

Im Auge des Subjekts

**Ricarda T.D. Reimer
Markus Walber (Hg.)**

Im Auge des Subjekts

**Festschrift zum 65. Geburtstag
von Wolfgang Wittwer**

Bibliografische Informationen der Deutschen Bibliothek

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

ISBN 978-3-86573-364-1

© 2008 Wissenschaftlicher Verlag Berlin

Olaf Gaudig & Peter Veit GbR

www.wvberlin.de

Alle Rechte vorbehalten.

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung, auch einzelner Teile, ist ohne

Zustimmung des Verlages unzulässig. Dies gilt

insbesondere für fotomechanische Vervielfältigung

sowie Übernahme und Verarbeitung in EDV-Systemen.

Druck und Bindung: Schaltungsdienst Lange o.H.G., Berlin

Printed in Germany

€ 17,90

Vorwort

*„Viel zu spät begreifen viele die versäumten Lebensziele:
Freude, Schönheit der Natur,
Gesundheit, Reisen und Kultur,
Darum, Mensch, sei zeitig weise!
Höchste Zeit ist's! Reise, reise!“
(Verfasser/in unbekannt)*

Wer Wolfgang Wittwer kennt, der weiß, dass das Motiv der Reise für einen großen Teil seiner pädagogischen Ideen steht. Wittwer, so könnte man formulieren, sieht die biografische Entwicklung als eine selbst zu gehende Reise an, wobei eine professionelle Reisebegleitung von Zeit zu Zeit sehr wichtig sein kann.

Wolfgang Wittwer selbst reiste vor mehr als fünfzehn Jahren nach Bielefeld und folgte so dem Ruf zum Professor an die Fakultät für Pädagogik an der Universität Bielefeld. Seither hat er zur Etablierung und Weiterentwicklung der Professionsfelder der Beruflichen Aus- und Weiterbildung beigetragen.

Mit Wolfgang Wittwer hat ein mit zahlreichen Erfahrungen aus der Praxis kommender Wissenschaftler den Weg nach Ostwestfalen auf sich genommen. Sein Anliegen, den Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis zu fördern hat Früchte getragen, sowohl in der Theorie als auch Praxis. Die kenntnisreichen und immer aktuellen Praxisbezüge des wissenschaftlichen Subjekts Wolfgang Wittwer sind vielfältig und breit gestreut.

Obwohl sein Themengebiet Berufliche Bildung nicht selten aus der Arbeitsmarkt- und Organisationsperspektive erschlossen wird, hat er konsequent eine weitere Perspektive verfolgt. Egal ob er sich mit Situationsorientierung in der Ausbildung, mit den Herausforderungen von Veränderungsprozessen, mit biografieorientierter Kompetenzentwicklung oder „Age-Diversity“ auseinandersetzt, in seinem Fokus steht stets ein Subjekt, der Lernende, der Mitarbeiter, der Auszubildende, Telearbeiter etc.

Seine wissenschaftlichen Publikationen, der Transfer seiner Erkenntnisse in die berufliche Bildungspraxis und die akademische Hochschullehre haben nachhaltige Eindrücke auf zahlreiche Personen hinterlassen. So war es leicht möglich aus dem Pool seiner Promovenden, Habilitanden und Weggefährten, Subjekte zu gewinnen, die sich gerne am Verfassen dieser Festschrift beteiligt haben.

Die Vielfältigkeit der Texte und Inhalte spiegelt die von Wittwer gebotenen Inspirationen für die Schreibenden wider. Die Unterschiedlichkeit der beteiligten Autor/innen, die vor der Herausforderung standen ihre spezifischen Themengebiete – im Auge des Subjektes – zu bearbeiten, führt zu einem multisubjektiven Bild.

Dem forschenden und anwendenden Subjekt Wolfgang Wittwer angemessen sind die Beiträge wissenschaftlich geschrieben aber praktisch und unterhaltsam illustriert. Jede/r Autor/in hat dabei versucht an seine/ihre Themen und Gedanken anzuschließen.

Mit der Beschreibung der Autor/innen und ihren Texten würde man an dieser Stelle für gewöhnlich fortfahren, doch wir Herausgebenden möchten nicht unsere Interpretationen der Beiträge in zumeist stark verkürzende Zeilen setzen, sondern fordern vielmehr die Leserschaft auf, sich den verschiedenen subjektiven Perspektiven „mit eigenen Augen“ zuzuwenden.

Die Herausgeber danken den Autorinnen und Autoren herzlich für ihre Beiträge und wünschen dem Geehrten genüssliche Einblicke in die unterschiedlichen subjektiven Sichtweisen.

März 2008

Ricarda T.D. Reimer & Markus Walber

Inhalt

Vorwort	5
<i>Frank Michael Orthey</i> Beobachtet: Das aufgelöste Subjekt und seine Freunde	9
<i>Gerhard Drees/Ute Holm</i> Kohärenzbildung von Personen in Bildungsberufen	23
<i>Gesa Münchhausen</i> Zeitarbeit – Chance für die Kompetenzentwicklung des Subjekts?	41
<i>Karlheinz A. Geißler</i> Illusionsmanagement: Über die erfolgreiche Unvernunft des Zeitmanagements	57
<i>Markus Walber</i> Das mehrfache Subjekt – Lernen in unterschiedlichen Wirklichkeiten	71
<i>Melanie Wolters</i> Wider die Verzwecklichung der biografischen Selbstthematization in Arbeit und Beruf	85
<i>Ricarda T.D. Reimer/Birte Krey</i> Die e-Situationsorientierung – Reflexionen über zukünftige Aus- und Weiterbildungsszenarien	97
<i>Steffen Kirchhof</i> Was berechtigt pädagogische Biografiearbeit im Feld der Weiterbildung?	111
<i>Walter Niemeier</i> Unternehmerische Kompetenzen – individuelle Profile oder immer gleich?	119
Die Autor/innen	130

Frank Michael Orthey

Beobachtet: Das aufgelöste Subjekt und seine Freunde

*„Das denkende, vorstellende Subjekt gibt es nicht. [...] Das Subjekt gehört nicht zur Welt, sondern es ist eine Grenze der Welt.“
(Wittgenstein 1988, S. 100)*

Der Beobachter, der in die Augen des Subjekts schaut, ist selbst Subjekt. Auch wenn er diesem tief in die Augen schaut. Immerhin empfindet er eine innige Zuneigung – alte Freundschaft eben. Dennoch – deshalb? – hat er auch seine blinden Flecke, die ihn selbst und damit seinen Gegenstand betreffen. Auch er beobachtet sich als „Subjekt“, selbst wenn mit Anführungszeichen versehen und, so gibt er sich Mühe zu beteuern, im konstruktivistischen Sinne, und selbst wenn er sich längst von der Subjektfixierung und vom Subjektkult meinte befreit zu haben (vgl. Orthey 1999, S. 122ff.). Er schreibt also letztlich doch über sich selbst und empfindet dies als „Privileg bereits Privilegierter“ – eine Begriffskonstruktion von Wolfgang Wittwer aus dem Kontext betrieblicher Weiterbildung (Wittwer 1982, S. 47), der sich der Verfasser in subjektorientiert geprägten Studienjahren allzu gerne kritisch und anklagend bediente.

Privileg und Grund genug, einen Beobachterblick auf das sogenannte „Subjekt“ (1.) zu riskieren, auf seine alten Freunde (2.) und neuen Bekanntschaften (3.). Dies mit dem Ziel, mögliche Perspektiven auf die pädagogische Subjekt-Erzählung pointiert zu verdichten, um abschließend daraus einen ausgewählten Aspekt für eine „Annäherung an die Zukunft“ des Subjekts (4.) zu skizzieren. Rein subjektiv – versteht sich.

1. Das aufgelöste Subjekt

Im gegenwärtigen Stadium der entgrenzten und postmodern überschrittenen Moderne sind Umschlagprozesse der Subjekt-Idee beobachtbar. Sie scheint sich dadurch, dass sie immer wieder neu und „besser“ eingelöst wird, zunehmend aufzulösen. Sie zerfällt in Bestandteile, zerbröseln gleichwie „bei laufendem Betrieb“. Das Subjekt wird zum Fragment seiner Idee im Übergang zum nicht enden wollenden Zerfall. Dadurch, dass das Subjekt der Idee seiner Selbst immer mehr gerecht wird, verliert es sich. Vernunft getränkt, sich seines gewieften Verstandes immer perfektionistischer bedienend, selbst bestimmt, emanzipiert und selbstgesteuert grenzenlos selbstverwirklicht, kommt es umfassend durchreflektiert und gebildet, manchmal auch eingebildet daher, indes gelegentlich auch

verlottert und verarmt, aufgelöst in immer wieder zu ergänzende Patchwork-Bestandteile, aus denen es sich selbst und seine Biografie jeweils wieder neu zu-rechtbastelt. Gelingt das, macht es eindrucksvolle betriebliche Karrieren und bringt's zu was im Leben.

Das derart „aufgelöste Subjekt“ (vgl. Orthey 2004, S. 14ff.) surft auf der Welle der Erfolgsmenschen von einem Job zum anderen, stolpert, statt einem geregelten Beruf nachzugehen, von einer Tätigkeit in die nächste und ist dabei global und in allerlei virtuellen Welten unterwegs. Gelegentlich wird es dabei auch zum Bruchpiloten, landet in den Fluren der Arbeitsagenturen, wird Hartz IV-Empfänger und endet mit billigem Fusel unter der Brücke. Vielleicht kehrt es auch als Senior-Consultant in profitable betriebliche Kontexte zurück und andere können von den Erfahrungen der eindrucksvollen Bruchbiografie profitieren: Je unterschiedlicher diese daherkommen, umso heftiger werden sie von potenziellen Nachahmern bewundert. Oft gibt sich das derart aufgelöste Subjekt auch als Vorzeigeobjekt der trendigen Lifestyle-Welle, durchdesignt, verziert mit den Symbolen des Selbstkultes, sowohl äußerlich wie auch innerlich. Chick und charmant, gebildet, kulturell interessiert, differenziert und hochindividuell uniformiert. Immer anders als die anderen – und dadurch doch wieder erschreckend gleich. Individualität führt zu einer neuen Form der Homogenisierung der Gesellschaft. Alle sind gleich darin, dass sie sich unterschiedlich geben – und gleich auch bezüglich der Zumutungsfluten, die tagtäglich individuell höchst unterschiedlich bewältigt werden wollen (vgl. Geißler/Orthey 1995). Angesichts dessen verzweifelt, schreckt das Subjekt vor nichts zurück. Es springt von Brücken herunter, mal mit, mal ohne Gummiseil. Vergemeinschaftete Besonderheiten aller Orten, aller Zeiten. Alles ist möglich dabei, auch das Unmögliche. Dabei rinnt das Subjekt sich selbst durch die Finger, indem es sich endlich zu fassen bekommt. Endlich hat es sich – Triumph der Aufklärung und ihrer pädagogischen Gefolgschaft – zu Gesicht bekommen, schon verliert es sich wieder aus dem Blick. Alles wurde ihm ermöglicht, hat es sich ermöglicht, aber alles ist eben manchmal auch nichts. Es ist zur Verkörperung der Umschlagprozesse der eingelösten Moderne geworden, zur Personifizierung der Gleichzeitigkeit gelungener Vollendung und (selbst-) zerstörerischer Riskanz. Es ist zum Gefäß geworden für die bekannte postmoderne Ambivalenz der Freisetzung aus traditionellen Zwängen heraus bei gleichzeitiger Umleitung der Fremdwänge in Selbstwänge (vgl. König 2007, S. 22/23). Grenzenlos selbst eingelöst hat es sich selbst aufgelöst.

Auf dem Weg dorthin hat sich auf lange gepflegte Freundschaften verlassen. Und ist jetzt verlassen. Oder etwa doch nicht? Seine Freunde, Pädagogen und andere Helfershelfer, lassen sich viel einfallen, um es mit – vermeintlich – neuen Bekanntschaften in Kontakt zu bringen, damit es sich weiter neu entdecken und entstehen lassen kann.

Aber: Ist das Subjekt noch zu retten?

2. Alte Freundschaften

Was uns die Aufklärung beschert hat, verdichtet sich in der Idee des „Subjekts“, die Heerscharen von Pädagogen seither perfektioniert und dabei zunehmend idealisiert haben. Derart umhegt bedient sich das aufgeklärte Subjekt seines Verstandes und scheut nicht davor zurück, vernunftgesteuert reflektierend immer weiter an sich selbst zu arbeiten. Andere, die ihr Subjekt-Sein professionell in den Dienst des Subjekt-Werdens williger und motivierter Zeitgenossen stellen, unterstützen dabei nach Kräften und tragen zum Entstehen und zur Stabilisierung einer Subjektfixierung der Moderne bei, die auch in der Postmoderne noch trägt – und zwar obschon diese das Subjekt gelegentlich bereits höchst bemüht verabschiedet hat. Aber so schnell lässt sich ein Jahrhunderte gewachsenes und nachhaltig gepflegtes Paradigma nicht ablösen oder gar ignorieren. Je mehr es von den Einen liquidiert wird, umso heftiger wird es von den Anderen wiederbelebt – und dabei gelegentlich auch überanstrengt. Diese Erhaltungsanstrengungen haben ihre Ursachen nicht zuletzt darin, dass die Idee des Subjekts in ein stabiles Geflecht gesellschaftlicher Institutionen und Routinen eingebettet ist, die vom Subjekt leben und es deshalb auch im Sinne des eigenen Fortbestandes am Leben halten. Sie haben letztlich die Subjekt-Welten ja zum Wohle desselben in Ordnungen gebracht, die bereits lange den Status gesellschaftlicher Nichthinterfragbarkeit erreicht haben. Eine dieser ordnenden Strukturen ist das Bildungssystem und seine Form der Aneignung der Welt: das Lernen. Dies ist durch die entfesselten Folgekräfte der Aufklärung zum Erklärungsprinzip geworden, das keiner weiteren Erklärung mehr bedarf (vgl. Simon 1993) – und setzt sich insofern auch gegen seine Infragestellung massiv zur Wehr. Da Subjekt-Sein immer Subjekt-Werden bedeutet, führt das Subjekt eine permanente Defizitorientierung mit sich, der reflexartig mit Lernen begegnet wird. Dies wurde einst als „Weiterbildungsgesellschaft“ (Geißler 1990) prognostiziert, herausgekommen ist eine „Wissensgesellschaft“ des lebenslangen Lernens und der „Life-long-Guidance“ (vgl. Christof/Ribolits/Zuber 2007), aus der es kein Entrinnen gibt. Die gut genutzte Freiheit zu lernen, hat den Zwang produziert, es immerzu weiter tun zu müssen (vgl. Geißler/Orthey 1998). Subjektwissenschaft-

lich begründet (vgl. Holzkamp 1994) ist Lernen eine alte Freundschaft des Subjekts, die ihm Jahrhunderte lang angedient wurde und die es ihm deshalb so angetan hat, dass man sich aktuell mit Heiratsabsichten trägt. Einstweilen ist das noch eine informelle Information, die in den vergangenen Jahren durch Beobachtungen zum „informellen Lernen“ (vgl. Wittwer/Kirchhoff 2003) ans Tageslicht gekommen ist – und die Begierden der Hochzeiter weiter schürt.

Die Vernunft- und Verstandesorientierung aufklärerisch begründeter Rationalität findet seine Fortsetzung nicht zuletzt durch die Kräfte der Ökonomie, die die Potenziale des „Selbst“ und des Lernens für ihre Zwecke entdeckt hat. Die Indizien dafür sind unübersehbar und unüberschaubar, da die Management- und Ratgeberliteratur ständig Neues hinzudichtet: Lernende Unternehmen, Mitarbeiter, die sich in ihrer Arbeit als wertvolles Humankapital selbst verwirklichen oder systemische Rationalisierungsstrategien, die das Subjekt und seine Beziehungen in sozialen und organisationalen Kontexten im Blick haben, stellen nur einige Markierungen hierfür dar. Die ältesten Freundschaften, die der Vernunft und die des Verstandes, begründen und pflegen insofern bereits ebenfalls recht alte gewachsene Freundschaften der ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Steuerungskräfte. Diese nutzen – legitimer Weise – die gerufenen und zuverlässig immer wieder antretenden Selbstbestimmungs- und Selbstverwirklichungskräfte der Subjekte für ihre Zwecke. Die alten Freunde des Subjekts, die Freiheit und die Emanzipation, haben durch die Kräfte der Ökonomie profitiert. Sie leugnen dies zwar tapfer, aber nicht ganz überzeugend. Die Ordnung und Disziplin der Subjektwelt will ja auch gewahrt werden – angesichts der Alternativlosigkeit kein Wunder. Wir haben die Ordnungen der wissenschaftlichen, der wirtschaftlichen und der politischen Welt der Aufklärung und den aus ihr hervorgegangenen Subjekten zu verdanken. Und diese lassen keine Gelegenheit aus, die Ordnungen, die sie brauchen, um sich weiter zu reproduzieren, stabil zu halten. Das schweißt den Freundeskreis immer fester zusammen – und er tut viel dafür, seine Veränderungsresistenz mit den Verkleidungen des Fortschritts zu kaschieren.

Gesellschaftlicher Aufstieg und Karrierechancen werden zunächst durch Bildungsabschlüsse kanalisiert. Deren Standards sind so geschnitten, dass sie mehr Auskunft darüber geben, inwiefern die Absolventen anschlussfähig an die jeweiligen System-Logiken sind, als darüber, wie sich Subjekte „gebildet“ haben. Die Ergebnisse der zur Überprüfung des Lernerfolgs ins Rennen geschickten Messungen ermitteln vielmehr den Erfolgsgrad, den ein Aus- und Weiterbildungssystem bzw. ein Lernprozess bei der Trivialisierung seiner TeilnehmerInnen hatte (vgl. von Foerster 1993, S. 145). Der Subjektkult der Aufklärung hat über seine Institutionalisierung faule Freundschaften entstehen lassen, die mittlerweile

so alt sind, dass sie kaum mehr hinterfragt werden. Die konsequente Verfolgung der Vernunft hat eigene Rationalitätsformen in gesellschaftlichen Subsystemen hervorgebracht, die mit der eigentlichen Idee nur mehr wenig gemein zu haben scheinen. Die sogenannte Vernunft wird alleine dazu gebraucht, den eigenen Status zu festigen. Im Bildungs- und Weiterbildungskontext werden dazu vermeintliche Freunde ins Feld geschickt: Lernerfolgskontrollen und Evaluierungsmaßnahmen, die sicherstellen, dass die notwendige Defizitorientierung weiter lebt. Das endet dann in umtriebigen „Bildungswanderschaften“ (Wittwer 1996a) oder als „Wanderarbeiter im Cyberspace“ (vgl. Wittwer 1996b) – lebenslänglich lernend sich selbst, dem Subjekt, hinterherhechelnd. Und damit das immer so bleiben kann, wird gelegentlich eine beängstigende neue PISA-Studie hervorgezaubert oder eine noch raffinierter arrangierte Lernerfolgskontrolle mit erschreckenden Diagnosen (vgl. Orthey 2005). Der (Erhaltung der) Ordnung halber, versteht sich.

Und das ist auch eine Werte- und Moralordnung, die wir den aufklärerischen Kräften verdanken und deren Idealisierungen gepflegt werden wollen. Der Subjektkult hat dazu Routinen und Institutionen hervorgebracht, die von Menschen leben. Von Menschen, die als Subjekte zweiter Ordnung zu Professionellen geworden sind, die primär ihre Professionalität entwickeln und nicht die Subjekte in ihrer Selbstentwicklung unterstützen. Die alten Freunde des Subjekts sind falschen Freunden in die Hände und dann in die Arme gefallen, die natürlich ebenso wenig „falsch“ sind, wie die Alten „alt“. Es verhält sich wohl eher so, wie in jenen alten Freundschaften und Beziehungen, die bemüht und immer bemüht erhalten werden, letztlich, damit die Vergangenheit und die alten Erinnerungen keinen Schaden nehmen. Sie halten immerhin, aber oft haben sie sich dabei selbst ausgehöhlt. Intellektuell gesehen bleiben sie intakt und sind herausfordernd, emotional sind sie verarmt und bringen wenig Neues, kaum mehr Leidenschaftliches hervor. Der Schein ist intakt, aber er trägt eben doch. Jedenfalls zum Teil.

Von all dem könn(t)en auch Betriebs- und Wirtschaftspädagogen ihre Lieder anstimmen. Auch sie haben versucht, „Annäherungen an die Zukunft“ (Wittwer 1990) zu finden, haben sich selbst reflektiert und „Kritikkompetenz“ (Geißler 1974) zum Paradigma gemacht. Sie haben sich dabei entwickelt und ihrem Gegenstand zu einer schicken Karriere verholfen. Die einst mit den wilden 68-ern identifizierte Subjekt-, Erfahrungs- und Situationsorientierung in Erwachsenen- und Weiterbildung (vgl. Geißler/Kade 1982, Geißler/Wittwer 1989) ist in anderen begrifflichen Gewändern für Lernprozesse in betrieblichen Kontexten zum Standard geworden. Das ist eine hohe Leistung des betriebs- und wirtschaftspäd-

agogischen Sachverstands, der indes zwischen wirtschaftlicher und pädagogischer Logik hin und her gerissen bleibt. Er bemüht sich darum, dass beide Anteile in Kontakt kommen und bleiben – und wenn schon keine Freundschaft, dann doch wenigstens eine Lebensabschnitts-Partnerschaft eingehen. Dazu wird betriebs- und wirtschaftspädagogische Theoriebildung betrieben – ohne Ende, aber auch ohne Wende. Das „Lernen bei laufendem Betrieb“ begann einst „auf der Walz“ im Handwerk, wurde in industrietypischen Ausbildungsarrangements massentauglich gemacht, in den Weiterbildungsbereich hinein erweitert, koppelt heutzutage in systemisch integrierten Personalentwicklungskonzepten Lernen, Leben und Arbeiten und befindet sich momentan im Stadium einer Rundumpädagogisierung des betrieblichen Geschehens (vgl. Orthey 2006, S. 116ff.). Die Subjektivität ist der Fokus betrieblicher Rationalisierung geworden.

Die Subjekte, die derart von alten Freunden umgarnt ihre Defizite permanent vor Augen gehalten bekommen, danken es mit nicht enden wollenden Lernanstrengungen. Und pflegen doch nur alte, lieb gewonnene Freundschaften!

3. Neue Bekanntschaften

Der vom Subjekt ebenfalls in alter Freundschaft gepflegte Beruf korrespondiert heutzutage nicht mehr mit den Systemzeiten der Technologien, der Produktzyklen und der sozialen Beziehungen im Arbeitskontext. Diesen wird vielmehr das „Projekt“ gerecht. Deshalb wird heute nahezu alle Arbeit zum Projekt, dessen Charme unter anderem darin besteht, dass es sich um eine „zeitlimitierte Ordnung“ (Luhmann) handelt. Nicht die in der Berufsform eingelagerte, zeitlich längerfristig abrufbare Qualifikationsressource, die auf verlässliche Dauerleistung hoffen lässt, ist heute in den Betrieben gefragt, sondern die kurzfristige, flexibel zu erbringende und zu disponierende Höchstleistung. Die daraus entstandene und inzwischen real gewordene Perspektive posaunt der „einflussreichste Erweckungsprediger des unternehmerischen Selbst“, Tom Peters (Bröckling 2005, S. 381), heraus: „Die Währung – die einzige Währung – meines Universums sind Projekte.“ Die „Berufsform der Gesellschaft“, der der Beruf als „Muster gesellschaftlicher Sinndeutung“ (Kurtz 2005, S. 17) zugrunde liegt, ist abgelöst durch die Vergesellschaftungsform des Projektes: „Die Tatsache, dass die Rede von Projekten ubiquitär geworden ist, gibt Aufschluss darüber, wie Menschen heute ihr Handeln und ihre Beziehungen zu sich und anderen Menschen verstehen und organisieren.“ (Bröckling 2005, S. 367)

Die Antwort des Subjekts auf die Frage: „Was machst Du?“ heißt konsequenterweise: „Schau Dir doch mein Projektportfolio im Internet an!“ Nur mehr projektförmig ist die Anschlussfähigkeit des ökonomischen und des subjektiven

Systems zu gewährleisten. Was 1761 (!) Johann Heinrich Gottlob von Justi (1970) im Satz „Alle Menschen sind Projectmacher“ weitblickend vorformuliert hatte, spitzt Tom Peters heute im Mantra „Ich bin mein Projekt“ zu. Das Projekt wird zum favorisierten Rationalitätsschema, schnell wechselnde Projektbekauntschaften sind die Folge. „Vom Subjekt zum Projekt“ (Flusser 1994) heißt nicht nur die Dramaturgie des Arbeitens in durchökonomisierten Kontexten, sondern auch die des Lebens und Lernens. Im Projekt verschwinden zudem die Differenzen von Arbeits- und Lebenswelt. Die Anmutungen des Projektbegriffes leben dabei auch vom Optimismus der großen pädagogischen Klassiker. Sie werden gleich mitvereinnahmt, wenn es darum geht, sich zeitlich begrenzt immer wieder zu erneuern: im Arbeiten, im Lernen und im Selbst. Und da Veränderungskompetenz heute ja ganz gefragt ist, kann die neue Bekanntschaft dann wohl nicht so falsch sein. Hofft einstweilen das Projekt „Subjekt“ – und muss nun zusätzlich damit leben, das Verhältnis von Arbeit und Leben zu strukturieren. Das ist ein neues Projekt im postfordistischen Wandel und hat weniger mit Selbstentfaltung zu tun, sondern ist vielmehr ein notwendiges „existenzielles Handeln“ (Jürgens/Voß 2007, S. 9).

Eine weitere neue Bekanntschaft wird deutlich, wenn es heute in den großen Unternehmen um „Performance Management“ geht. Dies zeigt eine gravierende Weiterung der derzeit noch auf die Kategorie der „Kompetenz“ – eine alte Freundschaft! – hin zugeschnittenen Beschäftigungsverhältnisse. Ordneten Berufswelten oder lebens- und erwerbsbegleitende Lernwelten die Wirklichkeiten der Arbeitswelt entlang von Kompetenzen, so sind die Unternehmen mit der Ausrichtung auf „Performance“ bereits ein Stück weiter: sie meinen damit auch Kompetenz, aber nicht nur, sondern auch einen besonderen Habitus, Ausstrahlung, Geschäftserfolg, Kundenorientierung usw. Es geht dabei um einen ganzheitlichen leistungsorientierten Blick auf Person und System. Die Person wird dabei nicht mehr auf „Kompetenz“ reduziert, sondern sie wird daraufhin beobachtet, inwiefern sie „performt“. Attraktiv daran ist es, dass der Begriff der „Performance“ beliebig gefüllt werden kann. Ein Blick ins „Performance Management Programm“ eines Großunternehmens zeigt, wie das derzeit geschieht. Bewertet werden in einem „Performance Management Prozess“ die Ergebnisse bezogen auf „Finanzen, Mitarbeiter, Kunden und Prozesse“ sowie die Fähigkeiten „Initiative, Umsetzungsstärke, Führungs- und Überzeugungskraft, Leidenschaft“. Im Kompetenzmodell dieses global agierenden Unternehmens taucht der Beruf nur noch in der Rubrik „Erfahrungen“ auf! Neben einigen fundamentalen und ebenfalls vorausgesetzten „Kenntnissen“ bildet er nur noch die Basis für die entscheidenden „Schlüsselkompetenzen“: Initiative, Veränderungsfähigkeit, Lernfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Arbeiten im Netzwerk, Motiva-

tion und Begeisterung usw. Davon lebt die „Performance“ des Subjekts. Es wird – bestenfalls – zum „high-performer“, als „low-performer“ droht ihm jedoch Ungemach. Ein Hoch auf die neue Bekanntschaft!

Diese und andere neue Bekanntschaften sind allesamt von Begleitagenturen entsandt, die den Paradigmen der Selbstorganisation und Selbststeuerung, der Ganzheitlichkeit oder dem Systemischen verpflichtet sind. Ehrenwert ist das allemal – das Subjekt wird anerkannt und wertgeschätzt in seinen Ressourcen. Aber sie werden eben auch genutzt, und es gibt keine Alternative dazu, selbst Verantwortung zu übernehmen. Das bringt Umschlagprozesse mit sich, die das Subjekt belasten. All die Freiheit bekommt Zwangscharakter. Burn-Out-Syndrome und andere Krankheitsbilder sind die Folge. Das Subjekt braucht in all seiner Selbstbezüglichkeit und Selbstverantwortung Support.

Und es bekommt ihn: Berater und andere life-long-guides stehen bereit und offerieren „Hilfe zur Selbsthilfe“. Das hört das Subjekt, das sich noch nie gerne belehren ließ, gerne. Und ist heutzutage insofern nicht mehr nur in den Fängen des lebenslangen oder lebensbegleitenden Lernens verstrickt, nein, es tut keinen Schritt mehr ohne Begleitung eines Guides. Eine immer größer werdende Anzahl von Subjekten zweiter Ordnung lebt davon. Sie nennen sich Berater, Supervisorinnen, Therapeuten und besonders gerne genommen: „Coaches“. Die von jenen angebotenen beraterischen Formen der Unterstützung (vgl. Duttweiler 2004) kanalisieren die neuen Selbstzwänge in ein Setting hinein, das von (Selbst-) Reflexivität gekennzeichnet ist. Die Umleitung vom Fremd ins Selbst (z.B. „work-life-balance“) kann thematisiert und bewusst gemacht werden. Das erhöht die Akzeptanz, die Transparenz und Erträglichkeit, tut aber dem Umstand keinen Abbruch, dass das ratsuchende Subjekt selbst zum Koproduzenten der eigenen Abhängigkeitsmechanismen wird. Mittendrin statt nur dabei!

Diese neue Bekanntschaft hat auch die Folge, dass der allgemeinen Pädagogisierung, Psychologisierung und Therapeutisierung der Gesellschaft weiter Vorschub geleistet wird. Es bedeutet, dass die Vergesellschaftung ehemals privater Lebensbereiche vorangetrieben wird, die letzten „Bastionen des Selbst“ (Ribolits 1994) gefallen sind und pädagogisch domestiziert niedergehalten werden. Es heißt wohl auch, dass in einer Gesellschaft, in der die Gestaltung von Identität und Beziehungen zum Beruf geworden ist, „Selbst“ und „Beziehung“ zu solchen Problemen geworden sind, die nicht mehr selbst und nur durch Beziehungen gelöst werden können (vgl. König 2007, S. 21). Und es meint für die Subjekte, hier in der Rolle als Klienten unterwegs, dass sie partizipativ an der Stabilisierung ihrer eigenen Entmündigung mitarbeiten. Sie erhalten für sich selbst von sich selbst Stützen zur adäquaten Lebens- und Arbeitsbewältigung und geraten zu-

gleich in eine hohe Abhängigkeit zu einem Stütz- und Supportsystem. Kein unbegleiteter, unreflektierter Schritt mehr, keine Entscheidung aus dem Bauch heraus ohne Support, nichts Unbedachtes, keine Spontaneität mehr, alles unter Kontrolle, alles „in Ordnung“. Die Ordnungsmächte der neuen „Menschen-Regierungskünste“ (vgl. Foucault 1992, Weisskopf 2003) sind die Stütz- und Supportsysteme. Das Subjekt als „Kunde“ wird nicht nur gut beraten, sondern auch instrumentalisiert für den Erfolg der „lifelong guidance“-Agenturen. Er und sie regiert sich selbst und macht dadurch ein Hintergrundsystem stark, das die Selbststeuerung steuert. Die wahre Macht bleibt im Hintergrund. Es ist die Macht der professionellen Helfer- und Unterstützerschar.

Feine neue Bekannte!

4. „Annäherungen an die Zukunft“

Neu ist vieles, was als neue Bekanntschaft angepriesen wird nicht wirklich. Aber was ist schon wirklich? Diesbezüglich interpretierbare Diagnosen finden sich jedenfalls bereits in den „Annäherungen an die Zukunft“ bei Wolfgang Wittwer und seinen Mitautoren (vgl. Wittwer 1990). Neu ist gleichwohl die neu konstruierbare vergemeinschaftete Bekanntschaft. Ehedem gepflegtes Expertenwissen der Gralshüter der Aufklärung, nun auf dem Weg zum geteilten öffentlichen Wissen – der Psychoboom steht nur als ein Beispiel hierfür: „Ich bin o. k., Du bist o. k.“, wo ist das „Alpha-Tierchen“, wo Deine libidinösen Triebstrukturen? „Alles, was man wissen muss“ (Schwanitz 1999) – auch Einlösung der postmodernen Wissensidee (vgl. Lyotard 1993) – macht das Subjekt zum Objekt seiner Idee.

Es zieht nicht mehr umher, sondern es sitzt zusammengesunken im Fernsehsessel oder hyperaktiv vor dem Computerbildschirm und bildet sich ein, sich zu bilden. Dort entdeckt es leidenschaftlich unmögliche Möglichkeiten und vieles mehr, virtuell und in globaler Dimension. Und je mehr es immer schneller „wird“, umso mehr entrückt es sich von seinem „Sein“. Es verliert seinen Ort, seine Zeit. Es lebt übergangslos in den vergleichtzeitigten Unterschiedlichkeiten seines „Simultantentums“ (vgl. Geißler 2004). Abhandengekommen ist ihm das bewusste Umherziehen, der „Trajekt“. Nach Paul Virilio war für die Nomaden der Trajekt wichtiger als Subjekt und Objekt, „denn das, was sie zum Leben brauchten, kam weder aus Landwirtschaft noch aus Sammlung und Vorratshaltung, sondern aus ihrem Umherziehen“. Der Trajekt bestimmt die Eigenschaften des Objekts und die Natur des Subjekts. „Die Entstehung der Stadt bedeutet das Ende des Nomadentums und den Verlust des Trajekts“ (Virilio 1993, S. 40). Die Entstehung der globalen und der virtuellen Multioptionsgesellschaften multipli-

ziert diesen Verlust: Zeit- und Ortlosigkeit bei laufendem Selbst-Betrieb. Und trotz – oder manchmal auch: Wegen – aller lifelong guidance bleibt's dabei. Immer „Mehr-desselben“, aber ohne Trajekt. Das Subjekt oszilliert sich zu Tode zwischen Faktizität und Reflexivität (vgl. Orthey 1999), es ist in höchstem Maße in Bewegung, aber es zieht nicht mehr bewusst umher. Es hat die Übergänge, die ihm die alten Freundschaften immerhin gelassen hatten, durch die vielen neuen – gleichzeitigen – Bekanntschaften eingebüßt. Übergangslos taumelt es ohne Trauer, Loslassen, Abschied, Neuorientierung und Neuanknüpfung hinein in die nächste Abhilfe versprechende neue Bekanntschaft. Nicht nur (Betriebs-) Pädagogen raten schließlich dringend dazu, dies immer wieder zu tun.

Was aber bleibt in diesem Taumel der Übergangslosigkeit?

Es ist die durchaus pädagogische Hoffnung, dass das Subjekt sich seines Verstandes bedient und mittels „transversaler Vernunft“ (vgl. Welsch 1987, S. 295ff.) den Übergängen, in die es sich verwickelt, auf die Schliche kommt. Mithilfe daraus zu entwickelnder „Transversalitätskompetenzen“ (vgl. Orthey 2006, S. 232/233) gelingt dem Subjekt die reflexive Schneidung des Überganges, eine zur zeitlichen Ausbreitungsrichtung des Überganges querlaufende (transversale) Reflexion. Es kann berufsbiografische, tätigkeitsbedingte, qualifikatorische, emotionale, soziale, organisationale und (inter-) kulturelle Übergänge so gestalten, dass mit Vergangenen abgeschlossen werden kann, dass Unsicherheiten der Übergangssituation identifiziert und bearbeitet werden und dass auf dieser Grundlage eine Anknüpfung ans Neue möglich wird. Oder eben auch ein Übergangs-Stopp!

Damit werden auf einer anderen Ebene Reflexionsgewinne erwartbar, die es dem Subjekt ermöglichen, sich auch von den alten Freundschaften und neuen Bekanntschaften zu emanzipieren, die es selbst herbeigerufen hat. Und es könnte wieder Zeiten und Orte bekommen, um zu sein, umherzuziehen, sich umzuschauen und sich demütig, bescheiden und stolz auf das zu besinnen, was es *ist* – und nicht ehrgeizig darauf zu spekulieren, was es immer eben auch noch anderes *werden* könnte.

Wie auch immer – hängen bleibt auch das an ihm. Irgendwie war das ja erwartbar.

Alternativ bliebe nur die Variante, sich gegen jegliche Form reflexiver Selbst-Rationalisierung immun zu machen und sich radikal dem Hier-und-Jetzt zu überlassen: „Lebe wild und gefährlich!“ (Braun 2007, S. 39ff.)

Literatur

Braun, R. 2007: Hallo Fahrerlager. Winterberg

Bröckling, U. 2005: Projektwelten. Anatomie einer Vergesellschaftungsform. In: Leviathan. Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaften. 3/2005, S. 364-384

Christof, E./Ribolits, E./Zuber, H. (Hg.) 2007: Führe mich sanft. Beratung, Coaching & Co. – die postmodernen Instrumente der Gouvernamentalität. schulheft 3/2007 (127), Wien

Duttweiler, S. 2004: Beratung. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas: (Hg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt am Main, S. 23-29

Flusser, V. 1994: Vom Subjekt zum Projekt. Düsseldorf

Foerster, H. v. 1993: KybernEthik. Berlin

Foucault, M. 1992: Was ist Kritik? Berlin

Geißler, K. A. 1974: Berufserziehung und kritische Kompetenz. München

Geißler, K. A. 1990: Auf dem Weg in die Weiterbildungsgesellschaft. In: Wittwer, W. (Hg.): Annäherung an die Zukunft. Zur Entwicklung von Arbeit, Beruf und Bildung. Weinheim und Basel, S. 161-188

Geißler K. A. 2004: Alles. Gleichzeitig. Und zwar sofort. Freiburg im Breisgau

Geißler, K. A./Kade, J. 1982: Die Bildung Erwachsener. Perspektiven einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung. München, Wien, Baltimore

Geißler, K. A./Orthey, F. M. 1995: Die Ungleichheit der Subjekte und die Gleichheit der Zumutungen. In: Bolder, A. u.a. (Hg.): Jahrbuch '96 Arbeit und Bildung. Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit. Opladen, S. 188-216

Geißler, K. A./Orthey, F. M. 1998: Der große Zwang zur kleinen Freiheit. Berufliche Bildung im Modernisierungsprozess. Stuttgart

Holzcamp, K. 1993: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main/New York

Geißler, K. A./Wittwer, W. 1989: Aus der Situation lernen. Ein Trainingsseminar zur Gestaltung situationsorientierter Weiterbildung. Berlin

Jürgens, K./Voß, G. G. 2007: Gesellschaftliche Arbeitsteilung als Leistung der

Person. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 34/2007, S. 3-9

Justi, J. H. G. v. 1770: Gedanken von Projecten und Projektmachern. In: ders.: Politische und Finanzschriften über wichtige Gegenstände der Staatskunst, der Kriegswissenschaften und des Cameral- und Finanzwesens. Bd. 1., Kopenhagen/Leipzig. Neudruck (Original 1761), S. 256-281

König, O. 2007: Gruppendynamik und die Professionalisierung psychosozialer Berufe. Heidelberg

Kurtz, T. 2005: Die Berufsform der Gesellschaft. Velbrück, Weilerswist

Liotard, J. F. 1993: Das postmoderne Wissen. 2. Aufl., Wien

Orthey, F. M. 2004: zwielfichtiges lernen. Gegenstimmen in der Weiterbildungsdiskussion. Bielefeld

Orthey, F. M. 2005: Fünf Thesen zur „Lernerfolgs-Story“. Vermessenes Lernerfolgsmessen. Gegenrede. In: Grundlagen der Weiterbildung, 1 (2005), S. 26-30

Orthey, F. M. 2006: betriebe – lernen – systeme. Wie Unternehmen sich durch lernen verändern. Beobachtungen und Perspektiven zwischen Theorie und Praxis. Online URL: http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/frontdoor.php?source_opus=859, Universität Bielefeld

Ribolits, E. 1994: Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider der Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus. München

Schwanitz, D. 1999: Bildung. Alles, was man wissen muss. Frankfurt am Main

Simon, F. B. 1993: Die Kunst, nicht zu lernen. In: Systeme, Jg. 7, Heft 1/93, S. 46-57

Virilio, P. 1993: Revolutionen der Geschwindigkeit. Merve, Berlin

Welsch, W. 1987: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim

Weisskopf, R. (Hg.) 2003: Menschen-Regierungskünste. Anwendungen post-strukturalistischer Analyse auf Management und Organisation. Wiesbaden

Wittgenstein, L. 1988: Tractatus Logico-Philosophicus. Neuaufl. Frankfurt a. M.

