

Hans-Uwe Otto · Jürgen Oelkers (Hg.)

Zeitgemäße Bildung

Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik

Unter Mitarbeit von Petra Bollweg

Mit 9 Tabellen und 2 Abbildungen

Ernst Reinhardt Verlag München Basel

Inhalt

Vorwort	9
---------------	---

I Erziehungswissenschaftliche Grundlegung

Bildungstheoretische Optionen zum Problem der Ganztagsbildung <i>Von Peter Vogel</i>	14
Leben lernen, Bildungskonzepte und sozialpädagogische Aufgaben <i>Von Hans Thiersch</i>	21
Zeitgemäße Bildung: Anregungen zum Diskurs aus bildungs- und lerntheoretischer Sicht <i>Von Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt</i>	37
Bildungshorizonte von Entwicklung und Lernen <i>Von Karl-Heinz Braun</i>	52
Informelles Lernen: eine Folge dynamisierter sozialer Differenzierung <i>Von Claus J. Tully</i>	72
Bildung und Zukunft. Vermittlung individueller und gesellschaftlicher Bildungsprozesse <i>Von Heinz Sünker</i>	90

II Konzeptionelle Herausforderung

Dezentrierte Ganztagsbildung: Diskurskritische Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte <i>Von Heinz-Jürgen Stolz</i>	114
Ausbildung und Identitätsbildung. Theoretische Überlegungen zu ganztägigen Bildungseinrichtungen in konzeptioneller Absicht <i>Von Thomas Coelen</i>	131

Inhalt

Vorwort	9
---------------	---

I Erziehungswissenschaftliche Grundlegung

Bildungstheoretische Optionen zum Problem der Ganztagsbildung <i>Von Peter Vogel</i>	14
--	----

Leben lernen, Bildungskonzepte und sozialpädagogische Aufgaben <i>Von Hans Thiersch</i>	21
---	----

Zeitgemäße Bildung: Anregungen zum Diskurs aus bildungs- und lerntheoretischer Sicht <i>Von Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt</i>	37
---	----

Bildungshorizonte von Entwicklung und Lernen <i>Von Karl-Heinz Braun</i>	52
---	----

Informelles Lernen: eine Folge dynamisierter sozialer Differenzierung <i>Von Claus J. Tully</i>	72
---	----

Bildung und Zukunft. Vermittlung individueller und gesellschaftlicher Bildungsprozesse <i>Von Heinz Sünker</i>	90
--	----

II Konzeptionelle Herausforderung

Dezentrierte Ganztagsbildung: Diskurskritische Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte <i>Von Heinz-Jürgen Stolz</i>	114
---	-----

Ausbildung und Identitätsbildung. Theoretische Überlegungen zu ganztägigen Bildungseinrichtungen in konzeptioneller Absicht <i>Von Thomas Coelen</i>	131
--	-----

Prof. Dr. Dr. h. c. *Hans-Uwe Otto*, Universität Bielefeld und Prof. Dr. *Jürgen Oelkers*,
Universität Zürich

Von Hans-Uwe Otto außerdem im Ernst Reinhardt Verlag:

Otto/Thiersch (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik
Otto/Oelerich/Micheel (Hg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit
Otto/Schnurr (Hg.): Privatisierung und Wettbewerb in der Jugendhilfe
Olk/Otto (Hg.): Soziale Arbeit als Dienstleistung

Cover unter Verwendung eines Fotos von Zikade design, München

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

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

ISBN 10: 3-497-01846-5

ISBN 13: 978-3-497-01846-8

© 2006 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

Reihenkonzeption Umschlag: Oliver Linke, Augsburg

Satz: Fotosatz Reinhard Amann, Aichstetten

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg

Ernst Reinhardt Verlag, Kemnatenstr. 46, D-80639 München
Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Informelles Lernen: eine Folge dynamisierter sozialer Differenzierung

Von Claus J. Tully

Wie die Probleme beim Übergang vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem zeigen, kann Bildung nur mehr bedingt als Ressource angesehen werden. Auch die Idee von Bildung als Erwerb von Vorratswissen, das dann für den weiteren Lebensverlauf zur Disposition steht, ist brüchig geworden. Die Schwierigkeiten bei der Verwertung von Bildungsinhalten und Bildungszertifikaten verweisen auf die moderne Gesellschaft zurück, in der sie erworben werden. Die moderne Gesellschaft, die gelegentlich in der Soziologie auch als die „reflexive Gesellschaft“ bezeichnet wird, ist in geringerem Maße strukturell geordnet, planbare biografische Karrierewege sind selten geworden. Allgegenwärtige Entgrenzung fordert mehr Entscheidungen, d. h., in der gesellschaftlichen Moderne geht es darum, Entscheidungen zu treffen und eigenständig Grenzen zu setzen, die „Entweder-oder-Logik der Ersten Moderne“ versagt. Die Anerkennung des Entscheidungszwangs ist neben der Entgrenzung von Handlungs- und Wissenssphären

„im Bereich von ... Politik, des Rechts, der Wissenschaft, der Arbeit und der Ökonomie kennzeichnend für die gegenwärtige Epoche. Dabei bedürfen Entscheidungen neuer Begründungen und Verfahren“ (Beck/Lau 2004, 19).

Ein gemeinsamer Nenner der Entwicklung besteht in der Minderung institutioneller Bindungen und diese erweisen sich, ganz so, wie dies für die Bildungszertifikate und die sie ausstellenden Einrichtungen gilt, als im Umbruch befindlich. Im Nachfolgenden wird deshalb, in Anlehnung an die soziologische Individualisierungsthese (Beck 1993; Junge 2002; Berger 1996; Kohli 1989), eine These zur Informalisierung von Lernprozessen ausgewiesen. Der Informalisierung als Ablösung von strukturellen Vorgaben, folgen neue und zusätzliche Anforderungen an die Subjekte. Die zusätzlichen Leistungen bzw. Anforderungen bestehen in der eigenkreativen Kontextualisierung von gesellschaftlichen Angeboten und Zumutungen. Informalisierung¹ von Lernen hat mithin notwendig zwei Seiten: die *Informalisierung* und *Kontextualisierung*.

Nicht von ungefähr werden in den kritischen Debatten, die in der Öffentlichkeit geführt werden, die institutionellen Rahmen von Bildung in den Blick genommen und geprüft, ob die gesellschaftliche Organisation mithin die Wissensvermittlung auch unter der Bedingung hoher gesellschaftlicher Dynamik gelingt. Anders als in den Jahren der Bildungsreform – einer Initiative zur Reorganisation der institutionalisierten Bildung – gewinnen heute

außerschulische und nicht formale Bildungsangebote eine wachsende Bedeutung. Die Bildungsreform z. B. setzte darauf, durch Ausweitung und Ausdifferenzierung institutioneller Bildungsangebote den Wissenstransfer zu befördern. Auf diese Weise wurde ein größerer Personenkreis in den gehobenen Segmenten der organisierten Bildung eingebunden. Inzwischen differenzieren sich infolge dynamischer Modernisierung vermehrt außerschulische und nicht formale Bildungsangebote aus. Es setzt sich ein verändertes Bildungsverständnis durch, der gesellschaftliche Anspruch an Bildung verändert sich. Bildung – oder das, was von ihr erwartet wird – ist weniger zeitlos, jedenfalls von kürzerer zyklischer Nützlichkeit. Situationsbindung und Universalität sind, ganz im Sinne der reflexiven Moderne, unter den Bedingungen ihrer Maxime „sowohl“ „als auch“ zu bewältigen.

Der Kompetenzbegriff spiegelt dieses Anliegen in besonderem Maße. Nicht von ungefähr wird Bildung deshalb immer häufiger mit dem Konzept des Kompetenzerwerbs zusammen gedacht (Rauschbach et al. 2004, 23; Hungerland/Overwien 2004). Die aus heutiger Sicht relevanten Dimensionen von Bildung sind

„Teilhabe und Verantwortung, Wirksamkeit des eigenen Handelns und Veränderbarkeit der Verhältnisse, Aneignung und Gestaltung von Räumen, kulturelle Praxis und Lebensbewältigung“ (Hungerland/Overwien 2004, 25).

