

# **Lernkultur Kompetenzentwicklung**

**Entgrenzung in der Gesellschaft**

**Bildung**

**Arbeit**

**Lernen – Lehren**

**Institution**

**Region – lernende Region**

**Lernkultur**

**LERNKULTUR**  
**KOMPETENZENTWICKLUNG**  

---

**BEGRIFFLICHE GRUNDLAGEN**

DIETER KIRCHHÖFER

BERLIN 2004

GEFÖRDERT DURCH



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION  
Europäischer Sozialfonds

## Impressum

Die Broschüre „Lernkultur Kompetenzentwicklung – Begriffliche Grundlagen“ entstand im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ und wurde von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung in Auftrag gegeben. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Der Autor trägt die Verantwortung für den Inhalt.

**Autor:** Prof. Dr. Dieter Kirchhöfer, Lehnitz

**Herausgeber:** Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management  
Storkower Straße 158, 10407 Berlin

Manuskriptdruck, August 2004

**Herstellung:** ESM Satz und Grafik GmbH, 12459 Berlin

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

# I N H A L T S V E R Z E I C H N I S

---

<b>Hinführung</b>	5
<b>Notwendiger Exkurs zum bildungspolitischen Kontext und zu den Zielsetzungen des Kompendiums</b>	7
<b>Denkbarer Exkurs zur theoretischen Grundlegung und zu einer Referenztheorie</b>	8
<b>Hilfreicher Exkurs zur Arbeit an und mit Begriffen</b>	11
Begriffe sind Werkzeuge	11
Begriffe stehen in einer Kontinuität	14
Begriffssysteme bedürfen der Theoriebildung	14
<b>Begriffsfelder</b>	17
<b>Begriffsfeld I: Grundprozesse der Entgrenzung in der Gesellschaft</b>	17
Überblick über das Begriffsfeld	18
Begriffsbestimmungen für das Begriffsfeld	18
<b>Begriffsfeld II: Bildung</b>	31
Überblick über das Begriffsfeld	31
Begriffsbestimmungen für das Begriffsfeld	31
<b>Begriffsfeld III: Arbeit</b>	39
Überblick über das Begriffsfeld	39
Begriffsbestimmungen für das Begriffsfeld	40
<b>Begriffsfeld IV: Lernen – Lehren</b>	53
Überblick über das Begriffsfeld	53
Begriffsbestimmungen für das Begriffsfeld	54
<b>Begriffsfeld V: Institution</b>	87
Überblick über das Begriffsfeld	87
Begriffsbestimmungen für das Begriffsfeld	88

<b>Begriffsfeld VI: Region – lernende Region</b>	97
Überblick über das Begriffsfeld	97
Begriffsbestimmungen für das Begriffsfeld	97
<b>Begriffsfeld VII: Lernkultur</b>	105
Überblick über das Begriffsfeld	105
Begriffsbestimmungen für das Begriffsfeld	106
<b>Literatur</b>	115
<b>Kurzfassung von Begriffsbestimmungen</b>	123
<b>Der Autor</b>	135

*Die gegenwärtigen Veränderungen in der Weiterbildungslandschaft haben auch eine Expansion der Begriffe hervorgebracht. Die Vielzahl der gebrauchten Begriffe ist unüberschaubar geworden, die Originalität der gewählten Wörter steht gelegentlich für den Erkenntnisgewinn, der Wechsel der bezeichnenden Termini markiert Wenden. Auch das Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ hat eine Begrifflichkeit entwickelt, die das Programm als eigenständige Gestaltungsebene legitimiert und theoretischen Anspruch erhebt, der gegebenenfalls auch über das Programm hinausgeht. Die Dokumentationen der Initiatoren, die theoretischen Projektstudien und die Thesenmaterialien verschiedener Tagungen dieses Programms enthalten eine Vielzahl von Termini, mit denen die Beteiligten sich über Lernkulturen verständigen und ihre Ergebnisse der öffentlichen Diskussion anbieten. Dieses Begriffsrepertoire entstammt sowohl der Umgangssprache, z. B. der Begriff „soziales Umfeld“, wie auch den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen, denen die Autoren zugehören, z. B. „Lernen“, „Kompetenz“ oder „Erwachsenenpädagogik“, und oft werden die Ebenen des eigenen Denkens auch gewechselt. In der Vielfalt des Begriffsgebrauchs sind die Erkenntnisse der langjährigen Arbeit in den verschiedenen Projekten des Programms geronnen, die gleichsam ein „kollektives Gedächtnis“ konstituieren. Insofern erfordert der gegenwärtige Erkenntnisstand nicht nur vieles „auf den Begriff zu bringen“, sondern ermöglicht es auch. Die zu reflektierenden Begriffe sind Voraussetzung weiteren wissenschaftlichen Denkens. Sie sind Werkzeuge, mit deren Hilfe der Gegenstand oder Gegenstandsbereich besser „ergriffen“ und letztlich so „begriffen“ werden soll. NIKLAS LUHMANN spricht davon, dass Begriffe als Sonden dienen, mit denen „unbestimmte Komplexität in bestimmbare, in wissenschaftsintern verwertbare Komplexität überführt wird“ (LUHMANN 1991, S. 13). Es ist einfach ein denkökonomisches Gebot, nicht bei jeder gedanklichen Formulierung einer Aussage oder Aufforderung über die verwendeten Begriffe reflektieren und wissenschaftliche Diskussionen immer wieder mit Begriffsbestimmungen beginnen zu müssen. Begriffsbestimmungen dienen auch einer effektiven Kommunikation mit der Öffentlichkeit. Öffentlichkeit und Politik treten mit ihrem Alltagsverständnis und umgangssprachlichen Gebrauch an das Programm heran und formulieren ihre entsprechenden Erwartungen und Ansprüche. Das Verständnis und die Zustimmung dieser Partner hängen jedoch wesentlich davon ab, ob sie die gebrauchten Begriffe annehmen. Auch die vorliegende Darstellung muss deshalb eine*

*Balance zwischen dem theoretischen Anspruch einer Erkenntnisgenerierung in der Forschung und dem Werkzeugcharakter für den umgangssprachlichen Gebrauch sichern. Ein erster einleitender Exkurs führt deshalb in den bildungspolitischen Kontext ein.*

*Es ist nicht daran gedacht, mit dieser begrifflichen Arbeit ein verbindliches Kompendium (vgl. z. B. mit dem anspruchsvollen Wörterbuch Erwachsenenpädagogik (ARNOLD/NOLDA/NUSSL 2001) oder dem Wörterbuch der Soziologie (HILLMANN 1994) zu schaffen oder Vollständigkeit des begrifflichen Instrumentariums anzustreben. Insofern versteht sich die Zusammenstellung als ein Angebot und als Gegenstand eines kritischen Diskurses. Aus der Vielzahl der Begriffe werden tragende Begriffe des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ ausgewählt (z. B. Arbeiten, Lernen, Lernen im sozialen Umfeld, Lernen in der Arbeit, Bildung, Weiterbildung, Institution, Region, Kompetenz, Lernkultur). Der Leser wird im Text unschwer erkennen, dass bei der Auflistung eine theoretische Grundintention des Weltverständnisses mitschwingt, in dessen Mittelpunkt die Tätigkeit und die in ihr sich herausbildende oder verlöschende Subjektivität steht. Deshalb expliziert – selbst auf die Gefahr hin, den Leser zu langweilen – ein weiterer Exkurs die theoretische Grundlegung.*

*Zum besseren Verständnis des Anliegens, aber auch um überhöhte Erwartungen an eine solche Begriffsarbeit zu relativieren, führt ein wissenschaftsmethodologischer Exkurs in die Begriffsbildung und den Begriffsgebrauch ein. Der Leser kann diese Passagen auch überlesen, ohne dass die Aufnahme des nachfolgenden Textes davon beeinträchtigt würde.*

*Die hier vorgestellten Begriffsbestimmungen konnten sich auf viele Arbeiten von Mitarbeitern der Projekte aber auch von Institutionen, wie dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, dem Bundesinstitut für Berufsbildung, dem Brandenburg-Berliner Institut für Sozialwissenschaftliche Studien oder Universitäten stützen, denen ich für die fruchtbaren Gespräche zu inhaltlichen Problemstellungen danke. Dieses Kompendium ist als offenes Diskussionsmaterial gedacht, das im Verlauf der weiteren Projektarbeit ergänzt werden soll. Es ist deshalb auf kritische und weiterführende Hinweise seiner Leser angewiesen.*

## Notwendiger Exkurs zum bildungspolitischen Kontext und zu den Zielsetzungen des Kompendiums

Der Leser wird nach mehrmaligem Blättern im Text unschwer erkennen, dass das Kompendium einer bildungspolitischen Programmatik folgt. Die Begriffszusammenstellung ist aus dem Arbeitszusammenhang der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung/Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management entstanden. „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds. Die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (ABWF)/Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) ist mit der Durchführung des komplexen Programmmanagements beauftragt. Trotzdem stellt sie keinen geschlossenen, homogenen und durch Konvention vereinbarten Standpunkt dieses Arbeitskreises dar, sondern drückt eine persönliche Sicht des Verfassers aus. Die Herkunft aus dem Diskussionsfeld des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ bzw. der ABWF/QUEM ist trotzdem mehrfach vermittelt: In die Begriffsbestimmungen und Begriffskontexte sind zum einen die vielen Diskurse aus der Forschungs- und Gestaltungsarbeit der Projekte bei QUEM eingegangen. Diese Materialien haben auch das Denken und die Richtung dieses Denkens in dem Kompendium beeinflusst und möglicherweise einen informellen Konsens der „Community of QUEM“ erzeugt.

Das Kompendium ist zum anderen der bildungspolitischen Aufgabenstellung des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ verpflichtet, die Herausbildung einer neuen Lernkultur zu fördern, um das für Innovation und Veränderung benötigte Lernpotential bereitzustellen. Es geht um die Entwicklung einer neuen Lernkultur, „um neue Werte, neue Verhaltensweisen und um neuen Erfahrungsaufbau“, formulieren ERPENBECK und SAUER in einem programmatischen Artikel (2000, S. 292) und betonen den Zusammenhang zur Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit des Wirtschaftsstandorts Deutschland (S. 293). „Deutschland gehen in aller Breite die Innovatoren aus!“ (S. 298), rufen die Autoren mahnend. Der Anschluss an die internationalen Diskussionen im Rahmen der Neugestaltung des Europäischen Sozialfonds um die definierten Ziele Employability, Flexibility, Entrepreneurship ist nicht zu übersehen.

Zentrale Elemente dieser neuen Lernkultur und damit auch Leitkategorien des Kompendiums sind Kompetenz, Selbstorganisation, Ausdifferenzierung und Individualisierung des Lernens. „Eine innovationsfördernde Lernkultur muss kompetenzbasiert, eine kompetenzbasierte Lernkultur muss innovationsfördernd sein.“ (ERPENBECK/SAUER 2000, S. 297) Die Frage wie das kontinuierliche Lernen unter der Prämisse der Selbstorganisation als Ziel von Politik gestaltet werden kann, stellt sich neu. (S. 295) Die Fülle des bereits Erforschten und des auf dieser Basis künftig zu Erforschenden soll neu und programmatisch zur Untersuchung und zumindest modellhaften Einführung einer neuen kompetenzorientierten Lernkultur zusammengebunden werden. (S. 298) Insofern ist auch das Kompendium der Aufgabe verpflichtet, begriffliche Grundlagen anzubieten, um erstarrte Strukturen eines vorwiegend fremdgesteuerten, lehrkraftorientierten und bewertungsgeführten Lernens aufbrechen zu helfen. Solche Aus- und Aufbruchsversuche sind dem pädagogischen Denken nicht neu, aber sie stehen jetzt mit der Zunahme komplexer, dynamischer und unsicherer Lernsituationen der Risikogesellschaft vor einer bisher nicht gekannten Dringlichkeit und erzeugen eine vielleicht noch bevorstehende Zäsur im bildungspolitischen Denken.

Die Vergegenwärtigung der Programmziele ist auch deshalb von Erkenntnisinteresse, als hierin die Grenzen dieser Programmatik sichtbar werden. Insofern versucht das Kompendium über den ABWF/QUEM- und auch den Programmkontext hinauszugehen und den Anschluss an andere Diskurse zu finden. Die Schwierigkeit für die Begriffsbildung und -zusammenstellung ist dabei offensichtlich: Vermengen sich doch mindestens drei Ebenen – die des Begriffsge-

brauchs im ABWF/QUEM-Kontext, die der bildungspolitischen Programmatik und die der disziplin- und bereichsspezifischen Diskurse mit ihren jeweiligen Traditionslinien. Es wird Anliegen vor allem der Langfassung sein, auf die widersprüchlichen Spannungen zu verweisen, in denen das Programm steht. Die ursprünglichen Erkenntniszusammenhänge verwiesen z. B. auf die Erhaltung und Anpassung der endogenen Lernpotentiale als Standortfaktor. Im Verlaufe der Programmarbeit wurde deutlich, dass die Perspektive der ökonomischen Verwertung der Arbeitskraft und der ökonomischen Innovationsförderung nicht ausreicht. Die Entwicklung einer kompetenzbasierten Lernkultur wird auch mit Bezug auf die zu gestaltende Zivilgesellschaft und eine gelingende Lebensbewältigung des Individuums notwendig. Entgegen den Vorstellungen einer grenzenlosen Individualisierung und Subjektivierung der Arbeit und des Lernens wird jede Neuorganisation des Lernens ebenfalls entsprechender objektiver Rahmenbedingungen, Strukturen und Gegebenheiten bedürfen. In diesem Zusammenhang wird auch die Betonung der Selbstorganisation des Lernens nicht übersehen können, dass Selbstorganisation einer besonderen Form der Organisation bedarf und jede Förderung der Selbstorganisation ein höheres Niveau der Organisation benötigt. Insofern existiert im Rahmen einer neuen Lernkultur natürlich auch die Aufgabe, das „Kerngeschäft von Weiterbildungseinrichtungen neu zu bestimmen“ (S. 295), aber eben nicht als „Selbstbescheidung“ von tradierter Weiterbildung“ (S. 296), sondern als Entfaltung der funktionalen und strukturellen Bestimmungen von Institutionen, was eine Neustrukturierung der Einrichtungen durchaus einschließen kann. Das Programm betont deshalb auch, was in vielen Diskussionen um die neue Lernkultur übersehen wird, dass die tradierte und die neue Lernkultur für unterschiedliche Aufgaben beide notwendig sind und nebeneinander existieren werden.

## Denkbarer Exkurs zur theoretischen Grundlegung und zu einer Referenztheorie

Die Absicht, den Spannungsfeldern nachzugehen, in denen das Programm sich bewegt, bestimmt auch die Wahl der Referenztheorie(n), auf die Begriffsangebote zurückgreifen müssen, wenn sie eine relative Konsistenz wahren wollen. Auch hier eröffnet sich zuerst die Schwierigkeit, dass die an den Diskursen beteiligten Disziplinen unterschiedliche Theoriekontexte bemühen, während das Vorhaben, neue Lernkulturen zu beschreiben, einen neuen intersystemaren Ansatz benötigt und damit auch nicht nahtlos Begriffe aus verschiedenen Disziplinen „aneinanderklittern“ kann. Insofern kann das Kompendium nicht blindlings Theoriediskursen der Entgrenzung und der Subjektivierung der Arbeit folgen, sondern sucht einen Ansatz, der eine relativ offene Betrachtung der gegenwärtigen Veränderungen des Arbeitens und Lernens ermöglicht.

Die inhärente Tätigkeitsorientierung einer neuen Lernkultur, die in den vorangegangenen Überlegungen sichtbar wurde, legt es nahe, für die theoretische Analyse der Veränderungen des Lernens auf einen Ansatz zurückzugreifen, der wie die kulturhistorische Schule der sowjetischen Psychologie die Tätigkeit in den Mittelpunkt stellt (LEONTJEW 1979; WYGOTSKI 1964) und der mit der Vorstellung der Tätigkeitsgesellschaft (ARENDT 2002) eine soziale Einordnung fand. Dabei ist es nicht die Absicht, einen neuen Theorieansatz zu generieren – was für die Erkenntniszusammenhänge um eine neue Lernkultur dringend notwendig erschiene –, sondern einen vorhandenen auf seine theoretische Produktivität zu prüfen. Bisherige theoretische Betrachtungsweisen könnten dadurch um eine Perspektive erweitert werden, die Fragen der Lernkulturforschung weniger als Versuskonstruktionen, Entgegensetzungen und in ihren starren Abgrenzungen (tradierte – neue Lernkultur, Erwerbsarbeit – Nichterwerbsarbeit, formelles – informelles Lernen) zu sehen, sondern stärker auf die Übergänge, Vermittlungen, Zwischenformen zu orientieren. Es wäre ein theoretischer Gewinn, wenn der *Vermittlungswert des Tätigkeitsansatzes* – die Gegensätze als Einheit zu

sehen – erschlossen und dort wo notwendig auch erweitert werden könnte. Der Ehrgeiz kann nicht darin bestehen, alle im Diskurszusammenhang gebrauchten Begriffe unter dem Tätigkeitsaspekt zu subsumieren. Der Nutzer wird bemerken, dass deshalb an einigen Stellen der handlungstheoretische Ansatz verlassen und z. B. auf den systemtheoretischen zurückgegriffen wird. Die Vorzüge des Tätigkeitsansatzes lassen sich wie folgt benennen:

1. Mit dem Tätigkeitsansatz werden Individuum und Gesellschaft nicht als zwei getrennte Phänomene gesehen werden. Die Gesellschaft existiert weder als ein apartes besonderes Wesen, das sich das Individuum anzueignen oder in dessen normative Erwartungen es sich einzupassen hätte, und die Gesellschaft ist auch kein neben den Individuen stehendes oder über ihnen schwebendes Subjekt, das gegenüber dem Individuum Ansprüche erheben könnte („Die Gesellschaft fordert von dir, erwartet von dir ...“), noch ist das Individuum eine absolut autonome Person, die separat von objektiven Verhältnissen agieren könnte. Tätigkeiten fungieren danach als Vermittlung zwischen Person und Umwelt, Individuum und Gesellschaft, zwischen Objekt und Subjekt, zwischen objektiven Gegebenheiten/den Gegenständen des menschlichen Handelns und den individuellen Handlungsvoraussetzungen, die das Handeln auslösen. Ein solcher Gedanke lässt sich bis zum Begriff der Lernkultur selbst durchhalten.
2. Schon ein erster vordergründiger Eindruck der Projektarbeiten in der Lernkulturforschung lässt erkennen, dass der Tätigkeitsansatz über das traditionelle Arbeitskonzept hinausführt. Der strukturelle Wandel der Neuen Arbeitsgesellschaft wird nicht dazu führen, dass sich eine entgrenzende Arbeitsgesellschaft von der Arbeit oder der Erwerbsarbeit verabschiedet; die Neue Arbeitsgesellschaft wird eine Arbeitsgesellschaft bleiben, und der Mensch wird weiterhin ein tätiges Leben – eine *Vita activae* (ARENDE 2002) – führen. Aber die Tätigkeitsfelder, die Tätigkeiten selbst und die zeitlichen, räumlichen, sozialen und medialen Strukturen der Tätigkeiten werden sich verändern. Die Reduktion tätigen Lebens auf die Erwerbsarbeit, wie sie HANNAH ARENDT als Folge der industriegesellschaftlichen Produktionsweise beschreibt, muss offensichtlich zu einem Verständnis gesellschaftlicher *Gestaltung als Gesamtheit/Ensemble von Tätigkeiten des Menschen* hin weitergedacht werden, was häufig dazu führt, den Begriff der Arbeitsgesellschaft durch den der Tätigkeitsgesellschaft zu ersetzen. Es ist deshalb nur folgerichtig, dass die Begriffsfelder des Arbeitens und des Lernens im Zentrum des Kompendiums stehen.
3. Die Entwicklung der gegenwärtigen Arbeitsgesellschaft verweist darauf, dass die Integration in eine inkontingente offene Nicht-Erwerbsarbeitsgesellschaft vielfach erfordern wird, den eigenen Arbeitsplatz bzw. die Tätigkeitsräume in wechselnden Tätigkeitsfeldern selbst zu gestalten. „*Gestaltung ist der Schlüsselbegriff der Neuen Arbeitsgesellschaft*“ (MUTZ 2001, S. 17), und diese Gestaltung betont die Subjektivität dieses Prozesses (MOLDASCHL/VOß 2002). Die Integration in die Arbeitswelt enthält danach nicht nur das Moment der Anpassung an einen vorhandenen Arbeitsplatz, sondern erfordert die Kompetenz, den Tätigkeitsraum hervorzubringen bzw. ihn zu gestalten und damit Unsicherheit zu bewältigen, was BÖHNISCH und SCHRÖER (2002) u. a. dazu führt, vom Erlernen von Bewältigungsstrategien in einer anderen arbeitsgesellschaftlichen Übergangsperspektive zu sprechen. Die Individuen sehen sich neuen Risiken gegenüber, denen sie mit einer erhöhten eigenlogischen Gestaltung ihres Lebens begegnen müssen (VOß/PONGRATZ 1998).

Dem setzt das Tätigkeitsverständnis entgegen, dass die Tätigkeit nicht nur subjektive Gestaltung ist, sondern *Vermittlung zwischen Umwelt und Person*. Die Umwelt ist in diesem Verhältnis auch Vorausgesetztes, Vorgegebenes, das durch das Individuum beachtet werden muss, wenn es erfolgreich eingreifen

will. Es ist eine Illusion anzunehmen, dass der Einzelne ungeachtet der strukturellen Verhältnisse seinen Arbeitsplatz hervorbringen oder beeinflussen könne. Er kann nur innerhalb der vorhandenen Bedingungen agieren. Die Grenzen konstruktivistischer Ansätze sind dann gegeben, wenn die objektiven Bedingungen nicht mitgedacht werden. Die verschiedenen gesellschaftlichen Institutionen und Unternehmen bringen sehr verschiedene beschränkende oder fördernde Bedingungen des Lernens hervor, über die der Arbeitnehmer keine Definitionshoheit besitzt. Es ist auch hierbei wieder folgerichtig, dass sich den Begriffsfeldern des Arbeitens und des Lernens Felder anschließen, die auf Institution und Region verweisen. Aber auch hier nützt es nur wenig, wenn diese Bedingungen abgelöst von den Tätigkeiten analysiert werden. Die entscheidende Frage ist, was machen die Individuen aus diesen Bedingungen, wie eignen sie sich die vorhandenen Gegebenheiten an, wie werten und verwenden sie vermeintliche Problemlagen, wie formen sie gegebenenfalls Strukturen um. Die sozialen oder partizipativen Räume sind als Tätigkeitsfelder zu charakterisieren, die einerseits durch Tätigkeiten konstituiert werden, andererseits Tätigkeiten ermöglichen, initiieren, fördern oder verhindern. Der auch theoretische Reiz besteht darin, dass die objektiv erscheinenden Verhältnisse ebenfalls subjektiv hervorgebracht sein können und, nachdem sie in die „Welt gesetzt wurden“, für das Individuum objektiv existieren.

4. Das Tätigkeitskonzept betont prononciert, dass die *tätige Beziehung zwischen Person und Umwelt eine bestimmte Qualität* trägt. Es genügt insofern nicht, das Individuum in eine Tätigkeit zu versetzen oder sie ihm anzubieten. Es ist nicht die Tätigkeit an sich, die persönlichkeitsfördernd oder gemeinschaftsbildend wirkt. Die Tätigkeit selbst – und nicht nur ihre Bedingungen – trägt sehr verschiedene Möglichkeiten der Subjektentfaltung in sich, die sich im Verlauf der ausgeübten Tätigkeit auch verändern. Das Subjekt tritt in die Tätigkeit anders ein, als es die Tätigkeit wieder verlässt, und die Tätigkeit ist am Ende der Verrichtung eine andere als zu Beginn. Das verweist wiederum darauf, das Erkenntnisinteresse nicht nur auf die Struktur der Tätigkeit, sondern auf den Prozess, den Verlauf der Tätigkeit und die sich darin verändernde Qualität zu richten.
5. Der theoretische Wert des Tätigkeitsansatzes besteht wesentlich darin, dass er die Tätigkeit als *System* denkt, indem er die innere psychische und die äußere gegenständliche Tätigkeit in einem einheitlichen Prozess verbindet. Das Tätigkeitsverständnis der kulturhistorischen Schule ist nicht nur auf die Tätigkeit, sondern auf die innere Widersprüchlichkeit der Tätigkeit und die Bewegung der Widersprüche gerichtet. Zentraler Bezugspunkt in dieser Widerspruchsbewegung ist die *Aneignung der sozialen Beziehungen* in der Tätigkeit. Das Individuum reflektiert sich nicht nur am Resultat seines Handelns, sondern auch an den erkennbaren Reflexionen der anderen zu seinem Tun. Erst diese Beziehungen geben Aufschluss darüber, inwieweit der Einzelne sich in seiner Tätigkeit entäußert hat, welche der ihm eigenen „Wesenskräfte“ er in der Tätigkeit realisiert hat. So sehr biographische Zugänge auch für die Analyse von Lebenszusammenhängen bedeutsam sein mögen, Biographien erfahren ihre Verstehens- und Deutungsmöglichkeit erst in kollektiven Handlungszusammenhängen.

Die theoretischen Folgerungen für das Verhältnis von individueller und kollektiver Tätigkeit sind offensichtlich. Auch für die kulturhistorische Schule war kollektive Tätigkeit mehr als die Summe der individuellen Tätigkeiten und trug als Gesamtheit der Beziehungen synergetische Potenziale. Kollektive Tätigkeiten werden durch gemeinsame sinntragende Muster gesteuert, die in einer gemeinschaftlichen Sozialität begründet und in Gemeinsamkeiten der Erlebnisschichtung verwurzelt sind, die durch gemeinsame Tätigkeit und das

gemeinsame Erlebnis der Tätigkeit erzeugt werden (SIEBERT 2001). Damit eröffnet der Tätigkeitsbegriff auch einen Zugang zu einem dynamischen Kulturverständnis, das über ein Verständnis von Kultur als Ausführungsprogramm hinausgeht.

6. Mit der Tätigkeitsvorstellung öffnet das Konzept auch einen erweiterten Zugang zur Identitätskonstruktion der Individuen. Das psychische Tätigkeitssystem konstituiert und organisiert sich in der Wechselbeziehung zur äußeren gegenständlichen Tätigkeit mit Hilfe der Sprache *selbstorganisatorisch*. Im Prozess der verändernden Aneignung produziert sich das Selbst mit seinen Strukturen und Bewegungen. Das gemeinsame Diktum der Vertreter der kulturhistorischen Schule ist die Annahme, dass die Veränderung der Umwelt durch gegenständliche (objektivierende, entäußernde) Tätigkeit, die Veränderung der Tätigkeit und die Selbstveränderung zusammenfallen. Die in unserem Zusammenhang wesentliche Erkenntnis des Tätigkeitskonzepts ist es, dass mit der Entgrenzung der Arbeit und des Lernens die Individuen zwar lernen müssen, die Sinnggebung ihres Tuns aus sich selbst heraus zu gewinnen, aber dieser Selbstschöpfungsakt nicht die eines isolierten Menschen ist. Die Selbstschöpfung kann zu einer autistischen Reflexion werden, wenn der Bezug zum anderen verloren geht. Diese Identität – und hierin bestehen die Grenzen der Selbstorganisationstheorien – ist keine sich selbstgenügende Autopoiese, sondern aggregiert die in den kooperativen Tätigkeiten gewonnenen gemeinsamen Erfahrungen. Die Hypertrophierung des Selbst kann nicht vergessen machen, dass dieses Selbst eine vergesellschaftete und eine vergesellschaftende Gegebenheit ist.

Die Darstellung der theoretischen Zusammenhänge, die ansatzweise dem Compendium zugrunde liegen, ermöglicht vielleicht auch, die Zusammenhänge zwischen den Begriffsfeldern besser zu verstehen: Die ersten zwei Begriffsfelder führen in die Makroprozesse einer sich verändernden Arbeitsgesellschaft und dem darin wirkenden Teilsystem der Bildungsverhältnisse ein. In einem weiteren Feld werden Begriffe zur Arbeit aufgeführt. Das Begriffsfeld des Arbeitens führt zum zentralen Feld des Lernens mit der weiteren Ausdifferenzierung von Lernresultat/-produkt, Lernprozess, Lernort. Das Feld Lernen eröffnet den Übergang zum Begriffsfeld der strukturellen Bedingungen des Lernens, der mit den Begriffsfeldern Institution und Region gefasst wird. Mit dem Begriff Lernkultur werden schließlich diese Beziehungen von Individuum und Gesellschaft, Subjektivem und Objektivem, Verhältnissen und Verhalten zusammengefügt.

## Hilfreicher Exkurs zur Arbeit an und mit Begriffen

Der nachfolgende Exkurs soll den Umgang mit Begriffen in die Erkenntnissituation des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ einordnen und auf einen problemangemessenen Begriffsgebrauch orientieren, zugleich aber auch jeden Begriffsfetischismus vermeiden helfen. Der Leser kann auf diesen Exkurs verzichten, ohne dass das Verständnis der nachfolgenden Ausführungen beeinträchtigt würde (vgl. auch KIRCHHÖFER 1998).

### ***Begriffe sind Werkzeuge***

Begriffe sind Werkzeuge zur gedanklichen Beherrschung des jeweiligen Objektbereichs, der Bearbeiter will mit Hilfe der Begriffe die Dinge des Bereichs besser greifen können, um sie letztlich zu begreifen. Er fragt also nicht: „Was ist eine Lernkultur?“, sondern: „Was will ich unter Lernkultur verstehen?“ oder: „Was wollen wir mit Lernkultur ausdrücken?“ Vergegenwärtigt man sich die Art und Weise, wie man einen Begriff gebraucht, so meint man damit meist einen *Merkmalskomplex* (den Begriffsinhalt), den man auf eine mehr oder weniger deutlich abgegrenzte Menge von Objekten (den Begriffsumfang) anwenden will.

Die wissenschaftliche Begriffsbildung unterscheidet sich nicht wesentlich von diesem alltäglichen Erkenntnisprozess. *In der Begriffsbildung werden in einem interessengebundenen Abstraktionsprozess die Eigenschaften oder Beziehungen heraus- oder abgehoben, die für eine Menge von Objekten als wesentlich (invariant) angesehen werden.* Diese Invariantenbestimmung oder -suche stellt einen komplizierten interessengeleiteten Erkenntnisprozess dar, der meist mit der theoretischen Reflexion über den Bereich zusammenfällt. So sei nur darauf hingewiesen, dass die Merkmale in diesem Komplex nicht nur aneinandergereiht, sondern in sich strukturiert sind. Begriffsbestimmungen sind also – und hierin ist ARNOLD (1997) ausdrücklich zuzustimmen – Bestimmungsleistungen, Konstruktionen und Konventionen, nicht Entdeckungen. Die Werkzeugfunktion bestimmt auch die Kriterien der Begriffsbildung und des Begriffsgebrauchs:

1. Die Begriffsbildung unterliegt dem Kriterium der *Interessenbezogenheit*. Die Erkenntnisinteressen des Programms, strukturelle und funktionale Zusammenhänge zwischen regionalen Gegebenheiten, lernfördernden Strukturen und politischer Gestaltung zu ermitteln, lässt aus der jeweiligen Lernkultur andere Zusammenhänge erkenntnisbedeutsam werden als z. B. für Soziologie oder Ethnographie. An ein- und demselben Gegenstand werden für verschiedene Wissenschaften unterschiedliche Eigenschaften und Beziehungen wesentlich. Wir werden also den Begriffsgebrauch nur in dem Interessenkontext des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ untersuchen. Wir fragen – um den vorangehenden Gedanken aufzugreifen – nicht danach: „Was verstehe ich unter Lernkultur?“, sondern: „Was will ich in dem Programmkontext Lernkultur mit ‚Lernkultur‘ ausdrücken?“ Die Vergegenwärtigung der Erkenntnisinteressen orientiert und richtet die Tätigkeit bei der Begriffsbildung und dem Begriffsgebrauch und vermeidet fruchtlose Diskussionen um Begriffe, die in unterschiedlichen Interessenzusammenhängen, z. B. der Lernpsychologie oder Berufspädagogik gebildet wurden und sich nur desselben Namens bedienen. Die „Scheuklappen“ von denen ARNOLD spricht, die Begriffe oft als Brille tragen, lassen sich zumindest reduzieren, wenn man sich der Interessen bewusst wird, die eine Begriffsbildung bestimmen. Im Kontext des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ sind die Erkenntnisinteressen vor allem auf die Selbstorganisationsprozesse der verschiedenen individuellen und kollektiven Lernsubjekte (Individuen, Gruppen, Institutionen) gerichtet, die eine veränderte Art des Lernens konstituieren, und auf die Bedingungen, die eine Entfaltung eines solchen selbst organisierten Lernens ermöglichen sollen.
2. Dabei erweist es sich als rationell, sich die Problemsituation der betreffenden Wissenschaften zu vergegenwärtigen, um die *Problemangemessenheit* des Begriffsgebrauchs identifizieren zu können. Es ist z. B. ganz entscheidend, ob ein Begriff in einer Situation gebildet wird, in der zur Formalisierung, Quantifizierung oder Messung in der Wissenschaft übergegangen werden soll (z. B. der Kompetenzmessung) oder ob ein Objektbereich erst explorativ beschrieben werden soll (z. B. Lernen im sozialen Umfeld) und allgemeine Handlungszusammenhänge erkundet werden sollen. In der letzteren Situation ist es durchaus möglich, mit einem relativ vagen Begriff zu agieren, was häufig auch mit dem Begriff „Arbeitsbegriff“ ausgedrückt wird. Die Problemsituation des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ ist durch das Spannungsfeld der Handlungsforschung von Empirischem und Theoretischem, Gestalterischem und Reflektorischem charakterisiert, und lässt vor allem die Handhabbarkeit, Verständlichkeit und umgangssprachliche Bindung erkenntnisbedeutsam werden. Dabei ist das Programm durch vielfache Übergänge und Überschneidungen zwischen den Bereichen, durch objektive Unbestimmtheit und subjektiv unterschiedliche Perspektiven gekennzeichnet, die Anlass zu Missverständnissen und Fehldeutungen des Anliegens geworden sind, wie der

umstrittene Gebrauch der Begriffe „soziales Umfeld“, „Kompetenz“, „Arbeit“ oder „informelles Lernen“ zeigt. Allerdings wird dabei häufig übersehen, dass Unbestimmtheit und Verflechtung auch dem Gegenstandsbereich „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ objektiv zukommen und nicht nur Ausdruck mangelnder Erkenntnisanstrengungen sind.

3. Die bisher gewonnene Erkenntnis, dass die unterschiedlichen Interessen und Problemsituationen verschiedenartige Zwecksetzungen hervorbringen, denen die Begriffsbildung genügen muss, lassen es als produktiv erscheinen, Begriffe nach ihrer *Zweckmäßigkeit* zu bewerten. Begriffe genügen also weniger dem Kriterium „wahr“, „richtig“ oder „falsch“, „gültig“ oder „ungültig“, sondern dem der Zweckmäßigkeit. In anderen Zusammenhängen wird auch gelegentlich der Begriff „Fruchtbarkeit“ gebraucht. Es sei nur angedeutet, dass es deshalb durchaus auch möglich ist, mit vagen Begriffen zu arbeiten, wenn es denn als zweckmäßig erscheint. Ich schärfe einen Begriff nicht, wenn es nicht notwendig ist. Vereinfacht könnte man sagen, so vage wie möglich, so präzise/scharf/exakt wie nötig. *Von einem präzisen bzw. nicht vagen Begriff wollen wir sprechen, wenn die Menge der Objekte durch den Merkmalskomplex so genau bestimmt ist, dass für jedes Objekt entschieden werden kann, ob es von dem Merkmalskomplex des Begriffs erfasst wird oder nicht. Der Übergang von vagen zu weniger vagen Begriffen wird als Begriffsexplikation oder Begriffspräzisierung verstanden.* Begriffsbildungen erweisen sich darüber hinaus als fruchtbar, wenn sie einerseits heuristisch die Bildung weiterer Begriffe anregen und zugleich auch eine Ausdehnung des bisherigen Begriffsgebrauch oder die Übertragung auf andere Gegenstandsbereiche anbieten.
4. Die bisherige, eher konstruktivistische Auffassung von Begriffen lässt auch einsichtig erscheinen, dass Begriffe eine bestimmte *Dynamik* aufweisen. ERPENBECK formuliert berechtigt (1996, S. 9) „Hinter dem begrifflichen Wandel steht ein Wandel des zu Begreifenden“. Die Begriffe müssen statisch und konsistent genug sein, um über einen bestimmten Zeitraum hinweg für eine bestimmte Personengruppe eine Kommunikation zu ermöglichen, und sie müssen dynamisch genug sein, um den Erkenntnisfortschritt zu fördern. Die Konstituierung neuer Arbeits- und Lernwelten ist in vollem Gange, ihre Entwicklungstendenzen sind offen und durch eine komplexe Ungleichzeitigkeit der Bewegung gekennzeichnet. Es sollte daher nicht verwundern, dass die wissenschaftliche Reflexion und deren begrifflichen Instrumente selbst offen und unbestimmt sind. Es könnte auch in Zukunft ein wesentliches Merkmal des Programms und der darüber sich bildenden Begriffe sein, dass sie sich nicht auf ein statisches Erkenntnisinteresse und einen abgegrenzten Gegenstandsbereich beziehen – das Projekt „fließt“. Eine solche Dynamik zu akzeptieren, heißt u. a. auch, den Begriffsgebrauch in eine bestimmte historische Situation zu stellen. So waren die Begriffe „Schlüsselqualifikation“ oder „Weiterbildung“ in einer bestimmten Erkenntnissituation sicher fruchtbar, was aber nicht ausschloss, dass sie zu einem späteren Zeitpunkt weniger fruchtbar wurden.
5. Die enge Bindung der Begriffsbildung an Erkenntnisprozesse führt zur Einbindung der zu bildenden Begriffe in ein *Begriffsnetz*. Begriffe sind immer systembezogen oder systemerzeugend. Das vorliegende Begriffsnetz folgt in der Grundintention der Trinität von Arbeiten – Lernen – Leben(sführung), die durch Entgrenzung, Individualisierung und Subjektivierung bestimmt wird.

## ***Begriffe stehen in einer Kontinuität***

In der Regel steht der Bearbeiter vor der Aufgabe, bei einem Begriffsgebrauch zu entscheiden, ob die vorliegenden und bisher gebrauchten Begriffe zweckmäßig sind. Die *Vergegenwärtigung* des Merkmalkomplexes in seinem bisherigen Gebrauch wird oft darauf aufmerksam machen, dass eine unveränderte Übernahme der schon vorliegenden Begriffe möglich wird, die auch die Anschlussfähigkeit an die vorangegangenen wissenschaftlichen Diskussionen sichern könnte, es ist auch in dem Programmkontext Lernkultur nicht an umfassende Neubildungen oder an die komplette Ersetzung der vorliegenden Begriffe gedacht. Es gibt durchaus Grund zu der Befürchtung, dass auch in den Bildungsdiskussionen relativ rasch und wellenartig neue Begriffe eingeführt werden, um scheinbar einem – oft englischsprachigem – Modernitätsanspruch zu genügen, aber die historische Tradition, in der wissenschaftliches Denken steht, vernachlässigt wird. Die Diskussionen (ARNOLD 1997) zum Qualifikations-, Weiterbildungs- oder Kompetenzbegriff bieten exemplarische Belege für die Kritik an solchen traditionslosen Diskursen. Erst diese Vergegenwärtigung – die auf einer weiteren Stufe die Vergegenwärtigung des internationalen Begriffsgebrauchs einschließt – berechtigt zu einer erweiterten Begriffsbildung oder zu einer Neubildung. Genügt der bisher gebrauchte Begriff nicht den Anforderungen, so werden weitere Verfahren der Arbeit an Begriffen notwendig. Dabei wird zuerst zu entscheiden sein, ob eine *Begriffserweiterung* (im Sinne der Ausdehnung des Inhalts auf eine größere Menge von Gegebenheiten – die Erweiterung des Begriffsumfangs), eine *Begriffspräzisierung* (im Sinne einer präziseren Bestimmung des Merkmalkomplexes) oder eine *Begriffsneubildung* vorgenommen werden kann bzw. muss. Oft handelt es sich um eine Präzisierung, die ähnlich wie die Erweiterung den Vorzug hat, für die wissenschaftliche Kommunikation eine bestimmte Anschlussfähigkeit zu sichern. Der im gegenwärtigen Wissenschaftsdiskurs gebrauchte Kompetenzbegriff unterlag z. B. einer solchen Präzisierung, in der das Merkmal der Wertebindung und der Selbstorganisationsfähigkeit hervorgehoben wurden. Es soll allerdings auch nicht verhehlt werden, dass oft gerade der bisherige Begriffsgebrauch daran hindert, neue Einsichten zu gewinnen.

Die Vergegenwärtigung führt auch zur Verständigung über den Gebrauch des bezeichnenden Wortes. Die Wahl des bezeichnenden Wortes scheint ein nebensächlicher Vorgang zu sein, der wenig Aufmerksamkeit bedarf. Das gewählte Wort hat aber die Eigenschaft, verschiedene Gedankenzuordnungen (Mehrdeutigkeiten), aber auch unterschiedliche Einstellungen und Emotionen auszulösen, so dass der Erkenntnisprozess belastet und fehlgeleitet werden kann wie es z. B. in der Zurückweisung der Namen „kollektiv“ oder „Zentralismus“ aus der ostdeutschen Wissenschaftstradition sichtbar wurde. Die Einheit von Begriff und bezeichnendem Wort in einem fachsprachlichen Zusammenhang fassen wir als Terminus. Auch hier entscheidet die Problemangemessenheit über unseren Sprachgebrauch: Wir werden z. B. weiter mit dem Terminus „Begriff“ operieren, müssen uns nur bewusst sein, dass wir eigentlich eine Verkürzung vorgenommen haben und „Terminus“ meinen.

## ***Begriffssysteme bedürfen der Theoriebildung***

Die Bestimmung der im Begriff abzuhebenden oder abgehobenen Merkmale setzt das Vorhandensein entsprechender Aussagen über den Objektbereich voraus. Der Begriff dient nicht nur der Bildung von Aussagen, sondern er bindet auch solche und fügt sie zusammen. Begriffe sind in diesem Sinne sowohl Resultat als auch Voraussetzung des Erkenntnisprozesses, in ihnen „kristallisieren“ sich gewissermaßen die Erkenntnisse der Wissenschaft. Wenn wir uns also über Begriffe verständigen, sprechen wir auch immer zugleich über den Objektbereich. Da aber dieser Objektbereich eine bestimmte Komplexität aufweist, sind Begriffsbildungen – wie wir schon festgestellt hatten – immer nur in einem System oder Netz von Begriffen möglich. Die Begriffssysteme bedürfen

zu ihrer Konstruktion nicht nur einer Auflistung der Begriffe, sondern auch der Explikation der Beziehungen zwischen den Begriffen, insofern kommt die Konstituierung von Begriffssystemen den Konstruktionen von Theorien nahe. Empirische Datengewinnung, die Herausbildung von Begriffsnetzen und die Konstruktion der Theorien bilden insofern einen einheitlichen Erkenntnisprozess. Wir bleiben auch in dieser Forderung problemangemessen und konstruieren im Weiteren nur *Begriffsfelder*, in denen Zusammenhänge zwischen naheliegenden Begriffen angegeben werden, ohne dass ausgesagt wird, welcher Art diese Zusammenhänge sind. Für eine komplexe ganzheitliche (holistische) Theorie der Lernkulturen und der sich in ihnen vollziehenden Transformationen fehlt bisher ein einheitlicher Theorieansatz und auch das hier vorgestellte Tätigkeitskonzept charakterisiert nur eine Möglichkeit, die in keiner Weise geprüft worden ist. Weder systemtheoretische noch akteurs- oder subjekttheoretische Ansätze scheinen allein für einen solchen theoretischen Zugang zu genügen. Die wissenschaftliche Reflexion in der Grundlagenforschung wird dabei nicht den Erkenntnisinteressen *einer* Wissenschaftsdisziplin und die Empfehlungen und Gestaltungsideen werden auch nicht den Aussagen *einer* Theorie folgen können, sondern interdisziplinär im Erkenntnisprozess und komplex im Erkenntnisresultat sein müssen. Das schließt einzelwissenschaftliche Reflexionen, die sich wiederum disziplinärer Begriffe bedienen, nicht aus. Die wissenschaftliche Perspektive sucht einen Ausweg aus dem genannten Dilemma durch ein synthetisches Erklärungsmuster aus verschiedenen System-, Struktur- und Akteurstheorien, bei dem die systemischen Blindstellen jeder einzelnen Theorie durch den komplementären Einsatz anderer Theorien kompensiert werden. Systemansätze könnten vor allem *organisations- und ordnungstheoretische Theorien* zur Verfügung stellen, strukturalistische Analysen könnten z. B. den Netzwerkanalysen dienen oder Entwicklungsverläufe und Restriktionen und Chancen von lernfördernden Strukturen verdeutlichen. *Akteurs- oder subjekttheoretische Ansätze*, wie z. B. auch die der *Biographieforschung*, schließlich könnten helfen, Möglichkeiten der individuellen und kollektiven Subjekte zu identifizieren. Die Kombination von Akteurs-, Institutions- und Systemperspektiven, von Integrations- und Konfliktansätzen sowie von Elementen der Innovations- oder Sozialstrukturforschung – so stellen auch andere Sozialforscher fest – scheint danach nicht nur erlaubt, sondern auch geboten.

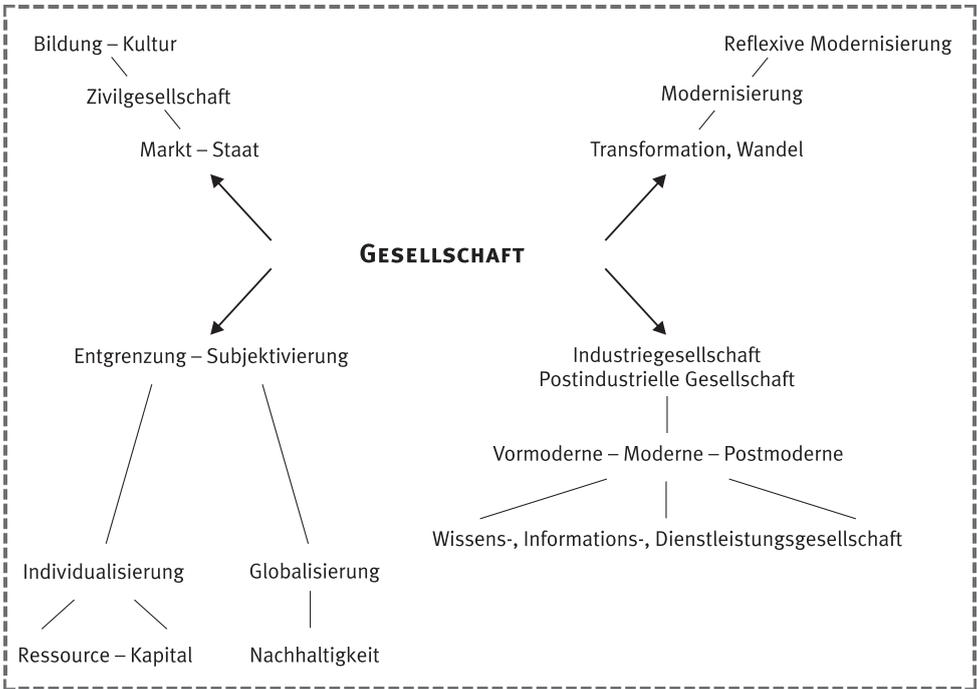
Das Kompendium unterliegt in seiner Nutzung den üblichen Verfahrensweisen. Der Nutzer wird aus einer interessengebundenen Problemsituation sich des Wörterbuchs selektiv bedienen, um sich zu vergewissern, sich anregen zu lassen, um zu vergleichen oder nachzufragen. Er wird wahrscheinlich zuerst die Kurzfassung nutzen, um dann möglicherweise die begrifflichen Kontexte in der Langfassung zu erschließen. Links sollen dafür den Übergang erleichtern. Vom Aufbau folgt die Systematik sog. Begriffsfeldern, in denen einerseits Begriffe aufgeführt sind, die häufig als Diskurszusammenhänge auftreten, und die andererseits helfen, auch objektiv zusammenhängende Phänomene zu beschreiben. Die Zuordnung der Begriffe zu Begriffsfeldern ist weder erschöpfend noch eindeutig, andere Zwecksetzungen würden sicher andere Zuordnungen ermöglichen. In den jeweiligen Begriffsfeldern finden die Nutzer ausführlicher beschriebene Begriffe, bei denen zuerst die umgangssprachliche und disziplinäre Tradition des Begriffsgebrauchs und divergierende Begriffsangebote im Diskursfeld vorgestellt werden. Im Vorfeld der eigenen Begriffsfestlegung werden bei diesen Begriffen die Erkenntnisinteressen benannt und ein Bestimmungsangebot wird unterbreitet, meist schließt sich eine Erörterung möglicher Problemlagen an. Andere Begriffe werden nur als Festlegung angeboten, und gegebenenfalls wird auf Alternativen des Begriffsgebrauchs verwiesen. In dieser Darstellung auch der Kontexte der Begriffsbildung unterscheidet sich das Begriffsangebot von Glossaren. In der Arbeit an der Zusammenstellung wurde auch sichtbar, dass ein wesentliches Feld begrifflicher Selbstverständigung offen bleibt und der Bearbeitung bedarf – das der Methodologie und Methodik der Handlungsforschung, der das Programm verpflichtet ist.



### Grundprozesse der Entgrenzung in der Gesellschaft

*In dem folgenden Begriffsfeld werden Begriffe vorgestellt, mit denen gesellschaftliche Rahmenbedingungen neuer Lernkulturen beschrieben werden. Es erweist sich als schwierig, für ein so umfassendes und zugleich heterogenes Feld eine Systematik anzugeben. Das Begriffsfeld bietet in einem ersten Schritt in einer strukturellen Perspektive Begriffe an, die Handlungs- und Sozialbereiche der Gesellschaft charakterisieren. Unter einer historischen Perspektive würde Gesellschaftsanalyse jeweils unterschiedliche Dimensionen von Übergängen begrifflich fassen. Unter der Sicht der dominierenden Wirtschaftsweise würde der Übergang von der Agrar- zur Industrie- und zur postindustriellen Gesellschaft zu fassen sein. In der postindustriellen Gesellschaft würden Begriffe wie Dienstleistungs- oder Informations- bzw. Wissensgesellschaft weitere Ausformungen bezeichnen. Stärker auf Organisationsformen der Produktion wären Unterscheidungen wie Fordismus und Postfordismus gerichtet. In Bezug auf gesellschaftliche, strukturell-kulturelle Dimensionen würden – wenn auch mit parallelen Zäsuren – Begriffe wie Vormoderne, Moderne, Postmoderne orientieren, die wiederum zu Begriffsbestimmung wie Modernisierung und einfache und reflexive Modernisierung führen. Der zuletzt genannte Begriff hätte wieder eine Reihe derivater Begriffe, wie reflexive Moderne, Risikogesellschaft, Erlebnisgesellschaft, Multioptionsgesellschaft, individualisierte Gesellschaft zur Folge, die im Weiteren nicht verfolgt werden. Grundlegende Prozesse in den Übergängen würden mit Begriffen wie Individualisierung, Subjektivierung, Entgrenzung, Globalisierung ausgedrückt.*

# Überblick über das Begriffsfeld



## Begriffsbestimmungen für das Begriffsfeld

### Gesellschaft

Die Begriffsbestimmung beschränkt sich auf die Wiedergabe einer umgangssprachlichen Kurzfassung.

*Gesellschaft bezeichnet die strukturierte Gesamtheit miteinander verflochtener praktischer und geistiger Beziehungen der Menschen zueinander, die sie in der Auseinandersetzung mit der Umwelt eingehen.*

Eine solche Bestimmung fasst wesentliche Sinnzusammenhänge wie sie in der Soziologie erarbeitet wurden: Gesellschaft als Netzwerk handelnder Akteure (WEBER), als überindividuelle normierende soziale Tatsachen, Gebote, Regeln (DURKHEIM) oder als Gesamtheit sozialer Interaktionen von handelnden Akteuren (PARSONS).

Die Gesellschaft existiert nicht als apartes, gesondertes Subjekt über den Individuen, sondern wird durch die Lebenstätigkeiten der Individuen hervorgebracht und existiert nur in deren Beziehungen. Sie umfasst mehr als die Summe der Beziehungen, bringt in ihrer Bewegung eigene Merkmale hervor.

Unter einer *strukturellen systemtheoretischen Perspektive* würde die Gesellschaft sich in Subsysteme, wie Markt, Staat, Zivilgesellschaft und dazu querliegend Bildung (Bildungssystem), Kultur ausdifferenzieren.

Mit dem Begriff „Markt“ wird der (Handlungs-)Raum unpersönlich-sachlicher, affektiv neutraler Tauschbeziehungen zwischen Individuen und Personengruppen auf der Grundlage des Tauschwertes von Waren bezeichnet, mit dem Begriff „Staat“ ein „Herrschaftsgefüge“, das auf bestimmten Gebieten die gesellschaft-

lichen Handlungen der individuellen und kollektiven Akteure gestaltet, regelt und ordnet. Gegenwärtige Gesellschaftspolitik würde sich als Balance zwischen Markt, Staat und der Zivilgesellschaft charakterisieren lassen.

Mit dem Begriff der Zivilgesellschaft ist eine Reihe Irritationen verbunden, weshalb der Begriff einer weiteren Bestimmung unterzogen werden soll.

## **Zivilgesellschaft**

Der tragende Begriff der Zivilgesellschaft ist der des Bürgers – der Citoyen einer Civitas, die nicht mehr als Civitas dei, sondern durch Gesellschaftsvertrag geregelt ist.

*Zivilgesellschaft bezeichnet das rechtlich organisierte Gemeinwesen außerhalb von Markt und Staat, das durch alle Individuen getragen wird und sich in der Öffentlichkeit einen Raum zur Meinungsbildung und -artikulation schafft.*

In einer weiteren Fassung würde Zivilgesellschaft auch im Sinne einer zivilisierten/zivilisatorischen Gesellschaft gebraucht, in die auch Markt und Staat fallen würden. Eine solche Unterscheidung gäbe die Möglichkeit einen Begriff der Zivilgesellschaft einzuführen, der als Aspekt oder Dimension der einzelnen Bereiche auftritt, z. B. als zivilgesellschaftliche Dimension des Staats oder des Markts. Eine solche Sicht würde Sinn machen, als z. B. der Staat über die Subvention der Wohlfahrt einen Teil der Zivilgesellschaft konstituiert und z. B. der Markt Pflegedienstleistungen marktförmig gestaltet.

Die durchgängige Diskursmeinung sieht in Zivilgesellschaft jedoch ein Kompensationsmodell, in dem Markt und Staat durch ein funktionierendes Gemeinwesen begleitet werden. Das Konzept der Zivilgesellschaft wird von den politischen und sozialen Kräften unterschiedlich interpretiert: Neoliberale Kräfte sehen in ihr eine rationelle Durchgestaltung der Gesellschaft im Sinne einer effizienten Realisierung von Kapitalverwertungsinteressen. Diese rationelle Durchgestaltung schließt individuelle Verantwortlichkeit ein. Für emanzipatorische Bewegungen bietet sich mit Zivilgesellschaft eine Alternative zu einer neoliberal organisierten, ausschließlich den Markt- und Kapitalinteressen unterworfenen Gesellschaft an. Zivilgesellschaftlich zu denken, versteht sich in einem solchen Kontext auch als humanistische Alternative, die der Kapitalverwertung eine solidarische, auch ökologischer Vernunft folgende Gemeinschaft entgegensetzt.

Vor allem politisch konservative Kräfte sehen in zivilgesellschaftlichen Vorstellungen die Selbstdisziplinierung und Einordnung der individuellen Interessen unter die Gemeinschaft. Die Zivilgesellschaft wäre danach eine formierte Gesellschaft, die fordert, dass der Privatmensch (das Individuum) hinter dem Citoyen zurücktritt.

(→ Gemeinwesen, → Gemeinwesenarbeit, → Gemeinwesenökonomie, → Partizipation)

## **Industriegesellschaft**

Die Industriegesellschaft beruht wesentlich auf dem Fabrikssystem und der mit ihm verbundenen Produktionsweise, die wiederum durch den Typ einer fordistischen Produktionsorganisation bestimmt ist. Im Zusammenhang mit einem sich ausprägenden säkularen Wertesystem entfaltet die Industriegesellschaft eine hohe Konsum- und Leistungsdynamik. Charakteristisch für die Industriegesellschaft ist der beschleunigte soziale Wandel, die Ausdifferenzierung funktionspezifischer gesellschaftlicher Subsysteme, die Urbanisierung und damit verbundene Mobilität der Bevölkerung.

*Industriegesellschaft bezeichnet eine Gesellschaft, die die agrarische, traditionsgeleitete und relativ statische Gesellschaft abgelöst hat. Sie beruht wesentlich auf dem Fabrikssystem und der mit ihm verbundenen Produktionsweise, die wiederum durch eine fordistische Produktionsorganisation geprägt wird.*

Der gegenwärtige soziale Wandel wird häufig als Übergang von der Industrie- zur post- oder nachindustriellen Gesellschaft charakterisiert. Auch in der nachindustriellen Gesellschaft bildet eine umfangreiche innovationsorientierte Industrieproduktion die Voraussetzung für die Wohlstandsentwicklung und Entfaltung einer gesellschaftlichen Entwicklungsdynamik. Die fordistisch organisierte Produktion wird in der postindustriellen Gesellschaft durch einen postfordistischen Arbeitstypus abgelöst bzw. ergänzt, zunehmend verlagert sich der Einsatz gesellschaftlicher Ressourcen in den Dienstleistungsbereich und in das Bildungs- und Wissenschaftssystem, die wiederum als Voraussetzung für die Innovationskraft der Gesellschaft betrachtet werden.

(→ Informationsgesellschaft, → Wissensgesellschaft, → Dienstleistungsgesellschaft, → postindustrielle Gesellschaft, → Moderne, → Postmoderne, → fordistisch, → postfordistisch)

## **Post- oder nachindustrielle Gesellschaft**

Die postindustrielle Gesellschaft ist durch hochdifferenzierte ökonomische und soziale Strukturen charakterisiert, die z. T. erst in ihren Ansätzen erkennbar und auch ständigen Veränderungen unterworfen sind. (KOCKA 2001)

*Post- oder nachindustrielle Gesellschaft bezeichnet einen Typus hochentwickelter dynamischer und innovativer Gesellschaften, die neben dem Bereich der weitgehend automatisierten Industrieproduktion einen vielfältigen Wissens- und Humandienstleistungsbereich mit postfordistisch organisierten Arbeitstätigkeiten aufweisen.*

## **Dienstleistungsgesellschaft**

Gegen die Hervorhebung der Dienstleistungsgesellschaft könnte eingewendet werden, dass wesentliche Bereiche der Industriegesellschaft auch durch Dienstleistungen bestimmt waren und selbst in der Fabrikarbeit Bereiche von Dienst- und Hilfsleistungen auftraten. Auch eine entwickelte Dienstleistungsgesellschaft wird zudem nicht die Leistungen der Industrie und fabrikorientierter, fordistisch organisierter Produktion entbehren können. Die Unterscheidung zeichnet insofern einen gesellschaftlichen Idealtypus, der auf einem wiederum idealtypisch kreierten postfordistischen Arbeitstypus beruht, der für einen Gesellschaftstypus gesetzt wird.

