

Kade, Jochen

Wissen und Zertifikate. Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Wissenskommunikation

Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 4, S. 498-512



Quellenangabe/ Reference:

Kade, Jochen: Wissen und Zertifikate. Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Wissenskommunikation - In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 4, S. 498-512 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-47657 - DOI: 10.25656/01:4765

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-47657>

<https://doi.org/10.25656/01:4765>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Theoriediskussion in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

<i>Christine Zeuner</i> Historische Orientierung der Erwachsenenbildungsforschung	465
<i>Jutta Reich/Rudolf Tippelt</i> Sozialstrukturanalyse als Mittel der Weiterbildungsforschung. Verstehen des realen „Bildungsverständnisses“ in sozialer Differenzierung	480
<i>Jochen Kade</i> Wissen und Zertifikate. Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Wissenskommunikation	498
<i>Dieter Nittel/Wolfgang Seitter</i> Biografieanalysen in der Erwachsenenbildungsforschung. Orte der Verschränkung von Theorie und Empirie	513
<i>Peter Faulstich</i> Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive	528
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Linktipps zum Thema Erwachsenenbildung/Weiterbildung	543
 <i>Allgemeiner Teil</i>	
<i>Heinz Reinders</i> Jugendtypen, Handlungsorientierungen und Schulleistungen. Überlegungen und empirische Befunde zu einer differenziellen Theorie der Adoleszenz	551
<i>Jürgen Raithel</i> Erziehungserfahrungen und Lebensstile Jugendlicher	568

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Thomas Gatzemann/Anja S. Göing (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Krieg und Nationalsozialismus. Kritische Fragen nach der Verbindung von Pädagogik, Politik und Militär 585

Sebastian Müller-Rolli

Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren 589

Ludwig Liegle

Wassilios E. Fthenakis/Pamela Oberhuemer (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Brennpunkt 594

Damian Miller

Dorothee M. Meister (Hrsg.): Online-Lernen und Weiterbildung 597

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 601

Jochen Kade

Wissen und Zertifikate

Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Wissenskommunikation

Zusammenfassung: *Der Beitrag analysiert vor dem Hintergrund der soziologischen Zeitdiagnose ‚Wissensgesellschaft‘ unter Bezugnahme auf den sozialwissenschaftlichen Grundbegriff Kommunikation die Erwachsenenbildung/Weiterbildung – unterschiedliche Diskurse aufeinander beziehend – als Zusammenhang von veränderungsbezogener Wissenskommunikation und (selbst-)beobachtungsbezogener Zertifikatskommunikation. Dabei wird auf Befunde aus einem empirischen Forschungsprojekt über den Umgang mit Wissen zurückgegriffen. In dem Maße, in dem die Erwachsenenbildung zu einer Zertifizierungsinstitution wird, wird sie – so die abschließende These – zum integralen Bestandteil eines über die Schule hinausreichenden modernen Erziehungs- und Bildungssystems in einer Gesellschaft mit ungewisser Zukunft und gesteigertem Strukturwandel, in der individuelle Lebensläufe mehr als bisher eine auf Zeit und Wechsel abstellende Ordnung ausbilden müssen.*

1. Von der ‚Wissensgesellschaft‘ zur Wissenskommunikation

Wissen als zentrales Moment moderner Gesellschaften wird vor allem im Rahmen der soziologischen Zeitdiagnose ‚Wissensgesellschaft‘ thematisiert, wobei das, was darunter verstanden wurde, in den letzten 50 Jahre keineswegs unverändert geblieben ist. Wenn Daniel Bell (1973) darunter den Übergang von einer Güter produzierenden Industriegesellschaft in eine auf Dienstleistungen beruhende postindustrielle Gesellschaft begriff, dann stand dahinter noch ein gesellschaftliches Fortschrittskonzept. 20 Jahre später fehlt der Glaube daran. Nunmehr werden die Ambivalenzen der Wissensgesellschaft betont. Zwar löse das Wissen – und gemeint ist immer: das wissenschaftliche Wissen – die Arbeit als Reichtumsquelle ab, aber diese Entwicklung führe keineswegs zur sozialen Emanzipation der Individuen: Es entstehe eine neue Berufsgruppe von Experten, Ratgebern und Beratern, von denen die Menschen wiederum abhängig würden (vgl. Stehr 1994). Geändert hat sich auch das der Zeitdiagnose zugrunde liegende Wissensverständnis. Verstand man ursprünglich darunter insbesondere wissenschaftliches Wissen, so wird diese Engführung seit den späten 1990er-Jahren problematisiert. Mit der ‚Wissensgesellschaft‘ werden vielfältige Kombinationen von wissenschaftlichem Wissen und anderen Wissensformen bezeichnet (vgl. Stichweh 2004; Weingart 2001). Im Gefolge dieser Verschiebung des Fokus wird auch der Begriff des Wissens zum Thema. Mit der Ablösung vom wahr/falsch-Code des Wissenschaftssystem wird Reflexivität zu seinem konstitutiven Merkmal, das das der Referentialität verdrängt (vgl. Beck/Holzer 2004). Wissen wird somit von einem „wahrheitsgetriebenen Erkenntnisprodukt“, das sich auf vergangene Ereignisse bezieht, zu einer „(zukunftsbezogenen) dominanten Produktivkraft“ (Willke 2002, S. 12). Es wird in dieser Perspektive nur im „Übergang vom vorhandenen Wissen zu einem anderen (zunächst noch unbekanntem) Wissen gewonnen“ (Stichweh 1999, S. 464f.).

Der erziehungswissenschaftliche Bezug auf die Wissensgesellschaft steht zunächst im Zeichen normativer Überlegungen, die insbesondere das Verhältnis von Wissen und Bildung fokussieren (vgl. Kade 2004b). Was die Erwachsenenbildung/Weiterbildung angeht, wird auf die ‚Wissensgesellschaft‘ vor allem als Begründung für das lebenslange Lernen rekurriert. Begreift man sie als *Teil* einer wissensbasierten Gesellschaft, so tritt indes die Frage nach den *Formen* der Vermittlung, Aneignung und Überprüfung des Wissens Erwachsener in den Vordergrund, also die Frage nach dem ‚Wie‘ der Ermöglichung wissensbasierter Gesellschaften. Diese Frage soll im Folgenden unter Nutzung des sozialwissenschaftlichen Konzeptes der Kommunikation, der basalen Operation moderner Gesellschaften, behandelt werden.¹ Damit rückt in den folgenden – vor dem Hintergrund des Projektes „Umgang mit Wissen“² stehenden – Ausführungen das Konzept der Wissenskommunikation in den Mittelpunkt. Der Beitrag ist so aufgebaut, dass zunächst das Konzept der (veränderungsbezogenen) Wissenskommunikation entfaltet wird (2). Im Anschluss daran werden (invisibilisierende) Formen pädagogischen Umgangs mit vorgefundenen Veränderungszumutungen dargestellt (3). Die Visibilisierung des Wissens Erwachsener ist Thema der das Konzept der Wissenskommunikation ergänzenden Ausführungen zur Zertifikatskommunikation (4). Um die Frage, wie sich das Verhältnis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zum Erziehungssystem dadurch wandelt, dass sie zu einer Zertifizierungsinstitution wird, geht es im letzten Teil (5).

