegen war die Volksbildung der frühen Zeit nahezu ausschließlich eine Selbstbildung des lesefähigen Bürgers. Vom Umgang mit dem zugänglichen Wissenspotential beruhte diese auf selbstorganisatorischen Prozessen, was Lerninteresse und Neigungen, und auf autodidaktischem Lernen mittels Printmedien, was die Aneignung von Wissen betrifft. Das Lernen war

deshalb weitestgehend selbstgesteuert, jedoch nur auf den kleinen Teil der Bevölkerung beschränkt, der Zugang zu diesen Bildungsmedien hatte (die Lesegesellschaften waren exklusive Kreise, in die nicht jeder Zutritt erhielt) oder der die hohen Kosten dafür zu zahlen in der Lage war (Bücher waren noch kein Massengut, das für jeden erschwinglich war). Der Ruf nach dem Aufbau von Bibliotheken und anderen Qualifizierungsinstrumenten war unüberhörbar und führte auch zu privat organisierten thematischen Vortragsabenden, Vereinsgründungen und nicht zuletzt zum Aufbau von handwerklichen Fortbildungsschulen (siehe bei Kap.3.1: Exkurs: Schulische versus berufliche Bildung). Für breite Bevölkerungskreise zugängliche Volksbüchereien wurden jedoch erst im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts auf kommunaler Ebene in größerer Zahl aufgebaut.

Im Zusammenhang mit der Industrialisierung und der Entstehung neuer gesellschaftlicher Schichten und Gruppen vervielfältigten sich die volksbildnerischen Bemühungen. Die Geschichte der Erwachsenenbildung ist deswegen im eigentlichen Sinne Sozialgeschichte, weil sie primär den gesellschaftlichen Entwicklungen folgt. Diesen Ansatz verfolgt die Historiografie der Erwachsenenbildung seit nahezu 30 Jahren, zuletzt im Überblickswerk von Josef Olbrich (2001). Die verschiedenen Träger der Volksbildung hatten ganz verschiedenartige Interessen, gemeinsam war ihnen jedoch das Ziel, den Erwachsenen jenseits der schulischen und beruflichen Ausbildung zu erreichen. Bis zum beginnenden 20. Jahrhundert war eine breite, nahezu flächendeckende und vielfältige Erwachsenenbildung entstanden: Volksbildungsvereine mit konfessionellem Hintergrund, Arbeiter- und Handwerkerbildungsvereine sowie freie Volksbildungsträger, daneben wirkten die Gewerkschaften, die landwirtschaftlichen Vereine und zahlreiche Berufsverbände, Parteien sowie auch einzelne Industrieunternehmen in der Erwachsenenbildung. Jedoch herrschten in den verschiedenen Regionen Deutschlands ganz unterschiedliche Bedingungen. In den sich rasch industrialisierenden Gebieten z. B. Preußens wuchsen die Arbeiter- und Arbeiterbildungsvereine mit ihrer sozialistischen Ausrichtung und die auf Allgemein- und berufliche Bildung setzenden Gewerkschaften bald zu Massenbildungseinrichtungen heran. In den ländlichen Gebieten z. B. Bayerns dominierten die katholischen Bildungsträger und katholisch orientierten Vereine die Volksbildungslandschaft (Liedtke Bd. 4 1997, S. 799). Eine so genannte freie Volksbildungsarbeit entwickelte sich parallel dazu, die von privater Seite, von Kommunen oder anderen weitgehend "unabhängigen" Trägern, beispielsweise der Wohlfahrtspflege, initiiert wurde. Diese Gruppierungen schlossen sich 1871 zur Gesellschaft für Verbreitung der Volksbildung (später Gesellschaft zur Volksbildung) zusammen (Scheibe 1994, S. 354; v. Erdberg 1924, S. 7 f.). Diese Gesellschaft hatte tatsächlich ausschließlich den erwachsenen Menschen im Blick, hieß es doch in ihrer Satzung, dass sie den Zweck verfolge:

“Der Bevölkerung, welcher durch die Elementarschulen im Kindesalter nur die Grundlagen der Bildung zugänglich gemacht werden, dauernd Bildungsmittel und Bildungsstoff zuzuführen, um sie in höherem Grade zu befähigen, ihre Aufgabe im Staate, in Gemeinde und Gesellschaft zu verstehen und zu erfüllen” (zit. nach v. Erdberg 1924, S. 11). Nach Heinz L. Matzat hatten die erwachsenenbildnerischen Bemühungen der verschiedenen Träger der Volks- bzw. Erwachsenenbildung dabei grundsätzlich vier Zielrichtungen (Matzat 1964, S. 16). Sie will sein:

- zum einen Persönlichkeitsbildung, d. h. Erwachsenenbildung als praktische Lebenshilfe,
- zum zweiten politische Bildung, was nichts anderes bedeutet als die Vermittlung staatsbürgerlicher Werte und Normen,
- zum dritten Wissenschaftsverbreitung, also das allgemeine Zugänglichmachen von Wissen,
- zum vierten Berufsförderung, d. h. konkret berufliche Fort- und Weiterbildung.

Die wesentlichen Bildungsmittel der modernen Erwachsenenbildung waren bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts einerseits das Buch und andere Printmedien sowie andererseits das sich immer stärker verbreitende Vortragswesen. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts setzte ein Wandel ein, es kam zu einem regelrechten Aufbruch der Erwachsenenbildung. Während am Beginn der Erwachsenenbildung das Menschenbild der Aufklärung stand, wurde sie durch die Industrialisierung und Demokratisierung der Gesellschaft immer stärker neu geformt. Es ist kein Zufall, dass im Jahr der Gründung des Deutschen Reichs auch die “Gesellschaft zur Verbreitung der Volksbildung” entstand, als man den allgemein gebildeten Staatsbürger als Träger der neuen Ordnung benötigte. Doch es wurde bald deutlich, dass nicht alle an den Errungenschaften bürgerlicher Kultur partizipieren konnten. Und in Zusammenhang mit der Kulturkritik des ausgehenden 19. Jahrhunderts fand eine Standortbestimmung statt (Scheibe 1994, S. 356 f.): Extensive Massenbildung galt jetzt als überlebt. Es wurde die intensive und individuelle Menschenbildung in den Vordergrund gestellt, die unreflektierte reine Wissensvermittlung sollte überwunden und neue methodische und didaktische Wege sollten beschritten werden, die über Lektüre und Vortrag hinaus gingen. Bildung sollte weitgehend neutral sein und den tatsächlichen Anforderungen des Menschen entsprechen (Olbrich 2001, S. 102 ff. und S. 136 f.). Auch in der Arbeiterbildungsfrage verlor die agitatorische Bildungsarbeit an Bedeutung zugunsten einer allgemein und fachlich-thematischen Erwachsenenbildung, die von dem Motto getragen wurde “Wissen ist Macht”, das von Wilhelm Liebknecht (1826-1900), einem der führenden Sozialdemokraten, geprägt wurde (Olbrich 2001, S. 110 ff.; Schulz 1931, S. 60 ff. und S. 72 ff.).

Wichtiges Kennzeichen dieser neuen Epoche der Erwachsenenbildung ist u. a. die "Universitätsausdehnungsbewegung". Damit ist eine populärwissenschaftliche Volksbildung durch Mitglieder der Hochschulen und Universitäten in verschiedenstem Zusammenhang, wie Vereinen, Veranstaltungen, Stiftungen gemeint. Es handelte sich im eigentlichen Wortsinne um "volkstümliche Hochschulkurse" und Vorträge, die bald unter dem Namen Volkshochschule bekannt wurden. Volkshochschule in ihrer ersten unmittelbaren Bedeutung ist deswegen auch nicht unbedingt als räumliche Institution, sondern als offene und an wechselnden Orten stattfindende Veranstaltung zu verstehen, in der wissenschaftliche Erkenntnisse auf einfache und verständliche Weise breiteren Bevölkerungskreisen neutral dargeboten wurden. Der große Zulauf zu diesen Veranstaltungen begründet bald den Erfolg der Volkshochschulen, die in der Weimarer Zeit eine erste Blüte erlebten (Olbrich 2001, S. 96 ff. und S. 133 ff.).

Das Modell der Volkshochschule stammt aus Dänemark, wo sie seit 1844 Verbreitung fand und von dem dänischen Bischof Nicolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872) entworfen worden war. Bis 1868 wurde in Dänemark ein Netz von 68 Volkshochschulen aufgebaut (Matzat 1964, S. 31 ff.). Als erste Volkshochschulgründung in Deutschland gilt die Humboldt-Akademie in Berlin, die 1879 eröffnet wurde. Träger dieser Akademie war ein Verein, der sich vorwiegend aus Akademikern, Kaufleuten und Beamten zusammensetzte. Ziel des Vereins war eine universalistische Wissensvermittlung durch populärwissenschaftliche Vortragszyklen (Hirsch 1927, S. 6 f.); jedoch erst seit 1901 wurde sie wegen ihrer Zielsetzung als "Volkshochschule" bezeichnet. In Deutschland setzte sich die Volkshochschule erst seit etwa 1905 auf breiter Grundlage durch und verbreitete sich vorwiegend in Norddeutschland und den angrenzten Regionen bis zur Main-Linie; im süddeutschen Raum fand sie weniger Verbreitung (vgl. das Beispiel Bayern: Liedtke Bd. 4 1997, S. 802 ff. und S. 825). Kennzeichen der Volkshochschule war vor allem das Fehlen eines Berechtigungswesens, d. h. es wurde grundsätzlich darauf verzichtet, sowohl den Bildungsgrad der Hörer als Zugangsbeschränkung vorzuschalten noch irgendeine Art von Bildungs-Abschlussmöglichkeit oder von Zertifikaten für die Teilnahme an Veranstaltungen und Kursen zu setzen. Die Volkshochschule veränderte das überkommene Verhältnis von Bildungsgebenden und Bildungsnehmenden in einen gemeinschaftlichen Austausch der Teilnehmer und Dozenten (Berg u. a. Bd. IV 1991, S. 468). Ihr lag der Grundgedanke der Arbeitsgemeinschaft zwischen Lehrenden und Lernenden zugrunde. Ihr Ziel war die Suche nach Erkenntnis und deren alltäglicher Verarbeitung (Steinmetz 1929, S. 28 f.). In einer Zeit, in der sich Staat und Gesellschaft durch die Kulturkritik langsam zu verändern begannen und schließlich die Katastrophe des Ersten Weltkrieges einen radikalen Wandel herbeiführte, in der die alte Ordnung zerbrach, suchten sich breite Bevölkerungskreise in den veränderten politischen

und gesellschaftlichen Verhältnissen neu zu orientieren. Sie versuchten sich in einer Ordnung zurecht zu finden, in die sie nicht hineingewachsen, sondern hineingestoßen worden waren.

Die Erwachsenenbildung wurde verfassungsmäßig verankert. Im Art. 148 der Weimarer Verfassung heißt es: "Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden." Wichtiges Kennzeichen des neuen Volksbildungswesen ist die Tatsache, dass die Erwachsenenbildung ein eigenes wissenschaftliches Gepräge erhielt und Ansätze zur Professionalisierung festzustellen sind (Seitter 1999, S. 384 ff.), d. h. eine Qualifizierung des Lehrpersonals in immer stärkerem Maße gewünscht wurde. Einerseits wollte man dadurch Lernprozesse effektiver gestalten, andererseits aber auch dem Stellenwert der Erwachsenenbildung in Staat und Gesellschaft mehr Nachdruck und ein höheres Gewicht verleihen. Im Zuge der Charakterisierung des öffentlichen Bildungswesens seiner Zeit kam der Soziologe Paul Steinmetz im Jahre 1929 zu einer nüchternen und kritischen Einschätzung, in der er auch den Stellenwert und die Aufgabe der neuen Volkshochschule umschreibt:

- "Die Volksschule (...) entläßt den jungen Menschen 14jährig, gerade noch vor dem Stadium seines Lebens, wo er aus dem rein rezeptiven, der bloßen Übernahme von Wissen und Anschauungen heraustritt, zu beginnender eigener Stellungnahme, zu Kritik und Wahl, wo er auf neue Weise Sinn und Bedeutung kultureller Formen und Gestaltung begreifen lernt und beginnt, sich für die öffentlichen und politischen Dinge zu interessieren.
- Die Arbeit, in die er gestellt wird, vermag dem jungen Menschen meist nicht 'Beruf' zu werden, sie füllt seine Interessen und personellen Sehnsüchte nicht aus, sie stumpft ihn durch ihre lange tägliche Fron (ab ...), das egoistische Leben strukturiert ihn roh, bringt ihn zur Früh- und Notreife in allen Dingen.
- Der Fachunterricht in den Fortbildungsschulen, der ihm in diesen Jahren zuteil wird, ist nicht dazu angetan, in humanitärem Sinne zu bilden. Er vermittelt in aller Regel Sachkenntnisse ohne nach der menschlichen Seite aufzubauen, dem beginnenden Urteil und der Stellungnahme der Schüler nachzuhelfen." (Steinmetz 1929, S. 118 ff.)
- Die höhere Schule und die anschließende akademische Bildung schafften für die Lernenden zwar wesentlich bessere Lebenschancen, beide förderten jedoch ausschließlich den theoretischen Lerntyp und befanden sich damit in Deutschland in großer Volksferne.
- Aufgrund dieser Gegebenheiten habe die Volkshochschule in ihrer kompensatorischen Funktion eine wichtige gesellschaftspolitische Aufgabe. "Es ist mit eine Aufgabe der Volkshochschule alle andere Be-

gabungstypen, denen die höhere Schule nicht gerecht werden kann, zu fördern und jene ausgesprochen starken theoretischen Begabungen, deren soziale Stellung einen Besuch der höheren Schule unmöglich macht, zu unterstützen (...). Es ist ihre Aufgabe, Mittlerin zu sein zwischen der volks- und lebensfernen reinen Wissenschaftlichkeit und den Schulungs- und Bildungsbestrebungen der Werktätigen.“ (Steinmetz 1929, S. 118 ff.)

Ob die Volkshochschule diese Aufgabe in der Weimarer Zeit tatsächlich wahrnehmen konnte, ist eine ganz andere Frage. Josef Olbrich kommt jedenfalls zu dem Schluss, dass die Erwachsenenbildung nach dem Ersten Weltkrieg vorrangig durch die äußeren Bedingungen, zum einen die politische Wende 1918/19 und zum anderen die ökonomischen Krisen der Weimarer Republik, beeinflusst wurde (Olbrich 2001, S. 213 ff.). Seit der Niederlage von 1918 seien bis zur Inflation 1923 die theoretischen Grundpositionen der neuen Erwachsenenbildung und der Volkshochschularbeit verschiedenster Couleur herausgearbeitet worden. In dieser Phase erlebte die Volkshochschule einen enormen Boom, sowohl was die Zahl neu entstandener Einrichtungen als die der Hörer betrifft. Es waren neben den Angestellten v. a. die jüngeren Arbeiter, die den enormen Zulauf ausmachten. Eine große Zahl waren Frauen. Die Hörer erkannten die Chancen der neuen Ordnung, suchten sich zu orientieren, ihre Kenntnisse und ihr Wissen für den alltäglichen oder beruflichen Gebrauch zu erweitern. Die Wirtschaftskrise und die Inflation von 1923 führten jedoch zur Ernüchterung und Enttäuschung gerade bei den Hörern aus der Arbeiterschaft, da sie sich von der viel gepriesenen gesellschaftlichen Veränderungskraft der Bildung mehr versprochen hatten. Der Ernüchterung folgte schließlich purer Pragmatismus. Die Erwachsenenbildung formierte sich seit 1925 gänzlich neu, die berufliche Weiterbildung im Allgemeinen erhielt ein zunehmendes Gewicht, denn nur durch sie schienen der soziale Aufstieg oder eine materielle Sicherheit in einer Zeit wirtschaftlich instabiler Verhältnisse und einer brüchigen Ordnung beim Einzelnen gewährleistet. Es waren jedoch weniger die Volkshochschulen, denn die Gewerkschaften, Berufsverbände und andere spezifischen Bildungsträger der Erwachsenenbildung, die diese Funktion übernahmen. Die Volkshochschulen wählten in der neuen Zielrichtung jedoch ein zunehmend sachthematisches Kursprogramm mit langfristiger Lehrplanung und gaben dadurch ihre frühere ausschließliche Teilnehmerorientierung mehr und mehr auf. Nach der Weltwirtschaftskrise von 1929 geriet die Erwachsenenbildung erneut in die Krise, die zu einem allmählichen Niedergang führte. Es wäre jedoch verfehlt zu glauben, dass die Erwachsenenbildung im “Dritten Reich” keinerlei Bedeutung mehr gehabt hätte, weil dazu einschlägige Forschungen bisher noch weitgehend fehlen. Vielmehr wurde sie sogar regelrecht mobilisiert und – bald sogar als kriegswichtig – in den Dienst des Systems gestellt (Ol-

bruch 2001, S. 217 ff.). Dabei wurden durchaus auch die neuen methodischen Ansätze aus Weimarer Tagen aufgegriffen und fortgeführt, wie eine zeitgenössische Bestandsaufnahme mit dem Titel “Maßnahmen planmäßiger Erwachsenenenerziehung in der deutschen Industrie” demonstriert (Höling 1941).

In den Jahren 1918 bis 1920 kam es zu einem wahren Gründungsboom an neuen Volkshochschulen mit allein 153 Neugründungen. Zwischen 1916 und 1928 entstanden insgesamt 215 so genannte Abend-Volkshochschulen in Deutschland. Davon wurden 1927 jedoch nur 27 hauptamtlich geleitet. Die Volkshochschulen entstanden zunächst in den großen Städten und konzentrierten sich auf nur wenige Regionen (allein 93 in Preußen, 52 in Sachsen und 34 in Thüringen). An einigen Standorten wie beispielsweise Bonn (Berke 1983, S. 18 ff.) oder Hannover (Ziegler 1970, S. 7 ff.) gingen den Gründungen bereits volkstümliche Hochschulkurse voran. In Bonn waren es deswegen zu einem großen Teil akademisch gebildete Personen (allein 51 Prozent Universitätslehrer), die als Dozenten Kurse und Arbeitsgemeinschaften anboten. Als wichtige Klientel der Bonner Volkshochschule wurden von den Mitgliedern des privaten Trägervereins Lehrer, Beamte, Kaufleute, Angestellte sowie Handwerker und Arbeiter, Schüler und Studenten ausgemacht. Es fand keine spezifische Ausrichtung auf Werktätige oder Arbeiter wie an anderen Orten statt (Berke 1983, S. 76 ff.). In Leipzig hingegen war die Eingliederung der Arbeiterschaft in die nationale Kulturgemeinschaft primäres Anliegen (man sprach deswegen auch von der Leipziger Richtung der Volksbildung). Es ging ihr vorrangig um die politische Bildung des Arbeiters, da die frühere Arbeiterbildung mit ihrem internationalistischen Ansatz und ihrer ausschließlich ökonomiekritischen Orientierung versagt habe (Meyer 1969, S. 134 ff.). Jedoch war sich der Leiter der dortigen Volkshochschule, Paul Hermberg, bewusst, dass diese Art der Erwachsenenbildung sehr begrenzte Wirkungsmöglichkeiten habe und seiner Meinung nach lediglich fünf Prozent der Arbeiterschaft erreiche (Meyer 1969, S. 146). Er war aber der festen Überzeugung, dass die Erwachsenenbildung die Aufgabe habe, Stellung zu beziehen zu den Fragen der Zeit und damit zweckgerichtet sei. Er stand damit im totalen Gegensatz zu der so genannten “freien” (bürgerlichen) Volksbildung und deren Vertretern wie etwa Theodor Bäuerle, Wilhelm Flitner, Robert von Erdberg, die sich in einer zwanglosen Vereinigung, dem Hohenrodter Bund, zusammengeschlossen hatten (Henningsen 1958) und die Auffassung vertraten, dass sich die neue Erwachsenenbildung an streng wissenschaftlichen Kriterien und methodisch klaren Konzeptionen orientieren müsse, da sie zweckfrei und politisch neutral sei und bleiben müsse.

Die Leipziger Richtung ging davon aus, der Hauptantrieb der Hörer “ist die Suche nach einer Gestaltungsmöglichkeit für ihr persönliches Leben”

(Hermberg 1932, S. 9), nicht zuletzt was die berufliche Weiterentwicklung und einen sozialen Aufstieg betrafen. Die herkömmliche Volkshochschule habe eben in den Krisen der Weimarer Zeit versagt, weil sie dazu keinen Weg bot; Bildung und Kultur seien nämlich allein kein Garant für berufliches Fortkommen und sozialen Aufstieg, denn sie würden nur als Lebensersatz und Fassade angeboten. Realität sei aber, dass “der besser Geschulte den Ungeschulten” verdränge (Hermberg 1932, S. 18). Das ganze Dilemma beruhe nicht zuletzt darauf, dass der Akademiker als Lehrer zu den Berufstätigen komme, und schließlich “zu erwarten, daß sich das Proletariat nach ihm richtet, statt daß er sich einordnet, ist Schulmeistergrößenwahn” (Hermberg 1932, S. 28). Deswegen müsse sich die Volkshochschule am Arbeiter und dessen tatsächlichen Lebensfragen ausrichten, wenn sie Erfolg haben wolle.

Wie unterschiedlich jedoch die Ansätze der Volkshochschulen waren, zeigt ein weiteres Beispiel. Die Volkshochschule Hannover verfolgte eine differenzierte Zielsetzung. Sie wollte erstens elementare Bildung vermitteln, zweitens besondere Fachkenntnisse zur Verbesserung der Berufsfähigkeit anbieten und drittens der geistigen Erbauung durch Vorträge aus dem Bereich Wissenschaft und Kunst dienen (Ziegler 1970, S. 33 f.). Aus dem Streit der verschiedenen Richtungen in der Volkshochschulbewegung wurde hier eine Synthese gewagt, die unter dem dreigliedrigen Motto stand:

1. “Wissen ist Macht!”, das sich am alten Slogan der sozialistischen Arbeiterbildung ausrichtete,
2. “Wissen macht frei!”, das die berufliche Fach- und Weiterbildung zum Garant des sozialen Aufstiegs machte, und schließlich
3. “Bildung ist Schönheit!”, das sich am humboldtschen und dem bildungsbürgerlich schöngestig-romantisierenden Ideal orientierte (Ziegler 1970, S. 33 f.).

Entsprechend bot die Hannoversche Volkshochschule sowohl in den Elementarfächern (Deutsch, Rechnen und Mathematik, Fremdsprachen, Naturwissenschaften und Zeichnen) Grundlagenunterricht als auch Fachlehrgänge für technische und kaufmännische Berufe an, etwa Maschinenschreiben, Kurzschrift, Vertiefung von Fremdsprachen, Buchführung, Warenkunde, Volkswirtschaftslehre, Rechts- und Verwaltungskunde, kaufmännisches Rechnen u. a. m. Jedoch mussten die kaufmännischen Kurse 1931 eingestellt werden, weil das Regierungspräsidium keine Genehmigung mehr erteilte und diese Inhalte nur noch von der örtlichen Handelslehranstalt realisiert werden durften (Ziegler 1979, S. 37 f.). Den technischen Kursen widerfuhr schon 1929 dieses Schicksal, als sie an die örtliche Maschinenbauschule abgegeben werden mussten. Mit diesen Fachlehrgängen hatte die Volkshochschule Hannover aber etwa 50 Prozent der Hörer an sich gezogen. Die Volks-

hochschule Hannover konnte deswegen stetig hohe Hörerzahlen verbuchen und war von der Krise des Jahres 1923 nicht in dem Maße betroffen wie andere Volkshochschulen. Neben dem genannten Angebot gab es zusätzlich allgemeinwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaften im Bereich Philosophie, Religion, Weltanschauung, Literatur, Theater, bildende Kunst und Musik, Volkskunde, Geografie, Geschichte, Psychologie, Pädagogik, Gesundheitspflege. Darüber hinaus wurde dieses lebendige Bild der Volkshochschularbeit in der Öffentlichkeit noch durch Führungen, Reisen, Wanderungen und Leibesübungen sowie Theateraufführungen ergänzt. Ein zusätzlicher Zweig waren die 1920 eingeführten Betriebsräteschulungen.

An diesen Beispielen zeigt sich bereits das gesamte Spektrum der Erwachsenenbildung des frühen 20. Jahrhunderts, trotzdem soll noch auf einige andere berufsspezifische Träger und Einrichtungen der Erwachsenenbildung hingewiesen werden. In den ländlichen Regionen entwickelten sich besondere Formen der Volkshochschulen: Die ländlichen Volkshochschulen oder Bauernhochschulen, die sowohl durch betriebswirtschaftliche Schulung die Landflucht bremsen als auch gleichzeitig die Persönlichkeitsbildung des Landwirts im Sinne des "Volksgemeinschafts"-Gedankens voranbringen sollten (Probst 1935), waren jedoch weniger verbreitet und richteten sich nur an eine Berufsgruppe. Es ist interessant, dass die meisten Bauernhochschulen erst nach der Neuorientierung der Volkshochschularbeit seit 1925 entstanden sind, als sich die Volkshochschulen den tatsächlichen Nöten und Problemen der Menschen zu stellen begannen. Es wurden auch so genannte Heimvolkshochschulen aufgebaut, die im Gegensatz zu den herkömmlichen Abendvolkshochschulen eine bis zu halbjährige Unterbringung und Gemeinschaft der Kursteilnehmer am Schulungsort vorsahen. Bereits vor dem Ersten Weltkrieg bestanden etwa sieben dieser Einrichtungen, zwischen 1916 und 1928 fanden 52 Neugründungen statt, wovon die Mehrzahl – annähernd 40 – in Preußen und Sachsen entstand (Olbrich 2001, S. 168). Die Heimvolkshochschule sollte ebenfalls der Persönlichkeitsbildung dienen, hatte jedoch auch das Ziel, den Gedanken der Volksgemeinschaft zu beleben durch gemeinsames Lernen und Zusammenleben. Der Gedanke der Volksgemeinschaft als Zeichen einer neuen Volksbildungsideologie sollte das soziale Verantwortungsgefühl des Einzelnen in der demokratisch verfassten Gesellschaft stärken (Pöggeler Bd. 4 1975, S. 72 und S. 78 f.). Obwohl diese Ausrichtung der Erwachsenenbildung bereits in den späten 1920er Jahren kaum noch vertreten war, wurde die Volksgemeinschaft bei den Nationalsozialisten zum politischen verordneten Ziel und Kampfbegriff, freilich unter völlig anderen Vorzeichen, nämlich der nationalsozialistischen Weltanschauung, unter die sich der Einzelne unterzuordnen und zu funktionieren hatte.

Zu einem wichtigen Faktor in der Erwachsenenbildung im frühen 20. Jahrhundert wurden neben den Volkshochschulen die Angestelltenverbände, die Gewerkschaften, die Genossenschaften und die kirchlichen Bildungsträger. Es würde jedoch den Rahmen der Studie sprengen, auf die spezifischen Entwicklungen bei diesen Organisationen und deren bildungspolitischen Zielsetzungen und eigenständigen volksbildnerischen Aktivitäten im Detail eingehen zu wollen, weshalb hier nur zwei Beispiele gegeben werden sollen. Bei den Gewerkschaften fand seit 1924 eine völlige Neuorientierung statt. "Unter den Trümmern der Vergangenheit mussten wir manch liebgewordene Formel liegen lassen", hieß es in der Gewerkschaftszeitung des Jahres 1925. "Nach dem großen, für die Arbeiterschaft so verhängnisvollen Inflationssterben wurde unsere Gewerkschaftsbewegung gewissermaßen neu geboren. Eine andere Welt mit neuen gewaltigen Erfahrungskomplexen finden die so verjüngten Gewerkschaften vor." (zit. nach Langewiesche 1984, S. 13) Ähnlich erging es den Angestelltenverbänden, wie das Beispiel des Zentralverbandes der Angestellten (Z.d.A.) zeigt: "Fast 30 Jahre lang lebte der Verband nur von Agitation und versuchte, seine Mitglieder zum bewußten Klassenkampfprinzip zu erziehen. Erst als in den beiden anderen Verbänden das Bildungswesen durch die Erkenntnis seiner großen Bedeutung zu einem wichtigen Faktor gewerkschaftlicher Arbeit ausgebaut war, begann der Z.d.A. planmäßige Fortbildungsarbeit aufzunehmen." (Beckert 1931, S. 84) Es ging jetzt ganz konkret um Weiterbildung der kaufmännischen Angestellten jenseits von Lehre und Berufsschule, die ihr berufliches Fortkommen sichern wollten. Gleichzeitig wurde die Fortbildung auch zur Maßnahme der Selbsterhaltung der Verbände, denn: "Die Mitglieder sollen so fortgebildet und geschult werden, daß der Name des Verbandes eine Garantie für Qualitätsarbeit bietet." (Beckert 1931, S. 89). Mit diesem primären Anliegen wurde die berufliche Fort- und Weiterbildung institutionalisiert und Qualifizierung immer stärker zur Sache von Organisationen und Einrichtungen. Autodidaktische Pfade des beruflichen und des erwachsenenbildnerischen Lernens und der individuellen Kompetenzentwicklung wurden damit zunehmend in den Hintergrund gedrängt.

Es ist generell festzustellen, dass sich die moderne Erwachsenenbildung immer stärker in Institutionen verfestigte. Aus der früheren Selbstbildung des mündigen Bürgers, der sich als Autodidakt mittels Büchern und Zeitschriften entsprechend seiner Neigungen informierte und fortbildete, hatte sich eine Vielfalt an fest umrissenen Kursprogrammen, Vorträgen und Veranstaltungen sowie Weiterbildungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten verschiedenster Bildungsträger entwickelt. Es begann sich die Erkenntnis durchzusetzen, dass Lernen auch in der Erwachsenenbildung fast nur noch auf der institutionellen Ebene von Vereinen und Verbänden stattfinden könne, auf deren Angebote der interessierte Lernende dann sein Augenmerk zu richten habe. Ob-

wohl diese Vereine und Verbände doch im Wesentlichen auf selbstorganisatorischer Basis entstanden waren, verlor sich dieses Muster allmählich immer mehr aus der täglichen Lernpraxis und führte dazu, dass nicht mehr der einzelne Lernende mit seinem Wissensbedarf im Vordergrund stand, sondern dass der Einzelne sich vielmehr am vorhandenen Bildungsangebot auszurichten hatte. Längerfristig schaffte dies nicht nur eine Abhängigkeit, sondern führte auch dazu, dass der jeweils tatsächliche Bildungsbedarf immer nur mit einer gewissen Verzögerung befriedigt werden konnte, wenn die Bildungsträger auf die stetig stattfindenden Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft zu reagieren begannen. Aus den ehemaligen Bildungsvereinen als Trendsetter waren bildungsbürokratische Institutionen geworden, die selbstorganisatorische Prozesse auf individueller und kollektiver Ebene durch die geschaffenen fatalen Abhängigkeiten mehr und mehr behinderten, weil der Lernende zunehmend in die gefährliche "Gewissheit" gedrängt wurde, dass die Bildungsträger schon wüssten, was sie tun, und dementsprechend das anböten, was zukünftig benötigt würde. Zuletzt bewirkte das eine zunehmende Verunselbstständigung beim persönlichen Bedarf an Wissen und Erkenntnisgewinn.

3.3.2 Neue Lernformen, Lernmittel und Lernorte

In den 1880er Jahren begann auf dem Keimboden der Kulturkritik eine Bewegung zu sprießen, die das moderne Bildungswesen von verschiedener Seite beanstandete. Die traditionelle Schule abendländischer Prägung war eine Lehrschule, die lediglich Wissensvermittlung betrieb, aber keine wahre Menschenbildung erreichte (Röhrs 1980, S. 13 ff.). Ihrer Rolle als entwicklungspolitischer Motor in einer sich demokratisierenden Gesellschaft wurde sie deswegen immer weniger gerecht, da sie in einer umbrechenden sozialen – von der agrarischen zur bürgerlich-industriellen – Ordnung keine wirklich gestaltende Kraft erlangte, was Mündigkeit, Gestaltungskraft, Eigeninitiative und gesellschaftliche Identifikation des gleichberechtigten Staatsbürgers betraf. Die Reformpädagogik sah diese Aufgabe, nahm sie an und versuchte den gesellschaftlichen Modernisierungsschub (Demokratisierung) durch zeitgemäßere Lernformen voranzubringen; sie war allerdings keine nationale Erscheinung, sondern zeigte sich als internationale Bewegung. Ihr Verlauf ist durch verschiedene Phasen gekennzeichnet: Von 1890 bis knapp vor dem Ersten Weltkrieg kam sie kaum über eine Kritik der "alten Schule" hinaus, etwa zwischen 1912 und 1924 entdeckten die verschiedenen Reformpädagogen, die ihre Neuansätze mit viel Elan und allzu oft nur auf privater Initiative in die Tat umzusetzen begannen, das Gemeinsame ihrer Grundeinstellung. Nach der ersten Ernüchterung über das Machbare setzten sich nach 1924 realisierbare reformpädagogische Ansätze durch, die dann nach 1933 von den

Nationalsozialisten zum Teil für ihre eigenen Absichten aufgegriffen und verändert wurden. Der pädagogische “Neubeginn” in Deutschland nach 1945 knüpfte an die Ansätze vor 1933 wieder an, nicht zuletzt, weil deren Protagonisten jetzt erst zu Anerkennung kamen und entscheidende Funktionen in der neu entstehenden Bildungslandschaft im Nachkriegsdeutschland erlangten.

Was ist nun das wesentliche Kennzeichen der Reformpädagogik vor 1933? Sie wollte grob gesagt die Selbsttätigkeit des Lernenden/des Menschen allgemein stärken (Röhrs 1980, S. 299), und zwar nicht nur im schulischen Bereich, wie die Bestandsaufnahme Wilhelm Flitners, eines der führenden Reformpädagogen vor 1933, aus der retrospektiven Sicht der frühen 1960er Jahre zeigt (Flitner/Kudritzki 1962). Es geht im Grunde nicht allein nur um eine neue Pädagogik, sondern um eine Veränderung der Anschauungen über Lernprozesse insgesamt: Der bloßen Wissensvermittlung durch den Lehrenden in vorgeschriebenem Umfang (Fordern) wird die aktive Aneignung von Wissen in jeglicher Form – durch geistige und handlungsbezogene Lernprozesse – durch die Lernenden gegenübergestellt (Fördern). Verblüffend ist jedoch, dass diese Diskussion bis heute noch zu keinem endgültigen Ende gekommen ist, wie die unterschiedlichen Bewertungen der PISA-Studie (national und international) weniger durch die Erziehungswissenschaft und die Pädagogik als durch die politischen Funktionsträger durch ein Wiederaufleben der reformpädagogischen Debatte der 1970er Jahre gegenwärtig zeigen (Fordern und Selektieren versus Fördern und Integrieren).

Was sich hinter der Forderung nach Selbsttätigkeit damals verbarg, brachte der Breslauer Volkshochschuldirektor Alfred Mann im Jahre 1928 auf den Punkt, wenn er bemerkt, dass es sich um einen relativen Begriff handle: “Denn auch das sogenannte ‘mechanische Auswendiglernen’ des Schülers, soweit es ein solches noch gibt, ist ja natürlich seine Tätigkeit; jedoch liegt, was in unserem Zusammenhange mit ‘Schülerselbsttätigkeit’ gemeint wird, auf einer durchaus anderen seelisch-geistigen Ebene, die das Gebiet der Spontaneität, Produktivität, Kritik und Selbstkontrolle darstellt.” (zit. nach Mann 1948, S. 24)

Welche Erscheinungsformen sind Ausdruck dieser durch die Reformpädagogen gewünschten Stärkung der Selbsttätigkeit? Dazu sollen einige zentrale reformpädagogische Aspekte genannt werden: Es ist zunächst auf die pädagogische Neuausrichtung, die Zentrierung auf den einzelnen Menschen hinzuweisen, die sich von einer extensiven Bildung abwendend jetzt stärker dem einzelnen Individuum und seinen Bedürfnissen zuwandte. Wohl wichtigstes Kennzeichen reformpädagogischer Bemühungen ist der Wandel der Methoden und Lernformen. Der weithin übliche dozierende und vortragende Unterrichtsstil wird durch das Unterrichtsgespräch und verschiedenste Formen des

gruppenorientierten Lernens bei den reformpädagogischen Ansätzen ersetzt. Die Unterrichtsmethodik orientiert sich zunehmend an wissenschaftlichen Standards verschiedenster Disziplinen, so auch der Psychologie, die den Entwicklungsbezug des Menschen herstellt und je nach dem Stadium seiner Reife (Kind, Jugendlicher, junger Erwachsener, Erwachsener) zu unterschiedlichsten Unterrichts- und Lernformen anregt. Zunehmend wichtiger wird die Bildung des Menschen in seinem Lebenszusammenhang (berufliches und soziales Umfeld, Umwelt). Neben diese Veränderungen treten neue Lernmittel und die Orte des Lerngeschehens beginnen sich zu verändern, was die wachsende Bedeutung der Selbsttätigkeit des Lernenden unterstreicht (Röhrs 2001, S. 358 ff.).

Welche neuen methodischen Ansätze und Lernformen sollen dies unterstützen? Im Wesentlichen in der Erwachsenenbildung – weniger in der Schule – setzten sich neue Formen des Lernens und der Wissensvermittlung stärker durch. Zwei von ihnen sollen hier näher vorgestellt werden, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nachhaltige Bedeutung erlangten.

1. Arbeitsgemeinschaft der Lernenden

Der bloße Wissen vermittelnde Vortrag stieß in der Erwachsenenbildung zunehmend an seine Grenzen, weil er den Interessen der Hörer vielfach nicht entsprach, da er sich an vermeintlichen Bildungsidealen orientierte und die tatsächlichen Bedürfnisse der Zuhörer kaum berücksichtigte und diese in eine inaktive Rolle verbannte. Das Ziel des Vortragenden war es zumeist, nicht nur neue Erkenntnisse zu vermitteln, sondern auch dasjenige zu selektieren, was er für sinnvoll und notwendig erachtete. Der Vortragende bestimmt dadurch, was dem Hörer wichtig und lehrreich zu sein hatte. Ein Beispiel:

Der katholische Volksbildner Anton Heinen (1869-1934) bemühte sich als junger Kaplan in Mühlheim/Ruhr in den 1890er Jahren auch um den örtlichen katholischen Gesellenverein. Er hielt dort Vorträge zu Themen aus seiner Gymnasial- und Hochschulzeit. “Ich hätte kein Gewächs des 19. Jahrhunderts sein müssen”, resümiert er später, “wenn ich nicht an die Macht der Wissenschaft geglaubt und mich nicht bemüht hätte, etwa im Gesellenverein Mühlheim an der Ruhr, einen populärwissenschaftlichen Laden aufzumachen.” (zit. nach Bozek 1963, S. 21) Doch nach vier Jahren mühsamer und für ihn zeitraubender Vortragsarbeit hatte er nicht mehr bewirkt als gelegentliches Amusement für einige wenige Hörer anlässlich der Zusammenkünfte der Handwerksgesellen, was ihn nicht nur ernüchterte, sondern zu einer radikalen Kehrtwende seiner bisherigen Volksbildungsarbeit veranlasste. Er hielt jetzt weniger Vorträge und wenn doch, dann nur solche mit Themenstellungen, die den Handwerksgesellen nahe standen und diese zum Gespräch

anregten. Daneben weckte er die Eigeninitiative des Gesellenvereins, doch eigene Lehrgänge in ihnen wichtigen Themenfeldern wie Rechnen, Buchführung, Zeichnen etc. zu schaffen. Die einzelnen Handwerkszweige suchten sich für ihre speziellen Anforderungen und Wünsche eigene Lehrkräfte und organisierten bald eigene Lehrgänge, die auf breite Resonanz stießen.

Die Selbsttätigkeit (Selbsthilfe) zu aktivieren, wurde zum bewegenden Motor von Heinens erwachsenenbildnerischen Arbeit. Er wollte keine Halbbildung mehr produzieren, sondern über praktische Anregungen wirken und die Bedürfnisse des Einzelnen berücksichtigen (lebensnahe Bildungstoffe vermitteln, statt nur eine Hochschätzung von Kulturgütern zu bewirken). Eine wichtige Neuerung, die Heinen in seiner praktischen Arbeit schon früh einführte, war der Gedanke des Gesprächs und der Arbeitsgemeinschaft der Lernenden. Heinen lehnte zwar jedes methodische Schema ab und wandte sich besonders gegen eine Verwissenschaftlichung der Volksbildung, führte aber doch neue Lehrformen in seiner erwachsenenbildnerischen Arbeit ein. Im Gespräch sah er den Kern der Bildung, die nicht vom inhaltlichen Stoff, sondern vom Menschen ausgeht (Bozek 1963, S. 117 ff.). Zusammengefasst bedeutete dies: "Hauptfundgrube ist beim Bildungsvorgang die persönliche Beobachtung und Erfahrung der Teilnehmer eines Bildungskreises" (Bozek 1963, S. 111), die diese in das Gespräch einbringen und die Ausdruck selbstständigen Denkens und Urteilens sind. Heinens faktisches Bildungszielprinzip wurde die Arbeitsgemeinschaft. Sie ist für ihn zugleich interessengeleiteter Zusammenschluss zur Wissensaneignung als auch tatsächliche wechselseitige Verbindung im Lebenszusammenhang, weshalb sie nach Heinen auch nicht künstlich geschaffen werden könne. Eine Arbeitsgemeinschaft lebt durch die polaren Gegensätze seiner Mitglieder, das wechselseitige Ringen um Erkenntnis und das persönliche Gefühl der Menschen zueinander (Bozek 1963, S. 91). Für Heinen ist Volksbildung deshalb Lebenskunde in jedem Zusammenhang, Familie, Nachbarschaft, Verein, Beruf etc., und zugleich ein dynamisch-organischer Prozess des "lebend sich Entwickelns" (Bozek 1963, S. 81). Bildung hat für Heinen daher in seiner Arbeit viele Facetten gehabt, sie war Begegnung, Nothilfe, Familienbildung, Arbeiterbildung, Bauernbildung, politische Bildung, Elitenbildung u. v. a. m. Die Bildung selbst war für ihn daher kein Beruhigungsmittel, das durch ein Zertifikat oder einen Abschluss verkörpert wurde, sondern "Bildung setzt instand, sich neu zu orientieren" (Bozek 1963, S. 82). "'Organische Lebensgestaltung ist die große Aufgabe', aber das Organische darf nie verwechselt werden mit dem Organisierten. Heinen hat geradezu eine Antipathie gegen alles organisierte und alle Organisation. Organisieren identifiziert er mit 'mechanisieren' und 'abstrahieren', er setzt es gleich mit dem 'Geist wiederum zu sterilisieren'. Überaus gefährlich, ja geradezu absurd erscheint es ihm demzufolge, die Bildung in die Hand von 'Organisationsmechanikern' zu legen." Bozek 1963, S. 82)

2. Fernunterricht

Im Zusammenhang neuer Lernformen ist es besonders interessant, dass die Perspektiven und Ansätze des Fernunterrichts zu Beginn des 20. Jahrhunderts große Teile der Kosten-Nutzen-Diskussion um das E-Learning (Orts- und Zeitunabhängigkeit) am Ende des Jahrhunderts bereits vorwegnehmen (Kliemann 1932, S. 283 ff.). Der Fernunterricht richtet sich nämlich speziell an die Zielgruppe der Berufstätigen, die neben ihrer werktäglichen Arbeitsverpflichtung eine weitgehend selbst gesteuerte Fortbildung oder Weiterqualifizierung anstrebten und diese flexibel in ihren Alltag integrieren wollten, ohne weite Wege, hohe Kosten und großen Zeitaufwand dafür in Kauf nehmen zu müssen. Erste Versuche des Fernunterrichts führten seit 1856 bereits Verlage wie Langenscheidt mit Lehrbriefen zu alten und modernen Sprachen durch. Die Versuche des Fernunterrichts wurden seit dem beginnenden 20. Jahrhundert vielfältiger (Pöggeler Bd. 4 1975, S. 241 f.). Es gab nicht nur modulare Fernunterrichtskurse, sondern auch gänzlich offene Angebote, die vom Interesse des Lernenden abhingen, jedoch einen hohen Zeitaufwand der zu betreuenden Stelle erforderten. Daneben wurden Fernunterrichtsmaterialien zur Vorbereitung auf spezifische Lehrgänge oder als Ersatz für fehlende Studienplätze zur Überwindung von Kapazitätsengpässen, beispielsweise bei der Akademie der Arbeit in Frankfurt/Main, eingesetzt (Henningens 1969, S. 168 ff.). Die Träger des Fernunterrichts waren neben Verlagen und rein privaten Trägern, beispielsweise Mayer-Gentners Fernschule in Berlin und das Rustinsche Lehrinstitut für brieflichen Unterricht in Potsdam, vorrangig gesellschaftliche Gruppierungen und Organisationen wie die Gewerkschaften oder die Kommunistische Partei (Meyer-Gentner 1938, S. 217 ff.; Gerhard-Sonneberg 1976, S. 110 ff.). Die Ansätze des Fernunterrichts werden nach 1933 weitergeführt, ja sogar z. T. ausgeweitet. Besonders zu Beginn des Krieges wurde der Fernunterricht als bedeutsames berufsförderndes Mittel durch das Berufsförderungswerk des Oberkommandos der Wehrmacht für die kriegsdienstleistenden Handwerker (Soldatenbriefe) eingeschätzt. Fernunterricht wurde vom Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1940 sogar erstmals in das Schulrecht einbezogen, um im Wehrdienst stehende Studenten gezielt ausbilden zu können. Wie die frühe Realität des Fernunterrichts aussah, ist jedoch noch weitgehend unerforscht. Es sollen deswegen zwei Beispiele aus der Zeit vor 1933 aufgezeigt werden.

a) Ein standardisiertes Fernunterrichtsangebot für einen einzelnen Berufszweig

Der Verlag Bonness & Hochfeld gab seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert so genannte Selbst-Unterrichts-Briefe des Rustinschen Lehrinstituts für

brieflichen Unterricht in Potsdam (Methode Rustin) heraus. Diese Unterrichtsbriefe richteten sich z. B. an die Inhaber agrarischer Betriebe, die eine Verbesserung ihres landwirtschaftlichen Ertrags erstrebten oder ganz allgemein betriebswirtschaftliche Kenntnisse erwerben wollten, um ihren Betrieb wirtschaftlicher und nach modernsten Prinzipien führen zu können. Während des Ersten Weltkriegs wurden beispielsweise zwei Kurse – “Ackerbaulehre” (bestehend aus zehn Einzelbriefen mit insgesamt 330 Seiten) und “Landwirtschaftliche Betriebslehre” (bestehend aus zwölf Einzelbriefen mit insgesamt 400 Seiten) – durchgeführt. Die Kurse waren von Oberlehrern zweier Landwirtschaftsschulen verfasst worden. Die Einzelbriefe sind jeweils in unterschiedliche Kapitel zu Einzelthemen eingeteilt, enthalten zahlreiche Abbildungen und Tabellen und bestehen aus einer Darbietung des jeweiligen Unterrichtsstoffs mit einer abschließenden Zusammenfassung, an die sich eine kurze exemplarische Besprechung des Lehrstoffs zwischen dem Verfasser und einigen Schülern anschließt. Abgeschlossen wird jedes Kapitel jeweils mit Wiederholungsfragen und Übungsaufgaben. Die Unterrichtsbriefe konnten sowohl im Abonnement als auch einzeln bezogen werden. Am Ende jeden Unterrichtsbriefs gab es für jedes einzelne Thema bis zu 100 so genannter Examinationsfragen, die zur Korrektur und Benotung gegen Gebühr an das Institut eingesandt werden konnten. Zum Abschluss des gesamten Fernlehrgangs gab es schließlich noch eine “Schlußprüfung über das ganze behandelte Gebiet”. Soweit aus den noch zugänglichen Unterlagen des Instituts ersichtlich, scheint es sich um einen reinen Fernlehrgang gehandelt zu haben, in dem zu keinem Zeitpunkt eine persönliche örtliche Kontaktaufnahme zwischen den Lernenden untereinander möglich war oder irgendeine Art von Auftakt- oder Präsenzveranstaltung nötig wurde. Das Lernen vollzog sich dementsprechend weitgehend selbstgesteuert, was das häusliche Studium der Briefe, und asynchron, was die Kontaktaufnahme mit dem Lehrinstitut betraf. Die Unterrichtsmethodik war an starren Leitlinien und einer festen Unterrichtsordnung orientiert, die keinerlei Zwischen- und Nachfragen außerhalb der vorgegebenen Examinationsfragen erlaubte. Der Lernende konnte aber entscheiden, ob einzelne Studienbriefe für ihn weniger interessant und andere von größerem Nutzen sein konnten. So gesehen war es möglich, ein Paket nach seinen Bedürfnissen zusammenzustellen und auf die Prüfungen zu verzichten, was wiederum den Charakter des selbst gesteuerten Lernens noch stärker unterstreicht.

b) Ein Beispiel individuell gestalteten Fernunterrichts für Gewerkschaftsmitglieder

Der Gesamtverband der christlichen Gewerkschaften hatte im Bildungsheim in Königswinter bei Bonn um 1930 eine eigene Fernunterrichtsstelle für ihre Mitglieder eingerichtet. Das Besondere daran war das Konzept der Einzelbe-

treuung, die sich den individuellen Bedürfnissen der Lernenden verpflichtet sah (Brauer 1932, S. 5 ff.). Die angebotenen Kurse richteten sich vorrangig an Arbeiter mit Volksschulabschluss. Was die betreuende Stelle gerade vor ein besonderes Problem stellte, „als nur ein Teil der Teilnehmer in der Lage ist, sich einigermaßen verständlich schriftlich auszudrücken. Die meisten sind dies ja gar nicht gewöhnt.“ (Brauer 1932, S. 6) Der individuelle Charakter des Unterrichts stellte die Verantwortlichen jedoch nicht nur dadurch vor einen hohen Arbeitsaufwand pro Teilnehmer, denn der Lernende wurde angehalten mitzuteilen, „was er sich nun selbst unter dem Fernunterricht vorstellt, was er davon erhofft und sich wünscht und welche Gebiete vor allen Dingen in Berücksichtigung gezogen werden sollen“ (Brauer 1932, S. 8). Das vorrangige Teilnehmerinteresse richtet sich auf wirtschaftliche Fragen, Sozialpolitik, Rechtswesen, Wirtschaftsgeografie etc. und auf Themen gewerkschaftlicher Arbeit sowie auf Hilfen zur Abfassung von Reden und Vorträgen. Die Teilnehmer wurden zu Beginn des Kurses gebeten, einen Aufsatz zu einem ganz spezifischen Thema ihrer Wahl zu verfassen. Erst danach entschieden die Betreuer in der Fernunterrichtszentrale, wie mit dem einzelnen Teilnehmer individuell weiter verfahren werden konnte und sollte. Stellte sich das bearbeitete Thema als zu schwierig für den Lernenden heraus, so wurden zunächst individuelle Grundfertigkeiten mit dem jeweiligen Lernenden erarbeitet. War das Thema nur in groben Zügen bekannt, so wurden individuelle Lektüreempfehlungen ausgegeben und die Teilnehmer angeregt, sich zunächst tiefer einzuarbeiten und den individuellen Stand zu vertiefen; selbst diese Literaturempfehlungen wurden vom Betreuer gezielt auf den Informations- und Wissensbedarf des einzelnen Lernenden abgestimmt. Der Fernunterricht wurde auf Basis der dadurch getroffenen Vorentscheidungen ganz individuell weitergeführt und abhängig vom Teilnehmer, seinen Interessen, seinen Möglichkeiten und Fähigkeit gesteuert. Diese Form des nicht standardisierten Unterrichts beruhte schon aufgrund der spezifischen Neigungen und Interessen der Teilnehmer auf einer selbstorganisatorischen Komponente, da zunächst der individuelle Bedarf abgeklärt wurde. Der eigentliche Unterricht hat diese selbstorganisatorische Komponente weiterhin im Blick, arbeitet jedoch mit Elementen des selbst gesteuerten Lernens, in denen der Teilnehmer autodidaktisch oder durch Lektüreempfehlungen seinen Lernweg selbst mitbestimmt und die individuelle Lerngeschwindigkeit vorgibt. Andererseits verläuft der Kontakt zwischen Teilnehmern und Betreuern als asynchroner Lernprozess, der sich als anregender, zeitverzögerter Dialog präsentiert.

Im Medienzeitalter ist es faktisch unmöglich, technische Neuentwicklungen und dadurch heraufbeschworene neue Lernwelten (Möglichkeiten des Personalcomputers und des Internets für die Aus- und Weiterbildung) zu ignorieren. Doch auch schon in früheren Epochen gab es technische Entwicklungen,

die der Bildungswirklichkeit neue Möglichkeiten eröffneten (beispielsweise Massenprintmedien in Form von Lehrbüchern und Fachzeitschriften sowie Studienbriefe für einzelne Berufsgruppen; ganz neue Wege eröffneten sich jedoch erst mit Schallplatte, Diaserie, Rundfunk und Film). In der erziehungswissenschaftlichen/pädagogischen und in der bildungshistorischen Forschung ist der Einfluss dieser neuen Medien auf die Bildungswirklichkeit bis heute ein Desiderat geblieben. Das mag zum einen darin begründet liegen, dass die bildungsgeschichtliche Forschung sich sehr stark an geistesgeschichtlichen Strömungen der neuzeitlichen Erziehungs- und Lerntheorie orientierte und die tatsächliche Bildungswirklichkeit dadurch mehr und mehr aus dem Auge verloren hat, andererseits jedoch auch darin, dass gerade konservative und am klassischen humboldtschen Bildungsideal ausgerichtete Pädagogen und Erziehungswissenschaftler technischen Neuerungen und deren Einsatz im praktischen Unterrichtsalltag vielfach zunächst sehr skeptisch gegenüberstanden. Besonders die neuen Medien Film und Rundfunk gehörten in ihrer Anfangszeit für die bestehenden Bildungseinrichtungen vielfach zur "Populärkultur", die sie nicht nur ablehnten, sondern sogar vehement bekämpften: "In der 'freien' Erwachsenenbildung begriff man Film und Rundfunk als eine bedrohliche Konkurrenz, die ihr Hörer und Leser entzog und 'Schmutz und Schund' bot, denen gegenüber Volkshochschule und Buch als 'Kulturfaktor' gestärkt werden mußten." (Berg u. a. Bd. V 1989, S. 364) Erst nach 1945 stiegen – nach zwar breiter, aber politisch und weltanschaulich einseitiger Nutzung im Nationalsozialismus – Schulfunk und Unterrichtsfilm zu anerkannten Bildungsmedien auf.

Welche neuen Lernmittel werden im Zeitalter der Reformpädagogik marktreif und welche werden gezielt eingesetzt? In seinen Memoiren beschreibt Oskar Messter (1866-1943) – der Erbauer von Filmprojektoren und Erfinder der ersten Wochenschau, der mit seiner Filmgesellschaft 1917 den Grundstein für die Ufa legte –, wie sein Vater seit den ausgehenden 1860er Jahren Bildprojektionsapparate für Einzelbilder baute und vertrieb (Messter 1936, S. 1 ff.). Diese ersten Einzelbildprojektoren für z. B. bemalte Glasträger wurden jedoch zunächst fast ausschließlich von Schaustellern für ihre Zwecke genutzt und fanden erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts allmählich auch Verwendung in wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Vorträgen. Beispielsweise hatte eine Abteilung der Zentralstelle des katholischen Volksvereins um 1910 300 Bildserien und an die 600 belehrende Filme im Verleih (Niggemann 1967, S. 165 f.). Auch Schallplatte und Grammophon, die kurz vor der Jahrhundertwende zur Marktreife gelangten, wurden anfangs kaum für Bildungszwecke, dann aber für den Sprachunterricht der Selbstlerner eingesetzt (Kliemann 1932, S. 287 ff.). Es fehlen aber bis heute Forschungen über den Einsatz moderner Medien in der Erwachsenenbildung des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts.

Viel entscheidender für die weiteren Entwicklungen wurden allerdings die Massenbildungsmittel Film und Rundfunk, was Messter schon früh zu dem Urteil führte, dass "der Film, neben dem Rundfunk das modernste Erziehungsmittel unserer Zeit" wurde (Kliemann 1932, S. 120). Der Kinematograph wurde beispielsweise schon kurz vor der Jahrhundertwende für medizinische Lehrzwecke eingesetzt (Kliemann 1932, S. 121 f.). Der Kinofilm, der ein breites Massenpublikum erreichte, gab die Möglichkeit zur Massenbildung und -beeinflussung. Beispielsweise wurde die Wochenschau, die bald stets vor einem Kino-Spielfilm gezeigt wurde, seit den ausgehenden 1920er Jahren für die regierungsamtliche Öffentlichkeitsarbeit, die damals freilich Propaganda genannt wurde, in Dienst gestellt (Wippermann 1976, S. 274 ff.). Daran änderte sich nach 1933 nur insoweit etwas, als diese Einflussnahme einer dann ideologischen Steuerung der Wochenschau als auch des Kinofilms selber als wichtigem Propagandamittel wich.

Schon 1918 hatte der Direktor der Stettiner Stadtbibliothek eine kleine Schrift mit dem vielsagenden Titel "Das Lichtspiel im Dienste der Bildungspflege" publiziert, in der er darauf hinwies, "daß solche Lichtspielvorgänge nicht bloß Spaß machen, sondern auch intellektuell nutzbar gemacht" werden (Ackerknecht 1918, S. 43). Das Lichtspiel sollte seiner Meinung nach als Gegenstück zur Volksbücherei für die belehrende Volksbildung aufgebaut werden. Den wachsenden Einfluss des neuen Mediums auf die Massenbildung erkannten nach dem Ersten Weltkrieg viele Verbände und Organisationen. Nach anfänglicher Ablehnung setzte sich beispielsweise der Zentralbildungsausschuss der katholischen Kirche seit 1925 mit dem Film als Bildungsmittel lebhaft auseinander (Niggemann 1967, S. 165 f.; Schmitt 1978, S. 55-104). Es waren vor allem die Brüder Muckermann, die die katholische Filmarbeit vorantrieben und deren volkspädagogische Möglichkeiten propagierten. Ihr Bestreben war es, den Einfluss der christlichen Weltanschauung im Spielfilm zu erhöhen und den katholischen Volksteil ausreichend repräsentiert zu sehen (Muckermann 1973, S. 280 ff.).

Die neue Richtung der Erwachsenenbildung, wie sie nach 1918 zum Tragen kam, lehnte die extensive Volksbildung (ausbreitende Massenbildung) zugunsten einer intensiven (individuelle Zuwendung) ab, was sie natürlich in eine ablehnende Haltung gegenüber den neuen Massenbildungsmitteln Rundfunk und Film bringen musste. Die verschiedenen gesellschaftlichen Kreise, die Parteien und Organisationen der Weimarer Zeit verfolgten ein breites Spektrum an Interessen. Auf der einen Seite sah man die totale Kulturkrise kommen, auf der anderen Seite stritt man darüber, ob z. B. der Rundfunk nach einem einheitlichen Bildungsplan in allen Sendeanstalten Deutschlands verfahren oder einem Bildungspluralismus mit kulturlandschaftlich und politisch unterschiedlichem Gepräge folgen sollte (Rundfunk und

Volksbildung 1926). Die Zuhörerzahlen entwickelten sich explosionsartig (1924 – 10000, 1926 – 1,2 Mio., 1929 – 3 Mio. Teilnehmer); ca. ein Viertel davon waren Arbeiterhaushalte (Berg u. a. Bd. V 1989, S. 386). Einige Sender boten deswegen spezifische Arbeiterbildungsveranstaltungen nach Feierabend an (Berg u. a. Bd. V 1989, S. 386). Die “Deutsche Welle” hatte nicht nur allgemeine Sendungen zu Berufskunde und Berufsberatung im Programm, sondern auch spezifische pädagogische Vorträge für Lehrer aller Schulgattungen sowie Fortbildungskurse für Ärzte, Tier- und Zahnärzte, Juristen, Ingenieure, Techniker und Kaufleute; daneben existierten der Landwirtschafts- und Volkswirtschaftsfunk sowie die fremdsprachlichen Unterrichtsreihen. Diese Sendungen richteten sich zumeist nach den Zeitbedürfnissen der Hörer und waren vor allem für ländliche Hörer von besonderem Interesse (Rundfunk und Volksbildung 1926, S. 51 und S. 54).

Leider fehlt bis heute ein Gesamtüberblick über alle berufsspezifischen Aktivitäten des Fernunterrichts seit seinen Anfängen in der Mitte des 19. Jahrhunderts sowie über Sendungen und Aktivitäten der verschiedenen Rundfunkanstalten seit ihrem Bestehen. Beides könnte sowohl die Geschichte der Erwachsenenbildung im Allgemeinen als auch die der beruflichen Weiterbildung im Besonderen erheblich bereichern. Insbesondere fand dadurch eine Veränderung der Lernorte statt, weshalb zum Abschluss noch auf die Frage eingegangen werden soll: Welche neuen Lernorte treten neben Schule und betrieblichen Ausbildungsplatz?

Die Orte des Lernens veränderten sich bereits im Übergang vom 18. ins 19. Jahrhundert, als sich neben dem die gesamte Bevölkerung erfassenden Schulsystem auch spezifische berufliche Ausbildungsgänge im Zuge der Industrialisierung entwickelten. Neben Schule und Ausbildungsplatz traten spezifische Lernorte des Erwachsenen (Bildungsvereine), die sich im Laufe des 19. Jahrhunderts institutionell verfestigten. Öffentliche Lernorte der beruflichen Weiterbildung im Besonderen und der Volksbildung im Allgemeinen etablierten sich zusehends, was sich am Bau oder der Einrichtung von Bildungsstätten (Volksbüchereien, Vortragssälen, Volkshochschulen etc.) in wachsender Zahl zeigt. Das Lernen im privaten Lebensalltag verlor im Bewusstsein von Bildungspolitik, Bildungsträgern sowie Lehrenden und Lernenden dabei stetig an Bedeutung.

Private Lernorte erhielten ein wieder größeres Gewicht, als die reformpädagogischen Diskussionen im beginnenden 20. Jahrhundert die Selbsttätigkeit des Einzelnen als notwendiges Kriterium der bürgerlich-demokratisch verfassten Gesellschaften ausmachten. Die allgemeine Verbreitung der Buchausleihe, der Fernunterricht und technische Entwicklungen wie der Rundfunk bewirkten es dann, dass der private, häusliche Bereich als Lernort

stärker ins allgemeine Bewusstsein trat. In der Erwachsenenbildung wich die verbreitende Massenbildung den Ansätzen einer intensiven Individualbildung, die Persönlichkeit und Volksgemeinschaft gleichermaßen förderten sollte. Selbst gesteuertes und autodidaktisches Lernen zu Hause sowie gemeinschaftlicher Austausch und Lernen in Arbeitsgemeinschaften sollten dies unterstützen. Lernen im Alltag und Lernen am Arbeitsplatz (Learning by Doing) wurden jedoch erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts thematisiert und reflektiert. Aus dem Schatten früherer einseitiger Bewertungen wie “Erfahrung sammeln” oder “reicher Erfahrungsschatz”, als hätte sich dies beiläufig oder selbstläufig im Lebens- und Berufsalltag ergeben und sei dies kein Lernprozess, traten sie allmählich heraus. Eine gänzlich neue Qualität erlangten Lernorte schließlich mit Internet und Computer und auch dem Mobilfunk, da sie eine Beliebigkeit erzeugten, die es letztlich möglich macht, überall und jederzeit – was Printmedien, Rundfunk und Fernsehen noch nicht schafften – jedwedes Informations- und Lernbedürfnis befriedigen zu können (Aufweichen der Grenzen zwischen öffentlichen und privaten Lernorten).

3.4 Selbst organisierte Kompetenzentwicklung als Chance? Formen netzbasierten Lernens (Gegenwart)

von Regina Grebe

“Welcher Dozent weiß schon, dass Teilnehmer durch Zuhören nichts, aber auch gar nichts lernen können. (...) Zuhören führt zum Verstehen, nicht zum Lernen.”

(Döring 1995, S. 7)

“Wird das Internet, eine der größten Kommunikationsrevolutionen seit Erfindung des Buchdrucks, Bildung und Ausbildung unter neue Vorzeichen stellen?”

(Neues Lernen im Netz 2001)

“Hans muss heute lernen, was Hänschen noch gar nicht lernen konnte.”

(Jensen 2001)

Das Lernen lernen – kein Bildungsverantwortlicher wird gegen dieses Ziel Einwände erheben. Aber wie geht das überhaupt? Was heißt das umgesetzt in Bildungsangeboten? Diese Fragen sind in Deutschland vor allem seit den Ergebnissen der PISA-Studie wieder hochaktuell. Genau diese Fragen – Wie wird gelernt? Wodurch kann Lernen unterstützt werden? – sind für das Thema “Lernkultur Kompetenzentwicklung” in der beruflichen Bildung und Weiterbildung von zentraler Bedeutung. Ausgehend davon, welche Entwick-

lungen die berufliche Weiterbildung in den vergangenen Jahrzehnten allgemein bestimmten und die Anforderungsprofile und Kompetenzen der Weiterbildungsverantwortlichen und Trainer veränderten, wird analysiert: Wie wird heute in der Erwachsenenbildung computerunterstützt gelernt und welche besondere Rolle kommt dabei dem netzbasierten Lernen zu? Dazu wird auch ein Praxisbeispiel dezidiert und breit erläutert, das derzeit Maßstäbe für die Fortbildung von Teletutoren (einem neuen Berufsbild im netzbasierten Lernen) setzt. Es soll in diesem Zusammenhang v. a. geklärt werden, ob eine selbst organisierte Kompetenzentwicklung durch das netzbasierte Lernen gefördert wird oder ob nur eine Aneignung von technischem Fachwissen und Medienkompetenz stattfindet.

3.4.1 Berufliche Weiterbildung und die Ausbildung der Fortbildungs-Profis

Für das Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung konstatiert Siebert in einem Aufsatz zur Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik für die 60er Jahre: “Wurde die Erwachsenenbildung der BRD in den 50er Jahren noch überwiegend als ein Ort kulturvoller und zweckfreier Freizeitgestaltung definiert, so wird sie jetzt politisch aufgewertet und in die staatliche Wirtschafts- und Sozialpolitik einbezogen.” (Siebert 1999, S. 62) Dieser Trend zeigt sich in gestiegenen Weiterbildungsteilnahmen: Während 1979 in West-Deutschland 23 Prozent der Bevölkerung im Alter zwischen 19 und 64 Jahren überhaupt an Weiterbildungskursen teilgenommen haben, stieg deren Anteil im Jahr 1994 auf 42 Prozent in den alten und neuen Bundesländern (Arnold 1999, S. 245). Es ist insbesondere die berufliche Weiterbildung, die expandiert ist. Deren Steigerungsrate von 1988 bis 1994 liegt bei 33 Prozent. Die Ergebnisse aus Befragungen zum Thema “Bedeutung von Weiterbildung” erbringen ähnliche Ergebnisse: 96 Prozent aller Befragten in den neuen Bundesländern und 94 Prozent in den alten Bundesländern betrachten die berufliche Weiterbildung als sehr wichtig oder wichtig (Arnold 1999, S.245). Nach Zimmer treffen diese erweiterten Bildungsansprüche jedoch “auf ein erstarrtes Bildungswesen, das auf die traditionelle Vorstellung der Bildung des Individuums durch einen Lehrer fixiert ist, der als umfassend gebildete Person der Träger und Vermittler des gesellschaftlich akkumulierten Wissens ist” (Zimmer 1997, S. 338). Entsprechend werden vorwiegend traditionelle Angebote wahrgenommen, denn “die Teilnahmen am Fernunterricht wie auch am Fernstudium – der traditionellen medialen Bildung – (machen) nur wenig mehr als 1 Prozent aller Teilnahmen an Weiterbildung bzw. am Studium aus” (Zimmer 1997, S. 338).

Die wachsende Bedeutung, die der beruflichen Weiterbildung beigemessen wird, ist Folge und Ausdruck gesellschaftlichen Wandels, der im Begriff der "Schlüsselqualifikation" bereits in den siebziger Jahren ihren Ausdruck fand: Danach verliert die Fachkompetenz ihre Hauptstellung im Arbeitsprozess. Arnold konstatiert einen Wandel von einer Berufs- zu einer Arbeitsgesellschaft (Arnold 1999, S. 247 f.). Entsprechend gewinnen Sozial- und Methodenkompetenz an Bedeutung, ebenso wie die Anforderungen an lebenslanges Lernen. Der Druck des lebenslangen Lernens steigt: "Reichte früher eine Ausbildung ein Leben lang, ist heute das Wissen von vor zwei Jahren schon nichts mehr wert: Angestellte müssen ihren Beruf inzwischen zweimal lernen. Immer häufiger brauchen sie kleine Auffrischungen und Trainings für wechselnde Produkte." (Michael Hack, Softwareanbieter SABA, zit. nach Hammerschmidt 2001) In Fachpublikationen und auf Kongressen wird heute unter dem Begriff "Employability" verstanden: "der Willen und die Fähigkeit der Arbeitnehmer, sich selbst so weiterzuqualifizieren, dass sie den veränderten Anforderungen genügen können, die durch Globalisierung und Tertiärisierung entstanden sind" (Schlaffke 1999, S. 478). Bereits in den sechziger Jahren wurde vor dem Hintergrund der sozial- und arbeitsmarktpolitischen Intentionen von der Erwachsenenbildung gefordert, das Konzept der zweckfreien Bildung zu überprüfen und "nützliche" Kurse mit Zertifikaten anzubieten (Siebert 1999, S. 63). "Verwertbarkeit" wird in der Folge zum obersten Qualitätskriterium, Schlagworte in der Durchführung der Bildungsangebote sind Zielgruppen- bzw. Teilnehmerorientierung sowie Transfersicherung.

