

Weiterbildung

am Beginn des
21. Jahrhunderts

Ulrike Heuer
Ruth Siebers
(Hrsg.)

Festschrift für
Wiltrud Gieseke

Eine Publikation des
Erwachsenenpädagogischen
Instituts Berlin e.V.

WAXMANN

Das *Erwachsenenpädagogische Institut Berlin e.V.* fördert – in enger Anbindung an die Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin – den Forschungs- und Theorietransfer aus der wissenschaftlichen Erwachsenenpädagogik in die professionelle Praxis von Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Es vermittelt aktuelles Professionswissen und unterstützt Institutionen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Planung, Organisation, Durchführung und Evaluation von Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Das Angebotsprofil umfasst Workshops, Vorträge, Beratung, Foren, Trainings, Seminare und Auftragsforschung. Alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des Instituts verfügen über eine wissenschaftliche erwachsenenpädagogische Ausbildung und über Erfahrungen in der Forschung, der Lehre und der Erwachsenenbildungspraxis. Die Angebote richten sich an alle Erwachsenen- und Weiterbildner, Institutionen und Mitarbeiter in den professionellen Handlungsfeldern von Akademien, Stiftungen, Verbänden, in der Bildungspolitik und in anderen wirtschaftlichen und kulturellen Einrichtungen.

Für Wiltrud Gieseke zum 60. Geburtstag

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-1811-0

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2007

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Aeverbeck, Münster

Frontispiz: Erwachsenenpädagogisches Institut Berlin e.V.

Satz und Lektorat: Ruth Siebers, Erwachsenenpädagogisches Institut Berlin e.V.

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

Inhalt

<i>Ulrike Heuer / Ruth Siebers</i> Vorwort	11
<i>Ulrike Heuer / Ruth Siebers</i> Wiltrud Gieseke – Profession und Person	13
Theoretische und empirische Zugänge zum Erwachsenenlernen	
<i>Ulrike Heuer</i> Lernforschung und Lernen in der Erwachsenenbildung – Ein Rückblick auf Entwicklungen	26
<i>Rolf Arnold</i> Erwachsenenpädagogik und Hirnforschung – Ein Beziehungsdrama	47
<i>Horst Siebert</i> Narziss – auf der Suche nach dem Selbst?	56
<i>Sigrid Nolda</i> Green Disaster Three Times. Vermittlungsformen kulturellen Wissens in Perspektivverschränkung	61
<i>Heino Apel</i> Netzgestütztes Lernen	74
<i>Sylvana Otto</i> Die Verwobenheit emotional-körperlicher Aspekte mit Lernprozessen. Wirkungs- und Ergebnisanalyse von Kursen körperbezogener Gesundheitsbildung	89
Professionalität	
<i>Sylvia Kade</i> Novizen zum Berufseinstieg – Tragischer vs. Ironischer Umgang mit Nichtwissen	100
<i>Rudolf Tippelt / Aiga von Hippel</i> Kompetenzförderung von ErwachsenenbildnerInnen im Bereich Teilnehmer-, Adressaten- und Milieuorientierung als Beitrag zur Professionalität in der Erwachsenenbildung	118
<i>Reinhard Hohmann</i> Professionalität und institutionelle Kultur	130
<i>Günther Holzapfel</i> Gestaltpädagogische Konzepte in der Weiterbildung von Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen	135

Weiterbildungsberatung

- Christiane Schiersmann*
Auf dem Weg zu einer Beratungswissenschaft
für das Feld Bildung, Beruf, Beschäftigung 150
- Sabine Schmidt-Lauff*
Zeit in der Weiterbildungsberatung –
Eine fast vergessene entscheidungsrelevante Größe 161
- Heidrun Herzberg*
Kollegiale Beratung als Baustein einer
biographieorientierten Weiterbildungsberatung 174
- Joachim Ludwig*
Kompetenzentwicklung und Bildungsberatung
als reflexiver Selbstverständigungsprozess 183

Programmplanung

- Jürgen Wittpoth*
Weiterbildung im Raum: Beteiligungsregulation und Angebotsentwicklung 197
- Inga Börjesson*
Weiterbildungsbedarfs- und bedürfnisanalysen
zwischen Transformationsbedingungen und Regionalspezifika 207

Kulturelle Bildung

- Sylvia Słowińska*
Zur Theorie der kulturellen Bildung in Polen nach der Wende 1989 219
- Józef Kargul*
Kulturverbreitung oder Verbreitung (Propagierung) von Mustern
der kulturellen Tätigkeit (der kulturellen Partizipation)? 228
- Henryk Depta*
Der Künstler als Lehrer, der Lehrer als Künstler 240
- Maria Póthurzycka / Józef Póthurzycki*
Mickiewicz bei Goethe in Weimar 246

Lehr- und Lernkulturen

- Steffi Robak*
Lehr-/Lernkulturen als Gestaltungsraum des Bildungsmanagements 253
- Marion Fleige*
Lernkulturen für das Ehrenamt – Herausforderungen
für die Erwachsenenbildung und Weiterbildung 271
- Hanna Solarczyk-Szwec*
Lernkulturen in der polnischen Erwachsenenbildung: Alte, neue und moderne 284

Biographieorientierte Beiträge zur Weiterbildung

- Hans-Dietrich Raapke*
Biographische Zugänge zur Erwachsenenbildung am Beispiel von Alva Myrdal 293
- Anne Schlüter*
Die Konstruktion von Normalität in weiblichen Biographisierungsprozessen 303
- Erika Schuchardt*
Krisen-Management-Kompetenz als Schlüsselqualifikation.
Krisenverarbeitung als Lebensspirale im Komplementär-Modell
des 3-Schritte-Prozesses am Beispiel Ludwig van Beethoven 314

Zielgruppenorientierte Weiterbildungsforschung

- Rainer Brödel*
Familie als Gegenstand der Weiterbildungsforschung 329
- Marianne Friese*
Soziale Ungleichheit an der Schnittstelle von Lebenswelt und Beruf.
Der Beitrag personenbezogener Arbeit und Bildung zur Transformation
des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals 338

**Institutionsbezogene Analysen und
Entwicklungen in der Weiterbildung**

- Ortfried Schöffter*
Erwachsenenpädagogische Institutionsanalyse.
Begründungen für eine lernförderliche Forschungspraxis 354
- Ekkehard Nuissl*
Akteure der Weiterbildung 371
- André Wolter*
Von der Universitätsausdehnung zum lebenslangen Lernen.
Die Universität als Akteur in der Weiterbildung 384
- Ina Grieb*
Wissenschaftliche Weiterbildung gestern, heute und morgen am Beispiel
des Zentrums für Wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW)
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 399
- Bernd Käpplinger*
Zertifikate und Abschlüsse in der Weiterbildung als ein Indikator
für die Umsetzung von lebenslangem Lernen 413
- Richard Stang*
Veränderte Institutionalformen gestalten. Learning Centres
als Anlaufpunkte in der Erwachsenenbildung 427
- Helga Stock*
Aspekte der Entwicklung von Qualitätskriterien
in Erwachsenenbildungseinrichtungen 433

<i>Rainer Zech</i> Qualität tut gut! Qualitätsmanagement als Ethos	444
Historische Perspektiven in der Weiterbildung	
<i>Volker Otto</i> Wandel und Wenden der Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zu ihrer Entwicklung im Nachkriegsdeutschland	453
<i>Karin Opelt</i> Volkshochschule – die Transformationsinstitution der Moderne	464
Autorinnen und Autoren	476
Schriftenverzeichnis	482

Vorwort

Am 24.06.2007 wird Prof. Dr. paed. habil. Wiltrud Gieseke 60 Jahre alt. Die Jubilarin hat die Entwicklung der Weiterbildung und Erwachsenenpädagogik in Deutschland seit mehr als 30 Jahren entscheidend geprägt. Ihre Arbeiten zur Professionsforschung, zur Lehr-/Lernforschung, zur Programm- und Beratungsforschung, zum lebenslangen Lernen, zu den Kulturen des Lernens, zur kulturellen Bildung, zur Zielgruppenarbeit, zur Biographietheorie, zu den institutionellen und bildungspolitischen Entwicklungen in der Weiterbildung und zu den historischen Perspektiven haben die Theorie- und Forschungsentwicklung maßgeblich beeinflusst und gefördert. Wiltrud Gieseke hat nachhaltig darauf hingewirkt, dass sich die Erwachsenenpädagogik heute als eigenständige erziehungswissenschaftliche Teildisziplin und als Bezugsdisziplin für das erwachsenenpädagogische Handeln im Berufsfeld positionieren kann.

Die Beiträge in dieser Festschrift sind geschrieben von den Wegbegleiterinnen und -begleitern der Jubilarin, den Kolleginnen und Kollegen, mit denen im Laufe der wissenschaftlichen Arbeit enge Arbeitsbeziehungen und – auch internationale – Forschungsk Kooperationen entstanden sind, und von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die unter der fachlichen Begleitung von Wiltrud Gieseke ihre wissenschaftlichen Laufbahnen begonnen haben oder gerade beginnen. Die Beiträge repräsentieren einen Querschnitt durch die wichtigsten Arbeits- und Forschungsgebiete der Jubilarin und der Disziplin. Sie verweisen damit auf den hoch ausdifferenzierten Entwicklungsstand der Weiterbildung und Erwachsenenpädagogik am Beginn des 21. Jahrhunderts in Deutschland.