2. Veränderungsbezogene Wissenskommunikation

In modernen Gesellschaften ist erheblich mehr Wissen vorhanden, als von irgendjemand gewusst werden kann. Um zu gewusstem, gesellschaftlich und individuell folgenreichem Wissen zu werden, ist Wissen daher auf seine Kommunikation angewiesen.³ Es muss – im Lichte des dreistelligen systemtheoretischen Kommunikationsbegriffs (vgl. Luhmann 1984, S. 191ff.) – zur Information werden, die als etwas, das für die Adressaten einen Unterschied ausmacht, mitgeteilt werden kann. Die Form Information kommuniziert am Wissen die Neuigkeit, seinen Überraschungswert. Erst die Umwandlung in Information ermöglicht den Übergang vom unbekanntem zum bekanntem Wissen und trägt so zu dessen Erhalt und Erneuerung bei.

Eine Institution, die das vorhandene Wissen in der gesellschaftlichen Kommunikation erhält, ist die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Aber sie ist nicht die einzige Einrichtung, die dies leistet, auch wenn sie vielleicht insofern eine privilegierte Position einnimmt, als die Kommunikation von Wissen ihre spezifische Funktion ist. Unter den

1 Vgl. im Bezug auf das Erziehungssystem Luhmann (2002), Kade (2004a).

2 Der ausführliche Titel des von der DFG geförderten Projektes (1999-2004) ist: „Wissensgesellschaft. Umgang mit Wissen im Kontext zweier sozialer Welten vor dem Hintergrund der universellen Institutionalisierung des Pädagogischen“ (vgl. Kade/Seitter 2003a; 2004a,b. Zur Analyse des Projektes als Kommunikationsprozess vgl. Kade 2005a).

3 Darauf reagiert die Ersetzung des ontologischen durch einen kommunikationsbezogenen Wissensbegriff (vgl. Rustemeyer 2003).

Bedingungen erodierender gesellschaftlicher Basisinstitutionen – Kennzeichen eines Gestaltwandels der Moderne, der als Übergang von einer einfachen zu einer reflexiven Moderne beschrieben wird (vgl. Beck/Lau 2004) – büßt aber auch sie ihre scharfe Grenze gegenüber anderen weniger prominenten Formen der Wissenskommunikation ein. Wenn Pluralität, Uneindeutigkeit und Ambivalenz zum Merkmal der Erwachsenenbildung/Weiterbildung werden, rücken zunächst breite Übergangszonen mit unterschiedlichsten Mischungsverhältnissen und hybriden Kombinationen des Umgangs mit Wissen in das Blickfeld. In einem theoretischen Bezugsrahmen, der nicht durch scharfe Grenzziehungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bestimmt ist, sondern von Übergängen, wird ein breites Spektrum von Wissenskommunikation empirisch erschließbar. Es kann unter dem Aspekt des Verhältnisses von Vermittlung und Aneignung in explizit-intensive, hybride und medial-extensive Formen der Wissensvermittlung unterschieden werden (vgl. Kade/Seitter 2003a).

Im näheren Blick auf die Erwachsenenbildung/Weiterbildung lassen sich Grundformen der Wissenskommunikation isolieren. Sie 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 Beobachterperspektive auf Aneignung bezogen stattfindet, sondern diese in der Kommunikation beobachtet wird, handelt es sich um *aneignungsreflektierende Wissenskommunikation*. Ihr Adressat sind als Personen begriffene Menschen. Deren Veränderung ist impliziert, sie wird im Zusammenhang der Wissenskommunikation jedoch nicht noch einmal eigens und erkennbar reflektiert. Die adressierte Person verändert sich oder verändert sich nicht, beides unbeobachtet durch die Wissenskommunikation.

Von *pädagogischer Kommunikation* im engeren Sinne kann erst dann gesprochen werden, wenn die Veränderung der adressierten Personen im Zusammenhang der Wissensvermittlung kommuniziert wird, und zwar unterscheidbar von der Wissenskommunikation, gleichwohl aber nicht losgelöst von ihr. Dies geschieht insbesondere in der Form, dass zusammen mit der (aneignungsbezogenen) Vermittlung von Wissen der Adressat als defizitär konstruiert und diese Defizitkonstruktion als Kern einer personbezogenen Veränderungserwartung kommuniziert wird. In dieser Hinsicht steht nicht die Mitteilung von den 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 Informationsseite der Kommunikation hervor. Zugleich wird die für Information kennzeichnenden Differenz neu/alt – bzw. bezogen auf Wissen: bekannt/unbekannt – durch das Kriterium der Lebenslaufbedeutsamkeit des Wissens ersetzt. Mit Wissensvermittlung wird in diesem Fall nicht nur eine Aneignungserwartung kommuniziert, sondern darüber hinaus noch eine personbezogene Veränderungserwartung.⁴

4 Zur Erziehungsdimension der Erwachsenenbildung vgl. Nittel (2003), Wittpoth (2003).

Strukturell ist eine solche Aneignungs- und Veränderungserwartung vor allem in der Rollenasymmetrie von Leiter/Teilnehmer in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung verankert. Sie basiert aber auch auf den pädagogisch bedeutsamen Zukunftsversprechen, die mit dem Wissen in der Wissensgesellschaft – wie oben ausgeführt – verbunden sind. Wissen ist – zumindest aus der Beobachterperspektive – indes immer auch, und dies in gesteigertem Maße im Rahmen pädagogischer Kommunikation, eine wie auch immer gut gemeinte „Zumutung“ für den, der es noch nicht weiß“ (Baecker 2003, S. 98). Es gehört zu den Paradoxien pädagogischer Kommunikation, dass auf die daraus sich ergebende „Ablehnungswahrscheinlichkeit von Wissensangeboten“ (ebd.) durch die erneute Bekräftigung von Wissensbehauptungen, insbesondere durch Lehrbücher, Curricula, (VHS-)Programme oder etwa auch durch Verweise auf den Expertenstatus der Lehrenden, reagiert wird.