Wittwer, W. 1982: Weiterbildung im Betrieb. München

Wittwer, W. (Hg.) 1990: Annäherung an die Zukunft. Zur Entwicklung von Arbeit, Beruf und Bildung. Weinheim und Basel

Wittwer, W. (Hg.) 1996a: Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft. Bielefeld

Wittwer, W. 1996b: Als Wanderarbeiter im Cyberspace. Berufliche Bildung auf der Suche nach einer neuen Identität. In: Wittwer, W. (Hg.): Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft. Bielefeld, S. 11-40

Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hg.) 2003: Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege der Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim

Gerhard Drees/Ute Holm

Kohärenzbildung von Personen in Bildungsberufen

Ein Forschungsansatz zur Erfassung pädagogischer
Kompetenzentwicklung im Lebenslauf

1. Einleitung

Berufstätigkeiten im Bildungsbereich gehören zu denjenigen, die in besonders hohem Maße öffentlich diskutiert werden: Sie vollziehen sich häufig in umstrittenen Handlungsfeldern und unter dem Anspruch, unterschiedlichen, sich mitunter widersprechenden Interessen gerecht zu werden. Zudem sind die pädagogischen Handlungsfelder sehr dynamisch. Viele Veränderungen des gesellschaftlichen Lebens wirken sich auf den Bildungsbereich aus, sollen über ihn herbeigeführt oder durch ihn unterstützt werden. Aufgrund des wissenschaftlichen Fortschritts oder des Wandels gesellschaftlicher Orientierungen werden speziell im Bereich der beruflichen Bildung die Inhalte der Bildungsprozesse in immer kürzeren Abständen modifiziert. Der Zuwachs an Erkenntnissen über das Lernen veränderte Vorstellungen von Bildungszielen und den Wegen, sie zu erreichen, und neue gesellschaftliche Aufgabenzuschreibungen an die Bildungsinstitutionen verändern die Bildungsprozesse selbst. Dabei ist das Handeln in Bildungsberufen letztlich an die Auffassungen der einzelnen Person gebunden: Als maßgeblicher Hintergrund für die angesprochenen Vermittlungsleistungen und das letztlich resultierende Handeln ist der je individuell ausgeprägte Komplex aus Denkweisen, Meinungen, Haltungen und Handlungsorientierungen zu betrachten, den die jeweils agierende Person im Verlauf ihrer Berufsbiografie in der Auseinandersetzung mit der skizzierten dynamischen Entwicklung ihres Handlungsfelds entwickelt hat.

Die berufliche Kompetenz von Personen im Bildungsbereich macht es also wesentlich aus, in ihrem beruflichen Alltag gemäß den für das eigene berufliche Handeln entwickelten Kriterien unterschiedliche, auch disparate formale und informelle Ansprüche so miteinander vermitteln zu können, dass ein ihre Existenz sicherndes und ein Leben nach den eigenen Vorstellungen ermöglichendes Arbeitsergebnis erreicht werden kann. Dazu müssen sie ferner in der Lage sein, die Entwicklungen im fachlich-inhaltlichen Bereich, den Fortgang der Bildungsdiskussion, den erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt und den strukturellen und institutionellen Wandel im Bildungssystem mit den daraus erwach-

senden modifizierten Handlungsnotwendigkeiten und -erwartungen zu verarbeiten.

Wie aber entwickelt sich diese spezielle berufliche Kompetenz von Personen in Bildungsberufen im Laufe der Berufsbiografie, und wie ist sie in den Einzelheiten zu beschreiben? Auf welche Weise und aufgrund welcher Einflüsse verändert sich das berufliche Handeln bzw. verändern sich die es leitenden Auffassungen, Ziele und Orientierungen? Wie gestaltet sich der Zusammenhang zwischen den Veränderungen der Bedingungsgrößen im Handlungsfeld und Veränderungen des Denkens und Handelns der hier tätigen Personen? Nach welchen Kriterien wird den an das berufliche Handeln herangetragenen Interessen und Erwartungen mehr oder weniger entsprochen und wie entwickeln sich diese Kriterien? Wie gehen die Personen mit der Disparität offizieller und inoffizieller Handlungserwartungen um und finden sie ihre Orientierung?

Diesen und weiteren Fragen soll mit einem Forschungsansatz nachgegangen werden, der derzeit von den Autoren entwickelt wird. Die angestrebten Erkenntnisse sind zunächst mit Blick auf die Fragen von Interesse, was Kompetenz für die Tätigkeit in Bildungsberufen tatsächlich ausmacht, wie der Aufbau dieser Kompetenz unterstützt werden kann und welche Wirkung und Reichweite z. B. die zurzeit vorgesehenen (Aus-)Bildungswege (auch in der Konfrontation mit z. B. den formalen und informellen Normierungen durch die vorgefundenen institutionellen Bedingungen und Interessenkonstellationen) tatsächlich haben. Ferner sind Erkenntnisse dazu zu erwarten, wie der Wandel der Handlungsfelder und der damit verbundenen Kompetenzerwartungen aus der Sicht der in den Handlungsfeldern Tätigen erfahren und wie er vor dem Hintergrund der eigenen Orientierungen zu praktischem pädagogischen Handeln verarbeitet wird (Kompetenzentwicklung). Des Weiteren können die Resultate Hinweise auf Realisierungschancen und -möglichkeiten für Innovationen und Reformen im Bildungsbereich geben, da diese wesentlich davon abhängen, wie sie in der unmittelbaren Praxis von den dort tätigen Personen vor dem Hintergrund ihrer Auffassungen, ihrer Kompetenz und ihrer Handlungsorientierungen umgesetzt werden (Innovationsbereitschaft/-performanz).

Am Anfang des Vorhabens steht die Erarbeitung einer bildungstheoretischen Grundlegung des Projekts, hier im Wesentlichen aufzufassen als im Anschluss mit den thematisierten Personen gemeinsam empirisch zu überprüfende Vorannahmen dazu, wie sich die Entwicklung pädagogischen Handelns in der individuellen Auseinandersetzung mit dem eben skizzierten Feld vollzieht. Diese Grundlegung entsteht im Kern aus der Verbindung eines Modells der Kohärenzbildung (Drees 2003) mit dem biografietheoretischen Ansatz in der Erwachse-

nenbildung. Der aktuelle Stand der theoretischen Vorarbeiten, auf deren Grundlage das eigentliche Forschungsdesign entstehen soll, wird hier in seinen Grundzügen dargelegt und zur Diskussion gestellt.

2. Kohärenzbildung

Zur Erarbeitung des Modells der Kohärenzbildung wurden das in Antonio Gramscis Philosophie der Praxis (1994) angedeutete Kohärenzkonzept, mit dem die Zielperspektive von Prozessen der Persönlichkeitsbildung erfasst werden kann, und die subjektwissenschaftliche Lerntheorie im Kontext der Kritischen Psychologie (Holzkamp 1985, 1995) aufgegriffen und unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten konzeptuell verarbeitet.

Antonio Gramsci stellt in seiner Philosophie der Praxis (1994), ausgehend vom Menschen als Subjekt seiner Individual- und Gesellschaftsgeschichte, die besondere Bedeutung von Ideologien für die individuelle Lebensführung und die gesellschaftliche Realität heraus¹. In diesem Zusammenhang legt er dar, wie Ideologien bzw. (wie sie zur Vermeidung falscher Assoziationen im Projektkontext heißen sollen) Weltauffassungen – das sind auf die unmittelbare Lebenspraxis angewendete „Werkzeuge“ für das individuelle Sich-Zurechtfinden in den Lebensumständen und die Anleitung der alltäglichen Lebensführung – gebildet werden und wie sie als „eine objektive und wirksame Realität“ (Gramsci 1994, 1325) Wirklichkeit bilden und geschichtsmächtig werden. Zusammengebracht mit dem Konzept der Kohärenz, bezeichnet letztere zusammengefasst die idealtypische Qualität einer Weltauffassung, die in sich widerspruchsfrei ist und sich als Anleitung für das praktische Handeln bewährt. Kohärenzbildung ist eine spezielle Form dieses Handelns, nämlich diejenige, die sich auf die Herstellung einer solchen, immer nur vorläufig erreichbaren kohärenten Weltauffassung richtet.

Mit der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie können die in diesem Zusammenhang anfallenden Lernaktivitäten als intentionales, subjektiv sinnvoll begründetes Handeln konzeptualisiert werden. Die der Kritischen Psychologie vorausgehenden Grundannahmen der Intentionalität und einer prinzipiell nicht eliminierbaren Handlungsfähigkeit des Subjekts (Holzkamp 1985, 237ff.), die nach den Bedingungen für die Möglichkeit derer Verfügbarkeit und bewussten Anwendung fragen lässt, bildet die grundlegende strukturelle Gemeinsamkeit mit der Philosophie der Praxis. Zwischen den beiden Ansätzen entsteht über u. a. diese Gemeinsamkeit in den Grundpositionen und über die unterschiedlichen Blickwinkel der Gegenstandsbetrachtungen ein Verhältnis gegenseitiger Ergänzung,

¹ Zu Gramscis Verwendung des Begriffs „Ideologie“ siehe Gramsci 1992, 875; Drees 2003, 46f.

das sich formelhaft etwa so kennzeichnen lässt: Auf der einen Seite steht mit der Philosophie der Praxis eine Theorie des Zusammenhangs von Individuum und Gesellschaft, mit dem ausdrücklich die Bedeutung der subjektiven Weltauffassungen für die Erscheinungsformen und die Entwicklung gesellschaftlicher Strukturen und der individuellen Handlungsfähigkeit hervorgehoben wird, auf der anderen mit der Kritischen Psychologie ein subjektwissenschaftliches Konzept, das die Entstehung und die Gestalt subjektiver Weltauffassungen vor dem Hintergrund eines Primats der gesellschaftlichen Strukturen darlegt.

Das Modell der Kohärenzbildung lässt sich vor dem Hintergrund der Frage nach dem Aufbau und der Entwicklung von Handlungskompetenz für Bildungsberufe wie folgt auf das Wesentlichste zusammenfassen.

Ausgangspunkt für die Darstellung des Modells ist der intentional auf die Welt und sich selbst gerichtete Mensch, der als Subjekt der gesellschaftlichen und der individuellen Geschichte und im Bewusstsein der gesellschaftlichen Vermittelt-heit seiner Existenz subjektiv sinnvoll begründet im Sinne seiner Lebensinteressen handelt. Um das daraus für den Einzelnen erwachsende Potenzial auf die eigenen Lebensinteressen bezogen umsetzen zu können, ist Handlungsfähigkeit vorausgesetzt. Die Handlungsfähigkeit einer Person bestimmt sich nach dem Maß, in dem sie in der Lage ist, ihre Lebensinteressen zu realisieren. Sie kann im Rahmen eines bestimmten individuell gegebenen Möglichkeitsraums entwickelt werden, der im Wesentlichen von den Spezifika des Standorts einer Person im Gefüge der jeweiligen Gesellschaft definiert wird. Dieser Standort wird zum einen markiert durch eine Position, über die ein Platz im Prozess der gesellschaftlichen Produktion zugewiesen und das Austauschverhältnis zwischen einem Beitrag zur gesellschaftlichen Lebensgewinnung und den dafür überlassenen Möglichkeiten zur individuellen Existenzsicherung und -entwicklung reguliert wird (in unserer Gesellschaft ein Beruf), zum anderen von den Gegebenheiten in dem die Position umgebenden Reproduktionsbereich. Der Möglichkeitsraum ergibt sich als die standortspezifische Summe der verfügbaren Handlungsmöglichkeiten, vermehrt um die Handlungsmöglichkeiten, die gegeben, bisher aber nicht realisiert sind, sowie die Handlungsmöglichkeiten, die erreichbar wären, wenn die immer auch zumindest in Ansätzen bestehenden Chancen, die standortspezifischen Begrenzungen im Sinne der Erweiterung des Möglichkeitsraums zu überschreiten, genutzt würden.

Handlungsfähigkeit individuell zu entwickeln bedeutet folglich, die individuellen Voraussetzungen und die gesellschaftlichen Gegebenheiten herzustellen, die es erlauben, das am Standort gegebene Potenzial von Handlungsmöglichkeiten zur Verfolgung der eigenen Lebensinteressen auszuschöpfen und zu erweitern.

Grundvoraussetzung für Handlungsfähigkeit und eine Praxis, die die Realisierung und Entwicklung der Lebensinteressen ermöglicht, ist die Kohärenz der Weltauffassung, von der ausgehend das Handeln orientiert wird. Jedes Handeln begründet sich auf eine Weltauffassung, im konkreten Handlungszusammenhang eine Situationsauffassung, gleich bedeutend mit einer Theorie zu den Prämissen, Notwendigkeiten und Folgen des Handelns. Dies gilt unabhängig davon, ob diese im Moment der Handlungsplanung und -ausführung bewusst oder als Hintergrund inzwischen automatisierter Handlungsmuster unbewusst herangezogen wird. Die Welt-/Situationsauffassungen stehen im Zentrum der menschlichen Lebensaktivität. Von ihnen ausgehend werden die Lebensinteressen definiert, werden Handlungsziele, Strategien und Hilfsmittel bestimmt. Auf die Welt-/Situationsauffassungen sind auch Entscheidungen begründet, ob affirmativ oder progressiv agiert wird, ob und wie persönliche Handlungsvoraussetzungen qualifiziert und Ziele kooperativ verfolgt werden. In Konsequenz dieser allem konkreten Handeln vorgeordneten Bedeutung der individuellen Welt-/Situationsauffassungen sind diese auch entscheidend erfolgsrelevant: Von ihrer Güte und der Qualität der auf sie begründeten Zielentscheidungen und Strategien hängt ab, ob und inwieweit die Praxis erfolgreich ist.

Gleichzeitig sind die Welt-/Situationsauffassungen als Produkt der Praxis und der mit ihr entstehenden Erfahrungen dynamisch: Durch ihr Handeln, die einzig hierzu mögliche Weise, tritt eine Person zur Welt in Beziehung. Gleich, ob sie in bewusster Erkenntnisabsicht auf sie zugeht, zufällige Erlebnisse oder Erfahrungen vorangegangenen Handelns verarbeitet, sich mit Weltauffassungen Anderer, geschlossenen philosophischen Denkgebäuden oder den in ihrem persönlichen Umfeld allgemein vertretenen alltagstheoretischen Auffassungen auseinandersetzt, stets werden die entstehenden Erfahrungen mit der aktuellen Weltauffassung relationiert, letztere angesichts neuer Weltaufschlüsse ggf. ergänzt, korrigiert und in eine schlüssige Form gebracht mit dem Ziel, eine erfolgreiche Anleitung der Praxis zu begründen – die Weltauffassung wird mehr oder weniger erfolgreich und konsequent „kohärent gemacht“.

Eine individuelle Weltauffassung, als das subjektiv schlüssige, aufgrund der Begrenztheit der Erkenntnismöglichkeiten notwendigerweise immer auch mithilfe spekulativer Elemente ergänzte Arrangement der Summe aller einem Menschen verfügbaren Welterfahrungen und Wissensbestände, ist kohärent, wenn sie in sich und gegenüber den durch sie geleiteten praktischen Welterfahrungen widerspruchsfrei ist. Zu diesen praktischen Erfahrungen gehören neben den unmittelbaren Rückmeldungen über den Handlungserfolg die Erkenntnisse aus der diskursiven Erprobung der Weltauffassung in Konfrontation mit anderen Konzep-

ten, durch die logische Widersprüche, unzureichende Erklärungstiefe oder obsole te Denkformen erkennbar werden können.

Unter bildungstheoretischer Perspektive betrachtet, stellt sich von diesem Ausgangsszenario her die Frage, auf welchen Wegen diese handlungsbefähigende Kohärenz der Weltauffassung zu gewinnen ist. Potenzieller Impuls für Aktivitäten der Bildung an der Kohärenz ist die Erfahrung von Widersprüchen in der Weltauffassung. Diese erscheinen als innere Diskrepanzen in der logischen Struktur der Weltauffassung selbst oder als Differenzen zwischen Weltauffassung und Praxiserfahrung, die sich über eine defizitäre Erfolgsbilanz des Handelns ausweisen. Sie sind entweder unmittelbar erkennbar, d. h. in der intellektuellen Auseinandersetzung als Widersprüche im Weltbild oder in der Lebenspraxis über das Scheitern von Handlungen und dessen Folgen sinnfällig. Oder sie werden emotional, über Gefühlszustände des Kontrollverlusts, der Unsicherheit, der Bedrohtheit, der Angst oder der Unzufriedenheit, erkannt, die auf bisher nicht erfasste, ignorierte oder rationalisierte Defizite hinweisen und potenziell auf Bemühungen zu deren Überwindung zuleiten. Erst mit der psychischen Gewärtigkeit einer defizitären Lebenslage, der Erfahrung des Verlusts oder der gefühlsmäßig repräsentierten Bedrohung der Handlungsfähigkeit, werden gezielte Aktivitäten zu ihrer Überwindung möglich.

Widerspruchserfahrungen bleiben potenzielle Entwicklungsimpulse, weil sie, um als Begründungen für entsprechende Aktivitäten in Frage zu kommen, von der Person zunächst bewusst aufgegriffen und analysiert werden müssen. Erst recht emotionale Ereignisse, die Widersprüche und Defizite anzeigen, können Entwicklungsschritte nur dann nach sich ziehen, wenn sie als konkret bedeutungsvolle Rückmeldungen über die Lebenssituation aufgenommen und als Indikatoren für Bedrohungen der Handlungsfähigkeit und des Kontrollverlusts gezielt auf ihre Ursachen hin hinterfragt werden.

Damit eine Person aber einen Entschluss zur Thematisierung der erfahrenen Widersprüche fassen kann, muss sie die Möglichkeit dazu erst einmal realisiert und zur Grundlage ihres Denkens und Handelns gemacht haben, muss sie sich die spezifisch-menschlichen Entwicklungspotenziale gegen den Eindruck der Zwangsläufigkeit des Handelns in selbstevidenten Verhältnissen (wieder) bewusst und verfügbar machen. Voraussetzung dafür ist es wiederum, die Immanenz der Weltsicht auszusetzen, die Auseinandersetzung mit und die Frage nach Alternativen zu den bisher bewährten Situationsauffassungen, Denk- und Handlungsformen zuzulassen. Holzkamp (1985, 397f.) kennzeichnet dieses Moment als das des Bruchs mit der Unmittelbarkeit der Weltsicht, Gramsci hebt es als den Entschluss zum Einstieg in einen kathartischen Prozess des „Erkenne dich

selbst“ hervor. Die individuelle Entscheidung ist unabdingbare Voraussetzung für Prozesse der Kohärenzbildung. Die Option besteht prinzipiell und wird in jeder Situation neu wählbar, in der immanente Erklärungen des Geschehens unbefriedigend bleiben und das Handeln behindern oder in denen Widerspruchserfahrungen eine Entscheidung zwischen der Thematisierung der Situation und ihren Ursachen oder der Verdrängung ihrer Folgen (oft als emotionale Folgen des Kontrollverlusts) notwendig machen.

Mit dem Entschluss, Diskrepanzen in der Weltauffassung zu thematisieren, wird die Analyse der Welt-/Situationsauffassung, eine „Bestandsaufnahme in eigener Sache“ möglich. Sie geht darauf aus, (emotionale) Signale gezielt aufzugreifen, Widersprüche im Denken festzustellen und Hintergründe für fehlschlagendes Handeln in defizitären Situationsauffassungen und Handlungsstrategien aufzufinden. Von den Ergebnissen der Analyse kann das Bilden an der Kohärenz, d. h. das Bemühen um die Aufhebung der festgestellten Widersprüche im Sinne einer adäquaten Praxisanleitung, ausgehen.

Die als Ergebnis des Bildens an der Kohärenz entstehenden Welterfahrungen werden der Weltauffassung integriert. Sie begründen die Entwicklung veränderter ggf. erfolgreicherer Handlungsstrategien entweder für das unmittelbare Handeln oder für die Schaffung verbesserter Vorbedingungen für das Handeln. Die Kohärenz der Weltauffassung ist ein nur vorläufig, auch perspektivisch niemals abschließend erreichbarer Zustand, der immer neu und bis auf Weiteres hergestellt werden muss. Aus diesem Umstand erwächst eine auf Dauer gestellte Dialektik von Irritation und Reproduktion individueller Handlungsfähigkeit, aus der letztlich die Dynamik individueller und gesellschaftlicher Entwicklung resultiert. Als Funktion einer kohärenten Weltauffassung ist die Handlungsfähigkeit mit allen relativierenden Konsequenzen für die Realisierung der Lebensinteressen einerseits zwar immer erfahrbar bzw. spürbar bedroht. Über die auf solche Erfahrungen begründbaren und willentlich initiiierbaren Aktivitäten zur Wiederherstellung oder Erweiterung von Handlungsfähigkeit, die mit der Bildung an der Kohärenz der Weltauffassung eingeleitet werden, ist aber die Entwicklung des Menschen in individueller wie in gesellschaftlicher Hinsicht (erst) möglich.

Im Kontext des geplanten Projekts wäre der lebenslang angelegte Prozess der Kohärenzbildung demnach als das individuelle Bemühen um die Aufrechterhaltung und Entwicklung der Handlungsfähigkeit gegenüber den Handlungsnotwendigkeiten und -erwartungen in den oben skizzierten dynamischen und disparaten Bedingungen im Handlungsfeld von Personen in Bildungsberufen aufzugreifen und mit Blick auf die Forschungsfragen mit diesen Personen gemeinsam zu rekonstruieren.

3. Der lebensgeschichtlich lernende Erwachsene

Die Idee des Bildens an der Kohärenz weist hinsichtlich der Erklärung kompetenten und innovativen² Lehrhandelns Verbindungen zu einer biografiethoretisch-anthropologischen Perspektive auf, wie sie zurzeit wesentlich die erwachsenenpädagogische Menschenbilddiskussion prägt (vgl. Holm 2007). Sie bietet neben dem gesellschaftspolitischen Fokus der Kohärenzbildung und einer subjektwissenschaftlichen Lernbegründung einen mittlerweile erwachsenenpädagogisch fundierten Zugang zum Lernsubjekt. Die Zusammenführung der Perspektiven verspricht, wie im nächsten Abschnitt dargelegt, Aufschluss über das eigene Untersuchungsinteresse.

Ein Verständnis über die biografiethoretisch-anthropologische Perspektive kann generell an biografieorientierten Reflexionen und darin enthaltenen impliziten Vorstellungen vom lernenden Erwachsenen entwickelt werden. Es verdeutlicht sich darüber hinaus an ausgewählten Beiträgen mit dem Titelkriterium eines expliziten Menschenbildbezugs durch Begriffe wie Bild, Menschenbild, Leitbild, Anthropologie oder „der lernende Erwachsene“. Die nachfolgenden Überlegungen basieren auf dieser zweiten Materialgrundlage, die über traditionell typisierende Zuschreibungen des Erwachsenen hinaus auf ein Bewusstsein über die Unstetigkeit, Unfertigkeit und Orientierungslosigkeit des lebensgeschichtlich geprägten Menschen in der individualisierten, globalisierten und säkularisierten Welt verweist (vgl. Kade 2001, 407, Nittel 2003, 74). Gerade in der Parallelität von einerseits typisierenden sowie andererseits der Wandlungsdynamik geschuldeten Vorstellungen vom Menschen liegen Erklärungen für innovatives Handeln, wie in der näheren Beschäftigung mit einigen Autorenpositionen gezeigt werden soll.

Als eine adäquate Kategorie für das Verständnis vom modernen Erwachsenen befindet Nittel (2003) die Biografizität. Diese steht u. a. für den Umgang mit dem Neuen sowie dafür, das Neue gleichzeitig mit anzustoßen und zu gestalten. Dafür erforderlichen Entscheidungen liegen verantwortungsvolle Haltungen im Sinne einer aufklärerischen Wertorientierung zugrunde. Insofern enthält Biografizität eine normative Dimension, die Innovationshandeln mit Bezug auf die eigene Person, auf das Umfeld und die Gemeinschaft prägt. Solches Handeln ist für Nittel mit identitätsbezogenen Lernanforderungen verknüpft. Als Zwischenfazit zeigt sich, dass innovatives Handeln in Anschluss an seinen Biografizitätsbegriff durch die Verarbeitung zusammentreffender „objektiv“-gesellschaftlicher und subjektiv-lebensweltlicher Zustände ermöglicht wird. Anders gesagt

2 Unter Innovationshandeln wird hier die Veränderung der eigenen Handlungsorientierungen mit der Folge veränderten und verändernden Denkens und Verhaltens verstanden.

ergeben Beobachtung und Einordnung der inneren und äußeren Welt einen Erkenntnisstand, unter dem verantwortungsvoll kein veränderndes Handeln unterlassen bleiben kann. Verhindert wird Innovation, wenn es an Fähigkeiten oder Rahmenbedingungen zur reflektierten Integration objektiver und subjektiver Erfahrungswelten sowie zum Eingehen ungewohnter Interaktionskonstellationen mangelt bzw. wenn sich daraus keine andauernd durchsetzungskräftigen Handlungsformen ergeben. Möchte man in einem empirischen Setting nach den Bedingungen von Biografizität als Innovationshandeln fragen, würde es darum gehen, erfolgreiche Verschränkungen objektiver und subjektiver Erfahrungswelten im Lebenslauf in ihrer Struktur zu erfassen.

Dem normativ begründeten erwachsenenpädagogischen Selbstverständnis von Nittel nähert sich Baltes (2004) – von der Lebenslaufforschung kommend und Überschneidungen zu biografietheoretischen Positionen aufweisend – in seiner Beschreibung vom lebenslang lernenden „unfertigen Menschen“ an. Auch bei ihm ist personale Flexibilität, derer der Mensch zum produktiven Umgang mit Unfertigkeit bedürfe, in einen aufklärerisch-humanistischen Wertekanon eingebettet. Anders als die Biografizität, die wesentlich auf reflexivem und integrativem Handeln basiert, zielt die „adaptive Flexibilität des Ichs“ (Baltes 2004, 49) jedoch zunächst auf zugrunde liegende dispositionale Ausprägungen für individuelles Handeln unter Ungewissheitsbedingungen. Konkret fasst Baltes unter Ichflexibilität emotionale und motivationale Schlüsselkompetenzen im Sinne des Glaubens an die eigene Person – so Eigenschaften des positiven Denkens, der Offenheit gegenüber Neuem und der persönlichen Handlungskontrolle, die eine Person in die Lage versetzt, sich als entwicklungsfähig zu erleben und ihre Lebenschancen zu nutzen. Sie steht aber in der dynamisierten Welt insbesondere für ältere Menschen auch für den Versuch, den Wettlauf um Potenziale des längeren Lebens zu gewinnen. Hier klingt das an, was Nittel als „Doppelgesichtigkeit“ des lebenslangen Lernens bezeichnet. Neben Gestaltungschancen enthält es identitätsrelevante Gefahren (vgl. Nittel 2003, 75), die in Erwartungsenttäuschungen durch kaum umsetzungswirksame Lernbemühungen zum Ausdruck kommen. Übergreifend ist Innovationshandeln nach dem Flexibilitätsverständnis von Baltes voraussetzend an personale Schlüsselkompetenzen gebunden, daneben an die Aktivierung idealistischer Energien ohne Einlösungsgarantie. Empirisch wäre von Interesse, wie es biografisch und durch Einflüsse unterschiedlicher Sozialisationsinstanzen zur Entfaltung derartiger Schlüsselkompetenzen kommt und wie sie im Sinne einer auch utopischen Vorschussbereitschaft, d. h. des Wagnisses neuer und noch unbekannter Wege, eine berufliche Umsetzung erfahren.

Ausdrücklicher als Nittel und Baltès erkennt Kade (2001, 408) im Rahmen seiner Charakterisierung des Erwachsenen über die Individualebene hinaus ein normatives Konzept der Biografie in gesellschaftlichen Gestaltungsanforderungen. Denen könne sich der Einzelne kaum entziehen, ohne Nachteile zu erfahren. Die Gestaltung der eigenen Biografie ist möglich, sie wird einem aber auch zugemutet. Jemand erlebt und schafft sich selbst, wobei Entfaltungschancen und Zwangspotenziale gleichermaßen Spielräume individueller Lebensgestaltung auszeichnen. Ein normatives Menschenbild selbst, im Sinne eines idealen Bildes vom fertigen Erwachsenen, erklärt Kade hingegen mit Bezug auf die gesellschaftliche Entwicklungsdynamik für hinfällig. Im Gegenteil würden biografische Diskontinuitäten in der individualisierten Gesellschaft den Normalfall darstellen. Innovatives Handeln ist dem Einzelnen unter Rückgriff auf Kades Erwachsenenverständnis tendenziell immer schon durch biografische Gestaltungsanforderungen – in Form von Selbstansprüchen sowie von extern auferlegten Erwartungen – aufgegeben. Dessen Entsprechung erweist sich jedoch je nach Ausprägung definierter Anforderungen, je nach subjektiven Wahrnehmungen und Antwortmustern als äußerst situativ und individuell. Denkbar sind Anpassungs- und Denkleistungen, die nicht als Innovationshandeln ersichtlich sind. Denkbar sind auch gescheiterte Antwortversuche. Hieraus erwächst ein Frageinteresse nach gelungenem Innovationshandeln und den impulsgebenden und bewertenden Definitionsmächten.

Konnten die vorangehend diskutierten Ansätze einen Zugang zum innovativen Handeln mit Bezug auf das Spannungsverhältnis von normativen und offenen Dimensionen menschlicher Lebensgestaltung konkretisieren, trifft man an anderer Stelle auf eine offensive Ablehnung normativer Menschenbildzuschreibungen. Als ein Vertreter kann der psychoanalytisch orientierte Erziehungswissenschaftler Günther Bittner (2001) angeführt werden. Unter einer normativen Orientierung versteht er dabei weder die erwachsenenpädagogisch aufklärerische Tradition noch gesellschaftlich definierte Verhaltenserwartungen, sondern Aussagen empirischer Forschungen, insbesondere der Entwicklungspsychologie, die der menschlichen Individualität nicht gerecht würden. Er plädiert dafür, den Menschen aus seiner eigentlichen Lebenskonstellation und subjektiven Betroffenheit heraus zu verstehen. Die Biografieperspektive kann demnach an der grundlegenden Notwendigkeit festgemacht werden, unterschiedliche Ich-Facetten³ in ihrer individuellen Komplexität und Widersprüchlichkeit ausbalancieren zu müssen. Ähnlich wie bei Kade ist innovatives Handeln dem Individuum durch biografische Anforderungen übereinzubringender Ich-Facetten letztlich

³ Ich-Facetten konstituieren sich durch das Leben in verschiedenen Lebenssituationen wie in der Elternschaft, dem Beruf, der Situation des Alterwerdens u.a. (vgl. Bittner 2001, 10).

immer schon aufgegeben. Jedoch erfährt die externe und gesellschaftliche Anforderungsdimension lediglich aus einer betroffenen Innenperspektive heraus Beachtung und nicht als soziologisch gegebene, normativ geladene Beeinflussungs- und Gestaltungsgröße individueller Lebensführung. Die Berufsbiografie erscheint dabei immer nur als eine unter verschiedenen auszubalancierenden Facetten. Insofern erfährt der Stellenwert beruflich kompetenten Handelns im gesamten Lebenslauf auch eine Relativierung. Mit Bezug auf das eigene Frageinteresse scheint es jedoch zumindest fragwürdig, ob ein Verständnis von kompetentem und innovativem Handeln in öffentlich exponierten Positionen wie Bildungsberufen gesellschaftliche Handlungsentwürfe in erster Linie als individuell zu bewältigende Coping-Herausforderung fassen kann. Vielmehr liegt eine Orientierung auf gesellschaftsdynamische Entwicklungen und, wie obige Auseinandersetzung mit biografiethoretisch-anthropologischen Ansätzen zeigt, auf mittelbar oder unmittelbar damit einhergehende normative Vorstellungen vom lernenden Erwachsenen nahe.

Die anthropologische erwachsenenpädagogische Debatte ist in sich, zumal in biografiethoretischer Ausrichtung, äußerst heterogen. Beiträge differieren nach Bezugskonzepten, normativen Begründungen und inhaltlichen Positionierungen. Was die Frage nach der Herausbildung kompetenten und innovativen Berufshandelns in Bildungsberufen angeht, bietet sie gleichwohl übergreifend auszumachende Anknüpfungspunkte für eine empirische Annäherung. Sie betreffen auf der individuellen Verarbeitungsebene eine zu vollbringende Integration von Perspektiven, von inneren und äußeren, von alltagswelt- und lebenslaufbezogenen, von subjektiven und gesellschaftlichen. Auf der Umsetzungsebene geht es um Passungsverhältnisse individueller Konstruktionen mit umweltlichen Bedingungen. Die Gestaltung der Biografie vollzieht sich als Lernhandeln. Damit sind breite Inhaltsbereiche eines Untersuchungszugangs angedeutet.

4. Grundlinien eines Forschungsdesigns zur Erfassung pädagogischer Kompetenzentwicklung im Lebenslauf

Um Aufschluss über die Prozesse der pädagogischen Kompetenzentwicklung sowie über Hintergründe der Innovationsbereitschaft und -performanz von Personen in Bildungsberufen zu gewinnen, scheint ein Design viel versprechend, das die vorgestellten Ansätze der Kohärenzbildung und biografisch-anthropologischer Vorstellungen miteinander verschränkt. Konkrete Anknüpfungspunkte zwischen den Ansätzen liegen in der Annahme, der niemals fertigen und hingegen sich selbst permanent im sozialen Kontext schaffenden Persönlichkeit. In der handelnden Auseinandersetzung mit Weltgegebenheiten, z. B. bei der indivi-

duellen Beantwortung von Flexibilitätsanforderungen in Bildungsberufen, werden Weltauffassungen immer wieder in eine flüssige Form gebracht. Hier laufen die Gedanken auch mit denen Wolfgang Wittwers (1996) zusammen, mit dem berufsbezogene Prozesse der Kohärenzbildung als kontinuierliche Entwicklung von Handlungsfähigkeit im Sinne einer „biografischen Kompetenzentwicklung“ verstanden werden können.

Darüber hinaus weisen die Ansätze, je nach Lesart und weltanschaulichem Hintergrund, allerdings auch schwer miteinander zu vermittelnde Aspekte auf. Deutlicher als manche biografiethoretischen Positionen grenzt sich der Kohärenzansatz hinsichtlich des Plädoyers für das menschliche Potenzial zur eigeninitiativen sozial vermittelten Selbstveränderung von rein vernutzungsorientierten Vorstellungen ab. Tendenziell orientiert das Konzept der Kohärenzbildung eher auf politisches Handeln, während biografisches Lernen auch als ein individuell „therapeutisches“⁴ Konzept zur Bewältigung zunehmender Unübersichtlichkeit erscheinen kann. Im Sinne des Kohärenzansatzes müsste es so immer darum gehen, Lernunterstützung nicht als bloße Bewältigung des Gegebenen zu konstruieren, sondern Räume für die Entwicklung der Fähigkeit zur aktiven Gestaltung der Lebensbedingungen einzurichten. In einem ersten Zugang ergibt sich schließlich eine scheinbare Unvereinbarkeit der Ansätze dahingehend, dass das Modell der Kohärenzbildung jegliche deterministischen Vorstellungen von der menschlichen Lebensführung und der sie prägenden gesellschaftlichen Bedingungen ablehnt, während in biografiethoretisch-anthropologischen Positionen normative Zieldimensionen des Lernens Berücksichtigung finden. Bei näherer Betrachtung handelt es sich jedoch um eine Ebenendifferenz: Die Kohärenz einer Weltauffassung kann auch über immer vorläufig gesetzte oder akzeptierte normative Orientierungen gewährleistet sein, die jedoch nicht als letzte Wahrheiten, sondern als irritier- und veränderbare Hilfsmittel zum Zurechtfinden in der Welt zu gelten haben. Die Frage, ob es letzte Gewissheiten oder universelle Handlungsregeln geben kann, ist selbst eine, die im Rahmen von Kohärenzbildungsprozessen, also am Kriterium der Praxis, zu beantworten ist. Eine vorläufig kohärente Weltauffassung kann somit ein System individuell produzierter oder – meist – aus dem sozialen Kontext übernommener handlungsleitender Normen enthalten, die aber immer nur so lange gelten dürfen, wie sie zueinander schlüssig bleiben und den praktischen Erfahrungen mit der Welt nicht wi-

4 Erwachsenenpädagogische Modelle und Konzepte, die der subjektiven Verarbeitung biografischer Kontinuität und Diskontinuität gewidmet sind, verschränken Themen des Wissenserwerbs mit Themen der Identität (vgl. Schmitz 1991, 67). Sobald es um die Rekonstruktion und Revision subjektiver und identitätsrelevanter Geltungssysteme geht, sind jedoch tendenziell therapeutische Prozesse angestoßen. Inwiefern sich erwachsenpädagogische als therapeutische Interaktion entpuppt, hängt dabei jeweils auch von den Teilnehmermotiven ab, die sich erst in der praktischen Handlungssituation zu erkennen geben. So kann die Teilnahme an Erwachsenenbildung aus einer verunsicherten Identität heraus erfolgen, obwohl das offizielle Curriculum auf Wissensvermittlung zielt (ebd., 61).

dersprechen.

Solche divergierenden Elemente gilt es in der Untersuchungsanlage zu berücksichtigen und mit Blick auf die Untersuchungsfelder zu hinterfragen. Bisher kann festgehalten werden, dass sich die Ergänzung der beiden reflektierten Ansätze zur Erfassung von kompetentem und innovativem pädagogischen Handeln zum einen durch bestehende Überschneidungen, zum anderen durch mögliche Flankierungen individueller mit gesellschaftlichen Entwicklungsperspektiven begründet. Unter diesem Aspekt ergeben sich weitere theoretische Bezüge z. B. zu Modellen subjektiver Theorien (vgl. Wahl 2006) oder zum Burnout von Personen in Bildungsberufen (vgl. Schaarschmidt/Kieschke 2007, Erhart/Meyer 1997), zu Theorien der beruflichen Sozialisation (Lempert 2002), zum Ansatz der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit (Berger/Luckmann 1980), zum Deutungsmusteransatz (Arnold 1985, Schüßler/Arnold 2000, Oevermann 2001) oder zum Habituskonzept (Bourdieu 1987). Jeweils kommt dort der gelingenden oder misslingenden Integration von biografisch entwickelten und gesellschaftlich definierten Handlungsmustern zentrale Aufmerksamkeit zu.

Ausgehend von dem so abgesteckten Theoriehintergrund wird es im Weiteren darum gehen, die Fragestellungen und die methodologische Ausrichtung zu präzisieren.

Hinsichtlich der Fragestellungen geht es in der Grundorientierung darum, den geeigneten Weg zu finden, um

- die individuelle Geschichte der Entwicklung pädagogischer Kompetenz mit den Personen in Bildungsberufen vor dem Hintergrund derer Biografie im jeweiligen zeitgeschichtlichen und sozialen Kontext zu rekonstruieren,
- Schlüsselsituationen in den individuellen Biografien und Kompetenzbildungsprozessen festzustellen und zu interpretieren, in denen die pädagogische Kompetenz (und ggf. Welt- und Situationsauffassung, pädagogische Orientierung) der Personen irritiert wurde und die Suche nach Lösungsmöglichkeiten, Veränderungen und Entwicklungen oder Rationalisierungen, Anpassungen und Formen der Problemflucht bewirkten,
- überindividuelle Muster in den Entwicklungsprozessen und in den Strategien der Auseinandersetzung mit Veränderungsnotwendigkeiten oder -ansprüchen zu identifizieren und
- Formen des Umgangs mit bestimmten bedeutenden Veränderungen im Handlungsfeld und in der Lebenswelt kennen zu lernen.