(→ Entgrenzung der Arbeit, → fordistischer, → postfordistischer Arbeitstypus)

*Dienstleistungsgesellschaft charakterisiert eine Gesellschaft, in der Dienstleistungen sowohl in der Industrieproduktion als auch in den übrigen Bereichen zum dominierenden Bereich in der Gesellschaft geworden sind und Strukturen und Institutionen der traditionellen Industriegesellschaft verdrängen.*

Ein anderer zur Charakterisierung gegenwärtiger Gesellschaften genutzter Begriff ist der Terminus „Wissensgesellschaft“, der wiederum an die Stelle des Begriffs „Informationsgesellschaft“ tritt.

## Informationsgesellschaft

*Informationsgesellschaft bezeichnet eine Wirtschafts- und Gesellschaftsform, in der die Gewinnung, Speicherung, Verarbeitung, Vermittlung, Verbreitung und Nutzung von Informationen und die Möglichkeiten der interaktiven Kommunikation eine entscheidende Rolle für die gesellschaftliche Entwicklung spielen.* (RAT FÜR FORSCHUNG, TECHNOLOGIE UND INNOVATION DES BMBWF 1995)

Der Unterscheidung von Information und Wissen folgend, wird dieser Begriff immer häufiger durch den Begriff „Wissensgesellschaft“ ersetzt.

(→ Wissen, → Information)

## Wissensgesellschaft

Wissensgesellschaften entstehen nicht als Ergebnis eines eindimensionalen geschlossenen Wandels, sondern sind mehrdimensional, widersprüchlich und offen mit einer vielfachen Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigem. Auch Wissensgesellschaften sind in einer ökonomischen und politischen Perspektive Arbeitsgesellschaften, die auf der Marktwirtschaft beruhen.

*Wissensgesellschaft bezeichnet eine Wirtschafts- und Gesellschaftsform, in der Wissen zum konstitutiven Merkmal für moderne Ökonomie und deren Produktionsprozesse und Produktionsbeziehungen und zum Organisationsprinzip der Gesellschaft wird. Moderne Gesellschaften sind danach selbst konstruierte und selbst produzierte Systeme, denen durch das wissensgesteuerte Handeln von Akteuren Innovationen und Emanzipationschancen innewohnen.*

Stärker auf die soziokulturelle Dimension der historischen Übergänge orientieren die Begriffe Vormoderne – Moderne – Postmoderne. Während der Begriff der Vormoderne Gesellschaften erfasst, die Individuen wesentlich durch ständisch geprägte, feudalistisch organisierte Strukturen und durch ökonomische und außerökonomische Zwänge direkt steuerten, sucht der Begriff der Moderne die Freisetzung des Menschen aus diesen Zwängen zu fassen.

## Moderne

Von WOLFF 1886 eingeführt, diente er zu Beginn des 20. Jh. zur Bezeichnung avantgardistischer künstlerischer Strömungen. Später wurde er von der Philosophie und Soziologie übernommen und oft mit dem Begriff der Neuzeit gleichgesetzt und in einer makrosoziologischen Betrachtung bis zum Zeitalter der Renaissance und Reformation zurückgeführt. Mit dem 19. Jh. erfuhr die gesellschaftliche Entwicklung zumindest in den sich entwickelnden Industriestaaten eine Auflösung traditioneller sakraler, familialer und korporativer, gemeinschaftlicher Bindungen und eine Aufwertung persönlicher Unabhängigkeit, Autonomie und individueller Verantwortung, was durch den Begriff „Moderne“ gefasst wurde.

*Moderne bezeichnet eine historische Entwicklungsphase der Gesellschaft, in der massenhaft die Fähigkeiten des Menschen zum rationalen Denken und Handeln freigesetzt und entfaltet werden, was einen fortwährenden Fortschritt mit ambivalenten Folgen ermöglicht.*

Die Erschütterungen des Zeitalters der Extreme im 20. und 21. Jh. haben Zweifel aufkommen lassen, ob diese Bindung menschlicher Entwicklung an die Erweiterung menschlicher Subjektivität als Kern des Fortschritts noch aufrechtzuerhalten ist (HABERMAS 1985). In seiner einseitigen Typisierung erweist sich deshalb der Begriff zur Charakterisierung der Mannigfaltigkeit und Wandlungsfähigkeit von gegenwärtigen Gesellschaften als umstritten. Ähnliches trifft auf den Begriff der Postmoderne zu.

## Postmoderne

Ursprünglich wird der Begriff in der Literaturwissenschaft und der Architektur verbreitet und geht dann in sozialwissenschaftliche (LYOTARD) und allgemein gesellschaftliche Diskurse ein. Es existiert eine Vielzahl von Deutungen, die im Grunde alle den Unterschied zur Moderne hervorheben wollen und sich entsprechender Schlüsselwörter bedienen: das Ende der Großen Erzählungen, das Ende der Geschichte, eine Phase phantasiereichen Eklektizismus, von Zitationscollagen. ETZIONI sieht in der Postmoderne (1968) eine offene Gesellschaft, die zur Selbststeuerung befähigt ist und sich autonom und plural entfaltet (GROSS 1999), HABERMAS (1998) bezeichnet sie als „neue Unübersichtlichkeit“. Die Buntheit und Tragweite wird u. a. auch darin deutlich, dass häufig gerade NIETZSCHE als Bezugsfigur gewählt wird. Offen und umstritten ist auch, ob die Postmoderne – wenn überhaupt akzeptiert – eher als Ablösung der Moderne zu sehen ist oder als deren reflexive Vollendung oder Weiterführung. Entsprechend finden sich auch begriffliche Bestimmungen.

(→ reflexive Moderne)

*Der Begriff Postmoderne bezeichnet die Gesamtheit soziokultureller Prozesse, die als Reflex von objektiven Entgrenzungen eine zunehmende Pluralisierung und Differenzierung von weltanschaulichen Orientierungen, Wertsystemen, Lebensstilen und Formen sozialer Beziehungen hervorbringen. Die Postmoderne schließt nichtrationale oder irrationale Orientierungen ein und verabschiedet sich von der Vorstellung über die Finalität der Geschichte und die kulturelle Aufklärung.*

Mit der Bejahung von Pluralität und Differenziertheit wenden sich die Konzeptionen der Postmoderne gegen Absolutheits- und Totalitätsdenken, Hegemonieanmaßungen und Meinungsmonopole und als allgemeingültig erklärte Leitvorstellungen und Utopien. Insofern könnte auch der Diskurs um künftige Lernkulturen Vorstellungen der Postmoderne tangieren. In der Gegenwart wird der Begriff zunehmend zu einem Modewort, das in den verschiedenen Sozialwissenschaften mehrdeutig und z. T. widersprüchlich gebraucht wird.

(→ sozialer Wandel, → Moderne, → Dienstleistungsgesellschaft)

## Sozialer Wandel

Die Veränderungen in den sozialen Verhältnissen werden als sozialer Wandel bezeichnet.

*Der Begriff sozialer Wandel wird gebraucht, um die Veränderungen der quantitativen und qualitativen Verhältnisse und Beziehungen zwischen den materiellen und normativ-geistigen Gegebenheiten in einer Sozialstruktur und damit der Systemqualität zu kennzeichnen.*

In den Erklärungen des sozialen Wandels konkurrieren unterschiedliche Theorien wie die der finalen Entwicklungsgesetze, der kausal bedingten Folgen endogener Wandlungskräfte oder kausalitätsauslösender Störungen. Eindimensionale Erklärungsversuche sind weitgehend durch mehrdimensionale Theorieansätze verdrängt worden. Im Kern gehen alle Erklärungen davon aus, dass es Widersprüche und die durch sie erzeugten Spannungen sind, welche die Dynamik eines sozialen Wandels bedingen.

(→ Transformation)

## Modernisierung

Der historische Prozess der Herausbildung der Moderne wird als Modernisierung gefasst.

*Modernisierung bezeichnet einen gesellschaftlichen Wandel, in dem Gesellschaften sich funktional in Teilsysteme ausdifferenzieren und durch Dif-*

*ferenzierung, Statusanhebung, Inklusion und Wertegeneralisierung einen weiteren Wandel der Gesellschaft ermöglichen.*

Der Begriff wird in unterschiedlichen Theoriekonzepten gebraucht und von einzelnen Autoren auch abgelehnt. Je nach wissenschaftlicher Perspektive werden unterschiedliche Aspekte der Modernisierung hervorgehoben: Rationalisierung, Säkularisierung, ein sich selbsttragendes Wirtschaftswachstum, Urbanisierung, Entwicklung von Infrastrukturen, Steigerung der Mobilität, Massenwohlstand, Institutionalisierung und Bürokratisierung, Individualisierung der Lebensführungen und Pluralisierung der Lebenslagen. Für analytische Untersuchung von Gesellschaftsentwicklungen könnte es wesentlich sein, die Ambivalenzen der Modernisierung zu thematisieren.

(→ Individualisierung, → Subjektivierung, → Innovation)

## **Reflexive Modernisierung**

Modernisierungen bringen ihre Reflexivität hervor, die häufig durch die Herausbildung der Postmoderne begleitet wird. Das Konzept der reflexiven Modernisierung geht davon aus, dass sich im Zuge einfacher oder normaler, verselbstständigender Modernisierungen eine Veränderung der Industriegesellschaft ungeplant und schleichend vollzieht. Diese Veränderungen zwingen zu Reflexivität, d. h. zu der *Fähigkeit psychischer und sozialer Systeme sich selbst zu beobachten, zu thematisieren und in Frage zu stellen*. Bei angenommener konstanter und intakter politischer und wirtschaftlicher Ordnung wird durch die Reflexivität dreierlei erzielt: Eine Radikalisierung der Moderne, die Auflösung der Prämissen und Konturen der Industriegesellschaft und die Öffnung von Wegen in andere Modernen oder Gegenmodernem wie z. B. die Risikogesellschaft (BECK 1993; 1996).

(→ reflexiv handelndes Subjekt, → Subjektivierung)

*Der Begriff reflexive Modernisierung bezieht sich auf die Selbstreflexion und daraus resultierenden Selbstkonfrontation der Industriegesellschaft mit den durch sie selbst hervorgebrachten risikoreichen Folgen, die in diesem System, und zwar mittels der dort institutionalisierten Maßstäbe und Reflexionsformen nicht angemessen ver- und bearbeitet werden können, weshalb auf die kognitiven Reflexionsleistungen der Akteure zurückgegriffen werden muß.* (GIDDENS 1996, S. 118)

## **Transformation**

Eine spezifische Form des sozialen Wandels stellt die Transformation dar. Umgangssprachlich wird unter Transformation eine grundlegende, gesellschaftliche System- und Strukturveränderung verstanden, die aber im Unterschied zum sozialen Wandel einem definierten End- oder Folgezustand zustrebt.

*Transformation bezeichnet in den Sozialwissenschaften einen langfristigen, komplexen, sukzessiven Wandlungsprozess von definierbaren Gesellschaften bzw. Teilbereichen oder Systemen von einem Ausgangszustand in einen definierten Folgezustand.*

Es ist auch möglich, die Transformation noch einmal in geschlossene und offene Transformationen zu untergliedern, bei der nur die geschlossene Transformation dem genannten Begriffsinhalt entsprechen würde.

Der Begriff hat sich für den Übergang der ehemals realsozialistischen Staaten in Mittel- und Osteuropa zu kapitalistischen Demokratien westlicher Prägung eingebürgert. Das begründende Paradigma war die Theorie einer nachholenden Modernisierung, die auf Grund von vermeintlichen Modernisierungsdefiziten Ostdeutschlands notwendig wurde. Die gegenwärtigen Wandlungen in der europäischen Gesellschaft sind im Unterschied zur Transformation der ostdeutschen Gesellschaft ein offener Prozess, dessen Transformationsziel, Transfor-

mationsweg und Transformationserwartung unbestimmt sind. Die Herausbildung neuer Lernkulturen bildet ein Element dieser offenen Transformation.

(→ sozialer Wandel)

Als Grundprozesse gegenwärtiger Gesellschaftsentwicklung werden in der soziologischen Literatur Entgrenzung, Individualisierung, Subjektivierung und Innovation angegeben.

## Entgrenzung

Der umgangssprachliche Sinn von „entgrenzen“ als Aufhebung, Überschreitung von Grenzen erweist sich als so vage, dass er zur Beschreibung einer Vielzahl gegenwärtiger Veränderungen taugt und auch in einer allgemeinen wissenschaftlichen Bestimmung aufgehoben werden kann. Ursprünglich aus den Forschungen zu veränderten Lebensführungen (Voß 1998) resultierend und dort wiederum auf die Organisation der Arbeit bezogen, wird heute der Begriff auch zur Charakteristik von Wandlungen im Lernen, in den Generationsbeziehungen, den Lebensphasen, im Politischen oder im Pädagogischen genutzt. Es gibt kaum einen gesellschaftlichen Bereich, der nicht als „sich entgrenzend“ bezeichnet werden könnte, und tatsächlich könnte die Bezeichnungseuphorie reale Prozesse hoher grenzauflösender Dynamik fassen wollen.

*Mit Entgrenzung wird eine Vielzahl von Veränderungen erfasst, in denen „die unter bestimmten historischen Bedingungen entstandenen sozialen Strukturen der regulierenden Begrenzung von sozialen Vorgängen partiell oder ganz erodieren bzw. bewusst aufgelöst werden“ (Voß 1998, S. 474).*

Der Begriff schließt Merkmale von Entstrukturierungen oder Entstandardisierungen ein, geht aber zugleich über sie hinaus, indem er die Ausweitung bzw. Öffnung des jeweiligen Bereichs und die Durchdringung mit jeweils anderen Bereichen signalisiert. Die Erosion oder Auflösung der alten überkommenen Strukturen ermöglicht die Bildung neuer Strukturen (die schöpferische Zerstörung – Schumpeter), die ihrerseits Produktivitätseffekte auslösen und Potentiale freisetzen. Die Entgrenzungen des Arbeitens, des Lernens und der alltäglichen Lebensführungen führen dazu, dass die Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit sowie zwischen privater (Eigen-)Arbeit und Erwerbsarbeit sich reduzieren und durchlässiger werden. Arbeitsorte und private Lebensorte durchmischen sich, private und betriebliche Arbeitsmittel werden wechselseitig gebraucht, die betriebliche Arbeitssphäre und die Arbeitstätigkeiten im sozialen Umfeld nehmen verstärkt aufeinander Bezug, die jeweils in einer Sphäre erworbenen Kompetenzen werden auch für andere Sphären bedeutsam und im Bedarfsfalle transferiert. Zwischen privater und beruflicher Arbeit bilden sich diffuse Sozialformen und -normen und ein Geflecht multivalent nutzbarer sozialer Beziehungen heraus.

(→ Entgrenzung des Arbeitens, → Entgrenzung des Lernens, → alltägliche Lebensführung)

Zugleich bringen die Entgrenzungen auch selbst wieder Grenzen hervor und lassen auch Kernbereiche des Ausgangssystems bestehen. Entgrenzung beinhaltet insofern immer ein de- und ein konstruktives Moment. Es wäre deshalb kurzschlüssig, Entgrenzungen mit der Freisetzung von mehr Autonomie oder Subjektivität gleichzusetzen. Entgrenzungen können durchaus sehr rigide Disziplinierungs- und Selbstdisziplinierungszwänge erzeugen.

## Individualisierung

Der Begriff „Individualisierung“ wird meist im Zusammenhang mit der Individualisierung von Lebensführungen in der Moderne gebraucht. Das Individualisierungskonzept geht davon aus, dass als Konsequenz der Pluralisierung von Lebenslagen und der Freisetzung aus traditionellen Sozialzusammenhängen und Normen die Entscheidungsräume des Individuums sich erweitern, die Lebensführungen und -verläufe immer stärker durch individuelle Entscheidungen

gen bestimmt werden und die Möglichkeiten der Individuen, persönliche Bedürfnisse, Eigenarten, Strebungen zu artikulieren, sich vervielfältigen.

*Individualisierung bezeichnet die Freisetzung des Individuums aus traditionellen Bindungen und Zwängen und die Erweiterung der individuellen Handlungsoptionen und Entscheidungsmöglichkeiten zur autonomen Gestaltung von Lebensführungen und Lebensverläufen.*

Auch die Individualisierungstendenzen in der Moderne und Postmoderne schließen – ähnlich der Entgrenzung – externe z. T. perfektionierte Orientierungs- und Handlungszwänge und Handlungsmuster ein, welche z. T. intensiver wirken als die vorangegangenen, aufgelösten Bindungen. Insofern gestattet der Individualisierungsbegriff unterschiedliche Deutungen zu formulieren. Die Individualisierung kann durch erweiterte Selbstbestimmung und sich intensivierende Selbstorganisation die Autonomie des Individuums erweitern, und sie kann gerade durch die Freisetzung aus bisherigen Ordnungen seine Bindungs- und Orientierungslosigkeit verstärken und das Risiko eines individuellen Scheiterns vergrößern.

Der nachfolgend zu bestimmende Begriff „Subjektivierung“ führt auf den Begriff „Subjekt“ zurück. Das Individuum wird zum Subjekt (das Subjektwerden), indem es sich seine von ihm z. T. selbst hervorgebrachte Umwelt – das Objekt – verändernd aneignet und in der reflektierten Veränderung sich selbst verändert. Eine Person ist insofern Subjekt ihrer Verhältnisse, indem sie diese Verhältnisse als zu sich gehörend reflektiert und sie ihren Zwecken gemäß gestaltet.

## Subjektivierung

Der Begriff wird meist im Kontext der Subjektivierung der Arbeit (MOLDASCHL/VOß 2002; EGBRINGHOFF u. a. 2003) gebraucht und orientiert auf die zunehmenden Ansprüche an die Kompetenzen, Ressourcen, Potenziale, die vom Individuum erwartet bzw. gefordert werden. In einem weiteren Sinne verweist Subjektivierung darauf, dass historisch konkrete, subjektive – also auf persönlichkeitsbezogene Qualitäten beruhende – Leistungen bzw. Handlungen gesellschaftlich zunehmend relevant werden. (EGBRINGHOFF u. a. 2003, S. 8) Er drückt zugleich aber auch aus, dass die Individuen diesen Anspruch anzunehmen gezwungen sind und ihre Persönlichkeitspotenziale in ihre Tätigkeiten einbringen und sich entsprechend auch als ganzheitliche Persönlichkeiten äußern müssen. Subjektivierung meint, einen Handlungsbereich/-gegenstand sich zu Eigen zu machen, beschränkt aber die Aneignung nicht auf eine Verinnerlichung, sondern orientiert auf die Subjektivierung in der Entäußerung.

(→ Individualisierung, → Selbstorganisation)

*Subjektivierung der Arbeit oder des Lernens bezeichnet die Entfaltung subjektiver Gestaltungsansprüche und -leistungen an und in der Tätigkeit. Das Individuum eignet sich dabei seine Umwelt praktisch und geistig in der Gesamtheit seiner Kompetenzen, Potenziale und Ressourcen an.*

Die Vorstellungen von Subjektivierung vernachlässigen häufig die Bedeutsamkeit der objektiven strukturellen Bedingungen für die Entfaltung der Subjektivität und die objektiv existierenden Grenzen der Entfaltung von Subjektivität. Veränderte betriebliche oder regionale Strukturen erzeugen Prozesse des Drucks und der Gegenläufigkeit von konkreter Arbeitssituation und Arbeitsorganisation und den Ansprüchen der arbeitenden Person. Die Chancen der Autonomie und die Gefahren der Anomie liegen deshalb nahe beieinander. (HRADIL 1999, S. 140)

Mit Subjektivierung ist schließlich auch der Begriff der Informatisierung verbunden, er hebt im Kontext hochtechnisierter, computergestützter Arbeitsabläufe den Stellenwert von kooperativen kommunikativen Handlungen bzw. der Metakommunikation hervor.

## Innovation

Im umgangssprachlichen Sinne ist Innovation die Neuschöpfung von Ideen, Produkten, Techniken, aber auch Verhaltensweisen, sozialen Beziehungen und wird häufig auch mit Neuerung gleichgesetzt.

In einer subjektorientierten Betrachtungsweise würden Innovationen als Neuschöpfungen aus dem Individuum heraus erfolgen und durch dessen innovative Kompetenz bedingt sein, stärker materialistische Konzepte würden die Rolle struktureller Faktoren betonen, welche Innovationen fördern oder auch hemmen. In dem Kontext der Herausbildung von Lernkulturen würde sich eine dialektische Person-Umwelt-Beziehung als tragfähiges Konzept erweisen, in der sowohl die objektiven und subjektiven Bedingungen als auch die tätige Interaktion zwischen beiden Innovationen auslösen.

Kern der Begriffsbildung ist das Merkmal des Neuen in der Tätigkeit. Damit ist „innovativ“ einerseits allgemeiner und umfassender als „kreativ“, zugleich aber auch wieder spezifischer.

In dem Begriff müsste sich neben dem umgangssprachlichen Inhalt die

- Tätigkeit wiederfinden, die eine neuartige Gegebenheit oder Beziehung erst hervorbringt,
- Vielgestaltigkeit des Neuartigen erfassbar werden, die sowohl Ideen, Produkte wie auch Beziehungen, Verhältnisse, Verhalten einschließt,
- Relativität des Neuseins sichtbar werden, die zugleich eine Kontextgebundenheit ausdrückt,
- Bindung von Innovationen an unterschiedliche Niveaus selbst organisierten Lernens und an Dispositionen zur Selbstorganisation benannt werden.

Voraussetzung für Innovationen sind die Befähigung zur Beschaffung und zur Umorganisation vorhandenen Wissens auf neue Ziele hin, die wiederum eine hohe intrinsische Motivation voraussetzen. Diese Prozesse verlaufen in hohem Maße selbstorganisiert, ohne sich darin zu erschöpfen. Eine Bindung der Innovationsbefähigung und -intensität an spezifische Lebens- oder Berufsalter wird in unserem Kontext nicht weiter verfolgt.

HAUSSCHILDT (1997, S. 352) fügt den genannten Merkmalen das Moment der öffentlichen Wahrnehmung und des Nutzens hinzu. Innovationen führen im Ergebnis zu qualitativ neuartigen Produkten oder Verfahren, die sich gegenüber dem vorangegangenen Zustand merklich unterscheiden, aber die Neuartigkeit muss wahrgenommen werden. Das reine Hervorbringen der Idee genügt nicht, Verkauf oder Nutzung unterscheiden Innovation von Invention. Bei demselben Autor findet sich die Unterscheidung nach inhaltlicher Dimension (Produkt-, Prozess- oder Sozialinnovationen), subjektiver Dimension (die Beurteilung der Innovation als neuartig), die normative Dimension (das Erstrebenswerte, Erwünschte der Innovation), die prozessuale Dimension (Ablauf der Innovation und die Erfolgsbewertung). Die Beziehung von Wollen, Können, Sollen, Dürfen lässt auch andere Einteilungen von Innovationen zu wie Innovationen aus Leidenschaft, per Arbeitsauftrag, durch Ermutigung, mittels Verpflichtung (BERGMANN 2001, S. 43).

*Mit Innovation bezeichnet man fremdorganisierte und selbst organisierte Tätigkeiten und deren Resultate, die in einem Handlungskontext neuartig sind und eine gesellschaftliche Verwertung finden.*

Weiterbildung kann die Herausbildung von Kreativität und Innovationen unterstützen, wenn sie lernförderliche und motivationsstützende Strukturen bereitstellt, d. h. Innovationsprozesse sind meist „embedded“, sie bedürfen der Einbettung in innovationsfreundliche Institutionen, Normen und Wertesysteme sowie kooperativer Verhaltensmuster.

(→ kreativ, Ressource, → Kapital)

## Kreativität

Die Diskussionen zu Kreativität haben in der Psychologie eine lange Tradition. Unter „Kreativität“ wird in der psychologischen Diskussion die menschliche Fähigkeit verstanden, Erfahrungen und Erlebnisse zu versprachlichen bzw. in Symbole zu fassen und so die Welt immer wieder neu wahrzunehmen und sich mit ihr in Beziehung zu setzen. (ROSENSTIEL, v./WASTIAN 2001) In der Gegenwart wird damit ein Handlungstypus zu fassen gesucht, der sich vom normativen, wertorientierten und individuell-nutzensgeleiteten Handeln unterscheidet. Während andere Modelle des Handelns eher die Reaktion des Menschen unterstreichen (Orientierung an Normen, Rolle von Reizen), wird hier der aktive Charakter – das Hervorbringende – des menschlichen Handelns betont. Kreativität ist damit auch nicht mehr emphatisch wie in der Lebensphilosophie das Besondere eines Menschen oder einer Tätigkeit, sondern ein allgemeines Charakteristikum der Tätigkeit.

*Kreativität bezeichnet eine Tätigkeit oder die Disposition zu einer Tätigkeit, die eine veränderte, von der bisherigen Sichtweise abweichende Beziehung zur Welt oder zu Personen hervorbringt.*

In der Brainstorming-Technik oder in der Systematischen Heuristik wird Kreativität trainiert und erlernt. Neue Lernkulturen würden sich gerade dadurch auszeichnen, dass sie Kreativität ermöglichen und/oder ihre Entwicklung und Entfaltung bewusst vorbereiten.

Das Interesse an Innovation und Innovationsgewinnung führt gegenwärtig zu vielfältigen ressourcentheoretischen Überlegungen. Vorrangig sind es ökonomische Überlegungen einer effizienteren Nutzung von Ressourcen, aber auch Fragen der vermeintlichen Ressourcenknappheit und einer nachhaltigen Ressourcenreproduktion/-erneuerung/-bewahrung, welche die Diskussion bestimmen.

## Ressource

Die umgangssprachliche Fassung von „Ressource“ scheint eine weitere Begriffsbestimmung überflüssig zu machen. Danach bezeichnet der Begriff die Hilfsquellen, die der Mensch je nach Entwicklungsniveau seiner Gesellschaft als Mittel zum Leben benötigt. Im ökonomischen Sinne bezeichnet er Produktionsfaktoren wie Boden, Kapital, Arbeit und in jüngster Zeit das Wissen. Ob ein materielles oder immaterielles Gut in einem individuellen oder institutionellen Handeln als Ressource genutzt wird, bestimmt die Zwecksetzung der Tätigkeit. Ressource ist also ein relationaler Begriff.

*Ressource bezeichnet Hilfsquellen, die der Mensch je nach Entwicklungsniveau seiner Gesellschaft in unterschiedlichem Umfang als Mittel zum Leben benötigt.*

In der Literatur werden unterschieden: intangible Ressourcen – z. B. Vertrauen, Commitment, Zugehörigkeitsgefühl; tangible Ressourcen – z. B. Finanzen, Kapital, unspezifizierte Arbeitskräfte. Die Ressourcen (endliche, regenerierbare, generative) unterliegen unterschiedlichen Reproduktionslogiken.

## Kapital

Bestimmte Gruppen von Ressourcen, die in einzelnen Individuen vergegenständlicht sind und als Potential für künftiges Handeln fungieren, werden als Kapital (BOURDIEU u. a. 1981) bezeichnet. Die Bezeichnung „Ressource“ und „Kapital“ im Zusammenhang mit menschlichen Fähigkeiten scheint eine unangemessene Übertragung ökonomischer Begriffe auf soziale Verhältnisse darzustellen oder die Unterordnung des Menschlichen unter Kapitalverwertungsinteressen anzudeuten. Die ideologische Nutzung der Begriffe in solchen Kontexten ist offensichtlich, es sei jedoch nur angedeutet (MOLDASCHL 2003, S. 15), dass damit auch eine umgekehrte Deutung möglich wird, in der die Kapital- und

Geldverhältnisse als soziale Verhältnisse gefasst und damit als Macht- und Herrschaftsverhältnisse auch dem menschlichen Zugriff geöffnet werden.

*Kapital bezeichnet Ressourcen, die als Ermöglichungsbedingung von Tätigkeiten in unterschiedlichen Handlungsfeldern auftreten. Unter der Bezeichnung Humankapital werden nach Bourdieu ökonomische, soziale und kulturelle Kapitalsorten verstanden, die Individuen und Gruppen als Handlungsressourcen zur Verfügung stehen und eine aktive Aneignung seiner Umwelt ermöglichen.*

Unter ökonomischen Kapital werden die zur Verfügung stehenden materiellen Ressourcen, unter sozialem Kapital die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen verstanden, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind. Unter kulturellem Kapital werden die kulturellen individuellen Besitzstände, Werte und symbolischen Titel gefasst, die dem Individuum als Ressource zur Verfügung stehen. Bildung wäre damit ein wesentlicher Inhalt des kulturellen Kapitals eines Individuums.

## Nachhaltigkeit

Der Begriff wird gegenwärtig in vielen Kontexten diskutiert und wäre auch in unseren Begriffsbestimmungen verschiedenen Begriffsfeldern zuordenbar, wie z. B. der Nachhaltigkeit von regionalen Strukturen. Er wird hier einleitend eingeführt, um einen möglichst vielfältigen Gebrauch anzubieten.

Das Erkenntnisinteresse, das mit diesem Begriff verbunden ist, zielt vor allem auf die soziale Dimension des nachhaltigen Handelns, das über ein ökologisches Interesse hinausgeht und ein allgemeines Verständnis von Zukunftsverträglichkeit zu fassen sucht. Der Begriff muss sich auch von einem umgangssprachlichen Gebrauch abgrenzen, der mit Nachhaltigkeit nur die Längerfristigkeit/die Zeitdimension ausdrückt und sich berechtigt gegen die Kurzfristigkeit und Kurzschrittigkeit von Maßnahmen und Programmen richtet.

Das Prinzip der Nachhaltigkeit (sustainability) bzw. der nachhaltigen Entwicklung (sustainable development) geht auf den Brundtlandbericht zurück (Bericht der World Commission on Environment and Development), in dem Nachhaltigkeit als Standard fungiert: „Humanity has the ability to make development sustainable – to ensure that it meets the needs of future generations to meet their own needs.“ Kernelement dieser Begriffsfassung ist der Umweltschutz unter dem Aspekt der intergenerativen und internationalen Gerechtigkeit. Der Bericht enthält eine zweite weniger bekannte Definition, welche die radikalen gesellschaftlichen Veränderungen betont, die erreicht werden müssten, wenn eine nachhaltige Entwicklung eingeleitet werden soll. Nach dem Umweltgutachten des Sachverständigenrats für Umweltfragen (SRU) geht es begrifflich um dauerhaft-umweltgerechte Entwicklung, die eine Politikplanung im Sinne einer organisierten und kontrollierten Umsetzung rationaler Handlungsentwürfe im Zeitverlauf fordert. Die im Nachhaltigkeitsdiskurs am häufigsten verwendete Definition ist die der Enquete-Kommission mit dem sog. Dreisäulenmodell und der notwendigen Koordinierung zwischen den Säulen.

*Nachhaltigkeit bezeichnet die „Konzeption einer dauerhaft zukunftsfähigen Entwicklung der ökonomischen, ökologischen und sozialen Dimension menschlicher Existenz. Die genannten drei Säulen oder Bereiche der Nachhaltigkeit stehen in einem sich ständig reproduzierenden Spannungsverhältnis und bedürfen langfristig einer individuellen und öffentlichen Reflexion menschlichen Tuns und dessen ausgewogener Koordination“*

(ENQUETE-KOMMISSION 1994, S. 37).

Diese gegenüber der Definition von 1994 erweiterte Bestimmung charakterisiert mit Nachhaltigkeit auch die Gestaltung sozialer und sozialökonomischer Verhältnisse, bindet die Nachhaltigkeit an die Tätigkeit und deren Folgen und

schließt demzufolge die betriebliche Dimension nachhaltiger Tätigkeit ein. Mit dem Hinweis auf die Spannungsverhältnisse soll auch auf einen möglichen Strukturkonservatismus aufmerksam gemacht werden, der durch das Streben nach Nachhaltigkeit erzeugt werden könnte.

Mit dieser Feststellung wird die Nachhaltigkeitsbestimmung direkt zu Projekten des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ anschlussfähig. Die Gestaltung einer veränderten Lernkultur bedarf danach nachhaltiger lernförderlicher Strukturen, die jene auswegene Koordination bewirken könnten.

## Globalisierung

Weltweit vollzieht sich gegenwärtig ein mehrdimensionaler Prozess der Entgrenzung mit weitreichenden Folgen für das „Projekt der Moderne“.

Das Erkenntnisinteresse der Begriffsbildung ist auf eine analytische Funktion der Begriffe „Entgrenzung“ und „Globalisierung“ orientiert, die sich normativer Wertungen verweigert. Zugleich müssen sie sich für die Spannungen öffnen, die mit diesen Prozessen verbunden sind. Beide Begriffe müssen zudem aus einem Begriffskontext geographisch-räumlicher Bezüge herausgenommen werden und den sozialen Inhalt dieser Prozesse fassen.

Die Vorstellung der Internationalisierung der Waren- und Kapitalströme ist nicht neu, kosmopolitische Strömungen reflektieren die Internationalisierung in verschiedenen Facetten, in den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts sprach man vom „globalen Dorf“. Die jetzige Dimension der Veränderungen weist auf prinzipielle Veränderungen hin: die Einbußen an nationalstaatlichen Kontroll- und Lenkungsfunktionen (der Abschied vom Nationalstaat), die „Ortlosigkeit“ von Gemeinschaft, Arbeit und Kapital, die weltweite kommunikative Vernetzung und das Phänomen des jobless growth, des ökonomischen Wachstums bei gleichzeitigem Abbau des gesellschaftlichen Arbeitsvolumens. In dieser Komplexität liegt auch die Unterscheidung zu den verschiedenen Internationalisierungsprozessen der Produktion, des Handels und der Finanzsysteme.

Globalisierung meint das „Grenzenloswerden alltäglichen Handelns in den verschiedenen Dimensionen der Wirtschaft, der Information, der Ökologie, der Technik, der transnationalen Konflikte und der Zivilgesellschaft“ (Beck 1997, S. 44). Mit ALBROW (1998) lassen sich folgende Globalisierungsaspekte ausmachen: globale Umweltfolgen, Waffensysteme mit globaler Zerstörungskraft, Globalität von Kommunikationssystemen, globale Ökonomie und Reflexivität der Globalisierung im Sinne der Ableitung von Wertvorstellungen aus dem globalen Zusammenhang.

*Globalisierung bezeichnet die weltweite, mehrdimensionale Entgrenzung der Produktions-, Austausch- und Kommunikationsverhältnisse, die sich mit einer Globalisierung der Zivilisationsrisiken verbindet. (IN ANLEHNUNG AN HABERMAS 1998, S. 101)*

Globalisierungstendenzen finden sich auch in der Auflösung nationalstaatlicher Bildungssysteme und der Herausbildung eines transnationalen Bildungsmarkts (GATS). Im Rahmen der mehrdimensionalen Globalisierung könnten auch Voraussetzungen für die Lösung drängender Menschheitsprobleme und einer gerechten Weltordnung heranreifen. Globalisierung heißt auch wachsende Interdependenz, die Notwendigkeit verbindlicher Kooperation und die Unmöglichkeit, Probleme langfristig exterritorialisieren zu können.

Den Herausforderungen der Globalisierung wird auf rationale humanistische Weise nur zu begegnen sein, wenn es gelingt, in der postnationalen Konstellation neue Formen einer demokratischen Selbststeuerung der Gesellschaft zu entwickeln (HABERMAS 1998). Mit den beiden Begriffen „Global Governance“ und „Global Government“ liegen zwei gegensätzliche Konzepte dafür vor: Global Governance meint den Gedanken einer „Weltföderation freier Republiken“ mit einem notwendigen Minimum an Zentralstaatlichkeit auf der Grundlage universeller Menschenrechte und eines weitgehenden, sozialen Interessenkonsen-

ses, und Global Government bedeutet eine bürokratische Weltregierung mit entfalteter Exekutive, die Zentralismus und Bürokratismus perfektionieren müsste.

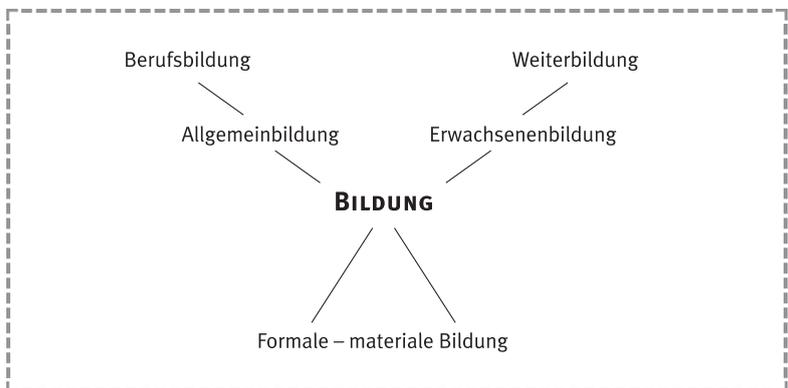
Gleichzeitig mit der Globalisierung verstärken sich auch die Tendenzen der Regionalisierung oder Lokalisierung.

(→ Regionalisierung)

### Bildung

*Mit dem Begriffsfeld Bildung wird ein Teilbereich der Gesellschaft vorgestellt, in dem sich Lernkulturen herausbilden und differenzieren, in denen sich verschiedene Bildungsbereiche strukturieren und entstrukturieren, integrieren und segregieren.*

### Überblick über das Begriffsfeld



### Begriffsbestimmungen für das Begriffsfeld

#### Bildung

Bildung ist einer der wichtigsten und zugleich umstrittensten Grundbegriffe des bildungswissenschaftlichen Denkens. Er bezeichnet sowohl den Prozess des Bildens wie auch dessen Ergebnis. Der Begriff trägt eine Reihe von Konnotationen mit sich, die sich nicht einfach durch Definition beseitigen lassen. Besonders enge Berührungen ergeben sich zum Erziehungsbegriff oder zum Begriff „Allgemeinbildung“. Die Kritik an dem bisherigen Bildungsbegriff richtet sich vor allem gegen

- die Nähe zum Begriff des Belehrens und die Beschränkung von Bildung auf eine institutionelle Unterrichtung in der Kindheits- und Jugendphase,
- den fehlenden Bezug zur Brauchbarkeit, Nützlichkeit oder Verwertung und die abgehobene Zweckfreiheit,
- den aristokratisch-elitären Inhalt und die Teilung in gebildete und bildungsferne Schichten und die Herausbildung eines Standesbewusstseins eines Gebildeten und die Unterscheidung einer höheren und niederen Bildung, die als Ausbildung (Berufsbildung) gefasst wird.

Das Erkenntnisinteresse der Begriffsbildung und des Begriffsgebrauchs im Kontext ABWF/Projekt QUEM ist darauf gerichtet,

- den Zusammenhang zur Selbstentfaltung und Selbstveränderung des Individuums in der Tätigkeit zu wahren,
- sich durch den Bezug zum Kompetenzbegriff von einer oberflächlichen und flüchtigen Informiertheit einer Kulturindustrie abzugrenzen;
- sich für ein Lernen zu öffnen, dass nicht mehr nur institutionalisiert und hierarchisiert organisiert wird.

In der deutschen Mystik bedeutete Bildung eine Selbstgestaltung des Individuums nach Gottes Ebenbild, in der Renaissance wurde in der Auseinandersetzung mit dieser Position Bildung als naturphilosophisch interpretierter Vorgang aufgefasst, der in einem inneren Kampf der Gegensätze nach außen sichtbar Form und Gestalt gewinnt. In der Klassik, später dem Neuhumanismus, erfuhre die moderne Bildungsvorstellung eine erste Ausformung: Bildung bedeutete Sich-selbst-Bilden zu einer reichen und allseitigen Individualität. Vor allem im 19. Jh. wurde der Begriff zum Inbegriff *zweckfreier menschlicher Selbstentfaltung und Selbstvollendung* (GOETHE'S „Wilhelm Meister“) und fand in solchen Begriffen wie Persönlichkeitsbildung, Menschenbildung, Charakterbildung terminologische Fassung.

Bildung des Menschen verstand sich als Entwicklung des Menschen zu seinem eigenen und nicht zu einem beruflichen, politischen oder ökonomischen Zweck. „Der wahre Zweck des Menschen ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“ (HUMBOLDT, zit. nach BERNHARD/ROTHERMEL 2001, S. 64). Inhalte einer solchen neuhumanistischen Bildung waren neben der Kenntnis der Werte und Ideale der Antike die Herausbildung eines historischen Bewusstseins, von Mehrsprachigkeit, kultureller Kommunikation, Selbstreflexion und Selbstdistanzierung. Noch heute charakterisieren diese Merkmale einen so genannten „gebildeten Menschen“ oder Bildungsbürger. Die damals getroffene Unterscheidung zwischen wahrer Menschenbildung und allgemeiner Volksbildung fand institutionelle Entsprechung in sozial differenzierenden Schulstufen und Inhalten (Lehrpläne und Lehrziele).

Auch als Ergebnis der kritischen Diskussionen band der Bildungsdiskurs außerhalb der schulischen Elementarbildung mit der sog. realistischen Wende (Weiterbildung) den Bildungsbegriff an ökonomische oder politische Verwertungsinteressen und versuchte Bildung eine instrumentelle Funktion zuzuschreiben, die gegebenenfalls durch den Begriff der Qualifikation besser zu fassen sei. Dieser Begriff schien den Anpassungsforderungen des permanenten Strukturwandels besser zu entsprechen als eine zweckfreie Bildung. Die Folge war eine besondere Förderung des beruflichen und abschlussbezogenen Lernens und verwertungsorientierter Qualifizierungsbemühungen. Mit der sog. „Qualifizierungsoffensive“ in den 80er Jahren wurde Bildung im Sinne von Qualifizierung weitergedacht und zu einem Gestaltungsinstrument innerhalb der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik. Mit der deutschen Vereinigung erhielt diese Dominanz des Qualifizierungsinhalts eine erneute Bestätigung, indem eine veränderte Bildung der Arbeitskräfte als Voraussetzung einer Produktivitätssteigerung aufgefasst wurde.

*Bildung bezeichnet als Prozess die in der Gesamtheit der Lebenstätigkeiten geführte oder selbständige Aneignung von Kompetenzen, die das Individuum zu seiner Selbstentfaltung einsetzt, wobei Bildsamkeit, Bildungsbedürftigkeit und Bildungswilligkeit des Individuums vorausgesetzt werden. Als Resultat dieses Prozesses bezeichnet Bildung die individuelle Gesamtheit der in den Lebenstätigkeiten angeeigneten Kompetenzen.*

Unter Beachtung der kritischen Einwände könnten in einem humanistischen Bildungsbegriff durchaus Merkmale gefasst werden, die in der aktuellen Bildungsdiskussion produktiv sein könnten, indem er die individuelle Entwicklung von

den Einschränkungen durch gegebene berufliche und gesellschaftliche Verhältnisse (KADE 1983, S. 861) befreit und die geistige Erschließung der Welt und die bewusste Weiterentwicklung der Persönlichkeit als alleiniges Ziel setzt.

Nach wie vor hält sich die Vorstellung der Zweckfreiheit und auch in der vorliegenden Arbeit wird für Bildung die Distanz zu einer unmittelbaren Verwertung gefordert. Zugleich wird in Bildung ein ganzheitlicher Kompetenzanspruch vertreten, der paradoxerweise den Mechanismen einer modernen Wirtschaft besser entsprechen könnte als eine zweckerfüllende Qualifikation für eine bestimmte Tätigkeit. Die Betonung der sozialen und personalen Kompetenzen weist auf einen solchen Bildungsbegriff hin, der einerseits sich von der unmittelbaren Brauchbarkeit in einer spezifischen Tätigkeit löst, andererseits aber einen Zweck in der Persönlichkeitsentwicklung findet.

(→ Allgemeinbildung, → Kompetenz)

Seine unverzichtbare kritische Intention liegt in der pädagogischen Distanzierung von Ansprüchen und Normen, die als scheinbare Sachzwänge die Verwertungsinteressen von gesellschaftlichen Gruppen bedienen sollen.

In der vorliegenden Form enthält die Begriffsbestimmung keine normativen Implikationen, wie sie z. B. mit dem Projekt *emanzipativer Selbstfindung oder Subjektwerdung durch Bildung* gefasst werden. „Bildung ist die permanente Anstrengung, die Selbstverfügung über die eigenen Lebens- und Sozialisationserfahrungen zu gewinnen.“ (BERNHARD 2001, S. 68)

Dieser Bildungsbegriff – wesentlich durch Philosophie, Anthropologie, Kulturwissenschaft geprägt – unterscheidet sich vom Begriff „Bildung“ wie er in der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft bestimmt wurde. Hier wird Bildung als Formung des Menschen durch die Gesellschaft und die durch sie geschaffenen Institutionen bestimmt. Bildung in diesem Sinne strebt die Vermittlung von Bildungsgütern (→ Bildungsinhalte) an, in denen eine „organische Kraft“ liegt, welche „die Gestaltung des Inneren“ bewirkt (SCHWENK 1989, S. 219). In diesem Sinne wird Bildung als bildungspolitische Zielformel verstanden, die dem Bildungswesen zwecks Steuerung seiner Organisation vorgegeben wird. Im alltäglichen Gebrauch findet sich ein häufiger Wechsel zwischen beiden Begriffsinhalten.

Nach EGBRINGHOFF u. a. (2003) bezieht sich Subjektivierung von Bildung insbesondere auf strukturelle Veränderungserfordernisse, das Bildungssystem verstärkt so zu organisieren, dass die Bildungsangebote und -anforderungen einerseits auf das ganze Subjekt (und nicht nur auf seine Eigenschaft als Arbeitskraft) bezogen werden und seine gesamte Lebenswelt berücksichtigt wird, andererseits darauf, dass Bildung von den Personen selbstbestimmt nachgefragt wird und mehr als bisher lebensbegleitend und aktiv selbstbildend erfolgt. Damit sind vor allem Reflexivität und Selbstreferenz und die entsprechenden Selbstvertretungs- und Selbstdeutungskompetenzen bzw. Selbststeuerungs- und Kontingenzkompetenzen gefragt.

(→ reflexiv handelndes Subjekt, → Entgrenzung des Lernens)

## **Formale Bildung und materiale Bildung**

Nach der schon im 19. Jh. geübten Kritik von SCHLEIERMACHER und der Ablehnung von HERBART bedürfte die Unterscheidung von materialer und formaler Bildung eigentlich keiner Erwähnung mehr. Die Vorstellung der Vermittlung von berufsfeldübergreifenden Kompetenzen und Metakompetenzen – vor allem methodischer Art – unabhängig von sowieso nicht definierbaren fluiden Inhalten – hat die Diskussion um die Nützlichkeit einer solchen Unterscheidung noch einmal aufleben lassen.

„Formale Bildung“ bezeichnet danach die Ausbildung des Subjektvermögens durch die Einübung von Formen und Methoden der Auseinandersetzung mit der Welt. Die Gegenstände und Inhalte erscheinen als zweitrangig. Methodische Kompetenzen wären danach wesentlicher Inhalt formaler Bildung. Vielfach fol-

gen pädagogische Modelle, die das Lernen lehren oder auf ein Lernen orientieren, in dem das Lernen gelernt wird, solchen Vorstellungen.

(→ Methodenkompetenz, → Schlüsselqualifikation)

Im Unterschied zur formalen Bildung bezeichnet „materiale Bildung“ den Bildungswert eines Gegenstands oder Inhalts und favorisiert die Aneignung sicherer Erkenntnisse über den konkreten Objektbereich. In der Argumentation gegen eine solche Unterscheidung wird darauf verwiesen, dass auch ein formales Lernen erst einmal eines Gegenstands oder Inhalts bedarf, an dem das Lernen gelernt wird und jedes materiale Lernen en passant ebenfalls formale Bildungsinhalte aneignen lässt.

*Formale Bildung bezeichnet eine gegenstandsunabhängige Bildung, deren Leistung in der Übertragung und Übertragbarkeit von Formen, Methoden, Denkprinzipien besteht.*

*Materiale Bildung bezeichnet eine Bildung, die inhaltsorientiert ist und ein explizites Wissen über Gegenstandsbereiche betont.*

## **Allgemeinbildung oder allgemeine Bildung**

Umgangssprachlich wird damit eine „vielseitige (allseitige) allgemeinübliche“ Bildung verstanden. In den bildungstheoretischen Diskussionen wird der Begriff meist in der Beziehung zu Spezial- oder Berufsbildung gebraucht und dabei als eine nichtspezifizierte und auf konkrete Anwendung orientierte Bildung verstanden. Allgemeinbildung umfasst danach allgemeine, berufs-, fach- oder disziplinübergreifende Inhalte. Gleichzeitig wird mit Allgemeinbildung auch die der Spezialbildung und diese ermöglichende vorgelagerte Bildung ausgedrückt und damit der Gedanke der Grundlagenbildung ausgedrückt. Vor allem in einer politischen Intention wird drittens damit die allen Kindern bzw. Bürgern zukommende bzw. allen Bürgern zugängliche Bildung verstanden.

Wie kaum ein anderer bildungstheoretischer Begriff ist Allgemeinbildung in eine historische Kontinuität eingebunden. Schon in der Antike war dem allgemeinorientierenden bildenden Lernen des freien Mannes eine auf einzelne Fachtüchtigkeit zielende Bildung entgegengestellt. Entgegen den aufklärerischen Intentionen der Einheit von Bildung und Brauchbarkeit, Menschenbildung und Erächtigung wird im Neuhumanismus die Differenz zwischen einer allgemeinen Menschenbildung und einer besonderen beruflichen Bildung betont (HUMBOLDT). Die Allgemeinbildung soll gewährleisten, dass „jeder Mensch in seiner unverfälschten Eigentümlichkeit hervortritt, fähig zur Selbstbestimmung und zur Gestaltung der Welt und der menschlichen Verhältnisse nach der Maßgabe von Vernunft und Einbildungskraft“ (RUHLOFF 1989, S. 24).

*Allgemeinbildung wird als vielseitige, in die wesentlichen Kulturbereiche und -techniken einführende Grundbildung verstanden, die das Individuum in seinen Lebenstätigkeiten aneignet und lebenslang erweitert.*

Die Bedeutsamkeit der Aneignung von Allgemeinbildung im Kindes- und Jugendalter haben zu einer Betonung der *schulischen* Allgemeinbildung geführt. Die Frage nach Auswahl und den Auswahlkriterien von Inhalten für diese schulische Allgemeinbildung bildet seitdem eine zentrale Frage der bildungstheoretischen Diskussion, wobei übersehen wird, dass die Allgemeinbildung eines Menschen aus verschiedenen Lebenstätigkeiten resultiert, in hohem Maße selbstorganisatorisch gebildet wird und sich in allen Altersphasen erweitert und verändert.

(→ Berufsbildung)

Der Begriff „Elementarbildung“ reduziert Allgemeinbildung auf die Vermittlung der Bildungsinhalte in der Elementarstufe der Schule.

## Berufsbildung

Der Begriff der Allgemeinbildung wurde vorangehend mit dem Bezug zur Spezial- oder Berufsbildung bestimmt.

Historisch bildete sich Berufsbildung als Lehre heraus und wurde auf der Grundlage berufsständischer Regelungen durch Zünfte und Gilden organisiert. Rechtliche Grundlage bilden bis heute die Ausbildungsberufe, die eine grundlegende, umfassende, planmäßig gestaltete (geordnete), betrieblich unabhängige (einheitliche) Berufsausbildung und -weiterbildung bieten, die wiederum den Ausgebildeten eine vielseitig berufliche Einsatzfähigkeit, Freizügigkeit und Austauschbarkeit sichern sollen. Ausbildungsberufe stellen Qualifikationsbündel auf Facharbeiter- bzw. Fachangestelltenniveau dar und werden durch Ausbildungsordnungen geregelt. In Deutschland wurde das Duale System durch Zusammenführung von Ausbildungsbetrieb und Berufsschule eingeführt, das bis heute Bestand hat.

Die Anpassung an die veränderten Bedingungen der beruflich organisierten Arbeitsgesellschaft sollen vorrangig durch Erhöhung und Differenzierung der beruflichen Qualifikationsstandards und die Festschreibung von Ausbildungsinhalten erreicht werden.

*Berufsbildung bezeichnet den institutionell organisierten Erwerb von Qualifikationen in beruflichen Tätigkeiten der Aus- und Weiterbildung, die längerfristig die Ausübung einer Berufstätigkeit sichern sollen.*

Probleme des Begriffsgebrauchs bestehen unter den Bedingungen der Entgrenzung auch der Berufe hinsichtlich der Anerkennungsregelungen für die Verberuflichung (Professionalisierung) von Tätigkeiten der Dienstleistung und die entsprechenden Attestationen für langjährig Tätige (SEVERING 2001). Neue Probleme ergeben sich auch durch die Zunahme der über- und außerbetrieblichen Ausbildung und die Konstituierung von integrativen komplexen Berufen. Offen bleibt auch für eine Vielzahl akademischer Ausbildungsgänge, inwieweit sie eine Berufsausbildung darstellen.

(→ Allgemeinbildung, → Erwachsenenbildung)

## Weiterbildung

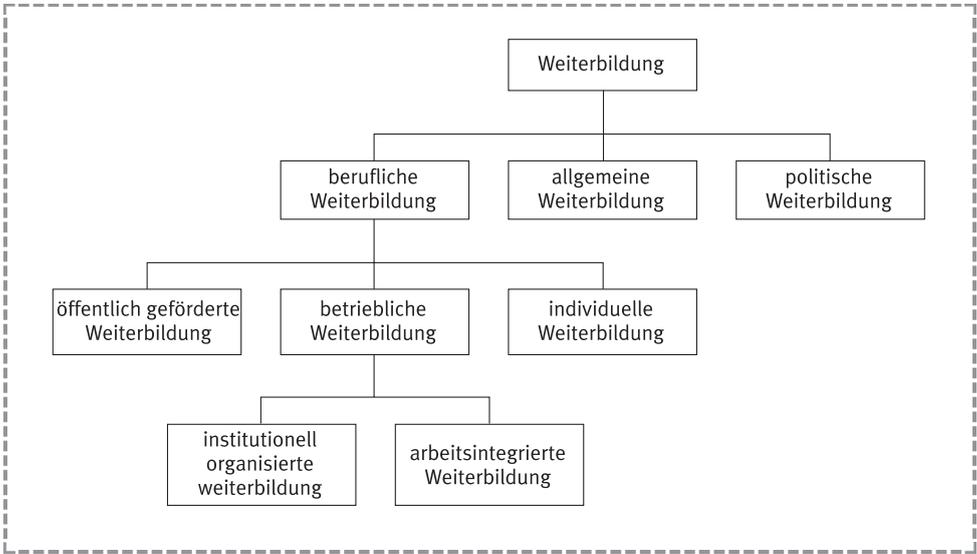
Erstmals wird der Begriff im Strukturplan des Deutschen Bildungsrats für das Bildungswesen 1970 als Oberbegriff für Erwachsenenbildung, Umschulung und Fortbildung gebraucht. „Immer mehr Menschen müssen durch organisiertes Weiterlernen neue Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben können, um den wachsenden und wechselnden beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden.“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 51) Weiterbildung wird zu einer öffentlichen Aufgabe, die als vierte Säule des Bildungswesens neben Schule, Berufsschule und Universität fungiert. In der einfachen Formel: „Weiterbildung als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und nach Aufnahme der Berufstätigkeit (Deutscher Bildungsrat 1970)“ spiegelt sich das Weiterbildungsverständnis der 70er und 80er Jahre wider.

*Weiterbildung bezeichnet die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und nach Aufnahme der Berufstätigkeit. (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970)*

Dieser Weiterbildungsbegriff der 70er Jahre geht über die aufklärerischen Vorstellungen von Erwachsenenbildung im Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960 zum Weiterbildungsbegriff hinaus, indem er sich der zweckgebundenen Berufsbildung und Qualifikation zuwendet, die wiederum an Bedürfnissen des Arbeitsmarkts orientiert ist. Kern dieses Weiterbildungsverständnisses – auch dem des ostdeutschen Bildungssystems – ist die Sicherung eines gesellschaftlichen Qualifikationsbedarfs mit dem Ziel effektiver, d. h. ertragreicher ökonomischer Verwertbarkeit. Als öffentliche Aufgabe ist

## Übersicht 1

(nach Bernien 1997, S. 41-42)



ein bestimmtes Lernangebot zu planen und bereitzustellen, um auf Erwachsene zum Zwecke größerer Befähigung institutionell einzuwirken. Mit auf „berufliche Situationsbemächtigung abzielenden Qualifizierungsmaßnahmen“ und dafür spezifizierter Institutionen soll eine organisierte Anpassungsweiterbildung gesichert werden. Unter Anpassungsweiterbildung werden weitere Formen der Weiterbildung subsumiert wie Aufstiegs-, Erwerbsweiterbildung, berufliche Reaktivierung, berufliche Resozialisierung, berufliche Rehabilitation.

Die methodischen Weiterbildungsdiskussionen um die Teilnehmerorientierung (geführte Klärung und Vertiefung von Teilnehmererfahrungen, Anleitung zum selbständigen Denken, Übung gestaltender Kräfte) ändern nichts an der Grundorientierung der Weiterbildung auf ökonomische Rationalität, die durch Qualifikation gesichert werden soll.

(→ Berufsbildung, → Erwachsenenbildung)

Das genannte Weiterbildungsverständnis besteht auf Institutionalisierung, curricularer Planung und finanzieller Förderung und greift damit nicht die Vielfalt der gesellschaftlichen Realität des Lernens. Wesensbestimmender Inhalt der gegenwärtigen Veränderungen in der Weiterbildung – wesentlich durch die ABWF/Projekt QUEM angestoßen – ist der Übergang von einem fremdbestimmten und fremdorganisierten Lernen, in dem Qualifikationen erworben werden, zu einem selbstbestimmten, selbst gesteuerten und selbst organisierten Lernen, in dem sich das Individuum Kompetenzen aneignet, diese erweitert oder umstrukturiert. Die Intention, der Weiterbildung folgt oder folgen könnte, besteht darin, ein selbständiges Weiterlernen im Sinne der Arbeit an sich selbst zu fördern (Tietgens 1986, S. 24). Insofern spricht vieles dafür, den engeren Begriff „Weiterbildung“ durch den weiteren Begriff „Weiterlernen“ oder „Kompetenzlernen“ oder der „beruflichen Kompetenzentwicklung“ zu ergänzen und das Moment der Selbsttätigkeit zu betonen. Um Missverständnisse zu vermeiden sei ausdrücklich betont, dass eine solche Orientierung nicht die Weiterbildungsinstitutionen in Frage stellt, insofern sie selbst einen funktionalen und strukturellen Wandel durchlaufen.

