

Schöne neue Bildungswelt?!

Bildung und Weiterbildung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels

Wir haben uns an die Diagnose gewöhnt, dass wir in einer Zeit großer Umbrüche leben, deren Charakter allgemein als Modernisierung beschrieben wird. Modernisierung ist damit zu einer Art Zauberwort geworden, dass äußerst unterschiedliche Prozesse in sich vereint. Diese reichen von der permanenten Weiterentwicklung neuer Technologien über den Wandel in den Arbeitsbeziehungen und Familienstrukturen bis hin zum modernen Outfit der Menschen.

Modern zu sein heißt heute, „in“ zu sein, „up to date“ zu sein, mithalten zu können, auf der Höhe der Zeit zu sein. Das olympische Motto „Schneller, Höher, Weiter“ ist zum Inbegriff ständigen gesellschaftlichen Wandels geworden, der gleichzeitig *Resultat*, aber auch *Bedingung* für die gesellschaftliche Modernisierung ist.

Der Wandel der Gesellschaft ist zugleich Anstoß und Triebkraft für den Wandel in der Bildung – das ja eines der wichtigsten gesellschaftlichen Subsysteme darstellt. Allerdings wäre es zu einfach, Veränderungen im Bildungssystem und in den Bildungskonzepten lediglich als Folgeerscheinungen der allgemeinen Umwandlungsprozesse zu interpretieren. Historisch gesehen, vor allem aber im Hinblick auf die aktuellen Gegebenheiten, würde dies den tatsächlichen Entwicklungen widersprechen. Vielmehr erfüllte und erfüllt das Bildungswesen immer eine aktive Rolle in diesem Prozess.

Für die heutige Zeit, die laut Giddens (1995) und Beck (u.a. 1996) auch als Zweite, Reflexive Moderne charakterisiert werden kann, heißt das: Bildung und Qualifizierung hilft den Menschen, die Veränderungen, die sich aus der permanenten Modernisierung ergeben, zu bewältigen – und zwar nun „lebenslang“, wie das gleichlautende, aller orten proklamierte Bildungskonzept verheißt.

Gleichzeitig schlagen die – ich beziehe mich hier auf den Titel einer Publikation von Geißler, Orthey (1998) – vom einzelnen durch Bildung immer wieder erkämpften „kleinen Freiheiten“ in einen „großen Zwang zur Freiheit“ um. Das heißt, Menschen *müssen lebenslang lernen*, wollen sie am gesellschaftlichen Leben aktiv teilhaben und beruflich erfolgreich sein.

Dieser Widerspruch, auch modern als Paradoxie gewendet, generiert weitere Ambivalenzen: Durch die allgemeine Modernisierungsdynamik kommt nicht nur das Bildungswesen unter Druck, sich zu reformieren, es übt seinerseits auch wieder Druck auf die Menschen aus, die unter dem Zwang nicht-linearer Karrieren die angebotenen „Lernhilfen“ annehmen (müssen).

Damit wiederum arbeiten die Menschen ihrer „Endlosqualifizierung“ in die Hände, was einerseits neue Abhängigkeiten – nämlich vom lebenslangen Lernen – erzeugt, andererseits aber auch wieder ein erhöhtes Maß an Wahlfreiheit in der Lebensgestaltung verspricht.

Gleichzeitig wandelt sich das Bildungswesen in diesem Prozess selbst, es antwortet - beispielsweise durch Modularisierung von Bildungsgängen – auf die Individualisierung des gesellschaftlichen Geschehens mit einer Flexibilisierung, das heißt, einer Entstandardisierung und Entgrenzung seiner Strukturen, Curricula und Lernorganisation. Damit greift es gleichzeitig aber auch in die Lebens-, Bildungs- und Karriereverläufe der Menschen ein, indem es mithilft, diese im Gegenzug zu entstrukturieren und zu entstandardisieren.

Aus diesem Zusammenhang leite ich die Hauptthese meines Vortrages ab: *Bildung, insbesondere berufliche Aus- und Weiterbildung, ist nicht nur Produkt der Modernisierung, wie in manchen sozialhistorischen Darstellungen dargelegt, sondern sie ist selbst Teil des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses, den sie sowohl mit vorantreibt, in dem sie aber auch ständig einer eigenen Modernisierung unterliegt.* (Gruber 2001, 15)

War es bisher üblich, die Entwicklung der einzelnen Bildungsbereiche – wie Schule, Ausbildung, Universität, Erwachsenenbildung – isoliert zu betrachten, sehen neuere Überlegungen Lernen hingegen als ein Kontinuum an. Sie gehen davon aus, dass Lernen über die gesamte Lebensspanne möglich und vor allem *notwendig* ist.

Was früher nur der vorübergehenden Phase der Jugend zustand – nämlich Identitäten auszubilden und ihren Platz im Leben zu finden sowie Ausbildungen und Abschlüsse zu absolvieren –, gilt heute für das gesamte Erwachsenenalter.

Lebenslanges – oder besser: lebensbegleitendes Lernen – ist demnach als Prozess zu sehen, der fließende Übergänge zwischen Erstausbildung und Weiterbildung, zwischen allgemeiner und beruflicher und zwischen formellen und informellen Lernleistungen ermöglicht.

Diesen verschiedenen Schnittstellen gilt es in Zukunft verstärkt Forschungsinteresse zu widmen. (Dies gilt insbesondere für den Bereich der Pflege in Österreich, der überwiegend noch traditionellen Vorstellungen sowohl in der Organisationsform der Aus- und Weiterbildung als auch in der Lernkultur folgt.)

Den Hintergrund für die geschilderten Entwicklungen zum lebensbegleitenden Lernen bilden die Prozesse des gesellschaftlichen Wandels, der soziologisch auch als „verschärfte Modernisierung“ beschrieben werden kann. Jugendbildung (das heißt, die vorrangig schulische und berufliche Erstausbildung) und die Erwachsenenbildung, oder moderner formuliert, die Weiterbildung, stellen hier nur zwei Teilbereiche des Systems lebensbegleitenden Lernens dar.

In meinem Vortrag versuche ich einen Brückenschlag zwischen den Prozessen des gesellschaftlichen Wandels einerseits und Bildungs-, insbesondere Weiterbildungsprozessen, andererseits. Es soll herausgearbeitet werden, wie sich diese Prozesse in ihrer tatsächlichen und scheinbaren Widersprüchlichkeit durchdringen und welche facettenreiche Entwicklung die aktuelle Modernisierungsdynamik in diesen Bereichen aufweist.