Eine *Variante* pädagogischer Kommunikation liegt dort vor, wo die Vermittlung von Wissen nicht (nur) an Personen adressiert ist, sondern (auch) an den Adressaten in seiner Bestimmung als Mensch oder auch als Individuum. Die Person, genauer: ihre Unterscheidung vom Individuum, ist eine „Erfindung der Kommunikation“ (Luhmann 2002). Indem diese sich an der Person orientiert, basiert ihre Fortsetzung höchstens noch auf einer lockeren Bindung an die bewusstseinsinternen Prozesse der Kommunikationsteilnehmer. Soweit diese aber aus einer die Person transzendierenden Perspektive auf das bewusstseins- und körperbestimmte Individuum beobachtet werden, bleibt Bildung als Fluchtpunkt von Erziehung erhalten. Man kann insofern von *Bildungskommunikation* sprechen.

Eine personbezogene Veränderungserwartung kann auch losgelöst von den Operationen der Wissenskommunikation kommuniziert werden⁵; d.h. ohne anschließende Methodisierung der Aneignung auf dem Wege der Relationierung von Vermittlung und Aneignung, somit ohne Bezug auf Vermittlungs- und Überprüfungsoperationen. Ein solcher – in der Tradition der Volksbildung liegender – Fall pädagogischer Kommunikation ist etwa dort gegeben, wo an Unternehmensmitarbeiter gerichtete Veränderungsappelle in größeren Foren oder in Unternehmenszeitschriften, insbesondere unter Rückgriff auf das Mittel der Redundanz, ausgesprochen werden (vgl. Seitter 2004), wenn Talkshowmoderatoren bei ihren Zuschauern einen Bewusstseinswandel in Sachen Rechtsradikalismus eindringlich fordern, ohne diese Forderung an die Vermittlung von Wissen zu binden (vgl. Kade 2003b), oder wenn im Kontext von Sozialarbeit kommunizierte Veränderungserwartungen weniger auf die Einsicht der Klienten setzen als auf die Wirkung materieller Gratifikationen, auf die Androhung von Sanktionen, aber auch auf die stille Macht von Rhetorik und institutionellen Settings (vgl. Kade/Seitter 2004b).

Empirisch lässt sich ein breites Spektrum pädagogischer Kommunikation im Zusammenspiel von Akteurs- Adressaten- und Beobachterperspektive nachweisen, das von nur unscheinbar mitlaufenden personbezogenen Veränderungserwartungen bis zu einer starken Verknüpfung der Wissenskommunikation mit Veränderungserwartungen reicht. In letzterem ist sicher die stärkste Verkörperung von Erziehungsansprüchen gerade

5 Vgl. in diesem Sinne die Konzipierung pädagogischer Kommunikation von Rustemeyer (2005).

auch in der Erwachsenenbildung zu sehen. Merkmal einer an Erwachsene adressierten Wissenskommunikation kann somit nicht das Fehlen von personbezogenen Veränderungserwartungen sein, wie das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung als Bildung in Abhebung von Erziehung suggeriert, sondern nur deren Invisibilisierung. Wenn Führungskräfte in abteilungsinternen und -übergreifenden Routinesitzungen bei Mitarbeitern Wissensdefizite diagnostizieren, sie diese Defizite indes nicht als solche in der Kommunikation zur Sprache bringen, aber gleichwohl auf sie operativ reagieren, dann ist das ein Beispiel für eine insofern reflektierte Form pädagogischer Kommunikation, als Veränderungserwartungen zwar kommuniziert werden, aber zugleich auch wiederum unsichtbar gemacht werden.⁶ Die Führungskräfte vermitteln Wissen, erwarten, dass die Mitarbeiter es sich zu Eigen machen und machen auch wieder unkenntlich, dass sie von einem (beobachteten) Wissensdefizit der Mitarbeitern ausgehen. Analysen von betrieblichen Kommunikationsroutinen zeigen, wie Zumutungen der Wissensaneignung so mitgeteilt werden, dass die adressierte Person sich nicht als Schüler, sondern als Mitarbeiter angesprochen sieht.⁷

3. (Pädagogischer) Umgang mit Veränderungszumutungen

Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist in zweifacher Hinsicht auf Veränderungserwartungen bezogen: Einerseits bringt sie diese innerhalb der zugehörigen Kommunikation hervor, andererseits wird sie in ihrer Umwelt als Resultat von gesellschaftlichen oder betrieblichen Strategien vorgefunden. Um Letzteres geht es im Folgenden. Am Fall von Gruppendiskussionen, die in dem Projekt „Umgang mit Wissen“ geführt worden sind, soll erläutert werden, wie (pädagogische) Kommunikation auf vorgefundene personbezogene Veränderungszumutungen reagiert.⁸

Die Gruppen, deren Diskussionen aufgenommen wurden, haben vor nicht allzu langer Zeit einen Wandlungsprozess vom „Einzelkämpfertum“ hin zum Team durchlaufen. Ihnen gehen Maßnahmen des Qualitäts- und Wissensmanagements voraus, die mit mitarbeiterbezogenen Veränderungserwartungen verknüpft sind. Sie führen sowohl im Bereich des untersuchten Profit- als auch des Non-Profit-Unternehmens zur Intensivie-

6 Zur Unsichtbarkeit als Aspekt der Erwachsenenbildung/Weiterbildung vgl. Nolda (2005).

7 Vgl. Egloff (2005); am Fall von Kursen der traditionellen Erwachsenenbildung Kade/Nolda (2006). Es ist in einer durch Individualisierungsprozesse geprägten Moderne vielleicht nicht nur ein Kennzeichen von an Erwachsene adressierter pädagogischer Kommunikation, dass sie also solche, um zu wirken, gerade unkenntlich gemacht werden muss.

8 Die Gruppendiskussionen wurden in drei Schritten vor dem Hintergrund ihrer ausführlichen Protokollierung analysiert. Nach einem Überblick über ihren thematischen Verlauf und die Äußerungen der verschiedenen Beteiligten wurde die Kommunikation so weit in fallrekonstruktiver Absicht sequentiell analysiert, dass anschließend eine kategoriengeleitete strukturelle Beschreibung der Diskussionen gemacht werden konnte. Den Abschluss bildete deren am Prinzip „Kontrast in der Gemeinsamkeit“ (Bohnsack 2000, S. 383; im Original gesperrt) orientierter Vergleich unter den Aspekten ‚Pädagogisches Wissen‘ und ‚Selbstbeobachtung‘.

rung der Wissenskommunikation, aber auch zum verstärkten Einsatz pädagogischen Wissens. Der Umgang mit den Veränderungszumutungen zielt dabei keineswegs nur auf eine Strukturierung von Lernprozessen ab. Er steht im Spannungsfeld von Belehrung, Kompetenz und Selbstbeobachtung und folgt dem Modus von Moderierung, Invisibilisierung und Externalisierung.⁹