Weiterbildung im Sinne des Weiterlernens drückt danach individuelle und öffentliche Strebungen aus, die auf die Entwicklung einer lebenslangen Selbstorganisationsfähigkeit des Individuums zielen.

In den Veränderungen der Bildungslandschaft könnte die Weiterbildung eine gewisse Vorreiterrolle spielen, da sich in ihr alle gegenwärtigen Entgrenzungstendenzen zu bündeln scheinen, die eine neue Architektur der Weiterbildung regelrecht erzwingen.

Trotz der eindeutigen Zuordnung des Deutschen Bildungsrats werden die Begriffe „Weiterbildung“ und „Erwachsenenbildung“ (→ Erwachsenenbildung) häufig synonym gebraucht, was wiederum dazu führt, Weiterbildung auf berufliche und innerbetriebliche Weiterbildung zu reduzieren, die sich an den Qualifikationsanforderungen der Ökonomie orientiert, und unter Erwachsenenbildung alle Lernprozesse zu subsumieren (→ politische Bildung, → Allgemeinbildung), die der Persönlichkeitsentwicklung dienen und auf die Bildung des Individuums zielen.

## **Erwachsenenbildung**

Erwachsenenbildung lässt sich heute begrifflich nur schwer fassen. Terminologisch müsste dieser Begriff auch die Universitätsbildung, die berufliche Weiterbildung, aber auch die außerinstitutionelle Bildung fassen. Die Zieldimension ist insofern unbegrenzt und sogar der Begriff des Erwachsenen fließt. In der Gegenwart sind deshalb die Vorstellungen über Erwachsenenbildung durch die ökonomisch auf Verwertung orientierte Weiterbildung, kompensatorische sozialpädagogische Maßnahmen allgemeiner oder Bürgerbildung und außerinstitutionelle Selbstbildung gekennzeichnet. Die traditionellen Konzepte einer allgemeinen Menschenbildung verlieren tendenziell an Bedeutung. Insofern verzichten wir gegenwärtig auf den Begriff und die Formulierung von Erkenntnisinteressen an seine Bestimmung und gebrauchen ihn nur in einem historischen Kontext.

Der Begriff „Erwachsenenbildung“ (Andragogik) löste in den 20er Jahren den Begriff der Volksbildung ab und orientierte auf Allgemein- und Menschenbildung, die einen lebenslangen Prozess des Weiterlernens unterstützen sollte: „Die Arbeit der Erwachsenenbildung soll ein praktisches Ziel haben, sie kann sich nicht damit begnügen, den Menschen einen inneren Reichtum an Bildung zu schaffen. Sie soll ein geistiges Leben, einen Zusammenhang von Überzeugung, ein Gefühl von Sitte erzeugen.“ (FLITNER 1960, S. 123). Darauf aufbauend formuliert der Deutsche Bildungsausschuss noch 1960: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.“ (zit. nach HEGER 1989, S. 409).

Als konstante Thematik von Erwachsenenbildung lassen sich drei Aufgabenschwerpunkte identifizieren: eine Defizitorientierung (die Kompensation bei Benachteiligten, Problemgruppen), eine Partizipationsorientierung (Anregung und Befähigung zur Teilhabe und Mitgestaltung des Gemeinwesens) und eine Identitätsorientierung (die Unterstützung der Identitätsentwicklung).

*Erwachsenenbildung umfasst alle Maßnahmen, die das Individuum in seinen Bemühungen als Erwachsener unterstützen, ein selbständiges Weiterlernen zu ermöglichen, was die Arbeit an sich selbst und die Auseinandersetzung mit der Umwelt einschließt.*

Der Begriff orientiert sich an der Selbstbildung des lernenden Erwachsenen und bedingt eine relative Unbegrenztheit und Offenheit der Zieldimension. Lernen wird nicht mehr primär als abhängige Variable der technisch-ökonomischen Entwicklung gefasst, sondern eher als Bestandteil von Lebensführung, in der Subjektivität entfaltet werden soll. Daher versteht sich Erwachsenenbildung auch mehr als Suchbewegung (TIETGENS 1986) und Bildungshilfe (SIEBERT 1983).

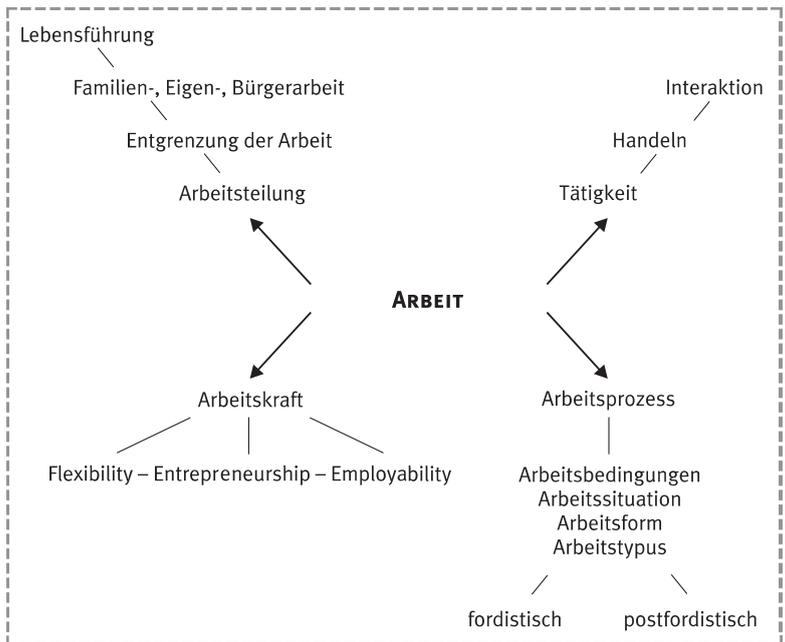
(→ Bildung, → Berufsbildung, → Weiterbildung)



### Arbeit

Das Begriffsfeld gruppiert sich wesentlich um den Begriff des Arbeitens, der in einer weiten Fassung eingeführt wird. Als Arbeit werden danach die Familien-, die Eigen- oder die Bürger- und Gemeinwesenarbeit gefasst. Eine Reihe weiterer Begriffe wie Arbeitsprozess, -situation, -bedingungen werden unter arbeitswissenschaftlicher Perspektive eingeführt. Unter der Perspektive begrifflicher Grundlagen einer neuen Lernkultur besitzt der Begriff der Entgrenzung des Arbeitens eine grundsätzliche Bedeutung, der mit einer Analyse solcher Entgrenzungen an den Elementen des Arbeitsprozesses erörtert wird. Die Entgrenzungsthematik eröffnet auch den Zugang zur Unterscheidung eines traditionellen und nichttraditionellen Arbeitstypus. Auf die Trinität von Arbeit, Lernen und Lebensführung verweist der abschließend eingeführte Begriff „alltägliche Lebensführung“.

### Überblick über das Begriffsfeld



# **Begriffsbestimmungen für das Begriffsfeld**

## **Tätigkeit**

Das Erkenntnisinteresse orientiert auf einen Begriff von Tätigkeit, der die verschiedenen Formen der bewussten Auseinandersetzung der Person mit seiner Umwelt zu fassen gestattet, der zugleich aber auch die Abgrenzung zu unbewussten und spontanen Formen des Mensch-Umwelt-Verhältnisses ermöglicht. Er soll zudem als relationaler Begriff Übergänge und Varianzen beschreiben lassen, und er soll strukturell und funktional ermöglichen, diesem Verhältnis Qualitäten (z. B. Lernhaltigkeit) zuzuordnen.

Der Tätigkeitsbegriff hat in der deutschen philosophischen Diskussion (FICHTE, FEUERBACH, MARX) eine lange Tradition und in der Pädagogik eine breite Rezeption gefunden. Mit den verschiedenen Darstellungen zur Tätigkeitsgesellschaft (ARENDT 2002) und in der einflussreichen kulturhistorischen Schule nach LEONTJEW (1979) oder WYGOTSKI (1964) hat der Tätigkeitsbegriff paradigmatischen Charakter erhalten.

(→ Subjektivierung, → Entgrenzung, → Interaktion, → Handeln)

*Mit Tätigkeit bezeichnen wir im Unterschied zu einem reiz-, impuls- oder triebgesteuerten Verhalten ein zielorientiertes, rational gesteuertes und reflektiertes Verhalten wie Arbeiten, Lernen, Spielen, Kommunizieren, Sport treiben, Informieren.*

## **Interaktion**

Der oft in diesem Zusammenhang gebrauchte Begriff der Interaktion bezieht sich auf die Beziehungen zwischen Akteuren oder Subjekten. Er hebt die Wechselseitigkeit, das Aufeinanderbezogensein der Subjekte hervor, und er betont auch, dass dieses Bezogensein sich auf die Erwartungen, Einstellungen, tatsächlichen oder möglichen Reflexionen der beteiligten Subjekte bezieht.

*Interaktion bezeichnet gegenseitig aufeinanderbezogene Handlungen von Akteuren. Eine Interaktion liegt vor, wenn ein Handelnder sich nicht nur am gerade erkennbaren oder zufälligen Verhalten orientiert, sondern in den eigenen Handlungen die möglichen Erwartungen und Reflexionen des Handlungspartners vergegenwärtigt.*

## **Handeln**

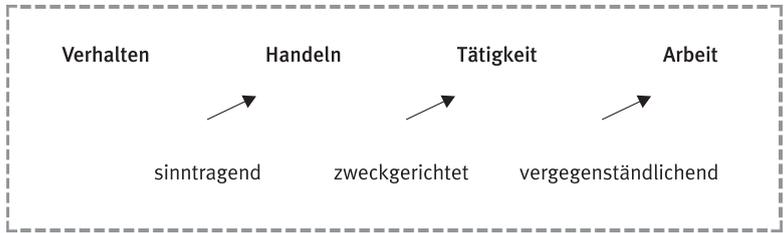
In Soziologie und Psychologie wird vor allem in der Handlungsforschung und mit der Konstituierung von Handlungstheorien der Begriff des Handelns und vor allem des sozialen Handelns eingeführt. Wir greifen im Kontext der Lernkulturuntersuchungen zwar nicht weiter auf den Begriff des Handelns und auf die Unterscheidung zu „Tätigkeit“ zurück, geben aber im Zusammenhang mit dem oft gebrauchten Begriff der Handlungsforschung oder Akteursforschung (action research) eine grobe Begriffsbestimmung.

*Handeln soll ein menschliches Verhalten (gleichgültig ob äußeres oder inneres Tun oder Unterlassen oder Dulden) bezeichnen, wenn die Handelnden (Akteure) mit ihrem Verhalten einen Sinn verbinden.*

Erst der durch die Intention im Handlungsvollzug ergriffene Sinn lässt Verhalten zur Handlung werden. Für Handlungsforschung könnte deshalb vor allem die Sinndimension interessant sein, die mit den Intentionen der intervenierenden Forscher und der handelnden Akteure verbunden wird. Die Grenzen zum nur reaktiven oder affektiv gesteuerten Verhalten sind fließend. In der wissenschaftlichen Diskussion ist umstritten, inwieweit mit der Sinnzuordnung ein handlungsleitendes/orientierendes Wissen aktiviert wird.

In der Kette Verhalten – Handeln – Tätigkeit – Arbeit würde jeweils ein begriffsbildendes differenzierendes Merkmal hinzutreten: Handeln als sinntragendes

## Übersicht 2



Verhalten – Tätigkeit als zweckgerichtetes, reflektiertes Handeln – Arbeit als objektivierende, vergegenständlichende, wertschöpfende Tätigkeit (vgl. Übersicht 2).

### Arbeit/Arbeiten

Das Erkenntnisinteresse zielt auf einen Arbeitsbegriff, der weiter als der Begriff der Erwerbs- oder lohnabhängigen Arbeit ist und damit auch gestattet, die spezifischen gesellschaftsgestaltenden und persönlichkeitsformenden Wirkungen von Arbeitstätigkeiten außerhalb der Erwerbsarbeit abzuheben und sie Thesen vom Ende der Arbeitsgesellschaft entgegenzusetzen. Der Begriff „Arbeiten“ oder „Arbeit“ soll

- offen für die Veränderungen in der Arbeitsgesellschaft und für neue Formen von Arbeit sein, die mit einer weiteren Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Arbeitsteilung entstehen,
- die bisherige Reduktion auf eine bestimmte Form der Arbeit aufheben und Übereinstimmungen und Unterscheidungen verschiedener Formen von Arbeit fassen lassen,
- das Arbeiten von anderen Tätigkeiten unterscheiden und den besonderen Stellenwert für die Existenzsicherung und Sinnfindung und -bestimmung des Individuums und der Gattung beschreiben lassen,
- eine bestimmte Flexibilität der Zuordnung zulassen, die davon ausgeht, dass das Merkmal „Arbeiten“ einer Tätigkeit nicht ein für allemal zugeschrieben wird, sondern den Wechsel der Attributierungen zulässt.

Umgangssprachlich verbindet sich seit Jahrhunderten mit dem Begriff „Arbeit“ menschliche Anstrengung, Aufwand von körperlicher oder geistiger Kraft, Mühsal. Der Mythos der Vertreibung des Menschen aus dem Paradies und die Verdammung, er müsse im Schweiß seines Angesichts sein Brot essen, steht metaphorisch für diese Auffassung. Der Protestantismus hebt die Unterscheidung in niedrige (körperliche) und höhere (geistige) Arbeit auf und lässt jede Arbeit als gottgefällig ansehen. Mit MAX WEBER erhält diese Deutung eine theoretische Grundlegung, indem Arbeit nicht mehr Mittel zum Zweck der Bedürfnisbefriedigung, sondern der eigentliche Zweck menschlichen Daseins ist. MARX lässt in einem anthropologischen Kontext die Frage offen, in welcher Form in künftigen Gesellschaften Arbeit weiter existieren könnte und verweist nur darauf, dass erst jenseits derselben „die eigentliche Kraftentwicklung, die sich selbst als Selbstzweck gibt“, das wahre Reich der Freiheit beginnt. (MARX 1983, S. 828) In seiner Arbeitswerttheorie analysiert er ausschließlich die Form der Lohnarbeit. Mit der fortschreitenden Industrialisierung wird der Arbeitsbegriff auf die Bezeichnung der erwerblichen und lohnabhängigen Arbeit reduziert.

In der Sozialwissenschaft (Volkswirtschaftslehre, Soziologie, Erwachsenenpädagogik) wird Arbeit vor allem unter drei Perspektiven gefasst, die oft in ein und derselben Begriffsbestimmung zu finden sind: Die *ökonomische Perspektive* hebt vor allem das Merkmal der Arbeit ab, den Stoffwechsel mit der Natur zu

regeln, Produktionsfaktor zu sein und den gesellschaftlichen Reichtum hervorzubringen. Die *soziologische Perspektive* sieht in der Arbeit einen sozialisierenden Faktor, in dem der Mensch sein gesellschaftliches Wesen entäußert bzw. aneignet und gesellschaftliche Verhältnisse produziert, die *psychologische Perspektive* wiederum sucht vor allem dem Zusammenhang zwischen der verändernden Tätigkeit des Menschen und der Regulation und Selbstregulation nachzugehen, die wiederum die Selbstveränderung des Individuums bewirkt.

Berufsbildung und Weiterbildung waren traditionell am Begriff der beruflich orientierten Erwerbsarbeit orientiert. Anpassungsfortbildung und Umschulung zu einem neuen nachgefragten Beruf sollten die Stabilität des Arbeitskräftemarkts und die Verwertung der Ware Arbeitskraft ermöglichen. Menschenbildung war eine Bildung für Arbeit. Mit dem Human-Ressource-Ansatz findet die Diskussion über Arbeit in den 80er Jahren als Humanisierung der Arbeitswelt eine Neuorientierung. Das Humankapital ist danach als Leistungsressource effizienter vorzubereiten und zu führen. Die Verwertungsperspektive findet in der Gegenwart ihren weitgehendsten Ausdruck in der Vorstellung, dass der Typus des verberuflichten Lohnarbeiters in einen Arbeitskraftunternehmer überginge (Voß/PONGRATZ 1998), der nicht nur seine eigene Reproduktion als Arbeitskraft und seine Vermarktung zu sichern hat, sondern auch seine Lebensführung „verarbeitlichen“ muss, d. h. auch die private Lebensführung dem Arbeitsinteresse unterordnet. Person und Arbeitskraft bzw. Beruf fallen in dieser Vorstellung ineinander.

(→ Tätigkeit, → Arbeitskraft)

*Arbeit bezeichnet eine bewusste und zielgerichtete menschliche Tätigkeit, die auf die Veränderung (Aneignung) außerhalb des Individuums existierender Verhältnisse gerichtet ist und einen Gebrauchswert hervorbringt. In arbeitsteiligen Gesellschaften integriert sich das Individuum durch die Arbeit in die Gemeinschaft und stellt einen allgemeinen gesellschaftlichen Zusammenhang her.*

Im Weiteren heben wir für den Programmkontext folgende Merkmale im Begriff Arbeit ab:

- Arbeit ist eine *bewusst verändernde Tätigkeit* des Menschen, in der mit Hilfe von Arbeitsmitteln Naturstoffe, geistige Gegebenheiten (Daten und Symbole) oder menschliche Beziehungen verändert und den Zwecken des Menschen nutzbar gemacht werden.
- Arbeit versteht sich als *zielbestimmte und zielsetzende Tätigkeit*, in der das Resultat geistig als Ziel vorweggenommen wird und der „Widerstand des Gegenstands“ unter Verbrauch von Kraft überwunden werden muss.
- In der Arbeit *entäußert (vergegenständlicht, objektiviert)* sich das Individuum, die Energien des inneren Systems (der Gruppe, des Menschen) werden auf die äußere Umwelt übertragen und die äußere Welt wird verinnerlichend angeeignet. Die Arbeit wird so zum *vermittelnden Glied* zwischen dem inneren (Mensch) und äußeren System (Umwelt).
- Arbeit ist eine Tätigkeit, die einen *Gebrauchswert* hervorbringt und *nutzenorientiert* ist.
- Arbeit ist eine Tätigkeit, die in einer arbeitsteiligen Gesellschaft kooperativ geleistet wird und in der das Individuum seine *Integration (die Vergesellschaftung) in die Gemeinschaft* vollzieht. In der Arbeit verwirklicht sich das sozialisierende Moment menschlichen Daseins (HORKHEIMER).

In dieser Bestimmung wird Arbeit bewusst von den konkreten gesellschaftlichen Eigentums-, Austausch- und Verteilungsformen (z. B. der kapitalistischen Wirtschaftsform) gelöst.

Arbeit ist damit im Unterschied zu MARX auch nicht an den Warencharakter gebunden. Der Begriff bezeichnet nicht nur warenproduzierende Arbeit, die über

einen Tauschwert auf einem Markt realisiert wird. Arbeit ist immer wertschöpfend, aber dieser Wert beschränkt sich nicht auf den Tauschwert, sondern schließt auch den Gebrauchswert ein. Arbeit ist danach auch die Hausarbeit, die Tätigkeit als Leiter des Chores, die Leitung eines Unternehmens, die Betreuung eines alternierenden Menschen oder die Moderation eines Gesprächskreises. Viele der Tätigkeiten außerhalb der Erwerbsarbeit, im sog. sozialen Umfeld, tragen das Merkmal einer solchen gebrauchswert erzeugenden Arbeit.

Die Begriffsbestimmung weist eine Reihe relationaler Implikationen auf:

- Das Merkmal „Arbeit zu sein“ ist fließend, d. h. eine Tätigkeit kann dieses Merkmals auch wieder verlustig gehen oder ein solches erwerben. Die geistige Aneignung z. B. einer fremden Sprache, von Sachwissen oder Umgangsformen ist ein Prozess der Verinnerlichung. Er ist vorerst nicht auf die Beziehung zu anderen gerichtet und erheischt auch keine Anerkennung. Die Tätigkeit als Dolmetscher trägt dagegen alle bisher genannten Merkmale der Arbeit. Die sog. Trauerarbeit, die ein Mensch bei Verlust eines Angehörigen leisten muss, würde das Attribut Arbeit nicht beanspruchen können, der Pfarrer, der Trauernde begleitet, würde dagegen Beziehungsarbeit leisten.
- Tätigkeiten, die das Merkmal Arbeiten tragen, schreiben dieses Merkmal *nichtmonolithisch* zu, d. h. solche Tätigkeiten können sowohl Merkmal des Arbeitens als auch des Lernens oder Spielens haben. Das arbeitsintegrierte Lernen wird z. B. wesentlich durch die Verknüpfung von Arbeiten und Lernen realisiert.
- Die Zuordnung „Arbeit zu sein“ ist zudem *relativ*, d. h. aus verschiedenen Perspektiven kann ein und dieselbe Tätigkeit, z. B. das Fitnessstraining, Spiel oder Arbeit sein.

In der weiteren Begriffsbildung werden wir vor allem bei der Begriffsbestimmung „Lernen“ auf eine Gliederung zurückgreifen, die mit der Darstellung der einfachen Elemente der Arbeit vorbereitet werden soll. Danach unterscheiden wir den Arbeitsgegenstand, das Arbeitsergebnis, den dazwischenliegenden Arbeitsprozess mit den Dimensionen Mittel, Ort, Zeit, Form. Bei ERPENBECK (2003, S. 9) findet man in der Darstellung der Lernkulturbereiche eine ähnliche Aufgliederung in Lernergebnis, Lernprozess und Lernort.

(→ Arbeitsteilung, → Erwerbsarbeit, → Arbeitskraft)

## Arbeitskraft/Arbeitsvermögen

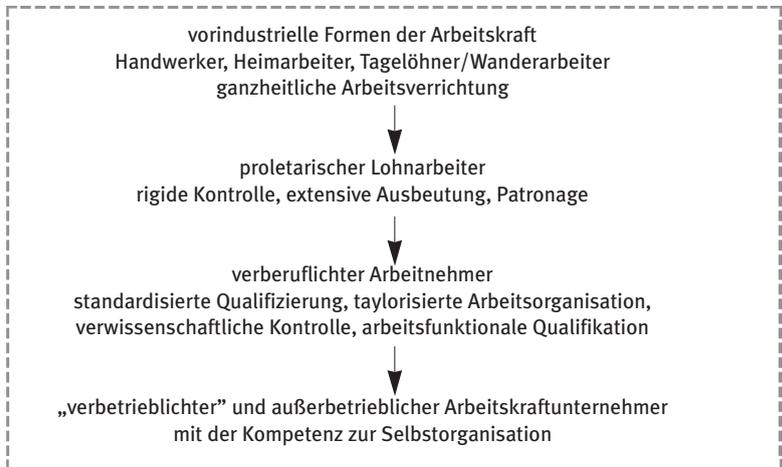
*Mit (individueller) Arbeitskraft oder Arbeitsvermögen bezeichnen wir die Gesamtheit der physischen und psychischen Kompetenzen eines Individuums, die es in Bewegung setzt, um einen Gebrauchswert zu erzeugen.*

Als gesellschaftliches Arbeitsvermögen wird die Gesamtheit aller körperlichen und geistigen Kompetenzen der arbeitsfähigen Mitglieder der Gesellschaft zur Verrichtung gesellschaftlich notwendiger Arbeit gefasst. Die Reproduktion des Arbeitsvermögens bildet nicht nur einen Prozess der stetigen Wiederherstellung des verausgabten Vermögens, sondern vollzieht sich erweitert, bringt neue Entwicklungsmöglichkeiten und -bedingungen hervor.

Kennzeichen der Genese dieser historischen Formen ist der zunehmende Einfluss der Subjektivität auf den Arbeitsprozess, die sich auf allen historischen Stufen der Entwicklung der Arbeitskraft findet, aber mit der historischen Entwicklung verändert. Das Maß der Reflexivität unterscheidet sich und insofern bildet sich in der Gegenwart mit der sich entgrenzenden Arbeit eine neue Stufe der Reflexivität aus. Originär an die jeweilige Person gebundene Eigenschaften, Motivationen und Handlungspotenziale werden vom Management als produktive Ressource erkannt und systematisch in die Arbeitsorganisation einbezogen. (EGBRINGHOFF u. a. 2003, S. 1)

(→ Arbeit, → Subjektivierung, → Entgrenzung, → postindustrielle Gesellschaft)

### Übersicht 3: Historische Entwicklungsformen der Arbeitskraft (nach Voß 1991)



Es hat sich in der Literatur durchgesetzt, die Arbeitskraft durch folgende Eigenschaften zu charakterisieren: Employability, Entrepreneurship, Flexibility.

Employability bezeichnet die Mobilitätsbereitschaft einer Person, um Arbeit zu bekommen oder zu behalten und ihre beruflichen Kompetenzen auf den neuesten Stand zu bringen – allgemeiner auch als Beschäftigungsfähigkeit und noch besser als Beschäftigungssicherheit aller Maßnahmen zum Erhalt und zur Entwicklung dieser Beschäftigungsfähigkeit gefasst. In beiden Fällen geht es nicht ausschließlich um die Angemessenheit der Kompetenzen der Arbeitskraft, sondern auch um die Anreize und Möglichkeiten, die der Arbeitskraft angeboten werden.

(→ Arbeitskraft, → Subjektivierung)

Entrepreneurship bezeichnet den Unternehmergeist einer Person, durch die Nutzung der eigenen Ressourcen und der momentanen Umweltbedingungen kurz- und langfristige Optionen zu entwickeln und durchzusetzen. Die Eigenschaft des Entrepreneurs tangiert Eigenschaften des Arbeitskraftunternehmers, umfasst aber weitergehend auch Optionen für andere Akteure.

(→ Arbeitskraft)

Flexibility bezeichnet die Fähigkeit einer Person, sich auf wechselnde Anforderungen des Arbeits- und Lebensprozesses einzustellen und entsprechende Bewältigungsstrategien zu entwickeln.

Diese geforderten Eigenschaften erhöhen die Ansprüche an die Reflexivität der Subjekte.

### Reflexiv handelndes Subjekt

Die Veränderungen der Motivkonstellationen, der Zielstrukturen, der Aufbau neuer Kompetenzen, Neubewertungen der eigenen Person und des eigenen Lebens bringen ein Paradigma hervor, das sich als das Konzept des reflexiv handelnden Subjekts versteht.

*Reflexiv handelndes Subjekt bezeichnet ein Individuum, das nicht mehr durch direkt oder indirekt externe Anforderungen und Möglichkeiten bestimmt wird, sondern durch eine hohe Reflexivität gegenüber den strukturellen Umweltbedingungen und durch Selbstreflexivität gegenüber den eigenen Le-*

*bensbedingungen, -prozessen und -entwürfen und den darin enthaltenen Handlungsproblemen, -konflikten und -dilemmata.*

In der Argumentation zum Begriffsgebrauch könnte die Vorstellung vom reflexiv handelnden Subjekt und der darauf beruhenden individuellen Autonomie ein Bild von Erwerbsarbeit zeichnen, dass der Realität nicht standhält. Das Bedürfnis nach individueller Autonomie ist sicher gewachsen, aber nicht in gleichem Maße sind es die strukturellen und arbeitsorganisatorischen Bedingungen zu ihrer Realisierung. Der Grad der Fremdbestimmung hat sich verändert, die Kontrollmechanismen sind subtiler geworden, Formen der Selbstdisziplinierung erzeugen stringenter Regeln. Eine sich verstärkende Reflexivität könnte damit beim Individuum sogar wachsende Unsicherheit und Zerrissenheit erzeugen.

(→ postindustrielle Gesellschaft, → Subjektivierung, → Individualisierung)

## **Arbeitsteilung**

Die Beschreibung wachsender Differenzierung in der Arbeitswelt greift überraschenderweise kaum auf das Konzept der Arbeitsteilung zurück. Dabei könnte gerade in Prozessen sich verändernder Arbeitsteilung das Verständnis auch von Verselbständigung (Separation) und Verflechtung (Integration) der Arbeitstätigkeiten in der Gesellschaft begründet sein. Die Teilung der Arbeit trennt und verbindet Arbeitstätigkeiten, indem sie in einem System der Gegenseitigkeit von Separation und Kooperation den Austausch von Arbeitsresultaten und Arbeitstätigkeiten entfalten lässt.

Insofern orientiert das Erkenntnisinteresse darauf, mit dem Begriff Arbeitsteilung den Prozess der Entgrenzung der Arbeit auch als Prozess sich verändernder Arbeitsteilung zu bestimmen und damit auch eine historische Kontinuität von Entgrenzungen anzudeuten. Die Differenzierungen der Tätigkeiten und die Herausbildung auch neuer Formen der Erwerbstätigkeit sollen in einen solchen Zusammenhang eingeordnet und die soziale Dimension der Arbeitsteilung soll bewusst gemacht werden. Damit könnte ein tieferes Verständnis der Arbeitsteilung auch den Zugang *zum Verständnis der Entwicklung von Lernkulturen* bilden.

*Mit Arbeitsteilung soll die Aufgliederung und Zusammenführung (Differenzierung und Integration) des ganzheitlichen Reproduktionsprozesses in qualitativ verschiedene Teilprozesse und die längerfristige Verteilung oder Zuordnung derselben an einzelne Individuen oder verschiedene Gruppen arbeitender Individuen verstanden werden.*

Arbeitsteilungen gehen oft mit sozialen Teilungen einher (z. B. körperliche und geistige Arbeit; ausführende und leitende Arbeit). Gesellschaftliche Arbeitsteilung fördert deshalb in einem volkswirtschaftlichen Zusammenhang einerseits die gesellschaftlich-ökonomische Produktivität, andererseits verstärkt sie die soziale Rollendifferenzierung und damit die funktionale Abhängigkeit der Mitglieder einer Gesellschaft. Neben der Arbeitsteilung nach Geschlecht und Alter tritt eine Arbeitsteilung, die als Verteilung der gesellschaftlich notwendigen Arbeit auf bestimmte Zweige der gesellschaftlichen Gesamtarbeit (nicht nur der Wirtschaft), aber auch als Differenzierungsmoment innerhalb von Wirtschaftszweigen oder der innerbetrieblichen Aufgliederung bei der Herstellung, dem Transport oder dem Vertrieb der Erzeugnisse auftritt.

Die Entgrenzungshypothese geht von einer zunehmenden Erosion der Arbeitsteilungen und insbesondere der zwischen körperlichen und geistigen, zwischen beruflichen und nichtberuflichen, zwischen erwerbsorientierten und nichterwerbsorientierten Arbeitstätigkeiten und den jeweiligen Übergängen, Vernetzungen und Verflechtungen aus. Zugleich werden Momente der Separation weiter wirken, betriebliche Arbeitsteilungen erhalten bleiben und sich gegebenenfalls auch vertiefen und bestimmte Tätigkeitsprofile schärfen. Veränderte *Teilungen der Arbeit* werden sich nicht allein der Mechanismen des Markts bedie-

nen können, auf dem die Verteilung der Arbeit nach den Kapitalverwertungschancen geregelt wird, sondern sich als Inhalte einer steuernden Verteilungspolitik erweisen müssen, die Wirtschafts-, Arbeitsmarkt-, Bildungs-, Umwelt- und Sozialpolitik in einer öffentlichen (Beschäftigungs-)Arbeitspolitik vereint und den gesellschaftlichen Stellenwert von menschlicher Arbeit neu bestimmt.

(→ Arbeitskraft, → Entgrenzung, → postindustrielle Gesellschaft, → Subjektivierung)

Die folgende Differenzierung von Arbeit enthält sowohl Merkmale, die aus der Arbeitsteilung resultieren (Familien, Gemeinwesenarbeit u. a.), als auch solche, die durch die Strukturierung der sozialen Form der Arbeit und der Verfügung über die Arbeitskraft resultieren.

## **Erwerbsarbeit/Lohnarbeit**

Nach dem Kriterium der *sozialen Form, d. h. dem Verwertungs- und Anerkennungsmodus* der Arbeit und der Arbeitskraft auf dem Markt weist die künftige Arbeitsgesellschaft mindestens zwei gesellschaftliche Arbeitssphären auf:

Die Erwerbsarbeit, die einer gesellschaftlichen Anerkennung (Realisation) des Tauscherts auf dem Markt bedarf, ist an mehr oder weniger professionell gebundene und spezialisierte Tätigkeiten in den verschiedenen Arbeitsmarktformen (primär, sekundär, tertiär) gebunden und an einem gewinnorientierten Wirtschaftssystem und einer privatwirtschaftlichen Nachfrage nach Arbeit ausgerichtet. Die Erwerbsarbeit ist nicht unbedingt an Berufstätigkeit oder an Lohnarbeit gebunden, sondern kann auch die Arbeit eines Unternehmers oder Freiberuflers darstellen (z. B. realisiert der Handwerksmeister seine Arbeit und den erbrachten Kapitalanteil auf einen Markt, aber er ist selbst auch Eigentümer seiner Produktionsmittel). Lohnarbeit als eine Form der Erwerbsarbeit setzt den doppelt freien Arbeiter voraus, der frei ist, seine Arbeitskraft verkaufen zu können, und der frei von Produktionsmitteln ist, die es ihm ermöglichen könnten, selbständige Erwerbsarbeit zu leisten. Die moderne Lohnarbeit setzt nicht direkt einen „Arbeitgeber“ voraus, der Eigentümer von Produktionsmitteln ist, wie z. B. der Staat, die Gewerkschaften oder die Kirchen. Die Einteilung in Lohn- und Nichtlohnarbeit versagt, wenn die Gruppe der Manager einbezogen wird, die einerseits vom Eigentümer abhängig sind und ihm auch ihre Arbeitskraft verkaufen müssen, andererseits ein eigensinniges Geflecht von Beziehungen und Einflussphasen erzeugen, in dem sie nicht nur selbst Arbeitgeberfunktionen ausführen, sondern auch eine relative Unabhängigkeit gegenüber den Eigentümern entwickeln.

*Erwerbsarbeit bezeichnet eine Form der Arbeit, deren Resultat auf einem Markt auf der Grundlage ihres Tauscherts realisiert werden muss.*

*Lohnarbeit fasst eine Form der Arbeit eines abhängigen Individuums, das seine Arbeitskraft auf einem Arbeitsmarkt anbieten und verkaufen muss und einen entsprechenden Gegenwert dafür in Form des Lohns erhält.*

Die Erwerbsarbeit nimmt Merkmale des Jobs an, wenn sich die Sinndimension des Arbeitens, einen Gebrauchswert zu schaffen, der (für andere) nützlich ist, auflöst. Der rasche Wechsel der Jobs (job-hopping) könnte Ausdruck eines solchen Sinndefizits sein, andererseits den Arbeitenden auch zwingen, einen eigenen Sinn „seiner“ Tätigkeit (z. B. aus dem Vergleich der verschiedenen Tätigkeitsfelder) zu konstruieren. Die Reflexivität und Selbstreflexivität erhielte so als Kompetente der Sinnkonstruktion eine neue Bedeutsamkeit. Dem steht wieder entgegen, dass häufig gering qualifizierte Arbeitssuchende einem solchen Wechsel zu allererst ausgeliefert sind, den sie nicht mit der notwendigen Reflexivität begleiten können.

Die Nichterwerbsarbeit bedarf keiner Vermittlung und Anerkennung über den Markt und der dortigen Wertrealisierung (z. B. Hausarbeit, Eigenarbeit, Bürgerarbeit). Mögliche finanzielle Anerkennungen würden nicht als Äquivalent des

durch die Arbeit erzeugten Wertes erfolgen und in der Regel auch nicht die Existenz sichern helfen. Die Nichterwerbsarbeit erfolgt in oft gleichfalls spezialisierten, arbeitsteilig organisierten Tätigkeiten, die Bedürfnisse des Gemeinwesens befriedigen.

Bisher spricht alles dafür, dass die sog. Erwerbsarbeit für die meisten Individuen nach wie vor das entscheidende Mittel zur Sicherung der materiellen Existenz, zur gesellschaftlichen Statussicherung und Mittel der Identitätsbildung darstellt und Nichterwerbsarbeit als eine zusätzliche, ergänzende – wenn auch häufig nicht weniger anstrengende und aufwendige – Arbeitssphäre gesehen wird. Insofern zielt das Erkenntnisinteresse vor allem auf neue Differenzierungen und auf mögliche Übergangsformen in die Erwerbsarbeit.

(→ Arbeitsteilung, → Arbeitskraft)

## Familienarbeit

Familienarbeit bezeichnet die für die Reproduktion der familialen Haushaltsführung notwendigen Arbeit, die meist durch die Mitglieder der Familien arbeitsteilig geleistet wird. In die Arbeitsteilung können auch Nichthaushaltangehörige (erwachsene Kinder, Bekannte und Freunde) einbezogen sein. Familienarbeit wird als Nichterwerbsarbeit erbracht. Der Übergang der Familienarbeit in die lohnorientierte Erwerbsarbeit wird im Dienstleistungsgewerbe vollzogen.

*Familienarbeit bezeichnet die für die familiäre Haushaltsführung notwendige Arbeit, die durch die Mitglieder der Familien arbeitsteilig geleistet wird.*

## Eigenarbeit

Wie verschiedene andere Begriffe des Begriffsfelds Arbeit wurde auch der Begriff „Eigenarbeit“ im Zusammenhang mit alternativen ökonomischen Konzepten – die Rückgewinnung von Autonomie in der warenproduzierenden Gesellschaft gebildet. ILLICH (1979) bezeichnet Eigenarbeit als Tätigkeit, „mit der sich Menschen von Produktion und Konsum absetzen ... Eigenarbeit ist Ersatz von Ware durch eigenes Tätigsein.“

*Eigenarbeit bezeichnet handwerkliche, kulturelle oder soziale Arbeitstätigkeiten, die eigene Bedürfnisse durch eigenes Tun im eigenen Auftrag, nach eigenem Konzept und mit den eigenen Kräften befriedigen.*

Der Begriff „freiwillige Arbeit“ als Tätigkeit, die das Individuum leistet, auch wenn es nicht dazu existenzsichernd oder gesetzlich verpflichtet ist, ist verschiedenen Begriffen – wie Familien- oder Eigenarbeit zuordenbar und damit sehr vage. Im Unterschied dazu wird mit dem Begriff „gemeinnützige Arbeit“ häufig eine Tätigkeit verstanden, die meist aus einer gemeinsamen Problemsituation heraus initiiert und nicht marktförmig realisiert wird. Als gemeinnützig wird eine Tätigkeit angesehen, wenn ein Nutzen für eine Gemeinschaft beabsichtigt ist, ohne das eine unmittelbare Gegenleistung für sich selbst erwartet wird. Im Unterschied wiederum dazu, organisieren sich manche Initiativen, z. B. Selbsthilfegruppen, nach dem Prinzip der Gegenseitigkeit der Unterstützung.

Im Vergleich zu anderen Formen unbezahlter freiwilliger Tätigkeiten besitzt ehrenamtliche Tätigkeit/Arbeit einen höheren Organisations- und damit Verpflichtungsgrad, der häufig mit schriftlichen Vereinbarungen und Abmachungen verknüpft ist, monetäre Entschädigungen nicht ausschließt und mit einer Positionierung in einem sozialen Netz und mit Mitgliedschaften verbunden ist.

## Bürgerarbeit

*Unter Bürgerarbeit wird die außerhalb der Erwerbstätigkeit geleistete unentgeltliche Arbeit im und für das Gemeinwesen verstanden.*

Bürgerarbeit als Bestandteil regionaler Gesamtarbeit ist für die Entwicklung und

Stabilisierung des Gemeinwesens, für die Erhaltung und Entwicklung regionaler Infrastrukturen, regionalen Selbstbewusstseins und regionaler Selbstentwicklung von zentraler zivilgesellschaftlicher Bedeutung (BECK 1999; FRANZKY/WÖLFING 1997). Die Bürgerarbeit hat viele Berührungspunkte mit der Gemeinwesenarbeit.

(→ Gemeinwesenarbeit, → Arbeitsteilung, → Arbeit)

## **Gemeinwesenarbeit**

In den 30er Jahren wurde in den USA eine Form der privaten und öffentlichen Sozialarbeit mit dem Ziel entwickelt, die Bevölkerung bestimmter geosozialer Räume zu sozialer Selbsthilfe zu führen und zu befähigen. (ELSEN 1998, 2004)

*Gemeinwesenarbeit bezeichnet einen systematisch angeregten und öffentlich kontrollierten Prozess, in dessen Verlauf die Mitglieder eines Gemeinwesens ihre Bedürfnisse artikulieren, als Ziele und Handlungsprogramme fixieren und Ressourcen zu deren Realisierung erschließen.*

Grundelement der Gemeinwesenarbeit ist die Hilfe zur Selbsthilfe. Sie erfüllt ihren Zweck nur bedingt, wenn sie sich auf caritative Dienstleistungen für Bedürftige in sozialen Brennpunkten beschränkt. Sie orientiert deshalb auf das Herstellen von Öffentlichkeit, das Bewusstmachen von gemeinsamer Betroffenheit und auf die Suche nach gemeinsamen Lösungen.

Die anschließenden Begriffe folgen weitgehend dem umgangssprachlichen Gebrauch:

## **Arbeitsprozess**

*Der Arbeitsprozess bezeichnet den Verlauf der Tätigkeit von ihrer Aufnahme bis zum Abschluss im Resultat.*

## **Arbeitsbedingungen**

*Mit Arbeitsbedingungen soll die Gesamtheit der Faktoren bezeichnet werden, welche die Arbeitssituation, das Arbeitshandeln und das Arbeitsergebnis bestimmen.*

Die Arbeitswelt ist wie andere Tätigkeitsfelder situativ strukturiert. Die Arbeitssituation bezeichnet Tätigkeits- und Erfahrungsfelder, die als selbst gestellte oder fremdgestellte Aufgabe bewältigt werden müssen. Die Arbeitssituation stellt die kleinste Einheit menschlichen Tätigseins in der Wechselwirkung der Person/des Subjekts mit seiner Umwelt dar. Arbeitssituationen können sich durch gegensätzliche Interessen als Konfliktsituationen entwickeln.

## **Arbeitssituation**

*Arbeitssituation bezeichnet einen tätigkeitsbestimmten und relativ dauerhaften Zusammenhang zwischen einem arbeitenden Subjekt und seiner Umwelt.*

## **Arbeitsaufgabe**

*Arbeitsaufgabe bezeichnet eine fremdgestellte oder selbst gestellte Aufforderung, eine Arbeitssituation zu bewältigen.*

## **Arbeitsform**

*Arbeitsform oder soziale Form des Arbeitens bezeichnet die Art der Kooperation im Arbeitsprozess.*

## Arbeitsstypus

*Als Arbeitsstypus soll eine historisch entstandene, unter technischen und sozialen Bedingungen sich herausbildende Organisationsform der Arbeit (z. B. bäuerliche Arbeit, zunftmäßig organisierte handwerkliche Arbeit, Manufakturarbeit, fordistische oder postfordistische Industriearbeit) verstanden werden.*

## Entgrenzung des Arbeitens

In Bezug auf die Arbeitsverhältnisse führt die Entgrenzung zu einer weitgehend neuen Qualität der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit.

*Entgrenzung des Arbeitens bezeichnet die Reduzierung bzw. Auflösung bisheriger Normalitätsmuster der Arbeit und ihre Ersetzung/Ergänzung durch eine selbst organisierte Arbeitstätigkeit.*

Leitlinie ist immer weniger die möglichst dichte Begrenzung von Handlungsoptionen, um Tätigkeiten auf detailliert disponierte Abläufe und Ziele auszurichten, sondern immer mehr das Gegenteil: die Vorgabe von diffusen Handlungsrahmen mit deutlich reduzierten fremdbestimmten Strukturierungswirkungen, die nun von den Arbeitenden mit eigenverantwortlichen Strukturierungsleistungen genutzt werden müssen (Voß 1998, S. 477) „Es geht immer weniger darum, klar definierte Vorgaben für den Arbeitsprozess möglichst abweichungsfrei zu befolgen, sondern das Arbeiten ohne direkte strukturelle Unterstützung, aber bei erheblich höheren Leistungsforderungen (einschließlich der erhöhten Belastungsqualität) selbst zu steuern.“(Voß 1998, S. 477). In der Argumentation für oder gegen die Entgrenzung ist zu beachten, das möglicherweise sich ein solcher Arbeitstypus nur auf wenige Personengruppen (Manager, IT-Arbeiter, Wissenschaftler) bezieht und viele andere Bevölkerungsgruppen von der Entgrenzung in der Arbeit nicht berührt werden.

Folgt man einer Gliederung der Arbeitsverhältnisse nach Zeit, Raum, Arbeitsmittel, Arbeitsinhalt (Qualifikationsanspruch), sozialer Form, institutioneller Organisation, Biographie und Ziel bzw. Sinndimension lassen sich folgende Entgrenzungen zeigen (vgl. Übersicht 4).

(→ postfordistische Gesellschaft, → Subjektivierung, → Arbeitskraft, → Entgrenzung des Lernens)

### Übersicht 4: Entgrenzungen in den Elementen des Arbeitsprozesses

Element des Arbeitsprozesses	Entgrenzungsdimension
Zeit	zeitliche Flexibilisierung, Vielfalt der Arbeitszeitformen in Dauer, Lage und Regulierungsform
Raum	Entgrenzung der lokalen Strukturierung und örtlichen Bindung von Arbeit
Mittel	wachsende Austauschbarkeit, Kompatibilität und individuelle Verfügbarkeit der Arbeitsmittel
soziale Form	Entgrenzung kooperativer Strukturen
Organisation	Abbau institutioneller Regulierungen und normativ organisierter Gefüge mit wachsender Autonomie der Akteure
Qualifikation	berufliche Mobilität gegenüber standardisierten fachlich-beruflichen Arbeitsplatzspezifikationen
Biographie	Entstandardisierung der kontinuierlichen Erwerbsbiographie
Sinn/Motivation	Eigenmotivierung und selbständige Sinnsetzung gegenüber Betriebs- und Berufsbindungen

Mit der entgrenzten Arbeit nehmen einerseits die zeitlichen, räumlichen, medialen und sozialen Handlungsspielräume in der Arbeitstätigkeit zu, andererseits wird diese Autonomie durch arbeitsplatzferne Kontrollmechanismen, durch Zielvorgaben, äußere Arbeitsanreize wieder eingeengt und kontrolliert. (VIETH 1995)

In den Beziehungen zwischen den Entgrenzungen der verschiedenen Lebensbereiche erscheint unter der Perspektive einer neuen Lernkultur besonders die Beziehung zwischen Entgrenzung des Lernens und des Arbeitens von Interesse.

(→ Entgrenzung des Lernens, → Arbeitsteilung, → postfordistischer Arbeitstypus)

In den letzten Jahren zeichnet sich mit der Entgrenzung der Arbeit der Übergang zu einem neuen Typ der Arbeit ab, der den tayloristisch-fordistischen Typus ablösen könnte. Im Rahmen großbetrieblich organisierter Produktion wurde durch gesteigerte Arbeitsteilung, Rationalisierung und erweiterte Losgrößen eine Produktivitätssteigerung erreicht, die eine Herstellung standardisierter Massengüter ermöglichte, was wiederum zu einer Expansion des Massenkonsums in den Industrieländern führte. Insofern charakterisiert der Fordismus mehr als nur eine Form der Produktionsorganisation. Er fasst eine Gesamtheit der technischen, ökonomischen und sozialpolitischen Grundsätze zeitweiliger Produktionsweise von Industriestaaten. Die fordistische Produktionsorganisation beruht auf dem Taylorismus, einem System wissenschaftlicher Betriebsführung und Arbeitsorganisation, in dem komplexe Arbeitszusammenhänge in einfache, repetitiv zu bewältigende Zusammenhänge zergliedert wurden, für die eindeutige Handlungsvorschriften existierten. Dieser Typus kann durchaus den Charakter qualifizierter Arbeit annehmen und ist deshalb nicht mit einfacher Arbeit gleichzusetzen.

Die Entgrenzung der Arbeit führt zu einer wachsenden Individualisierung der Produktion und des Konsums und bereitet eine postfordistische Produktionsweise vor. Im Unterschied zum fordistisch-tayloristischen Arbeitstyp würde der posttayloristische (auch toyotistisch genannt) Arbeitstypus auf ganzheitliche Arbeitszusammenhänge, reduzierte Arbeitsnormative, selbstbestimmbare Entscheidungs- und Handlungsräume und selbst organisierte, soziale Beziehungen verweisen. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich sowohl fordistische als auch postfordistische Arbeitstätigkeiten in allen gesellschaftlichen Bereichen der Industrie, Dienstleistung, Administration parallel zueinander herausbilden bzw. behaupten.

Die Charakterisierung dieses Übergangs als Ablösung eines Arbeitstypus „Umgang mit Sachen“ durch einen Arbeitstypus „Umgang mit Daten“ und „Umgang mit Menschen“ enthält zu viele Vagheiten und Mehrdeutigkeiten und sollte deshalb im Kontext Lernkultur nicht weiter verwendet werden.

Beide Arbeitstypen markieren nur die Polaritäten eines Kontinuums, indem sich zahlreiche Zwischenglieder, Vermischungen und Überlagerungen finden. (Vgl. Übersicht 5)

(→ Entgrenzung, → Arbeitsteilung, → Subjektivierung)

## **Alltägliche Lebensführung**

Die Fragestellung nach dem Verhältnis von Arbeit und Lebensführung kann dem klassischen Thema historisch orientierter Gesellschaftsanalyse zugeordnet werden, wie und mit welchen Folgen sich die Ausdifferenzierung der erwerbsförmigen Arbeit auf die Beziehungen zu anderen Sphären der Gesellschaft auswirkt.

In der bildungspolitischen Diskussion des vergangenen Jahrhunderts wurde das Thema „Arbeit und Leben“ auch unter der Perspektive politischer Bildung diskutiert (PONGRATZ 2001). Dem Lernenden sollte seine Verbundenheit mit den Kräften des öffentlichen Lebens bewusst gemacht und in ihm das Gefühl mitbürgerlicher Verantwortlichkeit geweckt werden. (Grundsätze der Zusammenarbeit zwischen Volkshochschule und DGB) Dieses Bemühen war spätestens seit

## Übersicht 5: Traditioneller und entgrenzter (nichtfordistischer) Arbeitstypus

Element des Arbeitsprozesses	Traditioneller Arbeitstypus (fordistisch, tayloristisch)	Nichtfordistischer Arbeitstypus
Arbeitsergebnis	Vergegenständlichung	Virtualität
Arbeitserfahrung	sinnlich	diskursiv
Selbsterfahrung	über das Produkt	über die Akzeptanz der Inszenierung
Kooperativität	arbeitsteilig	individualisiert, selbstorganisiert
Zeit	Ökonomie der lebendigen und vergegenständlichten Arbeit Disziplinarmacht Zeit	Ökonomie des Zeitpunkts Zeitflexibilität
Rationalität	Zweckrationalität Planung und Programmgebung der Fertigung	Planung der rechtzeitigen Inszenierung und des Arrangements – situative Innovationsfähigkeit – Probehandeln
Sinnzuschreibung (Werterationalität)	soziale Bezogenheit Zukunft	Ichbezogenheit Gegenwart
Lernkultur	fremdgesteuert	selbstorganisiert

den 80er Jahren in umfassendere Diskussionen eingeordnet, die sich gegen eine pauschalisierende Gegenüberstellung von Arbeit und Leben, Arbeitszeit und Freizeit wehrten. Danach wurde auch in der Sphäre des privaten Lebens in den verschiedenen Betätigungsformen systematisch gearbeitet, und auch die Erwerbsarbeit erwies sich nicht nur als Sphäre des instrumentellen Gelderwerbs, sondern drückte einen wesentlichen Teil sinnerfüllenden Lebens aus. Man erkannte, dass das Verhältnis Arbeit und Leben nicht nur sozial und geschlechtlich höchst unterschiedlich geformt ist, sondern sich im individuellen Lebensverlauf immer wieder verändert und vom Individuum verändert konstruiert werden muss. Auf der Grundlage dieser Diskussionen wurde das Konzept der alltäglichen Lebensführung entwickelt.

*Mit alltäglicher Lebensführung wird die strukturierte Gesamtheit aller Tätigkeiten im Alltag von Personen angesehen, die einem durch die Person konstruierten und ihr zugehörigen Handlungssystem folgt.*

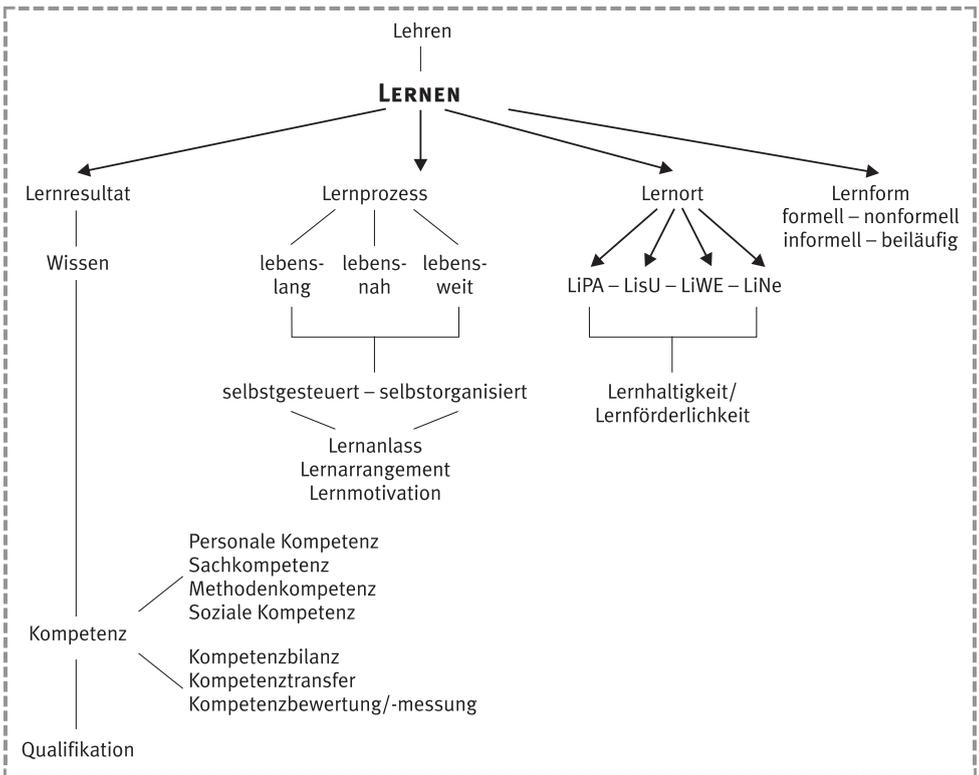
Dieses Konzept ist integrativ orientiert, was dessen Reiz auch für die Forschungen zur Lernkultur ausmacht (Voß 1991): Die alltägliche Lebensführung ist eine aktive Konstruktionsleistung der Person, die den *Zusammenhang der Alltags-tätigkeiten* und deren Eigenlogik hervorbringt und eine nichtdeterministische Vergesellschaftung von individueller Lebensführung bedingt. Im Gleichklang mit den Entgrenzungen des Arbeitens und Lernens vollziehen sich auch Entgrenzungen der alltäglichen Lebensführung, in denen die Lebensführung Bereiche des Arbeitens und des Lernens integriert, Übergänge und Vermischungen produziert und institutionelle Grenzen auflöst. Die Vorstellung, dass die Lebensführung ein Arrangement der Arrangements (Voß 1991) schaffen muss, führt an den Gedanken der work-life-balance heran und wird heute auch als Kunst der Lebensführung diskutiert.



### Lernen – Lehren

Das Begriffsfeld setzt mit der Begriffsbestimmung Lernen ein, führt diesen Begriff zu Attributierungen lebenslang, lebensumfassend/umspannend und schließlich zur Kategorie des Lehrens. In einem weiteren Schritt werden in Anlehnung an ERPENBECK (2003) Dimensionierungen des Lernens definiert und die „Lernresultate“, der „Lernprozess“, die „Lernorte“ und die „Lernformen“ eingeführt. Die Dimensionen werden genutzt, um zentrale Begriffe des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ wie „Kompetenz“, „informelles Lernen“ oder „selbst organisiertes Lernen“ zu bestimmen, aber auch solche Begriffe einzuführen, die vor allem im Kontext der Weiterbildungsforschung gebraucht werden wie „Lernen im Prozess der Arbeit“, „Lernen im sozialen Umfeld“ oder „Lernen im Netz“.

### Überblick über das Begriffsfeld



# **Begriffsbestimmungen für das Begriffsfeld**

## **Lernen**

In der wissenschaftlichen Diskussion zur Erwachsenenbildung findet sich eine Vielzahl unterschiedlicher Begriffsbestimmungen des Lernens, die je nach Erkenntnisinteressen, disziplinärer Herkunft oder wissenschaftlichem Standort in den Merkmalszuordnungen variieren, eine bestimmte Dominanz besitzen dabei die psychologischen Bestimmungen. Insofern kann sicher auch die vorliegende Darstellung nicht für alle Leser eine hinreichende und befriedigende Begriffsbestimmung geben.

Das Erkenntnisinteresse im Programmkontext orientiert auf folgende Merkmale: Der Begriff „Lernen“ soll

- die komplexen Beziehungs- und Wirkungszusammenhänge zwischen Umwelt und Lernendem als Ergebnis der subjektiven Konstruktionsleistung des Individuums fassen lassen,
- als Entwicklung der Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit des Menschen (Subjektivität) gesehen werden können,
- nicht auf kognitive Strukturänderungen reduziert werden und sich für die Pluralisierung des Lernens, der Lernformen und der Lernorte öffnen,
- auch die Zustandsänderung von sozialen Gebilden, von Institutionen und Regionen berücksichtigen und als Lernen fassen lassen.

Grundsätzlich wird ein Begriff von Lernen erforderlich, der weder zu eng an einen unmittelbaren Verwendungszusammenhang gebunden ist noch in die Gefahr gerät, alle und jede Tätigkeit zu einem bedeutsamen Prozess lernender Aneignung zu erklären. (SCHÄFFTER 1998, S. 136)

Umgangssprachlich versteht man unter „Lernen“ die individuelle Aneignung von Wissen und Können bzw. den Erwerb von Wissen oder Fähigkeiten. Dem ist ein allgemeiner wissenschaftlicher Begriff des Lernens angenähert, der vor allem aus den Erkenntnisinteressen der Psychologie und Soziologie resultiert und der auch in den Diskussionen zur Entwicklung von Lernkulturen gebraucht wird: Lernen bezeichnet danach eine dauerhafte Verhaltensänderung auf der Grundlage von Erfahrungen. „Er hat etwas gelernt“ steht für „er hat sich verändert“. Die besondere Betonung, dass Lernen immer einer Erweiterung des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung von Lebenssituationen dienen sollte, greift insofern zu kurz, als auch Prozesse des Verlernens als Lernen gefasst werden müssen. Die Verhaltens- und Strukturveränderung schließt auch Probleme des Abbaus, der Umstrukturierungen und des Löschens ein, auch ein Vergessen ist ein Lernprozess.

