

ELKE GRUBER

INFORMATION? WISSEN? BILDUNG? VERGESSEN?

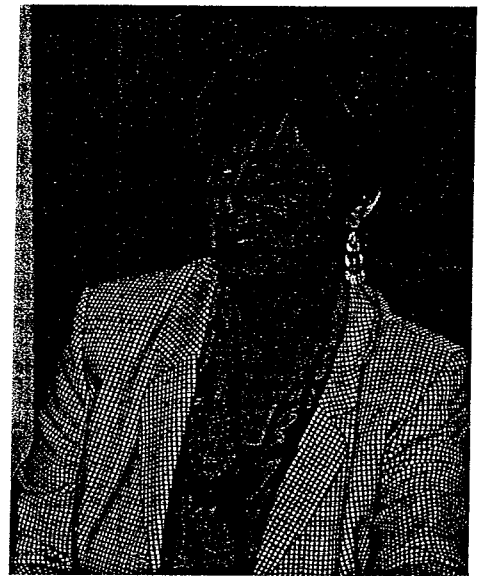
Über Mythen und Möglichkeiten der Bildung
Erwachsener

▼ *Univ.-Prof. Dr. Elke Gruber, Universität
Klagenfurt, hielt am 10. Oktober 2003
auf der 47. Herbsttagung des Verbandes Nie-
derösterreichischer Volkshochschulen den hier
ungekürzt veröffentlichten Vortrag.*

Einleitung

Der Vortrag gliedert sich in drei Teile: Im ersten Teil gehe ich auf drei Begriffe ein, die wir täglich in den verschiedensten Situationen benutzen, die aber aufgrund eben dieser Veralltäglicung und Pluralisierung Gefahr laufen, im Mainstream inhaltsleer zu werden oder als ideologische Surrogate zu verkommen. Es handelt sich um die Begriffe Information, Wissen und Bildung. Sie bilden die Grundpfeiler des Lebens und Überlebens in modernisierungsintensiven Gesellschaften und sind damit auch in der Erwachsenenbildung aktueller denn je. In einem ersten Schritt interessiert uns deren inhaltliche Präzisierung unter den gegenwärtigen Bedingungen.

Außerdem möchte ich in diesem Zusammenhang auf eine in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bisher vernachlässigte Kategorie eingehen: das Vergessen. Wir beschäftigen uns üblicherweise in der Bildungsarbeit immer mit dem Gegenteil: Wie können Menschen möglichst viel aufnehmen und behalten, wie möglichst wenig vergessen? Angesichts der vielbeschworenen Informationsflut stellt das Vergessen mehr denn je ein Überlebensmodell dar, um Platz zu schaffen für Neues und Wichtigeres. Im zweiten Teil des Vortrages beschäftige ich



mich mit einigen Irrtümern und Missverständnissen in der aktuellen Bildungsdiskussion und -praxis. Das erscheint mir wichtig, um im letzten Teil meiner Ausführungen den Blick frei zu machen auf eine *realistische* Einschätzung dessen, was Bildung und Erwachsenenbildung heute leisten kann und soll.

Information? Wissen? Bildung? Vergessen?

Würden wir zu den Begriffen Information, Wissen und Bildung im Saal eine Umfrage starten, bekämen wir wahrscheinlich so viele unterschiedliche Antworten wie Menschen hier sind. Woran liegt das? Alle drei Begriffe sind ambiva-

lent und widersprüchlich, sie sind in hohem Maße historisch determiniert und kulturabhängig. Leider kann ich im Rahmen dieses Vortrages nicht auf den Bedeutungswechsel durch die Jahrhunderte oder in verschiedenen Kulturen eingehen, das würde den Rahmen eindeutig sprengen. Ich möchte nur ein Beispiel dafür nennen, wie sich die Begründung von Bildung schon innerhalb unseres mitteleuropäischen Kulturkreises im Laufe von 150 Jahren nahezu in ihr Gegenteil verkehrt hat.

Als man in Deutschland Mitte des 19. Jahrhunderts diskutierte, mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer an den höheren Schulen zu etablieren, war man aufgrund der dominierenden Stellung der Allgemeinbildung – vor allem der Philologie – gezwungen, deren Denk- und Argumentationsstil für den Bildungswert eines Faches zu übernehmen. Das heißt, die Verfechter der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung argumentierten für die Aufnahme in den Bildungskanon nicht mit der Nützlichkeit und Lebensnotwendigkeit der Realien, sondern – aus unserer heutigen Sicht geradezu paradox – mit deren bildendem Charakter (vgl. Blättner in: Fuhrmann 1999, S. 198). Heute hat sich der Denk- und Argumentationsstil ins völlige Gegenteil verkehrt: Allgemeinbildende Angebote (und damit auch die Mehrzahl der Volkshochschulkurse) müssen beweisen, dass sie nützlich und im ökonomischen Sinne brauchbar sind, wollen sie im vielstimmigen Chor der Weiterbildungsanbieter mitsingen. Ihre Legitimation erhalten sie nicht über den Bildungswert, sondern über ihren Brauchbarkeitsindex.

Ich möchte im Folgenden weniger auf den historischen und kulturellen Wandel der Begriffe eingehen, sondern vielmehr auf deren Bedeutung heute. Wichtig dabei ist, dass keiner der Begriffe eindeutig definiert werden kann. Die vorgenommenen Begriffsklärungen stellen keine Klärungen im eigentlichen Sinne, sondern Erklärungsangebote dar, die jede und jeder für sich auf die persönliche Annehmbarkeit und Tauglichkeit hin überprüfen muss.

Information

Schon der Begriff der Information ist mehrdeutig. Von ihrem Ursprung her ist Information mit dem lateinischen *informis* verwandt (ungeformt, unförmig, gestaltlos, hässlich), *gleichzeitig* hat es aber auch eine Nähe zum lateinischen *infor-mo* (gestalten, bilden, entwerfen).