Eingeschlossen ist die Revision des relativ dauerhaften Bildungsbegriffs, wie er in früheren bildungssoziologischen Arbeiten unterstellt war.²

1 Gesellschaft: fluid und individualisiert

Im Dienste der Industriegesellschaften wurde Bildung in staatlich gelenkten Bildungs- und Ausbildungssystemen institutionalisiert. Lernen in Bildungsinstitutionen, Curricula, Prüfungs- und Zertifizierungsverfahren wurden zu vertrauten Settings und Standards. Vor diesem Hintergrund haben wir uns angewöhnt, Lernen mit relativ geordneten Verhältnissen zusammen zu denken. Auch heute erfolgt Lernen noch in organisierter Weise, es gibt allerdings inzwischen sehr große Unterschiede im Grad der Organisation. Schulisch organisierte Wissensvermittlung ist durch den Hoheitscharakter der staatlichen Bildungseinrichtung nach wie vor entsprechend formal geregelt, d. h., Lernort, Lernzeit und Lernziele sind festgelegt. Beim informellen Lernen dagegen müssen die Kontexte mitgedacht werden. Die Kontrastfelder formal organisierten Lernens sind: Selbstlernen, Medienlernen, Lernen im Netz, Lernen von Peers. Anstatt in festgelegten Kontexten zu fixierten Zeiten und in definierten Gruppen zu „pauken“, scheint das Lernen künftig von all diesen „lästigen“ Einschränkungen befreit, tendenziell selbstbestimmt und in vielerlei Hinsicht variabel.

Institutionelle Regelungen des Bildungssystems, des Arbeitsmarktes, des Konsums, der sozialen Versorgung usw. prozessieren das Leben des Einzelnen; dadurch bilden sich absehbare Verhältnisse heraus. Der in den 1970er Jahren aufkommende Begriff der „Normalbiografie“ spiegelt dies wider. Unterstellt werden konnten nämlich institutionelle Lebenslaufmuster. Abels (1993) formuliert mit Blick auf die Jugend: „Individualisierung heißt unter diesen gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen Rahmung individueller Normalität“ (Abels 1993, 542), je weiter freilich Strukturen im Wandel begriffen sind, desto weniger kann von Rahmung gesprochen werden. Je umfassender die Individualisierungstendenzen, desto weniger gibt es den Normalfall.

„Das individuelle Leben gestaltet sich angesichts gestiegener Wahlmöglichkeiten etwa im Hinblick auf den Lebenslauf zu einem Projekt um. Dieses legt den Individuen den Zwang zu individuellen Entscheidungen auf“ (Junge 2002, 71).

Individualisierungsprozesse haben zur Folge, dass Definitionsleistungen den Individuen selbst auferlegt oder zugemutet werden (Beck 1993, 39). Wie sich am Übergang von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft nachzeichnen lässt, werden traditionelle Setzungen durch neue Vorgaben abgelöst.³

„Der postmoderne Mensch legt damit Wert auf die Vermeidung von Festlegungen und Bindungen und die Betonung offener Optionen“ (Bauman 1991, 128). Die neuen Vorgaben schweißen nicht zusammen, sondern dividieren auseinander, es entsteht der Zwang, sich als individueller Akteur und gleichzeitig Konstrukteur der eigenen Biografie zu betätigen (Beck 1993, 153). In Zeiten großer Dynamik kann weniger auf Regeln vertraut werden. Es kommt, wie die soziologischen Debatten zur „Individualisierung“, zur „Entgrenzung“ und zu den „fluiden Verhältnissen“ andeuten, verstärkt auf die Subjekte und deren Handlungen an.

Was Entgrenzung und das Leben in fluiden Verhältnissen (Urry 2000) bedeutet, lässt sich am Zuwachs von Selfservice in der Dienstleistungsgesellschaft ablesen. Soziale Konstellationen müssen neu gedacht werden und sind anders definiert; wir arbeiten z. B. beim Homebanking in den Banken, „verrichten privat vormals betriebsförmige“ Aufgaben. Beim Übergang von der Dienstleistungs- zur Selfservice-Gesellschaft werden Klienten zu Akteuren für die Organisationen, deren Service sie nutzen (Banken, Bahn, Versicherung usw.) (Tully 2003a, 90f). Sie werden zu Mitwirkenden gemacht. Selfservice ersetzt die vormalige persönliche Dienstleistung. Banken, die Bahn, Telefongesellschaften⁴ u. a. agieren hier recht erfolgreich. „In den modernen Gesellschaften wird ... der Einzelne immer stärker in die Produktion und die Verwertung von Dienstleistungen einbezogen“ (Bender/Graßl 2004, 72). Dabei geht es nicht nur um die Nutzung von Compu-

tern. Eigenarbeit wird in die Welt der Reproduktion verlagert. Während der Service der Dienstleister abnimmt, sieht sich das Individuum mit wachsenden Anforderungen in den Bereichen Eigenverantwortlichkeit und Eigeninitiative konfrontiert. Diese Leistungen, als Selfservice erbracht, können die Bewältigung des Alltags erleichtern, wer jedoch im Selfservice agiert, muss notwendig für vieles Experte sein (Qualitätsprüfung, rechtliche Folgen, mögliche Kriterien für einen Umtausch der Ware usw.). Wer weiß, wie im Netz bestellt werden kann, weiß noch lange nichts über globale oder länderspezifische Gewährleistungsansprüche oder Probleme bei einer erforderlichen Rückabwicklung des Geschäfts. Indem die Firmen ihre Kunden aktiv in den Kaufprozess einbinden, verlangen sie von ihnen ein ständiges „switchen“, ein Unterbrechen anderer Arbeiten und Hineindenken in neue Sachverhalte. Händler z. B. agieren fortschreitend als Makler, die lediglich einen Zugang in Form einer Benutzeroberfläche bereitstellen, alle weiteren Fragen und Probleme sind von den Kunden zu managen (Tully 2003a, 90f). Diese wiederum können selbst und ohne großen Aufwand zu Händlern werden, wie das erfolgreiche Beispiel „Ebay“ verdeutlicht. Der Professionalisierungsgrad und die professionelle Betreuung von Klienten verringern sich, wenn das Angebot wächst. Die Optionsvielfalt wird zur Herausforderung, es gilt kompetent, nur das Richtige auszuwählen.

Wie sich zeigt, ist die gesellschaftliche Durchsetzung moderner Informationstechnologie mehrfach folgenreich; sie unterstellt Equipment und Fähigkeiten für den Umgang. Oder kürzer gesagt: Das Eintauchen in die digitale Welt restrukturiert unseren Alltag nachhaltig. Es ergeben sich neue Anforderungen an Lernen und Wissen in der Gesellschaft.

Immer mehr Sachverhalte werden in den Verantwortungsraum der Subjekte verlagert. Was formal nicht geregelt ist, bleibt der individuellen Disposition überlassen, wird gegebenenfalls streitig und erfährt somit eine nachträgliche Verrechtlichung, Versachlichung oder aber auch Emotionalisierung. Zwingend nehmen die Handlungsoptionen zu, die Subjekte können sich nicht auf vorgegebene, tradierte, vernünftige usw. Verhältnisse beziehen, sondern müssen diese eigenkreativ ausgestalten.