Verdeckte Belehrungsverhältnisse

Soweit Wissens- und Kompetenzdefizite thematisiert werden, werden sie in die eigene Vergangenheit zurückprojiziert oder anderen, nicht anwesenden Personen zugeschrieben. In den Diskussionen ergeben sich gleichwohl wiederholt Gelegenheiten zur Belehrung, insbesondere durch anwesende Leitungspersonen. Diese sorgen dafür, dass die Kommunikation von Kompetenzen episodisch von pädagogischen Erwartungen, eigenes Wissen als Nicht-Wissen anzuerkennen und neues Wissen zu erwerben, durchbrochen wird. Die Leitungspersonen agieren insofern als Pädagogen, als sie Wissen vermitteln, ohne dass diese Vermittlung mitsamt den Zumutungen der Wissenskommunikation, nämlich das eigene Wissen in Frage zu stellen, in Erscheinung tritt.

Kollektive Lernverhältnisse

Ein Fall der Vermeidung offener Defizitadressierung bei gleichzeitiger Institutionalisierung von dauerhaften Lernverhältnissen findet sich in der Diskussion mit einer für das Kundenmanagement zuständigen Abteilung. Da deren Existenzberechtigung im Vorweisen guter Verkaufszahlen liegt, werden in der Gruppe die erfolgreichen von den weniger erfolgreichen Verkäufern abgehoben. Für diese ergibt sich somit ein Legitimationsproblem. Eine in den Gruppendiskussionen sichtbar werdende Form seiner Lösung ist das Reden im Modus der „Selbstpädagogisierung“. Die Mitarbeiter verhalten sich als Lernende und kommunizieren stattgefunden Lernprozesse. Der Verweis auf die eigene Lernfähigkeit und Lernwilligkeit führt zur Verschiebung des Fokus von Selektion auf Lernen; mit der Folge, dass ein offenkundiges ‚Defizit‘ positiv gewendet werden kann. Die Kommunikation von Lernbereitschaft und Lernfähigkeit generiert insofern ein Surrogat für Erfolg, als damit das Versprechen einer positiven Zukunftsperspektive verbunden ist. Verdeckt wird dadurch allerdings der Lernmodus, den das Unternehmen zur Durchsetzung personbezogene Veränderungszumutungen präferiert, wenn pädagogische Kommunikation folgenlos bleibt. Dieser Lernmodus verläuft entlang harter, für die Mitarbeiter existenziell letztlich entscheidender ökonomischer Kriterien, wie ergänzend zu den Diskussionen geführte Experteninterviews zeigen. Der Fortgang der Gruppenkommunikation setzt indes die Ausblendung solch harter Selektionskriterien voraus.

⁹ Zum Folgenden vgl. Kade/Seitter (2004b); zum hier nicht näher diskutierten Verhältnis von Wissen und Kompetenz siehe Hof (2003).

Soziale Abgrenzungen

Teamentwicklung findet in den Gruppendiskussionen nicht nur als kollektiver Lernprozess im Medium des Pädagogischen statt, sondern auch durch Abgrenzungskommunikation. Die Anwendung pädagogischen Wissens in der betrieblichen Interaktion mit unterschiedlichen Adressatengruppen geht also nicht damit einher, dass die Vermittlungsakteure sich in den Gruppendiskussionen wie auch in den mit ihnen geführten Experteninterviews selber unter Rückgriff auf pädagogisches Wissen deuten. Die adressatenorientierte Kommunikation von Lernerwartungen impliziert nicht deren Selbstapplikation. Es finden sich höchstens Verweise auf gelaufene Lernprozesse. In der Zukunft möglicherweise entstehender eigener Lernbedarf wird nicht angesprochen. So steht etwa ein Redaktionsteam zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion am Ende eines erfolgreich abgeschlossenen Aufbauprozesses. In dessen Verlauf wurde sicherlich auch gelernt. Insofern kann man sagen: die Redaktionsgruppe hat einen Lernprozess erfolgreich abgeschlossen. Der Erfolg des Prozesses wurde überprüft, das erworbene Wissen bestätigt und durch Lob anerkannt und damit konfirmiert. Die Gruppe aber erzählt von dem abgelaufenen Prozess nicht als Lernprozess; sie beschreibt ihre Kompetenzen nicht als erworben, sondern als mitgebrachte Personeneigenschaften. Wenn etwa auf Probleme der Redaktionsarbeit eingegangen wird, werden diese nicht als Lernaufgabe beschrieben, sondern als Gelegenheiten zum Demonstrieren von Kompetenz. Zukunftsaufgaben werden als Gestaltungsherausforderungen verstanden, nicht aus dem Blickwinkel von Entwicklungsmöglichkeiten thematisiert. Soweit von der Gruppe Lernbedarf angesprochen wird, wird er bei anderen diagnostiziert. Von ihnen setzt man sich aber gerade als kompetent und erfolgreich ab.

Lernen als explizites Thema

Eine besondere Ausprägung bekommt das Spannungsverhältnis von Kompetenzdemonstration, Belehrung und Selbstbeobachtung in einer Diskussion, die nicht durch eine gruppeninterne Unterscheidung zwischen Leitungspersonen und Mitarbeitern bestimmt war. Dies war dort der Fall, wo – durch eine Initiative des Forschungsprojektes – eine Gruppe aus dem Unternehmensbereich mit einer Gruppe aus dem Feld der Sozialarbeit zusammentraf. Dieses Cross-Border-Meeting war als ein Arrangement zur wechselseitigen Selbstbeobachtung beider Untersuchungsfelder konzipiert, damit auch zur Kommunikation ihrer jeweiligen Sicht von Kompetenz und Lernen. Gezeigt hat sich, dass es keine felderübergreifende einheitliche Sicht gibt. Die Mitarbeiter des Unternehmens kommunizierten vor allem auf der Grundlage der Unterscheidung zwischen Wissenden und Nichtwissenden. Sie betrachteten die Gruppe aus dem Bereich der Sozialarbeit eher als defizitär und führten ihr die eigenen Erfolgspraktiken vor. Von der Gruppe aus dem Unternehmen wurde die Diskussion zur Inszenierung der eigenen Kompetenz nicht nur in Fragen der Organisationsentwicklung, sondern auch des Einsatzes methodisch avancierter, insbesondere visueller Präsentationstechniken genutzt. Man folgte einem dadurch gekennzeichneten pädagogischen Muster, dass einer etwas weiß, was er

anderen vermittelt. Die Kommunikation der Unternehmensgruppe war von der Annahme einer Asymmetrie zwischen Wissenden und Nicht-Wissenden geprägt. Sie positionierte sich auf der Seite der Wissenden und war daran interessiert, der anderen Gruppe eigenes Wissen zu vermitteln.