Die zweite Mehrdeutigkeit: Information stellt einen aktiven Akt der *Aufnahme* von Nachrichten, Mitteilungen und Signalen dar; sie kann aber auch die *Weitergabe* von Nachrichten, Mitteilungen, Auskünften bedeuten; gleichzeitig charakterisiert sie auch ein *Produkt*, nämlich die Information, die Daten, die aufgenommen oder weitergegeben werden.

Rein kybernetisch lässt sich Information auf die Aufnahme und Weitergabe von Bits reduzieren (binärer Code 0/1). Der Mensch nimmt etwa 10^9 Bits/sec auf, das Gehirn reduziert diese Menge auf den zehnmillionsten Teil 10^2 Bits/sec, diese Informationen werden im Hirn erneut angereichert durch verschiedene Assoziationsvorgänge und wieder auf 10^7 erhöht.

Die Verarbeitung beginnt demnach zeitgleich mit der Aufnahme, was bedeutet, dass es nie so etwas wie eine „reine“ Information geben kann, sondern jede/r geht mit einer eigenen, individuellen Selektion und Assoziation an Informationen heran. Gleichzeitig wird Gehörtes, Gelesenes und Geschehenes miteinander verknüpft, so dass es nicht selten zum eigenen, subjektiven Erlebnis wird. Das zeigt sich insbesondere an der eigenen Biografie, in der reale Geschichte und Erzähltes miteinander verschmelzen und ein der Person eigenes Konstrukt – die Autobiografie – bilden. Folgerichtig wird in neueren konstruktivistischen Lerntheorien Lernen als individuelle Konstruktionsleistung des Subjektes beschrieben. Lehrende müssen wissen, dass das, was wir vermitteln, bei jedem anders ankommt und dass mit jedem Abruf einer Erinnerung sich deren Inhalt verändert. „Das gilt nicht nur für unser individuelles Erinnern, sondern auch für das kollektive Gedächtnis. Es ist nicht starr, sondern

▼ INFORMATION? WISSEN? BILDUNG? VERGESSEN?

im immer währenden Wandel begriffen. Es ist manipulierbar und fragil – mit gravierenden Auswirkungen für die politische Erinnerungsdebatte.“ (Die Zeit Nr. 52 vom 17. Dezember 2003, S. 29)

In dem Zusammenhang möchte ich auf das Vergessen hinweisen: Vergessen beginnt schon im Moment der Wahrnehmung und setzt sich bei der Verarbeitung bis hin zur Wiedergabe fort. Vergessen stellt damit eine der wichtigsten Kultur- und Sozialtechniken des Gehirns dar, die uns hilft zu überleben. Kann das Gehirn diese Leistung nicht erfüllen, drohen schwere psychische Krankheiten. (Wie beispielsweise bei Menschen, die nach einmaligem Durchlesen eines Buches dieses wortident wiedergeben können, aber deren Gehirn nicht in der Lage ist, diese erworbenen Informationen wieder zu löschen, so dass es über kurz oder lang zu einer Überforderung des Gehirns und damit zu einer psychischen Krankheit kommt.)

„Die wesentliche Leistung des Hirns besteht also darin, den Datenüberfluss zu reduzieren, den Ballast zu entfernen und das Übergebliebene wieder mit einem neuen Outfit zu versehen; indem man es mit dem bereits im menschlichen Gedächtnis Vorhandenen korreliert, wird es gewissermaßen personifiziert.“ (Zotter 2003, S. 2) Mit der Personifizierung von Informationen sind wir bei der nächsten Stufe, dem Wissen angelangt.

Wissen

Sie haben sicher schon bemerkt, dass ich die derzeit weitverbreitete Gleichstellung von Information und Wissen nicht teile (die übrigens zu dem permanent proklamierten Irrtum der so genannten „Halbwertszeit des Wissens“ führt, die eigentlich eine der Informationen ist). Vielmehr sollten wir die Begriffe klar unterscheiden.

Wie wird nun Wissen definiert? Auch hier gibt es wieder verschiedene Dimensionen der Erklärung. Eine besteht in der Abgrenzung zur Information. Danach stellt die Information einen

Schritt, eine notwendige Voraussetzung in Richtung Wissen dar, sie ist aber noch nicht Wissen als solches. Dies zu generieren bedarf es eines aktiven Prozesses der Verknüpfung und Wertung von bestimmten Informationen. Damit ist die zweite Dimension angesprochen, die Wissen als Ergebnis eines aktiven Aktes der Aneignung und Verarbeitung von Informationen definiert. Wissen beinhaltet demnach die methodisch erarbeitete, geschlossene und gewichtete Erkenntnis, Information hingegen umfasst bloße Kenntnis, also nicht verarbeitetes Wissen.

Eine weitere, eher ungewöhnliche Definition liefert Starbuck (in: Zotter 2003, S. 11), der meint, dass sich Wissen zu Information verhalte, wie Vermögen zu Einkommen. (Wir werden später noch sehen, dass die Sicht von Wissen als Vermögen mit dem Bildungsbegriff von *Oskar Negt* [2002a] korreliert, der von Bildung als einer Art „Vorratshaltung“ spricht.)

Eine dritte, derzeit sehr beliebte Definition erklärt Wissen über eine Binnendifferenzierung. Sie unterscheidet Wissen in formales/explicites/deutliches Wissen – kurz: in wissenschaftliches Wissen oder Handlungswissen und in informelles/implizites/zu verdeutlichendes und zu deutendes Wissen – kurz: in lebenspraktisches Orientierungswissen.

Während das explizite Wissen auch als sicheres oder gesichertes Wissen bezeichnet wird, das sich beschreiben, verallgemeinern und gegebenenfalls auch „managen“ lässt, ist das Orientierungswissen immer subjektives Wissen, das an eine spezielle Person gebunden und eng mit dem „Sich-Orientieren-Wollen“ verbunden ist. Übrigens ist der Anteil an formalem Wissen in unseren täglichen Entscheidungsabläufen minimal, es überwiegt eindeutig das Orientierungswissen.