In einem ersten Schritt soll anhand von vier Entwicklungen der soziologische Hintergrund der Transformationsprozesse im Bildungsbereich blitzlichtartig beleuchtet werden.

In einem zweiten Schritt werden Aspekte der Modernisierungsdynamik von Bildung und Weiterbildung thesenartig skizziert.

Diese Ausführungen münden drittens in Überlegungen zur pädagogischen Verortung künftiger Bildungs- und Weiterbildungsprozesse auf dem Hintergrund gesellschaftlichen Wandels.

I. Soziologischer Hintergrund der Transformationsprozesse im Bildungsbereich

Im Rahmen dieses Vortrages ist es leider nicht möglich, den komplexen Prozess der Modernisierung zu beschreiben, auch kann nicht auf die in diesem Zusammenhang sich stellenden diversen Begriffsetymologien eingegangen werden. Ich verweise hier auf die mittlerweile umfangreiche Literatur zum Thema, wovon als Autorinnen und Autoren beispielhaft zu nennen sind: van der Loo und van Reijen 1992, Giddens 1995, Beck 1996, 1997, 1998, 1999, Beck, Beck-Gernsheim (1994), Sennett (1998), Altvater, Mahnkopf (1996), Rifkin (1996, 2000), Dahrendorf (1997).

Um das Knäuel miteinander verwobener Wandlungsprozesse dennoch etwas „entwirren“ zu können und Hauptlinien der Veränderung sichtbar zu machen, wurden folgende sechs Leitbegriffe aus der Modernisierungsdiskussion ausgewählt: Differenzierung, Rationalisierung, Individualisierung, Domestizierung, Globalisierung und Flexibilisierung. Diese allseits bekannten Leitbegriffe fungieren als eine Art „Korsettstangen“, die große und allgemeine Linien des gesellschaftlichen Wandels stützen. Sie bilden den wissenschaftstheoretischen und soziologischen Hintergrund, auf dem die folgenden Ausführungen beruhen.

Außerdem gehe ich davon aus, dass alle Transformationsprozesse – auch wenn sie heute gern als postmodern charakterisiert werden - den Paradoxien der Moderne unterliegen – und zwar in dem Sinne wie sie klassisch von Horkheimer und Adorno in ihrer „Dialektik der Aufklärung“ (1988) ausgeführt wurden. Danach bezieht Aufklärung und in deren Folge moderne Gesellschaften ihren Charakter aus der Spannung zwischen verschiedenen Polen: zwischen Fortschritt und Regression und zwischen Modernisierung und Selbstzerstörung.

1. Relativierung des bürgerlichen Lebensentwurfes

In der spätmodernen Gesellschaft verändern sich die Bedingungen für die Bildung und den Erhalt einer individuellen Identität auf fundamentale Art und Weise. Eine mittlerweile breit dokumentierte und theoretisch begründete These besagt, dass sich im Laufe der Beschleunigung der Modernisierung in den letzten Jahren die Normalbiographie auflöst (vgl. u.a. Kohli 1988, Berger, Hradil 1990, Meier, Rabe-Kleberg 1993).

An ihre Stelle tritt mehr und mehr eine Art „Patchwork-Biographie“ – auch als „Risiko- oder Bruchbiographie“ (vgl. Beck 1986) charakterisiert –, die sich in einem aus diversen Versatzstücken zusammengesetzten, kaum mehr „normalen“, standardisierten Lebenslauf äußert. Wichtigstes Merkmal dieser individualisierten Biographien ist, dass der Mensch „bei Strafe seiner permanenten Benachteiligung“ als „Planungsbüro in Bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen, Partnerschaften usw.“ (ebd., 17) auftreten muss.

Biographizität muss demnach immer wieder in einem individuellen Akt permanenter Anstrengung des Abwägens von Alternativen und des Aushandelns von Gestaltungsmöglichkeiten hergestellt werden. Die damit verbundenen Veränderungen in den Lebenszusammenhängen kann man auch als Entstrukturierung, Entstandardisierung und Enttraditionalisierung wahrnehmen.

Gleichzeitig ist aber auch eine Restrukturierung zu beobachten und zwar im Sinne einer „Verbetrieblichung der alltäglichen Lebensführung“. Das heisst, die Prinzipien der allgemeinen Marktlogik – wie Konkurrenz, Vermarktung, Ökonomisierung, Zeitrationalität – schlagen immer mehr auch auf das private Leben durch. Wir werden immer mehr zu „Lebensunternehmern“ (Lutz 1997), die nicht nur andere zunehmend als Mittel behandeln, auch wir machen uns zum Mittel unserer eigenen marktlichen Selbstbehauptung.

2. Zunehmende Notwendigkeit zur Selbstpositionierung

In seinem Buch „Der flexible Mensch“ schreibt Richard Sennett (1998) über den neuen Sozialcharakter des Menschen im Postfordismus: „Das sichtbare Zeichen dieses Wandels könnte das Motto ‘nichts Langfristiges’ sein.“ Für Leben und Arbeiten gilt heute prinzipiell: „Gewiss bleibt nur die Ungewissheit.“ Und Baudrillard (1987, 14) formuliert in Bezug auf die damit verbundenen längerfristigen Veränderungen im Konzept des Selbst: Wir

existieren nicht länger als Subjekte, sondern eher „als Terminal, in dem zahlreiche Netzwerke zusammenlaufen.“

Auf tritt ein Mensch, der sich in unserer komplexen und durch Warenbeziehungen geprägten Welt ständig neu positionieren muss. Diese Notwendigkeit permanenter Selbstpositionierung spiegelt sich fokusartig in der derzeit geführten arbeitsmarktpolitischen Diskussion um die „employability“ wider. Während der Begriff des employments – englisch für „Anstellung“ – einen Zustand der (relativen) Sicherheit und Verankerung anzeigt, weist das Wort der employability – *Arbeitsfähigkeit* – auf etwas Dynamisches, nach allen Seiten offenes, ständig Erhaltenswertes und Verbesserbares hin. Um Employability muß man/frau sich permanent bemühen und zwar nun ein Leben lang. Sie provoziert eine Dynamik des immer Neuen, (vermeintlich) Besseren, Schnelleren, die die traditionelle berufliche Meisterschaft so nicht kennt.

Für die Qualifizierung bedeutet das: „Die zeitgemäße Collage wechselnder Befähigungen“ (Geißler 1996, 47) bedarf nicht mehr der Meisterschaft, sondern – wie Wittwer (1996) meint – der „Bildungswanderschaft“. Sie braucht neben Aus- vor allem Weiterbildung. Qualifizierung so gesehen ist nie wirklich abgeschlossen.