Die Gruppe aus dem Feld der Sozialarbeit war demgegenüber nicht an der Konstruktion des Gegenübers als defizitär interessiert. Sie war von der Vorstellung wechselseitigen Lernens geleitet. Die Gruppendiskussion bot ihr die Gelegenheit zur extern stimulierten Selbstbeobachtung der Veränderungen, die in ihrem Feld stattgefunden hatten oder noch bevorstanden. Anders als die Unternehmensgruppe folgte man einem ‚weicheeren‘ pädagogischen Kommunikationsmuster. Sein Kennzeichen war, dass man sich bewusst irritierenden Differenzerfahrungen aussetzte, die Lernprozesse ermöglichen sollten. Man kann die in den Gruppendiskussionen beobachtete Dominanz der Kompetenzdemonstration als den von (berufstätigen) Erwachsenen favorisierten Modus deuten, in dem sie auf die Annahmezumutung reagieren, die mit der jeder Wissenskommunikation verbunden sind. Dieser Modus ermöglicht unter den gesellschaftlichen Bedingungen der „Universalisierung einer Lernbereitschaftserwartung“ (vgl. Nolda 2004) die Ablehnung von Veränderungszumutungen, ohne dass dies als solches kommuniziert werden müsste und somit beobachtbar würde.

4. Zertifikatskommunikation

Personbezogene Wissenskommunikation ist von evaluativen Operationen begleitet, die das von den Adressaten erworbene Wissen ermitteln, bewerten, dokumentieren und bescheinigen (vgl. auch Kuper 2005). Bei diesen Operationen geht es primär nicht um die Kommunikation von Wissen *an* Personen, sondern um die Kommunikation *mit* Personen mithilfe von Zertifizierungswissen. Insofern kann man im Unterschied zur Wissenskommunikation von Zertifikatskommunikation sprechen. Sie hat in jener ihren Ursprung, geht aus ihr hervor, setzt sie also voraus, ohne mit ihr jedoch fest verkoppelt zu sein. Sie ist eine besondere Form der Wissenskommunikation. Ihr Thema ist die Hervorbringung und Mitteilung von Wissen über das Wissen, das die Adressaten von Wissenskommunikation erworben haben, über das sie verfügen. Während der Begriff der Wissenskommunikation den Übergang vom sozialem zu individuellem Wissen fokussiert, geht es bei dem unter dem Titel Zertifikate gefassten Komplex gegenläufig um das Thema der Überführung individuellen in soziales, mithin kommunizierbares Wissen.¹⁰

Zertifikate sind ihrem allgemeinen, den Zusammenhang unterschiedlicher Formen in den Blick rückenden Begriff nach Symbolisierungen dieses Wissen. In der Geschichte der Wissenskommunikation hat sich ein breites Spektrum entwickelt. Die Spannweite reicht von individuellen, bewusstseinsinternen Selbsteinschätzungen über interaktionsgebundene, auch integrierte Beurteilungen, die wahrnehmbar und beobachtbar sind,

¹⁰ Man kann einen solchen Übergang als Teil einer Entwicklung sehen, die Baecker (2003, S. 92) als „fit machen für die Wissensgesellschaft“ beschreibt.

aber darauf nicht abzielen, bis hin zu stärker formalisierten, auf Kommunikation bezogenen Zertifizierungen.¹¹ Sie reicht von implizierten zu explizierten Formen, von mündlichen zu schriftlichen, von beiläufigen, individuell willkürlichen über sozial stabilisierte, organisatorisch kodifizierte und standardisierte bis zu Formen individueller Selbstzertifizierung. Den Ausgangspunkt der Entwicklung von Formen der Zertifizierung bilden Formen der Versprachlichung des Beobachtungswissens; Gespräche über die Wissenskommunikation, die mit ihr höchstens locker verbunden sind, etwa mit Kollegen, Bekannten oder auch Beteiligten, nachher, in der Pause oder im geselligen Teil im Anschluss an einen Kurs oder an eine betriebliche Besprechungsroutine. Eine intensivere Reflexion des Beobachtungswissens erlaubt schon seine Verschriftlichung; sie ermöglicht aber auch einen vom Wissenserzeuger nicht mehr voll kontrollierbaren Zugriff. Zu denken ist etwa an Aufzeichnungen, niedergeschriebene Beurteilungen, Zeugnisse und – auf der Seite der Adressaten – an Protokolle, Lerntagebücher, Notizen, Mitschriften.

Formen *einfacher Zertifizierung* sind gekennzeichnet durch Versprachlichung, interaktive Einbettung, Bewusstseinsimmanenz, höchstens kontingente Kommunikationsgerichtetheit, Flüchtigkeit und nur schwache Sichtbarkeit. *Zertifikate gesteigerter Reflexivität* machen die Ermittlung, Bewertung, Dokumentation von Personenwissen der Kommunikation nicht nur zugänglich und methodisch bearbeitbar, hinter ihnen stehen auch Absichten, deren Realisierung auf Kommunikation angewiesen ist. Die Zertifizierung dient nicht nur der Information, sondern auch der Strukturierung von Entscheidungen unterschiedlicher Adressatengruppen im engeren interaktiven Kontext der Wissenskommunikation, in deren weiteren organisatorischen Zusammenhang oder im gesellschaftlichen Zusammenhang anderer Kommunikationssysteme, wie insbesondere dem Wirtschafts- und Beschäftigungssystem. Zertifikate kommunizieren damit Selektionen. Die weitreichende Bedeutung, die Zertifizierung bekommt, führt dazu, dass sie den Status einer mit anderer Kommunikation mitlaufenden Operation verliert. Zertifizierung dieses Typs verlangt Dauerhaftigkeit durch Verschriftlichung und Methodisierung als eigenständige Operation. Sie kann parallel zur Wissenskommunikation im selben Interaktions- oder Organisationskontext stattfinden, aber auch institutionell selbstständig etwa in Gestalt von aktuell zunehmend entstehenden Zertifizierungsagenturen. Die höherwertigen Formen von Zertifikaten, auf die sich die bildungspolitisch orientierte erziehungswissenschaftliche Aufmerksamkeit in den letzten Jahren vor allem richtet, verlangen anerkannte Regeln der Codifizierung des über das Wissen von Personen erhobenen Wissens und der Standardisierung, damit sie in anderen Kontexten verstehbar sind und Auswahlentscheidungen ermöglichen.