Wir erinnern uns: Unser Gehirn nimmt Informationen auf, reduziert diese, reichert sie aber gleichzeitig auch mit im Gedächtnis schon vorhandenen Informationen an; entscheidet dann weiter selbstständig, was im impliziten, bewussten Teil und was im expliziten unbewussten Teil des Gehirns gespeichert wird – jeder Mensch

entwickelt dafür bestimmte Parameter. Gerade das im unbewussten Teil gespeicherte Gelernte ist oft auf den ersten Blick vergessen und scheinbar spurlos verschwunden. Tatsächlich ist es nur in den wenigsten Fällen wirklich gelöscht, es lebt gewissermaßen als Bodensatz, als Sediment in unserem Gehirn weiter, nicht mehr als verfügbare Information, sondern als Intuition, Mentalität und Haltung (vgl. Zotter 2003, S. 3).

Was heißt das nun für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung? Wir haben es hier mit Menschen zu tun, die im Laufe ihres bisherigen Lebens relativ stabile Verhaltensmuster und Wertvorstellungen ausgebildet haben. Die Hauptform des Lernens im Erwachsenenalter besteht also weniger im reinen Dazulernen, sondern vielmehr im Anschlusslernen, im Verlernen und im Umlernen. Diese Lernformen setzen die Fähigkeit des Erinnerns *und* des Vergessens voraus. Wie man dies dann übrigens als tatsächliche Lernkultur in die Praxis umsetzen kann, hier hat die Erwachsenenbildung aus meiner Sicht enormen Forschungsbedarf – zumal in Zukunft die Bildungsarbeit mit älteren Menschen stark an Bedeutung zunehmen dürfte.

Wir alle wissen, dass Wissen über die Welt allein noch nicht ausreicht, um eine Handlung zu setzen – hier ist vielmehr der Wille und die Entscheidung aufgrund eines vorher getroffenen Urteils maßgeblich. Damit nähern wir uns der nächsten Stufe, der Bildung, an.

Bildung

Von den drei Begriffen ist er wohl der uneindeutigste und widersprüchlichste. Warum? Bildung ist nicht nur ein deutscher Sonderbegriff, der nicht oder nur schwer in andere Sprachen übersetzt werden kann (vgl. Tenorth 1992, S. 469), Bildung ist vor allem ein Begriff, der stark an gesellschaftliche Wertvorstellungen und individuelle Überzeugungen gebunden ist. Diese können schon einmal in Glaubenssätze und normative Überhöhungen münden. Wir alle kennen die Aussagen von „Bildung, die zweckfrei sein muss“,

von „Wissen, das Macht bedeutet“ und von „Bildung, die frei macht“ oder – ganz aktuell – den Slogan „Bildung, die nichts kostet, ist auch nichts wert“. Kurz: Bildung ist ein zutiefst politischer Begriff, über den sich vortrefflich streiten lässt, der aber auch ohne ein Wort der Begründung von den unterschiedlichsten Interessen in Dienst genommen wird.

Wie schon Information und Wissen schließt auch Bildung mehrere Bedeutungsebenen ein: Sie ist zugleich Prozess – des Bildens – *und* Produkt – die Bildung. Bildung dient der *Befähigung anderer Menschen*, stellt zugleich aber auch *Selbstbefähigung* der/des Einzelnen dar. Letztere stand auch am Beginn moderner Erwachsenenbildung, derzeit hat die Selbstbefähigung in Form des selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens wieder Hochkonjunktur.

Definiert man Bildung als reflektiertes Denken und darauf aufbauendes Handeln, dann ist Bildung eindeutig mehr als Informationsaufnahme und Verarbeitung von Wissen. Bildung enthält vielmehr die Vorstellung der Entfaltung einer Persönlichkeit mit aufrechtem Gang und freiem Entscheidungswissen, die versucht, möglichst *allen* menschlichen Rollen (eben nicht nur der Erwerbstätigkeit, wie derzeit häufig in Zusammenhang mit Weiterbildung argumentiert wird) gerecht zu werden (vgl. Gruber 2002, S. 280). Oder wie *Hartmut von Hentig* prägnant formuliert: Für ihn bedeutet Bildung: *Wachheit für letzte Fragen*. Aus meiner Sicht ist das eine kurze, aber treffende Definition; sie verweist auf zwei Dimensionen, die auch für mein Bildungsverständnis prägend sind: Erstens, die Wachheit als Metapher für Neugier und Offenheit für das, was mit mir und um mich passiert, und zweitens, die Suche, das Nachdenken, die Reflexion, was auch heißt, mehr Fragen zu stellen als vorschnelle Antworten zu geben.

Keine vorschnellen Antworten zu geben bedeutet auch, sich vorher ein klares Urteil zu bilden. Womit noch kurz auf einen Kernbegriff der in der Tradition der Aufklärung stehenden Bildungsauffassung hingewiesen werden soll: die Ur-

▼ INFORMATION? WISSEN? BILDUNG? VERGESSEN?

teilsfähigkeit. Schon *Immanuel Kant* wies in seiner Schrift über die „Kritik der Urteilskraft“ (1790, hier 1974) darauf hin, dass Urteilen Umfassenderes meint und nicht in Wissen aufgeht. Urteilen setzt unter anderem Bewerten voraus, das heißt, den Willen, sich ein Urteil zu bilden, aber auch Werte, Überzeugungen und Mentalitäten spielen hier eine große Rolle. Und diese sind ja bekanntlich langlebiger als schnell erworbenes Wissen.