Hinzu kommt, dass die Dynamik und Offenheit, aber auch die Risikohaftigkeit, die mit einer „Bildungswanderschaft“ verbunden ist, nicht nur eine fachliche Weiterqualifizierung, sondern vor allem hohe Kompetenzen des individuellen Biographienmanagements sowie der Selbstorganisations-, -steuerungs- und -kontrollfähigkeit erfordern.

3. Tendenz zur Entberuflichung

Schon seit längerem kündigt sich an, dass wir in Zukunft „vom Berufe-Konstrukt als qualifikatorischer und pädagogischer Fundierung Abschied nehmen müssen“ (Lisop 1997, 111). Kern dieser Entwicklung ist, dass Menschen ihre Berufe in Zukunft nicht nur häufiger wechseln müssen und damit kein klares Karrieremuster mehr absehbar ist (für Frauen war dies übrigens nie der Fall – insbesondere gilt dies für den Pflegeberuf, der immer schon ein Beruf mit hoher Fluktuation war!), vielmehr steht die Berufsform infolge des Einsatzes neuer Techniken und neuer Formen der Arbeits- und Fertigungsorganisation *als solche* zur Disposition.

Entberuflichung meint, dass die Berufsschneidungen immer größer werden, dass sich ehemals klar konturierte Berufsmerkmale verwischen, dass die Erkennbarkeit und Zuordnung von Tätigkeiten zu Berufen und Ausübenden sinkt, dass die Globalisierung und Vernetzung die beruflichen Handlungsräume enorm erweitert und internationalisiert.

In der Folge werden Qualifikationen präferiert, die konträr zum traditionellen Berufe-Konstrukt stehen – und die damit nur schwer in einer traditionellen Berufsausbildung erwerbbar sind. Gemeinsam ist diesen Qualifikationen, dass sie *hybrider, breiter und*

allgemeiner sind (vgl. u.a. Baethge 1999, Voß 1999) – sie werden deshalb auch häufig als Kompetenzen bezeichnet – und dass ihr Grundstock in flexibleren, höheren und theoretisch orientierteren Ausbildungen *gelegt* und durch ständige Weiterbildung *erneuert* und *ergänzt* werden muss.

4. Pädagogisierung weiter Lebensbereiche

Das Konzept des lebensbegleitenden Lernens kann als ein Ausdruck dieser zunehmenden Pädagogisierung weiter Lebensbereiche in modernen Gesellschaften angesehen werden. Danach werden bei der Bewältigung des beschleunigten ökonomischen und sozialen Wandels aber auch im Alltag immer mehr Strategien und Methoden eingesetzt, die eindeutig pädagogischen Ursprungs sind (wie Beratung, Moderation, Coaching, Diskussion, Konfliktlösungsstrategien etc.).

Gelernt wird immer und überall, in Projekten, in Selbsthilfegruppen, am Arbeitsplatz, von anderen Firmen (als „Best Practice“), in Bürgerinitiativen etc. Das Pädagogische wird sozusagen auf Dauer gestellt und eng mit der Lebens- und Berufswelt der Menschen verknüpft. Lernen, Arbeiten und Leben verschmelzen, und oft bleibt unklar ob gerade gelernt, gearbeitet oder der Alltag pädagogisch bewältigt wird.

Folgt man diesem Gedankengang in all seiner Konsequenz, dann sollen Übergangsprobleme in unserer Gesellschaft – wie sie sich beispielsweise aus der Unvorhersehbarkeit zukünftiger Erwerbsbiographien oder der Bewältigung von Arbeitslosigkeit ergeben – in erster Linie durch Lernen gelöst werden. Deutlich zeigt sich hier die Paradoxie, der Lernen und Bildung im Modernisierungsprozess unterliegt: Zum einen Motor technologischer und gesellschaftlicher Entwicklungen zu sein, gleichzeitig aber auch als Bewältigungsstrategie und Reparaturinstanz der Folgen des permanenten Wandels zu dienen.

II. Aspekte der Modernisierungsdynamik von Bildung und Weiterbildung

Wie stellt sich nun diese Modernisierungsdynamik im Bereich der Bildung und Weiterbildung dar?

1. Entgrenzung von Bildungs- und Weiterbildungsprozessen

Unbestreitbar findet seit einiger Zeit eine Art zeitliche, inhaltliche und räumliche Entgrenzung des Bildungsprozesses statt (vgl. u.a. Alheit 1993, Arnold 1996). Dies spiegelt sich plakativ in den Begriffen life-long, life-wide und life-near Learning wider. Es

sind folgende Entwicklungen zu beobachten: Zum einen werden die traditionellen Bildungsinstitutionen breiter und flexibler. Sie bieten neben klassischen Bildungsgängen verstärkt Kurzstudien, modularisierte Ausbildungsgänge, Beratung, Coaching und Organisationsentwicklung an.

Zum anderen hat sich das lebenslange Lernen veralltäglicht und pluralisiert (vgl. Nuissl, Schiersmann, Siebert 1997). Am deutlichsten kann man diese Entwicklung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung beobachten. Diese hat vielfach nicht nur ihre angestammten (oftmals exklusiven) Institutionen verlassen und ist in die Gesellschaft „eingesickert“ - wie Kade (1993, 392) meint, es findet auch eine Diffusion immer neuer Anbieter in die Weiterbildung statt.

Dazu zählen nicht nur die vielen Einmann- bzw. Einraufirmen, die diverse Trainings, Seminare, Beratung und Coaching anbieten (in einem kleinen Land wie Österreich sollen das immerhin bis zu 3 000 Anbieter sein), sondern auch ganz „normale“ Unternehmen, die nicht primär Bildungseinrichtungen sind, die aber den traditionellen Bildungsinstitutionen den Rang streitig machen, indem sie neben ihren Produkten auch diverse Fortbildungen und Schulungen anbieten (vgl. Gruber 2000, 144).

2. Die Bürde der Nützlichkeit

Auch wenn es auf den ersten Blick so erscheint, liegt das seit einiger Zeit wieder erwachende Interesse an einer breiteren und allgemeiner orientierten Aus- und Weiterbildung in der Form von Basis- oder Schlüsselqualifikationen nicht primär an deren emanzipatorischer Zielsetzung.

Es besteht vielmehr zum einen in der schlichten Erkenntnis, dass angesichts der rasanten technischen und arbeitsorganisatorischen Entwicklungen und Veränderungen in der Wirtschaft die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten von morgen heute nicht mehr sicher zu bestimmen sind (These der „qualifikatorischen Unsicherheit“), zum anderen, dass persönlichkeitsfördernde, subjektorientierte Bildungskonzepte und posttayloristische Arbeitsformen einander bedingen.