Wir möchten uns bei allen bedanken, die sich die Zeit nehmen konnten, Wiltrud Gieseke durch einen Beitrag in diesem Band zu würdigen, und die auf diese Weise zum Ausdruck gebracht haben, dass sie sie als Person und Professionsvertreterin schätzen und sich mit ihr verbunden fühlen.

Bedanken möchten wir uns auch bei den Mitgliedern des Erwachsenenpädagogischen Instituts Berlin e.V., das von Wiltrud Gieseke gegründet wurde und aus dessen Mitteln dieser Band finanziert wurde.

Schließlich gilt unser Dank allen denjenigen, die im Herstellungsprozess unkompliziert und tatkräftig dazu beigetragen haben, dass wir diese umfangreiche Festschrift rechtzeitig zum Jubiläum von Wiltrud Gieseke fertig stellen konnten. Nicht zuletzt sind das Gerlinde Sonnenberg und Melanie Völker.

Berlin, im März 2007

Ulrike Heuer / Ruth Siebers

- Genetti, E./Nöbauer, H./Schlögl, W. (2003): *move on ... Ergebnisse und Empfehlungen aus dem Wiener Mentoring-Projekt für Nachwuchswissenschaftlerinnen*. Wien
- Gieseke, W./Opelt, K./Ried, S. (2004): *Studienbrief Weiterbildungsberatung II*. Universität Kaiserslautern
- Gudjons, H./Pieper, M./Wagener, B. (1986): *Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte*. Reinbek bei Hamburg
- Henschel, A. (2001): *Communities of practice: Plattform für organisationales Lernen und den Wissenstransfer*. Wiesbaden
- Herzberg, H. (2004): *Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu*. Frankfurt/Main, New York
- Herzberg, H. (2005): *Lernhabitus als Grundlage lebenslanger Lernprozesse*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)*, 1/2005, S. 11-22
- Höppel, D. (2000): *Mentoring – eine Strategie zur Nachwuchsförderung*. In: Mischau, A./Kramer, C./Blätzel-Mink, B. (Hrsg.): *Frauen in Hochschulen und Wissenschaft – Strategien der Förderung zwischen Integration und Autonomie*. Band 3. Baden-Baden
- Kallmeyer, W./Schütze, F. (1977): *Zur Konstitution von Kommunikationsschemata*. In: Wegner, D. (Hrsg.): *Gesprächsanalyse*. Hamburg, S. 159-274
- Lave, J./Wenger, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge
- Mutzek, W. (1996): *Kooperative Beratung*. In: Schlee, J./Mutzek, W. (Hrsg.): *Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer*. Heidelberg, S. 56-78
- Schell-Kiehl, I. (2006): *Mentoringprozesse in biographischer Perspektive. Ergebnisse qualitativer Interviews mit Mentorinnen*. In: Schlüter, A. (Hrsg.): *Bildungs- und Karrierewege von Frauen. Wissen – Erfahrungen – biographisches Lernen*. Opladen, S. 128-141
- Schlee, J. (1996): *Veränderung Subjektiver Theorien durch Kollegiale Beratung und Supervision (KoBeSu)*. In: Schlee, J./Mutzek, W. (Hrsg.): *Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer*. Heidelberg, S. 149-167
- Schliesselberger, E./Strasser, S. (1998): *In den Fußstapfen der Pallas Athene? Möglichkeiten und Grenzen des Mentoring von unterrepräsentierten Gruppen im universitären Feld*. Wien
- Schliesselberger, E./Strasser, S. (2002): *Mentoring: Ein widersprüchliches Konzept als Instrument der Frauenförderung in der Wissenschaft*. In: Goldberg, C./Rosenberger, S.K. (Hrsg.): *Karriere-FrauenKonkurrenz*. Innsbruck, S. 229-242
- Schütze, F. (1984): *Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens*. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart, S. 78-117
- Wenger, E. (1998): *A social theory of learning*. In: Wenger, E. (Hrsg.): *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge, S. 3-17

Joachim Ludwig

Kompetenzentwicklung und Bildungsberatung als reflexiver Selbstverständigungsprozess

1. Problemstellung

Der gegenwärtige Kompetenzdiskurs umfasst zwei grundsätzliche Betrachtungsweisen: eine ideologiekritische Fragedimension und eine Fragedimension, die auf eine zeitgemäße Ausgestaltung der Kompetenzkategorie zielt (Brödel 2002, S. 40). Die erste Fragedimension nimmt bestehende Kompetenzmodelle ideologiekritisch in den Blick, die zweite Fragedimension versucht Kompetenzmodelle weiterzuentwickeln. Dieser Beitrag beschäftigt sich aus erwachsenenpädagogischer Perspektive mit der Weiterentwicklung des Kompetenzmodells. Diese Weiterentwicklung ist von der Vorstellung geleitet, dass kompetentes Handeln der gesellschaftlichen Akteure im Sinne einer gesellschaftlich und fachlich reflektierten Handlungsfähigkeit – jenseits gesellschaftlicher Funktionalisierungsinteressen, aber im Rahmen gesellschaftlich-ökonomischer Verhältnisse – für eine menschenwürdige Entwicklung der Gesellschaft grundlegend ist.

Die meisten der gegenwärtig diskutierten Kompetenzmodelle entwerfen Kompetenz als personengebundenes Fähigkeitsbündel oder als psychische Disposition (vgl. z.B. Bergmann 2001; Erpenbeck/Weinberg 1999). Auffällig ist bei dieser dispositionstheoretischen Betrachtungsweise neben den wirtschaftlichen Verwertungsinteressen, dass der Kompetenzdiskurs gegenüber dem bildungstheoretischen Diskurs weitgehend traditionslos verläuft (vgl. zu dieser Kritik Arnold 2002, Brödel 2002 und Faulstich 2002). Dabei ist die Personifizierung der Bildungsproblematik mittels individueller Dispositionen, wie sie gegenwärtig der Kompetenzdiskurs zeitigt, nichts Neues. Sie ist selbst Ausdruck der bildungstheoretischen Tradition und Ambivalenz zwischen „Innerlichkeit und Wissenschaftlichkeit“ (Faulstich 2002, S. 18) bzw. zwischen Individuum und Gesellschaft. Die Fragen nach kompetentem Handeln und der Kompetenzdiskurs selbst lassen sich in diesem bildungstheoretischen Spannungsverhältnis verorten.

In diesem Beitrag soll die Frage nach kompetentem Handeln in gesellschaftlichen Modernisierungszusammenhängen in den bildungstheoretischen Diskurs rückbezogen und der Kompetenzdiskurs im Rahmen einer Verhältnisbestimmung von Subjekt und Welt, Individuum und Gesellschaft fortgeführt werden. Dabei knüpfe ich an ein Bildungsverständnis an, das sich im Unterschied zu normativ-weltanschaulichen Verwendungsweisen von Bildung empirisch-reflexiv versteht und von Dietrich Benner (1995) expliziert wurde. Bildung wird in diesem reflexiven Verständnis nicht mehr positiv bestimmt. Im Bildungsprozess lässt sich die historisch-konkrete gesellschaftliche Bestimmung des Menschen im Vergesellschaftungsprozess nur mehr reflektieren. Bildung konstituiert sich dann als wechselseitiger Reflexionsprozess zwischen individuellen Selbstverständigungs-/Lernhandlungen, die ihre alltägliche Selbstverständlichkeit verloren haben. Bildungsprozesse unterscheiden sich von Qualifizierungsprozessen nicht durch die Abwesenheit gesellschaftlicher Anforderungen, sondern durch die Reflexion gesellschaftlicher Anforderungen und Rahmenbedingungen im Versuch, Selbstverständigung in einzelnen Handlungssituationen (wieder) herzustellen und in kompetenter Weise handlungsfähig zu werden. Kompetenzentwicklung wird aus dieser Perspektive

als ein Reflexionsprozess zu alltäglichen Selbstverständigungsversuchen zwischen je mir und meiner sozialen Umwelt verstanden (Ludwig 2002b), die auf erweiterte gesellschaftliche Handlungsfähigkeit in diesen Situationen zielen.

Den Bezug auf Selbstverständigungsprozesse im Rahmen des bildungstheoretischen Diskurses gilt es selbst nochmals zu differenzieren in eine universalistische Variante und eine reflexive Variante. Für die universalistische Variante steht beispielsweise Jürgen Habermas' (1984) Versuch, universale Strukturen gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit und kommunikativer Kompetenz zu finden. Dort wird der Selbstverständigungsprozess letztlich von einem Außenstandpunkt universal gültiger Bestimmungen normiert. Demgegenüber wird hier im folgenden die reflexive Variante des Selbstverständigungsmodells weiter verfolgt, die Selbstverständigungsprozesse nicht von einem Außenstandpunkt universalistisch bestimmen, sondern vom Standpunkt des gesellschaftlichen Subjekts reflexiv, d.h. verstehend einholen will. Für diese Reflexion der Selbstverständigungsprozesse wird ein heuristisches Modell zugrundegelegt, in dessen Mittelpunkt der Verstehensprozess als gesellschaftlich gerahmtes Handeln steht. Kompetenzentwicklung erweist sich dann als im Entstehen befindliche gesellschaftliche Handlungsfähigkeit in Folge einer reflektierten Verhältnisbestimmung zwischen je mir und meiner gesellschaftlichen Umwelt.

