

Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 7/8, 2009

Theorie und Forschung
Facettenreich, traditionsbewusst
und innovativ



Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

01 Editorial
Elke Gruber

Wissen

02 Auf der Spur... Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Elke Gruber

03 Theorieansätze in der Erwachsenenbildung
Horst Siebert

04 Stiefkind der Wissenschaft: vergleichende Erwachsenenbildungsforschung
Wilhelm Filla

05 Lernen in der Erwachsenenbildung: theoretische Perspektiven und Einblicke in die Forschungslandschaft
Regina Mikula

06 Kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung: totgesagt und doch lebendig?
Daniela Holzer

07 Migration, Rassismus, Interkulturalität – (k)ein Thema für die Weiterbildungsforschung?
Annette Sprung

08 Ökonomisierung des Lernens und Vertreibung der Bildung? „Lifelong Learning“ und „evidence-based Policy/Practice“
Lorenz Lassnigg

09 Supranationale Erhebungen zur Erwachsenenbildung als Modernisierungsstrategie. Implikationen und Chancen für Forschung und Politik
Arthur Schneeberger

10 Die (eigene) Geschichte als aktiver Lernweg. Über die Möglichkeiten der Biographieforschung in der Erwachsenenbildung
Rudolf Egger

11 Das pädagogisch reflexive Interview. Bildungsprozessen auf der Spur
Eveline Christof

12 Forschung auf Umwegen. Narrative Empirie als transferorientierter Forschungszugang
Ute Twrdy

13 **Evaluation (in) der Erwachsenenbildung. Eine kritische Würdigung der aktuellen Praxis und Analyse möglicher Handlungsfelder**
Maria Gutknecht-Gmeiner

14 **Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. Erste Ergebnisse einer erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung**
Rainer Zech

Standpunkt

15 **Das Leben lehrt. Ist das nicht genug?**
Werner Lenz

Praxis

16 **Wir sind im Bilde... und fallen aus dem Rahmen! Gedachtes und Getanes aus und über die feministische Erwachsenenbildung**
Ruth Devime

Porträt

17 **Das Forschungsnetzwerk Erwachsenenbildung in der österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft**
Daniela Holzer, Daniela Savel, Peter Schlögl und Stefan Vater

Rezension

18 **Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Peter Faulstich und Christine Zeuner**
Wilhelm Filla

19 **Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Gisela Wiesner, Christine Zeuner und Hermann J. Forneck (Hrsg.)**
Arthur Schneeberger

20 **Erwachsenenbildungswissenschaft. Selbstverständnis und Selbstkritik. Hans Jürgen Finckh**
Werner Lenz

21 **Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Sigrid Nolda**
Arthur Schneeberger

Anmerkung: Da alle Artikel sowohl einzeln als auch in der Gesamtausgabe erhältlich sind, wurde jeder Beitrag mit laufender Nummer (01, 02...) versehen. Die Seitennummerierung beginnt jeweils bei 1.



Die Beiträge werden im Blog des Lifelong Learning Lab (L³Lab) diskutiert: <http://l3l.erwachsenenbildung.at/index.php>

Editorial

Elke Gruber

Elke Gruber (2009): Editorial.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Österreich, Theorie, Forschung, Erwachsenenbildungswissenschaft

Abstract

Kurt Lewins Ausspruch: „Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie“ trifft insbesondere auf die Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu. Sowohl die wissenschaftliche Disziplin als auch das Berufsfeld brauchen für ihre professionelle Verortung Theorien, die durch empirische Forschung abgesichert sind. In diesem Sinne haben sich in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung vielfältige Herangehensweisen, Zugänge und Ansätze in Theorie und Forschung etabliert. Die vorliegende Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at versammelt Aufsätze, die die Themenkreise Theorie, Forschung und Wissenschaft im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in den Blick nehmen. Erstmals wird eine Bestandsaufnahme zur Thematik in Bezug auf die österreichische Situation durchgeführt.

01

Editorial

Elke Gruber

Ausgang von Forschung sind oft praktische Probleme, die verstanden und verbessert werden sollen. Es wäre jedoch zu kurz gedacht, wissenschaftliches Wissen auf eine anwendungsorientierte Handreichung zu reduzieren.

Zu Theorie und Forschung

Theorie und Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zeichnen sich durch ein methodisch gestütztes Herangehen an die Wirklichkeit aus. Ihre Aufgabe ist es, aus gewisser Distanz Prozesse zu analysieren, zu beurteilen und Lösungsvorschläge zu finden und zu unterbreiten, aktuelle Fragen zu generieren, kritisch zu reflektieren und manchmal sogar einer vordergründigen Anwendbarkeit entgegenzutreten. DIE Theorie der Erwachsenenbildung gibt es dabei ebenso wenig wie EINE Forschungsmethodik. Vielmehr herrscht Pluralität, was die Zugänge, die Rezeption aus anderen Disziplinen sowie die Auswahl der Methoden betrifft. Allerdings galt bisher die Disziplin der Erwachsenenbildung/Weiterbildung nicht als eine, die sich primär über empirische Forschung definiert.

Dieser Befund gilt besonders für Österreich. Hierzulande ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Erwachsenenbildung/Weiterbildung relativ jung und Fragen der Theoriebildung und Forschung finden nur zögerlich – in letzter Zeit allerdings verstärkt – Eingang in die Diskussion. Das, was in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung/Weiterbildung passiert, ist zudem vielfach nur einem Kreis von „InsiderInnen“ bekannt und zugänglich. Vor diesem Hintergrund erschien es an der Zeit, eine Bestandsaufnahme sowie einen Ausblick in Richtung Theorie, Forschung und Wissenschaft der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Österreich vorzunehmen und diese auch einem größeren Publikum vorzustellen. Mittlerweile wird in vielen

wissenschaftlichen Disziplinen zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung und zunehmend auch zum lebenslangen Lernen geforscht.

Seit kurzem spricht man von Erwachsenenbildung und Weiterbildung als Wissenschaft und neuerdings auch von „Erwachsenenbildungswissenschaft“ bzw. von „Weiterbildungswissenschaft“. Die vorliegende Ausgabe behandelt die Entwicklung aus Sicht der „Erwachsenenbildungswissenschaft“ mit einem explizit „österreichischen Blick“, d.h. bezogen auf die österreichische Situation. Das schließt natürlich internationale Perspektiven mit ein, zumal die Fragestellungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung weder aus einem einzigen disziplinären Blickwinkel noch nationalstaatlich beleuchtet werden können. Sie bedürfen vielmehr einer interdisziplinären, über Länder- und Fachgrenzen hinweggehenden Bearbeitung. Gleichzeitig erscheint es besonders in Österreich notwendig, das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als das einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin stärker zu betonen und auszubauen.

Es ist deshalb besonders erfreulich, dass das Interesse der AutorInnen, einen Beitrag für die aktuelle Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at mit einem explizit „österreichischen Blick“ auf die Forschungs- und Theorielandschaft zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu verfassen, sehr groß war. Aufgrund dieses einmaligen Vorhabens einer Zusammenschau und der zahlreich eingegangenen Artikel, entschloss sich die Fachredaktion, eine Doppelnummer herauszugeben. Die Autorinnen und

Autoren kommen sowohl aus dem Bereich der universitären wie der außeruniversitären Wissenschaft und betreiben sowohl grundlagenorientierte als auch anwendungs- und praxisorientierte Forschung.

Zu den einzelnen Beiträgen

Rubrik Wissen

Ein umfassender Überblicksbeitrag wurde von mir verfasst (**Elke Gruber**). Er rekonstruiert entlang eines Phasenmodells die Konstituierung, die Etablierung sowie den Ausbau und den Wandel von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Den Abschluss dieser Gesamtschau bildet ein Ausblick auf künftige Aufgaben und Problemfelder.

Im Artikel von **Horst Siebert** wird speziell auf die unterschiedlichen Theorieansätze in der Erwachsenenbildung eingegangen. Sie werden für Deutschland und Österreich in ihrer historischen Entwicklung dargestellt und geordnet. Dabei wird deutlich, dass es keine dominierende Theorie gibt, sondern dass vielmehr mehrere Perspektiven nebeneinander existieren, die teils miteinander konkurrieren, teils sich komplementär ergänzen.

Wilhelm Filla wendet sich einem bisher stark unterbelichteten Bereich – der komparatistischen Erwachsenenbildungsforschung – zu. Er zeigt nicht nur die Probleme internationaler Vergleichsforschung auf (u.a. kleine Scientific Community, Theoriedefizite, terminologische Probleme), sondern nennt auch Gründe, warum vergleichende Forschungen zur internationalen Erwachsenenbildung in Zukunft so wichtig sind.

Gegenwärtig stark beforschte Theoriekonzepte des Lehrens und Lernens stehen im Mittelpunkt der Ausführungen von **Regina Mikula**. Diese werden auf dem Hintergrund des aktuellen Verhältnisses von Gesellschaft, Bildung und Lernen skizziert und analysiert, wobei konkret auf einzelne ForscherInnen in Österreich, die sich mit der Thematik beschäftigen, Bezug genommen wird.

Unter dem provokant klingenden Titel: „Ist die kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung

längst tot?“ begibt sich **Daniela Holzer** auf eine Spurensuche nach einer immer noch lebendigen kritischen Haltung, nach spezifischen Begründungsmustern, Herangehensweisen und Argumentationen kritisch-emanzipatorischer Forschung und Praxis in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Die meisten Theorien zu interkulturellen Gegenständen bezogen sich bisher hauptsächlich auf schul- und sozialpädagogische Kontexte (Stichwort: interkulturelle Pädagogik). **Annette Sprung** beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der interkulturellen Erwachsenenbildung/Weiterbildung – einem für dieses Feld neuen Forschungsbereich und arbeitet Aspekte heraus, die für die Erwachsenenbildung generell in Zukunft relevant sein werden.

Der Beitrag von **Lorenz Lassnigg** denkt den theoretischen Gehalt des Begriffs „Lifelong Learning (LLL)“ neu und setzt diesen in den Kontext der neuen Ansprüche von „evidence-based Policy und Practice“. Damit führt er innovativ und sehr fundiert erstmals Diskurse aus verschiedenen Disziplinen zusammen. Er weist u.a. darauf hin, dass bei aller Komplexität der Theoriezugänge die Ökonomie eine gewisse Monopolstellung in der empirischen Forschung einnimmt.

Arthur Schneeberger stellt in seinem Beitrag bekannte supranationale Erhebungen zur Erwachsenenbildung und deren besonders für die österreichische Erwachsenenbildung relevante Ergebnisse und Schlussfolgerungen vor (hierunter v.a. Ergebnisse und Schlussfolgerungen zur Teilnahme an Erwachsenenbildung). Er gibt nicht nur einen Einblick in die sich immer stärker etablierenden empirischen Großerhebungen, sondern mahnt auch eine kritische Aufarbeitung der diesen Erhebungen zugrunde liegenden methodologischen Grundlagen sowie der thematischen Ergebnisse ein.

Einen weiteren wesentlichen Zugang zur Erwachsenenbildungswissenschaft – die Biographieforschung – stellt **Rudolf Egger** in den Mittelpunkt seiner Ausführungen. Anhand eines Workshops zur Biographieforschung an der Universität von Prishtina (Kosovo) werden Bedingungen und Möglichkeiten einer sozialwissenschaftlichen „Bearbeitung“ ethnischer Konflikte dargestellt und als Möglichkeit universitärer Lehre verortet.

Auf dem Hintergrund einer strukturalen Bildungstheorie entwirft **Eveline Christof** das „pädagogisch-reflexive“ Interview als neue Forschungsmethode und Reflexionsmöglichkeit. Das heißt, durch diese spezielle Art des Interviews soll nicht nur ein Bildungsprozess bei den Befragten angeregt, sondern dieser auch durch eine Dokumentation empirisch fassbar gemacht werden.

Ute Twrdy stellt ihre Überlegungen zu einer „Narrativen Empirie“ vor. Dahinter verbirgt sich das vorläufige Ergebnis von methodischen Überlegungen, wie ein alternatives Bildungsjahr, das die Autorin 2005 mit ihren Kindern in Kanada verbracht hat, wissenschaftlich zu erfassen sei.

Mit einem besonders im letzten Jahrzehnt stark an Bedeutung zunehmenden Themenkreis – der Evaluationsforschung – setzt sich der Beitrag von **Maria Gutknecht-Gmeiner** auseinander. Er liefert klar aufbereitet einen Abriss der aktuellen Evaluationspraxis in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie eine Analyse der verschiedenen Ansätze und Verfahren in Hinblick auf eine auch praktisch bedeutsame allgemeine Wissensgenerierung.

Im Beitrag von **Rainer Zech** werden erste Ergebnisse eines Forschungsprojektes zur erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung der ArtSet® Forschung, Bildung, Beratung GmbH Hannover dargestellt. Mittels einer Gegenüberstellung von Eigen- und Fremdbeschreibungen wurden das Selbstverständnis verschiedener Weiterbildungsinstitutionen (darunter Volkshochschulen, Landesorganisationen, Weiterbildungsabteilungen von Unternehmen, kommerzielle Weiterbildungsanbieter) untersucht und daraus erste Ansätze einer empirisch fundierten Theorie der Weiterbildungsorganisation entwickelt.

Rubrik Standpunkt

Werner Lenz umreißt in seinem Artikel auf eine sehr persönliche Art und Weise die Theorie und Forschung der Erwachsenenbildung in Österreich. Dargestellt werden die letzten vier Jahrzehnte seiner Forschungs- und Lehrtätigkeit wie auch zeitgeschichtliche Entwicklungen und daraus resultierende geisteswissenschaftliche Denkbewegungen.

Rubrik Praxis

Der Artikel von **Ruth Devime** beschreibt die langjährige praktische, feministische Unterrichtstätigkeit der Autorin an der Wiener VHS-Urania. Dabei wird deutlich, dass es vor allem funktionierende Kommunikationsräume sind, die eine feministische Erwachsenenbildung – die, so die Autorin, aus dem Rahmen fallen sollte, – ermöglichen.

Rubrik Porträt

Daniela Holzer, Daniela Savel, Peter Schlögel und Stefan Vater porträtieren in ihrem Beitrag das „Österreichische Forschungs- und Entwicklungsnetzwerk für Erwachsenenbildung und Weiterbildung“, das 2005 gegründet, als Plattform für persönlichen Austausch, inhaltliche Diskussion und Koordination sowie für die Entwicklung gemeinsamer Initiativen und Vorhaben dient und dienen soll.

Rubrik Rezensionen

Wie aktuell das Thema Theorie, Forschung und Wissenschaft in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist, belegen zahlreiche kürzlich veröffentlichte Publikationen. Wir danken unseren Rezensenten **Arthur Schneeberger, Wilhelm Filla und Werner Lenz**.

Redaktionelles

Die Redaktion lädt dazu ein, die Beiträge am Blog des Lifelong-Learning-Lab (L3Lab) zu diskutieren. Den Link zur Diskussion finden die LeserInnen unter <http://erwachsenenbildung.at/magazin/diskussion.php>.

Mit der hier vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at können wir unseren LeserInnen ein neues Service präsentieren: Das MAGAZIN erwachsenenbildung.at ist erstmals nicht nur online unter www.erwachsenenbildung.at/magazin, sondern auch in Print-Form erhältlich. Dazu mehr unter http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/print_on_demand.php.

Ein Blick in die Zukunft: Die nächste Ausgabe wird sich dem Themenkreis „Guidance und Kompetenzbilanzierung“ widmen und im Februar 2010 erscheinen.



Univ.-Prof. in Dr. in Elke Gruber

Elke.Gruber@uni-klu.ac.at
<http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb>
+43 (0)463 2700-1242

Elke Gruber hat den Lehrstuhl für Erwachsenen- und Berufsbildung an der Universität Klagenfurt inne. Schwerpunkte ihrer Lehr- und Forschungstätigkeiten sind die Bereiche Erwachsenenbildung/Weiterbildung/Lebenslanges Lernen, Berufspädagogik, internationale Bildungsentwicklungen, Curriculumentwicklung und Bildungsgeschichte. Sie ist Aufsichtsratsmitglied der Fachhochschule Joanneum in Graz und Mitglied des Wissenschaftlichen Beirates des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn sowie Mitherausgeberin der Zeitschrift „REPORT“. Elke Gruber ist Sachverständige für diverse Organisationen und für die EU. Sie ist Vorsitzende des Akkreditierungsbeirates der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) und Vorsitzende der Weiterbildungskommission der Universität Klagenfurt (wbk).

Auf der Spur...

Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Elke Gruber

Elke Gruber (2009): Auf der Spur... . Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 7/8, 2009. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Österreich, Erwachsenenbildungswissenschaft, Theorie, Forschung, Praxis

Abstract

Der Artikel nimmt die Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Österreich in den Blick. Dabei lassen sich drei Entwicklungsphasen unterscheiden: 1. Phase: Konstituierung, 2. Phase: Etablierung, 3. Phase: Ausbau und Wandel. Da es bisher keine diesbezügliche Gesamtübersicht gibt, beschränkt sich die vorliegende Darstellung auf wichtige Meilensteine und ausgewählte Handlungsfelder und behandelt die Entwicklung aus der Sicht der „Erwachsenenbildungswissenschaft“, wie sie sich in Österreich in den letzten drei Jahrzehnten profiliert hat. Ein Ausblick in Richtung künftiger Aufgaben und Entwicklungen rundet die Ausführungen ab.

02

Auf der Spur...

Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Elke Gruber

Über weite Strecken herrscht bis heute ein theorieskeptisches, wenn nicht theoriefeindliches Klima, das zu einer wenig entwicklungsförderlichen Dichotomie von „nützlichem“ Praxiswissen und „verkopftem“ Theoriewissen führt und so eine Art Frontstellung von TheoretikerInnen und PraktikerInnen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung hervorruft. Erst im letzten Jahrzehnt beginnt sich durch eine zunehmende Professionalisierung und Internationalisierung eine entscheidende Wende abzuzeichnen.

Versuch einer Gegenstandsbestimmung

Was kann die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, was andere Disziplinen nicht können? Welche Ziele verfolgt sie? Mit welchen Methoden erforscht sie ihre Wirklichkeit? Welche Annahmen liegen ihr zugrunde? Welcher Theoriekonstrukte bedient sie sich? – Das sind alles Fragen, die keinesfalls leicht zu beantworten sind, gehört doch die Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu jenen Wissenschaften, deren Gegenstand wenig eindeutig beschrieben werden kann und deren Begrifflichkeiten im Kontext aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen immer wieder wechseln und auch hinterfragt werden.

Erwachsenenbildung – Weiterbildung – Andragogik

Eine Stimme, die sagt: „Erwachsenenbildung oder Weiterbildung ist:...“, gibt es nicht. Vielmehr beherrschen Mehrdeutigkeiten und Pluralitäten ebenso wie Unschärfen und Widersprüchlichkeiten

die Diskussion. Eine Wissenschaft, die neben ihrer Konstituierung als eigenständige Disziplin damit zu „kämpfen“ hat, dass sie verschiedene Begrifflichkeiten besitzt, hat freilich Probleme bei ihrer Gegenstandsbestimmung. Da wäre zum einen die Koppelung des Begriffspaars Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Sie verweist darauf, dass zwei historisch gewachsene, sehr unterschiedliche Aufgabenfelder und Institutionalstrukturen – die der allgemeinen Erwachsenenbildung und die der beruflichen Weiterbildung – unter einem Dach vereint werden und als Grundlage der Gegenstandsbestimmung einer wissenschaftlichen Disziplin dienen. Mittlerweile gibt es einen gewissen Konsens, dass Erwachsenenbildung und Weiterbildung synonym verwendet werden.¹

Mit der Etablierung der Profession und ihrer akademischen Ausbildung kam ein weiterer Begriff, nämlich der der Andragogik, hinzu. Ausgehend vom angelsächsischen Raum (siehe Knowles 2007), aber auch in den ehemals sozialistischen Ländern

¹ Diese synonyme Verwendung der Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung findet sich im vorliegenden und auch im Beitrag von Maria Gutknecht-Gmeiner in der aktuellen Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at (siehe http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8_13_gutknecht_gmeiner.pdf).

Mittel- und Südosteuropas (vgl. Jug 2002, S. 222) verbreitet, macht(e) sich die Andragogik in Abgrenzung zu einer am Kind orientierten Pädagogik für eine Wissenschaft der Aus-, Fort- und Weiterbildung über die Lebensspanne stark. Obwohl sich der Begriff letztendlich in den deutschsprachigen Ländern nicht durchgesetzt hat, gibt es Anzeichen dafür, dass mit der Bedeutungszunahme des LLL-Konzeptes auch die Andragogik als „*Wissenschaft von der lebenslangen und lebensbegleitenden Bildung der Erwachsenen*“ (Reichmann zit. nach Arnold/Nolda/Nuissl 2001, S. 19) wieder an Bedeutung gewinnt.

Erwachsenenpädagogik: Theorie und Forschung

Wie ihr Praxisfeld sind auch Theorie und Forschung auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in ihren Zugängen, Perspektiven, Zielsetzungen und Fragestellungen vielfältig und plural (vgl. Zeuner/Faulstich 2009, S. 9).² Um die Identifikation mit dem Fach Erwachsenenbildung auszubauen und damit eine höhere Wirksamkeit im Feld zu erzielen, wurde es notwendig, eine eigene Disziplin zu definieren.

Im Laufe der 1970er- und 1980er-Jahre wurde dieser Tatsache Rechnung getragen und vor allem in Deutschland der Terminus der „Erwachsenenpädagogik“ eingeführt. Dieser Terminus stellt eine paradigmatische Abgrenzung gegenüber anderen Wissenschaften dar, in deren Rahmen ebenfalls Forschung und Theoriebildung zu Themenstellungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung stattfinden oder deren Zugänge für die Disziplin eine wichtige Rolle spielen. Psychologie, Soziologie, Philosophie, Geschichte und neuerdings auch Betriebswirtschaft, Kommunikationswissenschaften, Neurobiologie/Gehirnforschung und Alterswissenschaften werden als Bezugswissenschaften oder Bezugsdisziplinen bezeichnet. Gleichzeitig wird schon mit der Begriffsbildung Erwachsenenpädagogik stärker auf den pädagogischen Kern dieser Disziplin und die damit verbundene explizite Ausrichtung auf

Bildungsprozesse verwiesen. Das heißt u.a., dass zur Bewältigung der Probleme und Aufgaben in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung vorrangig pädagogische Maßstäbe herangezogen werden sollten.

Horst Siebert definierte die Erwachsenenpädagogik als „*interdisziplinäre Querschnittswissenschaft*“ (Siebert 1989, S. 15) und machte damit ihre Zugangs-, Theoriebildungs- und Methodenpluralität deutlich. Diese Einschätzung hat sich bis heute gehalten – auch wenn sich in der Zwischenzeit die Diskussion um den Gegenstand der Erwachsenenbildung/Weiterbildung noch stärker in Richtung Pädagogik verschoben hat. So bezeichnet beispielsweise Peter Faulstich die Erwachsenenpädagogik als „*Parti-aldisziplin im Rahmen der Bildungswissenschaft*“ (Faulstich 2005, S. 224) und Christine Zeuner sieht sie als „*erziehungswissenschaftliche Subdisziplin*“ (Zeuner 2006, S. 3).

Letztendlich konnte sich der Begriff der Erwachsenenpädagogik als alleinige Denomination für Wissenschaft, Forschung und Theoriebildung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – vor allem in Österreich – nicht durchsetzen. Mittlerweile spricht man – auch hierzulande – von Erwachsenenbildung und Weiterbildung als Wissenschaft ebenso wie von Erwachsenenpädagogik und neuerdings auch von „Erwachsenenbildungswissenschaft“ (siehe Möller 2006; Finckh 2009)³ beziehungsweise von „Weiterbildungswissenschaft“. Dass es überhaupt zu einer Begriffsbildung gekommen ist, hat vor allem mit der Expansion des Faches an Universitäten und der damit verbundenen Intensivierung von Theorie und Forschung zu tun.