„Mit Beglückung stellt man fest, dass die moderne Wirtschaft ähnliche Eigenschaften bevorzugt wie die moderne Pädagogik. Beide sprechen von Schlüsselqualifikationen und meinen damit in erster Linie die möglichst reibungslose Anpassung an die veränderten Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt und in der Wirtschaft.“ (Hentig 1996, 156)

In diesem Sinne ist eine breitere, und grundlegendere Bildung, auf die mit jeweils neuen beruflichen Spezialisierungen aufgebaut werden kann, brauchbar geworden. Im Zuge dessen –

so meine These – findet eine *Verberuflichung aller Bildung* statt.¹

Dementsprechend „modern“ mutet auch die in diesem Zusammenhang proklamierte „neue Allgemeinbildung“ an, die nur mehr wenig mit dem traditionellen allgemeinbildenden Fächerkanon gemein hat. Sie zielt vielmehr auf die Ausbildung von Kompetenzen, die eher in Richtung moderne Arbeitstugenden weisen, denn das Bildungsziel eines mündigen Menschen, der sein Leben nach einem selbsterkannten Sinn ausrichtet, in den Blick nimmt. Diese Kompetenzen sollen der/dem einzelnen ermöglichen:

- den raschen Wandel zu bewältigen (Kreativität, Lernfähigkeit),
- mit unabsehbaren Konsequenzen fertig zu werden, das heißt, lernen, unsichere Situationen zu bewältigen,
- die individuelle Entwicklung kontinuierlich voranzutreiben (self-development, Kompetenzmanagement),
- die eigene Arbeitskraft gezielt zu präsentieren und zu vermarkten (Selbstinszenierung, Selbstvermarktung, Profilierung),
- Leben und Arbeit umfassend zu organisieren (Biographiekompetenz, Selbstorganisationsfähigkeit),
- sich ständig zu motivieren und individuell Sinn zu finden (Selbstmotivierung, self commitment, Begeisterungsfähigkeit),
- sich und seine Beziehungen für den Beruf nutzen (Imagepflege, Beziehungsarbeit).

Folgen wir Sennett (1998, 28), dann setzt sich offenbar „eine neue Bildungs- und Ausbildungsethik“ durch, bei der vor allem Fähigkeiten und Kenntnisse zählen, „die den Leuten erlauben, schnell von Job zu Job, von Aufgabe zu Aufgabe zu wechseln. Und fast mehr noch als auf Handfertigkeiten und Wissen kommt es dabei auf soziale Anpassungsfähigkeit an“.

3. Bildung als Rationalisierungsmedium

1786 beschreibt der Aufklärungspädagoge Peter Villaume (1785/1965, 108) das Erziehungsziel seiner Zeit wie folgt: dem Volk soll man nur „soviel Kenntnisse und Mensehengefühl beibringen ..., als zu seinem Wohl in seinem Stande gehören. Man will nicht, dass es alles wegräsonieren, sondern fester glauben soll, und deswegen zeigt man ihm das Vernunftmäßige, das Nützliche. Man will nicht, dass es die Gesetze verachten lerne, sondern, daß es sie willig befolge, mit Eifer und Treue darauf halte. Deswegen zeigt man sie ihm von der ihm vorteilhaften Seite. Man lehrt es, dass sie nützlich, notwendig sind, auf das Wohl der Menschheit abzwecken. Der gemeine Mann soll nicht den Contract

¹ In eine ähnliche Richtung gehen die Überlegungen von Schulz (1996, 30), der im Unterschied zur Abgrenzungsdebatte zwischen allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung in den sechziger und siebziger Jahren heute eine „Kolonialisierung der allgemeinen Bildung“ feststellt.

social des Rousseau lesen, sondern die vernünftigen, wohlgemeinten Lehren seines Predigers begreifen und tätig glauben können.“

Das Brauchbarkeitsverständnis von Bildung hat sich freilich über die Jahrhunderte stark verändert. Verstand man darunter früher die Zunahme des vordergründig Nützlichen im Sinne einer einfachen funktionalen Anpassungsleistung, äußert sich der Nützlichkeitsaspekt heute im Ausschöpfen aller, bisher für Arbeitszwecke nicht explizit genutzten, tiefliegenden Persönlichkeitsressourcen des Menschen.

Ob persönliche Initiative oder Selbständigkeit, ob Kreativität oder Verantwortungsübernahme – in der Nutzung der Mitarbeitersubjektivität liegen letztendlich die großen Rationalisierungspotentiale der Zukunft. Es reicht heute eben nicht mehr aus, herkömmliche Qualifikationen im Sinne einer Substitution von Wissens- und Könnenslücken bereitzustellen, gefragt sind vielmehr die *selbstreflexiven Fähigkeiten* von Menschen, die sie einsetzen, um den permanenten Wandel zu bewältigen und sich ständig neu zu positionieren; die ihnen helfen, innovativ und kreativ zu sein (was auch immer das heißt!), die sie aber auch in die Lage versetzen, sich und ihre Erfolge permanent in Frage zu stellen – ganz im Sinne der protestantischen Ethik: „Mühe dich stärker. Was immer ist, ist nicht gut genug.“ (Zit. in Sennett 1998, 140)

Kurz: An die Stelle der *Anpassung an den Wandel* tritt unter den Bedingungen des Postfordismus immer mehr die **Vorbereitung auf die *Selbstanpassung an den Wandel***.

Gleichzeitig geht es um die permanente Erzeugung von Sinn, den die modernisierte Gesellschaft braucht, um den ständigen Wandel zu legitimieren: den sie aber nicht mehr – wie traditionell üblich – aus Religion und Moral, aus Überzeugungen und Werten schöpfen kann, sondern den sie immer wieder neu – unter anderem mit Hilfe von (Weiter-)Bildung – konstruieren muss.

Für uns im Prozess der Modernisierung lebende Menschen führt das zu folgender paradoxen Situation: Wir geraten in eine besonders subtile Form der Abhängigkeit, die wir uns noch dazu durch den Zwang zu permanenter Selbstverwirklichung teuer erkaufen müssen (vgl. Geißler, Orthey 1998, 94).

4. Individualisierung und Flexibilisierung von Erwachsenen- und Berufsbildung

Die damit verbundenen Entwicklungen und Prozesse finden auf mehreren Ebenen statt:

1. Auf der Ebene der Angebote:

In allen „entwickelten“ Ländern geht die Tendenz hin zu individuell maßgeschneiderten, zeitlich und inhaltlich flexiblen (lebenslang und modularisiert) und räumlich unabhängigen (via Internet) Lernarrangements für Individuen und Gruppen – aber auch für ganze Unternehmen und Institutionen. Hintergrund dafür bildet der Individualisierungs- und Rationalisierungsgedanke, der nun verstärkt auf die Bildung angewendet wird.