1983 legt Klaus W. Döring einen "Dozentenleitfaden" vor, weil "immer mehr Fachleute in der beruflichen Weiterbildung für Lehr-/Lernprozesse verantwortlich sind, ohne dafür speziell ausgebildet worden zu sein" (Döring 1995, S. 3). In der zweiten Auflage seines Leitfadens begründete der Autor 1988 ein Begriffsverständnis von Erwachsenenbildung, "wie es sich heute allgemein durchgesetzt hat (...). Danach ist der Terminus 'Erwachsenenbildung' – früher vorrangig für den Bereich der Volkshochschulbewegung verwendet – heute weitgehend identisch mit dem Terminus 'Weiterbildung'." (Döring 1995, S. 3) Die Weiterbildung teilt sich bei ihm in die "berufliche" und in die "nichtberufliche" Weiterbildung. Seiner Meinung nach ist es unerlässlich für einen guten Unterricht, wenn dem Lehren auch ein "angemessenes Verständnis vom menschlichen Lernen im Allgemeinen sowie vom Lernen Erwachsener im Besonderen" zugrunde liegt (Döring 1995, S. 3). Solchen Ansätzen aus der Erwachsenenbildung liegen neue Erkenntnisse aus der Neurobiologie zugrunde. Der Biochemiker und Hirnforscher Frederic Vester beschäftigte sich damit, wie das Gehirn überhaupt lernt, welche biologischen Grundgesetze dabei beachtet werden müssen. Durch seine Ergebnisse wurden die didaktische Diskussion angeregt und Lernsituationen verändert

durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntypen und verschiedener Eingangskanäle für das Lernen, möglicher Störungen des Lernens durch Interferenzen sowie der Bedeutung der Organisation von neu aufzunehmenden Informationen (Skelett vor Detail – Vester 1978, S. 189 ff.).

Trotz dieser Erkenntnisse werden Seminare auch heute noch als foliengestützte Vorträge abgehalten: “Unterricht mit einem in die Jahre gekommenen Tageslichtprojektor, überladene Schwarzweiß-Kopien oder viele viel zu bunte Diagramme, die der Dozent mit dem beruhigenden Hinweis kommentiert, man könne das ja alles zu Hause noch einmal in Ruhe nachlesen.” (Harriefeld/Graf 1997) Das Beispiel beschreibt durchaus einen Ausschnitt der heute durchgeführten Seminare. Aber sicher nur einen Teil. Der Overhead-Projektor als das lange Zeit dominierende Medium zur Veranschaulichung überhaupt wurde abgelöst durch “Multi”-Media, nämlich Flipchart, Pinwand, Whiteboard und dem Computer resp. Bildschirm oder Beamer. “Tatsächlich bieten Präsentationsprogramme vielfältigen Nutzen. Durch computerunterstützte Aufbereitung lassen sich Informationen dynamischer, attraktiver und damit auch verständlicher darstellen (...).” (Harriefeld/Graf 1997)

Die neuen und innovativen Methoden und Konzepte in der Erwachsenenbildung allgemein, in den Seminaren und Workshops im Besonderen berücksichtigen aufgrund lernbiologischer Erkenntnisse heute Methodenwechsel und einen Wechsel der Sozialform. Es ist die Rede von dem “Sandwich-Prinzip”, nach dem Phasen der Wissensinformation, häufig auch mit “Einatmen” gleichgesetzt (vgl. dies und Folgendes: Döring 1995, S. 8 und S. 45 ff.), von höchstens 20 Minuten Dauer sich ablösen sollten mit Phasen der aktiven Aneignung und des Transfers (“Ausatmen”). Dem Lernenden wird in diesen Konzepten eine aktive Rolle im Lernprozess zugesprochen. Er ist nicht mehr nur Zuhörer, sondern eignet sich Lerninhalte aktiv an. In der Tat muss resümiert werden, dass in den Trainings der beruflichen Weiterbildung immer mehr Ansätze und Intentionen selbst gesteuerten Lernens verfolgt und umgesetzt werden. Die didaktischen Möglichkeiten werden in den in immer größerer Zahl erscheinenden Methodenbüchern beschrieben (Alzheimer/Müller/Papenkort 1996; Czichos 1999; Rachow 2000; Rabenstein 1980; Wallenwein 1999). Alle diese Methoden zielen auf einen teilnehmerorientierten Unterricht. Dem Umdenken liegen auch persönliche Erfahrungen der Wissenschaftler zugrunde: “Seit vierzehn Jahren beschäftige ich mich nun mit Fragen der beruflichen Weiterbildung, mit den Problemen des Lernens Erwachsener. Dabei hat mich besonders die Frage beschäftigt, wie das Lernen des erwachsenen Menschen sich von dem des Kindes und Jugendlichen unterscheidet. Sehr bald erfuhr ich als Dozent Unterschiede am eigenen Leibe: Die existentiell starke Betroffenheit des Erwachsenen, den starken Wunsch nach Praxisbezug und das Bewusstsein der raschen Verwertbar-

keit des Gelernten (kein Vorratslernen!), den energischen Widerwillen gegen abstraktes Theoretisieren und ein abhebendes Stratosphärendenken, die unbedingte Forderung nach Verständlichkeit, den bisweilen hartnäckigen Widerwillen gegen neues Wissen und neuartige Verfahren und noch einiges mehr (...).“ (Döring 1995, S. 4)

“Trainerausbildungen: Auf der Suche nach Qualität” lautet die Überschrift eines Artikels in der Zeitschrift “managerSeminare” (Gloger 2000). Er kann als Beispiel dafür stehen, welchen Widersprüchlichkeiten der Trainingsbereich bis heute ausgesetzt ist. Der Artikel beginnt mit der Feststellung, dass – Ansätzen der Qualifizierung und “Leitfäden” wie dem von Döring zum Trotz – heute die Hälfte der 40000 deutschen Trainer keine Trainerausbildung besitzt. Denn bis heute gibt es (noch) kein allgemein verbindliches Berufsbild und somit keine vorgeschriebenen Ausbildungen oder gar Zulassungsbeschränkungen für alle, die den Trainerberuf anstreben. Häufig genügen ausreichendes Fachwissen sowie ein Interesse an didaktischen Fragen als Einstellungs- bzw. Ausübungskriterien. Die pädagogischen Kompetenzen neben dem notwendigen Fachwissen, über die ein Trainer verfügen sollte, können aber konkret benannt werden: Neben didaktischer Kompetenz zählen dazu Methoden- und Medien- sowie Durchführungskompetenz. Und schließlich erscheinen unerlässlich rhetorische Fähigkeiten und eine Orientierung am Transfer (Quelle: Lufthansa zit. nach Gloger 2000, S. 81). Auszüge aus den umfangreicheren Ausschreibungen und Programmen der Anbieter, z. B. Grundig Akademie, Neuland & Partner, wbs Training AG u. a. (Trainerausbildungen 2000), bestätigen das. In dem Artikel werden mit dem Ziel, eine Orientierungshilfe zu geben, 32 Trainerausbildungen im Überblick aufgeführt. Dabei fällt schnell ein Widerspruch zu dem eingangs festgestellten “Ausbildungsdefizit” der Trainer auf. Die Zugangsvoraussetzungen für die Teilnehmer an Weiterbildungsqualifizierungen beinhalten nämlich bei jedem dritten Anbieter Berufspraxis: “zwei Jahre Berufserfahrung”, “parallele Trainingspraxis von Vorteil”, “mindestens dreijährige Berufspraxis”, “Berufserfahrung”, “drei Jahre Berufserfahrung”, “Berufspraxis mit Bezug zum Trainingsbereich” usw. Es scheint insgesamt so zu sein, dass der Bereich der Weiterbildung mit noch nicht aufgelösten Widersprüchen zu kämpfen hat: Dem Wunsch nach Professionalisierung durch festgelegte Standards und klarem Kompetenzprofil steht die aus der Ausübung gewonnene Erkenntnis gegenüber: “Trainieren lernt man aus der Praxis. Eine Basisausbildung kann bloß das kleine Einmaleins des Handwerkszeugs vermitteln.” (Widmann-Rapp zit. nach Gloger 2000, S. 83)

Die Rolle des Trainers aber auch der Ablauf der Weiterbildungsveranstaltungen haben sich gewandelt: Passé sind die Seminare, in denen sich eine Interaktion zwischen Trainer und Teilnehmern auf die Aufforderung des Dozen-

ten “Noch Fragen?” reduziert. Der Paradigmenwechsel vom lehrerzentrierten zum lernerzentrierten Lernen scheint zumindest in Ansätzen umgesetzt zu sein. Der Trainer wird in den neueren, innovativen Lernszenarien zum Lernprozessbegleiter, zum Lernberater oder Coach der Lernenden, der die Lernenden während der gesamten Seminardauer zum Lernen, das Spaß macht und Sinn hat, motiviert und anregt, und der vielleicht sogar über die Veranstaltung hinaus den Lernenden Anregungen zum weiteren Lernen mit auf den Weg gibt.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass seit den achtziger Jahren das Thema “Trainerqualifizierung” zunehmend an Interesse gewinnt. Seit 1985 bietet z. B. der große Bildungsanbieter Integrata, heute Unilog Integrata, unter dem Namen “Seminarpraxis” erstmals die Qualifizierung der (auch eigenen) Trainer an. Unter der heute allgemein verbreiteten Bezeichnung “Train-the-Trainer” werden bei dem Anbieter seit 1994 vielfältige Programme für die Aus- und Weiterbildung für Trainer entwickelt sowie Methodik und Didaktik-Seminare angeboten. Die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens für die Berufstätigkeit macht auch vor den Trainern nicht Halt. Darunter fällt nicht nur die Basis-Ausbildung, auch der Einsatz der Neuen Medien wird langsam zum Seminarthema von Train-the-Trainer-Veranstaltungen, ebenso wie die Notwendigkeit, dass Trainer heute häufig neben der Durchführung von Trainings-Beratungsaufgaben in der Seminarentwicklung wahrnehmen müssen. Auf dem Buchmarkt zeigt sich der Trend der Qualifizierung von Trainern in Form von immer neuen Titeln. Solche vielsagenden Titel wie “Entertrainment für Knowbodies. Train the Trainer einmal anders” (Czichos 1999) oder “Icebreaker. Wege bahnen für Lernprozesse. Ein Logbuch für Trainer” (Kalnins/Röschmann 2001) bringen das zum Ausdruck. Dem berechtigten Trend nach aktiver Auseinandersetzung der Teilnehmer mit dem Lernstoff, nach die Motivation unterstützenden Ansätzen in der “Lehre” stehen allerdings in der trainerischen Praxis heute häufig die Bedingungen entgegen, unter denen die Teilnehmer in das Seminar kommen. Den Äußerungen von Teilnehmern in Train-the-Trainer-Seminaren ist dies deutlich zu entnehmen:

“Meine Teilnehmer kommen in das Seminar und wollen ganz schnell ganz viel Input von mir. Ich gehe daher immer mehr zu Monologen über, in denen ich alles, was zum Thema relevant ist, mitteile. Alles, was methodisch in eine andere Richtung geht, wird von denen abgelehnt: ‘Zeitvergeudung’. Die wollen nur so schnell wie möglich wieder an ihren Arbeitsplatz zurück, weil sich dort in ihrer Abwesenheit die Arbeit stapelt.”

(Teilnehmer in einem Train-the-Trainer-Seminar)

So ist es auch keine Ausnahme mehr, dass Teilnehmer während der Seminarpausen per Laptop die weiterlaufenden Geschäftsprozesse am Arbeitsplatz koordinieren. Die Wirklichkeit im Weiterbildungsbereich wird von diesen

externen Rahmenbedingungen entscheidend mitbestimmt. Den Forderungen nach Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung, nach praxisrelevanten Inhalten statt Lernen auf Vorrat, nach aktiver Aneignung und Auseinandersetzung, um auch den Transfer zu sichern, nach selbst gesteuertem Lernen auch in institutionalisierten Angeboten sowie nach kooperativem Lernen zur Förderung der Teamprozesse am Arbeitsplatz stehen externe Rahmenbedingungen entgegen: immer weniger Zeit für die reine Weiterbildung, Seminarzeiten werden als Ausfallzeiten wahrgenommen, der Inhalt im Seminar entspricht nicht zwangsläufig den Problemen, die gerade am Arbeitsplatz anstehen oder nicht dem, was den Teilnehmern für die Umsetzung wirklich weiterhilft. Es sind genau diese Probleme, deren Lösung sich die Personalentwickler von einem anderen Trend in der Weiterbildung versprechen: dem computerunterstützten Lernen.

3.4.2 Computerunterstütztes Lernen

Seit ca. 20 Jahren gibt es grundlegend verändernde Tendenzen in der Weiterbildung. Bestimmend sind die Entwicklungen zweier Technologien: der Computer- und der Kommunikationstechnologie. Die Personal Computer als Mikrocomputer "revolutionierten" in den neunziger Jahren endgültig die Datenverarbeitung. Sie lösten die gigantischen Mainframe-Rechner mit ihren Terminals ab, die bis über die sechziger Jahre hinaus die Datenverarbeitung dominierten. Die Mainframe-Rechner waren sehr leistungsfähig: schnell, komplex und teuer. Die Benutzer waren über Terminals mit dem Zentralrechner, dem Host, verbunden. Diese Terminals boten jedoch kaum eigene Rechenleistung; über Tastatur und Bildschirm waren sie eher Eingabe- und Ausgabegeräte. Mit den PC entstanden Einzelplatzrechner mit eigener Rechenleistung und Speicherkapazität.

Die Arbeit mit den Computern gewann in der Geschäfts- und Berufswelt immer größere Bedeutung. Die Einführung neuer Betriebssysteme wie Windows machte die Arbeit mit den Computern für immer breitere Schichten einfacher. Allerdings offenbarte sich in den achtziger Jahren ein Nachteil immer stärker: Die komplexen Arbeitsvorgänge, die auf Austausch und Kommunikation untereinander beruhten, generierten ein "Zu-Fuß-Netzwerk": Daten wurden auf Disketten abgespeichert und auf dem Fußweg an Kollegen, die im Nachbarzimmer an den Dokumenten weiterarbeiten wollten, weitergereicht. Die Lösung zu mehr Kosteneffizienz und Zeiteinsparung, die auch den zunehmenden Kommunikationsansprüchen genügte, sind Netzwerke. In den Unternehmen sind heute alle Computer in Netzwerke eingebunden. Die Anwender können so Daten mit anderen Rechnern austauschen, gemeinsame Ressourcen wie Datenbanken oder Drucker nutzen und miteinander kommu-

nizieren. Global arbeitende Unternehmen sind heute weltweit vernetzt. Netzwerke sind heute genauso wichtig wie die Computer selbst. Diese Entwicklung macht auch vor den Privathaushalten nicht Halt: Im Jahr 1997 besaßen bereits 40 Prozent der westdeutschen und 35 Prozent der ostdeutschen Privathaushalte einen PC (DIW-Wochenbericht 8/2000). In Deutschland verfügen zur Zeit 38 Prozent der Haushalte über einen Internet-Anschluss (E-Commerce ... 2002).

Der PC entwickelte sich, allerdings eher im privaten Einsatz, immer mehr zum multimedialen Gerät neben Fernseher, Videorecorder, DVD-/CD-Player, Spielkonsole oder Telefon. Zwar nutzten Ende 1998 bereits nahezu alle der 273 vom Institut der deutschen Wirtschaft in Köln befragten mittelständischen Betriebe Computer und setzten Standardsoftware ein (PC-Kenntnisse 1999), aber das reine Vorhandensein dieser Technologien sagt noch nichts über deren Nutzung aus: Nach der Einschätzung von VOCAL sind zwar "viele Handwerksunternehmen inzwischen mit PC-Technik ausgestattet, diese wird aber meist nur für Branchen- und Buchhaltungssoftware genutzt. Als Kommunikationsmittel wird der PC nur selten eingesetzt." (Netzbasiertes Lernen im Handwerk)

Die Verbreitung der PC intendierte die Notwendigkeit, für den PC zu lernen. Der Umgang mit gängigen Betriebssystemen und Standardanwendungen gehört heute zu den allgemeinen Anforderungen der meisten Dienstleistungsberufe. Neben dem großen Anteil, den IT-Schulungen in den betrieblich initiierten Weiterbildungen haben, räumen z. B. auch alle Fortbildungen, die die Integration von Arbeitslosen oder Rehabilitanden in den Arbeitsmarkt zum Ziel haben, EDV-Inhalten großen Raum im Lehrplan ein. PC-Schulungen machen heute überhaupt einen erheblichen Anteil am gesamten Schulungsvolumen aus.

Daneben steht heute das *Lernen mit dem PC* und mit den Neuen Medien im Mittelpunkt, wenn es um innovative Lernkonzepte geht. Computerunterstützter Unterricht ist zunächst als Oberbegriff zu sehen für den Einsatz von Computeranwendungen beim Vermitteln und Einüben sowie der Prüfung und Bewertung von Wissen, Kenntnissen und Fähigkeiten. Der Vorläufer des computerunterstützten Unterrichts war der programmierte Unterricht von Skinner. Dieser Unterricht, auch "programmierte Unterweisung" oder "programmierte Instruktion" genannt, war die konsequente Weiterentwicklung der Lerntheorie, die Skinner aus seiner Beobachtung von Tierversuchen ableitete (Jechle 1999). Danach kann das Verhalten der Lerner durch spezifische Belohnungen gesteuert werden. Erwünschtes Verhalten sollte damit häufiger auftreten, unerwünschtes Verhalten beseitigt werden. Lernschritte bauen aufeinander auf und werden in kleinen "Häppchen" aufbereitet. Wich-

tig ist, dass Lernende aktiv den Lernstoff verarbeiten können und Mittel der Erfolgskontrolle eingesetzt werden. Schon Ende der sechziger Jahre ging das Interesse an dieser Form des computerunterstützten Lernens allerdings weitgehend verloren. Kritische Stimmen bezogen sich vor allem auf den sehr starren Ablauf des programmierten Unterrichts, bedeutende Unterschiede zu einem Buch wurden kaum gesehen.

In den aktuellen Weiterbildungsdiskussionen hat seit den neunziger Jahren und seit der Verbreitung multimedialer PC das Stichwort "Multimedia" große Erwartungen an das Lernen und Lehren geweckt. Multimedialität steht einerseits dafür, dass für die Wissensvermittlung nun viele Medien in einem Medium integriert sind. Andererseits erscheint es jedoch für die Unterstützung des Lernens neu, in einem Medium, also z. B. einer Lernsoftware, verschiedene Inhalte mediendidaktisch sinnvoll zu codieren: in Text, Grafik, Audio, Animation und Video. Lernstoff kann dadurch, so die Hoffnung der Bildungsverantwortlichen, schneller und besser verstanden werden, da z. B. prozesshafte Abläufe durch Animationen dynamisch dargestellt und vermittelt werden können. Der PC wird so zum Wissensvermittler. Anders als in Seminaren, die einem für alle Teilnehmer verbindlichen Lehr- und Zeitplan folgen, eröffnet die Benutzung von Lernsoftware viele Möglichkeiten: Lernende können selbst entscheiden, wann und wo, wie lange und wie intensiv sie lernen. Die Lernsoftware unterstützt also die Selbststeuerung der Lernenden im Hinblick auf Lernort, -zeit, -dauer und -intensität.

Neben den Möglichkeiten, die sich durch die Multimedialität ergeben, ist vor allem die Interaktivität aus pädagogischer Sicht von besonderem Interesse. "Ganz allgemein bezeichnet der Begriff 'Interaktivität' die Steuerbarkeit des Programmablaufs durch den Benutzer. Seine Eingaben (Informationen, Befehle) veranlassen das Programm zu Reaktionen, die vom Programmierer vorherbestimmt wurden." (Dick 2000, S. 22) Die Lernunterstützung durch Interaktivität reicht vom Aktivieren des Lernenden durch den Aufruf neuer Seiten beim Blättern bis hin zu komplexen Möglichkeiten der Mensch-Maschine-Kommunikation. Dadurch könnte der Computer "der perfekte Lehrer sein. Er geht auf jeden Schüler persönlich ein; er ist immer da, wenn man ihn braucht; er regt zum phantasievollen Erkunden ein; und er erklärt selbst komplizierte Matheaufgaben und verzwickte Physikformeln mit nie zu erschütternder Geduld – der Computer mutet an wie ein idealer Lernhelfer, der Abwechslung und Freiräume schafft. In der Realität hingegen ist vieles anders, und das hat viele Gründe." (Schmundt 2002, S. 74)

Das elektronische Lernprogramm übernimmt also als Selbstlernmedium neben der Inhaltsvermittlung, die durch multimediale Möglichkeiten erweitert ist, wichtige Funktionen der Lernprozesssteuerung wie z. B. die Lernerfolgs-

kontrolle durch die Integration von Testfragen und Rückmeldungen des Programms auf Eingaben des Lernenden. Während in einem Face-to-Face-Seminar der Lehrende auf Fragen oder unterschiedliche Wissensstände der Lernenden durch nähere Erläuterungen und Vertiefungen eingeht, werden in Lernprogrammen mögliche Fragen und ggf. nötige Erläuterungen von den Multimedia-Drehbuchautoren und Programmierern z. B. in Glossaren und Lexika vorweggenommen. Die Steuerung des Lernprogramms kann adaptierbar sein; dann wird das System durch externe Eingriffe des Benutzers an veränderte Bedingungen angepasst. Das ist der Fall, wenn etwa PC-Nutzer Systemfunktionen an ihre Bedürfnisse anpassen (Geschwindigkeit der Maus usw.). Darüber hinaus ist "ein System (...) dann adaptiv, wenn es sich selbstständig an veränderte Bedingungen anzupassen vermag. (...) Manche Anwendersoftware ist z. B. im Hinblick auf die Bereitstellung kontextsensitiver Hilfen adaptiv: Die Software erkennt den augenblicklichen 'Standort' des Benutzers und bietet ihm – bei entsprechender Anfrage – 'standort'-angepasste Hilfen an." (Leutner 1997, S. 143 f.) Es sind insbesondere die adaptiven Möglichkeiten, die sich als lernunterstützend erwiesen haben. Die Qualität von Lernsoftware kann am Grad und der Qualität dieser Möglichkeiten gemessen werden, die sich als Adaptation des Instruktionsumfangs, der Lernzeit, der Instruktionssequenzen, der Aufgabenschwierigkeiten u. a. m. realisieren lassen (Leutner 1997, S. 139 ff.). Interaktivität und Grad der Adaptation machen einen großen Teil im Aufwand der Programmierarbeit aus. Dass sich dieser Aufwand aus didaktischer Sicht aber lohnt, bestätigt Leutner: Es "konnte anhand von Metaanalysen nachgewiesen werden, dass ein Lehrsystem, in dem eine adaptiv gestaltete Lehrfunktion implementiert ist, gegenüber demselben System ohne die betreffende adaptive Lehrfunktion einen deutlich erhöhten Lernerfolg erwarten lässt" (Leutner 1997, S. 146). Leider stellt sich die heutige Situation so dar, dass die Qualität der meisten Lernsysteme wahrscheinlich aufgrund von betriebswirtschaftlichen Überlegungen noch nicht den didaktischen Anforderungen genügen. Hier erscheint darüber hinaus die Frage der Zielgruppe überaus relevant zu sein. Genau auf den Zielgruppeneinsatz zielt die Aussage eines für die Studie befragten E-Learning-Experten: "Eine ganz entscheidende Frage beim E-Learning ist: Was ist ein WBT? Die Definition dieses Begriffs hat eine Spannweite, deren Verständnis von Hypertexten bis zu hochmultimedial aufbereiteten Inhalten reicht. So sind einfache Hypertextstrukturen beispielsweise für Wissenschaftler meist völlig ausreichend. Dieser Zielgruppe, für deren Beruf die Suche und das Verarbeiten von Informationen unerlässlich sind, genügt diese Aufbereitung weitgehend. Darüber hinaus wird deren Nutzungsprofil ergänzt durch den selbstverständlichen Umgang mit den weiteren asynchronen Kommunikationsoptionen des Netzes wie Newsgroups und Foren. Dahingegen sind die Realisierung und Nutzung adaptiver Möglichkeiten von Inhalten – z. B. Informationen, Lernprogramme – für andere Ziel-

gruppen von deutlich höherem Gewicht. Darunter vor allem diejenigen, die noch nicht über die notwendige Medienkompetenz und auch noch keine ausgeprägte Selbstlernkompetenz verfügen.” (M.G.)

Die wachsende Bedeutung des Internets hat indessen Hypertext-basierte Seiten zu einem wichtigen Thema gemacht. Die auf HTML-basierenden Seiten gestatten mit Hilfe von Verknüpfungen ein individuelles, nichtlineares und flexibles Bewegen auf weitere interne, aber auch externe Seiten und Inhalte. Aufgrund dieser Möglichkeiten für Benutzersteuerung und Nichtlinearität erscheinen sie für Lernsysteme sehr interessant. Allerdings wurden zugleich unter dem Stichwort “lost in hyperspace” Nachteile der Informationsbeschaffung und Orientierung in dieser prinzipiell offenen (Lern-)Situation artikuliert.

Die Motivation der Lernenden wird durch eine ansprechende Gestaltung, eine eher intuitive Benutzerführung sowie eine didaktische Konzeption unterstützt. Ganz allgemein ergibt sich daher der Schluss: “Ziel ist dabei die Gestaltung von Lernumgebungen, die ein möglichst eigenaktives, selbst gesteuertes sowie sachbezogen motiviertes Lernen erlauben und zusätzlich den Aufbau vielfältiger Verknüpfungen und Verstehensprozesse unterstützen.” (Reinmann-Rothmeier/Mandl/Prenzel 1994, S. 33) Diese sich als konstruktivistisch bezeichnende Lernauffassung versucht im situierten Lernprozess eigenaktives und selbst gesteuertes Lernen zu fördern und neben inhaltlichen Kompetenzen auch Handlungswissen und strategische Fertigkeiten zu fördern, z. B. durch das Herstellen eines Anwendungskontextes, der neben seiner motivierenden Bedeutung Wissen auch zugänglicher und nutzbarer machen soll.

Insgesamt ist für den heutigen Stand festzuhalten: “Der Bekanntheitsgrad von E-Learning in Form von CBT oder WBT ist sehr hoch und der Einsatz in den Unternehmen steigt zusehends.” (Haack 2002) Noch fehlen allerdings in den Grundausbildungen der Trainer weitgehend die Themen, die sich mit der Integration von Neuen Medien in das Lerngeschehen beschäftigen. Erst durch die Erfahrung der fehlenden Akzeptanz und mangelnden Motivation der Lernenden werden Lösungen gesucht, wie diese Medien in übergreifende Lernprozesse integriert werden können.

Es ist jedoch vor allem eine Entwicklung beim computerunterstützten Lernen, die die heutige Diskussion bestimmt: nämlich die Vernetzung und die daraus resultierenden Möglichkeiten. Die Bedeutung dieses Mediums für eine Wissens- und Informationsgesellschaft und deren Mitglieder ist enorm. Und auch die Potentiale für das Lernen sind schnell ausgemacht: “Es sind die vernetzten Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten, die das

E-Learning so attraktiv machen.” (Staudt 2002, S. 10) War nämlich das Lernen am und mit dem Computer schon immer zeit- und ortsunabhängig und damit individualisiert, so brachte die weltweite Vernetzung noch grundlegende andere Möglichkeiten: Neben der CD-ROM als Speichermedium für eine Lernsoftware geht seit Jahren der Trend dorthin, Lernsoftware als internettaugliche Applikation zu entwickeln. Diese WBTs bieten – zunächst den Entwicklern und Administratoren – Vorteile: Inhalte im Netz können wesentlich schneller aktualisiert werden, die Datenmenge ist unbegrenzt. Dass für einen Zugang zu WBTs ein Netzanschluss vorhanden sein muss, stellt heute kein Problem mehr dar. Im Gegenteil: Wenn das Lernangebot bereits im Netz steht und zugänglich ist, können weitere Dienste des Netzes genutzt werden. In diesem Zusammenhang spricht man von computervermittelter Kommunikation, wenn im Unterschied zur Face-to-Face-Situation der Computer als Kommunikationsinstrument genutzt wird. Dieser Begriff unterschlägt allerdings, dass es vor allem die Vernetzung ist, die diese neuen Kommunikationsformen überhaupt ermöglicht; demnach müsste es eher netzvermittelte Kommunikation heißen. Eine der neuen Kommunikationsformen ist der heute verbreitetste Internet-Dienst: die E-Mail. In der Form als Mailingliste wird sie z. B. häufig in netzbasierten Interessengruppen eingesetzt als Möglichkeit, alle Interessierten schnell und zuverlässig über Neuigkeiten zu informieren. Es sind aber vor allem auch Chat und Newsgroup (Diskussionsforen), die den Austausch und die Kooperation und damit die Lernunterstützung ermöglichen.

3.4.3 Netzbasiertes Lernen

Wachsende Ansprüche an die Mitarbeiter, weltweit tätige Unternehmen, der daraus resultierende höhere Ausbildungsbedarf, gleichzeitig steigende Kosten und Qualitätsansprüche an Weiterbildung sowie ein insgesamt wachsender Informationsbedarf kennzeichnen die Aus- und Weiterbildungssituation weltweit. E-Learning beherrscht momentan wie kein zweites Thema die Diskussionen um die Perspektiven der Weiterbildung. Dabei ist E-Learning zunächst der Sammelbegriff für computergestütztes bzw. alle Formen beinhaltendes elektronisch unterstütztes Lernen. Danach kann E-Learning sehr unterschiedliche Ausprägungen haben: “Von der einfachen Mailingliste bis hin zu virtuellen Expertenbefragungen, vom elektronischen Text bis zum multimedialen Web Based Training, vom unbetreuten Hypertext bis zum verteilten kooperativen Lernen.” (Jechle 2002) Von den Neuerungen, die E-Learning für das Lernen bringt, lässt sich nicht per se als Fortschritt reden: “Unter dem klangvollen Namen E-Learning firmieren heute ganz unterschiedliche Lernformen, die auf digitale Techniken gestützt sind, aber nicht immer tatsächlich etwas Neues beinhalten.” (Magnus zit. nach Klink 2002) Das “E” im E-Learning knüpft an die Aktivitäten “E-Business”, “E-Commer-

ce”, “E-Banking” usw. an. Damit intendiert der Terminus E-Learning, dass auch das Lernen begleitende Geschäftsprozesse wie die Administration der Lernenden elektronisch unterstützt werden – so wie es zunehmend internet- und intranetbasiert geschieht. Es soll hier vorzugsweise der Terminus “netz-basiertes Lernen” verwendet werden, denn damit wird die Bedeutung der Vernetzung für das elektronisch unterstützte Lernen akzentuiert. Danach wird die Bearbeitung eines CBT nicht dem netzbasierten Lernen zugeordnet, da der Lernende isoliert an einem nicht vernetzten Einzelplatzrechner die Lernsoftware bearbeiten kann. Es geht also bei der Diskussion um netzba-siertes Lernen auch um das Lernen in virtuellen Räumen, um Datenaustausch und um die zumindest prinzipiell mögliche Kommunikation und Interaktion zwischen den räumlich verteilten Lehrenden und Lernenden bzw. zwischen den Lernenden untereinander.

Die momentan bestehende Landschaft des netzbasierten Lernens ist vielfäl-tig; kaum ein Angebot gleicht dem anderen, zu verschieden sind die Lernin-halte, -konzepte und -umgebungen. Es werden folgende Szenarien des netz-basierten Lernens unterschieden:

- Mit Open Distance Learning (ODL) wird zunächst jede Form des offenen Fernlernens bezeichnet, auch die herkömmliche Fernlehre. Aufgrund der neueren Kommunikations- und Informationstechnologien findet Open Distance Learning jedoch immer häufiger netzbasiert statt. Es ist offen, da prinzipiell jeder Interessierte teilnehmen kann. Beim ODL liegen Lernmaterialien auf einem Server bereit. Sie können zeit- und ortsunab-hängig online oder offline bearbeitet werden. Die IT-Technologien un-terstützen dieses räumlich verteilte Fernlernen und -lehren, indem das Internet als Administrations- und Distributionsmedium genutzt wird. Beispiele für dieses Szenarium sind u. a. die Bildungsserver der Länder, aber auch Angebote von diversen, u. a. kommerziellen Anbietern von In-halten, so genannten Content Providern. Mit diesen zumeist rein asyn-chronen Lernmöglichkeiten lassen sich beim Open Distance Learning Orts- und Zeitunabhängigkeit des Lernens als die zumeist erstgenannten Vorteile netzbasierten Lernens kosten- und ressourcensparend realisie-ren. Der Lernende ist dabei auf sich gestellt: Er kann über Lernzeit, -ort, -dauer, -geschwindigkeit und -tiefe selbst entscheiden.
- Tele-Tutoring meint jede Form betreuten Lernens im Netz. Das Internet wird nicht nur als Distributions- und Administrationsmedium genutzt, sondern es werden weitere Möglichkeiten und Dienste des Mediums ausgeschöpft, in der Hauptsache die Kommunikationsinstrumente E-Mail, Chat und Foren; außerdem können zur Unterstützung der Be-treuung weitere Funktionen wie Audio- oder Videoconferencing u. a. m. eingesetzt werden. Betreuung wird heute allgemein als wichti-

ges, wenn nicht sogar als das entscheidende Qualitätsmerkmal elektronisch unterstützten Lernens gesehen bzw. mangelnde Betreuung als “der mit Abstand größte Hemmschuh für einen schnelleren Erfolg des E-Learning” (Aktuelle Studie 2002) eingeschätzt. Denn “das Sichaneignen von Wissen ist, wie schon Hänschen (Bezug auf das Sprichwort: ”Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.“ – Anm. der Verf.) erfahren hatte, ein Prozess, der durchaus mit Mühen verbunden ist. Nicht jedem gelingt es, sich im Alleingang genügend zu motivieren.” (Züger 2000) Eine Betreuung der Lernenden im Netz soll nicht nur positiv auf die Motivation der Lernenden wirken, sondern auch gewährleisten, dass deren individuelle Bedürfnisse berücksichtigt werden, was als akzeptanz- und lernerfolgssteigernd angesehen wird. Aufgrund von zuvor gemachten Erfahrungen wie hohen Abbrecherquoten und konstatierten Lernmisserfolgen beim unbetreuten Lernen gilt heute allgemein: “Dass e-Tutoring sinnvoll ist, hat sich inzwischen herumgesprochen.” (Mündemann 2001, S. 19)

- Tele-Teaching ist ausschließlich synchrones Lernen. Beispiele für diese Anwendungen sind z. B. Präsentationen in “virtuellen Klassenzimmern” oder Business-TV. “Virtuelle Klassenzimmer” sind Simulationen eines realen Klassenzimmers mit technischen Hilfsmitteln. Diese ermöglichen Lehr- bzw. Präsentationsveranstaltungen, bei der sich räumlich verteilte Teilnehmer zeitgleich vor ihren Rechnern einfinden und mit dem Moderator und untereinander über Audio und ggf. Video verbunden sind. Zusätzlich sind zumeist Funktionalitäten integriert wie ein virtuelles Whiteboard, das z. B. zu einem gemeinsamen Brainstorming eingesetzt werden kann und/oder Application-Sharing, das ermöglicht, gemeinsam ein Dokument zu bearbeiten, selbst wenn das dafür benötigte Programm nur auf einem der Rechner installiert ist. Tools wie Teilnehmerliste, Abfragemöglichkeiten und Hand-up-Buttons, mit denen Teilnehmer dem Moderator signalisieren, dass sie einen Diskussionsbeitrag haben, unterstützen den Moderator bei der Präsentation oder der Diskussionsführung.

3.4.4 Die Praxis

Befragt nach den Vorteilen netzbasierten Lernens stehen “Orts- und Zeitunabhängigkeit” für die Lernenden an erster Stelle. Aus einer im März 2002 durchgeführten Online-Umfrage des Marktforschungsinstituts marketagent.com ergibt sich, dass rund 45,8 Prozent der österreichischen und deutschen Internet-User dem E-Learning eine rosige Zukunft prophezeien und es als sehr interessant bezeichnen. Als größte Vorteile von E-Learning werden die freie Zeiteinteilung (89,6 Prozent) und die örtliche Unabhängigkeit (86,5

Prozent) empfunden. Nach der freien Zeiteinteilung und der Ortsunabhängigkeit sehen die Internet-User die größten Vorteile von E-Learning in den geringeren Kosten (54,8 Prozent), der Zeitersparnis (51,9 Prozent) und einem größeren Angebot an Lehrinhalten (45,7 Prozent). Dahinter rangieren zeitgemäßere Lehrinhalte (39,8 Prozent) und die bessere Kombination von Lehrinhalten (36,4 Prozent – dazu E-Learning Newsletter vom 23. 4. 2002).

Auch für die Personalentwickler und Verantwortlichen in Unternehmen besteht neben Kostenargumenten in der Zeit- und Ortsunabhängigkeit eine große Motivation, sich mit der Einführung von E-Learning auseinander zu setzen. Unter den Schlagworten “Learning just in time and place” und “Learning on demand” werden außerdem Vorteile wie aktuellere Verfügbarkeit von Lernangeboten und Lernen am Arbeitsplatz als Hoffnungen in E-Learning gesetzt. Denn “im Zeitalter der Just-in-time-Produktion wird Just-in-time-Training zum kritischen Erfolgsfaktor für die Unternehmen” (Zeitter/Schmidt 2001).

Tele-Tutor-Training, ein netzbasiertes Lernangebot

Wie nun netzbasiertes Lernen im konkreten Fall aussehen kann, soll an einem Beispiel verdeutlicht und im Hinblick auf die Möglichkeiten des selbst organisierten Lernens analysiert werden. Dazu wurde ein Beispiel aus dem betreuten Tele-Lernen ausgesucht. Denn aus offenen Kursangeboten lassen sich eben aufgrund ihres offenen Charakters nur wenig Aussagen über das Lernerverhalten treffen. Szenarien des synchronen Tele-Teachings hingegen haben zumeist Präsentationscharakter, Anteile von selbst gesteuertem oder selbst organisiertem Lernen sind während der durchgeführten Lehrveranstaltungen kaum auszumachen. Als Beispiel wurde daher der Kurs “Tele-Tutor-Training” (TTT) der tele-akademie Furtwangen ausgewählt. Es handelt sich also um ein institutionelles Angebot. Im Rahmen dieser Studie erschien es besonders interessant, ein Lernangebot zu betrachten, das gerade die Fortbildung von “Lernexperten im Netz” zum Inhalt hat. Die tele-akademie Furtwangen hat als eine der ersten Institutionen diese Qualifizierung angeboten und ist im Bereich netzbasiertes Lernen ein allgemein anerkannter Bildungsanbieter mit vielfältigen Erfahrungen. Die Einrichtung wurde 1995 als eine zentrale Institution der Fachhochschule Furtwangen gegründet, mit dem Ziel, eine Kooperationsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung zu sein. Heute bietet sie neben offenen Kursen auch maßgeschneiderte Weiterbildungsangebote für Institutionen, Unternehmen usw. an. 1996 hat sie den ersten internetbasierten Kurs “Lernen im Internet” angeboten, im Jahr 1998 startete ein erster Kurs für die Qualifizierung der eigenen Tele-Tutoren. Daraus wurde das öffentliche Kursangebot “Tele-Tutor-Training”. Denn, so der Leiter der tele-akademie, Thomas Jechle: “In den Kursen der te-

le-akademie spielten die Themen Betreuung sowie kommunikatives und kooperatives Lernen schon von Beginn an (...) eine zentrale Rolle. Ausgangspunkt war die Überzeugung, dass es weniger die Distributionsmöglichkeiten, sondern vor allem die Betreuungs- und Kommunikationsmöglichkeiten sind, die das Internet als Lernmedium interessant machen. Entsprechend wichtig war und ist der tele-akademie die Qualifizierung der eigenen Teletutoren.“ (Jechle 2002 b)

Bei dem Lernangebot “Tele-Tutor-Training” handelt es sich um einen rein netzbasierten Kurs ohne Präsenzveranstaltung, der jedoch tutoriell begleitet wird. Die Teilnehmer kommen aus dem gesamten Gebiet der Bundesrepublik, häufig auch aus dem Ausland. “Zudem sind sie (die Teilnehmer) zu über 90 Prozent berufstätig und wählen unser Kursangebot, gerade weil keine Präsenztermine damit verbunden sind.” (Jechle 2002 b)

Reine Online-Kurse werden, wie aktuelle Umfragen ergeben, in der beruflichen Weiterbildung eher die Ausnahme bleiben. Nach einer kurzen Phase der Euphorie, in der Bildungsanbieter und Unternehmen anstrebten, große Teile ihrer Fort- und Weiterbildungsangebote ausschließlich netzbasiert anzubieten, werden heute in der E-Learning-Diskussion Konzepte wie “blended learning” oder “hybride Lernformen” favorisiert. Darunter werden Lern- bzw. Trainingsangebote verstanden, die eine Kombination von Präsenz- und Onlinenphasen beinhalten. Entgegen diesem Trend sieht der Leiter der tele-akademie in dem Verzicht auf eine Präsenzphase für den Kurs Tele-Tutor-Training jedoch weder ein konzeptionelles, noch ein didaktisches Defizit. Allerdings, so Jechle erläuternd: “Für unsere Teletutoren bedeutet das, dass sie in der Kennlern- und Gruppenarbeitsphase besonders gefordert sind. Die Erfahrung zeigt, dass es erfahrenen Tutoren durchaus gelingt, auch bei einer virtuellen Gruppe eine konstruktive Arbeitsatmosphäre und ein soziales Gruppengefühl zu erzeugen. Gerade das ist ja auch ein wichtiges Lernziel dieses Kurses.” (Jechle 2002 b)

Der Kurs Tele-Tutor-Training (TTT) wendet sich an alle, die im Rahmen von Aus- und Weiterbildung mit Tele-Lernen zu tun haben. Vermittelt wird in dem Kurs “das notwendige Handwerkszeug für neue Kommunikationssituationen. (...) Dabei wird der Bogen (...) vom theoretischen Hintergrund des Tele-Lernens bis hin zu den unterschiedlichen technischen Vermittlungsformen und verschiedenen Betreuungsaufgaben in Zusammenhang mit spezifischen Kommunikationsproblemen und typischen Betreuungssituationen des Tele-Tutorings gespannt.” (Strauch 2001, S. 8) Der Kurs dauert ca. drei Monate, er ist in acht Studieneinheiten getaktet. Zu jedem Modul gehören Studienunterlagen sowie ein Multiple-Choice-Test zur individuellen, freiwilligen Lernerfolgskontrolle.

Der Kursstart beginnt offiziell mit einer E-Mail der tele-akademie, in der alle Teilnehmer begrüßt werden und durch die jeder Teilnehmer u. a. die Zugangsberechtigung zur Lernoberfläche im Internet sowie erste Informationen zum Kursablauf und -aufbau und zur tutoriellen Betreuung erhält. Auch der Tutor meldet sich erstmals per E-Mail bei den Teilnehmern. In einem Einführungsbrief, den die Teilnehmer auf der Lernoberfläche einsehen und herunterladen können, stehen einführende Informationen zum Hintergrund des Kurses, zur Lernumgebung im Netz, aber auch Hintergrundinformationen über Tele-Lernen sowie Kommunikationsmöglichkeiten im Netz und Hinweise zur praktischen Netzkommunikation. Eine Woche dauert zunächst die Technik-Testphase, in der jeder Teilnehmer den Zugang und die einfachsten Funktionalitäten der Lernumgebung testen kann. In einem Begrüßungsschat können die Teilnehmer in dieser ersten Woche auch synchron mit Vertretern der tele-akademie und den Tele-Tutoren ins Gespräch kommen.

Die Lernumgebung im Internet umfasst eine Startseite mit jeweils aktuellsten Informationen, einen Seminarraum (Studienbriefe, Multiple-Choice-Tests zur individuellen Lernerfolgskontrolle, Glossar und Gruppenaufgaben), eine Bibliothek mit Ergänzungsliteratur als optionalem Angebot, nämlich weiterführenden Links und technischen Anleitungen für die Kommunikationstools. Die Kommunikationsmittel Foren sind unterteilt in ein "Plenum", das für alle Teilnehmer des Kurses zugänglich ist, und in das jeweilige Lerngruppenforum als geschützten Gruppenbereich. Auch Chaträume und das kooperative Arbeiten im Netz unterstützende Werkzeuge kann man hier erreichen. Unter "Lerngruppen" sind alle Teilnehmer und Tutoren des Kurses mit Steckbrief sowie in ihrer Zuordnung zu ihrer jeweiligen Lerngruppe und entsprechendem Tutor aufgeführt. Der Kurs schließt mit Zertifikat bei einer aktiven oder Teilnahmebescheinigung bei einer passiven Teilnahme.

Die Lernenden werden in Lerngruppen (ca. fünf bis acht Teilnehmer) zusammengefasst; jede dieser Lerngruppen wird von einem Tele-Tutor der tele-akademie betreut. Das eigentliche Lerngeschehen findet zum überwiegenden Teil in der Lerngruppe statt. Einen Austausch mit den anderen Teilnehmern gibt es im Forum; dort werden auch die Gruppenergebnisse veröffentlicht und gruppenübergreifend diskutiert. Die Tutoren sind Ansprechpartner für die einzelnen Teilnehmer und für eine Lerngruppe. Sie betreuen die Teilnehmer in fachlichen, z. T. technischen, aber auch in lerntechnischen und arbeitsmethodischen Fragen. Die Gruppe wird von ihnen unterstützt in gruppenbildenden und -organisatorischen Belangen. Zu Beginn des Kurses nehmen die Tele-Tutoren eine stark betreuende und später, wenn die Gruppe sich gefunden hat und die gruppeninterne Kommunikation und Kooperation funktioniert, eine zurückhaltendere Rolle ein. So strukturiert der Tele-Tutor zu Beginn die Aufgaben inhaltlich und zeitlich mit und ist insgesamt präsender.

Das intendiert auch, dass er sich häufiger von sich aus zu Wort meldet und steuernd eingreift. Die mehr zurückhaltende Betreuung im weiteren Verlauf des Kurses bedeutet, dass die Verantwortung für den Lernprozess stärker an die Gruppe gegeben wird, diese muss ihren Lernprozess zunehmend selbst organisieren. Der Tutor tritt dann im Idealfall lediglich bei Fehlentwicklungen in der Gruppenarbeit korrigierend ein. Diese Art der Betreuung hat sich in der Praxis als vorteilhaft und realisierbar erwiesen:

“Dir, Paula (Tele-Tutorin der Lerngruppe), ein herzliches Dankeschön und ein Riesenkompliment. Es ist Dir wirklich gelungen, uns ‘bei der Stange’ zu halten, und ich schätze dieses Anfangs-Betreuungs-Konzept sehr. Ich denke, wir werden es eben Dank Deiner Betreuungsart nun schaffen, etwas selbstständiger an die Sache ranzugehen.”

(Doris, Teilnehmerin, Forenbeitrag)

Eine andere Teilnehmerin äußert sich:

“ ... dass es für mich faszinierend ist, wie du (gemeint ist die Tele-Tutorin der Lerngruppe) es geschafft hast, uns alle zusammenzubringen. Wenn du dich zukünftig etwas zurückziehst, dann wird mir zwar etwas fehlen, aber damit sind wir dann wohl noch stärker gefordert, und das muss ja dann wohl so sein.”

(Antje, Teilnehmerin, Forenbeitrag)

Die tele-akademie weist in ihren Materialien darauf hin, dass es sich bei dieser Form des Lernens um selbst gesteuertes Lernen handelt. In dem Einführungsbrief zum Tele-Tutor-Training werden die Lernenden auf die Bedeutung dieser Lernform für den eigenen Lernerfolg hingewiesen: “Selbst gesteuertes Lernen erfordert von Ihnen vier wichtige, grundlegende Aktivitäten: 1. Sie müssen Ihr Lernen selber planen. 2. Sie müssen Ihr Lernen selber aktiv steuern. 3. Sie müssen Ihr Lernen selber (richtig) kontrollieren. 4. Sie müssen sich selber motivieren.” (Strauch 2001, S. 4 f.)

Die Lernmaterialien (Studienbriefe im PDF-Format), die von der Lernumgebung heruntergeladen und ausgedruckt werden können, HTML-Seiten, Ergänzungsliteratur, eine kommentierte Linkliste zu externen Seiten im Internet sowie Selbstlerntests mit Multiple-Choice-Aufgaben zur individuellen Lernerfolgskontrolle stehen den Lernenden im geschützten Lernbereich (Zugang über personalisierte Kennwörter) zur Verfügung. Die tele-akademie taktet ihre Studienmaterialien. Zu jedem Modul werden zu einem festen Zeitpunkt neue Studienmaterialien in die Lernumgebung gestellt. Neben den eher zur rezeptiven Verwendung eingesetzten Studienmaterialien steht “im Mittelpunkt des Kurses (...) die Arbeit an konkreten Aufgaben und Problemen aus der Praxis eines Teletutors. (...) Bearbeitet werden diese Aufgaben aber nicht alleine, sondern in Lerngruppen. So wird nicht nur die Handha-

bung der verschiedenen Kommunikations- und Kooperationswerkzeuge gewissermaßen en passant eingeübt; soziales Lernen schafft auch die Chance, die eigene Sicht der Dinge durch die Perspektive anderer Teilnehmer zu erweitern. Grundlage für das Bearbeiten der Lernaufgaben ist aktuelles Lernmaterial, das von erfahrenen Autoren entwickelt wurde. Es gibt also auch ein Lernen durch Rezeption. Mindestens ebenso wichtig wie die bislang genannten Lernformen ist aber auch das Beobachten, wie man selbst betreut wird. In diesem Sinne sind die Teletutoren in diesem Kurs nicht nur Betreuer, sondern zugleich auch Modelle für Betreuung.” (Jechle 2002 b)

Kompetenzentwicklung

Welche Ansatzpunkte oder ggf. Hindernisse bietet dieses institutionalisierte Lernangebot, das seine Wurzeln im traditionellen Fernunterricht hat, für selbst organisiertes Lernen? Schließlich ist “mit Fernunterricht (...) die Vorstellung strengen individuellen Lernens anhand detailliert ausgearbeiteter Lehrmaterialien verbunden, durch die gesicherte und bewährte Qualifikationen erworben werden können” (Peters zit. nach Zimmer 1997, S. 339). Danach handelt es sich bei Fernunterricht i. d. R. um eine Form des fremdorganisierten Lernens, das lediglich Anteile selbst gesteuerter Lernformen voraussetzt. Gegenüber den herkömmlichen Angeboten des Fernunterrichts, die Lehrbriefe, ggf. Präsenzseminare und Zwei-Weg-Kommunikation nutzen, ist die Frage relevant, inwieweit durch die technischen Möglichkeiten Lernkonzeptionen hin zu selbstorganisatorischen Lernformen verändert werden können. Dazu soll der Blick auf die drei Lernwege (Studienmaterial, Gruppenaufgaben und Lernen am Modell) des als Beispiel gewählten Kurses Teletutor-Training (TTT) gerichtet werden.

1. Studienmaterialien

Die Inhaltsvermittlung innerhalb des TTT wird angeregt durch Studienmaterialien, die das jeweilige Thema der Studieneinheit zum Inhalt haben. Diese Studienbriefe sind didaktisch aufbereitet und strukturiert: Es gibt einen Überblick zum Thema, eine Einführung, dann folgt die reine Inhaltsvermittlung. Dabei werden neue Begriffe zunächst erläutert, Marginalien erleichtern das Lesen und den Überblick, Schaubilder visualisieren Zusammenhänge, Zusammenfassungen am Schluss enthalten Resümees und greifen die wichtigsten behandelten Punkte nochmals auf und stellen sie in den Gesamtzusammenhang. Die Lektüre dieser und die inhaltliche Auseinandersetzung mit diesen Studienmaterialien wird empfohlen; jedoch gibt es, aufgrund der berufsbegleitenden Ausrichtung dieses Lernangebots und den damit einhergehenden Belastungen der Teilnehmer, auch individuelle, abweichende Empfehlungen, wie das folgende Beispiel verdeutlicht:

“Die Kursmaterialien schaffe ich im Moment nicht durchzuarbeiten.”

(Brigitte, Teilnehmerin, Forenbeitrag)

“Wenn Du die Kursmaterialien im Moment nicht schaffst, so beschränke Dich vielleicht einstweilen auf die Zusammenfassungen bzw. Checklisten am Ende jeden Studienmoduls. Das reicht, um zumindest einen oberflächlichen Eindruck zu gewinnen.”

(Paula, Tele-Tutorin, Forenbeitrag)

Die selbstinstruierenden Lehrmaterialien sind das Basismaterial für die Wissensvermittlung. Darüber hinaus haben sie Impulscharakter für die Diskussion und die Bearbeitung der Aufgaben. Zimmer definiert drei Lernkonzeptionen. Danach werden die Lektüre der Materialien und die Bearbeitung der dazu gehörenden Selbstlerntests (Multiple-Choice) zur “reproduktiven Lernkonzeption” gerechnet. Diese ist dadurch charakterisiert, “dass die in Lernmaterialien vorgegebenen Lernentscheidungen übernommen und die Lernhandlungen auf die Durcharbeitung vorgegebener Aufgaben konzentriert sind” (Zimmer 1997, S. 344). Eine rein reproduktive Lernkonzeption ist seiner Meinung nach “als ein gravierendes Hindernis für die Entwicklung selbständigen Lernens anzusehen” (Zimmer 1997, S. 344). Der ausschließliche Einsatz von selbstinstruierenden Lernmaterialien begründet demnach bei weitem noch keine selbst organisierte Lernkultur. Formen dieser reproduktiven Lernkonzeption, wie sie in zahlreichen Angeboten des netzbasierten Open Distance Learnings vorherrschen, die sich auf das Bereitstellen von multimedial aufbereiteten Inhalten beschränken, stehen einer kompetenzförderlichen Lernkultur eher im Weg.

2. Lernen am Modell

Lernen findet innerhalb des Kursangebots TTT auch am lebenden Modell des Tele-Tutors statt: Die betreuenden Tutoren agieren vorbildhaft. Es ist Lernen im Sinne von Vormachen und Nachmachen. Wissen wird in dieser Lernoption nicht durch Bücher, Selbstlernmaterialien o. Ä. weitergegeben, sondern durch die Person des Tele-Tutors. Welche Betreuung übernehmen in diesem Kurs die Tele-Tutoren? Die tele-akademie nennt drei Betreuungsaufgaben:

- Sie sind Lernpartner für die einzelnen Teilnehmern bei inhaltlichen Fragen,
- sie unterstützen bei der Handhabung der Lernwerkzeuge und
- sie sind Lerngruppentutoren, die das Gruppengeschehen initiieren, fördern und moderieren.

Als Lernpartner berücksichtigen sie die Situation des einzelnen Lernenden, dessen spezifische Interessenschwerpunkte. Als Experten stehen sie mit

Tipps und Tricks den Teilnehmern fachlich zur Seite, z. B. auch in der Form, dass sie ihre eigenen Erfahrungen weitergeben oder Bezüge zur späteren Tätigkeit der Teilnehmer herstellen. Wie das Verhalten des Tele-Tutors als Orientierung bzw. als “Modellcharakter” dient und wie sich an Beispielen Lernerfahrungen anschließen, verdeutlicht die folgende Gesprächssequenz aus der Chatsitzung einer Lerngruppe. In dem Chat ging es um das Thema “Abgrenzungen des Tele-Tutors” und in diesem Ausschnitt speziell um die Frage: “Wie können wir uns als zukünftige Tele-Tutoren zeitlich abgrenzen?”

<Nora> Antwortzeiten war ein wichtiger Hinweis! Wann sind wir wie schnell erreichbar!

(...)

<Nora> Aber es ist eben auch eine Gradwanderung zwischen zu schnell (Druck für uns) (als Tele-Tutore –; Anm. der Verf.) und zu langsam (schlecht für Teilnehmer)

(...)

<Nora> Also unsere Antwortzeiten auf mails und Beiträge der TN!

(...)

<Antje> am besten ist doch man hat genaue Angaben, Richtlinien, z. B. innerhalb 48 Stunden antwortet der TT

(...)

<Nora> Doch, wenn Du sagst, Du reagierst immer binnen einer Stunde hast Du (als Tele-Tutor) ein Problem!

<Nora> ;–)

(...)

<Nora> Also, zusammengefasst: Klare Regelungen, die gesund sind und stimmen!

(...)

<Heike> feste Zeiten und Rhythmen, die den TN bekannt sind, sind gut. Oder?

<Manfred> Setzt sicher Rahmen!

<Nora> Und wichtig: Rechtzeitig Abwesenheitsphasen einplanen und nennen!

<Antje> ja, feste Antwortzeiträume sind wohl notwendig

<Nora> So wie Renate (die Tutorin) das macht!

(...)

<Sabine> Renate (die Tutorin) hat aber keine festen Antwortzeiträume, jedenfalls nicht transparent gemacht, oder? ?

<Petra> Stimmt.

<Nora> Ja, aber sie hat uns Ihre Abwesenheiten gesagt!

<Sabine> sie antwortet aber eigentlich immer ziemlich fix :–)

<Nora> Das meinte ich!

<Manfred> Renate liegt (mit ihren Antwortzeiten) auch unter meiner Warteschwelle.

<Antje> und man merkt schon, dass Renate dauernd präsent ist

(...)

(Auszüge aus einem Chat vom 7.11.2001)

3. Gruppenaufgaben

Durch seine kooperativen Bestandteile geht der Kurs TTT weit über die üblichen Angebote des Open Distance Learnings (ODL) hinaus. Denn herkömmliche Lernangebote des ODL legen, da sie häufig lediglich Lehrmedien distribuieren, ihren Schwerpunkt auf die Lehrhandlung, sie bieten damit lediglich einen multimedial unterstützten Unterricht mit selbst gesteuerten Anteilen. Der Anspruch der offenen Kurse des ODL, offen im Sinne von Zugänglichkeit und Zeitflexibilität, liegt zwangsläufig in der gelungenen multimedialen Präsentation der Inhalte. Auch in der Form der Interaktivität bestehen große Unterschiede zwischen den Angeboten. In den offenen Lernangeboten im Netz ist häufig mit einem E-Mail-Link als Hotline-Funktion für dringende Rückfragen die Möglichkeit der Einflussnahme von Lernenden erschöpft. Oder es stehen Diskussionsforen zur Verfügung, in denen aber meistens nicht wirklich diskutiert wird, sondern tagesaktuelle Inhalte zu den im Vergleich dazu eher statischen Inhalten des WBTs oder der anderen verwendeten Lehrmaterialien hinzugefügt werden. In diesen Angeboten wird trotz der Verwendung neuer Technologien herkömmlicher Unterricht abgehalten, der nämlich als "Unterricht (...) von Lehrenden für Lernende veranstaltet (wird) mit dem Zweck der Vermittlung von Qualifikationen; er bezieht sich als gelenkte didaktische Kommunikation auf 'andere' Personen. Unter 'Lernen' sind hingegen Handlungen von Lernenden zu verstehen, die sie 'auf sich selbst' beziehen." (Zimmer 1997, S. 342) Genau dieser Argumentation folgend erscheint in dem Kurs Tele-Tutor-Training der Ansatz der kooperativ zu lösenden Aufgaben nicht nur als Chance für selbst gesteuertes, sondern darüber hinaus – zumindest in Ansätzen – auch für selbst organisiertes Lernen. Bereits in der Ausschreibung ist, wie sich an den Kriterien der Zertifikationsvergabe (Aktivität am Kursgeschehen) zeigen lässt, intendiert, dass die Teilnehmer zur Mitgestaltung aufgefordert werden.

Zur genaueren Analyse muss die Bedeutung von Gruppenaufgaben unter zweierlei Hinsicht betrachtet werden: der Art der Aufgaben und deren Einbettung in den Gruppenkontext.

Die Gruppenaufgaben im TTT sind praxisnah und problemorientiert, sie beinhalten offene Problemstellungen, Entscheidungs- und Beurteilungsfälle und Gestaltungsarbeit. Eine Aufgabe stellt die Gruppe z. B. vor das für das Tätigkeitsgebiet eines Tele-Tutors typische Problem, die Startphase für ein fiktives netzbasiertes Lernangebot zu erarbeiten. Weitere Aufgaben bestehen in der Moderation von computervermittelten Kommunikationsszenarien oder dem Umgang mit schwierigen Betreuungssituationen. Bei der ersten Gruppenaufgabe gibt der Tutor noch eine Empfehlung, wie die zeitliche und inhaltliche Planung und Koordination erleichtert werden kann. Bei den wei-

teren Gruppenaufgaben hält der Tutor sich zurück, er gibt weniger “Anleitungen”. Die Gruppe selbst muss Entscheidungen treffen: Methodenwahl, das heißt, auch über die eingesetzten, die Absprachen und die Zusammenarbeit erst ermöglichenden und erleichternden Kommunikationsinstrumente, über die Arbeitsteilung in der Gruppe, über die inhaltlichen Schwerpunkte ebenso wie über den Zeitplan. Die “virtuelle Arbeitsgruppe” muss Vereinbarungen darüber treffen, wann die Teilergebnisse vorliegen sollen und wann man zu einem erneuten Treffen “zusammenkommt”. Es kann i. S. des konstruktivistischen Ansatzes festgestellt werden: Der situative Kontext erhöht den Lernerfolg; durch anwendungsbezogene und praxisorientierte Aufgaben werden zentrale Lernerfahrungen erworben.

“Ich bin ganz überrascht, was alles so zu beachten ist, wenn man als TTT tätig werden will. Ehrlich gesagt habe ich als EDV-lerin die Angelegenheit wohl etwas unterschätzt. Ich fühle mich jetzt schon wesentlich besser bei dem Gedanken ein e-Training zu moderieren.”

(Antje, Teilnehmerin, in einem Forenbeitrag)

Die Inhalte des Tele-Tutor-Trainings beziehen sich zwar einerseits auf Fakten- und Technikwissen, andererseits fordern und fördern sie aber vor allem Fähigkeiten, die als “tele-kommunikative Kompetenzen” zusammengefasst werden können, so genannte “Soft Skills”, die zusätzlich die technikbasierte Lernumgebung mit ihren kommunikativen Besonderheiten berücksichtigt. Dazu gehören z. B. Empathie in die Situation und die Probleme der Teilnehmer netzbasierter Kurse, das Wissen um die Probleme, die computervermittelte Kommunikation mit sich bringt, ebenso wie die Fähigkeit, Chatsitzungen zu moderieren, in denen sich Beiträge überschneiden und durch unklare Ausdrucksweise Missverständnisse auftauchen. Auch Teamprozesse haben im Netz ebenso wie schwierige Situationen ihre Eigenart. Es sind Inhalte, die fachlich nicht rein faktisch greifbar sind und die ein Teilnehmer, der in seinem Erstberuf Ingenieur ist, wie folgt beschreibt:

“Als Kurs für ”Nichtexaktes Wissen“ habe ich mich sehr gut zurechtgefunden. (...) Gerade als Nicht-Pädagoge habe ich unwahrscheinlich viel profitiert. Intuitives Wissen und Handeln hat eine Basis bekommen.”

(Rainer, Teilnehmer, in Forenbeiträgen)

Indes bildet gerade die kooperative Situation den eigentlichen Anwendungsrahmen für das Gelernte. Dass das Lernen in der Gruppe, initiiert durch entsprechende Aufgabenstellungen, für viele Teilnehmer den wichtigsten Part darstellt, fassen zwei andere Teilnehmerinnen in Worte:

“Alles, was in der Lerngruppe passiert, fand ich bisher sehr hilfreich und hat schon etwas den praktischen Horizont erweitert.”

(Sabine, Teilnehmerin, Forenbeitrag)

“Es ist so, dass ich die Studienbriefe zwar lese, aber sie stehen für mich so nebenher. Das wesentliche passiert doch in der Lerngruppe und während der Gruppenaufgaben.”

(Natalie, Teilnehmerin, Forenbeitrag)

Für die Lernerfahrungen ist die Gruppe wichtig, damit auch der Gruppenbildungsprozess. Denn “Zugehörigkeit ist eine wesentliche Voraussetzung für tragfähige, frei getroffene individuelle Entscheidungen. Auch ihre Umsetzung in Lernhandlungen hat größere Chancen, wenn sie nicht individuell, sondern in kooperativen Zusammenhängen erfolgt.” (Zimmer 1997, S. 343) Davon abgesehen wird über die Zugehörigkeit zu einer Gruppe auch eine Verbindlichkeit erzeugt, die im Resultat motivations- und akzeptanzfördernd für den gesamten Lernprozess wirkt. Damit als Gruppe zusammengearbeitet werden kann, muss sich diese zunächst einmal bilden. Dass eine arbeitsfähige Gruppe entstehen kann, ohne dass sich die Teilnehmer persönlich kennen gelernt haben, war Thema einer Chatsitzung:

<Heike> Also, das Thema heute: Soziale und kommunikative Aspekte bei reinen Online-Kursen

<Heike> 1. Frage: Fehlt uns die Präsenzveranstaltung?

<Petra> eigentlich nicht.

<Rainer> Gerne würde ich sagen ja sie fehlt, leider muss ich sagen, es geht offensichtlich auch ohne

(...)

<Heike> ich denke, für unseren Lernerfolg brauchen wir die Präsenz nicht

<Sabine> Gerade beim Thema TTT (Tele-Tutor-Training) geht es so

<Natalie> Klar, das ist lernen in Echtsituation!

<Sabine> Das (Thema) bietet sich ja an für Online-lernen ;-)

(...)

<Heike> Nächste Frage: Ist trotz der fehlenden Präsenzphase ein Gruppengefühl entstanden?

< Natalie > Ja, bei uns schon!

<Sabine> Jau!

<Rainer> Ja

<Manfred> Ich glaube, ja. (...)

(Lerngruppenchat vom 7. 11. 2001)

Andererseits gibt es nicht “den” Tele-Tutor und ein fest umrissenes Aufgabengebiet, denn zu verschieden sind die aus den unterschiedlichen Implementierungen der neuen Lernform in das betriebliche oder institutionelle Umfeld erwachsenden Qualifikationsanforderungen. Entsprechend sind die dazu nötigen Lerninhalte nicht per Rezeption zu lernen, sondern nur durch

praxisrelevante Aufgaben in exemplarischen Lernsituationen, in denen die Vermittlung von Methoden und Arbeitstechniken sowie die Reflexion der Erfahrungen (Meta-Kommunikation) im Vordergrund stehen müssen. So ermöglicht bereits ein Perspektivenwechsel und eine Reflexion darüber eine Lernmöglichkeit in zweierlei Hinsicht:

“Ich mache diese Online-Kurse vor allem auch, um immer mal wieder in die Rolle des Lernenden zu schlüpfen, um auch ‘die andere Seite des Prozesses’ wieder mal hautnah zu erfahren. Ich lerne so immer am meisten über meine und für meine Veranstaltungen.”

*(Manfred, Teilnehmer, der selbst Lernende im Netz betreut,
in einem Forenbeitrag)*

“Ich bin total froh, dass ich hier in die Rolle des Tele-Tutors schlüpfen konnte und vor dem richtigen Einsatz schon einmal üben konnte.”

(Rainer, Teilnehmer, in einem Forenbeitrag)

Nach Zimmer gibt es einen methodenbedingten Hauptmangel des Fernunterrichts, nämlich die fehlende “innere Offenheit”: “Innere Offenheit wird im selbstständigen Formulieren von Aufgaben und Finden von Problemlösungen realisiert, die vor allem durch direkte Kommunikation und Kooperation der Lehrenden und Lernenden gefördert wird. Auch im herkömmlichen personalen Unterricht besteht mehr oder weniger immer die Chance zu ‘innerer Offenheit’, weil es niemals gelingt, alle Details unterrichtlicher Interaktionen vorab festzulegen.” (Zimmer 1997, S. 341) In dem telemedialen Lernarrangement des TTT scheint genau die von Zimmer geforderte innere Offenheit zumindest im Ansatz zu gelingen. Sie meint mehr als leichtere Zugänglichkeit und höhere Flexibilität: “‘Offenes’ Lernen ist vielmehr dann gegeben, wenn die Organisation des Lernens durch die Lernenden selbst erfolgt.” (Zimmer 1997, S. 342) Für kompetenzförderliches, netzbastriertes Lernen gilt die gleiche Feststellung: Neben die zeitliche, räumliche und quantitative Offenheit muss auch eine inhaltliche, methodische und intentionale treten.

Ein Paradigmenwechsel vom Fern-Unterricht zum Offenen Lernen bedeutet auch einen Wechsel der Methode: “Beim ‘Offenen Lernen’ liegt die Fokussierung eindeutig auf den Lern-Handlungen, während im ‘Fernunterricht’ die Fokussierung klar auf den Lehr-Medien bzw. auf den Lehr-Handlungen liegt.” (Zimmer 1997, S. 342) Im TTT werden die Ergebnisse jeder Lerngruppe im Plenumsforum veröffentlicht. In der Tat zeigt sich bei einem Vergleich der Lerngruppenergebnisse, dass die Fokussierungen auf Fragestellungen sich gruppenübergreifend unterscheiden. Auch wenn die Aufgabenstellung als Thematik vorgegeben ist, so ist es möglich, diese unter Bezugnahme auf

eigene Erfahrungen und eigene Praxiserfordernisse zu bearbeiten. Das ausführliche Feedback darauf bezieht sich einerseits auf das Resultat, andererseits vor allem aber auf die Herangehensweise der Gruppe. Es gibt Anregungen, Ergänzungen, Fragen, Checklisten u. A. Diese Vorgehensweise des Tele-Tutors als Modell unterstützt selbst gesteuerte Aneignungsprozesse qualitativ gänzlich anders als die Feedbackfenster der zum Selbsttest vorgesehenen Multiple-Choice-Tests. Diese stellen lediglich das Ergebnis eines Vorausdenkens pädagogischer Kommunikation dar.