Suche nach dem Gegenstand

Dass die Erwachsenenpädagogik vielfach auf Erkenntnisse, Theorieansätze und Forschungsmethoden aus Nachbardisziplinen zurückgreift, bietet bis heute Anlass für Zustimmung – aber auch für Kritik. So weist Wolfgang Mader darauf hin, dass

2 Eine Rezension des Buches „Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven“ von Christine Zeuner und Peter Faulstich, verfasst von Wilhelm Filla, findet sich in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at (siehe http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8_18_filla.pdf).

3 Eine Rezension des Buches „Erwachsenenbildungswissenschaft. Selbstverständnis und Kritik“ von Hans Jürgen Finckh, verfasst von Werner Lenz, findet sich in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at (siehe http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8_20_lenz.pdf).

nicht mehr viel übrig bleibt, „wenn man alle in der Erwachsenenbildung herangezogene psychologische oder soziologische Forschung einmal ausklammert“ (Mader 2001, S. 2).

Thomas Fuhr hingegen sieht gerade in der Reflexivität, im ständigen Umkreisen und Hinterfragen des Gegenstandes, in der differenzierten Sichtweise auf Begrifflichkeiten und in der gelebten Interdisziplinarität das, was die Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Kern als Wissenschaft ausmacht (vgl. Fuhr 2001, S. 401). Schließlich können andere Wissenschaften, wie zum Beispiel die Soziologie, auch nicht eindeutig bestimmen, was ihr Gegenstand (im Falle der Soziologie die Gesellschaft) ist, und auch sie bedienen sich methodischer und theoretischer Zugänge aus Nachbarwissenschaften und gelten trotzdem als Wissenschaft. Und gerade für die Erwachsenenpädagogik soll dies ein Hindernis für ihre Konstituierung als wissenschaftliche Disziplin sein?

Tatsache ist – eine Wissenschaft, die ständig auf der Suche nach ihrem Gegenstand ist, der es schwerfällt, ein bestimmtes Wissen als ihr „eigenes“ zu definieren und vielfach Leistungen aus anderen Disziplinen importiert, tut sich schwer, ihre Eigenständigkeit zu formulieren und zu behaupten. Sowohl in den wissenschaftlichen als auch in den praktischen Feldern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist deshalb „ein gewisses Maß an Unverbindlichkeit, Diskontinuität und Modeanfälligkeit“ (Nuisl 2000, S. 147) zu beobachten. Wobei die Legitimation einer Disziplin auf zwei Ebenen bedeutsam ist: nach innen im Sinne einer Selbstvergewisserung im Rahmen der eigenen Scientific Community und den entsprechenden Praxisfeldern – nach außen als Verortung der Disziplin im Wissenschafts- und Forschungsbetrieb sowie in der Gesellschaft selbst.

In der Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Österreich lassen sich drei Phasen unterscheiden.

- 1. Phase: Konstituierung
- 2. Phase: Etablierung
- 3. Phase: Ausbau und Wandel

1. Phase: Konstituierung

Anfänge

Eine der ersten empirischen Erhebungen (empirisch im Sinne einer statistischen Erfassung und Auswertung von TeilnehmerInnenlisten) in der Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum (vormals „Volksbildung“) wurde 1904 in Wien durchgeführt. So gesehen steht eine „Wiege“ der Erwachsenenbildungsforschung – zumal die der empirischen – in Österreich. Hartmann und Penck (1904) befragten in dieser Studie insgesamt 498 TeilnehmerInnen von volkstümlichen Universitätsvorträgen nach den Themen und Gründen ihres Besuches und werteten diese nach Geschlecht, Alter, Wohnbezirk und Beruf aus.

Eines der ersten theoretisch unterfütterten Konzepte institutionalisierter Erwachsenenbildung wurde ebenfalls in Wien (an den Wiener Volkshochschulen) – inspiriert durch die englische University-Extension-Bewegung – in Form einer „Popularisierung von Wissenschaft“ entwickelt und umgesetzt. In den ersten Dekaden des 20. Jahrhunderts galt dieses Volksbildungsmodell als wegweisend für städtische Volkshochschulen in Kontinentaleuropa. Außerdem fallen in diese Zeit auch erste Überlegungen zu einer eigenständigen Professionalisierung des Berufsfeldes Erwachsenenbildung. Die 1919 von Otto Glöckel im „Regulativ für die Organisation des Volksbildungswesens in Deutschösterreich“⁴ eingeforderte akademische Ausbildung für ErwachsenenbildnerInnen konnte jedoch lange Zeit nicht realisiert werden.

Verwissenschaftlichung

Als Zeitpunkt für die Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (im Sinne der reflexiven Selbstvergewisserung eines eigenständigen Gegenstands- und Forschungsbereiches) werden im deutschsprachigen Raum die 1960er- und 1970er-Jahre bestimmt. In Deutschland wurden zeitgleich zur Expansion der eigentlichen Erwachsenenbildung/Weiterbildung auch erste wissenschaftliche Leitstudien durchgeführt: die „Hildesheim-Studie“

4 Nähere Informationen zum „Regulativ für die Organisation des Volksbildungswesens in Deutschösterreich“ von Otto Glöckel, auch als „Glöckel-Regulativ“ bekannt, finden sich unter http://www.erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/gesetze/weitere_gesetze.php#gloeckl_regulativ

von Schulenberg (1957) und die „Göttinger Studie“ von Strzelewicz, Raapke und Schulenberg (1966). Darüber hinaus wurden eine eigene Sektion (vormals Kommission) für Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften, erste Lehrstühle mit originär erwachsenenpädagogischem Auftrag und das Studium der Erwachsenenbildung/Weiterbildung etabliert und eingerichtet (vgl. dazu ausführlicher Wittpoth 2003, Zeuner/Faulstich 2009). In den 1970er-Jahren existierten bereits an 30 bundesdeutschen Universitäten Studiengänge und Professuren für Erwachsenenbildung (vgl. Arnold 1991, 146).

Obwohl sich auch in Österreich in dieser Zeit eine gesellschaftliche Bedeutungszunahme und der Ausbau der Erwachsenenbildung/Weiterbildung abzeichneten, verlief die Verwissenschaftlichung des Bereiches im Unterschied zu vielen west-, mittel- und osteuropäischen Ländern zeitverzögert, nicht durch wissenschaftliche Leitstudien flankiert und weniger theorieunterstützt und forschungsgeleitet. Infolgedessen sind bis heute vor allem sozialwissenschaftliche und empirische Zugänge in der Forschung zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung unterrepräsentiert. Proponenten des Verwissenschaftlichungsprozesses waren bis in die frühen 1980er-Jahre einige wenige Institutionen, deren Träger vor allem die Sozialpartner sind (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf), Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw)) und Erwachsenenbildungsverbände (wie etwa Forschungs- und Entwicklungseinheiten des Rings Österreichischer Bildungswerke, des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV), der Wiener Volkshochschulen GmbH, vormals Verband Wiener Volksbildung) sowie Einzelpersonlichkeiten.

Diese Pioniere (auf Grund der Unterrepräsentation von Frauen in dieser Zeit kann tatsächlich nur die männliche Form verwendet werden) folgten zwei unterschiedlichen Mustern: zum einen dem des praxisorientierten „Wissenschaftsallrounders“. Dabei handelte es sich um einen zumeist in mittlerer oder höherer Führungsposition der Erwachsenenbildung/Weiterbildung tätigen, häufig auch (bildungs-)politisch interessierten Praktiker, der nach einer Ausbildung oder einem Studium neben seiner Alltagsarbeit – zum Teil autodidaktisch angeeignet – Theorie und

praxisorientierte Forschung betrieb. Zum anderen war es der – vielfach geisteswissenschaftlich orientierte – Typus des „Gelehrten“, der keine oder wenig praktische Erfahrung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung hatte und der einschlägige Themen bei Bedarf neben seiner universitären Disziplin „mit“ behandelte.

Die spezifische Situation in Österreich

Die Ursachen für die – gemessen an Deutschland – spezifische Situation der Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Österreich sind vielschichtig und können hier nur angerissen werden. Sie harren, wie eine Gesamtdarstellung der Entwicklung der Erwachsenenbildungs- beziehungsweise Weiterbildungswissenschaft in Österreich, noch einer eingehenden Aufarbeitung.

Es sind hier zum einen inhaltlich-konzeptionelle Ursachen zu nennen. Einige ExpertInnen gehen davon aus, dass die Erwachsenenbildung in Österreich, vor allem die im Zeichen der Aufklärung stehende Wiener Volksbildung, nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges nicht an ihre wissenschaftliche Tradition vor 1934 anschließen konnte (vgl. dazu ausführlicher Filla 2001). Den Universitäten gelang es hingegen, die zum Großteil restaurative Ausrichtung konsequent fortzusetzen, sodass von dieser Seite kaum Impulse in Richtung Volksbildung und deren Verwissenschaftlichung zu erwarten waren. Zum anderen können personelle und politische Ursachen ausgemacht werden, die freilich in einem engen Zusammenhang mit den inhaltlich-konzeptionellen stehen. Als wesentlich gelten hier der personelle Exodus in Wissenschaft und Volksbildung infolge der nationalsozialistischen Verfolgung und Vertreibung (siehe Stadler 1987) sowie eine insgesamt veränderte gesellschaftliche Situation, die Gerhard Bisovsky dadurch charakterisiert sieht, dass sich in der österreichischen Erwachsenenbildung nach 1945 ein gewisser Pragmatismus durchsetzen konnte (vgl. Bisovsky 1991, S. 28).

Gleichzeitig bestanden in Österreich alte, bis in die Erste Republik und die Jahre des Austrofaschismus zurückreichende Differenzen im ideologischen und politischen Bereich – wie zum Beispiel zwischen dem sozialdemokratischen und dem christlich-sozialen „Lager“ sowie zwischen areligiösen bzw. agnostischen

Standpunkten einerseits und religiöser Orientierung – vor allem römisch-katholischer Provenienz – andererseits. Diese Interessenskonflikte wurden nicht zuletzt durch Persönlichkeiten verkörpert, die die Reorganisation der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Nachkriegszeit übernahmen. Vermutlich liegt in dieser Situation nicht nur ein wesentlicher Grund für die „doppelte Versäulung“ (thematisch: allgemeine versus berufsbildende Institutionen und parteipolitisch: dem SPÖ- versus dem ÖVP-„Lager“ zuzurechnende Institutionen) (siehe Bisovsky 1991) der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, sondern auch für die fatale Theorie-Praxis-Dichotomie, die die Erwachsenenbildung/Weiterbildung bis in die jüngste Vergangenheit geprägt hat. An dieser änderte sich auch nichts, als in den 1970er-Jahren die internationale Diskussion zum Lifelong Learning einsetzte. Deren Impulse wurden ebenso wenig aufgegriffen wie die sich durchsetzende sozialwissenschaftliche Ausrichtung der Forschung zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung (siehe Gruber 2007a). Über weite Strecken herrscht bis heute ein theorieskeptisches, wenn nicht theoriefeindliches Klima vor, das zu einer wenig entwicklungsförderlichen Dichotomie von „nützlichem“ Praxiswissen und „verkopftem“ Theoriewissen führt und so eine Art Frontstellung von TheoretikerInnen und PraktikerInnen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung hervorruft. Erst im letzten Jahrzehnt beginnt sich durch eine zunehmende Professionalisierung und Internationalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung eine entscheidende Wende abzuzeichnen.

Eine weitere Ursache für die spezifische Situation der Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Österreich liegt in den Gegebenheiten eines kleinen Landes wie Österreich mit seinen knapp acht Millionen EinwohnerInnen, das immer nur eine begrenzte Anzahl an WissenschaftlerInnen und Ressourcen für einzelne Forschungsbereiche hervorbringen kann. Außerdem wurde seitens des Wissenschaftsministeriums in der Vergangenheit eine Politik des – positiv formuliert – „maßvollen“ Ausbaus von Lehrstühlen betrieben, der dazu geführt hat, dass die Anzahl der ProfessorInnenstellen und die ihrer MitarbeiterInnen klein blieb. Gleichzeitig wurde so in Österreich nie eine größere „Masse“ an Personal erreicht, das in Krisenzeiten (wie derzeit in Deutschland, wo in den letzten Jahren Professuren für Erwachsenenbildung/

Weiterbildung verloren gingen) leicht hätte abgebaut werden können – denn von dem Wenigen konnte kaum noch gestrichen werden! An den Universitäten, die Erwachsenenbildung/Weiterbildung anbieten, gab es bis in die jüngste Vergangenheit stets nur eine Professur mit einigen wenigen, oft nur teilzeitbeschäftigten AssistentInnen. Aber auch die Personaldecke der außeruniversitär forschenden Einrichtungen war – und ist – eher dünn, zumal die häufig von den Sozialpartnern im Bereich der arbeitsmarktorientierten beruflichen Aus- und Weiterbildungsforschung getragenen Institute neben ihrer Forschungs- und Entwicklungsarbeit vielfältige Aufgaben auf dem Gebiet der Interessens- und Bildungspolitik wahrnehmen müssen.

Eine der Hauptursachen liegt aber zweifellos in der späten Etablierung der Erwachsenenpädagogik sowie in der bis in die jüngste Vergangenheit hinein fehlenden Vertretung der Berufspädagogik als wichtige Bezugsdisziplin für die berufliche Weiterbildung an den Universitäten. Zwar wurde 1972 der erste Lehrstuhl für Erwachsenenbildung an der Universität Wien eingerichtet und mit damals vier (!) AssistentInnenstellen besetzt, aber erst mehr als zehn Jahre später folgten mit Graz (1984) und Klagenfurt (1985) weitere Lehrstühle (in Graz mit AssistentInnenstellen) und Studienmöglichkeiten in diesem Bereich. In anderen Staaten hatten in der Zwischenzeit schon zwei Generationen akademisch ausgebildeter ErwachsenenbildnerInnen ihre Arbeit aufgenommen und vielfältige Impulse in Richtung Etablierung, Professionalisierung und Verwissenschaftlichung gesetzt.

2. Phase: Etablierung

Ende der 1970er-, Anfang der 1980er-Jahre begann sich die Situation der Erwachsenenpädagogik nachhaltig zu verbessern. Folge der „Politik der Öffnung der Universitäten“ in der Ära Kreisky und in jener von Hertha Firnberg war eine ganze Generation junger engagierter Uni-AbsolventInnen, die im Feld der zunehmend bedeutsamen Erwachsenenbildung/Weiterbildung tätig wurde. Diese erste Generation steht heute kurz vor ihrer Pensionierung oder ist seit kurzem pensioniert. Neben PädagogInnen waren es AbsolventInnen anderer Studienrichtungen, wie der Philosophie, Theologie, Soziologie, Geschichte,

Politikwissenschaft, Psychologie, die sowohl die praktischen als auch die theoretischen Handlungsfelder der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wesentlich geprägt haben. Ihr Zugang war vielfach demokratiepolitisch begründet und zielte auf die Erhöhung der Bildungsbeteiligung, das Einbeziehen „bildungsferner“ Gruppen und die Entwicklung von Autonomie, Urteilskraft und Mündigkeit ab. Kurz: Mittels (Erwachsenen-)Bildung sollten die Menschen gestärkt und die Gesellschaft verändert werden. Eine damit verbundene gewisse Dominanz soziologischer, politologischer und philosophischer, zum Teil auch theologischer Kategorien gegenüber denen der Pädagogik und der pädagogischen Lehr-/Lernforschung wirkt bis heute in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung nach.

Aufbruch an den Universitäten

Mit der Etablierung der universitären Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Wien, Graz, Klagenfurt) übernahm diese eine wichtige Rolle in der Forschung und Theoriebildung der Disziplin. Theoretisch reichte das Spektrum von normativ-appellativen über geisteswissenschaftliche bis hin zu kritisch-emanzipatorischen Zugängen, methodologisch herrschten beschreibende, hermeneutisch-interpretative und diskursanalytische Verfahren vor. Ein wesentlicher Aspekt der universitären, aber auch der außeruniversitären Erwachsenenbildungsforschung war und ist ihr Anwendungs- und Handlungsbezug. Dieser ist – meiner Beobachtung nach – in Österreich ausgeprägter als in anderen Ländern und trägt vielfach programmatischen und legitimatorischen Charakter. Warum das so ist, kann hier nur vermutet werden: Zum einen ist es die Kleinteiligkeit der Handlungsfelder in Theorie und Praxis (Jede/r kennt Jede/n; die Szene ist überschaubar, man schließt schnell Kontakte – ist jedoch auch aufeinander angewiesen...). Es sind das zum anderen aber auch die fehlenden finanziellen und personellen Ressourcen sowie die entsprechende Infrastruktur, die für die Durchführung größerer empirischer Studien notwendig wären – was letztendlich Ausdruck eines fehlenden Interesses wichtiger gesellschaftlicher Gruppen und Verantwortlicher an der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist.

Darüber hinaus gibt es eine eigentümliche – in manchen Bereichen durchaus produktive, manchmal

aber auch hemmende – Vermischung von Theorie und Praxis, von Handlungs-, Forschungs- und Entwicklungsfeldern, die die spezifisch österreichische Situation der Erwachsenenpädagogik prägen. KritikerInnen sprechen in diesem Zusammenhang weniger positiv von Abgrenzungsproblemen, Theorieabstinenz und fehlender empirischer Fundierung. Die Zusammenarbeit ist vielfach bildungspolitisch beziehungsweise interessenspolitisch induziert, beruht aber oft auch auf persönlichen Kontakten und Interessensschwerpunkten. Gleichzeitig besteht nach wie vor eine Diskrepanz zwischen der Notwendigkeit von interessensübergreifender Forschung und Theoriebildung und der Absicht, diese adäquat zu fördern und zu finanzieren.

Auch in der Ausrichtung der Studienmöglichkeiten zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung bestand lange Zeit eine Diskrepanz zu anderen Ländern – insbesondere zum Nachbarn Deutschland. Während sich international eigenständige Studiengänge der Erwachsenenbildung/Weiterbildung etablierten, konnte das Studium der Erwachsenenbildung hierzulande nie als Grundstudium, sondern immer nur als Schwerpunkt im Rahmen eines erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Studiums – im 2. Studienabschnitt mit unterschiedlicher Stundenzahl – absolviert werden. Infolge des so genannten „Bolognaprozesses“ wurden nun eigenständige Masterstudiengänge eingerichtet. Seit dem Wintersemester 2006/07 wird an der Universität Graz der Masterstudiengang „Weiterbildung – Lebensbegleitende Bildung“ angeboten und mit Wintersemester 2009/10 startet ein Masterstudiengang zum Thema „Erwachsenen- und Berufsbildung“ an der Universität Klagenfurt.

Rückblickend können die späten 1980er- und die frühen 1990er-Jahre als Meilensteine im Prozess der Etablierung der österreichischen Erwachsenenbildungswissenschaft gesehen werden. In diese Zeit fallen wichtige Grundlagenarbeiten zur Programmatik wie etwa von Werner Lenz (1987, 1989 u. 1990), von der Projektgruppe Terminologie im Auftrag der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (o.J., 1983, 1987 u. 1988) und rund um die Zeitschrift „Erwachsenenbildung in Österreich“, die über viele Jahre (bis 1995) das Fundament der Arbeit in Theorie und Praxis bildete und seit 2007 in anderer und neuer Form durch das

MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs fortgeführt wird.

Mit der steigenden Zahl an AbsolventInnen der Pädagogik – mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung – wuchs auch die Anzahl an forschungsgeleiteten Auseinandersetzungen und theoriebasierten Konzepten zu einem breiten Themenspektrum. Obwohl diese Arbeiten in erster Linie Graduierungsarbeiten darstellen, würde es sich lohnen, diese nach ihrem Beitrag zu Forschung und Theoriebildung zu analysieren. Vorsichtig geschätzt dürften es österreichweit 1.500 – 2.000 Diplomarbeiten und mehr als 150 Dissertationen aus den letzten drei Jahrzehnten sein. Vermutlich könnte damit der immer wieder kolportierten Defizitanalyse in der Einschätzung der Erwachsenenbildungsforschung wirksam entgegen getreten werden.

Für Österreich gilt in ähnlicher Weise, was Horst Siebert (2006) in Bezug auf die deutsche Situation ausgeführt hat: *„So ist nicht zu beklagen, dass zu wenig empirische Untersuchungen und Modellversuchsprojekte zur Erwachsenenbildung vorliegen, sondern dass diese mehrheitlich zu theorieelos sind. Ferner hat Theorie eine heuristische Funktion. Man lernt Bildungsarbeit nicht kennen, indem man einfach hinget und guckt. Ähnlich wie für einen Museumsbesuch gilt für eine Hospitation in der Erwachsenenbildung: ohne ein Vorwissen, ohne Fragestellungen und ohne eine zielgerichtete Aufmerksamkeit ist man zwar dabei, aber man nimmt nichts wahr. Die Praxis erschließt sich nicht von selber, beobachtet wird nur das, was man schon kennt“* (Siebert 2006, S. 17; Hervorh.i.Orig.).

Neue Herausforderungen in Theorie und Praxis

Mit den 1990er-Jahren zeichnete sich eine weitere Bedeutungszunahme der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ab: Sie galt mehr und mehr als probates Mittel, den mit dem ökonomischen und gesellschaftlichen Wandel verbundenen Herausforderungen zu begegnen. Während sich diese Entwicklung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung selbst in einer Zunahme an Anbietern, Angeboten, Themen und

Personal sowie einem neuen Kosten-Nutzen-Kalkül niederschlug, erfuhr die Erwachsenenbildungswissenschaft und -forschung weniger einen quantitativen als vielmehr einen qualitativen Ausbau. Neue Themen wurden aufgegriffen (Internationalisierung, Ökonomisierung, Modernisierung, Globalisierung, Professionalisierung, Bildungswiderstand), neue Zielgruppenansätze definiert (Frauen, Ältere/SeniorInnen, Menschen mit Beeinträchtigungen) und aktuelle Inhaltsbereiche eröffnet (Bildungsmanagement, berufsorientierte und betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung, Evaluation).

Begleitet wurden diese Entwicklungen von neueren Theorieansätzen wie dem realistischen Pragmatismus, der Subjektorientierung, der Systemtheorie, dem (radikalen) Konstruktivismus, dem Gender-Ansatz, gouvernementalen Zugängen (vgl. dazu ausführlicher Siebert 2006; Nolda 2008⁵), die neben den weiter bestehenden geisteswissenschaftlichen und den kritisch-emanzipatorischen Zugängen verstärkt auch hierzulande „Fuß fassen“ konnten. Und auch methodologisch hat das letzte Jahrzehnt des vergangenen Jahrhunderts – verglichen mit Deutschland obzwar verzögert – einige Neuerungen aufzuweisen: so zum Beispiel das verstärkte Interesse an qualitativ, interpretativen Verfahren im Rahmen der Biographieforschung (siehe Egger 1995). Auch eine beginnende Hinwendung zu stärker instrumentell-pragmatischen Sichtweisen im Rahmen quantitativer Forschung – oftmals kombiniert mit Strategieentwicklungen im Rahmen von Policy Papers – ist zu beobachten. Dazu gehören etwa die arbeitsmarktrelevanten Forschungen des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw), des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf), des Arbeitsmarktservices (AMS) und des Instituts für Höhere Studien (IHS) (siehe Schlögl/Schneeberger 2004; Schneeberger 2005; Steiner et al. 2002).