2. Auf der Ebene der Lehr- und Lernformen:

In einer Welt, die die Herstellung der Biographizität als permanente Baustelle betrachtet, gewinnen selbstorganisierte, offene Lernformen an Bedeutung. Es leuchtet ein, dass die Befähigung zur selbstverantworteten Gestaltung neuer Lebens- und Berufskonzepte nicht allein durch Frontalunterricht und in herkömmlichen Bildungsarrangements, sondern vorrangig über Lernen durch Selbstorganisation und Selbsttun erzielt werden kann.

3. Auf der Ebene der Lernorte:

Es erhöht sich nicht nur die Vielzahl der Lernorte (am Arbeitsplatz, Instanzen der Zivilgesellschaft etc.), Lernen wird vielmehr ortsunabhängig – wie die neuen Lernwelten im Cyberspace zeigen. Prinzipiell gilt: neben traditionelle Lernformen und -orte tritt vermehrt prozessorientiertes, autonomes Lernen.

5. Neue Ungleichheiten

Deutliche Phänomene der Ungleichheit lassen sich nach wie vor in meinem Forschungsbereich – der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – beobachten. Noch immer gilt hier der „Matthäus-Effekt“: „Wer hat, dem wird gegeben.“ Das heißt, noch immer bilden sich die Menschen weiter, die sowieso schon „gebildet“ sind. Oder wie Friebel (1996) für Deutschland formuliert: Nach wie vor funktioniert die Weiterbildung nach dem Prinzip eines „closed shop“, der praktisch nur exklusiven Status- und Funktionsgruppen offensteht. Das heißt: Weiterbildung ist zumeist Teil der Karrieremuster schon vorher Privilegierter und trägt nur wenig zum Ausgleich von sozial verursachten Defiziten bei.

In den letzten Jahren kommt nun neben den bekannten Segmentationslinien, die das Bildungssystem, den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft durchziehen, eine neue Ungleichheitslage hinzu: der Zugang und die Verfügbarkeit von Informationen und Wissen. Sie erschließt ihre Bedeutung aus dem „neuen (wirtschaftlichen) Akkumulationsprinzip“, wonach „die Akkumulation von Information in den Informations- und Kommunikationsstrukturen zur Triebkraft der reflexiven Moderne wird“ (Beck Giddens Lash 1996, 225).

Daraus folgt: „Lebenschancen sind in der reflexiven Moderne eine Frage des Zugangs zu den und der Position in den neuen Informations- und Kommunikationsstrukturen, und nicht des Zugangs zu produktivem Kapital oder Produktionsstrukturen.“ (Ebd., 212)² So tritt die Selektivität von Wissen und Nichtwissen immer offensichtlicher hervor. Sie spiegelt sich in so plakativen Begriffen wie der Polarisierung der Bevölkerung in

² Die überaus hohe Bedeutung des *Zugangs* zu Konzepten, Wissen und Beziehungen von Menschen in der vernetzten Gesellschaft analysiert Jeremy Rifkin in seinem neuen Buch „Access. Das Verschwinden des Eigentums“ (2000).

„information rich“ und „information poor“, in „Reflexivitätsgewinner“ und „-verlierer“, kurz: in „Modernisierungsgewinner“ und „-verlierer“ wieder.

Ein zweiter Aspekt, der als neu zu bezeichnen ist, ist die Umdeutung von Ungleichheit im Laufe des letzten Jahrzehnts. Ungleichheit wird nun nicht mehr in einen Zusammenhang gestellt mit der früher beklagten Unterdrückung und Benachteiligung bestimmter Gruppen, sie wird vielmehr wieder als individuelles Problem angesehen.

In der Folge wird auch die Bildungsgleichheit neu definiert. „Sie meint nicht mehr Beseitigung oder Wiedergutmachung bestehender Ungleichheiten und Benachteiligungen (wie der Gedanke der Erwachsenenbildung von seinen Ursprüngen her war, Anm. E.G.), sondern Garantie der individuellen Entscheidungsfreiheit auf dem freien Markt.“ (Chisholm 1996, 23)

Im Klartext heißt das, dass mangelnde Leistungen in Schule, Aus- und Weiterbildung wieder zunehmend im wesentlichen als persönliches Versagen des/der einzelnen betrachtet werden. Unterstützt und begleitet wird diese Argumentation durch biologische und sozial-darwinistische Konzepte, die sowohl im pädagogischen Diskurs als auch in der öffentlichen Politik unübersehbar an Boden gewonnen haben.

III. Überlegungen zur pädagogischen Verortung künftiger Bildungs- und Weiterbildungsprozesse

Es wird in Zukunft nicht ausreichen, dass wir uns – wie derzeit fast ausschließlich – über das „Wie“ des Lernens verständigen (Stichwort: e-learning, selbstorganisiertes Lernen). Wir müssen vielmehr wieder verstärkt nach dem „Was“ fragen. Das heißt, was müssen oder besser wollen wir lernen, um – und ich benutze hier bewusst einen vielleicht altmodisch klingenden Begriff – ein gutes und erfülltes Leben führen zu können. Ein Leben, das den Menschen nicht nur als immaterielle Ressource oder Kostenfaktor sieht, sondern als Bürgerin und Bürger in seiner politischen, sozialen und kulturellen Natur. Und dazu gehört eben mehr als die möglichst reibungslose und effektive Qualifizierung.

Apropos gute Qualifizierung: nicht alle Qualifizierungen sind per se einmal effektiv und gut, wie manchmal dargestellt. Eine gute Qualifizierung heißt heute eben auch mehr, als funktionale Anpassung durch die x-te punktuelle Spezialqualifikation. Auch hier gilt, was Niklas Luhmann (1996) formulierte: Wir brauchen eine gute Basisbildung bei gleichzeitiger Spezialisierung.

In diesem Zusammenhang erlauben Sie mir eine kritische Anmerkung zur Wissensgesellschaft. Das Wort wird derzeit oft als Zauberformel gebraucht. Es klingt innovativ, ist aber letztlich struktur-konservierend. Denn Wissen – in der aktuellen Diktion der Wissensgesellschaft – hat neben allem Neuen auch viel mit einer Philosophie der Anpassung zu tun. Dahinter steht: Wie kann ich mich immer schneller den Gegebenheiten

anpassen? Damit wird der derzeit weit verbreiteten Ansicht gefolgt, wonach der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Dynamik in erster Linie mit immer rascheren Reaktionen und einer erhöhten Flexibilität zu begegnen sei.