Von Interesse sind etwa sich verändernde Bedingungen in den Handlungsfeldern wie institutionelle, organisatorische konzeptionelle oder rechtliche Veränderungen, Effekte des gesellschaftlichen Wandels, wirtschaftliche Entwicklungen, Weiterbildungsphasen, bedeutende Begegnungen, Veränderungen in der persönlichen Lebensführung oder Krisenereignisse in ihrem Einfluss auf die individuelle Entwicklung von Kompetenz zur Bewältigung und Gestaltung beruflicher Anforderungen in pädagogischen Handlungsfeldern. Dabei wird es als Kohärenzbildung erfasst, wenn die Personen individuelle Diskrepanzerfahrungen – d. h. Irritationen scheinbar bewährter Denk- und Handlungsformen, die in solchen Situationen entstehen – zum Ausgangspunkt einer Analyse des eigenen Denkens und Handelns machen, mit dem Ziel der Wiederherstellung oder Verbesserung der Handlungsfähigkeit.

Es gibt eine Vielzahl forschungsstrategischer Ansätze, über die die gewünschten Zugänge zum thematisierten Handlungsfeld gesucht werden können, und diese sollten sich mit dem Ziel der Gewinnung zunehmend valider Aufschlüsse ergänzen. Hier wird ein qualitatives Konzept entwickelt, das es vor dem Hintergrund des skizzierten Modells von Bildungsprozessen erlauben soll, sich den Vorgängen des Aufbaus und der Entwicklung von beruflicher Kompetenz für die Tätigkeit in Bildungsberufen empirisch zu nähern. Zur Erkundung der Prozesse der pädagogischen Kompetenzentwicklung im Zuge von Kohärenzbildung und biografischem Lernen liegen biografische Interviews und Gruppendiskussionen mit Personen aus den genannten Handlungsfeldern nahe. Dabei soll eine Berufsgruppe, die über einen stark strukturierten Ausbildungsgang in ein hoch formalisiertes Handlungsfeld findet (Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen), mit einer anderen in einem nur ansatzweise regulierten Handlungsfeld verglichen werden, für das in der Regel keine formalen Zugangswege ausgewiesen sind (Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung).

In der Perspektive ist vorgesehen, auf der Grundlage der durch die Analysen erbrachten Erkenntnisse und eines fortgeschrittenen Verständnisses der Prozesse der individuellen Auseinandersetzung mit den Umfeldbedingungen, als die sie sich vollziehen, ein berufliches Handlungsfeld zu beschreiben, in dem die thematisierten Personengruppen verbesserte Strukturen für die kontinuierliche Entwicklung ihrer beruflichen Kompetenz vorfinden. Es geht also ausdrücklich nicht um einen kurz greifend operationalisierenden Zugriff auf pädagogisches Handeln, wie er im Umfeld von Reforminitiativen oder Führungsstrategien im Bereich der institutionellen Bildung und darauf bezogener Forschung offenbar immer wieder für möglich erachtet wird – während gleichzeitig zu beobachten

ist, dass Innovationsinitiativen defizitär bleiben (vgl. etwa Drees/Pätzold 2002), weil sich die Realisierung vom Standort und den Situationsauffassungen derer her, die sie umzusetzen hätten, nicht begründen lässt.

Literatur

Arnold, R. 1985: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn

Baltes, P. B. 2004: Das Zeitalter des permanent unfertigen Menschen: Lebenslanges Lernen nonstop? In: Busch, R. (Hg.): Altersmanagement im Betrieb. München, S. 35-52

Berger, P. L./Luckmann, Th. 1980: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt

Bittner, G. 2001: Der Erwachsene. Multiples Ich in multipler Welt. Stuttgart

Bourdieu, P. 1987: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.

Drees, G./Pätzold, G. 2002: Lernfelder und Lernsituationen – Realisierungsstrategien in Berufskollegs. Dortmunder Beiträge zur Pädagogik, Bd. 31. Bochum

Drees, G. 2003: Bilden an der Kohärenz. Situationsinterpretationen und Handlungsstrategien von Berufsschullehrern unter bildungstheoretischem Aspekt. Dortmund (Manuskript)

Erhart, F./Meyer, U. 1997: Burnout – eine moderne Karriere. In: Zech, R. (Hg.): Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen. Bad Heilbrunn, S. 114-139

Gramsci, A. 1992: Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe. Herausgegeben von W. F. Haug. Bd. 4: Hefte 6 und 7. Hamburg/Berlin

Gramsci, A. 1994: Gefängnishefte. Philosophie der Praxis. Kritische Gesamtausgabe. Herausgegeben von W. F. Haug. Bd. 6: Hefte 10 und 11. Hamburg/Berlin

Holm, U.: Menschenbilder in der Erwachsenenbildung. (im Druck)

Holzkamp, K. 1985: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M./New York

Holzkamp, K. 1995: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt

Kade, J. 2001: Erwachsene. In: Otto, H.-K./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, S. 403-410

Lempert, W. 2002: Berufliche Sozialisation oder was Berufe aus Menschen machen. Baltmannsweiler

Nittel, D. 2003: Der Erwachsene diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hg.): Die Bildung des Erwachsenen. Bielefeld, S. 71-95

Oevermann, U. 2001: Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn, 1/2001

Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (Hg.) 2007: Gerüstet für den Schulalltag. Weinheim

Schmitz, E. 1991: Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In: Kommunikation in Lehr-Lern-Prozessen mit Erwachsenen. Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Bd. 3. Frankfurt/M., S. 55-69

Schüßler, I./Arnold, R. 2000: Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung – Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler

Wahl, D. 2006: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn

Wittwer, W. (Hg.) 1996: Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft. Bielefeld

Gesa Münchhausen

Zeitarbeit – Chance für die Kompetenzentwicklung des Subjekts?

1. Vorwort

Zeitarbeit boomt. Mehr und mehr Erwerbstätige befinden sich in dieser besonderen Beschäftigungsform, und auch auf Seiten der Forschung wird das Thema zunehmend aufgegriffen. Das war nicht immer so. Noch Anfang der 1990er Jahre waren die Forschungsprojekte, die sich mit Zeitarbeit befassen, knapp bemessen, aber mittlerweile gibt es zahlreiche Studien dazu.

An der Universität Bielefeld, an der Fakultät für Pädagogik wurde die Zeitarbeit in den 1990er Jahren im Rahmen einer qualitativen Studie unter Leitung von Prof. Dr. Wolfgang Wittwer und unter meiner Mitarbeit aufgegriffen. Im Fokus stand damals die Frage, inwieweit die Erwerbstätigen berufliche Wechsel und Veränderungen als chancenreich bzw. als schädigend erlebten. Eröffneten sich ihnen dadurch neue Optionen, oder waren eher Verunsicherung und Frustration die Folge. Darüber hinaus befassten wir uns mit den Folgen des gravierenden Wandels in der Arbeits- und Berufswelt für die berufliche Bildung, und dabei mit der Frage, wie in der beruflichen Aus- und Weiterbildung auf die zunehmenden Wechsel und Veränderungen in den Berufsbiografien vorbereitet werden kann und muss. Die Ergebnisse wurden unter anderem in Wittwer/Münchhausen (2001) veröffentlicht.

Diese Studie war letztlich mit Auslöser dafür, dass die Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit von 2004-2005 als Forschungsprojekt im Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn durchgeführt wurde. Denn die Ergebnisse der Studie an der Uni Bielefeld hatten deutlich die Relevanz des Forschungsgebietes gezeigt. Daher brachte ich eine daran anknüpfende, weiterführende Forschungskonzeption als Projektvorlage zur Genehmigung durch den Hauptausschuss des Bundesinstituts im Rahmen meiner wissenschaftlichen Tätigkeit in Bonn ein. Mit Erfolg!

Die Ergebnisse des Forschungsprojektes sind nachfolgend in diesem Artikel dargestellt.

Ich danke Herrn Prof. Dr. Wolfgang Wittwer für die gemeinsame Forschungsarbeit, die mein berufliches Wirken nachhaltig beeinflusst hat. Insbesondere die Fokussierung der Bedürfnisse und Besonderheiten der subjektiven Perspektiven

stehen bei ihm im Vordergrund seines Forschungshandelns, und diese ist für mich zu einer entscheidenden Forschungsorientierung geworden.

2. Wandel in der Arbeits- und Berufswelt

Erwerbstätigkeit ist heutzutage gekennzeichnet durch befristete Arbeitsverträge und flexible Arbeitseinsätze, Wechsel von Aufgaben, Arbeitsplätzen und Betrieben. Die Arbeits- und Berufswelt befindet sich infolge des Strukturwandels im Umbruch. Seit 1970 geht der Anteil der abhängig Beschäftigten im Normalarbeitsverhältnis zurück; mittlerweile sind nur noch zwei Drittel aller Erwerbstätigen „regulär“ beschäftigt (vgl. Mikrozensus 2003). Bereits 35-40 Prozent stehen in einem „nicht-regulären“, atypischen Beschäftigungsverhältnis, zu denen neben Telearbeit, Teilzeitarbeit und befristeter Beschäftigung auch Zeitarbeit gehört¹.

Die Zahl der Zeitarbeitnehmer/innen hat sich seit 1993 von 121.000 auf rund 600.000 im Jahr 2006 mehr als vervierfacht.

Abbildung 1: BA-Beschäftigtenstatistik 2007

<i>Jahr</i>	<i>insgesamt</i>			<i>Männer</i>			<i>Frauen</i>		
			<i>in %</i>			<i>in %</i>			<i>in %</i>
1996	177.935	145.124	82	32.811	18				
1997	212.664	171.997	81	40.667	19				
1998	252.895	202.572	80	50.323	20				
1999	286.394	227.513	79	58.881	21				
2000	339.022	262.762	78	76.260	22				
2001	357.264	277.938	78	79.326	22				
2002	326.295	257.326	79	68.969	21				
2003	327.331	253.728	78	73.603	22				
2004	399.789	305.183	76	94.606	24				
2005	453.389	343.055	76	110.334	24				
2006	598.284	449.379	75	148.905	25				

¹ Die amtliche Bezeichnung der Zeitarbeit – zum Teil wird von Leiharbeit gesprochen – lautet „gewerbsmäßige Arbeitnehmerüberlassung“. Sie liegt vor, wenn Arbeitgeber ihre Arbeitnehmer zum Zwecke des wirtschaftlichen Gewinns an Dritte zur Arbeitsleistung überlassen.

Zeitarbeit kann als Prototyp flexibler Beschäftigung angesehen werden und stellt ein Gegenmodell zum Normalbeschäftigungsverhältnis dar. Statt „lebenslanger“ Vollzeitbeschäftigung wird der Arbeitsalltag von Zeitarbeitnehmer/innen von der Dynamik kurzfristig wechselnder Einsätze geprägt. Zeitarbeitnehmer/innen sind zwar bei Zeitarbeitsunternehmen beschäftigt, ihr Arbeitsalltag spielt sich aber in verschiedenen Einsatzunternehmen ab, denen sie ihre Arbeitskraft zur Verfügung stellen.

Flexible Beschäftigungsverhältnisse sind nicht auf dauerhafte Loyalität zwischen Arbeitnehmern und Unternehmen ausgerichtet, und die Arbeitnehmer/innen können nicht mit einer langfristigen Beschäftigung bei einem Unternehmen rechnen. Daher ist ihre individuelle Beschäftigungsfähigkeit für sie besonders wichtig, weil sie sich immer wieder den Auswahlkriterien auf dem Arbeitsmarkt stellen müssen.

3. Baustelle ‚Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit‘

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Veränderungsprozesse und der damit verbundenen gestiegenen beruflichen Anforderungen wird die Kompetenzentwicklung der Erwerbstätigen immer wichtiger. Kompetenzentwicklung zielt darauf, die berufliche Handlungskompetenz der Erwerbstätigen (Fach-, Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz) dahin gehend zu fördern, dass sie mit komplexen Umfeldveränderungen besser umgehen können. Berufliche Kompetenzen sind Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände, die den Menschen in vertrauten und auch in neuen Situationen handlungs- und reaktionsfähig machen (vgl. Kauffeld 2002).

Insbesondere für Zeitarbeiter/innen ist die Kompetenzentwicklung von hoher Bedeutung, da sie sich zum Arbeitsplatzwechsel verpflichten und damit zum Wechsel der Berufstätigkeit sowie des beruflich-sozialen Umfeldes.

Baethge/Schiersmann stellten 1998 fest, dass die Verbindung von den neuen flexibilisierten Beschäftigungsverhältnissen und aktuellen Konzepten der Kompetenzentwicklung ein zentrales Forschungsfeld ist. Auch das Institut zur Erforschung sozialer Chancen (ISO) in Köln konstatierte in einer Studie 2001, dass den Zeitarbeitnehmern/innen langfristig kaum Weiterbildung geboten wird. Unternehmen sind in der Regel nur an einer kurzfristigen Nutzung der Arbeitskraft interessiert. In der Logik der unternehmerischen Flexibilisierung liegt es, befristete Arbeitskräfte nicht in die betriebliche Weiterbildung einzubeziehen, um zusätzliche Kosten zu vermeiden. Es bestehen in den Unternehmen vielfach keine Anreize, den Zeitarbeiter/innen Weiterbildung zu ermöglichen, da nicht fest-

steht, wer sich die Erträge und den Nutzen vornehmlich aneignen kann.

In den europäischen Ländern insgesamt wurde die Kompetenzentwicklung für Zeitarbeiter/innen vernachlässigt. Das bestätigen die Untersuchungen des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung an der Uni Kassel, das im Auftrag des Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ ein internationales Monitoring erstellt hat (vgl. Le Mouillour 2002).

Vor diesem Hintergrund wurde im Bundesinstitut für Berufsbildung ein Forschungsprojekt durchgeführt, welches sich auf die Förderung der Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit konzentrierte. Es zielte darauf ab, Erkenntnisse im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung für Zeitarbeitnehmer/innen zu gewinnen.

Dabei sollte der Frage nachgegangen werden, wie das Lernpotenzial von Veränderungen gezielt zur Kompetenzentwicklung der Erwerbstätigen genutzt werden kann. Die eingangs erwähnte Untersuchung an der Universität Bielefeld hatte ja ergeben, dass viele Zeitarbeiter/innen in dem vermeintlichen Schwachpunkt der Zeitarbeit, nämlich den häufigen Wechseln, durchaus einen Vorteil sehen. Denn Wechsel und Veränderungen eröffneten ihnen neue Optionen (vgl. Wittwer/Münchhausen 2001).

Es sollte untersucht werden, inwiefern die Zeitarbeit so ausgestaltet werden kann, dass die Beschäftigten sich in der Arbeit qualifizieren können und diese neuen Qualifikationen dann gezielt genutzt werden. Ziel war es daher ferner, herauszufinden, wie die erworbenen Kompetenzen transparent gemacht werden können, da dies eine zwingende Voraussetzung für ihre Anerkennung ist.

Das Forschungsprojekt stellte eine Pilotstudie dar und beinhaltete verschiedene Forschungsbestandteile:

1. Im Rahmen von Fallstudien in den Niederlanden wurde untersucht, wie Kompetenzentwicklung für Zeitarbeitskräfte ausgestaltet wird und welche Erfahrungen damit gemacht wurden. Dazu wurden leitfadengestützte Gespräche in Zeitarbeits- und Einsatzunternehmen eingesetzt.
2. In Frankreich wurde zusammen mit dem Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications, Marseille) eine Studie zur Zeitarbeit erstellt. In dieser Fallstudie ging es insbesondere darum, französische Ansätze und Instrumente der Kompetenzentwicklung darzustellen.
3. Als dritter Forschungsschritt wurden im Rahmen einer Befragung deutscher Zeitarbeitsunternehmen die Tätigkeiten sowie die Weiterbildungs-

möglichkeiten erhoben. Dazu wurde eine Telefonbefragung (CATI – Computer Aided Telephone Interview) in Kooperation mit dem Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (IES) an der Universität Hannover durchgeführt.

Durch eine weitere Befragung, in diesem Fall der Zeitarbeitskräfte, wurde der subjektiven Sicht zu den Befragungssträngen Weiterbildung und Tätigkeiten nachgegangen. Insgesamt wurden 433 Zeitarbeitnehmer/innen durch eine kombinierte Offline- und Online-Fragebogenuntersuchung in Kooperation mit der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpsychologie, befragt. Es handelt sich um die erste quantitativ angelegte Studie zur Kompetenzentwicklung bei Zeitarbeitnehmer/innen in Deutschland. Die Ergebnisse sind nachfolgend dargestellt.

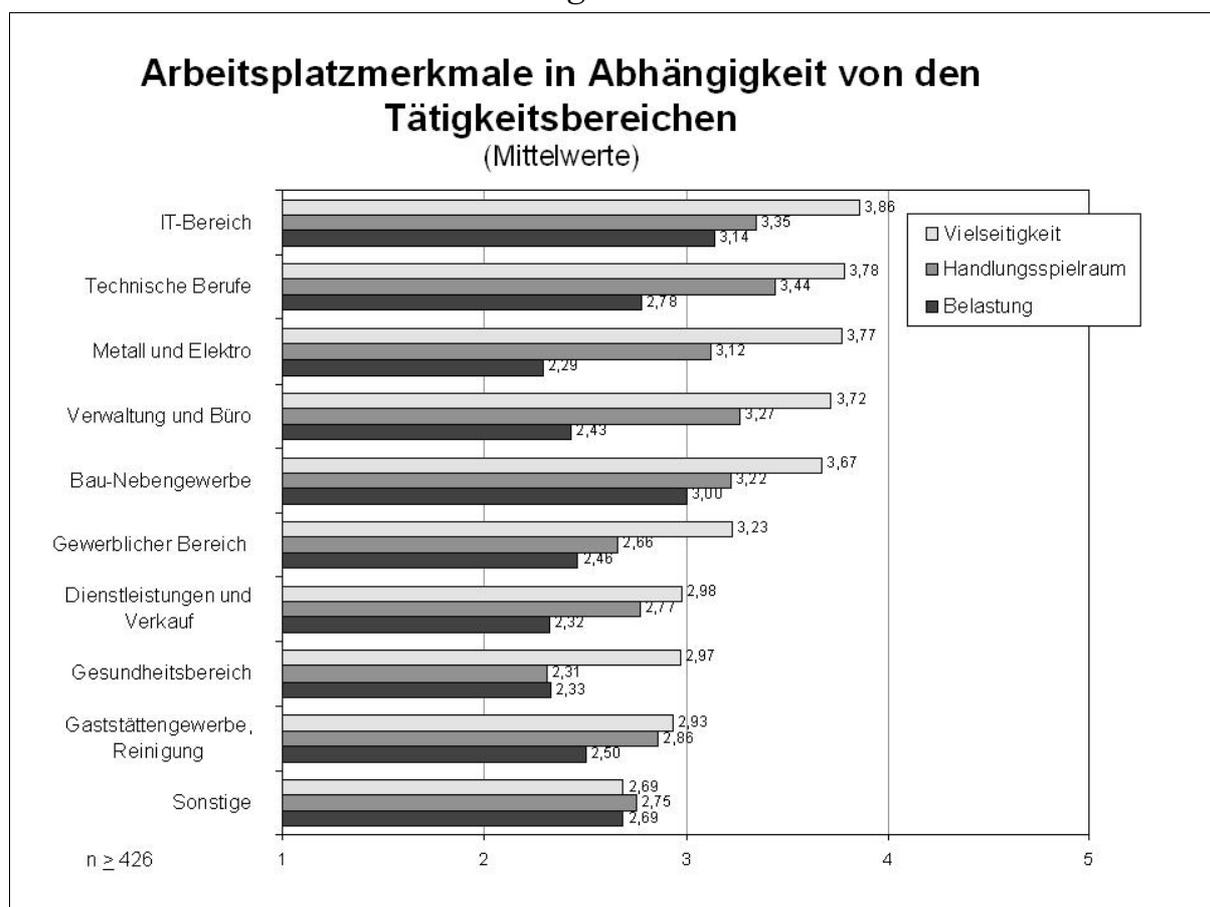
4. Kompetenzentwicklung aus Perspektive der Zeitarbeitnehmer/innen

Es wurden zentrale Aspekte der Arbeitsplatzgestaltung, nämlich die Vielseitigkeit der Arbeit, der Handlungsspielraum und die quantitative Belastung in der Arbeit erfragt. Außerdem wurde untersucht, inwiefern Zeitarbeitnehmer/innen entsprechend ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten eingesetzt werden.

Handlungsspielraum, Vielseitigkeit und Belastung:

Die Arbeitsplatzmerkmale wurden mit Hilfe von Items des Kurzfragebogens zur Arbeitsanalyse (KFZA) von Prümper, Hartmannsgruber und Frese (1995) erfasst. In Abbildung 2 sind die Mittelwerte aufgeführt für die Vielseitigkeit (Beispielitem: „Können Sie bei Ihrer Arbeit Neues dazulernen?“), den Handlungsspielraum (Beispielitem: „Inwieweit können Sie die Reihenfolge der Arbeitsschritte selbst bestimmen?“) und die quantitative Arbeitsbelastung (Beispielitem: „Es werden zu hohe Anforderungen an meine Konzentrationsfähigkeit gestellt“). Im IT-Bereich und innerhalb der technischen Berufe sowie dem Metall- und Elektrobereich sind die Vielseitigkeit und der Handlungsspielraum der Arbeitnehmer am höchsten. Auch die Zeitarbeitnehmer/innen, die im Bereich Büro und Verwaltung und dem Bau-Nebengewerbe eingesetzt sind, erleben sowohl eine relativ hohe Vielseitigkeit als auch einen hohen Handlungsspielraum. Den geringsten Handlungsspielraum erleben Arbeitnehmer/innen, die im Gesundheitsbereich tätig sind, gefolgt von Zeitarbeitnehmer/innen im Gaststätten- und Reinigungsgewerbe. Die Belastungen waren am höchsten für den IT-Bereich und das Bau-Nebengewerbe.

Abbildung 2: Vielseitigkeit, Handlungsspielraum und quantitative Belastung in den verschiedenen Tätigkeitsbereichen



Vergleicht man die gefundenen Durchschnittswerte mit Werten, die sich in Studien bei Normalbeschäftigten ergaben, so zeigt sich, dass sowohl die Vielseitigkeit als auch der Handlungsspielraum bei den Zeitarbeitnehmer/innen geringer ausgeprägt sind. Allerdings sind auch die quantitativen Belastungen tendenziell geringer ausgeprägt (vgl. Prümper et al., 1995). Letzteres ist zunächst gegenläufig zu Befunden und Annahmen in der Literatur. Möglicherweise erklärt sich dies durch die spezifische Operationalisierung von Belastungen, die hier auf quantitative Aspekte, nämlich die zeitliche Belastung und hohe Anforderungen an die Konzentrationsfähigkeit abzielt.

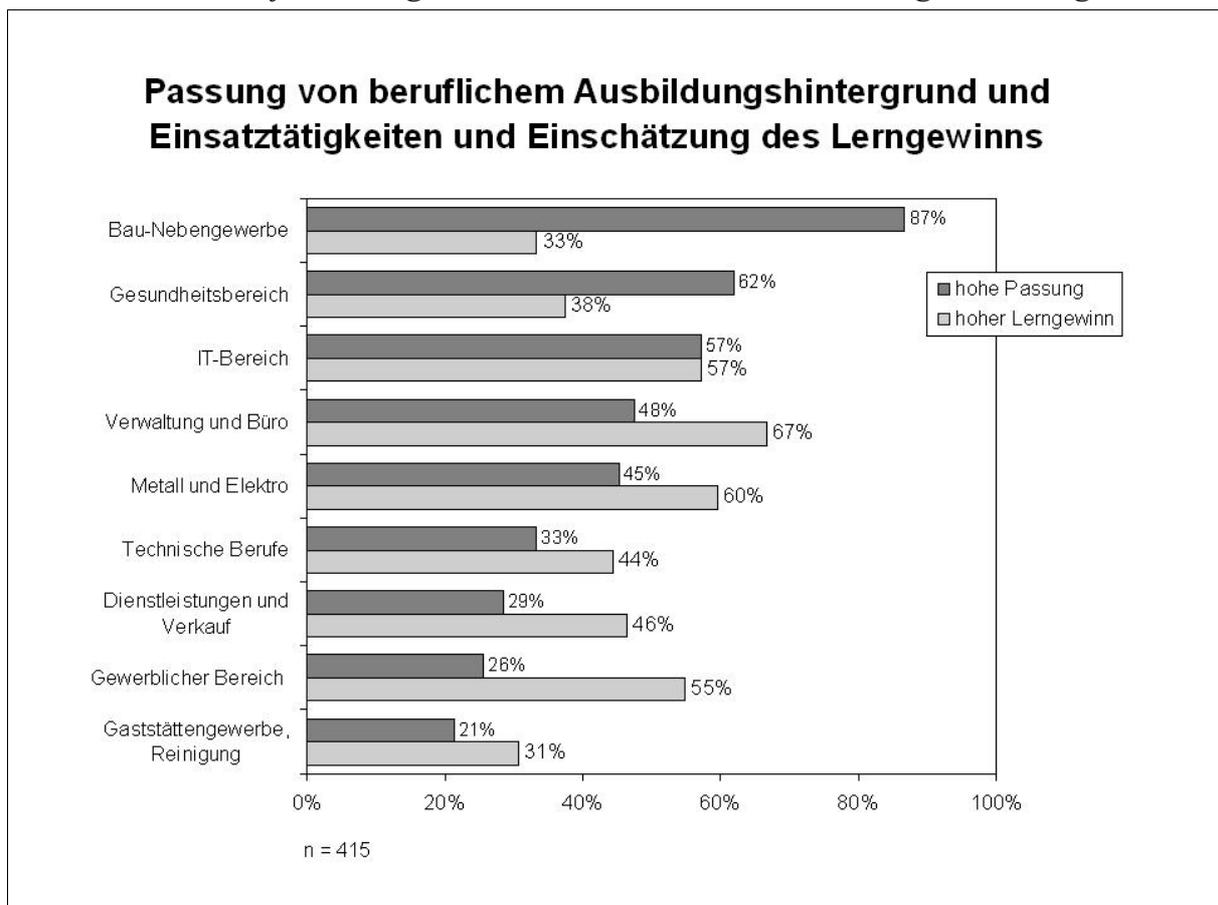
Passung von Ausbildung und Einsatz und subjektiver Lerngewinn

In folgender Abbildung sind die prozentualen Anteile der Zeitarbeitnehmer/innen der unterschiedlichen Tätigkeitsbereiche aufgeführt, die eine hohe Passung zwischen ihrem Wissen und Können und den Anforderungen im Einsatz erleben. Außerdem ist der Anteil der Arbeitnehmer/innen aufgeführt, die einen hohen Lerngewinn in der Zeitarbeit sehen. Die Passung zwischen den Ausbil-

dingsprofilen der Zeitarbeitnehmer/innen und den Einsatz Tätigkeiten in den unterschiedlichen Bereichen variiert stark. Eine sehr hohe Passung wird von den Zeitarbeitnehmer/innen im Bau-Nebengewerbe berichtet, gefolgt von Zeitarbeitnehmer/innen, die im Gesundheitsbereich tätig sind und den Beschäftigten in der IT Branche. Die geringste Zahl von Arbeitnehmer/innen, die eine hohe Passung erlebt, ist im Bereich Gaststätten und Reinigung sowie bei den gewerblichen Zeitarbeitnehmern zu finden.

Betrachtet man den Zusammenhang zwischen Passung und dem subjektiv eingeschätzten Lerngewinn der Arbeitnehmer/innen, so ergibt sich eine Produkt-Moment-Korrelation von $r = .36$. Für die Gesamtstichprobe gilt demnach: Je höher die Passung zwischen Arbeitnehmerprofil und Anforderungen im Einsatz ist, desto höher schätzen die Zeitarbeitnehmer/innen den subjektiven Lerngewinn der Zeitarbeit ein.

Abbildung 3: *Passung von beruflichem Ausbildungshintergrund und Anforderungen im Einsatz sowie Einschätzung des Lerngewinns*

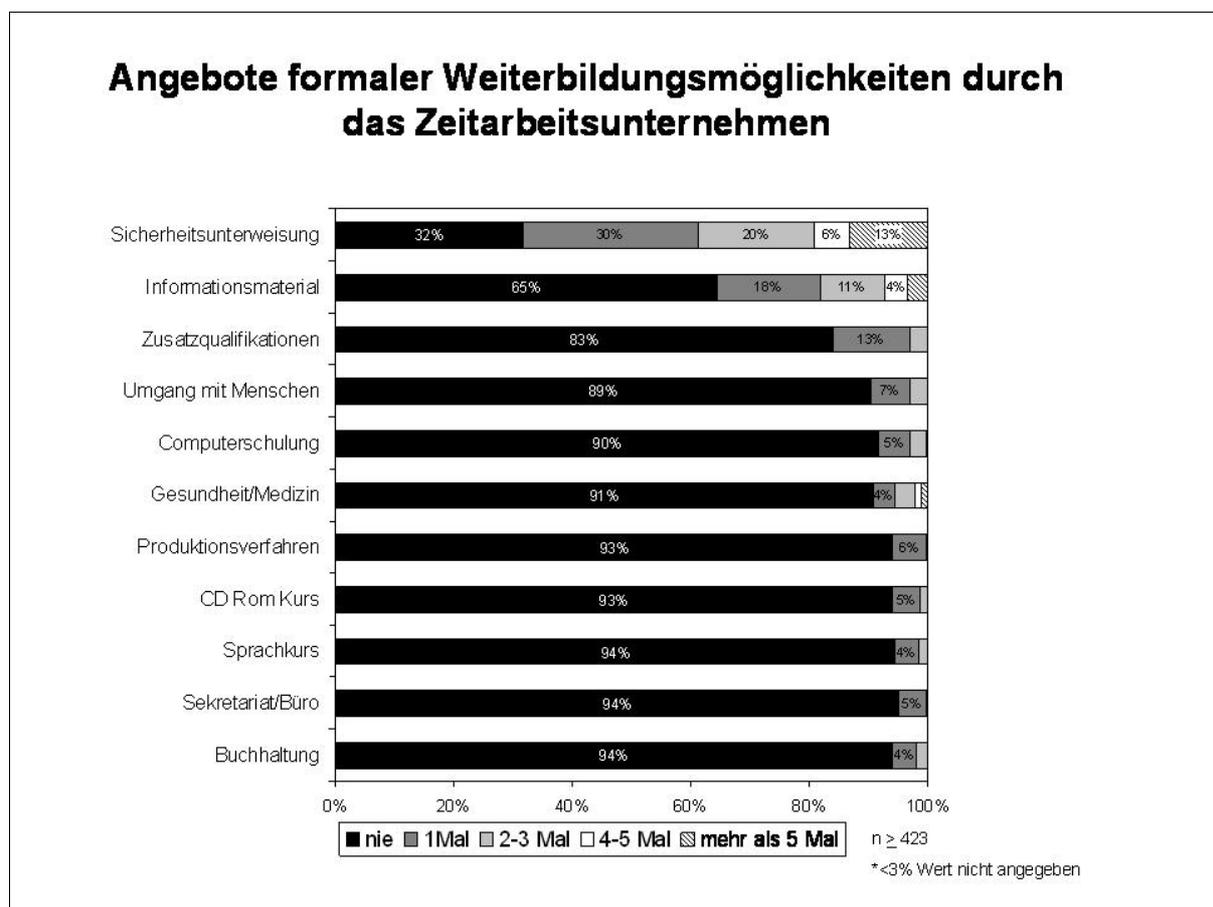


Auch wenn sich für die Gesamtstichprobe eine signifikant positive Korrelation zwischen Passung und Lerngewinn ergibt, stellt sich diese Beziehung in den ver-

schiedenen Tätigkeitsgebieten unterschiedlich dar. Auffällig ist, dass im Gesundheitsbereich und im Bau-Nebengewerbe zwar eine relativ hohe Passung vorliegt, aber ein vergleichsweise geringer Lerngewinn von den Zeitarbeitnehmer/innen berichtet wird. Umgekehrt verhält es sich für den Bereich Verwaltung und Büro. Hier besteht zwar eine geringere Passung, aber fast 70% der Zeitarbeitnehmer/innen erleben einen hohen Lerngewinn. In den Bereichen Metall- und Elektro- und dem gewerblichen Bereich hat über die Hälfte der Befragten angegeben, dass sie viel dazugelernt haben durch Zeitarbeit. Der Gaststätten- und Reinigungsbereich ist sowohl was die Passung als auch den Lerngewinn angeht, vergleichsweise negativ beurteilt worden.

Formale Weiterbildung in der Zeitarbeit:

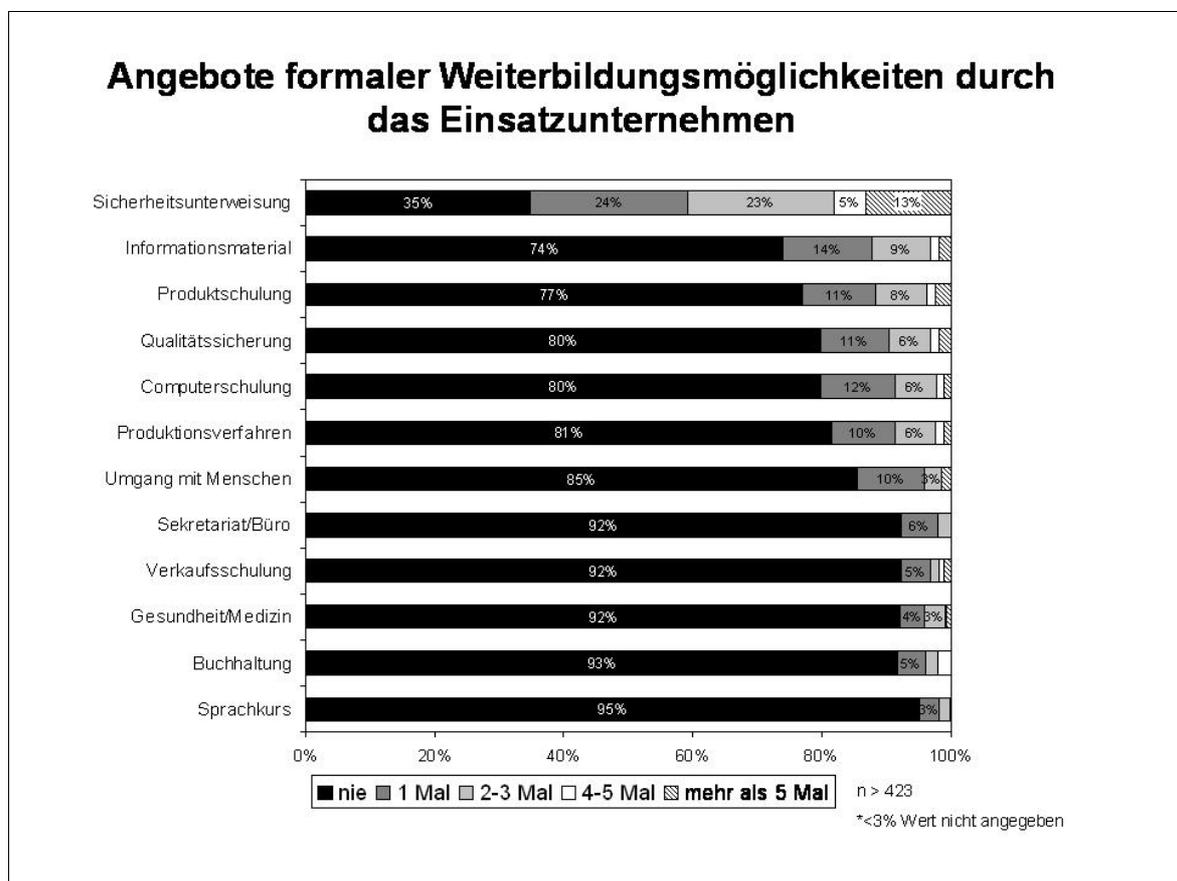
Abbildung 4: Angebote formaler Weiterbildungen durch das Zeitarbeitsunternehmen



Formelle Weiterbildungen, wie sie im Rahmen der vorliegenden Untersuchung verstanden werden, umfassen sowohl Schulungen, Kurse oder Seminare sowie Zusatzqualifikationen, die beispielsweise im Rahmen bestimmter Berufe erlangt

werden können (z. B. Gabelstaplerschein). Bei der Frage nach den Angeboten formaler Weiterbildungen wurde explizit zwischen Zeitarbeits- und Einsatzunternehmen differenziert. Es wurde eine Reihe von möglichen Weiterbildungsangeboten vorgegeben, wobei sich diese für Zeitarbeits- und die Einsatzunternehmen in einigen Punkten unterschieden. Beispielsweise wurden Produktschulungen lediglich im Zusammenhang mit den Einsatzunternehmen aufgeführt. In Abbildung 4 und Abbildung 5 sind die Häufigkeiten der formellen Weiterbildungen, die vom Zeitarbeitsunternehmen bzw. vom Einsatzunternehmen angeboten wurden, dargestellt.

Abbildung 5: Angebote formaler Weiterbildungen durch das Einsatzunternehmen



Das Engagement der Zeitarbeitsunternehmen im Hinblick auf Weiterbildungsangebote beschränkt sich weitestgehend auf Sicherheitsunterweisungen, der Verteilung von Informationsmaterial und die Förderung von Zusatzqualifikationen. Letzteres bezieht sich beispielsweise auf die Finanzierung eines „Gabelstaplerscheins“ oder eines „Schweißscheins“ im gewerblichen Bereich. Insgesamt erhielt nur ein kleiner Teil von Zeitarbeitnehmer/innen Weiterbildungsangebote vom Zeitarbeitsunternehmen.

Bei den Einsatzunternehmen lässt sich im Vergleich zu den Zeitarbeitsunternehmen tendenziell eine stärkere Förderung der Zeitarbeitnehmer/innen erkennen. Analog zu den Befunden bezüglich der Zeitarbeitsunternehmen stellt die Sicherheitsunterweisung die häufigste Weiterbildungsmaßnahme dar, gefolgt von der Bereitstellung von Informationsmaterial. Fast 20% der Zeitarbeitnehmer/innen erhielten mindestens einmal eine Produktschulung. Seminare zur Qualitätssicherheit und Computerschulungen gehören neben der Weiterbildung in spezifischen Produktionsverfahren und Seminaren zum Umgang mit Menschen, zu den häufigsten Weiterbildungsangeboten.

Insgesamt ergaben weiterführende Analysen, dass sich die Anzahl der Weiterbildungsangebote für die verschiedenen Tätigkeitsbereiche kaum unterscheidet. Es ist lediglich eine Tendenz zu erkennen, dass Zeitarbeitnehmer/innen im Bereich „Dienstleistungen und Verkauf“ mehr Schulungen vom Einsatzunternehmen erhalten als Arbeitnehmer/innen in den anderen Tätigkeitsbereichen. Erstere erhalten insbesondere Schulungen zum „Umgang mit Menschen“ (z. B. Kommunikationsschulungen), Verkaufs- und Produktschulungen sowie Computerschulungen. Wie erwartet, erhalten Zeitarbeitnehmer/innen, die in Büro und Verwaltung eingesetzt werden, ebenfalls häufiger Computerschulungen und Informationsmaterial, während Zeitarbeitnehmer/innen aus dem gewerblichen Bereich oder dem Metall- und Elektrobereich häufiger Sicherheitsschulungen und Zusatzausbildungen erhalten sowie Schulungen zu Produktionsverfahren im Einsatzunternehmen.

