



Wissen(stheorie) und Erwachsenenbildung/ Weiterbildung

Jochen Kade, Wolfgang Seitter und Jörg Dinkelaker

Zusammenfassung

Entlang der Differenz zwischen Bildung und Wissen, wie sie die Geschichte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung begleitet, werden vier Varianten des erziehungswissenschaftlichen Umgangs mit der soziologischen Zeitdiagnose „Wissensgesellschaft“ einander gegenübergestellt. Wissen erweist sich als normativ umkämpfte, aber auch als heuristisch bedeutsame Kategorie der Beschreibung von Prozessen der Konstitution und des Wandels von Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Inhalt

1	Erwachsenenbildung/Weiterbildung zwischen Wissen und Bildung	276
2	Wissensgesellschaft aus soziologischer Sicht	277
3	Erziehungswissenschaftliche Bezüge auf die Wissensgesellschaft	278
4	Erwachsenenbildung/Weiterbildung unter den Bedingungen der Universalität des Wissensbezugs: Entgrenzung und Respezifizierung	288
	Literatur	290

J. Kade (✉)
Goethe-Universität Frankfurt, Frankfurt a. M., Deutschland
E-Mail: Kade@em.uni-frankfurt.de

W. Seitter
Fb 21, Erziehungswissenschaft, Philipps-Universität Marburg, Marburg, Deutschland
E-Mail: seitter@staff.uni-marburg.de

J. Dinkelaker
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: joerg.dinkelaker@paedagogik.uni-halle.de

1 Erwachsenenbildung/Weiterbildung zwischen Wissen und Bildung

Die moderne Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit ihren Ursprüngen im späten 18. Jahrhundert verweist auf Wissen *und* Bildung. Zunächst orientiert sie sich vor allem am Wissen, dem Leitbegriff der (frühen) Aufklärung. Ihre weitere Entwicklung ist aber bereits 10 bis 15 Jahre später und dann für lange Zeit von einem veränderten Verständnis von Aufklärung geprägt (vgl. auch Bollenbeck 1994). Erwachsenenbildung wird danach nicht länger unter primärer Bezugnahme auf *Wissen* begründet, sondern Aufklärung wird nunmehr als ein Grundprinzip des *Denkens* verstanden. Entsprechend lässt sich im Deutschen Idealismus und in der Romantik eine „entschiedene Kritik des Wissens als Wissen“ (Stichweh 2004, S. 148) beobachten. Die Leitbegriffe heißen nun „Bildung und Selbstdenken“ (a.a.O., S. 148). Und es ist gerade der Begriff der Bildung, der sich in der Folge als Leitbegriff der Erwachsenenbildung/Weiterbildung stabilisiert, auch wenn durchgängig ein – wie auch immer ausgeprägter – Bezug auf den Wissensbegriff erhalten bleibt.¹

Gegenüber dem Wissen verschiebt der Bildungsbegriff den Akzent auf eine spezifische *Beziehung zum Wissen*, nämlich auf die „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt“. Bildung verlange vom Menschen, „soviel Welt als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ (Humboldt 1969, S. 235). Sie bezeichnet die „weitest mögliche ‚Aneignung‘ von Welt durch das Subjekt“ (Luhmann 2002, S. 188). Wobei Aneignung heißt, dass das „Subjekt in der Lage ist, mit der Welt, obwohl sie unerreichbar draußen ist, wie mit etwas Eigenem umzugehen und an der Welt ein eigenes Dasein zu bestimmen“ (ebd.). Das Subjekt wird als bildungsfähig begriffen und Bildung als Aneignung von Welt (Kade 2008). Insofern die Aneignung von Welt vornehmlich im Medium von Wissen stattfindet, wird Bildung damit zu einer Form der individuellen Aneignung des Wissens. Bildung stellt sicher, dass angeeignetes Wissen ganz dem individuellen Subjekt „zugehört, dessen Wissen es ist“ (Stichweh 2004, S. 149).

Wenn moderne Gesellschaften inzwischen vermehrt als Wissensgesellschaften gedeutet werden (vgl. für einen Überblick Engelhardt und Kajetzke 2010), so geht die Relevanz gerade dieser Zeitdiagnose für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung und genereller für die Erziehungswissenschaft über die anderer soziologischer Zeitdiagnosen, wie Erlebnis- oder Risikogesellschaft (vgl. den Überblick in Wittpoth 2001), weit hinaus. Das ambivalente Verhältnis, das die Erwachsenenbildung/Weiterbildung gegenüber dem Gedanken der Wissensgesellschaft einnimmt, zeigt, dass eine Umorientierung von Bildung zu Wissen als Leitbegriff keineswegs so problem- und folgenlos ist, wie es vielleicht auf den ersten Blick erscheinen mag (Nolda 2001a; Hof 2001; und bezogen auf das Erziehungssystem insgesamt Thiel 2007).

¹Vgl. etwa die Auseinandersetzung in der Weimarer Republik zwischen verbreitender und intensiver Volksbildung, zwischen Bibliothek und Volkshochschule oder gegenwärtig zwischen Unterricht und medialer Wissensvermittlung (Nolda 2002; Seitter 2007). R. Tippelt, A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, https://doi.org/10.1007/978-3-531-94165-3_12, VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2011.

Diese Folgen zeigen sich vor allem dann, wenn man nicht nur den Aspekt der Hervorbringung und Verbreitung des Wissens in den Vordergrund stellt – wie dies ein soziologischer Begriff von Wissensgesellschaft nahe legt –, sondern Wissen auch aus der Perspektive von Vermittlung, Aneignung, Anwendung und Überprüfung, und damit aus einer erziehungswissenschaftlichen Sicht fokussiert.

2 Wissensgesellschaft aus soziologischer Sicht

Die Ursprünge einer Theorie der modernen Gesellschaft als Wissensgesellschaft liegen Ende der 1960er-, Anfang der 1970er-Jahre, als von Drucker „The Age of Discontinuity“ (1969) und von Bell „The Coming of Post-Industrial Society“ (1973) erscheinen. Wie Bells Buchtitel bereits zum Ausdruck bringt, war damit ein Übergang aus der Güter produzierenden Industriegesellschaft in eine auf Dienstleistungen basierende postindustrielle Gesellschaft prognostiziert. In dieser Gesellschaft, für die Bell auch synonym die Begriffe ‚knowlegde‘ oder ‚intellectual society‘ verwendet, tritt das Wissen bzw. die Information ins Zentrum der Wirtschafts- und Sozialstruktur. Zwanzig Jahre später wird diese Analyse erneut aufgegriffen und erweitert. In der gerade für die deutsche Diskussion lange Zeit maßgeblichen Studie „Eigentum, Arbeit und Wissen“ (1994) weist Stehr auf, dass die neue Gesellschaftsformation nicht allein durch ein Vordringen der Wissenschaft in alle gesellschaftliche Bereiche gekennzeichnet ist, sondern vor allem durch den Wechsel ihres Reproduktionsmechanismus. Mit dem Übergang in die Wissensgesellschaft löst Wissen – und gemeint ist zunächst immer das wissenschaftliche Wissen – Arbeit als Reichtumsquelle ab. Stehr hebt „Verschiebungen im Bereich des Wissens selbst“ hervor, die diese „Transformation erst möglich machen“ (Stehr 1994, S. 41). Neuere Debatten in der Wissenssoziologie aufnehmend, führt er das Verhältnis von Wissenschaft und Alltagswissen, von deklarativem und prozeduralem, sowie – und dieses Thema rückt später in den Mittelpunkt (vgl. Stehr 2000) – von Wissen und Nichtwissen an.