Die neuen Herausforderungen sind aber – wie die aktuelle volkswirtschaftliche Diskussion zeigt – weniger die Folge höheren Tempos als vielmehr steigender *Komplexität*. Darauf mit der Vermittlung von immer mehr und immer aktuellerem Wissen zu reagieren, gleicht – aufgrund der Unabwägbarkeit künftiger Entwicklungen – dem Hamster im Rad, wir rennen immer schneller, können das Ziel aber nicht erreichen.

Der richtige Umgang mit Komplexität setzt vielmehr voraus, dass ich überlege, welches Wissen ich mir wofür aneignen muss; es erfordert nicht raschere Reaktionen – sozusagen „um der Reaktion willen“ –, sondern überlegtes Handeln; es erfordert aktives Streben nach Veränderung, statt zielloser Flexibilität.

In diesem Sinne ist die Humboldtsche Bildungsphilosophie – so wenig zeitgemäß das klingen mag – aktueller denn je. Präziser formuliert: Gemäß den Paradoxien der Moderne würde ich sagen: Humboldt ist tot, es lebe Humboldt! Damit meine ich: Die jahrhundertelange Elitebildung an klassischen Gymnasien, wie sie sich auf Humboldt beruft, ist heute nicht mehr zeitgemäß. Andererseits ist seine Bildungsphilosophie aktueller denn je. Humboldt trat für die Vermittlung von Basiskompetenzen in allen Bereichen ein. Der sollte dann eine Spezialisierung folgen. Genau das brauchen wir heute. Es geht um den Erwerb von Problemlösungskompetenz, von Reflexionsfähigkeit und von kritischer Distanz – das gilt vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung.

1785 erschien ein kleines Büchlein des schon erwähnten Aufklärungspädagogen Peter Villaume, das im Titel die Frage stellt: „Ob und inwiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sei?“ Sieht man von der etwas gespreizten Ausdrucksweise der damaligen Zeit ab, führt uns diese Frage zu den Wurzeln jenes berufspädagogischen Schlüsselproblems, das allen gegenteiligen Beteuerungen zum Trotz, bis heute die Bildungsdiskussion bewegt. Nämlich: das Verhältnis von Bildung und Qualifikation, von Identitätslernen und Qualifikationslernen – oder in der klassischen Diktion – von Allgemeinbildung und Berufsbildung zu bestimmen – und das sowohl in theoretischer und praktischer als auch in bildungspolitischer Hinsicht.

Was sich in der Praxis vordergründig als didaktisches Problem darstellt, geht in Wirklichkeit weit über dieses hinaus. Es berührt die pädagogische Theoriebildung als Ganzes. Diese hat in den letzten Jahren eine wirkungsvolle Reformdebatte erfahren.

Im Mittelpunkt der meisten neueren Konzepte steht das Bemühen um eine Subjektorientierung (u.a. vertreten durch Lisop, Huisinga 1994, Brater u.a. 1988, Arnold, Siebert 1997, Arnold 1994, 1996, Meueler 1993). Leitbild dieser subjektorientierten Erwachsenen- und Berufsbildung ist das selbstbewußte, eigenständige und souveräne Individuum, das sich seiner Verantwortung in Beruf und Gesellschaft bewusst ist.

Der Blick auf das Subjekt geschieht in der aktuellen Diskussion aus verschiedenen Perspektiven und hat unterschiedliche Interessenhintergründe. Zum einen fließen wieder verstärkt Ideen aus der humanistischen Bildungstheorie ein (z.B. Kompetenzansatz, Diskussion um Schlüsselqualifikationen und offenes, selbstbestimmtes Lernen), zum anderen finden „außerpädagogische“ Erklärungsmuster und wissenschaftstheoretische Ansätze Eingang in diese Diskussion – wie beispielsweise aus der Systemtheorie, dem Konstruktivismus, der Supervision, der Hermeneutik und der Handlungstheorie.

Wie gegensätzlich diese Ansätze sein können, spürt man spätestens bei der Frage, *warum* und *was* künftig gelernt werden soll und – vor allem – *worauf* die Begründungen der neuen Lernanforderungen beruhen. Hier gehen die Meinungen oft weit auseinander.

Den Ausgangspunkt für meine Verortung einer subjektorientierten Erwachsenen- und Berufsbildung finde ich im wohl bekanntesten, geradezu klassischen pädagogischen Widerspruch: Nämlich zwischen dem emanzipatorischen Bildungsanspruch – das heißt, Bildung als Menschenrecht auf Entfaltung und Selbstbestimmung des einzelnen zu sehen

–

und Prozessen der Eingliederung und Anpassung an Arbeitswelt und Gesellschaft – auch treffend als Bildung zur Brauchbarkeit charakterisiert – nun jedoch in einer neuen Dimension.

Unter den Bedingungen einer Zweiten, Reflexiven Moderne heißt das: Einerseits ist es notwendig, Menschen so gut wie möglich auf die neuen Wirtschaftsformen und das damit verbundene Leben vorzubereiten; ihnen Offenheit für Neues, Anpassung an den ständigen Wandel und Aushalten von Heterogenität und Identitätswechseln mitzugeben. Zweifellos müssen dafür Bildungsangebote differenziert, zeitlich auf neue Weise sequenziert sowie inhaltlich und didaktisch neu ausgerichtet werden. Rasches und situationsgerechtes Reagieren auf aktuelle Qualifikationserfordernisse wird dabei zum tragenden Prinzip.

Gleichzeitig macht das Fehlen langfristiger Bindungen und die Hinnahme von Fragmentierung geradezu eine Gegensteuerung notwendig. Es erfordert vom einzelnen eine besondere Charakterstärke, um die Realitäten aushalten zu können, ja, im besten Falle, um ihnen „trotzen“ zu können - auch im Sinne einer Gegensteuerung zur Zersplitterung der biographischen Identität.

Dieses Ausbilden von Ich-Stärke und Selbstbewusstsein ist jedoch ein längerfristiger Prozeß. Er ist weder auf den „Schnellstraßen des Lernens“ noch in Form kleiner „Kompetenzhäppchen“, sondern nur über eine längerfristige Identitäts*bildung* möglich; er kann nicht verordnet, sondern nur veranlasst und ermöglicht werden, und dem Ganzen muss ein Bildungskonzept zugrunde liegen, das Halt, Orientierung und Sinn verspricht.