In Anlehnung an die drei Lernkonzeptionen nach Zimmer (1997, S. 344) werden im TTT auch die "gebrauchswertorientierte" und in Ansätzen die "konstruktive Lernkonzeption" realisiert: "Die 'gebrauchswertorientierte Lernkonzeption' ist gekennzeichnet durch die Auswahl der Lernenden, welche Teile angebotener Lernziele, -inhalte oder -methoden sie übernehmen wollen. Die 'konstruktive Lernkonzeption' zeichnet sich dadurch aus, dass die Lernenden aktiv und konstruktiv lernen, sich also ihre Lernziele, -inhalte und -methoden selbst organisieren" (ebenda).

Die nachfolgenden Aussagen bestätigen die Ansätze dieses Beispielkurses, dass "die Lernenden (...) nicht nur selbständige und autonome Lerner (sind), sondern auch Autodidakten; beides gehört zur Realisierung des Offenen Lernens untrennbar zusammen." (Zimmer 1997, S. 341)

<Sabine> Dadurch, dass man selber Erfahrung als TN sammeln konnte, habe ich viel gelernt

<Petra> Heike, Du hattest (vorhin) die Frage gestellt! Deswegen (nun die Frage an Dich): Fühlst Du dich denn nun als Tele-Tutorin?

(...)

<Heike> Gute Frage ... ja doch ... aber ...

(...)

<Heike> Ich denke es wird noch viele Fehler geben, die gemacht werden und Erfahrungen gesammelt.

(...)

<Sabine> Heike: Übung macht den Meister!:-)

<Michael> Ja, die beste Didaktik ist die Autodidaktik!"

(Auszüge aus einem Lerngruppenchat, vom 20. 12. 2001)

Experten netzbasierten Lernens

Wo und wie haben nun bereits tätige Tele-Tutoren ihre Qualifikation erworben? Neben der Analyse des Kurses "Tele-Tutor-Training" wurden Experten befragt, die alle entweder selbst als Tele-Tutoren tätig sind oder, wie einer

der Befragten, als E-Learning-Experte selbst institutionsinterne Seminare für Tele-Tutoren durchführt. Gerade vor dem Hintergrund, dass das Berufsbild des Tele-Tutors noch nicht standardisiert ist und die technische Entwicklung immer weiter voranschreitet, ist für alle vier Befragten lebenslanges Lernen für ihr berufliches Leben sehr wichtig. Das lebenslange Lernen ist demnach für die eigene Kompetenzentwicklung von großer Bedeutung. Auf die Frage: “Wo und wie haben Sie die speziellen Kenntnisse und Fähigkeiten, die Sie zum Ausüben der Tele-Tutor-Tätigkeit benötigen, erworben?”, antworteten die Lernexperten:

Erwerb der Qualifikation	weniger wichtig	wichtig	sehr wichtig	keine Angaben
Berufsausbildung	3			1
Studium		2	2	
Learning by Doing		1	3	
selbst angeeignet		1	3	
von erfahrenen Kollegen/ Kolleginnen gelernt	1	1	2	
Fortbildung innerhalb eines institutionellen Rahmens	1	1	2	

Es zeigt sich, dass im subjektiven Erfahren die selbst gesteuerten Lernformen “Learning by Doing” und “selbst angeeignet” von zentraler Bedeutung für die Kompetenzentwicklung sind. Damit sind jedoch noch keine Aussagen darüber getroffen, wie das “selbst angeeignet” konkret aussieht. Darauf suchte die offene Frage, “Was machen Sie, um beruflich/fachlich ‘am Ball’ zu bleiben?”, eine Antwort.

H.P.	G.T.	B.E.
Fachbücher lesen	Lesen, Internet	
Austausch mit Kolleginnen und Kollegen	in Kommunikation (mit anderen Menschen)	
Feedback der Teilnehmer ernst nehmen; eigene Kon- zepte überdenken und modi- fizieren	Learning by Doing; “Keep your eyes wide open!”	Ich befinde mich im ständi- gen Prozess der Weiterbil- dung; arbeite als Moderato- rin/Fortbildnerin für Schu- len; schreibe bzw. veröffent- liche zum Thema

Der Kompetenzerwerb erfolgt danach einerseits rezeptiv durch das Einholen neuer Informationen, und zwar sowohl aus Büchern als auch aus dem Internet. Die Tele-Tutoren lernen andererseits aber auch durch den Austausch mit anderen Menschen. Ganz wesentlich erscheinen für die Kompetenzentwicklung außerdem offene Situationen: Offenbleiben, Nicht-Festhalten am Vor-

handenen und ständiges Reflektieren erscheinen bei allen Befragten als Möglichkeiten der eigenen Kompetenzentwicklung. Wichtig erscheint auch die Betonung des "ständigen" Lernens und die Fortentwicklung von Ideen. Genau dies kann über das Informieren hinaus als Kompetenzentwicklung angesehen werden. Wenn Kompetenzen "als Voraussetzungen charakterisiert werden, in Situationen von Ungewissheit und Unbestimmtheit, in die diese Subjekte geraten können, selbstorganisiert schöpferisch Neues hervorbringen" (Erpenbeck/Sauer 2001, S. 27), dann muss resümiert werden, dass in fremdorganisierten Kursen keinesfalls alle Situationen vorweggenommen werden können. Vermittelt werden können in institutionalisierten Angeboten neben einer generellen Medien-, Methoden- und Telekommunikationskompetenz lediglich mögliche Herangehensweisen an offene Problemstellungen. Damit und mit der Option, eigene Intentionen, Inhalte und Methoden in das Lernangebot einbringen zu können, wird bereits ein wesentlicher Grundstein für eine über institutionalisierte Angebote hinausgehende Kompetenzentwicklung gelegt.

Probleme und Chancen des netzbasierten Lernens

Für Lernende stellt das ortsunabhängige, weil räumlich verteilte Lernen im Netz Vorteile dar, da hindernde räumliche (teils auch zeitliche und pekuniäre) Barrieren entfallen. Und wie dargelegt wurde, wird in der Zeitunabhängigkeit ein zentrales Motiv für die Nutzung netzbasierter Lernangebote gesehen. Allerdings werden, wie die Praxis zeigt, an das Zeitmanagement jedes Lernenden sehr hohe Anforderungen gestellt:

Das Thema "Zeit" finde ich in der gesamten Tele-Kommunikation eines der spannendsten. Für die Lernprozesse ebenfalls. Was meinen eigenen betrifft, so muss ich gestehen, dass ich mir jede Stunde des Engagements für den TTT-Kurs woanders geklaut habe.

Auch das Lernen an einem Ort war schwierig. Entweder im Büro oder zu Hause. Für meine Situation zwischen Beruf, Familie, freiberuflichen Nebentätigkeiten noch anderen Fortbildungen zur Webseitengestaltung und Schreiben von wissenschaftlichen Aufsätzen wäre vermutlich eine zusammenhängende durchgehende Fortbildung in Präsenz nur aus einem Grund besser: Man wird von anderen Verpflichtungen einfach mal befreit und für zwei oder drei Wochen freigesetzt. Das befreit vom schlechten Gewissen und man kann sich ganz auf die eine Sache konzentrieren.

(Heike, Teilnehmerin, in einem Forenbeitrag)

Auch von einer anderen Teilnehmerin werden ähnliche Erfahrungen im Forum mitgeteilt:

Hauptfazit für mich ist: So ein Kurs ist nicht "mit links" zu realisieren. Da muss man wirklich feste Zeit reservieren, die ich leider nicht hatte.

(Antje, Teilnehmerin, in einem Forenbeitrag)

Und eine weitere Teilnehmerin äußert sich in einer E-Mail:

“Ich habe zum Beispiel ganz klar die Erfahrung gemacht, dass Motivation zwar die eine Seite ist, dass einen aber auch Alltag und sonstige Verpflichtungen ganz schnell auf den Boden der realistischen Zeit-Tatsachen zurückholt ;-.“

(Petra, Teilnehmerin)

Wenn die Diskussion um netzbasiertes Lernen weiterhin Orts- und Zeitunabhängigkeit als dessen wichtigste Vorteile herausstellt, nimmt sie sich selbst die Chance, die wirklichen Stärken, die diese Lernform bietet, zu erkennen und aufzugreifen. Es stellt sich bezüglich der Chancen des netzbasierten Lernens die Frage, “ob nicht einige der Facetten des Lerngeschehens, z. B. das Was und das Woraufhin, zentraler für selbst gesteuertes Lernen sind als andere, z. B. das Wann und das Wie” (Friedrich/Mandl zit. nach Rebel 2002).

Die Technik mit ihren vielfältigen Möglichkeiten der Information, Dokumentation und Kommunikation stellt beim netzbasierten Lernen das verbindende Element dar. Die dadurch entstehenden Lernumgebungen sind, trotz aller Versuche, mit “Raummetaphern” Bezüge zum Erfahrungshintergrund der Teilnehmer herzustellen, zunächst neu und fremd, gewöhnungsbedürftig und techniklastig. Das richtige, ausgewogene Verhältnis zu finden zwischen dem technisch und didaktisch Nötigen und Möglichen, ist eine der großen Herausforderungen, der sich die Anbieter netzbasierter Kurse stellen müssen. Ein Zuviel an Technik irritiert und behindert den Lernerfolg, da Lernzeit und -energie gebunden werden; ein Zuwenig an Technik kann jedoch einhergehen mit wenig Bedienungskomfort und ungenutzten Potentialen. 45 Prozent der Teilnehmer aller Kurse der tele-akademie berichten, dass während der Teilnahme technische Probleme auftraten (Jechle 2002 a). Ursachenfindung und Problembehebung kosten Zeit und Ressourcen, obwohl z. B. die tele-akademie Standardsoftware und browserbasierte Anwendungen nutzt, um die “ohnehin knapp bemessene Lernzeit” nicht mit technischen Problemen zusätzlich zu verkürzen (Jechle 2002 a). Dass das “rechte Maß” nicht so leicht zu realisieren ist, bestätigt eine Teilnehmerin des TTT, die einerseits ihre eigenen Grenzen kennt, dennoch in den Möglichkeiten, die technisch möglich wären, aber innerhalb des TTT nicht genutzt werden, eine Chance sieht:

<Antje> Ich finde auch, sehr wichtig ist, dass die Technik einen nicht überfordert, was mir leicht passiert.

(...)

<Antje> Was mir nicht imponiert (in diesem Kurs – Anm. der Verf.), ist eher der Stand der Technik. Ich habe zwar immer etwas Aversion und eher Probleme, wenn es technisch wird, (...) aber ich denke, es gibt Lernszenarien, die moderner sind.

(Auszug aus einem Chat vom 28.11.2001)

An diese Aussage schließt sich ein Gespräch über die Möglichkeiten des synchronen Lernens in einem “virtuellen Klassenzimmer” an. Die Teilnehmerin schildert eine Präsentation, die sie kürzlich gesehen hat:

<Antje> Da wurde der virtuelle Seminarraum vorgestellt. (...) Eine Leiste links mit z. B. Feedback an den Trainer zum Ankreuzen, Multiple Choice Tests, Application Sharing, Virtuelles Handheben ...

<Sabine> Genau, und synchrones Präsentieren z. B. von Power-Point Folien mit Audio für alle

<Antje> Videos waren eingebaut und es gab Ton

(Auszüge aus einem Chat vom 28.11.2001)

Daraus entwickelt sich eine kurze Diskussion über Sinn und Einsatz der Technik:

<Heike> Ist alles klasse, hieße für uns aber synchrones Arbeiten. Das wäre doch gar nicht sinnvoll, oder? (an alle)

<Antje> Mir gefällt das eher Asynchrone mit Verständigungs-Chats auch gut. Note 2. Wenn man allerdings etwas wirklich technisch modernes sieht, ist unser System irgendwie hinten

<Rainer> Ich sehe in den synchronen noch zuviel (...) Schickimicki

(...)

<Manfred> Eine Lernumgebung muss einfach, stabil und praktisch sein.

(Auszüge aus einem Chat vom 28.11.2001)

Wie viel Technik ist eigentlich nötig, um selbst gesteuertes und sogar selbst organisiertes Lernen zu ermöglichen? Diese Frage kann im Rahmen der Studie nicht allgemeingültig beantwortet werden. Bezogen auf das gewählte Beispiel des TTT kann jedoch resümiert werden, dass die vorhandenen Instrumente und Technikmittel (Lernumgebung, E-Mail, Chat, Foren und die die Kooperation unterstützende Lernoberfläche) für dieses Lernszenario ausreichend waren, weil die zugrunde liegende Lernkonzeption in nicht unerheblichem Maß auf die Kommunikation der Teilnehmer und ihre Aktivitäten zielte, und dies wurde im Kurs realisiert. Ob darüber hinaus der Einsatz von Video- und Audiounterstützung und weiteren das synchrone Arbeiten unterstützenden Instrumenten ein Mehr an Kommunikation, an kooperativer Zusammenarbeit sowie an Kompetenzlernen gebracht hätte, ist fraglich.

Ist netzbasiertes Lernen als eine Chance für selbst organisierte Kompetenzentwicklung zu sehen? Wie gezeigt wurde, birgt netzbasiertes Lernen dieses Potential. Um zu einer gültigen Aussage zu kommen, müssen jedoch unterschiedliche Aspekte des netzbasierten Lernens unterschieden werden: Auf der Ebene der Inhaltsvermittlung ist festzuhalten, dass WBTs, in denen Inhalte didaktisch sinnvoll multimedial aufbereitet sind und die den jeweiligen

Lernenden aufgrund von Interaktivität und Adaptivität berücksichtigen, Lernprozesse durchaus unterstützen können; für selbst organisierte Lernprozesse reichen sie jedoch nicht aus, da ihnen trotz technischer Innovationen bis heute eine eher rezeptive Lernkonzeption zugrunde liegt. Ob es gelingt, intelligente tutorielle Systeme zu entwickeln, die dem konstruktivistischen Ansatz folgend mehr inhaltliche Offenheit und Flexibilität sowie Problemorientierung realisieren, ist offen.

Für selbst organisiertes Lernen unabdingbar erscheint es jedoch, den Aspekt der kommunikativen Möglichkeiten in den Vordergrund der didaktischen Konzeption zu rücken und neben einer Aufbereitung von Inhalten auch Instrumente und Anregungen für einen Austausch und zur Kooperation anzubieten. Andernfalls entsteht durch den Einsatz der neuen Medien keine neue kompetenzfördernde Lernkultur. Nur in kommunikativen, nicht aber in vorprogrammierten Situationen ist es möglich, Probleme überhaupt zu analysieren oder "Diskrepanzerfahrungen" zu machen. Für Zimmer sind diese ganz zentral, wenn es um die Notwendigkeit der Entwicklung autodidaktischer Lernkompetenzen geht (Zimmer 2001).

Die Grundlagen, selbstorganisierendes Lernen anzuregen, können durch eine aufgabenorientierte Didaktik (Zimmer 1996) mitgestaltet werden. Konkret hat dieser Ansatz zur Folge, dass die Gestaltung von telemedialen Lernumgebungen nicht mit der bestmöglichen Sequenzierung der Inhalte und einer Erweiterung adaptiver Möglichkeiten der Lernsoftware aufhört, sondern darüber hinausgehende neue Potentiale erschließt, die autodidaktisches und kooperatives Lernen ebenso ermöglichen wie das Einbringen eigener Interessen und Fragestellungen. Realisiert werden kann das durch das Aufgreifen von konkreten Arbeitsaufgaben in telemedialen Lernangeboten, die – und hier bietet das Netz seine unübertroffenen Möglichkeiten – kooperativ von räumlich verteilt Lernenden bearbeitet werden.

Einer der befragten Experten (G.T.) äußerte sich in einem Expertengespräch vehement gegen die von ihm in vielen Lernkontexten beobachtete "Silbertablett-Mentalität", mit der Lernende auf der traditionellen Lernkultur beharren, und Inhalte "vorgesetzt bekommen möchten": unterhaltsam und wohldosiert, didaktisch bestens aufbereitet; ebenso wie sie die Verantwortung hinsichtlich ihrer Weiterqualifizierung in der heutigen Zeit, in der lebenslanges Lernen als wichtigste Schlüsselqualifikation gilt, an Vorgesetzte oder das Unternehmen delegieren. Diese Haltung hat ihre Wurzeln sicher in der für das gesamte Leben als prägend wahrgenommenen Schulzeit, der qualifikationsorientierten Berufsausbildung und in der arbeitsteiligen Produktionsweise. Die Bedeutung von Wissensmanagement hat sich zwar in den Führungsetagen "herumgesprochen", ist aber weder hinreichend für alle Mit-

arbeiter kommuniziert, noch gibt es über das Propagieren hinaus entscheidende Ansätze zur Umsetzung. Entsprechend wird in Diskussionen bis heute nur die "Notwendigkeit der Entwicklung autodidaktischer Lernkompetenzen" (Zimmer 2001) proklamiert. Allerdings liegen bereits Konzepte wie die einer aufgabenorientierten Didaktik vor, die Schritte skizzieren, wie dieses Ziel zu erreichen ist. Der Weg zur Kompetenzentwicklung geht von einer Berufsaufgabe und der anschließenden Analyse der zur Bewältigung der Aufgabe erforderlichen Kompetenzen hin zu notwendigerweise zu machenden Diskrepanzerfahrung der Lernenden: "nämlich selbst erkennen zu können, dass es für sie etwas zu lernen gibt, das sie auch lernen möchten" (Zimmer 2001). Erst an diese Schritte schließen sich das Einholen von Informationen, die individuelle Bearbeitung der Aufgaben sowie deren Präsentation an.

Es gibt bereits Gruppen, die das Netz zu selbst organisiertem Lernen nutzen. Dazu gehören jedoch fast ausschließlich Personenkreise, die insgesamt selbstorganisiert lernen und arbeiten und sich mit dem Netz noch ein zusätzliches Medium erschlossen haben, z. B. Wissenschaftler. Sie nutzen die zahlreichen Informationen und Foren zum wissenschaftlichen Dialog. Daneben gibt es zunehmend Netzprofis, Menschen, die durch ihre Arbeit eng mit dem Medium verbunden sind, Programmierer, Netzwerkexperten usw., die sich – vielleicht eher beiläufig, aber in jedem Fall selbstorganisiert – Wissen aus dem Netz aneignen. Allerdings stellt das Einholen von Informationen noch kein Kompetenzlernen an sich dar, es ist lediglich eine Form der Lernkompetenz.

Trotz aller bereits gemachten Bemühungen zwischen "Euphorie und Ernüchterung" (E-Learning zwischen Euphorie und Ernüchterung), netzbasiertes Lernen zum festen Bestandteil von Weiterbildung zu machen, steht diese Branche auch unter dem Druck, insbesondere nach dem Einbruch des Neuen Markts, Glaubwürdigkeit zu liefern und Überzeugungsarbeit zu leisten. Dafür spricht die Aussage des Geschäftsführers eines E-Learning-Unternehmens: "Wer hat denn überhaupt bereits im Netz gelernt? Ich habe mich jetzt in einen E-Learning-Kurs im Internet eingeschrieben, damit ich bei meinen Präsentationen und Vorträgen überhaupt von eigenen Erfahrungen berichten und eigene Erfahrungen mit dem Lernen im Netz einbringen kann" (L. B.).

4 Essentials und Fazit

Das deutsche Bildungswesen hat seit seiner Entstehung sein Hauptaugenmerk auf den Erwerb nachprüfbar Wissens gelegt, das durch Zeugnisse und Zertifikate belegt werden muss. Aber: "Das bloße Wissen genügt durchaus nicht für den Erfolg im Leben. In unseren Zeugnissen spielt das abfragbare Wissen die größte Rolle. Die weit schwierigere Beurteilung wertvollster Charaktereigenschaften glaubt man durch kurze Gesamturteile über Betragen und Fleiß erledigen zu können. Auf diesem in Prüfungen nachgewiesenen Wissen beruhen dann die Berechtigungen, die von vielen schon als Hemmnis freier Entwicklung empfunden werden." Dieses Zitat stammt nicht etwa von einem Kritiker des deutschen Bildungssystems der Gegenwart, sondern wurde einem Vortrag des Technikhistorikers und Direktors des Vereins Deutscher Ingenieure, Conrad Matschoß, im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin im Jahre 1917 entnommen. Verschulung als Institutionalisierung der Wissensvermittlung und der Nachweis des erworbenen Wissens durch Prüfungen und Zeugnisse wurden schon vor rund hundert Jahren nicht als ausreichende Erfolgsfaktoren für die Zukunft angesehen. Die jeweiligen Qualifikationen drücken lediglich eine Wissensbasis allgemeinbildender oder fachspezifischer Art aus. Erfahrungen und besondere Kompetenzen, die zur Bewältigung des alltäglichen Lebens und für die Herausbildung einer eigenständigen Persönlichkeit notwendig sind, finden in einem solchen Bildungssystem keine Berücksichtigung.

Der *Perspektivenwechsel* zwischen Qualifikation und Kompetenz führt in der Gegenwart dazu, die Kompetenzentwicklung des Einzelnen und von Gruppen im Arbeitszusammenhang als wichtigen Faktor einer neuen Lernkultur einzuschätzen, und will diese auch nachhaltig fördern. Es geht nicht um eine Abwertung von Lernzielen und Berechtigungen des tradierten deutschen Bildungssystems, sondern um eine konsequente Ausgestaltung und Weiterentwicklung dessen, was schon in den Reformdiskussionen vor einem Jahrhundert erkannt wurde, nämlich den Menschen als Faktor mehr in den Blick zu nehmen. Dafür sollen dessen selbstorganisatorische Handlungskompetenzen mit in den Arbeitsprozess eingebunden werden, um nicht nur dem Einzelnen eine lebenslange Teilhabe am Berufsleben durch konsequent fortgeführtes Lernen zu sichern, sondern ihn auch als wertvolles Humankapital für die wirtschaftliche Weiterentwicklung zu erschließen. Selbst organisiertes Handeln hat es schon immer gegeben, der Unterschied besteht nur darin, dieses heute bewusst zu berücksichtigen und einzusetzen. Die darin ste-

ckende ungeheure Antriebskraft, die ihre Wurzeln in der Selbsttätigkeit des Menschen hat, ist erkannt und eröffnet eine neue Perspektive in einer “Lernkultur Kompetenzentwicklung”.

In der Vergangenheit standen immer die Erweiterung der Allgemeinbildung und der beruflichen Fachbildung (tradierter Bildungsbegriff) im Vordergrund. Heute hingegen wird “die Befähigung, in konkreten Arbeitssituationen angemessen handeln zu können” (Zimmer 1996), immer wichtiger sowohl für den Arbeitsprozess und die Wirtschaftlichkeit von Unternehmen als auch für den einzelnen arbeitsfähigen Menschen. Der Begriff “Handlungskompetenz” erhält ein zunehmendes Gewicht, gerade vor dem Hintergrund, dass sich die traditionelle Beruflichkeit auflöst, d. h. das Erlernen eines Berufs reicht zur Ausübung einer lebenslangen Beschäftigung nicht mehr aus, und die heutige “Erwerbs-Bastelbiografie” macht ständig neue Lernprozesse und den Erwerb von neuen Kompetenzen erforderlich (Geißler 2000, S. 55). Eben deswegen kann es nicht darum gehen, dass Fortbildungsinstitutionen und Weiterbildner ständig neue Berufsbilder kreieren und zertifizieren, die schon nach kurzer Zeit wieder überlebt sind. Vielmehr muss das selbst organisierte lebenslange Lernen gestärkt werden, das den Einzelnen in seiner Arbeitsumwelt voranbringt und eine dauerhafte Beschäftigung sichert.

4.1 Zusammenfassende Bemerkungen

Die Untersuchung von Beispielen der beruflichen Aus- und Weiterbildung der letzten 200 Jahre erfasst zwei Dimensionen eines historischen Lernkulturbegriffs: zum einen dynamische Prozesse in der Bildungswirklichkeit, zum anderen in der Geschichte aufgetretene Lernkulturtypen und Lernformen. Die vorliegende Untersuchung zu historischen Lernkulturen ist also

1. eine Längsschnittanalyse zur *Genese von Lernkulturen* in den vergangenen zwei Jahrhunderten. Damit ist sie zwar kein umfassendes Handbuch zur Bildungswirklichkeit für diesen Zeitraum, sie zeichnet aber die Entwicklung im Zeitablauf insofern nach, als sie die Einzelbeispiele in die historischen Prozesse einbettet und deren jeweilige Vorbilder berücksichtigt und Neuentwicklungen aufzeigt.
2. eine beispielhafte Vorstellung verschiedener *Typen von Lernkulturen* (Allgemeinbildung, berufliche Ausbildung, Erwachsenenbildung sowie computerunterstützte und netzbasierte berufliche Weiterbildung) und *spezifischer Formen des Lernens* bzw. Wissensaneignung (normiertes und

verschultes Lehren, Wissensaufnahme, selbst gesteuertes oder selbst organisiertes Lernen, autodidaktische Wissensverarbeitung, Kompetenzerwerb, eigenständige Kompetenzentwicklung).

Der Sinn der Erforschung historischer Lernkulturen erklärt sich aus dem Zusammenhang zwischen Gegenwärtigem und Vergangenen (historischer Bezugsrahmen) und dessen prägender Kraft für zukünftige Entwicklungen. Für das heutige Lernkultur-Verständnis geht es dabei konkret um

- den Nachweis seiner Geschichte und seines Geschichtsbewusstseins,
- die Auseinandersetzung mit den Traditionen,
- die Analyse der geschichtlichen Entwicklung und
- die Entlarvung ideologischer Belastungen.

Die im historischen Bezugsrahmen vorab entworfenen drei Arbeitshypothesen ließen sich allesamt verifizieren. Dadurch lässt sich insbesondere verdeutlichen, was die Ausformung von historischen Lernkulturen nachhaltig beeinflusste und steuerte, welche Faktoren sie vorrangig prägten und wie sie sich im historischen Zeitablauf entwickelten:

1. Lernkulturen waren niemals wertfrei und unterlagen stets gesellschaftlichen und politischen Normen bis hin zur Ideologisierung.

Die *politische Weltanschauung* und das *gesellschaftliche Menschenbild* in einer Epoche haben gravierenden Einfluss auf die Ausgestaltung von Lernkulturen. Die vergangenen zweihundert Jahre sind gekennzeichnet durch die kulturpolitische Tendenz der Emanzipation des Menschen: einerseits durch die Herauslösung des Menschen aus ständischen Bindungen und spirituellen Weltanschauungen, zweitens durch den geistesgeschichtlichen Vorgang der Rationalisierung des Bewusstseins und schließlich drittens durch die damit verbundene Verwissenschaftlichung. In diesem Zusammenhang kommt den Bildungsreformbewegungen – der neuhumanistischen um 1800, den reformpädagogischen Diskussionen und Versuchen um 1900 und der Bildungsdebatte der 1970er Jahre – eine entscheidende Funktion zu. Es wurde dem Eigenwert des Menschen als Individuum eine immer höhere Bedeutung zugemessen, auch wenn es auf dem Weg dieser Entwicklung auch zu Rückschlägen kam, beispielsweise im Nationalsozialismus, als der einzelne Mensch wieder auf ein vorindustrielles Muster, nämlich dem bloßen Staatszweck dienend, zurückgeworfen wurde. Heute sind es die Globalisierung, die weltweite wirtschaftliche Vernetzung der Systeme und das globale Denken und Agieren von Unternehmen, Staaten und anderen Einrichtungen, die die Lernkulturentwicklung wirksam vorantreiben.

2. *Lernkulturen entstanden nicht primär aufgrund pädagogischer und philosophischer Vorstellungen (Theorien), sondern entwickelten sich in viel stärkerem Maße in Abhängigkeit von technischen Innovationen und der wirtschaftlichen Entwicklung.*

Ein großes Problem der Veranschaulichung historischer Wirklichkeit von Lernkulturen stellt die Tatsache dar, dass die Erforschung der geistesgeschichtlichen Grundlagen (pädagogische und philosophische Theorien, Erziehungs- und Lerntheorien etc.) einzelner Epochen die Realitätswahrnehmung fast übermächtig dominiert und überlagert haben. Das führte auch dazu, dass die Geistesgeschichte der Bildung häufig unreflektiert als das übernommen wurde, was sie eben nicht ist, nämlich zeittypischer Ausdruck der jeweiligen realen Lernkultur.

In diesem Zusammenhang weist Tenorth darauf hin, dass die Geschichte von Bildungsprozessen nicht als Lektion für Bildungstheoretiker gelesen werden sollte, denn die geschichtliche Analyse der Bildungswirklichkeit zerstreut nur allzu oft den Pathos der Bildungstheorie. Sie geht weg von den großen hehren Zielen der Philosophie und Pädagogik sowie den Erziehungs- und Lerntheorien und demonstriert vielmehr alltägliche Lebens- und Lernprozesse (Tenorth 1985, S. 156 ff.). Das wiederum hinterlässt große Verwirrung, weil diese realen Lebens- und Lernprozesse nicht so eindeutig sind, wie die Bildungstheorie vorgibt. Ein Beispiel: Berufliche Karrieremuster sind schwer festzulegen, Karrieren bauen sich häufig evolutionär, d. h. zufällig auf (vgl. dazu Kap. 3.2.2) und können nur im Nachhinein interpretiert werden (z. B. auf Motivation, Lebenswelt und äußere Bedingungen, Schicksal), aber nur sehr schwer als vorprogrammiertes Ziel umgestaltet und perspektivisch entwickelt werden.

Die *wirtschaftliche Entwicklung* war zunächst bestimmt vom Übergang der vorindustriellen in die Industriegesellschaft, die um 1875 erreicht war. Ein Jahrhundert später hatte sie sich zur Dienstleistungsgesellschaft weiterentwickelt. Die Lernkulturentwicklung wird dadurch bestimmt, sowohl diese Entwicklungsprozesse beherrschbar zu machen als auch die Modernisierung voranzutreiben und technische Innovationen zu ermöglichen. Technischen Innovationen kommt auf diesem Weg eine direkt steuernde Funktion zu. Im Bereich der Bildung wirkten sich die folgenden technischen Neuerungen besonders entscheidend aus: zum einen die Verbesserungen in der Drucktechnik, die die Massenpresse ermöglichte, zum zweiten die marktreife Entwicklung der Massenmedien Film, Rundfunk und Fernsehen, die als Bildungsmittel anschaulichere neue Lernformen ermöglichten, und schließlich drittens der Computer und das Internet, die die Wissensaneignung und -produktion beschleunigten und den Informationsaustausch revolutionierten.

3. *Lernkulturen entwickeln sich im historischen Prozess dynamisch, weil sie stets den aktuellsten Wissenstand zu erfassen suchen.*

Sie sind daher in gewisser Weise auch eine Form des Wissensmanagements. Die aus der historischen Perspektive gewonnenen Erkenntnisse zeigen nämlich, dass verschiedene Formen der Lehr- und Lernkultur immer schon nebeneinander existierten. Einerseits beschreiben sie Formen der Weitergabe von Wissen, andererseits solche der *Aneignung und Produktion von Wissen*. Es findet deswegen auch keine historische Entwicklung von der “strengen” Lehrkultur zur “echten” Lernkultur hin statt, bei der die Lehrkultur am Anfang stand und die Lernkultur am Ende resultiert. Beide entwickeln sich vielmehr evolutionär, d. h. veränderlich im Zeitablauf. Deshalb können frühere Formen der Lehr- und Lernkultur durchaus mit späteren parallel nebeneinander existieren, weil Kulturen zumeist auch nicht durch harte Schnitte beendet und neue eingeleitet werden. Wie aus der Analyse historischer Phänomene, Strukturen und Prozesse in einzelnen Epochen schon länger bekannt, zeigt sich deswegen häufig die Gleichzeitigkeit des eigentlich Ungleichzeitigen.

Die Weitergabe von implizitem Wissen kennzeichnet die vorindustrielle Gesellschaft. Es bestand aber in allen Epochen ein Zusammenhang zwischen *Lebenswelt und Lernkultur*, so auch heute. Das industrielle und das Dienstleistungszeitalter sind gekennzeichnet durch Modernisierungsprozesse, von denen zwei wichtigen Einfluss auf die Lernkulturentwicklung hatten: zum einen die Selbstorganisation in Form von Interessenwahrnehmung und zum zweiten die immer stärkere berufliche Differenzierung und damit verbundene Auffächerung des Bildungswesens. Derzeit befinden wir uns im Übergang in die Wissensgesellschaft, mit einer allgemein steigenden Produktion an explizitem Wissen und einer immer kürzeren “Halbwertszeit” desselben.

Fassen wir die Befunde aus den vier gewählten Lernkulturtypen und den verschiedenen darin enthaltenen Beispielen von Lernformen noch einmal kurz zusammen, so kommen wir zu folgenden Ergebnissen:

1. *Die Entstehung des modernen Bildungswesens* am Übergang vom 18. ins 19. Jahrhundert mit der alle Bevölkerungskreise erfassenden staatlichen Pflichtschule zeigt, wie stark politische Vorstellungen und Menschenbild die allgemeinbildende schulische Lernkultur prägen. Jedoch sah die Schulkultur in den Elementarschulen bis weit ins 19. Jahrhundert noch gänzlich anders aus, als die pädagogischen Vorstellungen und staatlichen Vorgaben suggerieren. Das Lehrerdasein beschränkte sich auf eine nebenberufliche Tätigkeit von mittellosen Handwerkern oder existenzielle Aufgabe von sozialen Randexistenzen. Die Ausbildung von Volksschullehrern in eigenen Lehrerseminaren wurde deswegen zur Staatsaufgabe und ließ einen neuen

Berufsstand entstehen. Die Unterrichtspraxis in den Schulen und auch in den Lehrerseminaren war geprägt durch eine erzieherische Lehrkultur. Die Fortbildung der Lehrer hingegen entstand unabhängig von staatlichen Vorgaben selbstorganisiert auf der Basis eigener Interessenvertretungen (Lehrervereine) und zielte im Idealfall auf ein selbst gesteuertes lebenslanges Lernen ab, das sowohl eine stetige Weiterqualifizierung der inhaltlichen und didaktischen Fertigkeiten (Kompetenzerwerb) der einzelnen Lehrer als auch eine qualitative Verbesserung des Unterrichts anstrebte.

2. *Berufsbildung und Kompetenzerwerb in der Industrialisierung* waren eine Folge der stetigen Nachfrage nach speziellen Fach- und Führungskräften. Technische Erfindungen bestimmten den industriellen Fortschritt, kaufmännische und organisatorische Fähigkeiten ermöglichten den Aufbau und die Führung großer komplexer Industrieunternehmen. Die damit verbundenen Anforderungen förderten die Entwicklung technischer und kaufmännischer Ausbildungen und eine zunehmende Verberuflichung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Berufliches Lernen wurde bald ausschließlich als der Erwerb von Qualifikationen wahrgenommen. Qualifikationen wurden zum Maßstab für Fähigkeiten und daher immer stärker reglementiert und deren Erwerb in einen institutionellen Zusammenhang eingebunden. Selbst gesteuertes und selbst organisiertes Lernen in Form des Kompetenzerwerbs für spezifische Aufgaben fand zwar alltäglich statt, wurde aber nur bedingt als solches wahrgenommen und reflektiert. Lernprozesse fanden weitgehend “unbewusst” statt. Kognitive Leistungen ermöglichten zwar den technischen und organisatorischen Fortschritt, wurden aber von den Zeitgenossen nicht als lernkulturelle Prozesse bewertet. Stattdessen mehrten sich die Forderungen nach Erhöhung und Differenzierung der beruflichen Qualifikationsstandards (Festschreibung von Ausbildungsinhalten sowie wachsende Verschulung und Akademisierung). Managementkompetenzen, die zur Führung größerer Unternehmen notwendig wurden, basierten in der Industrialisierungsepoche zumeist auf alltäglichen Erfahrungswerten, auf “Learning by Doing”, auf “Versuch und Irrtum”, “Suche nach Vorbildern” und anderen im persönlichen Handeln begründeten sozialen und organisatorischen Fertigkeiten und Führungseigenschaften (Kompetenzentwicklung).

3. *Der Aufbau der modernen Erwachsenenbildung* setzte an der Wende vom 19. ins 20. Jahrhundert ein, als die Volksbildner begannen, ihre Arbeit erwachsenepädagogisch zu reflektieren. Die reformpädagogischen Diskussionen brachten schließlich den Durchbruch der Erwachsenenbildung nach dem Ersten Weltkrieg, als die Demokratisierung der Gesellschaft ein völlig neues Verständnis des Erwachsenen und erwachsenenbildnerischer Aktivitäten hervorrief. Überkommene Lehrmethoden wurden dementsprechend kritisch hinterfragt und neu ausprobiert wie das Lernen in Arbeitsgemeinschaften, bei de-

nen der Dozent als gleichberechtigter Partner angesehen wurde. Neben die neuen erwachsenenpädagogischen Methoden traten neue Lehrmittel wie Film und Rundfunk sowie experimentelle Lernformen wie der Fernunterricht. Es ist besonders interessant, dass all das, was heute im Zusammenhang mit den Vorteilen des E-Learnings diskutiert wird, bereits schon einmal im Zusammenhang mit einer breiteren Nutzung des Fernunterrichts in der beruflichen Aus- und Fortbildung gesehen und auch diskutiert wurde.

4. Die *Chancen des computerunterstützten und netzbasierten Lernens* stehen noch als Frage im Raum. Seit den 1980er Jahren expandierte die berufliche Weiterbildung in ungeahntem Maße. Die Weiterbildungswünsche der Lerner treffen jedoch auf ein weitgehend erstarrtes Bildungswesen mit traditionellen Angeboten. Fernunterricht und neuartige Bildungsangebote des computerunterstützten und netzbasierten Lernens machen bis heute nur einen Bruchteil des Weiterbildungsmarkts aus. Die wachsende Bedeutung, die der beruflichen Weiterbildung beigemessen wird, ist Folge und Ausdruck des sozioökonomischen Wandels: Danach verliert die berufliche Fachqualifikation ihre Hauptstellung im Arbeitsprozess (Wandel von einer Berufs- zu einer Arbeitsgesellschaft). Demgegenüber gewinnen Lern- sowie Sozial- und Methodenkompetenzen an Bedeutung. Der Druck zum lebenslangen Lernen steigt. Heute wird deswegen dem computerunterstützten und netzbasierten Lernen große Bedeutung zugemessen, weil es orts- und zeitunabhängig und kostengünstig stattfinden kann (sofern die entsprechenden Grundlagen gelegt und Angebote vorhanden sind). Es sollte dabei aber nicht allein um den Erwerb von technischem Fachwissen und Medienkompetenz in hergebrachter Weise gehen, sondern v. a. um die Form des Lernens selbst: Das Lernen lernen wird nämlich in der beruflichen Bildung und Weiterbildung der Zukunft zum Schlüssel. Am Praxisbeispiel der Fortbildung von Teletutoren (einem neuen Berufsbild im netzbasierten Lernen) wurde gezeigt, wie dies aussehen kann. Auf dem Weg zu einer selbst organisierten "Lernkultur Kompetenzentwicklung" ist das aber nur ein erster Schritt.

Selbst gesteuertes und selbst organisiertes Lernen sind, wie die Beispiele zeigen, keine neuen Formen des Lernens, sondern in verschiedenen Zeitabschnitten, insbesondere in den hier untersuchten Lernkulturen des 19. und 20. Jahrhunderts im vorwiegend institutionellen Zusammenhang, aber auch als individueller Kompetenzerwerb anzutreffen. Die nunmehr in den Vordergrund gestellte "Lernkultur Kompetenzentwicklung" ist deswegen lediglich Ausdruck einer sich jetzt noch stärker ausformenden und bewusst wahrgenommenen Realität und Möglichkeit des selbst organisierten Lernens auf der individuellen oder den Arbeitsprozess bezogenen Ebene. Ob sie ein Selbstläufer wird und andere Formen der Lernkultur zurückzudrängen vermag, wird erst die Zukunft zeigen.

4.2 Perspektiven

Die dargestellten historischen Lernkulturtypen und Lernformen geben erste Anhaltspunkte, was sich bewährte, was sich nicht durchsetzte und welche Handlungsoptionen gegenwärtig bestehen. Eine Tatsache jedenfalls ist augenfällig: Lernkulturen orientieren sich sowohl in ihrer gegenwärtigen als auch in ihrer zukünftigen Ausrichtung immer wieder an ihren historischen Vorläufern, auch wenn dies vielfach unbewusst geschieht. Die Kenntnis dieser Perspektive ist wichtig, weil dieser Prozess eben nicht unreflektiert erfolgen sollte.

Es kann weder konstatiert werden, dass staatliche Regulierungen im Bildungswesen nur negative Effekte haben, ebenso wenig kann behauptet werden, dass unregelmäßige, selbstläufige Entwicklungen von Lernkulturen nur positive Wirkungen entfalten. Dazu zwei Beispiele:

- Die Lehrerbildung des 18. und frühen 19. Jahrhunderts verlief weitgehend selbstläufig, ohne eine entscheidende Verbesserung des Schulwesens zu bewirken. Erst als sie staatlich gelenkt wurde, gingen von ihr ungeheure Impulse für die allgemeine Volksbildung und die Berufsausbildung der Lehrer aus.
- Die Ausbildung von Technikern verlief bis weit ins 19. Jahrhundert hinein weitgehend selbstläufig, aber abhängig von technischen Innovationen. Die anfangs rein empirischen Lernkulturen der Praxis, die aber den geforderten Bedarf der Industrie schon bald nicht mehr deckten, wurden von einer Lernkultur der Verschulung und Akademisierung abgelöst. Diese Entwicklung brachte zwar eine Regulierung und Spezialisierung der Ausbildungsinhalte, führte aber zur Vermassung der Technikerausbildung mit Schaffung von z. T. erheblichen Überkapazitäten und nicht bedarfsgerechten bzw. praxisorientierten Ausbildungsinhalten.

Die Institutionalisierung von Erwachsenenbildung und insbesondere von beruflicher Weiterbildung im hergebrachten Rahmen ist höchst problematisch, gerade für die Ausformung einer "Lernkultur Kompetenzentwicklung", weil sie die Kräfte von Selbstorganisation und Selbstregulierung eher hemmt. Denn die Kräfte der Selbstorganisation initiieren aktive Gestaltungsprozesse, institutionelle Bildungsangebote sind demgegenüber eher reaktive Handlungsmuster. Stattdessen müssen neue Rahmenbedingungen geschaffen werden, die den Lernwillen und die Selbstorganisationskräfte anregen und fördern. Das wiederum wird der Kompetenzentwicklung des einzelnen Lernenden und im Arbeitszusammenhang neue Impulse geben und nachhaltig wirken.

Andererseits haben selbstläufige Entwicklungen in der wirtschaftlichen Produktionsweise bestimmte klar strukturierte Betriebs- und Produktionsfor-

men, wie sie beispielsweise der Taylorismus geschaffen hat, hervorgebracht, die ebenfalls eine hemmenden Funktion auf die Selbsttätigkeit des Individuums oder auf die Selbstorganisation von Arbeitsprozessen ausüben. “Die gegenwärtige Situation und die zukünftige Entwicklung sind nicht festgelegt, sondern enthalten durchaus ambivalente Optionen: sowohl die Entscheidung für die Fortsetzung tayloristischer Tradition als auch für die Entwicklung von Strukturen, die auf Selbständigkeit und Individualisierung setzen. Während die am Taylorismus orientierten Arbeitsstrukturen darauf zielen, den Menschen mit seinen individuellen Besonderheiten als potentiellen ‘Störfall’ so weit als möglich auszuschließen, die Arbeit unabhängig von der Persönlichkeit zu halten und diese ‘Schwachstelle’ so weit wie nur möglich durch Technik zu ersetzen (...), eröffnen die neuen Organisationsformen die Chance für die Selbständigkeit, Selbstorganisation und Selbstbestimmung.” (Müller 2002)

Einerseits gibt es genügend Beispiele dafür, dass selbstorganisatorische Prozesse ebenfalls rasch zu einer Regulierung führen und eine institutionelle Verfestigung (Beispiel: Selbstorganisation von Interessenverbänden) erbringen. Andererseits hat es sich aber auch gezeigt, dass autodidaktisches Lernen und Handeln und selbsttätige Bewältigungsversuche in der Vergangenheit zwar wichtige und entscheidende Impulse gaben und sogar der Motor des Fortschritts waren, aber allzu oft durch regulierende Beschränkungen wie nötige Qualifikationsstandards für die Ausübung bestimmter Beschäftigungen und auch durch Vorurteile behindert wurden.

Selbstorganisation setzt auf Freiwilligkeit. Selbst organisiertes Lernen kann deswegen auch nicht verordnet werden, ebenso wenig kann es verschult oder genormt werden, denn dadurch würden die darin liegenden Kräfte von Selbstentfaltung, Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit gerade blockiert. Selbst organisiertes Lernen geht über fachliche und fachbezogene Inhalte hinaus, benötigt ein bestimmtes Organisationsniveau, setzt einen Trend zur Generalisierung voraus und kann nur in Eigenverantwortung gedeihen. Es findet an vielfältigen Lernorten statt, die über den engeren Rahmen von Schulen, beruflichen Aus- und Weiterbildungsinstitutionen weit hinaus gehen und sowohl den Arbeitszusammenhang als auch das soziale Umfeld mit einbeziehen. Selbst organisiertes Lernen führt zur Kompetenzentwicklung, die weitgehend in einem überinstitutionellen Rahmen erfolgt. Das heißt natürlich nicht, dass Schule sowie berufliche Aus- und Weiterbildung damit obsolet würden, sondern vielmehr, dass in ihnen die Voraussetzungen für ein später selbst organisiertes lebenslanges Lernen gelegt werden müssen. Eine “Lernkultur Kompetenzentwicklung” muss deshalb letztlich auch verändernd auf diese Bildungseinrichtungen wirken.

Literatur

Ackerknecht, E.: Das Lichtspiel im Dienste der Bildungspflege. Handbuch für Lichtspielreformer. Berlin 1918

Aktuelle Studie: Mehr Tutoren gefordert. In: Wirtschaft & Weiterbildung. Zit. nach: <http://www.wirtschaftundweiterbildung.de/viewNews.cfm?newsID=3503>, Stand: 5.9.2002

Alsheimer, M.; Müller, U.; Papenkort, U.: Spielend Kurse planen. Die Methoden-Kartothek (nicht nur) für die Erwachsenenbildung. Mit Spielanleitung, Spielbrett, Karten, Checkliste und Skizzenblock, Spielkarton. Bonn 1996

Arnold, R.: Weiterbildung und Beruf. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1999, S. 245-256

Beckert, F.: Das Berufsbildungswesen der Angestelltenverbände. Hamburg 1931

Benz, C.: Lebensfahrt eines deutschen Erfinders. Leipzig 1925

Berg, Ch. u. a. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bde. III-VI. München 1987 ff.

Berke, S.: Entwicklungen und Strukturen der Volkshochschule der Stadt Bonn von ihren Anfängen bis zur Gegenwart. Bonn 1983

Blankertz, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie: Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover 1969

Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982

Blumenberg, H.: Säkularisierung und Selbstbehauptung. Frankfurt/M. 1974

Bluth, H. G. v. (Hrsg.): Aus Adolph Diesterwegs Tagebuch. 1818 bis 1822. Frankfurt/M. 1956

Bölling, R.: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart. Göttingen 1983

Bozek, K.: Anton Heinen und die deutsche Volkshochschulbewegung. Stuttgart 1963

Brauer, Th.: Der Fernunterricht beim Gesamtverband der christlichen Gewerkschaften. Berlin 1932

Buchholz, F.; Buchwald, G.: Die brandenburgischen Lehrerseminare und die ihnen angeschlossenen Präparandenanstalten. Berlin 1961

Czichos, R.: Entertrainment für Knowbodies. Train-the-Trainer einmal anders. München 1999

Demmel, W. G.: Feiertagsschule und Fortbildungsschule. Ein Beitrag zur Schulgeschichte. München 1978

Dick, E.: Multimediale Lernprogramme und telematische Lernarrangements. Einführung in die didaktische Gestaltung. Nürnberg 2000

Diesterweg, A.: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Bearb. u. eingel. v. K. Wacker. Paderborn 1904

Diesterweg, A.: Sämtliche Werke. 6 Bde. Berlin (DDR) 1956-63

DIW-Wochenbericht, 8/2000

Döring, K. W.: Lehren in der Weiterbildung. Ein Dozentenleitfaden. Weinheim 1995

Duisberg, C.: Meine Lebenserinnerungen. Hrsg. aufgrund von Aufzeichnungen, Briefen und Dokumenten von Jesco v. Puttkammer. Leipzig 1933

E-Commerce kommt in der EU kaum voran. In: Handelsblatt vom 5.2.2002

Erdberg, R. v.: Fünfzig Jahre freies Volksbildungswesen. Beiträge zur Geschichte der Volksbildungsbewegung. Berlin 1924

Erpenbeck, J.; Sauer, J.: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm "Lernkultur Kompetenzentwicklung". In: Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. QUEM-report, Heft 67. Berlin 2001, S. 9-65

Erpenbeck, J.: Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenz-

entwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin 1997, S. 310-316

Eyth, M.: Gesammelte Schriften, Bd. 5: Feierstunden. Heidelberg 1910

Eyth, M.: Im Strom unserer Zeit. Aus Briefen eines Ingenieurs. Repr. d. Ausg. 1954 u. 1956. Düsseldorf 1985

Faulstich, P.: Auszug aus dem Projektbericht "Selbstorganisiertes Lernen". Zit. nach: <http://www.die-frankfurt.de/segel/lernen/geschichte.htm>, Stand: 6.7.2001

Fischer, K.: Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes. Bd. II: Von 1790 bis auf die Gegenwart. Hannover 1892

Flitner, W.; Kudritzki, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik. 2 Bde. Düsseldorf, München 1962

Geißler, K. A.: Lernen, lernen, lernen. Über die Zukunft der Bildung. In: Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, Heft 2, 2000, S. 52-56

Georg, W.; Kunze, A.: Sozialgeschichte der Berufserziehung. Eine Einführung. München 1981

Gerhard-Sonnenberg, G.: Marxistische Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit. Köln 1976

Gibbons, M. u. a.: The new production of knowledge. The dynamic of science an research in contemporary societies. London u. a. 1994

Giese, G. (Hrsg.): Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Göttingen, Berlin, Frankfurt/M. 1961

Gispin, K.: New professions, old order. Engineers an German society, 1815-1914. Cambridge 1989

Gloger, S.: Auf der Suche nach Qualität. In: managerSeminare, Heft 45, 2000, S. 78-86

Goebel, K. (Hrsg.): Diesterweg am Niederrhein. Briefe und Berichte. Neuwied u. a. 2000

Goldschmidt, Fr.: Die soziale Lage und die Bildung der Handlungsgehilfen. Berlin 1894

Haack, B.: Vom CBT zum Enterprise Learning – Chancen und Risiken. Zit. nach: http://www.idc.at/konferenzen/02/elearning_13_6_2002/agenda.htm, Stand: 17.6.2002

Hammerschmidt, R.: Noch Luft nach unten? Lange wurde Lernsoftware-Anbietern eine große Zukunft vorausgesagt – das ist erst einmal vorbei. In: Berliner Zeitung vom 14.4.2001. Zit. nach <http://www.berlinonline.de/berliner-zeitung/archiv/.bin/dump.fcgi/2001/0414/wirtschaft/0093>

Harriefeld, P.; Graf, J.: Köpfchen statt Kreide. Zeitgemäß präsentieren. In: managerSeminare, Heft 29, 1997, S. 50-56.

Heidenreich, M.: Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung. In: Apel, H. J. u. a. (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn 1999, S. 35-58

Heintzenberg, F. v. (Hrsg.): Aus einem reichen Leben. Werner von Siemens in Briefen an seine Familie und an seine Freunde. Stuttgart 1953

Hengst, J.; Pawlowsky, P.: Wissen vermitteln für die Wissensgesellschaft – Curricularer Ansatz eines Executive Master of Knowledge Management. In: Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. QUEM-report, Heft 67. Berlin 2001, S. 101-107

Henning, Fr.-W.: Das industrialisierte Deutschland 1914-1978. Paderborn u. a. 1995

Henning, Fr.-W.: Die Industrialisierung in Deutschland 1800-1914. Paderborn u. a. 1997

Henningsen, J.: Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Essen 1981

Henningsen, J.: Der Hohenrodter Bund. Zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit. Heidelberg 1958

Henningsen, J.: Zur Geschichte des Fernstudiums. In: Prokop, E.; Rückriem, G. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Grundlagen und Modelle. Weinheim 1969

Herbart, J. Fr.: Hauslehrerberichte und pädagogische Korrespondenz 1797-1807. Eingel. v. W. Klafki. Weinheim 1996

Hermberg, P. u. a. (Hrsg.): Arbeiterbildung und Volkshochschule in der Industriestadt. Erfahrungen aus der Volksbildungsarbeit der Stadt Leipzig. Breslau 1932

Hirsch, K.: Die Humboldt-Hochschule, Freie Volkshochschule Groß-Berlin und die Volkshochschulfrage. Gießen 1927

Höling, K.: Maßnahmen planmäßiger Erwachsenenbildung in der deutschen Industrie. Diss. Köln 1941

Horch, A.: Lebenserinnerungen. Ich baute Autos, Schmiedelehrling zum Autoindustriellen. Berlin 1938

Horlebein, M. (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur Geschichte der kaufmännischen Berufsbildung 1818-1984. Köln 1989

Hortleder, G.: Das Gesellschaftsbild des Ingenieurs. Zum politischen Verhalten der technischen Intelligenz in Deutschland. Frankfurt/M. 1970

Humboldt, W. v.: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Flitner, A.; Giel, K. (Hrsg.). Bd. IV: Werke. Darmstadt 1964

Jechle, Th.: Lehr-Lerntheorien I: Behaviorismus und kognitive Lerntheorien. Studienbrief der tele-akademie Furtwangen. 1999 (unveröff. Manuskript)

Jechle, Th.: Tele-Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Dittler, U. (Hrsg.): E-Learning: Erfolgsfaktoren und Einsatzkonzepte mit interaktiven Medien. München 2002 a

Jechle, Th.: Training Teletutoren. In: Hohenstein, A.; Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Köln 2002 b (Zit. nach: http://www.global-learning.de/g-learn/cgi-bin/gl_userpage.cgi? StructuredContent=m070315, Stand: 18.6.2002.)

Jensen, A.: Das Lernen hört nimmermehr auf. In: ChangeX. Das unabhängige Online-Magazin für Wandel in Wirtschaft und Gesellschaft vom 6.3.2001

Kalnins, M.; Röschmann, D.: Icebreaker. Wege bahnen für Lernprozesse. Ein Logbuch für Trainer. Hamburg 2001

Klein-Blenkers, F.: Entwurf einer Gesamtübersicht über die Handelshochschullehrerschaft in der Zeit von 1898-1934. Köln 1988

Klein-Blenkers, F.: Courcelle-Seneuil, Emminghaus, Lindwurm als Vorläufer der neuen Betriebswirtschaftslehre in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Schriften zur Geschichte der Betriebswirtschaftslehre Nr. 11. Köln 1996

Kliemann, H.: Selbstunterricht und Fernschulung. In: Der neue Stand, H. 6, 1932, S. 283-293

Klink, K.: Weiterbildung übers Internet liegt im Trend. In: General-Anzeiger (Bonn) vom 23./24.3.2002

Kocka, J.: Unternehmensverwaltung und Angestelltenschaft am Beispiel Siemens 1847-1914. Zum Verhältnis von Kapitalismus und Bürokratie in der deutschen Industrialisierung. Stuttgart 1969

Körner, Fr.: Die Volksschullehrer: Pädagogik der Volksschule; praktisches Lehrbuch [...] Leipzig 1853

Lachmann, C. L. Fr.: Das Industrieschulwesen, ein wesentliches und erreichbares Bedürfnis aller Bürger- und Landschulen. Glashütten i. Ts. 1973

Laduga, Fr.: Beiträge zur Entwicklung des Volksschulwesens in der Provinz Westfalen 1815-1848. Münster 1927

Langewiesche, D.: Kompetenzerweiterung und Bildung: zur Bedeutung der Bildungsarbeit für die Gewerkschaften in der Weimarer Republik. In: Gewerkschaftszeitung: Organ des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes. Reprint der Ausgaben 1924-28. Bonn, Berlin 1984, S. 9-30

Lehmann, J.: Bekennen, Erzählen, Berichten. Studien zu Theorie und Geschichte der Autobiographie. Tübingen 1988

Leutner, D.: Adaptivität und Adaptierbarkeit multimedialer Lehr- und Informationssysteme. In: Issing, L. J.; Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim 1997, S. 139-149

Lexis, W. (Hrsg.): Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich, Bd. III u. IV. Berlin 1904

Liedtke, M. (Hrsg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bd. 2-4. Bad Heilbrunn 1993-1997

Linde, C.: Aus meinem Leben und meiner Arbeit. München 1979

Ludwig, K.-H. (Hrsg.): Technik, Ingenieure und Gesellschaft. Geschichte des Vereins Deutscher Ingenieure. Düsseldorf 1981

Lundgreen, P.: Bildung und Wirtschaftswachstum im Industrialisierungsprozeß des 19. Jahrhunderts. Berlin 1973

Lundgreen, P.: Die Ausbildung von Ingenieuren an Fachschulen und Hochschulen in Deutschland, 1770-1990. In: Lundgreen, P.; Grelon, A. (Hrsg.): Ingenieure in Deutschland. Frankfurt/M., New York 1994, S. 13-78

Manegold, K.-H.: Universität, Technische Hochschule und Industrie. Berlin 1970

Mann, A.: Denkendes Volk – volkhaftes Denken. Grundsteine zum Bau der deutschen Volkshochschulen. Braunschweig 1948

Matschoß, C.: Die Bedeutung der Persönlichkeit für die industrielle Entwicklung. Berlin 1917

Matthes-Nagel, U.: Objektiv-hermeneutische Bildungsforschung. In: Haft, H.; Kordes, H. (Hrsg.): Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. Stuttgart 1984, S. 283-300

Matzat, H. L.: Zur Idee und Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Homburg 1964

Messter, O. E.: Mein Weg zum Film. Berlin 1936

Mevissen, G. v.: Abhandlungen, Denkschriften, Reden und Briefe. Hansen, J. (Hrsg.). 2 Bde. Berlin 1906

Meyer, K.: Arbeiterbildung in der Volkshochschule. Die "Leipziger Richtung". Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Volksbildung in den Jahren 1922-1933. Stuttgart 1969

Meyer-Gentner, W.: Die Fernschule als pädagogische Aufgabe. In: Privatschule und Privatlehrer, 37, 1938, S. 217-221

Michael, B.; Schepp, H.-H. (Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat im 19. Jahrhundert. 2 Bde. Frankfurt/M. 1973 f.

Miller, O. v.: Nach eigenen Aufzeichnungen, Reden und Briefen bearb. v. W. v. Miller. München 1932

Mittelstraß, J.: Lernkultur – Kultur des Lernens. In: Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress. QUEM-report, Heft 60. Berlin 1999, S. 49-63

Muckermann, Fr.: Im Kampf zwischen zwei Epochen. Lebenserinnerungen. Bearb. v. N. Jung. Mainz 1973

Müller, U.: Veränderte Qualifikationsstrukturen und neue Lernformen in der beruflichen Weiterbildung. Zit. nach: <http://www.ku-eichstaett.de/PPF/PDMueller/lernform/situatio.htm>, Stand: 19.2.2002

Mündemann, F.: Der Trainer als Lernerermöglicher. In: E-Learning. Lernen mit neuen Medien. Beilage zu managerSeminare, Heft 2, 2001, S. 19-26

Netzbasiertes Lernen im Handwerk. Das Projekt. Zit. nach: <http://www.tech-nopolis.de/vocal-info/projekt.htm>. Stand: 13.2.2002

Neues Lernen im Netz. In: Deutschland, Heft 1, 2001

Niggemann, W.: Das Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung bis 1933. Osnabrück 1967

Nipperdey, Th.: Deutsche Geschichte 1800-1866. Bürgerwelt und starker Staat. München 1983

Olbrich, J.: Geschichte der Erwachsenenbildung. Bonn 2001

Overberg, B.: Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht. Für den Schul- und Selbstgebrauch. Bearb. v. J. Gansen. 3. Aufl. Paderborn 1902

Pätzold, G. (Hrsg.): Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals. 2 Teilbände. Köln u. a. 1997

PC-Kenntnisse. Was Betriebe erwarten. In: Direkt Online, Ausgabe Nr. 47, 1999

Pöggeler, F. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung. Bd. 4: Geschichte der Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a. 1975

Poschenrieder, P.: Erinnerungen aus der Werdezeit der Elektrotechnik. Berlin 1932

Probst, W.: Die Bedeutung der Bauernhochschule für die Persönlichkeit des bäuerlichen Landwirts und seinen Wirtschaftserfolg. Hildesheim 1935

Rabenstein, R.: Lernen kann auch Spaß machen. (Heft OK der Arbeitsstelle der Erwachsenenbildung der EKHN) Darmstadt 1980

Rachow, A.: Spielbar, Trainer präsentieren 77 Top-Spiele aus ihrer Seminarpraxis. Bonn 2000

Rebel, K.: Selbst gesteuertes Lernen – Eine Real-Utopie mit Augenmaß. Zitiert nach: <http://www.zfu.de/Texte/sl.html>, Stand: 14.4.2002

Reble, A.: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart 1999

Reinhold, G. u. a. (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München, Wien 1999

Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H.; Prenzel, M.: Computerunterstützte Lernumgebungen: Planung, Gestaltung und Bewertung. Arzberger, H.; Brehm, K.-H. (Hrsg.). Erlangen 1994

Riggenbach, N.: Erinnerungen eines alten Mechanikers. Basel 1911

Röhrs, H.: Die Reformpädagogik als internationale Bewegung. 2 Bde. Hannover 1980

Röhrs, H.: Die Reformpädagogik: Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. Weinheim 2001

Rundfunk und Volksbildung. Tagung des Berliner Ausschusses zur Bekämpfung der Schmutz- und Schundliteratur und des Unwesens im Kino am 15. und 16. Oktober 1926. Berlin 1926

Sailer, J. M.: Über Erziehung für Erzieher. Neu hrsg. v. J. Baier (Originalausgabe 1822). Freiburg i. Br. 1899

Scheibe, W.: Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Weinheim 1994

Schlauffke, W.: Qualität und internationale Wettbewerbsfähigkeit – Der Beitrag der betrieblichen Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1999, S. 477-486

Schmid, K. A. (Hrsg.): Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 11 Bde. Gotha 1859-1878

Schmitt, H.: Kirche und Film: Kirchliche Filmarbeit in Deutschland von ihren Anfängen bis 1945. Boppard 1978

Schmundt, H.: Lehrer in der Hardware-Falle. In: Der Spiegel, Nr. 27, 2002, S. 74-75

Schulz, H.: Politik und Bildung. Hundert Jahre Arbeiterbildung. Berlin 1931

Seitter, W.: Zwischen Dozieren und Disponieren. Aspekte einer Professionalisierungsgeschichte von Erwachsenenbildung. In: Apel, H. J. u. a. (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn 1999, S. 383-407

Siebert, H.: Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In: Apel, H. J. u. a. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1999, S. 54-80

Siemens, G.: Erziehendes Leben. Erfahrungen und Betrachtungen. Urach 1947

Siemens, W. v.: Lebenserinnerungen. Berlin 1893

Simon, O.: Die Fachbildung des preußischen Gewerbe- und Handelsstandes im 18. und 19. Jahrhundert nach den Bestimmungen des Gewerberechts und der Verfassung des gewerblichen Unterrichts. ND Berlin 1990, S. 835-871

Spörl, A.: Die Entwicklung der deutschen Schule im Königreich Bayern unter besonderer Berücksichtigung der Lehrerbildung. Diss. München 1977

Staudt, E.; Kriegesmann, B.: Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Mißerfolgen in der Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.). Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin 1999, S. 17-59

Staudt, E.: Effizienzrevolution in der Weiterbildung. Grußwort zum offiziellen Messe- und Kongress-Katalog der LEARNTEC 2002. In: Wirtschaft & Weiterbildung, Sonderheft 2002, S. 10

Steinmetz, P.: Die deutsche Volkshochschulbewegung. Karlsruhe 1929

Strauch, Ch.: Tele-Tutor-Training: Einführungsbrief der tele-akademie der FH Furtwangen des Online-Kurses "Tele-Tutor-Training". Herbst 2001 (unveröff. Manuskript)

Taylor, F. W.: Die Grundsätze der wissenschaftlichen Betriebsführung. Weinheim 1995

Tenorth, H. E.: Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918-1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven. Köln, Wien 1985

Thien, H.-G.: Schule, Staat und Lehrerschaft. Zur historischen Genese bürgerlicher Erziehung in Deutschland und England (1790-1918). Frankfurt/M., New York 1984

Trainerausbildungen im Überblick. In: managerSeminare, Heft 45, 2000, S. 88-92

Unternehmer und Bildung. Festschrift zum 60. Geburtstag von L. Vaubel. Hrsg. v. d. Walter-Raymond-Stiftung. Köln, Opladen 1968

Vester, F.: Denken, Lernen, Vergessen. München 1978

Völker, W.: Die Anfänge und der nationale Stellenwert der mecklenburgischen Landschullehrerausbildung 1618 bis 1830. Frankfurt/M. 1994

Wallenwein, G. F.: Spiele: Der Punkt auf dem i. Kreative Übungen zum Lernen mit Spaß. Weinheim 1999

Wartner, R.: Das Bildungswesen der Genossenschaften. Halberstadt 1927

Warum Fernunterricht des Handwerks? In: Der deutsche Zimmermeister, 45, 1943, S. 38

Weinberg, J.: Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin 1999, S. 81-146

Wippermann, K. W.: Politische Propaganda und staatsbürgerliche Bildung. Die Reichszentrale für Heimatdienst in der Weimarer Republik. Bonn 1976

Zeitter, F.; Schmidt, P.: Der PC als Klassenzimmer. In: NetworkWorld 07-01 vom 06.4.2001

Ziegler, Ch.: 1919-1969. Volkshochschule Hannover. Hannover 1970

Zimmer, G.: Mit Multimedia vom Fernunterricht zum Offenen Fernlernen. In: Issing, L. J.; Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim 1997, S. 337-350

Zimmer, G.: Selbstorganisiertes Lernen in der Berufsbildung. Thesen zu Begriff und Konsequenzen. In: Diepold, P. (Hrsg.): Berufliche Aus- und Weiterbildung: Konvergenzen/Divergenzen, neue Anforderungen/alte Strukturen. Nürnberg 1996, S. 67-72

Zimmer, G.: Gestaltung der telematischen Lernkultur. In: Grundlagen der Weiterbildung, 12, 5, 2001, S. 215-217

Zimmermann, W.: Die Anfänge und der Aufbau des Lehrerbildungs- und Volksschulwesens am Rhein um die Wende des 18. Jahrhunderts. (1770-1826). 3 Bde. Köln 1953, 1957, 1963

Zogler, I.: Das kommerzielle Bildungswesen im Deutschen Reiche. Wien 1905

Züger, H.: Der elektronische Highway zum Wissen. Neue Lerntechnologien boomen. In: Neue Zürcher Zeitung vom 26.9.2000

Liste der interviewten E-Learning-Experten

H. P., Diplom-Psychologin, arbeitet seit vielen Jahren als Tele-Tutorin, auch in der Fortbildung von Tele-Tutoren.

G. T., Diplom-Designer, tätig in der Konzeption und Entwicklung von netz-basierten Lernangeboten/Lernsoftware eines großen Weiterbildungsanbieters, nebenberuflich als Tele-Tutor tätig.

B. E., Erziehungswissenschaftlerin, Beraterin von Forschungsprojekten zum Thema "Kommunikation und Lernen im Netz", seit mehreren Jahren als Tele-Tutorin tätig.

M. G., Diplom-Politologin, als E-Learning-Referent in einer Akademie des Bank- und Finanzwesens tätig; konzipiert und leitet Teletutoren-Seminare.

B. A., Geisteswissenschaftler, seit vielen Jahren als Kursmanager und E-Learning-Berater für Akademien und Unternehmen tätig.

L. B., Informatiker, Geschäftsführer eines Unternehmens, das E-Learning-Lösungen anbietet.

Hermann Veith

Lernkultur, Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Selbstorganisation

Begriffshistorische Untersuchungen zur gesellschaftlichen
und pädagogischen Konstruktion von Erziehungswirklichkeiten
in Theorie und Praxis

1 Einleitung

Die vielfältigen analytischen Begriffe, die in den gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen verwendet werden, um den organisatorischen und lebensweltlichen Strukturwandel in postindustriellen Dienstleistungs- und Kommunikationsgesellschaften zu beschreiben, sind selbst Bestandteil der sozialen Wirklichkeit, die sie reflektieren und dabei in ihrer Komplexität mitkonstruieren. Unabhängig von den einzelnen Theorieperspektiven und kategorialen Festlegungen besteht weitestgehend Konsens darüber, dass die Veränderungen, die sich augenblicklich unter den allgemeinen Prämissen der Globalisierung in allen Lebensbereichen vollziehen, die Einzelnen vor neue Herausforderungen in ihrer sozialen Handlungspraxis stellen.