Zertifikate machen nicht nur das erworbene Wissen allgemeiner beobachtbar, sie kommunizieren auch seine soziale Anerkennung und seine potenziellen Einsatzmöglich-

11 Zur Differenzierung von Zertifizierung, Beurteilung und Selbsteinschätzung als Formen der Sichtbarmachung, Dokumentation, Bewertung des individuellen Wissensstandes, die das (erworbene) Wissen in einer Form festhält, die Vermittler, Erwerber, Abnehmer und Gesellschaft zum Zwecke von Vergleichen und Bewertungen ausreichend informiert, vgl. Gnahn (2003, S. 90f.).

lichkeiten. Sie entwickeln das individuell erworbene Wissen als soziales, als kommunizierbares Wissen. Zertifikate können Erwartbarkeiten, Ansprüche und in engen Grenzen auch einklagbare Rechte kommunizieren. In modernen Gesellschaften wandeln sie sich von hinreichenden zu notwendigen Bedingungen der Inklusion in jeweils andere Interaktions-, Organisations- und Funktionssysteme. Sie erzeugen damit mehr oder weniger berechnete, immer Enttäuschungsbereitschaft voraussetzende Erwartungen.

Die verschiedenen Formen der Zertifizierung stehen in engem Zusammenhang mit den entfaltenen Formen veränderungsbezogener Wissenskommunikation. Einfache, noch eher unentwickelte Zertifizierungsformen sind dort angemessen, wo die Aneignung des vermittelten Wissen nicht durch die Vermittlung konditioniert wird, sondern den adressierten Personen freigegeben wird. Da Aneignung nicht als problematisch gilt, kann es den Kontingenzen des Individuellen überlassen bleiben, ob sie wahrgenommen, beobachtet werden und welche (mit selektionsrelevanten Entscheidungen verbundene) Schlüsse daraus gezogen werden. Der Raum der individuellen Selbsteinschätzung des erworbenen bzw. vorhandenen Wissens wird kaum nachhaltig durch die (stillen) Zertifizierungen der Vermittlungsakteure strukturiert. Andererseits nehmen etwa Kursleiter, Sozialarbeiter oder Führungskräfte wahr, ob, wie und von wem die gestellten Fragen bearbeitet werden, sie nehmen die Art und Weise der Beteiligung am jeweiligen kommunikativen Setting zur Kenntnis, bewerten sie und ziehen aus dem so erworbenen Wissen ohne weitere Reflexion, nach vorgegebenen Schemata für den weiteren Verlauf relevante Schlüsse.

In dem Maße, in dem die Wissenskommunikation auch in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sozial, insbesondere beruflich für den Lebenslauf nachhaltigere Folgen hat, kommen (reflektiertere) Formen der Zertifizierung zum Einsatz, die es nicht nur ermöglichen, zu überprüfen, ob und wie die intendierte Aneignung von Wissen, eine Veränderung von Personen oder die Bildung von Individuen stattgefunden hat. Sie verstärken darüber hinaus die Strukturierung entsprechender Prozesse von den Vermittlungsoperationen her. Wenn einfache Wissensvermittlung zur aneignungszentrierten, zur pädagogischen oder zur Bildungskommunikation wird, verfestigen sich solche (Selbst-)Beobachtungen. Sie werden im Gedächtnis gespeichert und als Wissen zur Grundlage von Entscheidungen. Es entwickeln sich soziale Formen, die das im Prozess der Wissenskommunikation unvermeidlich über sie miterzeugte Beobachtungswissen wiederum beobachtbar und kommunizierbar machen. An die Stelle flüchtiger Wahrnehmungen und Kommentierungen treten registrierte Beobachtungen, an die Stelle individuellen, bewusstseinsinternen Wissens über die Wissenskommunikation und ihre Resultate tritt soziales, mithin nicht nur beobachtbares, sondern auch mitteilbares Wissen. Veränderungserwartungen, die ohne eine damit verknüpfte Methodisierung des operativen ‚Durchgriffs‘ an Personen oder Individuen kommuniziert werden, entspricht demgegenüber eine Form der Zertifizierung, deren Kennzeichen Appelle zur Zertifikate nutzenden Selbstbeobachtung sind, in diesem Sinne zur Selbstzertifizierung.¹²

12 Solchen Erwartungen, dass Individuen ihr Wissen für die Gesellschaft sichtbar und beobachtbar, korrespondieren individuelle Strategien des Sich-Unsichtbarmachens; zur gesellschaftlichen Tendenz gesteigerter Beobachtung vgl. Schroer (2003).

Der gegenwärtige Zertifikatsdiskurs verschiebt den Fokus von einer „formativen“ zu einer „(begrenzt) summativen“ Funktion von Zertifikaten (vgl. Bjoernavold 2001). Dabei liegt der Akzent auf der Entwicklung und Einführung von Zertifikaten für Wissenserwerb im Kontext des lebenslangen Lernens. Verstärkt thematisiert wird inzwischen das von den Prozessen seines Erwerbs und von speziellen institutionellen Arrangements abgekoppelte Wissen Erwachsener.¹³ Es wird also zunächst einmal pädagogisch dekontextualisiert. Über welches Wissen Erwachsene verfügen, soll nicht ihrer individuellen Einschätzung überlassen bleiben. Es soll nach sozial geltenden Wissensstandards erhoben und bewertet werden und dann als in diesem Sinne zertifiziertes Wissen Grundlage der individuellen Lebensführung sein. Zertifikate werden damit zu einer Form der lockeren Kopplung individuellen Wissens an gesellschaftliche Standards, d.h. an Wissenserwartungen. Dieser Übergang vom impliziten individuellen, je fallbesonderen Wissen zum expliziten standardisierten sozialen Zertifikatswissen erlaubt die Einführung neuer organisatorischer Steuerungsmodelle des Lernens Erwachsener, die auf erhöhter Selbstreflexion basieren und den individuellen Akteuren die Bereitschaft zur Selbstpädagogisierung abverlangen (vgl. auch Kade/Seitter 2004a).¹⁴

5. Wissensvermittlung und Zertifizierung im Erziehungssystem

In dem Maße, in dem der Wissenserwerb Erwachsener an sozialer und beruflicher Relevanz gewinnt, bekommt die Selektionsfunktion für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung größeres Gewicht. Ihr wird mit gewisser theoretischer Zwangsläufigkeit durch die Einführung von Zertifikaten Rechnung getragen. Selektion, als konstitutive Funktion des Erziehungssystems, wird durch die Vergabe allgemein anerkannter Zertifikate strukturiert. Wenn im Zusammenhang der gegenwärtigen Überlegungen zur Zertifizierung¹⁵ darauf hingewiesen wird, dass „Menschen viele Kompetenzen außerhalb organisierter Lehr-Lernprozesse erwerben, die sowohl individuell als auch im Verwertungskontext von großer Bedeutung sind“ (Nuissl/Schiersmann/Siebert 2003, S. 5), so kommt damit ein Segment des Lernens Erwachsener ins Blickfeld, das – mehr oder weniger naturwüchsig – immer schon existierte. Es wurde aber bislang nicht im Kontext einer die Kursinteraktion in den Mittelpunkt stellenden Erwachsenenbildung thematisiert, oder höchstens in kritischer Absicht als Gegenentwurf. Zertifikate machen diesen Bereich nunmehr dem strukturierenden Zugriff der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu-

13 ‚Pisa für Erwachsene‘ ist die dafür auch massenmedial erfolgreich kommunizierte Formel.