Parallel dazu gerieten andere, vormals als bedeutsam für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung eingeschätzte Themen und Zugänge mehr und mehr aus dem Blick. Dazu gehörten Entwicklungspolitik, Ökologie, politische Erwachsenenbildung, Fragen

5 Eine Rezension der „Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung“ von Sigrid Nolda, verfasst von Arthur Schneeberger, findet sich in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at (siehe http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8_21_schneeberger.pdf).

zu Emanzipation und Bildung, kritische Auseinandersetzungen zu den Themen Institutionalisierung, Zugang und Beteiligung. Andere Bereiche, wie die historische Erwachsenenbildungsforschung, werden weiterhin vor allem von Einzelpersonen und/oder außeruniversitär betrieben, wie vor allem von Wilhelm Filla (Verband Österreichischer Volkshochschulen) und Christian H. Stifter (Österreichisches Volkshochschularchiv). Manche Bereiche waren und sind notorisch unterrepräsentiert, wie etwa die vergleichende Forschung zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Es gibt allerdings Ansätze, wie die seit 1995 auf Anregung des slowenischen Erwachsenenbildungswissenschaftlers Jurij Jug regelmäßig stattfindenden Symposien zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Zentraleuropa zeigen (vgl. dazu Filla/Gruber/Jug 1996). Ebenfalls wenig bearbeitet werden Fragen der Lehr-/Lernforschung und hier vor allem mikrodidaktische Fragestellungen sowie Management in der Weiterbildung.

Profilieren konnte sich in dieser Zeit auch das Berufsfeld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Das Studium erfreute sich wachsender Beliebtheit, sodass eine zunehmende Zahl an Uni-AbsolventInnen mit facheinschlägigen Diplom- und Doktoratsstudien für das Berufsfeld zur Verfügung steht. Auch habilitierten zahlreiche Personen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wie etwa Gertrud Simon (1993), Rudolf Egger (1995), Erich Ribolits (1995), Johann Dvorák (1999), Wilhelm Filla (2001) und Elke Gruber (2001). Folge war ein Professionalisierungsschub in der Wissenschaft und Lehre – nicht nur an Universitäten.

3. Phase: Ausbau und Wandel

Ausbau in vielen Bereichen

In den letzten Jahren ist ein weiterer Ausbau von Wissenschaft und Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu beobachten. Dieser umfasst sowohl den universitären und hochschulischen als auch den außeruniversitären Bereich sowie Forschungs- und Entwicklungseinheiten von Organisationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Seit 2002 gibt es eine Professur für „Erwachsenen- und Berufsbildung“ an der Universität Klagenfurt. In der

Kombination beider Fachbereiche stellt diese Professur den österreichweit einzigen Lehrstuhl dieser Art dar. Erstmals weist dieser in seiner Denomination auch die berufliche Aus- und Weiterbildung aus (siehe Gruber 2007b). 2004 wurde schließlich auch im Westen Österreichs, an der Universität Innsbruck, eine Professur für „Erziehungswissenschaft der Generationen“ geschaffen. 2005 kam eine Professur für „Weiterbildungsforschung“ an der Donau-Universität Krems hinzu.

Die Donau-Universität Krems stellt als erste Weiterbildungsuniversität ein Novum in der österreichischen Universitätslandschaft dar. Laut „Bundesgesetz über die Universität für Weiterbildung Krems“ (DUK-Gesetz; BGBl 2004) können Studiengänge als „Außerordentliche Studien“ oder „Weiterbildungsstudien“ eingerichtet werden, es besteht jedoch kein Promotionsrecht. Leider unbesetzt ist seit einigen Jahren der Lehrstuhl für Erwachsenenbildung an der Universität Wien, was weder aus wissenschaftlicher noch aus professionspolitischer Sicht nachvollziehbar ist – weist doch Wien die größte Dichte und Anzahl an Erwachsenenbildungsinstitutionen und Weiterbildungsanbietern und damit gute Arbeitsplatzmöglichkeiten für AbsolventInnen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf. Hingegen haben sich an den neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen vor kurzem – bisher in Linz und Bregenz – eigene Studiengänge zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung etabliert.

Es wird abzuwarten sein, wie die Entwicklung in diesem Bereich weiter verläuft – ob sich neben den Lehraufgaben auch Forschungsaktivitäten entwickeln und damit ein Schritt in Richtung Verwissenschaftlichung erfolgen kann.

Insgesamt kann resümierend von einer Dynamik im Ausbau der Erwachsenenbildung/Weiterbildung an den Universitäten und Hochschulen in den letzten Jahren gesprochen werden, wobei die Entwicklung hierzulande erfreulicherweise eine gegenläufige Tendenz zu der in unserem Nachbarland Deutschland aufweist. Im „Pionierland“ der Verwissenschaftlichung der deutschsprachigen Erwachsenenbildung/Weiterbildung mehren sich die Anzeichen, dass im Zuge der Einführung der neuen Studienarchitektur und von Pensionierungen an den Universitäten

die Erwachsenenpädagogik an Terrain verliert und um facheinschlägige Lehrstühle und Studiengänge kämpfen muss.

Die außeruniversitäre Forschung in Österreich hat im letzten Jahrzehnt ebenfalls an Bedeutung gewonnen: Die institutionellen Strukturen sind gewachsen, das Themenspektrum hat sich verbreitert und die Anzahl der Personen, die Forschung betreiben, hat zugenommen. Neben den schon oben angeführten Institutionen der Sozialpartner und den Forschungs- und Entwicklungseinrichtungen von Organisationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie einigen mittlerweile „alteingesessenen“ Instituten wie beispielsweise dem Institut für Höhere Studien, dem Österreichischen Institut für Erwachsenenbildung in St. Pölten und der Burgenländischen Forschungsgesellschaft, gibt es neue, unabhängige Forschungseinrichtungen, die stark anwendungsorientiert und marktförmig hauptsächlich Auftrags-, aber auch Eigenforschung – großteils im Bereich der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung – betreiben (wie etwa Synthesis Forschung GmbH, 3s Unternehmensberatung, Sozialökonomische Forschungsstelle). Sowohl „klassische“ als auch neue Profit- und Non-Profit-Institutionen operieren mittlerweile großteils auf der Grundlage von Projektförderungen – angefangen bei der Europäischen Union, über Bund und Länder bis hin zu Projekten, die ihrerseits wieder Forschungsprojekte finanzieren. Auf der einen Seite hat diese Projektorientierung zweifellos zur Expansion und Ausdifferenzierung der Forschungslandschaft beigetragen, auf der anderen Seite hat dies aber auch gravierende Auswirkungen auf Personal, Themenauswahl, Kontinuität und Wissenstransfer.

Für den Berufsbildungsbereich, der sich nur zu einem Teil mit Fragen der Weiterbildung – und hier der berufsorientierten – beschäftigt, wurden im Vorfeld der 1. Österreichischen Berufsbildungskonferenz 2008 in Steyr circa 550 Personen in knapp 50 Einrichtungen und Organisationseinheiten ermittelt, die sich in einem zeitlich nicht auszumachenden Ausmaß mit dieser Thematik beschäftigen (vgl. Lassnigg et al. 2009, S. 11f.) Für die Erwachsenenbildungsforschung muss von etwas geringeren Zahlen ausgegangen werden. Zwar wurde mittlerweile die einschlägige universitäre Forschung gegenüber der der Berufsbildung besser ausgebaut, dafür entfällt

der stark soziologisch geprägte auftrags- und ressourcenstarke Arbeitsmarktforschungsbereich, der in der Berufsbildungsforschung einen wesentlichen Stellenwert einnimmt. Weiters gibt es natürlich diverse Schnittmengen mit anderen Forschungen – wie etwa im Rahmen der schon oben angesprochenen Bezugsdisziplinen. Diese entziehen sich jedoch derzeit einer seriösen Abschätzung, was Forschungsvolumen, institutionelle Strukturen, Themen und Personal betrifft. So kann nur bekräftigt werden, dass sich die Forschung zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Österreich aktuell zwar inhomogen und plural, aber auch so stark und etabliert wie nie zuvor darstellt.

Tiefgreifender Wandel

Ob der quantitative wie qualitative Aus- und Umbau Ursache oder Folge des tief greifenden Wandels in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist, der sich seit dem Beitritt Österreichs zur Europäischen Union 1995 beschleunigte, kann hier nicht beantwortet werden. Tatsächlich ist die Erwachsenenbildung/Weiterbildung von den Prozessen der Ökonomisierung und Globalisierung besonders betroffen – gilt sie doch im Kontext der aktuellen Diskussion um das lebenslange Lernen als probates Mittel und universelle Lösungsstrategie, um den wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und demografischen Wandel in Zukunft zu bewältigen. So wie auf europäischer Ebene streben auch in Österreich – insbesondere seit der Lissabon-Erklärung – Wirtschafts- und Bildungsraum eine enge Symbiose an.

Seit die Weiterbildung als Steuerungselement der Politik erkannt wurde, wird ihr von verschiedenen Seiten erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt. Dieser Wandel ist auf vielen Ebenen sichtbar: Er betrifft Aufgaben und Ziele der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ebenso wie Personal und Struktur der Institutionenlandschaft nach innen und außen. Er ist an anderen Begründungszusammenhängen ablesbar und zeigt sich in neuen Strategien und Programmatiken für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Zukunft. Parallel dazu wird eine wachsende Bedeutung von Forschung und Wissenschaft postuliert und eine verstärkte Steuerung des Bereiches durch die Bildungspolitik in Aussicht gestellt. Von theoretisch-konzeptioneller Seite werden Themen wie die Kompetenzentwicklung

und -bilanzierung, neue Lehr- und Lernkulturen, informelles Lernen, Grundbildung/Alphabetisierung, Vernetzungen, Selbststeuerung und interkulturelle Fragestellungen in die Diskussion eingebracht. Die Bildungspolitik steuert Perspektiven zur Qualitätssicherung, Organisationsentwicklung, Finanzierung, Förderung und Prozesssteuerung bei. Kurz: Österreich ist nicht nur in der internationalen Diskussion zum lebenslangen Lernen angekommen, es richtet seine Perspektiven in Bildungspolitik, Forschung, Entwicklung und Wissenschaft immer stärker nach internationalen Standards und Maßstäben aus. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass zentrale Stellen auch stärker als bisher in die Prozesse steuernd eingreifen.

Die damit im Zusammenhang stehende Bedeutungszunahme von Wissenschaft und Forschung folgt im Wesentlichen zwei Strategien: Zum einen braucht die Politik verstärkt die wissenschaftliche Expertise, um den Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung besser gestalten und steuern zu können. Hieraus erwächst der Wunsch nach mehr und verlässlicheren empirischen Daten, nach einer bundesweiten Weiterbildungsstatistik und nach einem einheitlichen Monitoring. Zum anderen sollen Wissenschaft und Forschung in einer Welt der Marktorientierung Anbietern helfen, sich gegenüber ihren Mitbewerbern Konkurrenzvorteile zu sichern. Dies erhofft man sich vor allem von einer anwendungs- und handlungsorientierten Forschung.

Welche Rolle die Wissenschaft der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in diesem Prozess einnehmen wird, ist derzeit noch nicht absehbar. Verstärkt sich der Austausch von universitärer und außeruniversitärer Forschung und Theoriebildung oder „beackern“ beide Bereiche weiterhin ihre unterschiedlichen Themenfelder? Werden vermehrt inhaltliche und institutionelle Kooperationen eingegangen oder beschränkt sich die Zusammenarbeit weiter auf einige engagierte Einzelpersonen? Tatsache ist, dass die aktuellen Entwicklungen auf eine grundlegend andere Ausgangslage und Situation der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Theorie und Forschung wie noch vor zwei Jahrzehnten treffen. Dazu gehören die mittlerweile erfolgte „stille Akademisierung“ des Personals (vgl. Gruber 2006, S. 186; siehe Lenz 2006) und eine verstärkte

Internationalisierung, ein pluraler Theorie- und Methodenzugang, eine vielfältige Forschungslandschaft sowie ein gefestigtes Wissenschaftsverständnis. Außerdem mehren sich in den letzten Jahren die Signale der Unterstützung seitens des Bundes (vor allem des Unterrichtsministeriums), sodass mit dessen Hilfe und EU-Fördergeldern einige wichtige Impulse in Richtung einer besseren Kommunikation und eines verstärkten Austausches von Forschungsergebnissen gesetzt werden konnten. Dazu gehören die Einrichtung einer Publikationsreihe „Materialien zur Erwachsenenbildung“ im Jahre 2000 und der umfassende Ausbau des Internetportals www.erwachsenenbildung.at (2004) sowie die Herausgabe eines online verfügbaren Fachmediums – des MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs (2007). Zudem kam es zur Gründung des Österreichischen Forschungs- und Entwicklungsnetzwerkes für Erwachsenenbildung und Weiterbildung (2005) und zur Einrichtung einer Sektion Erwachsenenbildung im Rahmen der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) (2009). Diese wurde kürzlich mit der Sektion Berufsbildung zu einer Sektion für Berufs- und Erwachsenenbildung fusioniert.

Ausblick

Wenn man davon ausgeht, dass die Erwachsenenbildung/Weiterbildung – in Bezug auf die TeilnehmerInnenzahlen und das umgesetzte Finanzvolumen – der wohl mit Abstand größte Bildungsbereich ist, klafft nach wie vor eine erhebliche Lücke zwischen der Bedeutung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung für die Gesellschaft und die Einzelnen und ihrer wissenschaftlichen Fundierung in Theorie und Forschung. So existiert keine einheitliche Bezeichnung für die Wissenschaftsdisziplin, die sich mit den Bildungsprozessen Erwachsener beschäftigt. Auch ist der Bekanntheitsgrad der Disziplin in der Gesellschaft eher niedrig: Erwachsenenbildung/Weiterbildung als wissenschaftlicher Bereich ist nach wie vor nur „InsiderInnen“ ein Begriff.

Und trotzdem: Es ist ein Meilenstein, wenn sich die Erwachsenenbildung/Weiterbildung heute als eigenständige Wissenschaft definiert. Der Weg

dorthin war steinig, die Resultate sind mittlerweile beachtlich und herzeigbar. Wir sind in den letzten zwei Jahrzehnten ein gutes Stück auf dem Weg der Verwissenschaftlichung des Fachbereiches Erwachsenenbildung/Weiterbildung vorangekommen – auch wenn es noch weiße Flecken in Theoriebildung und Forschung gibt und die Kommunikation in und außerhalb der Scientific Community weiter verbessert werden muss. Der aktuelle Zeitpunkt ist günstig, um den Diskurs zum Theorie-, Forschungs- und Wissenschaftsverständnis des Faches auch hierzulande weiter voranzutreiben. Die vorliegende Ausgabe des MAGAZIN erwachsenbildung.at soll einen Beitrag dazu leisten. Es nimmt eine Bestandsaufnahme wichtiger Richtungen und Forschungsfelder der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung vor und zeigt künftige Potenziale und Aufgabenfelder auf.

Der Prozess der Konstituierung des Gegenstands- und Forschungsbereiches einer Disziplin ist jedoch nie abgeschlossen. Das gilt umso mehr für einen Bereich wie der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, in dem durch die Dynamik des gesellschaftlichen Wandels ständig neue und interessante Entwicklungen entstehen, die forschungs- und theoriegeleitet reflektiert werden müssen. In diesem Sinne wäre es fatal, wenn sich die Disziplin in ihrem Gegenstandsbereich gegenüber anderen Zugängen, Perspektiven und Wissenschaftsbereichen „abschottet“. Eine derartige Abschottung würde auch den aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen diametral entgegenlaufen, nämlich dort, wo eine „*reflexiv-kooperative Weiterbildungsforschung*“ (Brödel 2003, S. 138) gefragt wäre und wo sich universitäre und außeruniversitäre WissenschaftlerInnen verschiedener Disziplinen sowie PraktikerInnen kollegial – auch über Ländergrenzen hinweg – vernetzen und neue innovative Zugänge und Lösungen entwickeln könnten. Ein Beispiel für eine gelungene Zusammenarbeit und Vernetzung zur Lösung eines Problems in der österreichischen

Erwachsenenbildung/Weiterbildung – die Entwicklung eines österreichweiten Qualitätssiegels – stellt u.a. das Projekt INSI-QUEB (Instrumente zur Sicherung der Qualität und Transparenz in der Erwachsenenbildung in Österreich) dar (siehe dazu Gruber et al. 2007).

Ein modernes Verständnis von Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Wissenschaft muss vielmehr Interdisziplinarität, Methodenvielfalt und die Pluralität der Zugänge in den Blick nehmen – wobei das Abwägen zwischen Erkenntnisinteresse, theoretischer Grundlegung und methodischem Zugang ständig aufs Neue erfolgen muss. Gleichzeitig muss es aber auch eine Art „disziplinären Kern“ und damit ein gewisses Selbstverständnis geben, das den spezifischen Charakter, die Eigenständigkeit und den Wert eines Gegenstandsbereiches Erwachsenenbildung/Weiterbildung an sich ausmacht. Dazu gehört aus meiner Sicht zum einen die Leitkategorie Bildung. Sie soll darauf verweisen, dass es immer noch oder gerade in Zukunft mehr denn je – auch bei explizit beruflicher Weiterbildung – letztendlich um einen Beitrag zur Subjektbildung des einzelnen Menschen im Rahmen der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse mit Option auf deren mögliche Gestaltbarkeit geht. Zum anderen ist es die Pädagogik mit ihrem wissenschaftstheoretischen und methodologischen Fundament, auf dem die Erwachsenenbildung/Weiterbildung aufbauen und aus deren reichen Repertoire an hermeneutischen, empirischen, ideologie-kritischen, systemischen, historischen Aussagen und Zugängen sie auch in Zukunft schöpfen kann – ohne dass sie darüber hinaus reichende interdisziplinäre Bearbeitung vernachlässigt.

Wenn es uns gelingt, eine Art Dialektik von Offenheit und Verortung des Gegenstandsbereiches – die freilich immer wieder neu austariert werden muss – herzustellen, dann sind wir auf einem guten Weg für eine tragfähige Wissenschaft von der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Literatur

Verwendete Literatur

- Arnold, Rolf (1991):** Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. 2., verbesserte Aufl. Hohengehren.
- Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (2001):** Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.
- Bisovsky, Gerhard (1991):** Blockierte Bildungsreform. Staatliche Erwachsenenbildungspolitik seit 1970. Wien.
- Brödel, Rainer (2003):** Trends der Weiterbildungsforschung. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), Nr. 3/2003, S. 137-140.
- Faulstich, Peter (2005):** Weiterbildungsforschung. In: Raumer, Felix (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 223-231. Auch online im Internet: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/ Faulstich/Weiterbildungsforschung.pdf> [Stand: 2009-09-07].
- Fuhr, Thomas (2001):** Wie fasst die Andragogik ihren Gegenstand? Zur sozialen, programmatischen und operativen Einheit der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: PR, H. 55, S. 393-409.
- Gruber, Elke (2006):** Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung. Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich. In: Meisel, Klaus/Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Ekkehard Nuissl von Rein zum 60. Geburtstag. Bielefeld, S. 183-192.
- Jug, Jurij (2002):** Die Volks- und Arbeiteruniversitäten Sloweniens von 1945 bis 1991. In: Filla, Wilhelm/Gruber, Elke/Jug, Jurij: Von Zeitenwende zu Zeitenwende. Erwachsenenbildung von 1939 bis 1989. Innsbruck/Wien, S. 215-224.
- Lassnigg, Lorenz/Babel, Helene/Gruber, Elke/Markowitsch, Jörg (2009):** Editorial. In: Lassnigg, Lorenz/Babel, Helene/Gruber, Elke/Markowitsch, Jörg (Hrsg.): Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck, S. 11-21.
- Mader, Wolfgang (2001):** Forschungsbedarf zur Erwachsenenbildung: Zum Kontext des Forschungsmemorandums für die Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Ambos, Ingrid: DIE-Workshop Forschung zur Erwachsenenbildung – Zusammenfassung der Beiträge und Ergebnisse des Forschungsworkshops in Hofgeismar im Januar 2001. Hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld (Sonderbeilage zum Report), S. 11-13.
- Nuissl, Ekkehard (2000):** Einführung in die Weiterbildung. Neuwied/Kriftel.
- Siebert, Horst (1989):** Entwicklung und Paradigmen der Erwachsenenbildungsforschung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Neuwied.
- Siebert, Horst (2006):** Theorien für die Praxis. Studententexte für Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bielefeld.
- Zeuner, Christine (2006):** Einführung in Thema und Konzeption der Tagung. In: Wiesner, Gisela/Zeuner, Christine/Forneck, Hermann J. (Hrsg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. September 2006 an der Justus-Liebig-Universität in Gießen. Baltmannsweiler, S. 1-5.
- Zeuner, Christine/Faulstich, Peter (2009):** Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim/Basel.

Weiterführende Literatur

- Dvorák, Johann (1999):** Selbstbildung, Volksbildung und staatliches Erziehungswesen. Auf den Spuren von Aufklärung und Bildung, von Weiterbildung und Politik im neuzeitlichen England. Klagenfurt (unveröffentlichte Habilitationsschrift).
- Egger, Rudolf (1995):** Biographie und Bildungsrelevanz. Eine empirische Studie über Prozeßstrukturen moderner Bildungsbiographien. München/Wien.
- Filla, Wilhelm (2001):** Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell. Innsbruck/Wien/München.
- Filla, Wilhelm/Gruber, Elke/Jug, Jurij (Hrsg.) (1996):** Erwachsenenbildung in der Aufklärung. Wien (= VÖV-Publikationen 12).
- Finckh, Hans Jürgen (2009):** Erwachsenenbildungswissenschaft. Selbstverständnis und Selbstkritik. Wiesbaden.

