

UNIVERSITATEA DE VEST DIN TIMIȘOARA

**Doctor Honoris Causa
Socialium Scientiarum**



Prof. univ. dr. Rolf Arnold

Cuvânt

la deschiderea ceremoniei de acordare a titlului de **Doctor Honoris Causa Socialium Scientiarum** al Universității de Vest din Timișoara **domnului Prof. univ. dr. Rolf ARNOLD**

*Distinși Membri ai Comunității Academice,
Stimați invitați,
Dragi colegi, dragi studenți,
Onorată audiență,
Stimate Doamne Profesor Universitar Doctor Rolf Arnold,*

Urmărindu-și cu consecvență rolul cu care a fost investită de fondatorii săi, anume de principal centru de cunoaștere în regiunea de Vest a țării, Universitatea de Vest din Timișoara este preocupată constant de promovarea și recunoașterea meritelor științifice, culturale și umane ale marilor personalități ale lumii academice. Astăzi, ne simțim onorați să avem în mijlocul nostru o personalitate marcantă a lumii academice, din sfera educației, un om care a înțeles că formarea fiecăruia dintre noi nu se oprește când devenim adulți ci continuă toată viața.

Titlul onorific conferit astăzi, cel de Doctor Honoris Causa Socialium Scientiarum, reprezintă modalitatea prin care Universitatea de Vest din Timișoara, recunoaște public și pe deplin meritele deosebite ale domnului profesor dr. Rolf Arnold, în întreaga sa carieră de cercetare și formare în dezvoltarea teoriilor moderne din domeniul educației adulților și învățării continue.

Studiile în domeniul științelor educației și sociale din perioada 1972-1979, de la Universitățile Berlin, Mannheim și Landau au fost continuate, în mod firesc, cu obținerea unui doctorat, *Summa cum Laude*, în științele educației la Universitatea Heidelberg și cu studii postdoctorale la Universitatea Deschisă Hagen. Drumul său profesional îi poartă pașii prin instituții de învățământ și cercetare prestigioase, ca Facultatea de Științe ale Educației Rheinland-Pfalz din Landau, Universitățile din Heidelberg și Mainz, Fundația Germană de Dezvoltare Internațională din Mannheim, Universitatea Deschisă Hagen, Universitatea Kaiserslautern,

Universitatea Tehnică Kaiserslautern, Institutul German pentru Educația Adulților din Bonn, Universitățile Klagenfurt și Luzern.

Conștient de importanța educației continue și a educației adulților, profesorul Arnold elaborează și publică un număr impresionant de cărți și articole în domeniu și dezvoltă o serie de modele și teorii, preluate și utilizate de numeroși specialiști. În ultimii ani, activitățile de cercetare se concentrează asupra conceperii unei „Pedagogii sistemice” pragmatice, care se dedică întăririi atitudinii și a competențelor agenților de schimbare în sistemele autoorganizate.

Deasemenea, domnul profesor își leagă activitatea din România de Universitatea de Vest, contribuind la dezvoltarea școlii doctorale în domeniul științelor educației.

Stimate Doamne Profesor universitar Rolf Arnold,

Universitatea de Vest din Timișoara, întreaga noastră comunitate academică, este onorată de prezența dumneavoastră, astăzi, la Timișoara. Prin acordarea onorantului titlu de Doctor Honoris Causa Socialium Scientiarum, Universitatea de Vest din Timișoara recunoaște public meritele dumneavoastră și este convinsă că, prin alăturarea Domniei Voastre comunității academice pe care o reprezintă, prestigiul acestei instituții se va consolida.

Vă urez multă sănătate și putere de muncă pentru a putea continua cu aceeași pasiune și dedicare să vă implicați în proiecte noi, atât de necesare în promovarea educației continue a adulților.

Prof. univ. dr. Marilen-Gabriel Pirtea



Rectorul Universității de Vest din Timișoara

Rede
zur Verleihung der Ehrendoktorwürde Doctor Honoris Causa
Socialium Scientiarum der West-Universität Temeswar an
Herrn Prof. Dr. Rolf Arnold

Sehr geehrte Mitglieder der Akademischen Gemeinschaft,

Sehr geehrte Gäste,

Liebe Kolleginnen, Kollegen und Studierende,

Sehr geehrter Herr Prof. Dr. Rolf Arnold,

Als wichtigste Lehr- und Forschungsinstitution im Westen Rumäniens ist die West-Universität Temeswar stets darauf bedacht, die hervorragende wissenschaftliche und kulturelle Leistung von bedeutenden akademischen Persönlichkeiten anzuerkennen und zu fördern, womit unsere Universität ihrer ursprünglichen, von den Gründervätern zugeordneten Rolle konsequent nachkommt. Wir freuen uns heute eine markante Persönlichkeit der akademischen Welt, genauer aus dem Fachbereich der Erziehungswissenschaft bei uns zu begrüßen. Damit meine ich einen Wissenschaftler, der begriffen hat, dass unsere Bildung nicht im Erwachsenenalter aufhört, sondern sich lebenslang fortsetzt.

Die heute verliehene Ehrendoktorwürde, jene eines Doctor Honoris Causa Socialium Scientiarum, bedeutet die öffentliche und volle Anerkennung seitens der West-Universität Temeswar der herausragenden Verdienste des Herrn Prof. Dr. Rolf Arnold bezüglich seiner Forschung und vor allem im Hinblick auf die von ihm entworfenen modernen Theorien auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens.

Prof. Dr. Rolf Arnolds Studium in den Bereichen Erziehungs- und Sozialwissenschaften, in der Zeitspanne 1972-1979, an den Universitäten Berlin, Mannheim und Landau, wurde selbstverständlich durch eine mit dem Prädikat *summa cum laude* abgeschlossene Promotion auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaften, an der Universität Heidelberg fortgesetzt. Es folgten postdoktorale Studien an der Fernuniversität in Hagen. Sein beruflicher Weg führte ihn anschließend durch zahlreiche renommierte Lehr- und Forschungsinstitutionen wie die Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universität Koblenz-Landau, die Universitäten in Heidelberg und Mainz, die Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung in Mannheim, die Universitäten

in Hagen und Kaiserslautern, das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, die Universitäten in Klagenfurt und Luzern.

Prof. Dr. Rolf Arnold ist der Verfasser einer beeindruckenden Zahl von Büchern und Studien bezüglich des lebenslangen Lernens und der Erwachsenenbildung, in welchen er Erklärungsmodelle und Theorien entwickelt, die von zahlreichen Experten übernommen und verwendet werden. In den letzten Jahren konzentriert sich seine Forschung auf das Erarbeiten einer pragmatischen „systemischen Pädagogik“, die der Stärkung von Haltungen und Kompetenzen der Agierenden in selbstorganisierten Systemen gewidmet ist.

Doch die Tätigkeit des Herrn Prof. Rolf Arnold betrifft auch die West-Universität durch seinen Beitrag an der Entwicklung der hiesigen Doktoratsschule im Bereich der Erziehungswissenschaften.

Sehr geehrter Herr Prof. Dr. Rolf Arnold,

Die West-Universität Temeswar und unsere gesamte akademische Gemeinschaft fühlt sich heute durch Ihre Anwesenheit hier geehrt. Die Verleihung der Ehrendoktorwürde, des Doctor Honoris Causa Socialium Scientiarum, ist eine öffentliche Anerkennung Ihrer Verdienste seitens der West-Universität Temeswar und drückt gleichzeitig die Überzeugung aus, dass Ihre Teilnahme an der akademischen Gemeinschaft die ich vertrete das Prestige dieser Institution weiter festigen wird.

Abschließend wünsche ich Ihnen viel Gesundheit und Tatkraft für die Verwirklichung mit unverminderter Energie und Einsatzbereitschaft von neuen Projekten, die zur Förderung des lebenslangen Lernens und der Erwachsenenbildung notwendig sind.

Professor Marilen-Gabriel Pirtea, Ph.D



Rector of West University of Timișoara

LAUDATIO

În onoarea

Domnului Prof. univ. dr. Rolf ARNOLD

*Onorate Domnule Rector,
Onorat prezidiu,
Distinși membri ai Comunității academice,
Stimați invitați,
Distinse dl. Prof.univ.dr. Rolf Arnold,
Doamnelor și domnilor,*

Profesorul Rolf Arnold este un om de știință marcant în domeniul atât de prestigios al învățării continue. S-a afirmat în diverse arii de cercetare, fiind pe rând teoretician, pedagog, manager în domeniul științific și autor. Reputația domniei sale este una remarcabilă, atât pe plan național, în Germania, cât și pe plan internațional.

De fiecare dată, Rolf Arnold a depășit cu succes etapele calificării științifice, repurtând întotdeauna cele mai bune rezultate. A obținut examenul de stat la catedră, este licențiat în Pedagogie, a obținut doctoratul la Universitatea Heidelberg în 1983, și a avut rezultate extraordinare la examenul de docent, obținut la Hagen, în 1987. Domnia sa a activat în calitate de asistent științific („lecturer“) în Landau (1979 – 1982), a deținut calitatea de șef de departament la German Foundation for International Development in Mannheim (1983 – 1989) și este profesor de pedagogie la Universitatea Tehnică din Kaiserslautern, din 1990 până astăzi. Pe lângă acestea, a excelat în activitatea de predare la Universitățile din Heidelberg, Mainz, Hagen, Klagenfurt, Lucerna și la mai multe universități din America Latină, dovedind și foarte bune calități lingvistice, domnia sa vorbind, pe lângă engleză, și limba spaniolă, pe care o stăpânește foarte bine.

În calitate de teoretician și cercetător, Rolf Arnold și-a făcut un renume internațional în special printr-o foarte bună aprofundare a abordărilor constructiviste din domeniul educației adulților. Încă din anul 1985, remarcabilul său studiu „Modele de învățare” a trasat cadrele teoretice care defăneau accesul la educație a indivizilor înscriși în procesul educațional printr-o motivare personală. În studiile sale ulterioare, a extins această idee, dezvoltând conceptul de „didactică a facilitării” (1996), concept conform căruia predarea trebuie să aibă ca scop principal

sprijinirea în primul rând a persoanelor care participă la procesul educațional, mai ales atunci când aceste concepte sunt vehiculate în zona educației adulților. Acest concept a fost dezvoltat pe fundalul unei abordări constructiviste și a devenit o teorie coerentă începând din anul 1995 și s-a consolidat în anii imediat următori. În ultimele două decenii, prof. Arnold a dus mai departe această abordare, rafinând-o prin integrarea unor dimensiuni fizice și emoționale, formulând astfel un concept pragmatic al „pedagogiei sistemice“ (din 2010). În ultimii ani, Prof. Arnold a dezvoltat o abordare autonomă a unui sistem pedagogic cu directă aplicare practică în diverse direcții, și anume în direcția educației copiilor (2011), a conducerii întreprinderii (2014) și în autodidactică (2010).

Ca expert, prof. Rolf Arnold are multiple solicitări nu doar de la facultățile din străinătate și din țară, ci și din domenii practice, spre exemplu solicitările au vizat formarea personalului de conducere și instruirea formatorilor la locul de muncă. Prof. Arnold are rezultate deosebite atât în predarea tradițională față în față, cât și în cea modernă, mediată tehnologic, dar expertiza domniei sale s-a fructificat și prin conceperea textelor de studiu sau a materialelor suport. La nivel conceptual, domnia sa și-a diversificat activitatea de predare prin dezvoltarea unor programe curriculare pentru instituții educaționale din diverse zone geografice, precum Eritrea, sau programe de perfecționare în Bosnia și Herțegovina. În procesul de predare, domnia sa implementează bazele pedagogiei sistemice, dezvoltate personal, și urmează principiile didacticii facilitării. Prin conceptul unei „case a învățării”, Prof. Arnold a pus bazele și a materializat, principiile arhitectonice ale teoriei sale pedagogice, atât în predare, cât și în cercetare sau dezvoltare.

În calitatea sa de manager universitar, Rolf Arnold a excelat de asemenea, în special prin fondarea, construirea și conducerea DISC (Centrul de studii și învățare [de] la distanță), la Universitatea Tehnică Kaiserslautern. DISC sărbătorește în prezent (în iunie 2017) cea de-a 25-a aniversare și este actualmente cel de-al doilea furnizor de învățământ la distanță din Germania, după Universitatea pentru Învățământ la Distanță din Hagen. DISC are în prezent 4.000 de studenți. În calitate de fondator și director științific al DISC, prof. Arnold a avut un rol hotărâtor în dezvoltarea acestei instituții.

Dar Rolf Arnold a activat și încă activează și în alte instituții de educație pentru adulți. Astfel, timp de peste zece ani, domnia sa a fost membru al comisiei și al consiliului de conducere și președinte al Institutului German de Educația Adulților (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung - DIE -) din Bonn și de mulți ani are funcția de purtător de cuvânt al „Virtual Campus Rhineland-Palatinate“ (VCRP), care are un număr de 80. 000 de studenți în prezent.

Ca o completare armonioasă a activității sale științifice, prof. Arnold răspunde cu profesionalism de probleme de management, fie ele de management școlar sau de conducere în instituții educaționale. Bucurându-se de o recunoaștere unanimă a competenței sale de expert științific în politici educaționale, Rolf Arnold este solicitat atât pe plan național (spre exemplu,

oferă consultanță pentru inovațiile din domeniul educației continue la Ministerul Federal al Educației și Științei), cât și pe plan internațional (de pildă, în consiliere pentru politici educaționale în Europa de Est, Africa de Nord și America de Sud).

Ca autor științific, studiile lui Rolf Arnold sunt nu numai numeroase, dar excelează prin calitatea scrierii și a ideilor. Prestigioasa activitate științifică a lui Rolf Arnold conține câteva sute de publicații: 41 cărți ca unic autor, 30 cărți în calitate de coautor, 60 cărți ca editor, a scris în jur de 40 suporturi de curs și peste 600 de articole. Multe dintre cărțile sale au fost publicate și în alte limbi, în special în engleză și în spaniolă. Multe dintre cărțile sale au apărut deja în nenumărate ediții, cu precădere ne referim aici la acele studii având ca tematică didactica facilitării învățării, teoria constructivismului, conducerea întreprinderii sau teme conexe profesionalizării. Menționarea a câtorva dintre lucrările sale excepționale, de exemplu „Manualul de formare profesională” („Handbuch zur Berufsbildung“, din 1995) sau „Dicționarul educației adulților” („Wörterbuch der Erwachsenenbildung“, din 2000), ne îndreptățește să afirmăm că prof. Arnold a contribuit substanțial la definirea bazelor educației adulților ca disciplină științifică. În același timp, domnia sa este membru activ în diverse redacții și comisii ale revistelor științifice, respectiv editor și coordonator al seriei de studii în domeniul formării profesionale la Editura Schneider, editură care are în portofoliu sute de volume.

Nu în ultimul rând, Domnia sa a înțeles să aducă plus-valoare cercetării în științele educației în Universitatea de Vest din Timișoara, contribuind la punerea bazelor domeniului de studii universitare de doctorat în științele educației.

Doamnelor și Domnilor,

Domnul Rolf Arnold este un ilustru reprezentant al celor mai importanți oameni de știință din domeniul contemporan al educației adulților, din spațiul german, dar având contribuții esențiale în educația adulților și în zona sud-americană. Așteptăm cu mare interes și alte contribuții ale domniei sale care să dezvolte pe mai departe temele științifice și de cercetare în care s-a remarcat deja și care l-au consacrat, și anume tematica „didacticii constructiviste” sau a „pedagogiei sistemice”, cu mai noua sa ramură a „educației contemplative”, în care valorile și spiritualitatea dobândesc o importanță de prim plan. O listă sintentică a celor mai reprezentative dintre cele peste 800 de publicații este anexată.

12 Iunie, 2017

Timișoara, România

Comisia de Laudatio pentru acordarea titlului Doctor Honoris Causa Socialium Scientiarum

Președinte,

Prof.univ.dr. Marilen Gabriel Pirtea, Rectorul Universității de Vest din
Timișoara

Membri:

Conf. univ. dr. Mariana Crașovan - *Decan al Facultății de Sociologie și
Psihologie, Universitatea de Vest din Timișoara*

Prof. univ. dr. Carmen Crețu - *Universitatea "A.I.Cuza", Iași, Facultatea de
Psihologie și Științe ale educației*

Prof. univ. dr. Romiță B. Iucu - *Prorector, Universitatea din București,
Facultatea de Psihologie și Științe ale educației*

Prof. univ. dr. dr.h.c. mult. Ekkehard Nuissl von Rein - *Universitatea Duisburg
– Essen, Germania, Dr.H.C. al Universității de Vest din Timișoara*

Prof. univ. dr. Simona Sava - *Director, Departamentul de Științe ale Educației,
Universitatea de Vest din Timișoara*

LAUDATIO
zur Verleihung der Ehrendoktorwürde der
West Universität Temeswar
an Herrn
Prof. Dr. Rolf ARNOLD

*Magnifizenz,
Sehr geehrtes Präsidium,
Verehrte Mitglieder der akademischen Gemeinschaft,
Liebe Gäste,
Sehr geehrter Herr Professor Rolf Arnold,
Meine Damen und Herren,*

Rolf Arnold ist ein herausragender Wissenschaftler im Feld des lebenslangen Lernens. Und in vielerlei Hinsicht: als Gelehrter, als Lehrender, als Wissenschaftsmanager und als Autor. National, in Deutschland, und international hat er einen herausragenden Ruf.