14 Im Zeichen der allgemeinen Mobilisierung der Individuen, wie sie hinter dem gesellschaftlichen Programm des lebenslangen Lernens steht, wird, ausgehend davon, dass ein „Bewusstsein für die persönliche Verantwortung gegenüber der eigenen Bildungsbiographie erst schwach entwickelt“ sei (Vereinigung der bayerischen Wirtschaft 2003, S. 262), die bildungspolitische Forderung nach „gesetzlicher Fixierung eines Zertifizierungssystems für Weiterbildung“ erhoben (ebd., S. 267), das das formelle und informelle Lernen integriert.

15 Die gegenwärtige Diskussion zum Thema Zertifikate hat eine Vorgeschichte, die bis zum Strukturplan für das Bildungswesen (1970) zurückreicht.

gänglich. Damit erweitert sich deren Aufgabenspektrum in einem Maße, das wesentlich über die Erweiterung hinausgeht, die durch die Neubestimmung des organisatorischen als pädagogisches Handeln evoziert wurde. Nicht nur die organisatorische Strukturierung und professionelle Betreuung von miteinander verknüpften Vermittlungs-, Überprüfungs- und Bewertungsoperationen von Wissen, m.a.W. von Lehr-Lernarrangements, wird in Zukunft zu ihrem Aufgabenbereich, sondern auch die systematische und kontinuierliche Beobachtung, Ermittlung, Dokumentation, Bewertung und Bescheinigung des Wissens, über das Erwachsene verfügen, unabhängig von der Frage, wo es erworben wurde. Der individuelle Wissenserwerb wird somit, auch wenn er jenseits der Erwachsenenbildung quasi autonom stattfindet, in der Weise gesellschaftlich institutionalisiert, dass die Verantwortung für die Wissensaneignung zwar einerseits in die Zuständigkeit der Individuen fällt, andererseits aber über die Zertifizierung des Wissens in die der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.¹⁶ Sie wird zu einer doppelt zentrierten gesellschaftlichen Institution: Sie ist Ort personbezogener Wissenskommunikation und Agentur der Visibilisierung und Zertifizierung des Wissens, das sich Erwachsene in eindeutig als Erwachsenenbildung/Weiterbildung markierten sozialen Settings angeeignet haben, aber jenseits davon in pädagogisch unmarkierten Räumen.

Durch diese Entwicklung nähert sich die Erwachsenenbildung/Weiterbildung weiter dem Erziehungssystem an. Nachdem es bislang möglich war, den für sie konstitutiven Vermittlungscode gegen den Selektionscode der Schule ‚auszuspielen‘, trifft damit nun auch für sie – zumindest tendenziell – die doppelte Codierung vermittelbar/nicht-vermittelbar und besser/schlechter (vgl. Kade 1997; Luhmann 2002) zu. Zugleich haben neuere Analysen des Erziehungssystems begründet, dass pädagogische Kommunikation nicht nur doppelt codiert ist, sondern auch erst durch die beiden (Kommunikations-)Medien Wissen und Zertifikate dauerhaft ermöglicht wird.¹⁷ Auf der anderen Seite rückt – gegenläufig – auch die Schule insofern näher an den Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung heran, als die Eigenständigkeit pädagogischer Vermittlung gegenüber der individuell-biographisch programmierten Aneignung von Wissen, mithin deren Differenz, stärker theoretisch und handlungspraktisch zur Geltung gebracht wird. Damit werden – die bildungspolitischen Impulse der 1970er-Jahre aufnehmend – die Voraussetzungen für die Ausdifferenzierung eines über die Schule hinausreichenden Erziehungssystems geschaffen, das das gesellschaftlich entwickelte Gesamtspektrum pädagogischer Handlungs- und Kommunikationsfelder einbegreift. Aus der Sicht einer Theorie des Erziehungssystems, in deren Zentrum der Kommunikations- und nicht die Organisationsbegriff steht, kennzeichnet Erwachsenenbildung/Weiterbildung nicht die Ir-

16 Zur Scheinvergabe als Funktion der Universität vgl. Keiner u.a. (1997); zur doppelten Aufgabenstellung der Universität als Intelligenz- und Einflussbank vgl. Parsons/Platt (1990), insbes. S. 401ff.

17 Kommunikationsmedien implizieren Ansprüche und Rechte auf den in der Kommunikation selber nicht direkt präsenten Lebenslauf. Die Wahrscheinlichkeit der Annahme von Vermittlungsofferten wird größer, wenn die in der Kommunikation adressierten Personen erwarten können, dass das vermittelte Wissen und die vergebenen Zertifikate eine von ihnen gewollte Relevanz für ihren Lebenslauf haben (vgl. Kade 2005b).

relevanz von Zertifikaten. Einen Unterschied macht allein die ‚weichere‘, stärker auf biographische Erfahrungen als auf Lehr-Lern-Arrangements bezogene Form von Zertifikaten und eine entsprechend lockere institutionelle Kopplung von Wissensvermittlung und Zertifizierung. Darin klingt die bisher für das Verhältnis von Schule und Erwachsenenbildung maßgebliche Differenz Bildung/Erziehung in einer Weise nach, die dieser Differenz jede Gegensätzlichkeit nimmt.¹⁸ Dass die Vergabe von Zertifikaten neben und im Zusammenhang mit der Vermittlung von Wissen zur (sekundären) Aufgabe moderner Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird, ist einer Gesellschaft mit unbekannter Zukunft und gesteigertem Strukturwandel in der Lebenszeit des einzelnen gemäß. Wenn individuelle Lebensläufe mehr als zuvor eine auf Zeit und Wechsel abstellende dynamische Ordnung ausbilden müssen, wird zertifikatsbezogene Selbstbeobachtung neben wie auch immer prekär gesichertem Wissen zu einem Modus des nunmehr auf Temporalisierung von Komplexität setzenden Erwerbs von tragfähigen Anhaltspunkten für die individuelle Gestaltung ungewisser Zukünfte (vgl. Kade/Seitter 2003b).