- Gruber, Elke (2001):** Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. Innsbruck/München/Wien.
- Gruber, Elke (2007a):** Erwachsenenbildung und die Strategie des lebenslangen Lernens – dargestellt am Beispiel Österreich. Vortrag gehalten im Rahmen der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung an der Universität Bremen vom 27.09.-29.9.07 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Gruber, Elke (2007b):** Erwachsenen- und Berufsbildung – eine Standortbestimmung aus wissenschaftlicher und praktischer Perspektive. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (bwp@): Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich. Oder: Wer „macht“ die berufliche Bildung in AT?. Online im Internet: <http://www.bwpat.de/ATspezial/> [Stand: 2009-09-08].
- Gruber, Elke et. al. (2007):** Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich – Wohin geht der Weg? Darstellung der Ergebnisse des Projektes „INSI-QUEB“. Wien (= Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2007). Auch online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr1_2007_insiqeb.pdf [Stand: 2009-09-08].
- Hartmann, Ludwig M./Penck, Albrecht (1904):** Antworten auf die vom Wiener Ausschuss für volkstümliche Universitätsvorträge veranstalteten Umfragen über die Nutzen der volkstümlichen Universitätskurse. In: Zentralblatt für Volksbildungswesen, Jg. 4, S. 81-102.
- Knowles, Malcolm (2007):** Lebenslanges Lernen. Andragogik und Erwachsenenbildung. 6. Aufl. Heidelberg.
- Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (Hrsg.) (o.J.):** Terminologie der Erwachsenenbildung. Teil 1: Veranstaltungsformen (endgültige Fassung). Salzburg.
- Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (Hrsg.) (1983):** Terminologie der Erwachsenenbildung. Teil 2: Grundbegriffe der Erwachsenenbildung. Salzburg.
- Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (Hrsg.) (1987):** Terminologie der Erwachsenenbildung. Teil 3: Organisationsstruktur der Erwachsenenbildung. Salzburg.
- Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (Hrsg.) (1988):** Terminologie der Erwachsenenbildung. Teil 4: Mitarbeiter und Teilnehmer in der Erwachsenenbildung. Ergebnisbericht. Salzburg.
- Lenz, Werner (1987):** Lehrbuch der Erwachsenenbildung. Stuttgart [u.a.].
- Lenz, Werner (1989):** Emanzipatorische Erwachsenenbildung. Bildung für Arbeit und Demokratie. Versammelte Aufsätze. München.
- Lenz, Werner (1990):** Bildung ohne Aufklärung? Wien/Köln.
- Lenz, Werner (Hrsg.) (2006):** Weiterbildung als Beruf. „Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst.“ Münster.
- Möller, Svenja (2006):** Wissensimport und -produktion in der Erwachsenenbildungswissenschaft. In: Wiesener, Gisela/Zeuner, Christine/ Forneck, Hermann J. (Hrsg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 236-247.
- Nolda, Sigrid (2008):** Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt.
- Ribolits, Erich (1995):** Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus. München/Wien.
- Schlögl, Peter/Schneeberger, Arthur (2004):** OECD-Länderprüfung über Erwachsenenbildung I. Hintergrundbericht Österreich. Wien (= Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2004). Auch online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2004-1_11432_PDFzuPubID15.pdf [Stand: 2009-09-08].
- Schneeberger, Arthur (2005):** Beteiligungsstruktur und Ressourcen der Erwachsenenbildung. Empirische Grundlagen zu einer Strategie des lebensbegleitenden Lernens. Wien (= Materialien zur Erwachsenenbildung 2/2005). Auch online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/2_05_Online-Version-GESAMT.pdf [Stand: 2009-09-08].
- Simon, Gertrud (1993):** Hintertreppen zum Elfenbeinturm. Höhere Mädchenbildung in Österreich. Anfänge und Entwicklungen. Wien.
- Stadler, Friedrich (Hrsg.) (1987):** Vertriebene Vernunft I. Emigration und Exil österreichischer Wissenschaft 1030-1940. Wien/München.
- Steiner, Mario/Steiner Peter, M./Lassnigg, Lorenz/Prenner, Peter (2002):** Grundlagen für die Entwicklung eines Systems des lebenslangen Lernens in Wien. Analysen, Prognosen und strategische Ansätze. Endbericht. Wien.
- Wittpoth, Jürgen (2003):** Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen.



Univ.-Prof. in Dr. in Elke Gruber

Elke.Gruber@uni-klu.ac.at
<http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb>
+43 (0)463 2700-1242

Elke Gruber hat den Lehrstuhl für Erwachsenen- und Berufsbildung an der Universität Klagenfurt inne. Schwerpunkte ihrer Lehr- und Forschungstätigkeiten sind die Bereiche Erwachsenenbildung/Weiterbildung/Lebenslanges Lernen, Berufspädagogik, internationale Bildungsentwicklungen, Curriculumentwicklung und Bildungsgeschichte. Sie ist Aufsichtsratsmitglied der Fachhochschule Joanneum in Graz und Mitglied des Wissenschaftlichen Beirates des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn sowie Mitherausgeberin der Zeitschrift „REPORT“. Elke Gruber ist Sachverständige für diverse Organisationen und für die EU. Sie ist Vorsitzende des Akkreditierungsbeirates der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) und Vorsitzende der Weiterbildungskommission der Universität Klagenfurt (wbk).

Theorieansätze in der Erwachsenenbildung

Horst Siebert

Horst Siebert (2009): Theorieansätze in der Erwachsenenbildung.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 7/8, 2009. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: lebenslanges Lernen, Konstruktivismus, Bildung, Aufklärung, Professionalisierung, Globalisierung

Abstract

Begriffe wie „Volksbildung“, „Erwachsenenbildung“, „Weiterbildung“, „lebenslanges Lernen“ markieren unterschiedliche Epochen des quartären Bildungssektors und verweisen auf veränderte sozioökonomische und soziokulturelle Kontexte des Lernens Erwachsener. Außerdem beinhalten diese Begriffe verschiedene theoretische Begründungen und Zielvorstellungen. In diesem Beitrag wird die Vielfalt der theoretischen Ansätze und Strömungen der nachschulischen Bildung in Österreich und Deutschland in einem historischen Abriss dargestellt und geordnet. Dabei lassen sich verschiedene sozialwissenschaftliche, psychologische und bildungstheoretische Zugänge ausmachen. Es zeigt sich, dass es keine dominierende Theorie gibt, sondern dass vielmehr mehrere Perspektiven nebeneinander existieren, die teils miteinander konkurrieren, teils sich komplementär ergänzen – der Verfasser nimmt eine systemisch-konstruktivistische Sichtweise ein. Abschließend wird versucht, die Stärken und „Leerstellen“ der erwachsenenpädagogischen Theoriediskussion einzuschätzen.

03

Theorieansätze in der Erwachsenenbildung

Horst Siebert

Pädagogische Theorien lassen sich nicht exakt empirisch verifizieren oder falsifizieren. Aber sie lassen sich empirisch illustrieren, auch konkretisieren und differenzieren. Theorien können empirische Forschungen anregen. Theorien, Empirie und Bildungspraxis resultieren aus unterschiedlichen Beobachtungsperspektiven, sie unterliegen unterschiedlichen Logiken und Kriterien. Aber diese Perspektiven können sich ergänzen und vernetzen, sie können sich zueinander komplementär verhalten.

Begriffsklärungen

Der Begriff „Praxis“ stammt aus dem Griechischen („prattein“) und bedeutet wörtlich übersetzt: „Handlung“. Das Wort „Theorie“ leitet sich vom griechischen „theoran“ („beobachten“) ab. Erwachsenenbildung ist also eine beobachtungsabhängige Wirklichkeit. Da unterschiedliche Beobachtungsstandpunkte möglich sind, gibt es mehrere Theorien, die sich gegenseitig relativieren, aber auch ergänzen. So unterscheidet sich die Perspektive eines Gesellschaftstheoretikers/einer Gesellschaftstheoretikerin von der eines Linguisten/einer Linguistin oder der eines Biografieforschers/einer Biografieforscherin.

Kontexttheorien

Vereinfacht lassen sich Alltagstheorien von wissenschaftlichen Theorien unterscheiden. Alltagstheorien basieren auf praktischen Erfahrungen, sind eher subjektiv und dem Status quo verhaftet. Wissenschaftliche Theorien beinhalten Begründungen, Zielvorstellungen, Leitdifferenzen und verarbeiten (meist) empirische Forschungsergebnisse. Sie beschreiben nicht nur die derzeitige Praxis, sondern reflektieren und kritisieren sie und machen so auf Defizite, Alternativen und neue

Möglichkeiten aufmerksam. Aufgrund dieser Distanz zum Vorhandenen werden „TheoretikerInnen“ von „PraktikerInnen“ oft als realitätsfremd und illusionär bezeichnet.

Pädagogische Theorien lassen sich anhand ihrer unterschiedlichen Reichweite und Gültigkeit unterscheiden. Sie sollten sich nicht nur auf das Hier und Heute beziehen, sondern relativ dauerhaft sein. Andererseits sind „zeitlose“ Theorien mit unbegrenztem Gültigkeitsanspruch meist so abstrakt, dass sie kaum zu widerlegen sind. Pädagogische Theorien und theoretische Schlüsselbegriffe wie „Vernunft“, „Bildung“, „Kompetenz“, „Alter“ sind demnach gesellschafts- und kulturrelativ, sind „soziale Konstruktionen“ (siehe Gruber et al. 2007).

Pädagogische Theorien

Die institutionalisierte Erwachsenenbildung ist eine Errungenschaft der Moderne. Theorie und Praxis dieses Bildungssektors basieren auf erkenntnistheoretischen, anthropologischen und kulturellen „Kontexttheorien“, u.a. auf

- Erkenntnistheorien der Aufklärung (z.B. von Immanuel Kant)

- Bildungstheorien des Neuhumanismus (z.B. Karl Wilhelm von Humboldt)
- Freiheitstheorien des Idealismus (z.B. Johann Christof Friedrich von Schiller)
- Demokratietheorien (z.B. Karl Heinrich Marx)

Die entsprechenden Schlüsselbegriffe: „Emanzipation“, „Toleranz“, „Mündigkeit“, „Solidarität“ bilden die Grundlage pädagogischer Theorien seit Beginn des 19. Jahrhunderts. Begriffe sind Voraussetzung und Ergebnis der Theoriebildung. Ohne Begriffsklärungen ist keine theoretische Verständigung, auch kein Streitgespräch möglich. Neue Begriffe erzeugen neue Wirklichkeiten (z.B. Begriffe wie „Aufklärung“, „Selbstverwirklichung“). Eine spezifische Terminologie ist Merkmal einer eigenständigen Wissenschaftsdisziplin. Allerdings sind neue Fachtermini auf ihren Realitätsgehalt und ihren Sinn hin zu überprüfen. Nicht alle neuen Begriffe sind sinnvoll. Viele (vor allem Anglizismen) tragen nicht zur Klärung von Problemen bei, sondern verschleiern lediglich Unklarheiten und sind oft Ausdruck eines Imponierhabes. Begriffe können Theorie-Praxis-Zusammenhänge stiften. Sie können Bindeglieder zwischen der Bildungspraxis und der Wissenschaft sein. So hatte die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) bereits Anfang der 1970er-Jahre eine „Projektgruppe ‚Terminologie‘“ eingerichtet.¹

Erwachsenenpädagogische Theorien

Theorien der Erwachsenenbildung können als Theorien mittlerer Reichweite bezeichnet werden, die einerseits Bausteine der Bezugswissenschaften verwenden, andererseits den beschleunigten sozioökonomischen und soziokulturellen Wandel reflektieren. Ansgar Weymann hat bereits 1980 darauf hingewiesen, dass der Vergesellschaftung der Erwachsenenbildungspraxis eine „Versozialwissenschaftlichung“ ihrer Theorie entspricht (vgl. Weymann 1980, S. 20).

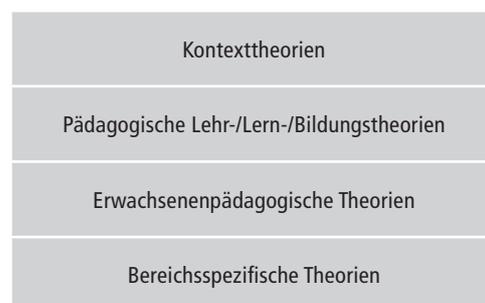
Bereichsspezifische Theorien

Auf einer weiteren konkreteren Ebene sind bereichsspezifische Theorien anzusiedeln. Dazu gehören

- Fachdidaktiken (z.B. Fremdsprachen)
- Zielgruppentheorien (z.B. AnalphabetInnen, MigrantInnen, SeniorInnen)
- Organisationstheorien (z.B. lernende Region)
- Beratungstheorien (z.B. systemische Beratung)
- Motivationstheorien (z.B. intrinsische/extrinsische Motive)

Die folgende Abbildung versucht die dargestellten Theorieansätze nochmals kurz zusammenfassend darzustellen:

Abb. 1: Theorieebenen



Quelle: eigene Darstellung

Im Folgenden werden mehrere Klassifizierungen und Typologisierungen von Theorieansätzen und Positionen in der Erwachsenenbildungsforschung einander gegenübergestellt. Das soll verdeutlichen, dass es nicht die eine „richtige“ Theorie gibt, sondern mehrere theoretische Zugänge. Theorieübersichten wirken oft statisch, so als seien Theorien geschlossen und „stabil“. Doch fast alle sozial- und erziehungswissenschaftlichen Theorien sind „im

¹ 1975 erschien das Heft „Veranstaltungsformen“ mit 34 Veranstaltungsbegriffen. Schon die Auswahl der Begriffe war in den beteiligten Verbänden umstritten gewesen, denn die Entscheidung, welche Begriffe (z.B. „Fernkurse“ oder „Ausstellung“) in den Kanon der Erwachsenenbildung aufgenommen wurden, hatte für die Verbände nicht zuletzt politisch-finanzielle Konsequenzen. Verständlicherweise überprüften Einrichtungen und Verbände die „Merkmale“ von Veranstaltungen daraufhin, ob ihre eigenen Bildungsangebote damit auch angemessen „gewürdigt“ werden konnten. Wie groß zu diesem Zeitpunkt auch das bildungspolitische Interesse an einer solchen Begriffsklärung gewesen war, belegt das Geleitwort des damaligen Ministerialrates K. Dillinger vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst. K. Dillinger schrieb: „Das Projekt Terminologie bestätigt in überzeugender Weise die Möglichkeit, in einer autonomen Vielfalt von Kräften durch eigenverantwortliche Entscheidung zu den nötigen gemeinsamen Grundlagen zu kommen“ (zit.n. Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs 1983, S. 3).

Fluss“, oszillieren und verändern sich ständig. Auf diese Prozesshaftigkeit von Theorien verweisen vor allem Jochen Kade und Wolfgang Seitter, wenn sie schreiben: „Aus neuer wissenssoziologischer Sicht ist Wissenschaft – und damit auch Erziehungswissenschaft – kein statisches und ausschließlich kognitives System, sondern ein komplexer, unter Bezug auf seine Sach-, Sozial- und Zeitdimension zu beschreibender Kommunikationsprozess“ (Kade/Seitter 2005, S. 113).

Historische Theorieansätze

Konfuzius: lebenslanges Lernen

Konfuzius („Kung fu-tse“) lebte vermutlich von 551 bis 478 v. Chr. in China. Seine Lehre – der „gute Weg“ – ist keine Religion, sondern eher eine Lebensphilosophie. Konfuzius' Anliegen war es, sein Land moralisch und politisch zu reformieren. Er forderte eine veränderte geistige Haltung, die sich auf die eigene kulturelle Tradition besinnen sollte, um so eine bessere Zukunft zu erzeugen. Um den „guten Weg“ zu finden, sei zudem, wie Konfuzius den mündlichen Überlieferungen und später auch schriftlichen Aufzeichnungen seiner zahlreichen Schüler zufolge ausführte, unermüdliches Lernen unerlässlich. Lernen sei die Voraussetzung für eine Charakterbildung und Lehre rege zur Selbsterziehung an.

Konfuzius selbst lernte sein Leben lang. So soll er an einer Stelle gesagt haben: „Mit 15 warf ich mich auf das Lernen. Mit 30 gewann ich einen festen Standpunkt. Mit 40 litt ich nicht mehr unter Verwirrungen“ (Felitz 1949, S. 27). Und weiter: „Gebt mir noch ein paar Jahre dazu, bis ich ganze 50 Jahre mit Lernen verbracht habe, und ich glaube, dass ich dann schließlich von Irrtümern frei wäre“ (ebd., S. 34). Lerngelegenheiten fänden sich überall: „Wenn ich auch nur mit drei Leuten zusammen bin, kann ich sicher sein, von ihnen etwas zu lernen“ (ebd., S. 35). Und Lernen verschaffe ihm ein Gefühl der Zufriedenheit und Freude: „Aber ich glaube nicht, dass ihr einen findet, der das Lernen so liebt“ (ebd., S. 31). „Lernen und zur rechten Zeit sich das Gelernte ins Gedächtnis zurück zu rufen – ist das nicht eine Freude?“ (ebd., S. 80).

Der soziale Status eines Menschen werde laut Konfuzius von dessen Lernbemühungen definiert.

„Am höchsten stehen die, die weise geboren sind. Ihnen zunächst kommen diejenigen, die durch Lernen weise werden; nach ihnen diejenigen, die sich im Lernen schwer abmühen“ (ebd., S. 27). Wurde etwas gelernt, sollte dies auch anderen mitgeteilt werden: „Wer wirklich weise ist, lässt keine Gelegenheit vorüber gehen, einem Menschen von Nutzen zu sein“ (ebd., S. 26). Aber – und für uns nicht unwesentlich: „Du kannst den Menschen wohl auf den guten Weg bringen, doch nicht ihn zwingen, darauf zu bleiben“ (ebd., S. 16). Das Lernen sei anstrengend, aber diese Anstrengung lohne sich – für das eigene Lebensgefühl, aber auch für die Gemeinschaft. Konfuzius' überlieferte Kritik am Zeitgeist klingt in diesem Zusammenhang sehr aktuell: „In alten Zeiten lernte man, um sich selbst zu vervollkommen; heute tut man es, um auf andere Eindruck zu machen“ (ebd., S. 43).

Der „gute Weg“ – so lässt sich zusammenfassen – ist ein Weg des ständigen Lernens. Dabei sind nicht nur die Lernergebnisse wichtig, sondern der Lernprozess selbst verschaffe Genugtuung: „Der Weg ist das Ziel“ (ebd., S. 125).

Wilhelm von Humboldt: allgemeine Menschenbildung

Humboldt (1767-1835) hat sich nicht ausdrücklich zur Erwachsenenbildung geäußert, aber seine Bildungstheorie hat für die (erwachsenen-)pädagogische Diskussion bis in die Gegenwart hinein wertvolle Anregungen geliefert (siehe Knoll/Siebert 1969). Humboldt verkörperte unterschiedliche geistige Strömungen seiner Zeit: Politisch lässt er sich dem bürgerlichen Liberalismus zuordnen (so viel gesellschaftliche Selbststeuerung wie möglich – so wenig staatliche Lenkung wie nötig). Literarisch war er ein begeisterter Anhänger der Klassik (er war ein Freund Schillers und ein Verehrer Goethes). Sein Menschenbild war von Vertretern der griechischen Antike geprägt (Einheit des Schönen, Wahren, Guten). Pädagogisch distanzierte er sich von der utilitaristischen Aufklärungspädagogik des Philanthropismus und engagierte sich für die neuhumanistische Idee einer allgemeinen Menschenbildung. Seine bildungsphilosophischen und pädagogischen Ideen hat er vor allem in dem Königsberger und dem litauischen Schulplan sowie in dem Fragment „Theorie der Bildung des Menschen“ (1793) veröffentlicht.

Die „Theorie der Bildung des Menschen“ – neben Kants Aufsatz „Was ist Aufklärung?“ einer der eindruckvollsten pädagogischen Texte der beginnenden Moderne – enthält auf wenigen Seiten den Entwurf eines humanistischen Menschenbildes: *„Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will“* (zit.n. Knoll/Siebert 1969, S. 70). Humboldt plädiert also für eine formale Kräftebildung: Jeder Heranwachsende müsse die Chance erhalten, seine Fähigkeiten und Potenziale entfalten zu können. Diese Bildung ist nicht zweckfrei, aber sie ist Zweck an sich – die Allgemeinbildung erleichtere eine spätere berufliche Qualifizierung.

In dem litauischen Schulplan distanzierte sich Humboldt von den Realschulen seiner Zeit und trat für eine deutliche Trennung von Allgemeinbildung und Ausbildung ein: *„Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert, und nach vollendetem allgemeinem Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen“* (zit.n. ebd., S. 110).

Diese Bildungsidee wird humanistisch begründet: Jeder Mensch strebe nach *„seiner inneren Verbesserung und Veredelung“* (zit.n. ebd., S. 71) und sei *„an der Befriedigung der inneren Unruhe, die ihn verzerrt“* (zit.n. ebd.), interessiert.

Diese Motivation zur Selbstverwirklichung ist aber nicht individualistisch oder egozentrisch, sondern universalistisch: Das Individuum ist Teil der Menschheitsgeschichte. Es hat den Auftrag, die humanistische Tradition zu bewahren und die Idee der Menschlichkeit durch sein Lernen und Handeln immer wieder neu zu verwirklichen: *„Die letzte Aufgabe unseres Daseins: den Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“* (zit.n. ebd.).

„Wechselwirkung zwischen Ich und der Welt“ – dies ist die Kurzformel für Humboldts didaktisches Programm. Es meint Interesse an der Welt, Persönlichkeitsentwicklung durch die Aneignung von Welt, also weder enzyklopädische Wissensvermittlung noch introvertierte Innerlichkeit. Diese Wechselwirkung als Bildungsidee finden wir übrigens auch bei Johann Wolfgang von Goethe und in der Gegenwart bei Wolfgang Klafki.

„Entfremdung“ bedeutet für Humboldt: Verzettlung und Aktivismus ohne innere Bereicherung: *„Es kommt nun darauf an, dass er (der Mensch) in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er außer sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Inneres zurückstrale [sic!]“* (zit.n. ebd., S. 72). „Erhellendes Licht“ – also Aufklärung – und „wohlthätige Wärme“ – also emotionales Wohlbefinden, das seien die Ziele der Menschenbildung. Humboldt ging davon aus, dass vor allem Geschichte, Griechisch, Latein und Mathematik einen bildenden Wert haben. *„Auch Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz seyn, als Tische zu machen dem Gelehrten“* (zit.n. ebd., S. 111). Diese Begründung ist heute vermutlich wenig überzeugend. Bedenkenswert ist aber auch heute noch das Ziel, Bildung mit Menschlichkeit und Menschheit zu verbinden und nicht auf rein instrumentelle Qualifizierung zu reduzieren.

Humboldts Bildungsprogramm lautet: *„das zerstreute Wissen und Handeln in eine geschlossene, die blosse Gelehrsamkeit in eine gelehrte Bildung, das bloss unruhige Streben in eine weise Thätigkeit zu verwandeln“* (zit.n. ebd., S. 72). Diese Bildung erwerbe der Mensch nicht nur durch Wissen, sondern auch durch Reflexion: *„Das Verfahren unseres Geistes, besonders in seinen geheimnisvollen Wirkungen, kann nur durch tiefes Nachdenken und anhaltende Beobachtung seiner selbst ergründet werden. Aber es ist selbst damit noch wenig geschehen, wenn man nicht zugleich auf die Verschiedenheit der Köpfe, auf die Mannigfaltigkeit der Weisen Rücksicht nimmt, wie sich die Welt in verschiedene Individuen spiegelt“* (zit.n. ebd., S. 73f.). Damit verweist Humboldt auf die Autopoiesis und Individualität unseres Erkenntnissystems, wie sie 200 Jahre später vom Konstruktivismus bestätigt worden ist.

Gebildet ist nach Humboldt nicht – wie nach Einrichtung humanistischer Gymnasien evoziert –, wer Latein und Griechisch beherrscht. Bildung sei kein Resultat, das sich testen und zertifizieren lässt. Bildung im Sinne Humboldts ist eine anthropologisch begründete „epistemische Haltung“, ein Interesse am Selbst- und Weltverstehen. Diese geistige Aufgeschlossenheit sei keine „Pflicht“, sondern fördere Lebensqualität und sei zugleich gesellschaftsdienlich. Ein solches Bildungsinteresse sei ein innerer Reichtum, neumodisch formuliert: eine Humanressource. Diese bildungsphilosophische Sichtweise ist zweifellos „idealistisch“. Aber tut uns heute nicht etwas mehr Idealismus not?