Rolf Arnold bewältigte die Stufen seiner wissenschaftlichen Qualifikation jeweils mit den bestmöglichen Ergebnissen (mit Auszeichnung, summa cum laude): das Staatsexamen für das Lehramt, das Diplom in Pädagogik, die Promotion zum Dr. phil. (Heidelberg 1983) sowie die Habilitation (Hagen 1987). Er arbeitete als wissenschaftlicher Assistent („lecturer“) in Landau (1979 – 1982), als Abteilungsleiter bei der German Foundation for International Development in Mannheim (1983 – 1989) und als Professor für Pädagogik an der Technischen Universität Kaiserslautern (1990 bis heute). Daneben war er lehrend tätig an den Universitäten Heidelberg, Mainz, Hagen, Klagenfurt, Luzern und mehreren Hochschulen in Lateinamerika (er spricht neben Englisch auch fließend Spanisch).

Als Gelehrter und Forscher hat sich Rolf Arnold insbesondere durch die Reflexion konstruktivistischer Ansätze in der (Erwachsenen-)Bildung einen Namen gemacht. Schon frühzeitig (1985) setzte er mit dem Buch zu den „Deutungsmustern“ den Grundstein für einen Zugang zum Lernen über die Lernenden selbst. In der Folge weitete er diesen Gedanken aus, indem er das Konzept der „Ermöglichungsdidaktik“ entwickelte (1996), demzufolge Lehre

(insbesondere in der Erwachsenenbildung) vorrangig der Unterstützung der Lernenden zu dienen hat. Dies entwickelte er auf dem Hintergrund eines konstruktivistischen Ansatzes, den er explizit als kohärente Theorie (seit 1995 und in den Folgejahren) ausformte. In den letzten zwei Dekaden entwickelte Arnold diesen Ansatz weiter, integrierte auch emotionale und physische Dimensionen in ein pragmatisches Konzept einer „systemischen Pädagogik“ (seit 2010). Diesen sehr eigenständigen Ansatz einer systemischen Pädagogik formulierte Arnold in den letzten Jahren in verschiedenen Richtungen aus, etwa zur Kindererziehung (2011), zur Unternehmensführung (2014) und zur Selbstbildung ((2010).

Als Lehrender ist Rolf Arnold nicht nur an in- und ausländischen Hochschulen gefragt, sondern auch in der Praxis, in der Fortbildung von Führungskräften und der Schulung von pädagogischem Personal. Seine Lehre erfolgt nicht nur on campus und virtuell im online-learning, sondern auch im Abfassen von Studentexten und Schulungsmaterial. Konzeptionell rahmt er seine Lehrtätigkeit durch curriculare Entwicklungen, etwa ein Schulungsprogramm für Bildungseinrichtungen in Eritrea oder Fortbildungen in Bosnien-Herzegowina. In der Lehre setzt er die Grundzüge seiner systemischen Pädagogik um, verfolgt Prinzipien der Ermöglichungsdidaktik. Einen besonderen Schwerpunkt verfolgt Arnold mit der Konzeption eines „Haus des Lernens“, in dem auch architektonisch die Grundzüge seiner pädagogischen Theorie umgesetzt sind.

Als Wissenschaftsmanager hat sich Rolf Arnold insbesondere durch Gründung, Aufbau und Leitung des DISC an der TU Kaiserslautern einen Namen gemacht. Dieses Institut feiert aktuell (im Juni 2017) seinen 25. Geburtstag und ist in Deutschland – nach der Fernuniversität Hagen – zum zweitgrößten Anbieter von Fernstudien (derzeit 4000 Studierende) aufgestiegen. Als Gründer und wissenschaftlicher Direktor des DISC von Anbeginn hat er diese Einrichtung ganz wesentlich geprägt. Aber auch an anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung war und ist Rolf Arnold wissenschaftspolitisch tätig; so war er über zehn Jahre Beiratsmitglied und Verwaltungsrats – Vorsitzender im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn und ist seit vielen Jahren Sprecher des „Virtual Campus Rhineland-Palatinate“ (VCRP) mit heute 80 000 Studierenden. Er beschäftigt sich mit Management – Fragen auch wissenschaftlich, etwa zum Schulmanagement oder zu Führungsfragen in Bildungseinrichtungen. In seiner Kompetenz als Wissenschaftspolitiker ist Rolf Arnold sowohl national (z.B. Innovationskreis Weiterbildung beim Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft) und international (z.B. in der Politikberatung in Osteuropa, Nordafrika und Südamerika) gefragt.

Als wissenschaftlicher Autor ist Rolf Arnold praktisch unübertroffen – sowohl hinsichtlich Qualität als auch hinsichtlich Quantität seiner Publikationen. Rolf Arnold verzeichnet mehrere hundert Veröffentlichungen: er schrieb bisher 41 Bücher als Einzelautor und 30 Bücher als Mitautor, gab 60 Bücher heraus und veröffentlichte 40 Studentexte und über 600 wissenschaftliche Artikel. Viele seiner Bücher sind in auch in anderen Sprachen erschienen, insbesondere auf Englisch und Spanisch. Und viele seiner Bücher sind bereits in zahlreichen Auflagen erschienen – etwa die Bücher zur Ermöglichungsdidaktik, zum Konstruktivismus, zur

Unternehmensführung, zur Professionalisierung. Mit seinem „Handbuch zur Berufsbildung“ (seit 1995), dem „Wörterbuch der Erwachsenenbildung“ (seit 2000) und anderen grundlegenden Werken hat er wesentlich zur wissenschaftlichen Fundierung der Disziplin Erwachsenenbildung beigetragen. Unterstützt wird dies durch seine Mitgliedschaft in Redaktionen und Beiräten von wissenschaftlichen Zeitschriften sowie die eigene Buchreihe zur Berufs- und Erwachsenenbildung beim Schneider-Verlag, die mittlerweile nahezu hundert Bände umfasst.

Nicht zuletzt hat Rolf Arnold in mannigfacher Weise dazu beigetragen, Forschung und Wissenschaft im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Doktorandenstudiums an der West – Universität Temeswar zu unterstützen und wissenschaftlich zu fundieren.

Meine Damen un Herren,

Rolf Arnold gehört zu den bedeutendsten Wissenschaftlern der Erwachsenenbildung der Gegenwart in deutscher Sprache mit intensiven Bezügen in die lateinisch-romanische Welt. Seine aktuellen Arbeits- und Forschungsschwerpunkte lassen noch viel erwarten, nicht zuletzt auch die Weiterentwicklung seines Ansatzes einer „systemischen Pädagogik“ hin zu einer „Contemplative Education“, in der vor allem Werte und Spiritualität eine zunehmende Bedeutung erhalten. Eine Aufstellung der wichtigsten seiner über 800 Publikationen ist beigefügt.

Temeswar, Romänien, 12 Juni 2017

DER RAT ZUR VERLEIHUNG DER EHRENDOKTORWÜRDE

Vorsitzender,

Prof. Dr. Marilen Gabriel Pirtea - *Rektor der West Universität Temeswar*

Mitglieder:

Conf. univ. dr. Mariana Craşovan - *Dekan der Facultät für Soziologie und Psychologie, West Universität Temeswar*

Prof. univ. dr. Carmen Creţu - *Universität "A.I.Cuza", Iasi, Facultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften*

Prof. univ. dr. Romiţă B. Iucu - *Vice-rektor, Universität Bukarest, Facultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften*

Prof. univ. dr. dr.h.c. mult. Ekkehard Nuissl von Rein - *Universität Duisburg – Essen, Deutschland*

Prof. univ. dr. Simona Sava - *Direktor, Institut für Erziehungswissenschaften, West Universität Temeswar*

Discursul domnului Prof. univ. dr. Rolf ARNOLD

cu ocazia decernării titlului onorific

Doctor Honoris Causa Socialium Scientiarum

al Universității de Vest din Timișoara

**„Când lucrurile se schimbă ...“ - Imaginea viitorului pedagogiei
între continuitate, *plecare* și contemplație**

Viitorul marchează cel mai vast domeniu al reflecției pedagogice; însă acesta reprezintă și petele ”albe” ale pedagogiei. Cel mai adesea, însă, argumentarea se orientează spre progresul elementului uman în timp, fie ca progres al dezvoltării competenței și identității individului, fie ca proiect al speciei, denumit civilizație. Cea din urmă este definită prin gradul atins de folosire corectă a rațiunii pe parcursul istoriei. Doar în contextul acestei utilizări a rațiunii este justificabil ce fel de formare a personalității pare tangibilă și necesară. Formele ei de expresie se măsoară și după auto-distanțarea tangibilă prin dezvoltarea capacităților de autoanaliză și de analizare a lumii în mod lucid și de a-și motiva propria acțiune în mod corespunzător.

De la John Maynard Keynes s-a transmis mai departe afirmația: „Dacă lucrurile se schimbă, îmi schimb părerea. Iar dvs., ce faceți dvs.?” (cit. Chamberland 2015, p.191) – o întrebare care ne confruntă cu propria practicare a gândirii și a judecării, dar și cu utilizarea vorbirii și cu experiența istorică sedimentată. „Educat“, în acest sens, este cineva capabil de „utilizarea rațiunii prin problematizare“ (Ruhloff 1996). Acest mod de citire se distanțează de acea practică educațională care întărește unilateral cunoașterea, adevărul și certitudinea, fără a sensibiliza pentru forme ale cunoașterii aparente, ale necunoașterii sau ale înșelării. Problematizarea se învață și se exersează – în special problematizarea propriilor discursuri preferate, ale căror interpretări nu sunt adevărate pentru că noi le deținem sau pentru că le exprimăm într-o limbă, în care, întâmplător, am învățat să gândim.

Noi observăm și gândim în „Închisoarea limbii noastre“ (Wittgenstein)

Tocmai limba noastră ne ține prizonieri prin noțiunile ei – o situație de fapt care devine evidentă în Germania, în special, în domeniul educației. Acest cuvânt, ”Bildung”, care este greu traductibil în alte limbi, se asociază cu un set de conotații a căror origine este, în ultimă instanță,

de natură religioasă: Dumnezeu a creat omul după propria sa imagine. Din acest motiv, educația a și fost întotdeauna gândită ca o transformare a individualității, prin care ajunge să fie exprimat ceea ce dorește să spună Dumnezeu – divinul din fiecare persoană. Ar fi încântător să urmărim în continuare firul acestei dezbateri germane în legătură cu educația, în special pentru că eu bănuiesc că și în alte limbi, și în limba română, există concepte încărcate conotativ. Un astfel de *linguistic turn* ar rămâne însă în domeniul specificului, acolo unde am putea încerca să ajungem la un acord dincolo de limbi.

În continuare, aș dori să arunc o scurtă privire asupra conceptului *învățării*, care ajunge tot mai mult în prim plan și în dezbaterile educaționale europene. „Learning – the Treasure within“ era titlul raportului UNESCO deja în 1996. Dacă este supus conceptul german al învățării unei analize etimologice, atunci se constată că acesta aparține grupei de lexeme indo-germanice „leisten“ (a îndeplini) și, printre altele, îi sunt înrudite cuvintele „a preda“ și „truc“.

„*Lais*» era expresia gotică pentru «eu știu». «*Lis*» este cuvântul indo-germanic pentru «a merge». Deci există multe indicii că învățarea a fost considerată deja devreme ca fiind înțeleasă ca un proces, în cadrul căruia, elevul trebuie să parcurgă un drum și ajunge la cunoaștere“.¹

Remarcabilă este în limba germană apropierea dintre cele două cuvinte *Lernen* și *Lehre* (a învăța și învățatură); în alte limbi, pentru cele două activități, există unul și același cuvânt: spre exemplu în greaca veche: «*didaskein*» pentru ambele: a preda și a învăța:

„*Grecul original unifica, deci, sensul cauzativ a lui „a preda” cu sensul imediat al lui „a învăța” într-o singură formă (...), după cum în germană, în rest și la oamenii simpli, pentru lernen (a învăța) se mai folosește și lehren (a preda)“ (Riemer 1819, p.385) –*

Acest lucru se poate citi într-un dicționar grec-german din anul 1819. Acum ar fi interesant a urmări să răspundem la întrebarea cum a putut deriva din învățarea ca activitate de viață de la sine înțeleasă (cum este respirația) tot mai mult o acțiune determinată de predare – până la percepția că predarea și învățarea au ajuns să aibă o legătură indisolubilă, iar din didactică a putut apărea o știință a predării și a intermedierei, nu o știință despre un anumit subiect (vezi Holzkamp 1993). Ar fi interesant să mergem pe urmele conceptului de învățare în română și să cercetăm ce fel de imagini didactice asupra lumii produc cuvintele „învățare“ (*Lernen*) și „predare“ (*lehren*). „Predare“ și „Predigen“ (predicare) au aceeași rădăcină și probabil au ceva în comun și cu cuvântul latin pentru „Beute“ (pradă, captură). Învățând, capturez ceva. Captura marchează întotdeauna și un fel de luare în posesie ilicită, așadar neîndreptătită – și aceasta este o conotație care indică putere și îndreptățire și este considerată ca imagine didactică a lumii.

A fost puterea societății aceea care a căutat să controleze și să limiteze învățarea independentă? Care au fost motivele de supraveghere ale bisericii și ale autorităților, care încercau să creeze

¹ Vezi. www.h-age.net/hinter-den-kulissen/144-was-ist-lernen-etymologische-wurzeln-definitionen.html (din 13.4.2017).

„Corpul docil“, după cum zicea Michel Foucault? Să fie astfel de motive cele care, în cele din urmă, au produs din conceptul de învățare, conceptul predării și au determinat transformarea comportamentului pedagogic într-unul al „Excesului pedagogic”, după cum constată Nora Sternfeld, cetățean austriac și profesoară la Universitatea Aalto din Helsinki, ca încheiere la *Rancièrè, Gramsci și Foucault*. Despre Foucault autoarea scrie:

„In Genealogia mecanismelor disciplinare, membrii unei societăți nu par a fi nimic altceva decât niște ființe condiționate. În ce măsură în cadrul >Supravegherii și a pedepsei< este vorba despre o perspectivă pur deterministă asupra societății?“ (Sternfeld 2009, p.97).

Totuși este realistă această privire deterministă, la modul în care a fost gândită prin dualitatea învățării și a predării? Sau se trage dintr-o iluzie de stăpânire, unde – la o examinare mai lucidă – se observă că nu există nimic de stăpânit?

Ne amintim: „dacă se schimbă faptele, îmi schimb părerea. Iar dumneavoastră, ce faceți?“ (Chamberland 2015, p.191) – așa sună întrebarea lui Keynes. Această întrebare ne este adresată direct nouă, care am fost socializați noi înșine în contexte de predare și învățare, și ne înțelegem pe noi înșiși ca pedagogi și dorim să ne considerăm așa mai departe. Suntem într-adevăr în stare să renunțăm la evaluări, pe care le-am câștigat cu drag, dacă analiza lucidă ne învață altceva? Ce sentimente se strecoară în noi când trebuie să recunoaștem că ne-am înșelat? Ne corectăm sau insistăm străduindu-ne să ne păstrăm o parte din convingerile noastre de până acum, să le pregătim, fără să știm pentru ce și să predăm acolo unde se poate doar învăța?