Die einzelnen psychologischen Disziplinen variieren diese Bestimmung nur unbedeutend: Die Persönlichkeitspsychologie sieht in „Lernen“ eine umgebungsbezogene Veränderung im Verhalten oder Verhaltensrepertoire eines Individuums, die Lernpsychologie einen informationsverarbeitenden Prozess, mit dem eine interne ideelle Struktur verändert wird, die Entwicklungspsychologie versteht unter „Lernen“ die Anpassung des Individuums an die sich verändernden Umweltkonstellationen, die sich in der Einheit von Exteriorisation und Interiorisation vollzieht. Verschiedene Soziologien sehen im „Lernen“ eine „sozial vermittelte Aneignung“ der in der Gesellschaft vergegenständlichten Wesenskräfte. Die Pädagogik versteht „Lernen“ als bewusste Ausbildung von neuen Verhaltensweisen und Persönlichkeitsdispositionen durch den Lernenden unter Einwirkung von Lehrenden.

(→ Lehren, → Bildung, → Entgrenzung des Lernens)

In der Weiterbildungsdiskussion wurde Lernen vor allem durch Attributierungen der Lernformen (informelles, formelles, holistisches, innovatives, ganzheitliches, antizipatorisches, kritisches, affektives, lebenslanges Lernen usw.) oder in dem Zusammenhang zum Lehren thematisiert. Dabei lösten sich die Wissen-

schaftsdiskurse von einer geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Wissenschaftstradition und kultivierten empirische, konstruktivistische oder systemtheoretische Forschungsansätze. Bislang als verbindlich angesehene altersorientierte Phasenmodelle des Lernens und die These eines linearen Zusammenhangs zwischen Alter und Lernleistung wurden dabei relativiert. Unter dem Einfluss systemtheoretischer Überlegungen (ARNOLD/SIEBERT 1997) wurden Lehren und Lernen auch als selbstreferentielle, getrennte Systeme gedacht, die nur eine strukturelle Kopplung verbindet. Damit wurde das Verständnis auch für Lernprozesse außerhalb traditioneller Bildungseinrichtungen und für Weiterbildung vorrangig als Weiterlernen geöffnet.

*Lernen bezeichnet die Veränderung eines aktuellen Zustands eines individuellen oder kollektiven Subjekts, die als Resultat der Interaktion des Subjekts mit seiner Umwelt eintritt.*

Die Vorzüge der Begriffsbestimmung beinhalten zugleich auch Probleme:

- Der Begriff „Lernen“ verweist auf den Begriff „Zustand“ und setzt sich so dem Vorwurf aus, einen vagen Begriff durch einen anderen gleichfalls vagen zu ersetzen, und tatsächlich lässt der Begriff „Zustand“ gewollt offen, ob sich die Veränderung auf ein Verhalten oder eine Struktur bezieht und umgeht auch die Frage nach dem Verhältnis der Änderung von inneren, „verborgenen“ und äußeren, sichtbaren Zuständen. Das Lernen ist nach der angeführten Begriffsbestimmung eine Zustandsänderung eines Subjekts, die nicht empirisch wahrnehmbar sein muss. Ein Lernen kann in einem System stattgefunden haben, ohne dass sich das empirisch wahrnehmbare Verhalten geändert hat. Es ist andererseits auch durchaus denkbar, dass Verhaltensänderungen ausgelöst werden, z. B. durch spontane Reaktionen, ohne dass sich interne Strukturen verändern.
- Der Begriff setzt die Veränderung als Resultat der Interaktion zwischen Subjekten oder Subjekten und entpersonifizierten Gegebenheiten, er bindet das Lernen also auch an Verhaltensweisen, die wir nicht als Tätigkeit identifizieren (z. B. Meditieren, Entspannen, Schweigen).
- Der Subjektbezug sagt noch nichts über das Maß der Subjektivität (der Aktivität) des Akteurs aus, auch ein Reiz-Reaktions-Lernen (konditionales Lernen des bedingten Reflexes) würde das Subjekt einschließen.
- Die Formulierung „kollektives Subjekt“ schließt sowohl Gruppen von Individuen als auch Organisationen, Institutionen oder komplexere soziale Gebilde, wie Regionen, ein.

## **Organisationales Lernen**

Unter dieser Sicht wird auch der Begriff des organisationalen Lernens diskutiert. Damit sind zwei verschiedene Interpretationen verbunden: Organisationales Lernen kann verstanden werden als Lernen des Individuums unter den spezifischen Bedingungen einer Organisation einschließlich der lernenden Aneignung der Regeln dieser Organisation durch das Individuum. Darunter kann aber auch verstanden werden, dass die Organisation ihre Zustände und Reaktionsweisen verändert (Organisationslernen) und mehr ist als das Lernen individueller Organisationsmitglieder.

(→ Organisation, → Gruppe)

*Organisationales Lernen fokussiert auf strukturelle Veränderungen eines systemischen Bezugsrahmens in Auseinandersetzung mit einer spezifischen organisationalen Umwelt (SCHÄFFTER 1998).*

## **Lebenslanges oder lebensbegleitendes Lernen**

Anfänglich als Synonym zu lifelong education oder education permanente gebraucht, verwenden der UNESCO-Bericht der Faure-Kommission (FAURE u. a.

1973) und 1979 der Club of Rome den Begriff. Das Europäische Jahr des lebenslangen Lernens 1996 (OCED 1996) lässt den Begriff zum allgemeinen Paradigma werden. Der Begriff wird von nun an von lebenslanger Erziehung unterschieden und fasst nur noch das „Aufnehmen, Erschließen, Deuten und Einordnen von Informationen, Eindrücken, Erfahrungen während der gesamten Lebenszeit“. Das Lernen soll danach nicht durchgehend in schulartig organisierten Formen stattfinden, die Feststellung, dass es auch freiwillig sein sollte, ist allerdings nicht durchzuhalten. Lebenslanges Lernen fasst damit einen dem Lebenslauf inhärenten Kompetenzerwerb. Zunehmend wird der Begriff „lebenslanges Lernen“ mit der Beifügung „aller“ oder „für alle“ gebraucht. Damit orientiert der Begriff auf die Einbeziehung *aller* Bürger in das Lernen und auf die Berücksichtigung *aller* Lebensbereiche (lebensumspannend). Die Aufforderung „lebenslang zu lernen“ ist nicht nur ein Anspruch an das Individuum, sondern auch an die Öffentlichkeit, die Umwelt lernfreundlicher zu gestalten und entsprechende lernförderliche Infrastrukturen zu schaffen.

*Lebenslanges oder lebensbegleitendes Lernen bezeichnet einen alle Bürger erfassenden Prozess der lebenslangen Veränderung durch das freiwillige Aufnehmen, Erschließen, Deuten und Einordnen von Informationen während der gesamten Lebenszeit. Weiterbildung versteht sich als Bestandteil lebenslangen Lernens.*

### **Lebensumspannendes oder lebensweites Lernen**

Der Begriff „lebenslanges Lernen“ hat einen weiteren, oft umgangssprachlich gebrauchten Begriff „lebensweites“ oder „lebensumspannendes Lernen“ vorbereitet. In diesem Begriff wird auf die Vielfalt der Lernformen und Lernorte aufmerksam gemacht, wobei das institutionelle und formelle Lernen eingeschlossen werden.

*Lebensumspannendes oder lebensweites Lernen bezeichnet ein Lernen, das alle Formen des Lernens in unterschiedlichen Lernorten einschließt, wobei sich die Beziehungen zwischen organisiertem und nicht organisiertem, institutionellem und nicht institutionellem, formellem und informellem Lernen in den Kontexten jeweils spezifisch gestalten.*

Immer häufiger wird lebensumspannend auch als Begriff gebraucht, der den Merkmalsraum von „lebenslang“ und „lebensweit“ zusammenfasst.

### **Lebensnahes Lernen**

Seltener gebraucht ist der Begriff „lebensnah“. Er fasst die allorts akzeptierte Vorstellung, dass Lernen sich vorrangig und effektiv in den praktischen Lebens-tätigkeiten als z. B. arbeitsbegleitendes oder arbeitsintegriertes Lernen vollzieht.

*Lebensnahes Lernen bezeichnet ein Lernen, dass sich vor allem in Lernorten vollzieht, die mit dem praktischen Lebensprozess verbunden sind.*

Die Medienentwicklung hat dazu geführt, dass Lernen sich vielfach informationsverarbeitender Techniken bedient und sich eine Vielfalt von Begriffen zur Beschreibung des Lernens in und durch Medien herausgebildet hat.

(→ Lernen im Netz, → E-Learning)

### **Lernhaltigkeit**

Der Begriff „Lernhaltigkeit“ einer Tätigkeit, eines Gegenstands, einer Beziehung greift auf die einfache Vorstellung zurück, dass die Beziehungen des Individuums zu seiner Umwelt unterschiedliche Möglichkeiten des Lernens anbieten. Auch hierbei gilt, ein Gegenstand, eine Tätigkeit, ein Arbeitsplatz sind nicht a priori lernhaltig, sondern das Subjekt muss die Möglichkeiten wahrnehmen,

Möglichkeitsfelder erweitern, neue Möglichkeiten interessengeleitet konstruieren. Ein Subjekt kann aber über ein Objekt kein Möglichkeitsfeld konstruieren, wenn das Objekt (z. B. durch einfache, monotone Arbeitstätigkeiten, durch begrenzende tayloristisch organisierte Arbeitsprozesse und Arbeitsaufgaben) solche Möglichkeiten nicht eröffnet.

*Lernhaltigkeit bezeichnet die im Gegenstand, im Ort, im Prozess und im Resultat der (produktiven wie konsumtiven) Tätigkeit liegenden Möglichkeiten für Lernen. Die Lernhaltigkeit resultiert sowohl aus den Objekteigenschaften als auch aus den Konstruktionsleistungen des Subjekts.*

Es gehört zu den grundlegenden Einsichten, dass die Lernhaltigkeit der Arbeitstätigkeiten (gebündelt in den Arbeitsplatzprofilen) – in und außerhalb der Erwerbsarbeit – wesentlich die Lernmotivation und Lernintensität bestimmt (BERGMANN 2001; FRIELING u. a. 2001). FRIELING u. a. (2000) weisen zudem nach, dass nicht nur ein Zusammenhang zwischen der Lernhaltigkeit eines Arbeitsplatzes und dem Lerneffekt der Arbeitstätigkeiten besteht, sondern auch zwischen der Lernhaltigkeit der Arbeitsplätze und der Flexibilität der Unternehmen, deren Offensivität und Stabilität. Das tayloristische Prinzip der Aufgliederung in Teilarbeiten und deren Abarbeitung in stereotypen Bewegungsabläufen konnte bis zu einem historischen Zeitpunkt den Kompetenzerwerb vor allem in Anlernphasen fördern. In der jetzigen Arbeitsorganisation führt ein solcher Arbeitstypus zu monotonen Teilarbeiten, die Lernen nur noch bedingt oder nur in einer bestimmten Form des Einprägens von Handlungsroutinen fördern. Bei kurzgetakteten repetitiven Arbeitsschritten erfolgt das Lernen der Handlungen nach relativ wenigen Lernzyklen und flacht dann ab, und der Grad der kognitiven Reaktion und der kommunikativen Verständigung über die Arbeitshandlungen ist relativ gering. Mit dem Übergang zu holistischen Formen der Arbeitsorganisation verändern sich auch die Anforderungen an den Umgang mit Informationskomplementaritäten, der flexiblen Kooperation in wechselnden Teams und vor allem der Fähigkeit zum eigenständigen, selbst gesteuerten Lernen. (FRIELING u. a. 2001, S. 109)

Von den Autoren wird auf die Hierarchie des Arbeitssystems und die damit verbundene Lernhaltigkeit aufmerksam gemacht. Die Hierarchie in den Teilarbeiten (von einfacher zu komplizierter, körperlicher zu geistiger, elementarer zu komplexerer Arbeit) bedingt auch Hierarchien der Lernhaltigkeit und lässt insofern auch eine Stufung des Lernens und einen Kreislauf entstehen, in dem Arbeitsplätze mit höherem Qualifikationsbedarf auch die Chance zu einem verstärkten informellen Lernen hervorbringen, was wiederum den Inhaber eines solchen Arbeitsplatzes befähigt (und berechtigt) Arbeitsplätze mit erweiterter Qualifikation einzunehmen und somit seine Beschäftigungsfähigkeit zu erweitern. Zu einfacher Arbeit verdammt in alle Ewigkeit!

Es könnte sein, dass die mit der Entgrenzung der Arbeit einsetzenden Veränderungen des Arbeitsprozesses mit flexibler Zeit- und Ortswahl, freier Verfügung über Arbeitsmittel, Komplexität der Arbeitsverrichtung auch veränderte Lernmöglichkeiten hervorbringen und die Lernhaltigkeit der Arbeitstätigkeiten steigern werden.

Es sei nachdrücklich betont, dass eine solche Merkmalszuschreibung der Lernhaltigkeit auch auf die Arbeiten im sozialen Umfeld zutrifft. Ein Bereich, der mit seiner Lernhaltigkeit vor allem Lernzwänge und Lernmöglichkeiten im sozialen Umfeld auslöst, sind die Waren und der entsprechende Umgang mit ihnen in der Konsumtion. Die Warenwelt erscheint vom Produkt her lernhaltig, sie zwingt regelrecht dazu informell zu lernen, sich lernend des Produkts zu bemächtigen. Der Drang des Markts, immer wieder neue oder veränderte Produkte zu kreieren, erzeugt auch ein reflektierendes Lernen. Mit dem Kauf erwirbt der Käufer auch den Anspruch und das Anrecht auf ein Lernen, das dann in hohem Maße selbstgewollt und selbstorganisiert ist. Das Motiv des Kaufens fällt mit dem Motiv des Lernens zusammen, ein Moralisieren darüber erscheint als wenig

sinnvoll. Der Markt hat darauf schon reagiert und neue Lernorte hervorgebracht wie Lernläden, Wissenschaftsläden, Computerläden, Lerninseln in Kaufhäusern und Kaufzentren, Innovationsstudios und Innovationsdemonstrationsstationen, Lernservicestudios, Internetcafés, Sprachcafés. Die entgrenzenden Übergänge zwischen Arbeiten, Lernen, Spielen, Entspannen und Konsumieren sind offensichtlich.

(→ Entgrenzung des Arbeitens, → Subjektvierung, → postfordistische Gesellschaft)

## Lehren

Der Begriff „Lernkultur“ wird häufig in der Zusammenfügung „Lern- und Lehrkultur“ gebraucht, was wiederum von einzelnen Diskursteilnehmern zurückgewiesen wird, die einwenden, dass gerade der Übergang von einer Lehr- zu einer Lernkultur die neue Lernkultur kennzeichne. Tatsächlich wird seit längerem in der Literatur darauf hingewiesen, dass es eine berufstypische Selbstvereinfachung ist, dass die Lehrtätigkeit – das Lehren – unmittelbar Lerntätigkeit auslöst bzw. Lernen durch Lehren direkt steuerbar sei. Die Alltagserfahrung bestätigt: Viele Akteure der Erwachsenenbildung lernen nicht das, was gelehrt wurde; lernen etwas, was nicht gelehrt wurde; lernen erfolgreich, obwohl gar nicht gelehrt wurde. Insofern ist es fragwürdig, dass a priori Lehren und Lernen ein System bilden. Entscheidend könnte es sein, welche tätigen Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden die Strukturverknüpfung konstituieren und inwieweit sich das Lehren selbst auch als Lernen (am anderen) versteht.

Die vorliegende Begriffsbestimmung kann den Konflikt nicht erörtern, setzt aber folgende Überlegungen einer Begriffsbestimmung voraus. Auch künftiges Lernen wird Phasen, Strecken aufweisen, in denen ein Lehren und auch Belehren durch entsprechend kompetente Personen einen effizienten Prozess des Lernens ermöglichen kann. Wir sehen also die Kultur des Lehrens als einen notwendigen Bestandteil einer Lernkultur. Das Lernen auch in Form einer Lernberatung wird eines zeitweiligen und/oder episodischen Belehrens nicht entbehren können, eine differenzierende Lernwegbetreuung wird durchaus auf Möglichkeiten des frontalen Vermittelns zurückgreifen, wenn sich diese Form als effizient erweist. Das Problem besteht vielleicht weniger in den Versuskonstruktionen Lehren oder Lernen, sondern in der Art und Weise des Lehrens. Das Pädagogische wird nicht überflüssig, sondern gewinnt eine neue, andere Dimension, indem sie zumindest drei Merkmale annimmt:

- Pädagogisches Führen des selbst organisierten informellen Lernens heißt zum Lernen und Weiterlernen zu befähigen. Das Führen endet nicht mit der Aneignung eines bestimmten Stoffs durch das Individuum, sondern mit der Ausbildung der Fähigkeit, über das Gelernte hinauszugehen.
- Pädagogisches Führen heißt insofern, das Lernen weniger als einen resultatsfixierten, antizipierten Lernweg, sondern als offenen Prozess zu gestalten, der auch für Nebenwege, Teilprozesse offen ist, Verzweigungen zulässt, neue Problemstellungen aufgreift.
- Eine solche pädagogische Führung schließt ein, den Lernenden an der Lernziel-, Lernweg-, Lernformbestimmung partizipieren zu lassen, eine ständige Rückkopplung zu organisieren, die reflektierende Selbstkontrolle über die erreichten Zwischenresultate zu ermöglichen.

*Mit Lehren soll eine planmäßige und reflektierte Tätigkeit von damit beauftragten oder dazu befugten Personen oder Personengruppen zur Entwicklung von Kompetenzen bei den Lernenden verstanden werden. In einer neuen Lernkultur ist es vorrangiges Ziel des Lehrenden, dem Lerner ein selbst organisiertes Lernen zu ermöglichen.*

Eine solche Bestimmung legt Lehren und auch Lehrer weder auf die Institution Schule oder Berufsschule noch auf ein Lehramt oder auf eine spezifische Tätig-

keit – die Vermittlung – fest. Es ist historisch interessant, dass die vom Deutschen Bildungsrat 1970 formulierten Aufgabenfelder des Lehrenden so weit gar nicht von den Vorstellungen einer Kultur des Lehrens als Lerndienstleistung entfernt waren: Im Kontext eines programmatischen Professionalisierungskonzepts werden dort als Aufgaben unterschieden: Lehren, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren.

(→ Entgrenzung des Lernens, → Entgrenzung des Pädagogischen)

### *Dimensionierungen des Lernens*

Erpenbeck geht von einer dreifachen Dimensionierung des Lernens aus: Der erste Bereich bezieht sich auf den einzelnen Lerner und die Lernanforderungen, der zweite auf Lerngruppen in Unternehmen, Organisationen, Branchen und Berufen und auf die Lernförderlichkeit der Lernorte, der dritte schließlich orientiert auf die infrastrukturellen Ermöglichungsbedingungen von Lernprozessen, d. h. die Lernförderung durch Strukturen (z. B. soziale Körperchaften).

Der Bereich des einzelnen Lerners umfasst wiederum die Dimension der *Lernumgebung*, die Stellung des Subjekts darin und die dadurch gegebenen Formen des Wissensgewinns, die Positionsdimension; die Dimension des *Lernprozesses* und seiner Lernformen und die Dimension des Lernsubjekts, seiner *Lernresultate* und Lernreflexionen.

Diesen Dimensionen sind wieder grundlegende Begriffe im Begriffsfeld Lernen zuordenbar wie Lernen im Prozess der (Erwerbs-)Arbeit, im sozialen Umfeld, in Weiterbildungseinrichtungen oder in Medien, selbst organisiertes Lernen, selbst gesteuertes – fremdgesteuertes Lernen mit entsprechenden Formen des informellen, formellen, nichtformellen Lernens oder Wissen, Werte, Kompetenzen, Qualifikation. Wir nutzen diese Aufgliederung als Leitfaden für die Begriffsbestimmungen im folgenden Abschnitt.

### *Lernresultate*

In Bezug auf die Lernresultate werden Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Werte, Kompetenzen, Qualifikationen unterschieden. Andere Diskussionen zur Klassifikation von Lernresultaten oder Lernergebnissen unterscheiden: intellektuelle Fertigkeiten, kognitive Strategien, sprachgebundenes Wissen, motorische Fertigkeiten, Einstellungen. Einzelne Begriffe werden im Folgenden erläutert.

## **Wissen**

Die Kategorie „Wissen“ hat spätestens mit der Thematik der Wissensgesellschaft gesellschaftliche Aufwertung erfahren. Wissen wird danach neben Kapital und Arbeit zu einem konstitutiven Element und Mechanismus von modernen Gesellschaften. Aus demselben Diskussionszusammenhang resultieren die Begriffe „Information“ und „Informationsgesellschaft“.

Lernresultate in Form von Informationen informieren über Wissen, Gewissheiten, Meinungen, Vermutungen, Glauben gleichermaßen. „Information“ bezeichnet insofern eine Kommunikationsform, in der Wissen und Meinung ununterscheidbar sind.

„Wissen“ bezeichnet dagegen in der Gesellschaft gespeicherte und überlieferte, kumulierte Erkenntnis, die durch Vermittlungsglieder (Institutionen, Gruppen, Medien) übertragen oder weitergegeben wird, oder durch die Individuen angeeignete und/oder gespeicherte Erkenntnis (subjektives Wissen als Gegenstand der Psychologie).

*Unter Wissen soll in der Gesellschaft gespeicherte, kumulierte und überlieferte Erkenntnis verstanden werden, die durch Vermittlungsglieder (Institutionen, Gruppen, Medien, Personen) übertragen oder weitergegeben oder selbständig in der verändernden Tätigkeit angeeignet wird.*

Die Frage nach dem Wirklichkeitsbezug (Konstruktion der Wirklichkeit oder Abbild/Widerspiegelung der Wirklichkeit) durch Wissen bleibt vorerst ausgeklammert.

In der Geschichte der Erkenntnis erfahren die verschiedenen Formen des Wissens unterschiedliche Wertung. Nach einer längeren Zeit der besonderen Wertschätzung eines an dem System der Wissenschaft orientiertem und geordnetem Wissen, das in curricularer Form auch zum Gegenstand von Bildung wurde (→ Bildung, → Allgemeinbildung), tritt in den letzten Jahrzehnten ein verstärktes Interesse an einem handlungsorientierten und erfahrungsbegründeten Wissen auf. Die folgenden verschiedenen Einteilungen sollen lediglich den Blick für die verschiedenen Wissensformen und den daraus resultierenden Formen der Ver- bzw. Übermittlung öffnen.

*Mit **explizitem Wissen** soll wertfreies Wissen über Sachverhalte in Form von Aussagen, Fakten, Daten als dokumentierte Wissensbausteine verstanden werden. Explizites Wissen kann von der Person gelöst und elektronisch gespeichert werden.*

*Implizites Wissen bezeichnet dagegen in Orientierungen, Erfahrungen, Gefühlen eingebettetes Wissen (Glaube ist bewertetes Nichtwissen). Implizites Wissen stellt in den Mitarbeitern ruhende, aber erfolgsrelevante Verhaltens- und Handlungsdispositionen dar.*

Explizites Wissen ist danach leichter transferierbar, implizites Wissen ist als kontext- und situationsabhängiges Wissen ein schwer kommunizierbares Hintergrundwissen. Um es zu kommunizieren, bedarf es „Codeschlüssel“, die nur bei sozialer Kohärenz und Nähe verständlich werden.

*Prozedurales Wissen ist ein Wissen in Form von Können, das beobachtbar, jedoch nur schwer sprachlich vermittelbar ist (knowing how). Aus dem prozeduralen Wissen werden wiederum die sog. **Skills** als spezifische Fertigkeiten und Heuristiken (erfahrungsbegründete Regeln) besonders hervorgehoben.*

*Träges Wissen oder auch stilles Wissen bezeichnet ein Wissen, das zwar erworben wurde, aber in Anwendungssituationen nicht sofort zur Verfügung steht und erst neu reproduziert werden muss.*

*Intelligentes Wissen bezeichnet ein Wissen, das abrufbar, vielfältig anwendbar und vielfach vernetzt ist.*

Das Interesse von Unternehmen ist oft darauf gerichtet, implizites und träges Wissen der Mitarbeiter in explizites und unterschiedlichen Nutzern zur Verfügung stehendes intelligentes Wissen zu überführen („Wenn Siemens wüsste, was Siemens weiß.“).

*Deutliches Wissen bezeichnet explizites, häufig auch intelligentes Wissen.*

*Zu verdeutlichendes Wissen bezeichnet implizites und stilles Wissen.*

*Deutendes Wissen bezeichnet ein wertorientiertes, kompetenzzentriertes Wissen.*

Weitere Klassifikationsangebote verweisen auf: Verfügungswissen, Wertwissen, Orientierungswissen, Erfahrungswissen, Alltags- oder theoretisches Wissen. Vom Kontext Lernkultur her könnte noch der Begriff Alltagswissen von Interesse sein.

## **Alltagswissen**

Der Begriff „Alltagswissen“ wird in der phänomenologischen Soziologie und Ethnomethodologie gebraucht und bezeichnet das tagtägliche „Jedermannwissen“, das der Einzelne in seiner Lebenspraxis als Routinen erfasst. Alltagswis-

sen entsteht vor allem in der Sedimentation von Erfahrungen aus kollektiven Handlungszusammenhängen, bei denen die eigene Erkenntnis zu den Wahrnehmungen der anderen in Beziehung gesetzt wird.

*Alltagswissen bezeichnet das eingewöhnte, weitgehend als selbstverständlich nicht hinterfragte Wissen von praktisch handelnden Menschen im Verflechtungszusammenhang der alltäglichen Lebenswelt.*

Das Alltagswissen fungiert als Teil des Alltagsbewusstseins, in dem neben dem Alltagswissen normative, emotional-affektive und dispositionale Bestandteile enthalten sind.

## **Wissensmanagement**

*Wissensmanagement bezeichnet die Vorgehensweise eines Unternehmens, einer Organisation oder Institution zur Analyse, Aktivierung und umfassenden Nutzung von Wissen als Ressource (Datenbanken, Dokumente, Prozeduren, Expertisen und implizites Wissen der Mitarbeiter).*

## **Fähigkeiten, Fertigkeiten**

Die Begriffe „Fähigkeiten“ und „Fertigkeiten“ werden im Wissenschaftsdiskurs der Weiterbildung nur noch selten, in der Umgangssprache dagegen häufig sogar – unberechtigterweise – synonym mit „Kompetenz“ gebraucht.

*Unter Fähigkeiten werden im Sprachgebrauch der Psychologie alle angebotenen und erworbenen psychischen Bedingungen verstanden, die zur Erlangung einer Leistung notwendig sind. Danach sind Fähigkeiten relativ verfestigte und mehr oder weniger generalisierte spezifische Besonderheiten des Verlaufs der psychischen Tätigkeit, die das Individuum für eine bestimmte Art menschlicher Tätigkeit besonders geeignet machen.*

*Unter Fertigkeiten soll eine durch Übung und Gebrauch ausgebildete und verfügbare weitgehend automatisierte und stabilisierte manuelle, technische oder geistige Handlungsform verstanden werden.*

## **Disposition**

Der noch einzuführende Kompetenzbegriff führt auf den Begriff der Disposition zurück.

*Disposition bezeichnet die zeitlich stabile Gesamtheit der zum jeweiligen Zeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur psychischen Regulation der Tätigkeit.*

## **Einstellung**

„Disposition“ wird häufig mit dem Begriff „Einstellung“ (Attitude) synonym gebraucht. Dieser fasst umgangssprachlich die Richtung oder selektive Ausrichtung des Denkens, Erkennens, Wertens.

*Einstellung bezeichnet einen relativ stabilen psychischen Reaktions- und Aktionszustand, der durch Internalisierung soziokultureller Werte in einem interesselgeleiteten, ganzheitlichen Lernen erworben wurde.*

Einstellungen bilden Grundlage von Stereotypen, Vorurteilen und Überzeugungen.

(→ Disposition, → Werte, → Kompetenz)

In der Klassifikation der Wissensformen und in der Beschreibung von Lernkulturen wurde mehrfach auf die Wertbindung und Wertorientierung von Bewusstseinsinhalten verwiesen.

## Wert

Werte sind grundlegende Orientierungen für menschliches Handeln und soziales Zusammenleben innerhalb einer Kultur. Sie sind sowohl beim Individuum als auch in Gesellschaften Ergebnisse komplexer geschichtlich soziokultureller Entwicklungs- und Wandlungsprozesse. Sie sind historisch entstanden, kulturell relativ und wandelbar und somit auch bewusst gestaltbar. Sie sind kulturspezifisch geprägt und zugleich an der Prägung der Eigenart der jeweiligen Kultur beteiligt. Als Vorstellung des Wünschenswerten sind sie die entscheidenden Elemente einer Kultur. Ihr objektives Kriterium ist die Bedeutsamkeit einer Gegebenheit in Bezug auf ein Bedürfnis (der Befriedigungsgrad), ihr subjektives Kriterium ist die Bedeutung, die dem im Objekt gegebenen Befriedigungsgrad durch das Individuum zugemessen wird.

*Wert bezeichnet den sozial akzeptierten Befriedigungsgrad (die Nützlichkeit), der einer Gegebenheit/einem Sachverhalt/einem Objekt in Bezug auf ein Bedürfnis durch ein Subjekt zugeschrieben wird.*

Werte orientieren das Handeln (Wertorientierungen) insbesondere unter prinzipiell auf Chaos und Selbstorganisation zurückführbarer Unsicherheiten. Sie werden zu Ordnungsparametern oder Ordnern sozialer Selbstorganisation und bilden ein konstitutives Element der Lernkulturen. In dieser Funktion sprechen wir auch von Wertorientierungen als Bestandteil menschlicher Handlungsregulation, die sich als Fähigkeit des reflektierenden Bewusstseins äußern, gesellschaftliche und persönliche Gegebenheiten in eine Bedürfnisrelation zu stellen und Wertepolaritäten zu konstruieren. Die Unterscheidung der verschiedenen Arten der Werte, von absoluten und relativen, formalen und materialen Werten wird nicht weiter verfolgt.

(→ Kompetenz, → Einstellung, → Wissen)

## Kompetenz

Es gibt in der Literatur der Erwachsenenbildung weitgehende Übereinstimmung, dass die Verfügbarkeit über Wissen keine alleinige Ressource für kompetente Umsetzung und kreative Anwendung darstellt und eine komplexere Kategorie benötigt wird.

Das Erkenntnisinteresse im Kontext Lernkultur ist auf einen Begriff gerichtet, der

- sich weniger auf die objektivierten Leistungsresultate, sondern auf die erworbenen oder zu erwerbenden subjektiven Dispositionen richtet,
- über die Vorstellungen zu Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinausgeht und auf komplexere Dispositionen orientiert,
- unter den Dispositionen dem selbstorganisatorischen Moment ein besonderes Gewicht gibt,
- den wertenden und motivational-voluntativen Aspekt der Dispositionen hervorhebt,
- die speziell deutsche bildungsidealistische Trennung von Arbeiten und Lernen, Bildung und Ausbildung überwinden hilft.

ERPENBECK/ROSENSTIEL, v. verweisen darauf, dass die Geschichte des Kompetenzbegriffs lang und wechselvoll ist, auf die entsprechenden Passagen sei verwiesen (2003, S. X ff.).

„Competetia“ bezeichnet ausgehend vom Verb competere im Lateinischen – zusammentreffen, zukommen, zustehen. Die römischen Rechtsgelehrten drückten damit den Sinn von rechtmäßig, befugt, zuständig aus. Im 13. Jh. bedeutet in diesem Sinne „Beneficium competentiae“ die jemandem zustehenden Einkünfte als Grundlage des Lebensunterhalts. Erst im 18. Jh. bildet sich der heutige Merkmalsraum aus.

Im Staatsrecht bezeichnet Kompetenz nach wie vor die Zuständigkeit, Rechtmäßigkeit oder Befugnis von Behörden oder Institutionen.

In der Kommunikationswissenschaft drückt er in der Gegenüberstellung zu Performanz die Fähigkeit eines Individuums aus, mit Hilfe eines begrenzten Inventars von Zeichen und Bildungsregeln potenziell unendlich viele neue Sätze selbstorganisiert bilden zu können. Davon geht die Vorstellung aus, eine Grammatik sozialisatorischen Handelns erwerben zu können (HABERMAS: kommunikative Kompetenz).

In der Motivationspsychologie wiederum bezeichnet der Begriff Fähigkeiten des Individuums, die sich als Ergebnis von Tätigkeiten selbstorganisiert herausgebildet haben.

In der Entwicklungspsychologie fasst z. B. LEONTJEW (1979, S. 42) Kompetenz „als das System innerpsychischer Voraussetzungen, das sich in der Qualität sichtbarer Handlungen niederschlägt“,

BERNIEN stellt fest (1997, S. 24), dass Kompetenz die Summe der Wissensbestände und die Anwendungsfähigkeit des Wissens in der Gesamtheit aus aktiven und ruhenden, sichtbaren und verborgenen, beschreibbaren und nichtbeschreibbaren, bewussten und unbewussten Komponenten beinhaltet.

In der Bestimmung von BAITSCH (1996, S. 102) wird Kompetenz als das System der innerpsychischen Voraussetzungen aufgefasst, das sich in der Qualität der sichtbaren Handlungen niederschlägt und diese reguliert. „Kompetenz“ bezeichnet danach die prozessuale Qualität der innerpsychischen Tätigkeit und als solche ein wesentliches Merkmal der Persönlichkeit. Inhaltlich ist damit die systemische und prozessuale Verknüpfung von Werten und Einstellungen mit den Motiv-Ziel-Strukturen einer Person gemeint, welche die Erfahrungen prägen und modifizieren und in die Stabilisierung und Entwicklung von Fertigkeiten, Fähigkeiten und des Wissens dieser Person einfließen.

Allgemeiner fasst den Begriff WEINBERG (1996, S. 3): „Für die Beschreibung dessen, was ein Mensch wirklich kann und weiß, hat sich der Begriff der Kompetenz eingebürgert. Unter Kompetenz werden alle Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethode verstanden, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt.“

MÜNCH (1995, S. 11) versteht unter Kompetenz die Fähigkeit, „aufgabengemäß, zielgerichtet, situationsbedingt und verantwortungsbewusst betriebliche Aufgaben zu erfüllen und Probleme zu lösen und zwar – je nach arbeitsorganisatorischen Gegebenheiten – entweder allein oder in Kooperation mit anderen“.

In den Definitionsangeboten wird „Kompetenz“ als Summe/Einheit der Wissensbestände und der Anwendungsfähigkeit des Wissens aufgefasst. Damit ist bereits ausgedrückt, dass Kompetenzen in ihrer Gesamtheit aus aktiven und ruhenden Wissensbeständen, aus sichtbaren und verborgenen, aus beschreibbaren und nichtbeschreibbaren und sogar aus bewussten und weniger bewussten Elementen bestehen können.

***Kompetenz bringt im Unterschied zu anderen Lernresultaten/Konstrukten wie Können, Fertigkeiten, Fähigkeiten die als Disposition vorhandenen Selbstorganisationspotentiale eines Individuums zum Ausdruck.***

(→ Selbstorganisationsdispositionen)

Der in Diskussionszirkeln der ABWF/Projekt QUEM gebrauchte Begriff wird hinsichtlich seiner Orientierung auf das Merkmal „Disposition zu sein“ auch kritisch betrachtet. Dabei wird mit Disposition die ausschließlich innere, nicht erkennbare Einstellung gefasst, die getrennt von der Tätigkeit existiert. Tatsächlich ist es auch möglich, in dem Begriff der Kompetenz den Bezug zur Tätigkeit, der in ihr sich äußernden und zugleich bildenden Kompetenz stärker hervorzuheben.

*Kompetenz bringt danach als Dispositionen vorhandene Selbstorganisationspotentiale zum Ausdruck, die sich in Tätigkeiten zeigen, bilden und verändern.*

Damit überschneidet sich ein solcherart bestimmter Begriff allerdings mit dem der „Performance“, der zumindest in der Transformationsgrammatik ЧОМСКЫС im Unterschied zur „Kompetenz“, die dieser als kognitives Regelsystem fasst, mit dessen Hilfe sprachliche Handlungen generiert werden, als den tatsächlichen wahrnehmbaren Sprachgebrauch bezeichnet. „Performance“ bezeichnet die empirisch wahrnehmbaren Äußerungen der menschlichen Tätigkeit in ihrer historischen Konkretheit.

Die Nutzer im Kontext ABWF/Projekt QUEM stünden jetzt vor dem Problem, entweder einen weiten Kompetenzbegriff zu gebrauchen, der den Tätigkeitsbegriff einschließt, oder Kompetenz *und* Performance zu nutzen. Im Sinne der Kommunikationsökonomie wäre es zweckmäßig, einen weiteren Kompetenzbegriff zu gebrauchen.

(→ Disposition, → Entgrenzung des Lernens, → Selbstorganisation)

In der sich vollziehenden tatsächlichen oder vermeintlichen Kompetenzwende und den Reflexionen darüber spiegeln sich wesentliche Diskussionsstränge der berufspädagogischen Diskurse wider: Zu Beginn der 70er Jahre formulierte der Bildungsrat, dass der Lernerfolg vor allem daran zu erkennen sei, inwieweit das Lernen das Individuum zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen befähige und Fähigkeiten und Dispositionen entwickle, die selbständig und flexibel in berufliches Handeln umgesetzt werden können. Die in den 70er Jahren gegen die kulturpädagogische Ziel- und Funktionsbestimmung von Bildung einsetzende „realistische“ Wende reduzierte mit einem berufspädagogischen Fokus der ökonomischen Verwertbarkeit den traditionellen Bildungsbegriff und führte den Kompetenzbegriff ein. In den 80er Jahren wurde mit der „reflexiven Wende“ dieser Begriff durch den Persönlichkeitsbezug wieder erweitert und die Ganzheitlichkeit der zu erwerbenden Persönlichkeitseigenschaften betont. Die „utilitaristische Wende“ in den 90er Jahren verband das zweckbezogene, berufsorientierte Lernen mit dem persönlichkeitsorientierten Lernen.

Als Diskussionsstränge finden sich zum einen Versuche, den Qualifikationsbegriff um den der Schlüsselqualifikationen, der Basisqualifikationen, prozessübergreifender, extrafunktionaler Qualifikationen zu erweitern und ihn durch Begriffe zu ersetzen, die nicht nur Wissens- und Leistungsdispositionen, sondern auch Werte und Selbstorganisationspositionen erfassen. ARNOLD (1997) verweist z. B. auf den Ansatz der handlungsorientierten Berufsbildung, der auf Methoden orientiert, die ein aktives und selbsterschließendes Lernen ermöglichen sollen. BUNK (1994, S. 12) spricht von Selbsthilfequalifikationen und erfasst damit einen wesentlichen Inhalt des Kompetenzbegriffs. Ein solches Lernen zu ermöglichen, bildet Element einer Didaktik selbst organisierten Lernens, die wiederum Bestandteil einer Ermöglichungsdidaktik ist. Inhalte einer solchen Didaktik sind u. a. offen gestaltete Lernprozesse, der Umgang mit Unsicherheit, das Lernen als Suchprozess und die Eröffnung von Selbstlernwegen.

Eine zweite Tendenz seit den 80er Jahren versteht das Erwachsenenlernen als Identitätslernen. Erwachsenenlernen muss davon ausgehen, dass die Menschen nur vor dem Hintergrund und dem Kontext ihrer subjektiven Handlungsgründe (HOLZKAMP 1993, S. 28) und ihrer Lerngeschichte lernen. ARNOLD (1997, S. 287) stellt fest, dass Erwachsenenlernen sich als ein Deutungslernen darstellt, d. h. als eine systematische, mehrfach reflexive und auf Selbsttätigkeit verwiesene Auseinandersetzung des Menschen mit eigenen und fremden Deutungen.

Diese verschiedenartigen Wendungen charakterisieren einen längerfristigen Paradigmenwechsel von einer mechanistischen zur evolutionären Berufspädagogik (ARNOLD 1997), die zum einen komplexere subjektive Fähigkeiten betont, sub-

jektive Zuständigkeit einfordert und zum anderen Wertorientierung und Identität als wesentliches Moment der Dispositionen hervorhebt. Insofern ist in einer gegenwärtig ausufernden Kompetenzdiskussion erkennbar, dass ein historischer Prozess des Selbstverständnisses zum Begriff drängt.

In der Diskussion werden vielfache Untergliederungen von Kompetenzen mit entsprechenden Begriffen gebildet, wir greifen in Anlehnung an ERPENBECK 1997, S. 312) folgende heraus:

*Fach- und Methodenkompetenz bezeichnet Dispositionen einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln und mit Hilfe verfügbaren Wissens, Handlungsprogrammen und Algorithmen Methoden auch selbst zu entwickeln.*

*Personale Kompetenz bezeichnet die Disposition, sich selbst gegenüber reflektierend zu handeln und kritisch zu sein, verbunden mit der produktiven Einstellung, Werthaltung und Ideale zu entwickeln (reflexiv in Bezug auf die eigene Person).*

*Handlungs- oder Aktivitätskompetenz bezeichnet die Disposition, individuelle Absichten und Ziele selbstorganisiert, aktiv und willensstark umsetzen zu können und dabei andere Kompetenzen integrieren zu können.*

*Sozial-kommunikative Kompetenz bezeichnet die Disposition, mit anderen kreativ zu kooperieren und zu kommunizieren, Perspektiven übernehmen und Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz entwickeln zu können (nach Faulstich [1997, S. 168 f.] Sensibilität, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Implementationsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit).*

Andere Einteilungen oder auch Trennungen, z. B. Fach- von Methodenkompetenz, sind möglich. Die in der Diskussion starke Betonung gerade der zuletzt genannten Kompetenz lässt es z. B. als sinnvoll erscheinen mit weiter differenzierenden Begriffen zu arbeiten: u. a. kritisch-reflexive, kritisch-soziale, kritisch-instrumentelle Kompetenz (GEIßLER 1974).

Mit dem Begriff „Methodenkompetenz“ werden auch wesentliche Inhalte des Begriffs „formale Bildung“ erfasst (Verfügbarkeit von Wissen, Handlungsprogrammen, Algorithmen ausdrücken, die in Problemsituationen ein schöpferisches Handeln ermöglicht). (→ formale Bildung) Der Begriff „organisationale Kompetenz“ integriert Merkmale aller hier bestimmten Bereiche.

Häufig wird auch der Begriff „berufliche Kompetenz“ verwendet, der gleichfalls als integrierter Begriff gebraucht wird.

*Berufliche Kompetenz bezeichnet die Summe aller Dispositionen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbestände und Erfahrungen des Menschen, die ihn zur Bewältigung seiner beruflichen Aufgaben und gleichzeitig zur eigenständigen Regulation seines beruflichen Handelns einschließlich der damit verbundenen Folgeabschätzungen befähigen. (Bernien 1997, S. 25)*

Dieser Begriff orientiert vorrangig auf die Fachkompetenz und dort wiederum auf eine technisch-instrumentelle Orientierung und könnte so berufliche Kompetenz von den Werten entbinden.

Die Intention des Programmkontextes Lernkultur Kompetenzentwicklung lässt das Interesse am Begriff „Lernkompetenz“ entstehen. Es ist unbestritten, dass Lernen einer bestimmten Kompetenz des Individuums zum Lernen bedarf. Diese Kompetenz zum Lernen schließt ein bestimmtes Basiswissen, das sich erweitert reproduzieren kann, Gedächtnis- und assoziative Verknüpfungsleistungen und auch ein internes Repertoire von kulturellen und geistigen Verfahren und Techniken ein. Der Begriffsbestimmung folgend, erscheinen vor allem drei Bereiche dieser Lernkompetenz als bedeutsam:

- die Kompetenz des Individuums zur Reflexion der Handlungsbedingungen und der eigenen Handlungsdispositionen, die wiederum in Fähigkeiten des Beobachtens, Vergleichens oder Abschätzens gegründet ist;
- eine kommunikative Orientierung, die sich nicht nur auf die Gesprächsbereitschaft bezieht, sondern vor allem auf die Fähigkeit zum inneren Dialog, zur internen Vorwegnahme möglicher Einwände, zum Einfühlungsvermögen in das Denken anderer;
- die Fähigkeit zur Antizipation der möglichen Handlungsabläufe, Lernen erscheint als ein gedankliches Probehandeln, in dem Handlungsfolgen und -abfolgen, Handlungsbedingungen antizipiert, gewertet und gewichtet werden, was u. a. auch den exklusiven Zeitbedarf für ein solches Probehandeln erklärt.

(→ Selbstorganisation, → Kompetenz, → Entgrenzung des Lernens)

*Lernkompetenz bezeichnet eine Disposition, reflexiv selbstorganisiert zu lernen, dazu kommunikativ und kooperativ Beziehungen zu anderen zu organisieren und mögliche Handlungsabläufe und Entscheidungssituationen zu antizipieren.*

## Qualifikation

Der Begriff „Qualifikation“ war wesentlich ein Resultat der sog. realistischen Wende der Erwachsenenpädagogik. Qualifikation löste in den 70er Jahren in der Erwachsenenpädagogik den Begriff der Bildung ab und orientierte auf den ökonomischen und gesellschaftlichen Bedarf. Qualifikationen werden aus der Sicht eines externen Bedarfs, weniger aus der Perspektive der internen Möglichkeiten des Subjekts bestimmt. „War für das klassische Konzept von Bildung, wie es für die deutsche Gesellschaft und ihre Bildungsinstitutionen im Neuhumanismus entwickelt und politisch durchgesetzt worden ist, ein Persönlichkeitsideal konstitutiv, so kennzeichnet der Begriff der Qualifikation seine Bezogenheit auf gesellschaftliche Arbeit.“ (BAETHGE 1974, S. 479). Qualifikation definierte und definiert noch immer Berufe bzw. berufliche Handlungsfelder, und so ist es verständlich, wenn in der Gegenwart mit der sog. Entberuflichung auch die Erosion der Qualifikationen befürchtet wird.

*Qualifikation bezeichnet ein für eine bestimmte arbeitsteilige Verrichtung notwendiges Wissen und Können, das als subjektives Handlungspotential dem Subjekt zur Problembewältigung zur Verfügung steht.*

Der Begriff ist weiter als die durch die Psychologie überlieferten Begriffe „Fähigkeiten“ und „Fertigkeiten“, indem er zukunfts- und anforderungsorientiert ist.

### Übersicht 6: Qualifikation und Kompetenz

Qualifikation	Kompetenz
Erfüllung konkreter Nachfragen bzw. Anforderungen	subjektbezogen
unmittelbar tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten	ganzheitliche Persönlichkeitsdispositionen
Erfüllung meist fremdgesetzter Zwecke	Selbstorganisation
zertifizierbare abgegrenzte Inhalte	Vielfalt unbegrenzter individueller Handlungsdispositionen
sachverhaltsorientiert	wertorientiert, -gesteuert, -generierend

Er ist enger als der Bildungsbegriff, indem er arbeits- und sachverhaltsorientiert ist. Qualifikationen werden nicht erst im selbst organisierten Handeln sichtbar, sondern können auch in davon abgetrennten, normierbaren Prüfungssituationen (ERPENBECK/ROSENSTIEL, v. 2003, S. XI) erfasst werden. Sie sind Wissens- und Fertigungspositionen, die in einem Prüfungshandeln abgefordert und bestimmt werden können. Insofern sind Qualifikationen nicht unbedingt an eine Verberuflichung und an bestimmte qualifikationsvermittelnde Institutionentypen gebunden. ARNOLD nennt die in Übersicht 6 verdeutlichten Inhalte (1997, S. 269 ff.) des Übergangs vom Qualifikationslernen zum Kompetenzlernen.

Trotz des tatsächlichen und propagierten Übergangs zum Kompetenzlernen könnte es sich als zweckmäßig erweisen, nicht vollständig auf den Qualifikationsbegriff zu verzichten, wenn auf spezifische berufsbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten verwiesen werden soll. Der Vorschlag, einen erweiterten, kritischen und reflexiven Qualifikationsbegriff einzuführen, bei dem die Subjekte auf sich selbst, ihre Lebensgeschichte und ihre Arbeit als einen gesellschaftlichen Produktionsprozess rückbeziehen können (KADE 1983, S. 449), würde durch den Kompetenzbegriff gefasst.

Der Unterschied zwischen einer prozessgebundenen und einer prozessungebundenen Qualifikation, bei der die letztere von einer Arbeitsverrichtung auf eine weitere transferierbar ist, wird in unserer Darstellung nicht verfolgt. Eine weitere Unterscheidung zwischen funktionaler Qualifikation, sich in eine vorgegebene Arbeitsorganisation einzuordnen, und innovatorischer Qualifikation als Bereitschaft und Fähigkeit zur Gestaltung bzw. Umgestaltung der Arbeitsbedingungen, könnte dagegen für partizipatorische Analysen von Bedeutung sein, wird aber in unserer Darstellung durch den Begriff der Lernförderlichkeit gefasst.

(→ Kompetenz, → Entgrenzung des Lernens, → Bildung)

## Schlüsselqualifikation

Schon in den 70er Jahren wird der Qualifikationsbegriff in seiner engen arbeits- teilig orientierten Sicht erweitert, indem auf extrafunktionale oder prozessübergreifende Qualifikationen verwiesen wird. (MERTENS 1988) Seit den 80er Jahren wird der Begriff der Schlüsselqualifikationen gebraucht, mit dem eine Funktionsintegration zwischen Subjekt- und Sachorientierung eingeleitet wird. Im Kern bezeichnen Schlüsselqualifikationen übergreifende, breit verwertbare fachliche und soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nicht an konkrete Qualifikationsstufen und Berufe gebunden sind.

*Als Schlüsselqualifikation bezeichnet man Persönlichkeitsdispositionen, die von den Fähigkeiten zur konkreten Arbeitsverrichtung abgehoben und in unterschiedlichen Handlungssituationen einsetzbar sind.*

Als Beispiele für Schlüsselqualifikationen werden oft genannt Sozial- und Methodenkompetenz, Reflexionsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit.

Der Begriff „Kompetenz“ hat in der Zwischenzeit eine Vielzahl von Komposita hervorgebracht:

## Kompetenzbilanz

Die gegenwärtig sehr anspruchsvollen Verfahren und Institutionen einer Kompetenzbilanzierung haben Vorläufer, die das Prinzip der Kompetenzbilanzen anschaulich machen. In den USA wurden nach dem II. Weltkrieg sog. „credits“ eingeführt, die den aus dem Krieg zurückkehrenden Soldaten vorhandene Fähigkeiten und Kenntnisse attestierten. Die Frauenbewegung in Kanada schuf auf diesem Wege nach der Erziehungszeit für Frauen Testierungen ihrer in dieser Zeit erworbenen Fähigkeiten und Erfahrungen, um ihren Wiedereintritt in das Berufsleben zu erleichtern. Ähnliches geschah für Stahlarbeiter in Frankreich, die durch Umstrukturierungen betroffen waren. (DREXEL 1997)

*Kompetenzbilanz bezeichnet Verfahren zur Erfassung, Explizierung, Anerkennung und Dokumentation der bei einer Person vorhandenen Kompetenzen, die meist durch betriebsexterne professionalisierte Bilanzierungseinrichtungen durchgeführt werden und für das Individuum als Ausweis eigenen Arbeitsvermögens dienen.*

## **Kompetenzbiographie**

Die individuelle Entwicklung des Menschen lässt sich als lebenslanger Tätigkeitsprozess beschreiben, in diesen Tätigkeiten eignet sich das Individuum Kompetenzen an, verknüpft sie, löscht sie oder regeneriert sie, formt sie um. Die Kompetenzentwicklung als biographisches Lernen stellt einen Suchprozess dar (ERPENBECK/HEYSE 1999, S. 109), der seine eigenen Logiken hervorbringt, die nur zum Teil als explizite Lernstrategien charakterisiert werden können und nur zum Teil mit den Lernanforderungen des sozialen Umfelds in einem Opportunitätsverhältnis stehen. Zum lebenslangen Lernen als konstituierendes Moment der Biographiekonstruktion gehört z. B. auch ein motivierendes Impulsgeschehen, das sich wiederum nur partiell aus den biographischen Logiken des Lernens ergibt.

*Kompetenzbiographie bezeichnet die individuelle, lebenslange Aneignung, Umarbeitung und Löschung von Kompetenzen als selbst organisierten Lernprozess, der einer eigenen Logik und eigenen Ordnungsparametern (Regularitäten, Werte) folgt.*

## **Kompetenzmilieu**

Ziel der kompetenzbiographischen Analysen ist es, diejenigen Supportstrukturen und Rahmenbedingungen als Milieus herauszuarbeiten, die zu einem gegebenen Zeitpunkt zu einer verbesserten oder optimalen Kompetenzentwicklung führen.

*Mit Kompetenzmilieu sollen biographisch-aktuelle, lebensweltliche Kommunikations- und Kooperationsverhältnisse im privaten, öffentlichen und im Arbeitsbereich bezeichnet werden, die einen günstigen bzw. ungünstigen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung nehmen.*

## **Kompetenztransfer**

Ziel der kompetenzbiographischen Analysen ist es auch, Transfervorgänge als spezifische Kompetenzentwicklungsprozesse verstehbar und bildungspraktisch handhabbar zu machen. Besonders in den Diskussionen zum Lernen im sozialen Umfeld wurde die Vorstellung entwickelt, dass Kompetenzen, die im sozialen Umfeld erworben worden waren, auch für die berufliche Kompetenzentwicklung genutzt werden können, was sich jedoch nur bedingt nachweisen ließ.

*Kompetenztransfer bezeichnet die Übertragung von Kompetenzen, die in arbeitsfernen, biographischen Situationen und Bedingungskonstellationen oder in arbeitsfremden Milieus angeeignet wurden, in arbeitsnahe und arbeitsförderliche Kompetenzen.*

Im alltäglichen Lebensprozess findet sich auch der gegenläufige Transfer, indem Kompetenzen aus dem Arbeitsprozess in Tätigkeiten im sozialen Umfeld, z. B. die ehrenamtliche Arbeit, übertragen werden. Dafür sprechen soziologische Analysen, in denen gezeigt werden kann, dass Personen, die in den Unternehmen leitende Aufgaben wahrnehmen, häufig auch im sozialen Umfeld aktiv sind.

## **Kompetenzbewertung und Kompetenzmessung**

Die Charakterisierung und Messung von Kompetenzen bewegt sich in einer Spannung zwischen dem Wunsch – analog zu naturwissenschaftlichen Sachverhalten – Kompetenzen erklären zu können und dazu objektive Messverfahren zu

entwickeln und mit Hilfe von subjektiven Kompetenzeinschätzungen und -beschreibungen Kompetenzen verstehen zu können.

*Kompetenzbewertung kann als objektives Messverfahren zur Erklärung von Kompetenzen wie auch als subjektives Kompetenzverstehen gestaltet werden. Subjektive Einschätzungen können quantifiziert und objektive Bemessungen können qualitativ ausgewertet werden. (ERPENBECK/ROSENSTIEL, v. 2003, S. XX)*

Die Bewertung von Kompetenzen bezieht sich sowohl auf die in der formalisierten Aus- und Weiterbildung erworbenen Kompetenzen als auch auf solche, die jenseits und „unterhalb“ einer solchen Ausbildung erworben wurden. Die Notwendigkeit ergibt sich aus den Zielstellungen der Europäischen Kommission, einen einheitlichen Rahmen zur Identifizierung, Bewertung und Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens zu schaffen.

## Qualität

Die Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung wird von unterschiedlichen, interessegeleiteten Institutionen und Akteuren aufgeworfen und stellt heute ein zentrales Thema der Bildungsdiskussion dar. Der umgangssprachliche Gebrauch erscheint auch für den weiteren Begriffsgebrauch im Umfeld der Diskussionen zur Lernkultur zweckmäßig.

*Qualität bezeichnet die Leistungsfähigkeit eines Systems, die in Bezug auf Indikatoren feststellbar und in Standards vergleichbar ist.*

Die Intransparenz und die Qualitätsdefizite (FAULSTICH 1997, S. 181) haben dazu geführt, dass die „International Organisation of Standardization (ISO) mit der Normenreihe 9000 Standards entwickelt hat, um Anforderungen an Verfahren der Qualitätssicherung festzulegen. Die auch für Weiterbildung entworfenen Qualitätselemente beziehen sich ausschließlich auf formale Aspekte, über Inhalte und Ergebnisse wird nichts ausgesagt. Die in diesem Zusammenhang entwickelten Controllingvorstellungen gehen davon aus, dass der gesamte Prozess der Leistungserstellung oder -erbringung einer Qualitätsanalyse unterworfen werden muss.

(→ Zielfindung, → Bedarfsentwicklung, → Planung, → Durchführung, → Transfer, → Evaluation)

## Evaluation

Die Vorstellungen zu Evaluationen in den Sozialwissenschaften entstammen verschiedenen Disziplinen. Im allgemeinsten Sinne wird darunter Folgendes verstanden:

*Evaluation bezeichnet Verfahren zur Beurteilung des Werts eines Produkts, Prozesses oder Programms auf der Grundlage bestimmter Wertmaßstäbe und Kriterien mit dem Ziel, die bewerteten Gegebenheiten zu verbessern und über Alternativen der Verbesserung entscheiden zu können.*

Mit Evaluation z. B. von Forschungsprogrammen oder Projekten sollen rationale Entscheidungsfindungen, Kontrollfunktionen und Effizienzsteigerungen unterstützt werden. Durch die Evaluation von Evaluationen (secondary evaluation) sollen die Bewertungstechniken ihrerseits bewertet werden. Ähnlich dem Controlling entstehen auch bei der Evaluation Schwierigkeiten, die Aufwand-Nutzen-Relation z. B. in Effizienzuntersuchungen zu bestimmen. Während Kosten noch relativ gut erfassbar sind, ist der Nutzen oft nicht feststellbar, mehrdimensional und teilweise nur längerfristig bestimmbar.

Langfristig waren in der sozialwissenschaftlichen Forschung in Bezug auf das Evaluationsverständnis zwei Erkenntnislinien erkennbar: Das stärker technisch ausgerichtete Evaluationsverständnis sieht in der Evaluation die Überprüfung der Wirksamkeit, mit der eine Maßnahme/Innovation ihre selbst gesetzten Ziele tatsächlich erreicht. Sie zielt darauf ab, Argumente für oder gegen die Übertrag-

barkeit einer innovativen Maßnahme auf das Gesamtsystem zu liefern. Nach der zweiten Auffassung hat ein Evaluator nicht nur die Aufgabe, die Wirkungen einer Maßnahme zu bestimmen, sondern auch die mit dem Projekt verbundenen Ziele und Normen kritisch-rational zu überprüfen. Sie zielt darauf ab, Argumente für oder gegen die allgemeine Geltung/die Verallgemeinerungsfähigkeit einer Maßnahme gegenüber partikularen Interessen zu liefern. Die Erfahrungen aus den Arbeiten der ABWF/Projekt QUEM rechtfertigen die Annahme einer methodischen Synthese beider Ansätze.