Eine Welt mit vielfältigen Möglichkeiten ist eine der zahlreichen zusätzlichen Lernanlässe. „Alles bildet“ heißt es bei Hartmut von Hentig. Reale Lebenswelten bieten vielfältige Orte und „Settings“ für informelle Bildung. Die Idee des Lernens fern staatlicher Organisation ist jedoch kein Produkt der modernen Informationsgesellschaft. Gegenentwürfe zur Institution Schule gibt es wiederholt. Zu den prominentesten Gegenentwürfen gehören die von Illich (1971) und Sutherland Neill (1969). „Schulen helfen nicht“, wenn es um den Aufbau neuer Gesellschaften geht, da sie nur die gegebenen Wertesysteme reproduzierten, so Illich und Fromm (1986). Alexander Sutherland Neill erprobte mit der Reformschule „Summerhill“ in England ein neuartiges „antiautoritäres“ Erziehungskonzept. Lernen findet im geordneten Schulalltag statt, aber eben nicht nur da.⁵ Der „heimliche

marktes,
eben des
er in den
gelt dies
aufmus-
isierung
ahmung
uren im
en wer-
ger gibt

mög-
ieses
unge

tungen
(3, 39).
lschaft
gaben

ig von
(Bau-
ndern
kteur
(Beck
rtraut
alisie-
uten,

2000)
gsge-
n und
nken,
gang
en zu
bahn,
1 ge-
Ban-
„In
1 die
Ben-
upu-

Lehrplan“ (Zinnecker 1975), die Sozialisation durch Peers muss hier mitgedacht werden, ebenso wie eine partielle Scholarisierung von Freizeit, worauf Fölling-Albers (2000) aufmerksam macht. Neben formalem Lernen gibt es informales und umgekehrt (Tully/Wahler 2004; 2006; Tully 2006).

2 Gesellschaftliche Differenzierung und die Organisation des Lernens

Der Begriff des „informellen Lernens“ ist seit einiger Zeit verstärkt in die pädagogische und bildungspolitische Diskussion gerückt. Dies ist nicht nur eine Folge des PISA-Schocks, der durch das schlechte Abschneiden deutscher Schüler und Schülerinnen zu einer grundlegenden Diskussion über die Leistungsfähigkeit des geordneten Bildungswesens führte. Den Ausschlag geben die Dynamisierung gesellschaftlicher Verhältnisse und die sie begleitende Deregulierung. All dies führt zu sozialer Ausdifferenzierung und macht Lebensalltägliches weniger vorhersehbar. Durch die steigende Vielfalt an Handlungsoptionen entwickeln sich verschiedenartige Lebensstile und Lebensführungsmodelle, die in ihrer Gültigkeit nebeneinander stehen.⁶

Ganz im Sinn der zweiten Moderne sind Handlungsfolgen nur bedingt vorhersehbar und nur in geringerem Maße planbar, da immer mit nicht intendierten Folgen und Nebenfolgen zu rechnen ist. Aktuelle Gesellschaftsdiagnosen unterstreichen dies. Bei Ulrich Beck (1986; 1993) und Niklas Luhmann (1991) ist vom Risiko die Rede, bei Anthony Giddens (1995) von der „Entbettung“; Richard Sennett (1998) betont in seinem Buch „Der flexible Mensch“ (1998: Originaltitel: *Corrosion of Character*) die „Flexibilisierung“. John Urry (2000), wie auch Zygmunt Bauman (1991; 2000) unterstreichen die „fluiden Entwicklungen“. Peter Gross (1994) akzentuiert die „Multioptionalität“, Jeremy Rifkin (2000) und Richard Münch (1991) die „Ökonomisierung von Kommunikation“.

2.1 Differenzierung und Entstrukturierung von Lernen

Die gesellschaftliche Organisation von Lernen folgt gesellschaftlicher Differenzierung. Der Erwerb nützlicher Kenntnisse und Fertigkeiten bedeutet sozialisationstheoretisch gesprochen, die Aneignung der Gesellschaft in ihrer gesamten Komplexität. Gesellschaftlicher Wandel verändert die Gesellschaft und damit notwendig deren Aneignung. Der Stand der gesellschaftlichen Differenzierung spiegelt sich im Lernen. Lernen ist nicht nur Erwerb von verbindlichen Kenntnissen und Fertigkeiten. Sozialisationstheoretisch geht es um die Aneignung der Gesellschaft (Hurrelmann 2002; Tillmann 1989). Nach Luhmann kommt den Sozialisanden eine relativ aktive Rolle zu und der Prozess der Sozialisation muss als Wechselwirkung betrachtet werden, denn bei der Sozialisation handelt es sich um ein

„reziprokes Geschehen, das nicht nur auf die Sozialisanden, sondern auch auf die Sozialisationsagenten zurückwirkt. Statt einfacher Asymmetrie gibt es jetzt eine Art doppelter Asymmetrie, in der sich jedoch die Verschiedenheit der Positionen des Sozialisationsagenten und des Sozialisanden durchhält ...“ (Luhmann 2004, 111).

Luhmann geht es im Kern darum, auch die internen Strukturen, das psychische System gleichberechtigt in die Analysen einbeziehen zu können, und er spricht in seinem Artikel „Sozialisation und Erziehung“, der aus dem Jahre 1987 stammt, vom Prozess der „(Selbst)Sozialisation“ als einem Prozess der Bildung von Erwartungen, „die ihrerseits dann regulieren, welche Ergebnisse für das System möglich sind“ (Luhmann 2004, 115). Die jüngere Debatte um die Selbstsozialisation (Zinnecker 2000, 272) steht für den Versuch, aus der Sicht der Sozialisationsforschung den Gegenstand „Lernen“ neu zu thematisieren. Mit dem Schwinden klarer institutioneller Konturen im Bildungsgefüge regt Zinnecker an, die Bedeutung der Peers im Sozialisationsprozess strikter zu akzentuieren. Hurrelmann legt dagegen mit dem Begriff der Selbstorganisation einen Akzent auf die wachsenden Anforderungen an die reflexive Selbstkontrolle des Individuums.⁷ In der Moderne wird die Selbstfindung vorverlagert; durch frühzeitige Individualisierung und Lernprozesse in der Altersgruppe wird das Wissen der Älteren entwertet⁸, Selbstständigkeit schon früh erlangt.⁹ Die Kernbegriffe der Sozialisationsforschung¹⁰ waren soziale Rolle, Integration, Anpassung; ausgehend von der wissenschaftlichen Beschäftigung drang das Grundverständnis um Sozialisation als Auseinandersetzung mit der Umwelt bis in die Alltagskommunikation vor. Selbstsozialisation meint eine Sozialisation, bei der vor allem Peers eine zentrale Rolle spielen.¹¹

Die Differenzierung von Lernprozessen folgt, zumindest wenn wir uns die letzten 150 Jahre vor Augen führen, bevorzugt technischen Entwicklungen. Die Industrialisierung hat – wie keine andere Entwicklung zuvor – eine Verbreiterung der Bildung hervorgerufen. Auch die Durchsetzung von beruflichen Bildungsstandards ist im Dienste der aufkommenden Industriegesellschaft nicht beim ständisch organisierten, zünftigen Berufsbildungswesen stehen geblieben. Und selbst die politisch gewollte und von der Politik initiierte Bildungsreform kann als Reaktion auf die fortschreitende „Artifizierung“ (Popitz 1995) der Gesellschaft gelesen werden. Zwar wollte die Bildungsreform vor allem Bildungsreserven mobilisieren und Chancengleichheit für alle Schichten praktisch werden lassen, trotzdem aber lieferte der „Sputnikschock“ die technische Inszenierung und die Bildungsreform war die politische Antwort. Der von dem kommunistischen Russland 1957 ins Weltall geschickte Sputnik hat hierzulande dazu geführt, die Bildungsstatistiken jenseits des „Eisernen Vorhangs“ zu sichten. Ob Fehlinterpretation oder nicht, die damals interpretierten Bildungsstatistiken sprachen für eine gut ausgebaute technische Bildung. Die Bildungs-

reform hierzulande wurde als Schlüssel für den Auf- und Ausbau einer modernen (Industrie)Gesellschaft gesehen, für die Bildungsreserven mobilisiert und mehr Qualifikation in allen Bereichen, vor allem in Technik und Wissenschaft, bereitgestellt wurden.