Dazu wird im folgenden kompetentes Handeln zunächst aus einer alltäglichen Perspektive kurz illustriert (2), um daran anknüpfend eine bildungstheoretische Reinterpretation kompetenten Handelns als Folge von Selbstverständigungsprozessen zu entwickeln (3). Dieser Reinterpretationsversuch beschreibt zentrale Aspekte eines heuristischen Modells für die Reflexion von Selbstverständigungsprozessen. Im Mittelpunkt steht dabei die Verstehenskategorie. Den Abschluss (4) bildet auf einer bildungspraktischen Ebene eine Skizze des Bildungskonzepts Fallarbeit, das die Reflexion alltäglicher und problematisch gewordener Selbstverständigungsprozesse im Lernhandeln zum Gegenstand hat und in neue Optionen für kompetentes Handeln der Lernenden einmündet.

2. Handlungskompetenz alltagsweltlich betrachtet

Wenn in diesem Beitrag Kompetenz bildungstheoretisch reflektiert wird, dann geschieht dies vor dem Hintergrund der nachfolgenden Alltagserfahrungen mit Kompetenz. Diese Alltagserfahrungen kreisen um situationsangemessenes, vernünftiges und verantwortliches Handeln, das aufgeschlossen gegenüber den Besonderheiten der Situation ist.

Kompetentes Handeln zeigt sich beispielsweise im Handeln einer Pädagogin oder eines Pädagogen, die/der in der Lage ist, eine längere Erzählung eines Seminarteilnehmers nicht als Störung des geplanten Seminarablaufs zu verstehen, sondern als einen vom Teilnehmer subjektiv relevant empfundenen Beitrag zum Seminar und ihn dementsprechend aufgreift. Die Handlungskompetenz erweist sich hier im Verstehen des spezifischen Teilnehmerinteresses und in einer Verknüpfung mit dem Rahmenthema des Seminars.

Kompetentes Handeln zeigt sich beispielsweise bei einer Ärztin/einem Arzt, die/der bei einem Patienten in der Lage ist, die geschilderte Krankheit nicht nur physiologisch, sondern auch in ihrem besonderen sozialen Kontext zu verstehen und die Therapie dem entsprechend auslegt.

Kompetentes Handeln zeigt sich beispielsweise bei einer Verkäuferin/einem Verkäufer, die/der in der Lage ist, ein Kundengespräch so zu führen, dass sie/er sowohl die Kundenin-

teressen als auch die betrieblichen Interessen berücksichtigt und in für sich begründeter Weise ins Verhältnis setzen kann.

Kompetentes Handeln zeigt sich beispielsweise bei einem/einer betrieblichen Interessenvertreter/in, der/die Verteilungskonflikte zwischen den Beschäftigten in einem betrieblichen Modernisierungsprojekt zum Anlass nimmt, sein/ihr eigenes Selbstverständnis als verantwortlicher Akteur im Modernisierungsprojekt zu hinterfragen und so zu einem für ihn/sie begründeten Handeln gelangt.

Die geschilderten Alltagssituationen vereint ein reflektiertes Verhältnis der handelnden Akteure zur Handlungssituation. Allen Beispielen kompetenten Handelns ist gemeinsam, dass von „einer reinen Lehre“ im Sinne einer beruflichen Fachlichkeit in subjektiv begründeter Weise abgewichen wird und Merkmale der besonderen Handlungssituation in sozial angemessener oder zumindest vertretbarer Weise aufgegriffen werden. Dieses reflektierte Verhältnis der jeweiligen Akteure zu ihrer Umwelt kann als Folge eines gelungenen Selbstverständigungsprozesses verstanden werden, in dem die Akteure die jeweilige Handlungssituation jenseits alltäglicher Routinen einerseits auf der Basis ihres fachlichen Wissens reflektieren und andererseits sich von der Spezifik der Situation anregen lassen. Auf der Basis dieses Wechselverhältnisses begründen sie ihr Handeln und richten es entsprechend aus. Sie unterscheiden sich damit von rein fachlichen Handlungsbegründungen, wie sie oft Berufsanfängern zu Eigen sind oder im Negativbild des „Fachidioten“ zum Ausdruck kommen. Dort wird die Besonderheit der Handlungssituation unter die Expertenperspektive subsumiert. Im Extremfall kann die Besonderheit der sozialen Situation ganz vernachlässigt werden: „Operation gelungen – Patient tot“.

In den hier skizzierten Beispielen verknüpft dagegen der kompetent Handelnde seine Expertenperspektive mit der sozialen Situation, wie sie von der Gesamtheit der Beteiligten (Pädagoge-Teilnehmer, Arzt-Patient, Verkäufer-Betrieb-Kunde) sozial konstituiert wird. In dieser Verknüpfungsleistung, die eine Verhältnisbestimmung zwischen fachlicher Perspektive auf die Situation und der Situationswahrnehmung selbst beinhaltet, kommt die Verantwortlichkeit und Werthaltung des kompetent Handelnden als gesellschaftlichem Subjekt zum Ausdruck: In welcher Weise wird der Teilnehmer, der Patient, der Kunde usw. mit seinen Begründungen und Interessen wahrgenommen? Kompetentes Handeln beinhaltet so gesehen nicht nur die Kenntnis des sozial erwartbaren fachlichen Wissens, sondern auch seine Verknüpfung mit relevanten Merkmalen der sozialen Situation. Kompetent Handelnde führen Fachkompetenz und Feldkompetenz in reflektierter Weise zusammen und unterscheiden sich dadurch von den „blinden Flecken“ oder Selbstverständlichkeiten des Laien. Kompetent Handelnde bringen einerseits neue fachliche Perspektiven in eine für Laien schwierige Situation ein und machen auf diese Weise Aspekte der Situation sichtbar, die dem Laien bis dahin verborgen blieben. Sie sind andererseits aber auch im Rahmen dieses reflektierten Selbstverständigungsprozesses in der Lage, sich von irritierenden Aspekten der Situation anregen zu lassen und dadurch ihre eigene Perspektive und die soziale Situation zu verändern und zu erweitern. Dieses Merkmal einer Offenheit gegenüber Unbekanntem und Irritierendem und die damit korrespondierende Gestaltungsmacht macht Kompetenz für gesellschaftliche Modernisierungsprozesse besonders attraktiv.

3. Handlungskompetenz aus bildungstheoretischer Perspektive reinterpretiert

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie das im kompetenten Handeln beschriebene Wechselverhältnis von vorhandener fachlicher Perspektive einerseits und Besonderheit der Situation andererseits a) als Selbstverständigungsprozess und die Reflexion dieses Selbstverständigungsprozesses b) als Lern- und Bildungsprozess verstanden werden können. Ausgangspunkt dieser Überlegungen bildet das Bedeutungskonzept (3.1), vor dessen Hintergrund subjektive Perspektiven und gesellschaftliche Verhältnisse als Bedeutungen/Bedeutungshorizonte verstanden werden. Anschließend wird der Selbstverständigungsprozess als Verstehens- und Vergleichsprozess zwischen differenten Bedeutungen beschrieben (3.2). Abschließend (3.3) wird die Reflexion schwieriger und irritierender Selbstverständigungsprozesse als Bildungs- und Kompetenzentwicklungsprozess interpretiert: Missglücktes Verstehen in Alltagssituationen wird in Bildungsprozessen in seiner gesellschaftlich-situationalen und personalen Besonderheit reflektiert (verstehen des Verstehens). Solche Bildungsprozesse – in Auseinandersetzung mit irritierenden Handlungssituationen – können zur Erweiterung der eigenen Perspektive und – soweit die Möglichkeiten und Begrenzungen der gesellschaftlichen Verhältnisse dabei bedacht sind – zu erweiterter gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit im Sinne kompetenten Handelns führen.

3.1 Bedeutungen als Grundlage des Selbstverständigungsprozesses

Das Konzept Selbstverständigung als Verhältnisbestimmung zwischen „mir selbst über ein von mir Gemeintes“ (Holzkamp 1995, S. 834) lässt sich von der Bedeutungskategorie her konzeptionieren: Es gilt etwas mit den mir verfügbaren Bedeutungshorizonten zu verstehen und zu durchdringen, was nicht ohne weiteres auf der Hand liegt. Was sind Bedeutungen?