Beschleunigt durch den Zusammenbruch der sowjetisch geprägten sozialistischen Gesellschaftsordnungen haben sich seit Beginn der 1990er Jahre die geopolitischen Konstellationen neu konfiguriert. Im marktwirtschaftlich ausgerichteten System der Weltwirtschaft nimmt die transnationale Verflechtung von Handel, Finanzen und Großkonzernen weiter zu. Die nationalstaatlich organisierte Politik versucht mit volkswirtschaftlich dimensionierten Steuerungsmodellen Antworten auf schwer kalkulierbare Konjunktorentwicklungen zu finden und mit Strategien der Arbeitsmobilisierung sowohl die Konditionen des Wettbewerbs zu verbessern als auch die strukturellen Arbeitsmarktkrisen zu bekämpfen. Unter dem Druck der Staatsverschuldung und der demografischen Alterung werden die sozialstaatlichen Sicherungssysteme neu tarifiert. Mit den ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen haben sich zudem die lebensweltlichen Koordinaten des Alltagshandelns verschoben. Zwar lösen sich die modernen Nationalgesellschaften, trotz der wachsenden Bedeutung der Eurozone nicht auf, aber diesseits und jenseits ihrer Grenzen

bilden sich neue Formen der Sozialintegration. Über institutionalisierte Bildungsprozesse werden dabei nicht nur kulturelle Teilhabe- und soziale Partizipationschancen gesichert, sondern auch systemische Inklusionsofferten zur individuellen Nutzung erschlossen. Statt mit traditionell verbürgten Sicherheiten zu leben, müssen die Einzelnen lernen, lebensbiografisch sich bietende Möglichkeiten und Risiken zu erkennen und mit Kontingenzen umzugehen. Mit der Omnipräsenz globaler Kommunikationssysteme wie dem Satellitenfernsehen oder dem Internet haben sich auch die symbolischen Sinn- und Orientierungssysteme gegenüber den Kulturgemeinschaften verselbstständigt und die Wertbindungen weiter pluralisiert. Die Freisetzung aus "vorgängigen 'primordialen' und partikularistischen Solidaritäten" (Münch 2001, S. 100) erscheint dabei als ein risikoreiches Unterfangen. Denn eine sinnvolle Nutzung der sich bietenden objektiven Gelegenheitsstrukturen erfordert auf Seiten der Einzelnen subjektive "Kompetenzen", die sich als Fähigkeiten zur "Selbstorganisation" bewähren müssen, während sie selbst auf Umweltbedingungen und "lernkulturelle" Arrangements angewiesen sind, die ihrerseits die "Kompetenzentwicklung" unterstützen.

Vor diesem allgemeinen gesellschaftlichen Hintergrund leuchtet die Plausibilität der Begriffe "Kompetenz", "Selbstorganisation", "Lernkultur" und "Kompetenzentwicklung" unmittelbar ein. Es geht darum, die grundlegenden regenerativen Dispositionen zu analysieren, deren Realisierung in global vernetzten und kulturell porösen Sozialwelten als pragmatische Anschluss- und Teilhabefähigkeiten funktional erscheint. Aus der ökonomischen und politischen Perspektive der Wirtschaftsstandortdebatten, auf die insbesondere das Forschungs- und Entwicklungsprogramm "Lernkultur Kompetenzentwicklung" Bezug nimmt (Erpenbeck/Sauer 2000, S. 289 ff.), stehen dabei vor allem die Fragen des Erhalts der Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen und der Beschäftigungsfähigkeit von Individuen im Zentrum. Während die innerbetriebliche Organisationsentwicklung in Richtung der Flexibilisierung der Arbeit und der Individualisierung der Arbeitsplatzgestaltung voranschreitet (Baethge/Schiersmann 1998, S. 21), führt die beschleunigte Innovationsdynamik dazu, dass das bislang dominante biografische Standardmodell des um die moderne Erwerbsarbeit zentrierten, durch Schule und Beruf temporal geordneten Lebenslaufes zunehmend unter Druck gerät. Denn in der Praxis der Arbeit werden "Kompetenzen" nachgefragt, die in hohem Maße auf individuellen "Selbstorganisationsfähigkeiten" basieren.

Da sich "Kompetenzen" aber nicht nur in der konkreten Form individueller Berufsfähigkeiten realisieren, sondern auch in der allgemeinen Form von Handeln im Wirtschaftssystem begrenzen. Insofern ist es nicht verwunder Handlungsfähigkeiten, lässt sich der Kompetenzdiskurs nur schwer auf das, dass es inzwischen viele weit über die Fragen der "Kompetenzentwick-

lung” in betrieblichen Organisationen hinausgehende Forschungsprojekte und noch wesentlich mehr Begriffsvarianten gibt, denn fast jede individuelle oder kooperative Tätigkeit lässt sich mit dem Annex “Kompetenz” versehen und dadurch besonders profilieren. Mit dem inflationären Gebrauch der Kompetenzbegriffe stellt sich deshalb fast zwangsläufig die Frage, was “Kompetenzen” überhaupt sind und wie sie beschrieben, definiert, operationalisiert und gemessen werden können. Im Forschungsprojekt “Lernkultur Kompetenzentwicklung” wurden diese Fragestellungen innerhalb des Teilssegments “Grundlagenforschung” aufgegriffen und bearbeitet (Lernen im Wandel – Wandel ... 2000, S. 2).

Die umfangreiche, separat als Buch erscheinende Studie (Veith 2003), deren Ergebnisse im Folgenden in Teilen vorgestellt und kurz zusammengefasst werden, beschäftigte sich mit der Frage nach der Bedeutung der Begriffe “Kompetenz”, “Selbstorganisation”, “Lernkultur” und “Kompetenzentwicklung” aus einer historischen Perspektive. Ausgehend von der These, dass sich der semantische Gehalt von Begriffen nicht nur aus der Zeichen-Objekt-Referenz, also seinen lokutionären Bezügen erschließt, sondern erst im pragmatischen Kontext seiner Gebrauchsweisen verständlich wird, wurde versucht, die inhaltliche Textur der genannten Konzepte problemgeschichtlich zu rekonstruieren. Die Frage, was ein Begriff bezeichnet, stellt sich damit methodologisch in einer soziologisch und epistemologisch erweiterten Form als Frage nach den historischen Gründen seiner Plausibilität.

Aus diesem Blickwinkel erscheint auch das augenblickliche Interesse an Fragen der “Lernkultur” und “Kompetenzentwicklung” als Ausdruck der Bemühungen der Zeitgenossen, sich miteinander über eine gesellschaftliche Lage zu verständigen, die sich durch die abnehmende Integrationskraft des modernen, um den Erwerbsberuf zentrierten Institutionensystems die zunehmende Komplexität der sozialen Handlungspraxis und die steigenden Anforderungen an die performativen Fähigkeiten der Individuen beschreiben lässt. Weil in fast allen Lebensbereichen, von der Familie über die Schule und den Beruf, die sozialen Rollendefinitionen größere Interpretationsspielräume bieten und deshalb der Anteil der selbstinitiierten Aktivitäten zunimmt, wird nicht mehr nur von den Heranwachsenden, sondern von Menschen jeden Alters erwartet, dass sie sich in “Eigenregie” auf permanente Umweltveränderungen einstellen, die gerade nicht mehr mit einem auf klare Rollennormen bezogenen diskreten Set von lebensbiografisch routinisierten Handlungsrepertoires bewältigt werden können (Heinz 2000, Zinnecker 2000). Auch deshalb kreisen die Themen der aktuellen Kompetenzdiskussionen vorrangig um Begriffe wie Selbsttätigkeit, “Selbstbestimmung, Selbstorganisation, Reflexion und Eigenverantwortung” (Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung ... 2001, S. 68).

Die damit angesprochenen Wertprinzipien sind deshalb so wirkmächtig, weil sie in den unübersichtlich gewordenen Praktiken des beruflichen und des sozialen Handelns in hochtechnisierten Erwerbs- und Dienstleistungsgesellschaften in der Selbstwahrnehmung der Zeitgenossen plausible Lösungen sowohl für die systemischen und lebensweltlichen als auch für die biografischen Reproduktionsprobleme parat halten und entsprechende Perspektiven aufzeigen. Die Bedeutung der Begriffe “Kompetenz”, “Selbstorganisation”, “Lernkultur” und “Kompetenzentwicklung” ergibt sich – auch in ihrer wechselseitigen semantischen Verknüpfung – aus ihrer gesellschaftlichen Funktion und Einbettung. Hinter dem semantischen Problem der Klärung der kategorialen Grundlagen des Kompetenzdiskurses verbirgt sich somit die historisch-hermeneutische Frage nach den jeweiligen Kontexten und Verwendungsweisen dieser Begriffe oder vergleichbarer “Vorläufer”.

Allen Begriffsvarianten gemeinsam ist in jedem Fall, dass sie nicht nur eine inhaltliche Verbindung zwischen den Funktions- und Reproduktionserfordernissen gesellschaftlicher Systeme und den vitalen Regenerationsinteressen der sozial handelnden Individuen herstellen, sondern diese Beziehung zudem über den Rekurs auf individuelle Lernprozesse konkretisieren und damit auch pädagogisieren. Lernen wird zum Schlüssel der Lösung systemischer und lebensweltlicher Reproduktionsfragen und zur Triebkraft der gesellschaftlichen Entwicklung, aber auch zum Medium der sozialen Integration durch Verhaltensmodellierung und zur Grundvoraussetzung der Passung und Mobilisierung der subjektiven Ressourcen im biografischen Entwicklungsprozess. Solche im weitesten Sinne “bildungstheoretisch” angelegten Strategien der Bearbeitung gesellschaftlicher, sozialer und biografischer Regenerationsfragen können jedoch nirgendwo etwas anderes bieten als kontingente Antworten auf die in einer Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit virulent gewordene Frage, wie Menschen durch gezielte pädagogisch reflektierte Maßnahmen, also durch Handlungen und entsprechend strukturierte Umweltarrangements, den funktionalen und pragmatischen Anforderungen ihrer Gesellschaft gemäße Fertigkeiten, Tugenden, Fähigkeiten – oder in der aktuellen Sprachregelung – “Kompetenzen” entwickeln können.

Der folgende historische Rückblick auf die semantischen Vorläufer der Begriffe “Kompetenz”, “Selbstorganisation”, “Lernkultur” und “Kompetenzentwicklung” beginnt in der frühen Neuzeit und soll zunächst die Beziehung zwischen den dominanten gesellschaftlichen Ordnungsproblemen und den Formen ihrer Pädagogisierung verdeutlichen (siehe Kapitel 2). Vor diesem Hintergrund werden dann die Bedeutungsverschiebungen innerhalb der semantischen Felder der einzelnen Begriffe idealtypisch nachgezeichnet (siehe Kapitel 3). Abschließend soll pointiert der gesamtgesellschaftliche Stellenwert der aktuellen Kompetenzdiskussionen aufgezeigt werden (siehe Kapitel 4).

2 Gesellschaftlicher Wandel und pädagogische Reflexion

Moderne funktional differenzierte Gesellschaften reproduzieren sich selbst auf der Grundlage komplexer technisch-organisatorischer Wissensbestände und wissenschaftlich rationalisierter Weltbilder, deren subjektive Aneignung ein erhebliches Maß an persönlicher Motivation und kognitiver Disziplin erfordert. Deshalb sind im Selbstverständnis moderner Zeitgenossen gesellschaftliche Modernisierungs- und individuelle Bildungsprozesse wechselseitig aufeinander bezogen. Diese Verbindung systemischer und lebensweltlicher Reproduktionsfragen mit biografischen Lern- und Entwicklungsprozessen ist für das moderne Bildungsdenken konstitutiv.

Durch die Übersetzung gesellschaftlicher Systemprobleme in die Sprache pädagogischer Lerntheorien wurde und wird der ökonomische und soziale Fortschritt von der Erschließung und Nutzung individueller Lernpotenziale abhängig gemacht. Der methodisch reflektierte und systematisch organisierte "Unterricht" der nachwachsenden Generation, deren Sozialisation sich bis zur Reformation weitestgehend im selbstverständlichen Miteinander des Gemeinschaftslebens vollzog, wurde erst in der beginnenden Neuzeit zum allgemeinen Thema und Politikum. Die säkulare Hoffnung, durch "Erziehung" die Menschen verbessern und die Welt vernünftiger gestalten zu können, verlieh der bürgerlichen Aufklärungsbewegung einen enormen Auftrieb. Die Idee, dass über die staatliche Wohlfahrt und das Glück der Einzelnen auch oder gerade in der Praxis der Erziehung entschieden wird, wurde nach der Französischen Revolution durch die utopisch noch aufgeladene Vorstellung einer freien Gesellschaft autonomer Individuen abgelöst. Der nunmehr gebräuchliche Begriff der "Bildung" wurde in der Folgezeit nicht nur zum Synonym humanistisch begründeter Individualisierungsansprüche, sondern auch zur organisatorischen Zielformel im Prozess der Ausdifferenzierung des modernen Bildungssystems. Während der Bildungsbegriff durch den Bezug auf allgemeine Wertideen und gemeinschaftskulturelle Ideale stärker auf lebensweltliche Aspekte der Charakterbildung abhob, wurde in der kapitalistischen Industriegesellschaft mit den ökonomischen und sozialen Funktionen von Erziehung und Bildung das "Lernen" selbst unter organisatorischen und sozialisatorischen Prämissen zum Thema.

Diese im modernen Erziehungsdenken zu beobachtenden Begriffs-, Themen- und Bedeutungsverschiebungen lassen sich weniger ideengeschichtlich durch epistemologische Revisionen erklären, sondern nur im Gesamt-

zusammenhang der zeithistorischen Entwicklungen, vor dem Hintergrund der Auflösung der ständischen Agrargesellschaft und der Durchsetzung der leistungsorientierten Marktgesellschaft begreifen. Solche historischen Kontextbindungen lassen sich für alle erziehungs- und bildungstheoretischen Leitkonzepte und Zielformeln, von den frühneuzeitlichen humanistischen Sprachbildungsidealen der “Eloquenz” über die konfessionellen “Disziplinierungsforderungen” und die staatswirtschaftlich begründeten “Geschicklichkeitskonzepte” bis hin zur “Charakterstärke der Sittlichkeit” im restaurierten Ständestaat des 19. Jahrhunderts oder zu den variantenreichen Ideen der individuellen “Persönlichkeitsentwicklung” im 20. Jahrhundert nachweisen. Dies gilt auch für das Konzept der “Kompetenzentwicklung”, das sich – selbst dort, wo es nur auf berufliche Tätigkeiten zugeschnitten wird – bruchlos in die Tradition des modernen Bildungsdenkens einreicht, weil es auf aktuelle gesellschaftliche Reproduktionsfragen Bezug nimmt und diese durch die Implementierung von lernkulturellen Arrangements und die Mobilisierung der entsprechenden Humanressourcen zu lösen versucht.

Begriffshistorische Untersuchungen dürfen deshalb keinesfalls die jeweiligen lebensweltlichen Verständigungshorizonte ihrer Zeit überspringen. Im Fall der bildungstheoretischen Lernkonzepte müssen sie zeigen, wie epochenspezifische gesellschaftliche Systemprobleme mit pädagogischen Mitteln bearbeitet und auf diese Weise Erziehungstatsachen und Erziehungswirklichkeiten in Theorie und Praxis konstruiert werden. Denn gerade im “Formenwandel des Denkens über Erziehung” (Jäger/Tenorth 1987, S. 72) spiegelt sich der gesellschaftliche Funktionswandel des Lernens in einer zunehmend komplexer werdenden Sozialwelt wider. Insofern folgt die Semantik der Bildung weniger den Regeln der Logik als vielmehr der Dynamik gesellschaftlicher Transformationen. Diese wiederum werden vor allem in den Veränderungen der Modalitäten der materiellen Reproduktion, der sozialen Integration und des biografischen Aufwachsens sichtbar. Im Kern geht es, wie im folgenden Abriss gezeigt werden soll, dabei stets um die Frage, wie Menschen durch gezielte, pädagogisch reflektierte Maßnahmen den pragmatischen Anforderungen von Sozialsystemen gemäße Handlungsfähigkeiten erwerben können. Die Übersicht 1 “Reproduktionsprobleme und Pädagogisierungsformeln” soll den Gang der Argumentation verdeutlichen und mit den Reproduktionskrisen wichtige Autoren und Theorien sowie die Leitthematik der jeweiligen Zeit hervorheben.

In der spätmittelalterlichen Gesellschaft des 16. Jahrhunderts ging es dabei vornehmlich um die Lösung kultureller Orientierungsprobleme und politischer Instabilitätskrisen, die im Zusammenhang mit dem Machtmissbrauch

Übersicht 1

Reproduktionsprobleme und Pädagogisierungsformeln

Zeit	Reproduktionskrise	Autor/Theorie	Pädagogisierungsformel
1519	Orientierungskrise	Luther	Schulunterricht
	Stabilitätskrise	Ratke	Didaktik
Unterricht			
1648	Glaubenskrise	Comenius	Tugenderziehung
	Armutskrise	Pietismus	Arbeitserziehung
	Rationalitätsdefizit	Frühaufklärung	Nützlichkeit
1740	Versorgungskrise	Philanthropismus	Brauchbarkeit
	Strukturwandel	Sextro	Industrieerziehung
Erziehung			
1789	Entsolidarisierung	Pestalozzi	Volksbildung
	Legitimitätskrise	Humboldt	Subjektbildung
	Fremdherrschaft	Fichte	Nationalbildung
1815	Restauration	Schleiermacher	Menschenbildung
	Werteverschiebung	Herbart	Charakterbildung
1849	Ungleichheit	Diesterweg	Lehrerbildung
	Klassenkonflikt	Herbartianer	Gesinnungsbildung
Bildung			
1871	Traditionsverlust	Reformpädagogik	Spontaneität
	Professionskritik	Meumann	Entwicklung
1914	Rohstoffknappheit	Stern	Begabung
	Kriegsfolgen	Geisteswissenschaft	Kulturaneignung
1945	Neuanfang	DDR-Pädagogik	Praxislernen
	Wiederaufbau	BRD-Pädagogik	Mündigkeit
1961	Innovationsbedarf	Tätigkeitspädagogik	Schöpferium
	Bildungsmisere	Lernpädagogik	Handlungsfähigkeit
1990	Globalisierung	Kompetenzdiskurs	Selbstorganisation
Lernen			

der Kirche und der strukturellen Schwäche der kaiserlichen Reichsorganisation standen. Das pädagogisch flankierte Programm der Reformation der Lebensführung verband Ziele einer weltlichen und konfessionellen Neuordnung unter der Leitformel des "Unterrichts" (siehe Punkt 2.1). Die damit assoziierte Konzeption des Lernens als Unterordnung unter säkulare Normen durch Ausrichtung der Lehrpraxis an elementaren Kulturtechniken und religiösen Inhalten wurde im 17. und 18. Jahrhundert in Verbindung mit dem Ausbau der Landesherrschaften mit konkreten gesellschaftlichen Integrations- und Nützlichkeitserwartungen angereichert, modifiziert und zur Idee der "Erziehung" generalisiert. Vorrangig ging es nunmehr um den Erwerb sozial brauchbarer Handlungsfähigkeiten, die zugleich als Bedingungen der

allgemeinen Staatswohlfahrt wie als Voraussetzungen der individuellen Glückseligkeit begriffen wurden (siehe Punkt 2.2).

Mit der revolutionären Erschütterung der Ständewelt im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts wurde die Idee der Erziehung aus ihren staatswirtschaftlichen und konfessionellen Bezügen herausgelöst und unter Berufung auf die natürliche Gleichheit der Menschen subjektiviert. An Stelle der sozialen Anpassung an ständische Lebensformen rückte nun die zivilisierende und kultivierende Wirkung des Lernens als "Bildung" in den Blick. Im erweiterten Horizont der Kulturmenschheit erschien die Aneignung der in den pragmatischen und geistigen Errungenschaften menschlicher Kulturarbeit aufgespeicherten Erfahrungen als die eigentliche Triebkraft der individuellen Selbstentwicklung (siehe Punkt 2.3). Mit der Institutionalisierung eines flächendeckenden Bildungssystems, in dem die subjektiven Bildungsansprüche mit politischen Loyalitäts-, ökonomischen Qualifikations- und sozialen Selektionserwartungen untermauert und belastet wurden, rückten im Verlauf des 19. Jahrhunderts die gesellschaftlichen Funktionen von Erziehung und Bildung zunehmend selbst ins Zentrum der pädagogischen Diskussionen. Denn als Medium der individuellen Chancenzuteilung war "Lernen" entschieden mehr als nur die Reaktion auf Unterricht und Erziehung und faktisch auch etwas anderes als nur bildende Kulturaneignung. Konfrontiert mit den funktionalen Zwängen der Industriegesellschaft ging es für die Einzelnen nicht nur darum, durch Lernen eigene biografische Lebensperspektiven zu sichern, sondern auch darum, in offeneren Lebenswelten das Lernen selbst als Mittel der Organisation von Erfahrungen zu begreifen und anzuwenden (siehe Punkt 2.4).

2.1 Konfessionalisierung, Regionalisierung und Unterricht

Die Entstehung und Entwicklung des modernen Erziehungs- und Bildungsdenkens ist in Deutschland eng mit der Krise des Heiligen Römischen Reiches, der Reformationsbewegung und den landesherrschaftlichen Versuchen einer territorialen Neuordnung verbunden. Während die Reichsorganisation durch den Machtzuwachs der Fürstenstaaten untergraben wurde, begünstigten die Bestimmungen des Augsburger Religionsfriedens in der Mitte des 16. Jahrhunderts über die Regelung der Konfessionszugehörigkeit die kulturpolitisch motivierten Anstrengungen der "Landesväter" über die Einrichtung eines mit Hilfe der Kirchen organisierten öffentlichen Unterrichtswesens, das Volk an die Landesherrschaften zu binden. Ging es zunächst vor allem darum, Schulen zu gründen, stellten sich alsbald auch didaktische Fragen.

2.1.1 Schulunterricht

Schon in der Frühphase der Reformationsbewegung ermahnte der Wittenberger Augustinermönch Martin Luther (1483–1546) “die Ratsherrn aller Städte deutschen Landes”, christliche Schulen einzurichten, um den Kindern durch die Vermittlung einiger Grundkenntnisse im Lesen und Schreiben den durch die katholische Amtskirche verstellten Zugang zu den biblischen Quellen des christlichen Glaubens zu erschließen. Da ihm eine religiöse Erneuerung der Lebens- und Glaubenspraxis nur über eine Fundamentalchristianisierung im Geist der Heiligen Schrift möglich erschien, suchte er die Nähe zu kaiser- und papstkritischen Landesherren (Luther 1524, in: 1982). Weil aus seiner Sicht jedoch die diesseitige Welt nur ein Ort der Bewährung sein konnte, galten die Gebote der Nächstenliebe für alle: für die Herrschenden, die ihren christlichen Fürsorgepflichten gerecht werden mussten, und für die Untertanen, die ihren ständischen Pflichten Genüge zu leisten hatten. In einer komplizierter und unübersichtlicher werdenden Welt, in der weder die alltagspraktischen Erfahrungen noch die religiöse Belehrung und Unterweisung notwendig auf den moralischen Weg der Tugend führten, sollten Schulen dazu dienen, durch Unterricht den Kindern des Volkes die Vorzüge einer moralischen Lebensführung auf Dauer zu sichern.

Luthers Anregungen aufgreifend begann eine ganze Generation von pädagogisch ambitionierten Theologen nach dem Vorbild Philipp Melanchthons Schulkonzepte zu entwickeln. Durch die Verquickung religiöser und politischer Interessen rückten Unterrichtsfragen auch in den nicht reformierten Territorien des Reiches in den Blickpunkt. So verschmolzen in einer Zeit konfessioneller Irritationen theologische und säkulare Reformabsichten zum pädagogischen Anspruch, durch methodischen Unterricht die individuelle Lebensführung im Glauben zu begründen und im Dienst gegenüber dem Nächsten zu festigen.

2.1.2 Didaktische Lehrkunst

Allerdings blieben die finanziellen Spielräume für den Aufbau eines Bildungssystems in den einzelnen Territorien sehr begrenzt, so dass weder die Schulen noch das Lehrpersonal den hochgesteckten Erwartungen entsprach (Hammerstein 1996). Insbesondere im Elementarbereich waren die neuen Schulmeister, denen es selbst in der Regel an Bildung mangelte, kaum in der Lage, den Kindern das Lesen einfacher Texte, geschweige denn der Heiligen Schrift, beizubringen. Vor dem Hintergrund der fortdauernden Konfessionskrise erschienen pädagogische Visionäre wie der Theologe Wolfgang Ratke (1571–1635), der sich selbst als “Didacticus” verstand, in den Augen der po-

litischen Obrigkeiten ebenso als gern gesehene wie zugleich als umstrittene Bildungsexperten. Denn mit der Idee, mit Hilfe didaktisch gesicherter Methoden eine vernünftige Ordnung des Lernens zu realisieren, verband sich die ambivalente Hoffnung, auch die Krisen der Zeit entweder im Sinne der Kirche, der Landesherrschaften oder des Reiches zu beheben.

Bezogen auf die Folgen der konfessionellen Spaltung erschien es sinnvoll, durch das lesekundliche Schriftstudium die christlichen Wertbindungen von unten zu erneuern. Ebenso vernünftig erschien es, die im Zuge der territorialen Partikularisierung sich verstärkenden Regionalisierungstendenzen durch das Festhalten an einer einträchtigen Sprache in den Reichsländern aufzufangen. Ratke ließ keinen Zweifel daran, dass es der vornehmlichste Zweck der Pädagogik sei, die Menschen von Kindheit an mit Hilfe der Schule und des Unterrichts auf den rechten Weg des Glaubens, der Naturerkenntnis und des Sprachverstehen zu bringen. Um die zukünftige Seligkeit der Seelen und die zeitliche Wohlfahrt der Einzelnen im Diesseits zu befördern, sei es die Pflicht des Pädagogen, mit seinem Wissen, wie man den "Nachkommen zum Besten" Lernprozesse organisieren kann, "der ganzen werten Christenheit und dem lieben Vaterlande Deutscher Nation" (Ratke 1622, in: Alt 1957, S. 119) zu dienen. Damit die Einheit der Christenheit und des Reiches wieder Konturen gewinnen könne, müsse der Mensch von Kindheit an auch über die empirische Ordnung der Dinge unterrichtet werden und der Staat dafür sorgen, dass die Heranwachsenden in ihrer Muttersprache ihre Welt unter pädagogischer Anleitung entdecken können.

2.2 Ökonomisierung, Territorialisierung und Erziehung

Infolge der von den einzelnen Fürstenstaaten nach dem Westfälischen Frieden betriebenen Politik der territorialen Segmentierung entstanden innerhalb des Kaiserreiches eigenständige, konfessionell homogenisierte Landesherrschaften mit absolutistisch ausgerichteten Zentralregierungen. Während die Anerkennung der reformierten Konfessionen und die Konfessionshoheit der Landesherren in ihrem Gebiet zum Abflauen der Glaubenskämpfe führte, traten die kulturellen Orientierungsprobleme in den Hintergrund. Denn im Zuge des zentralstaatlichen Ausbaus der Landesherrschaften rückten die politischen Fragen des Machterhalts und der ökonomischen Konsolidierung ins Zentrum (Schilling 1994). Hierbei spielten im Selbstverständnis der Zeitgenossen nicht mehr nur didaktische Fragen, sondern die Gesamtheit der Probleme der Erziehung der Landeskinder eine zentrale Rolle. Zum öffentlichen Nutzen und zur Mehrung der staatlichen Wohlfahrt forcierten die merkantilen Fürstenstaaten mit Hilfe einer gut ausgebildeten Beamenschaft neben dem Ausbau der Wirtschaft auch den Aufbau eines Schul- und Bildungswes-

sens. So traten zu den religiösen und kulturpolitischen Interessen immer häufiger auch wirtschaftspolitische Kalküle hinzu.

2.2.1 Tugenderziehung

Noch unter dem Eindruck der materiellen und moralischen Verheerungen des Dreißigjährigen Krieges stehend, hatte Johann Amos Comenius (1592–1670) betont, dass der barmherzige Gott dem Menschen, trotz seiner Verfallenheit in Sünde, die Weisheit des Verstandes, die Barmherzigkeit der Moral, den Glauben des Herzens und die Gnade des Heiligen Geistes als Rettungsmittel mit auf den Erdenweg gegeben hätte. Insofern schien die Hoffnung begründet, dass der menschlichen “Verkehrtheit” durch eine umsichtige schulische Erziehung im Diesseits eine Grenze gesetzt werden könne. Dazu aber waren Lehrer erforderlich, die nicht nur als Menschen moralische Vorbilder waren, sondern auch wussten, mit welchen didaktischen Mitteln die zum Leben erforderlichen Fähigkeiten entwicklungsangemessen vermittelt werden konnten. Zur Erleichterung der pädagogischen Arbeit sollten Lehrbücher wie die “Didactica magna” (1633–1638), der “Orbis sensualium pictus” (1653) oder die “Opera didactica omnia” (1657) dienen.

2.2.2 Arbeits- und Nützlichkeits-erziehung

Eine Generation nach Comenius waren zwar die konfessionellen Auseinandersetzungen weitestgehend beigelegt, dafür aber erschütterten gesellschaftliche Armutskrisen, Hunger, Krankheit und Pest das Selbstverständnis der Zeitgenossen. Während im Pietismus der “freie Mutwille” und die falsche Lebensführung der Reichen und Armen für die soziale Not verantwortlich gemacht wurden, sahen die Frühaufklärer in der geringen Nutzenbilanz der Arbeit die eigentliche Ursache. Trotz ihrer unterschiedlichen Zeitdiagnosen und Lagebeurteilungen waren sich die Vertreter beider Reformbewegungen darin einig, dass nur eine systematisch geleitete und in entsprechenden schulischen, aber auch sozialpädagogischen und universitären Einrichtungen organisierte Erziehung einen Weg aus der Misere weisen könnte. Zur Mehrung des allgemeinen Nutzens und zur Sicherung der Wohlfahrt des Staates und der individuellen Glückseligkeit setzten Jacob Spener (1635–1705) und August Hermann Francke (1663–1727) auf körperliche Disziplinierung durch Arbeit, während hingegen Christian Thomasius (1655–1728) und Christian Wolff (1675–1754) auf die forschende und reflexive Kraft der Vernunft vertrauten.

Während das Volk durch Erziehung zur ständischen Pflichterfüllung angeleitet werden sollte, wuchs im Fortgang des 18. Jahrhunderts mit der staatli-

chen Wirtschaftsförderung und dem Ausbau des Fabriksystems der Bedarf an geschulten Fachkräften im handarbeitenden Gewerbe. Gleichzeitig stieg die Nachfrage nach einer berufsverwertbaren Bildung, die von den bis dato eingerichteten bürgerlichen Gelehrtenschulen offenbar nicht befriedigt wurde. Wissenschaftler, Theologen und Pädagogen wie der Mathematiker Erhard Weigel (1625–1699) in Jena, der Pfarrer Christoph Semler (1669–1740) in Halle oder der Lehrer Johann Julius Hecker (1707–1768) in Berlin gründeten deshalb Schulen, die, als Realanstalten konzipiert, den sich verändernden Qualifikationsstrukturen stärker Rechnung tragen sollten.

2.2.3 Brauchbarkeits- und Geschicklichkeitserziehung

Bei anhaltendem demografischen Wachstum, kostenintensiver Militärpolitik und fortbestehender Witterungsabhängigkeit der Landwirtschaft blieben Versorgungskrisen und Hungersnöte weiterhin die Achillesferse des merkantilen Herrschaftssystems. Dafür konnte es im aufgeklärten Fürstenstaat im Grunde nur eine einzige Erklärung geben: Den Menschen fehlten die inneren Tugenden und der Wille, sich selbst um ihr eigenes Auskommen zu kümmern. Insofern war Erziehung nicht nur geboten, sondern als Grundbedingung der Verbesserung der staatlichen Wohlfahrt und der individuellen Glückseligkeit unerlässlich. Da die vorhandenen öffentlichen Schulen ihre pädagogische Aufgabe nur unzureichend erfüllten, wurde in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts der Ruf nach Erziehungsreformen als Medium und Vehikel des historischen Fortschritts immer lauter. Die neue Pädagogengeneration suchte wie Johann Bernhard Basedow (1724–1790) die Nähe zum Staat und zu vermögenden Männern, um ihre “menschenfreundlichen Vorstellungen” in der schulischen Erziehung zu realisieren.

Unter dem Einfluss der Rousseauschen Erziehungslehre gab zwar die Natur den Takt der menschlichen Entwicklung vor, aber im Verständnis der philanthropischen Aufklärungspädagogik bestimmte die Gesellschaft mit der Melodie auch die sozialen Zwecke des pädagogischen Handelns. Wie hundert Jahre vor ihm die Pietisten, argumentierte auch Heinrich Philipp Sextro (1746–1836), dass die Menschen aufgrund ihrer habituellen Trägheit selbst die Schuld an ihrer Armut zu tragen hätten. Gerade die unteren Stände sollten lernen, sich selbst zu helfen und hierfür auch die Gelegenheiten des Nebenerwerbs nutzen, die sich ihnen im Fabrikssystem böten. Um die durch den ökonomischen Strukturwandel notwendige Revision der ständischen Lebensführung zu bewirken, seien jedoch Industrieschulen erforderlich, die programmatisch die Erziehung zum Fleiß und zur Geschicklichkeit verfolgen würden (Sextro 1785). Denn nur der nach vernünftigen Regeln erzogene Mensch könne im Bewusstsein seiner Fähigkeiten im Rahmen seiner ständi-

schen Zuständigkeiten vernünftig handeln. Sein in der Schule erworbenes verständiges Können sei dort, wo es sich als gesellschaftlich brauchbar erweise, von allgemeinem Nutzen und damit auch ein verlässliches Mittel zur Vervollkommnung des Charakters und zur Erlangung irdischer Glückseligkeit.

2.3 Liberalisierung, Gesellschaftsreform und Bildung

In der Bugwelle der Französischen Revolution wurden mit der anlaufenden Industrialisierung und der ökonomischen Liberalisierung die Fundamente der traditionellen Sozialordnung zunehmend brüchiger. Das Aufkommen neuer technischer Produktionsformen im Agrarsektor und im protoindustriellen Verlagswesen leitete den Niedergang der traditionellen Hausorganisation ein.

2.3.1 Volksbildung

Wie kein anderer Autor in dieser Zeit beschrieb der Schweizer Landwirt, Schriftsteller und Pädagoge Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) den Einbruch moderner Wirtschaftspraktiken in die agrarständische Lebenswelt als einen spannungsgeladenen Prozess der Herauslösung des Menschen aus seinen Naturbindungen und der Verselbstständigung der Gesellschaft gegenüber den Subjekten. Die fortschreitende Verarmung der unteren Stände war seiner Auffassung nach eine erste spürbare Folge der beginnenden Kapitalisierung und Liberalisierung. Die Krise des Mittelstandes und die Proletarisierung der Besitzlosen untergruben seiner Ansicht nach die Fundamente der feudalständischen Ordnung. Insbesondere aber ging mit der Einführung des Fabriksystems ein Teil der sozialisatorischen Wirkung des häuslichen Milieus verloren, weil die gemeinsamen Arbeitsprozesse, in die auch die Kinder einbezogen waren, mit ihrem monotonisierten und spezialisierten Charakter gerade den Heranwachsenden immer weniger Gelegenheiten boten, ihrem inneren Drang nach freier Betätigung ihrer körperlichen, geistigen und moralischen Kräfte Ausdruck zu geben.

Um den bei einer fortschreitenden Arbeitsteilung zu erwartenden Verlust an subjektiven Erfahrungsmöglichkeiten zu kompensieren, erschien es ihm deshalb dringlich, Volksschulen zur Beförderung der Elementarbildung einzurichten und gleichzeitig in die Volksbildung zu investieren, damit sich auch die Erwachsenen auf den gesellschaftlichen Wandel einstellen konnten. Pestalozzi erkannte, dass weder der methodisch geleitete Unterricht alleine noch eine systematisch organisierte Erziehung alten Stils ausreichten, um die mo-

torische, kognitive und soziale Selbstbildung der Subjekte zu unterstützen, da das didaktisch gestützte Lernen die sozialisierende Funktion der alten Hausgemeinschaften nicht ersetzen konnte und auch die normative Integration als Erziehungsziel in einer durch ökonomische Eigeninteressen entsolidarisierten Lebenswelt mehr als fragwürdig erschien (Pestalozzi 1797, in: 1938). Stattdessen setzte er auf eine Bildung, die, durch Unterricht und Erziehung unterstützt, ihre humanisierenden Wirkungen erst durch die Stärkung der inneren Selbstkraft als Selbstsorge entfaltete.

2.3.2 Subjekt- und Nationalbildung

Während Pestalozzi den Gesetzen des Marktes die Pflicht zur “Vatergüte” der Landesherren entgegenstellte, sah der 20 Jahre jüngere Wilhelm von Humboldt (1767–1835) in der Ständeordnung ein Relikt aus einer untergehenden Epoche. Eine gewaltsame Neuordnung der Gesellschaft jedoch lehnte er unter dem Eindruck der französischen Revolutionsdynamik ab, weil sich die blutige Logik des Terrors durch keine noch so hohen moralischen Ansprüche begründen ließe. Seine philosophisch-anthropologische Kritik richtete sich aber nicht nur gegen die staatlichen Bevormundungen und die Jakobinischen Menschenrechtsverletzungen, vielmehr galt sie auch einem pädagogischen Aufklärungsdenken, das sich im Namen des Gemeinwohls geradezu blindlings dem merkantilen Nützlichkeitsdenken der Fürstenstaaten verschrieben hatte, ohne auch nur im geringsten an der Legitimität der ständischen Wirtschafts-, Herrschafts- und Gesellschaftsordnung zu zweifeln. Eine vernünftige Reform der Gesellschaft konnte nur gelingen, wenn sich die Politik in allen Sphären des öffentlichen Lebens auf seine Schutz- und Kontrollfunktionen besinne und ansonsten die soziale Entwicklung im Horizont universaler kultureller Wertideen dem freien Spiel der Kräfte überlasse.

Als Subjekt seiner selbst sei der Mensch fähig, die in der Natur der gegenständlichen Tätigkeiten und kommunikativen Wechselwirkungen liegenden schöpferischen Potenziale selbsttätig zur Entfaltung zu bringen (Humboldt 1793, in: 1960). Eine allseitige Verwirklichung seiner Anlagen und die ausgewogene Entwicklung der Persönlichkeit als Individualität habe im Weiteren zur Voraussetzung, dass die öffentliche Erziehung Abstand nehme von den aufklärungspädagogischen Forderungen, die Einzelnen nur für ihren Beruf und Stand vorzubereiten. In diesem Sinn verstand sich das Humboldtsche Konzept der Subjektbildung als eine friedliche Reformalternative zur Revolution, indem es die Freiheit des Einzelnen pädagogisch projizierte und die staatliche und gesellschaftliche Ordnung durch die Rückbindung an universale Wertideen legitimierte.

Nachdem die französische Revolutionsarmee kurz nach Beginn des 19. Jahrhunderts Preußen im Kampf besiegt hatte, schlug die Stunde der im Geist des Reformabsolutismus sozialisierten Berliner Eliten. Den staatlichen Kollaps vor Augen, appellierte Johann Gottlieb Fichte (1762–1814) an alle Deutschen, ihre kleinlichen regionalen Sonderinteressen endlich aufzugeben und sich auf nationale Traditionen zu besinnen, um so das Joch der Fremdherrschaft und des kollektiven Freiheitsentzuges abzuschütteln. Nicht die Unterwerfung unter den Willen eines anderen, sondern die freie Selbstbestimmung sei das dem Menschen eigene sowohl in der Nation als auch in der Individualität angelegte Ziel (Fichte 1808, in: 1960). Subjektbildung erschien demzufolge nicht nur als ein Mittel der kollektiven Bewusstseinsbildung und Selbsthilfe, sondern auch als individuelle Ressource.

2.3.3 Menschen- und Charakterbildung

Nach dem Ende der Besatzungszeit relativierte Friedrich Daniel Schleiermacher (1768–1834) die von Fichte geltend gemachten Mitspracherechte des Staates in Erziehungsangelegenheiten mit dem Argument, dass mit der Wiederherstellung der Souveränität die Gründe, die eine pädagogische Mobilisierung der Volkskräfte rechtfertigten, wegfielen und die zukünftige Aufgabe darin bestünde, die institutionellen Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass sich die sittlichen Potenziale der jeweiligen Volksgemeinschaft authentisch realisieren könnten. Auf die staatlichen Versuche, die verstreuten Schulformen in ein einheitliches Bildungssystem zu integrieren, antwortete die Pädagogik mit erziehungstheoretischen Systementwürfen. Denn gerade angesichts der politischen Turbulenzen, die mit der Gründung des Deutschen Bundes zwar beigelegt wurden, aber im Widerstreit liberaler und konservativer Interessen fort dauerten, musste sich auch die Absicht zu erziehen sowohl an den sittlichen Ansprüchen der übergeordneten Kulturgemeinschaft messen lassen als auch an den natürlichen Bildungsinteressen der Kinder orientieren.

Nach Schleiermachers Ansicht sollte der Bildungsprozess so angelegt werden, dass die Heranwachsenden, gegen die Zufälle des Lebens geschützt, entsprechend ihren individuellen Anlagen bei der eigentätigen Entwicklung ihrer spontanen Neigungen gefördert würden. Für die Erziehungsreflexion, die sich am Verhältnis der Generationen orientieren müsse, seien deshalb immer nur die allgemeinen Zwecke der sittlichen Menschenbildung maßgeblich (Schleiermacher 1814, in: 1959; Schleiermacher 1826, in: Platz 1876). Dass die Pädagogik hierbei den Status einer empirischen Wissenschaft beanspruchen sollte und musste, war nach Ansicht der Zeitgenossen eine der unabdinglichen Folgen des beschleunigten sozialen Wandels, der zunehmenden

Kapitalisierung und der fortschreitenden organisatorischen Differenzierung. Denn mit der Privatisierung des Wirtschaftshandelns und der Aufhebung der Leibeigenschaft verloren die traditionellen Wertbindungen gegenüber den neuen ökonomischen Rationalitätsstandards, die vertraglich gesichert wurden, spürbar an Einfluss. Damit wurde das soziale Handeln von rationalen Kalkülen abhängig, die nach Ansicht von Johann Friedrich Herbart (1776–1841) nicht mehr im Einklang mit den Imperativen der praktischen Vernunft, des Rechts und der Moralität standen.

Mit dieser kulturellen Werteverstärkung, weg von den individuellen Tugenden des moralischen Subjekts und hin zu den Belohnungen für die Erfüllung von Funktionsnormen sozialer Systeme, ging eine offenbare Stärkung der Begierden einher. Deshalb erschien es umso dringlicher, den subjektiven Willen von Kindheit an unter die Herrschaft der Vernunft zu stellen. Als Wissenschaft der Erziehung sei es die Aufgabe der Pädagogik, unter Berücksichtigung der Möglichkeiten und Grenzen, die mit der Bildungsbarkeit gesetzt sind und unter Einbeziehung der gesellschaftlichen Erfordernisse alles zu unternehmen, was zu einer sittlichen Bildung und Stärkung des individuellen Charakters beitragen und damit die zukünftigen Lebenschancen der Einzelnen verbessern würde (Herbart 1835, in: 1957).

2.3.4 Lehrerbildung und Gesinnungsbildung

Mit der sozialen Frage war in der Hochphase der Industrialisierung in der Klassengesellschaft ein explosives Gemisch von ökonomischen und politischen Interessenlagen entstanden (Nipperdey 1998). Im Spannungsfeld der Gegensätze von Kapital und Arbeit, Reaktion und Fundamentalpolitisierung, Klassenbildung und Vereinzelung kamen im restaurativen Klima der 1850er Jahre fast zwangsläufig auch schulpolitische Fragen auf die Tagesordnung. Dass die soziale Klassenlage das persönliche Schicksal der Einzelnen weit mehr bestimmte als Erziehung und Bildung, war offensichtlich. Dass aber zur Ungleichverteilung der ökonomischen Güter auch noch eine strukturelle Benachteiligung der Kinder des vierten Standes im expandierenden Bildungssystem hinzu kam und diese zudem im rekonfessionalisierten Unterricht in Unmündigkeit gehalten werden sollten, erschien aus der Sicht eines der prominentesten Vertreter der Volksschullehrerbewegung geradezu skandalös. Denn nach Adolph Diesterweg (1790–1866) war sozialer Friede nur dann möglich, wenn das Bildungssystem auch den Kindern der unteren Schichten die Chance bot, durch regelmäßigen Schulbesuch an den Wohltaten der Elementarbildung teilzuhaben (Diesterweg 1836). Hierzu aber waren professionell ausgebildete Lehrer erforderlich, die mit ihrer Arbeit zum Wohl des Gemeinwesens aus Menschen nicht nur ehrenwerte Bürger machen

sollten, sondern auch fleißige und intelligente Arbeiter. Arbeiterbezogene Bildungsinitiativen aus konfessionellen Kreisen, wie sie der evangelische Theologe Johann Hinrich Wichern (1808–1881) mit der “Inneren Mission” oder der katholische Wandergeselle und spätere Priester Adolf Kolping (1813–1865) entwickelten, zielten vor allem auf die “Rettung” der in Not geratenen Menschen durch Seelsorge und Bildung.

Nachdem in Preußen die Volksschullehrer als aufrührerische Elemente ausfindig gemacht wurden, ging es bis zur Reichsgründung staatlicherseits vor allem darum, Bildungsansprüche, die im Namen einer allgemeinen Gleichheit oder im Interesse der Nationalerziehung formuliert wurden, auf administrativem Wege radikal zu beschneiden. Insbesondere sollten die Volksschulen und die Lehrerseminare mit den bürokratischen Mitteln der Stiehlischen Regulative politisch in Dienst genommen werden, um die aufgebrochenen Klassenkonflikte einzudämmen. Im Kampf der politischen Weltanschauungen sollten die Volksschullehrer als loyale, mit der Kirche im Bunde stehende Repräsentanten der alten ständischen Ordnung gewonnen werden. Gegen die Unzuverlässigkeit des Volkes, die als Folge der Zerrüttung der einfachen Lebensverhältnisse unter Berufung auf Herbart von Zeitgenossen wie Tuisikon Ziller (1817–1882) als Verwirrung der “Vorstellungskreise” interpretiert wurde, schien eine Schulpädagogik hilfreich, die von allen Weltverbesserungsambitionen kuriert, sich auf ihr eigentliches Gebiet, die systematische Organisation und methodische Planung von Unterricht besinnen würde. Im Namen einer sich als Unterrichtswissenschaft bescheiden gebenden Pädagogik erschien es möglich, die Theorie der Menschenbildung als didaktische Methodenlehre zu operationalisieren, wobei der Lehrplan als behördliches Instrument zur gezielten Organisation der Entwicklung echter Gesinnungen dienen konnte (Ziller 1876, in: 1992). Nicht das allseits gebildete Subjekt, sondern der zuverlässige und kenntnisreiche Untertan legitimierte den Erfolg des Lehrerhandelns.

2.4 Wettbewerbsgesellschaft, Rationalisierung und Lernen

Während die Schule zur wichtigsten sozialen “Dirigierungsstelle für Rang, Stellung und Lebenschancen” (Schelsky 1957) avancierte, verbanden sich mit der institutionellen Organisation des Lernens aber nicht nur Bildungs- und Selektionsfunktionen, sondern auch in zunehmendem Maße Qualifikationsansprüche, die selbst zum Motor der gesellschaftlichen Entwicklung wurden. Denn mit der fortschreitenden sozialen und technologischen Differenzierung der Arbeitsprozesse erhielt das Lernen im Wirtschaftssystem selbst Produktivkraftqualität und damit den Status einer ökonomischen Res-

source im Wettbewerb um Kapital und Einfluss. Auf die Gesamtheit der Gesellschaft bezogen hingegen erschien der Lernprozess sowohl unter der Perspektive der im Bildungssystem methodisch kontrollierten Aktivitäten als auch als kontingenter Sozialisationsprozess (Durkheim 1903, in: 1984).

2.4.1 Selbstlernen

Neben den Klassenspannungen, auf die der kaiserliche Machtstaat zunächst mit repressiven und dann mit sozialstaatlichen Mitteln reagierte, schürten die unkontrollierten Folgen der arbeitsmarktbedingten Binnenwanderung die Gefühle der Heimatlosigkeit und des Gemeinschaftsverlustes (Wehler 1995). Dagegen stand eine bürgerliche Kultur mit ihren biedermeierlichen und militärischen Versatzstücken, die der Verunsicherung der Zeitgenossen mit klassischem und autoritärem Pathos trotzte. Nicht zuletzt an diesem rigiden Konventionalismus der alten Herren entzündete sich der Protest der Jugendgeneration, der seinerseits eingebettet war in eine breite gesellschaftliche Reformbewegung, deren Forderungen von der Verbesserung der allgemeinen Arbeitsverhältnisse über die Abschaffung von Ausbeutung und Geschlechterdiskriminierung bis hin zur fundamentalen Erneuerung der alltäglichen Lebensführung reichten.

Die im engeren Sinne pädagogischen Reformbestrebungen richteten sich besonders gegen Missstände in der Erziehung im familiären Milieu und der Schule (Key 1900, in: 1902). Mit dem Rückenwind des wirtschaftlichen Aufschwungs setzte eine neue Pädagogengeneration auf kindliche Spontaneität und jugendliche Initiative, um aus den kulturfeindlichen Fängen einer bürgerlichen Lebensordnung auszubrechen, die, von verständnislosen Eltern repräsentiert, im Verein mit kleinkarierten Unterrichtsvollzugsbeamten schmerzlich durchgesetzt wurde (Otto 1897, in: 1963). Für die Erziehung maßgeblich seien weder Autoritäten noch Konventionen, sondern in erster Linie die sich entwickelnden Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder, die lernen wollen, sich in ihrem Handeln authentisch auszudrücken und die Welt selbstständig zu sehen und zu beurteilen.

Dem kinderfeindlichen Lernzwang der traditionellen Schulanstalten und dem kruden Schematismus der Herbartianischen Schulpädagogik hielten Schulreformer und Erziehungswissenschaftler neue, auf Differenzierung und Individualisierung setzende Lernformen entgegen. Die professionelle Selbstbescheidung einer sich als Wissenschaft des Lehrerhandelns verstehenden Pädagogik erschien kontraproduktiv. Stattdessen vertrauten Ernst Meumann (1862 – 1915) und Wilhelm August Lay (1862 – 1926) der wissenschaftlichen Planung und Kontrolle des Unterrichts auf der Grundlage di-

daktisch geprüfter Methoden und entwicklungsbezogener Forschungsergebnisse (Lay 1907, in: 1918; Meumann 1907, in: 1911 a, b).

2.4.2 Begabungsentwicklung und Kulturaneignung

Nach dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges traten die pädagogischen Argumente für eine wissenschaftlich fundierte Schulforschung hinter volkswirtschaftliche Mobilisierungserwägungen zurück. Denn wenn der Nationalstaat politisch und ökonomisch im internationalen Wettbewerb konkurrenzfähig bleiben wollte, dann musste er die ihm zur Verfügung stehenden Ressourcen besser nutzen. Aufgrund der geologischen Rohstoffknappheit besaß das deutsche Volk nach Ansicht der Zeitgenossen vor allem geistige Begabungen. Diese jedoch mussten, bevor sie verwertbar waren, zuerst entwickelt und gefördert werden. Insofern lag es im Interesse der Volksgemeinschaft, dafür zu sorgen, dass die nachwachsende Generation angemessen beschult und ausgebildet wird. Denn nur so konnte sichergestellt werden, dass jeder genau an der Stelle im Volksleben seine Fähigkeiten unter Beweis stellen würde, an der seine individuellen Tüchtigkeiten den größten kollektiven und objektiven Nutzen erbrachten.

Angesichts der weiter fortschreitenden organisatorischen und technologischen Arbeitsteilung musste auch der Tatsache Rechnung getragen werden, dass die Anforderungen, mit denen sich die Einzelnen im Berufsleben konfrontiert sahen, immer komplexer und spezifischer wurden. Deshalb konnte es im pädagogischen Prozess nicht mehr darum gehen, gleiche Bildungsziele für alle zu definieren, sondern frühzeitig die unterschiedlichen Begabungen zu erkennen, sie auszulesen und sie mit differenzierten Lernangeboten zu fördern. Nach Ansicht von William Louis Stern (1871 – 1938) würde das Bildungssystem über die Begabungskontrolle der Volksgemeinschaft ein breiteres Spektrum an fachlichen Qualifikationen zur Verfügung stellen können. Deshalb sah er die vordringlichste Aufgabe der Erziehungswissenschaft auf dem Gebiet der pädagogischen Begabungsforschung (Stern 1916).

Nach Kriegsende stellte sich die Frage der volksökonomischen Nutzung der vorhandenen Humanressourcen in einem völlig anderen Kontext. Denn angesichts der materiellen Not und des sozialen Elends erschien das Problem der Fortschrittssicherung auf hohem industriegesellschaftlichen Niveau als Wunschdenken. Die alten Interessengegensätze und Klassenspannungen waren wieder aufgebrochen und die soziale Ordnung drohte aus den Fugen zu geraten, weil weder die ökonomischen Infrastrukturen die Versorgung noch der neue Staat die innere Stabilität gewährleisten konnten. Zu den systemischen Reproduktionskrisen traten die kollektive Schmähung des Volkes und

die moralische Verunsicherung der Einzelnen hinzu (Tenorth 1989). Im Durcheinander der zentrifugalen Kräfte versprachen in einer gesichtslos gewordenen Massengesellschaft indessen nationale und geistige Sammlungsbewegungen Abhilfe. Damit die deutschen Tugenden wieder authentisch in der Kulturgemeinschaft in Erscheinung treten konnten, mussten die Lebensumstände unter Kontrolle gebracht werden.

Die Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik waren überzeugt, dass sie mit hermeneutischen Mitteln einen verlässlichen, durch die Kulturgeschichte beglaubigten Bildungsweg aus der Sinn- und Orientierungskrise finden würden. Ihr erklärtes Ziel war es, durch die tätige und reflexive Auseinandersetzung mit den in der Gemeinschaftskultur objektivierten Sinngehalten zu den authentischen Wertquellen vorzudringen und auf diese Weise das Selbstwertgefühl des Volkes und der Subjekte zu steigern. Bildung erschien dabei als der im Lernen mitlaufende Prozess der subjektivierenden Aneignung der in der Kultur vergegenständlichten organisatorischen, normativen und symbolischen Ordnungen (Litt 1918, in: 1965 a). Im "pädagogischen Bezug" sollten die Einzelnen dabei nicht nur durch Erziehung und Bildung an die Gemeinschaft gebunden werden, sondern vielmehr lag die pädagogische Aufgabe darin, den eigentlichen Lernprozess der personalen Selbstbildung in Gang zu setzen.

Die ökonomische und politische Instabilität, an der die Weimarer Republik von Beginn an zu zerbrechen drohte, schien mit der Machtübernahme durch die nationalsozialistische Bewegung ebenso im Handstreich beseitigt wie die kulturelle Sinn- und Orientierungskrise, die auch die geisteswissenschaftlich erneuerte Bildungsphilosophie nicht zu lösen vermochte. Statt individueller Selbstbestimmung und pluralistischer Perspektivenvielfalt verlangte das faschistische Regime Gesinnungstreue und Ergebenheit. Statt von Bildung war nunmehr von rassistischer Auslese, völkischer Formierung und Menschenzüchtung die Rede (Jaensch 1938).

2.4.3 Systemgebundenes Rollenlernen

Als die alliierten Streitkräfte im Mai 1945 mit dem Krieg auch den faschistischen Völkermord beendeten, waren die Weichen für die Aufteilung Deutschlands in Besatzungszonen bereits gestellt. In der Not des Mangels und im Schatten der moralischen Katastrophe bedeutete die Anknüpfung an frühere Bildungstraditionen neue Hoffnung. In Westdeutschland erneuerten die alten Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die wertkonservativen Positionen des Weimarer Bildungsbürgertums, während die Schulpolitik wieder deutlich konfessionellere Züge erhielt. Hingegen stand die

marxistische Forderung, den Einzelnen durch Erziehung und Bildung eine allseitige Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen, in der DDR in den ersten Nachkriegsjahren noch unter reformpädagogischen Vorzeichen. Mitte der 1950er Jahre jedoch übernahm das Volksbildungsministerium die polytechnische Bildungskonzeption der Sowjetischen Pädagogik. Nunmehr ging es vor allem darum, individuelle Lernprozesse stärker mit den technischen Anforderungen der modernen industriellen Produktion zu verklammern. Im Selbstverständnis der ostdeutschen Intellektuellen erschien der staatliche Neuanfang als einmalige historische Chance, die Industriegesellschaft von den gemeinschaftszersetzenden Fermenten des Kapitalismus zu reinigen. Gerade beim Aufbau des Sozialismus erschienen Erziehung und Bildung als wesentliche Triebkräfte (Zaisser 1950). Mit der Einbeziehung der Probleme der Arbeitswelt in die Erziehungswirklichkeit wurde das praxisbezogene polytechnische Lernen in Kollektiven zum pädagogischen Schlüsselkonzept (Günther u. a. 1976, S. 638 ff.).

In Westdeutschland hingegen setzte sich die Überzeugung durch, dass die Pädagogik nach ihrem moralischen Bankrott im Nationalsozialismus nicht wieder von der Politik instrumentalisiert werden dürfe. Das postulierte Eigenrecht der Erziehung wurde bildungstheoretisch mit dem Argument begründet, dass die körperliche und geistige Entwicklung eigenen Gesetzen folgen würde. Organisatorische Maßnahmen, die nicht auf die individuellen Begabungsvoraussetzungen einer Person und den Selbstlernprozess zugeschnitten waren, wurden abgelehnt (Spranger 1949, in: 1970). Im Bildungsauftrag der Schule läge es nicht, die Kinder nach Prämissen der Gleichheit in eine politisch fixierte Rollenordnung einzupassen und an den Staat und die Wirtschaft abzuliefern. Vielmehr käme es darauf an, die Heranwachsenden auf das Leben in der Erwachsenenwelt so vorzubereiten, dass sie als gefestigte Charaktere aus sich selbst heraus in der Lage seien, unter Berücksichtigung objektiver Wertkriterien mündige Entscheidungen zu treffen und in ihren erworbenen sozialen Rollen verantwortlich zu handeln.

2.4.4 Subjektlernen – Handlungsfähigkeit und Selbstregulation

Die bildungsphilosophisch begründete und begabungstheoretisch abgesicherte Reorganisation des dreigliedrigen Schulsystems in Westdeutschland stieß jedoch zu Beginn der 1960er Jahre an ihre eigenen gesellschaftspolitischen Grenzen. Denn moderne, technologisch hoch entwickelte Industriegesellschaften benötigten Schulen, in denen die Heranwachsenden in großer Zahl und quer durch alle Bevölkerungsschichten hindurch auf einem soliden wissenschaftlichen Niveau eine profunde Grundbildung mit weitergehenden

Anschlussmöglichkeiten erwerben konnten. Eine breite Ressourcenmobilisierung jedoch war im westdeutschen Bildungssystem nicht vorgesehen und so wirkten die Ergebnisse einer internationalen Vergleichsstudie, die vom Europarat, der OECD und der EG veröffentlicht wurden, in besonderer Weise alarmierend, weil sie zeigten, dass die Bildungsorganisation der Bundesrepublik deutlich "den gesellschaftlichen Entwicklungen" (Führ 1998, S. 14) in den Nachbarländern hinterherhinkte.

Eine vergleichbare Bildungsmisere ließ sich für die DDR nicht diagnostizieren (Baske 1998). Gleichwohl wusste auch die SED-Führung um die Notwendigkeit des Ausbaus der wissenschaftlich-technischen Produktivkräfte. Im Glauben an die Plan- und Umsetzbarkeit von gesellschaftlichen Entwicklungszielen setzte die Partei zur Deckung des diagnostizierten Innovationsbedarfs im Unterschied zur BRD weniger auf die Mobilisierung von Begabungsreserven als vielmehr auf Investitionen in den "subjektiven Faktor". Von den Einzelnen wurde nun nicht mehr nur Planerfüllung erwartet, sondern schöpferische Aktivitäten gefordert, die als psychologische Befähigungen zu funktional wertvollen Systemleistungen operationalisiert wurden (Klix/Kossakowski/Mäder 1980).

In Westdeutschland dagegen verknüpften sich mit den Forderungen, das Bildungssystem zu modernisieren und mehr Chancengleichheit zu realisieren, alsbald weitergehende kritisch-emanzipatorische Bestrebungen. Die gesellschaftliche Bedeutung des "subjektiven Faktors" wurde hier vor allem im Sinne der authentischen Identitätsbildung und des Erwerbs generalisierbarer Handlungsfähigkeiten verstanden, wobei die ökonomischen Motive allmählich zugunsten postmaterialistischer Wertorientierungen in den Hintergrund traten. Während die DDR auf die funktionalen Anforderungen des Wirtschaftssystems mit Psychologisierungstrategien antwortete und die Prinzipien der Tätigkeitsregulation ins Zentrum rückte, wurden die im Bildungssystem diagnostizierten Modernisierungsdefizite in der BRD mit organisatorischen Reformen der Bildungsinstitutionen und neuen, am Projektlernen orientierten Lernmethoden bearbeitet (Tenorth 1988).

2.4.5 Selbstorganisation und kontinuierliches Lernen

Nach dem Ende des Kalten Krieges haben sich die politischen und wirtschaftlichen Koordinaten nicht nur regional in Deutschland, sondern im globalen Maßstab nachhaltig verändert. In der Weltgesellschaft, die sich seit den 1990er Jahren neu konfiguriert, gibt es ebenso zahlreiche Akteure wie heterogene Probleme. Die Menschen finden sich dabei in eine Sozialwelt hineingestellt, deren Grenzen immer durchlässiger werden. Zwar definieren die na-

tionalstaatlich integrierten Kulturgemeinschaften noch immer die symbolischen Koordinaten des sozialen Handelns, aber ihre Verbindlichkeit hat nicht mehr jene normative, intersubjektiv gewährleistende Autorität objektiv zwingender internalisierter Wertbindungen. Aus konventionellen Pflichten sind normative Optionen geworden. Die Einzelnen müssen deshalb lernen, nicht nur den informativen und den normativen Gehalt kultureller Sinn- und Wertsysteme zu entschlüsseln, sondern auch ihre Interpretationen performativ zur Geltung zu bringen (Veith 2001). Symbolische Kohärenz ist weniger eine explizite Funktion der Kultur als vielmehr eine subjektive Integrationsleistung im Sinne der Herstellung plausibler, das heißt sozial anschlussfähiger biografischer Lebens- und Handlungsentwürfe. Weil sich mit der globalen Entgrenzung und Medialisierung der Lebenswelten die Komplexität der sozialen Handlungspraxis steigert, erscheint es nicht nur sinnvoll, sondern auch geboten, die Individuen auf ein Leben in Kontingenz vorzubereiten. Da sich zudem die Anforderungen in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen und Alterslagen verändern, stellen sich pädagogische Fragen nicht mehr nur mit Bezug auf die Phasen von Kindheit und Jugend, sondern lebenslaufbegleitend unter der doppelten Perspektive des Erwerbs von Selbstorganisationskompetenzen und des kontinuierlichen Entwicklungslernens.

Von den frühneuzeitlichen pädagogischen Bemühungen um eine didaktische Systematisierung der Lebensführung durch muttersprachlichen Unterricht über die sozial disziplinierende Praxis der Tugenderziehung und die Bildung zum selbsttätigen Kulturmenschen bis hin zur Konzeption des selbst organisierten Lernens als Kompetenzentwicklung reflektiert die pädagogische Bildungsleitsemantik somit kongeniale Lösungen auf zeittypische systemische, lebensweltliche und biografische Reproduktionsfragen, die sich in der Praxis des sozialen Handelns stellen und eben dadurch von den Zeitgenossen als vordringliche Probleme wahrgenommen und thematisiert werden.

3 Semantischer Wandel

Wenn sich sowohl in den praktischen Versuchen, durch die Initiierung von Lernprozessen die Entwicklung individueller Handlungsfähigkeiten in Gang zu bringen als auch in den Grundbegriffen des pädagogischen Denkens die für die jeweilige Zeit typischen Reproduktionsprobleme widerspiegeln, dann erscheint es wenig aussichtsreich, von einer semantischen Begriffsanalyse letzte definitivische Klarheit zu erwarten. Denn was als pädagogisches Thema aufgegriffen wird, bezieht sich zwar auf allgemeine menschliche Lerndispositionen, aber schon die Betonung der Absicht, auf deren Entwicklung im Sinne der Ausbildung bestimmter Kompetenzen gezielt Einfluss zu nehmen, unterstreicht das hohe Maß an historischer Kontingenz. Deshalb sind auch aktuelle Konzepte wie "Kompetenz", "Selbstorganisation", "Lernkultur" und "Kompetenzentwicklung" nicht selbstexplikativ, sondern kontextgebunden und nur in dem gesellschaftlichen Problemzusammenhang verstehbar, den sie thematisieren und reflektieren. Ihre semantische Rekonstruktion führt darum auch nicht zu einer grundlagentheoretischen Fundierung im Sinne einer systematischen Identifikation von substantiellen Bedeutungskernen, vielmehr dokumentiert sie den historischen, gesellschaftlichen und biografischen Funktionswandel von Lernprozessen und Lerntätigkeiten sowie die damit assoziierten Begrifflichkeiten.

So bezieht sich der Begriff der "Kompetenz" zwar auf vermeintlich universale entwicklungsfähige Lernpotenziale, die im Rahmen sozial normierter Zuständigkeiten zur Geltung kommen, aber wie seine historischen Vorläuferbegriffe konkretisiert er sich nur innerhalb eines gesellschaftlichen Umfelds mit Bezug auf die jeweiligen Formen der sozialen Integration (siehe Punkt 3.1). Der Begriff der "Selbstorganisation" beschreibt einen selbstbezüglichen Handlungsmodus, der historisch auf bestimmte als Disziplin, Tugend und Selbsttätigkeit beschriebene Formen der individuellen Lebensführung verweist (siehe Punkt 3.2). Der Neologismus "Lernkultur" wiederum bezieht sich auf das Arrangement von Lernumwelten, wobei er sich von seinen historischen Vorgängern dadurch unterscheidet, dass die Bildungsziele, die er projiziert, losgelöst von kulturgemeinschaftlichen Bindungen über sozialprozessbezogene Organisationsformen und subjektive Problemlösefähigkeiten definiert sind (siehe Punkt 3.3). Mit dem Begriff der "Kompetenzentwicklung" schließlich erhält die pädagogische Absicht, durch lernkulturelle Ordnungen die Entwicklung selbstorganisatorischer Kompetenzen auch in-

stitutionell zu sichern, den höheren Status einer bildungstheoretischen Leitformel (siehe Punkt 3.4).

3.1 Kompetenz

Bereits die mit dem Kompetenzbegriff bezeichneten allgemeinen pragmatischen Voraussetzungen des menschlichen Handelns erscheinen in der historischen Rückschau durch ihre Einbettung in unterschiedliche gesellschaftliche Kontexte und Wirklichkeitsauffassungen weit weniger universalisierungsfähig als dieses der anthropologische Unterton, der stets mitschwingt, nahe legt. Das semantische Feld erstreckt sich dabei von den Bestimmungen der “kreatürlichen Begabungen” und den damit verbundenen Festlegungen der relativen Zuständigkeiten für innerweltliche Angelegenheiten über die “natürlichen Konstitutionsbestimmungen”, deren Entfaltung im Rahmen geburtsständischer Positionierungen geregelt wurde bis hin zur “dispositionellen Bildsamkeit”, die mit der plastischen Umweltoffenheit der menschlichen Natur zugleich die Verantwortung des Einzelnen für die Gestaltung der sozialen Handlungspraxis ins Zentrum rückte, bevor das Konzept der genetischen Anlagen den Fokus auf die “bio-psychische Organisation” und deren Entwicklung im sozialen Kontext verschob.

Bis weit ins 19. Jahrhundert hinein wurde das “Kompetenz”-verständnis dabei von theologischen und philosophischen Ansichten über die kreatürlichen und natürlichen Ausgangsvoraussetzungen des menschlichen Handelns und seinen mit der Sonderstellung der Gattung verbundenen innerweltlichen und gesellschaftlichen Aufgaben und Funktionen bestimmt. Erst mit der evolutionsbiologischen Entzauberung der transzendentalen Schöpfungslehren erhielt der Naturbegriff ein neues erfahrungswissenschaftliches Fundament. Die besondere Kompetenzausstattung wurde nunmehr mit Hilfe unterschiedlicher Varianten von Anlage- und Begabungsbegriffen als pragmatische Grundausstattung für gesellschaftlich definierte Zwecktätigkeiten konkretisiert. Die individuelle Zuständigkeit ergab sich aus dem Grad der Realisierung von subjektiven Leistungsfähigkeiten und ihrer Funktion im sozialen Kontext. Um die Darstellung der begrifflichen Vorläufer, die sowohl die konnotativen Differenzierungen als auch – wie im vorhergehenden Kapitel ausführlicher beschrieben – den semantischen Wandel im Zusammenhang mit den Veränderungen der gesellschaftlichen Reproduktionsmodalitäten rekonstruieren müsste, hier nicht zu sehr zu verdichten, sollen im Folgenden – mit dem Hinweis auf die detaillierteren Ausführungen in der Buchveröffentlichung – lediglich die postdarwinistischen, als genetisch determinierte Lerndispositionen begriffenen Kompetenzbegriffvarianten beschrieben werden.

3.1.1 Genetische Dispositionen

Durch die beeindruckenden Forschungsergebnisse der expandierenden Naturwissenschaften beglaubigt, verlor der philosophische Naturbegriff im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts zunehmend seine spekulativen Konnotationen. Aussagen über die natürliche Konstitution mussten von nun an den neuen erfahrungswissenschaftlichen Anforderungen genügen und nachprüfbar sein. Statt um "Bildsamkeit" ging es nunmehr um die unter Lerneinflüssen erfolgende Ausdifferenzierung der körperlichen und geistigen Anlagen, die sich in der Wechselwirkung mit der sozio-historischen Umwelt realisierten. Während der Körper dabei den Wachstumsgesetzen der Natur folgend heranreifte, schien die geistige Entwicklung, obzwar von den Systemeigenschaften der neuronalen Organisation abhängig, eigenen Prinzipien zu unterliegen. So wurde in der kinderpsychologischen Forschung, die unter dem Einfluss der biologischen Evolutionstheorie boomte, das Konzept einer genetischen, auf dem Erbweg konservierten Programmdisposition bedeutsam, die sämtlichen Entwicklungsprozessen zugrunde liege und diese steuere (Preyer 1882, in: 1923). Die nativistische Auffassung, dass mit den genetischen Anlagen auch die individuellen Leistungsfähigkeiten und der Charakter einer Person weitestgehend determiniert waren, fand breite Zustimmung.