Die technischen und sozialen Veränderungen der letzten beiden Jahrzehnte (1980 bis 2000) haben nachhaltigen Einfluss auf Lernanlässe und Lernen. Einerseits werden in den traditionellen Feldern der Produktion und Verwaltung vormals tragfähige Qualifikationen entwertet¹², andererseits machen sich mit den neuen Kommunikationstechnologien auch zusätzliche Herausforderungen bemerkbar. Die Technisierung des Lebens- und Berufsalltags hinterlässt ihre Spuren und erweist sich als neue Herausforderung (Tully 2003a; 2003b). Die bis in die 1970er Jahre hinein zu konstatierende Tendenz zu geordneten Verhältnissen in der Bildungslandschaft wird abgelöst. Die Halbwertszeiten des Wissens werden kürzer, die Lernanforderungen zahlreicher. Lernen und Bildung werden insgesamt situativer.

2.2 Formalisierung des Informalen – Informalisierung des Formellen

Mit der Industriegesellschaft wurden ab der Mitte des 19. Jahrhunderts eigene Erziehungssysteme mit professionellem Personal zur Unterrichtung etabliert (Luhmann 2002) und an die Stelle des Erfahrungstransfers tritt der Wissenstransfer. Ein Klassiker der Soziologie, Werner Sombart, beschreibt diesen Umbruch wie folgt:

„Seitdem wird etwas nicht mehr vollbracht, weil ein Meister sich im Besitz seines persönlichen Könnens befindet, sondern weil jemand, ... die (Gesetz-mäßigkeiten) kennt, die dem technischen Vorgang zugrunde liegen ... War früher nach Regeln gearbeitet worden, so vollzieht sich jetzt die Tätigkeit nach Gesetzen, deren Ergründung und Anwendung die eigentliche Hauptaufgabe des rationellen Verfahrens ist“ (Sombart 1987, 314).

Wie Max Weber, so betont auch Werner Sombart, die Gesellschaft würde rechenhafter und an die Stelle „empirisch-traditionalistischer“ Stile träten nun „wissenschaftlich-rationalistische“ Verfahrensweisen (Sombart 1987, 479). Die Veränderungen im beruflichen Bildungswesen sind u. a. in entsprechenden Erlassen und Gesetzen fixiert worden. So wurde z. B. im 1. Handelsgesetzbuch (1867) die kaufmännische Lehrlingsausbildung geregelt. Ein Jahr später folgte mit der „1. Gewerbeordnung“ eine Vorstufe zur industriellen Lehrlingsausbildung. Ein weiterer Schritt hin zur Formalisierung der beruflichen Bildung ist mit der Einführung gewerblicher Förderschulen (1884) getan. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wird das „Halten von Lehrlingen“ von einer handwerklichen Reifeprüfung abhängig gemacht. 1935 erhält die Industrie das Recht zur Abnahme industrieller Facharbei-

terprüfungen. Viele weitere formelle Regelungen wurden bis heute verabschiedet.¹³

Für einen dynamischen und technisierten Alltag muss anders und Anderes gelernt werden. Mit den neuen Technologien und den durch sie gestifteten zusätzlichen Kommunikationsmöglichkeiten kommen neue Anforderungen zum Tragen. Vorbei ist es mit den „geordneten Verhältnissen“, in denen Hänchen fürs Leben lernen sollte und bedingt auch konnte. Wer heute aufwächst, kann in geringerem Maße auf den Erwerb von „Vorratswissen“ vertrauen, wichtiger wird es, flexibel zu sein. Die ungebrochene Motivation für fortgesetzte Aneignung und Auseinandersetzung ist unverzichtbar. Die gewachsene Autonomie der Subjekte macht Selbstbildung im Sinne selbstgesteuerter, situativer, kontextbezogener Wissensaneignung unabdingbar. Das Individuum in der Postmoderne kann als Akteur, Konstrukteur, Jongleur und Inszenator seiner Biografie gesehen werden, das in seinen sozialen Netzwerken und Bindungen lebt (Beck 1993, 151). Dem Zwang zu jonglieren, entspricht der Begriff von der Bastelexistenz (Hitzler/Honer 1994; Hitzler/Pfadenhauer 2005); Individuen sind zu einer provisorischen Patchwork-Identität veranlasst, um ihre desperaten lebensweltlichen Erfahrungen zu koordinieren (Keupp 1999; 1988).¹⁴

2.3 Informalisierung gesellschaftlicher Verhältnisse – Zivilisations- theoretische und organisatorische Konzepte

Formalisierung ist, Norbert Elias (1976a; 1976b) folgend, eine Tendenz zunehmender Verhaltenskontrolle. Anhand der Hofgesellschaften der europäischen Feudalzeit zeichnet er detailliert nach, wie die „Etikette“ zur sozialen Regel wird, die für das Essen ebenso wie für die Unterhaltung oder die Liebe gilt. Alle sozialen Rollen folgten einer formalisierten Sprache, wodurch störende Temperamente oder Emotionen ausgeschaltet werden sollten. Dagegen wehrten sich in Deutschland später die Romantiker, die der menschlichen Natur und ihren Gefühlen freieren Lauf lassen wollten. Cas Wouters (1999) zeigt im Anschluss an die Zivilisationstheorie von Elias, dass seit den 1960er Jahren in Mitteleuropa viele solche formalen Verhaltensregeln zurückgenommen wurden, ohne dass die Gesellschaften im Chaos versunken wären.

Informalisierung machte sich in maßgeblichen Bereichen des alltäglichen Lebens breit, beispielsweise in den Grußformen, den Anreden (vom „Sie“ zum „du“) oder in einer liberaleren Sexualmoral. Insgesamt, so Wouters, habe sich im Verlaufe des 20. Jahrhunderts, in Europa und den USA „fortschreitend eine Nuancierung und Flexibilisierung der Umgangsformen und Gefühlsregeln vollzogen“. Die Emanzipation von Impulsen und Emotionen in den Bereichen Sexualität, Sterben und Trauern sei keineswegs zum Stillstand gekommen (Wouters 1999, 11f).

Trends zur Informalisierung, wie sie aus zivilisationstheoretischer Perspektive erläutert worden sind, lassen sich analog auch für Organisationen aufweisen. Organisationen gelten gemeinhin als Inbegriff formalisierter Handlungsabläufe und zielgerichteter Interaktionen, da „Tätigkeiten und Beziehungen in einer Organisation von festgelegten Regelungen bestimmt werden“ (Mayntz 1971, 86). In einem berühmt gewordenen Experiment von Elton Mayo in den Hawthorne-Werken (1927–1932) konnte jedoch gezeigt werden, dass neben diesen Regelungen die eher „unerwünschten“ sozialen Kontakte zwischen den Mitgliedern einer Organisation erheblich zur Erreichung des Organisationszieles beitragen. In der industriesoziologischen Forschung wurde darin die Wende hin zum Subjekt gesehen, das bei Fredrick W. Taylor und Henry Ford gerade keinen Einfluss haben sollte, da ihm seine Arbeitsausführungen vorgegeben waren (Tully 2003a, 173).

Unter dem Eindruck der New Economy zeigte sich einmal mehr der große Bedarf informeller Regelungen. Unternehmen wie Apple, Microsoft u. v. a. hatten nur wenige Regeln. Gerade damit stießen sie allerdings bei raschem Wachstum auf Probleme. Denn ohne organisierte Regelungen erscheinen alle Funktionen tendenziell als persönlich und individuell gestaltet. Erst formale Organisationsverfassungen trennen klar zwischen Person und Struktur.