Die im Kontext der Ausbreitung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien stehende Diskussion zur Wissensgesellschaft knüpft vor allem an diesem Gedanken der Verschiebung im Bereich des Wissens an. Ihr Interesse richtet sich verstärkt auf Veränderungen des Wissens als gesellschaftliche, ökonomische und kulturelle „Reichtumsquelle“. Ökonomisch akzentuiert geht es dabei insbesondere um das Entstehen neuer Wissensindustrien, der sogenannten „knowledge based economy“. Wissen wird als Ressource angesehen und als Ware angeboten, womit eine grundlegende Veränderung der Wissensstruktur verbunden ist. Es gilt nicht mehr das „Falsifikationsschema von wahr und falsch, sondern allein das Innovationschema von Schließung und Öffnung“ (Bude 2002, S. 401), die Frage also, was man mit dem Wissen weiter machen kann. Reflexivität wird so zum Strukturmerkmal des Wissens, es tritt an die Stelle der Referentialität. Kennzeichen der Wissensgesellschaft ist in dieser Sicht die Anwendung von Wissen zur Produktion von (neuem) Wissen.

Die These des Übergangs in eine Wissensgesellschaft ist inzwischen von dem zunächst betonten Bezug auf die Ökonomie abgelöst und generalisiert worden. So plädiert Knorr-Cetina (2002) dafür, die für die Wissensgesellschaft kennzeichnende Transformation des Wissens nicht nur auf den Produktionssektor zu beziehen, sondern als ein allgemeines Prinzip moderner Gesellschaften zu begreifen. An einer Untersuchung epistemischer Kulturen zeigt sie das Entstehen einer neuen Wissenskultur. Ihr Kennzeichen ist ein generell veränderter Umgang mit einem als „schöpferische Potenz“ (Nolda 2001b, S. 98), mithin als kulturelle Produktivkraft begriffenen Wissen. Insofern ist sowohl die Produktion von Wissen als auch die Produktivität des Wissens ein wesentliches Merkmal der Wissensgesellschaft.

Unter dem Stichwort der Zukunftsbezogenheit des Wissens wird ein weiterer Aspekt hervorgehoben. Willke sieht ein wesentliches Merkmal der Wissensgesellschaft darin, dass sich das Wissen von einem Wissen über vergangene Ereignisse zu einem Wissen wandelt, das sich auf Zukunft bezieht. Dieses Zukunftswissen bestehe aus „Permutationen von Komponenten vorhandenen Wissens und Komponenten des Nichtwissens“ (Willke 2002, S. 11). Willke plädiert daher für eine „revidierte Fassung des Wissensbegriffs“ (Willke 2002, S. 27), der sich nicht nur am Wissen orientiert, sondern die Seite des Nichtwissens mit einbegreift und damit der (neuen) gesellschaftlich fundamentalen Steuerungs-Ungewissheit Rechnung trägt (vgl. bezogen auf Nicht-Wissen auch Wehling 2015). Zwar ist Wissen, das dem Umgang mit Ungewissheit dient, immer schon ein zentrales Phänomen moderner Gesellschaften. Neu ist aber der „aktive Umgang und das ‚Rechnen‘ mit Ungewissheit“ (Stichweh 2004, S. 157).² Wissen wird damit zu einem dynamischen Begriff, der aus kommunikationstheoretischer Sicht immer auf Lernen bezogen ist. Es ist eine „Version von Welt“, die „kontinuierlicher Revision, Überprüfung, Konstruktion und Rekonstruktion“ unterliegt (Flick 2002, S. 72–73). Als „kondensiertes Beobachten“ (Luhmann 1990, S. 144) ist Wissen „Sediment einer Unzahl von Kommunikationen“ (Luhmann 1990, S. 13). Die Entwicklung des Internets, nicht nur als Wissensspeicher, sondern als Ort einer spezifischen Form der gesellschaftlichen Erzeugung von Wissen, trägt wesentlich zur gesellschaftlichen Durchsetzung dieses Wissensbegriffs bei.

3 Erziehungswissenschaftliche Bezüge auf die Wissensgesellschaft

Der soziologische Diskurs zu Verschiebungen im gesellschaftlichen Umgang mit Wissen bietet weder für die Pädagogik noch für die Erziehungswissenschaft bereits einen festen Anhaltspunkt. Er zeichnet der Erziehungswissenschaft keine Perspektive des Bezugs auf die Wissensgesellschaft vor. Er gibt keinen Platz, keine Ordnung vor,

²In dieser Perspektive lässt sich eine Reihe von, auch erziehungswissenschaftlich fokussierten Diskussionssträngen einordnen, die in den letzten Jahren Wissen mit Unsicherheit, Ungewissheit, Risiko Nicht-Wissen in Verbindung bringen und deshalb nicht den festen, sondern den relationalen und Übergangsscharakter von Wissen betonen (Kade und Seitter 2003; Kade 2001, 2015; Rустemeyer 2003 sowie insgesamt Helsper et al. 2003).

aus der man quasi begründungslos erziehungswissenschaftlich operieren könnte. Die soziologische Deutung moderner Gesellschaften als Wissensgesellschaften stellt eher so etwas wie ein Anregungs-, ja Irritationspotenzial bereit und provoziert damit die Frage, wie aus erziehungswissenschaftlicher Sicht auf die sogenannte „Wissensgesellschaft“ Bezug zu nehmen ist.

In dieser Perspektive werden im Folgenden vier erziehungswissenschaftliche Bezüge auf das Konzept der Wissensgesellschaft und damit auf das Thema Wissen dargestellt: Zunächst geht es um die Kritik einer bildungspolitisch motivierten Verengung des Verständnisses von Wissensgesellschaft (3.1). Daran anschließend wird die Wissensgesellschaft als Herausforderung für eine Modernisierung des Selbstverständnisses der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung zum Thema (3.2). Das besondere Anregungspotenzial, das das soziologische Konzept der Wissensgesellschaft für erziehungswissenschaftliche Forschung hat, macht dann deren Analyse unter dem Stichwort „Umgang mit Wissen“ deutlich (3.3). Abschließend werden die aktuell in den Vordergrund tretenden Fragen nach der Situierung dieses Umgangs in räumlich-materiell-körperlichen Prozessen und damit der Performativität von Wissen, Vermittlung, Aneignung und Anwendung herausgestellt (3.4).

3.1 Kritik der bildungspolitischen Verengung des Begriffs der Wissensgesellschaft

In den vom Bundesbildungsministerium 1998 veröffentlichten Wissens- und Bildungs-Delphi-Studien (Prognos und Infratest 1998, S. 79) wurde die Wissensgesellschaft als Kennzeichen der zukünftigen Gestalt moderner Gesellschaften gesehen. Diese bildungspolitisch begründete, empirisch aufwendige Bezugnahme auf das Konzept der Wissensgesellschaft diente zur Begründung der Reform eines als erstarrt begriffenen Erziehungs- und Bildungssystems.³ Die Ergebnisse dieser Studien sind bekannt: Erwartet wurde ein hohes Tempo der Wissensentwicklung vor allem im technologischen Bereich, ein Bedarf an vernetztem Wissen und Allgemeinwissen sowie Veränderungen von Bildungsinstitutionen und Lernorten, insbesondere was die Zunahme an virtuellen Lehrangeboten angeht. Gefordert wurde vor allem die Abstimmung von Lerninhalten, Lernarrangements und -methoden auf die Erfordernisse der Wissensgesellschaft. Stichworte waren das Lernen des Lernens, das lebenslange Lernen und die Veränderung der Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden.