Viitorul ca o continuitate: Anticiparea viitoare

Până în ziua de azi, reprezentarea „*anticipării*” viitoarelor provocări este de bază pentru gândirea pedagogică. Și anume, se conștientizează faptul că nici un om nu poate prevedea, de fapt, viitorul, dar totuși ne descurcăm cu ajutorul presupunerilor generalizatoare, că nu se va ajunge la ceva cu totul diferit decât este azi. Este posibil ca această presupunere să se fi potrivit mult timp, dar totuși, în perioadele inovațiilor disruptive, acestea își pierd aproape total justificarea (vezi Christensen 2011). Caracterul acestor inovații este tocmai acela că nu rezultă din practica de până acum, ci adesea se infiltrează prin influență din alte domenii. Atunci, nu un producător mai puternic de tehnologie foto analogică este cel care a revoluționat tehnologia preferată în acest domeniu și îl elimină pe liderul de piață de până în prezent, ci o tehnologie digitală folosită și perfecționată în alt loc (spre exemplu, în Silicon Valley), care se impune pe nepregătite și pe nesimțite ca alternativă neașteptată și extrem de performantă. Aici soarta firmei Kodak – care odată a fost firma cea mai mare de tehnică foto din lume, care a fost aproape complet depășită și lichidată de tehnica foto digitală. Și în domeniul taxi-ului și al transportului, Google amenință să se interpună între liderii de piață de până în prezent și clienții acestora și astfel să facă primul pas de preluare a afacerii originale.

Cum ar putea arăta anticipația situațiilor ulterioare aplicative, dacă disrupția înlătură inovația? Cum se face pregătirea instructorilor, a persoanelor instruite și a adulților pentru disrupțiile de pe piețele forțelor de muncă din viitor?

Astfel de întrebări destabilizează reprezentările existente. Nu ne mai putem mișca mult timp pe terenul (presupus) sigur profesional și al previzibilului, ci trebuie să învățăm să extragem consecințele corecte în legătură cu politica educațională, curriculară și, înainte de toate didactice, din nesiguranța și deschiderea viitorului. Acest lucru este oricum altfel, numai ușor nu, în primul rând că nivelul tangibil al produselor și al serviciilor va rămâne mai departe punctul central în publicitate: cumpărăm cu toții telefonul mobil cu design-ul cel mai bun și componentele cele mai bune, fără a ne pune întrebări în legătură cu condițiile de producție și calificare, cărora li se datorează aceste caracteristici. Superioritatea profesională nu mai rezultă doar din profesionalismul actorilor participanți, ci din crearea unei rețele globale la configurarea produsului. Simplu spus: *concentrarea întregii competențe de specialitate asupra uneia și aceleiași persoane – specialistul – este înlăturată în lumea interconectată digital prin combinarea și folosirea în rețea a specializărilor sectoriale și a avantajelor publicitare.*

Nu continuitatea „Fachmenschentums“ („specializării”) (Max Weber), ci fragmentarea, dizolvarea limitelor și deprofesionalizarea par să fie viitorul. În plus, pe noi toți par să ne amenințe „cazurile de continuitate”. Această capcană ne ispitește la un conservatorism involuntar, care aderă strâns la ipoteza că și viitorul, în mare și în general, poate rămâne așa cum era și trecutul. Acest efect contribuie și la faptul că ne găsim mereu în situația de a dori să rezolvăm problemele „prin modalitățile de gândire” pe care le-am și cauzat – o auto-limitare a modalității bogate în consecințe, despre care deja Albert Einstein (1879-1955) a știut să spună că aceasta nu ar putea funcționa vreodată cu adevărat (v. Stahlbaum 2014).

Viitorul ca părăsire*: Anticiparea lui Încă-Nu**

Sugerarea unei noi modalități de gândire a viitorului se poate regăsi, în mod contrariant și tocmai la aceia care au renunțat la formele de educație convenționale și au trebuit să descopere pentru ei înșiși forme noi, de cele mai multe ori căi noi și informale – acestea pot fi regăsite în ofertele de asistență ale educației integrative sau terapeutice (vezi Kreszmeier 1994), ca și în abordările referitoare la întărirea personalității ale educației și formării, ca și în conceptele europene de învățare de-a lungul vieții. Aici este de menționat în special faptul că, pe parcursul a multor decenii, învățarea adulților s-a putut dezvolta doar în umbra unui spirit al vremurilor, care s-a imprimat prin următoarea formulă: „Ceea ce Häschen (n.t.: copilul) nu învață, Hans (n.t.: adultul) nu va mai învăța niciodată!” Doar treptat s-a deschis privirea asupra luptei adulților de-a lungul vieții pentru identitate și competență și a făcut loc unei viziuni, pe care cercetătoarea elvețiană în științe cognitive, Elsbeth Stern, a compactat-o ca pe contra-formula: „Ceea ce nu învață Häschen, va învăța după aceea Hans” (Stern 2011, p.93ff).

În același timp, au devenit mai clar vizibile orientarea privitoare la condițiile de viață, referința la identitate și informalitatea învățării omului. Învățarea adulților a fost regândită ca un „proces cognitiv referitor la Lebenswelt“ (Schmitz 1984), exersat sub formele unei *învățări de la alții*. Această perspectivă, extinsă începând cu anii 1990 la conceptul constructivist și sistemic al învățării adulților (vezi Arnold/ Siebert 2006; Arnold 2013), a anticipat ceea ce cercetările în legătură cu creierul uman referitoare la acumularea noului au expus în esență. Un cercetător al creierului a rezumat aproape tot aceste rezultate în 2016, cu cuvintele:

„Măsura schimbărilor declanșate în interior depinde întotdeauna de ce model de reacție și răspuns dispune deja ființa respectivă și cât de eficient poate ea să activeze și să aplice acest model. Acest lucru depinde, la rândul său, de acele experiențe pe care le-a avut deja la soluționarea unor probleme și provocări asemănătoare și pe care le-a putut ancora în interiorul său ca modele potrivite de răspuns și de reacție.

Experiențele sunt, deci, decisive, dacă o anumită experiență survenită în lumea exterioară sau cea interioară a unei ființe este percepută ca semnificativă și dacă prin aceasta se declanșează un proces de învățare propriu. (...) Toate ființele își dezvoltă propriul lor model de reacție și de răspuns pe baza soluțiilor găsite de către ele pe parcursul dezvoltărilor de până în momentul respectiv. Aceste soluții găsite de către ele sunt semnificative. Nu sunt în mod obiectiv și în aceeași măsură importante pentru toate, ci, întotdeauna doar pentru ființa respectivă. De asemenea, din acest motiv, toate procesele de învățare sunt marcate de atribuirea subiectivă a semnificației. Și din acest motiv nici nu se poate învăța nimic din ceea ce nu are semnificație pentru o ființă“ (Hüther 2016, p.45).

Aceste teze obținute din cercetări în științele naturii întăresc o altă accepțiune asupra proceselor de învățare. Acestea atrag atenția asupra logicii proceselor subiective de schimbare, întărind o viziune oarecum familiară în practica educației pentru adulți și în teorie: *Sinele în lumea socială își găsește, într-o anumită măsură, ancorarea în științele naturii prin „Sinele sinaptic“* (LeDoux 2002). Comună pentru ambele abordări este percepția inevitabilă că predarea și controlul asupra input-urilor trebuie depășite, pentru a putea stimula, însoți și susține mai eficient învățarea și dezvoltarea competenței în logica lor Inside-out. Pentru dezvoltarea competenței decisivă este abordarea, în aceeași măsură politica educațională a UE, ca și în programul didactic: acolo unde a existat Input, trebuie să existe și Outcome.

Acest Încă-nu al viitorului educației trebuie să fie prins, mai întâi, în contur. Dacă se urmărește cu atenție discursul științific educațional în Europa, atunci nu se poate să nu se remarce că provocarea de pregătire a instituțiilor educaționale șovăie deja destul de mult. Dacă prognozele unui Ray Kurzweil sunt reale, conform cărora în secolul XXI vom trăi o schimbare a condițiilor de viață, a cerințelor și a posibilităților omului, care corespunde în intensitate cu transformarea din istoria omenirii ultimilor 20 000 ani, atunci trebuie să ne modificăm urgent conceptul educațional de „învățare din trecut”. Pentru aceasta va trebui să ne îndepărtăm de fixarea pe

conținuturi curriculare, pentru a întări generațiile următoare din punct de vedere al personalității în așa măsură, încât să fie în stare cu adevărat „să înfrunte situații noi prin propria coordonare și în mod adecvat” – cam așa în definiția conceptului de competență al cadrului european de calificare. Teoreticieni proeminenți au recunoscut deja că această preocupare corespunde conceptului unei teorii *formale* a educației, care se străduiește temeinic pentru clarificarea întrebării „Cum pot fi inițiate și promovate astfel de aptitudini la subiecți?” Cine nu este capabil să vadă în cadrul unor astfel de dezvoltări decât apusul conceptelor perpetuate (Liessmann 2016; Türcke 2016), nu doar le ignoră și le banalizează, ci refuză și referințele evidenței promovate de către Keynes: „dacă se schimbă lucrurile, eu îmi schimb părerea. Iar dvs., ce faceți dvs.?” (Chamberland 2015, p.191). Ignorarea evidențelor lasă în urmă politica educațională, orientând într-un „Mai departe ca până acum”, ceea ce nu va mai convinge pe nimeni pe termen lung.

Viitorul ca declanșare: Contemplarea biograficului

Ce știm noi despre promovarea și dezvoltarea aptitudinilor de formare auto-coordonată în situații de provocări noi și încă neprevăzute? Și în această problemă se găsește doar puțină orientare în discursul pedagogice europene de până acum, care depășește conceptul „Așa-și-mai-departe”. Este alarmant cât de puțin critică este reflecția asupra discursurilor privitoare la impactul practicii educaționale de până în prezent. Astfel apare confruntarea fie cu sustenabilitatea scandalos de nesemnificativă a învățării de până acum pe căi curriculare, căi pe care adesea cunoștințele acumulate de-a lungul mai multor ani de școală dispar aproape complet, fie mai urmează o adevărată confruntare cu rezultatele cercetărilor creierului, care ne strigă la unison:

Medierea de conținuturi sau chiar competențe nu funcționează, chiar dacă ne imaginăm acest lucru și ținem la această idee, în loc să lăsăm deoparte modelul nostru stabilit consacrat!

Faptele indică *configurarea necesară pentru acumularea auto-organizată de conținuturi, în cazul căroră de importanță centrală este mai puțin controlul sau predarea din partea unui cadru didactic, cât mai mult facilitarea și îndrumarea proceselor de căutare*. Devine evident: trebuie să întărim conceptul unei „educații multidimensionale”, la modul în care aceasta promovează o nouă expunere cu titlul programatic „Educație. Mai mult decât specializare” (Reuniunea din 2015). O astfel de „educație multidimensională” trebuie să presupună, pe lângă competențele de specialitate, „întărirea structurii personalității, siguranța de sine comportamentală și formarea caracterului celor aflați în formare”. În acest scop este necesar un profesionalism la persoanele răspunzătoare, profesionalitate descrisă mai potrivit prin conceptul „Facilitarea învățării” decât cu propunerile unidimensionale și regresive ale celor care evită apelul lui Keynes.

Ce fel de cerințe apar, în legătură cu astfel de rupturi, pentru rolul celor care predau, sau și al părinților, educatorilor sau instructorilor în procesul învățării de-a lungul vieții? Devine evident: avem nevoie de un concept contemporan al învățării. Învățarea nu mai poate fi justificată

în principal drept cauză a predării. Cercetătorii creierului și pedagogii se concentrează, din contră, în ultimii ani, asupra subiectului aflat în dezvoltare și vorbesc despre om ca despre „animalul capabil de învățare“, care a fost dintotdeauna în stare, cu ajutorul indiciilor mediului, să acționeze auto-organizat și creativ – de cel puțin 400.000 ani, și nu de abia de când există pedagogi (prima apariție individualizată este aproximativ din 2.000 î. de Ch.).

Întrebarea în legătură cu viitorul nu poate masca pe termen lung și reafirmarea întrebării „Ce este omul?“ – un gând profund și bogat în tradiție al pedagogiei, care a și devenit însă nepopular. De abia din non-sine, respectiv din lipsa de ego sau din lipsa de eu se deschide pentru noi un acces către o abordare explicativă, care ne poate duce dincolo de noi înșine. Noi nu suntem ceea ce credem că suntem și nici nu trebuie să rămânem astfel, cum am fi putut rămâne – așa sună indicațiile acestei „turnuri contemplative“, cum aspiră la aceasta Francisco Varela și reprezentanții individualiști ai pedagogiei americane. Aceștia schițează și o formă a contactului cognitiv și configurativ cu realitatea – al interiorului și al presupusului exterior - marcând și o altă imagine a viitorului discursului pedagogic. În cele din urmă, „abordarea contemplativă“ are ca scop:

„Developing the ability to be able to clearly observe and utilize one’s own subjectivity in an unbiased fashion“ (Roth 2009, p102). („Dezvoltarea abilității de a observa și a utiliza propria subiectivitate într-o modalitate imparțială”)

Această abordare lasă în urmă perspective de persoana a treia a observației zilnice, dar și a celei științifice, cu care privim lumea prin centrarea asupra obiectului și vorbim în mod incidental despre ele. În locul acesteia câștigă importanță abordarea la persoana întâi al observației precaute, după cum aceasta a fost încurajată prin fenomenologia lui Husserl și a lui Merleau-Ponty, după cum îl sugerează și conceptele budiste sau ecologice (vezi Karafilidis 2016, p. 227). În această formă a observației, vorbirii și acțiunii, folosirea vorbirii rămâne ancorată într-o logică reflexivă, lasă în mod consecvent referința la propria persoană să participe ca auto-critică. Mult citata frază a lui Ludwig Wittgenstein „Dass es mir – oder Allen – so *scheint*, daraus folgt nicht, dass es so ist“ („Dacă mie – sau tuturor – li se pare așa, nu rezultă de aici că așa și este”) (Wittgenstein 1984, p.119) le este întotdeauna cu atât mai cunoscută cercetătorilor contemplativi, pentru că aceștia sunt tot mai mult în stare să „manevreze” mecanismele cunoașterii lor și percepția lor aflată în legătură cu limbajul. În acest sens, Francisco Varela și alții vorbesc despre „Handle of Cognition“ conștient și exersat, prin care actorii, în mod constant, percep, judecă și integrează în conștiința lor – în ultimă instanță banal și transparent - cum funcționează în noi percepția, judecata și vorbirea (vezi Depraz/ Varela/ Vermersch 2002, p.155 ff). Oamenii pot recunoaște că rămân în urma posibilităților lor, iar propria lor viață urmează repetarea unor modele neînțelese. „Sapere aude!“ al lui Immanuel Kant este și apelul la reflecția și transformarea acestui model, respectiv apelul la spargerea modelului – o preocupare de a aprofunda propria abordare a lumii, care are puțin de a face cu promisiunea de avansare a pedagogiei moderne.

În prim plan se mută, în conceptele educaționale auto-reflexive și contemplative, mai mult dimensiunile unei educații a personalității și a atitudinii, după cum sunt acestea deja prezentate ca opuse teoriilor materiale ale educației în încheierea la Wilhelm von Humboldt, sau cel puțin lăsate deoparte. Într-o astfel de *educare a personalității* este vorba despre:

- Întărirea puterilor eului și a potențialităților individului,
- Promovarea poziționării sale justificate față de ceea ce înseamnă de fapt viața, și
- Dezvoltarea în continuare propriilor sale competențe de auto-educare și auto-învățare, cum se spune azi. Acestea necesită accesul social la contexte de susținere, necesită însă și implicarea emoțională în experiențe de recunoaștere și autoeficacitate și contexte ale trăirii.

În cadrul unei astfel de educații este mai puțin vorba despre dotarea cu o cunoaștere sigură, ci despre promovarea unei atitudini interioare, care poate pune sub semnul întrebării propriile certitudini, o atitudine de străduință în căutarea consecventă a soluțiilor adecvate și practicabile. O astfel de modalitate de educare a atitudinii presupune și capacități contemplative ale individului în interacțiunea cu sine și cu lumea, cum ar fi, capacitatea

- atenției depline, fără sugestiile propriilor concepte,
- reevaluării propriilor ipoteze și evaluări ca și pentru înțelegere,
- de a avea o legătură mai profundă cu ceilalți, cu condițiile și situațiile lor,
- a transpunerii și empatiei, ca și a respectului față de percepțiile față de viață și punctele de vedere ale celorlalți,
- a încrederii și intimității,
- a percepției crescute a conexiunilor cauzale integrale și integrate
- a cooperării mai profunde și mai angajate (vezi Gunnlaugson et al. 2014, p. 5).

Evoluția sustenabilă a unor astfel de abilități are de-a face mai mult cu urmărirea propriilor emoții pe care oamenii le au în diferitele stadii de dezvoltare biografică, decât cu planul de învățământ. În fazele ulterioare de dezvoltare, impresiile biografice pot fi integrate social prin auto-reflexie și experimentare, unde formele inițiale ale interacțiunii cu sine și cu lumea pot fi doar rar depășite. În orice caz, o astfel de educare a atitudinii necesită o învățare reflexivă, care stimulează căutarea și autocunoașterea, deoarece ambele decid subtil, în cele din urmă, cum să fie interacțiunea cu cunoașterea.