Immer dann, wenn weitreichende Umbrüche und Auflösungen überlieferter Arbeitsvollzüge anstehen, können derartige Veränderungen nicht ohne informelle Abfederung durch individuell-wechselseitige Unterstützung bewältigt werden. Organisationale Settings wie auch deren gesellschaftliche Rahmung werden dynamisiert. Dies lässt sich zum Beispiel an der Ausdifferenzierung von Geschäftssphären jenseits institutionalisierter Betriebe zeigen. In der Ökonomie ist gelegentlich von informeller Ökonomie oder „Schattenwirtschaft“ die Rede, gleichwohl beide heute wesentlich in der marktmäßig initiierten Do-it-yourself-Bewegung ihren Ausgangspunkt haben. Produkte werden in standardisierter Form angeboten und zum Beispiel in Baumärkten erworben. Zusätzliche Produktionsleistungen werden dann in familialen oder anderweitigen Netzwerken eingebracht und gelegentlich auch zum Beispiel im Rahmen von Nachbarschafts- und Familienhilfe getauscht. Ulrich Beck sieht in dieser Form des Austausches (Bonussystem) die Grundlage für die künftige Erwerbsgesellschaft (z. B. Beck 1999); informelle Bürgerarbeit soll seiner Auffassung folgend zur Überwindung der Erwerbskrise in westlichen Demokratien beitragen. Gleichzeitig wird die Sorge um die eigene „employability“ unter dem Eindruck von Deregulierung und krisenhafter Entwicklung zum unverrückbaren Bestandteil der Lebensführung, die Ich-AG steht dafür (Voß/Pongratz 1998; Bonß 2000). Informelle Ökonomie wurde von Gershuny (1983) zunächst als Selbstbestimmung der Subjekte gesehen. In Eigenarbeit könnten Menschen, die ansonsten entfrem-

de Arbeit verrichten, eigeninitiativ tätig sein. Die aufkommende Selfservice-Welle der 1970er und 1980er Jahre war nicht zuletzt vom Anschein gewachsener Eigenständigkeit getragen.

2.4 Definition informellen Lernens

Günther Dohmen hat den internationalen Forschungsstand zum informellen Lernen beschrieben und den Begriff des „informellen Lernens“ „auf alles Selbstlernen, das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt“ (Dohmen 2002), zugeschnitten. Im Unterschied zum Lernen in Institutionen verdanke sich die Motivation des informellen Lernens konkreten Problemsituationen und ziele ohne lange Lehrgangsumwege „so direkt wie möglich auf unmittelbar verwendbare Informationen, Antworten, Problemlösungen“ (Dohmen 2002, 26).

Dies ist gesellschaftspolitisch wünschenswert und zugleich folgenreich. Wie wir uns erinnern, war eines der Ziele der Bildungsreform, mehr Chancengleichheit durch mehr Bildung abzusichern. Es muss an dieser Stelle nicht geprüft werden, ob der Ausbau des Bildungssystems tatsächlich diesem Anspruch gerecht wurde, zu prüfen aber bleibt, ob ein stärker an der Motivation der Subjekte ansetzender Bildungsbegriff nicht zwingend auch die Konsequenzen im Hinblick auf soziale Unterschiede mitdenken muss. Denn je weiter die Subjekte selbst entscheiden, desto stärker spielen Faktoren, wie Geschlecht, Alter, soziale Herkunft, Ausstattung mit sozialem Kapital, vorgängige Lernerfahrungen usw., eine prägende Rolle. Dies bedeutet, der flexible Umgang mit Anforderungen ruft einerseits nach Informalisierung (Tully 2005), andererseits aber auch nach subjektnahen Problemlösungen, womit notwendig traditionelle Herkunftskonstellationen an Bedeutung gewinnen. Dies in Erinnerung zu rufen, ist wichtig, denn im Kontrast zur Bildungsreform, deren Leistung ja gerade darin besteht, soziale Herkunft negieren zu können, werden nun soziale Herkunft und die Faktoren der konkreten sozialen Einbettung wieder in besonderem Maße bedeutsam. Alle neueren PISA-Befunde, die im Herbst 2005 vorgestellt wurden, unterstreichen gerade diesen Sachverhalt. Soziale Herkunft wird wieder zur erklärenden Variable für Schulerfolg. Neben dem sozialen Kapital gewinnt also das kulturelle Kapital wieder an Bedeutung, die eingeübte kulturelle Praxis mit Personen und Objekten wird zunehmend entscheidend für den Umgang mit den gesellschaftlichen Anforderungen. Bourdieu betont,

„dass der Wert des Kapitals von dessen Anerkennung abhängt. Zum Beispiel kann kulturelles Kapital ganz unterschiedlich ausgestaltet werden, je nachdem welche kulturellen Inhalte in einer Gesellschaft als besonders hochstehend gelten“ (Weiß 2004, 212).

2.5 Informalisierung und Kontextualisierung

Flexibler Umgang mit Anforderung ruft nach Informalisierung und subjektnaher Problemlösung. Formale Regelungen sind nur sehr bedingt hilfreich, um dynamischen Herausforderungen zu begegnen. Dies ist folgenreich, denn je weiter die Subjekte selbst entscheiden, desto stärker spielen subjektive Faktoren eine prägende Rolle.

Subjekte sehen sich einer Vielfalt an Möglichkeiten gegenüber gestellt. Diese Möglichkeiten, wie konkret oder fern sie auch sein mögen, müssen individuell gewürdigt werden. Kontextualisierung meint eben diese subjektive Umsetzung, das Handeln der Individuen. Informalisierung ist die gesellschaftliche Differenzierung von

- individuellen,
- organisationalen und
- gesellschaftlichen Kontextbezügen (siehe Tabelle 1).

Eine individuelle Kontextualisierung von Bildung ist von großer Bedeutung, denn über sie erfolgt eine Zuschneidung der Nutzungsanforderungen. Damit gewinnt prozessbezogenes Wissen vor inhaltsbezogenem Wissen an Gewicht.

Die Angebote stehen in Konkurrenz zueinander, somit ergibt sich für die Individuen mit zunehmender Informalisierung von Lernofferten die Anforderung einer adäquaten Beurteilung der Qualität der jeweiligen Bildungsangebote. Wo aber wird die Beurteilung einer effizienten Lernumgebung gelernt? Nach welchen Aspekten ist die Lernumgebung überhaupt zu beurteilen (Tully/Wahler 2004)?

Tab. 1: Kontexte des Lernens in der Informationsgesellschaft – Ebenen der Kontextualisierung (Tully 2004, 179)

Kontext	Lernoption	Lernziel
individuelle Kontexte <i>K I</i>	Aneignung der Komponenten und Software, Kontextualisierung, Anwendungsoptionen	erfahrungsorientierter Umgang
organisationale Kontexte <i>K II</i>	Informationsgewinnung und -verarbeitung (z. B. Recherche für Referate, Hausaufgaben etc.)	instrumentelle Nutzung
gesellschaftliche Kontexte <i>K III</i>	neue Freizeitmuster; neue soziale Differenzierungen; Veränderung des Lernalltags	soziale Verortung

3 Zum Schluss die Frage: Was folgt?

Was also kennzeichnet informelles Lernen? Wer informell lernt, befindet sich näher am Alltag und seinen Herausforderungen. Informell erworbenes Wissen ist aktuell und flexibel und es ist lokal, sachlich und temporal entkoppeltes Lernen. Informelles Lernen ist tendenziell offen, situationsbezogen, vorwiegend ganzheitlich, praktisch und fächerübergreifend, es ist aber auch, wie Dohmen sagt ein

„anlassbedingtes-zufälliges, auf den eigenen Erfahrungskreis begrenztes und subjektiv beschränktes Lernen, das sich der eigenen Perspektiv- und Kontextgebundenheit von sich aus oft nicht kritisch bewusst wird“ (Dohmen 2002, 43).