Stroß (2001a, b) hat diese Studien einer differenzierten Kritik unterzogen. Sie rekurriert dabei zum einen auf kontroverse Deutungen der Wissensgesellschaft, zum

³Dieser Vorgang steht im Kontext internationaler und supranationaler Bestrebungen zu einer am Leitbegriff des lebenslangen Lernens (Kraus 2001; Hof 2009) orientierten Umgestaltung des Bildungswesens. So wird etwa in der europäischen Bildungspolitik die Diagnose einer Wissensgesellschaft und der in diesem Zusammenhang wahrgenommene Wettbewerb um die Nutzung der Ressource Wissen zur zentralen Begründung der Etablierung eines „europäischen Raums des lebenslangen Lernens“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001).

anderen auf erziehungswissenschaftliche Befunde, die in der bildungspolitischen Einschätzung keine Berücksichtigung gefunden haben. Vor diesem Hintergrund votiert sie für einen erziehungswissenschaftlich aufgeklärten bildungspolitischen Begriff der Wissensgesellschaft, der auch deren in der soziologischen Diskussion formulierte kritische Einschätzung, insbesondere ihrer sozialen Folgen, mit aufnimmt und diese nicht wie die herrschende Bildungspolitik ausblendet, d. h. die die dem „soziologischen Konstrukt sowie den Delphi-Studien inhärente Problematik der Wissensgesellschaft“ (Stroß 2001a, S. 89) übergeht.

Stroß zeigt, dass in den Delphi-Studien „über weite Strecken ein positives Bild einer zukünftigen Wissensgesellschaft gezeichnet [wird], welches sich – beim Bildungs-Delphi – indessen primär am Wünschenswerten, weniger an möglichen Befürchtungen bzw. der Skepsis von Experten orientiert“ (Stroß 2001a, S. 88). Die „widerstreitenden Auslegungen, der ambivalente Charakter der Zukunftsperspektiven der Wissensgesellschaft“ – so Stroß – kommen demgegenüber „nur selektiv zur Geltung“ (Stroß 2001a, S. 89).

Im Einzelnen kritisiert Stroß das bildungspolitisch vertretene Leitbild *Wissensgesellschaft* an sechs Punkten: Sie hebt die – zur soziologischen Zeitdiagnose „quer stehende“ (Stroß 2001a, S. 90) – Normativität des Verständnisses von Wissensgesellschaft hervor, das die Bildungspolitik unausgewiesen vertritt, insofern sie nämlich diesem den „Charakter eines allgemeingültigen Leitbildes zuschreibt“ (Stroß 2001a, S. 89), etwa in der verabsolutierenden Betonung erhöhter Eigenverantwortung, beruflicher Mobilität und Flexibilität. Der zweite Kritikpunkt betrifft die im Zusammenhang mit der Propagierung des Leitbildes Wissensgesellschaft erzeugte Illusion der Bildungspolitik, „primärer Akteur gesellschaftlich-politischer Entwicklungen zu sein“ (Stroß 2001a, S. 90). Unter Bezug auf Offe weist Stroß der Bildungspolitik eine „individualistische Problemdefinition“ (Stroß 2001a, S. 91) nach.

Der dritte Kritikpunkt betrifft die Diagnose eines Reformstaus im Bildungs- und Erziehungswesen als Begründung für die Notwendigkeit aktiver Bildungspolitik. Stroß zeigt, dass diese Annahme der langfristigen Entwicklung des Bildungswesens nicht gerecht werde, und zwar weder dessen „langfristiger Eigendynamik“ (Stroß 2001a, S. 92) noch den positiven Folgen der „langfristigen Bildungsexpansion im 20. Jahrhundert“ (Stroß 2001a, S. 93), insbesondere der breiten „kognitiven Mobilisierung“ aller Lebensalter, wie sie bildungshistorisch und soziologisch nachgewiesen worden sind.

Auch was die Neuorientierung von Bildungs- und Lernprozessen angeht, weist Stroß eine problemvereinfachende Ignoranz der Bildungspolitik gegenüber dem erziehungswissenschaftlichen Diskussionstand nach (vgl. auch Stroß 2001b). Das „vermeintlich ‚Neue‘ an der bildungspolitischen Argumentation“ (Stroß 2001a, S. 93) zu Fragen des zukünftigen Umgangs mit Bildung, Wissen und Lernen zeige sich „über weite Strecken als längst bekannt“ (Stroß 2001a, S. 93). Problematisch seien insbesondere die den bildungspolitischen Visionen der Wissensgesellschaft „inhärenten Bildungsvorstellungen“ (Stroß 2001a, S. 94) auch deshalb, weil sie von einer Unumgänglichkeit der „Anpassung der bildungspolitischen Sprache und Programmik an bereits laufende“ (Stroß 2001a, S. 94) gesellschaftliche Entwicklungen, an „(vermeintliche) Notwendigkeiten“ (Stroß 2001a, S. 95) der Wissensgesellschaft ausgehen. Sie implizieren damit eine „positive Umdeutung“ (Stroß 2001a, S. 95)

von gesellschaftlichen Entwicklungen, wie dem Abbau des Sozialstaates, die von volkswirtschaftlichen Effizienzkriterien bestimmt waren. Die Orientierung der Bildungspolitik am Leitbild der Wissensgesellschaft werde zur Legitimation ihrer „radikalen Umorientierung“ (Stroß 2001a, S. 96) auf die Mechanismen des Marktes genutzt.

Generell kritisiert Stroß dabei eine Bildungspolitik, die sich an Zeitdiagnosen orientiere. Denn die „Ausgangsbedingungen der Bildungsentwicklung stellen sich komplizierter dar, als es das Leitbild der Wissensgesellschaft unterstellt“ (Stroß 2001a, S. 95). Stroß votiert demgegenüber für eine Bildungspolitik, die sich primär bis ausschließlich an den Ergebnissen der Bildungsforschung ausrichtet.

3.2 Normative Entzauberung des Selbstverständnisses der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Anders als Stroß, die die (einseitige) Verwendung des Konzeptes der Wissensgesellschaft kritisch beleuchtet, bildet in den Analysen von Nolda die Nichtbezugnahme auf das Konzept der Wissensgesellschaft, und zwar insbesondere von Seiten der Fachdisziplin Erwachsenenbildung, den Ausgangspunkt. Es bestehe – so Nolda – „eher das Problem der Anregungsmöglichkeiten verspielenden Reserviertheit als das der unbedenklichen Übernahme“ (Nolda 2001b, S. 92).

Noldas Analysen zielen auf eine intensive Nutzung der Anregungsmöglichkeiten des Konzeptes der Wissensgesellschaft und zwar einerseits zur Kritik des hergebrachten wissenschaftlichen Verständnisses von Erwachsenenbildung andererseits zur Begründung und ersten Skizzierung von Konturen eines durch die Wissensgesellschaft aufgeklärten Verständnisses von Erwachsenenbildung jenseits von Emanzipationspädagogik und „fortschrittsgläubiger Wissenschaftspopularisierung“ (Nolda 2001b, S. 110). In dieser Absicht greift Nolda insbesondere auf zwei Figuren der Wissensgesellschaft zurück, auf die des ‚knowledge workers‘ und die der ‚Kontingenz des Wissens‘.

Betrachtet man vor dem Hintergrund der Figur des *Knowledge Workers* die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, so verändere sich nicht nur ihre Stellung in der Gesellschaft, sie bekomme auch neue Aufgaben. Weil wissenschaftliches Wissen, verstärkt noch einmal durch die neuen Technologien zur Verarbeitung wie Verbreitung von Informationen und Wissen inzwischen in alle Bereiche der Gesellschaft diffundiere, verschwinde die für das traditionelle Verständnis von Erwachsenenbildung konstitutive Kluft zwischen Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern und ihren Adressatinnen und Adressaten. Den der Knowledge Workern stehe eine „selbstbewusste Klientel“ (Nolda 2001b, S. 95) gegenüber. „Statt von einer Herrschaft der Wissenden über die Unwissenden auszugehen“, sind knowledge worker – wie Nolda unter Bezug auf Stehr sagt – „Übermittler von Expertenwissen an Laien, die aber mit der Übermittlung eine Veränderung von Wissen bewirken und dabei auch neues Wissen produzieren“. Sie sind „Mediatoren zwischen Wissensproduzenten und -anwendern“. „Sie organisieren und kommunizieren Wissen über Wissen und tragen im Idealfall zur Lösung von Konflikten, zur Formierung und

Transformierung von Identitäten und zur Bewältigung von Alltagsproblemen“ (Nolda 2001b, S. 94–95) bei.