Volksbildung: zwischen Romantik und Aufklärung

Hans Tietgens hat seine Sammlung historischer Texte „Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung“ betitelt (siehe Tietgens 1969). In der Tat wurzelt die neuzeitliche Erwachsenenbildung ideengeschichtlich in der Philosophie der Aufklärung. In seinem Aufsatz „Was ist Aufklärung?“ (1793) formulierte Kant das viel zitierte Motto „Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen.“ In seinem Aufsatz „Über Pädagogik“ (1803) schrieb Kant weiters: „Die Pflicht gegen sich selbst aber besteht, wie gesagt, darin, dass der Mensch die Würde der Menschheit in seiner eigenen Person bewahre“ (Kant 1803, S. 41). Die Philosophie der Aufklärung betonte das rationale Denken, die Autonomie und Selbstverantwortung des Subjekts, die Befreiung von Autoritäten, die Universalität moralischer Maximen. Aufklärung sei nicht denkbar ohne selbst denkende, kritisch lernende BürgerInnen. Die Schlüsselkategorie der Aufklärung war Vernunft. Der Vernunftbegriff ist jedoch – wie Welsch 1996 betont – vielschillernd und zeitbedingt (siehe Welsch 1996). Der Philosoph Rüdiger Safranski schreibt über den Wandel des Konstrukts Vernunft im 19. und 20. Jahrhundert: „Die Vernunft hatte, mit Descartes, schon ihr stolzes Haupt erhoben, sie hatte sich emanzipiert, so weit, daß selbst Gott sich vor ihrem Richterstuhl zu rechtfertigen hatte [...]. Bei Leibniz und dann bei Christian Wolff wurde das Ganze, Gott und die Welt, grandios zusammengebracht; die Vernunft regelte den Grenzverkehr zwischen dem Himmel und der besten aller Welten [...]. Mit dem Sturm

und Drang hört die Vernunft auf, im Rechnen ihre Genialität beweisen zu wollen [...]. Die neue, lebendige Vernunft aber konzentriert sich auf das Originelle, Einzigartige, Individuelle [...]. Es gibt so viele Vernünftigkeiten wie es Individuen, Völker, Geschichtsepochen und Regionen gibt. Das Konzept der individuellen Vernunft läßt sich durchaus noch als Fortsetzung der Emanzipationsgeschichte der Vernunft verstehen“ (Safranski 2004, S. 52f.). Damit taucht die Vernunft „ein in das lebendige Element der Existenz, ins Unbewusste, Irrationale, Spontane, mit anderen Worten: Ins Mysterium der Freiheit [...]. Weil Freiheit letztlich nur gelebt, aber nicht gedacht werden kann“ (ebd.). Damit sind wir bei der Romantik des 19. Jahrhunderts.

Philosophen der Romantik, z.B. Friedrich Wilhelm Joseph Schelling und Johann Gottfried von Herder, kritisierten die rationalistischen Verkürzungen des Vernunftbegriffs, sie betonten das Natürliche, die Vernunft des Gefühls, das Lebendige und auch das „Volkstümliche“ (damit sind wir beim Begriff der Volksbildung). Repräsentant einer Symbiose von Aufklärung und Romantik ist der Däne Nikolai Frederik Grundtvig (1783-1872). Grundtvig war Philosoph, Dichter, Historiker, Politiker, Volkskundler, Sprachforscher und Erwachsenenbildner, war Mitbegründer der dänischen Heimvolkshochschule (1844 wurde die erste HVHS in Roedding gegründet) und ist der erste moderne Theoretiker der Volksbildung. Grundtvig wurde lutherisch-pietistisch, aber zugleich im Geist der Aufklärung (dänisch „oplysning“) erzogen. In seiner Jugend kam er mit den Ideen der Romantik in Berührung. Grundtvig wurde zum Begründer der europäischen Heimvolkshochschulidee. Schlüsselbegriffe dieser Idee sind:

- Das „lebendige Wort“: Grundtvig kritisierte die weit verbreitete „Buch- und Paukschule“. Er plädierte für eine dialogische, kommunikative Pädagogik.
- „Lebendige Wechselwirkung“: Aufklärung und Romantik, Wissenschaft und Alltagsbewusstsein befruchteten und durchdringen sich wechselseitig.
- „Folkelighed“: Zum demokratischen Bewusstsein gehört eine Kenntnis der eigenen Volkskultur und Geschichte. Märchen, Mythen, Sagen, Volkslieder, Volkstänze spielten in der dänischen Heimvolkshochschule eine zentrale Rolle.

Grundtvig hat jedoch keineswegs „völkisch“ oder gar rassistisch gedacht. Das betont auch Paul Röhrig: *„Durch eine lebendige, fruchtbare, natürliche, freie Wechselwirkung tragen die einzelnen Elemente zum Nutzen und Fortgang des Ganzen bei. Weil Grundtvig so stark den nationalen Gedanken betont hat, übersieht man oft, daß er zugleich universal gedacht hat: Wenn man allen, auch den kleinen Völkern, ihr Recht auf freie Entfaltung ihrer Eigenart läßt, kann sich das Ganze der Menschheit in Wechselwirkung miteinander schrittweise voranbewegen“* (ebd., S. 19). Der Begriff „Volksbildung“ wird noch heute gelegentlich verwendet (z.B. „Hessische Blätter für Volksbildung“). Er ist aber durch die rassistische „völkische“ Ideologie des Nationalsozialismus in Misskredit geraten und angesichts der Globalisierung nicht mehr zeitgemäß.

Universitätskurse: Wissenschaft und Bildung

Die Entwicklung der Erwachsenenbildung seit 1800 ist untrennbar mit dem Fortschritt der Wissenschaften verbunden. Die Gesellschaft der Moderne ist eine verwissenschaftlichte Gesellschaft. Und eine moderne Bildung kann nicht nur „volkstümlich“, sondern muss deshalb auch wissenschaftlich fundiert sein. Dennoch ist das Verhältnis zwischen Bildung und Wissenschaft nicht spannungsfrei: Menschenbildung beinhaltet die Entfaltung menschlicher Kräfte und Potenziale zum Zweck human-, sozial- und umweltverträglichen Handelns – Wissenschaft intendiert vor allem eine effektive Naturbeherrschung und Steuerung gesellschaftlicher Systeme. Außerdem ist der Wissenschaft ein elitärer, exklusiver Anspruch zu eigen, der sich schlecht mit dem egalitären Konzept einer „Volksbildung für alle“ verträgt. So haben WissenschaftlerInnen bis in die Gegenwart immer wieder Bedenken gegen eine Popularisierung von Wissenschaft geäußert, da sie dadurch eine Trivialisierung und einen Niveauverlust wissenschaftlicher Erkenntnistätigkeit befürchten. Doch auch aus pädagogischer Sicht wird kritisiert, dass eine lineare Vermittlung wissenschaftlichen Wissens von ExpertInnen an LaiInnen eher zur Entmündigung als zur Emanzipation Erwachsener beiträgt. Zugleich hat es immer wieder aufgeklärte und pädagogisch engagierte WissenschaftlerInnen gegeben, die die Öffnung der Universitäten als demokratischen Auftrag begriffen haben.

Peter Faulstich hat die Biographien dieser „Pioniere öffentlicher Wissenschaft“ dargestellt. Einer der Mitbegründer einer wissenschaftlichen Volksbildung ist der Wiener Historiker Ludo Moritz Hartmann (1865-1924). Angeregt durch die englische „university extension“ Mitte des 19. Jahrhunderts wurden um 1890 in Wien, später auch in Berlin, Hannover und in anderen Städten Einrichtungen für „volkstümliche Universitätskurse“ geschaffen. Hartmann regte 1893 einen „Ausschuss für volkstümliche Universitätsvorträge der kuk. Universität Wien“ an, der von der Universitätsleitung und der Regierung unterstützt wurde. Er war außerdem an der Gründung des Volksheims und der Abendvolkshochschule Ottakring beteiligt. Hartmann forderte nicht nur die Öffnung universitärer Lehrveranstaltungen, sondern auch gesonderte Kurse für berufliche Zielgruppen, z.B. Chemie für Photographen, Elektrotechnik für Monteure, Handelsgeographie für Exportkaufleute. Für diese Zielgruppen sollten fakultative Prüfungen und Zeugnisse eingeführt werden. Er bemühte sich also um ein verändertes Verhältnis von Theorie und Praxis, um eine Wechselwirkung von Wissenschaft und Arbeitswelt. Hartmann reagierte damit auf die häufig geäußerte Kritik an einer „extensiven“ Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse. Sein Engagement an der Universität Wien war äußerst erfolgreich: *„Dank der Wissensbegier der Bevölkerung, welche die Lehrenden zu begeistertem Eifer anspornten und den Eifer der Lernenden niemals erlahmen ließ, haben sich die Wiener volkstümlichen Universitätskurse in den 5 Jahren ihres Bestehens überraschend entwickelt. Die Zahl der Kurse konnte in Wien von 58 auf 77 vermehrt werden, und die Durchschnittszahl der Besucher stieg trotzdem von 107 auf 123, die Gesamtzahl von 6200 auf 9500“* (Hartmann 1900 zit.n. Faulstich 2008, S. 168).

Diese Ära der expandierenden Wissenschaftspopularisierung ist untrennbar mit der „Wiener Moderne“ verbunden. Die Jahrhundertwende in Wien war gekennzeichnet durch zahlreiche künstlerische Höhepunkte, durch wissenschaftliche Spitzenleistungen, durch aufsehenerregende philosophische Diskurse. Die Universitätskurse waren so ein „Transmissionsriemen“ zwischen der Welt der Kunst und der Wissenschaft und einer kulturell interessierten Öffentlichkeit. Das Lebensgefühl des fin de siècle beinhaltete bereits damals Ambivalenzen und

„Unübersichtlichkeiten“, eine Skepsis gegenüber Omnipotenzphantasien und Fortschrittsgläubigkeit. *„Was aber damals offensichtlich nur für wenige Exponenten einer progressiven intellektuellen Bourgeoisie Gewissheit war, scheint heute ein Gemeinplatz zu sein: Das Leben in unauflösbaren Gegensätzen, der Relativismus der Werte, das Verschwimmen einer klaren Identität und Perspektive, die Akzeptanz pluraler ‚Wirklichkeiten‘, das Problem begrifflicher und inhaltlicher ‚Wahrheiten‘, der Verlust linearer Weltbilder und ‚Ideologien‘“* (ebd.). Gerade diese Krisenphänomene und Irritationen scheinen verstärkt Lernmotive und Orientierungsbedürfnisse und damit auch das Interesse an Weiterbildung mobilisiert zu haben. *„Der Bedarf an (natur-)wissenschaftlichen Erkenntnissen war in (vor allem aufstiegsorientierten kleinbürgerlichen, aber auch in weniger bildungsfernen ‚arbeiteraristokratischen‘) Bevölkerungsschichten in einem steigenden Maße gegeben, wie der Boom auf dem Buch-, Zeitungs- und Zeitschriftenmarkt belegt“* (ebd., S. 41). Das Thema „Wissenschaft und Bildung“ ist weiterhin – theoretisch und praktisch – aktuell. Zwar ist inzwischen unstrittig, dass wissenschaftliche Weiterbildung für alle lebenswichtig ist – man denke nur an Fragen der Gesundheit, der Ernährung, des Umweltschutzes, der Energieversorgung –, aber viele Fragen müssen theoretisch und empirisch noch geklärt werden, z.B.

- Welche Kenntnisse und Fähigkeiten gehören zu einer scientific literacy, d.h. einer wissenschaftlichen Alphabetisierung?
- Wie lassen sich Erfahrungswissen und wissenschaftliches Wissen produktiv vernetzen?
- Wie kann ein verantwortlicher Umgang mit Nichtwissen gelernt werden?
- Wie kann die Öffentlichkeit an einem wissenschaftsethischen Diskurs beteiligt werden?
- Wie lassen sich die Grenzen einer wissenschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit definieren?

Arbeitsgemeinschaft: Soziale Integration

Auch innerhalb der sozialistischen Arbeiterbewegung in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde über die sozialpolitische Funktion der Bildungsarbeit

diskutiert. Bekannt geworden ist vor allem Wilhelm Liebknechts Rede zur Eröffnung des Dresdener Arbeitbildungsvereins mit dem provokativen Titel „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“ (1872) (siehe Feidel-Mertz 1968).

Eine intensive Phase der erwachsenenpädagogischen Theoriebildung war die „neue Richtung“ der Weimarer Volksbildung von 1919 bis 1933. Der Erste Weltkrieg hatte Deutschland und Österreich in eine tiefe politische, ökonomische und kulturelle Krise gestürzt. Die vielen Volkshochschulen, die 1919 gegründet wurden, sollten eine demokratische Reform und geistige Neuorientierung der Bevölkerung fördern. Als „neu“ galt diese Richtung auch, weil sie sich von den autoritären Strukturen des Bildungswesens und von einer extensiven Wissensvermittlung des bisherigen Vortragswesens distanzierte. Pädagogischer Kontext dieser neuen „intensiven“ Volksbildung war die Reformpädagogik, die eine „Pädagogik vom Kinde aus“ (Maria Montessori), eine ganzheitliche, projektorientierte, naturnahe, antiautoritäre Schule propagierte. Dieser reformerische „Geist“ der Jugendbewegung prägte auch die Bildungsarbeit der neuen Volks- und Heimvolkshochschulen. Trotz erheblicher Differenzen – z.B. zwischen der Dresdener und der Leipziger Volkshochschule, der Thüringer und Berliner Richtung – war diesen Einrichtungen die sozialreformerische Zielsetzung gemeinsam: In den Volkshochschulen sollte eine „Volksbildung durch Volksbildung“ gefördert werden, es sollten soziale Schranken überwunden und eine integrative kulturelle Identität entwickelt werden. Dieser Reformidee fühlten sich bekannte Volksbildner wie Robert von Erdberg (1866-1929), Theodor Bäuerle (1882-1956), Eugen Rosenstock-Huessy (1888-1973), Werner Picht (1887-1965), Eduard Weitsch (1883-1955), Wilhelm Flitner (1889-1990), Herman Nohl (1879-1960) verpflichtet. Die meisten von ihnen trafen sich seit 1923 regelmäßig im „Hohenrodter Bund“ und diskutierten dort Fragen der politischen Ausrichtung, der Bildungstheorie und der beginnenden Professionalisierung.

Die Theoriebildung dieser „Richtung“ war durch eine neue Qualität gekennzeichnet, denn es wurden nicht nur pädagogische Ziele formuliert, sondern auch sozialstatistische Daten zur Weiterbildungsbeteiligung verarbeitet. Auch wurden didaktisch-methodische Modelle einer „Teilnehmerorientierung“

erprobt. Ein Beispiel für solche Innovationen ist die Arbeitsgemeinschaft. Die Arbeitsgemeinschaft war eine bildungsintensive Methode und zugleich ein sozialintegratives Projekt. Die Arbeitsgemeinschaft war als „Gemeinschaft von Kopf- und Handarbeitern“, als Ort schichtübergreifenden Erfahrungsaustauschs, als demokratisches Diskussionsforum, als Keimzelle der neuen kulturellen Identität konzipiert. *„Als Prinzipien der Arbeitsgemeinschaft können – nach heutiger Terminologie – auf der Seite der Teilnehmer Teilnehmerorientierung, Persönlichkeitsbildung und die aktive Teilnahme aller gelten; zudem entspricht sie der Idee des langfristigen Lernens. Auf der Seite der Lehrenden ist von einem veränderten Rollenverständnis auszugehen. Als ‚Gleiche unter Gleichen‘ sollen Lehrende und Lernende in einen Austausch treten, der zum Miteinander-Lernen führt. Bevorzugte Unterrichtsform ist das Gespräch, das durch Referate, Thesen oder einen ‚vordenkenden Vortrag‘ eingeleitet wird“* (Zeuner 2001, S. 32).

Nicht nur innerhalb der Neuen Richtung bestanden erhebliche Kontroversen und Meinungsverschiedenheiten. Auch zwischen der „Wiener Methode“, wie sie Hartmann vertrat, und Sprechern der Neuen Richtung wie von Erdberg gab es gravierende Differenzen. Hartmann vertrat eine Position politischer Neutralität und wissenschaftlicher Objektivität und befürchtete in dem Ideal volkstümlicher Bildung die Gefahr einer Halbbildung. Außerdem verdächtigte er – m. E. nicht zu Unrecht – die Volksbildner der Neuen Richtung eines latenten Paternalismus, also einer verdeckten Bevormundung – entgegen ihrem offiziellen Selbstverständnis. Viele Volksbildner machten sich – so Hartmann – zu große Sorgen um die politische und charakterliche Haltung ihrer „KlientInnen“. Dagegen stellte Hartmann lapidar fest: *„Ein erwachsener Mensch ist nicht dazu da, gute Lehren über sich ergehen zu lassen“* (zit.n. Ganglbauer 1999, S. 70). Er warnte vor *„der schädlichen Wirkung, die davon ausgehe, die Volksbildung von einem Ideal her aufbauen zu wollen“* (ebd., S. 71).

Schlüsselqualifikationen: Beruf und Bildung

Arbeit und Beruf waren für die Erwachsenenbildung von Anfang an zentrale Aufgabenfelder. Das gilt für die Heimvolkshochschulen ebenso wie für die Arbeiterbildungsvereine, für die „Gesellschaft zur

Verbreitung von Volksbildung“ wie für die Universitätskurse, für die Abendvolkshochschule wie für die konfessionellen Akademien.

In der bildungstheoretischen Diskussion dagegen, die sich am Idealismus und Neuhumanismus orientierte, stand die allgemeine Menschenbildung im Vordergrund. Doch auch diese Behauptung muss relativiert werden: Die Aufklärungspädagogik des Philanthropismus betonte die Erziehung zur (beruflichen) Brauchbarkeit und Nützlichkeit. Erziehungswissenschaftler (Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik; Anm.d.Red.) wie Georg Michael Kerschensteiner (1854-1932), Eduard Spranger (1882-1963), Theodor Litt (1880-1962) begründeten die Einheit der Differenz von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Dennoch: In den meisten Veröffentlichungen zur Erwachsenenbildung bis in die 1960er-Jahre hinein galt die „eigentliche“ Bildung als zweckfrei und höherwertig. Bis heute ist Elke Gruber (Alpen Adria Universität Klagenfurt) die einzige Professorin in Österreich, die einen Lehrstuhl explizit für Erwachsenen- und (!) Berufsbildung inne hat.

Zu einer Wende der erwachsenenpädagogischen Wahrnehmung hat vor allem der „Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ mit seinem Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ (1960) beigetragen. Die Mitglieder des Ausschusses – u.a. Fritz Borinski, Georg Picht, Erich Weniger – bemühten sich um eine Verknüpfung der idealistisch-neuhumanistischen Bildungstradition mit den Herausforderungen der modernen Industriegesellschaft. Und sie plädierten – ähnlich wie Eduard Spranger – für eine Synthese von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Die Berufsarbeit – so der Ausschuss – sei der Lebensbereich, in dem der Erwachsene kompetent ist, und der Lebensbereich, der seine Identität präge. Der Mensch bedürfe *„einer gründlichen Berufsausbildung, um einen Bereich des gesellschaftlichen Lebens zu haben, in dem er zu Hause ist, sich auskennt und originäre unmittelbare Erfahrungen machen kann. Alles, was ihm so begegnet, kann bildend wirken, wenn es auf seinen eigentlichen Sachverhalt hin befragt, als Repräsentation des Ganzen unserer Welt verstanden und in dem, was es ethisch von uns fordert, ernstgenommen wird“* (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, S. 413).

Die Berufsarbeit wird also als Bildungsressource aufgewertet und als Bildungsherausforderung begriffen. Außerdem – und darauf hatte Humboldt bereits hingewiesen – erleichtert eine solide Allgemeinbildung den späteren Erwerb beruflicher Kompetenzen. Wer über eine fundierte Allgemeinbildung verfügt, kann flexibler und effektiver neue berufliche Anforderungen meistern. Allgemeine Kompetenzen sind also polyvalent, sie sind in beruflichen, privaten und gesellschaftlichen Situationen verwendbar. An diese These knüpfte 1974 Dieter Mertens an, damals Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Er konzipierte „Schlüsselqualifikationen“, die sowohl für die Berufstätigkeit als auch für die allgemeine Bildung relevant sind: *„Schulung für eine Existenz in der modernen Gesellschaft hat drei Dimensionen: Schulung zur Bewältigung und Entfaltung der Persönlichkeit, Schulung zur Fundierung der beruflichen Existenz, Schulung zu gesellschaftlichem Verhalten“* (Mertens 1977, S. 99).

Mertens geht davon aus, dass Lerninhalte schnell veralten, dass Schlüsselqualifikationen dagegen dauerhafte Fähigkeiten sind, die auf wechselnde Inhalte und Aufgaben angewendet werden können. Er unterscheidet vier Arten:

- Basisqualifikationen (z.B. logisches, analytisches Denken, Kooperationsfähigkeit)
- Horizontalqualifikationen (z.B. Auswahl und Nutzung von Informationen)
- Breiterelemente (vielseitig verwendbare Qualifikationen, z.B. Arbeitsschutz, Messtechnik, Statistik)
- Vintage-Faktoren (neue Qualifikationen, die die junge Generation bereits in der Schule erwirbt).

Dieser Katalog ist in der Folgezeit lebhaft kritisiert, aber auch verfeinert und empirisch begründet worden. In den vergangenen Jahren ist der Qualifikationsbegriff erweitert und durch den Kompetenzbegriff ergänzt worden (siehe Gnahn 2007).

Für unser Thema der Theoriediskussion ist der Perspektivenwechsel von den Bildungsinhalten hin zu den Fähigkeiten und Potenzialen der Lernenden

wesentlich. Dieser Wechsel ist charakteristisch für die Curriculumtheorie, die in den 1970er-Jahren die Schulpädagogik, aber auch die Erwachsenenbildung nachhaltig beeinflusst hat. Die Curriculumtheorie ist in den USA entwickelt und von Saul B. Robinsohn in Deutschland und Österreich bekannt gemacht worden. Auch Robinsohn distanziert sich – wie Mertens – von der Ideologie einer angeblich zweckfreien Bildung. Gelernt werde nicht zweckfrei – erst recht nicht von Erwachsenen –, sondern für das Leben und für konkrete Verwendungssituationen. *„Bildung als Vorgang, in subjektiver Bedeutung, ist Ausstattung zum Verhalten in der Welt“* (Robinsohn 1972, S. 13). Die Curriculumtheorie *„nimmt ihren Ausgang von den Lebenssituationen, zu deren Bewältigung das Curriculum qualifiziert. Ziele (aims), Intentionen (objectives), Curriculumelemente können nur so legitimiert werden“* (ebd., S. XV). Die Curriculumforschung hat deshalb *„Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche diese Situationen [...], die zu deren Bewältigung notwendigen Qualifikationen und die Bildungsinhalte, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll“* (ebd., S. 45), identifiziert werden.

Die Curriculumtheorie markiert einen qualitativen Sprung in der Ideengeschichte der Erwachsenenbildung: Erstmals verschmolzen Theorie und Forschung zu einer Einheit. Die Curriculumentwicklung basiert nicht (nur) auf theoretischen Annahmen und Zielvorstellungen, sondern (auch) auf der empirischen Ermittlung von Bildungsbedarfen und überprüfbaren Lernanforderungen.

Seit der „realistischen Wende“ in der Mitte der 1960er-Jahre hat die berufliche Bildung immer mehr an Bedeutung gewonnen, während die kulturelle und politische Bildung immer seltener nachgefragt wird. Auch wenn die Notwendigkeit beruflicher Qualifizierung nicht in Frage gestellt werden soll, so ist doch eine Renaissance und Erneuerung der Bildungsidee wünschenswert.

Oskar Negt: Gewerkschaftliche Bildungsarbeit

Oskar Negt ist ein Vertreter der „Kritischen Theorie“ der Frankfurter Schule. Er war Assistent von Jürgen Habermas und seit 1971 Soziologieprofessor in Hannover. 1969 erschien sein vielbeachtetes Buch *„Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen – Zur Theorie und Praxis der*

Arbeiterbildung“ (2. Aufl. 1971). Es ist in zweifacher Hinsicht bemerkenswert:

- Negt kritisiert darin die konventionelle gewerkschaftliche Bildungsarbeit, die vor allem „richtiges“ Wissen und die jeweils gültige gewerkschaftliche Politik vermittele. Stattdessen plädiert er für ein konfliktorientiertes Erfahrungslernen.
- Zum ersten Mal wird ein didaktisches Konzept – das exemplarische Lernen – soziologisch begründet. Übergeordnetes Ziel dieser Bildungsarbeit bleibt die Stärkung des Klassenbewusstseins der ArbeiterInnen, und zwar durch die Befähigung zum „soziologischen Denken“ auf der Grundlage alltäglicher, vor allem betrieblicher Erfahrungen. Erfahrungen in Streiks, Tarifverhandlungen, Kündigungen, Automatisierung sollen „in stabile sozialistische Einstellungen“ transformiert werden (vgl. Negt 1971, S. 9).