Astfel, cel care nu a putut să-și formeze capacitățile contemplative amintite, are tendința să aibă o imagine a lumii prin care se crede că se poate descrie „obiectiv” și, ca atare, stăpâni lumea și pe ceilalți la modul tehnic. Contrar acestui fapt, educația autoreflexiv-contemplativă facilitează o conștiință, care poate vedea în alte concepte și modele de acționare doar expresia unei căutări umane. Persoanele cu educație contemplativă nu se întrebă cine are dreptate; ele se străduiesc doar să recunoască, la ei înșiși și la ceilalți, modelele interacțiunii cu sine și cu lumea, pentru a-și îmbunătăți reciproc capacitatea de integrabilitate. De aceea, ei sunt maeștri ai căutării, nu ai găsirii. Ei nu sunt potriviți pentru cearta în legătură cu cine are dreptate. Mai degrabă, ei caută întotdeauna, în spiritul lui Socrate, care spunea: „Știu că nu știu“. Doar cel pretins cunoscător speră ca prin mai multă cunoaștere să obțină o creștere a posibilităților sale,

necunoscătorul, dimpotrivă cunoaște skepsis-ul contra efectului înțepenitor al cunoașterii sale, care îi poate induce o transă, care să-l oprească să caute mai departe.

Astfel, educarea personalității nu este doar un cuvânt, ci un program – și anume unul care o include. În cadrul acestuia se exprimă concepția că omul se poate ajunge singur pe drumul devenirii a ceea ce el sau ea poate fi (vezi Arnold 2016). Această formulare poate suna și mai nebuloasă sau ambițioasă și poate descrie mai mult un efort continuu decât o reușită, însă, în orice caz aceasta aduce în vizor o mișcare purtată de interesul viu de a afla „cum arată lumea din alți ochi“ și cum se poate ajunge la a „extinde în acest mod propriul câmp vizual“ (Spaemann 1994/95, p.34). Această schimbare de perspectivă se află și în centrul conceptului de libertate, pe care Carolin Emcke, premiată cu Premiul Păcii la Târgul German de Carte din 2016, l-a întărit în discursul ei. Astfel devine evident: educația nu poate fi imaginată fără libertate, după cum și libertatea necesită educație. Ea a spus:

„Noi nu ne putem doar defini ca societate liberă seculară, ci trebuie să și fim astfel. Libertatea nu este nimic ce poate fi posedat, ci ceva ce se face. Secularizarea nu este un lucru gata creat, ci un proiect neîncheiat. Democrația nu este o certitudine statică, ci un exercițiu dinamic în interacțiunea cu necunoașterea și critica. O societate liberă, seculară, democratică este ceva ce trebuie să învățăm. Tot mereu. În ascultarea reciprocă. Atunci când ne gândim unul la celălalt. Când vorbim și acționăm împreună. În respectul reciproc față de diversitatea de apartenențe. Și nu în ultimul rând, în recunoașterea reciprocă a slăbiciunilor și în iertare.

Este dificil? Da, total. Se va ajunge la un conflict între practici și convingeri diferite? Da, cu siguranță. Va fi uneori greu să aducem referințele religioase și ordinea seculară într-un echilibru corect? Absolut. Dar de ce ar trebui să fie simplu? Putem să o luăm mereu de la capăt. De ce este nevoie pentru aceasta? Nu de multe: o doză de atitudine, o doză de curaj jovial și nu în ultimul rând, disponibilitatea de a schimba direcția privirii, pentru ca să se întâmple mai des să zicem cu toții: Wow. Deci așa arată lucrurile din această perspectivă“ (Emcke 2016).

Un astfel de discurs autoreflexiv nu este nou, însă probabil neinstruit. Este adevărat că teoriile autoreflexive, cum ar fi cunoașterea în legătură cu mecanismele aflate în legătură cu limbajul nu au fost elaborate recent, este însă adevărat că, în ciuda numeroaselor indicații ale filozofiei lingvistice, ca și ale cercetării cunoașterii, a creierului și a meditației în viața noastră profesională și de zi cu zi, cei mai mulți oameni se poartă adesea ca și când acestea nu ar avea nici un fel de importanță pentru gândirea noastră, sentimentele, vorbirea și acțiunile noastre. Artă de a manevra cu înțelepciune mecanismele transparente ale cognitivității și emoției nu este încă foarte răspândită. Această artă ne poate ajuta să regândim și să experimentăm posibilitățile noastre biografice cu noi concepte și mai detașat de experiențele noastre. Însușirea și exersarea acestei arte este un „Inside-Job“. Exersarea acestuia ne poate duce la noi forme ale reflexiei, care merge pe urmele interacțiunii cu ce este viu în noi înșine – un alt aspect, perceptibil doar în abordare, al viitoareii educații (vezi Arnold 2017). Aceasta va fi educarea personalității într-un sens reflexiv, dar și transformativ – în întregime în sensul unei definiții de bază pentru educația

adultilor, care definea educație deja demult ca fiind „efortul continuu de a se înțelege pe sine și lumea și de a acționa conform acestei înțelegeri “ (vezi Arnold/ Nuisl/ Rohs 2017).

Referințe bibliografice:

- Arnold, R.: Es ist später als du denkst! Perspektiven für die Restbiografie. Bern 2017.
- Arnold, R.: Systemische Erwachsenenbildung. Die transformierende Kraft des begleiteten Selbstlernens. Baltmannsweiler 2013.
- Arnold, R./ Erpenbeck, J.: Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreife. Baltmannsweiler 2015.
- Arnold, R./ Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. 4. Auflage. Baltmannsweiler 2006.
- Arnold, R./ Nuisl, E./ Rohs, M.: Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 2017.
- Burow, O.F.: Creative Collaboration: Schlüsselkompetenz für LehrerInnen und Schüler/innen im Digitalen Zeitalter. In: Journal für Lehrerbildung, 1/2016, S.7-16.
- Christensen, C.M.: The Innovators Dilemma. Warum etablierte Unternehmen den Wettbewerb um bahnbrechende Innovationen verlieren. München 2011.
- Depraz, N./ Varela, F./ Vermersch, P. (Ed.): On Becoming Aware. A pragmatics of experiencing. Amsterdam 2002.
- Drees, G.: Was ist Persönlichkeitsbildung im Beruf? – Konzeptionelle Reflexionen zu einem fast vergessenen Anspruch. In: Reinisch, H./ Bader, R./ Straka, A. (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Wiesbaden 2001, S.107-114.
- Erpenbeck, J.: Stoppt die Kompetenzkatastrophe. Wege in eine neue Bildungswelt. Wiesbaden 2016.
- Emcke, C. (2016): Die Populisten und Fanatiker hassen nicht unbedingt selbst – sie lassen hassen. In: Süddeutsche Zeitung vom 23. Oktober.
- Erpenbeck, J./ Sauter, W.: So werden wir lernen. Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze. Wiesbaden 2013.
- Foucault, M.: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M. 1976.
- Gunnlaugson, O./ Sarath, E.W./ Scott, C./ Heeson, B.: An Introduction to Contemplative Learning and Inquiry. In: Gunnlaugson, O./ Sarath, E.W./ Scott, C./ Heeson, B. (Ed.): Contemplative Learning and Inquiry across Disciplines. New York 2014.
- Holzkamp, K.: Lernen. Ein subjektwissenschaftlicher Ansatz. Stuttgart 1993.
- Hüther, G.: Mit Freude Lernen – ein Leben lang. Weshalb wir ein neues Verständnis vom Lernen brauchen. Göttingen 2016.
- Jackson, T.: Kodak fell victim to disruptive technology. In: www.ft.com/cms/s/0/f49cb408-ecd8-11e0-be97-00144feab49a.html#axzz4lo0SBHrO. (2.10.2011)

- Karafilidis, A.: Unmittelbares Handeln und die Sensometorik der Situation. Über Francisco Varela, Ethical Know-How (1992). In: Baecker, D. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Systemtheorie. 2. Auflage. Wiesbaden 2016, S. 223-254.
- Kreszmeier, A.H.: Das Schiff Noah. Dokumente einer therapeutischen Reise. Graz 1994.
- LeDoux, J.: Synaptic Self: How Our Brains Become who We are. London 2002.
- Liessmann, K.P.: Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. München 2016.
- Myngyur, Y.R.: Buddha und die Wissenschaft vom Glück. 2. Auflage. München 2007.
- Rauling, G./ Wuggenig, U. (Hrsg.): Die Kritik der Kreativität. Wien 2007.
- Riemer, F.W.: Griechisch-Deutsches Handwörterbuch für Anfänger und Freunde der griechischen Sprache. 3. Neubearbeitete Auflage. Jena/ Leipzig 1819.
- Roth, G.: Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu verändern. Stuttgart 2007.
- Roth, H.D.: A Pedagogy for the New Field of Contemplative Studies. In: Gunnlaugson, O./ Sarath, E.W./ Scott, C./ Heeson, B. (Ed.): Contemplative Learning and Inquiry across Disciplines. New York 2014, p.97-118.
- Ruhloff, J.: Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: Borelli, M./ Ruhloff, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. II. Baltmannsweiler 1996.
- Schmidt, F./ Stäckel, P. (Hrsg.): Briefwechsel zwischen Carl Friedrich Gauss und Wolfgang Bolyai. Leipzig 1899.
- Schmitz, E.: Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11. Stuttgart 1984, S. 95-123.
- Spaemann, R. (1994/1995): Wer ist ein gebildeter Mensch? In: Scheideweg. Jahresschrift für skeptisches Denken, 24, S.34-37.
- Spitzer, M.: Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens. München 2007.
- Sternfeld, N.: Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault. Wien 2009.
- Stahlbaum, D.: „Probleme kann man niemals mit derselben Denkweise lösen, durch die sie entstanden sind“ (A.E.). Zeitkritische Beiträge. München 2014.
- Stern, E.: Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans hinterher. Der Erwerb geistiger Kompetenzen bei Kindern und Erwachsenen aus kognitionspsychologischer Perspektive. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren: Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld 2006, S. 93-106.
- Türcke, C.: Lehrerdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet. München 2016.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg): Bildung. Mehr als Fachlichkeit. Gutachten. Münster 2015.
- Wittgenstein, L.: Über Gewissheit. Werkausgabe. Bd. 8: Bemerkungen über die Farben. Über Gewissheit. Zettel. Vermischte Bemerkungen. Frankfurt 1984.

Festrede von Prof. Dr. Rolf Arnold zur Verleihung der Ehrendoktorwürde an der West – Universität Temeswar

„Wenn die Fakten sich ändern ...“ - Zukunftsbilder der Pädagogik zwischen Kontinuität, Aufbruch und Kontemplation

Zukunft markiert den grundlegendsten Fokus des pädagogischen Nachdenkens; sie steht aber ebenso für dessen blinde Flecken. Zumeist nämlich richtet sich die Argumentation auf die Steigerung des Menschlichen in der Zeit, sei es als Fortschreiten der Kompetenz- und Identitätsentwicklung des Einzelnen oder sei es als Gattungsprojekt, genannt: Zivilisation. Letztere wird durch den historisch erreichten Grad des rechten Vernunftgebrauchs definiert. Nur im Kontext dieses Vernunftgebrauchs ist auch begründbar, welche Persönlichkeitsbildung als erreichbar und nötig erscheint. Ihre Ausdrucksformen bemessen sich auch an der erreichbaren Selbstdistanzierung durch die Entwicklung der Fähigkeiten, sich selbst und die Welt nüchtern zu analysieren und das eigene Handeln entsprechend zu begründen.

Von John Maynard Keynes ist die Äußerung überliefert: „Wenn sich die Fakten ändern, ändere ich meine Meinung. Und Sie, was machen Sie?“ (zit. n. Chamberland 2015, S.191) – eine Frage, die uns mit unserer eigenen Praxis des Denkens und Beurteilens konfrontiert, aber auch mit unserem Sprachgebrauch und der geschichtlichen Erfahrung, die sich in diesem niedergeschlagen hat. „Gebildet“ ist in diesem Sinne jemand, der zu einem „problematisierenden Vernunftgebrauch“ (Ruhloff 1996) in der Lage ist. Diese Lesart distanziert sich von jeglicher Bildungspraxis, die einseitig Wissen, Wahrheit und Fürwahrhalten stärkt, ohne für Formen des Scheinwissens, Nichtwissens oder des Irrs zu sensibilisieren. Problematisieren will gelernt und geübt sein – insbesondere das Problematisieren eigener bevorzugter Sprechweisen, deren Deutungen nicht deshalb wahr sind, weil wir sie haben oder weil wir sie in einer Sprache ausdrücken, in der wir zufällig zu denken gelernt haben.

Wir beobachten und denken im „Gefängnis unserer Sprache“ (Wittgenstein)

Gerade unsere Sprache hält uns mit ihren Begriffen gefangen – ein Sachverhalt, der im Deutschen insbesondere im Begriff der Bildung deutlich wird. Dieses kaum in andere Sprachen übersetzbare Wort geht mit Konnotationen einher, deren Ursprung letztlich religiöser Art ist: Gott schuf den Menschen nach seinem Eben-Bild. Deshalb war Bildung auch immer gedacht als eine Transformation der Individualität, durch welchen das von Gott Gemeinte – das Göttliche in jeder

Person - zum Ausdruck gelangt. Es wäre reizvoll, dieser Einspurung der deutschen Bildungsdebatte im Folgenden weiter nachzuspüren, zumal ich sicher bin, dass man auch in anderen Sprachen – wie auch im Rumänischen – mit konnotativ aufgeladenen Begriffen unterwegs ist. Ein solcher *linguistic turn* würde aber im Spezifischen verbleiben, wo es doch darum geht sich über die Sprachen hinweg zu verständigen.

Im Folgenden möchte ich bloß kurz auf den Lernbegriff blicken, welcher auch in der europäischen Bildungsdebatte mehr und mehr in den Vordergrund rückt. „Learning – the Treasur within“ lautete bereits der Titel des 1996er UNESCO-Reports. Unterzieht man den deutschen Begriff *Lernen* einer etymologischen Analyse, so stellt man fest, dass dieser zu der indogermanischen Wortgruppe von „leisten“ gehört und u.a. mit den Worten „lehren“ und „List“ verwandt ist.

„>Lais< war die gotische Bezeichnung für >ich weiß<. >Lis< ist das indogermanische Wort für >gehen<. Es deutet also vieles darauf hin, dass bereits früh Lernen als ein Prozess verstanden worden ist, bei dem der Lernende einen Weg zurücklegen muss und dabei Wissen erlangt“.²

Auffällig ist im Deutschen die Nähe der beiden Worte für *Lernen* und *Lehre*; in anderen Sprachen gar gibt es für beide Aktivitäten bloß ein und dasselbe Wort: z.B. im Altgriechischen steht >didaskein< für beides: lehren und lernen:

„Der ursprüngliche Griechen vereinigte also den causativen Sinn lehren mit dem immediativen lernen in einer Form (...), wie im Deutschen sonst und beym einfachen Volke noch, lernen auch lehren heißt“ (Riemer 1819, S.385) –

so ist in einem Griechisch-Deutschen Handwörterbuch aus dem Jahre 1819 zu lesen. Es wäre nun interessant, der Frage nachzugehen, wie aus dem Lernen als einer selbstverständlichen Lebensaktivität (wie das Atmen) mehr und mehr ein durch Lehren bestimmtes Tun hat werden können – bis hin zu der Vorstellung, dass Lehren und Lernen in einen unauflösbaren Zusammenhang rückten und aus der Didaktik eine Lehr- und Vermittlungswissenschaft, keine Subjektwissenschaft (vgl. Holzkamp 1993) haben werden lassen. Interessant wäre es auch, dem Lernbegriff im Rumänischen nachzuspüren und zu erforschen, welche didaktischen Weltbilder die rumänischen Worte „invat(z)are“ (Lernen) und „predare“ (lehren) erzeugen. „Predare“ und „Predigen“ gehen auf den gleichen Wortstamm zurück und haben vermutlich auch etwas mit dem lateinischen Wort für „Beute“ zu tun. Indem ich lerne, erbeute ich etwas, wobei Beute immer auch eine Art widerrechtliche Inbesitznahme markiert, dass man sich sozusagen etwas ohne Recht aneignet – auch dies eine Konnotation, die auf Macht und Berechtigung hinweist und im didaktischen Weltbild fortwirkt.

² Vgl. www.h-age.net/hinter-den-kulissen/144-was-ist-lernen-etymologische-wurzeln-definitionen.html (Aufruf am 13.4.2017).