Wenn gemäß der These der prinzipiellen und umfassenden Wissensbasierung aller Teilbereiche moderner Gesellschaften die von der organisierten Erwachsenenbildung unabhängige Produktion, Distribution, aber auch Rezeption von (wissenschaftlichem) Wissen für immer mehr Menschen eine immer größere Rolle spielen, dann büße die Erwachsenenbildung jeden Monopolanspruch auf die Vermittlung von (wissenschaftlichem) Wissen ein. Ihr Selbstverständnis könne nicht länger mit einem solchen Anspruch begründet, sondern müsse auf einer anderen Basis entwickelt werden.

„Das Konzept der Wissensgesellschaft legt ein Berufsverständnis nahe, das von der gesellschaftlichen Notwendigkeit der ausgeübten Tätigkeit überzeugt ist, diese aber weder überhöht noch als lediglich vorgegebenes Wissen vermittelnde unterschätzt. (...) Die gesellschaftliche Verbreitung des Wissens und der Wissen verbreitenden Experten und Berater zwingt der Erwachsenenbildung eine nüchterne Betrachtung ihrer realen und möglichen Leistungen in Konkurrenz zu oder in Kooperation mit anderen Anbietern auf“ (Nolda 2001b, S. 108).

Den Kern pädagogischer Professionalität begründet Nolda vor diesem Hintergrund unter Bezugnahme auf das Kontingentwerden und die Fragilität des Wissens in der Wissensgesellschaft, also unter Bezug auf einen erweiterten, flexiblen und Ungewissheit als Kreativitätsgenerator betonenden Wissensbegriff. Indem die Erwachsenenbildung sich diesem auf allen Ebenen öffne und seiner Verkürzung offensiv gegenüber trete, könne sie dazu beitragen, die „in der Wissensgesellschaft angelegten Demokratisierungschancen zu vergrößern und auch die nach wie vor bestehenden Ungleichheiten in den Zugangsmöglichkeiten zum Wissen auszugleichen“. Die Übernahme dieses Wissensbegriffs gebiete es, sich „von der Idee der Vermittlung von Sicherheiten und Orientierung zu verabschieden und stattdessen auf das Bildungsziel des Umgangs mit unabdingbarem, aber prinzipiell strittigem Expertenwissen und der Bewusstmachung und Beförderung von damit verbundenen Handlungschancen zu setzen“ (Nolda 2001b, S. 109–110). Nolda plädiert damit insgesamt für eine radikale Verabschiedung einer Selbstbeschreibung der Erwachsenenbildung, die bisher in hohem Maße von „Elementen des Pathetischen“ (Nolda 2001b, S. 108) geprägt sei.

3.3 Umgang mit Wissen: Rekonstruktion pädagogischer Kommunikation in der Wissensgesellschaft

Während Stroß und Nolda vom Bezug bzw. vom Nichtbezug auf die Wissensgesellschaft, im einen Fall in der Bildungspolitik, im anderen in der Fachdisziplin Erwachsenenbildung, ausgehen, wird in den im Folgenden zu erläuternden Studien die Perspektive verschoben. Ausgangspunkt ist ein – aus erziehungswissenschaftlicher Sicht erkennbares – Defizit soziologischer Konzepte der Wissensgesellschaft. Diese thematisieren zwar inzwischen auch den Zusammenhang von Wissensgesellschaft und Lernen (Willke 2002), aber die Frage, wie dieses Lernen ermöglicht, wie

es wahrscheinlich gemacht wird, also die Frage der Pädagogisierung und des Selbstlernens, wird nicht behandelt.⁴ Genau an dieser Stelle setzt das Projekt „Umgang mit Wissen“ ein, das am Beispiel von zwei großen Dienstleistungsorganisationen im Profit- und Non-Profitbereich empirische Formen der Institutionalisierung des Pädagogischen in der Wissensgesellschaft zum Thema hat. Ausgangspunkte des Projektes sind dabei nicht die mehr oder weniger kritische Rezeption einer soziologischen Großdiagnose, sondern die Frage nach der empirischen Gestalt der (pädagogischen) Wissenskommunikation in ausgewählten Feldern des Lernens Erwachsener.

Mit Blick auf die Projektbefunde lassen sich unterschiedliche Grundformen und Dimensionen der Wissenskommunikation beschreiben. Wissenskommunikation setzt immer Personen voraus, die sich das vermittelte Wissen aneignen. Soweit diese Aneignung in der Kommunikation nicht als ein Problem reflektiert wird, auf das die Vermittlung in bestimmter Weise reagiert, handelt es sich um *einfache Wissensvermittlung*. Soweit sie nicht nur aus der Beobachter/innen/perspektive auf Aneignung bezogen stattfindet, sondern diese in der Kommunikation beobachtet wird, handelt es sich um *aneignungsreflektierende Wissenskommunikation*. Von *pädagogischer Kommunikation* im engeren Sinne kann erst dann gesprochen werden, wenn die Veränderung der adressierten Person im Zusammenhang der Wissensvermittlung kommuniziert wird, und zwar unterscheidbar von der Wissenskommunikation, gleichwohl aber nicht losgelöst von ihr (Kade 1997). Dies geschieht insbesondere dergestalt, dass zusammen mit der (aneignungsbezogenen) Vermittlung von Wissen die Adressatin bzw. der Adressat als defizitär konstruiert wird und diese Defizitkonstruktion als Kern einer personbezogenen Veränderungserwartung kommuniziert wird. In dieser Hinsicht steht nicht die Mitteilung von den Adressatinnen und Adressaten unbekanntem Wissen im Vordergrund, also der Informationsaspekt von Kommunikation, sondern das Wissen, das als Neues, näher: als für die Person bedeutsames Wissen vermittelt wird. So wie beim Übergang von der einfachen zur aneignungszentrierten Wissenskommunikation der Vermittlungs- gegenüber dem Mitteilungsaspekt in den Vordergrund tritt, so tritt nunmehr die Wissens- gegenüber der Informationsdimension der Kommunikation hervor. Zugleich wird die für Information kennzeichnende Differenz neu/alt – bzw. bezogen auf Wissen: bekannt/unbekannt – durch das Kriterium der Lebenslaufbedeutsamkeit des Wissens ersetzt. Mit Wissensvermittlung wird in diesem Fall also nicht nur eine Aneignungserwartung kommuniziert, sondern darüber hinaus noch eine personbezogene Veränderungserwartung.⁵

Eine *Variante* pädagogischer Kommunikation liegt dort vor, wo die Vermittlung von Wissen nicht (nur) an soziale Akteure, d. h. Personen, adressiert ist, sondern

⁴Zur erziehungswissenschaftlichen Interpretation der Wissensgesellschaft als Lerngesellschaft vgl. Jarvis 2001. Zur Rolle der Erwachsenenbildungswissenschaft bei der Analyse von Prozessen der Wissensgesellschaft vgl. auch Salling Olesen 2003.

⁵Wenn in der neueren Diskussion vermehrt auf die Erziehungsdimension der Erwachsenenbildung/Weiterbildung hingewiesen wird (Nittel 2003; Wittpoth 2003), so ist dieser Typ von pädagogischer Kommunikation im Blick.