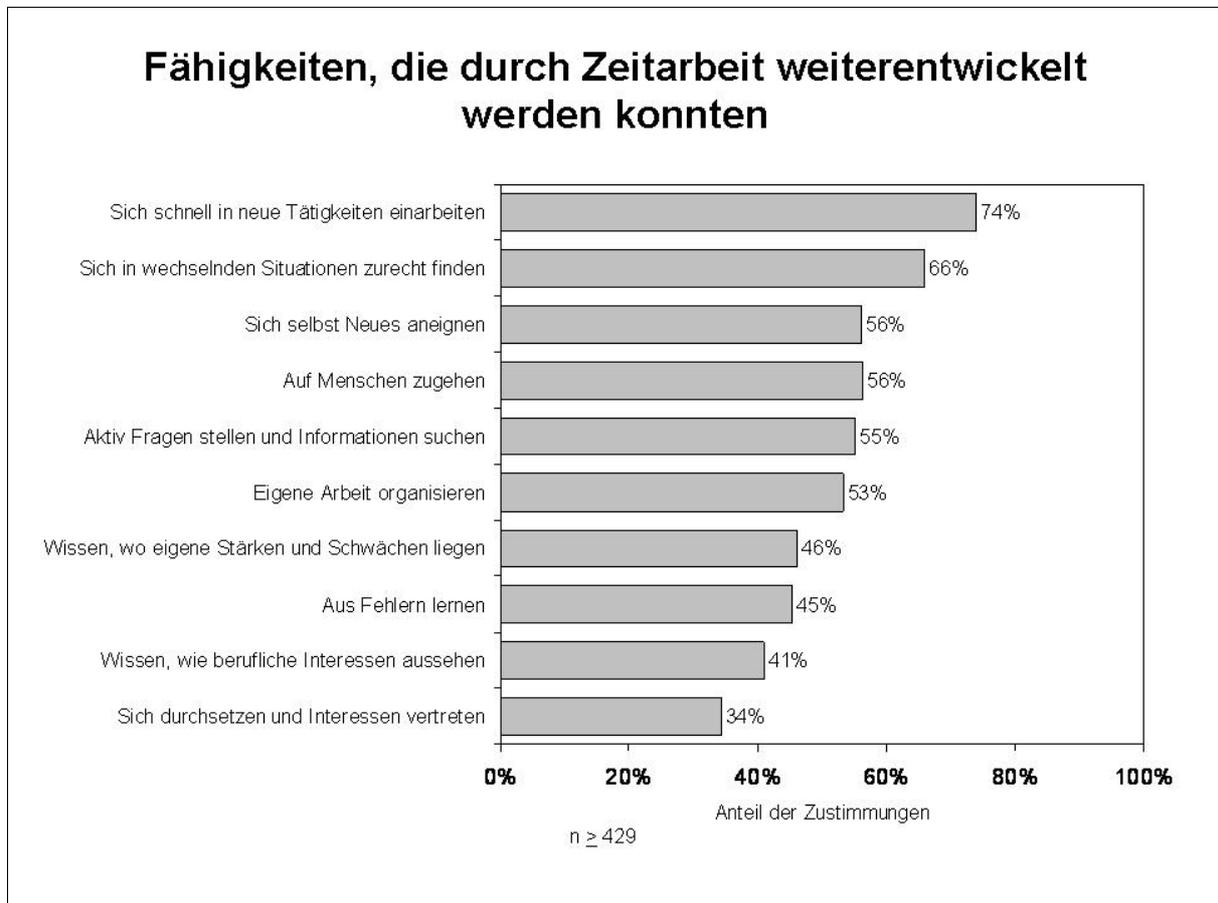
Lerninhalte und Lernquellen in der Zeitarbeit:

Lernen im Prozess der Arbeit kann neben der Aneignung fachlicher Fertigkeiten auch die Entwicklung von Meta-Kompetenzen beinhalten. Letztere stehen bei den befragten Zeitarbeitnehmer/innen im Vordergrund. So sehen über 70% der Befragten einen wesentlichen Lerngewinn der Zeitarbeit darin, sich schnell in neue Tätigkeiten einarbeiten zu können und 66% haben ihre Fähigkeit, sich in wechselnden Situationen zurechtzufinden, weiterentwickeln können. Über die Hälfte der Zeitarbeitnehmer/innen sieht bei sich eine Weiterentwicklung in Aspekten der proaktiven sozialen Interaktion, wie beispielsweise „auf Menschen zu zugehen“, „aktiv Fragen zu stellen und Informationen zu suchen“. In Abbildung 6 sind die verschiedenen Fähigkeiten und der Anteil derjenigen, die jeweils eine starke Weiterentwicklung erlebt haben, abgetragen.

Interaktive Kompetenzen scheinen in der Zeitarbeit eine wesentliche Rolle bei der Aneignung und Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zu spielen. Dies spiegelt sich auch wider, wenn Zeitarbeitnehmer/innen nach den relevanten

Lernquellen befragt werden (siehe Abbildung 7). Als zentrale Quelle des Lernens wird von immerhin 65% der Zeitarbeitnehmer/innen das aktive Fragen von Kollegen im Einsatzunternehmen genannt.

Abbildung 6: Fähigkeiten, die durch die Zeitarbeit weiterentwickelt werden konnten

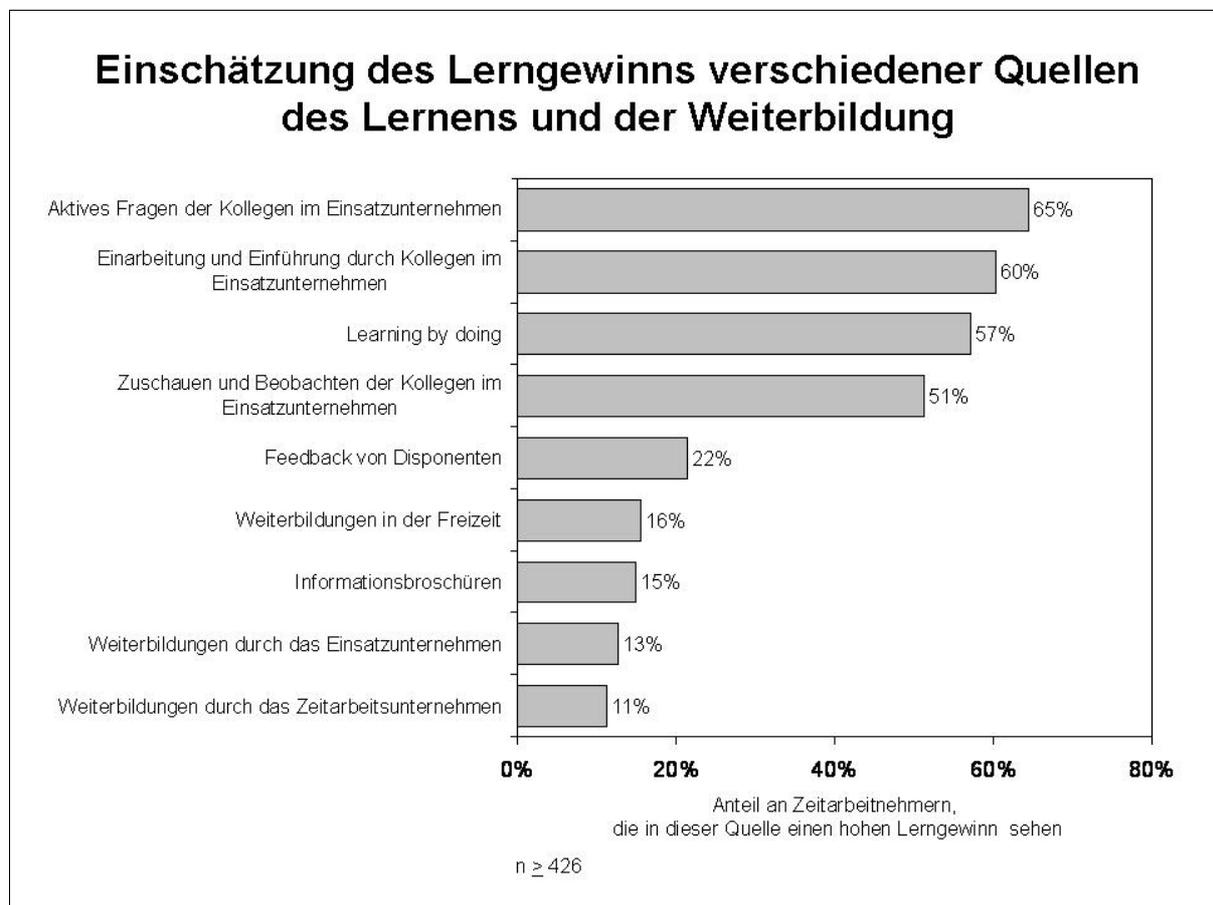


Faktorenanalytisch ergab sich eine Ein-Faktorlösung der in Abbildung 7 aufgeführten Fähigkeiten. Es konnten keine inhaltlichen Subdimensionen unterschieden werden. D. h. die unterschiedlichen Fähigkeitsbereiche hingen eng miteinander zusammen, und die Zeitarbeitnehmer/innen hatten tendenziell eher in allen Bereichen eine starke Weiterentwicklung erlebt oder in allen Bereichen nur eine geringe Entwicklung erfahren.

Die Zeitarbeitnehmer/innen bescheinigen den informellen Quellen des Lernens einen höheren Lerngewinn als den formalen Weiterbildungsangeboten durch das Einsatz- oder das Zeitarbeitsunternehmen. Hierbei gilt es jedoch zu beachten, dass nur wenige Zeitarbeitnehmer/innen überhaupt an formalen Weiterbildungsangeboten teilnehmen konnten. Aufgrund dessen rührt die geringe Einschätzung des Lerngewinns der formalen Weiterbildungen eher daher, dass es

keine Angebote gab, statt von einer gering eingeschätzten Effizienz der Weiterbildungsmaßnahmen. Insbesondere dem Kontakt zu den Stammkollegen im Einsatzunternehmen scheint eine zentrale Rolle für das Lernen in der Zeitarbeit zu zukommen, ebenso wie dem „Learning by doing“.

Abbildung 7: Einschätzung des Lerngewinns verschiedener Quellen des Lernens



5. Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Rahmen einer deutschlandweiten Befragung wurde erstmals der Status quo zu den formellen und informellen Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung von Zeitarbeitnehmer/innen in Deutschland untersucht. Die Stichprobe bildet die Grundgesamtheit der Zeitarbeitnehmer/innen gut ab und kann als weitestgehend repräsentativ für Zeitarbeitnehmer/innen in Deutschland betrachtet werden.

Nur ein kleiner Teil der Zeitarbeitnehmer/innen erhielt formelle Weiterbildungsangebote. Diese beschränkten sich meist auf gesetzlich vorgeschriebene Sicherheitsunterweisungen für Zeitarbeitnehmer/innen aus dem gewerblichen Bereich und dem Metall- und Elektrobereich, die Bereitstellung von Informationsmaterial oder die Finanzierung von Zusatzqualifikationen (z. B. Gabelstaplerschein).

Die Einsatzunternehmen boten tendenziell mehr Weiterbildungen an als die Zeitarbeitsunternehmen. Diese Weiterbildungen standen meist in direktem Bezug zu den spezifischen Anforderungen im aktuellen Einsatz, wobei Verkaufsschulungen, Produktschulungen sowie spezifische Produktions- oder Fertigungsverfahren im Vordergrund standen.

Eine eingehendere Betrachtung der Arbeitstätigkeiten im Einsatz ergab, dass die Zeitarbeitnehmer/innen eher wenig Vielseitigkeit und Handlungsspielraum am Arbeitsplatz erleben. Erstaunlicherweise war aber die quantitative Belastung in den Einsätzen eher schwach ausgeprägt.

Trotz dieser eher wenig lernförderlichen Arbeitsgestaltung und des geringen Angebots an formellen Weiterbildungen schätzten die Zeitarbeitnehmer/innen den Lerngewinn im Rahmen ihrer Tätigkeit als recht hoch ein. Auch in den allgemeinen Beurteilungen der Zeitarbeit spiegelt sich wider, dass die Mehrheit der Zeitarbeitnehmer/innen ihre Fähigkeiten durch Zeitarbeit erhalten oder ausbauen konnten und ein großer Teil Zeitarbeit weiter empfehlen würde.

Der Lerngewinn wurde vor allem im Bereich der überfachlichen Kompetenzen, wie beispielsweise der flexiblen Einarbeitung in neue Aufgaben und weniger im Bereich der fachlichen Expertise, angesiedelt. Als zentrale Lernquelle wurden die Kollegen im Einsatzunternehmen genannt und die interaktive Auseinandersetzung mit ihnen. Die Kompetenzentwicklung der Zeitarbeitnehmer/innen hängt somit im Wesentlichen von der sozialen Integration der Mitarbeiter im Einsatzunternehmen ab. Weiterhin hat sich „Learning by Doing“ als dominante Lernform innerhalb der Zeitarbeit erwiesen.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit auf der einen Seite zahlreiche Potenziale bietet, die aber bisher noch nicht in ausreichendem Maße genutzt wurden. Diese Potenziale liegen beispielsweise in hohem Maße in der Zeitarbeit selber, d. h. in dem Lernen in der Arbeit und den dabei erworbenen Kompetenzen. Hier können künftig, wie die verschiedenen Artikel zeigen, verstärkt Anstrengungen hinsichtlich einer Kompetenzentwicklung in und für die Zeitarbeit vollzogen werden. Hinsichtlich der Grenzen ist an dieser Stelle vor allem darauf hinzuweisen, dass das originäre Verwertungsinteresse, welches der Überlassung von Arbeitskräften in der Zeitarbeit zugrunde liegt, natürlich dem Engagement der Zeitarbeitsunternehmen für die Förderung formaler Formen von Kompetenzentwicklung, zum Beispiel durch Weiterbildungskurse, diametral entgegen läuft. Somit sind Zeitarbeitsunternehmen zunächst einmal an bereits qualifizierten und kompetenten Zeitarbeitskräften, die sie direkt verleihen können, interessiert. Es scheint in diesem Dreiecksverhältnis

nicht klar definierbar zu sein, wer die Verantwortung für die Kompetenzentwicklung trägt und wer die Initiative ergreifen muss. Möglicherweise ist es Aufgabe der öffentlichen Hand, dort in stärkerem Maße als bisher tätig zu werden und gewisse Vorgaben und Regelungen zur Sicherung der Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit zu verabschieden.

Literatur

Anba 2004: Amtliche Nachrichten der Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg

Bergmann, B, & Pietrzyk, U. 2000: Lernanforderungen von Arbeitsaufgaben und Kompetenzentwicklung. *Arbeit*, 1, S. 40-53

Baethge, M./Schiersmann, C. 1998: Prozeßorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: „Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven“, Herausgegeben von QUEM Berlin, S. 15-87

Galais, N. 2003: Anpassung bei Zeitarbeitnehmern – Eine Längsschnittstudie zu individuellen Determinanten der Übernahme und des Wohlbefindens. Nürnberg

Hacker, W. 1986: Arbeitspsychologie. Bern

IAB-Kurzbericht Nr. 14 2005: Flexibilität des Arbeitsmarktes – Entwicklung der Leiharbeit und regionale Disparitäten

Jahn, E. 2004: Leiharbeit – für Arbeitslose (k)eine Perspektive? In: A. van Aaken & G. Grözinger (Hg.), *Ungleichheit und Umverteilung*, Marburg, S. 215-236

Jahn, E./Rudolph, H. 2002: Zeitarbeit auch für Arbeitslose ein Weg mit Perspektive. Nürnberg: 352 KB; Reihe/Serie: IAB-Kurzbericht, S. 20

Kaufeld, S. 2002: Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR) – ein Beitrag zur Kompetenzmessung. In: Clement, U./Arnold, R. (Hg.): *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*. S. 131-151

Kvasnicka, M./Werwatz, A. 2002: Lohneffekte der Zeitarbeit. *Wochenbericht des DIW*, 49, S. 1-11

Lauterbach, W./Sacher, M. 2001: Erwerbseinstieg und erste Erwerbsjahre. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 53, Heft 2, S. 258-282

Le Mouillour, I. 2002: Internationales Monitoring im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“, Schwer-

punkt: Lernen im Prozess der Arbeit, Statusbericht 4, Wiss. Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung an der Uni Kassel

Münchhausen, G. 2004: Förderung der Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit. In: BIBB-Forschung 3/2004

Münchhausen, G. (Hg.) 2007: Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit – Potenziale und Grenzen. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bielefeld

Prümper, J., Hartmannsgruber, K. & Frese, M. 1995: KFZA. Kurz-Fragebogen zur Arbeitsanalyse. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 39, S. 125-132

Statistisches Bundesamt 2001 und 2004: Leben und Arbeiten in Deutschland. Ergebnisse des Mikrozensus 2000 und 2004. Wiesbaden

Wittwer, W./Münchhausen, G. 2001: Kompetenzentwicklung von Leiharbeitskräften. In: Personalwirtschaft 6/2001, S. 62-68

Karlheinz A. Geißler

Illusionsmanagement: Über die erfolgreiche Unvernunft des Zeitmanagements

*Immer zu! Immer zu! Ohne Rast und Ruh!
(J.W.Goethe)*

„Macht euch die Erde untertan“. Es ist diese Aufforderung aus der Genesis, die die irdischen Zeitmanager umhertreibt. Die Welt, das sind zuallererst Raum und Zeit. Zeitmanager, so verrät es bereits der Begriff, zeigen ihre Folgebereitschaft gegenüber dem biblischen Gebot in erster Linie in ihrem Streben, den Zeiten dieser Welt eine Ordnung zu geben. „Werde Herr Deiner Zeit“, „Schluss mit der Zeitnot“, „Endlich mehr Zeit“, so, oder so ähnlich, lauten ihre Programme. Nimmt man sie ernst, dann laufen sie darauf hinaus, Gott dafür zu rügen, dass er nicht mehr als sieben Tage in einer Woche untergebracht hat. Die Logik des Zeitmanagements gibt Gott eine Mitschuld an der Tatsache, dass es in der von ihm geschaffenen Welt von so vielen überflüssigen und störenden „Zeitfallen“, „Zeitkillern“, „Zeitfressern“, ja sogar von blutsaugerischen „Zeitvampiren“ ist zu hören, wimmelt. Von dieser leicht paranoiden „Zeitanschauung“ sind jedoch nicht ausschließlich Zeitmanager befallen, auch jene, die sich für die Erziehung der nachwachsenden Generationen verantwortlich fühlen, gehören zu den Sympathisanten dieses ordnungszentrierten temporalen Weltbildes.

Seit frühester Kindheit werden die Menschen in den westlichen Kulturen dazu erzogen, sie werden indoktriniert und zuweilen auch genötigt, mit der Zeit möglichst sorgsam, immerzu ordentlich und äußerst sparsam umzugehen. Bei dieser Umschulungsmaßnahme geht es in erster Linie um die Korrektur und die Disziplinierung jener Zeitmuster, die der menschlichen Natur von Geburt an eigen sind. Dieses große Erziehungsprogramm ist zweifelsohne erfolgreich, und zwar so erfolgreich, dass die harsche Aufforderung: „mach schnell“ inzwischen zu der am meisten eingesetzten elterlichen Ermahnung an ihre Kinder geworden ist. Nirgends, an keinem Ort, in keinem Augenblick, darf Zeit verschwendet, verplempert oder gar totgeschlagen werden. „Wer rastet der rostet“, „Gebraucht die Zeit, sie geht so schnell von hinnen, doch Ordnung lehrt euch Zeit gewinnen“ (der teuflische Ratschlag aus Goethes „Faust“); so lautet die moralische Vollwertkost mit der die Mehrheit der jungen Menschen auf ihren Lebensweg geschickt wird. Aus der Sicht ihrer Eltern aber auch aus der der meisten Lehrer, besitzen sie damit die notwendige Bedingung, um zu guten und erfolgreichen

Staatsbürgern zu werden. Und sie werden es, in der Tat, das zeigt ihr umfassendes Bemühen, dem Zeitsparen gegenüber dem Zeitleben den Vorzug zu geben.

Obgleich die schulischen Zeitspar-Lektionen in überall spürbarer Art und Weise erfolgreich sind, so benötigen diese jedoch ein regelmäßiges Updating. Darum nun bemüht sich das lebenslange Lernen mit seinen umfassenden und aufdringlichen Weiterbildungsangeboten. Für die permanent neu abzusichernde Feinjustierung des erwünschten Zeitverhaltens sorgt dann jene Disziplinierungsbranche, und zwar fürsorglich und im eigenen Interesse, die unter dem schillernden Etikett des „Zeitmanagements“ ihre erfolgreichen Geschäfte betreibt.

Zeit-Ratgeber allerorten und in hohen Stapeln, für Führungskräfte genauso wie für Sekretärinnen, für Projektmitarbeiter ebenso wie für Hausfrauen, auch für Studenten und Schüler, und zur Ergänzung und Vertiefung auch noch Seminare und Kurse landauf landab. Die nicht wenig kostspieligen Aktivitäten, dienen dem Zweck, die daran Beteiligten zu möglichst folgsamen Beschleunigungsuntertanen zu machen. Als erfolgreich stellen sich die Belehrungsmaßnahmen dann heraus, wenn die lernenden Subjekte ihr Leben möglichst vollständig an der Uhr und der von ihr angezeigten Zeiger-Zeit ausrichten. Und das heißt andererseits, das Lernziel des Zeitmanagements ist erreicht, wenn die Lernenden die bunte Vielfalt der Zeiten in ihrem Alltagshandeln weitgehend ignorieren. Der unbestrittene Lernerfolg zeigt sich nicht zuletzt darin, dass die Ängste, etwas zu versäumen, im Leben vielleicht doch etwas ganz Wichtiges verpasst zu haben, in der heutigen Bevölkerung epidemische Ausmaße erreicht haben. Achtzig Prozent aller Deutschen, so informiert uns ein bekanntes Demoskopie-Institut vom Bodensee, leiden darunter, dass ihnen die Zeit zu rasch vergeht. Bekämpft werden die vom Zeitmanagement ja mitverursachten Versäumnisängste, schlauer ist es kaum zu machen, wiederum durch Angebote des Zeitmanagements. Eine perfekte Umsetzung des „mehr desselben-Prinzips“. Das wiederum macht es offenbar, ohne dass dies irgendwelche praktischen Folgen hätte, dass das Zeitmanagement nicht, wie es das lauthals immer wieder verspricht, der Zeitnot ein Ende bereitet, sondern dass es diese weiter verschärft. Zeitsparen und Zeitmanagen führen nicht, wie verkündet, zu einem Ende, sondern zur Verschärfung von Zeitnot und Hetze.

*

Lässt sich Zeit überhaupt managen? Kann man sie wirklich sparen? Die Antwort ist eindeutig: Nein und nochmals nein. Es ist nicht möglich. Managen kann man sie nicht, weil es sich bei der Zeit um keine beliebig handhabbare Sache, keinen manipulierbaren Gegenstand handelt. Wir haben nicht die Zeit, wir sind

die Zeit. Aus einem ähnlichen Grund kann man Zeit auch nicht sparen, da es unmöglich ist, Zeiten, die man heute nicht lebt, auf später zu verschieben, um sie in der Zukunft nutzen zu können. Zeiten lassen sich nicht nachholen. Eine so flüchtige Kostbarkeit wie die Zeit ist nicht domestizierbar, nicht beherrschbar und deshalb auch kein Gegenstand beliebiger individueller Disposition. Die Zeit, die man in der Gegenwart, beispielsweise durch eine Beschleunigung von Abläufen, „spart“, hat keinerlei Zukunft, da die vermeintlich „gewonnene“ Zeit, die man später zu nutzen hofft, von einer völlig anderen Zeitqualität ist, also eine andere Zeit ist, als jene, die man meint „gespart“ zu haben. Ganz abgesehen davon, dass die Zeit der Jugend viel zu schön ist, um sie für eine zukünftige Lebensphase zu sparen, die erheblich weniger Spaß macht.

All das wissen Zeitmanager selbstverständlich auch, aber wie andere Personen ebenso, verändern sie ihre Vorstellungen und Theorien nicht nur deshalb, weil sie falsch sind. Ihr Tun gleicht letztlich jenen bedauernswerten Personen, die sich irgendwann einmal in ihrem Leben verirrt haben, die aber trotz besseren Wissens ihrem falschen Weg weiter folgen, um sich ihren Irrtum nicht eingestehen zu müssen. Da Zeitmanager auch noch mit recht ansehnlichen Honoraren für die Verbreitung ihres Irrtums belohnt werden, gibt es für sie eigentlich keinen Anlass zur Kurskorrektur. Schließlich werden sie zu Opfern ihres eigenen Irrtums und propagieren eine Qualität des Lebens, bei dem eine lebendige Zeitvielfalt, durch die Eintönigkeit eines ununterbrochenen Zeitmanagements ersetzt wird.

Die Unvernunft des vom Zeitmanagement verbreiteten Zeitverständnisses verrät sich bereits in der harmlosen, tausendmal täglich gestellten Frage: „Wieviel Uhr ist es?“ Es ist jedoch nicht die Uhr, nach der sich die Fragenden dabei erkundigen, es ist die Zeit nach der gefragt wird. Diese aber hält sich nicht irgendwo in der Uhr versteckt, sie ist dort nicht zu finden. Und das aus guten Gründen. Das Beste, was die Zeit tun kann, ist, die Uhr zu meiden. Sie nämlich reduziert die Zeit auf eine schlichte, von jeder Qualität gereinigten Messgröße. Alle, die die Uhr mit der Zeit verwechseln, und darin besteht der Grundirrtum des Zeitmanagements, gleichen schusseligen Kindern, die ein geschenktes Bonbon auswickeln, das Papier in den Mund stecken, und dann das Zuckerl in den Abfall werfen. Die Uhr ist ein Gegenstand, die Zeit ist es nicht. Daher auch lässt sich die Uhr verstellen, und wenn man Pech hat, kann man sie auch verlieren, auf die Zeit jedoch trifft beides glücklicherweise nicht zu.

Zeit ist keine steuerbare Größe, sie ist nicht lagerfähig. Sie lässt sich nur erfahren – und das ausschließlich im konkreten Augenblick. Man kann sie weder herbeipfeifen wie einen Hund, noch lässt sie sich, wie ein gebrauchsfertiges Instant-

Produkt rasch mal aus der Tüte holen. Die Missverständnisse häufen sich, wo sie als eine jener Sachen begriffen wird, die man nutzen, verteilen, und schließlich auch noch gewinnbringend einsetzen kann. Zeit ist nicht handelbar, nicht verhandelbar und auch nicht manipulierbar. Sie ist eine Grundbedingung des Lebens, nichts geschieht außerhalb der Zeit. Erfahren, erlebt wird nicht die „Zeit“, erlebt und erfahren werden unterschiedliche Zeiten, unterschiedliche Zeitzustände und verschiedene Qualitäten der Zeit. Jede Erfahrung, jede Handlung hat ihre je eigene Zeit, besitzt eine ihr als Wasserzeichen eingewobene Zeitqualität. Wer, wie viele heute, der Idee folgt, in jungen Jahren Zeit zu sparen, um diese schließlich im Alter zu leben, langweilt sich möglicherweise in dieser Zeit dann zu Tode, nicht zuletzt, weil das exzessive Zeitsparen so viel Lebensenergie gekostet hat, dass die Freuden des Alters nicht mehr genossen werden können. Die Zeiten der Jugend sind viel zu schön, um sie für jene Lebensphase zu opfern, die nicht mehr allzu viele Freuden bereitstellt. Verwegen, ja sinnlos und gefährlich ist jede Kalkulation, die darauf spekuliert, die im Laufe des stressigen Berufslebens „angesparte“ Zeit im Restleben wieder ausgeben zu können. Nichts Traurigeres, nichts Sinnloseres, als die am offenen Grab geäußerten Worte: „Er hat in seinem Leben lang viel Zeit gespart“. Woody Allen hat die Sinnlosigkeit solch illusionären Verhaltens in einer kleinen Satire trefflich ad absurdum geführt: Wisst ihr, ich werde mich umbringen. Ja, genau, ich sollte nach Paris fliegen und vom Eiffelturm springen. Dann wäre ich tot. Wisst ihr, wenn ich noch die Concorde kriege, könnte ich drei Stunden früher tot sein. Oder wartet mal. Mit der Zeitverschiebung könnte ich noch sechs Stunden in New York am Leben sein, aber schon drei Stunden tot in Paris. Ich könnte noch was erledigen und schon tot sein (W.Allen: Alle sagen: I love you). Kurzer Rede langer Sinn- mit Morgensternscher Hilfe parodiert: „Es gibt kein sehr probates Mittel,/ die Zeit zu halten am Schlawittel“.

*

Zeit ist, allen gegenteiligen Behauptungen zum Trotz, nicht knapp. Knapp ist sie nur für jene, die behaupten, sie sei knapp, und das sind in erster Linie Zeitmanager. Sie sind es, die alles Lebendige auf eine kurze Zeitreihe von Minuten und Stunden zu bringen versuchen. Die offensichtliche Realität, dass jeden Tag neue Zeit nachkommt, jeden Tag im Übrigen gleich viel, widerlegt die Behauptung knapper Zeit nur allzu eindrücklich. Von solch nahe liegenden Tatsachen jedoch lässt sich kein Zeitmanager irritieren. Im Gegenteil, die Dürftigkeit und die Schwäche ihres argumentativen Angebotes kompensieren sie bevorzugt mit erhöhtem Engagement. Zeit gibt es genug. Allein die täglich millionenfach gestellte Frage: „Was läuft denn heute im Fernsehen?“ bestätigt deren Überfluss. Pro-

bleme macht nicht die fehlende Menge an Zeit, Probleme macht der qualitativ unbefriedigende Umgang mit ihr. Bevor man sich also über einen Mangel an Zeit beschwert, sollte man zuerst einmal klären, welche Zeitqualitäten der eigenen Zufriedenheit dienlich sind, denn sonst spart man keine Zeit, sondern man spart am Leben. Hat man auf die qualitativen Fragen zufriedenstellende Antworten gefunden, dann kann man endlich aufhören, der Zeit immerzu nachzulaufen, dann kann man beginnen, sie zu leben. Sagen Sie es bitte weiter. Dieses Erkenntnis ist es nämlich wert, dass sie sich herumspricht!

Nein, vernünftig ist weder das Zeitmanagement noch ist es der tägliche Zeitsparaufwand, jedenfalls nicht dann, wenn man sich davon ein besseres und ein zufriedeneres Leben verspricht. Das kann schon deshalb nicht funktionieren, weil wir nicht wissen, was „Zeit“ überhaupt ist. Für Thomas Mann war sie ein Rätsel und für den argentinischen Schriftsteller Jorge Borges „ein Labyrinth, das aus lauter Labyrinth besteht“. Stimmt man der Borges'schen Beschreibung zu, dann muss man einen Zeitmanager als eine Person charakterisieren, die mit verbundenen Augen in einem dunklen Raum eine schwarze Katze, die sich dort gar nicht befindet, sucht, und dabei lauthals verkündet, sie hätte sie erwischt. Ist die Zeit einem labyrinthischen Labyrinth vergleichbar, dann zeigen die Zeitmanager nicht, wie vielfach erhofft, den Weg aus diesem Irrgarten hinaus, sie führen die Ratsuchenden vielmehr noch tiefer in die Verwirrungen der Zeit hinein.

Die Zeit ist nichts anderes, als unsere Vorstellung von der Zeit. Diese wiederum ist nur eines jener möglichen Konzepte, jener Modelle, das sich durchgesetzt hat und im Verlauf der Geschichte schließlich zur unproblematisierten Selbstverständlichkeit wurde. Es waren die Menschen die die Zeit erst zu dem gemacht haben, was sie heute ist, nämlich eine Gegnerin, die es zu bekämpfen gilt. Zum Führer und Befehlshaber des Feldzuges gegen die vielen, vermeintlichen „Zeitfresser“ und „Zeitkiller“ machen sich heutzutage in erster Linie die Zeitmanager. Ihr Kampfgerät zeigt sich in imposanter Art und Weise technisch hochgerüstet. Da gibt es die einschüchternde „Eisenhower Zeitkampf-Technik“ und die „Salamitaktik“ bestimmt das Vorgehen, wenn es heißt, die dem Zeitsparen Widerstand entgegensetzenden „inneren Schweinehunde“ zu bekämpfen. Was da jeweils erobert, was da bekämpft wird, das bleibt seltsam unklar. Verständlicherweise, da das zu erobernde Gelände, das sich hinter den Hügeln des Unbegriffenen befindet, nicht einsehbar ist. Was sich da als „modernes Zeitmanagement“ präsentiert, gleicht nicht selten einem alten Hut, den man soeben aus der Reinigung geholt hat. Es erinnert bei genauerer Analyse in fataler Art und Weise an die folgenreichen aggressiven puritanischen Belehrungsattacken gegen alle Zeitverschwendung am Anfang der Industrialisierung im 18./19. Jahrhundert.

Ganz so wie damals bedienen sich auch die heutigen Zeitsparprediger einer zwar hinlänglich bekannten, aber noch immer wirksamen Strategie: Zuerst machen sie bange, und dann kommen sie mit „guten“ Ratschlägen.

*

Wie will man so etwas Unfassbares, so etwas Flüchtigtes wie die Zeit eigentlich ordnen, wie will man das managen? Wer's versucht, und versucht wird es jederzeit und überall, greift nach dem Wind und läuft dabei ins Leere. Nicht die Zeit bekommt man so in den Griff, sondern ausschließlich sich selbst – und zwar in den Polizeigriff. Keinem noch so eloquenten Zeitmanager ist es bisher gelungen, einigermaßen überzeugend zu beweisen und zu begründen, wie er das Kunststück fertig bringen will, die Zeit, die ja nicht sichtbar, nicht hörbar, nicht greifbar ist, und die auch keine Gerüche hinterlässt, durch das Ausfüllen von Zeitlisten, Zeitplänen, Tages- und Stundenrapporten zu disziplinieren, zu ordnen oder zu managen. Alle, die behaupten, die Zeit im Griff zu haben, drehen sich um sich selbst und fallen dabei der Illusion anheim, dadurch etwas zu bewirken. Das schöne am Leben ist doch die Erfahrung, dass es immer wieder scheitert. Die Zeit, und das wiederum ist das schöne an ihr, lässt sich genauso wenig wie die Liebe, die Sonnenstrahlen oder das Wetter in eine Tasche packen und mit nach hause nehmen. Das Geld lässt das zu, aber die Zeit nicht, deshalb auch ist die die Menschen zu „Wachhunden der Zeit“ degradierende Formel „Zeit ist Geld“ schlichtweg eine Lüge. Sie ist eine der am meisten verbreiteten aller Lügen. Man muss nur mit offenen Augen durch die Welt gehen, um die höchst unterschiedlichen Umgangsweisen der Individuen, der Gesellschaften und der sozialen Gemeinschaften, die sie mit dem Zeitlichen pflegen, in Erfahrung zu bringen. Selbst beim Zählen der Zeit sind sich die Menschen uneinig, glücklicherweise sind sie es. Die simplen Fragen, in welchem Jahr wir eigentlich leben, und welches Ereignis für das Zählen der Jahre als Ausgangspunkt hergenommen werden soll, entzweit die Völker und unterscheidet die Kulturen. Wer dafür Belege benötigt, dem sei ein Blick auf die Kopfzeile der „Jerusalem Post“ empfohlen. Dort entdeckt man drei unterschiedliche, allesamt aktuell gültige Jahresdaten, die nach jüdischer, die nach muslimischer und die nach christlicher Zeitrechnung. Einen zweiten Beleg liefert die ostafrikanische Republik Äthiopien, in der die Jahrtausendwende sieben Jahre später als bei uns stattfand, am 11. September 2007. Der Grund: Der koptische Kalender hat 12 Monate zu jeweils 30 Tagen und einen zusätzlichen 13. Monat mit fünf bzw. sechs Tagen. Der Jahreswechsel findet jeweils im September statt. All das hat seine Ursache in der Weigerung der Äthiopier, ihre Zählung der Zeitordnung der gregorianischen Kalenderreform von 1582 anzupassen. Warum auch sollten sie sich an einer Zeitord-

nung ausrichten, die sich ein für die Kopten unmaßgeblicher Papst im Vatikan ausgedacht hatte? Damit sind nur zwei von vielen anderen möglichen Beispielen angeführt, die es nahelegen, nicht der Ordnung, dem Management der Zeit die höchste Priorität einzuräumen, sondern diese eher bei der Suche und der Pflege jener Vielfalt der Zeiten zu sehen, die den menschlichen und den natürlichen Maßen entsprechen und die den unterschiedlichen Kulturen und Gesellschaften gut tun. Den Münchnern ist solch großzügiger Umgang mit der kalendarischen Ordnung bekanntermaßen nicht allzu fremd. Sie feiern ihr Oktoberfest bereits im September und trinken zu dieser Gelegenheit ihr „Märzenbier“. Und kein Zeitmanager hat's bisher ändern können.

*

Zeitmanagement ist die wenig attraktive Einladung, das Denken, insbesondere aber das Alltagshandeln so weit zu veruhrzeitlichen, dass die Bereitschaft wächst, mit dem Monster „Uhr, eine freiwillige Zwangsehe einzugehen. Auch wenn dieses Projekt als durchaus erfolgreich eingeschätzt werden kann, so ist sein vielfaches Scheitern offensichtlich. Nicht einmal der Deutschen Bahn AG gelingt es, trotz großen Bemühens, ihren Schienenverkehr mit der Uhr und deren Zeit zu koordinieren, obgleich die Voraussetzungen dafür erheblich besser sind als bei den vom Rhythmus geprägten, unpünktlich zur Welt kommenden Menschen. So will es die Ironie der Geschichte, dass jene Menschen, die sich heutzutage rühmen, so „pünktlich wie die Eisenbahn“ zu funktionieren, zu den flexibelsten Zeitgenossen zählen.

Es ist nicht die Zeit und ihre Vielfalt die die Zeitmanager lieben, sie beten die Uhr und deren Zeigerlogik an. Sie genießen den erniedrigenden Zustand, sich zum Sklaven einer Messgröße zu machen, um sich dann möglichst umfangreich selbst verplanen zu können. Zeitmanager sind, in einer Person vereint, sowohl Sklaven als auch Sklaventreiber von Minuten und Sekunden. Sie machen sich insbesondere durch zwei auffällige Eigenschaften identifizierbar: Sie verwechseln die Zeit mit der Uhr und sie sind der festen Überzeugung, die Zeit ließe sich, folgt man nur ihren Ratschlägen, beherrschen. Ihre vordergründige Sicherheit für ihre ideologische Dienstleistung gewinnen sie aus dem Sachverhalt, zu jeder Zeit genau Bescheid zu wissen, was die Uhr geschlagen hat. Eine differenzierte Vorstellung davon, was Zeit denn überhaupt ist, welche Qualitäten sie hat, sucht man bei Ihnen vergeblich. Daher laufen ihre Beratungs- und Anpassungsanstrengungen zwangsläufig auf die wenig attraktive Lebensperspektive hinaus, allem Lebendigen, allem Zeitlichen, die Zwangsjacke der Uhrzeit überzustülpen, bis man dann schließlich, dies wird ausdrücklich in diversen Zeitratgebern empfohlen, Termine mit sich selber macht. Das nun gleicht doch sehr der sinnlosen

Empfehlung an einen hungrigen Kannibalen, sich am besten selbst aufzuessen. Aber auch das dient noch dem Geschäft. Es hat nämlich den Effekt, dass die von den Zeitmanagern in die Ödnis der messbaren Zeit geschubsten Ratsuchenden anschließend noch eifriger und noch nachdrücklicher um Rat fragen, wie man noch effektiver hinter der Zeit herlaufen kann. Sie lassen sich dabei auch nicht von der Alltagserfahrung, dass man bei dieser Hetzjagd nicht etwa die Zeit, sondern immer nur deren ungeliebten Bastard, die Hast erwischt, irritieren.

*

Die Tragödie der mit der Einführung der Pflichtschule begonnenen Umerziehung des rhythmisch geprägten Menschen zu einer Taktmaschine, zu einer möglichst genau gehenden Uhr, wiederholt sich im Freiheitspathos des Zeitmanagements als marktgängige Farce. Alle Zeitororganisation, alles Zeitmanagement verhält sich zur gelebten Zeitvielfalt wie eine Weinkarte zum Genuss der edlen Tropfen. Daher sollte man es sich besser zweimal überlegen, ob man jene Personen, die sich der Leidenschaft verschrieben haben, Zeitororganisation und Zeitmanagement zu einer Sache zu machen, die um ihrer selbst getan werden muss, zu einem guten Essen mit besserem Wein einlädt. Die Wahrscheinlichkeit, dass sie ungenießbar sind, weil sie weder das Essen, noch den guten Wein, und erst recht nicht die dafür notwendige Zeit genießen können, ist sehr hoch.