Gesellschaftliche Verhältnisse lassen sich als „Bedeutungen, Bedeutungskonstellationen, Bedeutungsanordnungen“ verstehen: „als Inbegriff gesellschaftlich produzierter, verallgemeinerter Handlungsmöglichkeiten (und -beschränkungen)“ (Holzkamp 1995, S. 838). Die zur gesellschaftlichen Reproduktion erforderlichen Beiträge verstehen sich nicht aus einem unmittelbaren Kooperationszusammenhang, beispielsweise als Sachzwang, von selbst. Die Arbeits- und Kooperationszusammenhänge müssen von den Individuen als Handlungsmöglichkeiten subjektiv-aktiv ergriffen – und d.h. in diesem Sinne als ‚Bedeutungen‘ interpretiert werden (Holzkamp 1986, S. 397). Über diese wechselseitigen Interpretationsleistungen im Reproduktionszusammenhang entstehen kulturelle Übereinstimmungen als Bedeutungen (Stenger 1993, S. 136).

Bedeutungen stellen gesellschaftliches Wissen dar, das mit Geltungsansprüchen verbunden ist. Wissen als Bestandteil von Bedeutungen ist immer in bestimmte Wertvorstellungen, Interessen und gültige Handlungsmöglichkeiten eingebunden. Ein gesellschaftliches Phänomen kann aus den unterschiedlichsten Perspektiven beschrieben, erklärt, gewusst werden. Wissen ist in diesem Kontextmodell uneindeutig (Nassehi 2000, S. 101). Beispielsweise kann der gleiche medizinische Erklärungszusammenhang – eingebettet in unterschiedliche subjektive Bedeutungen von Ärzten – unterschiedliche Therapien begründen.

Gegenständliche Bedeutungen sind die „Vermittlungsebene“ (Holzkamp 1993, S. 207) zwischen gesellschaftlichen Lebensbedingungen und individuellem Handeln. Der Selbstverständigungsprozess des Subjekts lässt sich als Auseinandersetzung mit den je mir gegebenen gesellschaftlichen Bedeutungen in ihren sachlichen und sozialen Aspekten, d.h. in ihren

möglichen Sinnzusammenhängen verstehen. Die soziale Welt ist verstehensmäßig organisiert und wir bewegen uns interpretierend in einer vor- und ausgedeuteten Welt. Menschen, deren Erfahrungsmöglichkeiten in relevanten gesellschaftlichen Bedeutungskontexten, z.B. durch Arbeitslosigkeit, eingeschränkt sind, können sich nur beschränkt mit der möglichen gesellschaftlich gegebenen Bedeutungsvielfalt „selbst verständigen“ und erfahren deshalb in bestimmten Handlungsfeldern ihre Handlungsfähigkeit eingeschränkt.

3.2 Selbstverständigung als Situationsverstehen

Handeln in einer unbestimmten sozialen Situation setzt eine Situationsinterpretation des Handelnden auf der Basis seiner subjektiv verfügbaren Bedeutungen voraus.¹ Die je mir verfügbaren Bedeutungen und Sinnfiguren werden mit den Situationsmerkmalen verglichen, um mich über meine Handlungsmöglichkeiten und potenziellen Handlungsprämissen zu verständigen und sie (nicht) zu ergreifen. „Interpretationen sind Modelle möglicher Sinnfiguren“ (Soeffner 1999, S. 41). Es gilt die Situation mittels der mir verfügbaren Bedeutungen zu verstehen. Gelingt die sinnhafte Anordnung der mir verfügbaren Bedeutungen im Situationskontext, ist Handlungsfähigkeit gegeben. Diese Verstehensleistung als Herstellung von Sinn ist nach Schütz die zentrale Gegenwartsleistung des Subjekts, mit der es das Unbekannte der Situation auf bekannte Bedeutungen zurückführt.

Ist diese Interpretationsleistung schon notwendig ein Selbstverständigungsprozess, der Handlungskompetenz als gesellschaftliche Handlungsfähigkeit zum Ergebnis hat? Nicht jede Interpretation einer sozialen Situation ist im Ergebnis ein Selbstverständigungsprozess. Handelnde greifen oft auf eine Reihe nicht weiter hinterfragter „Kollektivsemantiken“ (Soeffner 1999, S. 41ff.) zurück, die zum Teil für andere Menschen schädigend und für die Handelnden selbstschädigend Charakter besitzen: Z.B. fremdenfeindliche Kollektivsemantiken.

Zu fragen wäre demzufolge nach der Qualität des Selbstverständigungsprozesses. In den eingangs geschilderten Praxisbeispielen war kompetentes Handeln an Fachlichkeit und an das Verstehen der sozialen Situation gebunden. Zu fragen wäre also nach Kriterien, die einen reflektierten Verstehensprozess auszeichnen. Als Leitidee für das Situationsverstehen werden hier neben der Fachlichkeit drei Merkmale für reflektiertes Verstehen im Sinne von Selbstverständigung bzw. Handlungskompetenz vorgeschlagen:

Der Selbstverständigungsprozess des Subjekts stellt – so das erste Merkmal – die eigenen *Handlungs- und Lebensinteressen* in den Mittelpunkt der Reflexion. Im Anschluss an Holzkamp wird hier mit Blick auf Selbstverständigung zunächst ein materiales Apriori eingeführt, das besagt, dass der Mensch sich nicht bewusst selbst schaden kann (Holzkamp 1995, S. 839). D.h. die bewusste Verletzung meiner Lebensinteressen, z.B. in Form der Ausschlagung von Handlungsoptionen, die ich in meinem Interesse liegend erkenne, ist niemals als Betätigung meiner Freiheit, sondern immer nur als mir „von außen“ aufgezwungen anzusehen.

Geht man weiterhin davon aus, dass es in je meinem Lebensinteresse liegt, meine Handlungs- und Verfügungsmöglichkeiten, d.h. meine *gesellschaftliche Teilhabe* zu erweitern, dann impliziert Selbstverständigung das Interesse an der Erweiterung meiner in den gesellschaftlichen Verhältnissen liegenden Möglichkeiten. Wer sich selbst verständigen will und

¹ Diese Voraussetzung impliziert gleichzeitig, dass die meisten alltäglichen Handlungen routinisiert ablaufen, d.h. Selbstverständigung nicht mehr notwendig wird.

die gesellschaftlichen Verhältnisse als produziertes Möglichkeitsfeld von Bedeutungen zu verstehen sucht, um es gestalten und erweitern zu können, kann sich nicht im Rahmen der unmittelbar geltenden Verhältnisse verständigen, sondern muss möglichst umfassend das historisch gegebene Möglichkeitsfeld gesellschaftlicher Bedeutungen reflektieren. Das Potenzial zur Überschreitung bestehender Grenzen ist es vor allem, das Kompetenz für gesellschaftliche und ökonomische Entwicklungsanforderungen interessant macht.

Wer Handlungssituationen vor dem Hintergrund subjektiv verfügbarer Bedeutungen zu verstehen sucht und Handlungssituationen beschreibt nimmt Stellung.² Es ist also im Verstehensprozess darauf zu achten, inwiefern das Andere als Anderes bei der Anwendung der mir verfügbaren Bedeutungen erhalten bleibt. Die Interpretations- und Verstehensleistung ist im Wesentlichen ein *Vergleich*: verglichen werden die Situationsmerkmale als Sinn- und Bedeutungszusammenhang mit den mir verfügbaren Bedeutungen/Sinnfiguren. Sinnherstellung ist eine Praxis des Unterscheidens und Verknüpfens (Stenger 1993, S. 136). Die besondere Herausforderung besteht dabei darin, das Andere nicht vorschnell an die eigenen Bedeutungen anzugleichen, weil damit mögliche Differenzen als Grundlage für einen Selbstverständigungsprozess verschwinden. Erkannt wird sonst immer nur das, was vorher schon gewusst war. Die Anerkennung des Anderen in der Handlungssituation mit seinem Eigensinn ist somit ein zweites wichtiges Merkmal eines Selbstverständigungsprozesses, um mich selbst irritieren lassen zu können. Dies verlangt Distanz zur eigenen Interpretationsperspektive. Der Ausweis der eigenen Vergleichsperspektive ist ein wichtiges Indiz für diese Distanzierungsleistung, vor deren Hintergrund das Andere mit seinem Eigensinn und das Eigene verglichen werden.

Ein Vergleich relationiert immer verschiedene Bedeutungen und impliziert Kritik, weil der Vergleich immer schon die im Anderen implizierten Geltungsansprüche kritisiert. Wer andere Bedeutungen und Handlungsgründe zu verstehen sucht beurteilt, akzeptiert und problematisiert. Der Interpret kann aber gegenüber dem Anderen seine Position in der Schwebe lassen (Straub 1999, S. 66) und zugleich die Geltung seiner eigenen Bedeutungshorizonte in Frage stellen. Selbstverständigung weist damit als drittes Merkmal auch immer die Kritik der eigenen Lebens- und Denkform, der eigenen Bedeutungen mit ihren Geltungsansprüchen auf.

Selbstverständigung lässt sich somit als ein Verstehensprozess begreifen, der seinen Ausgangspunkt in je meinen Lebensinteressen nach Erweiterung meiner gesellschaftlichen Teilhabe nimmt, charakterisiert ist durch die Anerkennung des Eigensinns der Anderen und die Kritik der eigenen Perspektive einschließt.