Die pädagogische und zugleich bildungspolitische Herausforderung besteht nun darin, dieses angesprochene Verhältnis immer wieder neu und produktiv auszutarieren. Auf der

pädagogischen Makroebene müssen dabei die jeweils aktuellen gesellschaftlichen Transformationsprozesse und Konstellationen Beachtung finden. Auf der pädagogischen Mikroebene stellt sich die Frage immer wieder neu, worin sich in der einzelnen Lernsituation die je allgemeinen und besonderen Ziele konkretisieren, wie allgemeine Ziele in konkreten erfahrbar sind und umgekehrt. Auch das ist immer wieder neu auszuhandeln.

IV. Auf, und, davon? - Schlussbemerkungen

Meine Schlussbemerkungen möchte ich mit einer Anekdote von Peter Sloterdijk einleiten, die weniger amüsant endet als sie beginnt.

„Zu berichten ist von einem Vorfall, der sich in einer westdeutschen Mittelstadt zu Beginn der 80er Jahre wirklich zugetragen hat. Die Akteure der Geschichte sind einige tagsüber seriöse Herren, der Schauplatz ist ein nächtlicher Rummelplatz.

Die Herren, unter denen man sich lokale Honoratioren wie Stadträte, Firmenchefs, Manager und Verwaltungsdirektoren vorstellen darf – insgesamt vielleicht ein halbes Dutzend Personen – verbringen nach einem gemeinsamen Besuch der Kirmes einen angeheiterten Abend in einem Restaurant in der Nähe des Festplatzes, wo sie sich einem der üblichen steuerbegünstigten Geschäftsessen widmen.

Mitternacht ist lange vorüber, als die inzwischen sehr animierte Gesellschaft das Lokal verlässt und beschließt, noch einmal über den verdunkelten und menschenleeren Rummelplatz zu schlendern. In einer Dunstwolke aus Gelächter und solidarischer Bewusstseinstrübung wandern die Männer zwischen den verschlossenen Buden und den stillgelegten Fahrunternehmen hindurch, die Stimmung könnte nicht besser sein.

Als die kleine Gesellschaft an dem Kettenkarussell vorbeikommt, hat einer der Herren die glänzende Idee, auf das Podium zu klettern und auf einem der Sitze Platz zu nehmen. Die übrigen Teilnehmer der Runde greifen die Idee sofort auf und stürzen sich auf die luftigen Sitze, die in der milden Nacht an ihren Ketten schaukeln. Keiner der Herren schließt sich aus, vielleicht weil Gruppeninstinkt, Alkohol und Geschäftsgeist in dieselbe Richtung wirken und dafür sorgen, dass Initiative belohnt wird.

Inmitten der allgemeinen schaukelnden Fröhlichkeit hat einer von ihnen die glückliche Eingebung, sich an den Hebeln zu schaffen zu machen, die das Karussell in Bewegung setzen, und bevor sich einer recht besinnen kann, beginnt sich das Kettenkarussell wirklich zu drehen, fast lautlos, wenn man das Summen des Elektromotors und das Klirren der Ketten im Fahrtwind überhört. Die Sitze schwingen hoch nach außen, vor vergnügtem Schrecken schreien die Herren auf, so etwas hat man schon lange nicht mehr erlebt.

Der Jubel dauert zehn Sekunden, zwanzig Sekunden, dreißig Sekunden vielleicht, je nach der Vergnügungswilligkeit der einzelnen und nach der Fähigkeit der Fahrgäste, die Situation zu analysieren. Spätestens nach einer Minute, darf man annehmen, hat sich bei den Teilnehmern der fröhlichen Fahrt das eingestellt, was man eine gemeinsame Beschreibung der Lage nennt. Während das Karussell sich schwungvoll dreht und die Sitze herumwirbeln, begreifen die munteren Herrschaften nach und nach, dass dieses Unternehmen kostspielig werden könnte.

Die vergnügten Schreie verwandeln sich in Hilferufe. Das Karussell reagiert aber auf Zurufe nicht und dreht sich unerbittlich weiter. Passanten gibt es zu dieser Stunde in dieser Gegend keine mehr, so dass die hilflosen Passagiere mit steigendem Entsetzen anfangen zu begreifen, dass sie mit ihrem Problem allein sind. Das Karussell ließ sich wohl von seinen Fahrgästen aus der Ruheposition starten, es lässt sich jedoch, einmal in Fahrt, von denselben Gästen nicht mehr anhalten. – Aus diesen Bedingungen, die den Beteiligten zu spät deutlich wurden, ergibt sich mit unerbittlicher Konsequenz das, was nun folgt – jedoch wollen wir den Blick solange abwenden, bis das grausame Spiel vorüber ist.

Am folgenden Morgen taucht ein Schausteller auf dem leeren Festplatz auf und nimmt zufällig das gespenstisch kreisende Karussell mit seiner Besatzung wahr. Durch eine Intervention von Polizei und Rettungsdienst werden die längst ohnmächtigen Karussellastronauten aus ihrer Lage befreit. Eine Reihe von ihnen waren längere Zeit in psychotherapeutischer Behandlung, einer gab sein Geschäft auf und schloss sich einer tibetischen Sekte an, was aus den übrigen wurde, ist nicht bekannt.“ (Sloterdijk 1990, 41f.)

Wie lautet nun die Moral von der Geschichte: Schalte nichts an, beginne nichts zu bewegen, wenn du dir nicht sicher bist, wie das Ganze weiter zu steuern ist. Oder mit Goethes Zauberlehrling gesprochen: Rufe keine Geister, wenn du die Formel noch nicht weißt, wie du sie auch wieder los wirst.

Die Relevanz dieser Gedanken für Modernisierungsprozesse liegt auf der Hand. Nicht dass wir all die Differenzierungs-, Rationalisierungs-, Individualisierungs-, Globalisierungs- und Flexibilisierungsprozesse aufhalten oder gar rückgängig machen sollten, nein, das wäre nicht der richtige Weg. Vielmehr sollten wir sie für alle Menschen „nutzbar“ machen; wir sollten uns um ihre Gestaltung und Regelung im Sinne einer humaneren und gerechteren Gesellschaft bemühen – allerdings eingedenk dessen, was Oscar Negt (1997, 235) als „ökologische Kompetenz“ bezeichnet, nämlich den Umgang mit Menschen, mit der Natur und den Dingen dabei so pfleglich als möglich zu gestalten.