Das Versprechen, durchs Management von Zeit Zeit gewinnen zu können, erinnert an die Heilsbotschaften jener ungebetenen Telefonanrufer, die ihren Adressaten Reichtum durch mehr Geldausgeben versprechen. Allein beim Studium so manches Zeitratgebers wird man den Verdacht nicht los, die Verfasser verführen ihre Leser zu einem Wettstreit, bei dem jene zu Siegern erklärt werden, die in ihrem Terminkalender die meisten Eintragungen vorweisen können. Das sind dann meist auch diejenigen, die vorher bereits einen Schnell-Lesekurs besucht haben und ihre Mitmenschen nach einer Turbo-Lektüre des Zauberbergs mit ihrer Erkenntnis belästigen, der Roman von Thomas Mann hätte ihnen deshalb so gut gefallen, weil er in den Schweizer Bergen spielt.

Was eigentlich versprechen sich die Menschen davon, in Seminaren und aus Ratgebern ihre Fähigkeiten zu verbessern, als erster an unbekanntem Zielen anzukommen, ohne auch nur die geringste Ahnung zu haben, ob die Zielerreichung überhaupt sinnvoll ist? „Ich weiß nicht wohin, aber ich bin schneller dort“, ist das das Erfolgserlebnis, das man sucht? Hätte sich John Steinbeck um das Zeitmanagement gekümmert, er hätte nicht Terminkalender für die Übertragung der Zivilisationskrankheit „Stress“ verantwortlich gemacht, sondern die Lernangebote des Zeitmanagements. Kurz gesagt: Es ist an der Zeit endlich die

Zeit von all den aufdränglichen Personen, Institutionen und Angeboten zu retten, die im Namen der Freiheit, die Zeitfreiheit zynisch liquidieren. Der Mensch braucht beides, Zeit und Freiheit. Beides aber nimmt ihm das Zeitmanagement unter dem falschen Versprechen, es ihm zu liefern. Die Sehnsucht der Menschen, endlich einmal in Ruhe, ohne Zwang und Zeitdruck, all das machen zu können, was man sich wünscht und erhofft, diese Sehnsucht wird vom Zeitmanagement ausgebeutet, ohne irgendeine Aussicht, sie jemals erfüllt zu bekommen. Daher Vorsicht! Einen Zeitmanager um Rat bei Zeitproblemen fragen, ist so ungefährlich, wie die Einladung eines Kannibalen zum gemeinsamen Essen.

*

Und es ist noch etwas, das das Zeitmanagement suspekt macht. Es kennt kein „Genug“. Weil es ihm unbekannt ist, lässt es sich auch als eine sinnlose, weil wirkungslose, Rache an jener Kraft verstehen, die die Menschen irgendwann einmal verlässt und zum Sterben verurteilt. Jeder Wettlauf mit der Zeit, jeder Kampf um sie und mit ihr, ist eine Auseinandersetzung mit dem unvermeidlichen Ende eines Lebens, das den Menschen nur auf Zeit geschenkt ist, und es ist ein Kampf mit jenem Zeitpunkt, an dem es weder Zukunft noch Vergangenheit mehr gibt. Noch in der Illusion von einer Möglichkeit des Zeitsparens, die suggeriert, angesparte Zeit, dem Gelde gleich, im späteren Leben wieder entnehmen zu können, versteckt sich die trügerische Hoffnung, dem Tod ein Schnippchen zu schlagen. Alle wissen wir es: Leben kann man nicht nachholen, und dranhängen lässt sich auch nichts, aber weil wir es nicht wissen wollen, machen wir Zeitmanagement.

Niemand, weder Zeitmanager noch Zukunftsforscher, können sich brüsten, die Gott allein vorbehaltene Eigenschaft zu besitzen, Herren des morgigen Tages zu sein. Dass sie und viele andere dies gerne anders hätten, dieser so verständliche wie aussichtslose Wunsch, sichert dem Zeitmanagement seine Kunden und den Zeitmanagern ihr Einkommen. Und darüber hinaus auch noch der Sachverhalt, dass der selbst im nüchternen Zustand instabile, schwankende und wankende Mensch in einer möglichkeitsoffenen Welt, wie sie sich heute präsentiert, immerzu nach zeitlichen Wegmarken, nach temporaler Orientierung und nach abgesicherter Stabilität sucht. Diese erwartet er sich von einer entlastenden Ordnung des Zeitlichen, die sicherstellt, dass er auf möglichst keine der vielen Wahlfreiheiten verzichten muss. Das jedoch ist ausschließlich um den Preis einer weiteren Eskalation der Ruhelosigkeit des Daseins zu haben. Dies hat seinen Grund in der begrenzten Perspektive des Zeitmanagements, das den Suchenden die ersehnte Orientierung ausschließlich über die beiden mächtigsten Zeitordnungsinstitutionen moderner Gesellschaften, Uhr und Kalender, anbietet. Die

aber, das belegt sowohl die Zeitgeschichte als auch die Geschichte der Zeit, haben die Unsicherheiten und den Zeitdruck in dieser Welt eher erhöht als verringert. Und trotzdem funktioniert das Zeitmanagement, besser denn je. Es dient den Ratsuchenden zuallererst als Angst- und Leidableiter um im Angesicht des unvermeidlichen Todes weder an ihrem Leben, noch in ihrem Leben zu zweifeln zu müssen. Illusionen nämlich, so lässt Freud es uns wissen, „empfehlen sich uns dadurch, dass sie Unlustgefühle ersparen“. Die bedrückende Realität eines Lebens auf Zeit, die Erfahrung der eigenen Zeitlichkeit, das ist schwer und zuweilen überhaupt nicht ertragbar. Die Akzeptanz dieser dramatischen Zeit-Realität würde die Menschen davon abhalten, die Welt und die Zeiten dieser Welt eigenmächtig zu organisieren und zu gestalten. Es bleibt ihnen daher nicht viel anderes übrig, als ihre Lebenszeit, wie Patienten zu leben, die sich, zu ihrem eigenen Arzt zu machen versuchen. Freud aber hat uns der Hoffnung beraubt, dass ein solches Leben die Menschen schließlich zufriedener macht: „Im Interesse unserer Untersuchung wollen wir aber auch nicht daran vergessen, dass der heutige Mensch sich in seiner Gottähnlichkeit nicht glücklich fühlt.“

Aber vielleicht ließe sich das Glück der Menschen ja dadurch steigern, dass das Zeitmanagement nicht weiter, wie bisher, die Ideologie verbreitet, der Zeit ließe sich ein möglichst hoher Gegenwert abjagen. Wer nämlich darauf hereinfällt, degradiert die Zeit zum unbrauchbaren Ödland, das dringend planerisch kalkulatorischer Nutzbarmachung bedarf. Was bei solcher vermeintlichen „Verbesserung“ schließlich herauskommt, beweisen die planierten Landschaften, die sich ausbreitende Schnellstraßen-, „Kultur“ und dies zeigt die heruntergekommene Kurzzeit-Ästhetik der einfalllosen Einkaufsareale an den Rändern von Städten und Siedlungen. Der Zerstörung der Räume korrespondiert dort eine Verödung der Zeit durch die Totalisierung des Zeit=Geld Prinzips. Zeitmanager jedoch nehmen diese Realität meist gar nicht wahr, und wenn, dann sehen sie darin keinen Zusammenhang mit ihrem Tun. Es scheint fast so, als wollten sie sich ihre geliebten Thesen und Überzeugungen nicht durch unansehnliche Fakten zerstören lassen.

Die vom Zeitmanagement forcierte Verrechnung von Zeit in Geld nimmt der Zeit alles Qualitative und macht sie zu einer, dem Geld gleichenden Verrechnungseinheit. Die bunte Zeitvielfalt mutiert zu einer kalkulatorischen Größe, mit der buchhalterisch umgegangen wird. Zeit wird so zu einem beliebig manipulierbaren Ding, ohne ein Ding zu sein, mit der problematischen Folge, dass über die Verdinglichung der Zeit das zeitliche Wesen „Mensch“ schließlich verdinglicht wird. Wenn es überhaupt im Bezug zur Zeit etwas zu organisieren gibt, dann ist dies die Vielfalt der Zeiten, und zwar im Hinblick auf ihre Erfahrung im

jeweils aktuellen Moment ihrer Präsenz. Die Zeit nämlich, so Heidegger, „ist die Abfolge des Jetzt. Sie ist jenes Ereignis, für das Alfred Polgar sich die schöne Beschreibung von der „holden Wurschtigkeit des Augenblicks“ ausdachte. Was das bedeutet, wie das aussieht, lässt sich bei Kindern beobachten und von ihnen lässt es sich auch lernen. Sie erleben und leben die Zeit „augenblicklich“, und sie sind nicht länger mehr Kinder, wenn sie damit aufhören (müssen), dies zu tun. Zu Erwachsenen sind sie in jenem Moment geworden, in dem die Leidenschaft in ihnen aufkeimt, die Zeit zu sparen, sie zu gewinnen und gewinnbringend zu nutzen. In jenem Augenblick, in dem sie erstmalig am Feldzug gegen die Zeit des Gegenwärtigen teilnehmen, um mit zwanghaften Check-Listen und detaillierten Zeitplänen die Zukunft zu erobern versuchen und dieser die Gegenwart opfern, haben sie den Glauben an den kinderbringenden Klapperstorch, durch den Glauben an Uhren und Terminkalender, die uns die Zeit liefern, ersetzt. Nicht zuletzt reden wir auch deshalb gerne von der „glücklichen Kindheit“, weil wir zu dieser Zeit nicht in der Zeit, sondern im Augenblicklichen lebten. Nur Erwachsene verschwenden ihre Zeit mit dem vergeblichen Bemühen, eine Drehtüre möglichst vor jenen Mitmenschen wieder zu verlassen, hinter denen sie diese betreten haben.

*

Und noch ein Irrtum, auf den es hinzuweisen gilt. Zeit ist, obgleich unendlich oft behauptet, nicht gleich Geld. Wenn das so wäre, dann müssten die Arbeitslosen ja zu den Reichsten dieser Gesellschaft gehören. Nur unverbesserliche Fundamentalisten der „Zeit=Geld“ Ideologie, man findet die fanatischsten Anhänger dieser zeitfressenden Miles & More Philosophie besonders häufig in den börsennotierten Regionen dieser Welt, glauben in ihrem eigenen Interesse fest an diese falsche Gleichung. Als Missionare dieses Glaubens fungieren die Zeitmanager. Sie präsentieren sich dabei als Kassenverwalter eines kostenlosen „Gutes“, dem sie ein Preisschild anheften, um es als „wertvolles Gut“, mit dem man sorgsam umzugehen hat, feilzubieten. Ausgehend von dieser Konstruktion, fordern sie die zu Belehrenden dazu auf, ihr Leben, so zu organisieren, als handle es sich dabei um ein Geschäft, bei dem „hinten etwas herauskommt“. Obgleich die Realität, dieses Versprechen als hohl und völlig unrealistisch entlarvt, da bisher niemand, auch kein Zeitmanager jemals „hinten etwas herausbekommen“ hat, schon gar keinen zeitlichen Nachtragshaushalt.

All jene, die die Zeit in allererster Linie dazu ge- und missbrauchen, um dem Phantom „Zeit ist Geld“ nachzujagen und die der Jagd nach gefüllter Zeit ihr Leben opfern, verstehen von der erfüllenden Vielfalt und Buntheit der Zeiten, wenig mehr, als ein Sammler fremdländischer Briefmarken von der Geografie

ihrer Herkunftsländer. Die Produktivität unterschiedlicher Zeitformen bleibt ihnen verborgen, da sie nur eine einzige Zeit kennen, jene nämlich, die durch den Filter ihres Geldwertes geflossen ist. Die „Zeit ist Geld Mentalität“ lässt nur eine Blickrichtung zu, die in die Zukunft. Mit den vergangenen Zeiten können deren Protagonisten nichts anfangen, sie gelten als verloren, als verbraucht. So entgeht ihnen schließlich auch die in diesem Zusammenhang für sie höchst aktuelle Lehre aus der altgriechischen Midas-Sage. So wie die Zeitmanager und ihre Anhänger es anstreben, der Zeit einen möglichst hohen Geldwert abzupressen, so hatte sich einst der König Midas von Dionysos gewünscht, dass sich alles, was er berührt, in Gold verwandelt. Sehr zufrieden mit der prompten Erfüllung seines Wunsches, musste Midas, nach kurzer Euphorie, entsetzt feststellen, dass er sich damit zum Hungertod verurteilt hatte. Dionysos zeigte sich gütig, und bewahrte ihn durch ein Bad in dem lydischen Fluss Paktolos vor dem schrecklichen Ende. Heute ist die fatale Sehnsucht des Midas in dem Wunsch, dass alle Zeit zu Geld werde, demokratisiert. Vergeblich jedoch ist jede Hoffnung, dass auch heutzutage ein mitleidiger Gott auftaucht, um die Menschen vor den lebensgefährlichen Folgen ihres Zeithungers zu bewahren. Als Warnung sollten die Midas-Sage auch all jene verstehen, die die Zeit zur Ressource erklären, durch die sich, kluge Ausbeutung und Nutzbarmachung vorausgesetzt, das Leben optimieren ließe. Auch hierbei droht das „Verhungern“. Es ist nicht die Zeit, die dabei ausgebeutet wird, es sind die zeitlichen Menschen selbst, die sich und andere ausbeuten.

*

Das Zeitmanagement und das Zeitsparen haben die Welt gründlich verändert. Mehr denn je läuft den Bewohnern der wohlhabenden Gesellschaften die Zeit davon. Noch nie war die Hetze im Alltag so groß wie heute. Klein gehackt, in tausend Einzelteile zerlegt und in die Uhr eingesperrt und zur willfährigen Hure gemacht, bleibt der Zeit schließlich gar nichts anderes mehr übrig, als immerzu die Flucht zu ergreifen. Der modernisierte Mensch hat es verlernt, die Zeit zu lieben, und nicht zuletzt ist das auch ein Grund, weshalb es ihm so schwer fällt, sich selbst zu lieben, mit sich und den Zeiten zufrieden zu sein. So merkt er schließlich gar nicht, was er sich mit seiner unheilvollen Leidenschaft, das stressige, weil endlose Managen der Zeit dem zufriedenmachenden Zeitleben vorzuziehen, alles antut. Genauso wenig wie durch die Anwendung kosmetischer Hilfsmittel, die Liebe und die Zuneigung unter den Menschen wächst, so wenig gelingt es dem Zeitmanagement, die Zeit zu vermehren und die Zeiten der Menschen zu verbessern. Wenn, dann nur kosmetisch.

*

Nochmals: Wir wissen nicht, was Zeit ist. Daher wissen Zeitmanager auch nicht, was sie eigentlich tun, wenn sie das tun, was sie tun. Es könnte also auch ganz anders sein, mit Zeit könnte man auch ganz anders umgehen. Weil es anders sein könnte, darf das Zeitmanagement auch nicht die letztgültige Antwort auf die unbeantwortete Frage sein, was denn „Zeit“ ist.

Es gilt daher heute, die um die Wette lebenden Menschen immer wieder daran zu erinnern, dass Zeit nicht nur da ist, um sie zu messen, und dass es einen sinnvolleren und zufriedenmachenderen Umgang mit ihr gibt, als sie unentwegt zu managen. Allein der schlichte Hinweis, dass es nicht zu wenig Zeit, sondern zu viel zu tun gibt, macht die meisten Zeitspar- und Zeitmanagementempfehlungen überflüssig.

Daher kommt es in erster Linie darauf an, die Welt vor den aufdringlichen Zeitsparern und Zeitmanagern zu verschonen. Keiner wird die Zeit beherrschen, und keiner wird sie überleben. Sicher jedoch ist es, dass die Zeit sowohl sie, als auch ihre Zeit-Ratschläge überleben wird. Die Antworten auf die Fragen des Lebens gibt nicht das Zeitmanagement. Der Ungeduld der Zeitmanager lässt sich am ehesten mit der zunehmend seltener mehr vorkommenden Tugend „Gelassenheit“ Einhalt gebieten. Die „Gelassenheit“ nämlich signalisiert, dass man Zeitmanagement auch lassen kann. Die Antworten auf das Leben gibt nämlich nichts und niemand anderes als das Leben selbst. Erst wenn wir die Zeit vergessen, beginnen wir, Zeit zu haben.

Also: Keine Pläne für die nächste Zeit – sie geht auch so vorbei, „denn Zeit ist nicht die Hauptsache, sie ist das einzige“ (Miles Davis).

Markus Walber

Das mehrfache Subjekt – Lernen in unterschiedlichen Wirklichkeiten

*„Aus [der] Vielfalt an Dingen, von deren Existenz wir wissen, müssen wir eine Auswahl treffen, und was wir auswählen und Bewusstsein nennen ist nie dasselbe wie die Dinge selbst, denn durch das Auswählen werden sie verändert. Wir nehmen eine Handvoll Sand aus der endlos weiten Landschaft, die uns umgibt, und nennen diese Handvoll „Welt“.“
(Pirsig 2007, S. 85-86)*

1. Erlebnisse in zwei Welten

Martin Meier, der 45-jährige Einwohner einer Großstadt, betritt die Straße und macht sich auf zu einer Diskothek. Nach einem harten Arbeitstag und einigen erfolglosen Telefonversuchen mit Freunden will er noch ein wenig an der sozialen Freizeitwelt partizipieren. Zunächst gönnt er sich genussvoll ein paar Drinks, bevor er sich auf die Tanzfläche wagt. Obwohl er von vielen Menschen unmittelbar umgeben ist, fällt die Kontaktaufnahme sehr schwer. Die Kommunikation geht über ein Lächeln oder Augenzwinkern nicht hinaus. Nach einigen Liedern stellt sich Herr Meier wieder an die Theke. Er beobachtet und bewundert die anderen Gäste beim Tanzen und beschließt einen Tanzkurs zu machen, um seine etwas eingerosteten Tanzschritte aufzufrischen und bei der Gelegenheit vielleicht neue Kontakte zu knüpfen. Gleich am nächsten Tag recherchiert er nach einer Tanzschule und meldet sich für einen 3 Wochen später startenden Kurs an. Nachdem er 4 Monate später den Tanzkurs beendet hat, besucht er mit einigen Bekannten, die er im Kurs kennen gelernt hat erneut die Diskothek und probiert seine neuen Fertigkeiten aus.

Manuel Manolo, der scheinbar alterslose blonde braun gebrannte Typ, ist mal wieder in der Welt unterwegs. Zunächst besucht er einen Rock-Club, in dem er Mitglied ist und unterhält sich mit ein paar Bekannten, tanzt ein wenig, gönnt sich ein Bier und beobachtet die anderen Gäste beim Tanzen. Voll Bewunderung stellt er fest, welche tollen Tanzschritte und Bewegungen einige der Tanzenden beherrschen. Er selbst kommt über ein Standardrepertoire nicht hinaus. Zwei Typen, die lässig am Tresen neben der Tanzfläche stehen, machen sich lustig über seine uneleganten Tanzversuche. Er kommt ins Gespräch mit Vanessa Fa-

mosa, die später zufällig neben ihm steht, und fragt sie, wie und wo man so gut tanzen lernen kann. Vanessa beginnt in ihrer Handtasche (Inventar) zu kramen und nach Visitenkarten (Landmarks) zu suchen. Nachdem sie die Richtige gefunden hat, übergibt sie diese an Manuel und verabredet ein Treffen mit ihm vor der Tanzschule in 5 Minuten. Dort per Teleport angekommen betreten sie die Tanzschule. Hier sind fast unzählige Tanzstile auf großen Plakaten beworben und mit Preisen ausgezeichnet. Vanessa fordert Manuel auf, einen Tanzstil auszuprobieren, indem er diesen per Mausklick aktiviert. Eine Sekunde später beginnt er zu tanzen. Nach wenigen Momenten verliert er die Tanzkompetenz allerdings wieder und wird per Textmenü gefragt, ob er diesen Tanzstil erlernen und kaufen will. Nachdem Manuel Manolo eine Vielzahl an Varianten getestet hat, entscheidet er sich für eine ausgefallene Breakdancevariante. Diese ist, nachdem er gezahlt hat, sofort als neue „Kompetenz“ verfügbar. Auch Vanessa hat sich einige neue 'moves' zugelegt. Nun nichts wie zurück in den Rock-Club, um die neu erworbenen Kompetenzen anzuwenden. Auf der Tanzfläche lassen es die beiden dann ordentlich krachen. Nach ca. 15 Minuten haben beide genug und verabschieden sich voneinander, nachdem sie sich gegenseitig als Freund „geadedd“ und somit die Möglichkeit geschaffen haben, sich online unkompliziert wieder zu treffen. Manuel verlässt die 'virtuelle' Welt per Mausklick.

2. Leben in virtuellen 3D-Welten

Hinter Martin Meier und Manuel Manolo verbirgt sich dasselbe Subjekt allerdings in unterschiedlichen Modi, einmal als lebende, das andere Mal als synthetische Person. Determiniert ist der jeweilige Modus aus dem Zusammenspiel von Subjekt und seiner aktuell wahrgenommenen Umwelt. Solche Moduswechsel können prinzipiell jederzeit aus verschiedensten Situationen entstehen. So erlebt sich Herr Meier vielleicht in der Welt an seinem Arbeitsplatz als kollegialer Mitarbeiter beim Stammtisch als knallharter Spieler, im Tanzkurs als ambitionierter Teilnehmer und in virtuellen Welten als lässiger Avatar.

Das Erlebnis von Martin Meier als Manuel Manolo hat die Besonderheit, dass es nicht in einer uns vertrauten Lebenswelt, sondern in Second Life, einer virtuellen 3D-Welt, der zum Teil andere Gesetzmäßigkeiten zugrunde liegen, stattfindet. Second Life ist eine computerisierte online nutzbare 3D-Umgebung, die sich in den letzten Jahren zu einer Parallelwelt entwickelt hat, in der viele Dinge des alltäglichen, aber auch des fantastischen Lebens repräsentiert sind. Im Gegensatz zu anderen virtuellen Computerwelten ist diese annähernd vollständig von den Bewohnern und nicht von den Betreibern generiert. Bei den Bewohnern

handelt es sich um künstlich erschaffene Avatare¹, die lebende Personen repräsentieren. Avatare sind virtuelle Abbilder von persönlichen Vorstellungen der jeweiligen Nutzer. Sie können jederzeit in Bezug auf ihr Aussehen, ihre Mimiken und Gesten, etc. von dem Erschaffer verändert werden. Mithilfe dieses digitalen Stellvertreters können verschiedene Personen miteinander synchron in Kontakt treten und gegenseitig virtuelle Waren oder Dienstleistungen oder Gedanken austauschen. Die Kommunikation erfolgt per Text-Chat oder Voice-Chat.

Bisher wird Second Life in erster Linie zum privaten „Socializing“ oder für Marketingauftritte großer Unternehmen genutzt. Insbesondere in den letzten Monaten wird aber zunehmend versucht konkretere Anwendungsfelder zu identifizieren und den produktiven Nutzen dieser 3D-Welt zu testen. So zielen beispielsweise Unternehmen darauf ab, die virtuelle Welt auch für Produktionszwecke zu erschließen (vgl. Gabler 2007, S. 39) oder Bildungsanbieter, wie Universitäten, Volkshochschulen, etc. versuchen Lehr-Lernprozesse zu virtualisieren (vgl. Universität Bielefeld 2008).

Die besonderen Reize der virtuellen Welt liegen in den vielfältigen Möglichkeiten zu sozialer Interaktion, dem kostengünstigen Zugang, der örtlich unabhängigen Erreichbarkeit und der einfachen Möglichkeit der Darstellung von dreidimensionalen Objekten und Simulationen (vgl. Gabler 2007, S. 39; vgl. Pätzold 2007).

Insbesondere Aspekte der virtuellen Identität und Sozialität scheinen anziehende psychologische Dynamiken auszulösen. So können beispielsweise spielerisch und unkompliziert soziale Netzwerke geknüpft werden, allerdings wird immer wieder betont, dass es sich bei Second Life nicht um ein klassisches Online-Spiel handelt.

„Man kann bei Second Life von einem „Spiel“ sprechen, aber nur, wenn man den Begriff sehr weit fasst. Etwa wenn man es als „Spiel des Lebens“ versteht – in dem es um Beziehungen, Feinde, Freunde, Liebespartner geht und auch um Konflikte, Reibereien, Kämpfe und Siege – eben auf die Art und Weise, die der virtuellen Welt entspricht.“ (Suler 2007, S. 42)

Die Erschaffung der eigenen virtuellen Identität stellt, für die Nutzer eine Möglichkeit zur kreativen Beteiligung an der virtuellen Welt dar. So können sie sich hier auf Basis der eigenen Vorstellungskraft immer wieder neu Erfinden und beispielsweise unterschiedliche virtuelle Identitäten ausprobieren.

¹ Terminologisch entstammt der Begriff Avatar aus dem indischen Sanskrit [Avatara=Herabstieg] und bezeichnet die periodisch wechselnde Inkarnation einer hinduistischen Gottheit (Matussek 1997).

Hinsichtlich der Identitätsbildung in virtuellen 3D-Welten gibt es erste empirische Erkenntnisse. Der „Cyberpsychologe“ John Suler unterscheidet die in Tabelle 1 zusammengefasst beschriebenen Identitätstypen (vgl. Suler nach Reinhardt 2007, S. 41-44).

Auch Marotzki hebt die besondere Bedeutung des „Identitätsmanagements“ im virtuellen Raum hervor. Die virtuelle Identitätsbildung stellt hohe Anforderungen an den teilnehmenden Nutzer, indem er zu einer Redefinition der eigenen Identität aufgefordert wird (vgl. Marotzki 2003, S. 11.ff).

Tabelle 1: Virtuelle Identitätstypen

Star-Avatar	Schatten-Avatar	Personen-Avatar	Tier-Avatar	Comic-Avatar	Macht-Avatar	Attraktiver Avatar
Star-Avatare repräsentieren Abbilder berühmter Persönlichkeiten. Es geht um die Herstellung einer bewundernden oder kritischen Verbindung zu der Identität des Stars.	Schatten-Avatare bringen insbesondere „das Dunkle/Verborgene“ z. B. in Form einer Eigenschaft des Users auf kreative Art zum Ausdruck. Auf diese Weise findet eine Sublimierung von unerlaubten Bedürfnissen statt.	Personen-Avatare orientieren sich weitestgehend an der eigenen Person. Auf diese Weise werden Aufrichtigkeit, Freundschaft und Vertrauen zum Ausdruck gebracht.	Tier-Avatare werden repräsentierend für besondere natürliche Eigenschaften (Mutter, Unabhängigkeit, Schläue, etc.) gewählt. Sie spielen in Second Life allerdings keine wesentliche Rolle	Comic-Avatare stellen konkrete Figuren dar, die aus der Medienwelt bekannt sind (Bibi, Maja, Ernie, etc.) Sie werden vorwiegend von Teenagern und jungen Erwachsenen gewählt.	Durch Macht-Avatare wird der Wunsch nach übermächtigen Kräften zum Ausdruck gebracht. Diese werden bevorzugt von jungen männlichen Erwachsenen gewählt. Sie stehen häufig im Gegensatz zu den im sonstigen Leben empfundenen Gefühlen (z. B. Hoffnungslosigkeit und Unsicherheit)	Attraktive Avatare stehen für übertriebene Perfektion. So werden Idealkörper dargeboten, mit denen der Schöpfer insbesondere Beachtung in der virtuellen Welt finden will. Signalisiert wird dadurch eine Offenheit zu Beziehungsinteraktionen (z. B. Flirt, Cybersex, etc.)

Die Konstruktion eines Avatars erfordert eine Auseinandersetzung mit sich selbst, um sich letztendlich für ein Identitätskonzept zu entscheiden. Zum Testen der Wirkungen der virtuellen Identität ist dann wiederum der soziale Kontext notwendig. Je nach erzielter Wirkung kann der Avatar kontinuierlich optimiert und kontextadäquat verändert werden. Aus diesem möglichen Wechselspiel zwischen Identität und Sozialität entsteht eine virtuelle Wirklichkeit.

3. Multiversaliät und transversales Lernen

Von den Betreibern von Second Life wird diese selbst erschaffene virtuelle Welt auch als Metaversum bezeichnet. Dies beschreibt in Anlehnung an den Science-Fiction-Roman Snow Crash eine Welt, die auf modernen Informations- und

Kommunikationstechnologien basiert und als Welt außerhalb bzw. über (meta) der realen Welt (versum) existiert (vgl. Stephenson 2002).

Aus einer konstruktivistischen Perspektive, die in diesem Text eingenommen wird, ist die Differenzierung zwischen Universum (realer Welt) und Metaversum (virtueller Welt) nicht zu begründen. Durch virtuelle Welten, wie Second Life entstehen für die Nutzer lediglich potenzielle weitere Kontexte, die neben vielen anderen bereits existierenden Wirklichkeiten zu neuen Wirklichkeiten konstruiert werden können. Eine Qualitätszuschreibung (z. B. Hierarchie) zu den unterschiedlichen Wirklichkeiten kann, wenn überhaupt, nur durch das Subjekt selbst erfolgen.

Vor diesem Hintergrund stellt jeder einzelne Kontext, unabhängig vom Grad der Virtualität, für das Subjekt eine eigene Wirklichkeit dar. Wirklichkeit bezeichnet hier eine relative Welt, die erst durch konstruierendes Ein(Wirken) des Subjekts entsteht. Sie ist nicht gleichzusetzen mit einer universellen ontologischen Realität. Wirklichkeiten sind Orte des Erlebens, wogegen Realität eine Fiktion darstellt (vgl. Glasersfeld 1997, S. 46). Sie entstehen dadurch, dass Aspekte der wahrgenommenen Umwelt durch das Subjekt selektiv aufeinander bezogen werden, wodurch ein subjektdeterminiertes 'Versum' entsteht. Hierbei handelt es sich explizit nicht um ein Universum, das die Gesamtheit aller Objekte als ein großes Ganzes ausdrückt. Damit soll nicht gesagt werden, dass keine objektive Realität existiert, sondern dass es keinen von einem Beobachter unabhängigen Zugang dazu gibt.

„Objektivität ist die Wahnvorstellung, Beobachtungen könnten ohne Beobachter gemacht werden.“ (FÖRSTER/PÖRKSEN 1998, S. 154)

Realität bezeichnet also eine unnahbare Ontologie, wogegen Wirklichkeiten nahbar, weil durch Handlungen oder Wahrnehmungen des Subjekts konstruiert, sind (vgl. Glasersfeld 1997, S. 7).

Die Ausgangspunkte für die Generierung von Wissen und Erkenntnis liegen daher nicht in der externen Realität, einem Universum, sondern in unterschiedlichen situativen Wirklichkeiten, Multiversen.

Der Begriff des Multiversums ist entlehnt von Maturana, der damit

„[...] zahlreiche Realitäten [, die] – in Abhängigkeit von den jeweiligen Validitätskriterien – Gültigkeit besitzen.“ (Maturana/Pörksen 2002, S. 39)

Die Validitätskriterien ergeben sich also nicht aus einer externen Welt, sondern bezogen auf Beobachtungen einer spezifischen Realität, Wirklichkeit. Jede unterschiedliche Wirklichkeit ist somit aktiv konstruiert durch ein Subjekt.

*„Das Sein konstituiert sich durch das Tun des Beobachters.“
(Maturana/Pörksen 2002, S. 40)*

Das Konstrukt der Multiversalität verdeutlicht, dass die Qualität von Erfahrungen sich zunächst nur auf den erlebten Kontext bezieht und kein Privileg der Objektivität beanspruchen kann. Erfahrungen, die von einem Subjekt in unterschiedlichen Wirklichkeiten gemacht werden, können aber Wirkungen aufeinander haben, sodass ein Metaversum durch das erkennende Subjekt selbst, nicht durch eine externe Welt, geschaffen wird. Metaversum beschreibt hier also das subjektive Konstrukt, das unterschiedliche Wirklichkeiten miteinander in Relationen bringt. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Resonanzen Erfahrungen in Welten wie Second Life auf andere Lebenswirklichkeiten ausüben können.

Basierend auf der Annahme, dass Erkenntnis sich durch Tun, hier Lernen, des Subjekts in einer Wirklichkeit ergibt und durch wirklichkeitsimmanente Validitätskriterien bewertet wird, steht das erkennende Subjekt vor der Herausforderung die gewonnenen Erkenntnisse in andere Wirklichkeiten zu übertragen. Das Subjekt kann in diesem Sinne auch als Schnittstelle, Interface, zwischen den Wirklichkeiten bezeichnet werden.

5. Lerntransfers vom First- zum Second Life und umgekehrt

Wie sich Erkenntnisse aus Lernwirklichkeiten auf Anwendungswirklichkeiten übertragen lassen, ist eine lang diskutierte pädagogische Fragestellung. Ein vielversprechendes didaktisches Prinzip zur Verbesserung von Lerntransfers ist die Situationsorientierung. Das bedeutet, dass Lehranlässe in konkreten Situationen kontextualisiert werden, die den potenziellen Anwendungssituationen möglichst ähnlich sind (vgl. Wittwer 1999, S. 355f.).

Bis heute hat sich die Bedeutung von Lernen in konkreten Problemsituationen kontinuierlich erhöht und erfährt durch konstruktivistische Erkenntnisse zusätzliche Legitimation. Innerhalb der beruflichen Bildung entwickelt Wittwer bereits Anfang der 80er Jahre ein situationsorientiertes Lehr-Lern-Konzept, das speziell auf die pädagogische Ausbildung von betrieblichen Ausbildern abzielt (vgl. Wittwer 1985). Er spricht in diesem Zusammenhang von einer Integration von Ausbildungs- und Arbeitsprozess mit dem Ziel einer arbeitsplatzbezogenen Aus-

bildung, wobei der Arbeitsplatz als Lernplatz erschlossen wird (vgl. Wittwer 1992, S. 73).

Aus konstruktivistischer Sichtweise kann der Erkenntnistransfer nicht im Sinne von Abbildungskriterien, wie Übereinstimmung oder Korrespondenz beschrieben werden. Das Verhältnis zwischen äußeren Einflüssen und internen Konsequenzen des Subjektes wird mit dem Prinzip der Viabilität beschrieben (vgl. v. Glasersfeld 1998, S. 18). Viabilität, [etymologisch abgeleitet vom lateinischen Wort *via* = Weg] bezeichnet die Gangbarkeit eines Weges oder auch das Passen im Sinne von funktionieren (vgl. ebenda, S. 19). Lernen erfolgt also immer vor dem Hintergrund der Anwendbarkeit des Erlernten in konkreten Wirklichkeiten.

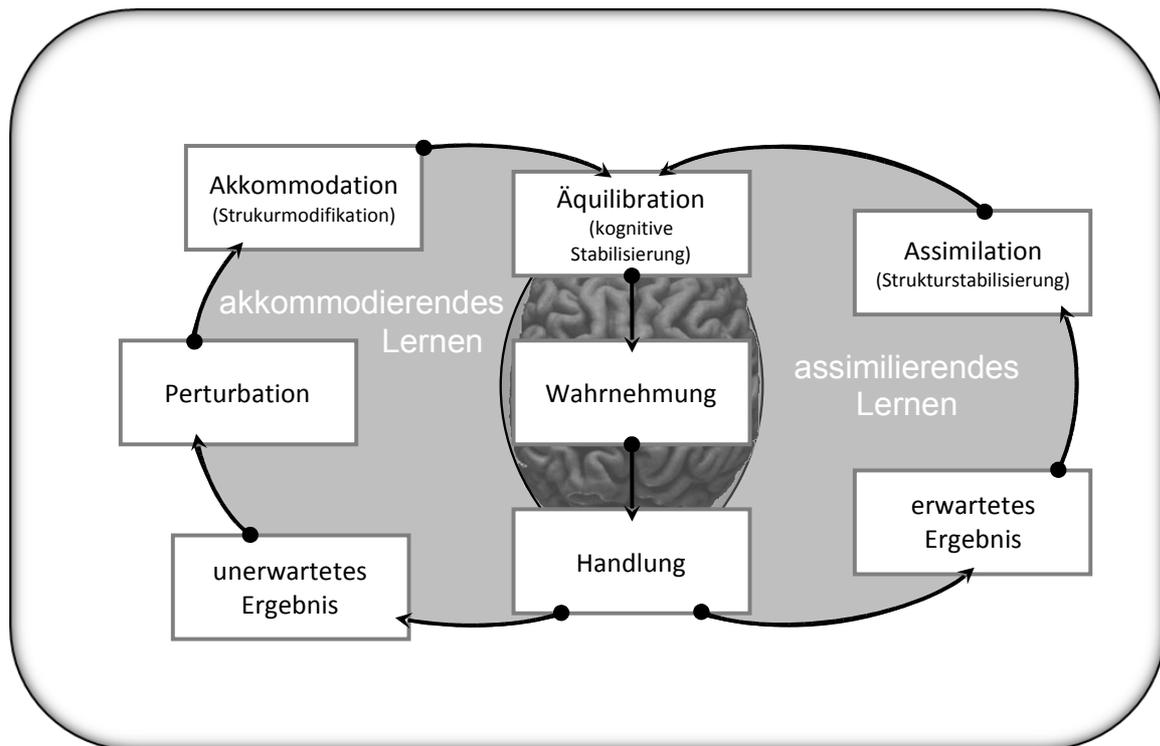
Eine besondere Anforderung an das Subjekt stellt die relative Flüchtigkeit von Wirklichkeiten dar. So kann sich eine Situation zum Beispiel durch das Hinzu-kommen einer Person oder Veränderung des Wetters, jederzeit dynamisch modifizieren. Vor diesem Hintergrund muss das Subjekt seine Erkenntnisse ständig an neue oder veränderte Wirklichkeitssysteme anschlussfähig machen. Es begegnet Perturbationen², die sich aus diesen Wirklichkeitsdynamiken ergeben entweder durch die Reduktion der Komplexität der wahrgenommenen Umwelt, also durch Ausblenden der „irritierenden“ Aspekte (Assimilation) oder durch die Modifikation der vorhandenen Erkenntnisse (Akkommodation). Die Herstellung des Äquilibriums erfolgt also immer aktiv durch Handlungen des erkennenden Subjekts (vgl. Piaget 1996, S. 97). Einen Überblick über das konstruktivistische Lernverständnis liefert Abbildung 1.

Für Manuel Manolo herrscht bis zu dem Zeitpunkt, in dem er die tollen Tanzschritte der anderen Avatare bewundert (Wahrnehmung), Stabilität zwischen seiner Vorstellung von Tanzen und seinen eigenen Fähigkeiten. Durch die anderen Tänzer und Tänzerinnen animiert, beginnt er selbst zu tanzen (Handlung). Seine, im Vergleich zu den anderen Personen auf der Tanzfläche wenig elegant wirkenden Bewegungen führen zu kritischen Rückmeldungen aus seiner Umgebung (unerwartetes Ereignis). Irritiert und gekränkt von den Bemerkungen seiner Kritiker (Perturbation) sucht er nach Lösungen, seine Außenwirkung zu verbessern. Nach dem Gespräch mit Vanessa Famosa und dem Besuch in der virtuellen Tanzschule hat Manuel Manolo seine Fertigkeiten deutlich verbessert (Akkommodation). Beim Testen der neu erworbenen Kompetenzen stellt sich bei ihm zunehmend Zufriedenheit ein (Äquilibration).

2 Perturbationen sind subjektiv wahrgenommene Störungen oder Irritationen, die von Zuständen des Umfelds eines Systems ausgelöst werden und zu Zustandsveränderungen in der Struktur des Systems führen, diese aber nicht determinieren (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 27, 106).