(→ Qualität, → Kompetenz, → Kompetenzmessung)

## Lernprozess

Der Begriff „Lernprozess“ wird in Abgrenzung zum Begriff des Lernens bestimmt, der sowohl den Lernort als auch das Lernresultat umfasst. „Lernprozess“ dient im Weiteren vor allem dazu, die aktive Stellung des Subjekts im Prozess des Lernens zu identifizieren und differenzierter fassen zu können. Im Umgangssprachlichen werden häufig „Lernen“ und „Lernprozess“ synonym gebraucht.

*Unter Lernprozess soll im Weiteren die Gesamtheit der Tätigkeiten eines lernenden Subjekts bezeichnet werden, die zur Veränderung eines Zustands des Subjekts führt.*

Dieser Prozess wird durch ein Subjekt, durch ein Motiv oder Motivbündel ausgelöst. Er verläuft in einer Lernsituation, wird durch einen Lernanlass initiiert und mit Hilfe einer Lernstrategie gesteuert und kontrolliert.

(→ Lernsituation, → Lernanlass, → Lernstrategie, → fremdgesteuert, → selbstgesteuert, → selbstorganisiert, → fremdorganisiert)

## Lernarrangement

Wesentlicher Inhalt der Steuerungs- und Organisationsprozesse des Lernens ist die Konstruktion von Lernarrangements. Das Individuum und darüber hinaus auch soziale Gebilde treffen auf bestimmte Konstellationen von Bedingungen des Lernens oder sie sind angehalten, solche Konstellationen zu konstruieren. Unter Lernarrangements sind also immer subjektive Konstruktionen zu verstehen.

*Lernarrangement bezeichnet selbst konstruierte oder fremdkonstruierte Konstellationen von sozialen und materiellen Bedingungen des Lernens, von denen Lernprozesse in einer relativ konsistenten Weise beeinflusst werden (z. B. Selbsthilfegruppen, Lerninseln, Planspiele).*

Für jede Lehr- und Lernkultur gibt es typische oder stilbildende Lehr- und Lernarrangements, die in starkem Maße auch von den technischen Möglichkeiten bestimmt werden. Für Lernkulturen, die sich auf Kompetenzförderlichkeit hin ausrichten, sind tätigkeitsintegrierte, tätigkeitsnahe und tätigkeitsorientierte Lernarrangements charakteristisch.

Lernarrangements liegen quer zu den Forschungsbereichen der ABWF/Projekt QUEM. Ihre Typologisierung kann auf individueller oder kollektiver Ebene, auf curriculärer versus struktureller und hierbei wiederum auf strukturell-sozialer oder strukturell-technischer Ebene in Hinblick auf tätigkeitsbezogene oder mittelbezogene Konstellationen erfolgen.

## Lernmotivation

Zu den komplexeren psychischen Komponenten des Lernens zählen die Motive als Handlungsantriebe, die das Lernen in Gang setzen und auch die Richtung des Lernens bestimmen. Hier greifen wir vorerst ebenfalls auf den umgangssprachlichen Gebrauch zurück.

*Mit Motiv soll ein nicht notwendigerweise aktualisierter Beweggrund menschlichen Verhaltens bezeichnet werden.*

Der Begriff der Handlungsbereitschaft schließt den aktuellen psychischen Zustand des Individuums ein und erscheint deshalb in dem vorliegenden Zusammenhang als mehrdeutig.

Motive werden selten isoliert erlebt und meist nur als Bündel von Motiven wahrgenommen. Grundlage aller Motivformen sind die Bedürfnisse, die einen Zwang, ein Streben nach Befriedigung beinhalten, wobei die bemerkenswerte Dynamik wirkt, dass mit der Befriedigung eines Bedürfnisses ein neues oder erweitertes Bedürfnis hervorgebracht wird.

Das Individuum kann sich seiner Bedürfnisse bewusst werden oder sie nichtreflektiert zu realisieren suchen. Mit Ausnahme des beiläufigen oder impliziten Lernens liegt Lernen insofern *ein Bewusstwerden des Lernbedürfnisses* zugrunde, wobei es vorerst unwesentlich ist, ob dieses Lernbedürfnis auf eine kurzfristige oder langfristige Befriedigung zielt. Der Zugang zu den Motiven wird oft über die Analyse der Handlungsziele gewonnen. Dabei wird der subjektive Wert bestimmt (der Befriedigungsgrad), den die Gegenstände der verschiedenen Lebenssphären für das Individuum verkörpern. FLASSE/STIELER-LORENZ (2001, S. 290) zählen zu den häufigsten Motiven des Lernens in der Erwerbsarbeit die berufliche Weiterentwicklung, das Interesse an der Arbeitstätigkeit (es macht Spaß), die Neuartigkeit der Arbeitsaufgaben/-anforderungen, den Wunsch, den Arbeitsplatz oder eine höhere Lohngruppe/Vergütung zu erhalten.

Ähnlich gestaltete Motivskalen finden sich für das Lernen im sozialen Umfeld, wobei exemplarisch auf die freiwillige Arbeit im Dritten Sektor zurückgegriffen wird: einen Einstieg in einen Beruf oder die Berufstätigkeit finden, etwas Nützliches/Sinnvolles tun, auf dem Laufenden bleiben und die eigenen Kompetenzen aufrechterhalten (erwerbsfähig zu bleiben), mit anderen mitreden können, den eigenen Wert nachweisen, soziale Kontakte haben (Jaeger 2001, S. 213).

*Mit Lernmotivation soll der ein Verhalten auslösende Prozess der Verhaltensaktivierung verstanden werden, der Zielausrichtung und Handlungsbegründung des Lernens einschließt. Die Motivation wird nicht allein durch die Motive bewirkt, sondern schließt auch Aspekte der Situation und der individuellen Dispositionen ein.*

Der Übergang von der Motivation zum tatsächlichen Handeln wird durch die Verhaltensintention und die auch zeitlich konkretisierte Handlungsabsicht bewirkt. Die Verhaltensintention kann wiederum durch konkurrierende Motivationstendenzen beeinflusst werden.

## Lernanlass

*Als Lernanlass werden situationsbedingte Anreize zur Verhaltensänderung bezeichnet, die aus der Konstellation von Subjekt, dem reflektierten bisherigen Verhalten und der Handlungsanforderung bzw. -möglichkeit entstehen.*

Als Lernanlässe können identifiziert werden: Anforderungssituationen mit fehlenden Handlungsstrategien, Entscheidungssituationen mit unvollständiger Information, uneffektive Handlungen mit Störanfälligkeit, fehlende Systemintegration in die Lebensführungen (gestörte Arrangements), kommunikative Irritationen. Die Aufzählung verleitet, das Lernen vor allem auf defizitäre Lernanlässe zu konzentrieren und tatsächlich ist das Individuum vor allem durch Fehlschläge, Krisen, Störungen zu einem veränderten Verhalten und zur Reflexion über den eigenen Anteil gezwungen.

Als *relativ* defizitär könnten auch Lernanlässe gefasst werden, die aus dem Konkurrenz- oder Partnerschaftsverhalten resultieren und die soziale Komponenten der Anpassung, der sozialen Normrespektierung, des Wunsches nach sozialer Anerkennung, der Rivalität oder Zugehörigkeit enthalten. Eine Erweiterung der Lernanlässe über die defizitären Situationen hinaus ergibt sich in Bezug auf positive Lernanlässe. Oft sind es gerade erfolgreich und unerwartet erfolgreich verlaufende Tätigkeiten, die ein Lernen oder dessen Weiterführung stimulieren.

Es sollte aber auch ein Streben des Individuums nicht unterschätzt werden, sich vielleicht vorerst spielerisch erproben zu wollen. Das Individuum begibt sich bewusst in eine Situation, die noch nicht durchschaubar, berechenbar und gestaltbar erscheint, um sich zu beweisen. Formen der Erlebnis- oder Freizeittätigkeiten bilden solche Felder, die in der Zwischenzeit in Out-door-Trainingsprogrammen für Manager kommerzialisiert und institutionalisiert sind. Diese Form von Identitätsarbeit ist in hohem Maße an Lernen gebunden, zumal schon der Anlass selbstbestimmt ist und der weitere Verlauf der Tätigkeit dadurch charakterisiert wird, im Lernen die eigene Identität zu erkunden, zu behaupten oder zu korrigieren.

## Lernsituation

Der Begriff „Situation“ führt wieder auf den Begriff der Tätigkeit zurück. Tätigkeiten finden unter bestimmten Konstellationen objektiver und subjektiver Bedingungen statt und sie erzeugen Beziehungsgeflechte der Bedingungen vor allem sozialer Art. Die Situation ist nicht eine vom Subjekt unabhängige Gegebenheit, sondern das Subjekt ist Teil der Situation. Insofern ist die Lernsituation eine mehrfach subjektbezogene soziale Konstruktion.

*Lernsituation bezeichnet ein raum-zeitlich strukturiertes und begrenztes Beziehungsgefüge von materiell-gegenständlichen, sozialen und kulturellen Bedingungen, die ein Lernen ermöglichen oder erfordern.*

In den Tätigkeiten der Erwerbsarbeit werden die Lernsituationen von den Arbeitsinhalten (Lernhaltigkeit), der Arbeitsorganisation (Ablauf, Zeit, Ort) und den sozialen Zusammenhängen des Arbeitsprozesses bestimmt. Vor allem wenig strukturierte und antizipierbare Prozesse drängen zum Lernen (z. B. in der Software-Entwicklung, der Diagnostik, dem Notfallmanagement). Offensichtlich führen die Reorganisation und Enttaylorisierung der Arbeitsprozesse (Entgrenzung) unter den Bedingungen einer automatisierten Produktion zu einem Schub neuer – vor allem reflexiver – Lernsituationen. Eine weiterführende Analyse der Lernsituation zeigt, dass sich in ihr die Lernanforderungen und -möglichkeiten der Lernenden, die Lernförderlichkeit der Lernorte und die förderlichen oder hemmenden Wirkungen der infrastrukturellen Voraussetzungen bündeln.

## Lernstrategie

Die aus dem Griechischen stammende Bedeutung im Sinne von Feldherrnkunst erfasst wesentlich auch den Sinn des gegenwärtigen Begriffsgebrauchs. Der Begriff Lernstrategie soll eine Prozessorganisation des Lernens ausdrücken, die über die Einzelsituation hinausgeht, einen übergreifenden Handlungsrahmen markiert und zugleich Handlungsmöglichkeiten eröffnet.

*Mit Lernstrategie soll das über einzelne Lernschritte und die unmittelbar erkennbare Problemsituation hinausgehende antizipative und integrative Gesamtkonzept zum Erreichen eines Lernziels gefasst werden.*

Die Lernstrategien des Lernens sind so vielfältig wie die entstehenden Lernsituationen und lassen sich nur bedingt klassifizieren, wobei psychologische Lerntheorien genügend Klassifikationsversuche von Lernstrategien – unabhängig davon ob formell oder informell – anbieten.

In der Gegenwart zeichnet sich eine Präferenz kommunikativer Strategien ab, und es ist STAUDT/KLEY (2001, S. 240) insofern zuzustimmen, dass für das informelle Lernen der Lernarchetyp „Erfahrungsaustausch resp. Kommunikation“ charakteristisch ist und insbesondere von Führungskräften als Learning by Communicating verstanden wird.

Workshops, Erfinderseminare, Treffs sind Realisationen solcher kommunikativen Strategien des informellen Lernens, in denen eine gemeinsame dialogische Erarbeitung einer Problemlösung angestrebt wird. Die Formen des Lernens in und durch Kommunikation sind vielfältig und reichen vom gesuchten Gespräch

mit dem Gartennachbarn über den zweckmäßigen Obstbaumschnitt, den Hörer-  
gesprächen mit Beraterrunden der Rundfunkanstalten bis zu den therapeutischen  
Gesprächen zur Identitätsfindung in der Psychiatrie. Insofern wird sich  
eine neue Lernkultur nur herausbilden, wenn sich kommunikative Formen ent-  
wickeln, die für möglichst viele einen Lernprozess ermöglichen. Lernen stellt  
nicht nur eine Reaktion oder eine Gesamtheit von Reaktionen dar, sondern bil-  
det ein System von Tätigkeiten mit eigener Struktur, mit eigenen inneren Über-  
gängen und Umwandlungen und einer eigenen strategieerzeugenden Dynamik.

## **Selbststeuerung, Fremdsteuerung**

Wir folgen ERPENBECK in seiner strengen Unterscheidung von „selbstorgani-  
siert“ und „selbstgesteuert“ (1997, S. 130), die z. B. mit dem Begriff „self-direc-  
ted learning“ nicht geleistet wird.

Der Begriff der Steuerung drückt den Sinn aus „der Bewegung auf ein festge-  
legtes Ziel hin“ und fragt nach dem Subjekt der Steuerung. Gesteuert ist ein  
Lernen dann, wenn Lernziele, Operationen/Strategien oder Kontrollprozesse  
und deren Offenheit von außen oder vom lernenden System selbst vorgegeben  
werden. In einem solchen Sinne des „Auf-ein-Ziel-Lenkens/Steuerns“ verstand  
auch LITT (1959, S. 61) den Begriff „Führen“. Insofern sind fremdgesteuertes  
und selbst gesteuertes Lernen *positionales* Lernen. (ERPENBECK 2003, S. 18)

Selbstgesteuert ist ein Lernen dann, wenn die Operationen/Strategien, Kon-  
trollprozesse und der Offenheitsgrad vom Subjekt auf ein Ziel hin selbstbe-  
stimmt werden. In einzelnen Bereichen wird „selbstgesteuert“ auch weiter ge-  
fasst und schließt die Setzung von Lernzielen ein.

*Der Begriff Steuerung drückt die Bewegung eines Subjekts auf ein festge-  
legtes Ziel hin aus. Selbst gesteuertes Lernen bezeichnet die Tatsache, dass  
die Operationen, die Kontrollprozesse und das Ziel des Lernens durch das  
Subjekt selbst gesetzt, fremdgesteuertes Lernen, dass diese Elemente des  
Prozesses durch ein fremdes Subjekt gesetzt werden.*

## **Selbstorganisation, Fremdorganisation**

Das Erkenntnisinteresse bei der Begriffsbestimmung „Organisation“ bzw.  
„Selbstorganisation“ ist vor allem darauf gerichtet, einen Begriff zu bilden, der  
die Offenheit der künftigen Handlungsmöglichkeiten ausdrückt. Das Subjekt  
steht vor einer Vielzahl vorab nicht festliegender Handlungsmöglichkeiten, fol-  
glich sind auch die Handlungsstrategien und die Kontrollprozesse nicht festge-  
legt. Die Organisation fragt insofern nach der inneren Disposition des Systems.  
Das Interesse an „Organisation“ steht vor allem in unmittelbarem Zusammen-  
hang mit dem Interesse am Begriff „Selbstorganisation“. Vor dem Hintergrund  
zunehmender Komplexität betrieblicher und gesellschaftlicher Problemlagen  
entsteht nicht nur eine hochgradige Veränderungsdynamik, sondern die Verän-  
derungen werden immer schneller und unberechenbarer, sie erzeugen nicht-  
voraussagbare innere Systemzustände (Ordnung) und verhalten sich nichtvor-  
aussagbar schöpferisch (autopoietisch). Die Konzepte zur Gestaltung in solchen  
Situationen sind mit Stichworten beschreibbar wie Lean Management, vernetz-  
tes Denken, Total Quality Management, Synergie, lernende Organisation, Con-  
trolling oder Change Management. Der Begriff sollte deshalb auch den Bezug zu  
den instabilen und komplexen Situationen herstellen, die der Selbstorganisati-  
on bedürfen.

Moderne Konzepte der Selbstorganisation werden u. a. angeboten in der Theo-  
rie dissipativer Strukturen (Prigogine – Chemie), der Theorie der Synergetik  
(Haken – optische Physik), in Chaostheorien (LORENZ – Meteorologie), in  
systemtheoretisch-kybernetischen Ansätzen (v. FÖRSTER), in den Theorien der  
Autopoiese und Selbstreferentialität (Maturana – Neurobiologie), die vor allem  
in naturwissenschaftlichen Konzepten der Selbstorganisation entwickelt wur-  
den.

Die Schlüsselfrage ist die nach dem Entstehen und der Aufrechterhaltung und Ausdifferenzierung von Ordnung. In der menschlich-sozialen Selbstorganisation vereinigt sich dagegen naturwissenschaftlich zu konstatierende Komplexität und subjektive Intentionalität der sozial Handelnden. In den 80er Jahren begannen Sozialwissenschaftler wie LUHMANN, ARNOLD, PROBST oder BAITSCH die Erkenntnisse auf die Sozialwissenschaften und deren Problemstellungen zu übertragen.

Selbstorganisiert ist ein Lernen also dann, wenn die Handlungsmöglichkeiten vom lernenden System selbst gesetzt und bewältigt werden, so dass sich dabei die Systemdispositionen erweitern und vertiefen. Die Phänomene der Ordnung oder der Ordnungszunahme in den Systemdispositionen sind jedoch nicht einfach ein Resultat der gestaltenden und lenkenden Kräfte des Subjekts, sondern Resultat der Wechselwirkung der Systemelemente, die den Selbstorganisationsprozess „selbst“ hervorbringen. Insofern sind zwei Dimensionen der Begriffsbildung zu verfolgen: Der Prozess ist selbstorganisiert im Sinne dem jeweiligen Subjekt zugehörig, d. h. nicht fremdgesteuert, und der Prozess verläuft selbstorganisatorisch im Sinne der dem Prozess innewohnenden Dynamik, die aus den Wechselwirkungen der Elemente dieses Prozesses resultiert und eine relative Unabhängigkeit auch vom Subjekt bedeutet. Aber auch selbst organisiertes Lernen ist ein organisiertes Lernen, dass sich bestimmter äußerer Rahmenbedingungen versichern muss.

Fremdorganisiert ist Lernen, wenn die Handlungsmöglichkeiten von außen gesetzt werden. Insofern baut fremdorganisiertes Lernen immer auf die Selbstorganisationsfähigkeit bzw. -disposition des lernenden Systems.

*Selbstorganisiert ist ein Lernen dann, wenn die Handlungsmöglichkeiten vom Subjekt selbst so angegangen und bewältigt werden, dass sich dabei dessen Subjektpositionen vertiefen und die Handlungsmöglichkeiten im Subjekt selbst erweitern.*

*Fremdorganisiert ist ein Lernen dann, wenn die Handlungsmöglichkeiten von außen gesetzt werden.*

In der Weiterführung des Gedankens kann selbst organisiertes Lernen durchaus im institutionellen Rahmen und mit Unterstützung von Lehrkräften stattfinden und nicht institutionelles Lernen kann fremdgesteuert sein. Informelles Lernen wird in der Regel selbstgesteuert sein, aber es kann – und diese Feststellung ist für die weiteren Argumentationen wesentlich – sowohl selbst- als auch fremdorganisiert sein.

In realen organisationalen oder individuellen Lernprozessen geht es immer um Anteile sowohl von fremdgesteuertem bzw. fremdorganisiertem als auch von selbst gesteuertem und selbst organisiertem Lernen.

Auf die Einführung des Begriffs „selbst reguliertes Lernen“ wird hier verzichtet. Es wäre vorstellbar, damit einen Aspekt des selbst gesteuerten Lernens zu fassen, der immer dann aktiviert wird, wenn Abweichungen auf dem Weg zum Lernziel auftreten.

Der spezifische Aspekt des zeitlich effektivsten Einsatzes von Wissen wird mit dem Begriff Learning on Demand gefasst. Wissen und Kompetenzen werden in einem solchen Lernen nicht auf Vorrat gelernt, sondern erst dann, wenn es zur Problemlösung oder -bearbeitung benötigt wird. Mitarbeiter werden so zielbezogener auf bevorstehende Aufgaben vorbereitet.

## Lernorte

Der Begriff „Lernort“ wurde durch den Deutschen Bildungsrat Anfang der 70er Jahre in die pädagogische Fachsprache eingeführt und hat sich seit dieser Zeit in der Lernortforschung etabliert. In jüngeren Veröffentlichungen (ERPENBECK 2003) wird dafür auch der Terminus „Lernposition“ genutzt.

*Als Lernorte (-positionen) werden räumlich-soziale Gegebenheiten/Einheiten bezeichnet, welche die Möglichkeiten eröffnen zu lernen. Sie stellen vorgegebene oder intentional konstruierte Lernsituationen dar.*

Die Eigenschaft „ein Lernort zu sein“ wird erst durch die aktive Beziehung eines Subjekts zu den jeweiligen räumlich-sozialen Gegebenheiten hergestellt. Selbst die Schule ist für einzelne Schüler oft weniger ein Lernort als vielmehr ein sozialer Treff, obwohl sie von der Intention her als klassischer Lernort konzipiert ist. Ein Kaufcenter ist weder von der Intention der Unternehmen noch von den Nutzern her an sich ein Lernort. Es wird aber zu einem solchen in dem Moment, wenn die Kunden ein Lernen am Produkt vollziehen. Insofern können alle objektiven, räumlich-sozialen Gegebenheiten zu Lernorten werden. Lernort zu sein, ist eine soziale Konstruktion.

Die Erkenntnisinteressen der pädagogischen Diskussion orientieren auf die Fragen: Welche Orte eignen sich für bestimmte Nutzergruppen und Lernziele als optimale Lernorte? Welche Kombinationen von Lernorten bringen einen optimalen Lerneffekt (die Pluralisierung der Lernorte)? Allein die Vielfalt der Lernorte oder die Dezentralisierung der Lernorte stellen kein Optimierungsparadigma bereit, sondern führen möglicherweise sogar zu einer Reduzierung der Lerneffekte. Die traditionellen Lernorte der Schulen, Betriebe (für die berufliche Ausbildung) und Arbeitsplätze, Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind um solche Bereiche erweitert wie Museen, Theater, Medien, Bibliotheken, so dass Lernortkooperationen sich nicht auf die Kooperation des Bildungspersonals beschränken. Die Diskussion im Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ betont vor allem die Lernorte Betrieb/Unternehmen, soziales Umfeld, die Medien und die Bildungseinrichtungen.

(→ Entgrenzung des Lernens, → Entgrenzung des Pädagogischen, → Lehren, → Lernhaltigkeit)

## **Lernförderlichkeit der Lernorte**

Während die Lernhaltigkeit im Sinne der Lernanforderungen der jeweiligen Tätigkeit an das Individuum gedeutet worden war, soll der Begriff „Lernförderlichkeit der Lernorte“ die Bedingungen beschreiben helfen, unter denen die Tätigkeit geleistet wird. Dazu gehören vor allem die sozialen Beziehungen, die das Individuum in seiner Umwelt vorfindet und gestaltet.

*Lernförderlichkeit der Lernorte bezeichnet die spezifischen lernfördernden oder -hemmenden soziokulturellen Rahmenbedingungen der verschiedenen Lernorte, die der Entfaltung der Subjektivierung des Lernens entgegenstehen oder diese fördern.*

Mit der Vorstellung des selbst organisierten Lernens ist häufig das Missverständnis verbunden, dass diese Lernform vorrangig oder ausschließlich einen individuell vollzogenen Prozess charakterisiere. Selbstverständlich ist jeder Lernprozess primär ein Veränderungsprozess individueller Dispositionen, Strukturen, Verhaltensweisen und an die individuelle Verinnerlichung gebunden. Dieser individuelle Vorgang wird jedoch wesentlich durch die sozialen Beziehungen des Individuums zu den Personen seines Umfelds bestimmt und vollzieht sich fast immer in einem unmittelbaren oder wenigstens mittelbaren sozialen Kontext. Bekannt sind die gruppendynamischen Prozesse in Arbeitsgruppen oder Subkulturen z. B. der IT-Szene mit eigenen Lernzwängen (KLEEMANN/VOß 1999). Die Lernförderlichkeit solcher Beziehungen kann direkt zum Indikator der Qualität der Gruppen werden. Die lernförderlichen Beziehungen realisieren sich dabei in einem komplexen Spannungsfeld von Konkurrenz und Solidarität, Abgrenzung und Identifikation, Gleichgültigkeit (Indolenz) und Bindung.

Insofern bedeutet ein Konzept des Lernens zu entwickeln, auch die vielfältige soziale Strukturierung der Umwelt zu bedenken, die sich nicht in ihrer Institutionalisierung oder institutionellen Infrastrukturen erschöpft (SCHÄFFTER 1998).

Die folgenden Begriffsbestimmungen für Lernorte folgen einer Programmlogik der ABWF/Projekt QUEM, die eine solche Aufgliederung der Arbeitsbereiche vorsieht. Sie vermitteln deshalb auch nur in diesem Zusammenhang Sinn und Bedeutung.

## Lernen im Prozess der Arbeit (LiPA)

Lernen im Prozess der Arbeit bildet seit langem einen integralen Bestandteil von Weiterbildung und besitzt in der Eleven- und Meister-Schülerausbildung des Handwerks eine lange Tradition. Der sich herausbildende tayloristische Charakter der Arbeit in der Manufaktur und der industriellen Arbeit mit der sich reduzierenden Lernhaltigkeit der Arbeitsverrichtungen führte in der Folgezeit zu einer Favorisierung des Lernens in institutionellen Lernorten, ohne dass das Lernen in der Arbeitstätigkeit an Bedeutung verloren hätte. Eine verstärkte systematische Zuwendung zum Lernen in der Arbeit findet sich in den 1960er Jahren, u. a. in den Diskussionen zu Konzepten betrieblicher Weiterbildung, dem Lernen am Arbeitsplatz, der Lernförderung am Arbeitsplatz, dem Konzept des dezentralen Lernens. Die Weiterbildungsdiskussion bietet eine Vielzahl von Unterscheidungen eines Lernens in der Arbeit an:

DEHNBOSTEL/HOLZ/NOVAK (1992) z. B. unterscheiden arbeitsgebundenes oder arbeitsimmanentes (Lernen im Arbeitshandeln, d. h. Lernort und Arbeitsplatz sind identisch, arbeitsverbundenes (Verbindung zwischen Lernort und Arbeitsplatz, d. h. Lernen in traditionellen und modernen Formen – z. B. Instruktion, Coaching, cognitive apprenticeship) und arbeitsorientiertes oder arbeitsbezogenes Lernen bei räumlicher und arbeitsorganisatorischer Trennung. Dabei befinden sich die Lernumgebungen jenseits des unmittelbaren Arbeitsvollzugs, aber mit direktem Bezug auf die konkreten Problemstellungen und Erfahrungen in der Arbeit. 2001 unterscheidet Dehnbostel noch einmal zwischen dem arbeitsimmanenten (Lernen in gegenständlichen und sozial-interaktiven Handlungsvollzügen) und arbeitsgebundenen Lernen (Lernen in traditionellen und modernen Formen).

SEVERING (2001) stuft die Lernorte nach Arbeitsplatz, Umgebung des Arbeitsplatzes, betrieblichen Bildungsstätten, überbetrieblichen Bildungsstätten. Vielfach wird der Begriff auch sinngleich zu „betrieblicher Bildung“ gebraucht. In ihrer Vagheit erschweren diese Bestimmungen jedoch eine treffende Beschreibung des Lernens in der Arbeit, zumal die Übergänge – z. B. vom arbeitsbezogenen Lernen zum arbeitsentkoppelten Lernarrangement (z. B. bei Planspielen, Simulationen) – fließend sind und die reflexive Verarbeitung von Arbeitserfahrungen nicht auf explizite Lernsituationen beschränkt ist.

Das generelle Ziel des arbeitsbezogenen Lernens ist die Befähigung zum selbständigen und effizienten Handeln in veränderten und neuen Arbeitssituationen in einem Lernen, das in relativer Nähe zum Arbeitsplatz und konkreten Arbeitsgeschehen mit inhaltlich größtmöglichem Praxisbezug realisiert wird. SCHIERSMANN/REMMELE (2002) sprechen auf dieser Grundlage nur noch von einem *arbeitsbegleitenden Lernen* und unterscheiden arbeitsnahe Lernkontexte wie Lernstatt, Lerninseln, computergestützte Lernformen und lernförderliche Arbeitsformen wie Gruppenarbeit, Qualitätszirkel, Projektgruppenarbeit.

(→ Lernhaltigkeit, → Lernförderlichkeit).

*Lernen im Prozess der Arbeit bezeichnet ein arbeitsbegleitendes Lernen, das durch arbeitsnahe Kontexte und lernförderliche Arbeitsformen zu einer tätigkeitsbezogenen Erweiterung, Neustrukturierung oder Löschung vorhandener Kompetenzen eines individuellen oder kollektiven Subjekts in der Erwerbsarbeit führt.*

Dem Einwand, dass das Attribut „arbeitsbegleitend“ zu schwach sei und das arbeitsintegrierte oder arbeitsimmanente Lernen ausklammere, könnte entgegengehalten werden, dass dem Begriff „arbeitsbegleitend“ per Definition auch die anderen Dimensionen eines Arbeitsbezugs zugeordnet werden können und

zum anderen die Spezifik des Lernens als spezifischer geistiger Prozess mit dem Begriff „Begleitung“ wirkungsvoll abgehoben wird. Im Grunde genommen spielt die Wahl der Bezeichnung nur eine untergeordnete Rolle, wenn nur der weite Sinn des Arbeitsbezugs erfasst wird.

Die Schaffung lernförderlicher Arbeitsformen könnte die entscheidende Voraussetzung für die Herausbildung betrieblicher Lernkulturen bilden, in denen Mitarbeitern echte Partizipationschancen und Entscheidungsmöglichkeiten eingeräumt werden. (REUTHER/WEIß 2003)

Als Probleme bzw. Vorzüge des Begriffsgebrauchs „Lernen im Prozess der Arbeit“ seien angeführt:

- Die Bestimmung des Begriffs „Lernen im Prozess der Arbeit“ geht mit Bergmann davon aus, dass unter Arbeit Erwerbsarbeit verstanden wird und in betrieblichen Strukturen erfolgt, wobei häufig Management- und Verwaltungssegmente ausgeklammert bleiben. Es ist zudem zu beachten, dass bei einer weiteren Fassung des Arbeitsbegriffs auch im sozialen Umfeld eine Vielzahl von Arbeitstätigkeiten auftritt (WALTHER 2000).
- „Lernen im Prozess der Arbeit“ vermeidet eine örtlich-räumliche Festlegung und bezieht sich auf den Arbeitsprozess. Damit bleibt der Begriff für gegenwärtige Entgrenzungen – z. B. des mobilen Arbeitsplatzes oder der betrieblichen Stationierung der Arbeitsmittel – offen.
- Der Begriff vermeidet, sich in Bezug auf die Lernform festzulegen. Die Hauptform des Lernens in der Arbeitstätigkeit bildet das Lernen aus/in Erfahrungen (Erfahrungslernen), wobei sich das Erfahrungslernen nicht auf Arbeitsprozesse beschränkt. Die Erfahrungen entstehen beiläufig, en passant im Arbeitsprozess, ohne dass der Erkenntnisgewinn direkt Ziel und Gegenstand der Tätigkeit ist. Eine neue Qualität erhält das Lernen in der Arbeit, wenn der Arbeitsprozess reflexiv auch als Erkenntnisprozess fremd- oder selbstgesteuert organisiert wird und zu einem intentional gewollten und beabsichtigten Lernprozess wird. Hierbei ist es durchaus auch denkbar, dass dieses bewusste Lernen sich auch institutioneller Formen bedient (z. B. Erfahrungsaustausch) oder formell organisiert ist. Insofern kann Lernen in der Arbeit sich durchaus konventioneller Formen (z. B. Anlern- und Unterweisungsmodelle) oder Kombinationsformen bedienen und muss nicht zwangsläufig innovative neue Lernformen hervorbringen oder sich z. B. auf das informelle Lernen beschränken.
- Häufig wird „Lernen im Prozess der Arbeit“ mit „betrieblicher Bildung“ gleichgesetzt. Beide Begriffe drücken unterschiedliche Inhalte aus: Der Begriff „betriebliche Bildung“ fasst den Ort der Bildungsarbeit, die Form der Bildungsmaßnahme (Aus- und Weiterbildung), das besondere didaktische Prinzip des Praxisbezugs und die Intention der Maßnahme, Mitarbeiter zu qualifizieren. Der Begriff „Lernen im Prozess der Arbeit“ charakterisiert den Arbeitsprozess als Lernort, ohne sich auf den Betrieb festzulegen.

Der Begriff klammert schulförmige Formen der Weiterbildung aus, gerät aber dort in ein begriffliches Dilemma, wo *institutionelle Formen* direkt an den Arbeitsprozess gebunden werden (z. B. Lerninseln).

(→ Arbeitsteilung, → Entgrenzung des Arbeitens, → Entgrenzung des Lernens, → Subjektivierung, → Arbeitskraft)

## Lernen im sozialen Umfeld (LisU)

Die Begriffsbildung „soziales Umfeld“ müsste

- eine Gesamtheit von sozialen Verhältnissen fassen, die räumlich außerhalb der Erwerbsarbeit existiert,
- die Verhältnisse vor allem an die Tätigkeiten außerhalb der Erwerbsarbeit binden und das soziale Umfeld als Feld von Tätigkeiten charakterisieren lassen, die ihrerseits Lernen ermöglichen,

- diese Tätigkeiten an Subjekte binden, die in dem konkreten Raum als Akteure agieren und somit soziales Umfeld als Aktionsfeld von Subjekten charakterisieren lassen.

Unser Erkenntnisinteresse orientiert also auf einen Begriff, der möglichst umfassend die menschliche Tätigkeit außerhalb der Erwerbsarbeit im Unterschied zu technischen Prozessen oder natürlichen Vorgängen charakterisiert und uns die Möglichkeit gibt, das Zusammenwirken oder das In-Beziehung-Setzen und -Stehen menschlicher Tätigkeiten des Arbeitens, Lernens und der Lebensführungen zu beschreiben.

Die Tatsache, dass der Begriff erst in dem letzten Jahrzehnt Eingang in die erwerbspädagogische Diskussion gefunden hat, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass sein Inhalt seit längerem Gegenstand unterschiedlicher Diskurskreise ist. Er findet sich z. B. in der Tradition der sozialpädagogischen Arbeit, z. B. der subjektiv gedeuteten Lebenswelt, der Zielgruppenarbeit, der Stadtteilarbeit, der gemeinschafts- und personorientierten Arbeit der kirchlichen Erwachsenenbildung, der Arbeit mit Problemgruppen in therapeutischer, helfender (caritativer) und beratender Funktion oder in der Tradition der alternativen Bildungsarbeit im Kontext sozialer Bewegungen (Friedens-, Ökologie-, Frauenbewegung), deren Handeln auf Partizipation orientiert ist.

In der Sozialwissenschaft wird der Begriff „soziales Umfeld“ als Fachterminus noch nicht gebraucht. Wenn er verwendet wird, gehen die Autoren meist von einem gemeinsamen Merkmalsvorrat aus, der schon irgendwie existiere. Dort, wo Unsicherheiten reflektiert werden, wird der Begriff durch die Aufzählung der verschiedenen Objekte des Umfelds, weniger durch eine Merkmalsnennung umschrieben wie z. B. lokale Nachbarschaft (wovon?) angesiedelten Organisationen und Institutionen (d. h. gemeinnützige oder professionelle Vereine, Initiativen und Projekte in den Bereichen Sport, Kultur, Umwelt, Jugend).

Für die weitere Arbeit bietet sich folgende Begriffsbestimmung an:

*Soziales Umfeld bezeichnet die Gesamtheit der gesellschaftlichen Verhältnisse außerhalb der Sphäre der institutionell organisierten Erwerbsarbeit, d. h. außerhalb des Funktionssystems der erwerblichen Wirtschaftsstruktur. Die Verhältnisse des sozialen Umfelds gehen jedoch oft aus den Verhältnissen betrieblicher Erwerbsarbeit hervor, sie wirken auf diese Verhältnisse zurück und konstituieren gemeinsam den Lebensraum der Individuen in einer Region. Das soziale Umfeld ist in seiner Vielfalt und Differenziertheit durch das interessegeleitete Verhalten sozialer Subjekte bestimmt und vielfach sozial strukturiert.*

Der Begriff „soziales Umfeld“ schließt zwei Begriffe ein, die selbst der Bestimmung bedürfen: Erstens wird „soziales Umfeld“ sowohl umgangssprachlich im Sinne von fürsorglich, das Gemeinwohl bedenkend (Sozialpolitik, Sozialfürsorge) als auch sozialwissenschaftlich im Sinne sozialer Beziehungen gebraucht im Sinne aller Phänomene und Geschehnisse, die auf die wechselseitigen Beziehungen der Menschen bezogen sind.

Zweitens stellt der Begriff umgangssprachlich sofort eine gedankliche Assoziation her: Umfeld von wem oder wovon? Der Begriff „soziales Umfeld“ ist ein Relationsbegriff und verlangt immer einen Relationsbezug: „A“ ist Umfeld von „B“. In unserem Kontext wird dieser Bezug durch die Erwerbsarbeit bestimmt. Es schwingt offensichtlich die genannte Sinnkomponente einer erwerbsorientierten Arbeitssphäre (Ausgangsfeld) mit, in deren Umgebung sich eine andere, davon unterschiedene Sphäre konstituiert. Das Umfeld existiert nur in dem Zusammenhang mit dem erstgenannten Feld der Erwerbsarbeit. Insofern ist der Begriff „Umfeld“ nicht durch den Begriff „Umwelt“ ersetzbar, der mehrfach belegt ist und in der Sozialwissenschaft sowohl den Sinn des (gefährdeten) natürlichen Lebensraums (Boden, Luft, Wasser, Klima) als auch den des korrelativen Begriffs zu Person in der sog. Person-Umwelt-Beziehung trägt.

*Lernen im sozialen Umfeld bezeichnet ein in die Tätigkeiten des sozialen Umfelds integriertes Lernen, das zu einer tätigkeitsbezogenen Veränderung (Umstrukturierung, Neubildung, Löschung) der Kompetenzen eines individuellen oder kollektiven Subjekts führt.*

Lernen im sozialen Umfeld folgt ähnlich wie das Lernen im Prozess der Arbeit einer Tätigkeitslogik. (BOOTZ 1999; BOOTZ/KIRCHHÖFER 2000; HARTMANN/MEYER-WÖLFING 2002; FRANZKY/WÖLFING 1997) Die gestaltenden Tätigkeiten bringen die Lernanlässe, Lernsituationen, Lernbedürfnisse hervor, sie bestimmen wesentlich den Rhythmus, die Zeit und die Abfolge des Lernprozesses, und sie bewirken die unterschiedlichen Formen der Lernresultate. In den Tätigkeiten im sozialen Umfeld werden nahezu alle Bereiche menschlicher Lebensäußerung auch zum Gegenstand des Lernens. Charakteristische Lernbereiche (in einer Rangreihe des Zeitverbrauchs außerhalb der Arbeitstätigkeit) sind: Rechts- und Finanzfragen, Spracherlernen, familiales Zusammenleben, Handhabung neuer Medien, Krankenpflege/Körperpflege/gesunde Lebensführung, Haushalttechnik, Rekonstruktions-, Renovierungsarbeiten, Gartenarbeit, Kindererziehung, Landes-/Heimatkunde. Andere Felder ergeben sich z. B. aus und in persönlichen Lebenssituationen wie einer Eheschließung und/oder dem Beginn einer Partnerschaft, dem Tod von Familienangehörigen und der dabei zu leistenden Trauerarbeit, der Krankheit und dem Umgang mit Krankheit, dem Übergang in die Arbeitslosigkeit oder in die Pensionierung.

*Aber das Umfeld ist nicht a priori ein Lernfeld, sondern wird erst zum Lernfeld für das Individuum.* Es bietet in seinen verschiedenen Arbeitsformen der Familie, der Öffentlichkeit, der Freizeit eine Vielfalt von Handlungsmöglichkeiten an, ob diese jedoch auch als Lernmöglichkeiten oder -anforderungen wahrgenommen werden und damit das Umfeld als Lernfeld gestaltet wird, ist erstens eine subjektive Konstruktionsleistung des Individuums und zweitens eine Konstruktionsleistung der Gesellschaft und ihrer staatlichen und öffentlichen Repräsentation. Die Hervorhebung der Eigenleistung und Eigenverantwortung des Individuums heißt nicht, die Gesellschaft und den Staat aus ihrer Verantwortung für die Gestaltung lernförderlicher Strukturen zu entlassen.

Gegen die hier vorgeschlagene Fassung wird gelegentlich eingewendet, dass der Begriff den Sachverhalt nur negativ erfasse und einen Status als Residualkategorie kreiere, und tatsächlich fasst er nur ein Lernen, das *nicht* in der Erwerbsarbeit und *nicht* im Unternehmen stattfindet. In der Konstituierung einer deutlich segregierten Sphäre außerhalb der Erwerbsarbeit und der Orientierung auf die in ihr geleisteten Tätigkeiten wird ein bestimmter gedanklicher Spielraum angeboten. Offen bleibt in dieser Bestimmung allerdings inwieweit die Weiterbildungseinrichtungen Teil des sozialen Umfelds sind. Lernen im sozialen Umfeld ist nicht notwendigerweise ein informelles Lernen, sondern kann sich durchaus auch institutioneller Formen bedienen und ein formelles Lernen sein.

Es bleibt auch in der vorliegenden Fassung eine Unschärfe gegenüber der Tätigkeit des Arbeitens erhalten. Die Tätigkeiten im sozialen Umfeld können durchaus auch den Charakter von Arbeit annehmen, ohne marktförmig sich realisieren zu müssen, insofern würde es einer weiteren Abgrenzung zum Lernort Lernen in der Arbeit erfordern (KIRCHHÖFER 2001 a).

(→ Entgrenzung des Arbeitens, → Entgrenzung des Lernens, → Subjektivierung, → Arbeitskraft, → postindustrielle Gesellschaft, → Gemeinwesenarbeit)

## **Lernen in Weiterbildungseinrichtungen (LiWE)**

Seit Mitte des 19. Jh. überzieht ein Netz von Weiterbildungseinrichtungen die Bildungslandschaft und konstituiert die sog. Vierte Säule des Bildungswesens. Die staatlich-öffentlichen Bildungseinrichtungen (Volkshochschulen, Bibliotheken), die organisationalen Einrichtungen der Arbeitgeber, der Gewerkschaften, der Kirchen und Parteien und die privaten Bildungsträger bilden einen finanziell und personell bedeutsamen Bestandteil der deutschen Lernkultur. Die Indika-

toren ihrer Wirksamkeit sind die Beteiligung an Veranstaltungen dieser Einrichtungen, am Zeitaufwand sowohl der Träger als auch der Teilnehmer, die Einfluss- und Strukturfaktoren, die Trägerstrukturen, Kosten-, Finanzierungs- und Nutzungsstrukturen oder ihre Zertifikationsangebote. Die Funktionsweise traditioneller Einrichtungen ist dabei eher reaktiv und auf die Befriedigung eines potentiellen Bedarfs orientiert. Einer sich herausgebildeten Institutionskultur folgend, streben sie häufig nach Bestandssicherung auf der Grundlage erfahrungsbe gründeter Routinen. Trotz dieser Einschränkung erfolgt ihre Erwähnung mit dem ausdrücklichen Vorsatz, die Notwendigkeit des institutionellen Bildungssystems als Teil einer künftigen Lernkultur zu betonen. Eine solche Notwendigkeit wird vor allem begründet (AULERICH 2003) hinsichtlich

- der Vermittlung von systematischer Grundlagenbildung in unterschiedlichen Bereichen und auf verschiedenen Stufen (Jede Initiation in den Lernkarrieren – der Einstieg in die Berufsbildung, der Übergang in das Universitätsstudium, die Aufnahme der Computerarbeit – setzt eine Grundlagenbildung voraus, die erst zum selbst organisierten Lernen befähigt),
- der Vermittlung eines Überblickswissens, die meist mit einer mehr oder weniger systematischen Einführung in das Fachgebiet verbunden ist, die es gestattet, sich in dem Fachgebiet zu orientieren und selbstorganisiert zu bewegen,
- einer Einführung in grundlegende Methoden und Kulturtechniken, die Grundlagen einer methodischen Kompetenz darstellen.

*Mit Lernen in Weiterbildungseinrichtungen wird ein interessen geleitetes und zweckorientiertes Lernen in Institutionen verstanden, die Teil einer Lerninfrastruktur bilden. Einrichtungen dieser Art haben die Aufgabe, unterschiedliche Einzeltätigkeiten des Lernens zu koordinieren und zu verknüpfen, Lernanlässe zu ermitteln, diese in Bildungsangeboten aufzugreifen und zusammen mit den Teilnehmern in Lernprozesse umzusetzen, die es schließlich mit lernförderlichen Kontexten zu begleiten gilt.*

Das Feld der Bildungseinrichtungen ist in einer intensiven Bewegung, es verlaufen unabgeschlossene Prozesse der Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung, der Beharrung und Besitzstandswahrung und einer offensiven und innovativen Dynamik. Die Tendenz zur Ausbreitung, Zerstreung und Entgrenzung der Institutionen wird durch Neubildungen von Institutionen ergänzt, die in Agenturen, Netzwerken, Lernstätten, intermediären Einrichtungen vielleicht einen neuen Institutionentyp herausbilden (AULERICH 2003).

Das Problem der traditionellen öffentlich-staatlichen Bildungseinrichtungen scheint es zu sein – und insofern könnte sich ein Institutionswandel abzeichnen –, dass sich die Einrichtungen als Dienstleister profilieren oder profilieren müssen. Ein solcher Begriff der Dienstleistungen (Lerndienstleistung) – dem staatliche Bildungseinrichtungen übrigens schon immer verpflichtet waren – ist neu zu bestimmen. Von Interesse könnten dabei Erfahrungen privater Bildungsanbieter sein, die vor allem in Ostdeutschland in den letzten Jahren – nach einer Zeit hoher staatlicher Subventionierung – mit jetzt eingeschränkten finanziellen Ressourcen und unter einem wachsenden Konkurrenzdruck – sich in einem enger werdenden Bildungsmarkt gegenüberstehen. Hier könnten sich Modelle flexibel reagierender, anpassungsfähiger und zugleich international vergleichbarer Bildungsdienstleister entwickeln, die sich zudem relativ kurzfristig Evaluationskriterien unterwerfen, die sie wiederum als Qualitätsmarken nutzen (Stiftung Bildungstest) und in regionalen Netzwerken als Moderatoren und Initiatoren von Beschäftigungsprogrammen anbieten. Diese Institutionen könnten informelles Lernen in Beraterdiensten, in Coaching und Supervisionsangeboten, in Workshops direkt zum pädagogischen Prinzip machen und dabei das Prinzip des Pädagogischen selbst verändern helfen (Entgrenzung des Pädagogischen). Insofern setzen in vielen Bildungseinrichtungen Wandlungen ein, welche das Lernen als Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden begreifen,

die informellen Lernprozesse aufgreifen, darauf vorbereiten und der Individualisierung und Selbstorganisation des Lernens Raum geben. Die Wahrnehmung der Außensteuerung und Genese der Einrichtung, die Entwicklung eines Selbstbilds, die Herausbildung von Supportstrukturen zur Förderung der Selbstreflexivität der Einrichtung werden wichtige Instrumente institutioneller Handlungsfähigkeit bilden.

(→ Institution, → Institutionalisierung, → Institutionenwandel, → Entgrenzung des Lernens, → Entgrenzung des Pädagogischen)

## Lernen im Netz und mit Multimedia (LiNe)

Es gehört zu den Einstiegsstatements von Ausführungen zum Lernen, auf die Lernmöglichkeiten der neuen Medien zu verweisen (MATIASKE/KEIL-SLAWIK 2003; ENGELIN/NEUMANN 2000). Wenig beachtet wird dabei, dass seit längerem z. B. im Hörfunk ein System der Lernunterstützung besteht, das über Hörerfragen, Ratgeberstunden und Beratungsdiensten funktioniert und sich als Ansprechpartner des Lernens bewährt hat. Aber ohne Zweifel stellen die neuen Medien – übrigens weniger das TV – gegenwärtig ein weites Feld des Lernens zur Verfügung, das in letzter Zeit auch den Face-to-Face-Dialog ermöglicht, der nach wie vor eine grundlegende kommunikative Aneignungsstrategie des Lernens darstellt.

Die Überlegungen gehen davon aus, dass diese Lerntätigkeiten längst über die Nutzung eines isolierten Lernmittels hinausgegangen sind und die Möglichkeit zur selbständigen und selbst gesteuerten Kompetenzaneignung eröffnen. Dieses Lernen bejaht auch – entgegen mancher Kritiken hinsichtlich einer durch mediales Lernen erzeugten Isolierung des Individuums – ausdrücklich kooperative Lernformen zur Gestaltung von komplexen Lernarrangements (hybrid learning) und die Möglichkeit gemischter Lernformen (blended learning). Das Begriffsnetz in diesem Bereich ist durch eine außerordentliche Dynamik mit hohen begrifflichen Umschlaggeschwindigkeiten gekennzeichnet.

In dem Kontext des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ ist die vorliegende Begriffsbildung darauf gerichtet,

- in der Beziehung zwischen Mensch und medialem System die aktive Position des Lerners zu betonen,
- das System selbst als offenes System von Lernmitteln zu charakterisieren, in dem ständig neue Lernziele und Lerninhalte generiert werden können und ein spezifisches System von Lerntätigkeiten geprägt wird, die wesentlich selbstorganisatorischer Natur sind.

*Lernen im Netz bezeichnet ein weitgehend selbst organisiertes Lernen in einem offenen technisch-medialen System, das durch eine Synthese von medialer Steuerung, interaktiver Kooperation und selbst organisierter Aneignung charakterisiert ist.*

Die Informations- und Kommunikationstechnologien werden dazu genutzt, Verbindungen zwischen den Lernenden untereinander und zu den Lehrenden oder zwischen einer Lerngemeinschaft und den ihr zur Verfügung stehenden Ressourcen herzustellen.

Dieser Begriffsgebrauch vermeidet, die Interaktion nur als Mittel einer vielleicht perfektionierten Instruktion durch das mediale System aufzufassen, und öffnet die Beziehung auch als Agens der Spielsimulation und der Irritation (z. B. durch die Konstruktion ethischer Dilemmata). Die Bezeichnungen variieren (CBT: computer-based training, CAL: computer-assisted learning, CUL: computerunterstütztes Lernen), beschreiben aber letztlich den einen Sachverhalt, dass es sich um Lernorte handelt, an denen der Lernende computerunterstützt und multimedial Lerninhalte vermittelt bekommt sowie in der Regel durch Interaktionen in Form von Fragen und vordefiniertem Feedback geführt wird.

(→ Medienkompetenz, → E-Learning, → Lernarrangement, → lebenslanges Lernen)

## E-Learning

*E-Learning ist in einem weiten Sinne alles Lernen, das sich Informations- und Kommunikationstechnologien und den darauf aufbauenden E-Learning-Systemen bedient.*

Das Spektrum des E-Learning-Konzepts reicht von reaktiven und interaktiven Sprachlernsystemen über die selbst organisierte Konstruktion von Lernangeboten und Lernarrangements bis hin zu integrierten Systemen, die Kompetenzprofile zusammenstellen. Die jeweiligen Konstruktions- und Interaktionsebenen erzeugen oft selbst wieder Subsysteme des E-Lernens.

Eine spezifische Form des E-Learning ist das Distance-Learning, im Sinne eines „Fernlernens“.

## Blended Learning

Der Begriff „Blended Learning“ hat sich erst in den letzten Jahren etabliert und bezeichnet einen der vorherrschenden Trends für E-Learning-Lösungen.

*Blended Learning bezeichnet Lehr-/Lernkonzepte, die eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von traditionellem Klassenzimmerlernen und virtuellem bzw. Onlinelernen anstreben (GUSSENSTÄTTER 2003, S. 7) und sich eines Metho-denmix bedienen (virtuell – nichtvirtuell, stationär – mobil, synchron – asyn-chron, individuell–kollaborativ).*

## Medienkompetenz

*Unter Medienkompetenz wird die Fähigkeit verstanden, alle informationsverarbeitenden und -übermittelnden (elektronischen) Medien als Mittel zur Artikulation, Veröffentlichung und Durchsetzung individueller und/oder sozialer Interessen zu nutzen. Sie erfasst sowohl eine instrumentelle als auch konstruktive Medienkompetenz. (DICHANZ 1998, S. 14)*

Medienkompetenz muss zum einen darauf zielen, die Teilnehmer mit instrumentellen Kenntnissen und Fähigkeiten auszurüsten. Zum anderen ist eine konstruktive Medienkompetenz erforderlich, die modernen Medien als Mittel der Artikulation und Durchsetzung eigener Interessen zu nutzen. Damit ist eine Grundqualifikation gemeint, die jedes Individuum benötigt, um als aktiver Bürger in einer demokratisch strukturierten Informationsgesellschaft zu lernen.

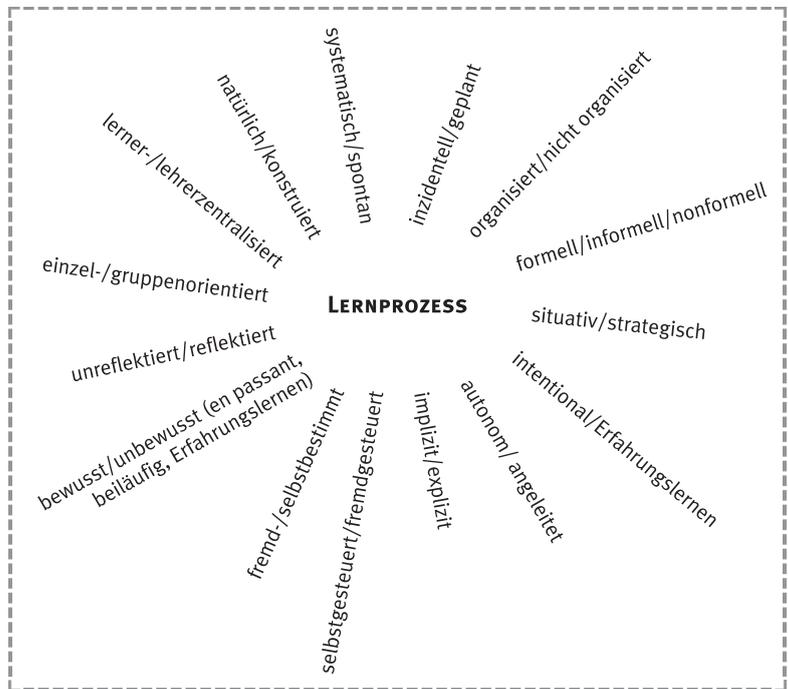
## Lernformen

Die nachfolgenden Begriffe werden unter der Kategorie der Lernformen zusammengefasst und damit wird ein Begriff gebildet, der im Begriffssystem von Erpenbeck so nicht vorgesehen ist. Erpenbeck bindet mit einer hohen inhaltlichen Konsequenz die folgenden Begriffe an die Lernorte und geht im Weiteren davon aus, dass die Lernorte auch die Art und Weise des Lernens hervorbringen oder die Möglichkeiten für bestimmte Lernformen eröffnen. Die Abweichung von dieser Position ist wieder der Kommunikationsökonomie geschuldet. Im Sprachgebrauch vieler Mitarbeiter im Kontext der ABWF/QUEM hat sich durchgesetzt, das informelle bzw. formelle oder beiläufige Lernen als Lernformen zu bezeichnen und sie als Moment des Lernprozesses zu sehen. Einer solchen Gewohnheit wird hier gefolgt.

Die Analyse der Lernkulturen unter der Perspektive des Lernorts bzw. des Lernprozesses führt auch zu vielfältigen Unterscheidungen des Lernens, die zum Gegenstand wissenschaftlicher Diskurse werden und den Lernprozess charakterisieren lassen. (KIRCHHÖFER 2000)

Viele dieser Bezeichnungen können synonym gebraucht werden, bei anderen handelt es sich in der Unterscheidung nur um feine Nuancen. Unter der Perspektive der Lernformen soll formelles und nonformelles Lernen unterschieden und vor allem der Begriffsinhalt des informellen Lernens herausgearbeitet wer-

## Übersicht 7: Charakterisierungen des Lernprozesses nach Lernformen



den. Die Unterscheidung formell-nonformell würde auch unter anderen Perspektiven – z. B. des Lernprozesses oder des Lernresultats – möglich sein, und so wäre es durchaus denkbar, bezogen auf die Aktivität des Subjekts lernprozessorientiert zwischen informellem und formellen bzw. nonformellen Lernen oder resultatorientiert, bezogen auf das Wissen, in gleicher Weise zwischen formell, informell oder nonformell erworbenem Wissen zu unterscheiden.

### Formelles – nonformelles Lernen

„Nichtformelles Lernen“ bezeichnet ohne Zweifel einen der wesentlichen – vielleicht den entscheidenden – Lernprozess des Menschen als Individuum und Gattung. Lange bevor es Bildungsinstitutionen gab, lernten die Menschen, indem sie beobachteten, nachahmten, probierten, Erfahrungen austauschten, miteinander über ihre Tätigkeiten sprachen und Rituale und Belehrungen konstituierten und weitergaben, was u. a. die starke Orientierung auf das nonformelle Lernen in den Entwicklungsländern erklärt.

In der Neuordnung der Arbeits- und Wissensgesellschaft erscheint der Begriff „informal learning“ offensichtlich als Verheißung und/oder Hoffnung, dass das Individuum nicht mehr der bildenden und zugleich bevormundenden Institutionen und der anleitenden und zugleich reglementierenden Pädagogen bedürfe.

Das gegenwärtige Erkenntnisinteresse der Begriffsbildung und -unterscheidung orientiert auf eine bestimmte Klasse von Lernprozessen, die jenseits der formalisierten oder formalen Bildung verlaufen und die

- einen Übergang vom bisherigen formalen, institutionalisierten und veranstalteten Lernen Erwachsener zum nichtinstitutionalisierten und selbst organisierten Lernens fassen lässt,
- das Individuum als sein Lernen selbstbestimmendes und -organisierendes Subjekt betrachtet,
- auf Grund ihres reflektierten und reflektierenden Charakters auch Möglichkeiten der Gestaltung lernförderlicher Strukturen bietet.

Mit der Begriffsbildung sollen also spezifische Lernformen identifiziert werden, die im Alltagshandeln in und außerhalb der Erwerbstätigkeit durch die Individuen praktiziert werden. Damit sollen diese Lernformen für die Gestaltung des Lernens in der Weiterbildung zugänglich gemacht werden und das öffentliche Bewusstsein über die in den Lernformen liegenden Ressourcen geschärft werden.