V. Literatur

- Alheit, P.: Ambivalenz von Bildung in modernen Gesellschaften: Strukturprinzip kumulativer Ungleichheit oder Potential biographischer Handlungsautonomie? In: Meier, A., Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied, Kriftel, Berlin 1993, S. 87-103.
- Altvater, E., Mahnkopf, B.: Grenzen der Globalisierung. Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft. Münster 1996.
- Arnold, R.: Berufsbildung. Hohengehren 1994.
- Arnold, R.: Weiterbildung. München 1996.
- Arnold, R., Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren 1997 (2. Aufl.).
- Baethge, M.: Institutionalisierung oder Individualisierung - Arbeit und Bildung im Übergang zur Informationsgesellschaft. In: Hansen, H. et.al. (Hrsg.): Bildung und Arbeit. Formation et travail. Das Ende einer Differenz? La fin d' une distinction? Aarau 1999, S. 19-38.
- Baudrillard, Jean: Das andere Selbst. Wien 1987.
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986.
- Beck, U.: Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: Beck, U., Giddens, A., Lash, S.: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M. 1996, 19-112.
- Beck, U.: Was ist Globalisierung? Frankfurt a.M. 1997 (3. Aufl.).
- Beck, U. (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt a.M. 1998.
- Beck, U.: Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgergesellschaft. Frankfurt a.M., New York 1999 (2. Aufl.).
- Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a.M. 1994.
- Beck, U., Giddens, A., Lash, S.: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M. 1996.
- Berger, P., Hradil, S. (Hrsg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Sonderband 7 Soziale Welt. Göttingen 1990.
- Brater, M., Büchele, U., Fucke, E., Herz, G.: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart 1988.
- Chisholm, L.: Jugend und Bildung in Europa: soziale Ungleichheiten in der zweiten Moderne. In: Bolder, A., Heid, H., Heinz, W. R., Kutscha, G., Krüger, H., Meier, A., Rodax, K. (Hg.): Jahrbuch '96 Bildung und Arbeit. Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit. Opladen 1996, S. 20-35.
- Friebel, H.: Forschung und Politik zu sozialen Segmentierungen und Polarisierungen in der Weiterbildung. In: Bolder, A., Heid, H., Heinz, W. R., Kutscha, G., Krüger, H., Meier, A., Rodax, K. (Hrsg.): Jahrbuch '96 Bildung und Arbeit. Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit. Opladen 1996, S. 217-228.

Geißler, K. A.: Vom Lebensberuf zur Erwerbskarriere. Erosionen im Bereich der beruflichen Bildung. In: Negt, O. (Hrsg.): Die zweite Gesellschaftsreform. 22 Plädoyers. Göttingen 1994, S. 105-117.

Geißler, K. A.: Abschied bei laufendem Betrieb - die Krise des dualen Systems der industriellen Berufsausbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Bildung - Organisation - Qualität: zum Wandel in den Unternehmen und den Konsequenzen für die Berufsausbildung. Bielefeld 1996, S. 41-57.

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

Giddens, A.: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a.M. 1995.

Gruber, E.: Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation. Eine sozialhistorische Studie. München, Wien 1997 (2. durchges. u. erg. Aufl.).

Gruber, E.: Schöne neue Bildungswelt? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. In: Dr. Karl-Renner-Institut, VSStÖ, AKS, SPÖ-Bildung (Hrsg.): Meister, die vom Himmel fallen. Beiträge zu Qualität und Chancengleichheit im Bildungssystem. Wien 2000, S. 141-160.

Gruber, E.: Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. Innsbruck, Wien, München 2001.

Hentig, H.v.: Bildung. München, Wien 1996.

Horkheimer, M., Adorno, T. W.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a.M. 1988.

Kade, J.: Aneignungsprozesse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., 3/1993, S. 391-408.

Kohli, M.: Normalbiographie und Individualität. Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes. In: Brose, H.-G. (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen 1988, S. 33-53.

Lisop, I.: Zur Rolle der Berufsbildung in den Bildungspolitischen Reformgutachten der Bundesrepublik Deutschland. In: Arnold, R., Dobischat, R., Ott, B. (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik. Festschrift A. Lipsmeier. Wiesbaden 1997, S. 97-113.

Lisop, I., Huisinga, R.: Arbeitsorientierte Exemplarik. Theorie und Praxis subjektbezogener Bildung. Frankfurt a.M. 1994 (2. Aufl.).

Loo, H. van der, Reijen, W. van: Modernisierung. Projekt und Paradox. München 1992.

Luhmann, N.: Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In: Luhmann, N., Schorr, K.-E. (Hrsg.): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1996, S. 14-52.

Lutz, Ch.: Arbeitswelt 2020: Gesellschaft der Lebensunternehmer. In: DU 5/1997, S. 74-76.

- Meier, A., Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied, Kriftel, Berlin 1993.
- Meueler, E.: Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1993.
- Negt, O.: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen 1997.
- Nuissl, E., Schiersmann, C., Siebert, H. (Hrsg.): Pluralisierung des Lebens und Lernens. Festschrift für Johannes Weinberg. Bad Heilbrunn 1997.
- Rabe-Kleberg, U.: Bildungsbiographien – oder: Kann Hans noch lernen, was Hänschen versäumt hat? In: Meier, A., Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied, Kriftel, Berlin 1993, S. 167-182.
- Rifkin, J.: Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft. Frankfurt a.M., New York 1996 (2. Aufl.).
- Rifkin, J.: Access. Das Verschwinden des Eigentums. Frankfurt, New York 2000.
- Schulz, M.: Integrative Weiterbildung. Chancen und Grenzen. Neuwied, Berlin 1996.
- Sennett, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998.
- Sloterdijk, P.: Ist der Zivilisationsprozeß steuerbar? Versuch über die Lenkung von Nicht-Fahrzeugen. In: Haberl, H. G. et.al. (Hrsg.): auf, und, davon. Eine Nomadologie der Neunziger. Graz 1990, S. 41-63.
- Villaume, P.: Ob und inwiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sei? (1785) In: Blankertz, H. (Hrsg.): Bildung und Brauchbarkeit. Texte von Joachim Heinrich Campe und Peter Villaume zur Theorie utilitärer Erziehung. Braunschweig 1965, S. 68-142.
- Voß, G.: Entgrenzte Arbeitskraft – entgrenzte Qualifikation. In: Hansen, H. et.al. (Hrsg.): Bildung und Arbeit. Formation et travail. Das Ende einer Differenz? La fin d' une distinction? Aarau 1999, S. 39-48.
- Wittwer, W.: Als Wanderarbeiter im Cyberspace. Berufliche Bildung auf der Suche nach einer neuen Identität. In: Wittwer, W. (Hrsg.): Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft. Berufliche Bildung auf dem Weg in das Jahr 2000. Bielefeld 1996, S. 11-39.