3.1.2 Begabungen

Die individuellen Grenzen der durch die Anlagen definierten Entwicklungsmöglichkeiten wurden mit Hilfe des Begabungskonzepts weiter präzisiert. Nach William Stern konnten Begabungen als individuelle Dispositionen zu objektiv wertvollen Leistungsfähigkeiten begriffen werden, wobei der objektive Wert einer Tätigkeit durch ihre funktionale Bedeutung im sozialen Kontext festgelegt würde. Die in diesem Begabungskonzept nahegelegte Verbindung von Biologie und Ökonomie erschien den geisteswissenschaftlichen Pädagogen in den 1920er Jahren entschieden zu eng, da die charakterbildenden Wechselwirkungen auch die sozio-kulturellen Bezüge einer Person betrafen. Insofern enthielt die genetische Ausstattung des Menschen nicht nur die natürlichen Reifungsprogramme des Organismus, sondern auch die Dispositionen zur sozialen, kulturellen und individuellen Entwicklung der menschlichen "Personalität" (Flitner 1933).

Die mit dem Begabungskonzept nahe gelegten funktionalen Wertpräferenzen erhielten in der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft eine neue, an der ideologisch verabsolutierten Idee der Volksgemeinschaft orientierte Ausrichtung. Weder der ökonomische Nutzen noch die objektive Kulturbedeutung begründeten den potentiellen Wert einer genetischen Fähigkeitsdispo-

sition, vielmehr käme es darauf an, dass in den sich im individuellen Charakter manifestierenden Tugenden der archaische Volkscharakter authentisch zum Ausdruck komme. Aus dem ideologisch verklärten Wesen eines mythisch überhöhten Deutschtums wurde so im Rückgriff auf das vermeintliche Gesetz der Durchsetzungsfähigkeit des Stärkeren ein eugenisch legitimierter Rassebegriff entwickelt, der Zuständigkeitsfragen nach Gesichtspunkten des biologischen Erbes zu lösen trachtete (Pfähler 1939).

3.1.3 Befähigungen oder Begabungen

Mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges war das wissenschaftlich ohnehin zweifelhafte rassenbiologische Denken auch moralisch diskreditiert. Ein Rekurs auf erbliche Anlagen erschien nur noch mit dem Hinweis auf die generelle Umweltoffenheit und die konstitutionelle Erziehungsbedürftigkeit tolerabel und sinnvoll. Den Erfordernissen eines gesellschaftlichen Neuanfangs gemäß ging man in der DDR davon aus, dass jeder Einzelne über Befähigungen verfügte, die er unter entsprechender Anleitung in der gesellschaftlichen Praxis auch entwickeln würde. In der Bundesrepublik hingegen sah man sich im konservativen Klima der Wiederaufbauzeit aufgerufen, die Reichweite des Umweltdeterminismus mit Hilfe des traditionellen Begabungskonzepts zu begrenzen. Demnach seien die genetischen Entwicklungsmöglichkeiten, insbesondere der geistigen Fähigkeiten stets innerhalb eines kleinen, erblich definierten Varianzbereichs festgelegt. Nicht grundlos erschienen die bürgerlichen Begabungstheorien in der DDR als ideologische Atavismen, die vor allem dazu dienten, systematische Ungleichheiten in einem auf soziale Selektion zielenden Bildungssystem über ihre genetische Anthropologisierung gleichermaßen zu legitimieren wie zu verschleiern (Günther 1976, S. 693).

3.1.4 Subjektive Lernfähigkeiten

Unter Modernisierungsdruck geraten, verlor der alte Begabungsbegriff in den 1960er Jahren in Westdeutschland seine Plausibilität (Roth 1968). Moderne Industriegesellschaften – und das galt auch für Ostdeutschland – waren auf die systematische Erschließung der schöpferischen Kräfte angewiesen, die in den Lernfähigkeiten der Subjekte angelegt waren. Während man in der DDR das Konzept der Befähigung durch das Konzept der schöpferischen Subjektivität erweiterte (Akademie der Pädagogischen Wissenschaften ... 1981, S. 437 ff.), wurde in der BRD der Begabungsbegriffs durch den Lernbegriff ersetzt. Das Verhältnis von Entwicklungs- und Lernprozessen wurde konstruktivistisch im Rahmen strukturgenetisch angelegter Stufentheorien

neu bestimmt. Während im Westen die Theorie der Intelligenzentwicklung von Jean Piaget rezipiert wurde, rückte im Osten die konzeptionell vergleichbare Theorie der Aneignung von Alexejew N. Leontjew in den Blickpunkt. Unter genetischen Handlungsdispositionen wurden nunmehr in der Handlungspraxis selbst zu entwickelnde potentielle Handlungsfähigkeiten verstanden.

3.1.5 Kompetenzen

Mit der systematischen Verknüpfung von Lern- und Entwicklungsprozessen wurde in Westdeutschland der in den USA von Noam Chomsky zur Erklärung des Spracherwerbs und der generativen Spracherzeugung eingeführte Kompetenzbegriff wichtig. Während Heinrich Roth (1971) dabei stärker die anthropologischen Konnotationen im Auge hatte, betonte Jürgen Habermas (1974, in: 1984) die genetischen Rationalitätspotenziale, die sicherstellen, dass die Individualentwicklung unter ungezwungenen Bedingungen auf Wahrheitserkenntnis, Gerechtigkeit und Autonomie zusteuert. In der aktuellen Kompetenzdiskussion spielt dieses aus den Theorien der Subjektbildung übernommene epigenetische Entwicklungsprinzip jedoch keine wesentliche Rolle mehr. Kompetenzen werden hier als abrufbare generative Dispositionen beschrieben, die prozessorientierten individuellen Handlungsfähigkeiten zugrunde liegen und zudem über Zuständigkeiten im kooperativen und kommunikativen Kontext von Gesellschaften normativ und organisatorisch verankert sind.

3.2 Selbstorganisation

Auch beim Selbstorganisationskonzept trägt die Rekonstruktion seiner semantischen Vorläuferbegriffe weniger zur grundlagentheoretischen Klärung bei als vielmehr zum historischen Verstehen der pragmatischen Voraussetzungen selbstorganisatorischer Prozesse. Als gesellschaftlicher Tätigkeitsmodus setzt Selbstorganisation soziale Strukturen voraus, die aus Gründen ihrer eigenen Selbstreproduktion auf die Selbstinitiative der Individuen in der sozialen Handlungspraxis angewiesen sind. Historisch wurde die Eigenverantwortung der Handelnden in dem Augenblick zum Problem der bewussten Reflexion, als die im Glauben begründeten und ständestaatlich verankerten kollektiven Regeln der Lebensführung im Sog der Konfessionalisierung der christlichen Religion ihre Selbstverständlichkeit einbüßten. Erst mit der institutionellen Schwächung der katholischen Glaubensgemeinschaft erhielt die innere Stimme des Herzens ein eigenes Gewicht. Die damit mögliche Selbsttätigkeit des Christenmenschen (Luther) wurde jedoch nicht nur durch

die äußere Form der herrschaftlichen Konfessionsbestimmung begrenzt, sondern auch durch die “religiöse Selbstbindung” subjektiv eingeschränkt.

Wie die Konfessionalisierung erzeugte auch die Territorialisierung Irritationen und einen neuen, stärker untertanenzentrierten Legimitationsbedarf. Bei aller Willkür musste sich auch die Politik nunmehr an ihren Erfolgen messen lassen. Regionale Eigenständigkeit erforderte damit auch ein Mindestmaß an untertäniger Selbsttätigkeit. Diese wiederum stand in Verbindung mit einer Erziehungspraxis, die im Einklang mit der Natur und der ständischen Ordnung, unter Berücksichtigung der individuellen konstitutionellen Möglichkeiten, die Eigenaktivität zur gemeinschaftlichen Wohlfahrt und zur persönlichen Glückseligkeit steigern sollte. In dem Maße aber wie der Zusammenhang zwischen allgemeinen und individuellen Interessen problematisch wurde – sei es, weil der Staat eigene Interessen vertrat, oder weil die notorisch schlechte Versorgungslage der Menschen sich nicht besserte – wurden die sozialständischen Limitierungen der Selbsttätigkeit in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts immer deutlicher sichtbar. Während die Ideen der Selbsthilfe (Sextro) und der Autarkie (Pestalozzi) noch innerhalb des alten Ordnungsrahmens blieben, verbanden sich mit der Idee der Subjektstätigkeit (Humboldt) gesamtgesellschaftliche Gestaltungsansprüche, die über gemeinsame Wertbindungen gesichert werden mussten.

Da die neue industrielle Marktgesellschaft allerdings nach eigenen Prinzipien funktionierte, waren die Individuen fortan aus Gründen der Erhaltung ihrer Wettbewerbsfähigkeit zur Selbsttätigkeit gezwungen. Dieser gesellschaftliche Selbsttätigkeitszwang, der seit Mitte des 19. Jahrhunderts die Subjektansprüche in immer wieder neuen Formen als anonyme Sachgesetzlichkeit, als organisatorische Zweckrationalität, als sozialtechnologische Kontrolle oder als integrative Normierung relativierte, erhielt in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts einen neuerlichen individualistischen Spin. Auch hier sollen – wie zuvor bei der Darstellung des Wandels der Kompetenzsemantik – nur diese zuletzt genannten Verschiebungen im Bedeutungsfeld “subjektiver Eigenaktivitäten” rekonstruiert werden.

3.2.1 Spontaneität und Selbsttätigkeit

Im Schatten der organisatorischen und normativen Zwänge der bürgerlichen Gesellschaft, die am Ende des 19. Jahrhunderts die industriekapitalistische Lebenswirklichkeit bestimmten, erschien die subjektive Eigenaktivität in ein Korsett von materiellen Existenzanforderungen und moralischen Konventionen eingeschnürt. Um aus dem Dickicht der zivilisatorischen Zwänge herauszukommen, suchte die reformpädagogische Bewegung nach Gelegen-

heiten, die individuelle Selbsttätigkeit zu fördern. Im überschaubaren Feld der privaten und öffentlichen Erziehung erschien es möglich, der Dynamik der Entfremdung Einhalt zu gebieten und über gemeinschaftlich situierte Prozesse der Selbstbildung authentischere Lebensformen zurückzugewinnen. Im Hintergrund stand dabei die Vorstellung, dass das Prinzip der Selbsttätigkeit auf jeder Alterstufe seiner eigenen genetischen Logik der Entwicklung folge. Insofern bot das Gemeinschaftsleben der Altersgleichen der natürlichen Spontaneität, die in der Gesellschaft unterdrückt wurde, eine angemessene Ausdrucksform.

3.2.2 Tüchtigkeit und Selbstbildung

Wesentlich nüchterner erschien die subjektive Eigenaktivität dort, wo sie nicht mehr im kapitalismus- oder zivilisationskritischen Licht der Entfremdungsproblematik begriffen wurde. So sah William Stern (1916) in der subjektiven Selbsttätigkeit eine der wesentlichen Bedingungen der individuellen Leistungsfähigkeit, die er mit Bezug auf die funktionalen Erfordernisse der Industriegesellschaft als Tüchtigkeit beschrieb. Gemessen an den Anforderungen des gesellschaftlichen Erwerbssystems begrenzten die Prinzipien der Zweckrationalität die individuellen Handlungsmöglichkeiten objektiv, während sie subjektiv durch die persönlichen Begabungen limitiert waren. Zwischen beiden Polen konnten die Individuen selbsttätig ihre Handlungsfähigkeiten entwickeln.

Nach dem Ende des Ersten Weltkrieges erschien die Problematik der Selbsttätigkeit in einem gänzlich anderen Licht. Dabei ging es weder um die Entlastung der Subjekte von zivilisatorischen Zwängen noch um die Durchsetzung der Prinzipien der Zweckrationalität, sondern vielmehr um die Rückbindung der sozialen Handlungspraxis an objektive Kulturwerte. Im Dämmerlicht der nationalen Katastrophe war die im Taumel der Kriegsbegeisterung geschmiedete Volksgemeinschaft in der Realität der Massengesellschaft untergegangen. In der Anonymität der Industriegesellschaft erschien das individuelle Handeln ohne innere Wertbindungen richtungslos. Statt Idealen zu folgen, reagierten die Einzelnen auf Umweltbedingungen und selbst die Politik bezog sich nicht auf Menschen, sondern auf Massen. Ohne ein kulturell gefestigtes und personal verankertes Selbst verlor die Selbsttätigkeit ihren inneren Bezug und ging in Fremdkontrolle über. Gerade deshalb erschien in den Zwanziger Jahren der Versuch der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, durch Bildung die verloren gegangene Verbindung der Subjekte mit der objektiven Kultur wieder herzustellen, als ein gangbarer Ausweg aus der gesellschaftlichen und moralischen Krise (Litt 1926, in: 1965 b). Selbsttätigkeit setzte Mündigkeit voraus und Mündigkeit basierte auf inneren Wertbindun-

gen, die auf dem Weg der individuellen Aneignung der historischen Errungenschaften der Kulturgemeinschaft in Form von Wissen, Können und autonomen Urteilsfähigkeiten zu integralen Bestandteilen der Persönlichkeit geworden sind.

Die Idee einer kulturgebundenen, innengeleiteten Autonomie der Subjekte, die den Einzelnen in der Massengesellschaft weiterhin als aktives Handlungswesen adressierte, geriet in den 1930er Jahren in Widerspruch mit der im Nationalsozialismus propagierten Vorstellung, dass sich in der völkisch integrierten Gemeinschaft in der Eigenaktivität der Individuen nicht Kultur-, sondern erblich fixierte Rassenwerte realisieren. Damit ließen sich nicht nur die sozialen und individuellen Bedingungen der Selbsttätigkeit über die archaischen Bindungen der Blutsverwandtschaft definieren, sondern auch die moralischen Grenzen des Handelns soweit verschieben, dass selbst der millionenfache Mord als freie Tathandlung gerechtfertigt werden konnte.

3.2.3 Bildung und Arbeit

Nach dem Verlust der politischen Souveränität wurde im Schatten der Besatzungszeit nach 1945 erneut der Versuch unternommen, Selbsttätigkeit zu definieren. In Westdeutschland geschah dieses unter Berufung auf die Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik unter kulturalistischen und naturalistischen Vorzeichen. Dabei erschien Bildung als der natürliche Weg zur Erweckung der in den Einzelnen angelegten physischen, seelischen und geistigen Selbstkräfte (Spranger 1959, in: 1973). In der DDR hingegen rückte das marxistische Konzept der Selbstverwirklichung durch Arbeit in den Blick. Dabei wurde angenommen, dass sich die humanen Befähigungen, die die Einzelnen besitzen, nur innerhalb des Ordnungsrahmens der sozialistischen Gesellschaft adäquat realisieren.

3.2.4 Selbstregulation und Subjektautonomie

Unter Modernisierungsdruck geraten, veränderten sich in beiden deutschen Staaten in den 1960er Jahren auch die Prämissen der Definition von Subjektaktivität. Statt von Selbsttätigkeit war in der DDR nun vor allem vom "subjektiven Faktor" die Rede. Konkret ging es hierbei darum, systematisch die Entwicklung der schöpferischen Potenziale der Individuen zu fördern und ihre selbstregulativen Fähigkeiten im Rahmen der jeweiligen Kollektive zu optimieren (Hacker 1973). Dieser relativen, durch den organisatorischen Kontext begrenzten Autonomie der Selbstregulation stand in der bundesrepublikanischen Diskussion der Begriff der autonomen sozialen Handlungs-

fähigkeit gegenüber. Da angenommen wurde, dass die Organisationsform einer Gesellschaft und die Modernität ihrer Kultur die performativen Handlungsmöglichkeiten in sozialen Situationen bestimmen, erschien es möglich, auch in kritischer Absicht die komplexen sozialisatorischen Bedingungsgefüge zu untersuchen, die die Subjektentwicklung ermöglichten oder ihr entgegen standen. Autonome handlungsfähige Individuen bilden sich, so die These, in der permanenten selbstreferentiellen Interaktion mit ihrer materiellen, sozialen und kulturellen Umwelt (Hurrelmann/Ulich 1980). Diese Interaktionen folgen jedoch nicht nur ihrer eigenen Logik der Reziprozität, sondern unterliegen systemabhängig auch unterschiedlichen organisatorischen und funktionalen Gleichgewichtsprinzipien.

3.2.5 Selbstorganisation

In der aktuellen Kompetenzdiskussion wird der gesellschaftliche Zwang zur Selbsttätigkeit weitestgehend ausgeblendet, so dass die Handlungsfähigkeiten, die durch Kompetenzen subjektiv fundiert und sozial normiert werden, als individuelle Befähigungen zu selbst organisiertem Handeln begriffen und thematisiert werden. Insofern leitet sich der Begriff der Selbstorganisation funktionalistisch aus den sozialen Handlungserfordernissen ab, mit denen sich die Einzelnen in kulturgemeinschaftlich entdifferenzierten, wissensbasierten marktwirtschaftlich organisierten Dienstleistungsgesellschaften konfrontiert sehen. Während er einerseits die allgemeine Form der Reproduktion sozialer Systeme beschreibt, kennzeichnet er andererseits einen Modus der individuellen Selbsttätigkeit, der unter den gegebenen gesellschaftlichen Voraussetzungen die selbstreproduktiven Aktivitäten der Einzelnen in der sozialen Handlungspraxis pointiert. Denn organisatorisch und technisch hoch komplexe Gesellschaften sind auf die kreativen Potenziale der Individuen und auf ihre Fähigkeiten, autonom und selbstorganisiert Probleme zu lösen, angewiesen. In diesem Sinn bezeichnet der Begriff der Selbstorganisation einen historischen Modus der Selbsttätigkeit, der in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten die Anschlussfähigkeit sozialen Handelns sichert, während er biografisch mit der Konzeption des lebensbegeleitenden Lernens verknüpft die reproduktive Aktualisierung der individuellen Handlungsfähigkeiten beinhaltet.

3.3 Lernkultur

Auch für den Neologismus "Lernkultur" gilt, dass die historische Rekonstruktion seiner Vorläuferbegriffe mehr als zur grundlagentheoretischen Fundierung dazu beiträgt, die Strategien der Pädagogisierung der in einer

Zeit jeweils dominanten gesellschaftlichen Reproduktionsprobleme zu verdeutlichen. Er steht in der Kontinuität von Vorläuferkonzepten, die im Sog der Konfessionalisierungs- und Territorialisierungsbestrebungen im 16. und 17. Jahrhundert stärker auf “Unterricht”, in den absolutistischen Fürstentstaaten des 18. Jahrhunderts primär auf “Erziehung” und in der ökonomischen, politischen und sozialen Umbruchzeit des 19. Jahrhunderts vornehmlich auf “Bildung” rekurrierten (siehe Kapitel 2). Auch hier beschränkt sich die Darstellung lediglich auf Probleme der Organisation des “Lernens”, die mit der anlaufenden Industrialisierung und der parallelen Institutionalisierung eines flächendeckenden Schulsystems mit Auslese-, Loyalisierungs- und Qualifikationsfunktionen entstehen.

Akzentuierte der Bildungsbegriff die Prozesse der subjektiven Kulturaneignung als Voraussetzung der reflexiven Weltdurchdringung und des geistigen Selbstbegriffens, rückt der Begriff des Lernens gleichermaßen die reaktive wie strukturierende und ordnende Tätigkeit des Subjekts in seiner Auseinandersetzung mit einer immer komplexer werdenden gesellschaftlichen Wirklichkeit ins Zentrum. Auf die Entdeckung der gesellschaftlichen Bedingungen des individuellen Lernens wurde mit lernorganisatorischen Arrangements reagiert, die entweder wie die Bildungsgemeinschaft mit symbolischen Traditionsanleihen als Bildungskulturen angelegt waren oder aber wie die didaktischen Versuchsklassen, beziehungsweise die pädagogischen Kollektive als sozialtechnologische Kopiermatrizen im projektiven Vorgriff auf eine vernünftig geordnete Gesellschaft organisiert wurden.

3.3.1 Anstaltsförmige Lehrkultur

Mit der Institutionalisierung eines flächendeckenden Bildungssystems wurden die hohen Ansprüche der idealistischen Bildungskultur über die Definition curricularer Lernziele kleingearbeitet. Nicht die selbsttätige Aneignung der in der Kultur objektiv gewordenen Errungenschaften der Menschheit versetzte “den Geist in leibhafte Föhlung mit Ideen”, sondern eine in den unterschiedlichen Lehranstalten auch personell verkörperte “Autorität vermittelte, mehr schlecht als recht, zwischen der Tradition und den Subjekten” (Adorno 1959, in: 1979, S. 105). Die bildungspolitisch projektierte und schulpädagogisch organisierte Kultur des Lernens baute auf Zwang, wo Subjektivität störte. Es war diese Form des obrigkeitszentrierten und mechanisch standardisierten Unterrichts, die am Ende des 19. Jahrhunderts zum Inbegriff einer repressiven bürgerlichen Gesellschaftsordnung wurde und gegen die die jüngere Generation auch mit pädagogischen Argumenten Sturm lief (Berg/Herrmann 1991).

Moniert wurde dabei nicht nur der Verlust der kulturellen Traditionen, sondern auch die Natur- und Lebensferne einer den Prinzipien der Zweckrationalität verhafteten modernen Zivilisation, die den wahrhaften Selbstaussdruck der Menschen ihren kalkulierten Verwertungsinteressen opferte. An die Stelle einer in ihren äußeren Formen erstarrten Bildungskultur, die in der seelenlosen Erziehungsmacht autoritärer Väter und im ritualisierten Unterricht militarisierter Unterrichtsbeamter verkörpert schien, rückte die Vision einer erlebniszentrierten Bildungsgemeinschaft, in der sich die natürlichen Eigenkräfte der Heranwachsenden selbsttätig im sozialen Handeln mit Gleichaltrigen, aber auch mit verständigen Lehrpersonen entwickeln konnten (Lietz 1897).

3.3.2 Pädagogische Bildungsgemeinschaften

Kritische Zeitgenossen wie Ernst Meumann (1911 a, b) warnten jedoch vor den Gefahren eines reformpädagogisch überhöhten Selbstbildungs- und Gemeinschaftseskapismus, weil die Form der kollektiven Selbstbetätigung alleine weder den funktionalen Lernerfordernisse moderner Industriegesellschaften genügen würde noch die individuellen Handlungsfähigkeiten zu sichern vermochte. In einer komplexen gesellschaftlichen Umwelt schien entwicklungsadäquates Lernen nach Ansicht der experimentellen Didaktiker nur mit Hilfe einer kontrollierten Individualisierung auf der Grundlage differenzierter Bildungsangebote möglich. Damit für die notwendige Schulreform jedoch nicht unnötig öffentliche Gelder ausgegeben würden, sprach sich William Stern unter Berufung auf volkskraftökonomische Erfordernisse für eine wissenschaftlich kontrollierte Begabtauslese aus. Für die Organisation des Lernens seien alleine die individuellen Befähigungen zu objektiv wertvollen Leistungen maßgeblich.

Gegen eine zu weit gehende organisatorische und sozialtechnologische Kontrolle des Lernens wiederum argumentierte die geisteswissenschaftliche Pädagogik schon in der Frühphase der Weimarer Republik. Denn eine zu weit gehende gesellschaftspolitisch motivierte Öffnung der Schule und der höheren Bildung würde den Eigensinn der Erziehungswirklichkeit und die Autonomie der Pädagogik verkennen. Die Erinnerung an die "Dignität" der pädagogischen Praxis sollte überdies vor der instrumentellen Reduktion der Lehr-Lern-Beziehungen im wissenschaftlichen Unterricht bewahren. Mit dem alternativen Konzept der Bildungsgemeinschaft schien es möglich, die neuhumanistische Idee der Subjektbildung kulturphilosophisch zu erneuern und mit den pragmatischen Kontrollansprüchen der pädagogischen Autoritätspersonen, die nicht per se mit den funktionalen Interessen der industri-

len Gesellschaft übereinstimmen mussten, zu verbinden (Flitner 1933). Denn Bildungsprozesse setzen asymmetrische Lernbezüge voraus, die im Generationenverhältnis begründet, durch Differenzen des Wissens und Könnens legitimiert, in der pädagogisch relevanten Zeit ihres Bestehens mit einer besonderen moralischen Verantwortlichkeit verbunden sind. Dabei sind die Älteren zugleich Vorbilder und Repräsentanten der Kulturgemeinschaft, deren Werte sie den Lernenden vermitteln.

Im Nationalsozialismus wurde die Führungsaufgabe, die im geisteswissenschaftlichen Konzept des "pädagogischen Bezugs" durch den Reifeunterschied zwischen den Generationen begründet wurde, von den Kernelementen der kognitiven und moralischen Vermittlung entlastet. An eine amorphe, rasenbiologisch integrierte Volksgemeinschaft adressiert, mutierte Bildung zur funktionalen Massensteuerung. Statt um Wissensaneignung und Mündigkeit ging es nun um Indoktrination, Folgebereitschaft und Gehorsam.

3.3.3 Einheits- oder Ausleseschule

Nach dem Ende der völkischen Diktatur bot gerade der Rekurs auf die humanistische Bildungstradition den Menschen in Deutschland die Chance, sich von den nationalsozialistischen Verbrechen moralisch zu distanzieren und sich kulturell neu zu positionieren. Als Immunisierungsschutz gegen politische Gleichmacherei und soziale Anpassung erschien die Bildungsidee in Westdeutschland geeignet, den Wiederaufbau des dreigliedrigen Bildungssystems zu legitimieren. Weil Lernen als Kulturaneignung und Realisierung von Begabungen über den pädagogischen Bezug vermittelt auf Mündigkeit zielte, war der konstruktive Umgang mit Autorität selbst ein Teil des Bildungsprozesses. In der DDR hingegen sah man in der Restauration des sozial hoch selektiven Schulsystems in der BRD einen deutlichen Hinweis auf das Wiedererstarken der imperialistischen Kräfte im Nachbarland.

Die geisteswissenschaftliche Bildungstheorie wurde beschuldigt, dabei den ideologischen Part zu übernehmen, weil sie mit kulturphilosophischen Mitteln die bildungspolitische Installierung des alten sozialen Auslesesystems legitimierte. In der sozialistischen Einheitsschule hingegen sollte Bildung nicht mehr länger das Privileg einer kleinen Elite bleiben, sondern als humane Errungenschaft jedem Einzelnen im Arbeiter- und Bauernstaat zuteil werden (Akademie der Pädagogischen Wissenschaften ... 1981, S. 389 ff.). Wie die materialistische Erziehungstheorie der geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie erschien auch die Form des pädagogischen Kollektivs dem Konzept des pädagogischen Bezugs überlegen, weil es, den Prinzipien des

Sozialismus und der Wissenschaftlichkeit verpflichtet, den gesellschaftlichen Neuaufbau mit Ideen der Bildungsgerechtigkeit und der allseitigen Persönlichkeitsentwicklung verknüpfte.

3.3.4 Kollektive und Projekte

Mit dem wachsenden Bildungsbedarf in den 1960er Jahren rückten in der DDR die Kollektive selbst in den Blickpunkt der bildungswissenschaftlichen Forschung. Hierbei ging es vor allem darum, die Kooperation innerhalb der Werkgruppen zu optimieren und die interne Organisation so zu gestalten, dass die schöpferischen Potenziale der Genossen im Prozess der Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft effektiver zur Geltung kommen konnten (Vorweg/Vorweg 1980). Über die Förderung der Selbsttätigkeit sollten die selbstregulativen Lernfähigkeiten im Kooperationsverbund stimuliert werden. Während in der DDR die wissenschaftliche Bildungsforschung unter ökonomischen Prämissen zunehmend psychologisiert wurde, rückten im Kontext der Bildungsreform in der BRD mit der wirtschaftlichen Modernisierungsproblematik die politischen Ungleichheitsfragen und damit auch die gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen der Bildung stärker in den Blickpunkt.

Die Begabungstheorie, die bis dahin vor allem die Notwendigkeit selektiver Differenzierung im Bildungssystem begründet hatte, bot auf die neuen Fragen, wie der kontinuierlich steigende Bildungsbedarf gedeckt werden konnte, keine zukunftsweisenden Antworten mehr. Die neue Sozialisationstheorie hingegen erklärte, dass die in der Gesellschaft reichlich vorhandenen Humanressourcen aufgrund bestimmter, mit der sozialen Statuslage und der Familienzugehörigkeit von Heranwachsenden im Zusammenhang stehenden Lernbedingungen bislang nur unzureichend genutzt wurden, aber in einem reformierten Bildungssystem durchaus entwicklungsfähig wären (Rolff 1967). Insofern erschienen sowohl die psychischen Voraussetzungen des Lernens als auch die sozialisatorischen Kontexte und die sozialen Organisationsformen nunmehr bildungsrelevant. Die Vorstellung, dass mit der weiterhin steigenden Komplexität der sozialen Wirklichkeit nicht nur neue gesellschaftliche Probleme auftreten würden, sondern auch neue Problemlösungen erarbeitet werden müssten, führte dazu, dass man von der bildungsphilosophischen Idee, Bildung sei Kulturaneignung, abrückte und stattdessen mit neuen Formen des projektorientierten, kooperativen und kommunikativen Lernens zu experimentieren begann (siehe hierzu die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates 1969). Bildungsziele wurden nun nicht mehr mit dem Hinweis auf ihren objektiven Bildungswert begründet, sondern als allgemeine "Handlungsfähigkeiten" und "Schlüsselqualifikationen" defi-

niert. Die Vorstellung, dass der Lernprozess mit dem Erwerb des Reifegrades der Mündigkeit oder mit dem Abschluss der Berufsausbildung seinen Zenit erreicht hätte oder sogar am Ende angelangt sei, erschien immer weniger tragfähig.

3.3.5 Lernkultur

Ohne verlässliche kulturelle Rückbindung an den objektiven Geist und ohne fixe lebensbiografische Zielpunkte löste sich das Lernen aus dem Generationenverhältnis heraus und verselbstständigte sich gegenüber der Umwelt gewissermaßen als frei flottierende subjektive Aktivität, die sicherstellen soll, dass Menschen, die sich immer häufiger in Handlungssituationen vorfinden, die durch ein hohes Maß an Unbestimmtheit und Orientierungsvielfalt gekennzeichnet sind, in der Lage sind, mit Kontingenzen umzugehen. Während “Lernen” damit eine immer komplexer werdende, auf Dauer gestellte Form der subjektiven Reflexivität bezeichnet, beschreibt der Neologismus “Lernkultur” solche Lernarrangements, die den zum kontinuierlichen Lernen gezwungenen Individuen Gelegenheiten bieten, sich durch entsprechende Selbstorganisationskompetenzen auf situative Veränderungen und prozessuale Transformationsdynamiken einzustellen.

Die Differenz zwischen den traditionellen lernorganisatorischen Arrangements und der neuen “Lernkultur” besteht darin, dass die den Lernprozess strukturierenden Differenzen weder aus dem Bezug zur Kulturgemeinschaft noch im Vorgriff auf eine in ihrer Entwicklung berechenbare Gesellschaft oder gar aus dem Generationenverhältnis begründet werden können. In dem Lernarrangement, das als “Lernkultur” beschrieben wird, erscheint die relative Unbestimmtheit von Bildungszwecken hinter dem allgemeinen Anspruch, kompetent handlungsfähig zu sein, als konstruktives didaktisches Prinzip. An die Stelle von Kultur, Gesellschaft und Generation tritt das Lernen selbst, das, als situative und lebensbiografische Aktivität begriffen, zugleich als Form und Ausdruck einer reflexiven Lebensführung unter gesellschaftlichen Transformationsbedingungen verstanden wird. Dementsprechend folgerichtig korrespondiert dem Lernkulturbegriff die bildungstheoretische Zielformel: Kompetenzentwicklung.

3.4 Kompetenzentwicklung

Von “Kompetenzentwicklung” ist im Lernkulturdiskurs die Rede, weil der Erwerb der für die Lebensbewältigung und die Berufsausübung wichtigen Fähigkeiten und Fertigkeiten in zunehmendem Maße sowohl in sozialisatori-

scher Eigenregie als auch in didaktisch strukturierten Arrangements erfolgt, die das selbstorganisatorische Handeln unterstützen und dementsprechend auch pädagogisch projiziert werden sollen. Insofern reiht sich der Begriff in die Tradition der bildungstheoretischen Leitformeln ein, die seit dem 16. Jahrhundert in zahlreichen Varianten die Notwendigkeit einer an rationalen Prinzipien orientierten "Methodisierung der individuellen Lebensführung" hervorheben. Nach dem Dreißigjährigen Krieg benötigten die Fürstenstaaten zu ihrer politischen Konsolidierung nicht nur Menschen, die ihre Dienstpflichten zweckbestimmt zum Nutzen der Gemeinschaft verrichteten, sondern auch das Engagement von Pädagogen, die ihre praktischen Erziehungsambitionen theoretisch reflektierten. Mit der Herauslösung des Konzepts der "Tugenderziehung" aus seiner sozialständischen Einbettung und mit seiner Verallgemeinerung in der subjektbezogenen kulturalistischen "Bildungstheorie" wurde am Ende des 18. Jahrhunderts in den reformabsolutistisch gestimmten deutschen Fürstenstaaten die bis heute wirkmächtigste pädagogische Leitformel kreiert.

Mit den gesellschaftlichen und organisatorischen Grenzen der Selbstbildung jedoch wurden im Verlauf des 19. Jahrhunderts die multifaktoriellen Bedingungen des Lernens sichtbar, die zu einer stärkeren Akzentuierung von politischen, ökonomischen, gesellschaftlichen und individuellen Lern- und Entwicklungszielen führten. Auch hier sollen im Folgenden nur die Zielformeln der letzten 130 Jahre kurz referiert werden.

3.4.1 Wahrhaftigkeit

Trotz des nationalen Stimmungsumschwungs nach der Reichsgründung mehrten sich zum Ende des 19. Jahrhunderts die kritischen Stimmen, die in den unterschiedlichsten Farben und Tönen ihr Unbehagen gegenüber der modernen industriellen Zivilisation artikulierten. Der ökonomische Strukturwandel wurde als Traditionsbruch wahrgenommen. Die früheren Gemeinschaftsformen schienen in der Klassengesellschaft unterzugehen. Vor allem aber mobilisierten die autoritären Attitüden, die mit der bürgerlichen Lebensweise im Obrigkeitsstaat verbunden waren, den reformpädagogischen Protest gegen die zivilisatorischen Zwänge des kapitalistischen Industriezeitalters, die im Bildungssystem organisatorisch in der doppelten Form der Unterrichtsanstalt und im Berechtigungswesen in Erscheinung traten. Weil Bildung zur philiströsen Phrase verkommen schien, war die Rückbindung der Bildungsziele an eine objektive Kultur offenbar nur noch als Geniestreich denkbar. Deshalb war die Legitimation pädagogischer Werte und Normen durch ihren Bezug auf die Natur und die spontanen Entwicklungskräfte die bessere Alternative. Vom "Kinde aus" betrachtet, erschien die Charakter-

bildung ein Prozess der selbsttätigen Verwirklichung des Individuums in der Gemeinschaft. Mit der Zielformel der Wahrhaftigkeit des Selbstaudrucks als Gegenbild zur seelenlosen Industriemoderne mit ihren gesellschaftlichen Zwängen erhielt das reformpädagogische Authentizitätsversprechen eine wirkmächtige Programmatik (Klages 1913, in: 1956).

3.4.2 Tüchtigkeit und Mündigkeit

Mit seiner Auffassung, dass eine Intensivierung der öffentlichen Bildungsanstrengungen im Interesse der nationalen Neugestaltung der Gesellschaft und ihrer Kulturgrundlagen unumgänglich sei, definierte William Stern mitten in den Kampfhandlungen des Ersten Weltkrieges nicht nur die Rolle der Pädagogik neu, sondern auch die Aufgaben der wissenschaftlichen Psychologie. Gerade weil das Lebensschicksal der Einzelnen vom Zusammenwirken der kollektiven Kräfte aller Volksgliederungen abhängig sei, käme es nach dem Ende der militärischen Auseinandersetzungen entscheidend darauf an, wie die Nation mit den ihr zur Verfügung stehenden humanen Ressourcen umginge. Da der Rohstoff, von dem das deutsche Volk am meisten besäße, die individuellen Begabungen seien, erschien die Frage lebenswichtig, wie diese natürlichen Bildungsreserven pädagogisch kontrolliert entwickelt und volkswirtschaftlich gezielt verwertet werden könnten – zumal die Mobilisierung der geistigen Volkskräfte in modernen Nationalstaaten eine Grundvoraussetzung war, um im internationalen ökonomischen Wettbewerb konkurrenzfähig zu bleiben und den Menschen eine solide Lebensbasis zu sichern. Die gesellschaftlich effektive Verwertung der menschlichen Fähigkeiten würde eine kontrollierte “Auslese der Begabten” und eine systematische Organisation des Aufstiegs der Tüchtigen auf der Grundlage einer wissenschaftlich fundierten Begabungsforschung voraussetzen, wobei aber nicht “das rein kapitalistische Interesse der Betriebsökonomie, sondern das sozial-ethische der Volkskraftökonomie” (Stern 1916, S. 297) maßgeblich sein dürfe.

Die funktionalistische Sichtweise der Rolle von Bildung erschien jedoch nach dem Ende des Ersten Weltkrieges zu eingeschränkt, um die nach der verheerenden und moralisch desaströsen Niederlage aufgebrochenen Orientierungskrisen zu bearbeiten. Denn neben dem Wiederaufbau der sozialen Systeme der Daseinsvorsorge hatte die Kulturgemeinschaft ein wesentliches Interesse an geistiger Sinnfindung. Insofern ließen sich die Probleme der Bildung nicht nur auf Fragen der Entwicklung volkswirtschaftlich nachgefragter individueller Leistungsfähigkeiten und Tüchtigkeiten begrenzen. Denn Bildung war immer auch Kulturaneignung zum Zweck der Gewinnung personaler Autonomie und moralischer Mündigkeit gegenüber der Gesellschaft. In

einer von materieller Not geprägten Umwelt gewann die Geisteswissenschaftliche Pädagogik ihre Überzeugungskraft interessanterweise dadurch, dass sie an Bildungsideale appellierte, die sie gerade nicht in der modernen Zivilisation, sondern in der Tradition der Kulturgemeinschaft aufspürte. Im symbolischen Horizont dieser kulturellen Wertsphären erschienen die ökonomischen, politischen und sozialen Ansprüche der unterschiedlichen Funktionssysteme relativ, so dass die natürliche Bildsamkeit der Subjekte, die das Lernen begründete, wieder verstärkt ins Zentrum der Erziehung und der Erziehungswirklichkeit rückte.

Die geisteswissenschaftliche Auffassung, die Kriegsfolgen und die Stabilitätskrisen, die die Weimarer Republik belasteten, könnten durch die Rückbindung des sozialen Lebens an kulturelle Werte bearbeitet werden, erschien nach der Errichtung der faschistischen Diktatur in den Augen der neuen Machthaber als eine philosophische Verirrung. Nicht die Kultur, sondern die Politik war das Medium gemeinschaftlicher Ordnungsbildung. Wo es auf die Durchsetzungsfähigkeit von wenigen Einzelnen und auf die Folgsamkeit der Masse ankam, stand Mündigkeit im Verruf der Geschwätzigkeit. Die Defizite des Gesellschaftslebens wurden im völkischen Denken als Folge einer rassistischen Verunreinigung der Volksgemeinschaft verstanden und dementsprechend mit Mitteln der biologischen Selektion eugenisch "ausgemerzt". Auslese und Zucht waren die Vorbedingungen einer formativen Volkserziehung, die nicht auf Bildung, sondern auf reflexartig demonstrierte Massenloyalität abzielte. Als archaischer Gemeinschaftsbesitz erhielten die deutschen Tugenden des autoritären Gehorsams die Bedeutung von kollektiven Rassenwerten.

3.4.3 Persönlichkeitsbildung

Aufgrund dieser dem Bildungsdenken fremden Zuspitzungen war es nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges in beiden Teilen Deutschland möglich, trotz der faschistischen Verbrechen relativ bruchlos an das humanistische Erbe der Bildungstheorie zu erinnern und neue Kontinuitäten herzustellen. In Westdeutschland erschien das geisteswissenschaftliche Konzept der Mündigkeit attraktiv, weil es sich gegen jede Form der gesellschaftlichen Vereinnahmung des Menschen, sei es aus politischen Gleichheitsgründen, ökonomischen Nützlichkeitsbegründungen oder sozialen Anpassungszwängen, die moralische Integrität der Person als Ziel und Ergebnis von Bildung stellte. Gerade mit Blick auf die Entwicklungen in der DDR ließ Eduard Spranger (1949, in: 1970) in der Phase des Wiederaufbaus keinen Zweifel daran, dass die Bildungsorganisation und die Bildungswege nur durch die Idee der Bildung bestimmt sein dürften. In Verbindung mit den traditionellen Bega-

bungsvorstellungen bedeutete dieses zugleich die Rechtfertigung des dreigliedrigen Schulsystems.

Bei der antifaschistisch-demokratischen Neuordnung, die programmatisch in der DDR angestrebt wurde, übernahm die Zentralverwaltung für Volksbildung sehr frühzeitig die Initiative, um einerseits die Relikte des Nazismus zu beseitigen und andererseits die sozialistische Umgestaltung der Gesellschaft durch die Nutzung der erzieherischen Produktivkräfte einzuleiten. Orientiert an der marxistisch gewendeten humanistischen Idee der allseitigen Persönlichkeitsentwicklung erschien neben der Einheitsschule die Verbindung von Wissenschaft und Produktion als Garant von Bildungsgerechtigkeit und Fortschritt.

3.4.4 Schöpferische Tätigkeit und Handlungsfähigkeit

Mit der Formel der schöpferischen Persönlichkeitsentwicklung reagierte die DDR-Pädagogik in den 1960er Jahren auf den steigenden Wissens- und Technologiebedarf moderner Industriegesellschaften (Engel 1980). Die marxistische Bildungsidee basierte nunmehr auf der Annahme, dass die Menschen im Sozialismus als Subjekte der gesellschaftlichen Entwicklung in der Praxis des sozialistischen Alltags ohnehin systemkonforme Wertbindungen entwickeln würden, so dass die Motivation zur selbstregulativen Tätigkeit kollektivbezogen blieb und nur in abweichenden Fällen individualistisch aus dem Ruder lief.

Wie die DDR geriet auch die BRD zu Beginn der 1960er Jahre unter Modernisierungsdruck. Da es in modernen Gesellschaften offenbar einen systematischen Zusammenhang zwischen wirtschaftlichem Wachstum und der Bildungsorganisation gab, erschien es dringlich, die Bildung der heranwachsenden Generation auf der Grundlage von wissenschaftlichen Bedarfsanalysen langfristig zu planen. Wie schon bei William Stern sollte es nunmehr darum gehen, die vorhandenen Begabungsreserven besser zu erschließen und gesamtgesellschaftlich zu verwerten. Als Georg Picht (1964) von der deutschen "Bildungskatastrophe" sprach, waren die Weichen für eine radikale Umgestaltung des Bildungssystems bereits gestellt. Denn wenn alle Heranwachsenden das im Rahmen ihrer individuellen Leistungsfähigkeit liegende Maß an individueller Bildung realisieren sollten, war eine Sockelanhebung des Bildungsniveaus durch den Ausbau von Gymnasien und Universitäten unumgänglich. Damit wurde Bildung zugleich als ein demokratisches Bürgerrecht im Sinne der Gleichheit von Bildungschancen begriffen. Mit der Studentenbewegung schließlich wurde auch die Universität als ein diskursiver Ort der theoretischen Reflexion entdeckt.

Die geisteswissenschaftliche Idee der Bildung als schrittweise Selbstbindung an die Ideen des Wahren, Guten und Schönen erschien damit endgültig passé. Nunmehr ging es um Emanzipation und Kritik, um authentische Identitätsbildung und um den Erwerb generalisierbarer Handlungsfähigkeiten, die in der pädagogischen Tradition von Heinrich Roth (1971) zunächst noch vorsichtig und in Klammern gesetzt als Sach-, Sozial und Selbstkompetenzen beschrieben wurden, während sie in der stärker sozialwissenschaftlich orientierten Diskussion als subjektive Autonomiedispositionen zum Thema wurden. Vor allem Jürgen Habermas (1974, in: 1984) sah im Kompetenzbegriff eine Möglichkeit, die Idee der Bildung pragmatisch und kommunikationstheoretisch zu erneuern. Denn als universale subjektive Entwicklungsdispositionen begriffen, waren Kompetenzen an objektive Gesetzmäßigkeiten und soziale Rationalitätsprinzipien gebunden. Damit schien die Kompetenzentwicklung einer natürlichen Entwicklungslogik zu folgen, die den Prozess der autonomen Subjektbildung "prästabilisierte", während sie gleichzeitig auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen angewiesen war, die ihre Realisierung unterstützten. Selbst dort, wo die "spätkapitalistische" Gesellschaft die Kompetenzentwicklung beeinträchtigte, wurden individuelle Lernpotenziale aktiviert und freigesetzt, die zur Umgestaltung der sozialen Ordnungsformen genutzt werden konnten, um vernunftgeleitete Reformen auch im großen Stil durchzuführen.

3.4.5 Kompetenzentwicklung

Mit dem Abflauen des Reformoptimismus in den 1970er Jahren und dem aufkommenden Krisenbewusstsein der 1980er Jahre haben sich jedoch die Prämissen der Kompetenzdiskussion, die genaugenommen erst im Kontext der Globalisierung nach dem Zusammenbruch des planwirtschaftlichen Sozialismus sowjetischer Prägung breitenwirksam wurden, erheblich verändert. Die kompetenztheoretisch nahegelegte Annahme, dass Individuen im Laufe ihrer Sozialisation höherstufige, der gesellschaftlichen Umwelt überlegene Formen der Ich-Organisation entwickeln können, erscheint heute mehr befremdlich als selbstverständlich. Denn im neuen Licht der ökonomischen und medialen "Globalisierung" übersteigt die objektivierte Komplexität der Weltsozialordnung nicht nur die subjektiven Verarbeitungskapazitäten, vielmehr erzeugen die immer zahlreicher werdenden Kommunikationssysteme Informationsflüsse, die von den Einzelnen nicht mehr zu übersehen sind.

Dabei reichen die klassischen Kulturtechniken, die den modernen Menschen ein Mindestmaß an sozialer Teilhabe gesichert haben, schon lange nicht mehr aus, um die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben auf Dauer zu gewährleisten. In kommunikativ verdichteten und organisatorisch polyme-

dial vernetzten Lebenswelten genügt es nicht mehr, elementare zivilisatorische Fähigkeiten einfach abzurufen. Um handlungsfähig zu sein, müssen die Einzelnen über generative Sinn erschließende und Sinn erzeugende Kompetenzen verfügen, die es ihnen ermöglichen, sich dynamisch auf kontinuierlich wechselnde Situationen einzustellen. Lernen wird dabei nicht nur zur wichtigsten Teilhabevoraussetzung am gesellschaftlichen Leben, sondern auch zur elementarsten individuellen Ressource. Insofern sind neben den kognitiven auch die sozialen und personalen Kompetenzen elementare Stützen einer auf kontinuierlichem Lernen basierenden Lebensführung. Als prozessorientierte Form des Lernens und der biografischen Organisation von Erfahrungen zielt die aktuelle pädagogische Leitformel der "Kompetenzentwicklung" gleichermaßen auf die Mobilisierung der subjektiven Problemlösefähigkeiten wie auf ihre organisatorische Erschließung im sozialen Kontext.

4 Fazit

Wenn sozialwissenschaftliche Begriffe selbst Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit sind, die sie reflektieren, dann werden im Rahmen einer historisch angelegten Analyse ihrer semantischen Konnotationen vor allem die pragmatischen Problemkonstellationen und die jeweils zeittypischen Verständnishorizonte sichtbar. So gesehen beziehen sich die Begriffe “Kompetenz”, “Selbstorganisation”, “Lernkultur” und “Kompetenzentwicklung” auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen, die sie sowohl unter der Perspektive der Veränderung der allgemeinen Vergesellschaftungsbedingungen als auch mit Bezug auf den Wandel innerhalb einzelner sozialer Funktionssysteme – und hier insbesondere auf die Transformation der Arbeitsorganisation – beschreiben. In einer komplexer und unübersichtlicher gewordenen Sozialwelt müssen sich die Menschen nahezu permanent in ihrer sozialen Handlungspraxis auf sich dynamisch verändernde Prozesslogiken einstellen. Dieses scheint ihnen um so besser möglich, je vielfältiger und disponierbarer ihre Handlungsfähigkeiten werden, die sie entwickeln und über die sie verfügen. Dabei wird die Offenheit für kontinuierliches Lernen zu einer fundamentalen biografischen Ressource, die sich auch und gerade in der Berufspraxis bewährt.

So gesehen antwortet das Forschungsprojekt “Lernkultur Kompetenzentwicklung” nicht nur auf momentane gesellschaftliche Entwicklungstrends, die weit über die Praxis der beruflichen Arbeit hinausgehen, sondern es trägt auch, indem es die gegenwärtigen Reproduktionsprobleme in marktwirtschaftlich organisierten Dienstleistungs- und Wissensgesellschaften thematisiert, zu deren begrifflicher Präzisierung und zur Verständigung über mögliche Lösungen bei, insbesondere mit den Mitteln des organisierten Lernens. Besonders bemerkenswert erscheint, dass die selbstreflexive Beobachtung der eigenen Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten innerhalb des Grundlagenforschungsbereiches einen hohen systematischen Stellenwert besitzt. Denn im Wissen, dass der Kredit des Selbstverständlichen, den die jeweils aktuellen Begriffsschöpfungen im Horizont ihrer Gegenwart in Anspruch nehmen können, die Akteure häufig zu Übergeneralisierungen und überzogenem Aktivismus verleitet, erscheint es sinnvoll, gerade hoch plausible Theorien und Konzepte mit den Problemen zu konfrontieren, auf die sie antworten.

Im Ergebnis der hier unternommenen historischen Begriffsanalyse zeigt sich, dass in hochgradig funktional differenzierten Gesellschaften “Kompetenzen” als “Selbstorganisations”-Dispositionen vor allem deshalb gefragt

sind, weil die informativ verflüssigten Wissensvorräte und die optional verdünnten Wertbindungen, die in den Kernbereichen des sozialen Lebens zirkulieren, die Einzelnen in ein reflexives, durch Wahlmöglichkeiten bestimmtes Verhältnis zu ihrer Umwelt zwingen. Zur dauerhaften Sicherung sozialer Handlungsfähigkeiten müssen institutionell hergestellte “Lernkulturen” darum organisatorische Arrangements für selbstinitiierte Aktivitäten bereitstellen, die “Kompetenzentwicklung” ermöglichen.

Damit aber sind die früheren Formen des organisierten Lernens keineswegs obsolet geworden. Gleichwohl erscheinen sie im Horizont der Gegenwart revisionsbedürftig. Als lernkulturelle Arrangements begriffen, müssen Unterrichts-, Erziehungs- und Bildungsprozesse, nicht nur in Bildungseinrichtungen, sondern an Arbeitsplätzen und überall dort, wo Lernprozesse initiiert werden sollen, als didaktisch klar strukturierte Angebote zur selbstorganisatorischen und reflexiven Aneignung differenter Sinnsysteme konzipiert und institutionell gesichert werden, damit Lernen als ein selbstregenerativer Prozess ermöglicht und ebenso gewährleistet wird, dass die in einem bestimmten Lebensabschnitt erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht in überholten generationstypischen Habitusformen und Routinen erstarren.

Entgegen der früheren Auffassung, die biografische Entwicklung der Persönlichkeit vollziehe sich in einer kulturellen, durch Familien-, Alters-, Geschlechts- und Berufsrollen sequentiell strukturierten gesellschaftlichen Rahmenordnung über die Verinnerlichung sozialer Normen, auf die sich das Selbst, nachdem es einen bestimmten Grad der Differenzierung erlangt hat, kritisch distanzierend beziehen kann, verlangt die Gestaltung der Biografie gegenwärtig zusätzlich einen immer größer werdenden Selbsteinsatz. Sowohl die Strukturen des sozialen Handelns als auch die Übergänge zwischen den einzelnen Lebensbereichen und nicht zuletzt die Statuspassagen im Lebenslauf sind entscheidungsoffener geworden. Darum wird die Fähigkeit zur reflexiven Mitgestaltung der eigenen Biografie zu einer grundlegenden Basiskompetenz. Über das Lernen erschließen sich die gesellschaftlichen Gelegenheiten, die eigene Sozialisation selbst zu organisieren. Dass die Ressourcen für lernkulturelle Kompetenzentwicklungsprozesse hierbei jedoch ungleich verteilt sind, bleibt ein Politikum.

Literatur

Adorno, T. W.: Theorie der Halbbildung (1959). In: Adorno, T. W.: Soziologische Schriften I. Frankfurt/M. 1979, S. 93-121

Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR und Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR: Pädagogik. Berlin 1981

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung: Berliner Erklärung. Innovation und Lernen – Lernen mit dem Wandel. In: Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. QUEM-report. Heft 67. Berlin 2001, S. 67-70

Baethge, M.; Schiersmann, C.: Prozeßorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster, New York, München, Berlin 1998, S. 15-87

Baske, S.: Grund- und Rahmenbedingungen. In: Führ, C.; Furck, C.-L.: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München 1998, S. 3-25

Berg, C.; Herrmann, U.: Industriegesellschaft und Kulturkrise. Ambivalenzen der Epoche des Zweiten Kaiserreichs 1870-1918. In: Berg, C. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte IV, 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München 1991, S. 1-53

Comenius, J. A.: Didactica magna – Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren (1657). Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner. Stuttgart 1993

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Stuttgart 1969

Diesterweg, A.: Die Lebensfrage der Civilisation oder über die Erziehung der unteren Klassen der Gesellschaft. Ein Beitrag zur Lösung der Aufgabe dieser Zeit. Essen 1836

Durkheim, E.: Erziehung, Moral und Gesellschaft (1902/1903). Frankfurt/M. 1984

Engel, G.: Eröffnungsrede auf dem 5. Kongreß der Gesellschaft für Psychologie der DDR. In: Kossakowski, A.: Psychologie in der gesellschaftlichen Praxis. Zum Beitrag der Psychologie bei der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der DDR. Berlin 1980, S. 9-13

Erpenbeck, J.; Sauer, J.: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm "Lernkultur Kompetenzentwicklung". In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster, New York, München, Berlin 2000, S. 289-335

Fichte, J. G.: Reden an die deutsche Nation (1807/08). In: Fichte, J. G.: Über patriotische Erziehung. Pädagogische Schriften und Reden. Berlin 1960

Flitner, W.: Systematische Pädagogik. Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Breslau 1933

Francke, A. H.: Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind (1702). In: Francke, A. H.: Werke in Auswahl. Berlin 1969, S.124-150

Führ, C.: Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945. In: Führ, C.; Furck, C.-L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland. München 1998, S. 1-24

Günther, K.-H.; Hofmann, F.; Hohendorf, G.; König, H.; Schuffenhauer, H. (Redaktion): Geschichte der Erziehung. Berlin-Ost 1976

Habermas, J.: Notizen zur Entwicklung der Interaktionskompetenz (1974). In: Habermas, J.: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/M. 1984, S. 187-225

Hacker, W.: Allgemeine Arbeits- und Ingenieurspsychologie. Berlin 1973

Hammerstein, N.: Die historische und bildungsgeschichtliche Physiognomie des konfessionellen Zeitalters. In: Hammerstein, N. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 1. 15.-17. Jahrhundert: Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe. München 1996, S. 57-101

Heinz, W. R.: Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biografischen Handelns. In: Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biografische Sozialisation. Stuttgart 2000, S. 165-186

Herbart, J. F.: Umriß pädagogischer Vorlesungen (1835). Paderborn 1957, S. 5-18

Humboldt, W. v.: Theorie der Bildung des Menschen (1793). In: Flitner, A.; Giel, K. (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden – Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Stuttgart 1960, S. 234-240

Hurrelmann, K.; Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, Basel 1980

Jäger, G.; Tenorth, H.-E.: Pädagogisches Denken. In: Jeismann, K.-E.; Lundgreen, P. (Hrsg.): Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte, Band 3 (1800 – 1870). Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987, S. 71-103

Jaensch, E. R.: Wege und Ziele der Psychologie in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Jugendkunde, 39. Leipzig 1938, S.161-181

Key, E.: Das Jahrhundert des Kindes (1900). Berlin 1902

Klages, L.: Mensch und Erde (1913). In: Klages, L.: Mensch und Erde. Zehn Abhandlungen. Stuttgart 1956, S. 1-25

Klix, F.; Kossakowski, A.; Mäder, W. (Hrsg.): Psychologie in der DDR. Entwicklung – Aufgaben -Perspektiven. Berlin 1980

Lay, W.: Experimentelle Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung durch die Tat (1907). Leipzig 1918

Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. “Lernkultur Kompetenzentwicklung”. In: QUEM-Bulletin, 5´2000, S. 1-3

Lietz, H.: Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit. Bilder aus der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft (1897). In: Lietz, H. (Hrsg.): Schulreform durch Neugründung. Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn 1970, S. 5-30

Litt, T.: Eine Neugestaltung der Pädagogik (1918). In: Litt, T.: Pädagogik und Kultur. Kleine pädagogische Schriften 1918-1926 (herausgegeben von Friedhelm Nicolin). Bad Heilbrunn, 1965 a

Litt, T.: Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen (1926). In: Litt, T.: Pädagogik und Kultur. Kleine pädagogische Schriften 1918-1926. Bad Heilbrunn 1965 b, S. 58-98

Luther, M.: An die Ratsherrn aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen (1524). In: Luther, M.: Werke in sechs Bänden – Band V. Frankfurt/M. 1982, S. 40-72

Meumann, E.: Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen (Bd. 1 – zuerst 1907). Leipzig 1911 a

Meumann, E.: Experimentelle Pädagogik und Schulreform. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik, 12. Leipzig 1911 b, S. 1-13

Münch, R.: Arbeit, Selbstfindung und soziale Inklusion in einer aktiven Gesellschaft. In: Münch, R.: Offene Räume. Soziale Integration diesseits und jenseits des Nationalstaats. Frankfurt/M. 2001, S. 78-119

Nipperdey, T.: Deutsche Geschichte 1800-1866. Bürgerwelt und starker Staat (1983). München 1998

Otto, B.: Die Schulreform im 20. Jahrhundert (1897). In: Otto, B.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn 1963, S. 24-44

Pestalozzi, J. H.: Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts (1797). In: Pestalozzi, J. H.: Sämtliche Werke, Bd. 12. Berlin 1938

Pfahler, G.: Rasse und Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Jugendkunde, 40. Leipzig 1939, S. 202-221

Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten, Freiburg 1964

Preyer, W.: Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren (1882). Leipzig 1923

Ratke, W.: Kurze Berührung der überaus großen Nutzbarkeiten der Lehrart Herrn W. Ratichii (1622). In: Alt, R.: Die neue Lehrart. Pädagogische Schriften Wolfgang Ratkes. Berlin 1957, S. 119-123

Rolff, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1967

Roth, H.: Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen – Gutachten und Studien der Bildungskommission. Stuttgart 1968

Roth, H.: Pädagogische Anthropologie, Band 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund 1971

Schelsky, H.: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg 1957

Schilling, H.: Höfe und Allianzen. Deutschland 1648-1763. Berlin 1994

Schleiermacher, F. E. D.: Über den Beruf des Staates zur Erziehung (1814). In: Schleiermacher, F. E. D.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn 1959, S. 18-32

Schleiermacher, F. E. D.: Zur Pädagogik – Manuskript (1813-1814; 1826). In: Platz, G. (Hrsg.): Schleiermacher's pädagogische Schriften. Langensalza 1876, S. 429-455

Sextro, H. P.: Über die Bildung der Jugend zur Industrie. Göttingen 1785

Spranger, E.: Innere Schulreform (1949). In: Spranger, E.: Schule und Lehrer. Heidelberg 1970, S. 177-187

Spranger, E.: "Das Leben bildet" – Eine geistesphilosophische Analyse (1959). In: Spranger, E.: Philosophische Pädagogik. Heidelberg 1973, S. 141-189

Stern, W.: Die Jugendkunde als Kulturforderung: Mit besonderer Berücksichtigung des Begabungsproblems. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik, 17. Leipzig 1916, S. 273-311

Tenorth, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim, München 1988

Tenorth, H.-E.: Pädagogisches Denken. In: Langewiesche, D.; Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte V, 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München 1989, S. 111-153

Veith, H.: Das Selbstverständnis des modernen Menschen. Theorien des vergesellschafteten Individuums im 20. Jahrhundert. Frankfurt/M. 2001

Veith, H.: Kompetenzen und Lernkulturen. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungsleitsemantiken. edition QUEM, Band 15. Münster, New York, München, Berlin 2003

Vorweg, G.; Vorweg, M.: Persönlichkeits- und sozialpsychologische Grundlagen der Leitung sozialer Prozesse. In: Kossakowski, A.: Psychologie in der gesellschaftlichen Praxis. Zum Beitrag der Psychologie bei der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der DDR. Berlin 1980, S. 54-65

Wehler, H.-U.: Deutsche Geschichte, Bd. 3. Von der "Deutschen Doppelrevolution" bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges: 1849-1914. München 1995

Zaisser, E.: Zur Arbeit des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 5, 1. Berlin und Leipzig 1950, S. 2-6

Ziller, T.: Allgemeine Pädagogik (1876). Leipzig 1892

Zinnecker, J.: Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 20. Weinheim 2000, S. 272-290

Die Konstruktion von Lernkulturen als Prozess der Mikro-Makro- Interdependenzen zwischen (Aus-)Bildungstraditionen und Lernprozessen

1 Einführung

Die Studie “Konstruktion von Lernkulturen als Prozess der Mikro-Makro-Interdependenzen zwischen (Aus-)Bildungstraditionen und Lernprozessen” konzentrierte sich auf Lernkulturen, die sich im Rahmen des Lernens für die Arbeitswelt entwickelt haben. Neben der Arbeit ist Lernen die Tätigkeit, über die sich die Sozialisation und Entwicklung des Menschen vollzieht. Jede Kultur oder Gesellschaft hat ihr entsprechende Formen des Lernens und Lehrens entwickelt, orientiert sich an Lehr- oder Bildungsidealen, nimmt eine ihr eigene Wertung von Wissen und Wissensbestand vor und hat Lösungswege zu einer angemessenen Anwendung und Umsetzung derselben institutionalisiert. Diese kulturell determinierten Formen von Lernen und Lehren tradieren sich auch im Prozess des Lernens für und in der Arbeitswelt fort.

Daher richtete sich das Erkenntnisinteresse dieser Studie auf Ausbildungstraditionen beruflicher und betrieblicher Qualifizierung und auf die Manifestation von Lernkulturen auf der betrieblichen Ebene. Im Umfeld gesellschaftlich vorherrschender Bildungstraditionen und Ziele, die sich meist vorrangig mit Allgemeinbildung befassen, haben sich spezifische Lernkulturen im Bereich des Lernens für die Arbeitswelt entwickelt. Lernkulturen innerhalb dieses Kontexts sind, gegenüber denen im Bereich der Allgemeinbildung vorherrschenden, stark modifiziert. Hier spielen ökonomische Interessen, arbeitsmarktpolitische Entwicklungen und die Verteilung von Kapital eine prägende Rolle. Bedeutsam sind auch die industriellen Beziehungen, wie sie sich historisch und aktuell zwischen Arbeitnehmern, Arbeitnehmervertretungen und Arbeitgebern mit ihren Interessensvertretern entwickelt haben und entwickeln. Das Ensemble der bedeutenden, da gestaltenden Akteure im Entwicklungsprozess dieser Lernkulturen innerhalb der Arbeitswelt unterscheidet sich gravierend von dem Ensemble der Akteure, die bei Entwicklung und Erhalt des allgemeinen Bildungswesens

eine führende Rolle spielen, bedingt durch ihre unterschiedliche gesellschaftliche Funktion. Denn nicht Allgemeinbildung, sondern Kompetenzentwicklung ist das Ziel des Lernens für und im Arbeitsprozess.

Die im Projekt vorgenommene Analyse der historischen Entwicklung von Ausbildungssystemen und Ausbildungspräferenzen innerhalb der Vergleichsländer Japan, USA und Deutschland konzentriert sich somit auf den Rahmen, innerhalb dessen Kompetenzentwicklung stattfindet. Der Ländervergleich wurde somit als ein methodisches Instrument gewählt, da anhand einer Kontrastierung mit anderen Kulturen sich historische Wurzeln von (Aus-)Bildungstraditionen, ihre herrschenden Leitideen, kulturelle wie politische Intentionen im Umgang mit Bildung und Wissen sowie deren institutionelle Manifestationen und Wege der Umsetzung untersuchen lassen. Damit können wichtige Dimensionen der Makroebene einer Lernkultur erfasst werden. Für die Mikroebene gilt, dass Unternehmen zwar eine Lernkultur im Hinblick auf die ihnen eigenen Lernprozesse, Qualifizierungsansätze und -lösungen (entsprechend einer Unternehmenskultur) hervorbringen, diese aber immer auch durch die in der kulturellen und gesellschaftlichen Umwelt gepflegte Lern- und (Aus-)Bildungskultur geprägt ist.

Um nun zu greifbaren Ergebnissen zu gelangen, wurden im vorliegenden Vergleich für die Mikroebene die Aus- und Weiterbildung von Facharbeitern in metallverarbeitenden Betrieben gewählt. Anhand dieser Berufsgruppe sollen die sich unterschiedlich figurierenden Mikro-Makro-Interdependenzen exemplarisch dargestellt werden. Andere Berufsgruppen und Sektoren werden sicherlich modifizierte Muster zeigen. Weiterer Forschung bleibt vorbehalten, das in diesem Projekt erprobte Prinzip und Instrumentarium anhand anderer Berufsgruppen oder Sektoren zu erforschen, zu bestätigen, gegebenenfalls zu verwerfen oder weiter zu modifizieren.

Ziele des Grundlagenprojekts waren:

- das Erforschen von Mikro- und Makrointerdependenzen bei Ausbildungswegen und Lernprozessen im Rahmen eines Ländervergleichs,
- der Einsatz und das Überprüfen eines Vergleichsinstrumentariums, das geeignet ist, die Mikro- und Makrointerdependenzen von Lernkulturen zu erfassen,
- eine Reflexion der lernkulturellen Prägung in Deutschland anhand des Vergleichs mit Bildungs- und Ausbildungstraditionen anderer Kulturen,
- eine Analyse und Abbildung typischer aus den Bildungstraditionen der Vergleichsländer entstandener Lernkulturen und
- der Vergleich kulturell determinierter Wege der Kompetenzentwicklung und unterschiedlicher Verständnisse von Kompetenz.

2 Der methodische und theoretische Ansatz

2.1 Das empirische Vorgehen der Studie

Die Studie thematisierte das sehr umfassende Gebiet der Wechselwirkungen von Makro- und Mikroprozessen im Bereich von Bildung und Ausbildung. Der zeitliche und personelle Rahmen der Studie war allerdings begrenzt. Die Bearbeitung der Thematik konnte nur in einem empirisch eingeschränkten Rahmen erfolgen. Die vorgestellten Ergebnisse müssen in Relation zu den begrenzten Rahmenbedingungen gesehen werden. Dies heißt, dass es sich bei der Darstellung der Ergebnisse nur um Grobkonturen handeln kann, die durch zukünftige Forschungsarbeiten weiter zu differenzieren sind.

Bei den verschiedenen Arbeitsschritten der Studie wurden folgende empirische Methoden angewandt:

1. Zuerst wurden Literaturrecherchen zu der historischen Entwicklung von Ausbildungstraditionen und -systemen in den Vergleichsländern Japan, USA und Deutschland durchgeführt.
2. Zur Ergänzung der Literaturrecherchen wurden in den Vergleichsländern Expertengespräche mit Bildungsexperten und Verantwortlichen für betriebliche Aus- und Weiterbildung vorgenommen.
3. Im Rahmen eines von der DFG 1995 bis 1999 geförderten Projekts "Berufliche Bildung und qualifizierte Facharbeit bei der Einführung und Anwendung programmierbarer Automationstechniken – Ein industriekultureller Ländervergleich (BRD, Japan, USA)" wurde umfangreiches Material zum Thema betriebliche Qualifizierungsprozesse erhoben. Daraus ließen sich auch wichtige Erkenntnisse zu den Fragen nach Wegen und Verständnis von Kompetenz und Kompetenzentwicklung und betrieblichen Qualifizierungsprozessen gewinnen. Die Sichtung des Interviewmaterials bezogen auf die Forschungsfragen dieses Projekts war ein weiterer empirischer Baustein. In Verbindung mit den Ergebnissen der Literaturstudien konnten mittels der Methode der dichten Beschreibung zentrale Charakteristiken und Interdependenzen für die länderspezifischen Lernkulturen aufgezeigt werden.
4. Bei dem unter 3. genannten Material handelt es sich um Interviews mit qualifizierten Facharbeitern der metallbearbeitenden Industrie aus allen drei Ländern sowie mit Personal- und Ausbildungsleitern derselben Betriebe, die zu den für die Studie wichtigen Fragestellungen hermeneutisch ausgewertet wurden.

2.2 Das methodische und theoretische Instrumentarium

Der in dieser Studie angewandte theoretische und methodische Ansatz steht in Beziehung zu dem Ansatz der Industriekulturforschung (Rauner/Ruth 1991; Ruth 1995), der anstrebt, strukturalistische und kulturalistische Perspektiven miteinander zu verbinden. Bereits vorliegende Untersuchungen (Ruth 1995; Laske 1995) konzentrierten sich auf die gestaltende Wirkung jenes gesellschaftlichen Milieus, das in unterschiedlichen Industrienationen oder -regionen den Kontext für Technikentwicklung und -einsatz, Innovation und Produktion abgibt. In seinen jüngsten Arbeiten stellte sich für den Industriekulturansatz die Frage nach einem theoretischen und methodischen Ansatz zum Vergleich industriekulturell geprägter Lern- und Ausbildungsprozesse. Das Tertium Comparationis sind betriebliche Qualifizierungskonzepte und Lernprozesse.