Das aus akkommodierenden oder assimilierenden Lernprozessen entstandene Wissen ist hinsichtlich seiner Viabilität zunächst auf den Entstehungskontext fokussiert und muss erst durch das Subjekt in andere Wirklichkeitsräume integriert werden. Es wird deutlich, dass sich die von Manuel Manolo neu entwickelte Tanzkompetenz nicht direkt in die Wirklichkeit von Martin Meier transferieren lässt. Es ist allerdings möglich, dass Herr Meier sich, erst aufgrund der Inspirationen in der virtuellen Wirklichkeit, in seiner normalen Lebenswelt entscheidet, den Tanzkurs zu besuchen.

Abbildung 1: Konstruktivistisches Lernmodell



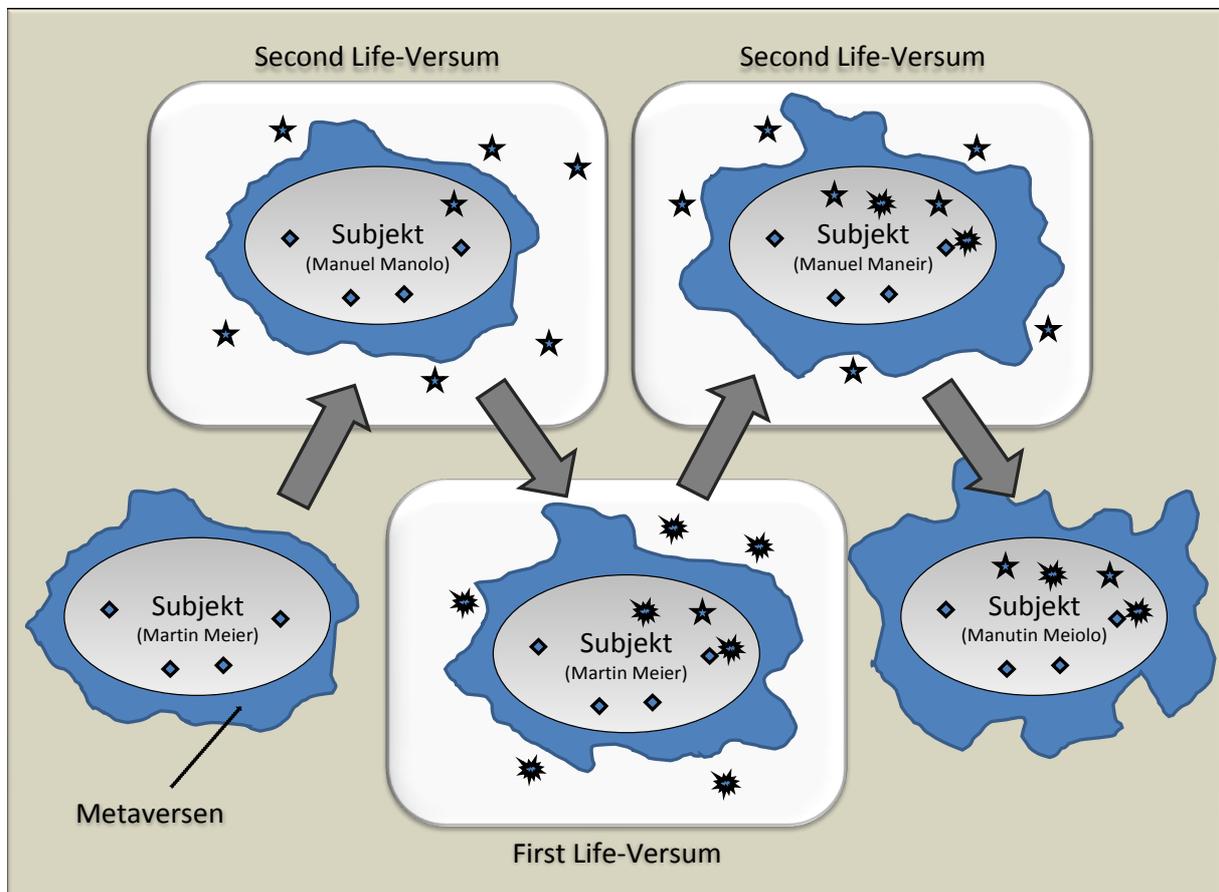
(Walber 2007, S. 92)

Hier findet also ein indirekter Transfer aus dem „Second Life“ ins „First Life“ statt. Umgekehrt ist allerdings auch denkbar, dass Transferprozesse vom „First Life“ ausgehend ins „Second Life“ portiert werden. So ist beispielsweise möglich, dass Martin Meier eine Tanzschule ausgewählt hat, die sich als innovativ erweist und besonders aktuelle Tänze im Trainingsrepertoire aufbieten kann. Herr Meier könnte hier Schrittfolgen und Bewegungsabläufe erlernen, die sein Avatar bisher noch nicht beherrscht. Beim nächsten Besuch im „Second Life“ könnte er sich, diesmal inspiriert durch Ereignisse des „First Life“, erneut auf die Suche nach Tanzschritten machen. Sofern er diese nicht findet, bestünde die Möglichkeit, dass er sich mit dem „Scripting“, also dem Programmieren von be-

sonderen Eigenschaften des Avatars, auseinandersetzt und sich im Ergebnis in Grundzüge der Programmiersprache einarbeitet. Diese Kompetenz könnte wiederum im „First Life“ nutzbar gemacht werden.

Auf diese Weise entstehen wechselseitige Beziehungen zwischen zwei Wirklichkeitssystemen. Prinzipiell können im Sinne der Multiversalität weitere Wirklichkeiten in das Beziehungssystem einbezogen werden. Die zentrale Instanz, die alle beteiligten „Versen“ miteinander relational verbindet, ist das Subjekt. Aus der Vernetzung des, sich in unterschiedlichen Kontexten bewehrten, Wissens konstruiert es seine eigene Wirklichkeit zweiter Ordnung, sein Metaversum (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: *Transversales Lernen*



(eigene Darstellung)

Die Herstellung von Anschlüssen hinsichtlich unterschiedlicher Wirklichkeitssysteme stellt eine hohe, vom Lernsubjekt zu bewältigende, Herausforderung dar. In einem Wechselspiel muss es ständig mit veränderten situativen Anforderungen umgehen und gleichzeitig eine eigene metaversele Identität entwickeln.

Die Verknüpfung dieser beiden Anforderungen bewerkstelligt das Subjekt, indem es strukturelle Koppelungen mit seinen sozialen Umwelten eingeht und versucht Kongruenzen zwischen sich selbst und seinen Wirklichkeitssystemen erreichen. Kongruenz bedeutet die Herstellung einer Verträglichkeit hinsichtlich der Strukturen des Subjekts und der Struktur seiner Umwelt, sodass der Fortbestand des Lebewesens in dieser Umwelt möglich wird (vgl. Riegas/Vetter 1990, S. 336).

6. Anschlüsse

Die Anschlussfähigkeit zwischen einem Subjekt und dessen Wirklichkeit ist determiniert von dessen struktureller Plastizität, also von der Fähigkeit die eigenen Strukturen im Hinblick auf System-Umwelt-Differenzen im Sinne der lebensdienlichen Erkenntnisentwicklung modifizieren zu können.

Versucht man diese theoretische Perspektive an das Kompetenzmodell von Wittwer anzuschließen, so liegen Verbindungen hinsichtlich der hier verwendeten Begriffsverständnisse von „Erkenntnis“ und „struktureller Plastizität“ nahe.

Erkenntnis beschreibt hier die personale Dimension, in der das Subjekt personengebundene unverwechselbare kognitive Strukturen konstruiert, welche dessen Einzigartigkeit ausmacht. Den applikativen Aspekt von Erkenntnis, nämlich die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die das Subjekt in besonderem Maße beherrscht und in unverwechselbarer Weise anwenden kann, bezeichnet Wittwer als Kernkompetenzen (vgl. Wittwer 2003, S. 27).

Die Anwendungswahrscheinlichkeit von Kernkompetenzen in neuen Wirklichkeitsanforderungen hängt von der strukturellen Plastizität des Subjekts, also von dessen Veränderungskompetenz ab. Unter Veränderungskompetenz versteht Wittwer die Fähigkeit des Subjekts, seine Kompetenzen in wechselnden Situationen einsetzen zu können, auf unterschiedliche Anforderungen der Lebenswelt einzugehen und die Anforderungen im Hinblick auf die individuelle Entwicklung produktiv zu verarbeiten (vgl. ebenda).

Analog zur konstruktivistischen Erkenntnistheorie wird von Wittwer der Produktivitätsbegriff nicht ontologisch verstanden sondern vielmehr subjektorientiert legitimiert. Es bleibt also letztendlich immer das Subjekt, das im Mittelpunkt von Wissens-, Erkenntnis- und Kompetenzentwicklung steht, wenngleich auch die Umwelt von dessen Entwicklung profitiert.

Individuelle Kompetenzen im Sinne Wittwers erweisen sich für das Subjekt vor dem Hinblick der Anforderungen, die sich aus dem multiversalen Leben erge-

ben, als funktional besonders wichtig, weil daraus individuelle Kontinuität, Identität und damit Orientierung gestiftet wird.

*„[Individuelle Kompetenz] ist [...] der Navigator, mit dessen Hilfe sich die Erwerbstätigen [Subjekte] in den unbekanntem und sich immer wieder verändernden „Gewässern“ von Arbeit und Beruf orientieren können.“
(Wittwer 2004, S. 174)*

So kann Martin Meier bzw. Manuel Manolo das Tanzen vielleicht zu einem neuen Identitätsmerkmal, zu einer neuen Kernkompetenz, entwickeln, die er immer wieder veränderungskompetent in unterschiedlichen Diskotheken, zu unterschiedlicher Musik mit unterschiedlichen Tanzpartnern anwenden muss.

Literatur

Förster, H. v./Pörksen, B. 1998: Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Heidelberg

Gabler, C. 2007: Aus Spiel soll Ernst werden. In: VDI nachrichten Nr. 37, S. 39

Glaserfeld, E. v. 1997: Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken. Heidelberg

Glaserfeld, E. v. 1998: Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Gumin, H./Meier, H.: Einführung in den Konstruktivismus. 4. Auflage. München, S. 9-39

Marotzki, W. 2003: Online-Ethnographie – Wege und Ergebnisse zur Forschung im Kulturraum Internet. In: Bachmair, B. (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 3. Opladen, S. 149-165

Maturana, H./Pörksen, B. 2002: Vom Sein zum Tun. Die Ursprünge der Biologie des Erkennens. Heidelberg

Maturana, H./Varela, F. J. 1987: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Bern; München

Matussek, M. 1997: www.heavensgate.com – Virtuelles Leben zwischen Eskapismus und Ekstase. [Online]: http://www.peter-matussek.de/Pub/A_16.html#_ftn12 Stand: 16.03.2008

Pätzold, H. 2007: E-Learning 3-D – welches Potenzial haben virtuelle 3-D-Umgebungen für das Lernen mit neuen Medien. [Online]: <http://www.medienpaed.com>. Stand: 07.09.2007

Piaget, J. 1996: Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. 6. Auflage. Frankfurt a. M.

Pirsig, R.M. 2007: ZEN und die Kunst ein Motorrad zu warten. 30. Auflage. Frankfurt a. M.

Reinhardt, S. 2007: Ein anderer sein. Das Phänomen Second Life. In: Psychologie Heute Heft 11, Jg. 34, S. 40-44

Riegas, V./Vetter, C. (Hg.) 1990. Zur Biologie der Kognition. Ein Gespräch mit Humberto R. Maturana und Beiträge zur Diskussion seines Werkes. Frankfurt.

Stephenson, N. 2002: Snow Crash. München

Suler, J. 2007: „Das Drama des echten Lebens findet im imaginären Raum statt. In: Psychologie Heute Heft 11, Jg. 34, S. 42-43

Universität Bielefeld 2008: Projekt EL³ – E-Learning 3D. [Online]: <http://www.e-learning3d/Projekt>. Stand: 28.01.2008

Walber, M. 2007: Selbststeuerung im Lernprozess und Erkenntniskonstruktion. Eine empirische Studie in der Weiterbildung. Münster; New York; München; Berlin

Wittwer, W. 1985: Modellversuch zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder. München

Wittwer, W. 1999: Situationsorientierung. In: Kaiser, Fr.-J./Pätzold, G. (Hg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, S. 355-356

Wittwer, W. 2003: „Lern für die Zeit, werd tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus“ – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In: Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München, S. 13-41

Wittwer, W. 2004: Individuelle Kompetenz – Navigator in Veränderungsprozessen. In: Jenewein, K./Knauth, P./Röben, P./Zulich, G.: Kompetenzentwicklung in Arbeitsprozessen. Baden Baden, S. 173-180

Melanie Wolters

Wider die Verzwecklichung der biografischen Selbstthematization in Arbeit und Beruf

1. Anstelle einer Vorbemerkung

Die produktive Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie wird seit einigen Jahren auch jenseits therapeutischer Indikationen befürwortet. Das Leben, so schreibt der dänische Philosoph Sören Kierkegaard, wird vorwärtsgelebt und rückwärts verstanden. Damit ist insgeheim auch eine Empfehlung zur aktiven Rückschau ausgesprochen, will man seine eigene Gewordenheit erschließen. Und spätestens mit der Konjunktur der Biografieforschung wird deutlich, dass die Beschäftigung mit sich selbst nicht etwa nur eine Angelegenheit für vergangenheitsorientierte narzisstische Ichlinge ist, sondern eine Art positives Steuerungspotenzial enthält, das ein Leben im Sinne einer Optimierung auch vorwärtsstabilisieren kann. Aber gerade in jüngster Zeit wird mit Blick auf eben dieses Steuerungspotenzial ein neuer Aspekt in der Biografiearbeit betont, den es aus meiner Sicht kritisch zu beobachten gilt: Akteure im Bildungs- und Beschäftigungssystem betreiben eine zunehmende Verzwecklichung der biografischen Selbstthematization mit dem Ziel, jedes Individuum in Arbeit zu integrieren. Diese Aktivität wirkt angesichts aktueller Erwerbslosenquoten und prekärer werdender Beschäftigungskonditionen allerdings toxisch auf das innere Erleben von Menschen und schürt Sicherheitsfiktionen im Zeitalter von Unsicherheit. Gegen Ende der Vollbeschäftigungsgesellschaft muss dieses Ziel als Zukunftssillusion angesehen und auch entsprechend artikuliert werden. Äußere Sicherheit, also Erwartungssicherheit hinsichtlich des Lebenslaufes, wie wir sie ehemals durch die ständische Fixierung qua Geburt oder die überdauernde erwerbsmäßige Berufsausübung hatten, schwindet mit der fortschreitenden Modernisierung. Sie kann, so meine Einschätzung, auch nicht durch biografisch-reflexiv hergestellte innere Sicherheit kompensiert werden. Die Postulate lauten deswegen: Anstelle der Aufrechterhaltung weiterer Sicherheitsfiktionen sollten diejenigen Kompetenzen gestärkt werden, die Individuen befähigen, mit Unsicherheiten zu leben, um auf diesem Wege langfristig die normativen Erwartungen an die empirische Realität anzupassen

Soweit zunächst einmal die etwas provokant anmutende These, die ich im Nachfolgenden vertiefen und begründen möchte. Dabei geht es mir im Kern um die Verbindung dreier Aspekte, die isoliert voneinander sicherlich breite Zustim-

mung finden, miteinander verzahnt allerdings eine konzeptionelle Neuorientierung erfordern.

Erstens: Die Arbeitsgesellschaft ist am Ende. Es lebe die Arbeitsgesellschaft!

Solange wir die Teilhabe am Normalarbeitsmarkt als zentrales Lebensziel und Medium sozialer Integration betrachten und infolgedessen sämtliche Aus- und Weiterbildungsanstrengungen ausschließlich an diesem einen Erfolgsindikator messen, schreiben wir konzeptionell fort, was uns ohnehin nicht mehr gelingt. Arbeitslosigkeit – dauerhaft oder temporär – ist angesichts ihrer ökonomischen Systembedingtheit keine Ausnahmeerscheinung mehr und darf von daher auch nicht als Devianzphänomen wahrgenommen werden (Thole 2000, S. 11). Ein Weitermachen wie bisher verhindert die dringend notwendige und schon oft geforderte Neuverteilung und Neubewertung von Arbeit.

Zweitens: Die Konstruktion eines roten Fadens im Leben kann einerseits als menschliches Grundbedürfnis angesehen werden, andererseits stehen neben diesem Grundbedürfnis aber auch die klaren Forderungen von Gatekeepern nach einem linearen, kohärenten und konsistenten Lebenslauf.

Die Elastizität einer Biografie und die Toleranz des Trägers gegenüber Bruch- und Gelenkstellen sind vermutlich größer als die Akzeptanz seitens der Gatekeeping-Instanzen. Daraus folgt

Drittens: Biografiearbeit sollte in erster Linie dem Subjekt und der Biografie(stabilisierung) dienen und weder vorrangig noch ausschließlich der Integration in den Arbeitsmarkt.

Dort wo Individuen sich biografisch selbst thematisieren und der Erfolg einer solchen Selbstthematisierung vor allem beruflich bzw. erwerbsmäßig verrechnet wird, wirken Arbeitslosigkeits- und prekäre Beschäftigungserfahrungen toxisch auf das psychische Erleben. Zum einen gibt es noch andere soziale Dimensionen jenseits des Arbeitsmarktes, in die Subjekte über Biografiearbeit integriert werden können, und solange Nicht-Erwerbstätigkeit einer Selbstverschuldungsannahme folgt und nicht auch den ökonomisch-systemischen Verhältnissen in Rechnung gestellt wird, stigmatisieren wir zum anderen den von Erwerbsarbeit Freigesetzten als Täter, obwohl er sich selbst als Opfer empfindet.

Bevor ich auf die Verbindung der vorgenannten Aspekte eingehe, möchte ich einige grundsätzliche Aussagen zum Entstehungs- und Bedingungsgefüge meiner These machen. Es geht dabei im Zentrum um die Modernisierungsprozesse.

2. Individualisierungsprozesse und ihre biografischen Folgen

Kaum ein Bereich des Lebens bleibt unberührt von dem, was Soziologen gegen Ende des vergangenen Jahrhunderts als Modernisierung diagnostiziert haben. Von daher verwundert es auch nicht, dass die Vokabel – in unterschiedliche Kontexte gestellt und auf verschiedene Art und Weise diskutiert – zu einer ihr selbst schädlichen Popularität gelangt ist. Doch trotz der semantischen Konfusionen, die sie verursacht, ist ein Befund konsensual: Es gibt nicht *die* Modernisierung. Vielmehr beinhaltet der Begriff einen mittlerweile umfänglichen Bestand sozialwissenschaftlichen Denkens, der sich mit zahlreichen gesellschaftlichen Dimensionen und Erscheinungen beschäftigt. Eine der jüngeren Dimensionen, nachdem Felder wie Technik, Ökonomie, Religion, Politik oder Kultur mittlerweile schon als klassisch gelten müssen, betrifft die (Berufs-)Biografie – und spätestens hier sind nicht nur alle Bereiche des Lebens, sondern ist das Leben selbst berührt.

In diese Diagnose namens Modernisierung gehört auch die am häufigsten diskutierte Dimension gesellschaftlicher Veränderungsprozesse: die Individualisierung. Durch den Wandel auf sozial-struktureller und sozio-kultureller Ebene verändert sich zugleich auch das Selbsterleben der Menschen mit. Wie wir in unserer Haut stecken und uns als Individuum empfinden, hängt stark vom aktuellen sozio-historischen Kontext ab. Wir sind beispielsweise konfrontiert mit der „Auflösung vorgegebener sozialer Lebensformen“ (Beck/Beck-Gernsheim 1994, S. 11), der Freisetzung aus kollektiven Orientierungen, der Entstandardisierung unserer (Erwerbs-)Biografien (Kohli 1994, S. 219) sowie der „Möglichkeit“, ein selbstständiges, privates und auf Persönlichkeitsentfaltung angelegtes Leben zu führen (van der Loo/van Reijen 1992, S. 160). Insbesondere mit Blick auf die Möglichkeit eines privaten Lebens erlaubt Individualisierung nicht nur die eigene Lebensführung, sie erzwingt diese sogar. Nicht-Mitmachen geht nicht. Und so werden aus ehemals fest im normativen Joch eingespannten – und sicher verankerten! – Normalbiografien unter den neuen Vorgaben der Moderne schnell Wahl-, Bastel-, Drahtseil-, Risikobiografien, reflexive oder schlimmstenfalls Bruchbiografien. Diese müssen seitens ihrer Träger nicht immer gewollt sein und auch nicht immer gelingen, aber sie werden immer individuell konstruiert und verantwortet (Beck/Beck-Gernsheim 1994, S. 13).

Es war also erwartbar, dass mit dem gesellschaftlichen Strukturwandel und der damit einhergehenden Entdeckung des subjektiven Faktors die Lebenslauf- und Biografieforschung en vogue wird. Brandaktuell scheint dabei aber nicht mehr nur die Frage, wie sich die Erosion sozialer Strukturvorgaben insgesamt auswirkt; Biografieforschung untersucht gegenwärtig vielmehr die determinierende

Funktion sozialer Kontexte für individuelles Handeln. Sie betrachtet den Lebenslauf als äußeres Gewand der Biografie, der durch gesellschaftliche Institutionen schematisiert ist, wohingegen die Biografie von ihren Trägern selbst durch individuelles Handeln konstruiert wird. Sie ist damit quasi die innenseitige Füllung des Lebenslaufes, eine Art subjektive Verarbeitung und Konstruktion objektiver Bedingungen (vgl. Alheit 1992).

Individualisierung – und das ist mit den objektiven und subjektiv zu verarbeitenden Bedingungen gemeint – bedeutet also auch Institutionalisierung. Dort, wo ehemals genuine Netzwerke für die soziale Verankerung des Einzelnen sorgten, stehen heute Bildungs-, Beschäftigungs- und sozialpolitische Versorgungssysteme. Insbesondere die Übergänge in Lebensverläufen sind institutionell gesteuert. Individuen müssen sich deswegen bei ihrer Lebensgestaltung nicht nur permanent mit jenen Institutionen abgleichen, sie müssen sich deren Vorgaben sogar regelrecht unterwerfen. Zugespitzt formuliert sind sie eben nicht der eigene Herr im Haus des Lebens, sondern werden durch die Institutionen gewordene Zielsetzung einer normiert-individualisierten Gesellschaft fremdbestimmt.

Dass es so weit kommen konnte, hängt unter anderem mit der Bedeutung von Arbeit und Beruf für die Achse der Lebensführung zusammen (Beck 1986, S. 220). Der Stellenwert von beidem ist von der Biografieforschung inzwischen theoretisch wie empirisch breit dokumentiert. „Die Erwerbsarbeit und die um sie herum entstandenen wohlfahrtsstaatlichen Sicherungssysteme prägen die Struktur des modernen Lebenslaufs und bilden die Grundlage für die Individualisierung.“ (Kohli 1994, S. 219). Nahezu jede Periodisierung des Lebens geschieht deswegen rund um Erwerbstätigkeit und dabei werden sogar die Phasen von Nicht-Erwerbstätigkeit immer häufiger durch die Beziehung zu ihr definiert. So befähigt die Schule zur Berufsausbildung, welche wiederum dem Eintritt ins Arbeitsleben vorgeschaltet ist. Die Rente gilt als der wohlverdiente Abschnitt im Anschluss an die Erwerbsphase und seitens der Sozialversicherungsinstitutionen werden sogar Kindererziehungszeiten als Ersatztatbestand für eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung anerkannt. Arbeit und Beruf sind also nicht nur bedeutsam für die Achse der Lebensführung, sie sind diese Achse (Beck 1986, S. 220).

Vielleicht wäre es nicht der Rede wert, wenn sich Erwerbsarbeit – dieses biografische Epizentrum – in der sozialen Realität als unproblematisch darstellte. Aber eine Gesellschaft, die bis ins Mark hinein eine Arbeitsgesellschaft ist und sich zugleich dem globalen Wettbewerb stellt wie in wachsendem Maße einer Technik bedient, die menschliche Arbeit fortschreitend ersetzt – man könnte auch sagen eine Massenarbeitslosigkeitsgesellschaft – tut gut daran, sich den Fragen zu

stellen, die sich aus dieser Entwicklung für jeden Einzelnen und dessen Lebensführung ergeben. Konkret heißt das: Welche biografischen und identitätskonzeptionellen Konsequenzen ergeben sich für Individuen, die permanent darum bemüht sind, in Arbeit zu bleiben bzw. eine berufliche Linearität zu bewahren und sich dabei an einem Referenzmodell orientieren, das weniger eine Normal- als vielmehr eine Idealbiografie darstellt? Diese Frage ist aus meiner Perspektive in der öffentlichen und politischen Debatte noch unzureichend diskutiert und wird verhindert durch:

3. Die konzeptionelle Fortschreibung eines Auslaufmodells auf Kosten der Subjekte

Das moderne Individuum „will sich in der Arbeit nicht wie Jedermann, sondern als Subjekt mit besonderen Fähigkeiten, Neigungen, Begabungen verhalten und die Tätigkeiten in der Dimension persönlicher Entfaltung und Selbstverwirklichung interpretieren können“ (Baethge 1994, S. 246). Diese sicherlich zunächst subjektfreundliche Erkenntnis setzen die Akteure, wie beispielsweise Aus- und Weiterbildner, Arbeitsvermittler oder Berufsberater zunehmend um, indem sie möglichst individuell und biografiebezogen bilden, beraten und vermitteln. Schließlich geht es heutzutage nicht mehr allein um qualifikatorische Fragen; insbesondere die staatliche Bildungsberatung hat ausgewiesenermaßen auch eine augmentative Funktion – sie steht also im Dienst der Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentwicklung eines Subjekts.

Betreibt man nun die biografische Selbstthematization mit der Zielsetzung der Arbeitsmarktintegration, so handelt es sich hierbei weniger um die z. B. von Gudjons beschriebene und befürwortete selbstaufklärerische Erinnerungsarbeit, mit der es Individuen gelingen kann, sich ihre eigene Lebensgeschichte zu verdeutlichen und – im Sinne einer Optimierung – wieder anzueignen. Vielmehr handelt es sich dabei um eine Fremdan eignung eben dieser Lebensgeschichte durch Arbeitgeber, Weiterbildungsträger und Bildungsberater, die provokativ formuliert nur den Deckmantel der subjektiven Parteinahme und Interessenvertretung trägt, nicht aber nachhaltig dem Subjekt verpflichtet ist (Gudjons 1996, S. 25).

Problematisch erscheint mir dabei nicht nur, dass die dem Beschäftigungssystem verpflichteten Akteure ihr Tun durch die von ihnen angestrebte Integration in Arbeit legitimieren, sondern dass sie zugleich dabei noch immer wie selbstverständlich auf die institutionalisierte Erwerbsbiografie rekurren. Unverändert wird hier eine kontinuierliche Beschäftigung als normal und einzig erstrebenswertes Ziel definiert (vgl. Galuske 1998). Mit einer solch normativen Hinter-

grundfolie allerdings pathologisieren sie en passant das durch Erwerbslosigkeit verursachte – wohlgermerkt massenhafte! – Herausfallen aus normalbiografischen Zusammenhängen. Noch immer wird Arbeitslosigkeit, unabhängig davon, wie verbreitet sie ist, als individuelles Versagen und damit als Devianz interpretiert. „Der einzelne Erwerbslose wird oftmals nicht als Opfer konkreter, ökonomischer Verhältnisse, sondern als Täter seiner von Erwerbsarbeit freigesetzten Lebenssituation“ gesehen (Thole 2000, S. 5). Auch wenn das Phänomen der systemisch bedingten Erwerbslosigkeit zwischenzeitlich von kaum einem mehr geleugnet wird, so obliegt allen öffentlichen beruflichen Maßnahmen die Aufgabe, Menschen in Beschäftigung zu bringen. Unabhängig davon, ob es sich um Kurse zur Stärkung der Berufswahlkompetenz Jugendlicher oder um Qualifizierungsmodule zur Erhöhung der Arbeitsmarktkompatibilität über 50-jähriger handelt, sie verfolgen alle dieses eine und exklusive Ziel: Die Herstellung und Integration des individuellen Arbeitsvermögens, das ja schließlich nicht nur der wirtschaftlichen Sicherheit, sondern darüber hinaus auch der (Wieder-)Aufrichtung einer Normalbiografie dient. Die Strukturlage im wirtschaftlichen Sektor wird dabei zwar gemeinhin als problematisch angesehen und es wird auch auf breiter Ebene anerkannt, dass das Problem eher ein systemisch-gesellschaftliches ist, rechtlich wird es allerdings nach wie vor als individuelle Devianz ausbuchstabiert, „indem unterstellt wird, dass diejenigen, [...] die aufgrund arbeitsmarktpolitischer Entscheidungen oder aufgrund der Strukturlage im ökonomischen Sektor keine kontinuierliche Berufsbiographie entwickeln können, individuelle Beeinträchtigungen zu überwinden haben. [...]“ (Thole 2000, S. 6).

Darüber hinaus legt die überwiegende Praxis der Arbeitsverwaltung und anderer parastaatlicher Finanziere, „Maßnahmen öffentlich auszuschreiben und abgelauferne Projekte hinsichtlich ihres berufsintegrierenden Erfolgs zu evaluieren, den Maßnahmeträgern weiterhin nah, die langfristig nicht mehr zu realisierende Arbeitsmarktintegration konzeptionell fortzuschreiben. So werden berufliche Maßnahmen und damit zunehmend auch die biografische Selbstthematizierung arbeitsmarktlich instrumentalisiert und von der Korrektur der Zielsetzung, d. h. von der Lösung des gesamtgesellschaftlichen Problems Arbeitslosigkeit auf anderer Ebene ferngehalten (Thole 2000, S. 6).

4. Biografische Konsistenz – menschliches Grundbedürfnis oder arbeitsmarktliches Erfordernis?

Sicherlich ist die Konstruktion eines roten Biografiefadens auch etwas, das – wie z. B. Schütz es annimmt – als menschliches Grundbedürfnis angesehen werden kann. Individuen möchten ihre Lebensgeschichte ordnen und stellen über

diesen Prozess einen subjektiven Sinn her. Dort, wo sie ihre äußere Sicherheit verlieren, weil das Leben projekthaft verläuft und die einzelnen Bruchstücke öfter mal getrennt und wieder zusammengesetzt werden, kann Biografiearbeit zum stabilisierenden Instrument werden, mit dem sich eine Art innere Selbst-Sicherheit bzw. biografische Sicherheit konstruieren lässt (vgl. Schütz 1974). Biografische Sicherheit impliziert dabei immer Erwartungssicherheit hinsichtlich dessen, was im Leben passiert (vgl. Struck 2001). Neben diesem gut nachvollziehbaren menschlichen Bedürfnis nach Erwartungssicherheit steht aber auch die Erwartung der Gatekeeping-Instanzen nach einem widerspruchsfreien und kontinuierlichen Lebenslauf. Insbesondere an den institutionellen Übergängen im Lebenslauf übernehmen Gatekeeper die Entscheidungshoheit, indem sie die objektivierete Darstellung der Lebensgeschichte anhand von Kriterien wie Linearität, Kontinuität und Konsistenz beurteilen und für die Passage des Übergangs gut geben oder eben nicht. Dabei gerät die lückenlose Bildungs- und Erwerbsbiografie zum Dreh- und Angelpunkt, denn Arbeit gilt nach wie vor als das wirksamste biografische Strukturelement.

Wie bereits angemerkt legitimieren sich sowohl das Bildungs- wie auch das Beschäftigungssystem und erst recht die Systeme sozialer Sicherung dadurch, dass sie ihre Anstrengungen auf die Aufrechterhaltung einer ununterbrochenen Erwerbstätigkeit richten. Aus diesem Grund halten die Gatekeeper jener Systeme auch am meisten an der Fiktion der Normal(erwerbs)biografie fest. Behrens und Rabe-Kleberg beispielsweise gehen davon aus, dass die Elastizität einer Biografie und die Toleranz eines Biografieträgers gegenüber Bruch- und Gelenkstellen wahrscheinlich größer sind als gemeinhin vermutet wird – und vor allem größer als die Akzeptanz seitens der Gatekeeper (vgl. Behrens/Rabe-Kleberg 1992). Die Biografiearbeit zur Konstruktion eines roten Fadens also exklusiv als ein Bedürfnis des Subjekts darzustellen, greift zu kurz und lässt den Aspekt des Gatekeeping bei der Analyse von Übergängen schlichtweg unberücksichtigt (vgl. Struck 2001).

Die Verzwecklichung der biografischen Selbstthematization mit Blick auf den weiterhin zu erwartenden gesellschaftlichen Wandel bedeutet vor dem Hintergrund dieses Argumentationsstranges, dass Subjekte lebenslänglich Anstrengungen zur Devianzvermeidung unternehmen und die Anpassungsleistungen an die durch Gatekeeper verkörperten normativen Erwartungen sowie die damit einhergehenden Versagensgefühle überwiegend, wenn nicht sogar ausschließlich auf ihrer Seite liegen. Bezug nehmend auf Anthony Giddens' Konzept der Dualität von Strukturen erscheint mir indes eine reziproke Anpassungsleistung erforderlich, sodass langfristig die normativen Erwartungen an eine sogenannte Normal-

biografie mit der empirischen Realität weitgehend entstandardisierter Biografien in Einklang gebracht werden können (vgl. Giddens 1984). Die breite Akzeptanz der Tatsache, dass das Leben heute eher projekt- und bruchstückhaft verläuft und durch Biografiearbeit eben nicht immer wieder komplett zusammengefügt werden kann, würde somit den psychischen Druck durch die unfreiwilligen Devianzerfahrungen der Biografieträger reduzieren und ihnen vielleicht dort mehr Mut und Zuversicht verschaffen, wo sie vor „gefährlichen“ erwerbsbiografischen Gelenkstellen stehen.

5. Plädoyer für eine konzeptionelle Erweiterung der Biografiearbeit

So individuell notwendig und hilfreich die biografische Selbstthematization im Rahmen der Bemühungen um eine Arbeitsaufnahme auch sein mag, so verhängnisvoll ist die damit verbundene Erwartung, sie löse das Problem der Erwerbslosigkeit. An dieser Diagnose ändern weder die immer neuen Entwicklungen der Bildungsträger in der Maßnahmenlandschaft noch die kreativen Förderinstrumente der Arbeitsverwaltung etwas. Die berufliche Integration von Individuen wird langfristig nicht mehr den freien Kräften des Arbeitsmarktes überlassen werden können, wenn sich die ökonomischen Verhältnisse, die der tief greifenden Beschäftigungskrise zugrunde liegen, nicht gravierend verändern (Thole 2000, S. 12ff.). An Vorschlägen für eine arbeitsmarktwirtschaftliche Strukturreform, deren Kern häufig die Neuverteilung und Neubewertung von Arbeit vorsieht, mangelt es dabei heute nicht mehr (vgl. u. a. Beck 1986 und 2000, Friedrich/ Wiedemeyer 1994, Guggenberger 1988, Strasser 2001). Zahlreiche Autoren und auch Politiker haben in den letzten Jahren zum Teil sehr ausdifferenzierte betriebs- und volkswirtschaftliche Konzepte zur „Aktivierung der Bürger- und Zivilgesellschaft“ (vgl. Strasser 2001) oder zur „Bürgerarbeit“ (vgl. Beck 1986 und 2000) vorgelegt. Die Umsetzung hingegen, die mancherorts schon beobachtbar ist, geschieht allerdings eher zurückhaltend und weist nicht den notwendigen mutigen Umfang auf. Blickt man beispielsweise auf die Schaffung von gering vergüteten Arbeitsgelegenheiten für Arbeitslosengeld II-Empfänger, so dienen diese in erster Linie der Entlastung öffentlicher Haushalte durch die Rückverlegung staatlicher Aufgaben zu den Bürgern und der Bekämpfung von Schwarzarbeit (vgl. Buse 2007). Leider werden sie noch viel zu selten unter dem Aspekt der Arbeitsmarktstrukturreform diskutiert.

Jenseits des gesellschaftsstrukturellen Reformbedarfs und mit Blick auf die konzeptionelle Erweiterung der hier im Fokus stehenden biografischen Arbeit am und mit dem Subjekt ergibt sich allerdings eine andere gedankliche Laufrichtung

und auch Lösungsdimension: Biografiearbeit könnte berufsrelevante und biografiestabilisierende Aspekte integrieren. Sie könnte arbeitsmarkt- und lebensweltnah sein, kooperativ sowie vernetzt vorgehen, als soziale und berufliche Integrationsarbeit dauerhaft betrieben werden und nicht der temporären Schadensbegrenzung an riskanten biografischen Gelenkstellen (wie zum Beispiel im Fall einer Arbeitslosigkeit) dienen und schlussendlich anhand qualitativer statt quantitativer Erfolgsindikatoren evaluiert werden.

Was heißt das im Detail?

Am Ende der Vollbeschäftigungsgesellschaft kann der Bezugspunkt einer biografischen Selbstthematization nicht mehr allein die berufliche Integration sein. Dort, wo Individuen biografisch Bilanz ziehen und auf diesem Weg Aufschluss über ihre formalen Qualifikationen, ihre Identität und ihre persönlichen Kompetenzen erhalten, stellen sie nicht nur einen beruflichen bzw. qualifikatorischen, sondern auch einen persönlichen Sinn-Leitfaden her. Dieser kann, wenn er berufsbezogen ist, in Erwerbstätigkeit transformiert werden, ebenso aber auch, wenn er biografie- und identitätsstabilisierend ist, in der alltäglichen Lebenswelt, also im eigenen Sozialraum. Biografien und Identitäten würden so auf eine breitere und damit auch stabilere Basis gestellt. Erreichbar erscheint mir eine solche Integration von Biografiestabilisierung und Arbeitsmarktorientierung über die Vernetzung mehrerer Handlungsfelder: Wären beispielsweise Freizeit-, Familien-, Sozial-, Umwelt- und Berufsprojekte miteinander verschränkt, so ließen sich in ihnen gleich mehrere zukunfts-gestaltende Kompetenzen vermitteln und erlernen und das Selbsterleben der Individuen wäre jenseits von Erwerbsarbeit gewährleistet. Sie könnten soziale Erfahrungen machen und damit ihr Qualifikations- und Kompetenzprofil erweitern, sie hätten die Gelegenheit, auch ohne aktuelle Berufstätigkeit eine stabile Identität zu entwickeln, sie würden dauerhaft Selbstwert und Wertschätzung erfahren – auch dort, wo sie mal nicht Teil der Wertschöpfungskette sind. Zudem blieben sie auch ohne Arbeitsmarktteilhabe in ihren Sozialräumen integriert. Eine derartige Biografiearbeit wäre verzwecklicht und Selbstzweck zugleich. Sie diene dem Arbeitsmarkt und dem Biografieträger, weil sie Letzterem dort Schutzschild ist, wo er das Herausfallen aus den institutionalisierten Normalarbeitskontexten psychisch und sozial kompensieren muss. Menschen würden über diese Art der biografischen Selbstthematization nicht nur auf ihren Weg durchs Arbeitsleben, sondern auf ihren Lebensweg vorbereitet.

Literatur:

Alheit, P. 1992: Biografizität und Struktur. In: Alheit, P./Dausien, B./Hanses, A./Scheuermann, A. (Hg.), Biographische Konstruktionen. Beiträge zur Biographie-Forschung. Bremen, S. 10-36

Beck, U. 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.