Womit wir zum Schluss des ersten Teils meines Vortrages noch einmal beim Vergessen angeht sind. *Georg Kerschensteiner* wird der immer wieder gern zitierte Ausspruch zugeschrieben: Bildung sei das, was zurück bleibt, nachdem man das Gelernte wieder vergessen hat. Nehmen wir das bisher Gesagte ernst, dann kann dieser Ausspruch freilich nur in das Reich der pädagogischen Irrtümer – und damit in den zweiten Teil des Vortrages – verwiesen werden. Bildung, wie ich sie sehe, hat etwas mit „Vorratshaltung“ zu tun. Ich folge hier im Gedankengang *Oskar Negt*, der in seinem sehr lesenswerten Buch über „Arbeit und menschliche Würde“ (2002a) die Metapher der Vorratshaltung ausführt. Der Bildungsprozess ist – natürlich weit vereinfacht – mit einem Weinkeller vergleichbar: Ich muss ihn über viele Jahre füllen, damit ich bei Bedarf über den richtigen „Tropfen“ verfügen kann. Gleichzeitig muss ich lernen, woher ich mir einen „guten Tropfen“ beschaffen kann, der nicht in meinem Vorratskeller lagert. Oder wie *Arthur Schopenhauer* meinte: Bildung zeichnet vor allem auch die Fähigkeit aus, das Lernen zu lernen.

Irrtümer und Missverständnisse in der aktuellen Bildungsdiskussion und -praxis

Ich komme nun zum zweiten Teil meines Vortrages, in dem ich auf einige Irrtümer und Missverständnisse in der aktuellen Bildungsdiskussion und -praxis eingehen werde. Um es nicht zu lang zu machen – ich könnte hier mindestens die doppelte Anzahl nennen –, habe ich vier der gängigsten ausgewählt.

In der aktuellen Diskussion wird Wilhelm von Humboldt gern als Antipode der Berufsbildung und des materiellen Nutzens von Bildung gesehen.

Er wird dabei von zwei gegensätzlichen Seiten in Dienst genommen: zum einen von denjenigen, die einer idealistischen Verklärung der Allgemeinbildung das Wort reden (wir vergessen immer, dass Allgemeinbildung über Jahrhunderte hinweg ein Privileg der besitzenden Klassen war), zum anderen berufen sich auf *Humboldt* gern diejenigen, die Bildung mit Schlüsselqualifikationen und dem modernen Kompetenzbegriff gleichsetzen wollen. Hier geht die Argumentation in die Richtung: *Humboldt ist tot* – das heißt, der klassisch-humanistische Bildungsbegriff ist in Zeiten der Massenbildung obsolet geworden –, aber gleichzeitig lebt sozusagen der humboldtsche Geist mit seiner Orientierung auf das Allgemeine, Extrafunktionale der Bildung in den modernen Schlüsselqualifikationen und im Kompetenzbegriff weiter. In diesem Sinne: *Es lebe Humboldt!*

Humboldts Bildungsverständnis ist grundsätzlich aus historischer Perspektive, als Gegenreaktion auf den überzogenen Utilitarismus später Aufklärungspädagogik zu sehen. Gegen die Brauchbarkeit des Menschen setzte die deutsche Klassik Bildung in einem umfassenderen und allgemeineren Sinne. Danach sollte der Mensch *zuerst* allgemein *und dann* beruflich gebildet werden. Erst spätere Generationen von Pädagogen entwarfen daraus eine Frontstellung von Vollkommenheit und Brauchbarkeit, von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Diese Frontstellung setzt sich übrigens bis in jüngste Zeit fort. In der Erwachsenenbildung merken wir diese immer dann, wenn es um diverse Förderungen und Finanzierungen geht.

Inhaltlich hingegen löst sich die Dichotomie von Allgemeinbildung und Berufsbildung heute vordergründig auf. Als eindrückliches Beispiel dafür dienen Sprachkurse oder die so genannten Schlüsselqualifikationskurse an den Volkshochschulen. Diese können für den Einzelnen beruf-

lich und allgemein nützlich und verwertbar sein. Gleichzeitig findet unter dem Diktat grenzenloser Ökonomisierung eine Verberuflichung aller Bildung – auch der Allgemeinbildung – statt.

Wir stehen heute vor folgender paradoxen Situation: Einerseits verlangt die Beschleunigung in Wirtschaft und Gesellschaft immer kürzere und speziellere Ausbildungen, um qualifikatorisch „up-to-date“ zu bleiben. Kurzstudiengänge und -seminare in möglichst flexibler, modularisierter Form sind immer häufiger an der Tagesordnung. Andererseits ist eine neue Allgemeinbildung gefragt, die hilft, Komplexität zu verstehen und mit ihr umzugehen. Die Vermittlung von Allgemeinbildung jedoch braucht Zeit und ist kaum auf den modernen „Schnellstraßen des Lernens“ (Karlheinz A. Geißler) erwerbbar.

Ich schließe mich hier der Meinung des Zukunftsforschers Matthias Horx an, dass nicht – wie zumeist behauptet – die Beschleunigung, sondern die Zunahme der Komplexität in Wirtschaft und Gesellschaft die Herausforderung für das Bildungs- und Qualifikationssystem der Zukunft darstellt. Um diese Herausforderung zu meistern, bedarf es prinzipiell der Bildung, wie der schon erwähnte Hartmut von Hentig meint. Es bedarf nicht vordergründig der Informations- oder Kommunikationsgesellschaft und noch weniger moralischer Aufrüstung oder des Ordnungsstaates (vgl. Hentig 1996, S. 11). Es bedarf vielmehr des reflektierten Denkens und des darauf aufbauenden Handelns des Einzelnen.

Wie komme ich nun zu diesem Bildungsziel? Hier eine schnelle Antwort: durch exemplarisches Lernen und den Versuch, Zusammenhänge herzustellen. Wer das beherrscht, kann sich jederzeit bei Bedarf rasch Spezialwissen und -qualifikationen aneignen.

Bildung und Weiterbildung sind x-beliebige Waren, die wie T-Shirts, Kaffeeautomaten oder Lippenstifte erzeugt, verkauft und konsumiert werden können.