Pädagogen, Psychologen, Bildungspolitikern und -theoretikern ist schon lange bekannt, dass sich ein Lernen auch außerhalb der Bildungsinstitutionen vollzieht und eine Fülle anderer in die Kommunikation schon längst eingeführter Begriffe wie Erfahrungslernen, Lernen in der Sozialisation, indirektes Lernen, implizites Lernen versucht, dieses Phänomen zu fassen. Tatsächlich steht das Thema „informelles Lernen“ in einer langen internationalen und auch deutschen Denk- und Diskussionstradition: FAULSTICH (1999) verweist z. B. auf Vorläufer wie die bürgerlichen Lesegesellschaften, die Arbeiterbildungsvereine als Vorläufer der heutigen Sozialdemokratie, auf die Selbstlernzentren der Volkshochschulen. In der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist informelles Lernen im Sinne der Meister-Schüler-Lehre eine seit langem geübte Praxis und erfährt gegenwärtig in den Communities of Practice (z. B. Experten-Novizen-Gemeinschaften) zur Explizierung und Generierung von Erfahrungswissen eine Aufwertung. Imitationslernen – wenn auch in der berufspädagogischen Diskussion abgelehnt – findet ständig im Alltag der Berufslehre statt, wobei ein solches Lernen von der Übernahme komplexer Handlungsmodelle bis hin zum nachahmenden Erlernen von Denkweisen reicht. Das entsprechende Prinzip, die Konstruktion einer „situierten Lernumgebung“ findet sich auch in den Referendariaten oder Hospitationspraktiken der akademischen Ausbildung wieder.

Im UNESCO-Bericht über „Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme“ findet informelles Lernen explizit eine programmatische Erwähnung, indem dieser feststellt: „Diese informellen, nicht institutionalisierten Formen des Lernens und der Lehrzeit herrschen in weiten Teilen der Welt bis heute und sind dort immer noch die einzige Art der Erziehung für Millionen von Menschen.“ (FAURE u. a. 1973, S. 53). Im Bericht der Delorskommission wird diese Perspektive wieder aufgegriffen und die brachliegenden Kompetenzpotentiale der Menschen werden betont, was in der Forderung gipfelt, formelle und informelle Lernmöglichkeiten durch und in einem integrativen Gesamtsystem zu verbinden. Dabei wird eine Abkehr vom wissensdominierten und eine Wende hin zum kompetenzorientierten Lernen gefordert, in dem die Rolle des Lehrenden neu zu formulieren sei. (DELORS 1996)

In der Theoriediskussion findet sich eine lange angloamerikanische Tradition zum self-directed learning, die durch kritische Stimmen z. B. aus Australien oder England ergänzt werden. Explizit leisten STRAKA (2000) und REISCHMANN (1997) eine kritische Analyse des Verlaufs und der Ergebnisse der amerikanischen und OVERWIEN (2002) der internationalen Diskussion zum self-directed learning. Eine der frühen Untersuchungen zum informellen Lernen im Arbeitszusammenhang stammt von MARSICK und WATKINS (1999), die vor dem Hintergrund des Human-Development-Ansatzes das Verhältnis von Aktion und Reflexion erörtern und inzidentelle Lernprozesse in verschiedenen Klientelkulturen untersuchen. Kritiker dieser Untersuchungen (GARRICK 1998, S. 5 ff.) verweisen auf den primär wirtschafts-wissenschaftlichen Zusammenhang dieser und ähnlicher Arbeiten und auf die Instrumentalisierung einer Lernform für die Wertsteigerung der Arbeitskraft. Die im Umkreis der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung am häufigsten zitierte Studie ist die von LIVINGSTONE (1999) aus dem kanadischen Forschungsnetzwerk „Neue Ansätze für lebensbegleitendes Lernen“ (NALL), die auf einer empirischen Erhebung mit standardisiertem Fragebogen beruht und vor allem Fragestellungen anbietet.

Die deutschen Diskussionen gehören sehr verschiedenen Diskurszirkeln an wie dem zum informellen Lernen in der Dritten Welt (LIEBEL, OVERWIEN), den Diskursen im Umfeld der ABWF/QUEM (ERPENBECK, SCHÄFFTER, WEINBERG) oder dem DIE (NUISSL, REUTHER) und den akademischen Zirkeln der Erwachsenen- oder

Berufspädagogik (DEHNBOSTEL, DOHMEN, FAULSTICH, FRIELING, MUTZ, SAUTER, STAUDT). Wenn KARCHER und OVERWIEN 1998 noch feststellten, dass in Deutschland das Konzept der informellen (und inzidentellen) Bildung lange Zeit die Rolle einer Restkategorie spielte, muss heute konstatiert werden, dass zumindest der Begriff zu einem Symbol geworden ist, der für Modernität von Bildungspolitik und Bildungstheorie stehen soll.

*Der Terminus **formelles Lernen** bezeichnet Lernprozesse, die institutionalisiert, curricular organisiert und wesentlich fremdgesteuert vollzogen werden.*

*Der Terminus **informelles Lernen** bezeichnet Lernprozesse, die durch das Subjekt als Lernen antizipiert, selbstorganisiert und reflektiert werden, eine Eigenzeit und gerichtete Aufmerksamkeit erfordert, an Problemsituationen gebunden, aber nicht in eine Institution eingebunden sind.*

*Der Terminus **beiläufiges Lernen** (en passant-Lernen) bezeichnet Lernprozesse, die intentional nicht auf das Lernen orientiert sind, gleichzeitig zu einer anderen Tätigkeit (zu ihr beiläufig) verlaufen und vorerst unreflektiert vollzogen werden.*

Informelles und beiläufiges Lernen bilden Formen des nonformalen Lernens.

Die Übersicht 8 lässt erkennen, dass in dem Weiterbildungszusammenhang *informelles* Lernen gleichsam eine Mittelstellung einnimmt zwischen dem *formellen* Lernen einerseits und dem nichtbewussten und nicht bewusst werden den *beiläufigen* Lernen andererseits. Im Unterschied zum beiläufigen oder en passant-Lernen (Erfahrungslernen) wird das Individuum sich im informellen Lernen seiner Lernsituation bewusst, es organisiert sich sein Lernen, steuert es und reflektiert darüber. Insofern benötigt der Prozess des informellen Lernens eine Eigenzeit und einen gesonderten kognitiven Aufwand, wiederum im Unterschied zum beiläufigen Lernen, in dem das Lernen parallel, nebenbei zu einer anderen Tätigkeit erfolgt. Im Unterschied zum formellen Lernen bedarf das informelle Lernen keiner gesonderten Institution zur Organisation seines Lernens, die Lernsituation entsteht aus einer Problemsituation des praktischen Lebensprozesses (einer individuellen Lernnachfrage – STAUDT/ KLEY 2001, S. 240) und bleibt auch daran gebunden, und es bedarf keiner curricularen Strukturierung.

Die Bezeichnungen „informell“ und „nonformell“ (oder nonformal) werden häufig synonym gebraucht. Dabei wird übersehen, dass in die Klasse des nonformalen Lernens auch die Form des beiläufigen Lernens fällt. In dem hier gewählten Begriffsverständnis belegt das beiläufige Lernen die Merkmale nicht reflektiert, nicht organisiert und ohne Eigenzeit zu sein, das informelle Lernen schließt gerade diese Merkmale aus. Es wäre durchaus eine andere Bezeichnungswahl denkbar. Wesentlich erscheint es, die spezifische Form eines Lernens abzuheben, die nicht institutionalisiert, aber trotzdem beabsichtigt und reflektiert erfolgt. In ähnlicher Weise könnte sich die Aufmerksamkeit darauf richten, die Produktivität des beiläufigen Lernens zu erschließen und im Zusammenhang mit der Lernhaltigkeit des Arbeitsprozesses zum Erkenntnisgegenstand zu machen. In der vorliegenden Darstellung ist in Abgrenzung zum formellen Lernen die Bezeichnung nonformell als Oberbegriff für informelles und beiläufiges Lernen gewählt und das informelle noch einmal von dem nicht intendierten beiläufigen Lernen abgegrenzt.

Fragen entstehen auch immer wieder in Bezug auf eine Zuordnung der Lernorte. Formelles Lernen wird dabei auf das Lernen in Einrichtungen, das informelle Lernen auf ein Lernen in der Arbeit und im sozialen Umfeld bezogen. Dem ist entgegenzuhalten, dass sich sowohl im Prozess der Arbeit als auch im sozialen Umfeld formelles und informelles Lernen vollziehen können und sich selbst in den Institutionen auch informelle und beiläufige Lernprozesse abspielen (wie z. B. in den Diskussionen zum „heimlichen Lehrplan“ thematisiert).

Im Gebrauch sollte beachtet werden, dass es in der Realität des Lernens viele Übergangs- und Zwischenformen gibt. Formelles Weiterlernen wird auch nicht

durch informelle Lernprozesse ersetzt werden, sondern Lernformen verschränken und ergänzen sich, wobei eine Doppelbewegung stattfindet: eine Entformalisierung bislang formalisierter Weiterbildung und Formalisierung bisherigen informellen Lernens. Das vorliegende Material bekennt sich – dem öffentlichen Meinungsstrom entgegenstehend – zu einer Synthese von formellem und informellem Lernen, von organisierter und selbst organisierter Aneignung, von institutionalisierter und autonomer Bildung und sucht gerade in den Übergängen, den Verbindungen und Widersprüchen das Spannungsfeld künftigen Lernens.

Die Vielschichtigkeit der sich verflechtenden und differenzierenden Prozesse lässt es nicht als befremdlich erscheinen, dass dieses Diskussionsfeld in der Zwischenzeit auch durch Ideologien der verschiedensten Coleurs besetzt wird und sich kulturpessimistische und/oder euphorische Verheißungsideologien eines neuen Lernens ausbreiten. Die Deutungsfelder sind besetzt, bevor der zu deutende Gegenstand bestimmt ist.

(→ Entgrenzung des Lernens, → Subjektivierung, → selbst organisiertes Lernen)

## Erfahrungslernen

Erfahrungslernen oder synonym erfahrungsbasiertes Lernen wurde als Lern- und Erkenntnisart erstmals von DEWEY in den Zusammenhang von experience and education gestellt. Es charakterisiert eine Übergangsform zwischen formalem, informellem und beiläufigem Lernen. Es ist beiläufiges Lernen, da es tätigkeits- und subjektgebunden ist, aus den Problemsituationen der Tätigkeit heraus entsteht und durchgängig selbstorganisiert verläuft. Es ist zugleich aber auch mehr als das beiläufige Lernen, da es intendiert und reflektiert verläuft und so zum informellen Lernen tendiert und auf der Stufe der bewussten individuellen oder gemeinschaftlichen Reflexion organisierten Charakter tragen kann. In das Erfahrungslernen gehen in der Regel bisherige Erfahrungen und auch theoretisches Vorwissen ein, das wiederum Resultat intentionalen formellen Lernens sein kann.

*Erfahrungslernen bezeichnet ein Lernen, das untrennbar mit der verändernden Tätigkeit verbunden ist und Bedingungs-Handlungs-Resultat-Zusammenhänge relativ ganzheitlich reflektiert und mit vorangegangenen Erfahrungen akkumulierend zusammenführt.*

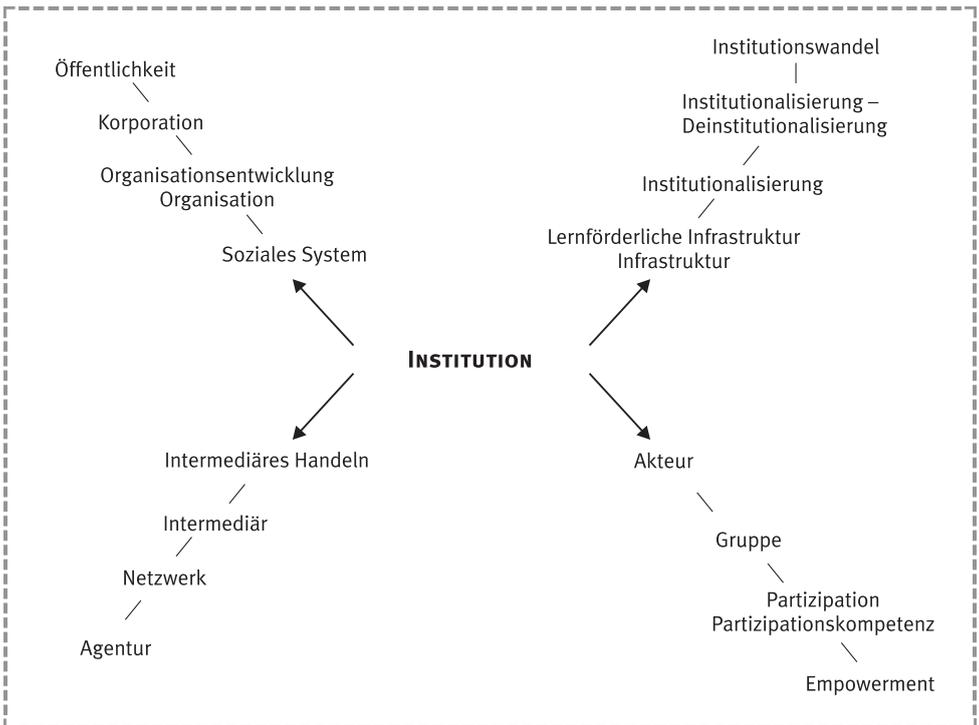
### Übersicht 8: Formelles/formales – informelles – nonformelles/nonformales Lernen

formelles Lernen	nonformales/informelles Lernen	nonformelles Lernen beiläufiges Lernen
fremdorganisiert	zumeist selbstorganisiert	nicht organisiert
Zielvorgabe allgemeine Antizipation des Lernens (curriculare Lernziele)	eigene Zielkonstruktion konkrete Zielantizipation des Lernens	nicht zielgerichtet, die Veränderung als das antizipierte Resultat
eigenständige Strategien und Operationen	eigenständige und/oder abgehobene Strategien und Operationen	integriert, als Nebenprodukt
Eigenzeit	Eigenzeit	Gleichzeitigkeit
bewusst/reflektiert	bewusst/reflektiert	vorerst unreflektiert
fremdbestimmter Lernrhythmus	selbstbestimmter Lernrhythmus	sporadisch
problemunabhängig	problemorientiert	problemgebunden

### Institution

Das Begriffsfeld orientiert auf den notwendigen Wandel von Institutionen und demonstriert mit „Agentur“ oder „Netzwerk“ einen neu entstehenden Institutionentyp. Es sucht eine Spannung von Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung als Bewegungsinhalt von Institutionen begrifflich zu fassen. In dieses Begriffsfeld wird auch der Begriff „Partizipation“ mit seinen begrifflichen Folgerungen wie „Partizipationskompetenz“ oder „Empowerment“ eingeordnet.

### Überblick über das Begriffsfeld



# **Begriffsbestimmungen für das Begriffsfeld**

## **(Sozialer)Akteur**

Der Begriff „Tätigkeit“ bzw. „Verhalten“ verweist auf ein Subjekt, das sich im Verhalten oder der Tätigkeit entäußert. Das Subjekt der Tätigkeit soll als Akteur (Actor) bezeichnet werden.

(→ reflexiv handelndes Subjekt, → Tätigkeit)

*Mit Akteur bezeichnen wir danach individuelle oder kollektive Subjekte, die als Träger sozialer Rollen in einer zielgerichteten interessengeleiteten Tätigkeit soziale Verhältnisse zu verändern suchen und in diesem Prozess sich selbst verändern.*

Der Akteursbegriff ist an die Zielorientiertheit und Gerichtetheit der Tätigkeit gebunden. Die Gerichtetheit bindet wiederum den Akteur an die gesellschaftliche Umwelt und an den anderen in dieser Umwelt. Allein Mitglied der Gesellschaft zu sein, heißt noch nicht, in ihr Akteur zu sein. Das Individuum wird erst dann zum Akteur, wenn es sich in seiner Tätigkeit auf den anderen bezieht. Indem die Akteure ihre Verhältnisse ändern, ändern sie zugleich auch ihre Tätigkeit und sich selbst. Dabei ist es in dem Zusammenhang nicht bedeutsam, ob sie sich dieses Zusammenhangs von Änderung und Selbstveränderung bewusst sind. Akteur zu sein, ist ein Merkmal, das sich ein Individuum erwerben, dessen es aber auch wieder verlustig gehen kann. Akteure im sozialen Umfeld können nicht nur die Individuen oder einzelnen Gruppen von Individuen sein, sondern auch Organisationen, Unternehmen, Institutionen. Allerdings ist zu beachten, dass Institutionen und Organisationen immer nur durch und über ihre Akteure handeln, zugleich aber das Handlungswissen der Organisation mehr als die Summe des Handlungswissens der individuellen Akteure ist.

## **Gruppe**

Die gegenwärtigen Transformationen sind durch eine Zunahme kooperativer Aktivitäten und das Bemühen neuer Akteure begleitet, kollektive Aktionen und Beziehungsgeflechte zu erzeugen. In der Soziologie findet man im Zusammenhang mit einem kollektiven Akteur oder Subjekt auch den Begriff der Gruppe. Dieser Begriff deckt sich weitgehend mit dem der Kleingruppe.

*Gruppe bezeichnet eine soziale Einheit (ein soziales Gebilde) von Individuen, die durch ein räumlich-zeitliches kooperatives Handeln und bezogen auf eine bestimmte Funktion oder ein Ziel durch gemeinsame Interessen miteinander verbunden sind.*

Die Bedingungen und Ergebnisse der Selbstorganisation neuer Akteure sind nicht so transparent wie z. B. die des institutionellen Wandels. Diese Intransparenz zeigt sich vor allem in der Diskrepanz zwischen kollektiven Interesseneinstimmungen und dem tatsächlichen kollektiven Handeln (das kollektive „action-Problem“), d. h. der Tatsache, dass eine Gemeinschaft sehr wohl in der Interessenlage übereinstimmen kann und das auch bekundet, sich aber nicht zur gemeinsamen Aktion zusammenfindet. Die fehlende Transparenz ist auch dadurch bewirkt, dass die individuellen Favorisierungen nicht durch einfache Zielvorgaben zusammenfügen sind und sich der Gesamtwille häufig nur als Resultante vieler Einzelwillen durchsetzt. Beides hat zur Folge, dass Akteurspotenziale in Organisationen mit freiwilliger Mitgliedschaft in ihrem Zustandekommen unsichere und in ihrem Bestand gefährdete soziale Phänomene sind, die häufig nur durch private Mitgliedschaftsanreize oder durch Loyalität und Charisma der Führer bewältigt werden. Es ist auch bekannt, dass eine Mehrzahl partikularer Präferenzen nicht zu einer kollektiven Wohlfahrtsfunktion werden kann, wenn diese nicht eine Existenzbedrohung aller Mitglieder enthält, was häufig zur Präsentation unwahrer oder unwichtiger Präferenzen oder zum Betrugs- und Täuschungshandeln führt.

## System, Struktur

Die nachfolgenden Begriffe der Organisation, Institution oder auch der Agenturen rekurrieren immer wieder auf die Begriffe System und Struktur, aus diesen Gründen geben wir eine einführende Charakteristik: In der Umgangssprache bezeichnet System ein einheitliches und geordnetes Ganzes. Wir nutzen diesen Begriff:

*In der Soziologie bezeichnet **System** die Gesamtheit aufeinanderbezogener (interdependenter) Handlungen/Tätigkeiten von Individuen, Gruppen, Organisationen. Ein System integriert Elemente, erzeugt eine relative Ordnung/ein Ordnungsgefüge in den Beziehungen dieser Elemente und grenzt sich von anderen Systemen ab.*

***Struktur** fasst das relativ stabile Gefüge der Beziehungen zwischen den Elementen eines Systems.*

Im Zusammenhang mit Lernkultur, Region oder Umfeld als Systeme könnte die Erkenntnis wesentlich sein, dass zum einen die jeweilige Funktionalität und Qualität der einzelnen Elemente des Systems nur aus den Beziehungen zu den anderen Elementen des Systems erklärt werden können, zum anderen die Funktionalität und Qualität des Systems sich nicht aus der Summe oder der Zusammenfügung der einzelnen Elemente ergibt, sondern eine eigene Funktionalität hervorbringt.

## Soziales System

Umgangssprachlich werden unter sozialen Systemen nicht lebende, nicht naturgegebene, sondern künstliche Systeme verstanden, die vom Menschen ins Leben gerufen und durch ihn bewegt werden (z. B. Unternehmen, Spitäler, öffentliche Institutionen, Vereine, Schulen, Gewerkschaften). Soziale Systeme können sich quantitativ erweitern oder einengen oder auch neue Eigenschaften annehmen oder ihre internen und externen Beziehungen verändern. In der Regel sind sie – selbst wenn anders dokumentiert – hierarchisch aufgebaut und verfolgen bestimmte Ziele und Zwecke. Sie sind darüber hinaus vielfach selbstorganisierend bzw. weisen zumindest Züge des Selbstorganisatorischen auf. Eine solche allgemeine Bestimmung gestattet eine weiterführende Begriffsbestimmung:

***Soziales System** bezeichnet Gesamtheiten von Interaktionen zwischen Personen, die durch eine Mischung von organisierten und selbstorganisierend entstandenen Regeln bzw. Regelmäßigkeiten bestimmt werden.*

## Organisation

Der in den letzten Jahren sich verstärkende Gebrauch im Zusammenhang mit organisiertem Lernen, Weiterbildungsorganisation, Lernen in der Organisation, lernende Organisation, organisationales Lernen deutet auf eine wachsende gesellschaftliche Bedeutsamkeit des Begriffs „Organisation“ hin.

Mit dem Wort „Organisation“ verbinden sich unterschiedliche Begriffsinhalte:

- die Tätigkeit des Organisierens im Sinne etwas planmäßig und rational auf die Verwirklichung von Zielen hin gestaltend,
- das soziale Gebilde, das Organisationsfunktion hat und dazu spezifische Strukturen herausbildet (Verbände, Schulen, Parteien), die auch Herrschaftsfunktion ausüben können,
- der zielgerichtete Ordnungszusammenhang sozialer Beziehungen und Tätigkeiten, der eine kollektive Organisationsstruktur als Sinnkontext oder als Organisationskultur erzeugt.

Das Erkenntnisinteresse in der Diskussion zu Lernkultur richtet sich auf alle drei Inhalte. Insofern wäre auch eine Begriffsfassung möglich, die Organisation als

System bewusst geplanter und koordinierter Handlungseinheiten versteht, die auf Personen als Positionsinhaber zur Ausführung verteilt sind.

*Organisation bezeichnet als soziales System ein kollektives Ganzes in relativ festgelegten und identifizierbaren Grenzen mit einer normativen Ordnung, hierarchischem Steuerungssystem, Kommunikationssystem und einem koordinativen Mitgliedersystem. (WEINERT 1982) Dieses kollektive Ganze besteht aus einer relativ kontinuierlichen Basis innerhalb einer sie umgebenden Umwelt und beschäftigt sich mit der rationalen und planmäßigen Kooperation von Tätigkeiten zur Erreichung bestimmter Ziele. Als Prozess (des Organisierens) bezeichnet er die Handlung, deren Ordnung und die Handlungsbedingungen in einem Feld von offenen Handlungsmöglichkeiten.*

Der im Zusammenhang mit Selbstorganisation geprägte Begriff der Organisation zielt zum einen auf die Abgrenzung vom Begriff der Steuerung und zum anderen auf den Bezug zur Fremdorganisation. Beide Bezüge sind hier irrelevant, insofern bezeichnet der Terminus „Organisation“ mindestens zwei Begriffsinhalte, weshalb das Attribut soziale Organisation Fehldeutungen vermeiden helfen könnte.

(→ Steuerung, → Organisation)

Organisation als soziales Gebilde und als Tätigkeit besitzt einen hohen intermediären Wert, indem sie zwischen gesellschaftlichen Funktionssystemen und lebensweltlichen Strukturierungen, zwischen gesellschaftlichen Makrostrukturen und individualisierten Lebenslagen vermittelt (SCHÄFFTER 1998). Organisationen konstituieren formelle oder informelle Regelsysteme, durch die das Verhalten der Akteure erwartbar und steuerbar wird. Indem sie ein überindividuelles, überdauerndes Wissen speichern, bilden sie ein Wissens- und Handlungssystem heraus, das die sachlichen, sozialen wie auch zeitlichen Erfahrungsmöglichkeiten von Einzelpersonen und deren individuelle Lernkapazitäten überschreitet, zugleich aber auch Grundlage für Machtstrukturen und -verhältnisse werden kann.

Veränderungszwänge der sozialen Organisationen ergeben sich verstärkt aus den Entgrenzungen des Arbeitens und Lernens und den veränderten Lernkontexten der Bildungsnehmer.

## Organisationsentwicklung

*Mit Organisationsentwicklung werden in der Regel Gesamtkonzepte von Bemühungen verstanden, langfristige prozessuale Entwicklungen von Organisationen zu initiieren.*

Die Absicht, möglichst viele Mitglieder der Organisation in die Entwicklung einzubinden, führt dazu, dass Organisationsentwicklung und Personalentwicklung in Unternehmen oft gemeinsam konzipiert werden.

## Korporation

Auch in diesem Fall hilft der ursprüngliche Terminus des Lateinischen, den gegenwärtigen Sinn zu fassen: „corporare“ zum Körper machen, einen Körper geben.

*Korporation bezeichnet eine Körperschaft im Sinne einer sozialen Organisation mit bestimmten Zielen und Interessen sowie einer formalen Organisationsstruktur. Korporationen konstituieren interne und externe Machtverhältnisse und verselbständigen sich gegenüber den Trägern der Korporation.*

## Institution, Institutionalisierung

Der Begriff ist wesentlich mit Diskussionen der Soziologie, Rechtstheorie, Anthropologie verbunden und wird auch immer wieder darauf zurückgeführt. Der Begriff wird häufig synonym mit „Organisation“ gebraucht, fasst dabei aber nur den Inhalt der Organisation als soziales Gebilde. Im allgemeinen Sprachgebrauch wird er auch synonym mit „Einrichtung“ gebraucht, in der nach bestimmten Regeln des Arbeitsablaufs und der Funktionsaufteilung bestimmte Aufgaben erfüllt werden.

In der Soziologie wird der Begriff zur Bezeichnung von sozialen Tatbeständen wie Gewohnheiten, Bräuche, politische Verfassungen, juristische Organisationen verwendet, die dem Individuum objektiv und mit normativer Gewalt gegenüberstehen: „ein Komplex institutionalisierter Rollenzusammenhänge, die für das betreffende soziale System von strategischer sozialer Bedeutung sind wie etwa Eigentum, Familie, Recht, Erziehung (PARSONS 1951, S. 39), „eine gemeinsame Reaktion seitens aller Mitglieder der Gemeinschaft auf eine bestimmte Situation“, „eine organisierte Form sozialen Handelns“ (MEAD 1968, S. 308).

In der Kulturtheorie bezeichnet Institution „überdeterminierte Funktionssynthesen“, die verschiedene Funktionen integrieren sollen, die kulturell bestimmte Bedürfnisbefriedigungen sichern sollen (MALINOWSKI 1944).

In der Rechts- und Staatslehre wiederum werden mit Institution Gesamtheiten von Regeln bezeichnet, welche unter einer Leitidee (idee directrice) den Zusammenhang zwischen Wirklichkeit, Zwecken und Rechtssprechung herstellen. Elemente einer Theorie der Institutionen sind danach Instanzenordnung, Hierarchie der Ämter, Disziplin. (HAURIOU 1965) Die Organisation als soziales Gebilde trägt insofern Institutionencharakter.

In der Anthropologie wird der Begriff dazu verwendet, Außenstützsysteme zu bezeichnen, die eine Grammatik bilden, nach deren Regeln sich unsere Antriebe artikulieren müssen (GEHLEN 1956), Institutionen kanalisieren danach Antriebe durch Ordnung.

Im Kern fassen diese Begriffe die Vorstellung, dass die Menschen wiederkehrenden Regelmäßigkeiten und abgrenzbaren Gleichförmigkeiten des gegenseitigen Verhaltens, d. h. Ordnen folgen, die ihrerseits Produkte subjektiver Intentionen sind.

*Institution bezeichnet organisierte Formen sozialen Handelns auf der Grundlage von regulierenden Regeln (Grammatiken), mit denen Typen von Handlungen erzeugt werden, in denen reziprok die Institution selbst reproduziert wird. Die Genese von Institutionen wird durch die Spannung von Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung getragen.*

*Institutionalisierung bezeichnet danach den Prozess der Verfestigung von bestimmten Strukturen und Mustern regelmäßigen Verhaltens im Rahmen einer Funktionsoptimierung eines Systems (Infrastruktur).*

Institutionen konstituieren einerseits Öffentlichkeit, andererseits tragen sie ein Moment des Korporatismus in sich, das Tendenzen des Abschließens aufweist. Institutionen sind nach obiger Definition an formelle Organisationen gebunden, damit würden umgangssprachliche Formulierungen, dass eine Person zur Institution geworden ist, nur metaphorisch benutzt werden oder es ist mit der Person eine Rolle verbunden, die ihrerseits zur Institution geworden ist (z. B. Bundespräsident).

Die Institution würde die bestehenden Beziehungen „auf Dauer“ stellen wollen, um Inkonsistenzen des regelgeleiteten Verhaltens zu vermeiden, dem würde auch der Gedanke nahe kommen, dass Institutionen inkorporiertes Regelsetting voraussetzen.

(→ Organisation, → soziales System, → Korporation)

## Institutionswandel

*Institutionswandel bezeichnet sowohl Institutionalisierungs- als auch Deinstitutionalisierungsprozesse und schließt die Neubildung von Institutionen, die Auflösung bisheriger Bildungsinstitutionen und die Funktionserweiterung bisheriger Institutionen zu Dienstleistern ein.*

Die Differenzierung der im Umfeld wirkenden Institutionen hat gezeigt, dass die gegenwärtigen Entgrenzungen des Lernens nicht mit einer umfassenden Deinstitutionalisierung gleichzusetzen sind. Die institutionellen Strukturen werden einen Funktionswandel durchlaufen, weitere Differenzierungen zeichnen sich ab, neue Institutionen werden mit neuen Funktionen hinzukommen. Die wesentlichen Funktionen solcher neuen regionalen Institutionen – die durchaus auch mit alten Institutionen verschmelzen können – sind die Zusammenführung und Moderierung von Lernsubjekten, die Vermittlung zwischen Lerninteressen und Lernangeboten, die Steuerung von Ressourcen für ein fremdorganisiertes und selbst organisiertes Lernen, die Schaffung von Netzwerken mit dem Ziel des Informationsaustauschs und des gegenseitigen Informationszugriffs.

(→ sozialer Wandel, → Transformation, → Institutionalisierung, → Entgrenzung)

## Öffentlichkeit

In der Öffentlichkeit agiert eine Vielzahl von Institutionen, die als Vermittlungsglieder zwischen Individuum und Staat (Gesellschaft) auftreten (KNOLL 2003). Über die Öffentlichkeit regelt sich in modernen Staaten die Partizipation der Bürger an staatlichen Angelegenheiten.

(→ Partizipation, → Zivilgesellschaft, → Gemeinwesenarbeit)

*Öffentlichkeit bezeichnet einen sowohl von der staatlichen als auch privaten Sphäre geschiedenen gesellschaftlichen Bereich, der vor allem durch eine öffentliche Diskussion konstituiert wird, die nicht durch den Staat kontrolliert wird und in einem öffentlichen Bewusstsein reflektiert werden kann.*

## Partizipation

Umgangssprachlich fasst „Partizipation“ (part – einen Teil haben) im weitesten Sinne „Beteiligung, Teilnahme, Teilhabe an ...“ Dabei findet sich auch ein Sinnkontext von Nutzens- oder Vorteilsnahme „er partizipiert von ...“.

Der Begriff besetzt in der thomistischen Philosophie den Sinn, dass das Sein des Einzelnen (das endlich vergängliche Seiende) nur einen Sinn erfährt, wenn es teilhat am unendlichen Sein Gottes. Der Einzelne erfährt seine Seins- und Sinnbestimmung erst durch die Teilhabe an einem übergeordneten Sein oder Sinn (dem Vaterland, der historischen Mission).

Zunehmend wird Partizipation zur Bezeichnung eines engagierten bewussten Beteiligens an demokratischen Strukturen und Prozessen gebraucht. In der Gegenwart haben die Partizipationsdiskurse zur Gemeinwesenarbeit (community organisation, community councils, community development), zu familialen Rollenwahrnehmungen und zu Erziehungsstilen (autoritäre Persönlichkeit), zur Mitbestimmung von Schülern (Schülerräte, Schülerselbstverwaltung, Schulgemeinden) oder zur betrieblichen Mitbestimmung (Betriebsverfassung) den Begriff im Sinne der Teilhabe an der Gestaltung gemeinsamer Angelegenheiten zweckmäßigerweise verengt. Wir wollen im Weiteren den Begriff gebrauchen, um

- den aktiven Charakter der Tätigkeit zu betonen,
- die Gemeinwesenorientierung hervorzuheben,
- den individuellen Subjektivitätsanspruch in der Teilhabe (die Abgrenzung zur Einordnung) zu fixieren.

Wir gehen davon aus, dass die Teilhabe eine rational reflektierte Interaktion mit einem anderen kollektiven Akteur (der generalisierte Andere) voraussetzt, an dessen Aktion zur Gestaltung des Gemeinwesens man teilhaben will, dessen Sinnintention man teilt und der einen bestimmten individuellen Handlungsspielraum und eine Wirkungsmöglichkeit eröffnet. Zielbild der Partizipation ist der mündige Bürger, der um seine Beteiligungsrechte wissend, rational urteilt und aktiv in die Gestaltungsprozesse der Gesellschaft eingreift. Nach Habermas (1981) eröffnet Partizipation den identitätsdemokratischen Sinn einer Selbstorganisation der Gesellschaft durch die kommunikativ vereinigten Bürger (polis) in einer autonomen Öffentlichkeit. Partizipation wäre danach auch als Bewältigungsform eines geregelten Zusammenlebens in einem Gemeinwesen zu verstehen (die Partizipationskultur) und im weiten Sinne die Zusammenführung des Citoyens (des Bürgers) mit dem Privatmenschen. In Arbeitsverhältnissen wird unter Partizipation die direkte Beteiligung der Arbeitnehmer an Entscheidungen verstanden, die ihre Arbeit oder ihr Arbeitsumfeld betreffen, wobei zwischen der Partizipation des Einzelnen und gewählter Interessenvertreter unterschieden wird.

*Partizipation bezeichnet die rational reflektierte Teilhabe an der Aktion anderer Akteure/Systeme (der generalisierte Andere) zur Gestaltung eines Gemeinwesens.*

Die Partizipation (der Partizipationsprozess) erfasst in ihrer *vollständigen* Form die Teilhabe an:

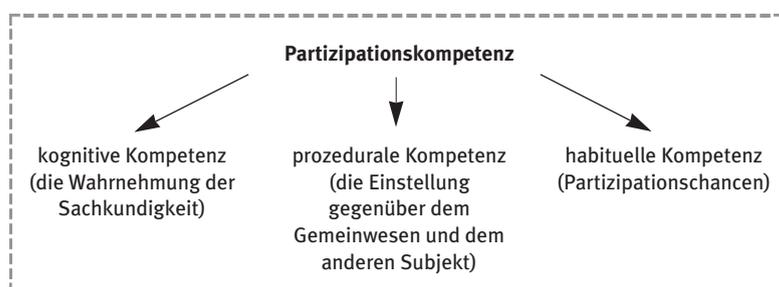
Initiative → Zielsetzung → Planung → Kooperationsstiftung → Ausführung → Resultatsreflexion → Regelaushandlung.

Das partizipierende Subjekt reflektiert in diesem Prozess über die

- Handlungszusammenhänge des generalisierten anderen,
- Sinndimension des anderen Subjekts (die moralische Urteilsreflexion),
- eigene Interessenlage und die mögliche Differenz oder Übereinstimmung zum anderen Subjekt,
- notwendige Ordnung des partizipativen Handelns.

Der Reflexionsinhalt der Partizipation erzeugt deshalb einen hohen Kompetenzbedarf und bringt in der realisierten Teilhabe auch einen entsprechend hohen Kompetenzzuwachs hervor.

## Übersicht 9



## Empowerment

Nach HERRIGER handelt es sich bei Empowerment um den „konflikthaften Prozess der Umverteilung von politischer Macht, in dessen Verlauf Menschen oder Gruppen aus einer Position relativer Machtunterlegenheit heraustreten und sich ein Mehr an demokratischem Partizipationsvermögen und politischer Entscheidungsmacht aneignen.“ Unabhängig von den politischen Dimensionen enthält der Empowerment-Ansatz ein auch praktisch realisiertes Streben (Stadtteilarbeit, Wohngebietsarbeit, Kooperative), die Chancenlosigkeit artikulationschwacher Gruppen durch den Aufbau einer organisierten Gegenmacht zu verändern.

*Empowerment bezeichnet Bemühungen, den Schwachen, Ohnmächtigen, Ausgegrenzten die Erfahrung gemeinsamer Handlungsmächtigkeit als Fundament schrittweiser Aneignung von Kontrolle und Gestaltung ihrer Lebenszusammenhänge zu ermöglichen. (ELSEN 2004)*

(→ Gemeinwesenarbeit, → Gemeinwesenökonomie, → Partizipation, → Öffentlichkeit)

## Intermediäres Handeln

Ein intermediäres Handeln wird erforderlich, wenn es für regionale Entwicklungen notwendig erscheint, dass sich gesellschaftliche Bereiche nicht nur aufeinander beziehen, sondern sich einer dritten gemeinsam als notwendig erkannten Sache zuwenden, die nicht zwangsläufig aus ihrer Funktionalität erwächst.

*Intermediäres Handeln bezeichnet ein organisatorisches und kommunikatives Handeln, das auf die Herstellung und Aufrechterhaltung von Kooperation gerichtet ist, die wiederum Strukturbildungen unterstützen soll.*

Die Besonderheit des intermediären Handelns im Kontext „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ ist die Orientierung auf die *Vermittlung eines kooperativen Handelns zur Entwicklung lernförderlicher Strukturen.* (HARTMANN 1998) Intermediäre wirken in diesem Sinne als Vermittler oder Mittler zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Sphären, z. B. zwischen Staat und gesellschaftlichen Organisationen oder formell organisierten Bereichen und informellen Alltagswelten von Gemeinschaften und Individuen. Die Funktionalität bezieht sich nicht vorrangig auf das Verbinden oder Moderieren zwischen Akteuren, was den Intermediär vom Netzwerkmoderator unterscheidet.

(→ regionale Lernkultur, → Subjektivierung, → Netzwerke)

## Intermediär

*Intermediär bezeichnet individuelle Akteure, die zwischen den verschiedenen Akteuren einer Region vermitteln und sie zur Kooperation bzw. Koordinierung anstiften sollen, ohne durch eine von außen steuernde Hierarchie gestützt oder in sie eingeordnet zu sein.*

International finden sich verschiedene Bezeichnungen wie Regionalberater, Mediator, Amateur, Initiator, Supporter, Netzwerker, Koordinator, mediatrice social. Intermediäre bezeichnen im besten Sinne des Wortes *Mittler als vermittelnde Personen und aus einer Mitte heraus agierende Personen*, sie agieren selbst nicht als Träger regionaler Interventionen, sondern unterstützen solche Interventionen durch Kooperationsanstiftung. Sie tragen eine funktionale Rolle im Sinne der Anforderungen und Leistungen, die sie in einem regionalen Kontext zu erbringen haben, und sie tragen eine organisationale Rolle in den Strukturen, in denen sie agieren. Ihre Rolle geht jedoch über eine funktionale Aufgabe hinaus und ist auf die aktive hervorbringende Aufgabe in der Region orientiert, ihre Rolle umfasst eine Führungs-, Initiator- wie auch Managementaufgabe.

Der Intermediär muss nicht über eine formelle externe Legitimation seines ausgeübten intermediären Handelns verfügen, bedarf aber einer personellen Ausstrahlung, die integrativ wirkt, und eines Basissystems. Intermediäre verstehen sich in dem Sinne als Lerndienstleister für lokale Akteure und als Berater für Entscheidungsträger. Es spricht sehr viel dafür, die intermediäre Dienstleistung als eine ständige öffentliche Aufgabe zu begreifen, die als öffentlich finanzierte Informations- und Beratungsstelle agiert.

(→ Akteur, → Subjektivierung, → Arbeitskraft, → Partizipation)

## Intermediäre Agentur

*Intermediäre Agentur bezeichnet Institutionen, die ein intermediäres Handeln realisieren und dazu selbst institutionelle arbeitsteilige Strukturen zum Austausch, zur Integration und Ressourcenerschließung ausbilden.*

Die jeweiligen Bezeichnungen (Zentren, Serviceeinrichtungen) sind regional unterschiedlich. Intermediäre Agenturen stellen eine Reaktion auf die immer stärkere Ausdifferenzierung der Gesellschaft in Teilsysteme und die intersystemischen Leistungsverweigerungen von Teilsystemen gegenüber anderen oder die Einschränkung der Leistungsproduktion durch negative Externalitäten dar.

Intermediäre Agenturen sind alternative, politisch unabhängige und autonome Institutionen zur Ausweitung der Einflussnahme auf gesellschaftliche Teilsysteme. Sie sollen die intersystemische Kommunikation zwischen den divergenten Handlungslogiken der Subsysteme der Gesellschaft initiieren und intensivieren. Indem sie Kooperation anstiften, erbringen sie eine spezifische Kommunikations- und Vermittlungsleistung auf der Grundlage selektiver Beobachtung, der Konstruktion spezifischer Zielsetzungen der Agentur gegenüber den agierenden Systemen und der initiierten Kommunikation des agierenden Systems mit Partnern. Sie können sich weder eines Machtpotentials wie die politischen Systeme noch finanzieller Ressourcen bedienen, sondern sind auf einen intermediären Verständigungsprozess angewiesen. Sie bedürfen eines Minimalkonsenses, eines Interessenausgleichs und intersystemischer Kompromisse. Das Interesse einer intermediären Agentur ist vor allem die interessenübergreifende Konsensfindung in Bezug auf ein übergeordnetes Ziel. Insofern könnten intermediäre Agenturen Basisinstitutionen der Zivilgesellschaft bilden, wobei JUTZI (2003) zwischen gemeinwesenorientierten und wirtschaftlich orientierten Agenturen unterscheidet, zwischen denen sich wiederum Mischformen herausbilden können.

Die Lernagentur ist nicht primär ein Lernort – es sei denn ein Ort, an dem das Lernmanagement erlernt wird – sondern ein möglicherweise sogar nur virtueller Ort, von dem aus Lernprozesse gemanagt, Lernstrukturen konstituiert, Projekte angestiftet und Netzwerke angeregt werden.

## Netze, Netzwerke

Unter den sozialen Strukturen werden häufig soziale Netze als eine besondere Form der sozialen Strukturen hervorgehoben. Umgangssprachlich wird darunter ein Geflecht sozialer Beziehungen zwischen Personen, Institutionen, Organisationen und Informationen zur Unterstützung, Hilfe und Innovation verstanden. Die Unterscheidung von Netz und Netzwerk könnte am Grad der Institutionalisierung festgemacht werden. Netze würden danach Beziehungsgeflechte unabhängig von Institutionalisierungen ausdrücken.

*(Soziale) Netze bezeichnen Geflechte tätigkeitsgebundener Beziehungen zwischen individuellen und/oder kollektiven Akteuren.*

Netze bezeichnen insofern eine lose soziale Struktur, die aus einem Funktionszusammenhang heraus entsteht, an Tätigkeiten gebunden ist und einen synergetischen Effekt (eine Funktionsverstärkung) hervorbringen sollen. Die einzelnen Glieder oder Elemente des Netzes werden durch das Netz gestützt. Netze

können kurzzeitig „ruhen“, erlöschen dann aber, wenn keine Tätigkeiten im Netz vollzogen werden.

Mit dem Begriff „Netzwerk“ werden die relative Konsistenz, der formelle Charakter im Sinne vereinbarter Regeln des Zusammenwirkens und die institutionelle Verankerung im System der anderen Institutionen eines sozialen Raums abgehoben. Das Netzwerk wäre demzufolge ein in die Form gebrachtes („gegossenes“) Netz. Folgender Begriffsgebrauch erscheint als zweckmäßig:

*(Soziale) Netzwerke bezeichnen relativ dauerhafte Informations-, Interaktions- und Kooperationsstrukturen zwischen Individuen, Institutionen und Organisationen, die in einem Funktionszusammenhang entstehen oder konstruiert werden und Unterstützungs-, Hilfs- und Innovationsprozesse auslösen sollen. Sie sind durch das Zusammenwirken von formellen und informellen sozialen Beziehungen gekennzeichnet und bedürfen eines vereinbarten Regulariums. Sowohl Netze als auch Netzwerke setzen eine Vertrauensbasis voraus, zugleich bringen sie vertrauensbildende Maßnahmen hervor.*

Die Begriffsbestimmungen in der Sozialtheorie (zu Landgemeinden, zu Familien, Verwandtschafts- und Nachbarschaftsbeziehungen sowie zu städtischen Sozialmilieus) suchen mit Netzwerken die sozialen Differenzierungen von zwischenmenschlichen Beziehungen in einem System (z. B. Kleingruppen, Unternehmen, Eliten) zu beschreiben. In der Operation Research wird der Begriff auch zur Bezeichnung eines Strukturschemas/-diagramms eines Prozesses genutzt, die Systemtheorie fasst Netzwerke als strukturelle Kopplungen zwischen autonomen Systemen, die ihrerseits autonom entscheiden, welche Netzwerkeleistungen sie in das eigene System integrieren.

Gegenstand der Netzwerkforschung sind nicht in erster Linie die durch Normen, Institutionen oder Organisationen vorgegebenen formellen Beziehungen, sondern die verborgenen, freiwillig eingegangenen informellen Austauschbeziehungen zwischen den Mitgliedern eines Netzwerks und die dabei erzeugten Regeln (die „geronnenen“ Regeln). Sie strukturieren Prozesse des Informationsaustauschs, der wechselseitigen Hilfeleistung und der Mobilisierung von Ressourcen, wobei sie auch Diskriminierungen, Ausschluss und soziale Kontrolle auslösen können.

Ein permanenter Funktionswandel, sich verändernde Prioritäten, aber auch neue Elemente der Netze lassen Netzwerke zu einem äußerst dynamischen Gebilde werden. Von besonderem Interesse für die Entwicklung von Lernkulturen könnten die Übergänge von Netzwerken in Institutionen werden.

Die Beschreibung der Netzwerke kann folgende Gegenstandsbereiche erfassen:

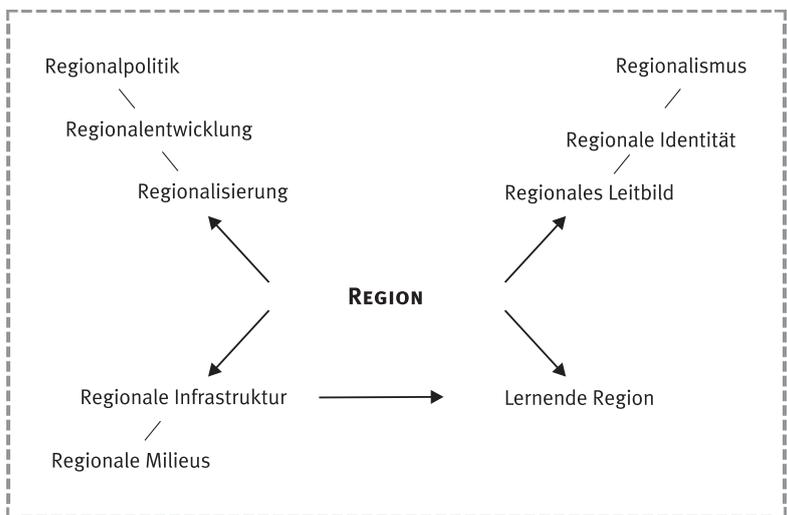
- Interaktionskriterien wie z. B. Häufigkeit, Wechselseitigkeit, formelle, informelle Verbindungen;
- Interaktionsinhalte wie z. B. emotionale Unterstützung, materielle Unterstützung, Finanzleistungen, kognitive Orientierung, juristische Unterstützung;
- Interaktionsqualitäten wie z. B. subjektive Wahrnehmung der Verbindungen, Belastbarkeit, Verlässlichkeit, Dauer, Abhängigkeit;
- Strukturmerkmale des Netzes wie z. B. Größe, Dichte, Zentralität, Brücken zu anderen Netzen, Ausschlüsse.

Dabei können auch die Strategien der Akteure bei der Konstruktion oder Nutzung von Netzwerken zum Gegenstand der Analyse gemacht werden.

### Region – lernende Region

*Das Begriffsfeld „Region“ orientiert in seinen Begriffen vor allem auf die Her-  
ausarbeitung des Begriffs „lernende Region“, der wiederum im folgenden  
Begriffsfeld zum Begriff „regionale Lernkultur“ erweitert wird. Eine oft wen-  
dig beachtete Kategorie bildet dabei der Begriff „Infrastruktur“ bzw. „lern-  
förderliche Infrastruktur“.*

### Überblick über das Begriffsfeld



### Begriffsbestimmungen für das Begriffsfeld

Lernkulturen weisen eine räumliche Dimension auf. Sie sind an geographisch-soziale Räume und deren Infrastrukturen gebunden, sie erwachsen aus der historischen Entwicklung dieser Räume und ihre sozialen Akteure sind deren Bewohner. Das Interesse an regionalen Entwicklungen hat sich einerseits mit den nationalen Entgrenzungen (Europa der Regionen) und den Globalisierungstendenzen verstärkt, andererseits verstärken sich auch die Differenzen zwischen den Regionen.

## Region

Die Erkenntnisinteressen der Begriffsbestimmung sind im Weiteren nicht vorrangig auf Region, regionale Entwicklung oder Regionalität gerichtet, sondern auf den Zusammenhang von Lernkultur und Region, auf das Lernen in der Region oder die regionalen Bedingungen des Lernens in Regionen. Der Begriff soll im Weiteren gebraucht werden, um

- die Komplexität der sozialen Strukturen, ihre Funktionen und Beziehungen in dem geosozialen Raum erfassen zu helfen (politisch, administrativ, ökonomisch, kulturell) – die Region wäre durch in ihm integrierte systemische Elemente bestimmt, die sich in ihrer Multifunktionalität ressortübergreifend verbinden;
- die Region als sozial gestalteten Raum zu fassen, in dem sich vielfältige Interaktions- und Kommunikationsprozesse vollziehen, die Lernen bewirken und erfordern – insofern wäre die Raumvorstellung nicht als Hülle oder Behälter zu denken, sondern als Geflecht von Beziehungen, die in Tätigkeiten erzeugt und gestaltet werden und der Region ihre prägnanten Merkmale geben (Kulturregion, Wirtschaftsregion, Landschaftsregion, Touristikregion);
- auf die unterschiedlichen Charakteristiken der Kompetenzpotentiale und -profile der endogenen Potentiale zu verweisen und die Eigentätigkeitspotentiale der Individuen betonen und Ansätze zu deren Stärkung und Ermöglichung durch Lernen entwickeln zu helfen;
- im Anschluss an das „Kultur“verständnis die regionalen Muster zu charakterisieren, die Lernmöglichkeiten und -optionen fördern oder hemmen, und um die formellen und informellen Ermöglichungsbedingungen von Lernprozessen thematisieren zu lassen.

Umgangssprachlich ist der Begriff mit dem Sinn „Gegend“, „Landschaft“, „landschaftlicher Raum“ verbreitet. Meist steht dabei für die Beteiligten auch ein bestimmter begrenzter geographischer Raum fest (z. B. Prignitz, Uckermark, Havelland). Regionen können unterschiedlich dimensioniert sein, sie können lokale Gegebenheiten (wie Kietz, Stadtviertel, Stadtgebiet, Amt oder Stadt), Kommunen, politische Einheiten wie Bundesländer, Nationen oder sogar supranationale Gebilde umfassen. Im Kontext ABWF/Projekt QUEM werden Regionen als Raumeinheiten „kleiner als ein Bundesland“ verstanden. Diese Raumeinheiten sind nicht mit administrativen Grenzen deckungsgleich. Die Begriffsbestimmung legt sich in Bezug auf die Dimensionierung nicht fest. Unsicherheiten entstehen dann, wenn kleinere geopolitische Einheiten erfasst werden sollen, die als Lebensraum für das Individuum wirken (z. B. Stadtteile, Kieze).

Die Zugänge zur Beschreibung einer Region sind zweckgeleitet: Strategisch aus der Sicht der wirtschaftlichen Effizienz, analytisch aus der Sicht der politischen Administration, funktional als Handlungsraum zur Verwirklichung eines Ziels, territorial als abgegrenzte Raumeinheit. Dem Begriffskontext des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ steht eine Bestimmung der Soziologie nahe, die unter Region ein territorial gebundenes soziales System versteht, das durch eine Spezifik der ökonomisch-sozialen Beziehungen und Tätigkeiten gekennzeichnet ist (z. B. der sog. Speckgürtel um die Hauptstadt oder die Region der östlichen Stadtrandsiedlungen).

*Region bezeichnet einen komplexen sozialen Raum, der eine sich entwickelnde, räumlich geschlossene Ganzheit des Reproduktionsprozesses und einen Fond an Tätigkeiten in einem konkreten geographischen Raum zum Ausdruck bringt. In der relativen Geschlossenheit der ökonomischen, politischen und kulturellen Prozesse bringt die Region eine relative Autonomie des sozialen Lebensprozesses und der Lernkultur hervor. (KIRCHHÖFER 1998, S. 33)*

Mit BLOTEVOGEL (1996) liegt eine Typologie der Regionen vor: Beschreibungs- und Analyse-Regionen, z. B. homogene (Ballungs-), funktionale (Pendlerinzugsbereich), komplex-systemare (Wirtschaftsraum) Regionen; Tätigkeitsregionen, Wahrnehmungs- und Identitätsregionen. Die Typologie wird nicht weiter verfolgt.

Der Begriff „Region“ schließt die geographisch-ethnischen Komponenten eines geopolitischen Raums zwar ein, beschränkt sich aber in der Bestimmung des „Regionseins“ nicht darauf. Die Region wird vor allem als Raum subjektiver Vergesellschaftung verstanden, in dem sich die Arbeits-, Kommunikations- und Lern-tätigkeiten der Region realisieren. Eine Region kann ihre Leistungsfähigkeit vor allem in der Lösung von kontext- und situationsabhängigen Entwicklungsproblemen, in der Potentialerschließung und Ressourcenbündelung erweisen. Deshalb wird der Begriff „Region“ auch auf den Begriff „sozialer Raum“ zurückgeführt, der die Bestimmung des Raums als System von sozialen Beziehungen hervorhebt. Der soziale Raum ist ein konstruierter Tätigkeitszusammenhang.

Die Entwicklung einer Region kann maßgeblich durch die Interaktionsbeziehungen zwischen den Teilsystemen der Region beeinflusst werden, ohne dass deshalb ein gleichgerichtetes Verhalten, eine homogene Problemwahrnehmung oder eine gemeinsame sozioökonomische Basis existieren müssten.

## Regionalismus

*Regionalismus bezeichnet Tendenzen einer verstärkten oder vorrangigen Orientierung der Bewohner oder Institutionen auf die Entwicklung der eigenen Region mit z. T. verringertem Interesse an der Realisierung regionalübergreifender Zielsetzungen.*

Der Regionalismus prägt sich besonders in Regionen aus, die mit einer spezifischen Kultur verbunden sind und/oder von ethnischen oder nationalen Minderheiten bewohnt werden. Insofern könnte Regionalismus auch als nichtimplizierte Folge von Regionalisierungen auftreten.

## Regionalentwicklung

*Der Begriff der Regionalentwicklung umfasst die objektive Dynamik von demographischen, ökonomischen, soziostrukturellen Entwicklungsprozessen in der Region, die durch die Akteure der Region getragen wird.*

Darin ist eingeschlossen eine solche Gestaltung ökonomischer, sozialer und kultureller Beziehungen einer Region, die es den Bewohnern ermöglicht, in ihr ein sinnerfülltes Leben zu führen. Schlüsselbegriffe wie „eigenständige Regionalentwicklung“, „ökologische Regionalentwicklung“ in den 70er Jahren; „endogene Erneuerung“ in den 80er Jahren oder „nachhaltige Regionalentwicklung“, „lernende Region“ markieren konzeptionelle Veränderungen der Regionalentwicklung. Gemeinsam ist diesen Konzepten, dass regional verantwortliche Entwicklungspolitik weniger auf eine in ökonomischer Sichtweise verkürzte Standortkonkurrenz zielt, sondern auf die Integration von ökonomischen, ökologischen, sozialen und kulturellen Zielsetzungen. Die Regionalentwicklung bedarf dabei der Balance von Wirtschaft, Staat und Zivilgesellschaft und ist daher auch nicht auf Momente einer staatlich-öffentlich geförderten Raumplanung reduzierbar. Gleichwohl bedarf Regionalentwicklung auch einer durch öffentliche Leistungen zu erstellende Infrastruktur.

Regionalentwicklung wird durch bestehende oder zu entwickelnde soziale Leitbilder über „sinnerfülltes“, „normales“, „ausgewogenes“ Leben in territorial und sozial „richtig“ zu verteilenden und zu ordnenden Strukturverhältnissen bestimmt. Der Anspruch an Regionalentwicklung erwächst vor allem daraus, dass die Bewohner der Region ihre Gestaltungs- und Entscheidungspotentiale realisieren, ohne sich in vorgefertigte Strukturmuster einordnen zu müssen. Insofern verweist eine moderne Regionalentwicklung auf die Gestaltung regio-

ner Selbststeuerung und von Partizipationsmöglichkeiten. Die Entwicklung der regionalen Lernkultur und der dazu notwendigen Infrastruktur bildet Voraussetzung und Ergebnis der Regionalentwicklung.

(→ Zivilgesellschaft, → Globalisierung, → Partizipation, → Gemeinwesenarbeit)

## Regionalpolitik

*Regionalpolitik bezeichnet ein interessengeleitetes politisches System von Maßnahmen zur Entwicklung und Gestaltung von Regionen.*

Gegenwärtige Regionalpolitik ist wesentlich auf die Stärkung der Selbstorganisationspotentiale (endogenen) der Region gerichtet, sucht eine formale Erneuerung der Institutionen in der Region, betrachtet die regionale Kooperation als wesentliche Triebkraft der Regionalentwicklung und orientiert demzufolge auf eine partizipative Regionalentwicklung („von unten“).

## Regionalisierung

Regionalisierungen erfolgen durch die Etablierung lernfähiger Infrastrukturen und die Übertragung von Kompetenzen (im Sinne von Zuständigkeiten z. B. für Konfliktregelung, Gesetzgebung, finanzielle Subsidiarität) an Institutionen und Akteure der Region und die Entwicklung von Selbstorganisationskompetenzen der regionalen Akteure. Sie bezeichnen Maßnahmen, mit denen die Innovationskraft, die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit und die kulturelle Identität der Region durchgesetzt, wiederbelebt oder erhalten werden sollen.

*Regionalisierung bezeichnet die Herausbildung und Gestaltung relativ autonomer Sozialräume und Strukturen, die für die Akteure in der Region Entwicklungsmöglichkeiten und -optionen hervorbringen sollen. Im weiteren Sinne würde Regionalisierung die Schaffung von Voraussetzungen zur Selbstorganisationsfähigkeit einer Region bedeuten, indem sie die Selbstorganisationsfähigkeit der Individuen durch die Förderung infrastruktureller Ermöglichungsbedingungen des Lernens unterstützt.*

Regionalisierungen vollziehen sich in einem widersprüchlichen Zusammenhang zur Globalisierung und werden so auch von den europäischen Institutionen gesteuert. Trotzdem sind Regionen nicht nur passiver „Resonanzboden des Globalen“.