Negt ging von der lernpsychologischen Erkenntnis aus, dass die Effektivität der Lernprozesse umso größer ist, je mehr die Interessen der ArbeiterInnen angesprochen werden (vgl. ebd., S. 97). Der bevorzugte didaktische Zugang sei das exemplarische Lernen, das nicht – wie in der „bürgerlichen“ Pädagogik – zur Reduzierung der Stofffülle genutzt wird und den Lerninhalt auf Beispiele verkürze. Durch die Analyse des exemplarischen Falls würden vielmehr Strukturen und Prinzipien des politökonomischen Systems deutlich werden. *„Der exemplarische Bildungswert der Unterrichtsgegenstände wird durch drei Faktoren bestimmt: ihre Nähe zu den individuellen, den inhaltlich über die unmittelbaren Interessen hinausweisenden Elementen des Arbeiterbewusstseins, die allgemeine gesellschaftliche Zusammenhänge betreffen, und schließlich die Bedeutung, die den Bildungsgehalten für die Emanzipation des Arbeiters zukommt“* (ebd., S. 97). Pädagogische Methoden – z.B. Gruppendynamik – seien Negt zufolge der soziologischen Denkweise und den gesellschaftsveränderten Zielen untergeordnet. Zu den Lerninhalten sollten insbesondere klassenspezifische Sprachstrukturen, politische Ideologien, Gesellschaftsbilder, aber auch die

Geschichte der Arbeiterbewegung zählen. Dabei sollten keine wissenschaftlichen Detailkenntnisse gelehrt werden, sondern soziologische Zusammenhänge erschlossen und Handlungsmöglichkeiten reflektiert werden. Das Selbstbewusstsein der ArbeiterInnen solle gesteigert werden, wozu eine Wahrnehmung und Überwindung der „Selbstbefremdung“ gehöre (vgl. ebd., S. 43). Die Lernprozesse müssten deshalb ständig auf die konkreten Lebensverhältnisse, auf die „Daseinsbedingung als Arbeiter“ bezogen werden. *„Jeder einzelne Konflikt wird im Medium einer vorgegebenen Grundausstattung der Wahrnehmung, der Sprache, des Denkens und schichtenspezifischer Persönlichkeitsstrukturen interpretiert“* (ebd., S. 44). Eine didaktische Verbindung zwischen individuellen Erfahrungen und gesellschaftlichen Strukturen stelle die „soziale Topik“ her. Soziale Topoi sind schichtspezifische Redewendungen, die auf alltägliche Erfahrungen und auf Deutungsmuster verweisen (z.B. „die da oben – wir hier unten“). *„Die Topoi dienen im Maße der gesellschaftlichen Orientierung der Individuen, wie ihr sozialer Gehalt Ausdruck der geschichtlichen Erfahrungen und der objektiven Lebensbedingungen der betreffenden Gruppen ist“* (ebd., S. 64). Viele dieser Redewendungen enthalten ein kritisches, widerständiges Potenzial, das in der Bildungsarbeit aktualisiert werden könne. Der theoretische Erkenntnisfortschritt von Negts Konzept besteht in der Verbindung von Didaktik und Gesellschaftstheorie, auch von Lernpsychologie und (schichtspezifischer) Linguistik, von Alltagserfahrung und soziologischem Wissen. Während alle älteren Volksbildungstheorien die Integration und Harmonisierung sozialer Interessensgegensätze anstrebten, betonte Negt die sozioökonomisch bedingten Klassegegensätze und Schichtunterschiede. Außerdem wertete er das Alltags- und Erfahrungswissen – im Vergleich zu dem wissenschaftlichen Wissen – auf. Damit hat Negt die erwachsenenpädagogische Diskussion der 1970er-Jahre nachhaltig beeinflusst.

Paulo Freire: Pädagogik der Unterdrückten

Paulo Freire (1921-1997) ist der international bekannteste Pädagoge Lateinamerikas.² Freire war

² Mehr zu Paulo Freire und seiner Lehre findet sich in der Ausgabe „Basisbildung – Herausforderungen für den Zweiten Bildungsweg“ des MAGAZIN erwachsenenbildung.at im Beitrag von Bianca Friesenbichler unter http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb07-1_14_friesenbichler.pdf.

Jurist, Professor für Geschichte und Pädagogik, UNESCO-Bildungsexperte in Chile, er arbeitete für den „Ökumenischen Rat der Kirchen“ in Genf und war zuletzt Schuldezernent in Sao Paulo. Außerdem leitete er zahlreiche Alphabetisierungsprojekte. Wegen seiner revolutionären Befreiungspädagogik wurde er von der Militärdiktatur mehrere Monate inhaftiert. Freire hat auch in Deutschland mehrere Gastprofessuren wahrgenommen. Freire verstand sich als politischer Pädagoge: „Erziehung ist niemals neutral“ lautete eine seiner Maximen: Die Mehrheit der unterdrückten lateinamerikanischen Bevölkerung lebt Freire zufolge in einer „Kultur des Schweigens“. Die besitzlose Landbevölkerung hat kaum Chancen auf eine Schulbildung. Die Zahl der AnalphabetInnen ist hoch, sie hatten keine Möglichkeit, ihre Interessen zu artikulieren, ihre kulturelle Identität wurde zerstört. Hinter der Sprachlosigkeit verbirgt sich eine Ohnmachtserfahrung, wobei die Betroffenen die Fremdherrschaft oft verinnerlicht haben, so dass der Entfremdungsprozess noch beschleunigt wird. Alphabetisierung ist deshalb mehr als der Erwerb einer Kulturtechnik, Alphabetisierung ist der Ausweg aus der Sprachlosigkeit, ein Schritt zur Mündigkeit und „Bewusstwerdung“ („consientizacao“). Sprache ermöglicht nicht nur Kommunikation, sondern Sprache ist Konstruktion von Wirklichkeit (man denke nur an die Sprache der Militärs, der Bürokratie, der Bankiers, der PolitikerInnen).

„Im Wort begegnen wir zwei Dimensionen: der ‚Reflexion‘ und der ‚Aktion‘ [...] Es gibt kein wirkliches Wort, das nicht gleichzeitig Praxis wäre. Ein wirkliches Wort sagen heißt daher, die Welt verändern“ (Freire 1973, S. 71). Aktion und Reflexion sind also die Leitbegriffe Freires Befreiungspädagogik. Aktion ohne Reflexion führe zum Aktionismus. Reflexion ohne Aktion sei Verbalismus.

Freires Alphabetisierungsmethode basiert auf der Ermittlung alltäglicher, lebenswichtiger Schlüsselbegriffe. Er hat deshalb auch in den Dörfern seiner AdressatInnengruppen gelebt, um ihre Probleme, ihren Wortschatz, ihre Redewendungen zu erfahren. Sein Alphabetisierungsprogramm beinhaltete folgende Schritte: Die Alltagssituationen enthalten „generative Wörter“. Diese Wörter (die bei der Alphabetisierung in Silben zerlegt werden) verweisen

auf „generative Themen“, die wiederum das „thematische Universum“ der Menschen ausmachen. Generative Themen beziehen sich auf existenzielle „Grenzsituationen“, in denen die Menschen an Grenzen stoßen, indem sie mit Macht und Unterdrückung konfrontiert werden.

In den Alphabetisierungskursen wird nicht nur gelernt, Worte zu lesen und zu schreiben, sondern durch eine „problemformulierende Methode“ werden die angesprochenen Grenzsituationen – insbesondere Herrschaft und Befreiung – reflektiert und durch Bilder visualisiert. Freire hierzu wörtlich: *„Ich muss noch einmal unterscheiden, dass sich das generative Thema nicht im Menschen abgesehen von der Wirklichkeit finden lässt, auch nicht in der Wirklichkeit abgesehen vom Menschen [...] Es ist nur innerhalb des Mensch-Welt-Verhältnisses erfassbar. Wer nach dem generativen Thema sucht, fragt nach dem Denken des Menschen über die Wirklichkeit und nach seinem Handeln in der Wirklichkeit, worin seine Praxis beruht“* (ebd., S. 88).

Freire distanzierte sich mit seiner reflexiven Methode von dem im staatlichen Bildungswesen vorherrschenden „Bankiers-Konzept der Erziehung“, in dem die SchülerInnen wie „Container“ von den LehrerInnen mit Wissen „gefüllt“ werden (vgl. ebd., S. 57). Die Bankiers-Erziehung reproduziere die Strukturen und Mechanismen einer „unterdrückerischen Gesellschaft“, die den Menschen als unmündige, determinierbare Wesen betrachtet und selbstbestimmtes, kritisches Denken verhindert.

Freires pädagogisches Konzept lässt sich nicht ohne Weiteres von Lateinamerika nach Europa übertragen, auch wenn es – wie Freire behauptet – eine „Dritte Welt in der Ersten Welt“ gibt. Auch seine Alphabetisierungsmethode lässt sich nicht auf die deutsche Sprache anwenden. Anregend sind vor allem seine soziolinguistischen Überlegungen zum Verhältnis von Sprache, Denken und Handeln, aber auch sein didaktisches Konzept eines Erfahrungslernens auf der Grundlage generativer Wörter und Themen. Die neuere Milieuforschung hat auf die Vielfalt der „thematischen Universen“ in unserer Gesellschaft hingewiesen. „Kulturen des Schweigens“, d.h. das Nicht-gehört-Werden benachteiligter Gruppen gibt es auch in unserer Gesellschaft.

Die Epoche der Professionalisierung

In den 1970er-Jahren traten mehrere Erwachsenenbildungsgesetze in Kraft.³ Gleichzeitig wurden zahlreiche Professuren an wissenschaftlichen Hochschulen eingerichtet, und es wurden Diplomstudiengänge für den erwachsenenpädagogischen Nachwuchs eingeführt. Dieser Prozess wird als Professionalisierung bezeichnet: einerseits die wissenschaftliche Qualifizierung des Personals, andererseits die Intensivierung der empirischen Forschung und der Theoriebildung. Die junge Disziplin war um eine Profilierung bemüht, und zwar hochschulintern, aber auch extern gegenüber den Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Die Wissenschaft der Erwachsenenbildung wurde überwiegend als sozialwissenschaftliche Disziplin definiert, so dass relevante Theorien der Bezugswissenschaften, insbesondere der Soziologie assimiliert wurden. Gleichzeitig musste die neue Disziplin ihre spezifische pädagogische Fragestellung, ihr „Proprium“ klären. So lassen sich – vereinfacht – zwei theoretische Zugänge unterscheiden:

- Die Anwendung von Theorien der Nachbardisziplinen auf Erwachsenenbildung, insbesondere zur gesellschaftlichen und politökonomischen Begründung und Funktion
- Die Fokussierung auf pädagogische Probleme, insbesondere des Lehrens und Lernens Erwachsener

Die Kommunikation zwischen beiden Fraktionen verlief nicht immer harmonisch: Für die GesellschaftstheoretikerInnen war die Beschäftigung mit didaktischen Themen nachrangig und wurde als Vernachlässigung der „eigentlichen“ Grundsatzfragen kritisiert. Andererseits wurde die gesellschaftskritische Perspektive von vielen PädagogInnen als Politisierung der Erwachsenenbildung abgelehnt (vgl. Axmacher in: Dewe/Frank/Huge 1988, S. 78). Es besteht weitgehend Übereinstimmung darüber, dass die Wissenschaft der Erwachsenenbildung (auch: Erwachsenenpädagogik, Andragogik, Wissenschaft des lebenslangen Lernens) eine interdisziplinäre, integrative Querschnittswissenschaft ist.

Bernd Dewe, Günter Frank und Wolfgang Hüge, die den Stand der Theoriediskussion aus den 1970er- und 1980er-Jahren geordnet und systematisiert haben, sprechen von einer „Vermittlungswissenschaft“. „Vermittelt“ wird einerseits zwischen Erziehungs- und Sozialwissenschaften, andererseits zwischen wissenschaftlichen Positionen und dem Erfahrungswissen der PraktikerInnen. Die wissenschaftliche Theorie hat die „*Funktion, innerhalb der Lebenspraxis auftauchende Handlungsprobleme in ihrer strukturellen Bedingtheit zu klären und die so gewonnenen Einsichten, die den lebenspraktisch Handelnden u.a. aufgrund der sie involvierenden Sachzwänge teilweise unbekannt bzw. latent bleiben, an die Lebenspraxis zu vermitteln*“ (Dewe/Frank/Hüge 1988, S. 25). Wissenschaftliche Theorie ist also nicht „richtiger“ als das Erfahrungswissen. Wissenschaftswissen und Erfahrungswissen beinhalten unterschiedliche Perspektiven mit verschiedenen Referenzsystemen. „*Wissenschaft und Lebenspraxis sind somit Ausdruck unterschiedlicher Interpretationen der gesellschaftlichen Wirklichkeit*“ (ebd., S. 27). Dennoch stehen sich die beiden Sichtweisen nicht antithetisch gegenüber, sondern die Übergänge zwischen wissenschaftlicher Theorie und praktischer Erfahrung sind fließend (vgl. ebd., S. 28).

Wissenschaft und Alltagserfahrung sind unterschiedliche Beobachtungsperspektiven. Das heißt aber nicht, dass WissenschaftlerInnen nicht auch PraktikerInnen sind und dass PraktikerInnen nicht auch über wissenschaftsgesättigte Theorien verfügen.

Wissenschaftliche Theorieperspektiven

Dewe, Frank und Hüge unterscheiden in ihrer Theorieübersicht mehrere wissenschaftliche Zugänge zur Erwachsenenbildung:

System- und verhaltenstheoretische Ansätze

Systemansätze beschäftigen sich mit der Makro-Ebene der Erwachsenenbildung, also mit sozioökonomischen und soziokulturellen Begründungen und Funktionen. „*Diese Theorien, von denen wir [...]*

³ 1973 bekannte sich die Bundesrepublik Österreich erstmals zur finanziellen Förderung der Erwachsenenbildung und des Büchereiwesens und formulierte ein Förderungsgesetz. Weitere Informationen zum Förderungsgesetz finden sich unter http://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/gesetze/foerderungsgesetz.php.

die Bildungsökonomie, die Politische Ökonomie des Ausbildungssektors sowie die funktional-strukturelle Systemtheorie in ihrer konzeptionellen Anwendung auf die Erwachsenenpädagogik darstellen, beschäftigen sich vor allem mit der Abstimmung von ‚Bildungsproduktion‘ und gesellschaftlichen ‚Bildungsbedürfnissen‘“ (ebd., S. 60). In den Systemtheorien wird auf geisteswissenschaftliche Begriffe wie „Subjekt“, „Mündigkeit“, „Weltverstehen“ verzichtet. Der Bildungsbegriff wird weitgehend durch einen pragmatischen Lern- und Qualifikationsbegriff ersetzt. „Dieser empirisch-analytische, sozialwissenschaftlich ausgerichtete Umbruch in der Erwachsenenbildungstheorie kann als ein Reflex auf außerwissenschaftliche Entwicklungen in der bundesrepublikanischen Gesellschaft verstanden werden“ (ebd., S. 92). Insbesondere der Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften und eine entsprechende Instrumentalisierung der Erwachsenenbildung (die jetzt überwiegend als Weiterbildung bezeichnet wird) beeinflussen auch die theoretischen Diskurse. „Unter Berufung auf das systemtheoretische Konstrukt des Äquivalenzfunktionalismus wurde versucht, die Gesamtheit der funktionalen Leistungen des quartären Bildungsbereichs für die ‚Bestandhaltung‘ einzelner gesellschaftlicher Subsysteme (neben Ökonomie noch Politik, Wissenschaft, Kultur usw.) zu erfassen und zu bestimmen“ (ebd., S. 92f.).

„Verhaltenstheorien“ analysieren, reflektieren die Mikro-Ebene der Erwachsenenbildung, also die Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen. „Mit dieser Dimension von Erwachsenenbildung befassen sich insbesondere lernpsychologische Analysen, die ihrerseits in der Regel die Bedarfsprognosen und -analysen der Systemansätze (vor allen Dingen der Bildungsökonomie) zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen und Konzeptualisierungen machen“ (ebd., S. 60).

Die lernpsychologischen Forschungen und Theorien vertreten – im Unterschied zu früheren Positionen – eine optimistische Einschätzung der Lernfähigkeit Erwachsener. Offenbar muss die ältere „Adoleszenz-Maximum-Hypothese“ relativiert und differenziert werden. Erwachsene sind auch im höheren Alter noch lernfähig, wenn

- „das Tempo des Lernens den jeweiligen Lernmöglichkeiten Erwachsener angemessen ist [...]“

- der Lernstoff in sinnvoller und zusammenhängender Form dargeboten wird [...]
- der Lerninhalt auf konkrete Alltags- und Handlungsprobleme in Beruf wie Freizeit bezogen ist [...]
- ein positives Verhältnis zum Lernen selbst vorhanden ist [...]“ (ebd., S. 99).

Kultur- und sozialisationstheoretische Ansätze

Zu diesen Ansätzen gehören nach Dewe, Frank, Hüge:

- geisteswissenschaftlich-hermeneutische Theorien
- sozialisationstheoretische Begründungen
- kulturtheoretische Perspektiven

Im Unterschied zu systemtheoretischen Ansätzen betonen diese Konzepte die symbolische Strukturiertheit der Erwachsenenbildung, den subjektiven und objektiven „Sinn“ dieses Bildungsbereichs: Deshalb rückt der Bildungsbegriff erneut in den Mittelpunkt, „Bildung lässt sich aus dieser Perspektive nicht als passive Übernahme vorgegebener Wissens Elemente fassen, sondern als aktive Konstruktionsleistung des Subjekts“ (ebd., S. 120).

Geisteswissenschaftliche Theorien interpretieren Erwachsenenbildung als „Verkörperung von kulturellen Wertideen“, die durch „Sinnverstehen“ erschlossen werden können. Das – wieder erstarkte – Interesse an geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Denkmustern hängt zweifellos mit einer Krise der industriellen Moderne und damit verbundenen kulturpessimistischen Deutungen zusammen. „Daraus resultiert [...] die verstärkte Kritik an den quantitativen, auf Messbarkeit sozialer Daten zielenden Methoden der empirischen Sozialforschung und die Hinwendung zu qualitativen, den Sinngehalt gesellschaftlicher Tatsachen erfassenden Verfahrensweisen“ (ebd., S. 123).

Sozialisationstheorien stellen eine Brücke zwischen Soziologie und Erwachsenenpädagogik her. Unter Sozialisation wird verstanden:

- „der Vorgang der Vergesellschaftung des Individuums im Laufe seiner Lebensgeschichte
- die soziale Konstitution der Persönlichkeit im Rahmen ihrer handelnden Auseinandersetzung mit der Umwelt

- *die aktive Aneignung der kulturellen Überlieferung in Form von Werten, Normen und Wissensstrukturen*“ (ebd., S. 140).

Erwachsenensozialisation ist umfassender als Erwachsenenbildung. Sie beinhaltet gesellschaftliche Prozesse und Strukturen, die das Denken, Fühlen und Handeln oft unbemerkt beeinflussen. So sind die Massenmedien eine wirksame Sozialisationsinstanz. Während früher die Auffassung vorherrschte, der Sozialisationsprozess sei mit dem Jugendalter beendet, wird heute von lebenslanger Sozialisation ausgegangen. Der Begriff „Erwachsenensozialisation“ wurde von Oliver Brim (1974) geprägt. Hartmut GRIESE, der dieses Konzept in Deutschland populär gemacht hat, weist besonders auf den nachhaltigen Einfluss biografischer „Schaltstellen“ hin (siehe GRIESE 1979). Generell ist festzustellen: Je beschleunigter der sozioökonomische und soziokulturelle Wandel, desto größer sind die Sozialisationsveränderungen im Erwachsenenalter. Die institutionalisierte Erwachsenenbildung kann die (Selbst-)Reflexion dieser Veränderungen anregen und unterstützen.

Dewe, Frank und Hüge unterscheiden drei Sozialisationsstheoretische Ansätze:

- einen rollentheoretisch-funktionalistischen Ansatz, der vor allem von Talcott Parsons entwickelt worden ist
- einen symbolisch-interaktionistischen Ansatz, der – im Unterschied zu Parsons normativem Konzept – einem interpretativen Paradigma zuzuordnen ist
- einen strukturalistischen Ansatz, der die rigiden Normen der Rollentheorie einerseits und die Subjektivierung des symbolischen Interaktionismus andererseits kritisiert. Vor allem Ulrich Oevermann betont demgegenüber *„die objektive Strukturiertheit der sozialisatorischen Interaktion“* (ebd., S. 159), d.h. objektive gesellschaftliche Strukturen beeinflussen gleichsam „hinter unserem Rücken“ unser Handeln.

Zu den sozialwissenschaftlich-kulturtheoretischen Ansätzen zählen Dewe, Frank und Hüge eine wissenschaftstheoretische Sichtweise, die die handlungsleitende Funktion des Alltagswissens betont, eine

deutungsmustertheoretische Perspektive und die Habitustheorie Pierre Bourdieus. Dewe, Frank und Hüge führen dazu aus: *„Der Habitus ist ein Regelsystem, das die für einen Handelnden [...] charakteristischen kulturellen Konfigurationen von Denk-, Handlungs- und Klassifizierungsmustern bezeichnet“* (ebd., S. 203).

Die Klassifizierungsvorschläge von Dewe, Frank und Hüge sind verdienstvoll und anregend. Allerdings ist die Beobachtungsperspektive soziologisch. Zu Wort kommen – amerikanische, französische, deutsche – SoziologInnen, kaum aber ErwachsenenpädagogInnen. Auf bildungspraktische Konsequenzen wird kaum hingewiesen. Erwachsenenbildung als Feld des Lehrens und Lernens gerät in Vergessenheit. Ein Beispiel: Selbstverständlich ist der symbolische Interaktionismus eine aufschlussreiche Hintergrundtheorie. Die erwachsenenpädagogische Frage ist jedoch: Welche symbolischen Interaktionen sind für welche Zielgruppen und welche Themen relevant? Welche Interaktionen fördern oder behindern Lernprozesse? Wie können Lehrende solche Interaktionen gestalten? Die Theorieübersicht von Dewe, Frank und Hüge ist charakteristisch für die 1970er-Jahre, in denen die Gesellschaftstheorie den pädagogischen Diskurs beherrschte und in denen gesellschaftliche Strukturfragen im Vordergrund standen. Makro- und Mikrodidaktik erschienen nebensächlich.