Insofern steht informell Gelerntes im Kontrast zu generalisierten Wissensbeständen. Lernen wird stärker vor dem Hintergrund sozialer Settings, von Verhältnissen, in die eine Person gestellt ist, beurteilt werden müssen. Lernanlässe und die Vielfalt der Orte des Lernens werden bedeutsamer werden. Durchgespielt wurde dies etwa im Forschungsprojekt „Neue Lernwelten“ am Beispiel der Handynutzung. Ein Handy zu haben und es zu nutzen, bedeutet für Jugendliche, etwas mit anderen zu tun, zu kommunizieren, zu organisieren, sich den Umgang mit Geld bewusst zu machen usw. Es geht also viel stärker als vordem darum, in welchen personalen Settings, an welchen Orten, mit welcher Funktion etwas getan wird, und vor allem, in welchen Kontexten die Aneignung erfolgt. Auch bei den ebenfalls untersuchten Nebenjobs zeigt sich, dass es hier zwar um den Erwerb von Fähigkeiten geht, bei Nebenjobs wird aber der Umgang mit Leuten anderer Altersgruppen eingeübt, die Knappheit von Zeit erlebt. Kennen gelernt wird zugleich die Unterschiedlichkeit der beiden Systeme „Schule“ und „Arbeitswelt“, deren jeweilige Logik bewusstseinspflichtig gemacht wird. Jugendliche, die zwischen diesen Welten pendeln, müssen sich die jeweils unterschiedlichen Anforderungen vergegenwärtigen und den Umgang erlernen.

Wenn sich Lernorte und Lerninhalte als derart fluid erweisen, scheint eine kritische Wertung der effizienten, situations- und subjektnahen Aneignung unabweisbar. Wichtig wird es sein, trotz dieser neuartigen Bedingungen, einen der Allgemeinheit verpflichteten gemeinsamen Grundwissensbestand sicherzustellen.

Herausforderungen für die Zukunft

Wie steht es um die Zukunftsfähigkeit von Wissen, wenn das Situative so strikt betont wird? Substituiert die gewachsene Eigenverantwortlichkeit professionelle Unterstützung? Fördert das Vertrauen auf intrinsische Motivation soziale Ungleichheiten? Die nachfolgende Gegenüberstellung von individuellen Herausforderungen und gesellschaftlich vermittelten Anforde-

Tab. 2: Individuelle und gesellschaftliche Herausforderungen

Individuelle Herausforderungen	Gesellschaftliche Herausforderungen
Eigenverantwortung	professionelle Unterstützung
Flexibilität	flexible Institutionen
Motivierung	soziale Ungleichheit (z. B. Wissenskluft)
Kompetenzerwerb	Zertifizierung
Isolierung	sozialer Zusammenhalt

rungen (siehe Tabelle 2) will die neu aufkommenden Spannungsverhältnisse thematisieren. Die neu und zusätzlich aufkommenden Anforderungen an die Subjekte wie auch der Rückzug der Gesellschaft aus ihrer Verpflichtung, entsprechende Absicherung zu leisten, bedeuten zunächst eine gewachsene Verantwortung der Subjekte für das Gelingen ihrer eigenen Biografie. Das Schema will aber darüber hinaus auch darauf aufmerksam machen, dass vor dem Hintergrund neuer gesellschaftlicher Angebote, als welche zum Beispiel neue Kommunikationstechnologien fungieren, ein nicht bemerkter Wandel von Wertigkeiten erfolgt. Zertifizierung beispielsweise steht für den hoheitlichen Akt des Chancen-Zuweisens, Kompetenzerwerb jedoch betont die Kompetenz des Lernen lernens und der sachgemäßen Verknüpfung von Anforderungen und Fähigkeit usw. (Arbeitsstab Forum Bildung 2002, 55).

Hier gilt es, wie die Tabelle 2 thematisiert, individuelle und gesellschaftliche Anforderungen gegenüberzustellen, umso auch die sozialen Folgen gewachsener Eigeninitiative in den Blick zu nehmen.

In diese Sichtweise auf Lernen als organisiertes Tun sind notwendig spezifische Rahmungen eingeschlossen, wie zum Beispiel:

- die biografische Dimension: Sie verläuft von geringer Strukturiertheit zu zunehmender Organisation, wie sie von der Schule vorgesehen ist, hin zu einer neuerlichen Öffnung und Entstrukturierung.
- die Dimension gesellschaftlicher Modernisierung: Mit der Industrialisierung setzen klare Muster der Struktursetzung von Bildung und der Organisation von Bildung ein. Die heutige Moderne ist von der Aufhebung von klaren Regelungen gekennzeichnet. Dies zwingt zu Flexibilität, eben auch im Feld von Lernen und Bildung.
- die Rücknahme gesellschaftlicher (Struktur)Vorgaben: Je weiter gesellschaftliche Strukturvorgaben zurückgenommen werden, desto bedeutender wird die individuelle Handlung; Individualisierung erhöht eben nicht nur die Freiheitsgrade, sondern auch die Risiken zu scheitern.

Was uns die Wissensklufforschung der 1970er Jahre (Tichenor et al. 1980) zum Wissensgewinn in den unterschiedlichen sozialen Schichten erläutert hat, ist hier immer noch richtungsgebend. Die Erinnerung an die Wissensklufforschung macht Sinn. Damals ging es um die Durchsetzung des Fernsehens als Informationsmittel, ganz so wie heute gelegentlich Computer und Internet als Informations- und Wissensvehikel der Massen bezeichnet werden. Die Wissensklufforschung kommt zu dem interessanten Befund, dass die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen in hohem Maße schichtabhängig sei. Ganz so wie heute werden die informationstechnischen Plattformen von bestimmten Kreisen vorrangig als Spielzeug benutzt und nur von einem kleineren Kreis tatsächlich zur Informationsbeschaffung und -verarbeitung eingesetzt. Hieran gilt es sich nachdrücklich zu erinnern. Auch deshalb, da eben viele auf die eigenkreative Wissensaneignung und -verarbeitung gar nicht vorbereitet sind. Wie steht es um die Notwendigkeit und Fähigkeit, sich in der modernen komplexen von Informationstechnologie durchdrungenen Welt zu bewegen?

Frei surfen können nicht alle – und dies ist nicht allein eine Frage der technischen Voraussetzungen. Es sind vor allem jüngere, besser qualifizierte, die die neuen Technologien als Chance begreifen und in ihren Lebensstil einbauen. Um gesellschaftlichen Ausschluss abzuwehren, empfiehlt sich die Nutzung von modernen Gadgets. Wenn das Arbeitsamt offene Stellen ins Internet stellt, dann ist das gut. Aber gerade die Ärmeren und Schlechtqualifizierten verfügen nicht über die (technische) Ausstattung und Kompetenz zum Umgang mit dem Internet. Denn Informationsangebote machen die Menschen nicht gleich, sondern wirken differenzierend.¹⁵ Wir kennen das von der Entwicklung des Fernsehens, wozu die so genannte Wissenskluffthese formuliert wurde (Tichenor et al. 1980; Bonfadelli 1994). Verkürzt besagt sie: Wie und ob ein gegebenes Wissensangebot genutzt wird, hängt von der sozialen Einbindung ab. Leute aus besseren Kreisen und mit besserer Ausbildung suchen nach Informationen, der große Rest nach Unterhaltung. Was man lange vor den Privaten ahnte, wird durch RTL, SAT 1, RTL 2 usw. nur noch mal bewiesen: Mehr Fernsehen macht nicht klüger; mehr Computer und Internet auch nicht.

Wenn also z. B. immer mehr über das Internet organisiert wird, müssen auch die Zugangsmöglichkeiten abgesichert werden. Hier sind öffentliche Bibliotheken und die Jugendarbeit gefordert, aktiv zu werden. Die vorhandenen Internetangebote könnten in der Jugendarbeit so selbstverständlich werden, wie es früher die Bastelwerkstätten fürs Mofa oder die Videowerkstatt waren.

Es geht aber nicht nur um finanzielle Abwägungen vom Typ Schulbuchfreiheit oder Netzzugang der Schule; nicht darum, welche Suchmaschine wie zu benutzen ist. Auch nicht vorrangig um die Konkurrenz der Angebote, die das Internet und die klassischen Bildungseinrichtungen bereithalten. Lehrer können ohnehin nicht mit der Performance von Edutainment

ingen

Wisskluff)

Verhältnisse
an die
ng, ent-
achse
ne
ie. Das
lass vor
Beispiel
Wandel
hoheit-
ont die
on An-
5).

schaft-
Folgen

lig spe-

heit zu
ist, hinialisie-
er Or-
ebung
bilität,gesell-
edeut-
t eben
1.

konkurrieren. Entscheidend ist die Frage des Umgangs. Es geht darum zu lernen, dass Information nicht Wissen und dass Surfen in Optionen nicht die gesellschaftliche Orientierung ersetzt. Aber das wissen wir ja schon von Bertold Brechts Medienkritik. Von ihm stammt doch der Spruch von den neuen Antennen, die möglicherweise alte Torheiten transportieren.