Tatsache ist, dass Erwachsenenbildung/Weiterbildung schon immer und insbesondere in ihrer modernen Form großteils über eine Kaufbezie-

hung gesteuert wird. Keiner kennt das besser als die Volkshochschulen, deren Programme seit ihrer Entstehung – wie Wilhelm Filla (2001) treffend formuliert – immer dem „Gesetz der Füße“ unterlagen. Der aus der Ökonomie bekannten Kunden-Ware-Beziehung sind jedoch enge Grenzen gesetzt. Warum?

Erstens: Wissen, Ideen und Informationen wohnt ein höchst eigentümliches Wesen inne, das sie von Gütern, Waren und auch Dienstleistungen grundsätzlich unterscheidet. Werden Wissen, Informationen und Ideen verkauft, so gehen sie an den Käufer über, bleiben jedoch auch Eigentum ihres ursprünglichen Produzenten. In diesem Tauschprozess verliert der Verkäufer also keinesfalls die Verfügungsgewalt über das Wissen, sondern beide – soweit sie wollen – verfügen nun über ein Stück gemeinsames Wissen. Daraus erklärt sich aus meiner Sicht auch, dass Wissen prinzipiell ein Gemeingut darstellt, das für alle da sein sollte.

Gegen den Waren- und Konsumcharakter von Bildung spricht *zweitens*, dass Weiterbildung ein Höchstmaß an Beteiligung und aktiver Auseinandersetzung braucht, ohne diese sind Lernprozesse nicht möglich. Wie sagt doch ein bekanntes Sprichwort: Man kann zwar ein Pferd zur Tränke führen, trinken muss es jedoch selbst. Ökonomisch formuliert heißt das: Jede/r Einzelne muss durch eigene Mitarbeit zum Gelingen der Dienstleistungen beitragen, keine Bildungseinrichtung – ob öffentlich oder kommerziell – kann den Abnehmern diese Arbeit ersparen.

Die Notwendigkeit der aktiven Lernleistung der Subjekte sollte jedoch nicht heißen, dass sich Bildungseinrichtungen selbst genügen und sich nicht zu ändern brauchen. Das Gegenteil ist der Fall. Bildungseinrichtungen müssen viel stärker als bisher das Eigenrecht der Nachfragenden als lernende Subjekte erkennen und wahrnehmen. Dies gilt zum einen für den Vermittlungsprozess, wo sich seit einiger Zeit ein Paradigmenwechsel vom eher frontalen Lehren zu stärker selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernprozessen vollzieht. Das gilt aber ebenso für die Qualitäts-

▼ INFORMATION? WISSEN? BILDUNG? VERGESSEN?

diskussion, wo Qualität stärker als bisher aus der Sicht der Nachfragenden definiert werden sollte (vgl. Schlögl, Gruber 2003).

Und trotzdem bleibt bei allen Bemühungen von Anbietern und Teilnehmern der Ausgang oder das Lernergebnis des Einzelnen höchst ungewiss. Als „Hauptproduzent“ seiner Bildung kann der Teilnehmer zwar ein Angebot am Markt aus-suchen, buchen und besuchen, er kann dabei auch bis zu einem gewissen Grade durch Beratung unterstützt und durch didaktisch sinnvolle Arrangements zum Lernen angeregt werden, lernen muss er jedoch selbst.

Derzeit ist die Meinung weit verbreitet, Wissen sei eine Art Superbenzin, das man nur zu tanken braucht und schon brummt der Motor.

Diesen Eindruck gewinnt, wer die aktuelle Diskussion um Wissensgesellschaft und Wissensmanagement verfolgt. Doch, ganz so einfach, wie oft dargestellt, ist die Sache mit der Weitergabe und Aneignung von Wissen nicht. Wirft man einen Blick auf die aktuellen Forschungsergebnisse in Psychologie und Pädagogik, dann wird deutlich, warum. Die traditionelle Auffassung vom Lernen ging davon aus, dass Wissen wie ein Gegenstand vom Lehrenden zum Lernenden transportiert werden kann, das heißt, die Information, die gesendet wird, kommt 1:1 beim Empfänger an.

Die neue konstruktivistisch inspirierte Lehr-Lern-Philosophie hingegen sieht im Lernen einen selbst gesteuerten Prozess, der vom Lernenden eine aktive Wissenskonstruktion erfordert. Das Wissen, das der Lernende konstruiert, ist kein Abbild des Lehrerwissens, sondern es ist von Vorkenntnissen, Erfahrungen und Überzeugungen des Lernenden geprägt.

Das macht die Vermittlung von Wissen schwierig, unberechenbar und abhängig von vielen äußeren und inneren Faktoren. So gesehen weiß jeder, der in der Bildungsarbeit tätig ist: Wissen ohne Urteil ist wie Benzin ohne Schmieröl – um bei dem technischen Vergleich zu bleiben. Wer genügend Benzin – sprich: Wissen – getankt hat,

mag zwar fahren können, fehlt jedoch das Schmiermittel – in unserem Fall die Aneignung von Urteils- (oder moderner) von Reflexionsfähigkeit –, wird das Auto schon bald, im wahrsten Sinne des Wortes, „den Geist“ aufgeben.

Und noch einen Aspekt möchte ich erwähnen, warum in Zukunft Wissen allein nicht ausreichen wird. Folgt man den Szenarien künftiger Arbeitswelten, dann sind die dort zu verrichtenden Tätigkeiten zunehmend „komplex, uneindeutig, einzigartig und gekennzeichnet von hohen Unsicherheitsniveaus, von Wert- und Interessenskonflikten“ (Schön in Orthey 2002, S. 8).

Unsere Ausbildungen sind darauf nicht vorbereitet. Sie gehen noch immer davon aus, dass das in einer Ausbildung erworbene Wissen auf eine bestimmte Arbeitssituation mit fest umrissener Problemstellung anzuwenden sei, und das über das ganze Berufsleben hinweg. Diese Strategie wird in Zukunft nicht mehr ausreichen. Das permanente Erkennen neuer Probleme und die laufende Adaptierung von Strategien zu ihrer Bewältigung erfordert vielmehr eine neue Passung zwischen Wissen und Situation. „Reflexionsfähigkeit erscheint unter diesen Handlungsbedingungen ein zentrales Element zur Entwicklung von Kompetenz im Sinne professionellen (beruflichen) Handelns.“ (A. a. O., S. 9)

Bildung braucht heute keine Inhalte mehr, Schlüsselqualifikationen sind wichtiger.