Praxisimmanente Theorieansätze

Ich selbst habe mich seit den 1970er-Jahren um eine Typologisierung erwachsenenpädagogischer Theorieansätze bemüht. Mein Vorgehen war eher induktiv: Ich bin von dem Selbstverständnis der (pluralistischen) Bildungspraxis ausgegangen, wie es sich aus Leitbildern, offiziellen Stellungnahmen, aber auch Programmen und Arbeitsplänen ablesen lässt. Diese Texte enthalten explizit oder implizit theoretische Annahmen über Sinn und Funktion der Bildungsarbeit. Diese Alltagstheorien lassen sich oft mit wissenschaftlichen Theorien und empirischen Befunden verbinden. Auf diese Weise entstehen „Profile“ der Bildungsarbeit, typische Theorie-Praxis-Muster und bildungspolitische Entwürfe. Um solche Profile vergleichen und auch Unterschiede feststellen zu können, habe ich vertikal sechs Ebenen ermittelt:

- Wissenschafts- und erkenntnistheoretische Grundlagen
- Gesellschaftstheoretische Annahmen
- Anthropologische Prämissen
- Bildungs- und lerntheoretische Setzungen
- Makrodidaktik (Programmplanung)
- Mikrodidaktik/Methodik

Vielleicht sollte noch eine organisationstheoretische Ebene berücksichtigt werden.⁴

Einen ersten Typologisierungversuch habe ich Anfang der 1970er-Jahre zur Diskussion gestellt. Das war die Zeit, in der die Kapitalismus- und Gesellschaftskritik auch die Diskussionen in der Erwachsenenbildung dominierte, in der Pädagogik selbst aber noch ein normatives, geisteswissenschaftliches Denken weit verbreitet war. Damals habe ich fünf Konzeptionen unterschieden (vgl. Siebert 1977, S. 13ff.):

Personalistische Konzeptionen

Diese Konzeptionen basieren auf idealistischen, neuhumanistischen, aber auch christlichen Annahmen und betonten die individuelle Persönlichkeitsentwicklung durch die Auseinandersetzung mit „klassischen“ Kultur- und Bildungsgütern. Im Vordergrund steht eine „zweckfreie“ Allgemeinbildung. Häufig wird zivilisationskritisch vor Gefahren der so genannten „Massengesellschaft“ gewarnt. Milieutheoretisch wird vor allem das Bildungsbürgertum angesprochen.

Marktorientierte Konzeptionen

Erwachsenenbildung orientiert sich an der Nachfrage und am Bedarf einer modernen Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft. Auch die Mehrheit der Bevölkerung erwartet ein beruflich verwertbares, karriererelevantes, nützliches Qualifizierungsangebot, möglichst mit anerkannten Zertifikaten. Erwachsenenbildung wird zur abhängigen Variable des ökonomischen Systems. Bildungssoziologische TeilnehmerInnenbefragungen bestätigen dieses Konzept.

Reformerische Konzeptionen

Erwachsenenbildung ist seit ihren Anfängen ein Motor des Demokratisierungsprozesses gewesen. Erst recht nach den Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus ist der demokratische Staat auf politisch informierte und „aufgeklärte“ BürgerInnen angewiesen. Besonders zu fördern ist deshalb die politische Bildung. Außerdem leistet Erwachsenenbildung dadurch einen Beitrag zur Gesellschaftsreform, da sie Chancengleichheiten im Bildungssystem abbaut.

Politökonomische Konzeptionen

Dieser Ansatz kritisiert die idealistischen und systemstabilisierenden Begründungen der „bürgerlichen“ Erwachsenenbildung. Auch die reformerischen Konzepte gelten als naiv. Bildungsarbeit – auch berufliche Bildung – muss mit Ideologiekritik verbunden werden. Auch muss Erwachsenenbildung zur Überwindung der dequalifizierenden Arbeitsteilung beitragen.

Neomarxistische Konzeptionen

Die Erwachsenenbildung ist nur im Kontext des Klassenkampfes gegen den Kapitalismus zu rechtefertigen. Eine Theorie der Erwachsenenbildung muss auf einer systemkritischen Theorie basieren. Erwachsenenbildung hat zur Emanzipation der Lohnabhängigen durch Stärkung ihres Klassenbewusstseins beizutragen.

Diese Lesarten sind nur vor dem sozialhistorischen Hintergrund des wirtschaftlichen Aufschwungs, aber auch der politischen Restauration und des Kalten Krieges zu verstehen. Ich habe diesen Klassifizierungsversuch seitdem mehrfach revidiert und auch ergänzt. So beeinflussten seit den 1980er-Jahren die Ökologie- und die Frauenbewegung nicht nur die politischen Diskussionen, sondern auch die Angebote der Erwachsenenbildung. Untersuchungen von Ulrich Beck u.a. zur Individualisierung in einer Risikogesellschaft begünstigten eine Wiederentdeckung des „subjektiven Faktors“ – wie es damals hieß. Psychologisches Denken – vor allem Biografie- und

⁴ Nähere Ausführungen zum organisationstheoretischen Ansatz finden sich in Rainer Zechs Beitrag „Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. Erste Ergebnisse einer erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung“ in der vorliegenden Ausgabe des Online-Mediums MAGAZIN erwachsenenbildung.at unter http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8_14_zech.pdf.

Identitätstheorien – überlagerten zunehmend die soziologischen Begründungen der Erwachsenenbildung. Außerdem wurde in den 1990er-Jahren eine bisher vernachlässigte Dimension der Erwachsenenbildung, nämlich die Erkenntnistheorie (wieder) entdeckt. Insbesondere der „radikale Konstruktivismus“ spitzte die Frage nach dem Realitätsgehalt unserer Wirklichkeiten zu. Paul Watzlawicks Buchtitel „Wie wirklich ist die Wirklichkeit?“ wurde zur Streitfrage auch in der Erwachsenenbildung. Hinzu kam, dass der Dualismus von Berufs- und Allgemeinbildung an Bedeutung verlor. Integrative, an sozialen und personalen Kompetenzen orientierte Bildungsprogramme erwiesen sich als zeitgemäß. Eine solche integrative Erwachsenenbildung wird auch angesichts der zunehmenden „Desintegration“ (siehe Honneth 1994) in unserer multikulturellen Gesellschaft immer dringlicher. Zu berücksichtigen sind aber nicht nur soziokulturelle und sozioökonomische, neuerdings auch globale Veränderungen, sondern auch empirische Forschungsergebnisse. Dazu gehören neue Untersuchungen zur Weiterbildungsbeteiligung (siehe Rosenblatt/Bilger 2008), unterschiedliche Bildungsinteressen sozialer Milieus (siehe Barz/

Tippelt 2004), selbstgesteuertes Lernen und informelle Lernaktivitäten (siehe Schiersmann 2006). Die Übersicht in Abb.3 versucht die Theorieansätze mit den oben genannten Dimensionen in Stichworten darzustellen (zur ausführlichen Begründung vgl. Siebert 2006, S. 106).

„Wissenschaftstheorien für Bildungskonzepte“

Peter Faulstich unterscheidet in „Weiterbildung“ (2003) wissenschaftstheoretische Ansätze der Erwachsenenbildung. Ähnlich wie die KonstruktivistInnen relativiert er ihren Wahrheitsgehalt. Das Anregungspotenzial wissenschaftlicher Theorien bestehe nicht in ihrer Abbildung, sondern in ihrer distanzierenden, verfremdenden Beobachtung. *„Was wir wahrnehmen und was wir denken ist nicht unmittelbar wahr als übereinstimmend mit der Wirklichkeit. Es ist eine [...] Illusion, es gäbe einen perspektivenunabhängigen, realitätsunmittelbaren Zugriff auf Wahrheit. Weil logisch zwingende, unbedingte Ableitungen und Letztbegründungen nicht möglich sind, entstehen überhaupt erst konkurrierende Strategien, mit Ungewissheit umzugehen“* (Faulstich 2003, S. 91).

Abb. 2: Theorieansätze und Theorieebenen

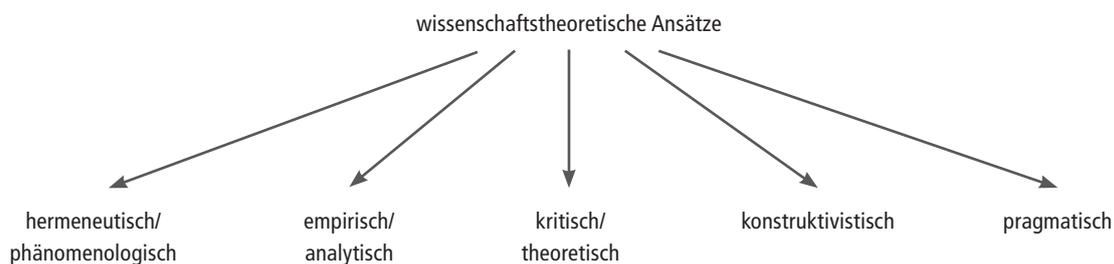
	Technologischer Ansatz	Identitätstheoretischer Ansatz	Integrativer Ansatz	Sozialökologischer Ansatz	Genderspezifischer Ansatz	Konstruktivistischer Ansatz
Wissenschafts-/ Erkenntnistheorie	normatives Paradigma, kausalanalytisch, quantifizierend, mechanistisch	Idealismus, Aufklärung, interpretatives Paradigma, hermeneutisch	Interdisziplinarität, Lebenswelt	ökologisches Paradigma, Kritik an Naturwissenschaften	interpretatives Paradigma, ganzheitlich	nicht-dualistisch, nicht normativ, nicht reduktionistisch
Gesellschaftstheorie	technischer Fortschritt, Wirtschaftswachstum, Rationalisierung	Pluralisierung und Individualisierung, Verlust sozialer Stützsysteme	Interdependenz Technik, Wirtschaft, Politik, Abbau der Arbeitsteilung, multikulturell	Krise des Industrialismus, ökologische Erneuerung, reflexive Modernisierung	Gleichberechtigung, Gender = gesellschaftliches Konstrukt	Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit, Pluralität
Anthropologie	Qualifizierung und Motivation als Produktivkräfte, defizitäres Bewusstsein	Auflösung der Normalbiografie, Emanzipation, Identitätskrisen	Ganzheitlichkeit, Anerkennung von Differenz	innere Ökologie, neue Körperlichkeit, Wertewandel, ökol. Ethik, Ästhetik	Einheit Geist/ Körperlichkeit	kognitive Autonomie und soziale Zugehörigkeit
Bildungs-/ Lerntheorie	Unterrichts- u. Sozialtechnologie, Programmierbarkeit, instrumentelles Lernen, dualistisches Denken	Identitätslernen, reflexives Lernen, Erfahrungslernen, Betroffenheit	Zusammenhangswissen, Deutungsmuster, interkulturelles Paradigma, vernetztes Denken	vernehmende Vernunft, Unterlassungshandeln, antizipatorisches Lernen	ganzheitliche Bildung, vernetztes Denken	Beobachtung II. Ordnung, selbstgesteuertes Lernen
Makrodidaktik	Personal- u. Organisationsentwicklung, Qualifikationsbedarf, geschlossene Curricula	subjektorientierte Themen, Bildungsbedürfnisse, Lebensweltbezug	Integration berufl., allg., pol. Bildung, gemischte Zielgruppen fachbereichsübergreifend	Integration Ökologie und Gesundheit, Kultur, Beruf, selbstorganisierte Initiativen	Frauenbildung/ Männerbildung	generative Themen, Lebensweltorientierung
Mikrodidaktik/ Methodik	Technologietransfer, Schlüsselqualifikationen, Effizienz, Lernort Betrieb	Therapienähe, biografische Methoden, teilnehmerorientiert	problemorientiert, projektorientiert, soziales Lernen, Gruppenarbeit	Lernökologie, Entschulung, spielerisches, aktivierendes Lernen, Erkundungen	geschlechtergerechte Didaktik, Biographizität	Konstruktionsmethoden, Anschlussfähigkeit, Metakognition

Quelle: Siebert 2006, S. 106.

Er unterscheidet fünf wissenschaftstheoretische „Grundpositionen“, die lebenslanges Lernen jeweils verschieden begründen (vgl. ebd., S. 93). Hermeneutisch-phänomenologische geisteswissenschaftliche Denkansätze von Wilhelm Dilthey, Nohl, Flitner, Spranger u.a. haben Faulstich zufolge die Erwachsenenbildung bis Mitte der 1960er-Jahre beeinflusst. Mit der Professionalisierung der Erwachsenenbildung wurden mehr und mehr empirische

Forschungen durchgeführt. Faulstich dazu zusammenfassend: „*Empirische Forschung zum Lernen und die Übernahme quantifizierender erfahrungswissenschaftlicher Methoden waren eine Konsequenz der von Heinrich Roth 1962 propagierten ‚realistischen Wendung‘ von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft [...] Ansätze der Lehr-Lern-Forschung in der Erwachsenenbildung waren von diesem Modell infiziert*“ (ebd., S. 113).

Abb. 3: Fünf wissenschaftstheoretische „Grundpositionen“



Quelle: Faulstich 2003, S. 93.

Die Kritische Theorie der Frankfurter Schule ist vor allem von Theodor W. Adorno, Max Horkheimer und Jürgen Habermas konzipiert worden. „*Hier findet sich*“ – so Faulstich – „*die spezifische Kombination von Interesse und Vernunft, welche die kritische Theorie durchzieht. Vernunft richtet sich demgemäß nicht auf die Faktizität des Bestehenden, sondern auf Potenziale des Möglichen*“ (ebd., S. 118). Eine Gegenposition zur Kritischen Theorie ist der Konstruktivismus, von dem sich Faulstich jedoch distanziert: „*Suche nach Wahrheit als Anspruch auf gültige Interpretationen von Welt wird aufgegeben und ein dem sozialen Individualismus korrespondierender theoretischer Pluralismus und Relativismus propagiert*“ (ebd. S. 126). Faulstich ist der Meinung, dass Begriffe wie Autopoiesis den Bildungs- und Aufklärungsbegriff nicht ersetzen können. Er selbst plädiert für eine pragmatische Grundlegung der Erwachsenenbildung. Bekannte Vertreter dieser Richtung sind die Amerikaner Charles Sanders Peirce, William James und John Dewey. Dewey etwa plädiert für eine erfahrungs- und handlungsorientierte Pädagogik,

wie Faulstich ausführte: „*Wirklichkeit erschließt sich den Handelnden nicht durch die Rezeption durch die Sinne und nicht durch abstraktes Denken, sondern praktisch-konstruktiv im Zusammenhang des Vollzugs von Handlungen. Dabei sind Handlungen immer eine Einheit von Wissen, Gefühlen und Werturteilen*“ (ebd., S. 143).

Faulstich selbst verknüpft den Pragmatismus mit der Kritischen Theorie. Er hält an einem Wahrheitsbegriff fest und beschreibt Wissenschaft als „*Lebensform*“. „*Ein kritisch-pragmatisch geklärtes Konzept von Wissenschaft und Bildung steht vor der Aufgabe, alle drei Dimensionen – die technische, die reflexive und die praktische – im Leistungsspektrum aufzunehmen*“ (ebd., S. 153). Ein solches Konzept bezeichnet er als „*lebensefaltende Bildung*“.

Aktuelle Diskussionen und Trends

2008 hat Sigrid Nolda eine „*Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*“ veröffentlicht.⁵ In

⁵ Eine von Wilhelm Filla verfasste Rezension des genannten Buches von Sigrid Nolda findet sich in der aktuellen Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at unter http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/18_filla.pdf.

dem Kapitel über „deutungsanalytische Sichten auf Erwachsenenbildung“ erörtert sie den symbolischen Interaktionismus sowie „systemisch-konstruktivistische Ansätze“. Nolda schreibt dazu: „Lernen ist damit in prinzipieller Weise ein ‚Deutungslernen‘, wobei das explizite Deutungslernen, also eine pädagogische Kommunikation über Deutungen, eher eine Sonderform darstellt. Ein direkter, verändernder Zugriff auf Deutungen von Lernenden ist dabei nicht möglich. Lehrende können Veränderungen nicht erzeugen, sie können sie bestenfalls ermöglichen. Es wird deshalb für ein Umstellen von der sogenannten ‚Erzeugungsdidaktik‘ auf eine ‚Ermöglichungsdidaktik‘ plädiert“ (Nolda 2008, S. 40). Damit verweist sie auf einen Begriff, den Rolf Arnold populär gemacht hat.⁶

In dem Kapitel über „modernisierungstheoretische Sichten auf Erwachsenenbildung“ behandelt sie Ulrich Becks Analysen der „Risikogesellschaft“ und der „reflexiven Modernisierung“, die damit verbundenen Prozesse der Individualisierung und der Pluralisierung (siehe dazu etwa die soziale Milieuforschung) sowie die Theorie der Wissensgesellschaft. In dem Abschnitt über die Wissensgesellschaft weist sie nicht nur auf die Expansion wissenschaftlichen Wissens, sondern auch auf die „Veränderung der Bedeutung und des Umgangs mit Wissen“ (ebd., S. 49) hin. Konstruktivistisch betrachtet könne Wissen nicht linear vermittelt werden, sondern werde in den Köpfen der Individuen autopoietisch und selbstreferenziell erzeugt. Ein wesentliches Merkmal der Wissensgesellschaft sei Nolda zufolge aber nicht (nur) der Wissenszuwachs, sondern (auch) die Zunahme des Nichtwissens. Wie angesichts des Nichtwissens kompetent und verantwortlich gehandelt werden kann, sei eine pädagogische Schlüsselfrage. Aktuell in dem Theorienspektrum von Nolda ist vor allem das Kapitel über „diskursanalytische und machttheoretische Sichten auf Erwachsenenbildung“. „Neben dem bildungspolitischen Diskurs bildet der Diskurs der Praktiker und Institutionenvertreter einen wichtigen Gegenstand der Diskursanalyse. Auch hier geht es nicht um die

Charakterisierung eines Individualstils, sondern um das Aufspüren allgemeiner Tendenzen, denen die einzelnen Verfasser solcher Texte Ausdruck verleihen“ (ebd., S. 63). Allerdings bleibt zu fragen, ob hier nicht alter Wein in neue Schläuche gegossen wird. Den Diskursbegriff hat Habermas bereits in den 1960er-Jahren verwendet und eine kritische – auch ideologiekritische – Interpretation offizieller Verlautbarungen ist auch nicht neu.

Ein weiterer Theorieansatz ist – nach Nolda – „Weiterbildung als gouvernementale Machtpolitik“. Dieses Konzept der „gouvernementalität“⁷ stammt von Michel Foucault. „Dabei geht es“ – wie die Autorin ausführt – „vor allem um Umbrüche, die im Zeichen des sogenannten Neoliberalismus stehen, in dem der Rückzug des Staates aus der Verantwortung für die Bürger mit Appellen zur Eigenverantwortung einher geht. Diese neoliberale Gouvernementalität ist bei der Behandlung unterschiedlicher gesellschaftlicher und ökonomischer Probleme erkennbar und betrifft auch den Bereich der Weiterbildung“ (ebd., S. 65).

Ob diese politische Analyse in der momentanen Weltwirtschaftskrise noch zutrifft, erscheint zweifelhaft. Bezogen auf Weiterbildung wird Selbststeuerung von Nolda als verkappte Fremdsteuerung wahrgenommen. „Unter gouvernementalitätstheoretischer Perspektive stellt sich das selbstgesteuerte Lernen nämlich als eine Steuerungstechnologie des Staates und Weiterbildung als Teil der damit verbundenen Macht dar“ (ebd., S. 65). Auch hier ist anzumerken: Seit der „Didaktik der Aufklärung“ wissen wir, dass jedes Autonomiekonzept auch eine Kehrseite und damit ungewollte Nebenwirkungen hat. Darauf aufmerksam zu machen, erscheint berechtigt. Eine Selbststeuerung des Lernens deshalb abzulehnen, erscheint jedoch kontraproduktiv. Wie in den 1970er-Jahren beschäftigen sich diese – von Foucault u.a. – beeinflussten Theorien wieder mit politologischen Fragestellungen. Der/die lernende Erwachsene, seine/ihre Lernmotive und Lerninteressen, scheinen wieder aus dem Blick zu geraten. Pädagogische Begrifflichkeiten verlieren wieder an Bedeutung.

6 Arnold registriert vor dem Hintergrund des systemisch-konstruktivistischen Paradigmas einen Wandel der Lernkulturen und damit auch der Lehrstile. Es zeichne sich auch in der Praxis eine „alternative Lernkultur“ ab. „Der darin seinen Ausdruck findende Paradigmenwechsel ist durch die beiden Trends ‚von der Wissenspräsentation zur Wissenserschließung‘ und ‚von der Wissenseignung zur Wissenserzeugung‘ gekennzeichnet“ (Arnold/Pätzold 2008, S. 179).

7 Näheres zum Gouvernementalitätsansatz von Michel Foucault findet sich im Beitrag „Lebenslanges Lernen – Tugend oder gouvernementales Optimierungskalkül?“ von Agnieszka Dzierzbicka unter http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-2/meb07-2_03_dzierzbicka.pdf

Knud Illeris: The three Dimensions of Learning

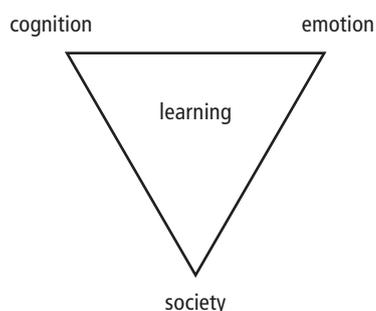
In den meisten bisher dargestellten Theorien und Theorieübersichten kamen lerntheoretische Perspektiven zu kurz (mit Ausnahme des Konstruktivismus). Außerdem wurden die Verknüpfungen zwischen soziologischen, psychologischen und didaktisch-methodischen Sichtweisen vernachlässigt (eine Ausnahme ist Negt). Der Däne Knud Illeris versucht, diese Lücke zu schließen. Er ordnet die Vielzahl der Lerntheorien und verbindet einen gesellschaftlichen mit einem individuellen Zugang. Illeris unterscheidet externe (soziale) und interne (psychische) Aspekte des Lernens:

Jedes Lernen beinhaltet zwei vom Wesen her unterschiedliche Prozesstypen, und zwar einen externen Interaktionsprozess zwischen dem/der Lernenden und seiner/ihrer sozialen, kulturellen und materiellen Umgebung, und einen internen psychologischen Aneignungs- und Verarbeitungsprozess, in dem neue Impulse mit den Ergebnissen früheren Lernens verbunden sind.

Illeris 2006

Diese Unterscheidung von externen und internen Faktoren wird ergänzt durch eine Differenzierung von drei Dimensionen des Lernens: „Jedes Lernen beinhaltet drei Dimensionen, und zwar die kognitive Dimension des Wissens und der Fertigkeiten, die emotionale Dimension der Gefühle und Motivation sowie die soziale Dimension der Kommunikation und Kooperation – alle drei eingebettet in einen gesellschaftlich situierten Kontext“ (ebd., S. 29).

Abb. 4: Dimensionen des Lernens



Quelle: Illeris 2004, S. 19.