War es die gesellschaftliche Macht, welche das selbstbestimmte Lernen kontrollieren und begrenzen wollte? Waren es die Überwachungsmotive von Kirche und Obrigkeit, die durch Disziplin den „gelehrigen Körper“ zu schaffen versuchten, wie Michel Foucault sagte? Sind es solche Motive, welche letztlich aus dem Begriff des Lernens heraus den des Lehrens erzeugten und das pädagogische Verhältnis zu einem „pädagogischen Unverhältnis“ werden ließen, wie Nora Sternfeld, Österreicherin und Professorin an der Aalto-Universität in Helsinki, im Anschluss an Rancière, Gramsci und Foucault feststellt. Zu Foucault schreibt sie:

„In der Genealogie der Disziplinarmechanismen scheinen die Mitglieder der Gesellschaft nichts als bloß konditionierte Wesen zu sein. Inwieweit handelt es sich bei >Überwachen und Strafen< um eine rein deterministische Perspektive auf Gesellschaft?“ (Sternfeld 2009, S.97).

Doch ist dieser deterministische Blick, wie er durch die Dualität von Lernen und Lehren überhaupt erst denkbar wurde, realistisch? Oder entstammt er einer Beherrschbarkeitsillusion zu einem Sachverhalt, wo – bei nüchterner Betrachtung - nichts zu beherrschen ist?

Erinnern wir uns: „Wenn sich die Fakten ändern, ändere ich meine Meinung. Und Sie, was machen Sie?“ (zit. n. Chamberland 2015, S.191) – so die Frage von Keynes. Diese Frage ist direkt an uns gerichtet, die wir selbst in Lehr- und Lern-Kontexten sozialisiert worden sind, und uns selbst gar als Lehrende verstehen und auch weiterhin verstehen wollen. Sind wir wirklich in der Lage, lieb gewonnene Einschätzungen aufzugeben, wenn nüchterne Analysen uns eines Besseren belehren? Welche Gefühle beschleichen uns, wenn wir erkennen müssen, dass wir uns geirrt haben? Korrigieren wir uns, oder insistieren wir, indem wir uns darum bemühen, einen Teil unserer bisherigen Überzeugungen beizubehalten, vorzubereiten, ohne zu wissen worauf, und zu lehren, wo doch bloß gelernt werden kann?

Zukunft als Kontinuität: Die Antizipation späterer Anwendungssituationen

Bis zum heutigen Tag ist die Vorstellung der *Antizipierbarkeit* kommender Herausforderungen für das pädagogische Denken tragend. Zwar ist man sich bewusst, dass kein Mensch tatsächlich die Zukunft voraussehen kann, doch behilft man sich mit der Generalisierungsannahme, dass es schon nicht so ganz anders kommen werde, wie es heute ist. Diese Annahme mag lange Zeit zugetroffen haben, in Zeiten der disruptiven Innovationen verlieren sie jedoch nahezu vollständig ihre Berechtigung (vgl. Christensen 2011). Das Wesen dieser Innovationen ist es nämlich geradezu, dass sie sich nicht aus der bisherigen Praxis ergeben, sondern häufig durch Quereinwirkungen aus anderen Bereichen infiltrieren. Dann ist es kein leistungsstärkerer – analoger - Fotoproduzent, der die in diesem Bereich bevorzugte Technologie revolutioniert und den bisherigen Marktführer verdrängt, sondern eine andernorts (z.B. im Silicon Valley) genutzte und perfektionierte digitale Technologie, die sich unvorbereitet und rücksichtslos als unerwartete und extrem leistungsfähige Alternative durchsetzt. Dies das Schicksal der Firma Kodak – dereinst das weltweit größte Fototechnik-Unternehmen, das durch die digitale Fototechnik fast vollständig überrollt und abgewickelt wurde. Auch im Taxi- und

Transportbereich droht sich Google zwischen die bisherigen Marktführer und deren Kunden zu schieben und dadurch den ersten Schritt zur Übernahme ihres Stammgeschäfts zu tätigen.

Wie kann eine Antizipation späterer Verwendungssituationen aussehen, wenn die Disruption die Innovation ablöst? Wie bereitet man Auszubildende, Studierende und Erwachsene auf die Disruptionen auf den Arbeitsmärkten der Zukunft vor?

Solche Fragen bringen überlieferte Vorstellungen ins Wanken. Wir können uns nicht länger auf dem – vermeintlich – sicheren Terrain des Fachlichen und Berechenbaren bewegen, sondern müssen lernen, aus der Unsicherheit und Offenheit der Zukunft die richtigen bildungspolitischen, curricularen und vor allem didaktischen Konsequenzen zu ziehen. Dies ist alles andere als leicht, zumal das erreichbare fachliche Niveau der Produkte und Dienstleistungen auch weiterhin der wohl zentrale Wettbewerbspunkt bleiben wird: Wir kaufen alle das besser designte und benutzerfreundlicher gestaltete Handy, ohne nach den Produktions- und Qualifikationsverhältnissen, denen wir diese Vorzüge im Marktvergleich verdanken, zu fragen. Nur ergibt sich die fachliche Überlegenheit nicht mehr allein aus der Professionalität der beteiligten Akteure, sondern aus der weltweiten Vernetzung bei der Produktgestaltung. Einfach ausgedrückt ließe sich sagen: *Die Konzentration aller Fachkompetenz in ein und derselben Person – dem oder der Professional – wird in der digital-vernetzten Welt durch die vernetzte Kombination und Nutzung verteilter Spezialisierungen und Wettbewerbsvorteile abgelöst.*

Nicht die Fortdauer des „Fachmenschentums“ (Max Weber), sondern dessen Fragmentierung, Entgrenzung und Entberuflichung scheinen die Zeichen der Zukunft zu sein. Zudem droht uns allen die „Kontinuitätsfalle“. Diese Falle (ver)führt uns zu einem ungewollten Konservatismus, der letztlich an der Annahme festhält, dass auch die Zukunft im Großen und Ganzen so bleiben kann, wie schon die Vergangenheit gewesen ist. Dieser Effekt trägt allerdings auch dazu bei, dass wir uns immer wieder in der Lage finden, die Probleme mit den „Denkweisen“ lösen zu wollen, mit denen wir auch die Probleme verursacht haben – eine Selbstbeschränkung der folgenreichen Art, von der bereits Albert Einstein (1879-1955) zu sagen wusste, dass diese niemals wirklich funktionieren könne (vgl. Stahlbaum 2014).

Zukunft als Aufbruch: Die Antizipation des Noch-Nicht

Anregungen für ein Neudenken der Zukunft findet man demgegenüber auch und gerade bei denjenigen, die an den gegebenen Bildungsformen versagt haben und für sich selbst neue – meist informelle - Wege zur eigenen Lernfähigkeit entdecken mussten – man findet diese in den unterstützenden Angeboten der integrativen oder gar therapeutischen Bildung (vgl. Kreszmeier 1994) sowie in den auf Persönlichkeitsstärkung bezogenen Ansätzen der Beruflichen Bildung sowie in europäischen Konzepten zum lebenslangen Lernen. Zu erwähnen ist dabei insbesondere der Sachverhalt, dass das Lernen Erwachsener sich über viele Jahrzehnte bloß im Schatten eines Zeitgeistes entwickeln konnte, der durch die Formel geprägt war: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr!“ Nur allmählich öffnete sich der Blick auf den lebenslangen Kampf der

Erwachsenen um Identität und Kompetenz und machte einer Sichtweise Platz, welche die Schweizer Kognitionsforscherin Elsbeth Stern zu der Gegenformel verdichtete: „Was Hännschen nicht lernt, lernt Hans hinterher“ (Stern 2011, S.93ff).

Gleichzeitig rückten auch die Lebensweltorientierung sowie der Identitätsbezug und die Informalität des Lernens der Menschen deutlicher in den Blick. Das Lernen Erwachsener wurde als „lebensweltbezogener Erkenntnisprozesses“ neu gedacht (Schmitz 1984), und man übte sich in Formen eines *Lernens vom Anderen her*. Diese Perspektive – seit den 1990er Jahren zu konstruktivistischen und systemischen Konzepten des Erwachsenenlernens erweitert (vgl. Arnold/ Siebert 2006; Arnold 2013) – nahm vorweg, was die Hirnforschungen zur Aneignung von Neuem seit der Jahrhundertwende zunehmend und in unausweichlicher Deutlichkeit auf den Punkt brachte. Ein Hirnforscher fasst diese Ergebnisse 2016 mit den Worten zusammen:

„Immer hängt das Ausmaß der im Inneren ausgelösten Veränderungen davon ab, über welche Reaktions- und Antwortmuster das betreffende Lebewesen bereits verfügt und wie effizient es diese Muster aktivieren und einsetzen kann. Und das wiederum ist abhängig von den jeweiligen Vorerfahrungen, die es bereits bei der Lösung ähnlicher Probleme und Herausforderungen machen und in seinem Inneren als geeignete Antwort- und Reaktionsmuster verankern konnte.

Die Vorerfahrungen sind also entscheidend dafür, ob eine bestimmte in seiner äußeren Welt oder in seinem Inneren auftretende Veränderung von einem Lebewesen als bedeutsam erlebt und bewertet wird – und ob dadurch ein eigener Lernprozess ausgelöst wird. (...) Alle Lebewesen entwickeln ihre jeweiligen strukturell verankerten Reaktions- und Antwortmuster anhand der von ihnen im Verlauf ihrer bisherigen Entwicklung gefundenen Lösungen. Diese von ihnen gefundenen Lösungen sind bedeutsam. Nicht objektiv und gleichermaßen wichtig für alle, sondern immer nur für das betreffende Lebewesen. Deshalb sind alle Lernprozesse durch die subjektive Zuschreibung von Bedeutsamkeit gekennzeichnet. Und deshalb kann auch nichts gelernt werden, was für ein Lebewesen bedeutungslos ist“ (Hüther 2016, S.45).

Diese durch naturwissenschaftliche Forschung gewonnen Einsichten stärken einen anderen Blick auf Lehr-Lernprozesse. Sie rücken die Logiken der Aneignung als tragende Bewegungen von subjektiven Veränderungsprozessen in den Fokus und teilen damit eine Sichtweise, wie sie der Erwachsenenbildungspraxis und ihrer Theorie seit jeher vertraut gewesen ist. *Das lebensweltliche Selbst findet gewissermaßen seine naturwissenschaftliche Verankerung im „Synaptischen Selbst“ (LeDoux 2002).* Beiden gemeinsam ist die unvermeidbare Einsicht, dass das Lehren und die Konzepte der Steuerung über Inputs überwunden werden müssen, um Lernen und Kompetenzentwicklung in ihrer Inside-Out-Logik wirksamer anregen, begleiten und unterstützen zu können. Für die Kompetenzentwicklung und die EU-Bildungspolitik ist gleichermaßen das didaktische Programm leitend: Wo Input war, muss Outcome sein.

Dieses Noch-Nicht der Zukunft der Bildung ist erst in Umrissen zu greifen. Verfolgt man den bildungswissenschaftlichen Diskurs in Europa aufmerksam, so kann man nicht umhin

festzustellen, dass der Vorbereitungsanspruch der Bildungsinstitutionen bereits stark ins Wanken geraten ist. Wenn etwas an den Prognosen eines Ray Kurzweil ist, denen zufolge wir im 21. Jahrhundert eine Veränderung der Lebensbedingungen, Anforderungen und Möglichkeiten des Menschen erleben werden, die in ihrer Intensität in etwa dem Wandel der zurückliegenden 20 000 Jahre Menschheitsgeschichte entsprechen, dann müssen wir das unser Bildungswesen tragende Konzept „Learning from the Past“ dringend modifizieren. Dabei werden wir uns von der Fixierung auf curricularisierte Inhalte lösen müssen, um die Nachwachsenden als Persönlichkeiten so zu stärken, dass sie tatsächlich in der Lage sind, „neuartige Situationen selbstgesteuert und sachgemäß zu bewältigen“ – so in etwa die Definition des Kompetenzbegriffs des Europäischen Qualifikationsrahmens. Herausragende Bildungstheoretiker haben bereits früh erkannt, dass dieses Anliegen dem Konzept einer *formalen* Bildungstheorie entspricht, die sich gründlicher um die Klärung der Frage bemüht, wie solche Fähigkeiten in den Subjekten tatsächlich angebahnt und gefördert werden können. Wer in solchen Entwicklungen nur den Untergang bewährter Konzepte zu erkennen vermag (Liessmann 2016; Türcke 2016), ignoriert und banalisiert diese nicht nur, sondern verweigert auch den von Keynes geforderten Evidenzbezug: „Wenn sich die Fakten ändern, ändere ich meine Meinung. Und Sie, was machen Sie?“ (zit. n. Chamberland 2015, S.191). Das Ignorieren von Evidenzen lässt die Bildungspolitik in einem „Weiter-so-wie-bisher“ zurück, welches auf Dauer keinen mehr zu überzeugen vermag.

Zukunft als Auflösung: Die Kontemplation des Biographischen

Was wissen wir über die Förderung und Herausbildung von Fähigkeiten zur selbstgesteuerten Gestaltung neuer – noch nicht absehbarer - Anforderungssituationen? Auch zu dieser Frage findet sich im Diskurs der europäischen Pädagogik bislang nur wenig Orientierung, die über ein „Weiter-so“ hinausweist. Es ist erschreckend, wie wenig kritisch in den Debatten auf die faktischen Wirkungen der bisherigen Bildungspraxis geblickt wird. So setzt man sich weder mit der skandalös geringen Nachhaltigkeit des bisherigen Lernens in curricularisierten Bahnen auseinander, in denen die Kenntnisse mehrerer Schuljahre oft fast vollständig verblassen, noch erfolgt eine wirkliche Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Hirnforscher, die uns unisono zurufen:

Vermitteln von Inhalten oder gar Kompetenzen geht nicht, selbst wenn wir uns das vorstellen und daran festhalten, statt unsere etablierten Muster aufzulösen!

Ihre Fakten verweisen auf die *notwendige Gestaltung von Kontexten für die selbstorganisierte Aneignung von Inhalten*, bei denen weniger die Steuerung oder Belehrung durch eine Lehrperson als vielmehr die Begleitung und Beratung von Suchprozessen im Zentrum stehen. Es wird deutlich: Wir müssen das Konzept einer „mehrdimensionalen Bildung“ stärken, wie dies eine neuere Denkschrift mit dem programmatischen Titel „Bildung. Mehr als Fachlichkeit“ fordert (Vereinigung 2015). Einer solchen „mehrdimensionalen Bildung“ muss es neben Fachkompetenzen darum gehen, „Persönlichkeitsstruktur, Verhaltenssicherheit und Charakterbildung der Heranwachsenden zu stärken“. Hierfür bedarf es einer Professionalität bei

den Verantwortlichen, die mit dem Begriff der „Lernbegleitung“ treffender beschrieben ist als mit den eindimensionalen und rückwärtsgewandten Vorschlägen derjenigen, die dem Keynes'schen Aufruf ausweichen.

Welche Anforderungen sind mit solchen Musterbrüchen für die Rolle der Lehrenden, aber auch für Eltern, Erzieher oder WeiterbildnerInnen im Prozess des lebenslangen Lernens, verbunden? Es wird deutlich: Wir benötigen einen zeitgemäßen Lernbegriff. Lernen kann nicht länger vornehmlich als Folge von Lehren begründet werden. Hirnforscher und Pädagogen fokussieren demgegenüber in den letzten Jahren auf das sich entwickelnde Subjekt und sprechen von dem Menschen als dem „lernfähigen Tier“, welches immer schon in der Lage war, mit den Hinweisen seiner Umgebung selbstorganisiert und kreativ umzugehen – seit übrigens mindestens 400.000 Jahren und nicht erst seit es Lehrpersonen gibt (erstes vereinzelt Auftreten etwa 2.000 vor Christus).

Die Frage nach der Zukunft kann die eigene zeitliche Begrenzung und die Frage „Was ist der Mensch?“ nicht dauerhaft ausblenden – ein tiefer und traditionsreicher Gedanke der Pädagogik, der aber auch unpopulär geworden ist. Erst aus dem Nicht-Selbst bzw. der Selbstlosigkeit oder Ichlosigkeit jedoch eröffnet sich uns ein Zugang zu einem Erklärungsansatz, der uns über uns selbst hinauszuführen vermag. Wir sind nicht, was wir denken, und wir müssen auch nicht so bleiben, wie wir haben werden können – so die Hinweise dieser „kontemplativen Wende“, wie sie von Francisco Varela und einzelnen Vertretern der amerikanischen Pädagogik angestrebt wird. Dabei skizzieren sie auch eine Form des erkennenden und gestaltenden Umgangs mit der Wirklichkeit – der eigenen inneren und der vermeintlich äußeren -, und markieren auch ein weiteres Zukunftsbild des pädagogischen Diskurses. Letztlich zielt ihr „Contemplative Approach“ auf das Ziel:

„Developing the ability to be able to clearly observe and utilize one's own subjectivity in an unbiased fashion“ (Roth 2009, S.102).