Dahinter steht die weit verbreitete Ansicht, dass Offenheit und Unvorhersehbarkeit der Zukunft es heute unmöglich machen, einen gültigen Bildungskanon zu erstellen. An seiner Stelle werden extrafunktionale oder so genannte Schlüsselqualifikationen propagiert, die scheinbar ohne konkrete Inhalte auskommen.

Ich möchte an dieser Stelle nicht missverstanden werden: Mir schwebt kein Bildungskanon im klassisch-gymnasialen Sinne vor, ich bin auch nicht gegen die Aneignung von Schlüsselqualifikationen. Ich könnte mir eine Art modernen Bildungskanon vorstellen, der den aktuellen und in absehbarer Zukunft stattfindenden gesellschaftlichen Transformationsprozessen Rechnung trägt,

ohne – und das möchte ich besonders betonen – sich dabei von wesentlichem, humanistischem Gedankengut vorangegangener Generationen völlig zu verabschieden. Kurz: Mir schwebt eine Bildung vor, die das „gute Leben“ unter veränderten ökonomischen, sozialen und kulturellen Bedingungen in den Blick nimmt.

In diesem Zusammenhang sei noch einmal auf das Vergessen verwiesen. Wie *Peter Huemer* (2003, S. 41) in seiner kürzlich gehaltenen Rede zur Eröffnung des Brucknerfestes in Linz festgestellt hat, muss „jede Generation ein Stück Bildungsgut ihrer Vorfahren wegsprengen, um Platz zu machen für Neues“. Das hat nichts mit Kulturpessimismus oder Werteverfall zu tun, es stellt vielmehr eine notwendige Strategie dar, um das Leben unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen zu meistern und den Blick zu öffnen für sich neu stellende Fragen.

Und eine solche Frage wird eben sein: Welche Bildung brauchen Menschen, um ein gutes und erfülltes Leben führen zu können. Erwartungsgemäß habe ich darauf keine schnelle Antwort parat, nur soviel kann ich sagen: Ein gutes und erfülltes Leben umfasst mehr als die bedingungslose und immer perfektere Anpassung an scheinbar Unveränderbares, Marktkonformes. Ein „gutes Leben“ ist – wie *Konrad Paul Liessmann* kürzlich in einem Standard-Beitrag (2003, S. A1) meinte – „geformtes Leben“, es umfasst den pfleglichen Umgang mit Dingen, Menschen und sich selbst (Oskar Negt 2002) ebenso wie eine Portion Eigensinn und Ich-Stärke.

Gerade die Erwachsenenbildung ist aus ihrer historischen Verantwortung für die Selbstbestimmung des Menschen aufgefordert, nach Antworten für ein verändertes Bildungsbedürfnis ihrer Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu suchen. Aus meiner Sicht tut sie dies derzeit viel zu wenig.

Aufgaben künftiger Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Ich hoffe, wir haben zum Schluss meines Vortrages den Blick frei für eine *realistische* Einschät-

zung dessen, was Erwachsenenbildung/Weiterbildung heute leisten kann und soll.

Ich insistiere besonders auf dem Wort „realistisch“, da in der derzeit geführten Diskussion um das lebenslange Lernen – aus meiner Sicht – eine gefährliche Umdeutung und Überfrachtung des Lernbegriffs und damit der Bildungsarbeit stattfindet. Von einer Strategie der individuellen und kollektiven Erschließung von Welt wird Lernen mehr und mehr zu einem universellen Erklärungs- und Problemlösungsmodell in modernen Gesellschaften hochstilisiert.

Provokant formuliert heißt das: Nicht politische Strategien sollen helfen, den mit der Modernisierung verbundenen Wandel zu bewältigen, sondern ausschließlich das Lernen der Individuen verspricht die Lösung der Probleme.

Denken wir an die steigende Arbeitslosigkeit, die immer unvorhersehbareren Erwerbsbiografien und den erhöhten internationalen Konkurrenzdruck, dann wird deutlich, dass Erwachsenenbildung/Weiterbildung einen wichtigen Beitrag zur Bewältigung dieser Probleme leisten kann. Sie kann Menschen befähigen, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen, indem sie vielfältigste Lernmöglichkeiten eröffnet. Auf keinen Fall kann sie aber alle Probleme und Missstände dieser Welt lösen – wie es derzeit oft den Anschein hat, wenn man die Dokumente von OECD und Europäischer Union zum lebenslangen Lernen liest. Damit ist Bildungsarbeit im Allgemeinen und Erwachsenenbildung im Besonderen überfordert. Auch ist es nicht ihre Aufgabe, als Ersatz für politische Entscheidungen zu dienen.

Worin sehe ich nun die Aufgabe von Bildung und Weiterbildung für die Zukunft?

1. Bildung ist eine öffentliche Aufgabe und bedarf der öffentlichen Finanzierung und Förderung.

Möglicherweise kennen sie den Herausgeber der Wiener Stadtzeitung „Falter“, *Armin Thurnherr*, der jede seiner Kolumnen mit dem Satz beendet: „Und übrigens bin ich der Meinung, die Media-Print muss zerschlagen werden.“ Einen ähnlichen Erinnerungseffekt – nun allerdings po-

▼ INFORMATION? WISSEN? BILDUNG? VERGESSEN?

sitiv formuliert – möchte ich mit dem Satz „Bildung ist eine öffentliche Aufgabe und bedarf der öffentlichen Finanzierung und Förderung“ erreichen, der seit kurzem in allen meinen Referaten vorkommt. Auch diesen Satz kann man angesichts der allgemeinen Bestrebungen nach Ökonomisierung und Privatisierung öffentlicher Güter nicht oft genug sagen!