(→ Globalisierung, → Regionalentwicklung, → Zivilgesellschaft, → postindustrielle Gesellschaft)

## Regionale Infrastruktur

Der Begriff zielt in seinen Merkmalen auf den Zusammenhang zum aktiven gestalterischen Handeln, die Strukturen sollen ein aktives Handeln fördern und hervorbringen, wobei offensichtlich ist, dass sie ein solches Handeln auch behindern können, der Begriff sollte zudem den dynamischen Charakter der Struktur hervorheben und den komplexen Charakter andeuten.

Ursprünglich in der Volkswirtschaftslehre beheimatet, ist dieser Begriff in den Diskussionen zu Lernkulturen zu einem Schlüsselbegriff geworden. Der englischsprachige Ausdruck „infrastructure“ stellt mit „Grundausstattung“, „Unterhalb-Struktur“ oder „Unterbau“ nicht nur eine angemessene deutsche Übersetzung dar, sondern bietet auch eine Annäherung an den zu bestimmenden Begriff. Der Grundgedanke, der mit Infrastruktur erfasst werden soll, bildet die *Ermöglichung*. Infrastrukturen *ermöglichen* ein bestimmtes Handeln, indem sie minimale oder optimale strukturelle Voraussetzungen konstituieren, eine Basis bilden, auf denen sich Tätigkeiten entfalten können.

Die Ausdifferenzierungen der Gesellschaft in verschiedene Lebensbereiche haben dazu geführt, dass sich jeweils auch spezifische Infrastrukturen einschließlichsich deren begriffliche Fassung herausbilden. Als *ökonomische Infra-*

*struktur* wird z. B. die Gesamtheit aller jener materiellen (Verkehrswege, Energieversorgung, Entsorgung) und immateriellen Voraussetzungen (Qualifikation der Arbeitskräfte, sozialer Dienst, soziokulturelles Klima) der organisierten Produktion von Sachgütern und Dienstleistungen verstanden. Der Begriff *soziale Infrastruktur* zielt auf die als Ergebnis langfristiger soziokultureller Investitionen bestehenden Grund- und Ausgangsbedingungen der sozialen Beziehungen/Systeme als Voraussetzung für weitere Entwicklungen. Für das Verwaltungshandeln wird als *administrative Infrastruktur* „die Gesamtheit aller durch Gebietskörperschaften des öffentlichen Rechts getragenen Einrichtungen der sog. Vorsorgeverwaltung“ bezeichnet. Die regionale Entwicklung wird dabei insbesondere durch Strukturen reflexiver Rationalität gestützt, die strategisches und kontrollierendes Handeln ermöglichen.

*Regionale Infrastruktur bezeichnet die Gesamtheit von Strukturen, die in einer Region funktional differenzierte Handlungssysteme ermöglicht, die eine reflexive Rationalität des Handelns sichern helfen.*

Die im Zusammenhang mit der Lernkulturforschung verfolgte These von den lernfördernden Infrastrukturen geht von einer Nähe und Integration von Arbeits-, Lern- und Lebensorten und von einem allgemeinen Begriff der Infrastruktur aus. Es geht darum, dass die Individuen, deren Leben und Arbeiten sich als Tätigkeiten in der Region vollziehen, auf Grundausrüstungen und Rahmenbedingungen zurückgreifen können, damit sie diejenigen Kompetenzen entwickeln können, die sie für die Entfaltung ihrer Subjektivität benötigen. (Weinberg 2001) Insofern stellen regionale Infrastrukturen den Handlungsrahmen dar, der es den Akteuren erleichtert, sich verändernden Bedingungen lernend, kreativ und innovativ, vor allem aber flexibel und schnell anzupassen. Die Realisierung dieser Möglichkeiten unterliegt Milieu-, Gruppen- und personalen Zusammenhängen.

## **Lernförderliche Infrastruktur**

*Lernförderliche Infrastruktur bezeichnet Strukturen, die fremdorganisierte und selbst organisierte Lernhandlungen bzw. die Organisation von solchen Lernhandlungen ermöglichen sollen (die Basisstrukturen der Lernkulturen).*

Lernförderliche Infrastrukturen können institutionalisiert sein, sich aber auch in informellen, nichtinstitutionellen Strukturen (Netze, Milieus) konstituieren oder sich in Übergängen etablieren. In diesen informellen Strukturen bilden sich auch Motivationen, Sensibilitäten für Lernen, Lernzwänge und Lernanreize heraus. Insofern können lernförderliche Infrastrukturen auch nur bedingt nachhaltig implementiert werden, sondern müssen sich herausbilden.

Merkmal gegenwärtiger Entwicklungen ist es, dass auch Institutionen lernfördernde Funktionen übernehmen können, die funktional andere Lebensbereiche zu steuern oder zu organisieren hatten (z. B. Arbeitsämter). Bildungsinstitutionen stellen in diesen Lerninfrastrukturen nur ein Segment dar.

(→ Regionalentwicklung, → Organisation, → Institutionalisierung, → Lernen in Weiterbildungseinrichtungen)

In den Regionen bilden sich in den vielfältigen informellen Beziehungen zwischen Personen soziokulturelle Milieus heraus, die partiell kollektives Handeln hervorbringen. Die regionalen Milieus sind historisch in den dominierenden Tätigkeitsbereichen der Region verwurzelt (Heimarbeiter, Industriearbeiter, Landarbeiter, Beamte, Bildungsbürgertum) und bringen spezifische Reflexionsmuster von Lernnotwendigkeiten und -möglichkeiten hervor. Sie bewahren ihre prinzipielle soziale Stratifikation und erzeugen auch eine soziale Heterogenität der regionalen Identität. Es werden kreative und auch sklerotische Milieus unterschieden.

## Regionales Leitbild

In der Regionalpolitik werden zunehmend regionale Entwicklungsprogramme durch regionale Leitbilder ersetzt, die zwar konkrete und zukunftsorientierte Leitgedanken für die Entwicklung der Region anbieten, aber weniger vorschreiben, was wann von wem wie geschehen sollte. Das Leitbild formuliert noch keine unmittelbaren Handlungsziele. Leitbilder müssen für eine Vielzahl von Bürgern Identifikationsmöglichkeiten anbieten. Insofern benötigen regionale Leitbilder, um realisiert zu werden, regionaler konsensstiftender Identitäten.

*Ein regionales Leitbild bezeichnet eine in die Zukunft führende konsensuelle Vorstellung über die gewünschte Entwicklung einer Region, die als Orientierung für das Planen und Entscheiden in der Region dient.*

## Regionale Identität

In der Verflechtung der sozialen Verhältnisse mit den emotionalen Bindungen entsteht in den Regionen auch ein bestimmter „Eigensinn“, der als restriktives wie auch förderliches Moment und so wiederum als normatives Moment wirken kann. Es muss offen bleiben, inwieweit dieser Eigensinn auch Gemeinsinn ausdrücken kann.

Die Begriffsbestimmung orientiert darauf

- objektive und subjektive Momente zu verbinden,
- den sozialen Inhalt hervorzuheben und damit verbunden sich zu den psychologischen und biographischen Identitätsbegriffen abzugrenzen,
- das Phänomen der emotional-sozialen Gemeinsamkeit in einer Region zu berücksichtigen und Identität für nichtrationale Momente offen zu halten.

Die Bildungsbewegung des Humanismus des 16. Jh. unterstützte nicht nur eine produktive Neubesinnung auf die antiken Wurzeln, sondern führte auch zu einem kritischen Umgang mit den Quellen, die in einer Mischung von Geschichte und Ethnographie regionale Identitäten beschrieben. Seit dieser Zeit hat jedes Jahrhundert eine spezifische Sichtweise auf die regionalen Identitäten geprägt. Die gegenwärtige Sicht wird vor allem durch zwei Diskurslinien charakterisiert:

Mit der Globalisierung scheint es zu einer fortschreitenden Enträumlichung und zum Verlust regionaler Autonomie zu kommen, der wiederum der regionalen Ebene eine erhöhte Bedeutung gleichsam kompensatorisch und symbolhaft zukommen lässt.

Vor allem aus den Bewegungen der lokalen Ökonomie und der Gemeinwesenökonomie suchen emanzipatorische Bewegungen regionale Handlungsräume zu besetzen. Aus dieser Sicht wurden in den 80er Jahren Auseinandersetzungen um eine Regionalbewusstseinsforschung (BLÖTVOGEL 1996) geführt. Seit dieser Zeit hält sich der Begriff in einem vorwissenschaftlichen Gebrauch und gerät in ideologische Deutungen der rückblickenden Verklärung oder der Ab- und Ausgrenzung anderer Regionen.

*Regionale Identität bezeichnet die kognitiv-emotionale Bindung eines Subjekts an seine Region, die auf der Reflexion seiner eigenen Entwicklungsmöglichkeiten in der Region und damit der individuellen Bedeutsamkeit der Region beruht.*

Die sich beim Individuum herausbildende regionale Identität beinhaltet insofern ein objektives Moment – die Möglichkeiten zum Subjektsein in dem Raum – und ein subjektives Moment – die Reflexion und aktive Gestaltung dieser Möglichkeiten. In der Reflexion ordnet sich das Individuum nicht schlechthin einem Raum zu, sondern spiegelt die subjektive Bedeutsamkeit – den Wert dieses Raums – für die eigene Entwicklung und Existenz. Die Wahrnehmung des eige-

nen Werts, d. h. also des Werts, den mein Umfeld mir und meinem Tun beimisst, wird diesem Umfeld wieder als Wert zurückgegeben (die Umwelt besitzt einen Wert für mich, weil ich einen Wert in ihr habe), womit eine relative Wertkongruenz zwischen Individuum und Umfeld (Region) als wichtiger Bestandteil der regionalen Lernkultur konstituiert wird. Diese Wertkongruenz wird im Weiteren als regionale Identität gefasst (ein In-dem-Lande-zu-Hause-Sein, Mit-dem-Lande-eins-Sein, Sich-in-dem-Lande-wohl-Fühlen). Ihre Herausbildung bildet einen identitätsbildenden Lernprozess. Ohne Vertrauen auf die Gegenseitigkeit der Beziehungen, ohne Anerkennung geleisteter Arbeit, ohne die Möglichkeit Verantwortung zu übernehmen wird auch eine regionale Identität nicht aufrechterhalten werden können. Insofern zählt die regionale Identität zu den Lernpotentialen einer Region.

In der weiteren Betrachtung wäre darauf zu verweisen, dass regionale Identität jedoch vor allem in Regionen thematisiert wird, die peripher oder vom Absturz bedroht sind. Regionale Identität bietet auch beim Ausbleiben aller anderen Bindungen für das Subjekt ein Bezugspotential mit vertrauten und tradierten Kommunikations- und Verhaltensstrukturen, die ein fremder Raum nicht bietet. Regionale Identität brauchen möglicherweise diejenigen am ehesten, die einen Begründungsbedarf für ihr Verbleiben in der Region haben.

Regionale Entwicklungskonzepte betonen folgende Qualitätsmerkmale für die Entwicklung regionaler Identität: Kontur (die Eigenart) und die Kohärenz (die Notwendigkeit eine Region als Ganzes zu begreifen und einen konsensualen Zusammenhang herzustellen). Entscheidend für die Herausbildung einer regionalen Identität könnte sein, welches Entwicklungsbewusstsein oder welche Entwicklungsmentalität in der Bevölkerung existieren oder sich freisetzen lassen, wobei spezifische Interessenkonstellationen in regionalen Entwicklungskonzepten auch bestimmte Werte und Sichtweisen durchsetzen lassen. Subjektiver Sinn und funktionale Bedeutung regionaler Identität werden durch den Modus der objektiven Entwicklung bestimmt.

(→ Zivilgesellschaft, → Regionalentwicklung, → Regionalpolitik, → Regionalisierung)

## Lernende Region

Mit dem programmgebenden Begriff wird das Lernen auf komplex agierende Systeme übertragen. Es bleibt dabei offen, inwieweit die Region als ein kollektives Subjekt des Lernens aufgefasst werden kann, das gleichen Lernprozessen unterliegt, wie das bei Individuen der Fall ist. Grundsätzliche Merkmale des Lernens lassen sich aber auch auf Regionen anwenden.

Der Begriff lernende Region müsste

- die Veränderungsfähigkeit und -bereitschaft der regionalen Lerninfrastrukturen erfassen,
- die Genese der Anpassungs- und Gestaltungspotentiale der Region und seiner Lernorte beschreiben helfen,
- das Reflexionsniveau der administrativen Steuerung der sozialen Körperschaften identifizieren lassen.

Der Begriff hat mit der europäischen Integration und den entsprechenden Steuerungsmechanismen der Europäischen Union programmatischen Charakter erhalten. Er wird unter normativer Perspektive in Richtung auf zu entwickelnde Gestaltungs- und Entwicklungsmodelle für Regionen gebraucht und unter analytischer Perspektive mit dem Ziel, die Disparitäten zwischen den Regionen und den unterschiedlichen Entwicklungsdynamiken zu erklären. Mit der Initiative des BMBF „Lernende Region – Förderung von Netzwerken“ hat der Begriff im deutschsprachigen Raum paradigmatischen Charakter erhalten.

BUTZIN (1996, S. 25) fasst das Konzept der lernenden Region mit der Metapher vom Saatbeet: „Das Konzept der lernenden Region versteht sich als Saatbeet bzw. Kontext für eine umfassende Innovationskultur ... das mit geeigneten flan-

kierenden Maßnahmen die Wahrscheinlichkeit der Entfaltung von regionalen/lokalen kreativen Milieus im unternehmerischen, politischen und sozialen Bereich erhöht“.

Im Begriffsgebrauch tritt das Konzept in unterschiedlichen Versionen auf:

1. Lernende Region wird verstanden als innovative intelligente Anpassung von Akteuren und Institutionen an veränderte gesellschaftliche, insbesondere ökonomische, Rahmenbedingungen sowie als Steigerung der eigenen Interaktionskompetenzen. Eine lernende Region bietet danach einen Handlungsrahmen, der es den Akteuren erleichtert, sich veränderten Bedingungen lernend, kreativ und innovativ, vor allem aber schnell und flexibel anzupassen. (MATTHIESEN/REUTER 2003, S. 14) Gesucht wird dabei nach Modellen kollektiver Selbststeuerung, die die Akteure zu einer reflexiven Rationalität befähigen.
2. Lernende Region wird als Entfaltung individueller Lernprozesse in einem lebenslangen Lernen und deren sukzessive Steigerung und Akkumulierung als Humankapital der Region aufgefasst. Dazu bedarf es wiederum entsprechender lernfördernder Infrastrukturen.

Unter einer solchen Sicht bietet sich folgende Begriffsbestimmung an:

*Lernende Region bezeichnet die Veränderungsfähigkeit und -bereitschaft der lernförderlichen Infrastrukturen und die kollektive Lernfähigkeit der Akteure eines regionalen Bezugssystems. Lernende Regionen sind zu reflexiver Rationalität fähig, mit der sie strategisch und kontrollierend die Gestaltung der Region beeinflussen.*

Regionen sind einer permanenten Dynamik unterworfen, die mehr oder weniger bewusst von den Akteuren der Region bewirkt wird. Lernende oder sich entwickelnde Regionen würden aus dieser Perspektive vor allem Regionen sein, deren Lernkulturen sich verändern. Veränderungen von Lernkultur können aber nur bedingt über zentrale Steuerung oder per Anweisung bewirkt werden, sondern nur über die Modifikation der Rahmenbedingungen, die eine kulturelle Selbstorganisation des Lernens durch die Akteure der Region ermöglicht.

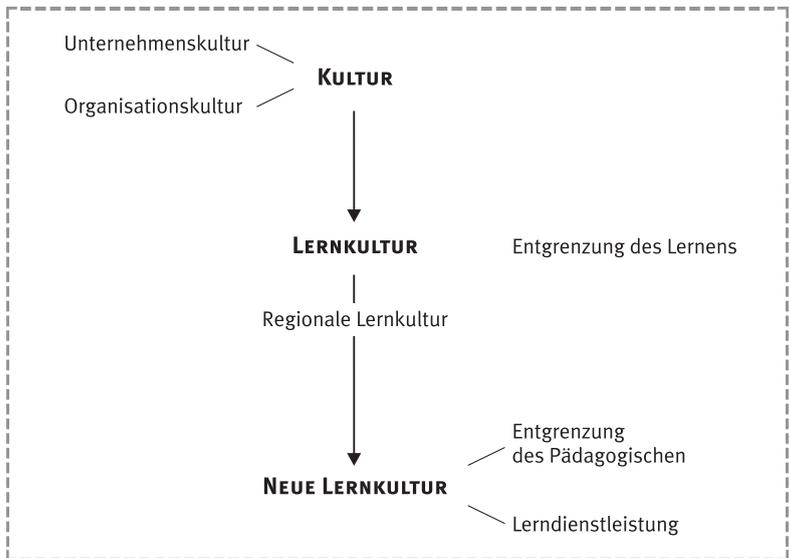
Lernende Regionen fassen insofern vor allem die kollektive Lernfähigkeit der Akteure eines regionalen Bezugssystems.

(→ Entgrenzung des Lernens, → regionale Infrastrukturen, → regionale Identität, → Zivilgesellschaft, → Partizipation)

### Lernkultur

Das Begriffsfeld Lernkultur führt die bisherigen Bestimmungen zu einem relativen Abschluss, ohne eine umfassende Begriffssynthese anzustreben. Verschiedene Diskussionsstränge werden dabei wieder aufgegriffen wie z. B. die „Entgrenzung“ im Zusammenhang mit dem Begriff „neue Lernkultur“ oder „Region“ im Zusammenhang mit dem Begriff „regionale Lernkultur“.

### Überblick über das Begriffsfeld



# **Begriffsbestimmungen für das Begriffsfeld**

## **Kultur**

Das vage Schillern des Begriffs „Lernkultur“ drückt offensichtlich die Hoffnung auf die Definitionsmacht des Kulturellen aus. Mit Kultur verbindet sich inmitten des Auseinanderdriftens, der Auflösung und der Segregation bisherigen Lernens ein Ordnungsversprechen, das eine Bindungsvision, Zugehörigkeit und auch die Verheißung einer ästhetischen Instrumentalität verspricht. Die Unberechenbarkeit und Spontinität, der rasche Wandel und die wechselnden Formen des Lernens haben seit längerem die formelhafte Vorstellung vom Lernen im und für das Chaos beschwören lassen. Die zentrale Funktion des Begriffs „Lernkultur“ lässt es als zweckmäßig erscheinen, sich zuerst dem Begriff der Kultur zu nähern.

Das Erkenntnisinteresse würde auf Merkmale orientieren, die

- den sozialen Inhalt von Kultur hervorheben, der sich wesentlich über Kooperation und Kommunikation realisiert,
- den Zusammenhang von aktiver menschlicher Tätigkeit und objektiven Gegebenheiten (materiell-gegenständlich, strukturell) benennen lassen, die zum Teil erst als Ergebnis dieser Tätigkeit entstehen,
- Kultur als Entwicklungsraum menschlicher Persönlichkeit sehen, die dem Individuum Autonomie und Selbstorganisation ermöglicht, zugleich aber auch Orientierung gibt.

Der Begriff wurde ursprünglich in Analogie zum Ackerbau, zur Veredelung, Pflege, Vervollkommnung im Pflanzenbau (CICERO) gebraucht und durch das Bild des Lichts (Aufklärung – HERDER) erweitert. Übereinstimmend wird in den mehr als tausend Definitionen von Kultur ausgesagt, dass Kultur in einer Gesamtheit von Lebensformen die Beziehungen des Menschen zu seiner Welt und zu sich selbst in bestimmten Verhaltensweisen und Tätigkeiten ausdrückt und diese Beziehungen durch Werte, Normen, Rollen, Traditionen und Symbole ordnet. Durch die Entwicklung von differenzierenden und funktionspezifischen Subkulturen und Kulturbereichen (wie Arbeiterkultur, Männerkultur, Jugendkultur oder Unternehmens-, Organisations-, Verbandskultur) ist eine einheitliche konsensualisierende Begriffsbestimmung noch komplizierter geworden.

Aus einer universalistischen Perspektive heraus wird Kultur in der Unterscheidung zur Natur verstanden als Gesamtheit dessen, was von Menschen geschaffen, transformiert und überformt wird, d. h. typische Lebensformen und sie tragende Geistesverfassungen (Wertevorstellungen, Denk-, Sprach- und Verhaltensmuster, soziale, wirtschaftliche und politische Beziehungsmuster, technische Verfahren, materielle Produkte). Kulturologische Kulturkonzepte sehen Kultur als Ordnung, die sich nach eigenen Gesetzen ordnet, autonom, self-contained, self-determined. Kultur einmal hervorgebracht, organisiert sich danach als semiotischer Prozess selbst.

Funktionalistische Kulturkonzepte sehen Kultur als Apparat, Instrumentarium zur menschlichen Bedürfnisbefriedigung, dieser Apparat bringt eine sekundäre Umwelt in Form von Organisationen und Institutionen, Symbolen und Mustern hervor, Mechanismus des Kulturwandels ist Kommunikation.

Im ABWF/Projekt QUEM-Zusammenhang hat sich eine Bestimmung von SCHMIDT (1994) und ERPENBECK (2003) durchgesetzt, die in einem nichtsubstantialistischen Konzept Kultur als historisch und sozial variablen generativen Mechanismus sehen, als veränderliche Mannigfaltigkeit selbstorganisativer „Programme“ für die Erzeugung einer komplexen, nicht voraussagbaren Menge kultureller Aktivitäten durch seine Anwender, die von anderen als zu dieser Kultur gehörig identifiziert und akzeptiert werden. Kultur ist damit auf der kognitiven, kommunikativen und sozialstrukturellen Ebene Ausführungsprogramm für Sozialität. In einer ersten Fassung verstehen wir Kultur in diesem Sinne:

*Kultur bezeichnet Ausführungsprogramme für Sozialität auf der kognitiven, kommunikativen und sozialstrukturellen Ebene, die durch ein System von wert- und normhaltigen Ordnern sozialer Selbstorganisation gebildet werden.*

Kern der Ausführungsprogramme und damit Kern jeder Kultur sind Werte, Normen, Bilder, die selbst organisiertes soziales Handeln bündeln, ordnen und konsensualisieren. Kultur bildet danach ein System von *wert- und normhaltigen Ordnern sozialer Selbstorganisation*. Mit dieser Bestimmung sind mehrere wesentliche Merkmale gewonnen worden:

- Kultur bezieht sich auf *wertgeleitete* geistige oder materielle Ordnungssysteme,
- diese Ordner strukturieren *Ausführungsprogramme sozialen Handelns* (Normen, Gewohnheiten, Traditionen),
- dieses zu ordnende Handeln ist weitgehend *selbstorganisatorisch*.

Die Konzeption von Lernkultur wird durch die Unterscheidung von materieller und immaterieller Kultur tangiert. Im Besonderen sind es Fragen der technischen Vergegenständlichungen in den Arbeitsmitteln, die sich als „aufgeschlagenes Buch menschlicher Kultur“ erweisen und zu Lerngegenständen werden, die Mittel des Lernens selbst, die sprachlichen und symbolischen Repräsentationsformen des Lernens, die Artefakte der kulturalisierten Natur als Wissen, Kompetenzen oder Werte.

Die bisher markierten Merkmale des Kulturbegriffs ermöglichen seine Übertragbarkeit auf die verschiedenen Bereiche sozialen Handelns.

## **Unternehmenskultur**

*Unternehmenskultur bezeichnet Ausführungsprogramme von Sozialität innerhalb eines Unternehmens, die sich auf der kognitiven, kommunikativen und soziokulturellen Ebene herausbilden (z. B. die lernförderlichen Arbeitsinhalte, die Innovationsfreundlichkeit der Anreizsysteme, die innerbetrieblichen Kommunikationsrituale, das Weiterbildungssystem, die Formen der Werbung oder die Public-Relation-Beziehungen), wobei die einzelnen Bereiche selbst wieder als Subsysteme ihre Kultur prägen können (z. B. die letztgenannte Public-Relation-Kultur).*

## **Organisationskultur**

Organisationskulturen fassen Ordnersysteme innerhalb von Organisationen, in denen die sozialen Verhältnisse der Mitgliedschaft und der Möglichkeiten der Mitgliedschaft und des Ausschlussmodus, die Hierarchien und die Partizipation an deren Entscheidungen, die Symbolik der Organisation und deren öffentliche Repräsentation, die Wertepräferenzen in der Organisation geordnet sind. Einer solchen Bestimmung würde auch einer soziologischen Bestimmung nahe kommen, in der Organisationskulturen die Gesamtheit der Ziele, Grundüberzeugungen, Werte, Symbole, Normen, Verhaltensmuster und deren materielle Objektivationen fassen, die einer Organisation ein bestimmtes Gepräge und eine unverwechselbare Eigenart geben.

*Organisationskultur bezeichnet die Gesamtheit der Ausführungsprogramme von Sozialität (Ziele, Werte, Normen, Symbole) und deren materielle Objektivationen, die einer Organisation ein bestimmtes Gepräge und eine unverwechselbare Eigenart verleihen (corporate identity).*

Es werden häufig verbale (u. a. Geschichten, Mythen, Sprachregelungen), interaktionale (Riten, Zeremonien, Traditionen) und artifizielle/objektivierte (u. a. Statussymbole, Preise, Urkunden, Beförderungen, Einstufungen) Bestandteile von Organisationskulturen unterschieden.

Von Bedeutung für Interventionen in Organisationskulturen könnte sein, dass

Organisationskulturen kollektiv gebildete Sinnsysteme sind, die einen latenten Teil organisatorischer Muster repräsentieren, die den Organisationsmitgliedern als solche nicht bewusst sind, ihrem Handeln aber selbstverständlich zugrunde liegen. (KÜCHLER, v. /SCHÄFFTER 1997, S. 31)

(→ soziale Systeme, → Organisation)

## Lernkultur

Der Begriff „Lernkultur“ greift auf ein Alltagsverständnis zurück, das davon ausgeht, dass unser Lernen überlieferten Plausibilitäten, Gewissheiten und Mustern folgt, deren wir uns oft gar nicht mehr bewusst werden und die als „Vertrautheiten“ bzw. Selbstverständlichkeiten unser Lernen ordnen und regulieren (HEYSE/ERPENBECK/MICHEL 2002).

Das Erkenntnisinteresse der Begriffsbildung ist darauf gerichtet,

- Lernkulturen beschreib- und identifizierbar zu machen,
- den historischen Charakter von Lernkulturen und deren gegenwärtige Veränderungsinhalte zu erschließen (die neue Lernkultur),
- den Zusammenhang von subjektiven Gestaltungsleistungen und objektiven Ermöglichungsbedingungen fassbar zu machen,
- die Sozialität und Wertgebundenheit des Kulturverständnisses zu bewahren.

Unter einer solchen Sicht fasst der von Erpenbeck in Anlehnung an Schmidt geprägte Begriff „Kultur“ die interessierenden Merkmale:

*Lernkultur bezeichnet das kognitive, kommunikative und sozialstrukturelle Ausführungsprogramm für alle mit Lernprozessen befasste Sozialität. Im Zentrum stehen die dafür notwendigen fachlich-methodischen, sozial-kommunikativen, personalen und aktivitätsorientierten Kompetenzen, die sich in einem Lernhandeln unter institutionellen und nichtinstitutionellen Bedingungen herausbilden.* (ERPENBECK 2003, S. 8 ff.)

Diese begriffliche Fassung ermöglicht den Anschluss an andere bildungstheoretische Diskurse wie zu Selbstorganisation, Wertorientierungen, Orientierung in Unsicherheit, Reflexivität oder Sinnkonstruktion im und durch Lernen.

Gegen diese Begriffsbestimmung erheben sich auch im Rahmen des ABWF/ Projekt QUEM-Diskurses Einwände: Der Begriff sei zu stark normativ bestimmt und enthielte mit dem Begriff des „Ausführungsprogramms“ eine Beschränkung auf die Ausführung eines Vorgegebenen. Er unterstütze zudem eine Deutung des Subjekts als passiv, in Ordnungen sich einfügend und sie befolgend und vernachlässige die aktive, hervorbringende schöpferische Seite des Kulturverständnisses. Damit zusammenhängend wird eingewendet, dass Kultur eine sich dynamisch gestaltende und bewegende Entwicklungstatsache und nicht ein fixiertes Programm sei. Nun könnten manche der Einwände durch die lakonische Kurzfassung hervorgerufen sein, stellen doch SCHMIDT und ERPENBECK in ihrer Kulturbestimmung auch die Variabilität und historische Veränderbarkeit heraus und zentrieren mit dem Begriff der Selbstorganisation auf die subjektive gestalterische Komponente der Lernkultur. Zu überlegen wäre allerdings, ob nicht in einer Kurzfassung tatsächlich dem Gedanken, dass Kultur das gestalterische hervorbringende Handeln des Menschen ermöglicht, mehr Raum gegeben wird.

(→ Entgrenzung des Lernens, → Selbstorganisation, → Institutionalisierung, → Bildung)

## Regionale Lernkultur

*Als regionale Lernkultur werden ordnungserzeugende Strukturen und Programme ressortübergreifenden Lernens und deren Reflexionen in individuellen, organisationalen und institutionellen Werten und Normen der Region bezeichnet.*

Regionale Lernkulturen werden durch bildungsrelevante regionale Problemlagen und deren Genese, die einsetzbaren Lernpotentiale, die bisher eingesetzten und sich herausbildenden Organisations- und Selbstorganisationsprozesse des Lernens und die regionalen Reflexionen über das Lernen charakterisiert. Die Faktoren regionaler Entwicklung (allgemeine Rahmenbedingungen, endogene Potentiale, Dispositionen individueller und kollektiver Akteure und Institutionen, Normensysteme, Leit- und Selbstbilder, Traditionen) fungieren auch als Faktoren der Entwicklung regionaler Lernkulturen, ohne dass sie sich darin erschöpfen.

(→ Region, → Entgrenzung des Lernens, → lernende Region)

## Entgrenzung des Lernens

Die Entgrenzung des Arbeitens und der Lebensführungen, die wiederum auf die Herausbildung eines neuen Typus der Arbeitskraft verweisen, verändern auch die Inhalte, Formen und Strukturen des Lernens. Ein neuer Typus des Arbeitenden wird nicht nur über veränderte Kompetenzen verfügen, sondern er wird diese Kompetenzen auch auf eine veränderte Art des Lernens – analog zur Entgrenzung des Arbeitens – in einem entgrenzten Lernen erwerben, reproduzieren, inszenieren und vermarkten müssen. Der veränderte Ansatz dieses sich entgrenzenden Lernens besteht in der radikalen Unterwerfung aller Elemente (Inhalte, Formen, Methoden, Zeiten, Orte) des Lernens unter den Zwang zur Selbstorganisation durch das Individuum. Insofern tangiert der Begriff der Entgrenzung auch den der Subjektivierung des Arbeitens und Lernens und enthält auch dessen Ambivalenzen.

*Unter Entgrenzung des Lernens wird die Auflösung bisheriger Strukturen und Formen regulierender Begrenzung von Lernen verstanden.*

Im Ergebnis seines Lernens prägt das Individuum eine individuelle Spezifik und eine selbstbestimmte Strukturierung seiner Bildung aus (sein Bildungs- und/oder Kompetenzprofil). Es verantwortet und steuert den Lernprozess selbst und integriert das erworbene und ständig regenerierte Kompetenzprofil ganzheitlich und in den Tiefenschichten seiner Person.

(→ Subjektivierung, → Individualisierung, → postfordistische Gesellschaft, → Postmoderne)

Dieser Prozess ist eingekleidet in eine Vielzahl spontan verlaufender, nicht durchschau- und vorhersagbarer Veränderungen der Lerninhalte, -subjekte, -strukturen, -formen, die sich oft hinter dem Rücken der Sichbildenden und Bildnern durchsetzen wie die Einbeziehung des informellen Lernens, die Integration von Lernen in Felder außerhalb der Erwerbstätigkeit, das mediale Lernen, die Diffundierung des Lernens in den verschiedenen Lebensphasen, die regionalen und medialen Vernetzungen der Lernenden und Lernanbieter, die Herausbildung neuer Professionen von nichtpädagogisch professionalisierten Bildungskoordinatoren und -moderatoren. (WEINBERG 2001) Es geht nicht mehr um mit anderen geteilte, austauschbare Fertigmuster, um Fähigkeiten zur passiven Ausführung fremdgesetzter betrieblicher Erwartungen, um von den privaten Lebensführungen sauber geschiedene Bildungsprofile oder um Teilaspekte menschlicher Eigenschaften oder um bestimmte auf biographische Phasen beschränkte Akkumulationen von Bildung. Gefragt sind vielmehr Kompetenzen, die sich schnell verändernden Bedingungen und wechselnden Anforderungen anpassen, die Übertragungen zwischen den einzelnen Tätigkeitsbereichen ermöglichen, innovativ Anwendungen auf neue Problemsituationen gestatten und auf die ständige Neuorganisation der eigenen Persönlichkeitsdispositionen orientieren.

Bezogen auf die angeführten Prozesselemente des Arbeitsprozesses, werden in der Literatur meist folgende Tendenzen entgrenzten Lernens diskutiert (BAETHGE 1990; DOHMEN 1996, 1999; ARNOLD 1997; NUISSL/SCHIERSMANN/SIEBERT 1997):

## Übersicht 10: Dimensionen entgrenzten Lernens

Kriterium	Charakteristik
Zeit	Ausdehnung des Lernens auf die gesamte Lebenszeit, wobei die Zeit aktiver Erwerbsarbeit nach wie vor als besonders intensive Lernphase gesehen wird. Die Zeiten diffundieren und werden oft nicht mehr als isolierte Zeiten des Lernens ausgewiesen.
Raum	Entgrenzung des Raums durch IuK-Technologien, die den Lerner von bestimmten Lernorten unabhängig machen und ihm gestatten, ein multiples System vielfältiger Bildungsorte zu konstruieren.
Mittel	Einsatz von IuK-Technologien, die eine beliebige Konstruktion der Lernkooperation (Vernetzung) und der Informationsrecherche gestatten.
Inhalt	Bedeutung eines festen Kanons der für die Erwerbstätigkeit erforderlichen Kompetenzen (vor allem Wissen) reduziert sich durch Entwertung und Informatisierung des speziellen berufsorientierten Wissens. Die Bildungskanons der verschiedenen Bereiche destrukturieren und flexibilisieren sich. Komplexe Meta-Kompetenzen (basale Persönlichkeitskompetenzen) gewinnen an Bedeutung, d. h. Fähigkeiten zum Erwerb, zur Weiterentwicklung und Pflege sowie zur selbständigen Anwendung der unmittelbaren prozessspezifischen Fähigkeiten (Selbstkontrolle, Selbstökonomisierung, alltagspraktisches Zeitmanagement usw.).
Soziale Form	Als dominierende soziale Form erweist sich die individuell organisierte Aneignung, in der die sozialen Funktionen des Lehrens und Lernens nicht mehr gesondert geschieden sind. Bildung nimmt Warencharakter an, der Erwerb von Bildung erfolgt unter der Perspektive des Tauscherts.
Institution	Traditionelle Bildungsinstitutionen (Schule, Universitäten, Akademien, Volkshochschulen) durchlaufen einen Funktionswandel und müssen sich auf neue Lernformen einstellen. Einrichtungen außerhalb bisheriger Bildungsinstitutionen werden Bildungsfunktionen übernehmen (Arbeitsämter). Nichtinstitutionalisierte Bildungsformen (das informelle Lernen) suchen Bewertungs- und Zertifizierungsformen.
Biographie	Nach einer Elementarbildung als gesonderter Bildungsphase im Kindes- und Jugendalter werden Arbeits- und Lernprozesse sich überlagern und durchmischen. Die Freiheitsgrade der Entscheidung über Inhalte, Zeiten, Dauer des eigenen Lernens erweitern sich.

Dieses veränderte und sich verändernde Lernen wird Lernkulturen erzeugen, deren wesentliches Merkmal es sein könnte, sich ständig selbst zu verändern und deren Effizienz darin besteht, diese Selbstveränderbarkeit zu ermöglichen. Insofern stellt der gegenwärtige Wandel der Lernkulturen nur eine konsequente Fortführung von Individualisierungsstrebungen in der Bildung dar. Es liegt nahe, dass die Entgrenzung des Lernens auch ein Neubesinnung des Begriffs „pädagogisch“ nach sich zieht.

### Entgrenzung des Pädagogischen

Eine pädagogische Dimension der Entgrenzung könnte gefasst werden, wenn damit erstens Entgrenzungen des Lehrens und/oder des Didaktischen ausgedrückt werden sollen (LÜDERS/KADE/HORNSTEIN 1995) und damit die Abkehr von normativen Vorstellungen einer pädagogischen Führung verbunden sind. Zweitens könnten die Entgrenzungen die bisherigen Strukturen der Weiter- und/oder Erwachsenenbildung auflösen und institutionelle Entstrukturierungen bewirken, die deren Ablösung signalisieren.

*Entgrenzung des Pädagogischen bezeichnet die Auflösung/Erosion bisheriger Strukturen (Entstrukturierung), örtlicher, zeitlicher Verortungen und sozialer Muster pädagogischer Führung und deren Institutionen.*

### Übersicht 11: Interaktionsmuster des Übergangs von einer Kultur des traditionellen Lehrens zu einem veränderten Lehren

traditionelles Lehren	entgrenztes Lehren
Lehrorientierung (lehrerzentriert)	Lernförderung (Ermöglichungsdidaktik) (lernerzentriert)
wissensorientiert (material)	wert- und handlungszentriert (formal)
asymmetrische Lernkonzepte (hierarchisch)	partnerschaftliche Lernkonzepte (partizipativ)
geschlossene Curricula	offene Curricula
vermittelnd	(selbst)reflektierend
bestandsorientiert (situationsunspezifisch)	prozessorientiert (situationspezifisch)

In einer vereinfachenden Gegenüberstellung kennzeichnet die nachfolgende Übersicht Übergänge von einem tradierten zu einem entgrenzten Lehren. (ARNOLD/LERMEN 2003)

(→ Lehren, → Entgrenzung des Lernens, → Subjektivierung, → Individualisierung)

## Lerndienstleistung

Dem Begriff „Dienstleistung“ haftet die Vorstellung radikaler Instrumentalisierung an, episodisch und situativ bruchstückhafte Bildung auf einem offenen und konkurrierenden Markt anzubieten, um kurzzeitige Bildungsbedürfnisse zu befriedigen. Dienstleistung erscheint als Abschied von systematischer wissenschaftlicher Bildung. Dem ist entgegenzuhalten, das gerade um der Nutzerfreundlichkeit wegen ein systematisches und geordnetes – auch theoretisches – Wissen in traditionellen Formen des Lehrens anzubieten ist, das sich von der konkreten Lernsituation auch zu trennen weiß. (KNOLL 2003) Dienstleistung heißt auch in den Einrichtungen eine reflektierte Handlungsfähigkeit systematisch zu entwickeln (und zu üben!), individuell differenzierte Lernwege zu erproben und eine Lernkompetenz zu entwickeln, die auch auf explizitem Grundlagenwissen beruht und sog. Halbwertszeiten von Wissensbeständen als zweitrangig erscheinen lässt. Die erwähnte Nutzerfreundlichkeit für den Lernenden ist nicht mit Kundenfreundlichkeit der Warenwelt gleichzusetzen.

*Mit Lerndienstleistung sollen Tätigkeiten von Institutionen und Personen verstanden werden, mit denen Einrichtungsprofile, Curricula, Zeiten und Orte des Lernens nutzerfreundlich angeboten und gegebenenfalls mit den Nutzern konstruiert werden. Im Zentrum der Lerndienstleistung steht die Unterstützung selbst organisierten Lernens sowohl durch Lernberatung, Coaching, Training, Moderation, geführter Reflexion, Kompetenzdokumentation als auch durch entsprechende Konsultationsangebote, Workshops, Lektionen.*

Lerndienstleistungen schließen die Konstruktion von lernförderlichen Infrastrukturen ein, die durch ökonomische, politische, juristische und soziale Verhältnisse vorstrukturiert sind, die ihrerseits die individuelle Gestaltungsleistung ermöglichen oder behindern. Diesen Bedingungsrahmen zu schaffen und für die individuelle Gestaltungsleistung zu öffnen, bleibt Aufgabe und Funktion der Gesellschaft, im engeren Sinne einer staatlich geförderten und kontrollierten Öffentlichkeit. So sehr die Verantwortung des Staates bzw. der Öffentlichkeit betont werden soll, so kann und soll eine lernförderliche Strukturierung der

jeweiligen Umwelten die individuelle Konstruktionsleistung nur unterstützen, kann diese aber nicht ersetzen. Zudem ist auch die lernförderliche Strukturierung nicht nur eine fremdbestimmte Vorstrukturierung, die das Individuum nutzen oder sich ihr verweigern kann, sondern selbst wieder eine subjektive Gestaltungsleistung. Indem das Individuum seine Lebensführung auf den Kompetenzerwerb orientiert, strukturiert es auch sein Umfeld: Es identifiziert lernfördernde bzw. -hemmende Bedingungen, es sucht stützende soziale Beziehungen und organisiert sich Zeiten und Räume.

(→ Entgrenzung des Lernens, → Entgrenzung des Pädagogischen, → Weiterbildungseinrichtung, → Institution)

## Neue Lernkultur

Einen Begriff „neue Lernkultur“ zu bilden erscheint als ungewöhnlich oder trivial und doch wird der Sachverhalt des entgrenzenden Lernens und der dabei sich verändernden Lernkultur so häufig gebraucht, umschrieben, missverstanden, dass es als zweckmäßig erscheint, sich begrifflich festzulegen. Die Intentionen der Begriffsbildung „neue Lernkultur“ werden vielleicht deutlicher, wenn man sich die Herausbildung der deutschen Lernkultur verdeutlicht.

In den vergangenen Jahrhunderten hatte sich eine nationale Lernkultur in Deutschland herausgebildet, die in aufklärerischer Tradition dem Bürger eine Vielfalt nützlicher, konkreter und stofflich inhaltlich bestimmter Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln wollte. Der Bürger sollte in dieser traditionellen Lernkultur in einer zeitlich begrenzten Lebensphase durch dafür legitimierte und zunehmend auch ausgebildete Personen in normativ geprägten Institutionen aus dem Zustand der selbstverschuldeten Unmündigkeit herausgeführt werden. Dazu sollte sich einer Lernphase der Vermittlung grundlegender Kulturtechniken und einer mehr oder weniger kanonisierten Allgemeinbildung eine Phase beruflicher Erstausbildung oder einer weiterführenden Bildung anschließen, die wiederum in ein Studium münden konnte, das gleichfalls mit einem Berufsabschluss oder einer Berufsberechtigung abschloss. Dieser Erstausbildung folgten institutionell organisierte Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen, die meist einer Zertifizierung des beruflichen Aufstiegs oder einer Anpassung an veränderte Arbeitsbedingungen dienen sollten und durch Betrieb und professionalisierte Institutionen organisiert wurden. In der obrigkeitlichen und nationalstaatlichen Organisation hat diese Lernkultur ihre bisher vollkommenste Ausprägung erfahren, das deutsche Abitur, der verbeamtete Gymnasiallehrer und der verordnete Weiterbildungskurs stehen für sie.

Die Defizite dieser Lernkultur sind nahezu in allen Bildungsdiskussionen unumstritten (ARNOLD 1997):

- die Trennung von Lehren und Lernen und die Herausbildung der Lernkultur als Belehrungskultur,
- die Synchronizität des Lernens in Lernergruppen,
- der einseitige Methodenbesitz auf der Seite der Lehrenden,
- die curriculare Fixierung auf sog. unverzichtbare Bildungsinhalte einer kulturellen Überlieferung.

Im Zusammenhang mit dem entgrenzten Lernen war darauf verwiesen worden, dass sich mit der Entgrenzung der Arbeit ein neuer Typus der gesellschaftlichen Organisation des Lernens herausbildet, der nicht nur neue Lerninhalte, sondern auch neue Aneignungsformen hervorbringt. Das Lernen unter den Bedingungen von Komplexität, Chaos und Unberechenbarkeit fordert eine Kultur des selbst organisierten, die Risiken der Gesellschaft bewältigenden Lernens. (ERPENBECK/ROSENSTIEL, v. 2003, S. XII) Das wichtigste Produkt dieses Lernens sind Kompetenzen, die ein selbst organisiertes soziales Handeln bedingen und ermöglichen. *Die neue Lernkultur ist möglichkeitsorientiert, selbstorganisationsfundiert und kompetenzorientiert.* Umgangssprachlich steht der Begriff des lebenslangen, lebensnahen, lebensweiten Lernens für diese neue Lernkultur.

(→ lebenslanges, → lebensumspannendes, → lebensnahes Lernen, → Entgrenzung des Lernens)

*Neue Lernkultur bezeichnet das kognitive, kommunikative und sozialstrukturelle Ausführungsprogramm für alle mit Lernprozessen befasste Sozialität, in deren Zentrum ein selbst organisiertes reflexives Lernhandeln unter institutionellen und nichtinstitutionellen Bedingungen steht. Die neue Lernkultur ist ermöglichungsorientiert, selbstorganisationsfundiert und kompetenzorientiert.* (ERPENBECK /ROSENSTIEL, v. 2003, S. XIII)

Wesentliche Impulse erhielten diese Auffassungen zur Lernkultur durch die Diskurse zum Konstruktivismus (MATURANA 1987; VARELA 1987), die die Autopoiese, die operationale Geschlossenheit, die Rekursivität und die Selbstreferenz des Lernens betonten und sich von einer Außensteuerung des Lernens z. T. radikal abgrenzten. Diese Diskurse verwiesen auch auf die wertorientierten und emotionalen Inhalte der Selbstorganisationskompetenz wie Neugier und Aufgeschlossenheit für andere Menschen oder andere Kulturen, die Geduld in der Wahrheitsfindung, die Selbstkontrolle der eigenen Erkenntnisprozesse, die konzentrierte Aufmerksamkeit gegenüber Prozessen oder die Sensibilität für Verhaltensänderungen. Diese Entwicklungstendenz ist Ausdruck einer sich verstärkt ausformenden Möglichkeit, selbst organisiertes Lernen auf der individuellen oder arbeitsbezogenen Ebene systematisch – als Organisation der Selbstorganisation – zu fördern. (ERPENBECK 2003, S. 34)

Die Gegenüberstellung (vgl. Übersicht 12) markiert eine idealtypische Polarisierung, die so in der Realität nicht anzutreffen ist. Es existieren nicht nur Mischformen, Übergänge, Überschneidungen, sondern beide Kulturen bestehen in vielen Handlungszusammenhängen gleichzeitig nebeneinander und erfüllen

#### Übersicht 12: Tradierte und neue Lernkultur

Kriterium	Tradierte Lernkultur	Veränderte Lernkultur
Stellung des Individuums zum Lernen	fremdorganisiert und fremd-(außen)gefordert	selbstorganisiert und selbstverantwortet
Inhalt des Lernens	instrumentell- und qualifikationsorientiert	kompetenzorientiert, allgemeine Handlungsfähigkeit fördernd
Bereich des Lernens	bereichsspezifisch, separiert (schulisch, außerschulisch, weiterbildend, berufsbildend, allgemeinbildend)	bereichsübergreifend (lebensweit-soziales Umfeld) integrierend
Aneignungsform	formell, instruktivistisch	informell, erfahrungsbasiert, konstruktivistisch-selbstreflexiv
Einordnung des Lernens in den Lebenslauf	phasenorientiert	lebenslang
Lernkanon	zentrale Curricula	individuelle Lernarrangements
Kooperationsorganisation	institutionell segregiert	fluide Netzwerke
Zertifizierungsform	abschlussorientiert	permanent und offen
Lehrkultur	vermittelnd Lehrkraft hierarchisiert	selbständig aneignend Lernberater, Lernbegleiter partnerschaftlich

jeweils ihre Funktionen. Deshalb ist auch die Annahme einer historischen Entwicklungstendenz von der „strengen“ Lehrkultur zur „echten“ Lernkultur problematisch. Beide Kulturen entwickeln sich – wie ERPENBECK betont – vielmehr evolutionär, d. h. veränderlich im Zeitablauf. (ERPENBECK 2003, S. 31)

Die Herausbildung der neuen Lernkultur vollzieht sich als offener widersprüchlicher Prozess (KIRCHHÖFER 2001 b), in dem sich auch die in anderen Lernkulturen wirkenden Widersprüche auf spezifische Weise entfalten wie z. B. in Bezug auf die zivilgesellschaftliche und/oder ökonomische Bildungsperspektive, auf das Verhältnis von Kontinuität und/oder Wandel im Bildungsprozess, auf die Beziehung von Deregulierung und/oder Regulierung, auf die Deinstitutionalisierung und/oder Institutionalisierung in der Bildungsorganisation oder den Gegensatz von Infantilisierung und/oder Professionalisierung in Bezug auf das Bildungsniveau.

# L I T E R A T U R

---

- ALBROW, M.** (1998). Abschied vom Nationalstaat. Frankfurt/M.
- ARENDE, H.** (2002). Vita activa oder Vom tätigen Leben. München
- ARNOLD, R.** (1997). Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmotive und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.). Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin, 253-307
- ARNOLD, R., NOLDA, S. & NUISSL, E.** (Hrsg.) (2001). Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn
- ARNOLD, R. & LERMEN, M.** (2003). Lernkulturwandel und Ermöglichungsdidaktik – Wandlungstendenzen in der Weiterbildung. In: Weiterlernen – neu gedacht. QUEM-report, Heft 78, Berlin, 23-33
- ARNOLD, R. & SIEBERT, H.** (1997). Konstruktivistische Erwachsenenbildung von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler
- AULERICH, G.** (2003). Der Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“. In: Zwei Jahre „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Inhalte – Ergebnisse – Perspektiven. QUEM-report, Heft 79, Berlin, 191-254
- BAETHGE, M.** (1974). Qualifizierung – Qualifikationsstruktur. In: C. Wulf (Hrsg.). Wörterbuch der Erziehung. München, 478-484
- BAETHGE, M.** (1990). Arbeit und Identität bei Jugendlichen. In: Psychosozial 13 (3), 67-80
- BAETHGE, M. & BAETHGE-KINSKY, V.** (2002). Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen. 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, 69-140
- BAITSCH, C.** (1996). Lernen im Prozeß der Arbeit – ein psychologischer Blick auf den Kompetenzbegriff. In: QUEM-Bulletin 1, 6-8
- BECK, U.** (1993). Die Erfindung des Politischen. Zu einer Methode reflexiver Modernisierung. Frankfurt/M.
- BECK, U.** (1996). Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: U. Beck et al. (Hrsg.). Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt/M., 19-122
- BECK, U.** (1997). Was ist Globalisierung? Frankfurt/M.
- BECK, U.** (1998). Das Demokratie-Dilemma im Zeitalter der Globalisierung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament 38, 3-11
- BECK, U.** (1999). Modell Bürgerarbeit. In: U. Beck (Hrsg.). Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgergesellschaft. Frankfurt/M., 7-189
- BERGMANN, B.** (2001). Innovationsfähigkeit älterer Arbeitnehmer. In: Arbeitsgemein-

schaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.). Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin, 13-52

- BERNHARD, A. & ROTHERMEL, L.** (2001). Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim
- BERNHARD, H.** (2001). Unternehmensaktivitäten und Flexibilitätsgrad. In: E. Frieling, S. Kauffeld, S. Grote & H. Bernard (Hrsg.). Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter? edition QUEM, Band 12, Münster, New York, München, Berlin, 75-94
- BERNIEN, M.** (1997). Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.). Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin, 17-84
- BLOTEVOGEL, H.H.** (1996). Auf dem Wege zu einer Theorie der Regionalität. In: G. Brunn (Hrsg.). Region und Regionsbildung in Europa. Baden-Baden, 44-68
- BÖHNISCH, L. & SCHRÖER, W.** (2002). Soziale Benachteiligung und Kompetenzentwicklung. 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, 199-227
- BOOTZ, I.** (1999). Weiterbildungsforschung in Netzwerken. In: Lernen im sozialen Umfeld. QUEM-report, Heft 59, Berlin, 9-21
- BOOTZ, I. & KIRCHHÖFER, D.** (2003). Der Programmbereich „Lernen im sozialen Umfeld“. In: Zwei Jahre „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Inhalte – Ergebnisse – Perspektiven. QUEM-report, Heft 79, Berlin, 139-190
- BOURDIEU, P.** u. a. (1981). Titel und Stelle. Frankfurt/M.
- BUNK, G. P.** (1994). Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. In: Kompetenzen: Begriff und Fakten. Europäische Zeitschrift für Berufsbildung 1, 9-15
- BUTZIN, B.** (1996). Kreative Milieus als Elemente regionaler Entwicklungsstrategien? In: J. Meier (Hrsg.). Bedeutung kreativer Milieus für die Regional- und Landesentwicklung. Bayreuth, 9-37
- DEHNBOSTEL, P., HOLZ, H. & NOVAK, H.** (Hrsg.) (1992). Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Berichte zur beruflichen Bildung 149, Berlin
- DEHNBOSTEL, P.** (1999). Zukunftsorientierte betriebliche Lernkonzepte als Integration von informellem und intentionalem Lernen. In: P. Dehnbostel, W. Markert & H. Novak (Hrsg.). Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß, 184-195
- DEHNBOSTEL, P.** (2001). Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.). Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster, New York, München, Berlin, 53-94
- DELORS, J.** (1996). Learning. The treasure Within. Paris
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN** (1960). Zur Situation und Aufgabe der Erwachsenenbildung. Stuttgart
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT** (Hrsg.) (1970). Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das deutsche Bildungswesen. Stuttgart
- DICHANZ, H.** (Hrsg.) (1998). Handbuch Medien: Medienforschung. Konzepte, Themen, Ergebnisse. Bundszentrale für Politische Bildung. Bonn
- DOHMEN, G.** (1996). Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn
- DOHMEN, G.** (1999). Informelles Lernen. In: berufsbiologie 53 (57), 25ff.
- DREXEL, I.** (1997). Die bilans de compétences – ein neues Instrument der Arbeits- und

- Bildungspolitik in Frankreich. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.). Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin, 197-249
- EGBRINGHOFF, J., KLEEMANN, F., MATUSCHEK, I. & VOß, G.** (2003). Subjektivierung von Arbeit. Arbeitsbericht des INAG. Chemnitz
- ELSEN, S.** (1998). Gemeinwesenökonomie – eine Antwort auf Arbeitslosigkeit, Armut und soziale Ausgrenzung? Neuwied
- ELSEN, S.** (2004). Lokale Ökonomie, Empowerment und die Bedeutung von Genossenschaften für die Gemeinwesenentwicklung, [www.stadtteilarbeit.de](http://www.stadtteilarbeit.de)
- ENGELIN, M. & NEUMANN, D.** (Hrsg.) (2000). Virtuelle Organisation und Neue Medien. Köln, 37-52
- ENQUETE-KOMMISSION „SCHUTZ DES MENSCHEN UND DER UMWELT“ DES DEUTSCHEN BUNDESTAGES** (Hrsg.) (1994). Konzept Nachhaltigkeit. Fundamente für die Gesellschaft von morgen. Bonn
- ERPENBECK, J.** (1996). Kompetenz und kein Ende? In: QUEM-Bulletin 1, 9-13
- ERPENBECK, J.** (1997). Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.). Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin, 310-316
- ERPENBECK, J.** (2003). Der Programmbereich „Grundlagenforschung“. In: Zwei Jahre „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Inhalte – Ergebnisse – Perspektiven. In: QUEM-report, Heft 79, Berlin, 7-90
- ERPENBECK, J. & HEYSE, V.** (Hrsg.) (1999). Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. edition QUEM, Band 10, Münster, New York, München, Berlin
- ERPENBECK, J. & ROSENSTIEL, L. V.** (2003). Handbuch Kompetenzmessung – Handbuch. Stuttgart
- ERPENBECK, J. & SAUER, J.** (2000). 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, 289-335
- ETZIONI, A.** (1968). The Active Society. A Theory of Societal and Political Processes. New York
- FAULSTICH, P.** (1997). Kompetenz – Zertifikate – Indikatoren im Hinblick auf arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.). Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin, 141-196
- FAULSTICH, P.** (1999). Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“. In: D. Fuchs-Brüninghoff (Hrsg.). Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Wege zu einer neuen Lernkultur. DIE Materialien für Erwachsenenbildung 18, Frankfurt/M., 24-39
- FAURE, E. u. a.** (1973). Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek
- FLASSE, M. & STIELER-LORENZ, B.** (2000). Berufliche Weiterbildungsstatistik im Spannungsfeld zwischen Industrie- und Wissensgesellschaft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.). Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster, New York, München, Berlin, 185-226
- FLITNER, W.** (1960). Plan einer Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung. In: J. Hennigsen (Hrsg.). Die neue Richtung in der Weimarer Zeit. Stuttgart
- FRANZKY, G. & WÖLFING, S.** (1997). Lernförderliche Strukturen und gesellschaftliches

- Engagement in einer ländlichen Region. In: Lernen in Tätigkeitsfeldern außerhalb von Erwerbsarbeit. QUEM-report, Heft 51, Berlin, 5-54
- FRIELING, E., BERNARD, H., BIGALK, D. & MÜLLER, R.F.** (2001). Lernförderliche Arbeitsplätze. In: Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen. QUEM-report, Heft 69, Berlin, 109-140
- FRIELING, E., KAUFFELD, S., GROTE, S. & BERNARD, H.** (Hrsg.) (2000). Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter? edition QUEM, Band 12, Münster, New York, München, Berlin
- GARRICK, J.** (1998). Informal Learning in the workplace. Unmasking Human Resource Development. London
- GEHLEN, A.** (1956). Urmensch und Spätkultur. Bonn
- GEIßLER, KH. A.** (1974). Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze zu einer Interaktionspädagogik. München
- GIDDENS, A.** (1996). Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/M.
- GROSS, P.** (1999). Die Multioptionsgesellschaft. In: A. Pongs (Hrsg.). In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich. München
- GUSSENSTÄTTER, A.** (2003). eLearning Glossar. Bonn, [http://www.foraus.de/download/elearn\\_tippss/glossar030801.pdf](http://www.foraus.de/download/elearn_tippss/glossar030801.pdf)
- HABERMAS, J.** (1981). Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/M.
- HABERMAS, J.** (1985). Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt/M.
- HABERMAS, J.** (1998). Die postnationale Konstellation: Politische Essays. Frankfurt/M.
- HARTMANN, TH.** (1998). Initiatoren – intermediäre Akteure in der Weiterbildung. In: R. Klein & G. Reutter (Hrsg.). Lehren ohne Zukunft? Hohengehren, 187-203
- HARTMANN, TH. & MEYER-WÖLFING, E.** (2002). Lernen im sozialen Umfeld und Innovation. In: QUEM-Bulletin 5, 11-16
- HAURIOU, M.** (1965). Die Theorie der Institution. Berlin
- HAUSSCHILDT, J.** (1997). Innovationsmanagement. München
- HEGER, R.-J.** (1989). Erwachsenenbildung. In: D. Lenzen (Hrsg.). Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek, 407-424
- HEYSE, V., ERPENBECK, J. & MICHEL, L.** (2002). Lernkulturen der Zukunft. Kompetenzbedarf und Kompetenzentwicklung in Zukunftsbranchen. QUEM-report, Heft 74, Berlin
- HILLMANN, K.-H.** (Hrsg.) (1994). Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart
- HOLZKAMP, K.** (1993). Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt
- HRADIL, ST.** (1999). Soziale Ungleichheit in Deutschland. Opladen
- ILLICH, I.** (1979). Das Recht auf schöpferische Arbeitslosigkeit. In: J. Huber (Hrsg.). Anders arbeiten – anders wirtschaften. Frankfurt/M., 78-90
- JAEGER, D.** (2001). Initiativenverbund für Bürgerarbeit (IVB). Der Dritte Sektor als Ressource für die Schöpfung von Arbeit. In: Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen. QUEM-report, Heft 69, Berlin, 183-226
- JUTZI, K.** (2003). Nachdenken über Eigenarten des Lernens. In: Weiterlernen – neu gedacht. Erfahrungen und Erkenntnisse. QUEM-report, Heft 78, 113-120
- KADE, S.** (1983). Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens. In: ZfPäd (29) 6, 859-876
- KARCHER, W. & OVERWIEN, B.** (1998). Zur Bedeutung allgemeiner Kompetenzen im städtischen informellen Sektor und Bedingungen für ihren Erwerb. In: ZEP 21, 1, 8-14
- KIRCHHÖFER, D.** (1998). Begriffliche Grundlagen des Programms „Lernen im sozialen Umfeld“. In: Kompetenzentwicklung in außerbetrieblichen Strukturen – Begriffe und Zugänge. QUEM-report, Heft 56, Berlin, 5-70
- KIRCHHÖFER, D.** (2000). Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen – Chance für berufliche Kompetenzentwicklung. QUEM-report, Heft 66, Berlin

- KIRCHHÖFER, D.** (2001 a). Perspektiven des Lernens im sozialen Umfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.). Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster, New York, München, Berlin, 95-145
- KIRCHHÖFER, D.** (2001 b). Widersprüche in der Herausbildung einer neuen Lernkultur. In: Arbeiten und Lernen: Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. QUEM-report, Heft 67, Berlin, 119-129
- KLEEMANN, F. & VOß, G.G.** (1999). Telearbeit und alltägliche Lebensführung. In: A. Büsing & H. Seifert (Hrsg.). Die Stechuhr hat ausgedient: Flexiblere Arbeitszeiten durch technische Entwicklungen. Berlin, 147-172
- KNOLL, J.** (2003). Lernkultur und Kompetenzentwicklung: Für eine Ausweitung eines Blicks auf öffentliches Handeln. In: Weiterlernen – neu gedacht. Erfahrungen und Erkenntnisse. QUEM-report, Heft 78, Berlin, 121-128
- KOCKA, J.** (2001). Thesen zur Geschichte und Zukunft der Arbeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B B21, 8-13
- KÜCHLER, F.V. & SCHÄFFTER, O.** (1997). Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Studientexte für Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.
- LEONTJEW, A.N.** (1979). Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Berlin
- LITT, T.** (1959). Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bochum
- LIVINGSTONE, D.W.** (1999). Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. QUEM-report, Heft 60, Berlin, 65-92
- LÜDERS, C., KADE, J. & HORNSTEIN, W.** (1995). Entgrenzung des Pädagogischen. In: H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.). Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, 207-215
- LUHMANN, N.** (1991). Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.
- MARSICK, V. & WATKINS, K.** (1999). Facilitating Learning Organisations. Aldershot
- MARX, K.** (1983). Das Kapital. MEW, Bd. 23-25, Berlin
- MALINOWSKI, B.** (1944). A scientific theory of culture. Chaper Hill
- MATURANA, H.R.** (1987). Kognition. In: S.J. Schmidt (Hrsg.). Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. München, 67-98
- MATIASKE, R. & KEIL-SLAWIK, R.** (2003). Der Programmbereich "Lernen im Netz und mit Multimedia" In: Zwei Jahre „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Inhalte – Ergebnisse – Perspektiven. QUEM-report, Heft 79, Berlin, 255-292
- MATTHIESEN, U. & REUTTER, G.** (2003). Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis. Bielefeld
- MEAD, G. H.** (1968). Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M.
- MERTENS, D.** (1988): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilisierungsinstrument. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 22, 33-46
- MOLDASCHL, M. & VOß, G.G.** (2002). Subjektivierung von Arbeit. München
- MOLDASCHL, M.** (2003). Nachhaltigkeit von Arbeit und Rationalisierung. Beitrag zur Tagung Nachhaltigkeit von Arbeit und Rationalisierung. TU Chemnitz. 23./24. Jan. 2003
- MÜNCH, J.** (1995). Qualifikation und Kompetenz. In: J. Münch (Hrsg.). Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung. Bielefeld
- MUTZ, G.** (2001). Der souveräne Arbeitsgestalter in der zivilen Arbeitsgesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B B21, 14-23
- NUISSEL, E., SCHIERSMANN, CHR. & SIEBERT, H.** (Hrsg.) (1997). Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.