Dieser Ansatz lässt den Dritte-Person-Ansatz des alltäglichen, aber auch wissenschaftlichen Beobachtens, mit dem wir objektzentriert auf die Welt blicken und in unseren zufälligen Sprachen über sie reden, hinter sich. Stattdessen gewinnt der Erste-Person-Ansatz des achtsamen Beobachtens an Bedeutung, wie er u.a. durch die Phänomenologie Husserls und Merleau-Pontys angeregt wurde, wie ihn aber auch buddhistische oder ökologische Konzepte nahelegen (vgl. Karafilidis 2016, S.227f). In dieser Form des Beobachtens, Redens und Handelns bleibt der Sprachgebrauch in einer reflexiven Logik verankert, welche den Selbstbezug als Selbstkritik beständig mitlaufen lässt. Der vielfach zitierte Satz von Ludwig Wittgenstein „Dass es mir – oder Allen – so *scheint*, daraus folgt nicht, dass es so ist“ (Wittgenstein 1984, S.119) ist den solchermaßen kontemplativ Suchenden stets bewusst, weshalb sie mehr und mehr in der Lage sind, die Mechanismen ihrer Kognition und ihrer sprachgebundenen Wahrnehmung zu

„handhaben“. In diesem Sinne sprechen Francisco Varela u.a. von einem bewussten und geübten „Handle of Cognition“, bei dem die Akteure beständig in dem Bewusstsein wahrnehmen, urteilen und interagieren, wie – letztlich banal und durchschaubar - Wahrnehmung, Urteilen und Sprache in uns funktionieren (vgl. Depraz/ Varela/ Vermersch 2002, S.155ff). Menschen können erkennen, dass sie hinter ihren Möglichkeiten zurückbleiben und ihr eigenes Leben der Wiederholung unverstandener Muster folgt. Das „Sapere aude!“ Immanuel Kants ist auch der Aufruf zur Reflexion und Transformation dieser Muster bzw.der Aufruf zum Musterbruch– ein Anliegen zur Vertiefung des eigenen Weltzugangs, der wenig mit den Aufstiegsversprechen der modernen Pädagogik zu tun hat.

In den Vordergrund rücken in den selbstreflexiven und kontemplativen Bildungskonzepten vielmehr *die* Dimensionen einer Persönlichkeits- und Haltungsbildung, wie sie bereits in Anschluss an Wilhelm von Humboldt den materialen Bildungstheorien entgegengesetzt oder zumindest an die Seite gestellt werden.Einer solchen*Persönlichkeitsbildung* geht es um die

- Stärkung der Ich-Kräfte und Potenziale des einzelnen,
- die Förderung seiner begründeten Positionierung zu dem, was Leben eigentlich bedeutet, und
- die Weiterentwicklung seiner Selbstbildungs- und Selbstlernkompetenzen, wie man heute gerne sagt. Diese benötigen zwar den gesellschaftlichen Zugang zu Unterstützungskontexten, sie benötigen aber auch die emotionale Einbettung in Anerkennungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen und Kontexte des Erlebens.

Einer solchen Bildung geht es weniger um die Ausstattung mit sicherem Wissen, sondern um die Förderung einer inneren Haltung, welche die eigenen Gewissheiten in Frage zu stellen vermag und sich beständig neu um sachgemäße und gangbare Lösungen zu bemühen weiß. Eine solche Art von Haltungs-Bildung setzt auch kontemplative Fähigkeiten des Einzelnen im Umgang mit sich selbst und der Welt voraus, wie z.B. die Fähigkeiten

- zur vollen Achtsamkeit ohne die verzerrenden Einflüsterungen eigener Konzepte,
- zum Zurückstellen eigener Annahmen und Beurteilungen sowie zur Einsicht,
- zur tieferen Verbundenheit mit anderen, deren Voraussetzungen und Lagen,
- zum Einfühlen und Mitfühlen sowie Respekt in die Lebens- und Sichtweisen anderer,
- zur Vertrautheit und Intimität,
- zur gesteigerten Wahrnehmung von ganzheitlichen und integrierten Wirkungszusammenhängen sowie
- zur tieferen und engagierten Beteiligung im Miteinander (vgl. Gunnlaugson et al. 2014, S. 5).

Die nachhaltige Herausbildung solcher Fähigkeiten hat mehr mit den eigenen emotionalen Einsparungen der Menschen in ihren biographischen Entwicklungsstationen zu tun als mit den Inhalten von Lehrplan und Curriculum. In späteren Entwicklungsphasen können die biographischen Prägungen durch Selbstreflexion und begleitete Erprobung nachsozialisiert werden, wobei die eigenen ursprünglichen Formen des Umgangs mit sich selbst und der Welt

allerdings nur selten vollkommen überwunden werden können. Auf alle Fälle erfordert eine solche Haltungsbildung ein reflexives Lernen, das Suche und Selbsterkenntnis anregt, da beide letztlich auch die Art und Weise, wie mit Wissen umgegangen wird, subtil bestimmen.

So neigt derjenige, der die genannten kontemplativen Fähigkeiten nicht ausbilden konnte, eher zu einem Weltbild, welches die Welt und die anderen Menschen „objektiv“ beschreiben und entsprechend technisch beherrschen zu können glaubt. Demgegenüber begünstigt eine selbstreflexiv-kontemplative Bildung die Herausbildung eines Bewusstseins, welches in anderen Konzepten und Handlungsmustern auch nur den Ausdruck einer menschlichen Suche zu sehen vermag. Kontemplativ Gebildete fragen nicht danach, wer Recht hat; sie sind lediglich darum bemüht, die Muster des Umgangs mit sich selbst und der Welt bei sich und anderen zu erkennen, um wechselseitige Anschlussfähigkeit zu verbessern. Sie sind deshalb Meister im Suchen, nicht im Finden. Sie taugen auch nicht für einen Streit um das Rechthaben. Vielmehr suchen sie stets in dem Bewusstsein des Sokrates, der sagte: „Ich weiß, dass ich *nicht* weiß“. Nur der vermeintlich Wissende erhofft sich von einem Mehr an Wissen eine Steigerung seiner Möglichkeiten, der Nichtwissende hingegen kennt die Skepsis gegenüber der versteifenden Wirkung seiner Gewissheiten, die ihn in eine Trance zu versetzen vermag, die ihn von weiterer Suche abhält.

Persönlichkeitsbildung ist somit nicht bloß ein Wort, sondern ein Programm – und zwar eines, das es in sich hat. In ihm gewinnt die Vorstellung Ausdruck, dass der Mensch sich selbst auf den Weg machen kann, um zu dem werden, der oder die er sein kann (vgl. Arnold 2016). Diese Formulierung mag noch nebulös und auch ambitioniert klingen und mehr ein ständiges Bemühen als ein Gelingen beschreiben, sie rückt aber immerhin den Aspekt der Selbstbildung deutlicher in den Fokus – einer Bewegung, die von dem lebendigen Interesse getragen ist, zu erfahren, „wie die Welt aus anderen Augen aussieht“ und wie es gelingen kann, „das eigene Blickfeld auf diese Weise zu erweitern“ (Spaemann 1994/95, S. 34). Dieser Perspektivwechsel steht auch im Zentrum des Freiheitsbegriffs, wie ihn Carolin Emcke, die Trägerin des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 2016, in ihrer Rede stark gemacht hat. Dabei wird deutlich: Bildung ist ohne Freiheit nicht zu denken, wie auch Freiheit der Bildung bedarf. Sie sagte:

„Wir dürfen uns nicht nur als frei säkulare, demokratische Gesellschaft behaupten, sondern wir müssen es auch sein. Freiheit ist nichts, das man besitzt, sondern etwas, das man tut. Säkularisierung ist kein fertig Ding, sondern ein unabgeschlossenes Projekt. Demokratie ist keine statische Gewissheit, sondern eine dynamische Übung im Umgang mit Ungewissheiten und Kritik. Eine freie, säkulare, demokratische Gesellschaft ist etwas, das wir lernen müssen. Immer wieder. Im Zuhören aufeinander. Im Nachdenken über einander. Im gemeinsamen Sprechen und Handeln. Im wechselseitigen Respekt vor der Vielfalt der Zugehörigkeiten und individuellen Einzigartigkeiten. Und nicht zuletzt im gegenseitigen Zugestehen von Schwächen und im Verzeihen.“

Ist das mühsam? Ja, total. Wird das zu Konflikten zwischen verschiedenen Praktiken und Überzeugungen kommen? Ja, gewiss. Wird es manchmal schwer sein, die jeweiligen religiösen Bezüge und die säkulare Ordnung in eine gerechte Balance zu bringen? Absolut. Aber warum sollte es auch einfach zugehen? Wir können immer wieder anfangen. Was es dazu braucht? Nicht viel: etwas Haltung, etwas lachenden Mut und nicht zuletzt die Bereitschaft, die Blickrichtung zu ändern, damit es häufiger geschieht, dass wir alle sagen: Wow. So sieht es also aus dieser Perspektive aus“ (Emcke 2016).

Solchselfreflexiv-kontemplative Rede ist nicht neu, wohl aber untrainiert. Zwar stimmt es, dass selbstreflexive Theorien sowie das Wissen um die sprachgebundenen Mechanismen unserer Wahrnehmung nicht erst kürzlich erarbeitet wurden, es stimmt aber ebenso, dass wir trotz der zahlreichen Hinweise der Sprachphilosophie sowie der Kognitions- und Hirn- sowie Meditationsforschung in unserem beruflichen und privaten Alltag meist überwiegend so tun, als hätten diese für unser Denken, Fühlen, Sprechen und Handeln keinerlei Bedeutung. Die Kunst, die durchschaubaren Mechanismen unserer Kognition und Emotion klug zu handhaben, ist noch nicht weit verbreitet. Diese Kunst kann uns dabei helfen, unsere biographischen Möglichkeiten mit *neuen* Begriffen und stärker *gelöst* von unseren Erfahrungen neu zu denken und zu erfahren. Der Erwerb und die Übung dieser Kunst ist ein „Inside-Job“. Diesen zu üben, kann uns zu neuen Formen der Reflexion führen, die den eigenen Mechanismen des Umgangs mit dem Lebendigen in uns selbst nachspürt – ein weiterer, erst in Ansätzen greifbarer Aspekt zukünftiger Bildung (vgl. Arnold 2017). Diese wird Persönlichkeitsbildung in einem reflexiven sowie transformativen Sinne sein – ganz im Sinne einer für die deutsche Erwachsenenbildung grundlegenden Definition, welche die Bildung bereits früh als „das ständige Bemühen, sich selbst und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (vgl. Arnold/ Nuissl/ Rohs 2017) definierte.

Literatur:

- Arnold, R.:** Es ist später als du denkst! Perspektiven für die Restbiografie. Bern 2017.
- Arnold, R.:** Systemische Erwachsenenbildung. Die transformierende Kraft des begleiteten Selbstlernens. Baltmannsweiler 2013.
- Arnold, R./ Erpenbeck, J.:** Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreifeung. Baltmannsweiler 2015.
- Arnold, R./ Siebert, H.:** Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. 4. Auflage. Baltmannsweiler 2006.
- Arnold, R./ Nuissl, E./ Rohs, M.:** Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 2017.
- Burow, O.F.:** Creative Collaboration: Schlüsselkompetenz für LehrerInnen und Schüler/innen im Digitalen Zeitalter. In: Journal für Lehrerbildung, 1/2016, S.7-16.
- Christensen, C.M.:** The Innovators Dilemma. Warum etablierte Unternehmen den Wettbewerb um bahnbrechende Innovationen verlieren. München 2011.
- Depraz, N./ Varela, F./ Vermersch, P. (Ed.):** On Becoming Aware. A pragmatics of experiencing. Amsterdam 2002.
- Drees, G.:** Was ist Persönlichkeitsbildung im Beruf? – Konzeptionelle Reflexionen zu einem fast vergessenen Anspruch. In: Reinisch, H./ Bader, R./ Straka, A. (Hrsg.): Modernisierung

der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Wiesbaden 2001, S.107-114.

- Erpenbeck, J.:** Stoppt die Kompetenzkatastrophe. Wege in eine neue Bildungswelt. Wiesbaden 2016.
- Emcke, C.** (2016): Die Populisten und Fanatiker hassen nicht unbedingt selbst – sie lassen hassen. In: Süddeutsche Zeitung vom 23. Oktober.
- Erpenbeck, J./ Sauter, W.:** So werden wir lernen. Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze. Wiesbaden 2013.
- Foucault, M.:** Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M. 1976.
- Gunnlaugson, O./ Sarath, E.W./ Scott, C./ Heeson, B.:** An Introduction to Contemplative Learning and Inquiry. In: Gunnlaugson, O./ Sarath, E.W./ Scott, C./ Heeson, B. (Ed.): Contemplative Learning and Inquiry across Disciplines. New York 2014.
- Holzkamp, K.:** Lernen. Ein subjektwissenschaftlicher Ansatz. Stuttgart 1993.
- Hüther, G.:** Mit Freude Lernen – ein Leben lang. Weshalb wir ein neues Verständnis vom Lernen brauchen. Göttingen 2016.
- Jackson, T.:** Kodak fell victim to disruptive technology. In: www.ft.com/cms/s/0/f49cb408-ecd8-11e0-be97-00144feab49a.html#axzz4lo0SBHrO. (2.10.2011)
- Karafilidis, A.:** Unmittelbares Handeln und die Sensometrik der Situation. Über Francisco Varela, Ethical Know-How (1992). In: Baecker, D. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Systemtheorie. 2. Auflage. Wiesbaden 2016, S. 223-254.
- Kreszmeier, A.H.:** Das Schiff Noah. Dokumente einer therapeutischen Reise. Graz 1994.
- LeDoux, J.:** Synaptic Self: How Our Brains Become who We are. London 2002.
- Liessmann, K.P.:** Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. München 2016.
- Myngyur, Y.R.:** Buddha und die Wissenschaft vom Glück. 2. Auflage. München 2007.
- Rauling, G./ Wuggenig, U.** (Hrsg.): Die Kritik der Kreativität. Wien 2007.
- Riemer, F.W.:** Griechisch-Deutsches Handwörterbuch für Anfänger und Freunde der griechischen Sprache. 3. Neubearbeitete Auflage. Jena/ Leipzig 1819.
- Roth, G.:** Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu verändern. Stuttgart 2007.
- Roth, H.D.:** A Pedagogy for the New Field of Contemplative Studies. In: Gunnlaugson, O./ Sarath, E.W./ Scott, C./ Heeson, B. (Ed.): Contemplative Learning and Inquiry across Disciplines. New York 2014, p.97-118.
- Ruhloff, J.:** Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: Borelli, M./ Ruhloff, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. II. Baltmannsweiler 1996.
- Schmidt, F./ Stäckel, P. (Hrsg.):** Briefwechsel zwischen Carl Friedrich Gauss und Wolfgang Bolyai. Leipzig 1899.
- Schmitz, E.:** Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11. Stuttgart 1984, S. 95-123.
- Spaemann, R.** (1994/1995): Wer ist ein gebildeter Mensch? In: Scheideweg. Jahresschrift für skeptisches Denken, 24, S.34-37.
- Spitzer, M.:** Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens. München 2007.
- Sternfeld, N.:** Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault. Wien 2009.
- Stahlbaum, D.:** „Probleme kann man niemals mit derselben Denkweise lösen, durch die sie entstanden sind“ (A.E.). Zeitkritische Beiträge. München 2014.
- Stern, E.:** Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans hinterher. Der Erwerb geistiger Kompetenzen bei Kindern und Erwachsenen aus kognitionspsychologischer Perspektive. In: Nuissl, E.

(Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren: Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld 2006, S. 93-106.

Türcke, C.: Leherdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet. München 2016.

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg): Bildung. Mehr als Fachlichkeit. Gutachten. Münster 2015.

Wittgenstein, L.: Über Gewissheit. Werkausgabe. Bd. 8: Bemerkungen über die Farben. Über Gewissheit. Zettel. Vermischte Bemerkungen. Frankfurt 1984.



CURRICULUM VITAE

Dr. Rolf ARNOLD

Studii academice

1972-1979: Studiul Științelor Educației și Sociale la Universitățile Berlin, Mannheim și Landau.