(auch) an die Adressatin oder den Adressaten in ihre bzw. seiner Bestimmung als einzelner Mensch oder auch als Individuum. Die Person, genauer: ihre Unterscheidung vom Individuum, ist eine „Erfindung der Kommunikation“ (Luhmann 2002). Indem die Kommunikation sich an der Person orientiert, kann sie in ihrer Fortsetzung von der Bindung an die bewusstseinsinternen Prozesse der Kommunikationsteilnehmenden entkoppeln. Soweit die die Person transzendierende Perspektive auf das bewusstseins- und körperbestimmte Individuum weiterhin bedeutsam wird, bleibt Bildung als Fluchtpunkt von Erziehung, wenn auch vielleicht nicht als „Ordnungsformel, sondern als ein zuverlässiger Garant für ein ausreichendes Maß an basaler Anarchie“⁶ auch im Rahmen eines systemtheoretisch aufgeklärten Begriffs pädagogischer Kommunikation erhalten (Kade 2004). Man könnte daher auch von *Bildungskommunikation* sprechen.

Empirisch lässt sich ein breites Spektrum von pädagogischer Kommunikation im Zusammenspiel von Akteurs-, Adressat/inn/en- und Beobachter/innen/perspektive nachweisen, das von nur unscheinbar mitlaufenden personbezogenen Veränderungserwartungen bis zu einer starken Verknüpfung der Wissenskommunikation mit Veränderungserwartungen reicht (Seitter 2004). In letzterem ist sicher die stärkste Verkörperung von Erziehungsansprüchen gerade auch in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu sehen. Merkmal einer an Erwachsene adressierten Wissenskommunikation, das diese von an Schülerinnen und Schüler, Jugendliche oder Kinder adressierter Kommunikation abhebt, kann also nicht das Fehlen von personbezogenen Veränderungserwartungen sein, wie das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Bildung in Abhebung von Erziehung suggeriert, sondern nur deren *Invisibilisierung* (Kade und Seitter 2007c; Nolda 2005; Kade und Nolda 2007).

Eine Spezifizierung und in diesem Zusammenhang auch eine Differenzierung erfährt pädagogische Kommunikation in unterschiedlichen sozialen Settings. Eindeutig pädagogisch markiert sind *explizit-intensive* Settings, bei denen die Vermittlungsaktivität im Vordergrund steht, Personen für die Vermittlung zuständig sind, ein asymmetrisches Gefälle zwischen Professionellen und Laien herrscht, Individuen in einer Defizitperspektive adressiert werden und Aneignung unter der Perspektive der Einwirkungsabsicht beobachtet und kommuniziert wird. *Hybrid-uneindeutige* Settings sind dagegen gekennzeichnet durch die Gleichzeitigkeit bzw. ständige Übergänge zwischen Wissensvermittlung, Belehrung und Geselligkeit, Unterhaltung, Selbstdarstellung, Kulinarik oder Spiel etc., wobei die Vermittlungsakteure keineswegs die Deutungs- und Steuerungshoheit des Settings insgesamt innehaben, sondern sich im Gegenteil – meist – an die durch die Adressatinnen und Adressaten bestimmte Dynamik anpassen (müssen). *Medial-extensive* Settings schließlich lassen sich dadurch charakterisieren, dass sie Vermittlungsprozesse bei Abwesenheit der Adressatinnen und Adressaten organisieren. Sie nutzen die Möglichkeiten technologisch gestützter Verbreitung von Wissen in expansiver Weise,

⁶Vgl. die entsprechende, von André Kieserling auf die (Bildungs-)Idee der Universität bezogene Formulierung (2004, S. 290).

ohne dabei auf die Anwesenheit von Adressatinnen und Adressaten Rücksicht nehmen zu müssen, aber auch ohne auf Adressatinnen und Adressaten direkt Bezug und Einfluss nehmen zu können. Die für pädagogische Kommunikation entscheidende Frage des Aneignungsbezugs von Vermittlungsintentionen wird in den drei Settings unterschiedlich gelöst, indem problematische (explizit-intensiv), changierende (hybrid-uneindeutig) und stellvertretende (medial-extensiv) Aneignungsoptionen mit unterschiedlichen Möglichkeiten der Sichtbarmachung und Vereindeutigung fokussiert werden.

Grundsätzlich sind Prozesse der Wissenskommunikation von Momenten der Charakterisierung der beteiligten Personen als entweder (schon) Wissende oder (noch) Nicht-Wissende begleitet. Mit diesen Zuschreibungsakten wird auf das Problem reagiert, dass das Wissen und Lernen von Personen nicht unmittelbar beobachtet werden kann und deswegen im Rahmen von Kommunikation eigens repräsentiert werden muss (Dinkelaker 2008). Wird die Aneignung von Wissen zum Gegenstand der Kommunikation, so weisen diese Zuschreibungsakte ein charakteristisches Muster auf. Zunächst wird ein Nicht-Wissen konstatiert oder unterstellt – ein Defizit wird diagnostiziert. Dann werden Anlässe einer Überwindung dieses Nicht-Wissens dargestellt – Korrekturen finden statt. Schließlich wird etwas darüber ausgesagt, ob anlässlich dieser Korrekturen neues Wissen erworben wurde oder nicht – der Lernprozess wird evaluiert (Dinkelaker 2007).

Werden Ergebnisse der Evaluation der Wissensaneignung (Kuper 2005) darüber hinaus dokumentiert und bescheinigt, geht es primär nicht länger um die Kommunikation von Wissen *an* Personen, sondern um die Kommunikation *über* das Wissen von Personen mithilfe von Zertifikaten. Insofern kann man im Unterschied zur Wissenskommunikation von *Zertifikatskommunikation* sprechen. Während Formen *einfacher Zertifizierung* durch Versprachlichung, interaktive Einbettung, Flüchtigkeit und schwache Sichtbarkeit gekennzeichnet sind, machen Zertifikate mit *gesteigerter Reflexivität* die Ermittlung, Bewertung und Dokumentation von Personenwissen der Kommunikation durch Methodisierung und Verschriftlichung zugänglich (Kade 2005).

3.4 Situierung und Performanz: Wissen und Aufmerksamkeit in Kursen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Aus der Perspektive einer „Ethnografie der Kommunikation“ (Knoblauch 2011) entfalten sich Wissenskommunikation und pädagogische Kommunikation performativ in personal verkörperten räumlichen und zeitlichen sozialen Situationen (vgl. auch Fuhrer/Renger 2012). Leitend ist dabei der Gedanke, dass die (pädagogische) Kommunikation von Wissen ein realzeitlicher Vorgang ist, der sich interaktiv als kommunikative Praxis vollzieht. Betrachtet man (pädagogische) Kommunikation im Hinblick auf die in ihr prozessierte „Performanz des Wissens“ (Knoblauch 2007, S. 120), so treten die situativ hervorgebrachten Inszenierungen des Wissens, die in ihnen prozessierten Verhältnisse zwischen implizitem und explizitem Wissen,

zwischen individuell-besonderem und kollektiv-geteiltem, zwischen bereits vorausgesetztem und noch zu vermittelndem Wissen hervor.

Als kursförmig vorstrukturierte performative Inszenierungspraxis steht der Umgang mit Wissen in einer neueren videografischen Studie zum Lehren und Lernen Erwachsener (Kade et al. 2014) im Mittelpunkt. Die aus dem Projekt „Bild und Wort“ heraus entstandene videografische Studie geht von der Annahme aus, dass Kurse als Inbegriff institutionell organisierter lehrbezogener sozialer Arrangements (Kade und Nolda 2015) das „performative Zentrum der Erwachsenenbildung“ (Herrle et al. 2014, S. 13) ausmachen. In dieser Sicht eröffnet die Studie einen umfassenden und detaillierten Zugang zur Performativität des Wissens in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Es eröffnet sich ein facettenreiches Spektrum von Aspekten:

- Materialität und Präsenz: z. B. Formen der Raumgestaltung oder die Nutzung von Dingen als Gegenstände des Lernens
- Körperlichkeit: z. B. Platzierung und Ausrichtung von Körpern im Raum, Kleidung, Erlernen von Körperbewegungen
- Gruppendynamiken: z. B. Wandel von Gruppenformen im Lichte des Spannungsverhältnisses von Individualitätsdarstellung und sozialer Anerkennung
- Mehrdeutigkeit von Interaktionen: z. B. verborgene Kommunikationshinweise Kursgeschehen auf Vorder- und Hinterbühne.