Giddens Strukturierungstheorie lieferte dem Industriekulturansatz wesentliche Theorieelemente. Sein Begriff der Routinisierung ist ein wichtiger Theoriebaustein für das Verständnis der Konstituierung von Handlung und Industriekultur (Ruth 1995). Dabei wird von dem Begriff des praktischen Bewusstseins ausgegangen, der das gesamte Kontextwissen meint, den Akteure von ihren Alltagssituationen haben. Dieses Wissen ist nicht zwingend explizit. Das Kontextwissen ist vielmehr die Basis, die der Reflexivität der Handelnden zugrunde liegt und durch die der kontinuierliche Handlungsstrom gesteuert wird. Lernen für die Arbeitswelt wäre demnach die Aneignung jenes praktischen Bewusstseins, das das Kontextwissen über die erforderlichen Arbeitsprozesse enthält und damit die Voraussetzung und Steuerung von sinnvollem Arbeiten ermöglicht. Das Wiederholen beziehungsweise die Routinisierung gleicher oder ähnlicher Lern- und Arbeitsprozesse bringt die Institutionen und Strukturen, in denen sie sich vollziehen, hervor. Veränderungen dieser Strukturen und Institutionen, aber auch der Lern- und Arbeitsprozesse, wirken entsprechend modifizierend in beide Richtungen. "In und durch ihre Handlungen reproduzieren die Handelnden die Bedingungen, die ihr Handeln ermöglichen." (Giddens 1992, S. 52) Mit anderen Worten: "Die Theorie der Strukturierung entwirft eher eine dialektische Sichtweise, in der die Struktur den Handlungen inhärent ist und in der sie keine Existenz unabhängig vom Wissen der Akteure im Alltagshandeln hat." (Ruth 1995, S. 64)

Die Setzung, Lernen für die Arbeitswelt als Handeln zu verstehen, lässt sich damit begründen, dass das Aneignen des praktischen Bewusstseins für Arbeitsprozesse nur durch das Erlernen und die Reflexion der notwendigen sinnvollen Handlungen möglich ist. Das Verhältnis von Handeln und kognitiver Repräsentation (Vorstellen) bei Lernprozessen wird in den weiteren Ausführungen noch behandelt. Damit ist das theoretische Fundament aufge-

zeigt, um die Verbindung und wechselseitige Bedingtheit von Lernen (Handeln) individueller Akteure und den Strukturen, in denen gehandelt (gelernt) wird, zu begründen. Für empirische Arbeiten im Rahmen des Industriekulturansatzes bedeutet dies beispielsweise, dass von dem Lernprozess bei der Einführung neuer Technologien (Mikroebene) auf Ausbildungssysteme und -traditionen (Makroebene) geschlossen werden kann und umgekehrt. Mikro- und Makroebene stehen sich nicht als einander ausschließend gegenüber, sondern werden als einander hervorbringende Ebenen verstanden. Ihm zufolge enthält das praktische Bewusstsein ein je nach Kultur unterschiedlich ausgeprägtes Kontextwissen. Dieses konstituiert sich nicht allein aus Inhalten, Werten, Normen und Verhaltensformen, auch Kommunikations- und Interaktionsformen, durch die Werte, Erfahrungen und Wissen in einer Kultur kommuniziert, selektiert und reproduziert werden, sind hier mit eingeschlossen. Damit betont er den aktiven, dynamischen Aspekt des praktischen Bewusstseins als einen Vermittlungs- und Aneignungsprozess.

Ein für den Industriekulturansatz wichtiges theoretisches Element ist der Begriff des praktischen Bewusstseins, der als Basis für die Reflexivität der Handelnden auch die Voraussetzung für eine sinnvolle Steuerung des kontinuierlichen Handlungsstroms liefert, von dem Lernen und Arbeiten ein Teil sind. Das sinnvolle Steuern von Handeln bedarf der Reflexivität, die sich unter anderem in Richtungsvorgaben und Zielen niederschlägt. Auf diesen theoretischen Überlegungen basieren denn auch die herausdestillierten Dimensionen, die für Lernprozesse und Ausbildungstraditionen in der Arbeitswelt von Bedeutung sind (Laske 2000). Die Verfasserin sieht in der sich kulturspezifisch manifestierenden Konfiguration und dynamischen Interaktion dieser Dimensionen ein geeignetes Instrument zur Analyse und als deren Ergebnis die Möglichkeit eines neuen Verständnisses von Lernkulturen, die sich in unterschiedlichen Arbeitswelten entfalten. Die als wesentlich eingeschätzten Dimensionen sind folgende:

1. Die Zielgerichtetheit ist Ausbildungsprozessen und -systemen inhärent und bestimmt ihre aktuelle Ausprägung. Sie ist bei einer vergleichenden Berufs- beziehungsweise Ausbildungsforschung zu berücksichtigen und zwar sowohl auf der Makroebene der Ausbildungssysteme als auch auf der Mikroebene bei Unternehmen, Ausbildungsinstitutionen und Individuen. Zielgerichtetheit lässt sich, je nach Analyseebene, durch die Frage nach historischen Entwicklungsverläufen und Konflikten, prägenden Wertvorstellungen, Traditionen, gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und individuellen Intentionen ermitteln.
2. Es sind Handelnde, die Ziele verfolgen, was die Frage nach den zentralen Akteuren aufwirft, die an Gestaltung, Reproduktion und Erhalt von Ausbildung und Ausbildungssystemen mitwirken. Sie sind für Ausbildung

von ebenso zentraler Bedeutung wie Intention und Ziele. Wieder finden sich je nach Analyseebene unterschiedliche Akteure. Je nach Nation oder Kultur wird es sich auf der Makroebene zum Beispiel um Politiker, Gewerkschaften, Kirchen oder Unternehmen handeln, während auf der Mikroebene Lehrende, Lernende, Ausbilder, Kollegen, aber auch Personalentwickler eine Rolle spielen.

3. Auf die Bedeutung der Kommunikation und ihres Kontextes bei unterschiedlichen Kulturen und Lernformen wurde verschiedentlich hingewiesen (Hall 1976, Rasmussen 1998). Unterschiedliche Wege der Vermittlung, des Austausches oder auch der Aushandlung von Inhalten und Interessen zwischen Akteuren, wie beispielsweise in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, geben Lernprozessen auf der Mikroebene ihre spezifische Gestalt. Auf der Makroebene findet die Gestaltungsdimension Kommunikation in politischen Aushandlungsprozessen über Inhalt, Form und Zukunft von Ausbildung eine Entsprechung (als ein Beispiel wäre der Berufsbildungsdialog in der Bundesrepublik Deutschland zu nennen).
4. Kommunikation ist das Medium, durch das Inhalte vermittelt und verhandelt werden. Bei Lern- und Bildungsprozessen geht es im Wesentlichen um Inhalte. Damit nimmt auch diese Dimension für den Prozess des Lernens für die Arbeitswelt eine zentrale Stelle ein. So zeigt sich, dass bei unterschiedlichem Wissensverständnis sowohl die Art der Wissensvermittlung als auch die Wahl der Inhalte, die es zu vermitteln gilt, eine unterschiedliche Betonung und Ausprägung erfahren. In politisch wie administrativ ausgehandelten Beschlüssen über Ausbildungsinhalte ist auf der Makroebene die Gestaltungsdimension der Inhalte auffindbar.
5. Schließlich ist als fünfte Gestaltungsdimension die der Institutionen, das heißt, die Institutionalisierung von Bildungssystemen und Bildungsprozessen, anzuführen. Sind auf der Mikroebene Schulen, Schulungen, Lehrwerkstätten oder Betriebe die zu untersuchenden Institutionen, innerhalb denen Ausbildung inhaltlich und praktisch, räumlich und zeitlich strukturiert stattfindet, so sind es auf der Makroebene entsprechende Institutionen Ministerien, Handwerkskammern oder auch überbetriebliche Aus- und Weiterbildungsprogramme.

Auf der Basis dieser fünf Gestaltungsdimensionen kann die Kohärenz von Handeln und Struktur für Ausbildungssysteme und Lernprozesse in unterschiedlichen Industriekulturen analysiert werden. Mit diesen Dimensionen dürften sich unterschiedliche Erscheinungsformen industriekultureller Ausbildungsprozesse und die ihnen innewohnenden Lösungswege herausarbeiten lassen. Schließlich kann man durch die weitgehend kulturelle Neutralität dieser Dimension dem Ziel näher kommen, "nationale Befangenheiten und unvermittelte Projektionen auszuschließen" (Frommberger/Reinisch 1999).

Die genannten Dimensionen stehen in einem gegenseitigen Wandel- und Spannungsverhältnis und bestimmen das Hervorbringen und Reproduzieren von Ausbildungssystemen. Ihre Bedeutung für Struktur und Handlung wurde bereits dargestellt. Allerdings sind sie in dieser abstrakten, allgemeinen Form für den Vergleich nicht operationalisierbar. Es ist eine spezifischere Zuordnung und Beschreibung notwendig, um zu konkretisieren, über welche Variablen sich die fünf Dimensionen auf der Makro- und Mikroebene manifestieren. So muss gefragt werden: Wer sind die jeweils wichtigen Akteure im Ausbildungsprozess? Welche Institutionen sind in den zu vergleichenden Industrienationen für Lehren und Lernen in der Arbeitswelt als relevant anzusehen?

Auf der Makroebene lassen sich eher strukturelle Manifestationen ausmachen, wie beispielsweise historische Entwicklungen und der gesellschaftspolitische Diskurs, während auf der Mikroebene Akteure in ihrem Handeln unmittelbarer beobachtet und untersucht werden können. Beide Ebenen weisen sowohl strukturelle Elemente und Handlungsmomente auf, allerdings in einer für die Empirie unterschiedlich fassbaren Manifestation. Mit den vorgestellten Dimensionen und einem Variablenkomplex, durch den diese Dimensionen in ihren gesellschaftlich-kulturellen Erscheinungsformen ausgeleuchtet werden, wurde angestrebt, die sozialen und strukturellen Erscheinungsformen von Ausbildung für die Arbeitswelt in einem weitgehend kulturunabhängigen Rahmen zu erfassen.

2.2.1 Die Variablen der Makroebene

Variablen, die für die Makroebene der Ausbildungssysteme von Bedeutung und für einen Vergleich relevant wären, sind historische Entwicklungen und die ihnen inhärenten Wertesysteme. In historisch gewachsenen Wertesystemen lassen sich je nach Kultur Tendenzen und Strömungen herausfiltern, die den gesellschaftlichen Stellenwert und die Form von (Berufs-)Ausbildung generieren. Historische Prozesse oder Lösungswege, die zur derzeitigen Form des jeweils gültigen Ausbildungssystems geführt haben, sind damit das Feld, durch dessen Analyse eine größere Einsicht in die Dynamik und die Mechanismen der historischen Entwicklung möglich wird. Hier lässt sich für die Makroebene die Dimension der Zielgerichtetheit herausarbeiten. Strukturen und Organisationsformen von Ausbildungssystemen als die sozialen Manifestationen der Prozesse von Ausbilden und Lernen sind eine weitere Variable. Solche Strukturen finden sich beispielsweise in den administrativen Institutionen, die sich mit Ausbildungsbelangen befassen. Dazu zählen Ausbildungsprogramme, Ausbildungseinrichtungen, Lehrpläne und Ähnliches. Mit ihrer Analyse lassen sich für die Makroebene die Dimensionen Institutio-

nen und Inhalt (letztere beispielsweise anhand inhaltlicher Vorgaben von Schulbehörden und zuständigen Ministerien) aufspüren.

Bildungspolitik und gesellschaftliche Aushandlungsprozesse, die berufliche Ausbildung betreffend, sind eine weitere Variable der Makroebene, die wieder vorwiegend ein zielgerichtetes, handelndes Element in sich trägt, insofern hier Entscheidungen und Weichenstellungen für die Entwicklung des Ausbildungswesens getroffen werden. Diese Variable umfasst auch Berufsbildungsforschung, sofern sie bei der Konzeptionierung oder als eingeholte Gutachten für politische Entscheidungen zu Bildungsprozessen eine Rolle spielt. Der gesellschaftliche Stellenwert von Bildungspolitik und ihre Verankerung in Legislative und Exekutive wird in einzelnen Industriekulturen von unterschiedlichem Gewicht sein. Das gilt auch für den Einfluss von Wirtschaft, Gewerkschaften und Kommunen. Hier dürften sich in den einzelnen Ländern kulturell determinierte Sinnzusammenhänge und Aushandlungsbeziehungsweise Kommunikationsprozesse zwischen genannten Akteuren konstituiert haben. In diesem Bereich sind folglich die Dimensionen der Ziele und Kommunikationsformen fassbar.

Wie bereits erwähnt, lassen sich Handlungen in ihrem prozessualen Verlauf auf der Mikroebene eindeutiger beobachten und nachvollziehen. Daher wird, mit Bezugnahme auf die dialektische Einheit von Handeln und Struktur, bei der Analyse der Variablen von Ausbildungs- und Lernprozessen das handelnde Moment auf der Mikroebene stärker herauszuarbeiten sein.

2.2.2 Die Variablen der Mikroebene

Unternehmen, Lernorte und Individuen sind die Akteure auf der Mikroebene. Hier zeigt sich eine Verschränkung von Individuen und Institutionen. Diese scheint insofern auch sinnvoll, als bei qualitativen empirischen Erhebungen auf der Mikroebene Akteure über eigene Belange und Erfahrungen wie auch über Unternehmensziele, -praktiken und -intentionen Auskunft geben. Unternehmen oder schulische Einrichtungen sind als Ergebnis des Handelns und Zusammenwirkens der beteiligten Individuen erfahrbar. Auf der Mikroebene sind demnach bei der Variable Akteure Auszubildende, Ausbilder und Akteure, die in Ausbildungsprozesse involviert sind, beispielsweise Personalmanager oder Leiter von Ausbildungsstätten, bei einer empirischen Erhebung zu befragen. Zur Analyse dieser Variablen ist beim Vergleich von Lernkulturen immer auch die Frage zu stellen: Wer wird ausgebildet und wer bildet aus? Nicht jede Industrienation setzt auf professionelle Ausbilder zur Ausbildung für die Arbeitswelt. Nimmt man beispielsweise den Ausbildungsansatz des On-the-Job-Trainings (im Folgenden: OJT), so erhält in die-

sem Fall der erfahrenere Kollege punktuell die Funktion des Ausbilders. Aber auch die Rolle des Auszubildenden nimmt in verschiedenen Lernkulturen unterschiedliche Gestalt an. Sie ist nicht unbedingt mit dem Schulabgänger identisch, der sich in ein Ausbildungsverhältnis begibt. Der Auszubildende kann beispielsweise ein Arbeiter mit einer mehrjährigen Berufsbiographie in anderen Arbeitsfeldern sein oder Ungelernte, die für einen begrenzten Aufgabenbereich angelernt werden. Welche Lösungen und Sinnzusammenhänge für die betriebliche oder berufliche Kompetenzgewinnung gefunden wurden und werden, spiegelt sich unter anderem in den Ensembles der wichtigen Akteure von Ausbildungs- und Lernprozessen wider.

Qualifikationsziele sind eine weitere Variable der Mikroebene, bei der die Dimension Ziele analysiert werden kann. Hier werden individuelle Ausbildungsziele erfasst, beispielsweise die Qualifizierung für eine bestimmte Anstellung oder Aufstiegsmöglichkeit, Berufsfindung und sonstige Motivationen, die zu einer bestimmten Ausbildung führen. Zu dieser Variable zählen aber auch betriebliche und schulische Interessen, Strategien und Anlässe zur Qualifizierungssicherung von Belegschaft oder Berufsgruppen. Von Bedeutung ist dabei auch die Analyse schulischer und betrieblicher Zielsetzungen für Erstausbildung, Weiterbildung oder Zusatzqualifizierung. Dies schließt Motivationsmechanismen wie Zertifikationen, Wettbewerbe, aber auch den Wunsch nach und die Sorge um den Arbeitsplatz mit ein.

Wurde bislang angestrebt, die Dimensionen *Akteure* und *Zielausrichtung* mit den eben vorgestellten Variablen auf der Mikroebene auszuleuchten, so richtet sich der Blick bei der Variable Organisation von Ausbildungsprozessen auf die Frage nach dem Wo, Wann und der Dauer von Ausbildung. Die ganze Bandbreite der *Institutionen*, in denen sich Ausbildung und Lernen für die Arbeitswelt abspielt, ist ein wichtiger Aspekt dieser Variablen. Ob es sich bei Institutionen und der Organisation von Ausbildung um Berufsschulen, Colleges, Lehrwerkstätten oder um die Fertigung im Unternehmen selbst handelt oder darum, welchen Anteil sie am Ausbildungsprozess haben, muss hier ebenso herausgearbeitet werden, wie die Ausbildungsdauer und Organisation der Ausbildung in Gruppen, in Klassenverbänden oder von Individuum zu Individuum. Damit dürfte sich die Dimension der Institutionen auf der Mikroebene aufspüren lassen. Bleibt schließlich noch die Frage nach der Variablen, über die man die Dimension der Inhalte und die Formen, in denen sie kommuniziert werden, erfassen kann. Ausbildungsinhalte und ihre Gewichtung sind ein wesentlicher Bestandteil dieser Variablen. Von gleicher Bedeutung jedoch sind auch jene Formen und Prozesse, durch die *Inhalte und Wissen* vermittelt werden (siehe dazu auch Laske 2000).

3 Die gesellschaftliche Ausprägung des (Aus-)Bildungswesens in den Vergleichsländern

Eine der zentralen Fragestellungen der hier vorgestellten Studie war die nach den wesentlichen Determinanten und Variablen der Makroebene, durch welche Ausbildung und Qualifizierung ihre kulturelle Prägung erfahren.

Im Rahmen der Industriekulturforschung, bezogen auf den Vergleich von Ausbildung und Lernen, wurden, wie oben ausgeführt, zentrale Determinanten und Variablen der Makroebene bestimmt. Es wurde angenommen, dass diese für die Gestaltung der (immer auch kulturell determinierten) Bildungssysteme bedeutend sind. Bei den Variablen handelt es sich um:

- *die historische Entwicklung und die (Aus-)Bildungssystemen inhärenten Wertesysteme*, bezogen auf Wissen, Lernen und Arbeiten,
- *Bildungspolitik und gesellschaftliche Aushandlungsprozesse*, die arbeitsbezogene Aus- und Weiterbildung betreffend, insofern hier Entscheidungen und Weichenstellungen für die Entwicklung des Bildungswesens getroffen werden. Darunter fällt auch der Einfluss von Wirtschaft, Gewerkschaften und Kommunen. Welche zentralen Akteure lassen sich dabei ausmachen, wie verteilen sich die Machtverhältnisse, wie und mit wem finden Aushandlungsprozesse statt?
- *Strukturen und Organisationsformen von Ausbildung*, also die gesellschaftliche Institutionalisierung der Prozesse von Ausbilden und Lernen.

Bei dem Arbeitsschritt, der die historische Entwicklung von Ausbildungs- und Qualifizierungstraditionen zu analysieren suchte, informierten neben Literaturrecherchen Expertengespräche in den Vergleichsländern über historische Strömungen, aktuelle Diskussionen, Trends und nationale Bildungsvisionen. Diese wurden wiederum im Lichte der lernkulturellen Dimensionen und Variablen analysiert und eingeschätzt. Die Ergebnisse der historischen Entwicklungen der (Aus-)Bildungssysteme wird im Folgenden dargestellt, um auf der Basis die jeweiligen kulturellen und nationalen Ausprägungen der inhärenten Wertesysteme gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse und (Aus-)Bildungsstrukturen nebeneinander zu stellen. Dabei muss betont werden, dass sowohl in den Vereinigten Staaten als auch in Japan Lernen für die Arbeitswelt nicht im Sinne einer in das Bildungswesen integrierten beruflichen Ausbildung erfolgt. Daher wird für beide Länder der

Entwicklung des Bildungssystems und seiner Verbindung zum Lernen für die Arbeitswelt ein größerer Raum gegeben.

3.1 Die historische Entwicklung von Ausbildungs- und Qualifizierungstraditionen in den USA, Japan und Deutschland

USA

Bereits vor der Gründerzeit der ersten Staaten Neu Englands lassen sich um 1650 die Bildungen eigenständiger lokaler Gemeinwesen nachweisen. Sie gelten noch heute als Keimzellen der amerikanischen Freiheit und Unabhängigkeit. Im Sinne einer demokratischen und aufgeklärten Gesellschaftsentwicklung wiesen sich diese Keimzellen eines neu entstehenden Staatsgebildes mit ihrer fortschrittlichen Gesetzgebung gegenüber der übrigen westlichen Welt als weit überlegen aus. Letztlich aber war es der allgemeine Zugang zur Bildung, mit dem sich diese Einzigartigkeit der frühen amerikanischen Zivilisation auszeichnete. Die Schulpflicht wurde in den Townships bereits im 17. Jahrhundert eingeführt (Tocqueville 1988; Dewey 1965). Landwirtschaft und handwerkliche Arbeit bildeten die ökonomische Basis jener Dörfer und Gemeinden Neu Englands. Dabei galten die Arbeit des Einzelnen, handwerklicher Einfallsreichtum und eine soziale wie ökonomische Anpassungsfähigkeit als zentrale Qualitäten für Überleben und Aufbau der neuen Gemeinschaften. Diese Fähigkeiten entwickelten sich Hand in Hand mit einem ausgeprägten Sinn für nachbarschaftliche Hilfe und Solidarität. Allgemein zugängliche Bildung, Innovationsfähigkeit, ein Gemeinwesen, das sich demokratischen Regeln unterwirft und in dem die gegenseitige nachbarschaftliche Hilfe gepflegt wird, haben sich zwar über mehr als drei Jahrhunderte modifiziert, bilden aber noch heute das Rückgrat des US-amerikanischen Wertgefüges. Eine andere, ebenso für das US-amerikanische Selbstverständnis zentrale Tradition ist die ebenfalls in jene Gründerzeit zurückreichende enge Verbindung, wenn nicht Gleichsetzung von politischer Macht und Wirtschaft.

Die noch in der Unabhängigkeitserklärung formulierten emanzipatorischen Ziele der Gründungsgemeinden wurden mit der Konstitution der Vereinigten Staaten wesentlich eingeschränkt. Nicht länger basisdemokratische, sondern formal demokratische Kräfte verbündeten sich mit einer immer komplexeren und integrationsfähigen Wirtschaft. Konsum und ein expandierender Arbeitsmarkt begannen politische Werte wie die der Gleichheit, Partizipation und auch die Idee der Souveränität des Volkes zu dominieren. In dieser Ent-

wicklung dürfte die problematische Beziehung von Kapital und demokratischer Aufklärung zu finden sein, die bis heute die US-amerikanische Gesellschaft und ihr Bildungswesen bestimmen.

War in der Gründerzeit der Neuenglandstaaten die allgemeine Schulpflicht gesetzlich vorgeschrieben und allgemeine Bürgerpflicht, verlor mit zunehmender Industrialisierung und Kapitalakkumulation dieses Recht für die breite Bevölkerung an Durchsetzungskraft. Es bedurfte harter, blutiger Streiks und des Aufbegehrens der Arbeitenden, bis von Seiten der ökonomisch-politischen Herrschaftsverhältnisse Zugeständnisse hinsichtlich Lohn, Arbeitssicherheit und der Zugang zu allgemeinbildenden Schulen für die breite Bevölkerung garantiert wurden. Diese Zugeständnisse waren allerdings nicht sozialen oder aufklärerischen Einsichten geschuldet. Vielmehr waren sie Resultat der Überlegung, dass nur mit einer "beruhigten" Arbeiterschaft reibungslose Produktionsverhältnisse aufrecht zu erhalten sind (Zinn 1995).

So entwickelte sich vor dem Hintergrund der skizzierten historischen, sozialen, ökonomischen und philosophischen Einflüsse und Impulse Mitte des 19. Jahrhunderts das US-amerikanische Bildungssystem. Der erste Schritt bestand in der Gründung allgemeinbildender Grundschulen. Ideologisch war diese Gründungsphase geprägt von der Intention und Überzeugung, Schulen seien eine Manifestation des demokratischen Ideals und zugleich dessen Garant, da durch sie die zukünftigen Bürger darauf vorbereitet würden, eine konstruktive Rolle in einer demokratischen Gesellschaft zu spielen. Dieses politische Ziel war der zentrale Beweggrund zur Entwicklung eines allgemeinen Schulwesens. Die Gründer der öffentlichen Schulen sahen zu jener Zeit den Prozess zur Konsolidierung der Demokratie in der jungen amerikanischen Republik noch als durchaus gefährdet. Die Existenz und Prosperität des jungen Staates ließ sich ihres Erachtens einzig durch Bürger mit einem gut entwickelten demokratischen Sinn sichern. Die Schulen sollten zudem ein Element sein, das als demokratisches Gegengewicht den zunehmend egoistischen Einfluss bourgeoise-kapitalistischer Ökonomie in Schranken hielt. Bildungsideal und politisches Ziel war daher, Bürger heranzubilden, deren demokratischer Sinn so weit gefestigt war, dass sie die demokratischen Werte auch bei ihren wirtschaftlichen Aktivitäten beibehalten und umsetzen würden. Ein weiterer Leitgedanke war das allgemeine Recht auf Bildung, unabhängig von Klassen- und Rassenzugehörigkeit, also gleiche Bildungschancen für alle (Labaree 1997).

Doch schon bald begann eine Ausdifferenzierung der Bildungseinrichtungen. Ausbildungsalter und Ausbildungsdauer, akademische Grade und Ausbildungsniveau, curriculare Standards und gesellschaftliches Prestige in

Verbindung mit bestimmten Bildungseinrichtungen und dabei eine Selektion nach Klassenzugehörigkeit hielten auf vielfältige Weise Einzug in das Bildungswesen. Bei ständig steigenden Schüler- und Studentenzahlen war das Bildungssystem, neben seiner immer stärkeren Ausdifferenzierung, mit dem Problem einer kaum noch aufzufangenden Bildungsexpansion konfrontiert. Waren im Jahre 1870 nur zwei Prozent aller siebzehnjährigen Jugendlichen Highschool Absolventen, so waren es 1950 bereits 59 Prozent (Valverde 1994).

Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts bildete sich aber auch eine bildungspolitische Strömung heraus, die andere Intentionen und Bildungsziele verfolgte. Eine Allianz führender Persönlichkeiten aus Wirtschaft, Gewerkschaft und Bildung unternahm den Versuch, schulische Bildung stärker den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts anzupassen. Diese Gruppierung war überzeugt, das Bildungswesen würde zu einem unbedeutenden Dasein verkümmern, wenn es sich nicht an dem aktuellen und zukünftigen Bedarf des Arbeitsmarkts orientiere. Die Ausbildungsinhalte sollten von den traditionellen akademischen Lehrinhalten und -formen Abstand nehmen und sich mehr auf Fertigkeiten und theoretische Inhalte konzentrieren, die auch im Berufsleben gefordert würden. Besonders im Sekundarbereich und den Community Colleges begann man berufsvorbereitende Kurse anzubieten, mit denen Schülern und Studenten zum Beispiel auf gewerblich-technische, kaufmännische und pflegerische Berufe vorbereitet werden sollten. Erklärtes Ziel war, Arbeitgebern eine kontinuierliche Deckung ihres Arbeitskräftebedarfs durch angemessen ausgebildete Schulabgänger zu garantieren. Die demokratische Leitidee "Gleiche Bildungschancen für alle" war in den Augen der Vocationalismus-Bewegung unpraktisch und ökonomisch ineffizient. Das bislang nur schwer greifbare Bildungsziel, junge Staatsbürger für eine demokratische Gesellschaft zu erziehen, wurde mit einem praxisorientierten, ökonomischen Ziel konfrontiert, nämlich Auszubildende für den Arbeitsmarkt vorzubereiten.

Die Bedeutung von Ausbildung ist bei dem "Vocational"-Ansatz eng an die Förderung der aktuellen und zukünftigen Wirtschaftskraft gekoppelt. Sie gilt als Investition in das Human Kapital, die bei intelligentem Einsatz dem Gemeinwohl reichlich Dividende verspricht. Dennoch konnte sich diese Strömung in letzter Konsequenz nicht durchsetzen. Immer wieder wurde, unter anderem durch die Gegenströmung und ihre Orientierung an dem Ideal demokratischer Chancengleichheit, eine konsequente Durchsetzung verhindert. Daher verlassen Schüler und Studenten nach wie vor Highschool und College weitgehend ohne gezielte Berufsvorbereitung. Sie betreten die Arbeitswelt, meist ohne durch ihre Ausbildung darauf vorbereitet zu sein.

Erfuhren die USA durch das Bemühen, allen heranwachsenden US-Bürgern gleiche Bildungschancen zu gewähren, Ende des 19. Jahrhunderts ihre erste Bildungsexplosion, so folgte bereits nach dem Zweiten Weltkrieg eine weitere Bildungsexpansion. Diesmal war der Besuch des Colleges das Bildungsziel, das US-Bürger für ihre Kinder wünschten und einforderten. Der Zweite Weltkrieg erwies sich dabei in zweierlei Hinsicht als ausschlaggebend. Die US-Regierung verfügte 1944, dass den im Krieg gedienten Soldaten, so gewünscht, der unmittelbare Zugang zum College zu gewähren sei. Das "Servicemen's Readjustment"-Gesetz garantierte die staatliche Finanzierung ihrer Collegeausbildung. Ergebnis war, dass zwischen 1944 und 1951 mehr als zweieinhalb Millionen Kriegsveteranen auf die amerikanischen Colleges drängten (Valverde 1994). Eine weitere Ursache für diesen Trend zum College war eine außerordentlich prosperierende US-Wirtschaft. Ein weitgehend zerstörtes Europa einschließlich seiner Industrien und auch der Bedarf anderer, durch den Krieg verwüsteter Länder bildeten für US-Produkte ideale Absatzmärkte. Das wachsende Durchschnittseinkommen ermöglichte es einer breiten Bevölkerungsschicht, ihren Kindern eine Collegeausbildung zu finanzieren. Diese "sollten es einmal besser haben" und ihren Unterhalt nicht durch die Arbeit in der Industrie oder durch niedere Dienstleistungen verdienen müssen. Bildung wurde als das Mittel gesehen, das es der heranwachsenden Generation ermöglichen würde, auf der gesellschaftlichen Leiter emporzusteigen.

Bei letztgenanntem Bildungsziel, der vertikalen Mobilität (sozialer Aufstieg), steht die Frage nach den finanziellen und gesellschaftlichen Vorteilen im Vordergrund, die über bestimmte Bildungsabschlüsse erlangt werden können. Dieses Bildungsinteresse mit dem Hauptziel des Erlangens ökonomischer Vorteile durch das angeeignete kulturelle Kapital (je höher der Bildungsabschluss und je exklusiver die besuchte Bildungsinstitution, je größer die gesellschaftlichen und ökonomischen Aufstiegschancen), ist ein meritokratischer Ansatz. Auch wenn er auf den ersten Blick durchaus demokratisch scheint (Jeder ist seines Glückes Schmied), liegt ihm doch ein zutiefst undemokratischer Mechanismus zugrunde. Denn welcher Jugendliche aus den niederen und wenig vermögenden gesellschaftlichen Schichten erhält die Chance zum Besuch jener exklusiven Bildungsinstitutionen mit zumeist sehr hohen jährlichen Schul- und Studiengebühren? Auch verwandelt das Bildungsziel des sozialen Aufstiegs Bildung in ein persönliches Tauschgut. Eine Konsequenz dieses Bildungsziels ist folglich ein intensiver Wettbewerb zwischen Individuen und schulischen Einrichtungen, was eine radikale Ausdifferenzierung von Bildungsinstitutionen und -abschlüssen zur Folge hat.

Nach wie vor ist der US-Etat für Bildung sehr hoch. Obgleich etwa 50 Prozent des Etats gesetzlich bereits festgelegt sind, steht doch noch ein erheblicher

Betrag zur Disposition, der zur freien Vergabe an Bildungsinitiativen verfügbar ist. Wie dieser Betrag einzusetzen sei, gibt immer aufs Neue Anlass zu vielfältigen politischen Auseinandersetzungen. Bei diesen Entscheidungen sind zumeist weniger die bildungspolitischen Ziele ausschlaggebend. Meist sind partei- und machtpolitisches Kalkül und das Durchsetzungsvermögen der verschiedenen Lobbys die bestimmenden Faktoren zur Mittelvergabe.

Die Bildungspolitik hat sich in mehreren Bundesländern nachteilig entwickelt, wesentlich auch dadurch bedingt, dass das Bildungsbudget in den letzten Jahren vermehrt Kürzungen hinnehmen musste. So war beispielsweise der Bildungsstandard des Bundesstaates Kalifornien einst führend. Dann wurden die Investitionen in Bildung jedoch erheblich zurückgefahren. Noch heute lebt Kalifornien von seinen während der 50er und 60er Jahre des 20. Jahrhunderts prosperierenden Bildungsinitiativen. Kalifornien verfügt daher noch über gut ausgebildete Arbeitnehmer aus eben diesen Jahrgängen, doch ist leicht absehbar, dass diese Basis in naher Zukunft nicht mehr zur Verfügung steht (Expertengespräch).

Mit der schwachen US-Wirtschaftsentwicklung der letzten Jahre wurden von den Ländern zunehmend Kürzungen bei Bildungsinitiativen und Bildungshaushalt vorgenommen. Zugleich sucht man den Schulstandard zu heben, oft allerdings mit sehr radikalen und eher kurzfristig angelegten Aktionen. So werden zum Beispiel in Kalifornien Schulen geschlossen und das gesamte Schulpersonal samt Leitung entlassen, wenn deren Leistungen und Rentabilität nach Ansicht der Kommune ungenügend ist. Dieselbe Schule wird erneut geöffnet, unter neuem Namen und nachdem ein neues Lehrerkollegium eingestellt worden ist (Information Expertengespräche). An diesem Beispiel soll gezeigt werden, wie stark ein ökonomisches Kalkül in den Bildungsgedanken der Vereinigten Staaten eingedrungen ist. Auch wenn im Wertekodex der US-Amerikaner Bildung und Wirtschaft streng voneinander zu scheiden sind, so hat eben dieses Wertesystem doch wieder die starke Ökonomisierung von Bildung ermöglicht. Bildung ist wirtschaftlich zu organisieren und sollte sich bezahlt machen.

Deutschland

In Deutschland wird Allgemeinbildung heute zwar auch als Fundament der beruflichen Bildung angesehen; die Berufsbildung hat sich aber relativ unabhängig von der Allgemeinbildung entwickelt. Verfolgt man ihre Wurzeln in das Hochmittelalter zurück, so war die Lehrlingsausbildung eine Alternative etwa zur Ausbildung in Klosterschulen und man konnte über sie eine relativ gesicherte Position in der mittelalterlichen Gesellschaft erlangen. Die Lehrlingsausbildung des Mittelalters zielte nicht so sehr auf die Qualifikation des

Lehrlings (Greinert 1998), sondern auf eine moralisch-normative berufliche wie korporative Sozialisation. Das Leitbild, das der Lehre zugrunde lag, war das Streben nach und das Erlangen des Meistertitels. Mit diesem wurde einem Handwerker bestätigt, dass man die Ehrbarkeit innerhalb der Zunft unter Beweis gestellt und erworben hatte, was wiederum dazu befähigte, selbst ehrbare Gesellen auszubilden. Mit dem Erwerb des Meistertitels wurde man als Mitglied in die Zunft aufgenommen. Die Mitgliedschaft war zugleich Bedingung und Berechtigung, das erlernte Handwerk selbstständig zu betreiben. So waren mit dem Meistertitel und dem Praktizieren eines Handwerks zwei essentielle Lebensnerven der Zunft verbunden – die geordnete Rekrutierung des Nachwuchses und seiner Qualifizierung sowie die Ausübung des Handwerks in der Gesinnung der zünftischen Moral oder, anders formuliert, in der Ehrbarkeit der Zunft. Da der Lehrling als Ausbildungsziel den Meisterstatus anstrebte, waren für ihn des Meisters Können und Lebenseinstellung die normativen Größen, denen es nachzueifern galt.

Die Lehrlingserziehung im Meisterhaushalt war unstrukturiert und wurde ohne didaktisch-methodische Prinzipien vorgenommen. Sie erfolgte im Mitvollzug einer nicht systematisch aufbereiteten “umgebungsgebundenen Erziehung” (Kurtz 1997). Neben der Sozialisation des Lehrlings in ständischer Lebensweise und Ehrbarkeit erwarb der Lehrling die handwerkliche Qualifizierung, indem er dem Meister bei der Arbeit zusah und von ihm angeleitet wurde. Die Ausbildung im Handwerk bestand also von Seiten des Meisters im Vorleben und Anleiten, von Seiten des Lehrlings in der Nachahmung der vorgelebten Werte, Normen und Arbeitsweisen, die es zu verinnerlichen galt. Mittels dieses Prozesses wurden die in der Zunft überkommenen Bestände angeeignet und weitergegeben. Abweichungen von der Tradition oder gar einschneidende Neuerungen waren nicht erlaubt und wurden sanktioniert, da darin eine Gefährdung der Geschlossenheit der Zunft gesehen wurde (Greinert 1998). Diese Philosophie war im Mittelalter allerdings nicht auf die Zünfte beschränkt, sondern war auch Norm in Kirche und Wissenschaft.

Mit Beginn der Neuzeit kam es zur Ausdifferenzierung bestimmter gesellschaftlicher Teilsysteme. Aus der bislang vorwiegend holistischen Organisation der Stände und gesellschaftlichen Schichten bildeten sich in Ansätzen Teilsysteme mit gesamtgesellschaftlichen Funktionen wie beispielsweise das Rechtssystem, Wirtschaftssystem oder auch das Erziehungssystem heraus. Entsprechend den wirtschaftlichen Interessen des absolutistischen Staates, der das aufsteigende Bürgertum förderte, wurde die Entwicklung und Entfaltung liberal-kapitalistischer Produktionsweisen begünstigt (Pätzold 1982). Dies führte zur allmählichen Auflösung der korporativen Personenverbände, wie sie in den Zünften repräsentiert waren. Damit wandelte

sich auch der moralische Code des Handwerks. Ehrbarkeit, als bislang dominierende Leitgröße, wurde der ökonomischen Leitgröße der Zahlungsfähigkeit untergeordnet. Die gesellschaftlichen und moralischen Grundlagen der handwerklichen Meisterlehre wurden immer mehr in Frage gestellt. Zunft und Meisterhaushalt büßten so im 18. Jahrhundert ihre gesellschaftliche Bedeutung ein. Schließlich führten die veränderten Produktionsbedingungen zur Auflösung des Meisterhandwerks. Für die Lehrlingsausbildung hieß dies, dass die moralisch-ständische Sozialisation nicht länger im Vordergrund stand, sondern wirtschaftlichen Überlegungen und Zwängen untergeordnet wurde. Hier zeigen sich bereits die Anfänge einer Umdeutung der Berufserziehung von einem auf das Standesleben bezogenen Sozialisationsprozess hin zur eher arbeitstechnischen Qualifizierung. Es vollzog sich ein Wandel von der Erziehung zur zünftischen Ehrbarkeit hin zum Prinzip einer bürgerlich-beruflichen Leistungsfähigkeit.

Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts versuchte man mit der "Gewerbeordnung des Norddeutschen Bundes" von 1869 (gesamtdeutsche Übernahme 1871) das Handwerk zu stärken. Die Ausbildung der Lehrlinge wurde erneut in die Verantwortung von Meister beziehungsweise Fabrikanten gestellt. Im Klartext hieß das aber, dass jeder die Befugnis hatte Lehrlinge zu halten, solange er im Besitz der staatsbürgerlichen Rechte und ohne Vorstrafe war. Lehrlinge zu halten, bedeutete nicht unbedingt, diese auszubilden. Damit hatte mit der Verabschiedung dieser Gewerbeordnung die wirtschafts-liberale Gesetzgebung in Deutschland ihren Höhepunkt erreicht. Zu diesem Zeitpunkt war die Lehrlingsausbildung jeglicher sozialisatorischen Qualität oder Intention enthoben und einem willkürlich wahrgenommenen Qualifizierungsauftrag unterworfen, der sich überwiegend am wirtschaftlichen Nutzen orientierte (Greinert 1998). Um 1875 gab es in Deutschland kein geordnetes Lehrlingswesen mehr.

Mit der Gewerbeordnung des Norddeutschen Bundes war die Lehrlingsausbildung weitgehend dem Belieben der Unternehmer überlassen worden. Dies hatte unter anderem zur Folge, dass die Qualität der Ausbildung nachließ. Im Kleingewerbe war der Lehrlingsmissbrauch üblich. Aber auch Lehrlinge brachen immer häufiger ihre Lehren beliebig ab. Ausbeutung und Züchtigen von Lehrlingen war mehr und mehr an der Tagesordnung, einschließlich zu langer Lehrzeiten und der Forderung nach Lehrgeld von Unternehmerseite. Der Ruf wurde laut, dem Niedergang der Lehrlingsausbildung von Seiten des Gesetzgebers zu begegnen und, wo notwendig, von staatlicher Seite Lehrwerkstätten einzurichten, um den mangelhaften Standards der betrieblichen Ausbildung entgegenzuwirken und das Niveau der Lehrlingsausbildung wieder auf einen höheren Stand zu bringen.

Als um 1880 eine Restauration des Innungswesens nach dem Zunftmodell eingeleitet wurde, wurde diesem auch die Regelung des Lehrlingswesens und die Gestaltung der technisch-gewerblichen sowie der sittlichen Ausbildung der Lehrlinge zugesprochen. Berufsausbildung in Deutschland galt von da an als Selbstverwaltungsaufgabe der Wirtschaft (Greinert 1998, S. 44), als deren ausführendes Organ in Sachen Berufsausbildung die Innungen beauftragt waren. Ihnen wurde nahegelegt, Fachschulen einzurichten und zu betreiben, die Ausbildung von Gesellen und Meistern zu organisieren sowie den Ausbildungsstandard durch Prüfungen und das Ausstellen von Zeugnissen zu gewährleisten. Die erneute Institutionalisierung handwerklicher Korporation hatte sowohl ein traditionelles wie neuzeitliches Moment. Traditionell waren die Korporationen in dem Sinne, dass hier abermals eine Etablierung protektionistischer Vorrechte von Innungsmitgliedern vorgenommen wurde, neuzeitlich waren sie dadurch, dass sie die Handwerksbetriebe nicht länger in den Protektionismus einschlossen und deren Existenz auf dem Markt beziehungsweise dem ökonomischen Wettbewerb überlassen blieb (Harney/Zymek 1994). In diesem Zusammenhang war eine weitere wichtige Weichenstellung zur Stärkung der Innungen und zur Weiterentwicklung der beruflichen Ausbildung auf betrieblicher Seite der "kleine Befähigungsnachweis", in dem der Gesetzgeber erneut einzig dem gelernten Meister das Recht der Lehrlingsausbildung zusprach (Pätzold 1982, Greinert 1998).

Aber auch von öffentlich-rechtlicher Seite suchte man Einfluss auf die Lehrlingsausbildung zu nehmen, indem man Lehrlinge zum Besuch so genannter Fortbildungsschulen verpflichtete. Die Wurzeln zur Entwicklung und Etablierung eines zweiten Lernorts neben dem des Betriebs sollen nach Ludwig von Friedeburg (1992) bereits ins 16. Jahrhundert zurückreichen. Spätestens seit den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts sind erste Schulen zur beruflichen Ausbildung nachweisbar.

In der Weimarer Verfassung von 1919 wurde die Berufserziehung schließlich zu einem integralen Bestandteil des gesamten Erziehungswesens deklariert und damit in die Schulpflicht mit eingeschlossen. Zugleich fand der sukzessive Ausbau eines zweiten Lernorts neben dem des Betriebes statt. Zusätzliche Bedeutung erhielt die Berufsschule, als nach dem Ersten Weltkrieg und der Niederlage Deutschlands mit dem Ausbau eines zweiten Lernorts versucht wurde, das staatsbürgerliche Vertrauen der Jugend über eine staatsbürgerliche Erziehung zurückzugewinnen. Im Dritten Reich kam es dann allerdings zu einer totalitären Vereinnahmung der beruflichen Bildung durch die nationalsozialistische Ideologie und deren gesellschaftliche Interessen.

Das neuzeitliche Handwerk hatte zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine verhältnismäßig einheitliche organisatorische und inhaltliche Struktur erlangt.

So auch für seine Reproduktion, wenn diese im Wesentlichen auch von traditionellen Ausbildungsformen bestimmt war. Für die Industrie galt, dass sich im 19. Jahrhundert Bemühungen um eine Ausbildung junger Arbeiter weitgehend am Handwerk zu orientieren hatten. Erst in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts begann die Industrie, dem handwerklich-berufsständischen Lehrlingsmodell ein industrietypisches Ausbildungsmodell entgegenzusetzen, in dem jedoch bis heute der Einfluss des handwerklichen Modells dominiert.

Für die sich im 19. Jahrhundert etablierende gesellschaftliche Kraft der Gewerkschaften war die Ausbildung, in die die Arbeiterjugend eingebunden werden sollte, ein wichtiges politisches Thema. Sie sahen die Lehrlingsausbildung als Arbeitsverhältnis innerhalb des berufsständisch organisierten Handwerks, dessen Tradition und Organisation nicht im Sinne sozialistischer und gewerkschaftlicher Politik war. Generell war unklar, wie mit den Hunderttausenden junger Arbeiter in der Industrie zu verfahren sei. Die Gewerkschaften beispielsweise forderten die völlige Auflösung der Innungen und die Errichtung einer Zentralkommission für jeden Beruf, die sich paritätisch aus Vertretern von Arbeitgebern und Arbeitnehmern zusammensetzen sollte. Die Arbeitgeberseite wiederum verfolgte vorrangig das Ziel der Sicherung und des Ausbaus ihrer tradierten und rechtlich legitimierten Autonomie in der Organisation und Durchführung der Berufsausbildung. Da Handwerk und Industrie von unterschiedlichen politischen und ökonomischen Bedingungen und Interessen bestimmt wurden, blieb für lange Zeit offen, was ein immer wieder gefordertes Berufsausbildungsgesetz zu regeln habe.

Bereits in der Weimarer Republik war ja der Versuch unternommen worden, ein Berufsbildungsgesetz zu verabschieden. Um 1950 wurden erneut Vorstöße in diese Richtung von Seiten des Gesetzgebers unternommen, auch um die Spaltung der Ausbildung zwischen Handwerk und Nicht-Handwerk aufzuheben. Handwerkskammern und Innungen wussten dies jedoch über viele Jahre zu verhindern, mit dem Verweis auf ihre gesetzlich verankerte Autonomie in Sachen Berufsausbildung. Dem 1969 schließlich doch verabschiedeten Berufsbildungsgesetz, das die Ausbildungsordnung der Betriebe bundeshoheitlich und die Lehrpläne der Berufsschulen länderhoheitlich regelt, wird vorgeworfen, ein Übergewicht der Wirtschaft in der gewerblichen Berufsausbildung festgeschrieben zu haben. Dennoch, mit diesem 69er Berufsbildungsgesetz wurden schließlich “die verstreuten Vorschriften und Regelungen zur betrieblichen Berufsausbildung erstmals zusammengefasst und kodifiziert” (Pätzold 1982) und damit eine einheitliche Regelung der Berufsausbildung rechtlich und politisch normiert, so dass mit dem Jahre 1969 dieser gesellschaftliche Funktionszusammenhang “zu seiner ‘endgültigen’ Ausformung gelangte” (Kurtz 1997, S. 37).

Als sich aufgrund der sich verändernden Produktionsverhältnisse die weit über das Mittelalter hinausreichende fest etablierte ständische Gesamterziehung aufzulösen begann, entstand für die kleinbürgerliche und Arbeiterjugend ein Sozialisationsvakuum. Diese Erziehungslücke zwischen dem Volksschulabgang und dem Militärdienst wurde im Kaiserreich von konservativer Seite als eine bedrohliche Entwicklung angesehen. Man befürchtete den sozialistischen und revolutionären Einfluss der Sozialdemokratie. So wurde das Schreckensbild einer politisch verwahrlosten Jugend mit ausgeprägt kriminellen Neigungen beschworen, was sich im Übrigen historisch wie statistisch so nicht nachweisen lässt (Malmede 1990). Das liberale Bürgertum sah im Anheben des Bildungsniveaus ein legitimes Mittel, die unterbürgerlichen Schichten in das System der bürgerlichen Sozialordnung zu integrieren. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass von staatlicher Seite über das Medium der berufsbildenden Schule das Berufskonzept unter anderem dahingehend funktionalisiert wurde, eine "staatsbürgerliche Bindung und Quietisierung" der Arbeiterjugend vorzunehmen (Stratmann 1994, S. 43). Damit sei abschließend auf die Doppelfunktion des Berufskonzepts im Zusammenhang mit der Berufsbildung in Deutschland verwiesen. Die Berufsausbildung strebt zum einen die arbeitsbezogene Qualifikation an (dieses Prinzip dominiert in der betrieblichen Ausbildung), zum anderen aber auch die staatsbürgerliche Erziehung, beziehungsweise die politische Bildung. Diesem Auftrag soll neben der Qualifizierung die Berufsschule nachkommen. Durch die Berufsausbildung erfährt der Auszubildende eine Sozialisation sowohl im Hinblick auf die zukünftigen arbeitsbezogenen Tätigkeiten des Berufs, zum anderen ist in ihr eine staatsbürgerliche Sozialisation angelegt, die im historischen Rückblick durchaus ideologisch bedenkliche Züge annehmen beziehungsweise ideologisch missbraucht werden konnte, wie geschehen im Dritten Reich. Es sei festgehalten, dass Berufsausbildung in Deutschland und damit das Berufskonzept kein rein ökonomisches beziehungsweise arbeitsteiliges Konstrukt ist, sondern sowohl den Bürger als arbeitendes und als gesellschaftliches Wesen zu erfassen sucht. Die im anglo-sächsischen Raum häufig anzutreffende verengte Sicht auf einen Homo Oeconomicus findet in der deutschen Berufsbildung kein Äquivalent, auch wenn es durchaus Zeiten in ihrer Entwicklung gab, die sie in diese Richtung zu drängen suchten.

Japan

Für Japan gilt mehr noch als für die Vereinigten Staaten, dass die erlangte Allgemeinbildung den Einstieg und die Stellung in der Arbeitswelt bestimmt. Die historischen und gesellschaftlichen Ursachen dafür sind im Westen wenig bekannt. Daher soll hier etwas ausführlicher darauf eingegangen werden.

Nach einer 250-jährigen Periode der Shogun-Herrschaft, eines “militärischen” Regimes der Samurai unter Führung des Shogun und seines Tokugawa-Clans, wurde Japan 1853 gezwungen, seine Häfen der westlichen Welt zu öffnen. Der erste Shogun hatte bereits im siebzehnten Jahrhundert die Macht des japanischen Kaisers weitgehend außer Kraft gesetzt und die Feudalherrschaft des Tokugawa-Regimes errichtet. Im Jahre 1868 dankte dieses Regime ab. In der darauf folgenden Meiji-Periode, die sich mit dem Gedanken der Aufklärung und der Zivilisation auseinandersetzte, gelangte man zu der Einsicht, dass der “Geist” der westlichen Zivilisation erfolgreich assimiliert werden müsse, um so dem westlichen Imperialismus zu widerstehen. Eine der radikalsten Forderungen in diesem Zusammenhang war, die historische Identität Japans vollständig aufzugeben (Sakamoto 1996).

Eine Gruppierung, der Menschenrechtsbewegung verbunden, war überzeugt, das nationale Wohl hinge davon ab, in welchem Maße sich die erfolgreiche Entwicklung eines modernen Schul- und Bildungswesens durchsetzen ließe. Dieses sollte eine neue Form des Lernens auf der Basis gleicher Bildungschancen für alle Bürger gewährleisten. Bildung und Ausbildung sollten ihnen der Garant für den Aufbruch in eine neue Zeit, die eine Welt der Aufklärung, Prosperität und Weisheit versprach. Die dem Gedankengut der Aufklärung verbundenen Führer der Meiji-Revolution erkannten, dass der zu vollziehende nationale Transformationsprozess hin zu einem modernen Staat auf Erziehung und Bildung aufbauen müsse, die der gesamten Bevölkerung zugänglich sein sollte, gleich ob in der Stadt oder auf dem Land. Eine sich in den folgenden Jahren herausbildende Unterscheidung zwischen (Aus-)Bildung und Wissenschaft oder Gelehrsamkeit war in der ersten Zeit der Meiji-Restauration nicht erkennbar. Die Schul- und Bildungsformen, die diese Politiker favorisierten, waren überwiegend Importe aus den fortschrittlichen europäischen Ländern. Und doch war mit der Meiji-Revolution in Japan nicht die Stunde Null des Bildungswesens eingeläutet worden. Es wurde und musste auf bereits vorhandene Strukturen und Institutionen aufgebaut werden.

Bereits während des Tokugawa-Regimes existierte in Japan ein recht gut entwickeltes Bildungswesen. Noch im frühen 16. Jahrhundert war der Tempel der zentrale Ort für die elementare Bildung. Tempelschulen waren für die Bildung der breiten Bevölkerung zuständig und orientierten sich an dem jeweiligen Bildungsbedarf der Region. Im Laufe der Zeit wurden Tempelschüler allerdings nicht nur von Priestern, sondern vermehrt von älteren männlichen oder weiblichen Personen unterrichtet, die sich nach einem erfahrungsreichen Leben der Lehrtätigkeit zuwenden wollten. Ziel der Tempelschulen war es, der breiten Bevölkerung Grundkenntnisse in Lesen, Schreiben und Rechnen zu vermitteln. Da die Schule als eine Vorbereitung für den ererbten

Beruf als Bauer oder Handwerker gesehen wurde, gab es in Ansätzen sogar berufsbezogenen Unterricht. In der Tokugawa-Zeit existierten an die 60 Handwerksberufe, sowohl sesshafter Art (Schmiede, Bauer, Fischer) und solche, die sich auf ständiger Wanderschaft befanden wie etwa Dachdecker, Baumeister und Korbflechter. Jeder gesellschaftliche Stand regelte die berufliche Ausbildung seiner Mitglieder. Bis zum 19. Jahrhundert waren 85 Prozent der japanischen Bevölkerung in der Landwirtschaft tätig. Damit war die Ausbildung für die Landwirtschaft bis zu diesem Zeitpunkt die dominierende.

Die heranwachsenden Samurai wiederum erhielten in Eliteschulen eine Ausbildung in administrativen und militärischen Künsten. Diese Eliteschulen wurden von Autoritäten des Tokugawa-Regimes organisiert und hatten zum Ziel, die Zöglinge auf ihre zukünftige Führungsrolle im Staat vorzubereiten. Für die Meiji-Regierung bot sich daher an, auf diese bereits vorhandenen, gut funktionierenden Institutionen auch beim Aufbau eines neuen Bildungswesens zurückzugreifen. Zugleich wurde damit ein Konflikt der japanischen Gesellschaft bis in die Schulorganisation hinein festgeschrieben, denn der Aufprall westlichen Gedankenguts mit seinen politischen Implikationen auf ein 250-jähriges Erbe einer auf dem Konfuzianismus basierenden Feudalherrschaft musste zu gravierenden weltanschaulichen und gesellschaftlichen Spannungen führen.

Aus dieser Spannung zwischen traditioneller Weltanschauung, mit den in ihr verankerten gesellschaftlichen Werten und dem westlichen Einfluss, bildete sich bald eine von Intellektuellen und Politikern getragene Strömung, die propagierte, vom Westen nur die technologischen Dimensionen und Kenntnisse für das japanische Leben aufzugreifen und zu nutzen. Dabei sollte auf den japanischen Traditionen beharrt und diese gewahrt werden. Der Slogan dieser Partei war: "Japanese spirit – Western skills!" und "Eastern morality – Western technology!" Die Gegenströmung sah in diesem Ansatz eine Ambiguität, die in der Form nicht hinzunehmen war. Sie waren der Überzeugung, westliche Technologie ließe sich nur meistern und für ein modernes Japan nutzbar machen, wenn man sich dem westlichen Denken und der westlichen Wissenschaft ohne Vorbehalte öffne. Weiter vertraten sie die Position, dies sei nur möglich, wenn dem gesamten Volk gleiche und umfassende Bildungschancen zugestanden würden. Beide Strömungen verstanden sich und ihre Position als dem Gedankengut europäischer Aufklärung verpflichtet. Die erstgenannte Position kritischer und aufgeklärter Intellektueller, die wesentlich dazu beigetragen hatten, die Feudalherrschaft des Tokugawa-Regimes zu stürzen, erwiesen sich als Vertreter der Aufklärung, die jede kritische Stimme von unten zu unterdrücken suchten. Nach ihrer Überzeugung war die Bevölkerung zu unwissend, um das politische Geschehen oder gar die Gestal-

tung des Bildungswesens mitzuentcheiden und sich, unabhängig von staatlichem Reglement, mit dem neuen Wissen und Denken des Westens auseinander zu setzen. Im Sinne dieser Fraktion wurden die Ideen der Aufklärung ein Instrument der Macht. Die Opposition hingegen sah in der Aufklärung eine emanzipatorische Kraft für das japanische Volk in seinem Ringen um eine eigene Identität, Autonomie und eine liberale Gesellschaft. Damit war die Streitlinie zwischen Vertretern des Konzepts einer Aufklärung und Modernisierung Japans von oben und jenen gezogen, deren Anliegen die Emanzipation von unten war.

Mit der politischen Durchsetzung des konservativen Ansatzes erhielten die mit der allgemeinen Bildung der Bevölkerung betrauten öffentlichen Schulen im Wesentlichen die Aufgabe, eine strenge moralische Ausbildung sicherzustellen. Die Leitidee bei der Entwicklung einer staatstragenden Meritokratie war, dass Wissenschaft und Regierung sich nur durch eine kleine, entsprechend gebildete und geschulte Elite in einer Weise gestalten ließen, durch die der japanische Staat stetig und harmonisch entwickelt werden konnte. Die Auseinandersetzung mit den westlichen Naturwissenschaften wurde dabei durchaus als Befreiungsschlag gegenüber den abstrakten, metaphysischen Theorien des Konfuzianismus empfunden. Für die Aufnahme und Umsetzung dieses neuen westlichen Wissens wurde allerdings der konfuzianische Begriff des „praktisches Lernens“ genutzt. Indem sich die konservativen Strömungen mit dem Ziel einer Aufklärung von oben in Verbindung mit der Konstituierung einer führenden Elite auf Basis der Meritokratie durchsetzte, wurde eine radikale Trennung zwischen Wissenschaft und politischem Diskurs einerseits und dem „praktischen Lernen“ andererseits vollzogen. Indem die Ideen der Aufklärung und Naturwissenschaften einer führenden Elite vorbehalten blieben, ließ sich eine repressive soziale Ordnung von oben durchsetzen. Westliche Technologie und Industrie waren dem Volk nur in Funktion und Anwendung, nicht aber in den ihnen zugrunde liegenden Gesetzen und Prinzipien zugänglich.

Die Lehren Konfuzius lieferten die moralisch-ethischen Grundlagen des „praktischen Lernens“ und wurden für die Aneignung westlicher Technologien und industrieller Fertigkeiten instrumentalisiert. Damit hatte die Führungselite ein ausgesprochen effektives Instrument, den Weg Japans in die Moderne zu kontrollieren. Es erwies sich, dass sich Praxisnähe oder, anders formuliert, die praktische Umsetzung materialistischer Wissenschaften und anderer Fertigkeiten westlicher Herkunft leicht mit den konfuzianischen Tugenden in Einklang bringen ließen.

Ein Anlass für die Entwicklung eines das Volk kontrollierenden und dominierenden Bildungssystems war die zunehmende Besorgnis der Mei-

ji-Regierung über den ihrer Ansicht nach destruktiven Einfluss westlicher Gedanken bezüglich demokratischer und republikanischer Staatsformen, westlicher Technologie und Wissenschaft. 1890 beschloss die Regierung diese "steigende Flut der Konfusion, des moralischen Zerfalls und der Laxheit" entschieden einzudämmen. Mit Wiedereinsetzung des Kaisers in die Rolle des unsterblichen Sohnes des Himmels (Verfassung des Großjapanischen Kaiserreichs 1889) war für Japan eine moderne, wenn auch reaktionäre Staatsideologie geschaffen, die Japan als moralisches Fundament dienen sollte, ähnlich dem Christentum in der westlichen Welt. Die scheinbare Gewährleistung einer neutralen Schulbildung durch die Vorkriegsverfassung war politisch wie religiös stark tendenziös. Das Bildungssystem wurde zur kaiserlichen Sache ernannt, die Bildungsverwaltung zentralstaatlich organisiert und der staatlichen Verwaltung untergeordnet. Der Staat war in Gänze für die inneren Schulangelegenheiten, also die Bildungsinhalte und -methoden zuständig. In dieser Konstellation ließ sich die Bevölkerung schließlich leicht mit dem Gedankengut des Ultrationalismus, der Überzeugung vom Recht auf die Kolonialisierung anderer asiatischer Länder und dem Militarismus indoktrinieren.

Mit Ende des Zweiten Weltkriegs und Japans Besetzung durch die Truppen der Vereinigten Staaten war eine radikale Reform jener gesellschaftlichen Werte angesagt, die während des Kaiserreichs dem Bildungssystem ihren Stempel aufgedrückt hatten. Auch war eine grundlegende Strukturreform des Bildungssystems notwendig, um es mit der neuen sozialen und politischen Ordnung in Einklang zu bringen. Mit der Erklärung des japanischen Kaisers zu seiner Sterblichkeit am 1. Januar 1946 war das Kaiserliche Bildungswesen in seinen Grundfesten erschüttert. Das Angebot für eine Alternative kam aus den USA. Gesucht wurde ein Bildungsmodell, das die Liberalisierung und Demokratisierung des japanischen Bildungswesens sicherstellen konnte. Bereits im Vorkriegsjapan hatte es eine Fraktion von Bildungspolitikern und -theoretikern gegeben, die eine Liberalisierung gewünscht hatten. Sie schlossen sich zu einem "Komitee zur Bildungsreform" zusammen und wurden Kooperationspartner der US-amerikanischen Bildungskommission, die nach dem Sieg der Alliierten über Japan mit der Aufgabe der Demokratisierung des japanischen Bildungssystems betraut worden war. Durch die Bildungsreform sollte eine radikale Abkehr von der staatlich-ideologischen Einflussnahme des Vorkriegssystems eingeleitet werden. Für die Zukunft plante man ein System zu errichten, das die demokratischen Werte des öffentlichen Lebens förderte und sicherstellte. Angestrebt wurde eine Art Grundgesetzgebung, die ein stabiles gesetzliches Fundament legen sollte, um der Bevölkerung ein freies Bildungswesen zu garantieren. Das Reformprogramm zur Demokratisierung des japanischen Bildungssystems und der japanischen Gesellschaft verfolgte zwei Hauptziele. Einmal sollte verhindert

werden, dass sich in Zukunft eine zentralistische Regierungskontrolle des Bildungssystems, wie sie während der Vorkriegszeit existierte, noch einmal etabliert werden konnte. Zum anderen war es erklärtes Ziel, das undemokratische System der Meritokratie und die Vielzahl der Bildungswege der Vorkriegszeit durch ein egalitäres, eingliedriges Bildungssystem zu ersetzen. Für die Umsetzung beider Ziele wurden Lösungsmodelle der USA herangezogen. Man strebte die lokale beziehungsweise kommunale Selbstverwaltung der Schulen an, die durch die Etablierung eines lokal gewählten Schulbeirats nach US-amerikanischem Vorbild gewährleistet werden sollte.

Fast von Anfang an rief der demokratische Ansatz der Bildungsreform eine heftige Opposition hervor. Konservative Kräfte waren der Ansicht, die Besatzungsmächte seien in etlichen Bereichen ihrer Reform zu weit gegangen. Sie waren nicht gewillt, die japanische Ethik oder die Vielgliedrigkeit des Bildungssystems der Vorkriegsjahre, die wesentlich zum ökonomischen Erfolg Japans beigetragen hatte, aufzugeben. Der progressive Flügel wiederum, einschließlich der neu etablierten Lehrgewerkschaft, sympathisierte durchaus mit dem Ansatz der Besatzungsmacht. Für sie war es nicht ausschlaggebend, ob die Besatzungsmacht die neuen Bildungsgrundsätze durchgesetzt hatte. Wichtiger war ihnen der darin enthaltene demokratische und egalitäre Ansatz. Die konservativen Kräfte erhielten jedoch unvermutet Rückenwind durch den Beginn des Kalten Krieges und das damit einsetzende reaktionäre politische Klima. Aus Angst vor gewerkschaftlichem Radikalismus entschied der Kommandeur der US-amerikanischen Besatzung bereits 1948, die Rechte der Gewerkschaften des öffentlichen Dienstes einzuschränken, darunter auch die der Lehrgewerkschaft. Sie war von da an nicht länger respektierter Partner im gesellschaftlichen Aushandlungsprozess um ein neu zu gestaltendes Bildungssystem.

Diese Konfliktlinien um Bildungspolitik und Bildungsreform sind bis heute weitgehend die gleichen geblieben. Doch lässt sich diese tiefe Spaltung nicht allein mit der Tatsache der Einführung eines fremden Bildungssystems in die japanische Gesellschaft erklären. Ein vielfältiges Ringen unterschiedlichster gesellschaftlicher Kräfte war und ist Bestandteil dieses Prozesses. Ihn einzig als Spannungsfeld zweier Lager zu verstehen, hieße den Fassettenreichtum der Positionen verkennen. Es kann aber in diesem Rahmen nur auf Grundtendenzen hingewiesen werden.

Schließlich wurde nicht nur das in der Nachkriegsreform verankerte Selbstverwaltungsrecht der kommunalen Bildungseinrichtungen ausgehöhlt, auch das auf gleiche Bildungschancen hin angelegte Schulsystem wurde attackiert. Im Laufe der Zeit wurde dieses neue Bildungssystem fast noch effekti-

ver als das der Vorkriegsjahre im Sinne der Integration eines meritokratischen Mechanismus der Selektion durch Prüfungen und Eliteschulen.

Japan hat in seiner modernen Geschichte zwei große Transformationsprozesse erfolgreich vollzogen. Bei beiden Transformationen spielte das Bildungswesen eine zentrale Rolle. Die Meiji-Periode mit ihrer Konstituierung einer Allgemeinbildung für die gesamte Bevölkerung und dem Etablieren einer Meritokratie versah Japan mit einer gebildeten und lernfähigen Arbeiterschaft sowie einer hochgebildeten, talentierten Elite – und dies zu einer Zeit, da die japanische Führungselite das Optimum aus ihrer Bevölkerung schöpfen musste und wollte, damit Japan seinen Entwicklungsstand gegenüber der westlichen Welt aufholen konnte. Bei beiden Transformationen spielte der Konfuzianismus eine zentrale Rolle. Die radikale Industrialisierung Japans wurde gestützt durch die konfuzianische Ethik mit ihren moralischen Normen und Tugenden. Diese beinhalten unter anderem, dass die Staatsautorität nicht hinterfragt werden kann. Auch Konfuzius wurde von seinen Schülern nie eine Frage gestellt. Diese Denkart steht in krassem Gegensatz zum kritischen Ansatz der Aufklärung, die alle Erscheinungen, Theorien und Zielsetzungen zu hinterfragen suchte. Doch beide gesellschaftlichen Transformationen waren in Japan nur partiell erwünscht. Wesentliche politische Kräfte verweigerten sich den in hohem Maße durch Gewalt erzwungenen Reformen. Es sei aber auch darauf hingewiesen, dass Japan als einzige asiatische Nation in den Kreis der sieben, später acht großen Industrienationen aufgenommen wurde. Diese Position in einem Zeitraum von 120 Jahren zu erlangen und das von der Ausgangsbasis eines Agrarstaates ohne bedeutende industrielle und technologische Entwicklung, ist in der Tat ein erstaunlicher Prozess, der nur in Verbindung mit dem japanischen Bildungswesen und Wertesystem zu verstehen ist.

Eine gewisse Bewegung ist allerdings in den letzten 10 bis 15 Jahren in das für Veränderungen nur sehr schwer zugängliche japanische Bildungswesen gekommen. Diese Veränderung, besser gesagt die angestrebten Veränderungen, zielen hin auf eine Neuorientierung bei Lernzielen und Lernprozessen. Lernen in Japan bedeutete über lange Zeit zu einem großen Teil Auswendiglernen von vorgegebenen, fachlich eher eng gehaltenen Aufgaben und Informationen. Eigenständiges Denken, das kreative Verbinden von Informationen aus unterschiedlichen Fächern oder auch innerhalb eines Faches wurde nicht gefördert und war auch nicht erwünscht. Auf die zunehmende Komplexität der Aufgaben und Anforderungen in der Arbeitswelt, auf die oft rasch und eigeninitiativ eingegangen werden muss, kann mittels des von japanischen Arbeitnehmern eingeübten Lernverhaltens und Denkens nicht mehr adäquat reagiert werden. Vom Ministerium für Bildung wurde daher ein neues Unterrichtsfach eingeführt, in dem fachübergreifendes Denken geschult

werden soll. Dieser Initiative steht entgegen, dass Lehrer oft nicht wissen, wie ein solches Fach zu unterrichten ist, da sie selbst auf diesem Gebiet keine didaktische und inhaltliche Ausbildung erfahren haben (Expertengespräche).