Beck, U. 2000: Die Seele der Demokratie: Bezahlte Bürgerarbeit, in: Beck, U. (Hg.): Die Zukunft von Arbeit und Demokratie. Frankfurt am Main, S. 416-447

Behrens, J./Rabe-Kleberg, U. 1992: Gatekeeping in the Life Course: A Pragmatic Typology. In: Heinz, W.R. (Ed.): Institutions and Gatekeeping In The Life Course. Weinheim, S. 237-260

Buse, U. 2007: Das kommunistische Dorf. In: Spiegel, Heft 10, Jahrgang, S. 58-62

Esser, E./Zinn, J. 2002: Subjektkonzeptionen bei der Herstellung biografischer Sicherheit. Arbeitspapier 7 des SFB 536 „Reflexive Modernisierung“. München

Friedrich, H./Wiedemeyer, M. 1994: Arbeitslosigkeit – Ein Dauerproblem im vereinten Deutschland. 2. Auflage. Opladen

Galuske, M. 1998: Jugend ohne Arbeit. Das Dilemma der Jugendberufshilfe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 4, 1. Jahrgang, S. 535-560

Giddens, A. 1984: The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration. Berkeley

Oram, M. 2007: Der Studien- und Berufswahlprozess. Zur subjektiven Rekonstruktion einer biografischen Entscheidung. Marburg

Guggenberg, B. 1988: Wenn uns die Arbeit ausgeht. München

Schütze, A. 1974: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt am Main

Strasser, J. 2001: Leben oder Überleben. Wider die Zurichtung des Menschen zu einem Element des Marktes. Zürich

Thole, W. 2007: Arbeit und Biografie. In Bibi, G./Waldbröl, P. (Hg.): Zwischen Arbeitswelt und „Lebenshilfe“. Jugendberufshilfe am Übergang zu einer neuen Zeit. [Online] Deutscher Bildungsserver: http://www.uni-kassel.de/fb4/verwaltung/homeBE2/pdf/Arbeit_Biografie.PDF, S. 61-74 [Stand 30.08.2007]

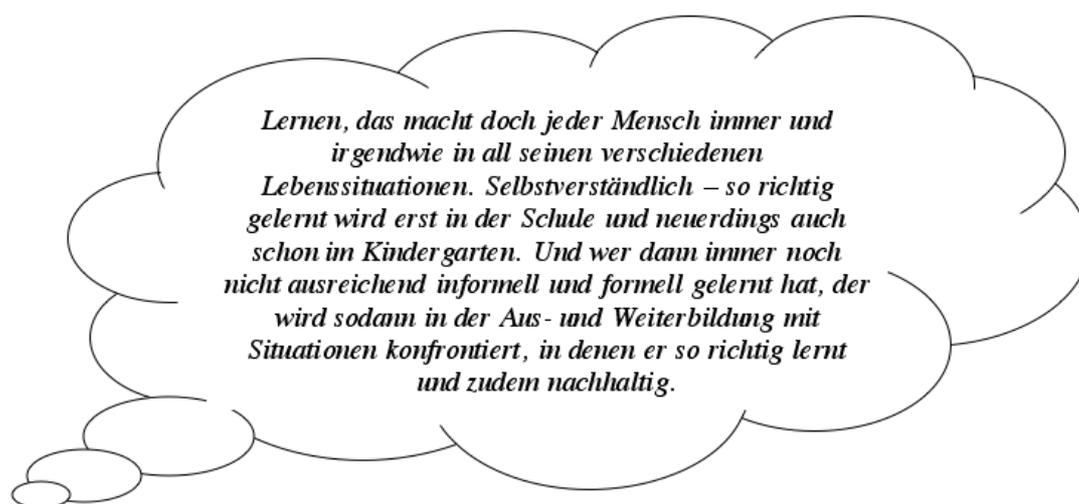
Van der Loo, H./van Reijen, W. 1992: Modernisierung. München

Struck, O. 2001: Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution. Zur Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebenslauf. In: Leisering, L./Müller, R./Schumann, K.F.: Institution und Lebensläufe im Wandel. Weinheim, München, S. 29-54

Wittwer, W. 2001: Berufliche Weiterbildung. In: Schanz, H. (Hg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Band 1. Baldmannsweiler, S. 229-247

Ricarda T.D. Reimer/Birte Krey

Die e-Situationsorientierung – Reflexionen über zukünftige Aus- und Weiterbildungsszenarien



Das von Wolfgang Wittwer immer wieder postulierte situationsorientierte Lernen findet seine Anerkennung sowohl in der Theorie als auch in der Praxis. Angesichts von sich verändernden Situationen, ausgelöst nicht zuletzt durch gesellschaftliche und technologische Entwicklungsprozesse, wenden wir uns im Folgenden der Fragestellung zu, inwiefern die von Wittwer in den 1980er Jahren formulierten Ideen zur Situationsorientierung und ihre Erweiterungen auch in digitalen Lernräumen Anschluss finden können. Dahinter steht das Problem, ob und wie das „sich in Auflösung befindliche Subjekt“ – das virtuelle Subjekt –, welches nur durch medial vermittelte Kommunikationen oder „Pixelanimationen“ existiert (bspw. Avatare in Second Life), noch zu retten ist.

Der intensiv forschend-fragende Blick Richtung Zukunft ist ein wesentliches Kennzeichen der Arbeiten von Wittwer. Trotz der „Unberechenbarkeit des Wandels“ (Wittwer 1990, S. 35) wird immer wieder versucht, sich der Zukunft anzunähern. Um das Verständnis von Kompetenz in Unternehmen zu untersuchen, wurde beispielsweise eine Delphi-Studie zu Kompetenzentwicklungsmodellen durchgeführt. Ein Ergebnis der Auseinandersetzung mit der Zukunft ist sicherlich die Aussage, dass in Zukunft die einzige Kontinuität die Diskontinuität sei. Vor diesem Hintergrund trägt die Entwicklung und Förderung der Kern- und Veränderungskompetenzen wesentlich zur Stärkung des Subjektes bei. Deutlich wird, dass das von Wittwer formulierte Kompetenzverständnis und die entspre-

chenden Begriffe Bezug zu den Ausführungen zur Situationsorientierung nehmen. So wird darauf verwiesen, dass Kompetenzen

*„[...] von zwei Seiten her bestimmt werden: von der **Situation** (Anforderungsseite) und der **Person** (persönliche Ressource). Es lassen sich somit in analytischer Differenzierung zwei Dimensionen unterscheiden: Kern- und Veränderungskompetenz.“ (Herv. i. Org.) (Wittwer 2003, S. 26)*

Die Zukunft ist digital

Bevor wir uns der Eingangsfrage zuwenden, entwerfen auch wir eine mögliche Zukunft für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Die Zukunft ist digital, so kann man knapp und provozierend formulieren.

„Die zunehmende Durchdringung von Lebenswelt mit digitalen Medien ist offensichtlich und die Relevanz dieser Entwicklung für Kultur und Bildung ist nicht zu übersehen.“ (Kerres/de Witt 2006, S. 209)

Mit dem Aufkommen digitaler Medien und insbesondere mit der zunehmenden Vernetzung, maßgeblich mittels des Internets, haben sich nahezu alle Bereiche des Lebens, wie Wirtschaft, Politik und Wissenschaft bis hin zu den alltäglichen Kommunikations- und Ausdrucksformen, verändert. Diese Veränderungen haben umso intensivere Auswirkungen auf gesellschaftliche Prozesse und individuelle Lebensstile, je breiter die Anwendungspalette digitaler Medien ist, je intuitiver diese nutzbar sind und je mehr sie dadurch Einzug in die alltägliche Lebenswelt halten. Vom digitalen Fernsehen über das World Wide Web bis hin zu virtuellen Communities oder auch virtuellen Welten, wie zum Beispiel Second Life, haben sich viele Konsum- und Interaktionsfelder eröffnet, die den individuellen Alltag nachhaltig verändert haben. Dadurch erschließen sich Chancen, aber es kommen auch neue Anforderungen auf die Nutzerinnen und Nutzer digitaler Medien zu – Medienkompetenz avanciert zur Kulturtechnik. Neben dem Begriff der Medienkompetenz wird auch der der Medienbildung zunehmend diskutiert (vgl. Baacke 1997; Kerres/de Witt 2002). Die Medienpädagogik integriert in ihren Forschungen unterschiedlichste Theorien und Ansätze, wobei dem Medienkompetenzkonzept von Baacke eine grundlegende Stellung beigemessen wird. Basierend auf diesem Konzept entwickelte sich eine breite kritische Auseinandersetzung, die zu konstruktiven Erweiterungen führte. Als Beispiel sei hier auf drei prominente Vertreter verwiesen, wobei viele weitere Expertinnen und Experten zum Diskurs beigetragen haben und dieses weiterhin werden (vgl. Tulodziecki 1997a, 1997b; Aufenanger 1997; Moser 2006).

Vernetzte Bildung

Es erscheint als geradezu selbstverständlich, dass von diesen tief greifenden Transformationsprozessen auch die Bildungslandschaft betroffen ist (vgl. Meister 2007, S. 28). Im Rahmen neuer Lehr-/Lernangebote gewinnt die Anwendung digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien zunehmend an Bedeutung. E-Learning ist wieder auf dem Vormarsch, doch nicht mehr unter den in der Hypephase marketingträchtigen Zeichen der Kostenreduzierung, der Optionen des zeit- und ortsunabhängigen Lernens und des Versprechens eines direkten Lernerfolges.

Folgend der Definitionen von de Witt, Czerwionka und Lang sind

*„[...] unter E-Learning sämtliche Formen des Lernens mit elektronischen Medien zu verstehen. Gemeint ist ein Lernen, das mit Informations- und Kommunikationstechnologien unterstützt bzw. ermöglicht wird.“
(de Witt/Czerwionka 2007, S. 95)*

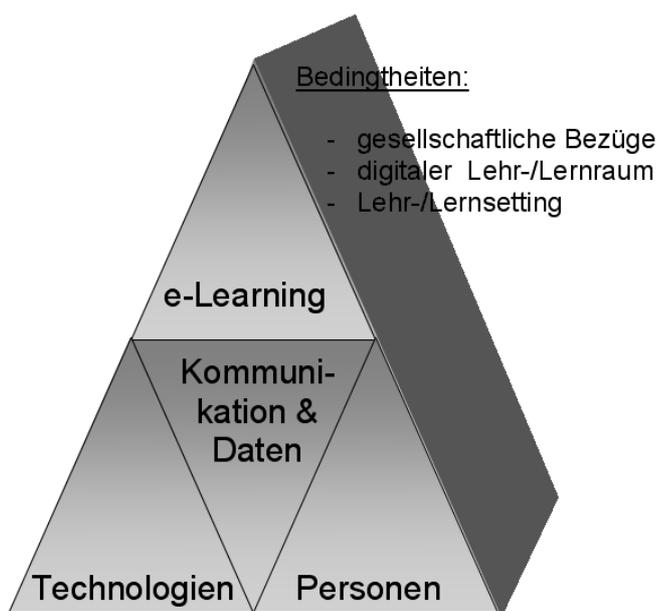
E-Learning, als eine Art Sammelbegriff, beinhaltet also einerseits das Online-Lernen als auch das Lernen mit „elektronischen Offline-Medien“ (Lang 2003, S. 37). Anfang der 1980er Jahre begann der Einsatz von e-Learning in Deutschland und zwar in Form von CBTs (Computer Based Training), die sowohl in Schulen als auch in der beruflichen Bildung zur Unterstützung des Lehr-/Lernprozesses verwendet wurden. Eine Weiterentwicklung, angestoßen durch die allgemeine Verbreitung des Internets, kann man dann im WBT (Web Based Training) sehen: Daten und Informationen, die der Lernende benötigt, sind nun nicht mehr auf beispielsweise einer CD zu finden, sondern auf webbasierten (Lern-)Plattformen, im Intranet des Betriebes oder irgendwo im Internet. Insbesondere im Hinblick auf Dezentralisierung und Kommunikationsaspekte eröffnete die Entdeckung des Internets für Lehr-/Lernprozesse neue Dimensionen. Diese Entwicklung ist keineswegs abgeschlossen: Auf der einen Seite nimmt die Selbstbestimmtheit und Dezentralisierung der Lernprozesse durch neuere Technologien und Konzepte – Stichwort Web 2.0/ Web 3.0 – stetig zu und erlaubt gleichzeitig soziale Zusammenschlüsse zu gemeinsam mit- und voneinander lernenden „virtual communities“, also dem Lernen im digitalen Raum. Auf der anderen Seite haben sich Blended Learning Konzepte etabliert, die sowohl Elemente des klassischen Präsenzlernens als auch Methoden des e-Learnings verbinden und so versuchen, Synergieeffekte zu erzielen. Die technologischen Innovationen, die vielfältigen Softwaretools, die mit unzähligen Optionen versehenen Lernplattformen, die multimedial und nunmehr 3D funktional ausgestatteten Medien tragen wesentlich zur Veränderung des Lehrens und Lernens bei. Über-

dies ist die Weiterentwicklung der Netzkultur von entscheidendem Einfluss auf die Gestaltung des virtuellen Raumes. Die Form der Beteiligung an Kommunikationen erfährt hier einen qualitativen Gewinn, denn viele Nutzer/innen können sowohl Sender (Autor) als auch Empfänger von Informationen verschiedener medialer Formate sein (vgl. O'Reilly 2005; Interview mit Michael Kerres; Panke 2007; Lange 2006).

Im Fokus: Lernende und Lehrende

Im Zuge der Anwendung der technologischen Innovationen im Lehr-/Lernkontext hat sich gezeigt, dass der (medien-)pädagogischen Perspektive eine zentrale Rolle zukommen muss. Die digitalen Technologien sind heutzutage mehr als nur ein Medium zur Übermittlung von Daten und Informationen – sie sollten vielmehr als eine dynamische, aktiv zu gestaltende Grundlage verstanden werden. Neben diesem Blick auf die Technologie ist als weiteres der Fokus auf die Personen, d. h. die Lernenden und Lehrenden zu richten. Die Relevanz einer professionellen tutoriellen Betreuung ist in den letzten Jahren immer deutlicher geworden (vgl. Rautenstrauch 2001; Bett/ Gaiser 2004; Salmon 2002). Mensch und Technik sind die Basis von e-Learningszenarien; während die Kommunikationsformen, die Art des Datenaustausches und der Prozess der inhaltlichen Ausgestaltung (Contententwicklung) Mensch und Technik wiederum verbinden. Darüber hinaus ist die konsequente Integration des digitalen Lehr-/Lernraumbezuges in das jeweilige Lehr-/Lernsetting zwingend notwendig (vgl. Reimer 2008).

Abbildung 1: Kritisch-reflexive e-Didaktik (Basismodell)



(eigene Darstellung)

Es bedarf also neben den technologischen Entwicklungen auch die der medien-
didaktischen Forschung für die Praxis. Bisher sind hier vorrangig basierend auf
lerntheoretischen Ansätzen und durch die Einbindungen der konstruktivistischen
Erkenntnistheorie und deren erziehungswissenschaftlichen Perspektive weiter-
führende Ideen entworfen worden. Einem intensiveren Bezug auch zur allgemei-
nen didaktischen Forschung und die bewusste Integration des Wissens um die
Tatsache, dass hier Lehren und Lernen in vernetzten, digitalen Räumen stattfin-
det, sollte konsequent nachgegangen werden (vgl. Reimer 2008). Parallel dazu
ist insbesondere die pädagogische Forschung und Praxis aufgefordert, die Frage
der Partizipationschancen an den virtuellen (Bildungs-)Räumen aufzugreifen.
Der Begriff des „digital divide“ (vgl. Baumann 2005, S. 150) verweist auf dieses
Dilemma.

Beruf und Veränderung

Neben diesen Veränderungen durch den technologischen Fortschritt sind die
weiteren permanenten gesellschaftlichen Veränderungsprozesse nicht zu ver-
nachlässigen.

Im Hinblick auf die Erwerbs- und Berufsbiografie sind vielfältige Aspekte, die
hier nur beispielhaft angeführt werden können, zu benennen. Die Kontinuität der
Berufstätigkeit wird durch eine temporäre Berufsausübung abgelöst. Immer
mehr zeitlich befristete und Teilzeitarbeitsverhältnisse prägen das berufliche Ar-
beitsfeld (vgl. Münchhausen 2008). Folglich verliert der Beruf, als markierende
Orientierungslinie, an Bedeutung. Neben diesen Aspekten unterliegen die Inhal-
te der Arbeit einem beschleunigten Wandel. Lebenslanges Lernen wird zur Leit-
kategorie, wobei eine kritische Betrachtung dieses mit dem Modernitäts-Siegel
etikettierten Schlagwortes notwendig ist (vgl. Schreiber-Barsch 2007). Der mo-
derne Mensch bekommt zunehmend – als Einzelner – die Verantwortung für sei-
ne Berufsentscheidungen übertragen und dieses unter den Bedingungen der per-
manenten Unsicherheit.

Hinzuzufügen sind überdies auch die Veränderungen der Lernkultur. Nicht mehr
allein die klassischen Präsenzveranstaltungen bestimmen die berufliche Aus-
und Weiterbildung – e-Learningszenarien halten Einzug. Auch der alltägliche
Wirkungsraum des Subjektes ist nicht mehr beschränkt auf die face-to-face
Kommunikation. All dieses wird ergänzt durch das sich und andere (Er-)Leben
in vernetzten Onlinewelten, angefangen vom Austausch über e-Mail, über die
Verwendung von Kommunikationsplattformen bis hin zum Agieren in Metaver-
sen.

Im Anschluss an Wittwers kompetenzanalytisches Modell von Kern- und Veränderungskompetenzen und den Aspekten zum gesellschaftlichen Wandel sollten demnach auch Situationen in virtuellen Räumen in die didaktischen Überlegungen für die Aus- und Weiterbildung einfließen. Im Rahmen des Modellversuches “Change – Chance durch Veränderung“ nimmt das Lernen in Erfahrungsräumen einen hohen Stellenwert ein (vgl. Modellversuch Change – Chance durch Veränderung: Zwischenbericht Chang(c)e 2005). Durch die Verwendung des in der Erziehungswissenschaft immer prominenter werdenden Raumbegriffes ergeben sich hier, unserer einleitenden Fragestellung folgend, Anschlussmöglichkeiten.

Situationsorientierung

Der situationsorientierte Ansatz nach Wittwer stellt das Subjekt mit seinem Erleben und Handeln in den Mittelpunkt des Lehr-/Lernprozesses. Die Erfahrungen, die Seminarteilnehmende in ihrem Berufsalltag gemacht haben, sind neben konstruierten Situationen Lehr- und Lerngegenstand. Auf diese Weise ist es möglich, die fachlichen Inhalte in Beziehung zu den Teilnehmenden und ihren Erfahrungen zu setzen, um dadurch qualitative Veränderungen in der beruflichen Praxis anzuregen. Entscheidend für den situationsorientierten Ansatz ist, dass Ereignisse und demzufolge auch Situationen (vgl. Geißler/Wittwer 1989, S. 17) als etwas verstanden werden, das nicht einfach so passiert, sondern jederzeit von den Akteuren beeinflusst wird:

„Sie [die Situationen, Anm. d. Verfasser] werden durch uns initiiert und gestaltet. Wir spielen hier eine sehr aktive Rolle. Situationen geben den Rahmen für unser tägliches Handeln ab. Wir begegnen Menschen ausschließlich in Situationen.“ (Wittwer 1986, S. 2)

Als Eckpfeiler des Ansatzes gelten zwei Prinzipien: Das Integrations-Prinzip und das Subjektivitäts-Prinzip (vgl. Wittwer 1986, S. 5-11). Das Integrations-Prinzip bedeutet, dass verschiedene thematische Aspekte während eines Lernprozesses nicht getrennt voneinander behandelt, sondern als zusammenhängend betrachtet werden, ganz so wie in einer erlebten Situation (vgl. Geißler/Wittwer 1989, S. 22-24). Das Subjektivitäts-Prinzip gilt ebenfalls auf verschiedenen Ebenen des Lehr-Lernprozesses (vgl. Geißler/Wittwer 1989, S. 25-26). Letzteres Prinzip erkennt die Besonderheiten und persönlichen Bedingungen des Einzelnen an und zielt

„[...] darauf ab, den Lernenden zum handelnden Subjekt zu machen, d.h. ihm Einsicht in Zusammenhänge zu erschließen, in denen Handeln und Be-

wußtsein stehen und ihm helfen, die an ihn gestellten Anforderungen eigenverantwortlich zu verarbeiten.“ (Wittwer 1986, S. 11)

So bilden subjektive Erfahrungen, also erlebte Situationen aus der Praxis, die Inhalte, an denen wiederum für die Praxis gelernt wird.

Hier und Jetzt

Wie aber wird nun konkret in einem Seminar aus dem Bereich der beruflichen Bildung nach dem situationsorientierten Ansatz gehandelt?

Gelernt werden kann an Fallbeispielen, die sich auf Erfahrungen der Teilnehmer/innen beziehen oder aus konstruierten Beispielen generiert werden können. Alternativ dazu steht das Lernen aus der unmittelbaren Situation, in der sich die Teilnehmenden befinden, d. h. das Seminar, in dem sie lernen. Wittwer bezeichnet dies als die Hier-und-Jetzt-Situation und meint damit, dass aus der aktuell erlebten Seminarsituation für die eigene Berufspraxis gelernt wird, und zwar ohne räumliche und zeitliche Trennung, wie es bei Fallsituationen gegeben ist.

Das explizite Lernen an der Situation erfolgt in vier Phasen: Zunächst wird die gewählte Situation beschrieben und analysiert. In der zweiten Phase soll das eigene Verhalten bzw. das Verhalten der in der Situation handelnden Personen reflektiert werden. Besonders bedeutsam hierfür ist, dass die Teilnehmenden ihre spezifischen Deutungs- und Handlungsmuster erkennen und reflektieren. Daran anschließend wird ihnen theoretisch-wissenschaftlich fundiertes bzw. fachliches Wissen vermittelt, um ihr Praxis- bzw. Alltagswissen zu ergänzen und damit eine Erweiterung der Handlungsoptionen und der Analysefähigkeit herbeizuführen. Abschließend soll dem Teilnehmer die Chance gegeben werden, individuelle Handlungspläne zu entwickeln, die ihm zukünftig helfen, berufliche Alltagssituationen besser zu bewältigen. Dies geschieht durch Reflexion bzw.

„Analyse der im Seminar bereits bewältigten Situation oder von Fall-Situationen“ [und durch die praktische] „Erprobung von individuellen Handlungsplänen für Situationen im Seminar, die zum Zweck des Lernens künstlich geschaffen werden.“ (Wittwer 1992a, S. 116)

Wir wagen den Versuch: e-Situationsorientierung

Bei dem Transfer des Konzeptes der Situationsorientierung auf e-Learningszenarien ist zunächst auf die differierenden Formate (z. B. CBT, WBT, reines Online-Lernen, Blended Learning, Distance Learning) und auf die spezifischen

Ausgestaltungen in Form von e-Instruktion, e-Tutoring, e-Moderating (vgl. de Witt/Czerwionka 2006, S. 101) oder auch e-Learning by distributing, e-Learning by interacting, e-Learning by collaborating (vgl. Reinmann-Rothmeier 2003, S. 33f.) zu verweisen.

Schon allein angesichts dessen ist die Formulierung allgemeiner Schlussfolgerungen riskant, ferner haben wir keine empirischen Ergebnisse vorliegen. Dennoch möchten wir ein Reflexionsangebot anbieten.

Zunächst soll an dieser Stelle eine Unterscheidung getroffen werden hinsichtlich der Kategorie der Praxisanforderung in Bezug auf virtuelles Lernen. Hierbei kann grundsätzlich zwischen Hier-und-Jetzt-Situationen und Fallsituationen differenziert werden. Die Erstere kann als Lernen in digitalen Umgebungen zum Ziele eines Praxiseinsatzes in ebensolchen Umgebungen verstanden werden. Dies bedeutet, dass erlebte Situationen im Rahmen von e-Learningarrangements thematisiert und durch die o.g. Phasen des situationsorientierten Lernens für die Praxis fruchtbar gemacht werden, zum Beispiel in der Aus- oder Weiterbildung von Teletutoren, die ähnliche e-Learningkonzepte wie in der Lernsituation in ihrer beruflichen Praxis anwenden. Die Übertragbarkeit des situationsorientierten Konzeptes erscheint hier unproblematisch: Analog zu Wittwers Modell erfolgt die Ausbildung situationsorientiert an der konkreten Situation des Lernens mittels e-Learning, um für die berufliche Praxis des Konzipierens von e-Learningmaßnahmen nutzbares Wissen zu erlangen.

Auf der einen Seite müssen Fallsituationen erneut differenziert werden. Es können Fälle unterschieden werden, deren Lernziel im Fähigkeiten- oder Fertigkeitenerwerb für digitale Anwendungen liegt. Dies betrifft beispielsweise das Erlernen von Anwendungsprogrammen: Die Software basiert auf demselben Medium, welches auch für den Lernprozess verwendet wird. Auf der anderen Seite stehen Lerninhalte, die auch losgelöst von der e-Situation auf Präsenzsituationen zu übertragen sind. Ausgehend von der getroffenen Einordnung scheint es möglich, das Konzept zum situationsorientierten Lernen in den Bereich des e-Lernings zu übertragen. Welche Implikationen damit verbunden sind, wird im Folgenden dargestellt.

Besondere Herausforderungen kommen sowohl auf die Trainer/innen als auch auf die Teilnehmenden zu, auch und im Speziellen, was den Einsatz geeigneter Medien betrifft. Die Unmittelbarkeit der Präsenzsituation, bspw. das Wahrnehmen der Atmosphäre sowie die Gestik und Mimik der Beteiligten, ist im virtuellen Bereich kaum gegeben. Damit der Lerngegenstand trotzdem wie in einer erlebten Situation wahrgenommen werden kann, ist es von essenzieller Bedeu-

tung, dass die Vermittlung – und hier besonders die Beschreibung der Situation – über die Medien so erfolgt, dass die Teilnehmenden einen Transfer zu ihrer Praxis herstellen können. Entscheidend für ein gelingendes Lernen nach dem situationsorientierten Ansatz dürfte also der mediale Vermittlungsaspekt sein. Generell kommen nur Formen des e-Learnings in Betracht, die einen kommunikativen Austausch bzw. ständige Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden als auch zwischen den Lernenden untereinander ermöglichen. Denn bei der Verwendung eines beispielsweise alleine durchgeführten CBTs wäre die Analyse der eigenen Handlungsmuster sowie die Anbindung von Fachwissen an das bisherige Alltagswissen nicht hinreichend möglich, da die Orientierung am spezifischen Lerngegenstand des Subjektes nicht gegeben ist.

Einige der in e-Learningszenarien eingesetzten Informations- und Kommunikationstechnologien bieten sich für diese Prozesse mehr an als andere, entscheidend ist hier jedoch die jeweilige Angemessenheit in Bezug auf den konkreten Lernanlass, welches pauschale Aussagen nicht zulässig erscheinen lässt. Denkbar wäre zum Beispiel der Einsatz von Voice- oder Video-Chat, die Repräsentation der Teilnehmer/innen durch Avatare in Metaversen und ähnliches.

Neben der Frage des Medieneinsatzes in e-Learningszenarien ergeben sich auch auf anderen Ebenen Herausforderungen sowohl auf Seiten der Teilnehmenden als auch für die Trainer/innen: Zunächst sind Voraussetzungen für den Umgang mit der zugrunde liegenden Medientechnik auf beiden Seiten zu erfüllen. Darüber hinaus ist das Maß an sozialer Präsenz eher geringer als bei Lernprozessen mit direktem Kontakt zu den anderen Teilnehmern und zum Dozenten, was erhöhte Anforderungen an die Kommunikations- und Interpretationsfähigkeit stellt. Insbesondere die Bearbeitung von Fallbeispielen, die auf sozialer Interaktion basieren, bedarf besonderer Herausforderungen. Diese können auf der einen Seite durch den Einsatz spezifischer Technologien und andererseits über eine professionelle Moderation seitens der Trainer/innen aufgefangen werden. Gut geeignet erscheinen hier Methoden zu sein, die sowohl eine wirklichkeitsnahe Kommunikation erlauben und visuell den Eindruck einer sozialen Situation repräsentieren können.

Ausblick

Mit der Skizzierung dieser beiden Aspekte ist die Diskussion eingeleitet worden. Noch weitaus mehr Perspektiven wären zu berücksichtigen, aber das bisher Gesagte erlaubt ein vorsichtiges Fazit:

Ausgehend von diesen ersten Überlegungen und unter Berücksichtigung von spezifischen Besonderheiten, einer angemessenen Didaktik und dem Einsatz passender technologischer Unterstützung scheint das Konzept der Situationsorientierung übertragbar und förderlich für die Aus- und Weiterbildung im digitalen Raum zu sein. Unsere bisherigen Überlegungen sollten weiter vorangetrieben werden, damit in naher Zukunft eine wissenschaftliche Begleitung einer e-situationsorientierten Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme durchgeführt werden kann. Damit das Subjekt auch im Rahmen der Forschungen seine zentrale Rolle nicht verliert, erscheint die Aktionsforschungsstrategie (Reimer 2007) in Verknüpfung mit Methoden der Online-Ethnografie (Marotzki 2006) hierfür besonders geeignet.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist immer wieder abzuwägen. Wichtig ist, dass die Forschung nicht nur zur reinen Auftragsforschung degeneriert. Manchmal scheint es so, als wenn Forschung nur noch stattfinden kann, wenn Drittmittelprojekte gewonnen werden können. Doch Forschen im Sinne eines freien Reflektierens über theoretische Herausforderungen oder/und Problemfelder der Praxis bleibt wesentlich für die aktive Mitgestaltung zukünftiger pädagogischer Online- und Offlinearrangements.

Literatur

Aufenanger, S. 1997: Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme. In: Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft. Deutscher Bundestag (Hg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn. S. 15-22. [Online]: http://www.mediaculture-online.de/Autoren_A-Z.253+M5d4ea6ed60b.0.html. Stand: 10.02.2008

Baacke, D. 1997: Medienpädagogik. Reihe: Grundlagen der Medienkommunikation. Band 1. Tübingen

Baumann, Th. 2005: Medienpädagogik, Internet und eLearning – Entwurf eines integrativen medienpädagogischen Programms. Zürich: Pestalozzianum

Bett, K./Gaiser, B. (12.05.2004): E-Moderation. e-teaching@university. [Online]: <http://www.e-teaching.org/lehrszenarien/vorlesung/diskussion/e-moderation.pdf>. Stand: 15.02.2008

Fatke, R./Merkens, H. (Hg.) 2006: Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden

Geißler, K./Wittwer, W. 1989: Aus der Situation lernen - Ein Trainerseminar zur Gestaltung von situationsorientierter Weiterbildung. Bielefeld

Interview mit Michael Kerres: Web 2.0 [Online]: http://www.global-learning.de/g-learn/cgi-bin/gl_userpage.cgi?StructuredContent=m060833. Stand: 15.02.2008

Kerres, M./de Witt, C. 2002: Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik. [Online]: http://www.medienpaed.com/02-2/kerres_dewitt1.pdf. Stand: 10.02.2008

Kerres, M./de Witt, C. 2006: "Perspektiven der 'Medienbildung'". In: Fatke, R.; Merckens, H. (Hg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden, S. 209-220

Lang, N. 2003: „Lernen in der Informationsgesellschaft“. In: Scheffer, Ute; Hesse, Friedrich W. (Hg.): E-Learning. Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen. Stuttgart, S. 23-42

Lange, C. 2006: Web 2.0 zum Mitmachen. Die beliebtesten Anwendungen, [Online]: ftp://ftp.oreilly.de/pub/katalog/web20_broschuere.pdf. Stand: 10.03.2008

Marotzki, W. 2006: „Online-Ethnografie“. In: Bohnsack, R.; Marotzki, W.; Meuser, M.: Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage. Opladen, S. 129 -130

Meister, D. 2007: „Neue Medien – Strukturen und Angebotsformen der Weiterbildung im Umbruch?“. In: Außerschulische Bildung – Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung Jg. 38 (2007/1). S. 28-33

Modellversuch Change – Chance durch Veränderung: Zwischenbericht Chang(c)e (für den Zeitraum 01.09.2004 bis 31.12.2005). [Online]: http://www.-good-practice.de/mido/images/upload/D613100_zwischenbericht_change_2.pdf. Stand: 10.02.2008

Moser, H. 2006: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 4. Auflage. Wiesbaden

Münchhausen, G. 2008: Zeitarbeit - Chance für die Kompetenzentwicklung des Subjektes? In: Reimer, R.; Walber, M. (Hg.): Im Auge des Subjektes. Berlin

O'Reilly, T. (30.09.2005): What is the Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software [Online]: <http://www.oreilly.de/artikel/web20.html>. Stand: 15.02.2008

Panke, S. (19.01.2007): Unterwegs im Web 2.0: Charakteristika und Potentiale. [Online]: <http://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/informelleslernen/Web2.pdf>. Stand: 15.02.2008

Rautenstrauch, C. 2001: Tele-Tutoren: Qualifizierungsmerkmale einer neu entstandenen Profession. Bielefeld

Reimer, R. 2007: Die Aktionsforschungsstrategie – Entwicklungslinien und praktische Anwendung. In: kursiv – Journal für politische Bildung. Themenschwerpunkt: "Empirische Forschung zur politischen Bildung" Heft 2/2007

Reimer, R. 2008: Ansätze zur Entwicklung einer kritisch-reflexiven e-Didaktik für die Erwachsenenbildung am Beispiel kooperativer Veranstaltungen. Wirtschaft und Wissenschaft. Dissertationsmanuskript

Reimer, R./Dailidow, N./Knott, C. 2008: Synergien zwischen Hochschule und Wirtschaft – ein erfolgreiches Kooperationsseminar im Blended Learning Design verbindet berufliche Weiterbildung und Hochschulausbildung. In: Tagungsband des 3. Fernausbildungskongresses der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, 2008

Reinmann-Rothmeier, G. 2003: Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien eines Beispiels aus der Hochschule. Bern

Salmon, G. 2002: E-tivities: The Key to Active Online Learning. Sterling, VA, Stylus Publishing Inc.

Scheffer, U./Hesse, F.W. (Hg.) 2003: E-Learning. Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen. Stuttgart

Schreiber-Barsch, S. 2007: Learning Communities als Infrastruktur Lebenslanges Lernens. Vergleichende Fallstudien europäischer Praxis. Bielefeld

Tulodziecki, G. 1997a: Koordinierungsrahmen Medienpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag. [Online]: www.klinkhardt.de/Tulodzie.html. Stand: 10.02.2008

Tulodziecki, G. 1997b: specials. Gerhard Tulodziecki. Aufgabenfelder der Medienpädagogik. [Online]: http://www.mediaculture-online.de/Gerhard_Tulodziecki.376.0.html. Stand: 10.02.2008

de Witt, C./Czerwionka, Th. 2007: Mediendidaktik. Bielefeld

Wittwer, W./Arbogast, C./Ebner, H./Wakounig, V. 1986: Didaktische Modelle zur Aus- und Weiterbildung von Ausbildern. Zur Gestaltung praxisorientierter Ausbilderseminare. Sindelfingen

Wittwer, W. (Hg.) 1992: Ausbildung gestalten: situationsorientiertes Ausbilden im Betrieb. Weinheim

Wittwer, W. 1992a: Berufliche Bildung im Wandel. Konsequenzen für die betriebliche Ausbildung. Weinheim

Steffen Kirchhof

Was berechtigt pädagogische Biografiearbeit im Feld der Weiterbildung?

Eine kritische Reflexion zur bildungstheoretischen Legitimation der Förderung biografischer Kompetenz in der Postmoderne

Problemaufriss

Die in den letzten Jahren vielfach diskutierte Biografieorientierung in pädagogischen Prozessen hat ein weit gespanntes Bedeutungs- und Anwendungsfeld hervorgebracht. Biografisches Erzählen und Deuten, die eigenen Lebensspuren entdecken und verstehen, das Wissen um die eigenen Fähigkeiten, nicht zuletzt biografische Kompetenz oder gar Biografizität als Schlüsselqualifikation der (Post-)Moderne zu entwickeln, all diese Ansätze haben sich in den Handlungsfeldern von Schule, beratender Arbeit bis hin zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung und beruflicher Bildung etabliert und werden überwiegend bildungstheoretisch begründet (vgl. beispielsweise Marotzki 1990, Alheit 1992, Gudjons et.al. 1998). Dabei erscheinen sie als eine Antwort auf soziale Veränderungen und der damit einhergehenden Verunsicherungen und Ängste bei den Menschen. Überall da, wo bislang selbstverständlich Geglaubtes in gesellschaftlichen Wandlungsprozessen so erodiert, dass Identität als brüchig erfahren und der Verlust äußerer und innerer Heimat nach Selbstdefinition verlangt, da ist die Frage „Wer bin ich?“ und „Wie bin ich zu dem geworden der ich bin?“ von Relevanz, da erfährt biografische Arbeit in pädagogischen Zusammenhängen einen stetig steigenden Bedeutungszuwachs. Aus der Reflexion der Vergangenheit soll Sinn und Ziel für Gegenwart und Zukunft abgeleitet werden, Selbstreflexion soll anregen, die eigenen Ressourcen, Begabungen und Interessen (neu) zu entdecken und für die den eigenen Wünschen entsprechende Lebens- und Berufsplannung nutzbar zu machen. Aber was genau macht hier das pädagogische Handeln bzw. die spezifisch pädagogische Orientierung tatsächlich aus? Ist hier die pädagogische Biografiearbeit gleichsam der (therapeutische) Versuch eines Reparaturbetriebes für zerrissene Patchworkidentitäten mit mehr instrumentalisierender Funktion als denn bildungsorientiert? Bewegt sich nicht die Realität pädagogischer Biografiearbeit – argumentativ und konzeptionell – schlicht auf der Ebene einer Risikobegleitung in einem sich auflösenden Gesellschaftsgefüge mit dem mehr oder weniger offenen Ziel der Anpassung des Subjekts an die Realitäten

des gesellschaftlichen Umbruchs? Und spielt sie mit dieser Form von „Subjekt-Struktur-Dialektik“ (Ahlheit 1992, S.11) nicht eine letztlich strukturfunktionale Rolle, indem sie durch und durch ökonomisierte gesellschaftliche Entwicklungen und ihre Auswirkungen der Verzwecklichung von Individuen mit dem letzten Rest zweckfreien Bildungsanspruches so zu verbinden sucht, dass es zu einer für beide Seiten fruchtbaren Synthese zwischen gesellschaftlicher Vereinnahmung und dem individuellen Eigensinn kommt? Weiter gedacht: Muss sie nicht genau daran scheitern, weil es im Kontext der Lebensbedingungen einer verschärften Moderne keinen zweckfreien Raum mehr zu geben scheint.

Pädagogische Biografiearbeit im Spannungsfeld zwischen Bildungsanspruch und ökonomischer Zweckrationalität? Biografiearbeit und pädagogisch intendierter Bildungsanspruch eine Suggestion oder gar eine Fiktion? Solchermaßen die kunstvolle Inszenierung einer Methode für das, was sein könnte, was es aber nicht gibt? Oder mit anderen Worten weniger pointiert als grundlegend hinterfragt: Was genau berechtigt heute (noch) den bildungstheoretischen Anspruch pädagogischer Biografiearbeit für das lernende Subjekt in Zeiten der Postmoderne? Diese Fragestellung eröffnend und nach ersten Antworten suchend, ist das Anliegen des vorliegenden Artikels. Denn, so meine Ausgangsthese, das genuin pädagogische Moment der biografischen Arbeit bedarf im Lichte des skizzierten Hintergrundes genau dessen, wozu es selbst anregen möchte, nämlich einer Selbstreflexion zur Standortbestimmung. Es gilt hierbei, die Messlatte anzulegen für ein Handeln, das der biografisch pädagogischen Arbeit gemäß ist und das das Individuum in die Zukunft trägt.

Anspruch und Problem: Selbstreflexivität, Bildung und die globalisierte Welt

Die Anforderungen an den Menschen von heute werden verstärkt mit (selbst-)reflexiven Kompetenzen in Verbindung gebracht. Bildungsprozesse, welche diese Fähigkeiten unterstützen und das Individuum darin fördern, einen autonomen Standpunkt in den komplexen gesellschaftlichen Strukturen und ihren Umbrüchen zu finden, werden mehr denn je benötigt. Biografische Arbeit, nach Möglichkeit bereits in die Schulbildung integriert, mag gerade diesen Aspekt der Fähigkeit zur Bewusstheit der eigenen Lebensgeschichte und der darauf aufbauenden selbstreflexiven Lebensführung im Sinne einer ganzheitlich ausgerichteten Bildung fördern helfen. Mayer (1994) unterstreicht für meine Begriffe den Bildungsaspekt biografischer Arbeit in der Schulpädagogik nur zu gut, wenn er darauf verweist, wie bedeutsam es gerade in unserer Zeit ist, dem Individuum nicht nur das Recht auf eine ganz persönliche Biografie zu unterstellen, sondern es

auch zu befähigen, mittels biografischer Arbeit den ureigenen Weg zu finden.