3.3 Irritationen im Selbstverständigungsprozess: Kompetenzentwicklung und Lernen

Komplexe unüberschaubare Situationen in gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen irritieren alltägliche Selbstverständigungsprozesse.³ Kompetenzentwicklung wird dort für

² Die Ausführungen zum Verstehensprozess erfolgen in enger Anlehnung an Straub 1999.

³ Dies ist auch der Grund, warum Qualifikationen für den Erhalt der eigenen Handlungsfähigkeit nicht mehr ausreichen. Die Prozessierung von Modernisierungsprozessen verlangt von den Akteuren nicht nur die Rückführung von Unbekanntem auf bekannte Bedeutungshorizonte, die im Rahmen beruflicher Qualifizierung erworben wurden. Es geht vielmehr auch um die Entdeckung des Neuen und Anderen im Modernisierungsprozess, um sich selbst neu verständigen zu können. Wenn betrieblich Verantwortliche in diesem Zusammenhang Kompetenzbeschreibungen für die betrieblichen Akteure anfertigen, dann verweist dies eher

mich erforderlich, wo meine bisherige Kompetenz für ein Verstehen der Situation nicht mehr ausreicht. Der Selbstverständigungsprozess gerät ins Stocken, weil ich mit den mir verfügbaren Bedeutungen keinen Zugang zur irritierenden Situation finde, keinen Anknüpfungspunkt, von dem aus ich mir die Situation verständlich machen könnte. Es kommt für mich zu einer Handlungsproblematik. In solchen Situationen kann ein subjektives Lerninteresse entstehen, das auf die Erweiterung und Differenzierung vorhandener Bedeutungshorizonte zielt. Im alltäglichen Selbstverständigungsprozess halte ich dann inne, distanziere mich und vollziehe eine Lernschleife. Auf diese Weise wird der alltägliche Selbstverständigungsprozess als misslungener Verstehens- und Interpretationsprozess selbst nochmals reflektiert. Lernen stellt so gesehen eine Form reflektierter Selbstverständigung dar, in dem es um ein Verstehen des (alltäglichen) Verstehens geht.

Aufgeworfen wird hier für Pädagogen die Aufgabe, die Reflexion des alltäglichen Selbstverständigungsprozesses durch den Lernenden zu verstehen und zu unterstützen. Dazu hat Klaus Holzkamp (1993) eine Lerntheorie vorgelegt, auf deren Basis sich Lernhandlungen sowohl bildungspraktisch unterstützen lassen als auch mit Ertrag empirisch untersuchen lassen (vgl. Faulstich/Ludwig 2004; Ludwig 2000). Kompetenzentwicklung wird deshalb im Folgenden mit den Kategorien der Holzkamp'schen Lerntheorie als Lernhandlung begriffen. Auf diese Weise wird eine „Brücke“ zwischen der Kompetenzentwicklungsdiskussion und der Holzkamp'schen Lerntheorie denkbar, die im Kern das Selbstverständigungskonzept umfasst.

Holzkamp expliziert Lernen als eine spezielle Form sozialen Handelns, das im Anschluss an Irritationen und Diskrepanzerfahrungen ansetzen kann. Lernende versuchen die erfahrenen (Erfahrungen in der Vergangenheit, der Gegenwart oder antizipierte zukünftige Erfahrungen) Diskrepanzen zu überwinden, um so ihre Teilhabe am gesellschaftlich verfügbaren Wissen und damit ihre Handlungsoptionen zu erweitern. Solche Lernprozesse sind expansiv begründet und zielen auf die Erweiterung und Differenzierung vorhandener Bedeutungen in der Hoffnung, wieder mehr Klarheit und Situations-„Durchblick“ zu erlangen. Zunehmende Kompetenz erwächst hier durch das immer weitere Eindringen in das Möglichkeitsfeld gesellschaftlicher Bedeutungen (z.B. in Form von wissenschaftlichem oder berufsfachlichem Wissen oder auch in Gestalt wachsenden Kontextwissens über das konkrete Handlungsfeld). Die Erhöhung je meiner Weltverfügung durch Bedeutungsdifferenzierung und -erweiterung kann „verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“ (Holzkamp 1986, S. 399) darstellen, die hier als gesellschaftliche Handlungsfähigkeit bezeichnet wird. Sie steht im Gegensatz zur „restriktiven Handlungsfähigkeit“ (a.a.O.), die in einer gesellschaftlichen Unmittelbarkeit stehenden Haltung verhaftet bleibt und bei der das Subjekt von der Perspektive einer gemeinsamen Verfügung über gesellschaftliche Verhältnisse abgeschnitten bleibt.

Vom expansiven Lernen – das sich mit den Interessen des Lernenden begründet – zu unterscheiden sind defensiv begründete Lernprozesse, die vom Subjekt nur aufgrund einer externen Lernanforderung erzwungen werden und nur solange anhalten, wie der Zwang bzw. die Androhung von Nachteilen Bestand haben. Schulisches Lernen, aber auch viele betriebliche Trainings mit ihren „Kompetenzansinnen“ (Dewe 2001) ähneln dieser defensiven Lernhaltung. Hier bleibt der Lernprozess flach und geht nicht in die Tiefe immer allgemeinerer Wissens- und Bedeutungsstrukturen (Holzkamp 1993, S. 224). Ziel ist hier nicht die

auf ein Kompetenzansinnen (vgl. Dewe 2001), das daran interessiert ist, Folgebereitschaft für ihr eigenes Verständnis der neuen Situation herzustellen. Selbstverständigung soll dadurch in ihrem Sinne und nicht im Lebensinteresse der Akteure hergestellt, damit letztlich unterbunden werden.

weiterte gesellschaftliche Teilhabe, sondern die Abwehr von Beeinträchtigungen. Defensive Lernbegründungen bleiben in einer restriktiven Handlungsfähigkeit verhaftet (zum Verhältnis von defensiven und expansiven Lernbegründungen vgl. Ludwig 2006, S. 112).

Mit dieser Perspektive auf Lernen ist es möglich, Kompetenzentwicklung als individuellen und gesellschaftlichen Prozess zu verstehen, anstatt Kompetenz nur als personale Disposition zu normieren und individuell einzufordern. Interessant wird dann der empirische Blick auf gesellschaftliche Rahmungen, die in individuellen Kompetenzentwicklungsprozessen unterstützend oder behindernd für die Entwicklung gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit erfahren werden. Gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im Sinne verallgemeinerter Handlungsfähigkeit „ist dabei die Alternative, die immer dann hervortritt, wenn mir der restriktiv-selbstschädigende Charakter einer Begründungsfigur deutlich wird“ (Holzkamp 1990, S. 39). In vielen Fällen wird der Reflexion dieser (selbst-)schädigende Charakter verborgen bleiben. Die Reflexion des Selbstverständigungsprozesses mit dem Ziel erweiterter gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit ist deshalb ein offenes Projekt, das sich nicht positiv und damit normativ festlegen lässt. Die Reflexion kann lediglich mit der Leitfigur „verallgemeinerter Handlungsfähigkeit“ defensive Lernbegründungen als Ausdruck restriktiver Handlungsfähigkeit identifizieren (Ludwig 1999).

Der hier skizzierte heuristische Rahmen ermöglicht einen empirischen Zugang zum Verstehen von Lernbegründungen als Selbstverständigung im Bildungsprozess und damit auch die beratende Unterstützung dieser Lernhandlungen/Selbstverständigung durch Pädagogen (zur Lernberatung vgl. Ludwig 2006a). Mit dem Selbstverständigungsmodell bietet sich ein Referenzpunkt für didaktisches Handeln, der bei den Interessen des lernenden Subjekts, seiner Handlungsproblematik und damit verbundenen Bedeutungs-, Begründungszusammenhängen liegt und nicht bei einem zu vermittelnden Inhalt/Kompetenzansinnen. Kompetenzentwicklung wird so als empirisch-reflexives pädagogisches Projekt möglich, das als zwischenmenschliches Handeln im Bildungsprozess gesellschaftlich gegebene Lernmöglichkeiten und Lernbehinderungen reflektiert. Es ist ein nach vorn offenes Lernprojekt, dessen Ausgang im Sinne erweiterter gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit ungewiss ist und als subjektive Lernhandlung für Pädagogen unverfügbar bleibt. Versuche Kompetenzen zu messen sollten unter diesen Gesichtspunkten reflektiert werden.

Der Versuch, den Selbstverständigungsprozess des Lernenden zu unterstützen, ist in erster Hinsicht ein Selbst- und Fremdverständigungsprozess zwischen Weiterbildungler/in und Lernendem. Wer als Weiterbildungler/in Lernende verstehen will ist selbst gefordert, auf die erzählte Handlungsproblematik des Lernenden, z.B. in einem betrieblichen Modernisierungsprojekt, das eigene mitgebrachte Vorwissen, seine eigene Sinnperspektive anzulegen. Ein Vorgang in dem bereits Nicht-Verstehen angelegt ist, wenn das eigene Vorverständnis die Oberhand gewinnt und den fremden Sinn des Lernenden nur subsumiert. Das Verstehen des Selbstverständigungsprozesses des Lernenden mit seinen Bedeutungs- und Begründungshorizonten als Fremdverstehen durch den/die Weiterbildungler/in ist ein hermeneutischer Prozess, der handlungshermeneutische Kompetenz voraussetzt (S. Kade 1990; Ludwig 2002a): Wissen um und Sensibilität für die möglichen Handlungsproblematiken im konkreten Handlungsfeld des Lernenden ist erforderlich, um die Entstehung und strukturelle Einbettung der Handlungsproblematik des Lernenden verstehen zu können.