3.2 Das Wertesystem des (Aus-)Bildungswesens in den Vergleichsländern

USA

Die vorgestellten Hauptströmungen im Bildungswesen der Vereinigten Staaten – die eine mit ihrer politischen Ausrichtung, demokratische Staatsbürger zu erziehen, die andere mit dem ökonomischen Ansatz, Ausbildung als Garant einer adäquaten Bedarfsdeckung für den Arbeitsmarkt zu verstehen – haben eines gemeinsam: Sie sehen Bildung aus einer Perspektive, bei der die gesellschaftliche Wirkung und Funktion von Bildung in den Vordergrund gestellt wird. Es gibt allerdings noch ein drittes Bildungsverständnis, das sich in den Vereinigten Staaten während der letzten 50 Jahre immer stärker durchgesetzt hat und inzwischen die beiden erstgenannten Bildungsziele zu dominieren scheint. Bei letzterem wird Bildung einzig als Mittel zum Zweck des sozialen und ökonomischen Aufstiegs gesehen, der dem einzelnen Individuum zugute kommt. Dabei wird der Aspekt der gesellschaftlichen Verantwortung, der mit dem Erlangen von Bildung einhergeht, in die Bedeutungslosigkeit verwiesen. Der Einzelne ist nur für seine persönliche Lebensgestaltung und Arbeitslaufbahn verantwortlich. Dies ist ein Ansatz, der den individuellen Vorteil betont und damit Statusdenken und Differenzierungsprozesse im Bildungswesen fördert. Bildungsziele wie Demokratie und Chancengleichheit treten in den Hintergrund. Kulturelles Kapital erfährt eine Transformation in ökonomisches Kapital (Bourdieu 1986). Dieser Trend findet seine extremste Ausprägung darin, dass Schüler von ihren Lehrern bezahlt werden, damit sie an Tests teilnehmen und diese bestehen, wie es in einigen Fällen in Kalifornien zu erleben ist (Expertengespräch). Da der Lehrer die Leistungsfähigkeit der Schüler vor Vorgesetzten und Finanzgebern der Schule nachzuweisen hat, lassen sich die Schüler ihre Teilnahme und Kooperation honorieren.

Bei der Betonung unterschiedlicher Werte und Präferenzen, die jeder einzelnen der drei Strömungen zugrunde liegt, handelt es sich letztlich um unterschiedliche Teilaspekte des US-amerikanischen Wertekanons, der sowohl von dem einzelnen US-Bürger verinnerlicht und auch in der Unternehmensphilosophie amerikanischer Betriebe und Einrichtungen in vielfältiger Ausprägung anzutreffen ist. Ist im Bereich akademischer Laufbahnen, wie zum Beispiel bei Rechtsanwälten, Informatikern, Naturwissenschaftlern oder

auch bei Führungskräften der Wirtschaft häufig der Fall, der gesellschaftliche Aufstieg und damit die Nutzung des kulturellen Kapitals zum persönlichen, auch ökonomischen Vorteil vorherrschend, dann gilt für diese Gruppierung die Präferenz des Wertes: Recht auf persönliches Glück und Wohlstand, aber auch auf Einfluss und Macht. Die Nutzung des kulturellen Kapitals zum vorwiegend individuellen Vorteil wird durch zwei wichtige amerikanische Wertvorstellungen oder Vorannahmen gestützt. Einmal geht der amerikanische Bürger davon aus, dass der Einzelne seine soziale Situation durch eigene Anstrengungen und Talente bestimmt. Rechtliche Rahmenbedingungen, strukturelle Gegebenheiten und wirtschaftliche Vorteilmomente und Machtverhältnisse etc. spielen zur Einschätzung der Ursachen einer bestimmten Lebenssituation eine nur geringe Rolle. Anders ausgedrückt bedeutet dies, eine Person, die sich in einer sozial problematischen Lage befindet, hat diese unter Umständen selbst herbeigeführt und ist für sie verantwortlich. Zum andern wird davon ausgegangen, dass Schulen eine große Verantwortung tragen, Schüler in der Weise zu fördern, dass sie ihr Leben erfolgreich meistern können. Verläuft ein Leben nicht erfolgreich, dann wird dies auf das Versagen der entsprechenden Schule zurückgeführt. Daher sind amerikanische Eltern der Mittelklasse und Oberschicht sehr darum bemüht, ihre Kinder auf renommierte Schulen und Colleges zu schicken.

Auch der Gleichheitsgedanke in Bezug zu Bildung spielt seit Gründung der Vereinigten Staaten eine herausragende Rolle. Laut Verfassung hat jedes Kind ein Recht auf Ausbildung, gleich aus welcher Schicht und in welcher physischen oder psychischen Verfassung es ist. Für amerikanische Bürger und Bürgerinnen heißt dies vor allem das Gewähren von Chancengleichheit, also von gleichen Voraussetzungen beim Eintritt in den Konkurrenzkampf. Gleichheit im US-amerikanischen Sinne ist nicht beschränkt auf politische und rechtliche Gleichheit, sondern bedeutet eben auch Recht auf Chancengleichheit. Diese Wertvorstellung war eine der treibenden Kräfte bei den verschiedenen Bildungsexpansionen der USA. So verdanken auch die Land-Grant-Colleges, die heutigen Community Colleges, ihre Entstehung der Überzeugung, dass auch die amerikanische Jugend abgelegenerer ländlicher Gebiete eine Chance zur akademischen Bildung erhalten sollte.

Bei einem Großteil der Amerikaner, die nicht die akademische Laufbahn betreten, sondern im Dienstleistungs- und Produktionsbereich tätig sind, ist der gesellschaftliche Wert, Bürger und Mitglied des demokratischen Amerikas zu sein, von zentraler, identitätsstiftender Bedeutung. Welche Konfiguration der oben dargestellten US-amerikanischen gesellschaftlichen Werte die einzelnen Unternehmen ihren betrieblichen Ausbildungsstrategien zugrunde legen, hängt wesentlich von der Unternehmensleitung ab. Für die breite Bevölkerung gelten nach wie vor die Werte der ersten Neu-England-Gemeinden:

handwerklicher Einfallsreichtum und eine soziale wie ökonomische Anpassungsfähigkeit als zentrale Qualitäten für das Überleben und den Aufbau von Gemeinschaften sowie ein – zumindest in ländlicheren Gebieten – ausgeprägter Sinn für nachbarschaftliche Hilfsbereitschaft und Solidarität. Allgemein zugängliche Bildung, der Wille zur Innovation und ein Gemeinwesen, das sich demokratischen Regeln unterwirft, sind die Essenz des US-amerikanischen Wertgefüges. Diesen demokratischen und sozialen Werten steht das US-amerikanische Selbstverständnis gegenüber, das die enge Verbindung, wenn nicht Gleichsetzung von politischer Macht und Wirtschaft zur Doktrin erhoben hat.

Deutschland

Aus historischer Perspektive hat sich die Ausbildung zur Arbeit in Deutschland in enger Verbindung mit der beruflich organisierten Arbeit entwickelt. Hatte die handwerkliche Ausbildung des Mittelalters überwiegend sozialisatorischen und kaum rationalen Charakter, so behielt sie doch durch ihre einzigartige holistische Einbettung in die Gesellschaft des Mittelalters über nahezu sechs Jahrhunderte ihre Gültigkeit. Die Wirtschaftlichkeit eines Handwerksbetriebes war eher von nachrangiger Bedeutung. In jeder Hinsicht vorrangig war die berufliche Ehrbarkeit, die in den Handwerksbetrieben gelebt wurde. Die Zunft sicherte die Existenz der Produktionsstätten, in denen ihre Moral und ihr Verständnis von Ehrbarkeit verkörpert wurde (Kurtz 1997). Auch wenn in Deutschland heute der berufliche und arbeitsbezogene Wertecodex nicht mehr in dem Wert der Ehrbarkeit verankert ist, so liegt hier doch eine der Wurzeln für den Arbeits- und Berufsstolz, wenn der erlernte Beruf gekonnt und qualitativ hochwertig ausgeübt werden kann. Berufliche Vereinigungen, nicht nur im akademischen Bereich, sondern auch im Dienstleistungs- und Produktionssektor, haben einen starken Einfluss auf die Selektion und Reproduktion, also auf die Ausbildung der jeweiligen Berufsgruppe. Diesen Einfluss können bislang nur wenig deutsche Unternehmen ignorieren. Lernen für die Arbeitswelt unterliegt noch immer der Norm, dass man einen Beruf erlernen und darin fundierte Kenntnisse und Erfahrungen erlangen sollte. Zum andern verstehen sich viele Betriebe als Institutionen, die die auszubildenden jungen Arbeitnehmer für die Integration in den Betrieb und die Arbeitswelt sozialisieren. Neben dem Ziel der Reproduktion von jungen qualifizierten Mitarbeitern zählt aber auch der gesellschaftliche Auftrag, der den Betrieben die gesellschaftliche und politische Verantwortung für die Ausbildung junger Arbeitskräfte auferlegt. Darauf beruht zum einen das hohe Qualifikationspotential, das deutschen Unternehmen zur Verfügung steht. Die berufsbezogene Qualifizierung erlegt ihnen aber aufgrund der berufs- und fachbezogenen Arbeitsverträge auch Restriktionen auf, unter anderem hinsichtlich des Einsatzes von Arbeitskräften, die aufgrund ihrer

Arbeitsverträge nicht beliebig für gerade anstehende Arbeiten einsetzbar und auswechselbar sind.

Als sich im 19. Jahrhundert Fortbildungsschulen zur berufsbegleitenden Ausbildung in den gewerblichen und kaufmännischen Bereichen entwickelten, wurden diese auch im Sinne staatsetablierender Instrumente eingesetzt. Nach den Reformbestrebungen um 1900, die die stark konservativ sozialisatorischen Tendenzen der Lehrlingsausbildung zu eliminieren suchten, wollte man Qualifizierung für die Arbeit mit einer politischen und staatsbürgerlichen Erziehung verbinden. Die Reformer waren überzeugt, dass sich nur über die Berufserziehung bürgerliche Tugenden wie Gewissenhaftigkeit, Fleiß, Beharrlichkeit, Selbstüberwindung und Hingabe an ein tätiges Leben fördern ließen, die die Grundlage aller höherer sittlichen Bildung seien und zugleich das Fundament der staatsbürgerlichen Tugenden bildeten.

Hier tauchte in etwas veränderter Form wiederum ein Wertecodex auf, der den mittelalterlichen Handwerkstugenden so unähnlich nicht war, nur dass ihm Werte wie Wirtschaftlichkeit und Produktivität hinzugefügt wurden. In vielen Bereichen werden diese Werte zumindest implizit auch heute vom deutschen Arbeitgeber eingefordert. Dabei sind noch weitere Werte und Anforderungen hinzugekommen. Waren früher die erwünschten Verhaltensweisen und Fähigkeiten weitgehend auf den Einzelarbeitsplatz zugeschnitten, sind heute darüber hinaus soziale Fähigkeiten wie Kommunikationsfähigkeit, Dienstleistungsbereitschaft, Teamfähigkeit, Flexibilität gefordert.

Da das duale Berufsbildungssystem in Deutschland von zwei ihrer Natur nach verschiedenen politisch und gesellschaftlichen Kräften getragen wird, dem Staat und der Wirtschaft, kommt es bei den auch gesetzlich festgelegten Zielen, die der Berufsbildung zugrunde gelegt wurden, zu Widersprüchen. "Ziele der Bildung insgesamt – und damit auch der beruflichen Bildung – sind gemäß dem Deutschen Bildungsrat die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die Verwirklichung von Freiheit." (Rebmann/Tenfelde/Uhe 1998, S. 94) Im Berufsbildungsgesetz § 1 heißt es wiederum:

“(2) Die Berufsausbildung hat eine breit angelegte berufliche Grundbildung und die für die Ausbildung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung zu ermöglichen.

(3) Die berufliche Fortbildung soll ermöglichen, die beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erhalten, zu erweitern, der technischen Entwicklung anzupassen oder beruflich aufzusteigen.”

Laut Berufsbildungsgesetz geht es bei der beruflichen Bildung um die Vermittlung fachlicher Fähigkeiten und Kenntnisse. Die freie Entfaltung der Persönlichkeit findet dabei keine Erwähnung. Ein weiterer Faktor bei der gesetzlichen Festlegung von Zielen beruflicher Bildung sind die Schulgesetze der Länder, und diese wiederum variieren und unterscheiden sich in ihren Zielvorgaben zum Teil stark von den im Berufsbildungsgesetz festgeschriebenen. Andererseits sind die Schulgesetze der Länder auch für die berufliche Ausbildung gültig. So gibt es eine nicht völlig in Einklang zu bringende Diskrepanz zwischen den allgemeinen Bildungszielen, den Zielen der Berufsbildung und den in den Schulgesetzen der Länder festgeschriebenen Zielen.

Rebmann, Tenfelde und Uhe haben den Versuch unternommen, die Ziele beruflicher Bildung im heutigen Deutschland unter der Leitidee beruflicher Handlungsfähigkeit zu definieren: "Berufliche Handlungsfähigkeit meint zunächst die berufliche Sachkompetenz (Fachkompetenz). Gemeint sind damit das berufsrelevante Wissen und die Fähigkeiten, im Beruf sachlich angemessen und fachlich kompetent zu handeln. Berufliche Handlungsfähigkeit meint aber auch die Methodenkompetenz, das heißt die Fähigkeit, berufsrelevantes Wissen und Problemlösungen in der beruflichen Praxis überprüfen und für Probleme der beruflichen Praxis Lösungsvorschläge entwickeln zu können. Berufliche Handlungsfähigkeit umfasst darüber hinaus auch die Gestaltungskompetenz und die moralische Kompetenz. Gestaltungskompetenz und moralische Kompetenz sind Zielsetzungen beruflicher Bildung, die sich auf die Gestaltung beruflicher Praxis, orientiert an moralischen und ethischen Vorstellungen und zusammen mit anderen bezieht. Und schließlich umschließt berufliche Handlungsfähigkeit auch Sozialkompetenz und Abstraktionsfähigkeit, mit denen Sprache und Kommunikation, aber auch die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Ich-Identität befördert werden." (Rebmann/Tenfelde/Uhe 1998, S. 98)

Japan

In Japan wurde und wird eine engagierte Einstellung zur Arbeit sowie Loyalität und Unterordnung im Unternehmen und in der Gruppe als ein dem Mitarbeiter abzuverlangender Beitrag gesehen, mit dem er am Erfolg des Unternehmens mitwirken kann und soll. Die herrschenden politischen Kräfte Japans haben es verstanden, den Konfuzianismus als Instrument und Bollwerk gegen den westlichen Einfluss und als Katalysator für Japans Weg in die Moderne zu nutzen. Japanische Betriebe wählen auch heute noch bei Neueinstellungen die geeigneten Kandidaten eher nach "charakterlichen" Qualitäten aus. Die Beurteilung des "Charakters" gibt den Ausschlag für eine Einstellung. Das zentrale Merkmal des Charakters ist Bildung. Dem konfuzianischen Bildungsideal zufolge zielt Bildung auf die Einheit von Tugend und

Wissen. Diese Tugend oder auch Sittlichkeit beinhaltet Mitmenschlichkeit, Gerechtigkeit, Schicklichkeit, Weisheit und Vertrauen. Die konfuzianischen Tugenden können auch als Streben nach Harmonie und Konsens sowie Verantwortungsbewusstsein für die Mitmenschen beschrieben werden. Ein erfolgreicher Bildungsabschluss gilt in Japan daher als eine Art Beweis für die Lernfähigkeit der betreffenden Person, und das nicht allein bezogen auf sachliche Qualifikationen, sondern auch auf die Entwicklung persönlicher, zwischenmenschlicher und sozialer Fähigkeiten (Yamazaki 1987, S. 571).

Bereits der Shintuismus, Japans Urreligion, lehrte, dass die Arbeit und damit alle beruflichen Tätigkeiten "im Auftrag der Götter" stehen. Eine ähnliche Auffassung von der Heiligkeit der Arbeit findet sich beim Buddhismus. So ist noch heute der Idealtypus des japanischen Arbeitnehmers eine Person, die über ein gutes Allgemeinwissen verfügt, ein- und unterordnungsbereit ist und sich als diszipliniert und möglichst flexibel einsetzbar erweist. Zudem ist sie belastungsfähig, loyal gegenüber der Firma, harmoniestrebend und ein gutes Gruppenmitglied (Grein 1994). Yamazaki (1987, S. 575) problematisiert, dass "besonders bei der innerbetrieblichen Berufsausbildung, pädagogisch gesehen, die Gefahr droht, jeden einzelnen der Beschäftigten lediglich zur Loyalität der Firma gegenüber und zur selbstlosen Hingabe an die Firma zu zwingen und dadurch seine Individualität zu missachten, ihn zu einem erstklassigen 'Soldaten' der Firma auszubilden."

Ein weiteres wichtiges Ergebnis des skizzierten Wertgefüges ist, dass derjenige, der fähig war, viel zu lernen, damit auch Charakter bewiesen hat und folglich derjenige ist, dem ein Platz in der oberen Hierarchieebene gebührt. Auf diesem Verständnis basieren die unterschiedlichen Aufstiegsmodelle, aber auch die Unterordnung der Untergebenen gegenüber einer Person, die ihnen auf Grund ihrer höheren Position offenbar in geistiger Hinsicht überlegen ist und damit mehr Verständnis und tiefere Einsicht in Belange des Unternehmens, aber auch des Lebens hat.

Die jetzige Generation der Teenager wird mit ihrem stark an westlichen Medien orientierten Lebensstil möglicherweise nur noch bedingt diesem Arbeitnehmerideal entsprechen. Manch junger Japaner ist nicht länger daran interessiert, einer Vollzeitbeschäftigung nachzugehen und wünscht sich auch kein dauerhaftes Beschäftigungsverhältnis. Die Schulen klagen über zunehmend unmotivierte und leistungsunwillige Schüler. Dies sind deutliche Zeichen eines Wertewandels, der sich im Verhalten der Jugendlichen abzeichnet. Zum ändern sind japanische Betriebe durch die veränderten Anforderungen, mit denen sie im globalen Wettbewerb konfrontiert werden, an einem Wandel der etablierten Lernformen und Ausbildungstraditionen interessiert. Die noch vor 20 Jahren äußerst homogene Lernkultur Japans wird von japani-

schen Experten als in Auflösung befindlich eingeschätzt. Von Seiten der Bildungspolitik wird die "Individualisierung" oder die "Beachtung der Individualität" als Ziel der Schulbildung gefordert und zu Rahmenrichtlinien erhoben. Doch die neuen Richtlinien treffen auf Strukturen, die die oben angeführten Werte über Jahrzehnte reproduziert haben (Expertengespräche).

3.3 Die wichtigsten Akteure im gesellschaftlichen Aushandlungsprozess

USA

Zentrales Charakteristikum des Bildungswesens in den USA ist, dass es sich um ein äußerst dezentrales System handelt. Die Bundesregierung hat kein Mandat zur Einflussnahme und Steuerung von Bildung in den einzelnen Bundesstaaten. Die Ursache für deren Enthaltbarkeit liegt in der amerikanischen Verfassung begründet. Die Autoren der Verfassung haben bei ihrer Festlegung der Aufgaben der staatlichen Zentralgewalt das Bildungswesen nicht genannt. Die gesellschaftlichen Belange und Aufgaben aber, die der Bundesregierung per Verfassung nicht ausdrücklich übertragen wurden, sollten, so die Verfassung, Angelegenheit der einzelnen Bundesstaaten bleiben. Dennoch versuchte die Bundesregierung zeitweise auf eine verstärkte Förderung der beruflichen Bildung hinzuwirken. So war beispielsweise in den 60er und 70er Jahren dieses Jahrhunderts der Einfluss von Seiten der Bundesregierung durchaus bedeutsam. Über das Berufsbildungsgesetz von 1963 war jeder Bundesstaat gehalten, eine Berufsausbildungskommission zu bilden, die in diesem Bereich eine bundesstaatliche Politik entwerfen und vorantreiben sollte. Dieses Programm wurde von Seiten der Bundesregierung in beträchtlichem Umfang finanziert, 1983 allerdings durch das Job-Training-Partnership-Gesetz modifiziert. Die Bundesregierung verfügte von da an, die Effektivität dieser Programme müsse von den Bundesstaaten unter Beweis gestellt werden (Valverde 1994).

Bei den Vereinigten Staaten handelt es sich um gut 50 Staaten, einige mit weniger als drei Millionen Einwohnern. Damit ist aufgrund der Bildungshoheit der Länder im (Aus-)Bildungsbereich eine erstaunliche Heterogenität gegeben. Ausbildungsprogramme und Ausbildungspolitik variieren beträchtlich, sowohl was die Form und die Qualität betrifft. Prinzipiell sind die am Ausbildungswesen beteiligten Akteure in allen Bundesstaaten dieselben: Unternehmen, die einzelnen Gemeinden, Technical Colleges oder Technical Highschools sowie der jeweilige Schulvorstand, der aus Bürgern und lokalen Politikern der Gemeinden zusammengesetzt ist. Weiter gibt es bundesstaatliche Assoziationen dieser lokalen Institutionen, die jedoch mehr die Funktion ei-

ner Lobby haben, als dass von ihnen eine direkte gesetzgebende Wirkung ausginge. Diese Gruppe der Hauptakteure des amerikanischen Ausbildungswesens ist durch die Doktrin der lokalen Verantwortlichkeit und kommunalen Unabhängigkeit, die Bildung betreffend, festgelegt. Der Ursprung dieser Doktrin liegt in der Geschichte der amerikanischen Pionierzeit begründet, als man aller zentralistischen Macht mit Misstrauen begegnete.

Da Gewerkschaften in den Vereinigten Staaten Betriebsgewerkschaften sind, ist ihr gesellschaftlicher Einfluss auf die Ausbildung für die Arbeitswelt relativ eingeschränkt. Nur in Betrieben mit starken betrieblichen Gewerkschaften haben sie Einfluss auf die betriebliche Aus- und Weiterbildung. Handelt es sich, wie bei der überwiegenden Mehrzahl der Unternehmen, um gewerkschaftsfreie Betriebe, sind die Akteure im Aushandlungs- und Gestaltungsprozess betrieblicher Aus- und Weiterbildung das Unternehmen selbst und Institutionen, die ihnen Bildungsangebote unterbreiten, wie etwa Community Colleges oder auch Highschools. Eine weitere Ausbildungsressource sind technische Kurse von Betriebsmittelherstellern, die bei der Einführung neuer technologischer Betriebsmittel, so notwendig, in Anspruch genommen werden. Insgesamt ist der politische Diskurs oder auch staatliche Vorgaben bezüglich der Ausbildung für die Arbeitswelt von relativ geringer Durchsetzungskraft.

Deutschland

Mit Beginn der Etablierung einer institutionalisierten Berufsbildung in Deutschland hatten die dominierenden Kräfte der konservativen Bildungspolitik des Kaiserreichs Anstrengungen unternommen, die Ausbildung in ihrem Sinne zu dominieren und zu gestalten. Um 1875 gab es in Deutschland kein geordnetes Lehrlingswesen mehr. Der Gesetzgeber in Preußen fühlte sich nicht zuletzt durch Gutachten und Verhandlungen des Vereins für Sozialpolitik aufgerufen, von staatlicher Seite in die Entwicklung der Lehrlingsausbildung einzugreifen – dies sowohl bezogen auf Form wie auch Zielsetzung der beruflichen Bildung, indem zum Beispiel von öffentlich rechtlicher Seite versucht wurde, Einfluss auf die Lehrlingsausbildung zu nehmen. Unter anderem geschah dies dadurch, dass man Lehrlinge zum Besuch von Fortbildungsschulen, den Vorläufern der Berufsschulen, zu verpflichten suchte. Langjährige Verhandlungen um eine allgemein verbindliche Gesetzgebung zur Regelung des Lehrlingswesens folgten.

Man kann die Entstehung der Berufsbildung in Deutschland als ein Nebenprodukt der Mittelstandspolitik des preußischen Kaiserreichs ansehen. Die dabei dominierenden konservativen Kräfte waren zum einen solche, die das traditionelle Berufskonzept des Handwerks forcierten, das vom Handwerk in

seinem beständigen Bemühen um die Rückgewinnung des Meisterstatus' und seines Ausbildungsmonopols durch den Meister bestimmt wurde. Es konnte sich aber nur durchsetzen, weil jene konservativen, gesellschaftlich-dominierenden Kräfte dieses Anliegen für ihre Zwecke zu nutzen und zu instrumentalisieren wussten. Allerdings haben auch Sozialdemokraten, nicht zuletzt durch starke Industriegewerkschaften, Einfluss auf die Entwicklung des deutschen Berufsbildungssystems genommen. Heute hat sich der gesellschaftliche Aushandlungsprozess bezüglich beruflicher Bildung zwischen drei gesellschaftlichen Kräften – dem Staat als gesetzgebendem Organ, den Arbeitgebern als Vertretern von Wirtschaft und Kapital und den Arbeitnehmern mit ihrer Vertretung durch Gewerkschaften und Berufsverbänden – so weit etabliert, dass ihre Verhandlungsrituale eher eine Zementierung, denn eine Entwicklung zukünftiger Ausbildungskonzepte garantiert.

Und doch lässt sich die Vielzahl der Akteure und Institutionen, die das Berufsbildungswesen in Deutschland mitgestalten, nicht so leicht greifen, da es sich bei der beruflichen Bildung, anders als bei der Allgemeinbildung, um ein weitverzweigtes Netz vielfältiger gesellschaftlicher, besonders aber wirtschaftlicher Interessen handelt. Zudem haben Akteure auf verschiedenen politischen Ebenen ein Mitspracherecht im Gestaltungsprozess der beruflichen Bildung Deutschlands. Zum einen wird auf der *Bundesebene* Berufsbildungspolitik durch Gesetzgebung im Parlament und durch Umsetzung seitens der Regierung praktiziert. Dabei sind verschiedene Ministerien beteiligt, vor allem das Bundesministerium für Bildung und Forschung und das Ministerium für Wirtschaft. Ebenfalls auf Bundesebene agieren Dachverbände von Arbeitgebern, der Deutsche Industrie- und Handelskammertag, der Deutsche Handwerkstag, der Deutsche Gewerkschaftsbund und die Organisation der Arbeitnehmer. Eine besondere Stellung nimmt schließlich noch die Konferenz der Kultusminister der Länder ein, deren Empfehlungen zur Gestaltung beruflicher Schulen und ihres Unterrichts erheblichen Einfluss auf deren Entwicklung nimmt. Denn auf Länderebene wird Berufsbildungspolitik von den jeweiligen Kultusministerien dominiert, die auch die Lehrpläne für Berufsschulen erarbeiten lassen, unter Berücksichtigung der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz. Sie sind zudem Dienstherr der Berufsschullehrer und für deren Universitäts- und Lehrerausbildung zuständig. Auch führende Mitarbeiter von Ausbildungsabteilungen der Betriebe sind in regionalen und überregionalen Berufsbildungsgremien aktiv, wie zum Beispiel bei Handwerkskammern zur Abnahme der Meisterprüfungen etc.

Zwischen diesen Einrichtungen auf Bundes- und Länderebene kommt es nun, aufgrund ihrer jeweiligen Interessenslage, zu unterschiedlichen Konfliktlinien. Zwischen Bund und Ländern, also vorwiegend zwischen dem Bundes-

ministerium für Bildung und Forschung und den Kultusministerien der Länder, wird um Einflussnahme auf die Gestaltung beruflicher Bildung gerungen. Der Bund wünscht seinen Einfluss auf diesen Bereich zu verstärken, während die Länder keine ihrer Kompetenzen aufgeben wollen.

Ein anderes Spannungsfeld tut sich auf zwischen Bundesregierung, Bundestag und den Wirtschaftsinstitutionen, die die Ausbildungsbetriebe vertreten. Wie in den beiden Vergleichsländern Japan und USA suchen auch deutsche Betriebe die Berufsausbildung im Sinne der Bedürfnisse und Anforderungen der einzelnen Betriebe zu gestalten, Auszubildende also betriebsspezifisch zu qualifizieren. Hingegen liegt es im Interesse der deutschen Bundesregierung, in der Berufsbildungslandschaft durchgehende Standards zu setzen und so möglichst bundesweit einheitliche beziehungsweise vergleichbare Ausbildungsergebnisse zu erzielen, da man sich davon den gesamtwirtschaftlichen Vorteil beruflicher Mobilität verspricht. Dieses Spannungsverhältnis Staat und Betrieb setzt sich auf Länderebene fort und zwar zwischen den Kultusministerien der Länder und jenen Verbänden, die die betrieblichen Interessen vertreten, beispielsweise dem Deutschen Industrie- und Handelstag und dem Deutschen Handwerkskammertag. Bei diesen Auseinandersetzungen geht es um schulische und betriebliche Unterrichtsanteile und -inhalte in der Erstausbildung sowie um die organisatorische Gestaltung der Berufsbildung in den Berufsschulen. Schließlich besteht noch ein Konfliktpotential zwischen den für berufliche Ausbildung gesetzlich zuständigen Stellen, den Handwerkskammern, denen die Prüfung der Auszubildenden, Gesellen und Meister obliegt, und den Betrieben. Die Kammern entscheiden, welche Betriebe ausbilden dürfen und welchen gegebenenfalls das Recht zur Ausbildung aberkannt werden muss.

Die Etablierung des dualen Berufsbildungssystems mit seinem speziellen Konzept einer geteilten Verantwortung zwischen Staat und Betrieb bezüglich der beruflichen Ausbildung wurde lange Zeit nicht nur in Deutschland als Garant eines hohen allgemeinen Qualifizierungsniveaus gefeiert. Doch ist dieses System inzwischen innovationsbedürftig. Bislang ist seine Fähigkeit zu Veränderung und Innovation aufgrund der festzementierten Verhandlungspositionen aber recht begrenzt.

Japan

Die politischen Akteure im japanischen Bildungswesen sind von den historischen Konflikten geprägt, die die gewaltsame Öffnung Japans und schließlich die Übernahme des Bildungsmodells der US-amerikanischen Besatzungsmacht nach dem Zweiten Weltkrieg verursacht haben. Die Akteure der konservativen Front, insbesondere das Ministerium für Bildung und Wissen-

schaft und die mit bildungspolitischen Angelegenheiten befassten Mitglieder der Liberalen Demokratischen Partei (LDP), leiteten ihre Argumentation und politischen Ziele von dem Unbehagen gegenüber dem Transfer eines fremden Bildungssystems ab und favorisierten das Bildungssystem der Vorkriegszeit. Die Akteure der Opposition, unter ihnen in exponierter Stellung die Gewerkschaft der Lehrer, waren durch die Vorkriegserfahrung, die Dominierung und Unterwerfung durch die Regierung, geprägt. Doch das Ministerium für Bildung und Wissenschaft war nach dem Zweiten Weltkrieg bestrebt, in den darauf folgenden 40 Jahren die Vorkriegsbedingungen für das Bildungssystem wieder herzustellen. Diese Interessenkollision darf allerdings nicht als eine eindimensionale ideologische Auseinandersetzung zweier Hauptparteien gesehen werden.

Neben den beiden exponiertesten Akteuren des konservativen Lagers, der LDP und dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft, und dem progressiven Lager unter der Führung der Lehrgewerkschaft gab und gibt es weitere zahlreiche gesellschaftliche Kräfte, die an der Gestaltung des japanischen Bildungssystems Teil haben. Zu ihnen gehören unter anderem bedeutende Wirtschaftsverbände, das japanische Komitee für wirtschaftliche Entwicklung und die japanische Föderation der Arbeitgebervereinigungen. Weiter spielen in diesem Prozess die Vereinigung lokaler Superintendenten für Bildung und verschiedenste Vereinigungen von Universitätsfakultäten und Funktionären eine Rolle. Der Einfluss der Wirtschaftsverbände auf die Entwicklung des japanischen Bildungssystems dagegen ist weniger einschneidend als vielfach angenommen. Obgleich von Wirtschaftsseite immer wieder betont wurde, welchen zentralen Stellenwert Bildung für Japans wirtschaftlichen Erfolg habe, konnten sich die verschiedenen Verbände doch nicht auf eine Linie einigen, der zufolge sich das Bildungssystem entwickeln sollte.

3.4 Institutionen und Strukturen

USA

Aufgrund der heterogenen und basisdemokratisch ausgerichteten Struktur von Bildung wie auch der Ausbildung für die Arbeitswelt findet sich in den USA ein weitgehend modular angelegtes System der Qualifizierung und Weiterbildung von Arbeitskräften. Dieses Prinzip wird von den meisten US-Bürgern als durchaus angemessen angesehen. Es scheint dem Individuum freien Zugang zu Qualifizierungsressourcen zu gewähren, bedeutet jedoch gesamtwirtschaftlich ein Ausbildungsprinzip, das weitgehend auf Einzelinitiative setzt und so einer weiten Spanne von Zufälligkeiten Raum lässt.

Um das Bildungswesen amerikanischer Colleges und Universitäten zu verstehen, muss man auf deren Geschichte verweisen. Während der frühen Kolonialzeit gab es einige wenige Vier-Jahres-Colleges für eine rein akademische Ausbildung. Das Beharrungsvermögen dieser Institutionen aus den frühen Tagen der amerikanischen Republik hatte wesentlichen Einfluss auf die Weiterentwicklung der höheren Bildung des Landes. Möglicherweise von gleicher zentraler Bedeutung war jedoch die Gründungswelle von landwirtschaftlichen und technischen Zwei-Jahres-Colleges, den Land-Grant-Colleges, wie sie auch genannt wurden. Bei der Entwicklung und Verbreitung dieser Colleges wurden im Lehrangebot beispielsweise Kurse zur Tierhaltung ebenso wie akademische Kurse angeboten und als Vorbereitung auf einen akademischen Beruf anerkannt. Damit wurden das Nebeneinander von akademischen Collegekursen und solchen mit Aus- und Weiterbildungscharakter in ein und derselben Bildungseinrichtung institutionalisiert. Das in hohem Maße durchlässige amerikanische Bildungswesen, von seinen Highschools über die Zwei-Jahres-Colleges bis zu den Vier-Jahres-Colleges oder Universitäten, bietet auf der Ebene der Highschools und der Zwei-Jahres-Colleges damit auch berufsvorbereitende oder berufsbildende Kurse an. Die Mehrzahl der amerikanischen Collegestudenten sind daher nicht Universitätsstudenten im Sinne eines europäischen Universitätsstudiums. Der Besuch der ersten beiden College-Jahre dient mit seinem Angebot an allgemeinbildenden wie auch berufsbildenden Kursen eher der Lebensorientierung.

Für die Ausbildung zum Techniker und Facharbeiter gibt es vier verschiedene Ausbildungsangebote: Highschools mit ihrem Angebot an praktischen und technischen Kursen, das Zwei-Jahres-College, betriebliche Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen und die Lehrlingsausbildung. Auch die amerikanische Highschool dient nicht allein der Allgemeinbildung, sondern bietet auch Kurse zur beruflichen Bildung an. Es sind ihnen sozusagen Berufsbildungszentren angegliedert, die über die Jahre auch an Bedeutung gewonnen haben. Doch haben die berufsbildenden Kurse der Highschools im Gesamtrahmen des Highschool-Curriculums eine nur geringfügige Bedeutung, beziehungsweise werden sie von den einzelnen Schülern nur wenig in Anspruch genommen. Zudem gehören in weniger als einem Drittel der Bundesstaaten berufsvorbereitende Kurse zum Pflichtprogramm der Schüler. Highschools bieten mit noch zwei weiteren Initiativen, der Cooperative Education (eine Verbindung von Lernen in der Schule und Arbeiten im Betrieb) und mit der Career Education (Vorbereitung auf und Konsultation für den Weg in die Arbeitswelt) Hilfestellungen für den Schritt in die Arbeitswelt. Auch der hohe Prozentsatz von Highschool Schülern, die in ihrer Freizeit oder in den Ferien einem Job nachgehen, charakterisiert diesen Schultyp als eine der Arbeitswelt gegenüber offene Schule (Münch 1989).

In den letzten Jahrzehnten hat sich gerade das Zwei-Jahres-College (dazu zählen Community Colleges, Technical Colleges etc.) immer mehr zu einer der wichtigsten Institutionen zur Ausbildung für die Arbeitswelt entwickelt. Das Zwei-Jahres-College dient sowohl der Vorbereitung auf das Studium und zur beruflichen Qualifizierung. Entsprechend unkompliziert ist das Nebeneinander von allgemeiner bis akademischer Bildung und beruflicher Ausbildung. Darüber hinaus dient das Zwei-Jahres-College auch der beruflichen Weiterbildung beziehungsweise Umschulung. Aus- und Weiterbildung wird in diesen Colleges oft in Zusammenarbeit mit den ansässigen Unternehmen gestaltet, beziehungsweise melden Unternehmen bei den Colleges ihren Aus- und Weiterbildungsbedarf an. So sind diese Zwei-Jahres-Colleges die wichtigste Ausbildungsinstitution zur Qualifizierung von Facharbeitern und Technikern. Zudem ist diese Institution auch ein wichtiges Bindeglied zwischen beruflicher und akademischer Ausbildung. Viele Erwachsene können hier bei relativ geringen Studiengebühren eine qualifizierte Berufsausbildung oder die Voraussetzungen für ein weiterführendes Studium an einem Vier-Jahres-College erwerben.

Betriebliche Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen sind allerdings die bei weitem häufigste Form der beruflichen Qualifizierung. Dabei ist ein relativ unstrukturiertes OJT die vorherrschende Form der Qualifikationsvermittlung. Prinzipiell investieren amerikanische Unternehmen nur ungern in Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen. Im Gegensatz zu Deutschland gibt es keine Philosophie eines gesellschaftlichen Auftrags zur Ausbildung durch die Wirtschaft. Betriebliche Qualifizierung orientiert sich denn auch eng am innerbetrieblichen Bedarf und ist häufig an kurzfristige ökonomische Überlegungen gebunden. Dieses bei der betrieblichen Ausbildung vorherrschende Prinzip der kurzfristigen Gewinnmaximierung wirkt sich auch dahingehend aus, dass in den Vereinigten Staaten bezüglich beruflicher Ausbildung eine permanente Unterinvestition vorliegt.

Schließlich ist noch die Lehrlingsausbildung als eine weitere Form beruflicher Qualifizierung für Facharbeiter zu nennen. Die Lehrlingsausbildung liegt zwar in der Zuständigkeit des Department of Labour, die Qualifizierungstradition selbst ist aber weitgehend Ergebnis gewerkschaftlicher Qualifizierungsaktivitäten. In einer großen Zahl von Bundesstaaten gibt es Lehrlingsgesetze und die Ausbildung selbst kann ein hohes Maß an Strukturierung und Organisation von Ausbildung und Unterricht vorweisen. Eine Lehrlingsausbildung dauert bis zu vier Jahre und wird allgemein als sehr gute, fundierte Ausbildung eingestuft. Allerdings sind die Teilnehmer dieses Qualifizierungsweges meist 25 Jahre und älter. Eine Lehrlingsausbildung in den Vereinigten Staaten hat daher auch einen völlig anderen Stellenwert in der Arbeitsbiographie des amerikanischen Facharbeiters, als sie es für den deut-

schen Kollegen hat. Kritisch für den Weiterbestand und die Entwicklung dieser Qualifizierungstradition ist der immer geringer werdende Einfluss von Gewerkschaften, dessen Abbau aus politischen und ökonomischen Gründen von den amerikanischen Betrieben vorangetrieben wird.

Trotz seiner Vielfalt und Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungswegen gestaltet sich in den USA der Übergang von der Schule in das Arbeitsleben kritisch und wird seit Jahren diskutiert. Das amerikanische Ausbildungswesen bietet keine Verbindung zwischen Schule und Arbeitswelt, ja es wirkt auf eine solche Verbindung eher hindernd. Die häufig praktizierten Arbeitstätigkeiten von Jugendlichen in kleinen Aushilfsjobs liefern keinen Einblick in anspruchsvollere Arbeitsverhältnisse, die einer fundierten Qualifizierung bedürfen. Studien haben ergeben, dass der Arbeitsplatz solcher Aushilfsjobs für Jugendliche von diesen selbst oft dominiert wird, sie somit unter sich und innerhalb ihres vorhandenen Erfahrungshorizonts verbleiben (Hamilton 1989). Das amerikanische Bildungswesen hat auch keinen Mechanismus entwickelt, der Jugendliche unter Anleitung von Erwachsenen in die Welt der Erwachsenen, sprich in die Arbeitswelt, einführt. Hinzu kommt, dass Unternehmen kaum ein Interesse daran haben, junge Menschen einzustellen, die direkt von der Highschool kommen. Diesem Verhalten liegt die Auffassung zugrunde, dass Jugendliche in diesem Alter noch nicht in der Lage sind, Verantwortung zu übernehmen und ihre Ausbildung nur eine Verschwendung von Ressourcen bedeuten würde. Der gleiche Jugendliche, der mit 18 Jahren abgewiesen wird, wird jedoch im Alter von 20, 22 oder 25 als anstellungswürdig angesehen, auch wenn er inzwischen keine weiterführende Ausbildung erfahren hat. Es besteht somit ein Lücke von zwei bis vier Jahren in denen Highschool-Abgänger kaum eine Integration in die Arbeitswelt der Erwachsenen erfahren.

Deutschland

Sehr verallgemeinernd gesprochen existieren in Deutschland für die beruflichen Ausbildung zwei Lernorte, der Betrieb und die Berufsschule. Berufsschulen unterstehen der Bildungshoheit der Länder. Seit Jahren ist man bemüht, den Berufsschulen unter anderem über Lehrplanvorgaben innovative Impulse zu geben. Diese Initiativen scheitern weitgehend an zu starren Rahmenbedingungen, die solchen Impulsen keine Entfaltungsmöglichkeit gewähren, als da sind: restriktive Regelungen bei der Arbeitszeit der Lehrer, der begrenzten finanziellen und materiellen Ausstattung etc.

Etwa zwei Drittel eines Geburtenjahrgangs werden bundesweit im Rahmen des dualen Berufsausbildungssystems ausgebildet. Für diese Ausbildung bedarf es eines Hauptschulabschlusses. Allerdings verlangen immer mehr Un-

ternehmen von neu einzustellenden Auszubildenden den Realschulabschluss. Dies ist jedoch nicht der einzige Weg zu einer Berufsausbildung. Es gibt auch die Möglichkeit einer beruflichen Ausbildung durch eine berufliche Vollzeitschule, als da sind: Berufsfachschulen, Berufsakademien und Schulen des Gesundheitswesens. Dieser Ausbildungsweg ist weitaus seltener als die duale Berufsausbildung. Berufsschulen sind zumeist nach Fachrichtungen differenziert, also in kaufmännische, gewerbliche, hauswirtschaftliche, landwirtschaftliche und gemischtberufliche. Sie alle bilden zu staatlich anerkannten Ausbildungsberufen aus.

Einige Schulen der beruflichen Bildung, wie zum Beispiel Berufsaufbauschulen, führen zur Realschul- oder zur Fachoberschulreife, vermitteln aber keine eigenständige Berufsausbildung. Auch können bestimmte Berufe wie Datentechnische Assistenten, Biologisch-technische Assistenten etc. nur an entsprechenden Schulen erlernt werden. Der Besuch dieser Berufsfachschulen bedeutet einen Vollzeitunterricht von mindestens einem Jahr.

Fachschulen sind zumeist Ausbildungsstätten für die berufliche Fortbildung. Voraussetzung zur Fortbildung ist ein abgeschlossener Beruf oder mehrjährige praktische Berufstätigkeit. Der Unterricht erfolgt in Teilzeitform, an den Abenden und Wochenenden, um den Teilnehmern die weitere Berufstätigkeit zu ermöglichen. Bei solchen Fachschulen handelt es sich beispielsweise um Technikerschulen, Meisterschulen oder Fachschulen für Betriebswirtschaftslehre.

Je nach Bundesland existieren noch weitere Formen beruflicher Schulausbildung. Es lassen sich beispielsweise Schulformen wie das Fachgymnasium mit wirtschaftlicher oder technischer Ausprägung nennen, die eine allgemeine oder fachlich gebundene Hochschulreife vermitteln, oder Berufsvorbereitungsklassen und das Berufsbildungsjahr, die eine Vorbereitung auf eine Berufsausbildung leisten. Die genannten Beispiele zeigen, wie facettenreich und differenziert in Deutschland der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt gestaltet ist.

Auch der zweite Lernort, der Betrieb, zeigt sich bei näherem Hinsehen als wesentlich differenzierter als gemeinhin angenommen. Denn praktische Ausbildung leisten nicht nur Handwerksbetriebe und Betriebe der Wirtschaft. Es gibt auch Berufsbildungswerke oder Berufsförderwerke, die eine berufliche Aus- und Weiterbildung oder Umschulungen leisten. Laut Berufsbildungsgesetz §1 (5) wurde allerdings die folgende Festlegung zur Bestimmung des Lernorts Betrieb vorgenommen: "Berufsbildung wird durchgeführt in Betrieben der Wirtschaft, in vergleichbaren Einrichtungen außerhalb der Wirtschaft, insbesondere des öffentlichen Dienstes, der Angehörigen

freier Berufe und in Haushalten (betriebliche Berufsausbildung) sowie in berufsbildenden Schulen und sonstigen Berufsbildungseinrichtungen außerhalb der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung.“ Die betriebliche Qualifizierung hat zum Ziel die ökonomisch sinnvolle Verwertung menschlicher Arbeitskraft. Nichtsdestotrotz findet betriebliches Lernen häufig in einem Raum statt, der gegenüber wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Einflüssen relativ abgeschirmt ist. Zwar hat der Auszubildende einen Ausbildungs- und Arbeitsvertrag mit seinem Betrieb abgeschlossen, dennoch ist es dem Betrieb gesetzlich untersagt, sie oder ihn als vollwertige Arbeitskraft einzusetzen.

Finanzmächtige Großunternehmen erproben und entwickeln für die betriebliche Seite der Ausbildung neue Ausbildungskonzepte und Lernmodelle, zumeist in und für die betriebseigenen Ausbildungszentren und deren Aus- und Weiterbildungskonzepte. Allerdings können kleine Unternehmen und Handwerksbetriebe mit solch ambitionierten Konzepten nicht mithalten. Sie haben auf die Ressourcen der Berufsschulen zurückzugreifen, falls ihren Auszubildenden in der näheren Umgebung nicht auch Kurse in einer der firmeneigenen Lehrwerkstätten eines finanzkräftigen Unternehmens oder in überbetrieblichen Bildungszentren angeboten werden. Denn nur auf diesem Wege können sich Auszubildende des Handwerks und kleiner Betriebe die volle Spannweite der zu erlernenden beruflichen Tätigkeiten aneignen.

Berufsbildungsforschung

Wie eben aufgezeigt, sind an der Gestaltung des deutschen Berufsbildungswesens unterschiedlichste gesellschaftliche Kräfte beteiligt, die wiederum zum Teil durch Forschungsinstitute beraten werden. Darüber hinaus hat die Bundesbildungsforschung begonnen, sich als eigenständige Disziplin zu etablieren. Dennoch ist zwischen den einzelnen Institutionen und Organisationen, in denen Berufsbildungsforschung stattfindet, bislang keine effiziente Aufgabenteilung oder Zusammenarbeit erkennbar, teilweise auch, weil diese Institutionen unterschiedlichen Interessenslagen zuarbeiten. So betreibt zum einen das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg Berufsbildungsforschung. Aber auch das Institut der Deutschen Wirtschaft, das arbeitgeberorientiert Positionsbeschreibungen und Analysen zur Berufsbildungspolitik erarbeitet, hat eine gewichtige Stimme. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) schließlich sollte die Aufgabe einer Koordinierung der Forschungsaktivitäten aus den und für die verschiedenen gesellschaftlichen Interessensbereiche(n), die sich mit Berufsbildung befassen, übernehmen. Daher besteht sein Hauptausschuss auch aus Vertretern der Bundesländer, Bundesregierung, Arbeitgebern und Arbeitnehmern. Das Institut wird allerdings ausschließlich durch den Bund finanziert.

Im Rahmen der eigenen Forschungsaktivitäten zur Berufsbildung hat dieses Bundesinstitut die Aufgabe, die dem deutschen Berufsbildungssystem eigene Verklammerung von Theorie und Praxis zu analysieren und zu fördern. Seine Forschung befasst sich folglich mit dem Feld der Berufsbildung und mit Wegen der Praxisgestaltung und Handlungsanleitungen für die Ausbildung. Es kooperiert mit Einrichtungen der Berufsbildungsforschung wie Hochschulen und privatwirtschaftlichen Instituten. Weitere Aufgaben sind neben der Berufsbildungsplanung das Erfassen von Statistik zur beruflichen Bildung und das Erstellen des jährlichen Berufsbildungsberichts, der von der Bundesregierung vorgelegt wird.

Auch an Universitäten wird zur Berufsbildung geforscht. Als wesentliche Fach- und Arbeitsbereiche dieser Forschungsaktivitäten lassen sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, aber auch benachbarte Disziplinen wie Soziologie, Politikwissenschaft und Wirtschaftswissenschaften nennen. Diese Forschung ist häufig auf wenige Personen beschränkt, deren Aktivitäten relativ bezugslos nebeneinander stattfinden.

Qualifizierung von Lehrer und Ausbilder

Die Ausbildung zum Berufsschullehrer verlangt heute ein Universitätsstudium. Berufsschullehrer sind damit den Gymnasiallehrern formell gleichgestellt. Das Studium hat eine ausgeprägt fachliche Orientierung. Allerdings ist die Verbindung von fachlicher und erzieherischer Qualifizierung eher unzulänglich. Eine der Schwierigkeiten ist die Aufgabe, Schüler an den berufsbildenden Schulen zu unterrichten, während sie ihre praktischen Erfahrungen im Betrieb sammeln. Dadurch entsteht eine organisatorische Kluft zwischen Theorie und Praxis, wobei dem Berufsschullehrer die Rolle des Theorielehrers zugewiesen wird.

Auch zur betrieblichen Qualifizierung braucht es Ausbildungspersonal, das eine qualifizierte Ausbildung gewährleisten kann. Ist im Handwerksbetrieb noch immer der Meister die Autorität, die das gesetzlich verankerte Recht hat auszubilden, so steht in mittelständischen und großen Unternehmen in der Fertigung neben den Meistern und qualifizierten Facharbeitern noch weiteres Ausbildungspersonal zur Verfügung. Je nach Betriebsgröße variieren Anzahl und Angebote betrieblicher Qualifizierung.

Japan

Aus- und Weiterbildung in der Arbeitswelt ist seit dem Zweiten Weltkrieg traditionell Angelegenheit der japanischen Betriebe und nicht die des Staates. Der staatliche Einfluss ist weitgehend auf die allgemeine und akademi-

sche Bildung beschränkt. Ausnahmen sind hier technische Fachhochschulen und fachliche oder technische Oberschulen. Diese zählen jedoch eher zu den Randerscheinungen des japanischen Bildungswesens.

Die mit der Bildungsreform von 1947 einhergehende Neuordnung der Oberschulen hatte unter anderem eine Integration der beruflich/fachlichen und weiterführenden Bildungswege zum Ziel. Die formale Gleichsetzung der allgemeinbildenden und fachlich/beruflichen Kurse ermöglichte es den Absolventen der beruflichen Zweige erstmals auch, Zugang zu einer akademischen Ausbildung zu erlangen. Ein großer Teil der einstigen Gewerbeschulen der Meiji-Periode wurde in fachlich/berufliche Oberschulen umgewandelt. 1955 bis 1970 war die Zahl der Oberschüler, die einen beruflichen, das heißt zum Beispiel technischen oder wirtschaftlichen Ausbildungszweig besuchten, in etwa gleichbleibend, also ca. 40 Prozent im Verhältnis zur Schülerzahl der allgemeinbildenden Oberschulen. Inzwischen hat sich diese Zahl sehr zum Nachteil der fachbezogenen Oberschulen entwickelt (ca. 20 Prozent). Die am meisten besuchten fachlichen Oberschulen bieten eine vorwiegend technische Ausbildung an, etwa Maschinenbau, Elektrotechnik, Architektur, Bauwesen und neuerdings auch Informatik. Die Zuweisung von Mittelschulabsolventen auf die verschiedenen Oberschulzweige wird weitgehend durch das regionale Schulangebot, die finanziellen Kapazitäten der Eltern, die unter Umständen kein weiterführendes Studium finanzieren können, vor allem aber durch die Empfehlungen der Lehrer vorgenommen.

Es existiert noch eine weitere, von staatlicher Seite organisierte und kontrollierte "Berufsbildung". Dabei handelt es sich um Einrichtungen zur Durchführung von Ausbildungs-, Weiterbildungs- und Umschulungskursen, die von staatlichen oder halbstaatlichen Stellen unterhalten werden. Diese sind im Verhältnis zum übrigen Bildungssystem und zu den innerbetrieblichen Ausbildungsaktivitäten ebenfalls eher marginal. Diese staatlichen Ausbildungseinrichtungen wurden bei ihrer Konstituierung 1958 an Institutionen wie Arbeitsvermittlung und Berufsberatung gekoppelt. Entsprechend wurde diese staatlich organisierte Ausbildung dem Zuständigkeitsbereich des Arbeitsministeriums zugeordnet, während die fachlichen Oberschulen Teil des Bildungswesens sind. Wesentliche Zielgruppen dieser staatlichen Ausbildungsangebote waren zuerst vorrangig arbeitslose Schulabsolventen, Arbeitnehmer, die den Betrieb wechselten, ältere Arbeitnehmer und Arbeitskräfte, die im Zusammenhang mit dem Strukturwandel alter Industriezweige ihren Arbeitsplatz eingebüßt hatten. Durch eine gesetzliche Novellierung 1985 änderten sich die Aufgaben der öffentlichen Ausbildungsförderung. Seither konzentriert sie sich verstärkt auf die Förderung der klein- und überbetrieblichen Ausbildung, als da sind Qualifizierungsangebote zum Einsatz

von neuen Technologien und Weiterbildung von Erwachsenen unter Berücksichtigung der regionalspezifischen Arbeitsmarktanforderungen. Diese Instrumente werden allesamt als Beitrag zur Arbeitsmarktpolitik und nicht als Bildungsmaßnahmen verstanden.

Das Arbeitsministerium hat für die von ihm geförderte und anerkannte betriebliche und überbetriebliche Ausbildung Mindeststandards festgelegt, die zwecks Mittelvergabe überprüft werden. Vor allem kleine und mittelständische Betriebe sind an einer Entwicklung gemeinsam getragener überbetrieblicher Ausbildungszentren interessiert, da sie den für ihre Belegschaft notwendigen Qualifizierungsmaßnahmen selbst nicht nachkommen können. In diesen Zentren lassen sich jedoch Grundausbildung und theoretisches Fachwissen vermitteln, während die praktische Ausbildung jeweils im Betrieb stattfindet (Georg/Demes 2000).

Prüfungen und Zertifikate

Weder das japanische Bildungssystem noch die Qualifizierungswege und Organisationsformen japanischer Betriebe sind an standardisierten Berufsprofilen und Abschlüssen interessiert. Dennoch gibt es ein sehr verbreitetes und ausdifferenziertes Prüfungswesen, mittels dessen Arbeitnehmer ihre fachlichen Qualifizierungen nachweisen können. Eine Großzahl dieser fachlichen Prüfungen steht in keinem Zusammenhang zu einer bestimmten beruflichen Laufbahn. Es handelt sich dabei fast ausschließlich um die individuelle Bestätigung fachlicher Fähigkeiten. So dienen die Prüfungen einmal dem Zweck, in einem zumeist fachlich sehr engen Rahmen, dem einzelnen Arbeitnehmer nach mehrjähriger Arbeitstätigkeit gewisse Kompetenzen zu bestätigen. Die Betriebsleitung unterstützt, ja fordert häufig von ihren Angestellten die Teilnahme an solchen Prüfungen, da sie als ein Anreiz und Ansporn zum Lernen gesehen werden. Entsprechend meldet sich auch die Mehrzahl der Teilnehmer aufgrund der Aufforderung durch ihren Arbeitgeber zu diesen Prüfungen an. Die dabei erlangten Zertifikate sind, wie bereits erwähnt, für die innerbetrieblichen oder externen Arbeitsmärkte nur von geringer Bedeutung. Sie dienen vorrangig dem Zweck des Anreizes und der Aufforderung, in einem kontinuierlichen Lernprozess zu verbleiben.

Die wichtigsten Akteure bei der Ausbildung für die Arbeitswelt in Japan sind, wie bereits erwähnt, nach wie vor die Betriebe. Das allgemeine Schul- und Universitätswesen leistet dazu bereits im Vorfeld eine Auslese derjenigen Abgänger, die sich für eine höhere Laufbahn oder für eine eher untergeordnete Tätigkeit eignen. Dementsprechend, gemäß den Empfehlungen von Lehrern, unterstützen und führen die Betriebe die durch die allgemeinbildenden Institutionen bereits vorgenommene Selektion weiter fort. Sowohl die

vom Bildungssystem und dem Arbeitsministerium angebotenen beruflichen und fachlichen Aus- und Weiterbildungseinrichtungen haben auf den Mainstream der betrieblichen Ausbildung nur sehr geringe Auswirkungen.

4 Betriebliche Qualifizierung in den Vergleichsländern

In den folgenden beiden Abschnitten wird gefragt, wie und wo sich Interdependenzen zwischen betrieblichen Lernkulturen (Mikroebene) mit Determinanten der Makroebene (nationale Ausbildungstraditionen und -konzepte) aufzeigen lassen. Dazu müssen Ausbildungskonzepte und Lernprozesse bezogen auf Qualifizierung für den Arbeitsprozess in Unternehmen der Vergleichsländer dargestellt werden. Diese umfassen sowohl die betriebliche Erstausbildung wie die Fort- und Weiterbildung. Dabei geht es nicht vorrangig um den Stellenwert von Erstausbildung, Fort- und Weiterbildung. Es wird vielmehr der Frage nach den zentralen Akteuren im Lernprozess, nach Qualifizierungszielen der Unternehmen und Ausbilder und nach den Institutionen und Inhalten von Ausbildung nachgegangen. Die sich abzeichnenden Konfigurationen sollen anschließend daraufhin untersucht werden, inwieweit sich in ihnen Bezüge mit den Dimensionen der Makroebene wiederfinden.

4.1 USA

Auch wenn in den Vereinigten Staaten ein großes Angebot an Programmen und Kursen für die Qualifizierung existiert, ob im Dienstleistungssektor oder in der Produktion, ist doch das OJT die dominierende Form des Lernens für die Arbeitswelt. Dies wird je nach Betrieb unterstützt durch ein mehr oder weniger strukturiertes Anleiten eines erfahreneren Mitarbeiters oder des Vorarbeiters. Zum Teil wird bei einer Einstellung dem neuen Mitarbeiter zur Bedingung gemacht, an Kursen zum Erlangen von Grundkenntnissen für die aufzunehmende Tätigkeit teilzunehmen. Im großen Ganzen ist der Mitarbeiter aber auf seine eigene Initiative verwiesen, will sie oder er sich innerhalb des Unternehmens weiterentwickeln. Hier wirken Determinanten der Makroebene auf die Mikroebene, indem die Dimension des Wertesystems und der politischen Rahmenbedingungen der Makroebene die Qualifizierungsmodalitäten für die Arbeitskräfte auf der Mikroebene bedingen. Dies geschieht zum einen aufgrund der bereits erwähnten Überzeugung, dass der Einzelne die weitaus größte Verantwortung für sein Weiterkommen trägt. Zum anderen wirkt hier auch die Ablehnung zentraler Steuerungsmechanismen auf den Bereich der Ausbildung für die Arbeitswelt mit ein. Es gibt keine Rahmengesetzgebung für Aus- und Weiterbildung in amerikanischen Betrieben. Folglich haben US-amerikanische Betriebe einen sehr hohen Autonomiegrad bei ihren Entscheidungen und Vorgehensweisen bezüglich der betrieblichen Aus- und Weiterbildung.

Der einzelne Mitarbeiter wird in den seltensten Fällen im Vorfeld durch berufsvorbereitende Programme auf den neuen Arbeitsplatz vorbereitet. In den Vereinigten Staaten existiert im Gegensatz zu Deutschland keine starke Orientierung an klar definierten Berufsprofilen. Der Wechsel von einem Unternehmen zu einem andern ist daher auch häufig damit verbunden, sich Fähigkeiten aneignen zu müssen, die im vorangegangenen Arbeitsverhältnis nicht gefragt waren. Auch hierin manifestiert sich die amerikanische Pioniermentalität, die auf Erfindungsgeist und das Engagement setzt, Neues und Unbekanntes zu meistern. Die Auffassung, sich immer wieder in einem neuen Umfeld zu bewähren, dient teilweise der ideologischen Rechtfertigung für nur unzulänglich gestaltete Qualifizierungsprozesse. Die Wertvorstellungen, die für die Makroebene identifiziert wurden, wirken insofern strukturierend bis in die Qualifizierungsprozesse der einzelnen Betriebe hinein, als von Seiten des Bundes wie der Bundesstaaten die Einflussnahme auf die Ausbildungsprozesse der Wirtschaft und bei Dienstleistungen ausgesprochen gering ist.

Will man die Lernkultur amerikanischer Betriebe charakterisieren, so kann man sagen, dieser liegt die Überzeugung zugrunde, dass Unternehmen durch Weiterbildungsangebote die Entwicklung der Mitarbeiter zu fördern bereit sind. Dieses Anliegen erfährt dadurch seine Einschränkung, als es letztlich in das Ermessen der einzelnen Mitarbeiter gestellt ist, was sie von dem Bildungsangebot nutzen wollen. Eine weitere Einschränkung ergibt sich aus der konjunkturellen Abhängigkeit der Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, die bei schwacher Auftragslage und schlechten Unternehmensdaten als erstes den Sparmaßnahmen zum Opfer fallen.

Ausbildungsziele

Berufliche Qualifikationen mit betrieblich übergreifendem Charakter sind für die meisten US-amerikanischen Betriebe nur von geringem Interesse. Es herrscht eine starke instrumentelle Einstellung gegenüber Qualifizierungsmaßnahmen. Diese sollen unmittelbar am Arbeitsplatz verwertbar sein und möglichst sofort dazu führen, die Produktion zu steigern. Die ökonomische Verwertbarkeit der Ausbildungsaktivitäten für und am Arbeitsplatz ist vorrangiges Ziel. Gesellschafts- und bildungspolitische Überlegungen bezüglich Aus- und Weiterbildung gehören somit auch nicht in den Verantwortungsbereich von Unternehmen, sondern in die Zuständigkeit des Bildungswesens. Das ausgeprägte Kosten-Nutzen-Denken sowie das in der amerikanischen Wirtschaft vorherrschende Prinzip der kurzfristigen Gewinnmaximierung sind wesentlich mitbestimmend für Art und Umfang betrieblicher Bildungsaktivitäten. Je nach Lage der Geschäftserträge wird stärker oder weniger stark in Aus- und Weiterbildungsaktivitäten investiert. Amerikanische

Betriebe verhalten sich bezüglich ihrer Ausbildungsaktivitäten entsprechend den momentanen konjunkturellen Gegebenheiten. Dies schließt eine mittel- oder langfristige Qualifizierungsstrategie oder -politik aus. Bevorzugt werden solche Aus- und Weiterbildungsaktivitäten, die ganz speziell auf die aktuellen Bedürfnisse des Betriebes ausgerichtet sind. Zwar gab und gibt es bei sehr großen Unternehmen auch den Ansatz, mittels ihrer Personalpolitik und den Aus- und Weiterbildungsaktivitäten den Mitarbeiterstamm entsprechend der Unternehmensphilosophie zu sozialisieren. Dies greift allerdings nur begrenzt, da sich die Arbeitnehmer in den USA durch ein hohes Maß an beruflicher Mobilität und häufigen Stellenwechsel auszeichnen.

Ausbildungsinhalte

Zur Qualifizierung von Facharbeitern in der Produktion werden vorrangig Kurse zur Weiterbildung in neuen Technologien angeboten und gefordert. Es handelt sich dann beispielsweise um Kurse zu Robotertechnologie, neuen Steuerungsprogrammen etc. Auch die betriebswirtschaftliche Kalkulation der Maschinenproduktion ist als Teil des Know-how in der Produktion gefragt. Besonders große Unternehmen bieten ein sehr umfassendes Spektrum an Weiterbildungsmaßnahmen an. Weitgehendes Ziel der Aus- und Weiterbildung von amerikanischen Facharbeitern ist es, sie für die betriebseigene Produktion mit relevanten aktuellen Entwicklungen der Produktionstechnologie auf dem Laufenden zu halten, sofern diese neuen Technologien von den jeweiligen Unternehmen übernommen und in den Produktionsprozess eingegliedert werden.

Obligatorisch, da gesetzlich vorgeschrieben, sind regelmäßige Kurse, die Sicherheit am Arbeitsplatz betreffend. Ansonsten liegt der Schwerpunkt der Weiterbildungsaktivitäten für Arbeiter in der Produktion auf der Ausbildung von Fähigkeiten, die den Einsatz der neuesten technologischen Einrichtungen und Produktionsmittel ermöglichen. Der Aus- und Weiterbildung, bezogen auf Instandhaltung von Produktionsmitteln, wird beispielsweise wenig Aufmerksamkeit gezollt. Diese Tendenz spiegelt die Politik amerikanischer Betriebe zur kurzfristigen Gewinnmaximierung wider. Für diesen Ansatz ist Know-how bezogen auf Erhalt und Pflege vorhandener Produktionsmittel relativ bedeutungslos und wird folglich auch nicht gefördert.

Akteure der Aus- und Weiterbildungsprozesse

Hat ein Arbeitnehmer in der Produktion Interesse an einem beruflichen Aufstieg, so ist Eigeninitiative notwendig. Die für den Aufstieg benötigte Weiterqualifizierung kann durch eine Verbindung mit OJT und weiterbildenden Kursen an Community Colleges oder anderen öffentlichen Bildungseinrich-

tungen wie Summer Schools für Fortbildung etc. geschehen oder der/die Arbeitnehmer(in) entschließt sich zu einer weiterführenden Bildungsmaßnahme. Eine Form wäre zum Beispiel, während der Berufstätigkeit als Facharbeiter noch die Eignung zum Ingenieur über einen Collegebesuch zu erlangen, meist in Abend- und Wochenendkursen.

Wie bereits erwähnt, ist das Lernen durch OJT die dominierende Ausbildungsphilosophie der amerikanischen Betriebe. Somit wird der unmittelbare Ausbildungsprozess auch in die persönliche Verantwortlichkeit des neu eingestellten Mitarbeiters gelegt und auf die qualifizierende Interaktion mit den ihm/ihr zugeordneten erfahreneren Mitarbeitern und/oder dem Vormann vertraut. Diese Anlernbeziehung ist jedoch sehr viel weniger formalisiert als die japanische Form von OJT. OJT in einem US-amerikanischen Betrieb kann auch bedeuten, dass man sich über ein Manual die wesentlichen Informationen beschaffen muss, um eine bestimmte Maschine bedienen zu lernen. Dadurch, dass das Primat der Produktion und der kurzfristigen Gewinnmaximierung den US-amerikanischen Produktionsalltag bestimmt, ist ein eher langfristig angelegter Prozess der schrittweisen Qualifizierung innerhalb der Produktion nicht gewünscht, also nicht Bestandteil einer Qualifizierungsphilosophie. Generell wird von den Betrieben allerdings eingesehen, dass nicht jeder beliebige langjährige Mitarbeiter in der Lage ist, neue Mitarbeiter auszubilden. Die Fähigkeit gut zu kommunizieren und anzuleiten gilt als Auswahlkriterium für jene Mitarbeiter, denen die Aufgabe anvertraut wird, neue Mitarbeiter einzuweisen.

Wiederum im Gegensatz zu Japan wird das OJT in amerikanischen Betrieben durchaus als ergänzungsbedürftig gesehen. Daher wird das Off-JT, die Ausbildung außerhalb des Arbeitsplatzes, als wichtiges Element der Qualifizierung verlangt und gefördert. Sind ergänzende theoretische und technische Kenntnisse am Arbeitsplatz gefragt, so kann der Mitarbeiter sich dieses Wissen und die damit verbundenen Fertigkeiten in Abend- und Wochenendkursen an den nahegelegenen Community oder Technical Colleges aneignen. Die anleitenden Akteure im Lernprozess sind dann der Instructor oder Lehrer des besuchten Kurses und die Person, die diese weiterführende Ausbildung in Anspruch nehmen will. Diese Ausbildungsform entspricht weitgehend dem klassischen westlichen Verhältnis von Lehrer und Schüler beziehungsweise Lehrer und Student. Der Lehrer vermittelt weitgehend explizites Wissen, das zum Teil auch an Geräten und Maschinen eingeübt wird. Der Kursteilnehmer hat dann das Gelernte an seinem Arbeitsplatz in den Produktionsprozess zu integrieren. Der Fokus des Lernens und Vermittelns liegt also weitgehend auf den zu erlernenden Inhalten und Fertigkeiten und ist damit vorwiegend nach funktionalen Lernzielen ausgerichtet. Ein betriebsinternes kollektives Know-how des Arbeiterstammes, das zum Teil auch in Tacit

Knowledge transformiert wurde, wie man es besonders in Japan antrifft, findet sich nur in Betrieben, die einen langjährigen Mitarbeiterstamm im Produktionsbereich gepflegt haben.

Die Organisation von Lernen in Betrieben

Aufgabe der Personalentwicklungsabteilung großer Betriebe ist es, die notwendige Qualifizierung der Mitarbeiter sicherzustellen. Dies geschieht zum einen durch das Einstellen bereits geschulter und erfahrener Mitarbeiter. Die Aufgabe dieser Abteilungen ist es aber auch, Qualifizierungsprogramme zu entwickeln, die die Belegschaft im Sinne der Firmenphilosophie und -strategie aus- und weiterbildet. Sie empfehlen den Mitarbeitern, an bestimmten Kursen teilzunehmen und sind bestrebt, eine regulierende, steuernde Funktion bezüglich der Mitarbeiterqualifizierung wahrzunehmen. Bei den Weiterbildungsempfehlungen an die Mitarbeiter handelt es sich sowohl um Kurse, die außer Haus angeboten werden, als auch um betriebsintern durchgeführte Ausbildungsmaßnahmen. Für betriebsinterne Kurse werden teilweise externe Ausbilder eingestellt, die einer Gruppe von Mitarbeitern das entsprechende Know-how und die Fähigkeiten vermitteln sollen, die derzeit als für den Betriebsablauf notwendig erachtet werden. Viele Unternehmen vertreten auch die Philosophie, dass persönliche Weiterbildungsinitiativen der Mitarbeiter grundsätzlich unterstützungswürdig sind. Solche persönlichen Initiativen, sofern sie der Qualifizierung des Mitarbeiters förderlich sind, werden auch finanziell unterstützt, wenn die Mitarbeiter einen erfolgreichen Abschluss des Weiterbildungskurses nachweisen können. Allerdings hält sich die Wahrnehmung solcher Angebote von Arbeitnehmerseite her in Grenzen.