Im Sinne eines zusammenfassenden Fazits lässt sich folgende Zeitdiagnose formulieren: Unter der Bedingung dynamischer Verhältnisse schwindet die Verlässlichkeit von strukturellen Vorgaben, und der Eigeninitiative kommt, und dies gilt auch für das Lernen, eine gewachsene Bedeutung zu. Mit einer Vielfalt an Lernanlässen korrespondieren vielfältige Lernofferten, nur so lassen sich die beschriebenen gesellschaftlichen Entwicklungen bewältigen. Mit der scheinbaren Egalisierung werden jedoch soziale Unterschiede stärker akzentuiert, es kommt immer mehr auf die Subjekte an, auf deren Ausstattung, auf deren Ressourcen, auf deren soziale Einbettung und darauf, was sie daraus machen. Da die Subjekte, und das gilt insbesondere für Kinder und Jugendliche, hierauf nur bedingt vorbereitet sind, nehmen die Risiken sozialer Ausgrenzung bei wachsender Informalisierung zu, obgleich die größere Eigeninitiative zunächst als zusätzliches Chancengebot erscheint.

Anmerkungen

- ¹ Zu der unter dem Eindruck der neuen Medien eingeleiteten Debatte zu neuen Lernformen vergleiche Tully 1994; Dohmen 2002; Tully 2004; Tully 2002; Wahler et al. 2004; Rauschenbach et al. 2004; Tillmann 2004; Andresen 2004.
- ² Vergleiche dazu Kontroversen in der Bildungssoziologie der 1970er und 1980er Jahre Becker 1964; Hegelheimer 1974; Kalmbach/Hagemann 1983; siehe auch die Verhandlungen des 19. deutschen Soziologentags in Berlin (Beck et al. 1979; Lutz 1979).
- ³ Früher, so Beck (1993), verpflichteten die Heiratsregeln die Frau zur Ehe, jetzt verpflichten die Scheidungsmöglichkeiten die Frau zu Beruf und Mutterschaft (Beck 1993, 153).
- ⁴ Inzwischen kann man bei mehreren Mobilfunk- und Internetanbietern seine Daten online verwalten. Tarife können auf den Websites der Anbieter gewechselt und Rechnungen bezahlt werden.
- ⁵ PISA hat übrigens nachgewiesen, dass Einrichtungen mit alternativer Lernorganisation eher zu den besseren schulischen Einrichtungen mit besseren Schulleistungen zählen.
- ⁶ Wissen fungiert, wie Nico Stehr (2000) sagt, als zentrales Integrationsprinzip der modernen Gesellschaft, in der soziales Handeln Spielräume und Entscheidungsmöglichkeiten voraussetzt, wofür Wissen die dazu nötigen Voraussetzungen schafft. Erfolgt das Lernen in organisierter Weise, ist es organisiertes Tun und bezeichnet einen Prozess, der in dem Ergebnis des Wissenszugewinns einmündet (Wilke 2001, 6).
- ⁷ Statt von ‚Selbstsozialisation‘ spricht Hurrelmann von einer „Selbstorganisation der Persönlichkeit“, „um die wachsenden Anforderungen an die reflexive Selbstkontrolle von Menschen in modernen Gesellschaften zum Ausdruck zu bringen“ (Hurrelmann 2002, 155).
- ⁸ Das Handlungswissen der älteren Generation wird durch moderne Technik rasch entwertet (Tully 2003a, 158ff; Hurrelmann 2002, 156).

- rum zu
n nicht
on von
on den
- itdiag-
chwin-
itiative
ng zu.
ferten,
en be-
Unter-
an, auf
ig und
ndere
hmen
u, ob-
lange-
- Lern-
r et al.
- r Jahre
hand-
.
zt ver-
(Beck
- Daten
Rech-
- sation
len.
r mo-
glich-
r folgt
Pro-
- n der
trolle
nann
- rasch
- ⁹ Kinder und Jugendliche partizipieren an einem gewachsenem Konsumwarenmarkt, nutzen autonom moderne Kommunikationsmedien (Fernsehen, Radio, Computer, Internet), sie agieren in immer mehr Feldern eigenständig (Hurrelmann 2002, 156; Schäfers 2001, 55f).
 - ¹⁰ Der Sozialisationsbegriff wurde zu einer zentralen Kategorie in der Bildungs- und Familiensoziologie wie auch in der Kindheits-, Jugend-, Biografie- und Lebenslauf-forschung (Bauer 2002, 119). Im Hinblick auf den Vorschlag von Zinnecker zur Selbstsozialisation bemerkt Bauer eine „Entpädagogisierung der Sozialisationsthe-matik“ (Bauer 2002, 121).
 - ¹¹ Es erwächst ein Tatbestand „dass Kinder und Jugendliche sich gegenseitig selbst sozialisieren, auch ohne Beihilfe der älteren Generationen“ (Zinnecker 2000, 282). Die „Netzwerke der Peers fungieren als interpretative Filter der Erwachsenenkultur. Das gesellschaftliche Normen- und Wertesystem wird darin eigenständig reprodu-ziert und modifiziert“ (Bauer 2002, 123).
 - ¹² Die Dateneingabe, die Texterfassung, der Kassierer in den Banken und der Bürobote sind verschwunden. Tätigkeiten sind für die Dienstleistungsgesellschaft neu geschnit-ten. Per Inter- und Intranet wird Kooperation technisch vermittelt.
 - ¹³ Berufsausbildung ist heute ein Vorgang, an dem mehrere staatliche und gesellschaft-liche Instanzen beteiligt sind. So ist das Bundesministerium für Berufsbildung feder-führend bei der Formulierung von Berufsbildern. Ebenso sind das Bundesministerium für Wirtschaft, die Kammern aus Industrie und Handwerk sowie die Gewerkschaften in den Prozess eingebunden.
 - ¹⁴ Auch J. P. Sartre erkannte, „Die Menschen sind zur Individualisierung verdammt“, es existiert ein Zwang zur Selbstgestaltung, Selbstinszenierung der eigenen Biografie, der Einbindung in Netzwerke (Beck 1993, 152).
 - ¹⁵ Siehe hierzu auch die Diskussion der PISA-Daten bei Andresen 2004 und Tillman 2004.

Literatur

- Abels, H. (1993): *Jugend vor der Moderne. Soziologische und psychologische Theorien des 20. Jahrhunderts*. Opladen
- Andresen, S. (2004): *Bildungstheoretische Überlegungen im Kontext der Wissensgesell-schaft*. In: Otto, H.-U., Rauschenbach, T. (Hrsg.): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden, 133-144
- Arbeitsstab Forum Bildung (2002): *Empfehlungen und Ergebnisse des Forums Bildung*. Köln
- Bauer, U. (2002): *Selbst- und/oder Fremdsozialisation: Zur Theoriedebatte in der Sozial-forschung*. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und der Sozialisation* 22, 118-142
- Bauman, Z. (1991): *Modernity and Ambivalence*. Cambridge
- (2000): *Liquid Modernity*. Cambridge
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.
- (1993): *Die Erfindung des Politischen*. Frankfurt a. M.
- (1999): *Schöne neue Arbeitswelt*. Frankfurt a. M.
- , Lau, C. (Hrsg.) (2004): *Entgrenzung und Entscheidung*. Frankfurt a. M.
- , Bolte, K. M., Brater, M. (1979): *Bildungspolitische Konsequenzen aktueller Theorie-ansätze. Zum Verhältnis Bildung und Beschäftigung*. In: Matthes, J. (Hrsg.): *Sozialer Wandel in Westeuropa. Verhandlungen des 19. Deutschen Soziologentags in Berlin*. Frankfurt a. M./New York, 688-719