In zweiter Hinsicht ist die Unterstützung des Selbstverständigungsprozesses des Lernenden ein Beratungsprozess, bei dem es bezogen auf die Handlungsproblematik gilt, alternative Bedeutungshorizonte aus dem gesellschaftlichen Möglichkeitsfeld, die dem Lernenden bis-

her unbekannt sind, als Gegenhorizonte auf seine Handlungsproblematik anzubieten.⁴ Auf diese Weise wird es dem Lernenden erleichtert, seine schwierig empfundene Handlungssituation unter verschiedenen, auch neuen Perspektiven zu betrachten und damit seine Vergleichsmöglichkeiten im Rahmen seines eigenen Verstehens-/Selbstverständigungsprozesses zu erweitern. Die Unterstützung von Kompetenzentwicklung ist so gesehen an das Verstehen des Lernenden und seiner Handlungsproblematik gebunden. Die subjektiven Relevanzen einerseits und die gesellschaftlichen Kompetenzanforderungen (Fachwissen, Wissenschaftswissen, etc.) andererseits bilden in diesen Vermittlungsprozessen ein Spannungsverhältnis, dessen Interessenlagen zu reflektieren sind.

4. Das Bildungskonzept Fallarbeit als bildungspraktisches Beispiel für Kompetenzentwicklung und Bildungsberatung

Bildungsarbeit mit Erwachsenen knüpft als Reflexion von Selbstverständigungsprozessen an schwierigen Handlungssituationen und den damit verbundenen Selbstverständigungsversuchen, den dort enthaltenen Widersprüchen, Dilemmata, Irritationen an (Müller 2001). Bildungsprozesse können die aktuellen Handlungsproblematiken in vertiefter (d.h. auch theoretisch fundierter) Weise zu verstehen suchen und tragfähige Bedeutungs-, Begründungshorizonte entwickeln helfen. Das didaktische Konzept „fallorientierter Weiterbildung“ (Müller u.a. 1997) bietet den Lehrenden und Lernenden ein Arbeitsmodell für die Seminarpraxis, um schwierige alltägliche Selbstverständigungsprozesse gemeinsam auf ihre je spezifischen Schwierigkeiten hin reflektieren zu können.

Ausgangspunkt eines fallorientierten Seminars zu einem bestimmten Seminarthema – im folgenden am Beispiel eines Seminars für betriebliche Interessenvertreter/innen aufgezeigt – ist kein stofflich feststehender Seminarplan/Lehrplan, der feststehendes Wissen und richtige Handlungsstrategien für kompetentes Handeln vermitteln soll. Ausgangspunkt sind vielmehr ‚echte Fälle‘, d.h. schwierige Selbstverständigungsprozesse im Kontext des ausgeschriebenen Themenbereichs, die von den Betriebsräten – nicht von den Pädagogen/innen – eingebracht werden. ‚Fälle‘ in einem Seminar für betriebliche Interessenvertreter/innen sind dann problematisch erlebte betriebliche Handlungssituationen, über die sie gerne mehr wüssten, damit sie das nächste Mal kompetenter handlungsfähig sind. Typische Fälle, wie sie von Interessenvertretern/innen in Seminaren vorgebracht werden, sind: Kündigungssituationen, Konflikte entlang unterschiedlicher Beteiligungspolitikmodelle, Konflikte in betrieblichen Rationalisierungsprojekten usw. Handlungsproblematiken oder anders ausgedrückt: schwierige Selbstverständigungsprozesse in bestimmten Handlungssituationen werden im Bildungskonzept Fallarbeit als Fallzerlegung konturiert.

Diese Fälle werden im fallorientierten Seminar einzeln, jeder für sich in beratender Weise bearbeitet. Ziel dieser Fallarbeit ist es, dem/der Fallzerleger/in – im folgenden Beispiel ist das Günther –, durch das gemeinsame Durcharbeiten und Verstehen des Falles im Seminar, neue Bedeutungshorizonte und damit verbundenes neues Wissen (fachliches, rechtliches, soziales, politisches, ökonomisches usw. Wissen) auf den erlebten Fall anzubieten, um auf diese Weise eine verallgemeinerte (d.h. differenziertere oder erweiterte) Perspektive auf den Fall zu gewinnen und aus der Unmittelbarkeit der Handlungsproblematik heraus zu treten. Die neuen Bedeutungshorizonte können dem/der Fallzerleger/in neue Handlungswege in

⁴ Zu den Anforderungen der Lernberatung siehe auch Ludwig 2002c.

einer Weise eröffnen, die er/sie in Handlungsprojekte für ihre betriebliche Praxis umsetzen kann. Die anderen Seminarteilnehmer, die Handlungsproblematiken mit ähnlichen Bedeutungshorizonten erlebt haben, wie sie im erzählten Fall deutlich wurden, können die im Fall erarbeiteten Perspektiven und Wissensbestände zum Ende der Fallarbeit auf ihre eigene Praxis beziehen und formulieren für sich ebenfalls Einsichten und Handlungsprojekte. Ziel der Fallarbeit ist es also, zusammenfassend formuliert, konkrete Fälle mit ihren Handlungsproblematiken in neue erfolgversprechende Handlungsprojekte zu überführen, indem in verstehender und beratender Weise neue Bedeutungen, d.h. neue Perspektiven und neue Wissensbestände in den Fall eingeführt werden. Die Pädagogen/innen nehmen hier die Rolle von Fallberatern/innen bzw. Lernberatern/innen (Ludwig 2002c) ein. Ziel dieser Beratungsarbeit ist die Erweiterung der Handlungs- und Gestaltungskompetenz von Betriebs- und Personalräten im Betrieb.

4.1 Beispiel einer Fallbearbeitung

Zur Veranschaulichung wird im folgenden aus einem Betriebsräteseminar ein Fall geschildert, der den Titel „Nachträgliche Betriebsratszustimmung“ führt. Er wird von Günther erzählt: Günther ist Betriebsrat in einem Betrieb, in dem zu 90% Arbeiter beschäftigt sind. Vor kurzem gelang es mit einer Betriebsvereinbarung, die Beschäftigung von Leih-Arbeitnehmern zugunsten der Einstellung eigenen Personals weitgehend auszuschließen. Vor diesem Hintergrund wurden dem Betriebsrat am Montag, dem 23.05. sechs Einstellungen zum 01.06. vorgelegt. Der Betriebsrat stimmte zu. Am darauffolgenden Freitag wurden diese sechs Einstellungen erneut vorgelegt, diesmal zurückdatiert auf den 18.05. und mit dem Hinweis des Betriebsratsvorsitzenden, dass diese Kollegen bereits arbeiten würden. Der Vorsitzende warb mit Hinweis auf die Betriebsvereinbarung trotzdem um Zustimmung. Der Betriebsrat stimmte mit 6:1 Stimmen gegen den Vorsitzenden, duldet aber gegenüber der Geschäftsführung letztlich die Einstellung. Günther sieht sich in einem Dilemma: einerseits will er die Besetzung von Arbeitsplätze unterstützen, andererseits stimmt er dagegen, weil er sich über die Funktionalisierung durch Geschäftsleitung und den Betriebsratsvorsitzenden ärgert. Am liebsten möchte er den Vorsitzenden abgelöst sehen.

Spurensuche

In den ersten fünf Schritten des Arbeitsmodells versuchen die Seminarteilnehmer/innen ihr Bild vom Fall zu vervollständigen und Spuren zu suchen, die den Fallverlauf verständlich machen. Die Spurensuche erfolgt unter folgenden Aspekten:

- erstens bezogen auf die Handlungsgründe und Orientierungen der handelnden Fallakteure,
- zweitens hinsichtlich ihrer Beziehungen,
- drittens unter dem Aspekt der betrieblichen Beteiligungskulturen und
- viertens vor dem Hintergrund der betrieblichen und gesellschaftlichen Strukturen (rechtliche, ökonomische, organisatorische, soziale etc.).

Mit dieser Spurensuche sollen den Teilnehmern mit Blick auf die erzählte Situation Selbst- und Fremdverständigungsprozesse möglich werden. Wichtig für die Seminarteilnehmer/innen wird hier die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und die Fähigkeit sich emotional mit den eigenen Gefühlen im fremden Fall zu bewegen, um den Eigensinn des Falles zulassen zu

können. Kann ich mich in die Situation des Vorsitzenden und gar in die des Geschäftsführers hineinversetzen? Kann ich deren Handlungsgründe und -interessen erkennen? Nicht das Durchsetzen der eigenen Interpretation gegen andere ist hier gefragt, sondern Selbstkritik und die Sammlung vieler möglicher Perspektiven auf den Fall in einer anerkennenden Atmosphäre. Das Arbeitsmodell verlangt den anerkennenden Umgang mit unterschiedlichen Interpretationen, Sichten und den gefühlsmäßigen Einlassungen der Interpreten.