Je fortgeschrittener der Ausbildungsgrad eines Mitarbeiters, desto mehr Weiterbildungsangebote stehen ihr oder ihm offen. So sind Qualifizierungsoptionen für Ingenieure sehr viel häufiger als für die Facharbeiter in der Produktion. Bei etlichen Unternehmen wurde beklagt, dass bei der Aneignung von Kenntnissen für die Arbeit an Maschinen mit neueren Technologien die Arbeiter nur ein geringes Engagement zeigten. Dazu muss allerdings gesagt werden, dass Arbeiter in der Produktion häufig ihre Weiterqualifizierung außerhalb der Arbeitszeiten leisten müssen, während Ingenieure sie innerhalb ihrer normalen Arbeitszeit und zudem entsprechend finanziell honoriert wahrnehmen können.

Institutionen

Da in den Vereinigten Staaten kein staatlich oder bundesstaatlich geregeltes Ausbildungswesen existiert, sind Betriebe und jene Institutionen, durch die Ausbildung für die Arbeitswelt durchgeführt wird, nur auf der lokalen Ebene

auszumachen. Die wesentlichen Institutionen sind daher bereits als für die auf der Makroebene des US-amerikanischen Ausbildungswesens geltenden Institutionen beschrieben worden, die allerdings aufgrund des stark dezentralisierten Bildungs- und Ausbildungswesens nahe der Mikroebene zu lokalisieren sind. Es handelt sich vorwiegend um die den Unternehmen benachbarten Community oder Technical Colleges sowie um Senior Highschools, die Kurse zur Grundqualifizierung und Weiterbildung zumeist in Abstimmung mit den Unternehmen anbieten. Lehrlingsprogramme beschränken sich wie bereits erwähnt auf Unternehmen mit gewerkschaftlicher Tradition. Lehrlinge werden zum einen in den Betrieben und in teilweise betrieblichen Ausbildungszentren geschult. Betriebliche Ausbildungszentren gibt es beispielsweise auf der Basis gewerkschaftlicher und betrieblicher Qualifizierungsinitiativen. Hier werden Aus- und Weiterbildung für Arbeiter und Facharbeiter angeboten die einen planenden und koordinierenden Charakter haben und so der häufig eher beliebigen Form der Aus- und Weiterbildung stärkere Kontur verleihen. Damit ist auch eine gezieltere Personalpolitik bezogen auf den Ausbildungsbedarf gegeben. Solche betrieblichen oder betrieblich-gewerkschaftlichen Aus- und Weiterbildungszentren sind allerdings nur von großen Unternehmen mit entsprechenden finanziellen Ressourcen realisierbar.

4.2 Deutschland

Wurde in den vorangegangenen Ausführungen vorrangig auf das deutsche Berufsbildungswesen als Ganzes eingegangen, so sollen in den folgenden Ausführungen verstärkt Qualifizierungsprozesse und Konzepte in den Betrieben behandelt werden. Generell baut die deutsche Wirtschaft auf die Qualifizierung durch die Erstausbildung. Ein neu eingestellter junger Facharbeiter braucht unter Umständen noch einige Wochen Zeit, um das Gelernte am Arbeitsplatz umzusetzen. Der Betrieb sieht zumeist aber keine Veranlassung, hier noch weitere Qualifizierungsmaßnahmen nachzuschieben. Man hat eine voll ausgebildete Fachkraft eingestellt. Zu dieser Erstqualifizierung leisten die Betriebe einen beträchtlichen Beitrag und betriebliche Qualifizierung ist zu einem großen Teil Erstausbildung, zumindest in kleinen und mittelständischen Betrieben. Die berufliche Fortbildung, also eine zusätzliche Ausbildung zwecks Höherqualifizierung und damit erweiterten Aufstiegschancen, ist betrieblich wesentlich weniger eingebunden als die Erstausbildung. Weiterführende Qualifizierungen für einen persönlichen Aufstieg sind auch Angelegenheit des einzelnen Mitarbeiters, der solche Initiativen ergreift, um in eine andere Lohngruppe zu gelangen und/oder sich einen Aufstieg innerhalb der Produktion oder in andere Betriebsbereiche zu erarbeiten. Die Angebote einer solchen beruflichen Höherqualifizierung sind für Indu-

strie und Handwerk recht klar vorgegeben, entweder der Erwerb des Meister- oder Technikerbriefes oder auch eine Weiterqualifizierung über den zweiten Bildungsweg hin zu einer akademischen Laufbahn. Betriebliche Weiterbildung hingegen ist ausschließlich Domäne der Betriebe. Will man die Lernkultur deutscher Betriebe genauer erfassen, muss der gesellschaftliche und staatliche Einfluss berücksichtigt werden, der über Erstausbildung und Fortbildung gegeben ist. Kein Unternehmen in Deutschland, so groß und finanzmächtig es auch sein mag, kann sich dem Einfluss der gesetzlichen Vorgaben zur Erst- und Fortbildung entziehen.

Organisation von Lernen

Die Erstausbildung haben Betriebe im Rahmen einer mehr oder weniger – meist weniger – kooperativen Beziehung mit den Berufsschulen zu leisten. Das berufliche Lernen, das an zwei verschiedenen Lernorten stattfindet, in der Berufsschule und dem Betrieb, verlangt eine intensive Koordination. Ziel sollte es sein, Wiederholungen von Lerninhalten zu vermeiden oder Versäumnisse und Lücken in der Fächervermittlung vorzubeugen. Auch wurden im Laufe der letzten Jahrzehnte unterschiedlichste didaktische beziehungsweise lernpsychologische Methoden entwickelt, die für die Berufsbildung Standards gesetzt haben und in der Ausbildung fachsystematisch und unterrichtsorganisatorisch eingesetzt werden sollen. Doch ist die inhaltliche und didaktische Abstimmung zwischen Berufsschule und Betrieb äußerst lose, was unter anderem auf die strukturellen Bedingungen zurückzuführen ist, die aus dem Zusammenspiel der unterschiedlichen Interessenslagen von Staat und Wirtschaft resultieren.

Lernen in Betrieben ist ein wesentlicher Teil der Erstqualifizierung, auch wenn diese bei großen Unternehmen eher in von der tatsächlichen Produktion abgeschirmten Lehrwerkstätten und Ausbildungszentren stattfindet. In kleinen Handwerksbetrieben wird der Auszubildende von Anfang an mit in die betrieblichen Arbeitsabläufe eingebunden. So erfährt der oder die Auszubildende während der Berufsausbildung unterschiedliche Formen von Lehren und Lernen. In der Berufsschule erfolgt, neben einem verhältnismäßig geringen praktischen Anteil, die Vermittlung von fachspezifischem und theoretischem Wissen. Hier liegt eine Betonung auf der Vermittlung expliziten Wissens. Im Betrieb wird unter Anleitung qualifizierter Facharbeiter oder Ausbilder ebenfalls fachliches Wissen vermittelt. Dieses ist jedoch wesentlich stärker an reale Arbeitsvorgänge gebunden, die in der betrieblichen Ausbildung Priorität haben. Man könnte daher sagen, dass bei der betrieblichen Erstqualifizierung die Vermittlung fachlichen Könnens in Verbindung mit dem Erlernen von richtigem Arbeitshandeln Vorrang hat.

Allen gesetzlichen und regulierenden Vorgaben zum Trotz ist der Kernbereich von Lernen in Betrieben nicht formal zu fassen. Auch in deutschen Betrieben findet zu einem erheblichen Teil das OJT statt, zwar mit Mitarbeitern, die im allgemeinen aufgrund ihrer Erstausbildung wesentlich fundiertere theoretische und praktische Kenntnisse vorweisen können als beispielsweise Berufsanfänger in Japan oder den USA. Doch auch die beste Qualifizierung durch eine Erstausbildung im dualen System bedarf der Erprobung in realen Arbeitssituationen, die unter dem Primat der ökonomischen und leistungsorientierten Zielsetzung der Unternehmen steht. Während mehrjähriger Berufstätigkeit werden aufgrund von unterschiedlichsten Anforderungen und Problemen, die es zu lösen gilt, Arbeitserfahrungen gemacht, die das abverlangte berufliche Können zu großen Teilen in Tacit Knowledge umwandeln. Besonders in großen Unternehmen wie der Automobilindustrie und Zulieferunternehmen kann es bei Arbeitsplätzen in der Produktion bei relativ engem Aufgabenzuschnitt zu sich immer wiederholenden, gleichbleibenden Tätigkeiten kommen. In diesem Falle, und dieser ist durchaus verbreitet, geht ein Großteil des in der Erstqualifizierung erworbenen breiten Fachwissen verloren und damit auch das Vertrauen des Facharbeiters, sich in anderen Unternehmen mit anderen Arbeitsanforderungen zurechtfinden zu können. Berufliche Spezialisierung in Verbindung mit einer langjährigen Tätigkeit nach tayloristisch-arbeitsorganisatorischem Aufgabenzuschnitt führt zum Verlust des ursprünglich Erlernten.

Weiterbildungsmaßnahmen für Mitarbeiter der Produktion finden vorwiegend dann statt, wenn ein neues Produktionsmittel, neue Technologien oder organisatorische und strukturelle Umstellungen der Fertigung vorgenommen werden. Dabei handelt es sich zumeist um Kurse von wenigen Tagen oder Stunden, da bei einer Weiterbildungsmaßnahme von Mitarbeitern aus der Produktion immer das betriebswirtschaftliche Argument der Produktionseinbuße angeführt wird. Nach dem Erlangen der Erstausbildung ist eine Vertiefung und Verbreiterung des fachlichen Wissens und Könnens zu einem großen Teil der Initiative des einzelnen Mitarbeiters überlassen, die sie/er insofern wahrnehmen kann, als sie/er sich aktiv um eine Erweiterung oder Veränderung ihres/seines Aufgabenbereichs bemüht oder durch Fortbildungsmaßnahmen eine Höherqualifikation als Techniker oder Meister anstrebt. Dieser stark am Aufstieg orientierten Qualifizierungstradition steht die Einführung von Teamarbeit entgegen. Das Produktionskonzept der Teamarbeit hebt das Hierarchieprinzip Meister, Geselle, Lehrling weitgehend auf. Daher haben sich in Industriebetrieben die Anzahl der Meisterpositionen erheblich verringert. Im Team ist Kommunikation gefordert, ein sich aufeinander Abstimmen und gegenseitige Unterstützung. Der Gefahr einer Verengung der erlangten beruflichen Qualifikationen soll durch die Förderung von kooperativen und kommunikativen Prozessen begegnet werden.

Ziele betrieblicher Ausbildung

Die Ausbildung in den Betrieben untersteht weitgehend dem ökonomischen Primat. Eine Anstellung durch den Ausbildungsbetrieb nach Abschluss der Ausbildung ist nicht automatisch gegeben. Die Berufsausbildung soll den Standards entsprechen, die eine Arbeitsplatzmobilität innerhalb einer Branche garantiert. In vielen Betrieben wird das Ausbilden junger Fachkräfte als Teil der Personalentwicklung gesehen. Ausgebildet wird entsprechend betrieblich notwendigen Aufgabenzuschnitten und für den in Zukunft zu erwartenden Personal- und Qualifikationsbedarf. Als wesentliche Eigenschaften des Personals, die es durch Aus- und Weiterbildung zu entwickeln gilt, werden im Sinne einer effektiven Umsetzung unternehmerischer Ziele von deutschen Unternehmen angesehen:

- das reibungslose sich Einfügen in die betrieblichen Abläufe, Vorgaben und Anordnungen,
- der Wille und die Bereitschaft zur Leistung,
- die Bereitschaft zum Einsatz an unterschiedlichen betrieblichen Arbeitsplätzen,
- Identifikation mit Zielen, Philosophie und Strategie des Unternehmens sowie
- die Bereitschaft zur Mitgestaltung und Umsetzung der Unternehmensziele.

Der Tenor dieser Liste von erwünschten Mitarbeitereigenschaften hat eine gewisse militärische Note und entstammt deutlich einem verbreiteten konservativen hierarchischen Denken in Deutschland. Allerdings haben der Einfluss und neue Impulse durch das Aufgreifen sowohl US-amerikanischer als auch japanischer Elemente der Betriebs- und Personalführung, zumeist allerdings in Großunternehmen, teilweise zu Brechungen im traditionellen Denken der Personalführung und -entwicklung geführt.

Inhalte betrieblicher und beruflicher Qualifizierung

Lehrplaninhalte für die Berufsschule werden durch die Kultusministerien der Länder vorgegeben. Dabei handelt es sich nicht um Vorgaben, die Punkt für Punkt abzuarbeiten wären, sondern um einen Rahmen von Ausbildungsinhalten, die das jeweils aktuelle berufsspezifische Fachwissen samt entsprechender Fachkompetenz vermitteln sollen. Eine der Schwierigkeiten bei der Abstimmung von Schule und Betrieb zur Vermittlung dieses Wissens liegt unter anderem darin, dass der auch im Betrieb zu behandelnde Stoff oft nicht nach fachsystematischen oder lernpsychologischen Kriterien festgelegt werden

kann. Oft bestimmen im Betrieb anstehende Fertigungsaufträge oder angeforderte Dienstleistungen den Ablauf der Ausbildungsschritte.

Die Inhalte betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen sind sehr betriebspezifisch und werden je nach der personellen Zielgruppe konzipiert. Wie an anderer Stelle bereits erwähnt, sind die inhaltlichen Weiterbildungsmaßnahmen für Fachpersonal aus der Fertigung weitgehend auf technologische und arbeitsorganisatorische Themen beschränkt.

Die Akteure

Akteure im betrieblichen Lernprozess sind zum einen die Auszubildenden, zum anderen das ausbildende Betriebspersonal, aber auch Berufsschullehrer. Die Auszubildenden haben zumindest einen Hauptschulabschluss. Von betrieblicher Seite ist ein Realschulabschluss mehr erwünscht. Vereinzelt finden sich auch Abiturienten unter den Auszubildenden. Das Abbrechen oder ein Wechsel der Ausbildung ist verbreitet, da sich im Laufe der beruflichen Erstausbildung die zu erwartenden Arbeitsanforderungen und -bedingungen konkretisieren. Die Betriebe suchen dieser Fluktuation durch Sichtung der Bewerbungsunterlagen so weit es geht zu begegnen, was häufig nicht gelingt. Für einige Auszubildende gilt die berufliche Erstausbildung von Anfang an als eine Brücke zur Fachhochschulausbildung oder zu einem universitären Studium, teilweise aufgrund des Wunsches, das Studium auf einer praktischen Basis aufzubauen, teilweise wird dieser Weg auch wegen einer vorläufigen Schulmüdigkeit gewählt.

In den handwerklichen Betrieben sind Meister und Geselle die Personen, die für die betriebliche Qualifizierung des Auszubildenden verantwortlich sind. De facto haben die Gesellen den Hauptanteil bei der Ausbildung zu leisten, auch wenn sie, anders als der Meister, keinen rechtlichen Auftrag zur Ausbildung haben. Besonders in kleinen Betrieben hat man es mit einer ähnlichen Lern-Lehrbeziehung zu tun, wie es das Sempai-Prinzip in Japan verkörpert, mit der Ausnahme, dass der Vermittlung, dem Lehren und Lernen weniger Raum eingeräumt und der Nachdruck auf wirtschaftliches Handeln bei der Auftragsabwicklung gelegt wird.

Hinsichtlich des betrieblichen Personals größerer industrieller Unternehmen, das mit Aus- und Weiterbildung betraut ist, lassen sich drei Ebenen unterscheiden: Ausbildungsleiter, hauptamtliche Ausbilder und ausbildende Fachkräfte. Je nach Betriebsgröße handelt es sich dabei um eine ganze Abteilung innerhalb eines Betriebs, bei kleinen Betrieben möglicherweise nur um eine einzige Person. Mitarbeiter der Ausbildungsleitung haben fast ausschließlich einen Hochschulabschluss, hauptamtliche Ausbilder sollen laut

dem Berufsbildungsgesetz die entsprechende berufliche Qualifikation, für die sie ausbilden, sowie berufspädagogische Kenntnisse nachweisen. Auszubildende Fachkräfte müssen keinen entsprechenden Nachweis erbringen, obgleich gerade sie mit der Hauptlast der betrieblichen Ausbildung, dem Anlernen des einzelnen Auszubildenden am Arbeitsplatz betraut sind. Hauptamtliche Ausbilder haben sich mit den Grundfragen beruflicher Ausbildung zu befassen, zudem mit der Planung und Durchführung von Ausbildung. Sie sind für die Jugendlichen in der Ausbildung verantwortlich. Sie müssen die Rechtsgrundlagen der Berufsausbildung kennen und ihre Einhaltung garantieren. Dem Ausbildungsleiter ist die Organisation der gesamten Aus- und Weiterbildung anvertraut. Im Rahmen seines Aufgabenzuschnitts geht es um Fragen des betriebsinternen Qualifizierungsbedarfs und um allgemeine Ausbildungsfragen wie auch die Vertretung von Ausbildungsinteressen nach außen.

Bei der Berufsausbildung ist auch der Berufsschullehrer Mitglied der an der Ausbildung beteiligten Akteure. Da der Berufsschulunterricht in unterschiedliche Fächer aufgeteilt ist, die von verschiedenen Lehrern vermittelt werden, wird der Auszubildende im Berufsschulunterricht von mehreren Lehrkräften betreut. Es liegt weitgehend in der Verantwortung der Berufsschullehrer, Auszubildende auf ihre Prüfungen vorzubereiten, die über deren Eignung und über die Anerkennung des Facharbeiterbriefs entscheiden.

Je nach Betriebsgröße hat der/die Auszubildende es mit mehreren, an seinem/ihrer Ausbildungsprozess beteiligten Lehrern und Ausbildern zu tun. Dies zeigt erneut den hohen Organisations- und Regelungsgrad der deutschen Erstausbildung. Nur die betriebsinterne Weiterqualifizierung ist frei von staatlicher Einflussnahme. Doch sie beschränkt sich weitgehend auf die Weiterbildung leitender Angestellter und Führungskräfte.

Institutionen beruflicher und betrieblicher Aus- und Weiterbildung

Bereits an anderen Stellen wurden die für die betriebliche und berufliche Qualifizierung wichtigen Institutionen der Mikroebene genannt, die beiden Lernorte Berufsschule und Betrieb. Innerhalb der Betriebe sind es unter Umständen Lehrwerkstatt und betriebliche Bildungszentren oder es handelt sich um überbetriebliche Ausbildungszentren. Etliche Unternehmen beteiligen sich am Aufbau und der Entwicklung von Ausbildungsgängen an den Fachhochschulen in ihrer Region. Berufliche und betriebliche Qualifizierung spielt sich somit in einem verzweigten Netzwerk von betrieblichen und außerbetrieblichen Institutionen ab, wobei bei der rein betrieblichen Qualifi-

zierung die Initiativen betrieblicher Institutionen dominieren als da sind Lehrwerkstätten, Ausbildungszentren oder betriebsinterne Kurse.

In Verbindung mit den vorgestellten Variablen der Makroebene kann man anhand der für die Mikroebene relevanten Variablen ersehen, dass trotz ökonomischem Primat auch in den betrieblichen Aus- und Fortbildungswegen berufliche Sozialisation das übergeordnete Ziel der Berufsausbildung ist oder als eine weitere Variante, die bei Großunternehmen anzutreffen ist, eine Verbindung beruflicher und betrieblicher Sozialisation angestrebt wird.

Das besonders in der metallverarbeitenden Industrie zu beobachtende Festhalten an sicheren und vertrauten Arbeitsplätzen lässt vermuten, dass hier eine Verbindung mit dem relativ konservativen Charakter beruflicher Ausbildung und Ausbildungsziele in der Metallbranche besteht. Traditionell geht es bei der Ausbildung eher um eine Vertiefung denn um eine Verbreiterung und Flexibilisierung von Wissen und Können, selbst wenn es auch hier inzwischen vermehrt zu Brüchen kommt.

4.3 Japan

Bei mittleren und größeren Betrieben ist zumeist eine stark ausgeprägte Lernkultur vorherrschend, die zu erhalten und zu fördern eine wesentliche Aufgabe der Personalpolitik japanischer Betriebe ist. Neue Mitarbeiter werden weitgehend über die Einstellung der jährlichen Schulabgänger gewonnen. Generell haben besonders die größeren Unternehmen kein Interesse an Mitarbeitern, die bereits in einem anderen Betrieb sozialisiert und ausgebildet wurden, da deren Qualifikation und Sozialisation höchstwahrscheinlich nicht in die eigenen Arbeitsabläufe und Firmenkultur passen. Ein junger Schulabgänger, der bei einem großen Unternehmen eingestellt wird, konnte bislang erwarten, dass es sich bei dieser Anstellung um eine Lebensanstellung handelt, und er große Chancen hat, zu einem Mitglied der Kernbelegschaft des Unternehmens herangezogen zu werden (dies trifft fast ausschließlich für neu eingestellte männliche Angestellte zu). Allerdings werden auch Einstellungen mit zeitlich begrenzten Verträgen vorgenommen. Diese zeitlich befristeten Mitarbeiter kommen weder in den Genuss der Aus- und Weiterbildungsprozesse innerhalb des Unternehmens, noch erfahren sie die soziale Absicherung und Einbettung, die einem Mitglied der Kernbelegschaft zusteht.

War mit der Allgemeinbildung und deren Abschluss die Selektion vollzogen, auf welche Arbeitsplätze, bei welchen Unternehmen und mit welchen Aufstiegschancen man zukünftig rechnen kann, so ist dies in der weiteren be-

trieblichen Laufbahn nur noch geringfügig modifizierbar. Wer in der Produktionsarbeit eingesetzt wird, hat eigentlich keine Möglichkeit, sich doch noch eine akademische oder höherqualifizierte betriebliche Laufbahn zu erarbeiten. Man wird auch nicht für eine speziell umrissene Tätigkeit ausgebildet, wie sie bei festumrissenen Berufsprofilen gegeben sind.

Ausbildungsziele

In japanischen Unternehmen beginnt die Ausbildung für die Arbeitswelt mit dem Erlernen der Werte, Normen und Umgangsformen, die innerhalb des Unternehmens gepflegt werden. Von den Neueingestellten Mitarbeitern wird in der Regel kein besonderes Fachwissen verlangt. Allerdings erwartet man eine Bereitschaft zum Lernen und zur Anpassung an die betriebliche Welt. Am Anfang steht die Sozialisation zum Unternehmensmitglied, die bei größeren Betrieben den Charakter einer Initiation als neues Mitglied einer Familie oder eines Clans annehmen kann. Erst wenn für dieses Verhältnis ein Grund gelegt worden ist, beginnt die Integration und Anleitung im Arbeitsprozess. Nun wird der junge japanische Arbeitnehmer für den Betrieb zu einer flexiblen, loyalen, vielseitig einsetzbaren Arbeitskraft qualifiziert. Arbeitnehmer werden allerdings immer nur soweit qualifiziert, als dies für die Beschäftigungslage im Betrieb notwendig ist. Hier klingt auch jene Ideologie von dem "praktischen Lernen" an, das weiterführendes Wissen einer Elite vorbehält.

Institutionen

Die Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen finden überwiegend auf informelle Weise innerhalb eines Arbeitsverhältnisses statt. Jeder Betrieb entwickelt eigene Formen, seinen Mitarbeitern die entsprechende betriebliche Sozialisation und Ausbildung zukommen zu lassen. Es gibt daher einmal klar strukturierte und organisierte innerbetriebliche Ausbildungsformen, die zum Teil in Verbindung mit einem betriebsinternen Schul- und Werkstattunterricht durchgeführt werden. Andere Betriebe wiederum verfolgen eine eher unstrukturierte, mehr oder weniger geplante Ausbildung durch OJT. Allerdings ist, gleich welcher betrieblichen Ebene und Hierarchiestufe der Mitarbeiter angehört, seine Ausbildung einzig Angelegenheit des Unternehmens. Daher können große, finanzstarke Unternehmen ihren Mitarbeitern auch eine qualitativ bessere und umfassendere Ausbildung bieten als kleine Betriebe. Hinzu kommt, dass die innerbetrieblichen Arbeitsplatzangebote ebenfalls wesentlich vielfältiger sind. Bei großen Unternehmen findet inzwischen auch eine Art Auslagerung der Weiterbildungsangebote durch den Betrieb statt. Ehemalige Abteilungen zur Weiterbildung der Belegschaft werden beispielsweise zu eigenständigen Organisationen umgebildet, bleiben aber unter dem

Dach des Mutterunternehmens. In diesen Fällen werden bestimmte Weiterbildungsangebote und -aktivitäten verstärkt institutionalisiert.

Die Akteure und ihre Interaktion im Lernprozess

OJT ist in Japan wesentlich klarer durchgestaltet als die eher zufälligen Lernergebnisse des US-amerikanischen OJT. Wenn auch in größeren japanischen Betrieben zum Teil spezielle Ausbildungsinstitutionen mit der Qualifizierung der Mitarbeiter betraut sind, so ist es doch letztlich der heimliche Anforderungscanon, der die Leistungsfähigkeit der Mitarbeiter und damit die des Betriebes sichert. Dieser Canon bestimmt und garantiert die Arbeitsmotivation, die emotionale Verbundenheit mit dem Betrieb und mit der Arbeitsgruppe, der man zugeordnet ist. Durch ihn sind auch die informellen Mechanismen vorgegeben, mittels derer die gegenseitige Qualifizierung und Vermittlung von innerhalb der Unternehmen akkumuliertem Produktions- und Erfahrungswissen weitergegeben werden. In Japan existiert seit langem die traditionelle Überzeugung, dass die moralische und geistige Haltung des Einzelnen einen entscheidenden Einfluss auf die Produktion im Ganzen hat.

Für alle Neueingestellten beginnt die Integration in den Arbeitsprozess meist durch eine Reihe von Praktika, Schulungen und Aufgabenzuweisungen, die auf den einfachsten und untersten Ebenen der Arbeitsorganisation angesiedelt sind. Der Einzelne hat auf das Wie und Wo seines Arbeitseinsatzes nur einen geringen Einfluss. Es liegt weitgehend im Ermessen der Personalabteilung, wo und wie der neue Mitarbeiter eingesetzt wird. Innerhalb der Arbeitsgruppe, in die er eingewiesen ist, wird er durch die erfahreneren Mitarbeiter schrittweise an die einfachsten Arbeitsaufgaben herangeführt. Dabei werden nicht nur die zur Aufgabenerfüllung notwendigen Anweisungen gegeben. Es wird auch vermittelt, in welcher Art, in welchem Rhythmus und in welcher Qualität etc. die Aufgaben durchzuführen sind. Damit ist sichergestellt, dass keine individuellen Lösungen oder Initiativen den reibungslosen betrieblichen Ablauf stören.

Die Betreuung durch den erfahrenen Mitarbeiter (Sempai) ist sehr viel umfassender als eine unmittelbare Anleitung am Arbeitsplatz. Der Sempai (der Ranghöhere, da Erfahrenere) übernimmt eher die Aufgabe eines Erziehers, der sich für das soziale Verhalten seines Zöglings innerhalb aber auch außerhalb des Unternehmens verantwortlich fühlt. Er vermittelt Kontakte und berät bei arbeitsbezogenen wie bei privaten Konflikten. So entsteht innerhalb der Arbeitsgruppe und im Laufe der Betriebszugehörigkeit ein vielfältiges Netz an persönlichen und gegenseitigen Verpflichtungen. Das Sempai-Prinzip beruht auf der japanischen Tradition, dass immer von dem Erfahreneren, dem Weiterentwickelteren zu lernen ist. Hat man sich im Lauf der

Jahre selbst etwas angeeignet, wird man für andere dieselbe Funktion erfüllen und das Erlernte an den Unerfahreneren weitergeben. Ein Aspekt dieser Lehr-Lern-Beziehung ist zum Beispiel, wenn Fortbildungsaktivitäten für Mitarbeiter in der Produktion meist aufgrund von technologischen Weiterentwicklungen in der Produktion notwendig werden. Einzelne Mitarbeiter werden dabei von den Herstellern der technologischen Neuanschaffung geschult. Die so Privilegierten sind in der Pflicht, das Erlernte wiederum an andere Mitglieder des Unternehmens weiterzugeben. So ist die Lernkultur innerhalb japanischer Unternehmen dadurch gekennzeichnet, dass jeder sich im Prozess von Lernen und Anlernen in der Pflicht sieht, dies jedoch nicht allein fachbezogen, sondern in dem viel umfassenderen Sinne einer Lebensschule. Auch hier kommt die Tradition des Konfuzianismus zum Tragen. Der hohe Respekt vor dem, der mehr weiß und demzufolge auch der charakterlich Überlegene ist, spiegelt sich in dem Prinzip wider, von den erfahreneren Mitarbeitern, dem Sempai, zu lernen.

Organisation von Lernprozessen

Die innerbetriebliche Laufbahn oder Karriere des japanischen Arbeitnehmers entwickelt sich anhand einer Reihe von mehr oder weniger geplanten Arbeitseinsätzen und arbeitsplatzfernen Schulungen. Die wichtigste Ausbildungsmethode bleibt das Anlernen und Einarbeiten am Arbeitsplatz. Die innerbetriebliche Mobilität und die Erfahrungen in unterschiedlichsten betrieblichen Aufgabenbereichen, denen der Mitarbeiter durch die Personalabteilung zugewiesen wird, wird durch das Arbeitsgruppen- und Sempai-Prinzip ermöglicht. Entsprechend sind die Grenzen zwischen Arbeit und Lernen besonders in japanischen Industriebetrieben fließend, ja Arbeiten und Lernen wird eher als eine Einheit begriffen.

Auch das Instrument der Weiterbildung wird von den Betrieben eingesetzt. Dabei ist zwischen den Weiterbildungsmaßnahmen zu unterscheiden, die dem Mitarbeiter zwecks Weiterentwicklung seiner betrieblichen Karriere nahegelegt wird, und solchen, die zur allgemeinen Weiterqualifizierung angeboten werden, wie etwa Sprachkurse. Letztere Maßnahmen sind meist sehr unregelmäßig und zahlenmäßig gering besucht, da es wichtiger scheint nachzuweisen, man habe sich zwischen längeren Arbeitszeiten am Arbeitsplatz und dem Sprachkurs entscheiden müssen und ersteres gewählt. Gezielte Weiterbildungsmaßnahmen für einzelne Mitarbeiter werden zum Zweck der Vorbereitung auf spezielle Aufgaben organisiert und dienen meist der Ausbildung für eine leitende Funktion. Entsprechend kommen solche Angebote auch nur leitenden Angestellten zugute. Beispielsweise ist das Supervisory Training der überbetrieblichen und öffentlichen Weiterbildungsangebote durch das Arbeitsministerium von großer Bedeutung, da hier die Planung und

Durchführung der Ausbildung am Arbeitsplatz geschult wird. Dies ist ein weiterer Beleg für die herausragende Bedeutung von Lernen und Lehren in japanischen Unternehmen.

Die wohl wichtigsten Mechanismen, die den Lernprozess in japanischen Unternehmen fördern, wären demnach:

- das Sempai-Prinzip,
- eine jährliche Beurteilung von Leistungen und erreichten Lernzielen,
- die von Seiten des Ministeriums für Arbeit angebotenen und durchgeführten Prüfungen,
- die Rotation innerhalb des Unternehmens zum Zweck einer breit angelegten Qualifizierung und
- die sich im Lauf der Jahre verstärkende Konkurrenz beim Aufstieg in der Firmenhierarchie.

5 Betriebliche Lernkulturen der Vergleichsländer

Eine der Hypothesen, die dieser Studie zugrunde liegen, ist die Annahme, dass der kulturelle Kontext, in den Lernen und Lehren, Ausbildung und Arbeit eingebettet sind und in dem sie sich immer aufs Neue reproduzieren, auch die Lernkulturen der Betriebe des entsprechenden Kulturraums in wesentlichem Maße bestimmen. Wohl kann man für alle drei in dieser Studie verhandelten Länder annehmen, dass eine große Spannbreite zwischen “lernarmen” und “lernreichen” Organisationen und Betrieben existiert. Dennoch, Unternehmen sind Teil der kulturellen wie strukturellen Gegebenheiten ihrer Umwelt. In den vorangegangenen Abschnitten war der Versuch unternommen worden, die zu Beginn vorgestellten Determinanten und Variablen der Makroebene für die (Aus-)Bildungssysteme der USA, Deutschlands und Japans zu skizzieren, wie auch die für die Mikroebene der Betriebe relevanten Variablen. Die folgenden Ausführungen sollen die Verbindung und das Auf- und Ineinanderwirken des kulturellen und strukturellen Einflusses der Makroebene auf die betrieblichen Qualifizierungsprozesse (Mikroebene) skizzieren. Dabei sei darauf hingewiesen, dass es sich nur um verhältnismäßig abstrakte Aussagen handeln kann, die durch weitere empirische Arbeiten zu vertiefen und differenzieren wären. Die Ergebnisse dieser Studie legen nahe, dass die kulturspezifischen Muster letztendlich dominieren, trotz unterschiedlicher Strategien und Philosophien einzelner Unternehmen bei Aus- und Weiterbildung. Aus dem dynamischen Ineinanderwirken der dargestellten Dimensionen und Variablen der Mikro- und Makroebene von (Aus-)Bildungssystemen entwickelt sich ein soziales Milieu oder Klima, auf dessen Basis sich betriebliche Lernkulturen entfalten, die immer, wenn auch modifiziert, das Milieu, aus dem sie erwachsen, reproduzieren. Das Milieu oder Klima einer Bildungs- oder Ausbildungskultur wird von den Mitgliedern einer Gesellschaft, eines Kulturraums internalisiert. Aufgrund dieser Verinnerlichung entstehen Erwartungshaltungen und Verhaltensmuster bezüglich Lehren und Lernen, die, da weitgehend implizit und unbewusst, jedem Bemühen von Seiten der Unternehmen, eine eigenständige Lernkultur zu entwickeln, ihren Stempel aufdrücken.

5.1 USA

Als wesentliche Charakteristika der Zielsetzung betrieblicher Qualifizierung in US-amerikanischen Betrieben ist zum einen das Kosten-Nutzen-Denken unter dem Aspekt kurzfristiger Gewinnmaximierung zu nennen, zum

anderen wird auf die Eigeninitiative der Mitarbeiter zur Aus- und Weiterbildung, sei es durch OJT oder externe Kurse, gesetzt. Aus- und Weiterbildungsinitiativen werden von betrieblicher Seite gefördert und unterstützt. Betriebliche Qualifizierung wird in den Bereichen vorgenommen, die für die aktuellen betrieblichen und unternehmerischen Abläufe notwendig sind. Alle weiteren Initiativen und Investitionen in Aus- und Weiterbildung liegen im Verantwortungsbereich der einzelnen Mitarbeiter und werden, so vorhanden, von vielen Unternehmen positiv unterstützt und honoriert. In dieser Einstellung zur betrieblichen Ausbildung spiegelt sich der US-amerikanische Wertekanon bezogen auf Bildung und Ausbildung wider.

Hier kommt der Wertvorstellung der Chancengleichheit – also gleiche Voraussetzungen beim Eintritt in den Existenzkampf – in Verbindung mit der Annahme, dass die soziale Situation des Einzelnen durch seine eigenen Anstrengungen und Talente bestimmt wird, zum Tragen. Einer Aus- und Weiterqualifizierung stehen prinzipiell alle Wege offen, selbstverständlich auch der Möglichkeit, sein Glück bei einem anderen Unternehmen zu suchen. Eine Weiterqualifizierung wird daher, so sie erfolgreich erfolgt, von vielen Betrieben finanziell unterstützt. Eingeschränkt werden diese Unterstützungen, wenn die Finanzdecke der Unternehmen knapp wird. Dann reduziert sich das Aus- und Weiterbildungsengagement des Betriebs auf die minimale Ausgangsposition, nur in das ökonomisch und betrieblich aktuell unbedingt Notwendige an Ausbildung zu investieren.

Auch die spezifische Form betrieblicher Organisation von Qualifizierungsprozessen in US-amerikanischen Betrieben hat ihren Ursprung in der Abstinenz US-amerikanischer Bildungspolitik gegenüber den Qualifizierungsprozessen der Wirtschaft. Von Seiten des Bildungssystems werden, wie oben dargestellt, berufsorientierte Kurse an Highschools und Zwei-Jahres-Colleges angeboten und diese teilweise in Kooperation mit den ortsansässigen Unternehmen gestaltet. Doch welche Inhalte in welcher Form vermittelt werden, steht im freien Ermessen von Ausbildungsinstitution und Betrieb. Dies ist übrigens ein interessanter Aspekt der Organisation US-amerikanischer Qualifizierung. Einrichtungen des Bildungswesens kooperieren relativ autonom mit Einrichtungen der Wirtschaft, indem sie für diese Ausbildungsprogramme entwickeln und durchführen, ohne sich dabei einem vorgegebenen Regelsystem unterwerfen zu müssen. Unternehmen wird damit ermöglicht, auf Ressourcen des allgemeinen Bildungswesens zum Zweck betrieblicher Qualifizierung zurückzugreifen. Die Gestaltungsräume scheinen hier überraschend groß. Doch entbehren diese Initiativen, gerade aufgrund der Ausrichtung der Unternehmen an kurzfristiger Gewinnmaximierung und dem Mangel an längerfristiger Regulierung, der Nachhaltigkeit.

Qualifikationsanforderungen an das Lehrpersonal der Schulen und Colleges wird von staatlicher Seite geregelt, nicht aber die an die Ausbilder, die in Betrieben anleiten und anlernen. Bei letzterer Personengruppe wird keine Qualifikation zum Ausbilder erwartet, wie etwa, dass er oder sie didaktische und theoretische Kenntnisse vorzuweisen haben. Entsprechend ist OJT in amerikanischen Betrieben weitgehend unstrukturiert und hat zum Hauptziel, dass der Mitarbeiter oder die Mitarbeiterin, auf welchem Wege auch immer, so rasch wie möglich produktiv werden, was bedeutet, sich in den Produktionsablauf schnell und effektiv einzubringen. US-Experten für Vocational Education and Training haben denn auch eine ironische Definition für OJT: “A few young people watching Joe walking around.” Und doch ist gerade OJT eine Lernform, die zutiefst im Selbstverständnis der US-amerikanischen Kultur des Lernens wurzelt. Dozieren und ein starres Strukturieren wird bei der Qualifizierung am Arbeitsplatz abgelehnt. Eigeninitiative “to make oneself better” und Interesse an beruflichem Weiterkommen ist eine von vielen amerikanischen Arbeitern verinnerlichte Leitidee, die in den Unternehmen grundsätzlich begrüßt und, wo möglich, gefördert wird. Dies zeigt, dass auch in der Wirtschaft die Anstrengungen und Talente des Einzelnen eine positive Bewertung erfahren und ihnen mit Ermutigung zu begegnen ist, wenn auch in konjunkturell schlechten Zeiten auf diese Anstrengungen wenig Rücksicht genommen wird und nach rein ökonomischen Erwägungen Entlassungen erfolgen, falls nicht eine betriebseigene Gewerkschaft hier Barrieren aufzurichten weiß. Was somit die Lernkulturen US-amerikanischer Betriebe durchgängig charakterisiert, sind ein möglichst geringes Maß an Regulierung bei Aus- und Weiterbildung und die Vorannahme, dass der einzelne Mitarbeiter für sein berufliches Weiterkommen verantwortlich ist und alle Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen nur Angebote sein können.

5.2 Deutschland

Die Zielvorgaben der beruflichen Ausbildung in deutschen Betrieben sind, was Erstqualifizierung und Fortbildung betrifft, gesetzlich festgelegt. Die gesetzliche Festlegung bedeutet, dass die Auszubildenden rechtlichen Anspruch auf die Erfüllung dieser Zielvorgaben haben und sie gegebenenfalls auch einklagen können, so zum Beispiel ihr Recht auf eine breit angelegte berufliche Grundbildung. Mit der gesetzlichen Festlegung von Bildungszielen der Berufsausbildung verbunden ist die Vorgabe von Lehr- und Ausbildungsplänen für den Berufsschulunterricht und den betrieblichen Unterricht durch die Kultusministerien der Länder, die Einstellung von Berufsschullehrern, aber auch Qualifikationsanforderungen an betriebliches Ausbildungspersonal. Ausbildungsdauer und das Verhältnis von schulischem und betrieblichem Unterricht sind geregelt. Größere Unterschiede bei der Erstausbildung

bestehen allenfalls in der betrieblichen Ausbildung. Große Unternehmen bieten mit ihren Lehrkräften auch innerhalb des Betriebs einen didaktisch und lernplanorientierten Unterricht in ihren Lehrwerkstätten an, während in kleinen Handwerksbetrieben die Auszubildenden rasch in reale Arbeitsprozesse eingeführt werden. Diese lassen sich allerdings nicht in lernpsychologisch gestaltete Qualifizierungssequenzen gliedern.

Erstqualifizierung ist die Ausgangsbasis aller weiteren betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen in Deutschland. Ihr liegt das Berufskonzept zugrunde, dass mit jedem neu Auszubildenden reproduziert wird. Alle weiteren betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen, zumindest was die Tätigkeit der Facharbeiter in der Produktion betrifft, bezieht sich in der einen oder anderen Weise auf das sich in der Erstausbildung manifestierende und staatlich-rechtlich gestützte Berufskonzept. Über dieses Berufskonzept, auf das die unterschiedlichen gesellschaftlichen Kräfte, wie an anderer Stelle ausgeführt, gestaltend einwirken, bilden deutsche Betriebe sich ein "ehrbares" Arbeitskraftpotential heran. Die über die Jahrhunderte modifizierten und modernisierten Normen der Handwerkstugenden fließen über den Weg der Berufsausbildung und das darin vermittelte Arbeitsethos wenn auch implizit in das berufliche Handeln ein. Die Betriebe profitieren von dieser Sozialisation der von ihnen ausgebildeten Fachkräfte. Sie können mit einer gewissen Berechtigung erwarten, dass ihre Mitarbeiter die Bereitschaft zur Integration mitbringen, sowie Identifikation mit Zielen und Anforderungen der Produktion, Arbeitsdisziplin, Leistungsbewusstsein sowie Selbstständigkeit und aktives Problemlösungsverhalten im Arbeitsprozess (Georg 1998, S. 162).

Mehr noch als die fachliche Qualifizierung schaffen diese sozialen Komponenten das Klima, in dem sich betriebliche Lernkulturen in deutschen Unternehmen entwickeln. Es kann davon ausgegangen werden, dass bei betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen die spezifischen Charakteristika beruflicher Qualifizierungsprozesse mit einfließen. Die Programme für Weiterbildungsmaßnahmen in großen Unternehmen werden von Abteilungen der Personalentwicklung mindestens für ein Jahr im Voraus aufgrund des ermittelten Bedarfs an fachlichen und sozialen Qualifikationen geplant. Dabei sind Weiterbildungsmaßnahmen für Fachkräfte der Produktion, wie schon erwähnt, relativ selten. Finden solche Qualifizierungen statt, so sind die Inhalte eng an die vorhandenen fachlichen Kompetenzen gebunden und werden aufgrund des Bedarfs von Kompetenzerweiterung durchgeführt. Kurse, in denen es ausschließlich um das Erlangen sozialer Kompetenzen wie beispielsweise das Arbeiten im Team geht, gelten bei Facharbeitern häufig als uninteressant und irrelevant.

Das nicht gesteuerte Lernen im Arbeitsprozess, also OJT beispielsweise in deutschen Betrieben der Metallverarbeitung, ist weit verbreitet, wenn auch in Großunternehmen nicht länger durch die Qualifikationshierarchie von Meister, Geselle und Auszubildendem bestimmt. In handwerklichen und mittelständischen Betrieben ist diese Qualifikationshierarchie nach wie vor die Basis der Qualifizierung und gibt jedem Lernen in der Erstausbildung seine spezifische Kontur. In großen Industriebetrieben sind die bereits genannten normativen Qualitäten des Facharbeiters richtungsgebend für das Lernen am Arbeitsplatz. Das Erlangen eines breiten wie tiefen Fachwissen und seine Umsetzung in Leistung ist die Leitidee bei der Qualifizierung deutscher Betriebe und dieses Fachwissens fordern die Unternehmen von ihren fertig ausgebildeten Mitarbeitern auch ein.

5.3 Japan

Hervorstechendes Merkmal der Qualifizierung japanischer Betriebe ist die enge Verbindung von Arbeiten und Lernen in Verbindung mit dem Ziel der Sozialisation aller Mitarbeiter im Sinne der Unternehmensphilosophie und -kultur. Der Betrieb steuert die Qualifizierung seiner Mitarbeiter im Hinblick auf das, was gelernt wird, also welche Fähigkeiten entwickelt und ausgebildet werden. Darüber hinaus bestimmt der Betrieb auch, wie sich Arbeitskarriere und Biographie der einzelnen Mitarbeiter entfalten kann und soll. Von dem Mitarbeiter wird erwartet, dass er sich, möglichst bereits durch seine allgemeine Bildung vorbereitet, der Führung durch den Betrieb willig und engagiert unterordnet. Die sehr ausgeprägten und ausdifferenzierten hierarchischen Ebenen und Strukturen japanischer Unternehmen (besonders der Großunternehmen) sind mit Kennzeichen der autoritären Form dieser Personalführung. Sie wird weniger durch einzelne Führungspersonen als vielmehr durch das hierarchisch durchorganisierte betriebliche Gefüge realisiert. Doch ist das Verhältnis von Arbeitgeber und Arbeitnehmer, von Vorgesetzten und Untergebenen, nicht wie in den westlichen Industrienationen als ein Vertragsverhältnis anzusehen. Vielmehr herrscht die Überzeugung vor, dass alle Parteien eines japanischen Unternehmens eine Schicksalsgemeinschaft bilden und so eng miteinander verbunden sind, dass eine Bindung zwischen Mitarbeitern und Vorgesetzten entsteht, die häufig so fest und eng ist wie die einer Ehe. "Die Unternehmen stellen nicht bloß die Arbeitskraft eines Menschen ein, sondern tatsächlich den ganzen Menschen. (...) Diese Neigung läßt sich im japanischen Management der Meiji-Zeit (1868-1912) bis heute konsequent verfolgen." (Nakane 1985, S. 29)

So besteht nicht nur eine enge Verbindung zwischen Lernen und Arbeiten und zwischen dem Betrieb und seinen Mitarbeitern. Die sozialen Bindungen

und Verbindlichkeiten zwischen den Mitarbeitern eines Unternehmens, auch über die verschiedenen Hierarchieebenen hinweg, sind ebenfalls sehr eng. Da Anlernen durch das Sempai-Prinzip weit über fachliche und theoretische Qualifizierung hinausgeht und neben Anlernen und Anleiten durchaus die Form der Lebensberatung durch einen vertrauten Freund annimmt, entwickelt sich eine Lernkultur, die weniger auf die Qualifizierung des Einzelnen ausgelegt ist, sondern – was wesentlich wichtiger ist – eine konstante Reproduktion und Reaktivierung gesamtbetrieblicher Lernprozesse und Mitarbeiterpotentiale ermöglicht. Ein wichtiges Moment ist, dass die Mitarbeiter lernen, ihr Fachwissen produktiv in die Leistung ihrer Gruppe und so auch in das Gesamte des Unternehmens einzubringen. Übergeordnetes Ziel ist die kollektive Wissensaneignung, ihre Vertiefung und Umsetzung im Sinne des Wohls und Erfolgs des Unternehmens.

Die im schulischen Bildungswesen stark zentralistischen und selektiven Mechanismen finden sich auch in den betrieblichen Lernformen wieder. Vorgesetzte bewerten mehrmals im Jahr die Fähigkeiten und Leistungen ihrer Mitarbeiter. Diese Bewertungen haben Einfluss auf die Höhe des Lohns und des betrieblichen Aufstiegs. Es werden die fachlichen Kompetenzen jedes Mitarbeiters beurteilt, besonders aber seine sozialen Kompetenzen als da sind Integration und Engagement in der Arbeitsgruppe, Leistungsfähigkeit und -bereitschaft, und dies unter anderem in Bezug auf zukünftige Aufgaben. Da das japanische Verständnis von Qualifikation in hohem Maße auch persönliche Einstellungen und den "Charakter" mit einschließen, lassen sich die Kriterien, an denen der Mitarbeiter gemessen wird, nicht objektivieren. Aufgrund des Fehlens von Möglichkeiten, die Personalbewertung an für den Mitarbeiter nachvollziehbaren Kriterien zu überprüfen, ist den Vorgesetzten die Steuerung der Entwicklung der ihnen anvertrauten Mitarbeiter innerhalb des Betriebs voll in die Hand gegeben.

Die Formen des Lernens im Arbeitsprozess – das Vormachen durch den Sempai, die Nachahmung durch den Anzulernenden, Kontrolle und Korrektur durch den Sempai, Wiederholung und Verbesserung der Aufgaben durch den Anzulernenden – sind mit ihren zum Teil rigiden und kleinschrittigen Vorgaben ein Äquivalent zu Lernformen, die in den allgemeinbildenden Schulen Japans gepflegt werden. Auswendiglernen, kleinschrittige, stark formalisierte und inhaltlich eng gefasste Aufgaben sind die vorherrschenden Methoden schulischen Unterrichts. Derzeit bemühen sich zumindest die großen japanischen Unternehmen, von dieser Form des Lernens loszukommen, da die modernen betrieblichen Anforderungen Fähigkeiten wie fachübergreifendes Denken und Handeln erfordern. Von Seiten des Bildungsministeriums wurden Maßnahmen eingeleitet, die bereits im schulischen Bereich, und zwar schon in der Grundschule, ein fächerübergreifendes Lernen und Unterrichten

fördern sollten. Diese Initiativen greifen bislang nur wenig, da sowohl Lehrpersonal wie Eltern diesem Ansatz misstrauen oder nicht wissen, wie dies umzusetzen sei, wodurch erneut deutlich wird, wie beharrend kulturell determinierte Formen von Lehren und Lernen sind und sich immer wieder selbst reproduzieren. Auch in japanischen Unternehmen lassen sich neue Formen von Lernen und vernetztem Denken nur sehr zögernd umsetzen. Und die bei Unternehmensleitungen beliebten Prüfungen, die das Arbeitsministerium zur Überprüfung von beruflichen Fähigkeiten von Angestellten und Arbeitern anbietet und durchführen lässt, sind in ihren Aufgaben so konzipiert, dass sie eben jenes fachlich sehr enge mehr auf Repetition denn auf fachübergreifende Problemlösungskompetenz hin ausgerichtete Denken und Lernen fördern. Als Ziel betrieblicher Qualifizierung kann bei Großunternehmen das Bestreben der Integration und Anpassung des gesamten Mitarbeiters in das Unternehmen genannt werden, und zwar geschieht diese Integration ausschließlich im Sinne der Unternehmenskultur und -interessen. Gerade der Verzicht auf berufliche Eigeninteressen und den Anspruch auf Selbststeuerung macht den guten, traditionellen japanischen Mitarbeiter aus. Es ist das Unternehmen, das durch sehr verfeinerte soziale und arbeitsorganisatorische Mechanismen den kontinuierlichen Lernprozess des Mitarbeiters gewährleistet und ihn so entsprechend den betriebsinternen Kriterien und Normen zu formen sucht.

6 Tacit und explicit knowledge und das Kompetenzverständnis

Welches Kompetenzverständnis ist nun in den Vergleichsländern anzutreffen? Wie wird der Prozess der Kompetenzgewinnung gesehen und gefördert? In den vorausgegangenen Ausführungen wurden dazu bereits verschiedenste Aussagen gemacht. Kompetenz oder Können beim Handeln wird durch Erfahrung erlangt, Erfahrung, in der explicit, implicit und tacit knowledge eine zum Teil kulturspezifische, aber auch sehr individuelle Verbindung beim einzelnen Arbeiter eingehen. Es soll und kann hier nicht auf die intensive Diskussion um Kompetenzentwicklung und Kompetenzverständnis, die aktuell überwiegend im deutschsprachigen, beziehungsweise europäischen Raum geführt wird, eingegangen werden. Anliegen ist es vielmehr, darauf hinzuweisen, dass aufgrund unterschiedlicher Konturen und Prozesse der Lernkultur eines bestimmten Kulturraumes sich auch die Gewichtung und Förderung unterschiedlicher Qualitäten von Wissen und Können, wie tacit, implicit und explicit knowledge es darstellen, verschieben.

Mit tacit knowledge ist " ... das nicht explizit formulierbare Wissen gemeint, das in unseren intuitiven, impliziten Kombinationsfähigkeiten repräsentiert ist (Heidegger/Adolph/Laske 1997, S. 27)." Um nochmals eine Rückkopplung zu Giddens praktischem Bewusstsein herzustellen, sei darauf hingewiesen, dass dieses sowohl das explizite, verbalisierbare und darstellbare Wissen umfasst, als auch jenes tacit knowledge, das auf Erfahrung, internalisierten Werten und Intuitionen beruht.

Zum Verständnis und zu dem Verhältnis von explicit und tacit knowledge haben Nonaka und Takeuchi (1995) einen wichtigen Beitrag geleistet. Allerdings zielt ihre Arbeit nicht auf einen Vergleich, sie suchen vielmehr einen One-best-way der Wissens- und Kompetenzgewinnung von Unternehmen. Dennoch ist ihre Arbeit insofern von Bedeutung, als hier zwei Japaner westliche Wissensaneignung mit der in japanischen Unternehmen praktizierten Form, wenn auch eher implizit, vergleichen. Ihre Beschreibung betrieblicher Lernprozesse (nicht Ausbildungsprozesse) ermöglicht darüber hinaus einen tieferen Blick in Lernprozesse innerhalb der japanischen Lernkultur. Auch wenn sie den von ihnen ins Zentrum gestellten Prozess knowledge creation nennen, ist doch das, was sie als Prozess der Wissensaneignung und Innovationsfähigkeit von Unternehmen vorstellen, mit Lernen und Kompetenzgewinnung (Können beim Handeln) durchaus gleichzusetzen. Ihr Verständnis von knowledge creation kann auch als Lernprozess mit dem Ziel des Erlangens von Unternehmens-Know-how und Innovationsfähigkeit aufgefasst

werden. Diese Kompetenz nennen sie Wissen (knowledge), das von ihnen allerdings aus japanischer Perspektive definiert und gegen eine westliche Auffassung von Wissen abgesetzt wird. Ihrer Ansicht nach haben westliche Traditionen seit Platon Wissen als absolut, statisch, die menschlichen Sinneserfahrung als den objektiven Erkenntnisprozess behindernd, weil subjektiv, verstanden. Daher sei westliches Wissen seiner Natur nach vom Menschen losgelöst. Die rein formale Logik sei ein Ergebnis dieser erkenntnistheoretischen Tradition, dem Nonaka und Takeuchi ihre japanische Definition von Wissen entgegen stellen. Hier herrscht die Auffassung, dass Wissen ein persönlicher Prozess ist, der einen gerechtfertigten, weil durch Erfahrungen bestätigten Glauben über das, was wahr ist, zum Ergebnis hat. Persönliche Erfahrungen, bewährte Einstellungen und Werte dienen als Grundlage dieses Wissens. "This understanding emphasizes that knowledge is essentially related to human action." (Nonaka/Takeuchi 1995, S. 58 f.) Epistemologisch beziehen sich die beiden Japaner bei ihrem Wissensverständnis auf Polanyis Begriff des tacit knowledge und heben sowohl die Aspekte des Handelns und des Wertekontextes, die diesem Wissen beziehungsweise Handeln zugrunde liegen, hervor.

Diese fragmentarische Ausführung über westliches und japanisches Wissensverständnis (dazu auch Moritz 1992) macht deutlich, dass Wissen, aber auch das Verständnis von Kompetenz als Können beim Handeln kulturell determiniert ist. Ein Vergleich von Wissensaneignung oder Lernprozessen hat dies zu berücksichtigen. Das Verständnis von dem, was Wissen ist, ist wesentlich mitbestimmend für den Prozess der Wissensvermittlung und -aneignung (das Lernen). Von diesem Gesichtspunkt aus ist jene historische Trennung von praktischem und theoretischem Wissen in Japan sehr interessant und aufschlussreich. Wie an anderer Stelle ausgeführt, sollte das praktische Wissen ohne die theoretischen Hintergründe der zu vermittelnden Tätigkeiten und Fertigkeiten erlernt werden. Auch heute noch überrascht bei der Ausbildung von japanischen Fachkräften für die japanische Produktion, dass theoretische Kenntnisse über Sachverhalte und Gesetzmäßigkeiten in der Produktion eher eine Nebenrolle spielen. Ein Lernen durch Nachahmung, das eher die sensorischen Fähigkeiten aktiviert und ein genaues Einüben von Bewegungsabläufen verlangt, ist ein Lernen, das zuerst einmal nicht als überwiegend intellektuelle Tätigkeit erfolgt. Viel größerer Wert wird darauf gelegt, dass der neue Mitarbeiter sich nachahmend in die Abläufe und Verhaltensweisen des Unternehmens einübt. Da diese nachgeahmt, aber kaum reflektiert werden, verläuft die Vermittlung, über die man lernt, sich ein bestimmtes Verhalten und Handeln anzueignen, durch das sensitive Erfassen der impliziten Vorgaben und Normen des Betriebes. Kompetenz wird in Japan im Prozess der Integration in ein Unternehmen erworben. Dabei ist das Hineinwachsen in eine Gemeinschaft sehr bedeutsam. Aus diesem Grunde

wird auch in den ersten Arbeitsjahren die Leistungskonkurrenz zwischen den Mitarbeitern desselben Jahrgangs so weit wie möglich neutralisiert. Soziale Kompetenz im Sinne des jeweiligen Unternehmens ist Voraussetzung und Grundlage aller weiteren betrieblichen und fachlichen Entwicklung.

Betont die Ausbildung in Japan die Assimilation im Betrieb und die Integration in die Arbeitsgruppe, so geht es in US-amerikanischen Betrieben um die Vermittlung von Wissen und Können zum Zweck der unmittelbaren Produktivität. Bei dem US-amerikanischen OJT besteht das Anlernen aus einer Mischung von Anweisung, Nachahmung, Korrektur und schließlich dem Entlassen in die Selbstständigkeit des Arbeitsprozesses (put him on his own). Je rascher der letzte Schritt erfolgt, desto erfolgreicher der Lernprozess. Dieses Verständnis spiegelt sich auch in dem folgenden Zitat einer Definition von "expertise", was im Amerikanischen dem Begriff der Kompetenz am nächsten kommt: "In contrast to an organisation's other resources, such as cash and equipment, expertise is not concrete. One cannot see it or reach out and touch it. Nevertheless, expertise is often more central to an organisation than its tangible resources. At the same time, the effects of expertise are clearly observable. When employees use their knowledge and skills to perform some part of their job, their efforts produce a range of outcomes. (...) Thus, expertise always refers to the ability to use knowledge and skills to achieve outcomes that have value to someone else." (Jacobs/Jones 1994, S. 5 f.) Bei diesem Verständnis von "expertise" ist bedeutsam, dass Ergebnisse erzielt werden, die für andere von Wert sind. Man könnte es auch so formulieren, Expertise oder Kompetenz im amerikanischen Sinne ist die Fähigkeit, produktiv zu sein und dabei für andere Wert- und Sinnvolles zu produzieren. Darin spiegelt sich die stark ökonomisch ausgerichtete Weltsicht amerikanischer Unternehmen wider.

Die derzeit im deutschsprachigen Raum geführte Diskussion zu Kompetenzverständnis und Kompetenzentwicklung sieht dieselbe sich auf verschiedenen Ebenen manifestieren, und zwar als Fach- und Methodenkompetenz, als soziale-kommunikative Kompetenz, als personale Kompetenz und handlungsbezogene Kompetenz. Eine der Annäherungen an diesen Begriff ist die folgende Aussage: "Kompetenzen werden als Voraussetzungen charakterisiert, in Situationen von Unwissenheit und Unbestimmtheit, in die diese Subjekte geraten können, selbstorganisiert schöpferisch Neues hervorzubringen. Sie sind, als Dispositionsbestimmungen, aus der Realisierung der Selbstorganisationsfähigkeiten erschließbar und evaluierbar und sind subjektzentriert." (Erpenbeck/Sauer 2001, S. 27) Bei diesem Kompetenzverständnis wird nicht das Vermögen einer harmonischen Integration in den Betrieb und die Arbeitsgruppe, noch die Fähigkeit, produktiv zu sein, ins Zentrum gerückt. Es wird das schöpferische, selbst organisierte Handeln auch

und besonders in Situationen von Ungewissheit und Unbestimmtheit herausgestellt.

Auch wenn diese drei gegenübergestellten Charakteristika oder Definitionen von Kompetenz nur teilweise das Kompetenzverständnis in jedem der drei Länder ausmachen, so zeigt sich doch bereits in diesem unterschiedlichen Kompetenzverständnis, dass der jeweilige Kernbereich, *soziale Integration*, *sinnvolle Produktivität* und *selbst organisiertes Handeln*, auch ein Ergebnis der Prozesse unterschiedlicher kultureller Erwartungen und Diskurse bezüglich Lernen ist.

7 Weiterführende Forschungsfragen

Eine vertiefte Forschung zu den unterschiedlichen Konstellationen und Gewichtungen von tacit und explicit knowledge in verschiedenen Lernkulturen wäre wünschenswert. Dabei könnte es auch um die Frage gehen, wie weit sich die oben genannten Gewichtungen bereits in den didaktischen Präferenzen niederschlagen. Eine intensivere Kenntnis von Lernkulturen dient dabei nicht allein dem Erkenntnisgewinn, sondern könnte für international agierende Unternehmen und solche mit multikulturellem Mitarbeiterstamm hilfreiche Anleitungen für die Gestaltung von Lernprozessen und Qualifizierungskonzepten geben. Sie kann auch auf Hindernisse und Barrieren hinweisen, bei denen es unter Umständen sinnvoll sein kann, sie zu integrieren statt zu nivellieren.

Im Lauf der Studie wurde deutlich, dass Lernkulturen auch stark generationsabhängig sind. Kulturübergreifende Ereignisse wie Krieg, Globalisierung von Wirtschaft und Information prägen die Generationen der betroffenen Länder und ihre Einstellung gegenüber anzustrebenden Werten, auch im Bereich von Lernen und Aneignung von Wissen und Kompetenz. In der gegenwärtigen Zeit mit seiner Mediendominanz und unbegrenzten Informationsressourcen plus eines über Jahrzehnte relativ konstanten Wohlstands, haben sich in den jüngeren Generationen bestimmte Einstellungen bezogen auf Erwartungen an die Gesellschaft, Lebenserfüllung und den Sinn der eigenen Existenz herangebildet. Eine Generation, deren vorrangiges Ziel Unterhaltung, rasch wechselnde Stimuli und zwar möglichst unverbindlich und ohne Konsequenzen sind, wird eine andere Beziehung zum Lernen entwickeln als eine Generation, die sich vor die Aufgabe gestellt sieht, ein vom Krieg zerstörtes Land wieder aufzubauen. Innerhalb eines Unternehmens werden derzeit noch häufig Mitarbeiter einer älteren Generation mit Kollegen der jungen Generation zusammen arbeiten. Zu fragen wäre, wie sich solch unterschiedliche Sozialisationen in Bezug auf Lernen und Können zu einer Lernkultur zusammenführen lassen oder ob auch die Lösung, dass zwei oder mehr Lernkulturen nebeneinander existieren, eine Möglichkeit darstellt. Abschließend sei betont, dass im Hinblick auf eine Gesellschaft, von der angenommen wird, dass ihre Mitglieder während ihres ganzen Lebens Lernende bleiben oder bleiben sollten, eine vertiefte Auseinandersetzung sowohl bezogen auf das Erforschen wie auf das Fördern und Entwickeln von Lernkulturen bedeutsam ist, da Kultur eben auch als Lebensqualität vermittelnd und identitätsstiftend wirken kann.

Literatur

Bourdieu, P.: The Forms of Capital. In: Richardsson, J. G. (Hrsg.): Handbook of theory and research for the sociology of education. New York 1986, S. 241-258

Dewey, J.: Erziehung und Demokratie. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Berlin, Hamburg 1965

Erpenbeck, J.; Sauer, J. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm "Lernkultur Kompetenzentwicklung". In: Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. QUEM-report, Heft 67. Berlin 2001, S. 9-65

Friedeburg v., L.: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/M. 1992

Frommberger, D.; Reinisch, H.: Ordnungsschemata zur Kennzeichnung und zum Vergleich von "Berufsbildungssystemen" in deutschsprachigen Beiträgen zur vergleichenden Berufsbildungsforschung: Methodische Fragen und Reflexionen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 3, 1999

Georg, W.: Kulturen und Strukturen beruflicher Bildung – Anmerkungen zur vergleichenden Berufsbildungsforschung. In: Laske, G. (Hrsg.): Lernen und Innovation in Industriekulturen. Bremen 1998

Georg, W.; Demes H.: Berufliche Bildung. In: Haasch, G. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Japan. Ein Handbuch zur Geschichte, Philosophie, Politik und Organisation des japanischen Bildungswesens von den Anfängen zur Gegenwart. Berlin 2000

Giddens, A.: Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt/M. 1992

Grein, M.: Das japanische Bildungswesen und sein Einfluß auf die japanische Arbeitswelt. In: Grein, M. (Hrsg.): Japan und China im Visier. Wirtschaftliche Aspekte. Mainz 1994

Greinert, W.: Das "deutsche System" der Berufsausbildung. Tradition, Organisation, Funktion. Baden-Baden 1998

Hall, E. T.: *Beyond Culture*. New York 1976

Hamilton, S. F.: *Contrasting vocational education in the United States and West Germany: What a difference a system makes*. In: *NCRVE Working Papers 1989: Vocational Education: Germany and The United States*. Berkeley 1989

Harney, K.; Zymek, B.: *Allgemeinbildung und Berufsbildung. Zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung in der deutschen Bildungsgeschichte und ihre aktuelle Krise*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40, 1994, S. 405-422

Heidegger, G.; Adolph, G.; Laske, G.: *Gestaltungsorientierte Innovation in der Berufsschule. Begründungen und Erfahrungen*. Bremen 1997

Jacobs, R. L.; Jones, M. J.: *Structured On-the-Job Training. Unleashing Employee Expertise in the Workplace*. San Francisco 1994

Kurtz, T.: *Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme: der Beruf des deutschen Gewerbelehrers*. Opladen 1997

Labaree, D. F.: *Public goods, private goods: The American struggle over educational goals*. In: *American Educational Research Journal*, Vol. 34, No. 1, 1997

Laske, G.: *Eine Musterbranche stürzt ab. Werkzeugmaschinenbau in USA und Deutschland – lernen aus der Krise*. Bremen 1995

Laske, G.: *Metamorphosen beruflicher Bildung und betrieblicher Qualifizierung. Über den Vergleich von Ausbildungssystemen und Lernprozessen in Industriekulturen*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 96, 1, 2000

Malmede, H.: *Jugend zwischen Kriminalität und Kriminalisierung (1871-1918)*. In: *Lisop, I. B. u. a. (Hrsg.): Gründerjahre der Berufsschule*. Berlin, Bonn 1990

Moritz, E. F.: *Konfuzius – Japan – Technik. Ein alter Hut neu aufgesetzt*. In: *Wissenschaftliches Jahrbuch des Deutschen Museums* 1991. München 1992

Münch, J.: *Berufsbildung und Bildung in den USA. Bedingungen, Strukturen, Entwicklungen und Probleme*. Berlin 1989

Nakane, C.: *Die Struktur der japanischen Gesellschaft*. Frankfurt/M. 1985

Nonaka, I.; Takeuchi, H.: *The Knowledge Creating Company. How Japanese companies create the dynamics of innovation.* New York 1995

Pätzold, G.: *Quellen und Dokumente zur Geschichte des Berufsbildungsgesetzes 1875-1981. Band 5.* Köln, Wien 1982

Rasmussen, L. B.: *A Cultural Approach to Learning.* In: Laske, G. (Hrsg.): *Lernen und Innovation in Industriekulturen.* Bremen 1998

Rauner, F.; Ruth, K.: *Perspektiven der Forschung zur Industriekultur.* In: Hildebrandt, E. (Hrsg.): *Betriebliche Sozialverfassung unter Veränderungsdruck.* Berlin 1991, S. 172-203

Rebmann, K.; Tenfelde, W.; Uhe, E.: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Einführung in Strukturbegriffe.* Wiesbaden 1998

Ruth, K.: *Industriekultur als Determinante der Technikentwicklung. Ein Ländervergleich Japan – Deutschland – USA.* Berlin 1995

Sakamoto, R.: *Japan, hybridity and the creation of colonialist discourse.* In: *Theory, Culture & Society.* Vol. 13, 3, London 1996, S. 113-128

Stratmann, K. : *Die historische Entwicklung der Gewerbelehrerbildung.* In: *Die berufsbildende Schule,* 46, 1994, S. 40-51

Tocqueville de, A.: *Democracy in America.* New York 1988

Valverde, G. A.: *United States: System of Education.* In: Husén, T.; Postlethwaite, T. N. (Eds.): *The International Encyclopedia of Education.* Oxford 1994

Yamazaki T.: *Der anthropologische Hintergrund der beruflichen Bildung in Japan nach dem Zweiten Weltkrieg.* In: *Pädagogische Rundschau,* 41, 1987

Zinn, H.: *A People's History of the United States 1492 – Present.* New York 1995