Über die in der Mikrosoziologie der Wissensgesellschaft untersuchten situativen Inszenierungen von Wissen(-serwartungen) hinaus werden in dieser Studie insbesondere erwachsenenbildungsspezifische Varianten der Inszenierung von Aneignung analysiert (Dinkelaker 2016). Entsprechend der in der Wissensgesellschaft sich ausweitenden „Institutionalisierung des Zeigens“ (Knoblauch 2007, S. 132) gewinnen diesbezüglich Formen der Institutionalisierung einer auf das Zeigen bezogenen (aneignungsbedeutsamen) Aufmerksamkeit (Kade 2011) an Bedeutung.

Es deutet sich an, dass vor dem Hintergrund der im Zuge der zunehmenden Verbreitung der digitalen Informationstechnologien erheblich gesteigerten Zugänglichkeit des Wissens und seiner Darstellung Veranstaltungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu einem speziellen, in der Zukunft möglicherweise an Bedeutung zunehmenden Arrangements der Intensivierung der Aneignung von Wissen werden. Ein Arrangement, von dem zu erwarten ist, dass es sich in der Konkurrenz um die zunehmend als knappes Gut verstandene selektive Aufmerksamkeit (Franck 2005) noch einmal schärfer profilieren wird. Die theoretische Differenzierung des Aneignungsbezugs, die Spezialisierung auf Aneignungsbefähigung und die Aufwertung kontextgebundenen Wissens verweisen dabei auf ein doppeltes Spannungsverhältnis. Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung übernimmt die Zuständigkeit einerseits für die Ermöglichung biografischer Kontextualisierung kollektiven Wissens und andererseits für die Anschlussfähigkeit des kontextualisierten, personengebundenen Wissens an kollektive Wissenserwartungen. Darüber hinaus bewegt sie sich in einem Spannungsverhältnis zwischen dem Versprechen auf Sicherheit durch

Wissen, sei es nun wissenschafts- oder praxisgeneriert, einerseits und der reflexiven Verunsicherung von Wissenserwartungen im Aneignungsgeschehen andererseits (Dinkelaker und Kade 2011).

3.5 Synopse der vier Studien

Die dargestellten Studien beziehen sie je unterschiedlich auf das Verhältnis von Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Wissensgesellschaft: Während im ersten Fall die Einseitigkeit der Rezeption der Wissensgesellschaft analysiert wird und im zweiten Fall die fehlende erziehungswissenschaftliche Rezeption der soziologischen Diskussion zur Wissensgesellschaft der Kritikpunkt ist, bildet im dritten Fall ein erziehungswissenschaftliches Defizit des soziologischen Konzepts der Wissensgesellschaft den Ausgangspunkt. Mit der Fokussierung der Performanz als Grundkonzept zur Erschließung der Prozessualität des Wissens wird im vierten Fall ein Moment moderner Wissensgesellschaften in den Mittelpunkt gestellt, das soziologisch wie erziehungswissenschaftlich gleichermaßen von Bedeutung ist.

Die vier Studien nehmen zudem je unterschiedlich Bezug auf Wissen und Bildung. Die Studien von Stroß und Nolda verhalten sich in dieser Hinsicht komplementär zueinander. Stroß kritisiert den Wissensbegriff vom Bildungsbegriff her und assimiliert letztlich Wissen an Bildung, Nolda kritisiert den Bildungsbegriff vom Wissensbegriff her, Bildung wird durch Wissen ersetzt.

Für die von Stroß geleistete Kritik der Bildungspolitik ist der Bildungsbegriff insofern von Bedeutung, als damit ein wesentlicher Maßstab der Kritik benannt ist. Was am Bezug der Bildungspolitik kritisiert wird, ist die Orientierung an einem ökonomisch und utilitaristisch determinierten Wissensbegriff.⁷

Nolda kritisiert den Bildungsbegriff der Erwachsenenbildung vom Wissensbegriff der Wissensgesellschaft her. Insbesondere kritisiert sie die Pädagogisierung von Bildung, insofern nämlich die Erwachsenenbildung sich als eine, auch moralisch herausgehobene Institution versteht, die im Namen von Bildung aus einer Verantwortung für die Verbesserung der Gesellschaft und für die individuelle Emanzipation handelt. Nolda votiert für eine Entzauberung des Selbstverständnisses der Erwachsenenbildung. Wissen soll zum professionellen Leitbegriff von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern als *knowledge worker* werden.⁸

⁷Damit greift Stroß zentrale Themen der erziehungswissenschaftlichen Diskussion über bildungspolitische Aspekte der Wissensgesellschaft auf. Diese organisiert sich über die Gegenüberstellung eines ökonomischen und eines kulturellen Verständnisses von Wissensgesellschaft, von Bildungsmarkt und freiem Zugang zu Wissen, von Standardisierung und Diversität von Wissen (Cervero 2001; Hargreaves 2003; Bron und Schemmann 2003).

⁸In der englischsprachigen Diskussion ist noch eine weitere Variante der Relationierung von Wissen, Bildung, Wissensgesellschaft und Erziehungssystem zu beobachten. Der Wissensbegriff der Wissensgesellschaft wird hier in die Nähe des Bildungsbegriffs gerückt, während dem Erziehungssystem ein Festhalten an einem veralteten, für Prozesse der Bildung problematischen Wissensbegriff unterstellt wird (Gilbert 2005; Bereiter 2002; Fenwick 2004).

Im Projekt „Umgang mit Wissen“ steht das Verhältnis von Bildung und Wissen nicht direkt im Mittelpunkt, sondern das Verhältnis von Wissen und Pädagogik, genauer: von Wissen(svermittlung) und pädagogischer Kommunikation. Der Analysefokus sind die Formen, in denen in modernen Gesellschaften die Vermittlung und Aneignung von Wissen, damit auch Bildung institutionalisiert ist. Bildung und Wissen markieren in diesem Bezugsrahmen also keine konkurrierenden Perspektiven für die Beschreibung des Erziehungssystems. Sie unterscheiden sich auch nicht als optimistische oder pessimistische Zielvarianten individueller und gesellschaftlicher Entwicklung. Ihr Verhältnis ist vielmehr das operativer Relationalität. Bildung und Wissen setzen sich wechselseitig voraus. Bildung bezeichnet eine Form des Bezugs auf Wissen (Aneignung), die dessen Angebotscharakter betont. Sie ist von Erziehung als der unter dem Aspekt der Strukturierung von Aneignung komplementären Form des Bezuges auf Wissen (Vermittlung) unterschieden. Erziehung betont die Zumutung an der Wissensvermittlung (Luhmann 1997).⁹

Die Studien zur Performativität des Wissens stellen die Hervorbringung von Wissen und Bildung als soziale Realitäten in den Vordergrund. Untersucht werden die sich von Moment zu Moment weiter entfaltenden, räumlich-materiell-körperlichen Situationen, in denen das Lernen Erwachsener als Umgang mit Wissen bzw. als Bildung prozessiert wird. Für den erziehungswissenschaftlichen Zugang zur Wissensgesellschaft ergibt sich unter den Aspekten Bildung, Wissen und Pädagogik somit – schematisiert – folgende Gesamtordnung (Tab. 1):

4 Erwachsenenbildung/Weiterbildung unter den Bedingungen der Universalität des Wissensbezugs: Entgrenzung und Respezifizierung

Der Bezug auf die Wissensgesellschaft und die Herausforderung durch sie wird – so wurde vorangehend erläutert – von der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung in unterschiedlicher Weise aufgenommen: als *normative Engführung*, als *normative Entzauberung*, als *kommunikationsbezogene Empirisierung* oder als *Analyse ihrer performativen Hervorbringung*. Diese Bezugnahmen können gelesen werden als Versuche, den Gehalt der Zeitdiagnose Wissensgesellschaft für die Erwachsenenbildung auszuloten und damit die Tragfähigkeit von Wissen als Bezugspunkt auch des Lernens Erwachsener auszuloten.¹⁰ Diese Zugänge zum Wissensthema zeigen aber auch den uneindeutigen und ambivalenten Status, den die Zeitdiagnose „Wissensgesellschaft“ für die Erwachsenenbildung hat. Pointiert

⁹Zur Unterscheidung von angebotenen Zumutungen und zugemuteten Angeboten vgl. Kade 2003.