Bei diesem verstehenden Suchen wird im vorliegenden Beispiel folgendes deutlich: der freigestellte Vorsitzende ist Angestellter und kann sich in der Chefetage besser ‚verkaufen‘ als die anderen 6 Arbeiter. Die Arbeiter definieren sich als weniger diplomatisch. Günther stellt sich als eine Person dar, die deutlich ihre Meinung sagt und ihren Interessenstandpunkt auch gegen die Geschäftsführung ohne Abstriche vertritt. Günther ist im Betriebsrat Protokollführer und informeller Führer des Gremiums: Die sechs Arbeiter stimmen fast immer geschlossen ab. Die Chefetage sieht rot, wenn Günther auftritt. Die Arbeiter sehen sich aber auch vom Vorsitzenden abhängig, weil sie seine Kompetenz in der Außenvertretung brauchen. Günther will deshalb den Vorsitzenden in Schach halten und kontrollieren.

Die nachträgliche Zustimmung zu den sechs bereits vorgenommenen Einstellungen verstehen die Arbeiter als Missachtung des Betriebsrats und als Verrat des Vorsitzenden. Sie misstrauen dem Vorsitzenden, dem sie Kungelei mit der Geschäftsführung unterstellen und dem ihrer Ansicht nach seine Rolle als Aufsichtsrat in den Kopf zu steigen scheint. Der wiederum argumentiert, dass es ihm um die Sache gehe, hier um die Sicherung fester Arbeitsplätze, wie in der Betriebsvereinbarung gegen Leiharbeit beabsichtigt.

Kernthemen entdecken und bearbeiten

In den nun anschließenden Arbeitsschritten sechs bis zehn des Arbeitsmodells Fallarbeit geht es nach den anfänglichen Phasen des verstehenden Zugangs zum Fall jetzt um die Sammlung bedeutsam erscheinender Perspektiven und Themen im Fall. Dieser Prozess beginnt mit der Sammlung von Kernthemen, die auf bedeutsame Aspekte des Falles verweisen. Kernthemen sind solche Sachverhalte in der Fallsituation, denen nach Einschätzung der Seminargruppe eine besondere Bedeutung für die Fallentstehung und den Fallverlauf zukommt. Einige Kernfragen lauten in unserem Fall z.B.: Welche Bedeutung für den Fallverlauf hat der Umstand, dass

- Günther dem Vorsitzenden ständig misstraut und ihn kontrolliert?
- der Vorsitzende droht, das Amt hinzuwerfen?
- der Betriebsrat auf sein Mitbestimmungsrecht bei der Einstellung verzichtet?
- der Vorsitzende Mitglied im Aufsichtsrat ist?

Wenn alle Kernthemen festgehalten sind, wählt Günther, der Fallerzähler, aus der Gesamtheit der Kernfragen/-themen die für ihn wichtigen Fragen aus. Schließlich soll es in erster Linie um die Beratung und Unterstützung seiner persönlichen Handlungsproblematik und um die Erschließung von Handlungswegen gehen, die für ihn und seine betriebliche Situation bedeutsam sind. Günther entscheidet sich aus insgesamt ca. 20 Kernfragen für die hier angeführten vier Kernfragen, die ihm besonders wichtig erscheinen und für die er eine Erklärung sucht, um über diese Kernthemen die betriebliche Situation insgesamt besser verstehen zu können.

In der nächsten Arbeitsphase steht die thematische Bearbeitung dieser Kernfragen durch die Einführung neuen Wissens im Mittelpunkt. Die Seminargruppe versucht zusammen mit

dem/der Fallberater/in Erklärungsangebote für die ausgewählten Kernfragen zu erarbeiten. Die besondere Leistung besteht dabei darin, neues Wissen in einer abduktiven Weise so einzuführen, dass es an den Fall gebunden bleibt. Auf diese Weise sollen Günther und die anderen Seminarteilnehmer/innen das neue Wissen leichter mit ihren persönlichen Bedeutungshorizonten auf die Situation vergleichen und verbinden können.

Neues Wissen und Erklärungsmodelle anbieten

In der hier beschriebenen Fallbearbeitung beinhaltet das neue Wissen zunächst den rechtlichen Aspekt der Mitbestimmung bei personellen Einzelmaßnahmen. Bearbeitet wurden hier der §100 BetrVG zu vorläufigen personellen Maßnahmen und der §121 BetrVG zu Ordnungswidrigkeiten.

Ein besonderes Interesse wurde in diesem Seminar den ersten beiden Kernthemen (andere Teilnehmer würden ggf. andere Kernthemen in den Vordergrund rücken) entgegen gebracht, die auf den Einsatz von Macht in Gruppenbeziehungen verweisen. Die Beziehung zwischen dem Vorsitzenden und Günther sowie den anderen Betriebsratsmitgliedern wurde deshalb gruppen- und machttheoretisch reflektiert. Die in der erzählten Fallsituation zum Einsatz gekommenen unterschiedlichen rechtlichen und sozialen Machtmittel wurden einerseits dem Vorsitzenden und andererseits Günther als informellem Führer zugeordnet und als labiles Machtgleichgewicht beschrieben. Über den Einstellungsfall hinaus konnte Günther andere betriebliche Situationen beisteuern, in denen sich dieses Machtmodell erklärungskraftig zeigte. Die neue Rolle des Vorsitzenden im Aufsichtsrat mit den erweiterten Informationsmöglichkeiten droht aktuell das bestehende labile Gleichgewicht zu verschieben. Der erzählte Einstellungsfall wurde vor diesem Hintergrund so verstanden, dass der Vorsitzende nun wieder versucht, seine ‚eigene Politik‘, die vom Politikstil der Arbeitergruppe abweicht, durchzusetzen.

Ein letztes Erklärungsmodell in dieser Fallbearbeitung bezog sich schließlich auf die verschiedenen Politikstile im Betriebsrat. Aus der Vielfalt sozialwissenschaftlicher Unterscheidungen zu betrieblichen Beteiligungskulturen wurden in diesen Fall vier Politikstile eingeführt. Erstens ein konfliktorientierter Stil, zweitens ein Politikstil, der mit Interessendurchsetzung bezeichnet wird, drittens ein integrativer Stil und viertens ein Politikstil der auf betriebliche Harmonie zielt. Im Handeln des Vorsitzenden wurde ein auf Harmonie bedachter Politikstil erkannt, der nur ein gemeinsames betriebliches Interesse kennt. Günther nahm für sich sowohl einen integrativen als auch einen auf Interessendurchsetzung angelegten Politikstil in Anspruch, wie er in der Betriebsvereinbarung zur Leiharbeit zum Ausdruck kam. Seinen Ärger im Einstellungsfall verstand er vor dem Hintergrund der Erklärungsfolie „Politikstile“ als Ärger über den Durchsetzungserfolg des harmonistischen Politikstils des Vorsitzenden und als Ärger über die eigenen unzureichenden Kontrollmöglichkeiten, die dem Vorsitzenden das eigenmächtige Handeln nicht verwehren konnten.

Optionen für kompetentes Handeln

Die Handlungswege, die Günther von den Seminarteilnehmer/innen angeboten bekam, konzentrierten sich im Wesentlichen auf Strategien zur Wiederherstellung des Machtgleichgewichts zwischen den Betriebsratsmitgliedern und dem Vorsitzenden. Sein Verhältnis zum Vorsitzenden hatte er bisher überwiegend in personalisierender Weise gedeutet: der Vorsitzende war in seinen Augen ein „Kriecher“. Betriebliche Konflikte wurden von Günther

überwiegend personifizierend oder rechtlich gedeutet. Mit dieser Fallbearbeitung hat Günther entdeckt, wo für ihn selbst der Kernkonflikt hinter dem Einstellungsfall liegt. Er hat die Rolle des Vorsitzenden für die Politik des Betriebsrats sowohl in ihrer positiven Funktion erkannt als auch in ihren kritischen Aspekten. Aus den angebotenen Handlungswegen hat sich Günther ein persönliches Handlungsprojekt für seine zukünftige Betriebsratsarbeit erstellt, das in der Ausbalancierung des Machtgleichgewichts mündete. In diesem Handlungsprojekt verbinden sich fachliche und politische Aspekte zu einer erweiterten Handlungskompetenz als Betriebsrat. Günther hat gelernt, die ursprünglich als Dilemma empfundene Situation im Betriebsrat für sich handhabbar zu machen. Er hat sich mit Hilfe der Bedeutungshorizonte „Gruppenbeziehungen“ und „Politikstile im Betriebsrat“ in seinem Handeln als Betriebsrat neu verständig, hat die Unmittelbarkeit einer personifizierenden Haltung im Konflikt überwunden und eine verallgemeinerte Handlungsfähigkeit erworben, die ihn den Konflikt als Auseinandersetzung um gesellschaftlich mögliche Interessenvertretungspolitikstile verstehen lässt. Auch anderen Seminarteilnehmer/innen war es möglich, Parallelen zur eigenen Betriebsratspolitik zu erkennen. Sie hielten jeweils für sich ihre Einsichten und Handlungsprojekte fest.