Absolvirea:

1977: Examen de stat pentru catedră („cu distincție“)

1979: Diplomă în Științele Educației: „Pedagog Diplomat” („cu distincții“)

1983: Doctor în Științele educației la Universitatea Heidelberg („summa cum laude“)

1987: Calificare postdoctorală, Doctor habil. la Universitatea Deschisă Hagen

Activități academice:

1979-1982, Asistent științific la Facultatea de Științe ale Educației Rheinland-Pfalz din Landau (Conceperea unui studiu de aprofundat „Pedagogia Firmei“)

Lector la Universitățile din Heidelberg și Mainz

1983-1989, Director de departament la „Fundația Germană de Dezvoltare Internațională“ din Mannheim – Consilierea și formarea personalului de specialitate și de conducere din țări în curs de dezvoltare (Punctul cheie: America Latină)

1987-1989 Privatdozent: predare la Universitatea Deschisă Hagen

1989-1990 Reprezentarea Catedrei de Pedagogie la Universitatea Kaiserslautern

1990-prezent Titular al „Catedrei de Pedagogie, în special pedagogia profesiei și pedagogia pentru adulți “ la Universitatea Tehnică Kaiserslautern

1992-prezent Înființarea și conducerea („Director științific“) al „Distance and Independent Studies Center“ (DISC) – „Centrul pentru Studii Independente și la Distanță” al Universității Tehnice Kaiserslautern, al celei mai mari instituții germane pentru studii la distanță la o universitate cu prezență, ca și conducerea Programului de Master „Educația Adulților“, „Dezvoltare personală“, „Managementul școlii“ și „Consiliere sistemică“

1994-2006 Membru al Consiliului Consultativ al „Institutului German pentru Educația Adulților“ (DIE) (Bonn) (până în 1998) și președintele Consiliului de Administrație (până în 2006)

2002-prezent Purtător de cuvânt al „Virtual Campus Rhineland-Palatinate“ (VCRP) care are azi 80.000 de studenți.

2002 Numire pentru Profesor titular de educație a adulților la Universitatea din Tübingen (refuzată)

Din 2000: Cursuri academice la Universitățile Klagenfurt și Luzern

Activități de cercetare

1980-1985

Dezvoltarea unei oferte de formare profesională științifică pentru trainerii în firme și studierea modelelor de interpretare a acestui grup-țintă, pentru a putea concepe o formare profesională care să fie capabilă să profesionalizeze la locul de muncă.

Publicații: Arnold, R.: Profesionalizarea pedagogică a muncii de educație în firme. Studiu explorator pentru investigarea altor modele explicative pentru formarea personalului de instruire din firme. Heidelberg 1983; Arnold, R.: Deutungsmuster und Pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung (Modele de Interpretare și acțiune pedagogică în educația pentru adulți). Bad Heilbrunn/OBB 1985.

1986-1990

Dezvoltarea unei pedagogii profesionale interculturale, cu scopul de a profesionaliza formarea de personal de specialitate și de conducere din țările în curs de dezvoltare și a întări sistemele educaționale din aceste țări. În prim plan s-a aflat instituirea abordărilor „duale“ ale formării profesionale.

Publicații: Arnold, R.: Betriebspädagogik (Pedagogia firmei. Berlin 1990; Arnold, R.: Pedagogie profesională interculturală. Oldenburg 1991.

1991-1995

Cercetările pentru profilarea domeniului pedagogiei universitare, care se înțelege și ca educare a adulților și, în afară de aceasta, poate să aducă contribuții eficiente la instruirea și educarea continuă a personalului didactic și de instruire în sistemul dual al formării profesionale germane. În același timp transfer al rezultatelor cercetării în țările latino-americe în cooperări de cercetare și de predare, ca și colaborarea la instituirea UNEVOC, Centrul Internațional de Formare Profesională al ONU.

Publicații: Arnold, R./ Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung (Manualul de Formare Profesională). Wiesbaden 1995; Arnold, R./ Münch, J.: Questions and Answers on the Dual Systems of vocational training in Germany (Întrebări și răspunsuri referitoare la sistemele duale de instruire profesională din Germania). Bonn 1996; Arnold, R.: Formación Profesional. Nuevas Tendencias y perspectivas (Tendințe și perspective noi). Montevideo (CINTERFOR) 2002.

1996-2000

Începerea structurării unui concept sistemic-constructivist al predării și al învățării, ca și primele justificări ale unei didactici a facilitării, respectiv cercetări referitoare la conducerea în întreprinderi și la învățarea la locul de muncă. În afară de aceasta, studii referitoare la învățarea auto-coordonată în studiul la distanță și în formarea profesională.

Publicații: Arnold, R.: Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen.(Formarea profesională. Bazele didacticii facilitării) München 1996; Arnold, R.: Das Santiagoprinzip. Führung und Personalentwicklung im Lernenden Unternehmen (Principiul Santiago. Conducerea și dezvoltarea personalului. Köln 2000).

2001-2005

Lucrări pentru conceperea unei „Educații constructiviste pentru adulți “ și punerea bazei unei teorii a „Constructivismului emoțional“ cu efectele sale pentru transformarea indivizilor, a grupelor, a organizațiilor și a societăților. Profilarea conceptelor maturizării personalității pe baza constatărilor de pedagogia emoțiilor, ca și pentru justificarea unei „Pedagogii sistemice“.

Publicații: Arnold, R./ Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung (Educarea constructivistă a adulților). Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit (De la Interpretare la construirea realității). Ediția 4. Baltmannsweiler 2001; Arnold, R.: Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus (De când aveți aceasta? Linii de bază a unui constructivism emoțional). Heidelberg 2009.

2006-2010

Cercetare pentru autoeducație, ca și pentru o reformulare a didacticii ca o didactică bazată pe rezultatele învățării. Astfel se schimbă și reprezentările de control și calitate a muncii pedagogice, unde în special întrebarea privitoare la posibilitatea intervențiilor este regândită și justificată sistemic.

Publicații: Arnold, R.: Selbstbildung (Autoeducare). Oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie? (Cine pot deveni și dacă da, cum?) Baltmannsweiler 2010; Arnold, R.: Assisted Learning. Landau 2011; Arnold, R.: Aberglaube Disziplin (Superstiția disciplinei) . Heidelberg 2007; Arnold, R.: Wie man ein Kind erzieht, ohne es zu tyrannisieren (Cum se educă un copil fără a-l traumatiza?). Heidelberg 2011.

2011-2015

Investigarea problematicii teoriei (auto)conducerii, a controlului unui sistem „din interior către exterior“. Abordarea era bazată pe conceptul „Pedagogiei sistemice”, care atunci se profila și care a fost dezvoltată de către cercetătorii din Kaiserslautern în colaborare cu Humberto Maturana, Francisco Varela și alții. În același timp, în cercetarea experimentală s-au conturat deschideri pentru practica unei configurări a contextelor bazate pe afectivitate.

Publicații: Arnold, R.: How to teach without Instructing (Cum să predai fără să instruiști). New York et al 2015; Arnold, R.: How to lead without domineering (Cum să conduci fără să domini). New York 2014; Arnold, R.: Ermöglichen. Texte zur Kompetenzreifung. (Facilitarea. Texte pentru maturizarea competenței). Baltmannsweiler 2012.

2016-prezent

În ultimii ani, activitățile de cercetare se concentrează asupra conceperii unei „Pedagogii sistemice” pragmatice, care se dedică întăririi atitudinii, și a competențelor agenților de schimbare în sistemele autoorganizate. Pe lângă competențele de specialitate, se evidențiază tot mai mult și „Personal Mastery“ a personalului de specialitate și de conducere. De asemenea, preocupările se circumscriu și problematicii orientării valorice și a spiritualității, ca teme esențiale ale unei „Educații contemplative“.

Publicații: Arnold, R.: Leadership by Personality. Wiesbaden 2014; Arnold, R.: Durch Lernen zum kompetenten Unternehmen. Pädagogische Professionalisierung als Unternehmensstrategie („Prin învățare către o întreprindere competentă”. Kaiserslautern 2014; Arnold, R.: The Power of Personal Mastery (Puterea auto-controlului). New York 2017.



CURRICULUM VITAE

Dr. Rolf ARNOLD

Akademische Ausbildung

1972-1979: Studium der Erziehungs- und Sozialwissenschaften an den Universitäten Berlin, Mannheim und Landau.

Abschlüsse:

1977: Staatsexamen für das Lehramt („mit Auszeichnung“)

1979: Diplom in Erziehungswissenschaften: „Dipl.-Päd. („mit Auszeichnung“)

1983: Promotion: „Dr. phil.“ an der Universität Heidelberg („summa cum laude“)

1987: Habilitation an der Fernuniversität Hagen

Akademische Tätigkeiten:

1979-1982 Wissenschaftlicher Assistent an der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz in Landau (Aufbau eines Weiterbildenden Studiums „Betriebspädagogik“)

Lehrbeauftragter an den Universitäten Heidelberg und Mainz

1983-1989 Abteilungsleiter bei der „German Foundation für International Development“ in Mannheim – zuständig für die Beratung und Ausbildung der Fach- und Führungskräfte der Berufsbildung in Entwicklungsländern (Schwerpunkt: Lateinamerika)

1987-1989 als Privatdozent Lehre an der Fernuniversität Hagen

1989-1990 Vertretung des Lehrstuhls für Pädagogik an der Universität Kaiserslautern

- 1990-heute Inhaber des „Lehrstuhls für Pädagogik, insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik“ an der Technischen Universität Kaiserslautern
- 1992-heute Aufbau und Leitung („Wissenschaftlicher Direktor“) des heutigen „Distance and Independent Studies Center“ (DISC) der TU Kaiserslautern, der größten deutschen Fernstudieneinrichtung an einer Präsenzuniversität sowie Leitung der Masterprogramme „Erwachsenenbildung“, „Personalentwicklung“, „Schulmanagement“ und „Systemische Beratung“
- 1994-2006 Mitglied des Wissenschaftlichen Beirates des „German Institutes for Adult Education“ (DIE) (Bonn) (bis 1998) und Vorsitzender des Verwaltungsrates (bis 2006)
- 2002-heute Sprecher des „Virtual Campus Rhineland-Palatinate“ (VCRP) mit heute 80.000 Studierenden.
- 2002 Ruf auf den Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der Universität Tübingen (abgelehnt)
- Seit 2000: Akademische Lehrveranstaltungen an den Universitäten Klagenfurt und Luzern

Forschungsaktivitäten

1980-1985

Entwicklung eines wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots für betriebliche Ausbildungskräfte und Erforschung der patterns of interpretation dieser Zielgruppe, um eine Weiterbildungsmaßnahme konzipieren zu können, die in der Lage ist, die Alltagspädagogik dieser Zielgruppe zu professionalisieren.

Veröffentlichungen: Arnold, R.: Pädagogische Professionalisierung Betrieblicher Bildungsarbeit. Explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals. Heidelberg 1983; Arnold, R.: Deutungsmuster und Pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/OBB 1985.

1986-1990

Entwicklung einer Interkulturellen Berufspädagogik mit dem Ziel, die Ausbildung von Fach- und Führungskräften aus Entwicklungsländern zu professionalisieren und die Bildungssysteme dieser Länder zu stärken. Insbesondere die Etablierung „dualer“ Berufsbildungsansätze stand dabei im Vordergrund.

Veröffentlichungen: Arnold, R.: Betriebspädagogik. Berlin 1990; Arnold, R.: Interkulturelle Berufspädagogik. Oldenburg 1991.

1991-1995

Forschungen zur Profilierung des Feldes einer akademischen Berufspädagogik, die sich auch als Erwachsenenbildung versteht und darüber hinaus wirksame Beiträge zur Aus- und Weiterbildung der Lehr- und Ausbildungskräfte im Dualen System der deutschen Berufsausbildung zu leisten vermag. Gleichzeitig Transfer der Forschungsergebnisse in die Länder Lateinamerikas in Forschungs- und Lehrkooperationen sowie Mitwirkung an der Etablierung von UNEVOC, dem internationalen Berufsbildungszentrum der UNO.

Veröffentlichungen: Arnold, R./ Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden 1995; Arnold, R./ Münch, J.: Questions and Answers on the Dual Systems of vocational training in Germany. Bonn 1996; Arnold, R.: Formación Profesional. Nuevas Tendencias y perspectivas. Montevideo (CINTERFOR) 2002.

1996-2000

Beginn der Erarbeitung eines systemisch-konstruktivistischen Konzeptes des Lehrens und Lernens in der Schul- und Erwachsenenpädagogik sowie erste Begründungen einer Ermöglichungsdidaktik („Didactic of Facilitation“) sowie Forschungen zur Führung in Lernenden Unternehmen und die Rolle der betrieblichen Weiterbildung in diesen. Außerdem Studien zum Selbstgesteuerten Lernen im Fernstudium und in der Weiterbildung.

Veröffentlichungen: Arnold, R.: Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München 1996; Arnold, R.: Das Santiagoprinzip. Führung und Personalentwicklung im Lernenden Unternehmen. Köln 2000.

2001-2005

Arbeiten zur Konzeption einer „Konstruktivistischen Erwachsenenbildung“ und zur Grundlegung der Theorie eines „Emotionalen Konstruktivismus“ mit seinen Folgen für die Transformation von Individuen, Gruppen, Organisationen und Gesellschaften. Profilierung von Konzepten der Persönlichkeitsreife auf der Basis der emotionspädagogischen Erkenntnisse sowie zur Begründung einer „Systemischen Pädagogik“.

Veröffentlichungen: Arnold, R./ Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. 4. Auflage. Baltmannsweiler 2001; Arnold, R.: Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus. Heidelberg 2009.

2006-2010

Forschung zum Selbstlernen und zur Selbstbildung des Menschen sowie zu einer Reformulierung der Didaktik als einer Kompetenzdidaktik, die nicht vom Input, sondern vom Outcome her die Suchbewegungen der Lernenden begleitet und unterstützt. Dadurch verändern sich auch die Steuerungs- und Qualitätsvorstellungen des pädagogischen Arbeitens, wobei insbesondere die Frage nach der Möglichkeit von Interventionen systemisch neu gedacht und begründet wird.

Veröffentlichungen: Arnold, R.: Selbstbildung. Oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie? Baltmannsweiler 2010; Arnold, R.: Assisted Learning. Landau 2011; Arnold, R.: Aberglaube Disziplin. Heidelberg 2007; Arnold, R.: Wie man ein Kind erzieht, ohne es zu tyrannisieren. Heidelberg 2011.

2011-2015

Seit 2010 verstärkte Hinwendung zu führungstheoretischen Fragen sowie zur experimentellen Begleitung und Erforschung der Möglichkeiten einer Steuerung von Systemen „von innen heraus“. Den Hintergrund bildeten eine sich profilierende „Systemische Pädagogik“, welche von den Forschern in Kaiserslautern in Anschluss an Humberto Maturana, Francisco Varela u.a. entwickelt wurde. Gleichzeitig entstanden in experimenteller Forschung Leitfäden für die Praxis einer systemisch sensiblen Gestaltung von Kontexten.

Veröffentlichungen: Arnold, R.: How to teach without Instructing. New York et al 2015; Arnold, R.: How to lead without domineering. New York 2014; Arnold, R.: Ermöglichen. Texte zur Kompetenzreifung. Baltmannsweiler 2012.

2016-heute

In den letzten Jahren liegen die Forschungsaktivitäten auf der Konzipierung einer – pragmatischen – „Systemischen Pädagogik“, die sich um die Stärkung der Haltung sowie der Kompetenzen der Change-Agents in selbstorganisierten Systemen widmet. Neben der Fachkompetenz gerät dabei das „Personal Mastery“ der Fach- und Führungskräfte stärker in den Blick, wobei auch die Frage nach deren Wertorientierung und Spiritualität sich als das Kernthema einer „Contemplative Education“ darstellt.

Veröffentlichungen: Arnold, R.: Leadership by Personality. Wiesbaden 2014; Arnold, R.: Durch Lernen zum kompetenten Unternehmen. Pädagogische Professionalisierung als Unternehmensstrategie. Kaiserslautern 2014; Arnold, R.: The Power of Personal Mastery. New York 2017.

Die wichtigsten Veröffentlichungen Cele mai reprezentative publicații

Prof. univ. dr. Rolf Arnold
Universität Kaiserslautern
Fachgebiet Pädagogik,
67663 Kaiserslautern

Professor Rolf Arnold veröffentlichte 41 Bücher als Einzelautor, 30 als Co – Autor, gab 60 Bücher heraus, schrieb 40 Studentexte und mehr als 600 wissenschaftliche Artikel.

Profesorul Rolf Arnold a publicat 41 cărți ca unic autor, 30 cărți în calitate de coautor, a editat 60 de cărți, a scris în jur de 40 de suporturi de curs și peste 600 de articole

Autor

Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals. Frankfurt a.M. / Bern / New York 1983.

Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenen-pädagogischen Handlungstheorie. Bad Heilbrunn/Obb 1985.