- Becker, G. S. (1964): *Human Capital*. New York/London
- Bender, C., Graßl, H. (2004): *Arbeiten und Leben in der Dienstleistungsgesellschaft*. Konstanz
- Berger, P. A. (1996): *Individualisierung: Statusunsicherheit und Erfahrungsvielfalt*. Opladen
- Bonfadelli, H. (1994): *Die Wissenskluftperspektive. Massenmedien und gesellschaftliche Information*. Konstanz
- Bonß, W. (2000): Was wird aus der Erwerbsgesellschaft? In: Beck, U. (Hrsg.): *Die Zukunft der Arbeit und der Demokratie*. Frankfurt a. M., 327–415
- Dohmen, (2002): PISA als Anstoß für ein „natürlicheres“ Lernen. *Diskurs 2* (Heft), 39–44
- Elias, N. (1976a): *Über den Prozeß der Zivilisation. Erster Band: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes*. Frankfurt a. M.
- (1976b): *Über den Prozeß der Zivilisation. Zweiter Band: Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation*. Frankfurt a. M.
- Fölling-Albers, M. (2000): Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Freizeit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20*, 118–131
- Gershuny, J. (1983): *Social Innovation and the Division of Labour*. London
- Giddens, A. (1995): *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturbildung*. 2. Aufl. Frankfurt a. M./New York
- Gross, P. (1994) *Die Multioptionsgesellschaft*. Frankfurt a. M.
- Hegelheimer, A. (Hrsg.) (1974): *Texte zur Bildungsökonomie*. Frankfurt a. M.
- Hitzler, R., Honer, A. (1994): Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In: Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*. Frankfurt a. M., 307–315
- , Pfadenhauer, M. (2005): Bildung in der Gemeinschaft. In: Tully, C. J. (Hrsg.): *Lernen in flexibilisierten Welten – Wie sich das Lernen der Jugend verändert*. Weinheim/München, 237–257
- Hungerland, B., Overwien, B. (Hrsg.) (2004): *Kompetenzentwicklung im Wandel*. Wiesbaden
- Hurrelmann, K. (2002): Sozialisation oder Selbstorganisation? Ein sympathisierender aber kritischer Kommentar. *Zeitschrift für Soziologie der Sozialisation und Erziehung 22*, 155–166
- Illich, I. (1971): *Deschooling Society*. New York
- , Fromm, E. (1986): *Schulen helfen nicht*. Reinbek
- Junge, M. (2002): *Individualisierung*. Frankfurt a. M.
- Kalmbach, P., Hagemann, H. (Hrsg.) (1983): *Technischer Fortschritt und Arbeitslosigkeit*. Frankfurt a. M.
- Keupp, H. (1988): Auf dem Weg zur patchwork-Identität? Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 20, 425–438
- (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek
- Kohli, M. (1989): *Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. Aktuelle Veränderungstendenzen und ihre Folgen*. In: Brock, D., Leu, H. R., Preiß, C. (Hrsg.): *Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel. Umbrüche im beruflichen Sozialisationsprozeß*. München, 249–278
- Luhmann, N. (1991): *Soziologie des Risikos*, Berlin/New York
- (2002): *Einführung in die Systemtheorie*. Herausgegeben von Dirk Baecker. Heidelberg (Transkription von Luhmann, N. (1991/92))
- (2004): *Schriften zur Pädagogik*, Frankfurt a. M.
- Lutz, B. (1979): Die Interdependenz von Bildung und Beschäftigung und das Problem der Bildungsexpansion. In: Matthes, J. (Hrsg.): *Sozialer Wandel in Westeuropa. Ver-*

- handlungen des 19. Deutschen Soziologentags Berlin. Frankfurt a.M./New York, 634–670
- esellschaft.
- ngsvielfalt.
- schaftliche
-): Die Zu-
- 2 (Heft),
- 1 des Ver-
- er Gesell-
- von Frei-
- eitschrift
- eorie der
- er Indivi-
1. Indivi-
- l: Lernen
- einheim/
- el. Wies-
- ierender
- d Erzie-
- itslosig-
- pie und
- pätmo-
- graphie.
- , Preiß,
- fflichen
- Teidel-
- roblem
- a. Ver-
- Mayntz, R. (1971): *Soziologie der Organisation*. Reinbek
- Münch, R. (1991): *Dialektik der Kommunikationsgesellschaft*. Frankfurt a. M.
- Popitz, H. (1995): *Der Aufbruch in die artifizielle Gesellschaft*. Tübingen
- Rauschenbach, T., Leu, H. R., Lingenauber, S., Mack, W., Schilling, M., Schneider, K., Züchner, I. (2004): *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Band 6. Berlin
- Rifkin, J. (2000): *Access – Das Verschwinden des Eigentums*. Frankfurt a. M.
- Schäfers, B. (2001): *Jugendsoziologie*. Opladen
- Sennett, R. (1998): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin
- Sombart, W. (1987): *Der moderne Kapitalismus*. München
- Stehr, N. (2000): *Die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften*. Weilerswist
- Sutherland Neill, A. (1969): *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung: das Beispiel Summerhill*. Reinbek
- Tichenor, P. J., DonoHue, G. A., Olien, C. N. (1980): *Community Conflict and the Pess*. Beverly Hills
- Tillmann, K. J. (1989): *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Reinbek
- (2004): *Die homogene Lerngruppe – oder: System jagt Fiktion*. In: Otto, H.-U., Rauschenbach, T. (Hrsg.): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden, 33–39
- Tully, C. J. (1994): *Lernen in der Informationsgesellschaft*. Opladen
- (2002): *Informalisierung und Kontextualisierung*. Diskurs 2 (Heft), 65–68
- (2003a): *Mensch-Maschine-Megabyte*. Opladen
- (2003b): *Aufwachsen in technischen Welten*. Aus Politik und Zeitgeschichte B15/2003, 32–40
- (2004): *Verändertes Lernen in modernen technisierten Welten*. Wiesbaden
- (2006): *Einleitung. Vom institutionellen zum informellen Lernen*. In: Tully, C. J. (Hrsg.): *Lernen in flexibilisierten Welten*. Weinheim/München, 9–23
- , Wahler, P. (2004): *Ergebnislinien zum außerschulischen Lernen*. In: Wahler, P., Tully, C. J., Preiß, C. (Hrsg.): *Jugendliche in neuen Lernwelten*. Wiesbaden, 189–212
- , – (2006): *Neue Lernwelten Jugendlicher. Ergebnislinien einer empirischen Studie*. In: Tully, C. J. (Hrsg.): *Lernen in flexibilisierten Welten*. Weinheim/München, 59–76
- Urry, J. (2000): *Sociology Beyond Societies. Mobilities for the Twenty-first Century*. London
- Voß, G., Pongratz, H. J. (1998): *Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft?* Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50, 131–158
- Wahler, P., Tully, C. J., Preiß, C. (2004): *Jugendliche in neuen Lernwelten*. Wiesbaden
- Weiß, A. (2004): *Unterschiede, die einen Unterschied machen. Klassenlagen in den Theorien von Pierre Bourdieu und Niklas Luhmann*. In: Nassehi, A., Nollmann, G. (Hrsg.): *Bourdieu und Luhmann. Ein Theorienvergleich*. Frankfurt a. M.
- Wilke, H. (2001): *Krisis des Wissens*. Österreichische Zeitschrift für Soziologie 26, 3–26
- Wouters, C. (1999): *Informalisierung: Norbert Elias' Zivilisationstheorie und Zivilisationsprozesse im 20. Jahrhundert*. Wiesbaden
- Zinnecker, J. (1975): *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim
- (2000): *Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept*. Zeitschrift für Soziologie der Sozialisation und Erziehung 20, 272–290

Hans-Uwe Otto
Jürgen Oelkers
(Hg.)

Zeitgemäße Bildung

Herausforderung für
Erziehungswissenschaft
und Bildungspolitik



 reinhardt