¹⁰Neben diesen vier Modi gibt es selbstverständlich noch weitere Formen der Bezugnahme und Ausgestaltung. Erwähnenswert sind in diesem Zusammenhang insbesondere die lerntheoretischen – instruktionistischen und konstruktivistischen – Zugänge, welche in einer didaktischen Perspektive Fragen wie Umgebungsgestaltung, Situierung, Inhaltsaufbereitung, etc. diskutieren (Reinmann-Rothmeier und Mandl 1994, 2001; Arnold und Siebert 2006).

Tab. 1 Synopse der vier Studien

	Stroß (2001a, b)	Nolda (2001b)	Kade und Seitter (2007a)	Kade et al. (2014)
Thematisierungsperspektive	Kritik des Wissens vom Bildungsbegriff her	Kritik des Bildungsverständnisses vom Wissen her	Rekonstruktion pädagogischer Kommunikation	Analyse der Performanz von Wissen
Kernthema von Bildung	Gegen Markt und Ökonomie, Gleichheit	Handlungsmöglichkeiten des Individuums in der Demokratie	Soziale Kommunikationsfähigkeit, individuelle Freiheit	Leiblichkeit, Materialität, Situativität
Institutionalisierungsform	Bildungs- und Erziehungsinstitutionen	Entpädagogisierung	Pädagogische Kommunikation	Kursförmiges Lehren und Lernen
Verhältnis von Bildung und Wissen	Wissen an Bildung assimilieren	Bildung durch Wissen ersetzen	Relationalität von Bildung und Wissen im Horizont ungewisser Zukünfte	Situierung von Wissen in sozialen Praktiken Prozessualität von Wissen und Bildung
Methode	Theoretische Reflexion	Theoretische Reflexion	Wissenskommunikationsanalyse	Ethnografie der Kommunikation

formuliert könnte man sagen, dass die heimliche Krise der Erwachsenenbildung seit den 1970er-Jahren, die durch ihren Siegeszug als Weiterbildung nur schwach überdeckt wird, im Zusammenhang mit dem Selbstverständnis moderner Gesellschaften als Wissensgesellschaften steht. Die Ubiquität des Wissensbezugs, genauer: des hervortretenden Konnexes zwischen Wissensgenerierung, Wissensvermittlung, Wissensaneignung und Wissensperformanz höhlt die Erwachsenenbildung zunehmend aus und überführt sie in das Lebenslange Lernen als die für die Wissensgesellschaft genuine, in diesem Sinne gegenwärtige Institutionalisierungsform des Lernens.¹¹ Eine eigenständige Kontur erhalten Erwachsenenbildung und auch Weiterbildung somit nur noch bzw. vor allem über den Bezug auf Bildung und auf Profession, wobei diese als Jedermanns-Profession (Wilensky 1964) im Kontext der Individualisierung von Professionalität (Nittel 2006), der Institutionalisierung von Selbstbeobachtung (Kade und Seitter 2004) und der Einwanderung pädagogischer Wissensbestände in Organisationen womöglich bereits ihren Höhepunkt überschritten hat. Insofern als mit der Ubiquität des Wissens die Ubiquität von Prozessen der Wissensvermittlung, der Wissensaneignung und Wissensüberprüfung einhergeht, zeichnet sich das Lebenslange Lernen als dezentraler, temporalisierter, fragmentierter gleichwohl iterativer, extensivierter und sozial alternierender Modus der wissensbasierten Bezugnahme auf die Welt aus (Kade und Seitter 2007b). In welcher Weise sich Erwachsenenbildung und Weiterbildung als institutionell (re-)spezifizierte Formen der Wissenskommunikation in diesem Kontext behaupten können, ist eine empirisch und wohl auch historisch (noch) offene Frage.

Literatur

- Arnold, R., & Siebert, H. (2006). *Konstruktivistische Didaktik. Von der Deutung zur Wirklichkeit*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. New York: Basic Books.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Makwah: Erlbaum.
- Bollenbeck, G. (1994). *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt a. M./Leipzig: Suhrkamp.
- Bron, A., & Schemmann, M. (Hrsg.). (2003). *Knowledge Society, Information Society and Adult Education*. Münster: o.V.
- Bude, H. (2002). Wissen, Macht, Geld. Zur politischen Ökonomie des futurisierten Kapitalismus. *Merkur*, 56(5), 393–402.
- Cervero, R. M. (Hrsg.). (2001). *Power in practice. Adult education and the struggle for knowledge and power in society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Commission of the European Communities. (2000). *A memorandum on lifelong learning: Towards the learning society*. Brussels: commission of the european communities.
- Dinkelaker, J. (2007). Kommunikation von Lernen. Theoretischer Zugang und empirische Beobachtungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(2), 199–213.

¹¹Vgl. in diesem Sinne das Memorandum der Commission of the European Communities (2000) zum Lebenslangen Lernen.