2. Lernen folgt anderen Grundstrukturen als die Produktion von Autos.

Lernen braucht Zeit, Zuwendung und Freiräume für die kritische Auseinandersetzung mit den Dingen und Personen unserer Welt. Um dies zu ermöglichen gilt es, eine neue Lernkultur zu entwickeln, die Lernen (und hier appelliere ich insbesondere an die berufliche Weiterbildung!) nicht weiter verschult, sondern selbstbestimmtes und offenes Lernen möglich macht.

3. Lernen braucht eine gewisse Kontinuität und Stabilität, so dass Menschen Anker setzen können.

Das gilt nicht nur für das Lernen in unseren Schulen und Hochschulen, sondern vor allem für die Aus- und Weiterbildung. Wirft man einen Blick auf die propagierten Qualifikationstrends der jüngsten Vergangenheit, dann erscheint es gar nicht immer sinnvoll, „sich auf ständig wechselnde Karrieremoden einzulassen“. (Werner Lenz) Als Lernbeispiel gilt der IT-Bereich; zwar fanden hier die Trendsetter Arbeiter, nun steigt die Arbeitslosigkeit auch in diesem Bereich rasant an.

4. Bildung bedeutet mehr als Qualifikation.

Sie schließt die Entwicklung von Urteilsfähigkeit und Selbstbestimmung der/des Einzelnen ebenso ein wie die Beschäftigung mit dem Fachlichen. Für das Bildungssystem der Zukunft heißt das, in eine umfassende allgemeine und berufliche Kompetenzentwicklung zu investieren, die mehr als bisher in die Breite und in die Tiefe gehen muss und die Reflexionsfähigkeit als zentrale Kategorie in den Blick nimmt.

5. Bildung braucht Inhalte, an denen sich Menschen „abarbeiten“ können.

Ohne Inhalte entwickeln sich weder Schlüssel-

qualifikationen noch Urteilskraft. Entgegen aller Rhetorik um die qualifikatorische Unsicherheit der Zukunft werden wir uns bemühen müssen zu definieren, was wir künftigen Generationen an Bildung und Wissen mitgeben müssen, um ein gutes und erfülltes Leben führen zu können.

6. Menschen brauchen in Zukunft eine gute Grundqualifikation bei gleichzeitiger Spezialisierung (Niklas Luhmann).

Ein Widerspruch? Bisher ja, denn unser Bildungssystem und dessen Lernkultur folgt nach wie vor dem System tayloristischer Arbeitsteilung. Dazu gehört: frühe Selektion, Lernen im $\frac{3}{4}$ -Stunden-Takt, Trennung von Allgemeinbildung und beruflicher Spezialisierung sowie biografisch getrennte Abfolge einzelner Bildungssegmente wie Kindergarten, Schule, Berufsausbildung, Hochschule, Erwachsenenbildung.

Worin liegt nun die Zukunft?

Kurz gesagt: In neuen Synthesen statt falschen Alternativen, in der Balance zwischen Vorgabe und Offenheit des Bildungssystems. Konkret heißt das, in der Entwicklung eines solidarisches Systems lebenslangen Lernens (vgl. Bayer 2003, S. 99), das:

1. alle Bildungssegmente – und nicht wie bisher nur die Erwachsenenbildung – umfasst und aufeinander abstimmt,
2. eine neue biografische Verteilung und Gewichtung von Arbeiten und Lernen, Theorie und Praxis sowie institutionellem und informellem Lernen zulässt,
3. allen Menschen tatsächlich Beteiligungschancen nach *eigener* Schwerpunktsetzung und persönlichen Entscheidungskriterien eröffnet, so dass lebenslanges Lernen nicht zum Frust, sondern zur Lust und Bereicherung jeder/jedes Einzelnen wird! Das wünsche ich uns allen! ▼

Literatur

Mechthild Bayer: Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung: Ein neuer Weg zu emanzipatorischer Bildung oder zu weiterer Privatisierung? In: Christian Gary, Peter

- Schlögl (Hrsg.): *Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung*. Wien 2003.
- Die Zeit Nr. 52 vom 17. Dezember 2003.
- Wilhelm Filla: *Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell*. Innsbruck-Wien-München 2001.
- Manfred Fuhrmann: *Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters*. Frankfurt am Main-Leipzig 1999.
- Elke Gruber: *Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen*. Innsbruck-Wien-München 2001.
- Elke Gruber: *Wissensgesellschaft: Modebegriff oder produktiver Reformansatz in der Erwachsenenbildung?* In: *Res Publica. Festschrift für Peter Schachner-Blazizek zum 60. Geburtstag*. Graz 2002, S. 273–286.
- Hartmut v. Hentig: *Bildung*. München-Wien 1996.
- Peter Huemer: *Von wilden Lesern und SMS-Literatur. Auszug aus der Rede, die Peter Huemer beim Brucknerfest in Linz gehalten hat*. In: *Kleine Zeitung* vom 15. September 2002, S. 41.
- Immanuel Kant: *Kritik der Urteilskraft*. Werkausgabe Band X. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main 1974.
- Konrad Paul Liessmann: *Das geformte Leben*. In: *Der Standard* vom 16. August 2003, S. A1.
- Oskar Negt: *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*. Göttingen 2002.
- Oskar Negt: *Arbeit und menschliche Würde*. Göttingen 2002a (2. Aufl.).
- Frank Michael Orthey: *Der Trend zur Kompetenz. Begriffsentwicklung und Perspektiven*. In: *Supervision* 1/2002, S. 7–14.
- Peter Schlögl, Elke Gruber (Hrsg.): *Wo geht's hier zum „richtigen“ Kurs? Entscheidungshilfen für die Auswahl eines Kursangebotes in der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung*. Wien 2003.
- Heinz-Elmar Tenorth: *Ambivalenz der Erneuerung. Innovation der deutschen Bildungsgeschichte*. In: W. Böttcher, E. Lechner, W. Schöler (Hrsg.): *Innovation in der Bildungsgeschichte europäischer Länder*. Frankfurt am Main 1992.
- Hans Zotter: *Bildung? Wissen? Gedächtnis? Vergessen?* Univ. Vortragsmanuskript Retzhof, 18. Juli 2003.