4.2 Weitere Praxisbeispiele

Die Unterstützung von Handlungskompetenz betrieblicher Interessenvertreter/innen in betrieblichen Modernisierungsprojekten durch Fallarbeit wurde auch mit einer internetgestützten Bildungs- und Beratungsplattform realisiert. Das Projekt be-online, ein Kooperationsprojekt der Gewerkschaft ver.di mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen des Forschungsschwerpunkts „Lernen für den Wandel – Wandel im Lernen: Lernkultur Kompetenzentwicklung“, entwickelte für die Unterstützung von Kompetenzentwicklungsprozessen eine internetgestützte Bildungs- und Beratungsplattform. Mit dieser Plattform können schwierige Selbstverständigungsprozesse im virtuellen Raum beraten werden. Weitere Informationen und Praxisbeispiele finden sich unter www.projekt-be-online.de.

Literatur

- Arnold, R. (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 49 (2002), S. 26-38
- Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.) (1999): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 1. Neuwied
- Benner, D. (1995): Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Weinheim
- Bergmann, B. (2001): Kompetenzentwicklung – eine Aufgabe für das gesamte Erwerbsleben. In: QUEM-Bulletin (2001)3, S. 1-6
- Bonß, W./Hohlfeld, R./Kollek, R. (1993): Wissenschaft als Kontext – Kontexte der Wissenschaft. Hamburg
- Brödel, R. (2002): Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 49 (2002), S. 39-47
- Dehnbostel, P./Elsholz, U./Meister, J./Meyer-Menk, J. (Hrsg.) (2002): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Berlin
- Dewe, B. (2001): Kritik des pädagogischen Kompetenzkonzeptes: Soziale Kompetenz aus soziologischer Sicht. In: GdWZ (2001) 4, S. 162-165

- Erpenbeck, J./Weinberg, J. (1999): Lernen in der Leonardo-Welt – Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung in offenen und selbstorganisierten Lernarrangements. In: Arnold, R./Gieseke, W., a.a.O., S. 145-161
- Faulstich, P. (2002): Verteidigung von Bildung gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. In: Report 49 (2002), S. 15-25
- Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.) (2004): Expansives Lernen. Hohengehren
- Habermas, J. (1984): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/Main
- Hitzler, R./Reichert, J./Schröer, N. (Hrsg.) (1999): Hermeneutische Wissenssoziologie. Konstanz
- Holzmann, K. (1986): Handeln. In: Rexilius, G./Grubitzsch, S. (Hrsg.): Psychologie. Theorien – Methoden – Arbeitsfelder. Reinbeck, S. 381-402
- Holzmann, K. (1990): Worauf bezieht sich das Begriffspaar „restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“? In: Forum Kritische Psychologie 26 (1990), S. 35-45
- Holzmann, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main, New York
- Holzmann, K. (1995): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument 212 (1995), S. 817-846
- Kade, S. (1990): Handlungshermeneutik – Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn
- Ludwig, J. (1999): Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen. In: Zeitschrift für Pädagogik (1999) 5, S. 667-682
- Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Bielefeld
- Ludwig, J. (2002a): Anforderungen an Lernberatung in Online-Foren. In: Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2002, S. 255-266
- Ludwig, J. (2002b): Kompetenzentwicklung – Lerninteressen – Handlungsfähigkeit. In: Dehnbostel, P./Elsholz, U./Meister, J./Meyer-Menck, J., a.a.O., S. 95-110
- Ludwig, J. (2002c): be-online: Lernberatung im Netz.
In: bwp@ <http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/>. ISSN: 1618-8543. Rev. 06.05.2002
- Ludwig, J. (2006): Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung – subjektorientiert? In: Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990-2022. Weinheim/München, S. 99-118
- Ludwig, J. (2006a): Lernen und Lernberatung – im Internet? In: HBV 4/2006
- Müller, K.R. (2001): Handlungsorientierte Fortbildung der Ausbilder. In: Cramer, G./Schmidt, H./Wittwer, W. (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch. Loseblattwerk Köln 1994, 45. Erg.-Lfg. – August 2001, S. 1-34
- Müller, K.R./Mechler, M./Lipowski, B. (1997): Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag. Hrsg. vom Bayer. Staatsmin. für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit. München
- Nassehi, A. (2000): Demokratie auf der Datenautobahn. In: Mandl, H./Reinmann-Rothmeier, G. (Hrsg.): Wissensmanagement. Informationszuwachs – Wissensschwund? Die strategische Bedeutung des Wissensmanagements. München/Wien, S. 99-113
- Soeffner, H.-G. (1999): Verstehende Soziologie und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Hitzler, R./Reichert, J./Schöer, N., a.a.O., S. 39-49
- Stenger, H. (1993): Kulturelle Kontexte und die Konstruktion von Sinnstrukturen. In: Bonß, W./Hohfeld, R./Kollek, R., a.a.O., S. 135-147
- Straub, J. (1999): Verstehen, Kritik, Anerkennung. Göttingen

Jürgen Wittpoth

Weiterbildung im Raum: Beteiligungsregulation und Angebotsentwicklung

In jüngeren Arbeiten über kulturelle Weiterbildung hat Wiltrud Gieseke die Bedeutung von Erwachsenenbildungsinstitutionen im Raum untersucht. Dabei konnte sie zeigen, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen „Bildungspartizipation und den gesellschaftlich zur Verfügung stehenden Orten und Räumen“ (Gieseke u.a. 2005, S. 381). Weiterhin konnte sie unterscheiden zwischen ‚Bildungsvororten‘ (Events, Kneipen, Museen u.ä.), in denen Menschen mit (Kunst-)Gegenständen in Kontakt kommen (vgl. ebd., S. 379), und Reflexionsorten für kulturelle Bildung (Volkshochschulen, Akademien), die „das nachvollziehende, emotional-kognitiv erkennende und wahrnehmungssensibilisierende Erschließen“ ermöglichen, „das erst im Zusammenspiel zwischen systematischer Entwicklung und dialogischem Austausch zu einem Bildungsprozess wird“ (ebd.).¹

Seit längerem beschäftigt sie sich mit Voraussetzungen, Formen und Funktionen von Programmplanung in der Erwachsenenbildung. Dabei kennzeichnet sie Programmplanungshandeln als ‚Angleichungshandeln‘, dem wesentlich ein Moment des Intuitiven, den Akteuren reflexiv nicht verfügbaren, innewohnt (vgl. exempl. Gieseke 2000, vor allem S. 59ff.; dies. 2003). Pädagogische MitarbeiterInnen von Weiterbildungseinrichtungen „haben als Subjekte individuellen Handelns mit ihrer professionellen Kompetenz eine seismographische Funktion, sie werden zu Interpreten für Stimmungen, Interessen, Trends und Bedarfe“ (dies. 2003, S. 198). Zu diesem – mit Bezug auf Joas entwickelten – Verständnis von Handeln „gehören nicht nur das aktive Moment, nicht nur der subjektive Wille, das Ziel, sondern auch die Bewältigung von Situationen durch Wahrnehmung, Kompetenz, Wissen und Kommunizieren“ (ebd.).

Anhand eigener Arbeiten in Bochum² möchte ich zunächst weitere Aspekte der Bedeutung des Raumes diskutieren (1), um dann auf *Zusammenhänge* zwischen ‚Weiterbildung im Raum‘ und ‚Programmplanung als Angleichungshandeln‘ einzugehen (2).

1. Weiterbildung im Raum

Unsere Arbeiten zum Raum bedienen sich einer Sozialraumanalyse der Stadt Bochum (vgl. Hartkopf 2006). Diese Untersuchung der sozialräumlichen Strukturen wurde mittels des multivariaten statistischen Verfahrens der Faktorenanalyse durchgeführt, bei dem es darum geht, aus einer größeren Anzahl von Variablen die Dimensionen zu ermitteln, die den Datenbestand zusammenfassend beschreiben. Für Bochum liegen die relevanten Daten auf der Ebene von 30 statistischen Bezirken vor, die auch im Alltag als Orts- bzw. Stadtteile unter-

¹ Auf diesen letztgenannten Aspekt kann ich im folgenden nicht weiter eingehen. Ich hebe ihn hervor, weil er im Zusammenhang aktueller Diskussionen über Entgrenzung der Weiterbildung, selbstgesteuertes Lernen u.ä. einen interessanten, empirisch gesättigten Kontrapunkt setzt.

² Die raumbezogenen Arbeiten stehen in einem größeren Zusammenhang, in dem verschiedene Faktoren der Beteiligungsregulation (soziales Milieu, soziales Kapital, Raum, Beruf, Betrieb) untersucht werden. Ziel ist es, ein komplexes Modell zu entwickeln, das unterschiedliche Aspekte integriert (vgl. Wittpoth 2006).