- Dinkelaker, J. (2008). *Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dinkelaker, J. (2016). Aufmerksamkeit als Kategorie einer Empirie pädagogischer Situationen. In W. Meseth, J. Dinkelaker, M. Hummrich, S. Neumann & K. Rabenstein (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (in Vorbereitung).
- Dinkelaker, J., & Kade, J. (2011). Wissensvermittlung und Aneignungsorientierung. Antworten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf den gesellschaftlichen Wandel des Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen. *Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2, 24–34.
- Drucker, P. F. (1969). *The age of discontinuity. Guidelines to our changing society*. New York: Harper + Row.
- Engelhardt, A., & Kajetzke, L. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Wissensgesellschaft. Theorie, Themen und Probleme*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Fenwick, T. (2004). Learning in complexity: Work and knowledge in enterprise cultures. In P. Kell, S. Shore & M. Singh (Hrsg.), *Adult education @ 21st century* (S. 253–267). New York: Lang.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Forschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- Franck, G. (2005). *Mentaler Kapitalismus: Eine politische Ökonomie des Geistes*. München/Wien: Hanser Verlag.
- Fuhrer, T., & Renger, A.-B. (Hrsg.). (2012). *Performanz von Wissen. Strategien der Wissensvermittlung in der Vormoderne*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Gilbert, J. (2005). *Catching the knowledge wave? The knowledge society and the future of education*. Wellington: NZCER Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. Maidenhead/Philadelphia: Open University Press.
- Helsper, W., Hörster, R., & Kade, J. (Hrsg.). (2003). *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Herrle, M., Dinkelaker, J., Nolda, S., & Kade, J. (2014). Kursforschung und Videographie. In J. Kade, S. Nolda, J. Dinkelaker & M. Herrle (Hrsg.), *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener* (S. 13–40). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hof, C. (2001). *Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichts*. Bielefeld: wbv.
- Hof, C. (2009). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Humboldt, W. v. (1969). Theorie der Bildung. In W. von Humboldt (Hrsg.), *Werke in fünf Bänden* (Bd. I, S. 234–240). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jarvis, P. (Hrsg.). (2001). *The age of learning. Education and the knowledge society*. London: Kogan Page.
- Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (S. 30–70). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kade, J. (2001). Risikogesellschaft und riskante Biografien. Zur Wissensordnung der Erwachsenenbildung/Erziehungswissenschaft. In J. Wittpoth (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose* (S. 9–38). Bielefeld: wbv.
- Kade, J. (2003). Zugemutete Angebote, angebotene Zumutungen – (Politische) Aufklärung unter den Bedingungen von Ungewissheit. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 364–389). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Kade, J. (2004). Erziehung als pädagogische Kommunikation. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf die Systemtheorie* (S. 199–232). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kade, J. (2005). Wissen und Zertifikate. Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Wissenskommunikation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(4), 498–512.
- Kade, J. (2008). Aneignung – Vermittlung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 18–19). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kade, J. (2011). Aufmerksamkeitskommunikation. Zu einem erziehungswissenschaftlichen Grundbegriff. In S. K. Amos, W. Meseth & M. Proske (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs. Festschrift für Frank-Olaf Radtke* (S. 75–100). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kade, J. (2015). Kontingente Kontexte. Ungewissheitsorientierungen der Erziehungswissenschaften. In P. Wehling (Hrsg.), *Vom Nutzen des Nichtwissens. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Bielefeld: transcript Verlag. (im Druck).
- Kade, J., Nittel, D., & Seitter, W. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kade, J., & Nolda, S. (2007). Das Bild als Kommentar und Irritation. Zur Analyse von Kursen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf der Basis von Videodokumentationen. In B. Friebertshäuser, H. von Felden & B. Schäffer (Hrsg.), *Bild und Text – Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft* (S. 159–178). Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Kade, J., & Nolda, S. (2015). Kurse. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 143–149). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kade, J., & Seitter, W. (2003). Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 50–72). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Kade, J., & Seitter, W. (2004). Selbstbeobachtung. Professionalität lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 326–341.
- Kade, J., & Seitter, W. (2007a). *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen, Bd. 1: Pädagogische Kommunikation; Bd. 2: Pädagogisches Wissen*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Kade, J., Seitter, W. (2007b). Lebenslanges Lernen. In M. Göhlich, C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (S. 133–141). Weinheim: Beltz.
- Kade, J., & Seitter, W. (2007c). Offensichtlich unsichtbar. Die Pädagogisierung des Umgangs mit Wissen im Kontext des lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(2), 181–198.
- Kade, J., Nolda, S., Dinkelaker, J., & Herrle, M. (2014). *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kieserling, A. (2004). Bildung durch Wissenschaftskritik: Universitäten zwischen Selbstbeschreibung und Soziologie. In A. Kieserling (Hrsg.), *Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung. Beiträge zur Soziologie soziologischen Wissens* (S. 244–290). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Knoblauch, H. (2007). Die Performanz des Wissens: Zeigen und Wissen in Powerpoint-Präsentationen. In H. Knoblauch & B. Schnettler (Hrsg.), *Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen* (S. 117–138). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Knoblauch, H. (2011). Diskurs, Kommunikation und Wissenssoziologie. In R. Keller, W. Schneider & W. Viehöver, W. (Hrsg.), *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse* (Bd. 1, 3., erw. Aufl., S. 225–244). Wiesbaden: Springer.
- Knorr-Cetina, K. (2002). *Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2001). *Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel: Kommission der europäischen Gemeinschaften.
- Kraus, K. (2001). *Lebenslanges Lernen. Karriere einer Leitidee*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kuper, H. (2005). Evaluation der Aneignung von Wissen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In J. Kade & W. Seitter (Hrsg.), *Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel. Beiträge zum Lernen Erwachsener* (S. 35–46). Bielefeld: wbv.
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Luhmann, N. (1997). Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (S. 11–29). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nittel, D. (2003). Erziehung: Verbindungsglied zwischen Schule und Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 53(1), 7–20.
- Nittel, D. (2006). Individuelle Professionalisierung. In D. Nittel & C. Maier (Hrsg.), *Persönliches Erinnerung und kulturelles Gedächtnis. Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung* (S. 370–379). Budrich: Opladen.
- Nolda, S. (2001a). Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(1), 101–120.
- Nolda, S. (2001b). Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine (mögliche) Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In J. Wittpoth (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose* (S. 91–117). Bad Heilbrunn: wbv.
- Nolda, S. (2002). *Pädagogik und Medien. Eine Einführung* (Bd. 15). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nolda, S. (2005). Fragilität und Sinngebung. Zur Vermittlung von Wissen in Massenmedien. In J. Kade & W. Seitter (Hrsg.), *Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel. Beiträge zum Lernen Erwachsener* (S. 23–34). Bielefeld: wbv.
- Prognos, A. G., & Sozialforschung, I. B. (1998). *Delphi-Befragung 1996/1998 „Potenziale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“*. Integrierter Abschlussbericht. München/Basel: Selbstverlag.
- Reinmann-Rothmeier, G., & Mandl, H. (1994). Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In F. Klix & H. Spada (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Praxisgebiete. Serie II: Kognition, Bd. 6: Wissen* (S. 457–500). Göttingen: Hogrefe.
- Reinmann-Rothmeier, G., & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 601–647). Weinheim: Beltz.
- Rustemeyer, D. (2003). Kontingenzen pädagogischen Wissens. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 73–91). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Salling Olesen, H. (2003). Generating knowledge about learning in the knowledge society – Or learning about how the knowledge society knows. In A. Bron & M. Schemmann (Hrsg.), *Knowledge society, information society and adult education. trends, issues, challenges* (S. 183–202). Münster: Lit. Verlag.
- Seitter, W. (2004). Gegenläufige Innovationspraktiken. Zur Pädagogik des Unternehmens und zum Wissensmanagement von Sozialarbeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(1), 71–84.
- Seitter, W. (2007). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung*. Bielefeld: wbv.
- Stehr, N. (1994). *Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stehr, N. (2000). *Die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften. Die Stagnation der Macht und die Chancen des Individuums*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Stichweh, R. (2004). Wissensgesellschaft und Wissenschaftssystem. *Schweizer Zeitschrift für Soziologie*, 30(2), 147–165.
- Stroß, A. M. (2001a). Die „Wissensgesellschaft“ als bildungspolitische Norm? *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, 24(42), 84–100.
- Stroß, A. M. (2001b). „Wissensgesellschaft“ und Reformpädagogik im aktuellen bildungspolitischen Diskurs. Über notwendige Synthetisierungsleistungen der Erziehungswissenschaft. *Der pädagogische Blick*, 9(4), 207–216.
- Thiel, F. (2007). Stichwort: Umgang mit Wissen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(2), 153–170.

- Tippelt, R. (2007). Lebenslanges Lernen im Prozess horizontaler und vertikaler gesellschaftlicher Differenzierung. In M. Brumlik & H. Merkens (Hrsg.), *bildung.macht.gesellschaft* (S. 109–128). Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Wehling, P. (Hrsg.). (2015). *Vom Nutzen des Nichtwissens. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Bielefeld: transcript Verlag. (im Druck).
- Weingart, P. (2001). *Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Wilensky, H. (1964). The professionalisation of everyone? *American Journal of Sociology*, 71, 137–158.
- Willke, H. (2002). *Dystopia. Studien zur Krisis des Wissens in der modernen Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Wittpoth, J. (Hrsg.). (2001). *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose*. Bielefeld: wbv.
- Wittpoth, J. (2003). Erziehung – Bildung – lebenslanges Lernen. Zum prekären Status von Absichten in der Erwachsenenbildung. In D. Rustemeyer (Hrsg.), *Erziehung in der Moderne* (S. 509–520). Würzburg: Königshausen + Neumann.