- OCED** (Hrsg.) (1996). Lifelong Learning for all. Employment and Growth in the knowledge based economy. Paris
- OCED** (Hrsg.) (1998). Redefining tertiary education. Paris
- OVERWIEN, B.** (2002). Informelles Lernen, eine Herausforderung an die Internationale Bildungsforschung. In: P. Dehnbostel, W. Markert & H. Novak (Hrsg.). Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. (im Druck)
- PARSONS, T.** (1951). The social System. Glenoe
- PONGRATZ, H.J.** (2001). Arbeit und Leben. In: R. Arnold, S. Nolda & E. Nuiszl (Hrsg.). Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn
- PROJEKTGRUPPE ALLTÄGLICHE LEBENSFÜHRUNG** (Hrsg.) (1995). Alltägliche Lebensführung. Arrangements zwischen Traditionalität und Modernisierung. Opladen
- REISCHMANN, J.** (1997). Self-directed Learning – die amerikanische Diskussion. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Themenheft: Lebenslanges Lernen – selbstorganisiert? 39, Frankfurt/M., 125-137
- REUTHER, U. & WEIß, R.** (2003). Der Programmbereich „Lernen im Prozess der Arbeit“. In: Zwei Jahre „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Inhalte – Ergebnisse – Perspektiven. QUEM-report, Heft 79, Berlin, 91-138
- ROSENSTIEL, L. V. & WASTIAN, M.** (2001). Wenn Weiterbildung zum Innovationshemmnis wird: Lernkultur und Innovation. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.). Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster, New York, München, Berlin, 203-246
- RULOFF, J.** (1989). Allgemeinbildung – Berufsbildung. In: D. Lenzen (Hrsg.). Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek, 23-27
- SCHÄFFTER, O.** (1998). Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Berlin
- SCHIERSMANN, CHR. & REMMELE, H.** (2002). Neue Lernarrangements in Betrieben. Theoretische Fundierung – Einsatzfelder – Verbreitung. QUEM-report, Heft 75, Berlin
- SCHMIDT, S.J.** (1994). Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Frankfurt/M.
- SCHWENK, B.** (1989). Bildung. In: D. Lenzen (Hrsg.). Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek, 208-221
- SEVERING, E.** (2001). Entberuflichung der Erwerbsarbeit – Folgerungen für die betriebliche Bildung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.). Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster, New York, München, Berlin, 247-280
- SIEBERT, H.** (1983). Erwachsenenpädagogik als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn
- SIEBERT, H.** (2001). Erwachsene – lernfähig, aber unbelehrbar? In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.). Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster, New York, München, Berlin, 281-334
- STAUDT, E. & KLEY, TH.** (2001). Formelles Lernen – informelles Lernen – Erfahrungslernen. Wo liegt der Schlüssel zur Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften? In: Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen. QUEM-report, Heft 69, Berlin, 227-276
- STRAKA, G. A.** (2000). Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.). Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster, New York, München, Berlin, 15-70
- TIETGENS, H.** (1986). Erwachsenenpädagogik als Suchbewegung. Bad Heilbrunn
- VARELA, F. J.** (1987). Autonomie und Autopoiese. In: S.J. Schmidt (Hrsg.). Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. München, 155-178
- VIETH, P.** (1995). Kontrollierte Autonomie. Neue Herausforderungen für die Arbeitsgesellschaft. Heidelberg

- Voß, G.G.** (1991). Lebensführung als Arbeit. Über die Autonomie der Person im Alltag der Gesellschaft. Stuttgart
- Voß, G.G.** (1998). Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 31, 3, 473-487
- Voß, G.G. & PONGRATZ, H.J.** (1998). Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50, 131-158
- WALTHER, A.** (2000). Spielräume im Übergang in die Arbeit. Weinheim
- WEINBERG, J.** (1996). Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3, 209-216
- WEINBERG, J.** (2001). Kompetenzentwicklung in regionalen Lernkulturen. In: B. Strob (Hrsg.). Vereintes Lernen – Regionale Lernkulturen und Vereinslandschaften in den alten und neuen Bundesländern. Münster, New York, München, Berlin
- WEINERT, F.E.** (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichtes. In: Unterrichtswissenschaft 2, 99-110
- WYGOTSKI, L.S.** (1964). Denken und Sprechen. Berlin



# KURZFASSUNG

## VON BEGRIFFSBESTIMMUNGEN

Die in Klammern gesetzten Seitenangaben zeigen an, wo eine mehr oder weniger ausführliche Erörterung zur Begriffsbestimmung erfolgt.

### **Akteur**

bezeichnet Individuen, Gruppen, Organisationen, die als Träger sozialer Rollen in einer zielgerichteten und interessen geleiteten Tätigkeit soziale Verhältnisse zu verändern suchen und in diesem Prozess sich selbst verändern (Subjekt). (→ S. 88)

### **Arbeit**

bezeichnet eine bewusste und zielgerichtete menschliche Tätigkeit, die auf die Veränderung (Aneignung) außerhalb des Individuums existierender Verhältnisse gerichtet ist und einen Gebrauchswert hervorbringt. In arbeitsteiligen Gesellschaften integriert sich das Individuum durch die Arbeit in die Gemeinschaft (Vergesellschaftung) und stellt einen allgemeinen gesellschaftlichen Zusammenhang her. (→ S. 42)

### **Arbeit – Bürgerarbeit**

bezeichnet die außerhalb der Erwerbstätigkeit geleistete unentgeltliche Arbeit im und für das Gemeinwesen. (→ S. 47)

### **Arbeit – Eigenarbeit**

bezeichnet handwerkliche, kulturelle oder soziale Arbeitstätigkeiten, die eigenen Bedürfnisse durch eigenes Tun im eigenen Auftrag, nach eigenem Konzept und mit den eigenen Kräften zu befriedigen. (→ S. 47)

### **Arbeit – Erwerbsarbeit**

bezeichnet eine Form der Arbeit, deren Resultat auf einem Markt auf der Grundlage ihres Tauschwertes (der durchschnittlich gesellschaftlich notwendigen Arbeitszeit) realisiert wird. (→ S. 46)

### **Arbeit – Familienarbeit**

bezeichnet die für die familiäre Haushaltsführung notwendige Arbeit, die durch die Mitglieder der Familien arbeitsteilig geleistet wird. (→ S. 47)

### **Arbeit – Gemeinwesenarbeit**

bezeichnet einen systematisch angeregten und öffentlich kontrollierten Prozess, in dessen Verlauf die Mitglieder eines Gemeinwesens ihre Bedürfnisse artikulieren, als Ziele und Handlungsprogramme fixieren und Ressourcen zu deren Realisierung erschließen. (→ S. 48)

### **Arbeit – Lohnarbeit**

fasst eine Form der Arbeit eines abhängigen Individuums, das seine Arbeitskraft auf einem Arbeitsmarkt anbieten und verkaufen muss und einen entsprechenden Gegenwert dafür in Form des Lohns erhält. (→ S. 46)

### **Arbeitsaufgabe**

bezeichnet eine fremdgestellte oder selbst gestellte Aufforderung, eine Arbeitssituation zu bewältigen. (→ S. 48)

### **Arbeitsbedingungen**

fasst die Gesamtheit der Faktoren, welche die Arbeitssituation, das Arbeitshandeln und das Arbeitsergebnis bestimmen. (→ S. 48)

### **Arbeitsform**

oder soziale Form des Arbeitens bezeichnet die Art der Kooperation im Arbeitsprozess. (→ S. 48)

**Arbeitskraft**

drückt die Gesamtheit der physischen und psychischen Kompetenzen eines Individuums aus, die es in Bewegung setzt, um einen Gebrauchswert zu erzeugen. (→ S. 43)

**Arbeitsprozess**

bezeichnet den Verlauf der Tätigkeit von ihrer Aufnahme bis zum Abschluss im Resultat. (→ S. 48)

**Arbeitssituation**

bezeichnet einen tätigkeitsbestimmten und relativ dauerhaften Zusammenhang zwischen einem arbeitenden Subjekt und seiner Umwelt. (→ S. 48)

**Unter Arbeitsteilung**

soll die Aufgliederung und Zusammenführung (Differenzierung und Integration) des ganzheitlichen Reproduktionsprozesses in qualitativ verschiedene Teilprozesse und die Verteilung derselben an verschiedene Gruppen arbeitender Individuen verstanden werden. (→ S. 45)

**Arbeitstypus**

soll als eine historisch entstandene unter technischen und sozialen Bedingungen sich herausbildende Organisationsform der Arbeit (z. B. bäuerliche Arbeit, zukunftmäßig organisierte handwerkliche Arbeit, Manufakturarbeit, Industriearbeit, fordistische oder postfordistisch Industriearbeit) verstanden werden. (→ S. 49)

**Bildung**

bezeichnet als Prozess die in der Gesamtheit seiner Lebenstätigkeiten geführte oder selbständige Aneignung und Entwicklung von Kompetenzen, die das Individuum zu seiner Selbstentfaltung einsetzt, wobei Bildungsamkeit, Bildungsbedürftigkeit und Bildungswilligkeit des Individuums vorausgesetzt werden. Als Resultat dieses Prozesses bezeichnet Bildung die individuelle Gesamtheit der in den Lebenstätigkeiten angeeigneten Kompetenzen. (→ S. 32)

**Bildung, formale,**

bezeichnet eine gegenstandsunabhängige Bildung, deren Leistung in der Übertragung und Übertragbarkeit von Formen, Methoden, Denkprinzipien besteht. (→ S. 34)

**Bildung, materiale,**

bezeichnet eine Bildung, die inhaltsorientiert ist und ein explizites Wissen über Gegenstandsbereiche betont. (→ S. 34)

**Bildung – Allgemeinbildung**

wird als vielseitige, in die wesentlichen Kulturbereiche und -techniken einführende Grundbildung bezeichnet, die das Individuum in seinen Lebenstätigkeiten aneignet und lebenslang erweitert. (→ S. 34)

**Bildung – Berufsbildung**

bezeichnet den institutionell organisierten Erwerb von Qualifikationen in beruflichen Tätigkeiten der Aus- und Weiterbildung, die längerfristig die Ausübung einer Berufstätigkeit sichern sollen (Professionalisierung) (→ S. 35)

**Bildung – Erwachsenenbildung**

umfasst alle Maßnahmen, die das Individuum in seinen Bemühungen als Erwachsener unterstützen, ein selbständiges Weiterlernen zu erhalten und zu fördern, was die Arbeit an sich selbst und die Auseinandersetzung mit der Umwelt einschließt. (→ S. 37)

**Bildung – Weiterbildung**

bezeichnet die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und nach Aufnahme der Berufstätigkeit (Deutscher Bildungsrat 1970). (→ S. 35)

**Blended Learning**

bezeichnet Lehr-/Lernkonzepte, die eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von traditionellem Klassenzimmerlernen und virtuellem bzw. Onlinelernen anstreben (Gussenstätter 2003, S. 7) und sich eines Methodenmix bedienen (virtuell – nichtvirtuell, stationär – mobil, synchron – asynchron, individuell-kollaborativ). (→ S. 82)

**Disposition**

bezeichnet die zeitlich stabile Gesamtheit der zum jeweiligen Zeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur psychischen Regulation der Tätigkeit (Einstellung). (→ S. 61)

**Einstellung**

bezeichnet einen relativ stabilen psychischen Reaktions- und Aktionszustand, der durch

Internalisierung soziokultureller Werte in einem interessen geleiteten ganzheitlichen Lernen erworben wurde (Disposition). (→ S. 61)

### **E-Learning**

ist in einem weiten Sinne alles Lernen, das sich Informations- und Kommunikationstechnologien und den darauf aufbauenden E-Learning-Systemen bedient. (→ S. 82)

### **Empowerment**

bezeichnet Bemühungen, den Schwachen, Ohnmächtigen, Ausgegrenzten die Erfahrung gemeinsamer Handlungsmächtigkeit als Fundament schrittweiser Aneignung von Kontrolle und Gestaltung ihrer Lebenszusammenhänge zu ermöglichen. (Elsen 2004). (→ S. 94)

### **Mit Entgrenzung**

wird in der Gegenwart eine Vielzahl von Veränderungen erfasst, in denen „die unter bestimmten historischen Bedingungen entstandenen soziale Strukturen der regulierenden Begrenzung von sozialen Vorgängen partiell oder ganz erodieren bzw. bewusst aufgelöst werden“ (Voß 1998, S. 474). (→ S. 24)

### **Entgrenzung des Arbeitens**

bezeichnet die Reduzierung bzw. Auflösung bisheriger Normalitätsmuster der Arbeit und ihre Ersetzung/Ergänzung durch selbst organisierte Arbeitstätigkeiten (Entgrenzung). (→ S. 49)

### **Unter Entgrenzung des Lernens**

wird die Auflösung bzw. Reduzierung bisheriger sozialer zeitlicher und räumlicher Strukturen und Formen regulierender Begrenzung von Lernen verstanden (Entgrenzung). (→ S. 109)

### **Entgrenzung des Pädagogischen**

bezeichnet die Auflösung/Erosion bisheriger Strukturen (Entstrukturierung) örtlicher, zeitlicher Verortungen und sozialer Muster pädagogischer Führung und Institutionen (Entgrenzung). (→ S. 110)

### **Evaluation**

bezeichnet Verfahren zur Beurteilung des Werts (die Bewertung) eines Produkts, Prozesses oder Programms eines individuellen oder kollektiven Akteurs auf der Grundlage von vereinbarten Wertmaßstäben und Kriterien mit dem Ziel, die Leistungen der bewerteten Gegebenheiten zu verbessern und/oder über Alternativen der Verbesserung entscheiden zu können. (→ S. 69)

### **Unter Fähigkeit**

werden im Sprachgebrauch der Psychologie alle angeborenen und erworbenen psychischen Bedingungen verstanden, die zur Erlangung einer Leistung notwendig sind. Im Sprachgebrauch der Psychologie relativ verfestigte und mehr oder weniger generalisierte spezifische Besonderheiten des Verlaufs der psychischen Tätigkeit, die das Individuum für eine bestimmte Art menschlicher Tätigkeit besonders geeignet machen. (→ S. 61)

### **Unter Fertigkeit**

wird eine durch Übung und Gebrauch ausgebildete und verfügbare weitgehend automatisierte und stabilisierte manuelle, technische oder geistige Handlungsform verstanden (Routinen). (→ S. 61)

### **Gesellschaft**

bezeichnet die strukturierte Gesamtheit miteinander verflochtener praktischer und geistiger Beziehungen der Menschen zueinander, die sie in der Auseinandersetzung mit der Umwelt eingehen. (→ S. 18)

### **Gesellschaft, post- oder nachindustrielle,**

bezeichnet einen Typus hoch entwickelter dynamischer und innovativer Gesellschaften, die neben dem Bereich der weitgehend automatisierten Industrieproduktion einen vielfältigen Wissens- und Humandienstleistungsbereich mit postfordistisch organisierten Arbeitstätigkeiten aufweisen. (→ S. 20)

### **Gesellschaft – Dienstleistungsgesellschaft**

charakterisiert eine Gesellschaft, in der Dienstleistungen sowohl in der Industrieproduktion als auch in den übrigen Bereichen zum dominierenden Bereich in der Gesellschaft geworden sind und Strukturen und Institutionen der traditionellen Industriegesellschaft verdrängen. (→ S. 20)

### **Gesellschaft – Industriegesellschaft**

bezeichnet einen Gesellschaftstypus, der die agrarische, traditionsgeleitete und relativ

statische Gesellschaft abgelöst hat. Die Industriegesellschaft beruht wesentlich auf dem Fabrikssystem und der mit ihm verbundenen Produktionsweise, die wiederum eine fordistische Produktionsorganisation geprägt wird. (→ S. 20)

#### **Gesellschaft – Informationsgesellschaft**

bezeichnet eine Wirtschafts- und Gesellschaftsform, „in der die Gewinnung, Speicherung, Verarbeitung, Vermittlung, Verbreitung und Nutzung von Informationen und Wissen einschließlich wachsender Möglichkeiten der interaktiven Kommunikation eine entscheidende Rolle spielen“ (Rat für Forschung, Technologie und Innovation des BMBWF 1995). (→ S. 21)

#### **Gesellschaft – Wissensgesellschaft**

bezeichnet eine Wirtschafts- und Gesellschaftsform, in der Wissen zum konstitutiven Merkmal für moderne Ökonomie und deren Produktionsprozesse und -beziehungen und zum Organisationsprinzip der Gesellschaft wird. Moderne Gesellschaften sind danach selbst konstruierte und selbst produzierte Systeme, denen durch das Handeln von Akteuren Risiken und Emanzipationschancen innewohnen. (→ S. 21)

#### **Gesellschaft – Zivilgesellschaft**

bezeichnet das rechtliche organisierte Gemeinwesen außerhalb von Wirtschaft und Staat, das durch alle Individuen getragen wird und sich in der Öffentlichkeit einen Raum zur Meinungsbildung und -artikulation schafft. (→ S. 19)

#### **Globalisierung**

bezeichnet die weltweite mehrdimensionale Entgrenzung der Produktions-, Austausch- und Kommunikationsverhältnisse, die sich mit einer Globalisierung der Zivilisationsrisiken verbindet (in Anlehnung an Habermas 1998, S. 101). (→ S. 29)

#### **Gruppe**

bezeichnet eine soziale Einheit (ein soziales Gebilde) von Individuen, die durch ein räumlich-zeitliches kooperatives Handeln und bezogen auf eine bestimmte Funktion oder ein Ziel durch gemeinsame Interessen miteinander verbunden sind. (→ S. 88)

#### **Handeln**

soll ein menschliches Verhalten (gleichgültig ob äußeres oder inneres Tun oder Unterlassen oder Dulden – also auch die Unterlassung eines Tuns) bezeichnen, wenn die Handelnden (Akteure) mit ihrem Verhalten einen Sinn verbinden. (→ S. 40)

#### **Individualisierung**

bezeichnet die Freisetzung des Individuums aus traditionellen Bindungen und Zwängen und die Erweiterung der individuellen Handlungsoptionen und Entscheidungsmöglichkeiten zur autonomen Gestaltung von Lebensführungen und Lebensverläufen. (→ S. 25)

#### **Infrastruktur, lernförderliche,**

ermöglicht fremdorganisierte und selbst organisierte Lernhandlungen bzw. die Organisation von solchen Lernhandlungen und auf dieser Grundlage die Herausbildung von regionalen Lernkulturen (die Basisstruktur der Lernkulturen). (→ S. 101)

#### **Infrastruktur, regionale,**

bezeichnet die Gesamtheit von Strukturen, die in einer Region funktional differenzierte gesellschaftliche Handlungssysteme in der Region ermöglichen (die Grundausstattung, den Unterbau), die eine reflexive Rationalität des Handelns sichern helfen. (→ S. 101)

#### **Innovation**

bezeichnet fremdorganisierte oder selbst organisierte Tätigkeiten und deren Resultate, die in einem Handlungskontext neuartig sind und eine gesellschaftliche Verwertung finden. (→ S. 26)

#### **Institution**

bezeichnet organisierte Formen sozialen Handelns auf der Grundlage von regulierenden Regeln (Grammatiken), mit denen Typen von Handlungen erzeugt werden, durch die reziprok die Institution selbst reproduziert wird. Die Genese von Institutionen wird durch die Spannung von Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung getragen. (→ S. 91)

#### **Institutionalisierung**

bezeichnet den Prozess der Verfestigung von bestimmten Strukturen und Mustern regelmäßigen Verhaltens im Rahmen einer Funktionsoptimierung eines Systems (Infrastruktur). (→ S. 91)

#### **Institutionswandel**

bezeichnet sowohl Institutionalisierungs- als auch Deinstitutionalisierungsprozesse

und schließt die Neubildung von Institutionen, die Auflösung bisheriger Bildungsinstitutionen und die Funktionserweiterung von Institutionen des einen Typs zu Institutionen eines anderen Typs ein (z. B. von bisherigen Bildungsinstitutionen zu Dienstleistern wie auch bisheriger öffentlicher Dienstleister [wie z. B. Arbeitsämter, Jugendämter] zu Bildungsinstitutionen). (→ S. 92)

#### **Interaktion**

bezeichnet gegenseitig aufeinanderbezogene Handlungen von Akteuren. Eine Interaktion liegt vor, wenn ein Handelnder sich nicht nur am gerade erkennbaren oder zufälligen Verhalten orientiert, sondern in den eigenen Handlungen die möglichen Erwartungen und Reflexionen des Handlungspartners vergegenwärtigt. (→ S. 40)

#### **Intermediär**

bezeichnet einen individuellen Akteur, der zwischen den verschiedenen Akteuren einer Region vermittelt und sie zur Kooperation bzw. Koordinierung anstiftet, ohne durch eine von außen steuernde Hierarchie gestützt oder in sie eingeordnet zu sein. (→ S. 94)

#### **Intermediäre Agentur**

bezeichnet Institutionen, die ein intermediäres Handeln realisieren und dazu selbst institutionelle arbeitsteilige Strukturen zum Austausch, zur Integration und Ressourcenschließung ausbilden. (→ S. 95)

#### **Intermediäres Handeln**

bezeichnet ein organisatorisches und kommunikatives Handeln, das auf die Herstellung und Aufrechterhaltung von Kooperation gerichtet ist, die wiederum Strukturbildungen unterstützen soll. (→ S. 94)

#### **Kapital**

bezeichnet im nichtökonomischen Sprachgebrauch Ressourcen, die als Ermöglichungsbedingung von Tätigkeiten in unterschiedlichen Handlungsfeldern auftreten. Unter der Bezeichnung Humankapital werden nach Bourdieu ökonomische, soziale und kulturelle Kapitalsorten verstanden, die Individuen und Gruppen als Handlungsressourcen zur Verfügung stehen und eine aktive Aneignung der Umwelt ermöglichen. (→ S. 28)

#### **Kompetenz**

bringt im Unterschied zu anderen Lernresultaten/Konstrukten wie Können, Fertigkeiten, Fähigkeiten die als Disposition vorhandenen Selbstorganisationspotentiale eines Individuums zum Ausdruck (Selbstorganisationsdispositionen). (→ S. 63)

#### **Kompetenz, berufliche,**

bezeichnet die Summe aller Dispositionen (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbestände und Erfahrungen) des Menschen, die ihn zur Bewältigung seiner beruflichen Aufgaben und gleichzeitig zur eigenständigen Regulation seines beruflichen Handelns einschließlich der damit verbundenen Folgeabschätzungen befähigt. (BERNIEN 1997, S. 25) (→ S. 65)

#### **Kompetenz, personale,**

bezeichnet die Disposition, sich selbst gegenüber reflektierend zu handeln und kritisch zu sein, verbunden mit der produktiven Einstellung, Werthaltung und Ideale zu entwickeln (reflexiv in Bezug auf die eigene Person). (→ S. 65)

#### **Kompetenz, sozial-kommunikative,**

bezeichnet die Disposition, mit anderen kreativ zu kooperieren und zu kommunizieren, Perspektiven übernehmen und Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz entwickeln zu können. (→ S. 65)

#### **Kompetenz – Fach- und Methodenkompetenz**

bezeichnet Dispositionen einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln und mit Hilfe verfügbaren Wissens, Handlungsprogrammen und Algorithmen Methoden auch selbst zu entwickeln. (→ S. 65)

#### **Kompetenz – Handlungs- oder Aktivitätskompetenz**

bezeichnet die Disposition, individuelle Absichten und Ziele selbstorganisiert, aktiv und willensstark umsetzen zu können und dabei andere Kompetenzen integrieren zu können. (→ S. 65)

#### **Kompetenz – Lernkompetenz**

bezeichnet eine Disposition, reflexiv selbstorganisiert zu lernen, dazu kommunikativ und kooperativ Beziehungen zu anderen zu organisieren und mögliche Handlungsabläufe und Entscheidungssituationen des Lernens zu antizipieren. (→ S. 66)

**Kompetenz – Medienkompetenz**

bezeichnet die Fähigkeit, alle informationsverarbeitenden und -übermittelnden (elektronischen) Medien als Mittel zur Artikulation, Veröffentlichung und Durchsetzung individueller und/oder sozialer Interessen zu nutzen. Medienkompetenz enthält sowohl eine instrumentelle als auch konstruktive Funktion. (Dichanz 1998, S. 14) (→ S. 82)

**Kompetenzbewertung**

kann als objektives Messverfahren zur Erklärung von Kompetenzen wie auch als subjektives Kompetenzverstehen gestaltet werden. Subjektive Einschätzungen können quantifiziert und objektive Bemessungen können qualitativ ausgewertet werden. (Erpenbeck/Rosenstiel 2003, S. XX) (→ S. 69)

**Kompetenzbilanz**

bezeichnet Verfahren zur Erfassung, Explizierung, Anerkennung und Dokumentation der bei einer Person vorhandenen Kompetenzen, die meist durch betriebsexterne professionalisierte Bilanzierungseinrichtungen durchgeführt werden und für das Individuum als Ausweis eigenen Arbeitsvermögens (Arbeitskraft) dienen. (→ S. 68)

**Kompetenzbiographie**

bezeichnet die individuelle lebenslange Aneignung, Umarbeitung und Löschung von Kompetenzen als selbst organisierten Lernprozess, der einer eigenen Logik und eigenen Ordnungsparametern folgt (Regularitäten, Werte). (→ S. 68)

**Mit Kompetenzmilieu**

sollen biographisch-aktuelle lebensweltliche Kommunikations- und Kooperationsverhältnisse im privaten, öffentlichen und im Arbeitsbereich bezeichnet werden, die einen günstigen bzw. ungünstigen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung nehmen (sklerotisches und kreatives Milieu). (→ S. 68)

**Kompetenztransfer**

bezeichnet die Übertragung von Kompetenzen, die in arbeitsfernen biographischen Situationen und Bedingungskonstellationen oder in arbeitsfremden Milieus angeeignet wurden, in arbeitsnahe und arbeitsförderliche Kompetenzen. (→ S. 68)

**Korporation**

bezeichnet eine Körperschaft im Sinne einer sozialen Organisation mit bestimmten Zielen und Interessen sowie einer formalen Organisationsstruktur. Korporationen konstituieren interne und externe Machtverhältnisse und verselbständigen sich gegenüber den Trägern der Korporation. (→ S. 90)

**Kreativität**

bezeichnet eine Tätigkeit oder die Disposition zu einer solchen Tätigkeit, die eine veränderte, von der bisherigen Sichtweise abweichende Beziehung zur Welt oder zu Personen konstruiert. (→ S. 27)

**Lebensführung, alltägliche,**

bezeichnet die strukturierte Gesamtheit aller Tätigkeiten im Alltag von Personen, die einem durch die Person konstruierten und ihr zugehörigen Handlungssystem folgt. (→ S. 51)

**Mit Lehren**

soll eine planmäßige und reflektierte Tätigkeit von damit beauftragten oder dazu befugten Personen oder Personengruppen zur Entwicklung von Kompetenzen bei den Lernenden verstanden werden. In einer neuen Lernkultur ist es vorrangiges Ziel des Lehrens, dem Lerner ein selbst organisiertes Lernen zu ermöglichen. (→ S. 58)

**Lernanlass**

bezeichnet situationsbedingte Anreize zur Verhaltensänderung, die aus der Konstellation von Subjekt, dem reflektierten bisherigen Verhalten und der aktuellen Handlungsanforderung bzw. -möglichkeit entstehen. (→ S. 71)

**Lernarrangement**

bezeichnet selbst konstruierte oder fremdkonstruierte Konstellationen von sozialen und materiellen Bedingungen des Lernens, von denen Lernprozesse in einer relativ konsistenten Weise beeinflusst werden (z. B. Selbsthilfegruppen, Lerninseln, Planspiele). (→ S. 70)

**Unter Lerndienstleistung**

sollen Tätigkeiten von Institutionen und Personen verstanden werden, mit denen Einrichtungsprofile, Curricula, Zeiten und Orte des Lernens nutzerfreundlich angeboten und gegebenenfalls mit den Nutzern konstruiert werden. Im Zentrum der Lerndienstleistung steht die Unterstützung selbst organisierten Lernens sowohl durch Lernberatung,

Coaching, Training, Moderation, geführte Reflexion, Kompetenzdokumentation, als auch durch entsprechende Konsultationsangebote, Workshops, Lektionen. (→ S. 111)

#### **Lernen**

bezeichnet die Veränderung eines aktuellen Zustands eines individuellen oder kollektiven Subjekts, die als Resultat der Interaktion des Subjekts mit seiner Umwelt eintritt. (→ S. 55)

#### **Lernen, beiläufiges,**

bezeichnet Lernprozesse, die intentional nicht auf das Lernen orientiert sind, gleichzeitig zu einer anderen Tätigkeit (zu ihr beiläufig) verlaufen und vorerst unreflektiert vollzogen werden. (→ S. 85)

#### **Lernen, formelles,**

bezeichnet Lernprozesse, die institutionalisiert, curricular organisiert und wesentlich fremdgesteuert verlaufen. (→ S. 85)

#### **Lernen, fremdgesteuertes,**

bezeichnet die Tatsache, dass das Ziel des Lernens durch ein fremdes Subjekt gesetzt worden ist. (→ S. 73)

#### **Lernen, fremdorganisiertes,**

ist ein Lernen dann, wenn die Handlungsmöglichkeiten von außen gesetzt werden. (→ S. 74)

#### **Lernen, informelles,**

bezeichnet Lernprozesse, die durch das Subjekt als Lernen antizipiert, selbstorganisiert und reflektiert werden, eine Eigenzeit und gerichtete Aufmerksamkeit erfordern, an Problemsituationen gebunden sind, aber nicht in eine Institution eingebunden sind. (→ S. 85)

#### **Lernen, lebenslanges oder lebensbegleitendes,**

bezeichnet einen alle Bürger erfassenden Prozess der lebenslangen Veränderung innerer Zustände durch das freiwillige Aufnehmen, Erschließen, Deuten und Einordnen von Informationen während der gesamten Lebenszeit. Weiterbildung versteht sich als Bestandteil lebenslangen Lernens. (→ S. 56)

#### **Lernen, lebensnahes,**

bezeichnet ein Lernen, das sich vor allem in Lernorten vollzieht, die mit dem praktischen Lebensprozess verbunden sind. (→ S. 56)

#### **Lernen, lebensumspannendes oder lebensweites,**

bezeichnet ein Lernen, das alle Formen des Lernens in unterschiedlichen Lernorten einschließt, wobei sich die Beziehungen zwischen organisiertem und nicht organisiertem, institutionellem und nicht institutionellem, formellem und informellem Lernen in den Kontexten jeweils spezifisch gestalten. (→ S. 56)

#### **Lernen, organisationales,**

fokussiert auf strukturelle Veränderungen eines systemischen Bezugsrahmens in Auseinandersetzung mit einer spezifischen organisationalen Umwelt (SCHÄFFTER 1998). (→ S. 55)

#### **Lernen, selbst gesteuertes,**

bezeichnet die Tatsache, dass das Ziel des Lernens durch das Subjekt selbst gesetzt worden ist. (→ S. 73)

#### **Lernen, selbst organisiertes,**

ist ein Lernen dann, wenn das Individuum vor einem Möglichkeitsfeld steht und die Handlungsmöglichkeiten vom Subjekt selbst so angegangen und bewältigt werden, dass sich dabei dessen Subjektpositionen erweitern oder vertiefen. (→ S. 74)

#### **Lernen – Erfahrungslernen**

bezeichnet ein Lernen, das untrennbar mit der verändernden Tätigkeit verbunden ist und Bedingungs-Handlungs-Resultat-Zusammenhänge relativ ganzheitlich reflektiert und mit vorangegangenen Erfahrungen akkumulierend zusammenführt. (→ S. 86)

#### **Lernen im Netz**

bezeichnet ein weitgehend selbst organisiertes Lernen in einem offenen technisch-medialen System, das durch eine Synthese von medialer Steuerung, interaktiver Kooperation und selbst organisierter Aneignung charakterisiert ist. (→ S. 81)

#### **Lernen im Prozess der Arbeit**

bezeichnet ein arbeitsbegleitendes Lernen, das durch arbeitsnahe Kontexte und lernförderliche Arbeitsformen zu einer tätigkeitsbezogenen Erweiterung, Neustrukturierung

oder Löschung vorhandener Kompetenzen eines individuellen oder kollektiven Subjekts führt. (→ S. 76)

#### **Lernen im sozialen Umfeld**

bezeichnet ein in die Tätigkeiten des sozialen Umfelds integriertes Lernen, das zu einer tätigkeitsbezogenen Veränderung (Umstrukturierung, Neubildung, Löschung) der Kompetenzen eines individuellen oder kollektiven Subjekts führt. (→ S. 79)

#### **Lernen in Weiterbildungseinrichtungen**

bezeichnet ein interessengeleitetes und zweckorientiertes Lernen in Institutionen, die Teil einer Lerninfrastruktur bilden. Sie haben die Aufgabe, unterschiedliche Einzeltätigkeiten des Lernens zu koordinieren und zu verknüpfen, Lernanlässe zu ermitteln, diese in Bildungsangeboten aufzugreifen und zusammen mit den Teilnehmern in Lernprozesse umzusetzen, die es schließlich mit lernförderlichen Kontexten (lernförderliche Infrastruktur) zu begleiten gilt. (SCHÄFFTER 2003, S. 27) (→ S. 80)

#### **Lernförderlichkeit der Lernorte**

bezeichnet die spezifischen lernfördernden soziokulturellen Rahmenbedingungen der verschiedenen Lernorte, die der Entfaltung der Subjektivierung des Lernens entgegenstehen oder sie fördern. (→ S. 75)

#### **Lernhaltigkeit**

bezeichnet die im Gegenstand, Ort, Prozess und Resultat der (produktiven wie konsumtiven) Tätigkeit liegenden Möglichkeiten für Lernen. Die Lernhaltigkeit resultiert sowohl aus den Objekteigenschaften als auch aus den Konstruktionsleistungen des Subjekts. (→ S. 57)

#### **Lernkompetenz**

bezeichnet eine Disposition, reflexiv selbstorganisiert zu lernen, dazu kommunikativ und kooperativ Beziehungen zu anderen zu organisieren und mögliche Handlungsabläufe und Entscheidungssituationen zu antizipieren. (→ S. 66)

#### **Lernkultur**

bezeichnet das kognitive, kommunikative und sozialstrukturelle Ausführungsprogramm für alle mit Lernprozessen befasste Sozialität. Im Zentrum stehen die dafür notwendigen fachlich-methodischen, sozial-kommunikativen, personalen und aktivitätsorientierten Kompetenzen, die sich in einem Lernhandeln unter institutionellen und nicht institutionellen Bedingungen herausbilden. (ERPENBECK 2003, S. 8ff.) (→ S. 108)

#### **Lernkultur, neue,**

bezeichnet das kognitive, kommunikative und sozialstrukturelle Ausführungsprogramm für alle mit Lernprozessen befasste Sozialität, in deren Zentrum ein selbst organisiertes, reflexives Lernhandeln unter institutionellen und nicht institutionellen Bedingungen steht. Die neue Lernkultur ist möglichkeitsorientiert, selbstorganisationsfundiert und kompetenzzentriert. (ERPENBECK/v. ROSENSTIEL 2003, S. XIII) (→ S. 113)

#### **Mit Lernmotivation**

soll der ein Verhalten auslösende Prozess der Verhaltensaktivierung verstanden werden, der Zielausrichtung und Handlungsbegründung des Lernens einschließt. Die Motivation wird nicht allein durch die Motive bewirkt, sondern schließt auch Aspekte der Situation und der individuellen Dispositionen ein. (→ S. 71)

#### **Lernort**

bezeichnet räumlich-soziale Gegebenheiten, welche die Möglichkeiten eröffnen zu lernen. Sie stellen vorgegebene oder intentional konstruierte Lernsituationen dar, die ein Lernen ermöglichen. (→ S. 75)

#### **Mit Lernprozess**

soll im Weiteren die Gesamtheit der Tätigkeiten eines lernenden Subjekts bezeichnet werden, die zur Veränderung des Zustands des Subjekts führt. (→ S. 70)

#### **Lernsituation**

bezeichnet ein raum-zeitlich strukturiertes und begrenztes Beziehungsgefüge von materiell-gegenständlichen, sozialen und kulturellen Bedingungen, die ein Lernen ermöglichen oder erfordern. (→ S. 72)

#### **Mit Lernstrategie**

soll das über einzelne Lernschritte und die unmittelbar erkennbare Problemsituation hinausgehende antizipative und integrative Gesamtkonzept zur Erreichung eines Lernziels gefasst werden. (→ S. 72)

**Moderne**

bezeichnet eine historische Entwicklungsphase der Gesellschaft, in der massenhaft die Fähigkeiten des Menschen zum rationalen Denken und Handeln freigesetzt und entfaltet werden, was einen fortwährenden Fortschritt mit ambivalenten Folgen ermöglicht. (→ S. 21)

**Postmoderne**

drückt die Gesamtheit soziokultureller Prozesse aus, die als Reflexion von Entgrenzungen eine zunehmende Pluralisierung und Differenzierung von weltanschaulichen Orientierungen, Wertsystemen, Lebensstilen und Formen sozialer Beziehungen hervorbringen. Die Postmoderne schließt nichtrationale oder irrationale Orientierungen ein und verabschiedet sich von der Vorstellung über die Finalität der Geschichte und die Notwendigkeit kultureller Aufklärung. (→ S. 22)

**Modernisierung**

bezeichnet einen gesellschaftlichen Wandel, in dem Gesellschaften sich funktional in Teilsysteme ausdifferenzieren und durch Differenzierung, Statusanhebung, Inklusion und Wertegeneralisierung einen weiteren Wandel ermöglichen. (→ S. 22)

**Modernisierung, reflexive,**

bezieht sich auf die Selbstreflexion und die daraus resultierende Selbstkonfrontation der Gesellschaft mit den von ihr selbst hervorgebrachten risikoreichen Folgen, die im System der Industriegesellschaft mit den zur Verfügung stehenden institutionellen Reflexionsformen nicht angemessen ver- und bearbeitet werden können, weshalb auf die kognitiven Reflexionsleistungen der Akteure zurückgegriffen werden muss. (→ S. 23)

**Motivation – Lernmotivation**

soll der ein Verhalten auslösende Prozess der Verhaltensaktivierung verstanden werden, der Zielausrichtung und Handlungsbegründung einschließt. Die Motivation wird nicht allein durch die Motive bewirkt, sondern schließt auch Aspekte der Situation und der individuellen Dispositionen ein. (→ S. 71)

**Nachhaltigkeit**

bezeichnet „die Konzeption einer dauerhaft zukunftsfähigen Entwicklung der ökonomischen, ökologischen und sozialen Dimension menschlicher Existenz. Die genannten drei Säulen stehen in einem sich ständig reproduzierenden Spannungsverhältnis und bedürfen langfristig einer individuellen und öffentlichen Reflexion und ausgewogenen Koordination“ (Enquete-Kommission 1994, S. 37). (→ S. 28)

**(Soziale) Netze**

bezeichnen Geflechte tätigkeitsgebundener sozialer Beziehungen zwischen individuellen und/oder kollektiven Akteuren. (→ S. 95)

**Netzwerk, soziales,**

bezeichnet relativ dauerhafte Informations- und Interaktionsstrukturen zwischen Individuen, Institutionen und Organisationen, die in einem Funktionszusammenhang entstehen oder konstruiert werden und Unterstützungs-, Hilfe und Innovationsprozesse auslösen sollen. Sie sind durch das Zusammenwirken von formellen und informellen sozialen Beziehungen gekennzeichnet, bedürfen aber eines vereinbarten Regulariums. Sowohl Netze wie auch Netzwerke setzen eine Vertrauensbasis voraus, bringen zugleich aber auch vertrauensbildende Verhältnisse hervor. (→ S. 96)

**Öffentlichkeit**

bezeichnet einen sowohl von der staatlichen als auch privaten Sphäre geschiedenen sozialen Raum, der vor allem durch eine öffentliche Diskussion konstituiert wird, die nicht durch den Staat kontrolliert wird und in einem öffentlichen Bewusstsein reflektiert wird. Das öffentliche Bewusstsein erweist sich als eine äußerst dynamische Reflexions-sphäre, die entscheidend durch die öffentlichen Medien bestimmt wird. (→ S. 92)

**Organisation**

bezeichnet als soziales System ein kollektives Ganzes in relativ festgelegten und identifizierbaren Grenzen mit einer normativen Ordnung, hierarchischem Steuerungssystem, Kommunikationssystem und einem koordinativen Mitgliedersystem. (Weinert 1992). Dieses kollektive Ganze besteht aus einer relativ kontinuierlichen Basis innerhalb einer sie umgebenden Umwelt und beschäftigt sich mit der rationalen und planmäßigen Kooperation von Tätigkeiten zur Erreichung bestimmter Ziele. Als Prozess (des Organisierens) bezeichnet er die Ordnung von Handlungen und Handlungsbedingungen in einem Feld von offenen Handlungsmöglichkeiten. (→ S. 90)

**Mit Organisationsentwicklung**

werden in der Regel Gesamtkonzepte von Bemühungen verstanden, langfristige prozessuale Entwicklungen von Organisationen zu initiieren. (→ S. 90)

**Organisationskultur**

bezeichnet eine Gesamtheit der Ausführungsprogramme von Sozialität (Ziele, Werte, Normen, Symbole) und deren materielle Objektivationen, die einer Organisation ein bestimmtes Gepräge und eine unverwechselbare Eigenart verleihen (corporate identity). (→ S. 107)

**Partizipation**

bezeichnet die rational reflektierte Teilhabe an der Aktion eines anderen Akteurs (der generalisierte Andere) zur Gestaltung eines Gemeinwesen. (→ S. 93)

**Qualität**

bezeichnet die Leistungsfähigkeit eines Systems, die in Bezug auf Indikatoren feststellbar und in Standards vergleichbar wird. (→ S. 69)

**Qualifikation**

soll den Sinn eines für eine bestimmte arbeitsteilige Verrichtung notwendigen Wissens und Könnens ausdrücken, das als subjektives Handlungspotential dem Subjekt zur Problembewältigung zur Verfügung steht. (→ S. 66)

**Qualifikation – Schlüsselqualifikation**

bezeichnet Persönlichkeitsdispositionen, die von den Fähigkeiten zur konkreten Arbeitsverrichtung abgehoben und in unterschiedlichen Handlungssituationen einsetzbar sind. (→ S. 67)

**Region**

bezeichnet einen komplexen geozozialen Raum, der eine sich entwickelnde, räumlich geschlossene Ganzheit des Reproduktionsprozesses und einen Fond an Gesamtarbeit in einem konkreten geographischen Raum zum Ausdruck bringt. In der relativen Geschlossenheit der ökonomischen, politischen und kulturellen Prozesse bringt die Region eine relative Autonomie des sozialen Lebensprozesses und der Lernkultur hervor. (KIRCHHÖFER 1998, S. 33) (→ S. 98)

**Region, lernende,**

bezeichnet die Veränderungsfähigkeit und -bereitschaft der lernförderlichen Infrastrukturen und die kollektive Lernfähigkeit der Akteure eines regionalen Bezugssystems. Lernende Regionen sind zu reflexiver Rationalität fähig, mit der sie strategisch und kontrollierend die Gestaltung der Region beeinflussen. (→ S. 104)

**Regionale Identität**

bezeichnet die kognitiv-emotionale Bindung eines Subjekts an seine Region, die auf der Reflexion seiner eigenen Entwicklungsmöglichkeiten in der Region und damit der individuellen Bedeutsamkeit des Raums beruht. (→ S. 102)

**Regionale Lernkultur**

bezeichnet ordnungserzeugende Strukturen und Programme ressortübergreifenden Lernens und deren Reflexionen in individuellen, organisationalen und institutionellen Werten und Normen der Region. (→ S. 108)

**Regionalentwicklung**

umfasst die objektive Dynamik von demographischen, ökonomischen, soziostrukturellen Entwicklungsprozessen in der Region, die durch die Akteure der Region getragen wird. (→ S. 99)

**Regionales Leitbild**

bezeichnet eine in die mittlere Zukunft (10 bis 25 Jahre) führende konsensuelle Vorstellung über die gewünschte Entwicklung einer Region, die als Orientierung für das Planen und Entscheiden in der Region dient. (→ S. 102)

**Regionalisierung**

bezeichnet die Herausbildung und Gestaltung relativ autonomer Sozialräume und Strukturen, die für die Akteure der Region Entwicklungsmöglichkeiten und -optionen hervorbringen sollen. Im Weiteren würde die Regionalisierung die Schaffung von Voraussetzungen zur Selbstorganisationsfähigkeit einer Region bedeuten, indem sie die Selbstorganisationsfähigkeit der Individuen durch die Förderung infrastruktureller Ermöglichungsbedingungen des Lernens fördert. Im Verhältnis zur Globalisierung würde die Regionalisierung die Gesamtheit der Tätigkeiten bezeichnen. (→ S. 100)

**Ressource**

bezeichnet Hilfsquellen, die der Mensch je nach Entwicklungsniveau seiner Gesellschaft in unterschiedlichem Umfang als Mittel zum Leben benötigt. (→ S. 27)

**Subjekt, reflexiv handelndes,**

fasst ein Individuum, das nicht mehr durch direkt oder indirekt externe, meist sozialstrukturelle Anforderungen und Möglichkeiten, sondern durch eine hohe Reflexivität gegenüber den eigenen soziostrukturellen Lebensbedingungen und -prozessen, Lebensentwürfen und den darin enthaltenen Handlungsproblemen, -konflikten und -dilemmata bestimmt wird. (→ S. 44)

**Subjektivierung**

der Arbeit oder des Lernens bezeichnet die Entfaltung subjektiver Gestaltungsansprüche und -leistungen an und in der Tätigkeit. Das Individuum eignet sich dabei seine Umwelt praktisch und geistig in der Gesamtheit seiner Kompetenzen, Potentiale und Ressourcen an. (→ S. 25)

**Subjektivierung der Arbeit**

zielt auf die Vereinnahmung des ganzen, auch des privaten Individuums mit all seinen Potentialen, Kompetenzen und Ressourcen für eine effiziente und autonome Arbeitstätigkeit. (→ S. 25)

**System, soziales,**

bezeichnet die Gesamtheit von Interaktionen zwischen Personen, die durch eine Mischung von organisierten und selbstorganisierend entstandenen Regeln bzw. Regelmäßigkeiten bestimmt werden. (→ S. 89)

**Tätigkeit**

bezeichnet im Individuum zu einem reiz-, impuls- oder triebgesteuerten Verhalten ein zielorientiertes, rational gesteuertes und reflektiertes Verhalten wie Arbeiten, Lernen, Spielen, Kommunizieren, Sport treiben, Informieren. (→ S. 40)

**Transformation**

bezeichnet in den Sozialwissenschaften einen langfristigen, komplexen, sukzessiven Wandlungsprozess von definierbaren Gesellschaften bzw. Teilbereichen oder Systemen von einem definierten Ausgangszustand in einen angebbaren Folgezustand (Wandel). (→ S. 23)

**Umfeld, soziales,**

bezeichnet die Gesamtheit der gesellschaftlichen Verhältnisse außerhalb der Sphäre der institutionell organisierten Erwerbsarbeit, d. h. außerhalb des Funktionssystems der erwerblichen Wirtschaftsstruktur. Diese sozialen Verhältnisse gehen oft aus den Verhältnissen betrieblicher Erwerbsarbeit hervor, sie wirken auf diese Verhältnisse zurück und konstituieren gemeinsam den Lebensraum der Individuen in einer Region. Das soziale Umfeld ist in seiner Vielfalt und Differenziertheit durch das interessengeleitete Verhalten sozialer Subjekte bestimmt und vielfach sozial strukturiert. (→ S. 78)

**Unternehmenskultur**

bezeichnet Ausführungsprogramme von Sozialität innerhalb eines Unternehmens, die sich auf der kognitiven, kommunikativen und soziokulturellen Ebene herausbilden (z. B. die lernförderlichen Arbeitsinhalte, die Innovationsfreundlichkeit der Anreizsysteme, die innerbetrieblichen Kommunikationsrituale, das Weiterbildungssystem, die Formen der Werbung oder die Public-Relation-Beziehungen), wobei die einzelnen Bereiche selbst wieder als Subsysteme ihre Kultur prägen können (z. B. die letztgenannte Public-Relation-Kultur). (→ S. 107)

**Wandel, sozialer,**

wird gebraucht, um die Veränderungen der quantitativen und qualitativen Verhältnisse und Beziehungen zwischen den materiellen und normativ-geistigen Gegebenheiten in einer Sozialstruktur und damit der Systemqualität zu kennzeichnen. (→ S. 22)

**Wert**

bezeichnet den sozial akzeptierten Befriedigungsgrad (die Nützlichkeit), der einer Gegebenheit/einem Sachverhalt/einem Objekt in Bezug auf ein Bedürfnis durch ein Subjekt zugeschrieben wird. (→ S. 62)

**Unter Wissen**

soll in der Gesellschaft gespeicherte, kumulierte und überlieferte Erkenntnis verstanden werden, die durch Vermittlungsglieder (Institutionen, Gruppen, Medien, Personen) übertragen oder weitergegeben oder selbständig in der verändernden Tätigkeit angeeignet wird. (→ S. 59)

**Wissen, explizites,**

bezeichnet wertfreies Wissen über Sachverhalte in Form von Aussagen, Fakten, Daten als dokumentierte Wissensbausteine. (→ S. 60)

**Wissen, implizites,**

bezeichnet in Wertorientierungen, Erfahrungen, Gefühlen eingebettetes Wissen. Implizites Wissen stellt in Mitarbeitern ruhende, aber erfolgsrelevante Verhaltens- und Handlungsdispositionen dar. (→ S. 60)

**Wissen, prozedurales,**

bezeichnet ein Wissen in Form von Können, das beobachtbar, jedoch nur schwer sprachlich vermittelbar ist. Aus dem prozeduralem Wissen werden wiederum die sog. Skills als spezifische Fertigkeiten und Heuristiken (erfahrungsbegründete Regeln) besonders hervorgehoben. (→ S. 60)

**Wissen, träges,**

bezeichnet ein Wissen, das zwar erworben wurde, aber in Anwendungssituationen nicht genutzt werden kann oder erst neu reproduziert werden muss. (→ S. 60)

**Wissen, intelligentes,**

bezeichnet ein Wissen, das vielfältig anwendbar und vielfach vernetzt ist. (→ S. 60)

**Wissen – Alltagswissen**

bezeichnet das eingewöhnte, weitgehend als selbstverständlich nicht hinterfragte Wissen von praktisch handelnden Menschen im Verflechtungszusammenhang der alltäglichen Lebenswelt. (→ S. 61)

**Wissensmanagement**

bezeichnet die Vorgehensweise eines Unternehmens, einer Organisation oder Institution zur Analyse, zur Aktivierung und umfassenden Nutzung von Wissen als Ressource (Datenbanken, Dokumente, Prozeduren, Expertisen und implizites Wissen der Mitarbeiter). (→ S. 61)

# DER AUTOR

---



*PROFESSOR DR. DIETER KIRCHHÖFER, 1936 in Leipzig geboren, war nach seinem Pädagogikstudium (Geographie/Geschichte) als Lehrer, später als Fachschullehrer tätig. In dieser Zeit nahm er ein Studium der Philosophie und Logik in Leipzig auf. 1972 promovierte er und 1981 habilitierte er sich mit erkenntnistheoretischen und wissenschaftsmethodologischen Themen der Pädagogik. Dieter Kirchhöfer lehrte als Hochschullehrer Philosophie, Erkenntnistheorie, Wissenschaftsmethodologie und Logik an den Pädagogischen Hochschulen Dresden und Zwickau sowie an der Technischen Universität Dresden. Von 1986 bis 1990 arbeitete er als Hochschullehrer und Vizepräsident an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in Berlin. Seine Forschungen umfassten philosophische und wissenschaftsmethodologische Fragen der Bildung und Erziehung (Individualitätsentwicklung, Werte). Nach 1989 erhielt er Lehraufträge an der Humboldt-Universität zu Berlin, der Freien Universität Berlin und der Universität Potsdam. Von 1997 bis 2000 war er Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats „Lernen im sozialen Umfeld“ und in den Jahren 2001 bis 2004 Vorsitzender des Fachbeirats „Lernen im sozialen Umfeld.“ Seit 2000 ist er Mitglied des Kuratoriums des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Dieter Kirchhöfer veröffentlichte Arbeiten zur Transformationstheorie, zur Bildungsentwicklung sowie zur Kindheits- und Jugendsoziologie.*



Das **Kompodium** vereint in sieben Begriffsfeldern „Entgrenzung in der Gesellschaft“, „Bildung“, „Arbeit“, „Lernen – Lehren“, „Institution“, „Region – lernende Region“, „Lernkultur“ Begriffe, die im Kontext des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ gebraucht werden. Dieses Programm wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert. Der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikationsentwicklungs-Management wurde das komplexe Programmmanagement übertragen.

Die Begriffe werden in die jeweils historische Kontinuität ihres Entstehens eingeordnet und auch auf andere begriffliche Fassungen des jeweiligen Terminus hingewiesen.

In der Strukturierung folgt das Kompodium dem Verständnis, dass zentrales Element einer neuen Lernkultur die Selbstorganisation des Lernens durch den Lerner ist. Der Leser wird in den einzelnen Erläuterungen zu den Begriffen aber ebenfalls erkennen, dass der Autor das Individuum nicht einem lebenslänglichen Fluch der Selbstorganisation überlassen will, sondern auf die Verantwortung von Staat, Wirtschaft und Öffentlichkeit für die Schaffung lernförderlicher Bedingungen verweist.

Das Kompodium ist nicht als verbindliche Begriffsfestlegung für einen bestimmten Nutzerkreis gedacht, sondern als Diskussionsangebot sowohl für Bildungspolitiker und Bildungstheoretiker als auch für die Akteure und Projektmitarbeiter.