WILHELM FILLA

BILDUNG SCHENKEN

Bericht über eine Studie des VÖV (IV)

▼ *Der Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) – Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle (PAF) hat von Oktober 2002 bis Jänner 2003 zum vierten Mal eine vom „Bildungsministerium“ geförderte Repräsentativerhebung zur „Weiterbildung in Österreich“ durchgeführt und seit der Juni-Ausgabe 2003 der ÖVH über die Erhebung informiert. Bisher wurde über die Empirie des Sprachenlernens (Nr. 208), die bevorzugten Weiterbildungsformen (Nr. 209) und das Weiterbildungspotenzial in Österreich (Nr. 210) berichtet. Die Reihe der Berichte wird mit einem Aspekt von Weiterbildung fortgesetzt, der noch nie Gegenstand einer repräsentativen empirischen Studie war: **Bildung schenken**. Die Erhebung wurde bei 2.000 Befragten durchgeführt. Bei dieser Stichproben-*

größe beträgt die Fehlerschwankungsbreite 2,24 Prozent.

Erhebungsziele

Dem Thema „Bildung schenken“ empirisch nachzuspüren, hatte zwei Gründe auf unterschiedlichen Ebenen. *Pragmatisch* ist diese Frage von Interesse, weil von Bildungspolitikern/innen der Gedanke, „Bildung schenken“ in Abständen immer wieder ventiliert und angeregt wird. Dazu kommt, dass eine Reihe von Bildungseinrichtungen die Möglichkeit vorsieht, Angebote aus ihrem Programm mittels eines erwerblichen Gutscheins an andere Personen zu bestimmten Anlässen zu schenken, wofür sich vor allem, aber nicht nur, die Weihnachtszeit anbietet. Ein zwei-

DIE ÖSTERREICHISCHE VOLKSHOCHSCHULE
(ÖVH) Magazin für Erwachsenenbildung

März 2004, Heft 211/55. Jg.

Redaktion

Univ.-Doz. Dr. Wilhelm Filla
Telefon +43 (0)1-216 42 26
Fax +43 (0)1-214 38 91
e-mail: voev@vhs.or.at
Internet: http://www.vhs.or.at

Redaktionsausschuss

Dr. Silvia Caramelle (Innsbruck)
Dr. Elisabeth Deinhofer (Eisenstadt)
Mag. Hubert Hummer (Linz)

Redaktionssekretariat

Christine Bayrli

**Für den Inhalt
verantwortlich:**

Dr. Wilhelm Filla
alle: Verband Österreichischer
Volkshochschulen, Weintraubengasse 13,
A-1020 Wien
Hersteller: Grasl Druck & Neue Medien,
A-2500 Baden

Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich,
fallweise als Doppelnummer.

Bezugsgebühren:
im Abonnement jährlich € 12,-
Mitgliederabonnement € 6,50
Einzelhefte € 4,-

Zahlungen auf das Konto Nr. 0947-31007/00
Creditanstalt-Bankverein Rudolfsplatz

Für unverlangte Rezensionenstücke und Beiträge
übernimmt die Redaktion keine Haftung.

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben die
Meinung der Autor/innen wieder und müssen sich
nicht mit der der Redaktion decken.

ISSN 0472-5662

Gefördert durch das
Bundesministerium für
Bildung, Wissenschaft
und Kultur

bm:bwk

Erklärung nach § 25, Abs. 4, Mediengesetz 1981

„Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH) ist eine
überparteiliche Fachzeitschrift für Mitarbeiter/innen und
Interessent/innen der Volkshochschulen. Die Zeitschrift
veröffentlicht Beiträge zu grundsätzlichen und aktuellen
Fragen der Volksbildung, bringt Berichte aus der
praktischen Arbeit sowie Buchbesprechungen und will
zu einem Erfahrungsaustausch anregen.“

Offenlegung nach § 25, Abs. 1-3 Mediengesetz 1981

Eigentümer: Verband Österreichischer Volkshochschulen
Vorstand: II. Nationalratspräsident Dr. Heinz Fischer (Prä-
sidentin), Dr. Fritz Bauer, LAbg. Dr. Michael Ludwig,
LAbg. HSDir. Herbert Nowohradsky, KDir. Mag. Heinz
Peter (Vizepräsidenten), Mag. Günter Kotrba (Finanz-
referent), Mag. Hubert Hummer (Pädagogischer
Referent) und Vertreter/innen der neun Landesverbände.
Generalsekretär: Dr. Wilhelm Filla.

I N H A L T

WILLI FILLA	
Stichworte	1
ELKE GRUBER	
Information? Wissen? Bildung? Vergessen?	2
WILHELM FILLA	
Bildung schenken	11

V Ö V - P R O J E K T E

ANNELIESE HEILINGER	
Weiterbildungsakademie für Erwachsenenbildner/innen	15
THOMAS DOSTAL	
Entwicklung der EB erfahrbar, erforschbar und anwendbar machen	20

A U S D E R P R A X I S

ROBERT STREIBEL	
Lust auf den Luxus des Denkens	21
Radiopreisüberreichung im RadioKulturhaus	27
ANTONIO FIAN	
Rede zum Radiopreis	30
Radio Liechtenstein über Volkshochschulen	32

I N T E R N A T I O N A L E S

ANNELIESE HEILINGER	
60-Jahr-Jubiläum des VSV	33
STEFAN VATER	
Erwachsenenbildung in Island	35

P E R S O N A L I A

I N F O R M A T I O N E N

B Ü C H E R

B Ü C H E R I M B I L D

Für dieses Heft schrieben	47
Reaktion	48
Nach Redaktionsschluss.....	48