Literatur

- Baecker, D. (1999): *Organisation als System*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Baecker, D. (2003): *Organisation und Management*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, U./Holzer, B. (2004): Reflexivität und Reflexion. In: Beck, U./Lau, Chr. (Hrsg.): *Entgrenzung und Entscheidung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 165-192.
- Beck, U./Lau, Chr. (Hrsg.) (2004): *Entgrenzung und Entscheidung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bjoernavold, J. (2001): *Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Bell, D. (1973): *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Basic Books.
- Bohnsack, R. (2000): Gruppendiskussion. In: Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 369-384.
- Egloff, B. (2005): Das Pädagogische der Reflexionskultur – Betriebliches Lernen unter den Bedingungen der Transformationsgesellschaft. In: *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 12, H. 1, S. 42-44.
- Gnahn, D. (2003): Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 26, H. 4, S. 88-96.
- Hof, Chr. (2003): Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 26, S. 81-89.
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 30-70.
- Kade, J. (2003): Zugemutete Angebote, angebotene Zumutungen – (Politische) Aufklärung unter den Bedingungen von Ungewissheit. In: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 364-389.

18 Die Bandbreite reich von zugemuteten Angeboten bis zu angebotenen Zumutungen (vgl. Kade 2003).

- Kade, J. (2004a): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 199-232.
- Kade, J. (2004b): Bildung, Wissen und das Pädagogische im Kontext der Wissensgesellschaft. In: Baldauf-Bergmann, K./Küchler, F.v./Weber, Chr. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Baltmannsweiler: Schneider, S. 67-83
- Kade, J. (2005a): Making of – oder: Umgang mit der Unwahrscheinlichkeit des Wissens. (Selbst-)Beobachtung eines Forschungsprojektes. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 50 (i.E.)
- Kade, J. (2005b): Lebenslauf – Netzwerk –Selbstpädagogisierung. Medienentwicklung und Strukturbildung des Erziehungssystems. In: Ehrenspeck, Y./Lenzen, D. (Hrsg.): Beobachtungen des Erziehungssystems. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (i.E.).
- Kade, J./Nolda, S. (2006): Das Bild als Kommentar und Irritation. Zur Analyse von Kursen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf der Basis von Videodokumentationen. In: Friebertshäuser, B./Felden, H.v./Schäffer, B. (Hrsg.): Bild und Text – Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich (i.V.).
- Kade, J./Seitter, W. (2003a): Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, S. 602-617.
- Kade, J./Seitter, W. (2003b): Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 50-72.
- Kade, J./Seitter, W. (2004a): Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, H.3, S. 326-341.
- Kade, J./Seitter, W. (2004b) (unter Mitarbeit von M. Kroschel, R. Mohr, J. Dinkelaker, B. Egloff, M. Fischer, M. Herrle): Wissensgesellschaft. Umgang mit Wissen im Kontext zweier sozialer Welten vor dem Hintergrund der universellen Universalisierung des Pädagogischen. Frankfurt a.M./Marburg. Unveröffentlichter Arbeitsbericht an die DFG, KA 642/2-2.
- Keiner, E./Kroschel, M./Mohr, H./Mohr, R. (1997): Studium für den Beruf? Prospektiven und Retroperspektiven von Pädagoginnen und Pädagogen. In: Zeitschrift für Pädagogik 43, S. 803-825.
- Kuper, H. (2005): Evaluation der Aneignung von Wissen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.): Formen des Pädagogischen. Über das Lernen im Erwachsenenalter. Bielefeld: Bertelsmann, S. 33-44.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997): Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S.11-29.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nittel, D. (2003): Erziehung: Verbindungsglied zwischen Schule und Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 53, H.1, S. 7-20.
- Nolda, S. (2004): Das Verdrängen des Lerners durch das Lernen – Zum Umgang mit Wissen in der Wissensgesellschaft. In: Meister, D.M. (Hrsg.): Online-Lernen und Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29-42.
- Nolda, S. (2005): Fragilität und Sinngebung. Zur Vermittlung von Wissen in den Massenmedien. In: Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.): Formen des Pädagogischen. Über das Lernen im Erwachsenenalter. Bielefeld: Bertelsmann, S. 21-32.
- Nuissl, E./Schiersmann, Chr./Siebert, H. (2003): Editorial zum Schwerpunktthema ‚Zertifikate‘. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 26, H.4, S. 5-6.

- Parsons, T./Platt, G.M. (1990): Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rustemeyer, D. (2003): Wer weiß? In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld: Bertelsmann, S. 35-52.
- Rustemeyer, D. (2005): Transformationen pädagogischen Wissens: Pädagogik als Einheit der Differenz von Person und Kultur. In: Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.): Formen des Pädagogischen. Über das Lernen im Erwachsenenalter. Bielefeld: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-20.
- Schroer, M. (2003): Sehen und gesehen werden. Von der Angst vor Überwachung zur Lust an der Beobachtung? In: Merkur 52, S. 169-173.
- Seitter, W. (2004): Gegenläufige Innovationspraktiken. Zur Pädagogik des Unternehmens und zum Wissensmanagement von Sozialarbeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, S. 71-84.
- Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Stichweh, R. (1999): Kultur, Wissen und die Theorien soziokultureller Evolution. In: Soziale Welt 50, S. 459-470.
- Stichweh, R. (2004): Wissensgesellschaft und Wissenschaftssystem. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 30, H. 2, S. 147-165.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2003): Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. Opladen: Leske + Budrich.
- Weingart, P. (2001): Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Willke, H. (2002): Dystopia. Studien zur Krisis des Wissens in der modernen Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wittpoth, J. (2003): Erziehung – Bildung – lebenslanges Lernen. Zum prekären Status von Absichten in der Erwachsenenbildung. In: Rustemeyer, D. (Hrsg.): Erziehung in der Moderne. Würzburg: Königshausen-Neumann, S. 509-520.

Abstract: Against the background of the sociological diagnosis of our times as “knowledge society” and referring to the socio-scientific basic concept of communication, the author analyses adult education/further education – by contrasting different discourses – as the relation between change-related knowledge communication and (self-)reflection-related certification communication. He draws on findings from an empirical research project on the handling of knowledge. To the extent that adult education is becoming an institution for certification, it is also becoming – thus the final thesis – an integral part of a modern system of education and schooling, extending far beyond schooling, in a society with an uncertain future and increasing structural change, in which individual careers have to develop more than ever an order by considerations of time and change.

Adresse des Autors:

Prof. Dr. Jochen Kade, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Robert-Mayer-Str. 1, 60054 Frankfurt am Main, E-mail: kade@em.uni-frankfurt.de.