Betriebspädagogik. Reihe "Ausbildung - Fortbildung - Personalentwicklung", hrsg. von Prof. Dr. Joachim Münch. Berlin 1990: Erich-Schmidt-Verlag. - 2., durchgesehene und erweiterte Auflage 1997.

Betriebliche Weiterbildung. Selbstorganisation - Unternehmenskultur - Schlüsselqualifikationen. 2. Auflage. Baltmannsweiler 1995: Schneiderverlag Hohengehren.

Formacion de Adultos. Montevideo (CINTERFOR) 2004 – erschienen auf Englisch: **Approaches to adult education.** Montevideo (CINTERFOR) 2005.

Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Grundlinien einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 2005.

Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. 2., unveränderte Auflage. Heidelberg 2012.

Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus. 2. unveränderte Auflage Heidelberg 2012.

Selbstbildung. Oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie? 2. Auflage. Baltmannsweiler 2013.

How to Teach without Instructing. 29 Smart Rules for Educators. New York u.a. 2015.

How to Lead without Dominating. 29 Smart Rules. New York u.a. 2014.

Leadership by Personality. Von der Emotionalen zur Spirituellen Kompetenz. Wiesbaden 2014.

The Power of Personality. New York u.a. 2017.

Co-Autor

Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Vollständig überarbeitete und verbesserte 4. Auflage 2017 (mit E.Nuissl und Matthias Rohs)

Duale Berufsbildung in Lateinamerika. El sistema dual del aprendizaje en America Latina. Schriftenreihe der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung. Baden-Baden 1986: Nomos-Verlag (mit Arnoldo Cabrera Gaston u.a.).

Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit. “Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung”. 4. Auflage 2004.

Questions and answers on the Dual System of vocational training in Germany. Bonn 1996. – Neuauflage 1999.

Einführung in die Berufspädagogik. Opladen 2017: Verlag Barbara Budrich (mit Philipp Gonon.) – Aktualisierung und Neuauflage (mit Philipp Gonon und Hans-Joachim Müller).

Die Verschränkung der Blicke. Konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog. Baltmannsweiler 2006 (mit Horst Siebert).

Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreife. Baltmannsweiler 2014.

Handbuch Berufsbildung. Opladen 1995 (mit Antonius Lipsmeier).

Qualitätsicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1997: Leske-Verlag.

Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Überarb. Neuauflage. Bad Heilbrunn/OBB 2008 (mit Ekkehard Nuissl und Sigrid Nolda).

Veränderung durch Selbstveränderung. Impulse für das Changemanagement. Baltmannsweiler 2010.

Independent Learning. Die Idee und ihre Umsetzung. Bd. 72 der Schriftenreihe Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 2013 (mit Markus Lermen).

Selectie de Articole în Reviste Indexate

Weiterbildendes Studium und soziale Ungleichheit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 78 (1981), 1, S. 3-17.

Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29 (1983), 6, S. 893-912.

Das Duale System. Ein Modell für den Aufbau leistungsfähiger Berufsbildungssysteme in Entwicklungsländern? In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 2 (1985), 2, S. 343-369.

Erwachsenenbildung und Gesellschaft. Überblick über den Forschungsstand und die Theoriebildung hinsichtlich der gesellschaftlichen Voraussetzungen der Bildung Erwachsener. In: Zeitschrift für erziehungs- und Sozialwissenschaftliche Forschung, 4 (1987), 1, S. 143-159.

Anspruch und Realität betrieblicher Weiterbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 84 (1988), 2, S. 99-117.

Die geteilte Berufsbildung in den Ländern der Dritten Welt. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 85 (1989), 2, S. 99-119.

Lebensweltbezogene Erwachsenenbildung. Zu den Implikationen eines didaktischen Anspruchs. In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 6 (1989), 1, S. 29-51.

Zerfaserungsprozesse in der Erwachsenenbildung. Anmerkungen zu den zentrifugalen und zentripetalen Kräften in der Disziplin Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 85 (1989), 5, S. 461-465.

Deutungsnotstand und Technologiedefizit der Erwachsenenbildung. In: Nuissl, E./Siebert, E./ Weinberg, J. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 24/1989, S. 3-15.

Probleme des Fremdverstehens. Auf dem Weg zu einer interkulturellen Handlungskompetenz. In: Gegenwartskunde, 39 (1990), 2, S. 177-189 (mit Ulrich Erhardt).

Erwachsenenbildung zwischen Deutungshilfe und Deutungsnotstand. Hinweise zur Entwicklung eines integrativen Bildungs- und Professionalitätsmodells in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 87 (1990), 4, S. 297-308.

Zum Verhältnis von Berufsbildung und Erwachsenenbildung. Systematische, bildungspolitische und didaktische Überlegungen. In: Pädagogische Rundschau, 44 (1990), S. 333-348.

Konstruktion und Interpretation in der Erwachsenenbildung und ihrer Forschung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 42 (1992), 1, S. 26-32.

- Universitäre Berufsbildungsforschung "auf dem Prüfstand"** - Anmerkungen zur Denkschrift der DFG-Senatskommission "Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland". In: Zeitschrift für Pädagogik, 38 (1992), 4, S. 599-612.
- Forschungen in berufsbildenden Institutionen** - Trendbericht über den Zeitraum 1970-1990. In: Ingenkamp, K./Jäger, R.S./Petillon, H./Wolf, B. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 1, Weinheim/Basel 1992, S. 369-405 (mit Rudi Tippelt).
- Theoretical and practical aspects of teaching and action orientation in occupational training.** In: Education, 46/1992, S. 7-38.
- Schlüsselqualifikationen. Ziele einer ganzheitlichen Berufsbildung.** In: Kölner Zeitschrift für >Wirtschaft und Pädagogik<, 7 (1992), Heft Nr. 13, S. 65-88.
- Für eine Berufspädagogik des "Und" - ein Plädoyer für Komplementarität in der Theoriediskussion zur Berufsbildung.** In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 23 (1994), 1, S. 34-38.
- Betrieb.** In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Hamburg: Rowohlt-Verlag 1994, S.496-517.
- Betriebliche Bildung im sozialen Wandel.** In: Hessische Blätter für Volksbildung, 44 (1994), 4, S. 321-334 (unter Mitarbeit von Antje Krämer-Stürzl).
- Luhmann und die Folgen. Vom Nutzen der neueren Systemtheorie für die Erwachsenenpädagogik.** In: Zeitschrift für Pädagogik, 41(1995), 4, S.599-614.
- Qualitative Forschung im Bereich der beruflichen Bildung - eine prospektive Bilanzierung.** In: König, E./ Zedler, P. (Hrsg.): Bilanz Qualitativer Forschung. Bd. I.: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim 1995, S. 169-181.
- Neuere Systemtheorien und Erwachsenenbildung.** In: Derichs-Kunstmann, K./ Faulstich, P./ Tippelt, R. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1994 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Beiheft zum Report. Frankfurt 1995, S. 31-37.
- Der Teilnehmer als Konstrukt.** In: Report 35. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Juni 1995, S. 17-23.
- Die Krisen der Fachbildung.** In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 25 (1996), 1, S. 9-15. –
- Bildende Qualifizierung.** Divergenzen und Konvergenzen zum Verhältnis von Bildung und Qualifikation. In: Neue Sammlung, 36(1996), 1, S. 19-34.
- Schlüsselqualifikationen - Kategorie einer reflexiven Modernisierung der beruflichen Bildung.** In: Hessische Blätter für Volksbildung, 46 (1996), 3, S.197-208.
- Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff.** In: Zeitschrift für Pädagogik, 42(1996), 5, S.719-730.
- Die Emergenz der Kognition. Skizze über Desiderata der Erwachsenenendidaktik.** In: Didaktisches Design, 1(1996), 1, S.31-42.

- Das Praktische des Konstruktivismus.** In: Hessische Blätter für Volksbildung, 48 (1998), 3, S. 259-274 (mit H.-J. Kempkes).
- Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zur Proklamation einer konzeptionellen Wende in der Berufs- und Erwachsenenpädagogik.** In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94 (1998), 4, S. 496-504.
- Caught between private and public interests.** In: International Journal of Sociology, 29 (1999), 2, S.1-24 (mit Ulrich Krammenschneider).
- Desaparición de la Distancia en los Estudios a Distancia? Preliminares sobre la Relevancia Didáctica de Cercanía y Distancia.** In: Revista Iboamericana de Educación a Distancia, 2(1999)1, S.61-72.
- Lernkulturwandel. Begriffstheoretische Klärungen und erwachsenenpädagogische Illustrationen.** In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 44/1999, S.31-37.
- Will Distance Disappear in Distance Studies? Preliminary Considerations on the Didactic Relevance of Proximity and Distance.** In: Journal of Distance Education, 14(2000), 2, S. 1-9.
- Lebenslanges Lernen aus der Sicht der Erwachsenenbildung.** In: Achtenhagen, F./ Lempert, W. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Bd. V: Erziehungstheorie und Bildungsforschung. Opladen 2000, S.151-166.
- Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung.** Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel. In: REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 49 (Juli)/ 2002, S. 26-38.
- Mehr als Ökonomisierung.** Eine Replik auf Klaus Alheim. In: Erwachsenenbildung, 48 (2002), 2, S. 79-81.
- Vom expansiven zum transformativen Erwachsenenlernen – Anmerkungen zur Undenkbarkeit und den Paradoxien eines erwachsenenpädagogischen Interventionismus.** In: Faulstich, P./ Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler 2004, S.232-246.
- Die Systemik des Bedarfs: „Es geht eigentlich um etwas ganz anderes“.** In: Report Weiterbildung, 27(2004), 2, S.9-16 (mit Markus Lermen).
- Lernen und Lerntheorien.** In: Gaugler, E. u.a. (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 3. Auflage. Stuttgart 2004, Sp. 1095-1103. – Wiederabdruck in: Handelsblatt (Hrsg.): Wirtschaftslexikon. Bd. 07. Stuttgart 2006, S. 3482-3488.
- Autonomie und Erwachsenenbildung.** In: Hessische Blätter für Volksbildung, 55(2005),1, S.37-46.
- Emotionen in Lernprozessen Erwachsener.** In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 29 (2006), 1, S.37-47 (mit Claudia Gomez Tutor).
- Wie lernen Erwachsene?** In: Education Permanente. Schweizer Zeitschrift für Weiterbildung, 2/2006, S.2-5.

- Die Entdeckung des Arbeitsmarktes in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit – die neuen sektorpolitischen Vorgaben kritisch-konstruktiv gesichtet.** In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102 (2006), 3, S. 444-454.
- Abschiedliche Bildung. Anmerkungen zum erwachsenenpädagogischen Verschweigen des Todes.** In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 29 (2006), 3, S.19-28.
- Die Beobachtung des Beobachtens. Konstruktivistische Erwachsenenbildung.** In: Report, 30 (2007), 2, S.75-84.
- Der Lehr-Lern-Prozess.** In: Mertens, G./ Frost, U./ Böhm, W./ Ladenthin, V. (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaft. Bd. II/2: Erwachsenenbildung/ Weiterbildung (bearbeitet von Th.Fuhr/ Ph.Gonon/ Chr. Hof). Paderborn o.a. 2009, S.1169-1187.
- Further Education and Training Research.** In: Rauner, F./ Maclean, R. (Ed.): Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research. Heidelberg 2008, S.335-341 (mit Henning Pätzold).
- Das Spiel mit Unterschieden in Führung und Bildung.** In: Simon, F.B. (Hrsg.): Vor dem Spiel ist nach dem Spiel. Systemische Aspekte des Fussballs. Heidelberg 2009, S. 131-140.
- Didaktische Organisationsberatung – Coachingwissen in Aktion.** In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung, 26 (2010), 1, S.15-20.
- Erwachsenenbildung als „Regierung des Selbst“. Anmerkungen zur Foucault-Euphorie in der Erwachsenenpädagogik.** In: Klingovsky, U./ Kossack, P./ Wrana, D. (Hrsg.): Die Sorge um das Lernen. Hamburg 2010, S. 72-84.
- Die deutschen Hochschulen auf dem Weg zur Kompetenzentwicklung. Denn Sie wissen nicht, was sie tun?** In: Zeitschrift Weiterbildung, 4/2011, S.28-31.
- Weiterbildung.** In: Otto, H.-U./ Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München und Basel 2011, S. 1723-1726 (mit Jürgen Mai).
- Emergenz der Emotion in pädagogischen Interaktionen: Grundlinien einer transformativen Erlebnispädagogik.** In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 2 (2011), 1, S. 88-111 (mit Thomas Prescher).
- Una comunicació elegante en la formació. Deu regles per una cultura del diàleg basada en els resultats del la formació contínua.** In: Quaderns d'educació contínua, 25/2011, S.39-56.
- „Independent Study Mode“ – Institutionelle Lehr-Lern-Organisationen entwickeln. Bildung ist Kompetenzentwicklung.** In: Zeitschrift Weiterbildung, 22(2011), 6, S.32-35 (mit T.Prescher).
- Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreifeung.** In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 41 (2012), 2, S. 45-48.
- Systemische Bildungsforschung – Anmerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Erzeugung von Veränderungswissen.** In M. Ochs, J. Schweitzer (Hrsg.), Handbuch Forschung für Systemiker. Göttingen 2012, S. 123-135.

- Die deutschen Hochschulen auf dem Weg zur Kompetenzentwicklung.** In: Tomaschek, N./ Hammer, E. (Hrsg.): University meets Industry. Perspektiven des gelebten Wissenstransfers offener Universitäten. Münster 2012, S. 95-107.
- Professionalität durch Kompetenzentwicklung.** In: Der pädagogische Blick, 20 (2012), 1.VJ, S. 42-49.
- „Lliure d’edifici”. Contribució a la desaoarició dels estudis a distància en la societat del coneixement globalitzada.** In: Quaderns d’educació contínua, 27/2013, S.31-42.
- Ja, aber – Anmerkungen zum „EFA Global Monitoring Report“ der UNESCO: „Youth and Skills: Putting education to work.** In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 109 (2013), 2, S.278-285.
- Der innere Erwachsene. Ansätze einer psychologisch geweiteten Sicht auf das Erwachsenensein.** In: DIE-Zeitschrift, I/2013, S.21-24.
- Wie radikal ist die „Konstruktivistische Erwachsenenbildung“ wirklich? Plädoyer für einen konsequenten Konstruktivismus.** In: Weiterbildung, 4/2013, S.28-30.
- Optimales Lernen braucht keine Transfersicherung. Warum das Hoffen auf „Umsetzungskompetenz“ in eine Sackgasse führt.** In: Personalführung, 2/2014, S.86-89 (mit Klaus Kissel).
- Schlüsselkompetenzen entwickeln. Ermöglichungsdidaktik als Rahmen individueller Professionalität und organisationaler Strategie.** In: Heyse, V. (Hrsg.): Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche Entwicklungen von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen. München 2014, S. 407 – 433 (mit Thomas Prescher und Stephan Werle).
- From Transformative Leadership to Transformative Learning – New Approaches oft he Leadership-Development.** In: Systemische Pädagogik 1/2014, S.32-38.
- Lob des Eklektizismus – Zu den Grenzen einer Kohärenztheorie der Wahrheit.** In: Der pädagogische Blick, 22(2014), 3, S.257-266.
- Del déficit tecnológico a la autotecnología?** In: Hernadez, F.J./ Villar, A. (Eds.): Educación y biografías. Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales. Barcelona 2015, S.211-238 (mit Dieter Nittel).
- „Didaktik“ informellen Lernens.** In: Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden 2016, S.483-494.
- Die Singularität des Lernenden. Auswege aus der Trance des Durchschnittswertes.** In: Zeitschrift für Schulentwicklung, 5/2016, S.33-36.
- From transformative Leadership to transformative Learning. New Approaches in Leadership Development.** In: Laros, A./Fuhr, T. & Taylor, E. (Ed.): Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange. Rotterdam: Sens Publishers, 2016, S. 281 – 294 (mit Thomas Prescher).
- Vom Verstehen zur Veränderung. Grundlinien einer Systemischen Hermeneutik.** In: Arnold, R./ Neuser, W. (Hrsg.): Beobachtung des Wissens – das Wissen des Beobachters:

Annäherung an eine systemische Hermeneutik. Bd. 15 der Schriftenreihe „systemia – Systemische Pädagogik“. Baltmannsweiler 2017, S. 13-27.

Learning and Teaching in Adult Education. In: Sava, S./ Novotný, O. (Ed.): Researches in Adult Learning and Education: The European Dimension. Firenze 2017, S.47-56.

Ermöglichungsdidaktik. Kriterien einer intransitiven Kompetenzförderung. In: Erpenbeck, J./ Sauter, W. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Bausteine einer neuen Lernwelt. Stuttgart 2017, S.93-114.