„Wer sich von innen heraus nicht selber zu lenken vermag, wird getrieben und landet irgendwo – nirgendwo. Gegen das persönliche Getrieben werden hilft nur der persönliche innere Antrieb. Diese innere Lenkung zu entdecken, zu lernen mit ihr umzugehen, ist Gegenstand der Biografiearbeit, einer Arbeit die in der Schulzeit beginnt und bis ans Ende des Lebens nie abrechnen sollte“ (ebd. S. 23).

Verschiedene Autoren in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung haben den Kern dieses Bildungsanspruches, sprich der individuellen und autonomen Entwicklung für eine biografische Selbstwirksamkeit in ihren Modellen biografischer Arbeit und Kompetenzen integriert. So spricht beispielsweise Hendrich (2003) von der Notwendigkeit zur Förderung einer berufsbiografischen Gestaltungskompetenz, in der es darum geht, bewusst Entscheidungsalternativen unter den Bedingungen von Unsicherheit zu identifizieren und die eigenen Interessen vertreten zu können. Damit verbunden ist immer auch die Herstellung einer subjektiv biografischen Anschlussfähigkeit, d. h. die Möglichkeit, Wissen, Kenntnisse und Erfahrungen in neue Tätigkeitsfelder zu übertragen. Noch deutlicher auf den persönlichen Sinnleitfaden und die eigenen Ressourcen abstellend arbeitet Wittwer (2001) mit dem von ihm entwickelten kompetenzanalytischen Modell von Kern- und Veränderungskompetenzen. Gerade ihre Funktion besteht in der biografischen Orientierung an der eigenen Stärke und dem sich abzeichnenden Kompetenzprofil aus dem heraus sich eine persönliche Leitidee generiert. Zusammenfassend und zugespitzt auf diesen Bildungsanspruch liegt das genuin pädagogische Moment biografischer Arbeit offenbar genau darin, dass selbstreflexive Lernprozesse zur grundlegenden Befähigung des Individuums zur eigenen Gestaltung der Biografie angeregt und gefördert werden sollen, indem es gilt, den bewussten Blick und das Gespür für die eigenen Ziele, Erfahrungen und den eigenen inneren Antrieb zu schärfen. Über die Aktivierung und Förderung dieser Selbstreflexionsfähigkeiten und der daraus resultierenden Stärkung von motivationalen Kräften und der Wahrnehmung sollen Selbstorganisationsfähigkeiten des Individuums unterstützt werden, welche ihrerseits weitere Kompetenz- und Bildungsprozesse generieren. Damit wird die Eigenverantwortung des Individuums nicht nur für seine biografischen Entscheidungen und Handlungen, sondern der auch damit zusammenhängende Bildungsprozess unterstrichen. Hierbei gilt, Marotzki (1990) folgend, je höher die Fähigkeit reflexiver Selbst- und Weltvergegenwärtigung, je höher ist auch die Bildung. „Ein kreatives, verantwortbares, durch Freiheit bestimmtes Umgehen mit Welt und Selbst setzt höherstufige Lern- und Bildungsprozesse voraus“ (ebd., 49). Gleichwohl, so sehr

auch diese Ambition auf ein bildungstheoretisches Ideal von Autonomie, Entfaltung und Emanzipation fokussiert, so sehr bleibt die Frage seiner tatsächlichen Realisierungsmöglichkeiten ohne nicht wieder in die Debatte von Abgehobenheit und Ausgrenzung des Bildungsbegriffes zu verfallen. Denn für wen ist dieser Anspruch kognitiv äußerst differenzierten Selbst- und Weltverständnisses überhaupt möglich ohne überfordert zu sein? Und wie wirkt sich dies gefordert hohes Maß an Reflexivität auf das Alltagsverhalten des Subjektes aus? Schüle (2003) spricht aus meiner Sicht hier nicht zu unrecht von der Gefahr einer aus dem Lot geratenen Identitätsbalance, da zwischen reflexiven Leistungen und der situativen Handlungsfähigkeit ein Gegensatz besteht. Anders ausgedrückt: Wird durch zuviel Nachdenken über sich selbst und die Welt nicht die Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit beeinträchtigt, insbesondere dann, wenn eine Biografie nicht nur rückblickend zu betrachten ist sondern in ihren aktuellen Anforderungen im Alltag nach vorne gelebt und gestaltet werden will? Nicht zuletzt und streng genommen, welche Freiheit hat das Individuum in der Gestaltung und Organisation seiner eigenen Biografie heute tatsächlich, wenn man denn konstatiert, dass bereits der Appell an die eigene Individualität und der Entwicklung unverwechselbarer Kernkompetenzen jenen normativen Charakter enthält, die Geißler und Orthey (1998) mit dem Zwang zur Freiheit übersetzen. Dörr (2006) spricht diesbezüglich von einer hintergründigen Konformitätssteigerung in der die Erfüllung von Fremdanforderungen als Eigenbedürfnis dargestellt und von den Subjekten entsprechend begriffen wird. Gerade darin besteht ihrer Überzeugung nach die Ursache für vielfältige psychische Spannungen bis hin zur Erkrankungen bei den Menschen, weil nämlich die ursprünglich positiven Aspekte von Selbständigkeit und Individualität in ein Zwangsverhältnis zur Individualität umgemünzt werden.

„Dieser Umschlag des Ideals der Selbstverwirklichung in ein Zwangsverhältnis mag mit dafür verantwortlich sein, dass in der westlichen Welt ein rapider Anstieg von Depressionen zu verzeichnen ist. Vielleicht handelt es sich um eine Form des sozialen Leidens, da die Individuen durch die diffus an sie herangetragene Forderung sie selbst sein zu müssen, psychisch gleichsam überfordert sind: der permanente Zwang, aus dem eigenen Innenleben den Stoff einer authentischen Selbstverwirklichung zu beziehen, verlangt den Subjekten eine dauerhafte Form der Introspektion ab, die an irgendeinem Punkt gleichsam in die Leere führen muss“ (Honeth 2002, S. 156 zit.n. Dörr 2006. S.70 f.)

Gedanken dieser Art markieren die stets wiederkehrende Grundproblematik des Bildungsbegriffes der in seinem Anspruch auf Autonomie, Persönlichkeitsent-

wicklung und Zweckfreiheit mit dem Nützlichkeitsaspekt und der Verzwecklichung für unsere Gesellschaft kollidiert. Eine Biografie ist dann eben nicht eine individuelle Lebensgeschichte eines sich gemäß dem Eigensinn entwickelnden Weges inklusive aller Verirrungen und Widersprüche, sondern Produkt eines selbstgestalteten Kompetenzentwicklungs- und Bildungsprozesses, für deren gesellschaftlichen Nutzen die persönliche Verantwortung übernommen werden soll, ohne jedoch auf die gesellschaftlichen Bedingungen Einfluss zu haben. Wird so die ‚erfolgreiche‘ individuelle Biografie zur erwarteten Leistung und die biografische Bewusstheit zu einer Bildungsvoraussetzung, die ob ihrer Anforderungen gar nicht von jederfrau und jedermann erreicht werden kann und damit per se keine Chancengleichheit ermöglicht? Wie tragfähig ist also der Bildungsbegriff und sein Anspruch von Autonomie, Handlungserweiterung und Emanzipation für das Subjekt im Kontext einer pädagogisch orientierten Biografiearbeit, wenn schon die Ziele und Voraussetzungen nicht stimmen?

Halten wir noch einmal fest: Nicht die absichtslos an das Subjekt gebundene und seine Persönlichkeitsentwicklung systematisch unterstützende Aufarbeitung und Reflexion der individuellen Lebensgeschichte ist das eigentliche Bildungs-Ziel pädagogisch orientierter Biografiearbeit in der Weiterbildung, sondern die Förderung des reflektierenden Blickes, die Entwicklung selbstreflexiver Fähigkeiten für das spezifisch eigene an Individualität, Ressourcen und Kernkompetenz, die es mit dem Anspruch auf Autonomie, Entfaltung und Emanzipation des Subjekts in der modernen Gesellschaft zu beweisen gilt. Der einzelne wird ermutigt, sich zum Zentrum seiner Lebensplanung zu machen und sich biografisch flexibel auf sich gesellschaftlich stets verändernde Anforderungen einzustellen. Bildungshilfe zur Anpassung an gesellschaftliche Anforderungen als Überlebenshilfe, so ließe sich damit der Grundgedanke biografischer Arbeit in der Weiterbildung zusammenfassen. Betrachtet man diesen Ansatz jenseits aller grundsätzlichen Unklarheiten und Fragezeichen, so wie es sich gegenwärtig in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um den Bildungsbegriff und seine Rolle abzeichnet, bleibt gleichwohl mehr als nur ein schaler Nachgeschmack. Ade du Anspruch auf persönliche Freiheit und Eigengestaltung des Lebens, hin zur selbstausbeutenden Selbsterkenntnis und Vermarktung Deiner Selbst, so zynisch könnte die Begrenzung des skizzierten Bildungsansatzes biografischer Arbeit in der Weiterbildung gelesen werden. Bildung als Illusion in einer rückhaltlos globalisierten und kapitalisierten Welt, die den stets flexiblen und disponiblen Menschen braucht, so wie es die Soziologen Senett (1998) und Negt (2000) in ihren Gesellschaftsanalysen beschrieben haben. Eine Zeit, in der, wie Pongratz (2003) treffend ausführt, Menschen weniger den je ihr eigenes Leben führen (können; d.Verf.). „Die anfängliche Utopie autonomer Subjektivität verkommt

am Ende – so scheint es – zur Selbsterhaltung ohne Selbst“ (ebd., S. 75).

Theoretische Auseinandersetzungen und praktische Erfahrungen weitergedacht

Um hier jede Vereinseitigung in der Diskussion zu vermeiden, es ist meines Erachtens die praktische Arbeit mit biografischen Methoden in der Weiterbildung, die der oben geführten Auseinandersetzung um Bildungsfragen in der Postmoderne ein Kontrapunkt entgegen setzt. Mir jedenfalls ist in biografischen Seminaren, die ich als Lehrender mit Weiterbildungsgruppen und Studierenden durchgeführt habe, vielfach ein Staunen über sich selbst, die Freude über eine neue Betrachtungsweise oder eine Phantasie für weitere Perspektiven in der Lebensplanung, eine Selbstvergewisserung für ungeahnte Fähigkeiten oder gar im neuen mehr verstehenden Blick der eigenen Vergangenheit begegnet, die zweifelsohne im Lichte von Selbstreflexivität und Weltbezug Bildungsanteile beinhaltet. Zugleich wird im Augenschein der obigen Debatte zum Verhältnis von Bildung und dem Ansatz pädagogischer Biografiearbeit in der Weiterbildung aber auch die Gefahr deutlich, die entsteht wenn im Zuge einer beschleunigten Gesellschaftsentwicklung immer neue biografische Anpassungsleistungen und damit auch in immer schnelleren Zyklen ein Verabschieden von der eigenen Vergangenheit erforderlich wird. Inwieweit hier die Seele des Subjekts mitkommt, ja überhaupt mitkommen kann ist die eine Frage, wofür es gut ist, die andere. Tatsächlich scheint die Frage nach einem zeitgemäßen Bildungskonzept biografischer Arbeit sinnvoll. Die Gefahr nämlich, dass durch eine einseitige Anpassung an die beschleunigten gesellschaftlichen Entwicklungen und ihre Anforderung an das flexible Subjekt die eigene Identität immer wieder aufs Spiel gesetzt wird braucht gerade in der pädagogischen Biografiearbeit ein Gegengewicht. So kann es meines Erachtens nicht allein darum gehen, die individuelle Lebensgeschichte einseitig auf neue Anforderungen und Anpassungen an entsprechenden Veränderungen hinzusteuern, sondern es müsste vielmehr diesen Entwicklungen mit einer dem Bildungsgedanken inhärenten kritischen Reflexivität begegnet werden. Mit anderen Worten: Das Individuum ist dazu zu befähigen, dem Wandel nicht nur gerecht zu werden, sondern die Ideologien des Wandels auch als solche zu entlarven. Dabei wäre in der biografischen Arbeit das Subjekt als solches, das heißt auch als fühlendes Wesen in seiner Widerständigkeit, Verrücktheit, Querköpfigkeit und in seinem kreativen Potential wiederzuentdecken und zu fördern, die dem Individuum tatsächlich dazu verhilft, der Welt autonom und gestaltend zu begegnen. Und dies nicht weil es muss, sondern weil es will.

Literatur

Alhheit, P. (1992): Biografische Konstruktionen – Beiträge zur Biografieforschung. Bremen

Dörr, M. (2006): Der unterstützende Blick auf das eigene Leben – Zur Paradoxie von Freiheit und Zwang reflexiver Lebensplanung. In: Fröhlich, V./Göppel, R. (Hrsg.): Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. Gießen, S. 62-72

Gudjons, H./ Pieper, M./ Wagener, B. (1998): Auf meinen Spuren. Hamburg

Hendrich, W. (2002): Berufsbiografische Gestaltungskompetenz. Unveröffentlichte Habilitationsschrift Universität Flensburg

Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biografiethoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim

Meyer, M.P. (1994): Die biografische Schule. Bern

Negt, O. (2001): Arbeit und Menschenwürde. Göttingen

Schüle, J.A. (2003): Zur Entwicklung selbstreflexiver Kompetenz. In: Höffer-Mehlmer, M. (Hrsg.): Bildung: Wege zum Subjekt. Baltmannsweiler, S. 190-200

Senett, R. (1998): Der flexible Mensch. Berlin

Pongratz, L. (2003): Der ‚Tod des Subjekts‘ als bildungstheoretische Provokation – Notizen zu Pädagogik und Postmoderne. In: Höffer-Mehlmer, M. (Hrsg.): Bildung: Wege zum Subjekt. Baltmannsweiler, S.70-80

Wittwer, W. (2001): Berufliche Weiterbildung. In: Schanz, H (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Hohengehren, S. 229-247

Walter Niemeier

Unternehmerische Kompetenzen – individuelle Profile oder immer gleich?

Die Frage nach unternehmerischen Kompetenzen ist die Frage nach dem überfachlichen Kern des Unternehmertums. Fragen, die sich in diesem Zusammenhang ergeben, sind: Welche Kompetenzen besitzen erfolgreiche, innovative Unternehmer? Sind unternehmerische Kompetenzen immer gleich, gibt es also ein Unternehmer-Schema, besitzen alle Unternehmer einen gleichen bzw. ähnlichen Kern von Kompetenzen? Oder sind sie trotz ähnlicher Profile unternehmerische Subjekte, die sich auch in den Kompetenzen unterscheiden? Sind unternehmerische Kompetenzprofile in verschiedenen Branchen gleich oder gibt es branchenspezifische Unterschiede?

Dass überfachliche Kompetenzen einen wesentlichen Einfluss auf unternehmerischen Erfolg haben, konstatiert Müller: „Wenn alle Einflüsse, die über Scheitern oder Gelingen einer Selbstständigenkarriere entscheiden, auf 100 Prozent gesetzt werden, beträgt der Einfluss der Persönlichkeit daran 20 bis 25 Prozent“ (2003, S. 40). An vielen Punkten ergeben sich Schwierigkeiten bei dem Versuch, einfache Antworten auf den Einfluss zu finden, denn die Prozesse in Unternehmen sind so multivariat, dass nicht mit Sicherheit die Bedingungen strukturiert und die Erfolgsvariablen direkt ableitbar sind.

Um die Antwort auf die Frage, ob unternehmerische Kompetenzen immer gleich profiliert sind oder ob es individuelle Unterschiede gibt, vorwegzunehmen: Sie lautet: ja, beides. Unternehmer besitzen im Kern gleiche bzw. ähnliche Kompetenzen, sind aber trotz des vergleichbaren Kerns Individuen, die differenzielle Kompetenzen je nach Branche und Biografie aufweisen. Das zeigt das Ergebnis der Studie „Kompetenzprofile erfolgreicher selbstständiger mittelständischer Unternehmer“, die im Rahmen meiner Dissertation angefertigt wurde.

Die Dissertation wurde betreut von Wolfgang Wittwer, dem ich an dieser Stelle für die umfassende, professionelle, kritische und gute Begleitung danke. Diese Betreuung implizierte neben der hohen fachlichen Güte auch, dass ein Aufschieben und „Im Beliebigen bleiben“ bei ihm nicht möglich war. Für diese Betreuung bin ich ihm dankbar, hat sie mich doch das Ziel fokussieren und in relativ kurzer Zeit berufsbegleitend erreichen lassen.

Ziel der Forschungsarbeit war es, die „unternehmerischen Kernkompetenzen“ in

den Branchen Maschinenbau, Möbelfertigung und Gesundheitswirtschaft in OWL herauszuarbeiten und einer empirischen Überprüfung zu unterziehen. Befragt wurden 14 Eigentümer-Unternehmer, deren Unternehmen mindestens 5 Jahre erfolgreich besteht und nicht mehr als 500 Mitarbeiter beschäftigt. Ausgewählt wurde die Region OWL, da sie besonders mittelständisch geprägt ist und die genannten Branchencluster in Ihrer Bedeutung und Ausprägung wissenschaftlich gut untersucht sind.

Der Mittelstand spielt in Deutschland eine herausragende Rolle bei der Beschäftigung und der Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft. (vgl. Brenken 2006, S. 9) Ohne die Unternehmer und ohne die kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) wäre die deutsche Ökonomie (und die anderer Länder ebenso) nicht vorstellbar (vgl. Achleitner, Klandt und Koch 2004, S. V). Qualitative Kriterien helfen, den Begriff des Mittelstands einzugrenzen: die Einheit von Eigentum, Unternehmensleitung, Haftung und Risiko, also die Einheit von wirtschaftlicher Existenz und Unternehmensführung. Ein Großteil der KMU wird von Inhabern geführt.

Nach Schumpeter besteht die Rolle des Unternehmers im steten Um- und Neugestalten des Wirtschaftsprozesses, wobei er dem Unternehmer die innovatorische Funktion, also die Durchsetzung neuer Kombinationen am Markt zuordnet. Diesen innovatorischen Prozess beschreibt er als einen diskontinuierlichen Prozess, dem zugleich schöpferische und zerstörerische Momente innewohnen, er spricht von der „schöpferischen Zerstörung“ (vgl. Schumpeter 1988, S. 170ff.). Der skizzierte unternehmerische Ansatz korrespondiert mit der von vielen Autoren beschriebenen Risikogesellschaft (vgl. Beck 1986), in der durch Globalisierung, veränderte Produktionsfaktoren bis hin zum Übergang von der postmodernen Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft die Entwicklung nicht vorhersehbar und vorher bestimmbar ist; die Veränderung an sich ist das einzig Sichere (vgl. Wittwer 2003, S. 22).

Wenn nun der Unternehmer im Schumpeterschen Sinne als ein besonderer Typus definiert wird, so stellt sich die Frage, welche Personen diesen Typus bzw. diese Funktion erfüllen können, warum manche erfolgreich erprobte und eingefahrene Bahnen verlassen und neue Möglichkeiten erkennen und diese durchsetzen. Der Person des Unternehmers kommt eine wichtige Rolle zu. Neben den objektiven Faktoren für den Erfolg beruflicher Selbstständigkeit sind die dispositionellen und psychosozialen Faktoren, also die intrapersonalen Kompetenzen mit entscheidend (vgl. Müller 1999, S. 2).

Der Kompetenzbegriff wird in vielen verschiedenen Zusammenhängen benutzt

und als Konstrukt, mit dem bestimmte Merkmale der Realität hervorgehoben und funktionell zugänglich gemacht werden sollen, unterschiedlich definiert. Dabei ist häufig eine begriffliche Indifferenz festzustellen, zum Teil werden Kompetenz, Qualifikation, Schlüsselqualifikation bis hin zu Persönlichkeitseigenschaften synonym verwandt. Den subjektivistischen Ansatz der Kompetenz stellt Erpenbeck in den Fokus: „Kompetenzbestimmungen bringen, im Unterschied zu anderen Konstrukten wie Fertigkeiten (skills), Wissen, Qualifikationen usw. die als Dispositionen vorhandenen Selbstorganisationsfähigkeiten des konkreten Individuums auf den Begriff“ (Erpenbeck/von Rosenstiel 2003, S. 365). Kompetenzen sind danach Selbstorganisationsdispositionen. Kompetenz bezieht sich heute insbesondere und zunehmend auf Fragen der Selbstverantwortung und Selbstorganisation, auf die Anpassungsfähigkeit in der Veränderungs- und Risikogesellschaft an neue Möglichkeiten und die Verantwortung des Individuums für selbstorganisierte Prozesse. Das Kompetenzmodell von Wittwer (2003, S. 26), beschreibt die individuellen Kompetenzen als aus Kernkompetenzen und Veränderungskompetenzen bestehend. Die Kernkompetenzen bestehen aus den persönlichen Ressourcen (individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten), die in der konkreten Handlungssituation (Anwendungssituation) zum Tragen kommen. Die Veränderungskompetenz befähigt das Individuum, die Kernkompetenzen in wechselnden Kombinationen je nach Anforderungen anzuwenden. Hieraus ergibt sich die individuelle Beschäftigungsfähigkeit. Der Vorteil dieses Modells besteht in der Berücksichtigung statischer und dynamischer Elemente sowie darin, dass es die Prozesshaftigkeit von Kompetenzen aufzeigt. Dieses Modell ist transferierbar auf die Situation selbstständiger Unternehmer, die ihre Beschäftigungsfähigkeit durch ihren Erfolg als Unternehmer darstellen.

Unternehmertum ist ein dynamischer, nicht-linearer Prozess, in dem schnell auf veränderte, unerwartete Ereignisse reagiert werden muss und viele verschiedene Variable in einem instabilen Umfeld einbezogen werden müssen. „Unternehmenserfolg ist durch viele, multiple Faktoren bedingt“ (Rauch/Frese 1998, S. 29). Erfolgreiche Unternehmer reagieren nicht nur, sondern sie antizipieren die Veränderungen und agieren proaktiv. Dass in besonderer Weise Handlungsorientierung gefragt ist, zeigen Erpenbeck und Rosenstiel auf: „Selbststeuerung oder Selbstorganisation des Handelns ist in der Regel dort notwendig, wo die Komplexität der Handelnden, der Handlungssituation und des Handlungsverlaufs keine streng nach Plan verlaufenden Problemlösungsprozesse zulässt“ (Erpenbeck/von Rosenstiel 2006, S. XIII).

Um der Komplexität des Forschungsthemas gerecht zu werden, wurde die subjektive Sichtweise der Unternehmer mittels qualitativer Forschungsmethoden

untersucht, da sie eine sinnverstehende Rekonstruktion der biografischen Kompetenzentwicklung erlauben (vgl. Lamnek 2005, S. 9). „Praktisch setzt der damit verfolgte Ansatz einer Untersuchung selbstorganisierten biografischen Lernens in der Risikogesellschaft voraus, konkrete Kompetenzbiografien in den Mittelpunkt zu rücken. Also Biografien von Menschen, deren Kompetenzen nachweislich und unbestritten sind und sich im Handlungserfolg dokumentieren“ (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 15). Wesentliches Kennzeichen qualitativer Forschung ist die Gegenstandsangemessenheit der Methoden und Theorien, gleichzeitig auch die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven (vgl. Flick 2005, S. 16).

Ausgehend von der Basisannahme, dass subjektive unternehmerische Kompetenzen nur in der Performanz erkennbar und analysierbar sind, wurde die Datenerhebung mittels qualitativer Interviews nach Witzel (vgl. Flick 2005) (vgl. Witzel 2000, Abs. 14ff.) durchgeführt. Die Auswertungskonstitution erfolgt in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 2003). Darüber hinaus wurden die Unternehmer gebeten, die fünf wichtigsten unternehmerischen Stärken in einem offenen Fragebogen zu benennen und auf einer Ordinalskala zu bewerten. In einem weiteren Schritt wurde ein quantitativer Fragebogen angewandt, basierend auf dem KODE®X-Verfahren nach Erpenbeck/Heyse zur Definition von Anforderungsprofilen. Der quantitative Ansatz diente zur Außenvalidierung durch Datentriangulation der im qualitativen Ansatz ermittelten unternehmerischen Kompetenzen.

Die Auswertung ergab eine Nennung von insgesamt 35 Kompetenzen. Sechs Kompetenzen wurden von allen befragten Unternehmern benannt. Davon werden vier dem Bereich der Veränderungskompetenzen zugeordnet:

- Handlungsorientierung
- Innovationsfreude
- Offenheit für Veränderung
- Risikobereitschaft

Zwei Kompetenzen gehören zum Bereich der Kernkompetenzen:

- Teamfähigkeit sowie
- Zielorientierung/Prioritäten setzen).

Diese 6 Kompetenzen gelten als zentrale unternehmerische Kompetenzen.

Abbildung 1: Das unternehmerische Kompetenzprofil



Auffällig ist die häufige Nennung der Veränderungskompetenzen durch alle 14 Befragten. Die entscheidenden Kompetenzen liegen im Bereich der Veränderungskompetenzen und scheinen den Kern des unternehmerischen Kompetenzprofils auszumachen. Weitere wurden in unterschiedlichen Dimensionen benannt, so dass sich hierüber durchaus unterschiedliche Unternehmerprofile feststellen lassen. Diese waren Annahme von Herausforderung, Mitarbeiterführung/-motivation, Durchsetzungsstärke, Freude/Begeisterung, Selbstvertrauen/Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Wissbegierde, Lernbereitschaft, Gestaltungswille, unternehmerische Intuition, Kundenorientierung sowie Visionen.

Insgesamt bestimmen im Wesentlichen die Veränderungskompetenzen das unternehmerische Kompetenzprofil in Kombination mit bestimmten Kernkompetenzen. Darüber hinaus bestehen durchaus unterschiedliche Kompetenzprofile, die das unternehmerische Kernprofil ergänzen und so die Unternehmer nicht zu einem einheitlichen Unternehmerbild verschmelzen lassen, sondern den subjektiv-individuellen Unternehmer ausmachen. Dennoch lässt sich ein unternehmerisches Kompetenzprofil bestehend aus zentralen Veränderungskompetenzen und Kernkompetenzen ausmachen, das im Folgenden entwickelt wird.

Die Veränderungskompetenzen nehmen im unternehmerischen Kompetenzprofil, dem „entrepreneurial mindset“, einen zentralen Bereich ein.

Die Stärke Handlungsorientierung gehört zum Kernbereich der unternehmerischen Kompetenzen. Die Fähigkeit, in unternehmerischen Handlungssituationen reflektiert und sachbezogen zu handeln, angeeignete Handlungsmuster in ihrer Wirksamkeit zu überdenken und das Repertoire der Handlungs- bzw. Problemlösungsmuster zu modifizieren und anzuwenden, gilt in besonderem Maße für die unternehmerische Arbeit. Das Konstrukt der Handlungskompetenz mit der jeweils angemessenen Verfügung über personale, soziale, fach- oder methodische Kompetenzen zeigt große Analogien zur Veränderungskompetenz von Wittwer auf. Jede Handlung führt zur Veränderung der Situation oder bewirkt eine Veränderung. Dies gilt insbesondere für unternehmerisches Handeln im Schumpeterschen Sinne.

Der Begriff Innovationsfreude ist bei den Unternehmern ausschließlich positiv besetzt, wird aber als häufig gebrauchtes nebulöses Schlagwort für etwas Neues kritisch reflektiert.

Innovation selbst bewirkt Veränderung und schafft im Schumpeterschen Sinne Neues, zerstört aber gleichzeitig Altes. Sie bedeutet die personal verankerte positive Bewertung von (sich verändernden) Situationen. Die Korrelation mit der Handlungskompetenz zeigt sich in der aktiven Suche und Realisierung von Neuem mit gleichzeitig hohem persönlichem Engagement. Dabei werden auch ungewöhnliche Problemlösungen erkannt und angewendet, Alternativen bewertet und zielgerichtete Entscheidungen getroffen. „Diese Fähigkeit macht ihnen Spaß, sie mögen Veränderungen, entwickeln gern Ideen und lösen Probleme“ (Jacobsen 2003, S. 66). Zumindest ein gewisses Maß an Kreativität erscheint notwendig, um Innovationen zu entwickeln oder marktreif zu machen, andererseits erscheint ein Übermaß an Kreativität, das Luftschlösser errichtet, negativ zu sein.

Offenheit für Veränderungen ist eine der wichtigsten unternehmerischen Voraussetzungen, um in dem Wandel der Moderne Chancen zu sehen und (pro-) aktiv zu handeln. In Anbetracht des ständigen Wechsels des betrieblichen Umfelds und der sich immer neu entwickelnden Regeln und Situationen kommt der Fähigkeit, mit dem ständigen Wandel umgehen zu können, eine zentrale Funktion zukommt (vgl. Jacobsen 2003, S. 81). „Die Unternehmer haben eine geringere Unsicherheitsvermeidung als Nicht-Unternehmer, also können sie uneindeutige Situationen und Risiken besser tolerieren“ (Rauch/Frese 1998, S. 11). Jede neue, veränderte Situation ist mit Stress, Unsicherheit und Ungewissheit über Entwicklungen und Zielstellung verbunden. Nur bei entsprechender Offenheit ist sie

auszuhalten und kann positiv im Sinne eines Handlungserfolgs genutzt werden.

Die Orientierung, die nach Wittwer notwendig ist, damit die Individualität trotz aller Wechsel und Veränderungen erhalten bleibt, kann von den individuellen Stärken, also von den individuellen Kompetenzen, ausgehen. „Sie ermöglicht, Wechsel und Veränderungen in die (Berufs-)Biografie zu integrieren“ (Wittwer 2003, S. 29).

Je offener ein Problem hinsichtlich des angestrebten Zielzustandes ist, desto vielfältiger und auch unplanbarer ist sein (evolutorischer) Lösungsweg, da sich durch Zieländerungen auch immer die Einsetzbarkeit von Mitteln verändert (vgl. Fallgatter 2004, S. 20). „Bezogen auf Fragen der Entstehung und Entwicklung junger Unternehmen bedeutet dies nichts anderes, als dass logisch deduktive Erklärungen, bezogen auf die grundlegenden unternehmerischen Entscheidungen und damit auch auf das Handeln von Unternehmern, nicht möglich sein werden. Vielmehr handelt es sich hierbei um Prozesse, die von Ergebnisoffenheit und nicht von spezifizierbarer Finalität gekennzeichnet sind“ (ebd., S. 19). Insbesondere das Fehlen einer zu optimierenden Ziel-Mittel-Struktur und damit das Fehlen einer eindeutigen Problemstruktur ist für Unternehmer danach kennzeichnend. Die Ergebnisoffenheit impliziert, Gegensätzliches vereinbaren zu können. Der Umgang mit Komplexität und sich zum Teil widersprechenden Informationen und Situationen ist demnach wesentliche Unternehmerkompetenz (Ambiguitätstoleranz).

Risikobereitschaft wird von den Unternehmern als Notwendigkeit gesehen, denn ohne Risiko gibt es keine Chancen. Hier wird eine direkte Korrelation zwischen Risiko und Chance konstatiert. Durchgehend wird von allen Unternehmern die Risikobereitschaft hervorgehoben, allerdings nicht als Vabanquespiel, sondern das Eingehen kalkulierter Risiken bei gleichzeitiger Wahrnehmung von Verantwortung. Diese Eigenschaft bildet das beständige und regulierende Moment in der Veränderungsstärke Risikobereitschaft.

Risikobereitschaft wird als verantwortliches Handeln verstanden. Dabei ist Fehlerfreundlichkeit im Sinne von Misserfolgstoleranz eine notwendige Voraussetzung. Das bedeutet zunächst einmal eine besonders intensive Risikoabschätzung und Kalkulation der Folgen und möglicher Abweichungen vom erwarteten Verlauf der Dinge. Dieses Vorgehen ist eine für Unternehmer notwendige Art des Umgangs mit der sich ständig verändernden Wirklichkeit, die wiederum durch die Unternehmer selbst bewirkt wird.

Die nachfolgenden Kernkompetenzen bilden die weitere Grundlage unternehmerischen Denkens und Handelns. Dabei sind diese Kompetenzen relativ stabile

und Stabilität und Kontinuität verleihende Kompetenzen. In der unterschiedlichen Anwendung in Kombination mit den Veränderungskompetenzen liegt der entscheidende Faktor des unternehmerischen Kompetenzprofils. Diese Kernkompetenzen scheinen zum inneren Kern des unternehmerischen Kompetenzkonstrukts zu gehören, während andere, von wenigen Unternehmern benannte Kernkompetenzen das individuelle Profil auszumachen scheinen und damit nicht zwingend zum entrepreneurial mindset gehören. Im Folgenden werden die einzelnen von den Unternehmern benannten Kernkompetenzen dargestellt.

Teamfähigkeit in den Aussagen der Unternehmer bedeutet zunächst die Reflexion, dass Unternehmer als Einzelkämpfer nicht so erfolgreich sind als wenn sie in einem Team agieren, das die Fähigkeiten und Kompetenzen sinnvoll ergänzt. Die befragten Unternehmer erkennen eigene Stärken, aber auch Schwächen. Um den eigenen Erfolg zu gewährleisten oder ihn zu erhöhen, wird ein Team von Mitarbeitern um den Unternehmer herum aufgebaut. Dieses Team kann aus eigenen Mitarbeitern oder (seltener benannt) aus Mitgliedern der persönlichen und beruflichen Netzwerke bzw. aus externen Beratern bestehen. Daraus folgt die Bereitschaft, Teams aufzubauen, zu gestalten und in diesen konstruktiv zu arbeiten. Unternehmer brauchen kritische Begleiter, die andere Meinungen und Sichtweisen vertreten und darlegen, um die gestellten Situationen aus allen Perspektiven zu betrachten und zu bewerten. Die Teamfähigkeit schließt die Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Empathie und soziale Kompetenz mit ein.

Unternehmer benötigen die Eigenschaft Zielorientierung und Prioritätensetzung, um sich auch unter unsicheren Bedingungen Ziele zu setzen und diese beharrlich zu verfolgen. Diese Ziele können durchaus von Unternehmer zu Unternehmer differieren. So ist das Ziel des einen, nicht mehr abhängig beschäftigt zu sein, während für den anderen der wirtschaftliche Gewinn an erster Stelle zu stehen scheint. Nach Jacobsen gibt es Hinweise, dass die Wachstumsorientierung ein Eigenschaftsmerkmal von Entrepreneuren ist, die Ausprägung aber von den Erwartungen des Entrepreneurs abhängt und in der Stärke deutlich differiert. Sie sieht hier eine Korrelation mit dem Entscheidungsverhalten und der strategischen Orientierung (vgl. Jacobsen 2003, S. 63). Erpenbeck und Heyse verweisen auf den hohen Stellenwert motivationaler Komponenten durch die Verfolgung eigener Ziele und Motive durch die Unternehmer (vgl. 1999, S. 462f.).

Fazit

Die einzelnen Kompetenzen sind für Erpenbeck und Heyse nicht trennscharf, denn „für Kompetenzprofile gilt die Übersummativität: das Ganze ist mehr als die Summe seiner phänografisch beschreibbaren Teile“ (1999, S. 471).

Erfolgreiche mittelständische Unternehmer besitzen ein Kernprofil unternehmerischer Kompetenzen, das sich aus Kernkompetenzen und Veränderungskompetenzen zusammensetzt. Das Kernprofil scheint nach der vorliegenden Untersuchung in einer Mindestform notwendig zu sein, ergänzt durch individuelle Kompetenzen in den beiden Bereichen Kernkompetenzen und Veränderungskompetenzen. Die Analyse erlaubt, das auf der Basis von Wittwer entwickelte Kompetenzkonstrukt als bestätigt zu betrachten.

Ein Vergleich der benannten Stärken von Unternehmern über die drei ausgewählten Branchen ergibt eine Vielzahl von Übereinstimmungen, insbesondere in dem entwickelten zentralen Kompetenzmodell. Dennoch ergeben sich einige zum Teil erhebliche Unterschiede, die zum einen durch individuelle biografische Entwicklungen und Besonderheiten zu erklären sind, teilweise aber eine branchenspezifische Entwicklung und Wertung der Kompetenzen aufzeigen.

Literatur

Achleitner, A.-K./Klandt, H./Koch, L.T. 2004: Jahrbuch Entrepreneurship 2003/04, Gründungsforschung und Gründungsmanagement. Berlin, Heidelberg

Beck, U. 1986: Risikogesellschaft Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.

Brenken, A. 2006: Die Globalisierung des Mittelstandes: Chancen und Risiken. Frankfurt/M.

Erpenbeck, J./Heyse, V. 1999: Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster, New York, München, Berlin

Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. 2006: Geleitwort. In: Grote, S./Kauffeld, S./Frieling, E. (Hg.): Kompetenzmanagement, Grundlagen und Praxisbeispiele. Stuttgart, S. VII-XI.

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

Fallgatter, M.J. 2004: Das Handeln von Unternehmern: Einige Überlegungen zum Kern des Entrepreneurships. In: Achleitner, A.-K. et al. (Hg.): Jahrbuch Entrepreneurship 2003/04. Berlin, Heidelberg, S. 11-31.

Flick, U. 2005: Qualitative Sozialforschung, Eine Einführung. Hamburg

- Jacobsen, L.K. 2003: Bestimmungsfaktoren für den Erfolg im Entrepreneurship. Dissertation Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie.
- Lamnek, S. 2005: Qualitative Sozialforschung, Lehrbuch. Weinheim
- Mayring, P. 2003: Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel
- Müller, G.F. 1999: Persönlichkeit und selbständige Erwerbstätigkeit, Messung von Potentialfaktoren und Analyse ihres Einflusses. In: Wirtschaftspsychologie, Jg. 6, Heft 2/1999
- Müller, G.F. 2003: Das Talent zur Selbständigkeit. In: Psychologie Heute
- Rauch, A./Frese, M. 1998: Was wissen wir über die Psychologie erfolgreichen Unternehmertums? In: Frese, M. (Hg.): Erfolgreiche Unternehmensgründer. Göttingen, S. 5-28
- Schumpeter, J. 1988: Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Leipzig
- Wittwer, W. 2003: "Lern für die Zeit, werd tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus" – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In: Wittwer, W./Kirchhoff, S. (Hg.): Informelles Lernen und Weiterbildung, Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München, S. 13-42
- Witzel, A. 2000: Das problemzentrierte Interview [26 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [Online Journal], 1(1). URL: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm> [Stand 11.2.2006]

Die Autor/innen

Prof. Dr. Gerhard Drees

Schwerpunkte: Berufliche Bildung, Erwachsenenbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Prof. Dr. Karlheinz Geißler

Zeitforscher und emeritierter Professor für Wirtschaftspädagogik an der Universität der Bundeswehr in München

Dr. Ute Holm

Akademische Rätin Erwachsenenbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Dr. Steffen Kirchhof

Geschäftsführender Leiter am Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung in Gründung (ZWW i.Gr.) an der Universität Flensburg

Birte Krey

Wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenen-/Weiterbildung an der Universität Flensburg

Dr. Gesa Münchhausen

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn, AB 2.4 'Kompetenzentwicklung'

Prof. Dr. Walter Niemeier

Institutsleiter am Institut für Wissenschaftliche Weiterbildung an der Fachhochschule des Mittelstands (FHM)

Priv. Doz. Dr. Frank Michael Orthey

Geschäftsführender Gesellschafter der AG SoVal Beratung. Trainer und Berater für Lern-, Führungs- und Modernisierungsprozesse

Ricarda T.D. Reimer

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenen-/Weiterbildung an der Universität Flensburg

Dr. Markus Walber

Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der AG 6 Weiterbildung und Bildungsmanagement an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld

Dr. Melanie Wolters

Bundesagentur für Arbeit, Nürnberg, Expertin Gesamtstrategie/Neu- und Weiterentwicklung/Arbeitsmarkt