Nach diesen drei Dimensionen lassen sich auch Lernstile, Lerntypen und Lernarten unterscheiden:

- das vorwiegend kognitive Lernen, bei dem Wissen, Denken, Reflexion, auch Metakognition im Vordergrund stehen
- das stark emotional verankerte Lernen, bei dem Gefühle, Bedürfnisse, psychodynamische Prozesse eine besondere Rolle spielen
- das soziale Lernen, das von Interaktionen, Gruppendynamik, Kooperation und Verständigung geprägt wird

Selbstverständlich würden sich Illeris zufolge diese Dimensionen in der Praxis der Bildungsarbeit überlappen und vermischen. Im Erwachsenenalter würden sich Modifizierungen dieser Dimensionen feststellen lassen. Ausgeprägt sei bei Erwachsenen kognitiv „die Fähigkeit zum dialektischen Denken, die Fähigkeit zur Anwendung praktischer Logik, die Fähigkeit zu begreifen, wie man wissen kann, was man weiß (Meta-Kognition) und die Fähigkeit zur kritischen Reflexion“ (ebd., S. 36). Emotionalität sei beim Lernen Erwachsener von großer Bedeutung. „Das Lernen ist bei Erwachsenen hoch selektiv und die Selektion wird häufig mehr durch unbewusste Gefühle als durch bewusste Entscheidung gelenkt“ (ebd., S. 37). In solcher Hinsicht wachse einerseits die Verantwortung des Erwachsenen für sich und die Umwelt, andererseits würden gesellschaftliche Lernzwänge zunehmen. „Es ist daher wichtig zu erkennen, dass Erwachsene zwar gezwungen werden können, an einer Lernaktivität teilzunehmen, dass sie aber kaum dazu gezwungen werden können, das zu lernen, was von ihnen erwartet wird“ (ebd., S. 37). Damit verweist Illeris auf die konstruktivistische These der Eigenstimmigkeit des Lernens Erwachsener. Dieses „Lerndreieck“ wird von Illeris – und deshalb berücksichtige ich ihn in diesem Zusammenhang – zu einem „Lerntheorien-Dreieck“ erweitert. Die aktuellen Lerntheorien lassen sich schwerpunktmäßig einer der drei Dimensionen zuordnen, z.B.:

- Kognition: Jean Piaget, David Kolb
- Emotion: Sigmund Freud, Erik Erikson, Thomas Ziehe
- Gesellschaft: Kenneth J. Gergen, Oskar Negt

Illeris dazu wörtlich: „Das Dreieck von Kognition, Emotion und Umgebung ist nicht nur der Schlüssel zum Verständnis vom Lernen; im Spannungsfeld von Piaget, Freud und Marx können auch die Theorien zum Lernen verortet werden – ob sie sich als Lerntheorien bezeichnen oder nicht“ (ebd., S. 29). Illeris' zentrale These ist der Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft. Beide Seiten beeinflussen sich wechselseitig und Lernen kann als Vermittlung zwischen Subjekt und gesellschaftlichen Verhältnissen definiert werden. „Fundamentally learning is a process mediating between man as a biologically and genetically developed species and the societal structures developed by man“ (Illeris 2004, S. 293).

Was denken die „Professionals“?

Rolf Arnold hat 2008 sieben WissenschaftlerInnen der Erwachsenenbildung nach ihrem Theorieverständnis befragt. Dieser konventionelle „personalisierende“ Zugang hat durchaus seine Berechtigung. Insbesondere in der Erwachsenenbildung sind Theorieansätze mit den Biografien der „TheoretikerInnen“, mit ihren eigenen Bildungserfahrungen und Daseinsthemen, ihrer Lebenswelt und ihren Lebensentwürfen verbunden. Wenn reflektiert wird, wann, wie, mit wessen Unterstützung, in welcher Lebensphase wir eine Theorie „erfunden“ und uns mit ihr identifiziert haben, werden Theorien lebendiger und verständlicher. Rolf Arnold hat den ExpertInnen fünf Fragen gestellt, die schriftlich beantwortet wurden:

1. Wenn ich an die ‚Bildung Erwachsener‘ denke, dann...?
2. Worin liegt das Spezifische Ihres/Deines Zugangs zur Erwachsenenpädagogik sowie insbesondere ihrer Forschung und Theorie?
3. Welchen besonderen Chancen (um nicht zu sagen: ‚Herausforderungen‘) sehen sich Erwachsenenbildung und Erwachsenenpädagogik derzeit gegenüber?
4. Welche Gefahren bestehen für die Erwachsenenbildung und ihre Wissenschaft?
5. Welches sollten die drei prioritären Fragestellungen einer zukünftigen Erwachsenenbildungsforschung sein?

Arnold/Pätzold 2008

Die sieben „Weisen“ wurden spezifischen erwachsenenpädagogischen „Lesarten“ zugeordnet:

- Peter Faulstich (Universität Hamburg): kritisch-pragmatische Konzeption,
- Ekkehard Nuissl von Rein (Universität Essen und DIE, strategische Gestaltungskonzeption),
- Jochen Kade (Universität Frankfurt, Aneignungskonzeption),
- Rudolf Tippelt (Universität München, milieutheoretische Anregungen),
- Felix Rauner (Universität Bremen, berufspädagogische Anregungen),
- Ludwig A. Pongratz (Universität Darmstadt, Kritische Theorie der Erwachsenenbildung) und
- Elke Gruber (Universität Klagenfurt, Erwachsenenbildung zwischen Anpassung und Emanzipation).

Eine Wiedergabe der zum Teil sehr differenzierten Positionen würde an dieser Stelle zu weit führen. Die Verbindung von eigener Biografie und professioneller Theorie wurde besonders bei Elke Gruber deutlich. Sie verknüpft Erwachsenenbildung mit Lebensqualität. Gruber stellt einen Zusammenhang zwischen Bildung und Gefühl her. Sie ist auch die einzige, die die emotionale Dimension von Bildung zur Sprache bringt. „Bildung“ sei nicht nur Kognition und Reflexion, nicht nur Diskurs und Kritik, sondern auch „Erlebnis“ und „Faszination“. Sie schreibt: „Ich meine, wir sollten uns dieser Möglichkeiten und Freiräume wieder besinnen, diese verstärkt einfordern und in der Bildungsarbeit ganz einfach ‚leben‘ [...] Nach wie vor gibt es für mich einen engen Zusammenhang von (Erwachsenen-)Bildung, Freiheit und Glück. Ein glückliches und erfülltes Leben führen zu können, heißt auch ein weithin freies Leben zu führen“ (Gruber zit.n. ebd., S. 173).

Bildung nicht nur als Horizonterweiterung, sondern auch als Befreiung, Bildungserlebnisse nicht nur als kognitive Aha-Erlebnisse, sondern als Auslöser von Glücksgefühl – diese lebensphilosophische Dimension ist in der Theoriediskussion zu kurz gekommen.

Von der Volksbildung zum lebenslangen Lernen

Zur Theorie gehört auch eine Evaluation der Bildungsarbeit. Viele Theorien konzentrieren sich auf die Frage, was Erwachsenenbildung in Wissenschaft

und Praxis erreichen soll, nicht aber, was sie bisher bewirkt hat. Eine solche reflexive „Erwachsenenbildungsfolgenabschätzung“ ist nicht objektiv möglich, sondern beobachtungsabhängig.

Werner Lenz schrieb 2001 in einem Beitrag für den Sammelband von Martha Friedenthal-Haase „Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – Was war wesentlich?“: *„Besonders sichtbar, und für Länder wie Deutschland und Österreich gültig, wird das Interesse gesellschaftlicher Gruppen an der Erwachsenenbildung nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs, mit der Erneuerung der demokratischen Gesellschaftsform und der politischen Souveränität dieser Länder. In diesem Zeitraum wurden die unterschiedlichen Einrichtungen allgemeiner und berufsorientierter Weiterbildung neu gegründet. Mit der Internationalisierung und Globalisierung sowie mit der zugleich einhergehenden Intensivierung des wirtschaftlichen Wettbewerbs erhielt Erwachsenen- und Weiterbildung einen neuen Stellenwert im Bildungsgeschehen. Der Trend zur Dienstleistungsgesellschaft, die Akademisierung von Berufen, die Veränderung der Produktionsweisen aufgrund neuer Technologien sind nur einige Beispiele, warum ‚intellektuelles Kapital‘ – seine Aus- und Fortbildung – von gesellschaftlichem Interesse ist“* (Lenz 2001, S. 202). Doch die Botschaft des „lebenslangen Lernens“ als Erfolgsprogramm sei zwiespältig. Wie immer gäbe es GewinnerInnen und VerliererInnen. *„Dieses lebenslange Lernen hat ein zweites Gesicht. Studierenden wird signalisiert, dass sie mit einem Studienabschluss allein nur sehr wenig Chancen am Arbeitsmarkt haben [...]. Eine andere Botschaft lautet, sichere Arbeitsplätze seien künftig nur durch lebenslanges Lernen zu erhalten. Sind das nicht schlechte Aussichten für lernschwache Personen?“* (ebd., S. 209).

Wolfgang Seitter warnt in seiner „Geschichte der Erwachsenenbildung“ vor einer professionellen Semantik des „Klagens“. Er betont die Fortschritte einer Universalisierung des Pädagogischen. *„Universalisierung des Pädagogischen meint dabei sowohl die Ausweitung organisierten Unterrichts, die Zunahme pädagogischen Personals, die Verwissenschaftlichung der pädagogischen Wissensbasis oder die Häufung und Verdichtung lebensweltlich gebundener Lernformen als auch die Übernahme pädagogischer Konstruktionsprinzipien in den*

eigenen Lebenslauf“ (Seitter 2000, S. 144). Lebenslanges Lernen – so Seitter – sei zur „gesellschaftlichen Leitformel“ geworden. Dem „Klagetopos“ der ErwachsenenbildnerInnen fehle eine „empirische Evidenz“ (vgl. ebd., S. 145).

Joachim H. Knoll macht darauf aufmerksam, dass die Formel des lebenslangen Lernens keineswegs so neu ist, wie es häufig suggeriert wird. Die EU, OECD und UNESCO hätten zweifellos wesentlich zur internationalen Verbreitung des Begriffs „lifelong learning“ beigetragen. Die erste Begriffsklärung stamme jedoch nicht – wie gelegentlich behauptet wird – von Edgar Faure („Learning to be“ 1972), sondern von dem Amerikaner Cyril Houle („The Inquiring Mind“ 1961). Houle verweist Knolls Ausführungen zufolge auf die lange jüdische Geschichte des Konzepts lebenslangen Lernens. Für ihn stehe *„lebenslanges Lernen mit dem ‚Judentum als Gemeinschaft‘ in Verbindung, und dies nicht zuletzt deshalb, weil hier das Lernen nicht ausschließlich auf eine religiöse Dimension bezogen ist, sondern stets auch Anleitung zur diesseitigen Lebensbewältigung und -gestaltung darstellt“* (Knoll 2007, S. 197).

Auch wenn lebenslanges Lernen eine lange Tradition hat, so ist damit doch eine Wende der Wahrnehmung verbunden: Die herkömmliche Trennung in Schule und Weiterbildung und die damit verbundene Versäulung wird – zumindest konzeptionell – abgebaut. Informelles Lernen wird aufgewertet, neue Lehr-Lern-Kulturen werden erprobt. Die Perspektive ist nicht mehr institutions-, sondern biografiebezogen (womit jedoch die Gefahr einer Deinstitutionalisierung verbunden ist). Nicht zu bestreiten ist die Tendenz zur Instrumentalisierung des lebenslangen Lernens, zumal die Begründungen meist ökonomischer Art sind. So schlägt Gruber den Begriff „lebensbegleitende Bildung“ vor (vgl. Gruber in: Arnold/Pätzold 2008, S. 175).

Auch wenn der Bildungsbegriff facettenreich ist und uneinheitlich verwendet wird, so enthält er doch eine humane, soziale und ökologische Dimension, die dem Lernbegriff fehlt. Wissenschaftlich verschmelzen mit dem Konzept des lebenslangen Lernens zwei – früher überwiegend getrennte – Disziplinen miteinander: Erwachsenenpädagogik und Berufspädagogik bilden eine „Einheit der Differenz“. Rainer Brödel stellt dazu fest: *„Dieser Trend wird sich*

intensivieren. Traditionell hat die Berufspädagogik beim lebensbegleitenden Lernen den Beruf, den Betrieb und das System der gesellschaftlichen Arbeit als Anwendungs- oder emergierenden Lernkontext im Auge. In der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Erwachsenenpädagogik hingegen interessieren darüber hinaus auch die außerbetriebliche Kompetenzentwicklung und solche Bildungsprozesse, die berufliche Verwertungszusammenhänge transzendieren“ (Brödel/Kreimeyer 2004, S. 32).

Versuchen wir eine Zusammenfassung:

- Die Theoriediskussion zur Erwachsenenbildung weist ein hohes wissenschaftliches Niveau auf.
- Als Leitidee scheint sich die biografische Verankerung des lebenslangen Lernens durchzusetzen.
- In der Literatur dominieren Begründungen des Lernens. Fragen nach den Lerninhalten und nach der erwachsenengemäßen Lehre kommen zu kurz.
- Insgesamt ist die Theoriediskussion immer noch „soziologielastig“.
- Kontroversen beziehen sich vor allem auf die Dominanz ökonomischer Maßstäbe.
- Die Verbindung von Theorie und Empirie ist immer noch unterentwickelt.
- Eine Kommunikation zwischen „TheoretikerInnen“ und „PraktikerInnen“ erfolgt eher zufällig.

Welche Entwicklung der Theoriebildung ist in Zukunft wünschenswert?

Eine Vernetzung von Theorie, Empirie und Alltagserfahrung. Pädagogische Theorien – z.B. Subjekttheorien – lassen sich nicht exakt empiristisch verifizieren oder falsifizieren. Aber sie lassen sich empirisch illustrieren, auch konkretisieren und differenzieren. Theorien können empirische Forschungen anregen – z.B. Biografie Forschungen und Bildungsforschungen. Theorien, Empirie und Bildungspraxis resultieren aus unterschiedlichen Beobachtungsperspektiven, sie unterliegen unterschiedlichen Logiken und Kriterien. Aber diese Perspektiven können sich

ergänzen und vernetzen, sie können sich zueinander komplementär verhalten. Nehmen wir als Beispiel die konstruktivistische Pädagogik. Grundlage dieses Paradigmas ist eine Theorie, und zwar vor allem eine Erkenntnistheorie mit anthropologischen Implikationen: Lebewesen verfügen ihr zufolge über keinen direkten epistemologischen Zugang zur außersubjektiven Realität. Wir würden eigene Wirklichkeiten im Rahmen unserer Erkenntnismöglichkeiten und mentalen Strukturen erzeugen. Kant, der als Vorläufer dieser Erkenntnistheorie gelten kann, spricht von „Anschauungsformen“ (Raum, Zeit, Kausalität), die unsere Wirklichkeitskonstruktion „rahmen“. Die „kopernikanische Wende“ dieser Theorie besteht in Kants These, dass die Vernunft nur das an der Natur erkennen kann, was sie in diese hineindenkt. Wir geben der Natur unsere Ordnung; ob das aber die Ordnung der Natur ist, sei völlig offen. Diese Theorie lässt sich nicht empirisch beweisen, aber die Empirie, z.B. der Neurowissenschaften, kann diese Theorie neuronal untermauern: Die Gehirnforschung bestätigt, dass das Gehirn weitgehend selbstorganisiert, eigendynamisch, selbstreferenziell und operational geschlossen funktioniert. Lernen sei vor allem eine Vernetzung und Neuverdrahtung neuronaler Assoziationsareale. Metaphorisch gesprochen kommuniziert das Gehirn mit sich selbst, indem Erinnerungen wachgerufen und mit neuem Wissen vernetzt werden. Es bestehen allenfalls indirekte Koppelungen zwischen dem Gehirn und der Außenwelt.

Die alltagspraktische Erfahrung der PädagogInnen vermag diese Autopoiese, diesen Eigensinn und diese Selbstbezüglichkeit der Lernenden, die Emergenz, auch ihre ständige Erzeugung von eigenen Wirklichkeiten zu bestätigen. Vereinfacht gesagt: Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar. Doch nicht die TeilnehmerInnen, auch die Lehrenden selber konstruieren ständig sich selbst, ihr „Klientel“ und ihre Umwelt. Durch Selbstbeobachtung können PädagogInnen wahrnehmen, wie sie ihre Welt so erzeugen, dass sie viabel ist, d.h., dass sie „passt“ und sinnvoll erscheint. Dieses Beispiel soll die Einheit der Differenzen veranschaulichen: Theorie, Empirie und Alltagserfahrung können sich komplementär ergänzen, aber auch perturbieren (d.h. verunsichern) und sich so weiterentwickeln.

Literatur

Verwendete Literatur

- Arnold, Rolf/Pätzold, Henning (2008):** Bausteine zur Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 53).
- Brödel, Rainer/Kreimeyer, Julia (Hrsg.) (2004):** Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960):** Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. In: Deutscher Volkshochschulverband (1961): Volkshochschule. Stuttgart: Klett, S. 389-457.
- Dewe, Bernd/Frank, Günter/Huge, Wolfgang (1988):** Theorien der Erwachsenenbildung. München: Max Hueber.
- Faulstich, Peter (2003):** Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung. München/Wien: Oldenbourg.
- Felitz, Werner (Hrsg.) (1949):** Konfuzius. Der gute Weg. Bern: Scherz-Verlag.
- Freire, Paulo (1973):** Pädagogik der Unterdrückten. Hamburg: Rowohlt.
- Ganglbauer, Stephan (1999):** „Neutrale“ Volksbildung und die „werturteilsfreie Wissenschaft“. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung. Heft 1-4, S. 60-84.
- Gruber, Elke/Kastner, Monika/Brünner, Anita/Huss, Susanne/Kölbl, Karin (Hrsg.) (2007):** Arbeitsleben 45 plus. Erfahrung, Wissen & Weiterbildung. Theorie trifft Praxis. Klagenfurt: Hermagoras/Mohorjeva.
- Hartmann, Ludo Moritz (1900):** Zur Ausgestaltung der volkstümlichen Universitätskurse. In: Faulstich, Peter (2008): Vermittler wissenschaftlichen Wissens. Biographien von Pionieren öffentlicher Wissenschaft. Bielefeld: transcript (= Theorie Bilden), S. 168-174
- Illeris, Knud (2004):** The three Dimensions of Learning: Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social. Roskilde: University Press.
- Illeris, Knud (2006):** Das „Lerndreieck“. Rahmenkonzept für ein übergreifendes Verständnis vom menschlichen Lernen. In: Nuissl, Ekkehard von Rein (Hrsg.) (2006): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 29-41.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (Hrsg.) (2005):** Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel. Beiträge zum Lernen Erwachsener. Bielefeld: W. Bertelsmann (= Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen 6).
- Kant, Immanuel (1803):** Über Pädagogik. In: Beutler, Kurt/Horster, Detlef (1996): Pädagogik und Ethik. Stuttgart: Reclam, S. 36-44.
- Knoll, Joachim H./Siebert, Horst (1969):** Wilhelm von Humboldt – Politiker und Pädagoge. Heidelberg: Quelle + Meyer.
- Knoll, Joachim H. (2007):** „Lebenslanges Lernen“ – ein neuer Begriff für eine alte Sache? Eine historische Spurensuche. In: Bildung und Erziehung, Heft 2, S. 195-208.
- Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (Hrsg.) (1983):** Terminologie der Erwachsenenbildung. Teil 2: Grundbegriffe der Erwachsenenbildung. Salzburg.
- Lenz, Werner (2001):** Menschenbildner unterwegs. Mobil und flexibel. Ergebnis eines Jahrhunderts Erwachsenenbildung? In: Friedenthal-Haase, Martha (Hrsg.): Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert. Was war wesentlich? München: Hampp, S. 199-214.
- Mertens, Dieter (1977):** Schlüsselqualifikationen: In: Siebert, Horst (Hrsg.) (1977): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, S. 99-121.
- Negt, Oskar (1971):** Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung. 2. Aufl. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.
- Nolda, Sigrid (2008):** Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Robinsohn, Saul (1972):** Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Röhrig, Paul (1989):** Lebendige Erwachsenenbildung – Reflexionen über die Aktualität von N. F. S. Grundtvig. Bederkesa: HVHS.
- Safranski, Rüdiger (2004):** Schiller: oder Die Erfinder des Deutschen Idealismus. München: Hanser.

- Seitter, Wolfgang (2000):** Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Siebert, Horst (Hrsg.) (1977):** Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann.
- Siebert, Horst (2006):** Theorien für die Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann (= Studentexte für Erwachsenenbildung).
- Weymann, Ansgar (Hrsg.) (1980):** Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt: Luchterhand.
- Zeuner, Christine (2001):** Arbeitsgemeinschaft. In: Arnold, Rolf et al. (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 31-32.

Weiterführende Literatur

- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2004):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. 2 Bde. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Dzierzbecka, Agnieszka (2007):** Lebenslanges Lernen – Tugend oder gouvernementales Optimierungskalkül? In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 2/2007. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf> [Stand: 2009-07-21].
- Feidel-Mertz, Hildegard (1968):** Zur Geschichte der Arbeiterbildung. Bad Heilbrunn (= Klinkhardts pädagogische Quellentexte).
- Friesenbichler, Bianca (2007):** Paulo Freire. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 1/2007. Überarbeitete Fassung. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf> [Stand: 2009-07-02].
- Gnahn, Dieter (2007):** Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: W. Bertelsmann (= Studentexte für Erwachsenenbildung).
- Griese, Hartmut (1979):** Sozialisation im Erwachsenenalter. Weinheim/Basel: Beltz.
- Honneth, Axel (1994):** Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen Zeitdiagnose. Frankfurt: Fischer.
- Rosenblatt, Bernhard von/Bilger, Frauke (2008):** Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld: W. Bertelsmann (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Schiersmann, Christiane (2006):** Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der erwerbstätigen Bevölkerung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Tietgens, Hans (1969):** Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Dokumente zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht (= Paedagogica 5).
- Welsch, Wolfgang (1996):** Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt: Suhrkamp.



Foto: K.K.

Prof. (em.) Dr. phil. Horst Siebert

h.siebert.hannover@t-online.de
<http://www.ifbe.uni-hannover.de/>
 +49 (0)51176217352

Horst Siebert studierte Literaturwissenschaft, Altphilologie und Philosophie in Kiel und München. Er disserdierte 1965 und war ab 1966 als Assistent an der Ruhr-Universität Bochum tätig. Ab 1970 war er Professor für Erwachsenenbildung an der Leibniz-Universität Hannover. Darüber hinaus war er Honorarprofessor an der Universität Jasi (Rumänien) und hatte diverse Lehraufträge an den Universitäten Innsbruck, Klagenfurt, Wien, Sofia u.a. Seit 2007 ist er emeritiert.

Stiefkind der Wissenschaft: vergleichende Erwachsenenbildungs- forschung

Wilhelm Filla

Wilhelm Filla (2009): Stiefkind der Wissenschaft: vergleichende Erwachsenenbildungsforschung.
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 7/8, 2009. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>.
ISSN 1993-6818.

Schlagworte: Erwachsenenbildung, internationale Erwachsenenbildungsforschung, vergleichende
Erwachsenenbildungsforschung, Mehrländervergleiche, interkulturelle Vergleichsstudien

Abstract

Erwachsenenbildung ist historisch auch das – zumeist übersehene – „Produkt“ eines grenzüberschreitenden interkulturellen Institutionen-Transfers. Die Wissenschaft von der internationalen Erwachsenenbildung hinkt aber insbesondere unter komparativen Gesichtspunkten der Praxis nach. Der Beitrag beschreibt zehn Probleme internationaler Vergleichsforschung (kleine scientific community, Theoriedefizite, terminologische Probleme usw.) und nennt sieben Gründe für Forschungen zur internationalen Erwachsenenbildung unter komparativen Gesichtspunkten. Die verstärkt international agierenden MitarbeiterInnen werden vier Typen zugeordnet: „hauptberuflichen InternationalistInnen“, „Nebenbei-InternationalistInnen“, „europäischen ErwachsenenbildnerInnen“ und „Auslands-Lehrenden“. Fazit ist: Es sprechen viele Gründe dafür, sich mit dieser Thematik in der empirischen und theoretischen Forschung weit mehr als bisher auseinanderzusetzen.

Stiefkind der Wissenschaft: vergleichende Erwachsenenbildungs- forschung

Wilhelm Filla

Moderne Erwachsenenbildung ist in Europa in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts „von unten“, aus der Gesellschaft heraus, entstanden. Ihr Konstituierungsprozess unterscheidet sie prinzipiell von Schule und Universität, die weitgehend „von oben“, durch staatliche Aktivitäten, entstanden sind und „von oben“ getragen werden. Diese spezifischen Entstehungsbedingungen sind bis heute für die dezentrale Struktur der Erwachsenenbildung mit verantwortlich.

Trotz ihrer dominant lokal-regionalen Ausrichtung, an der auch die Bildung von Verbänden, beginnend bereits im ausgehenden 19. Jahrhundert, nicht wirklich etwas veränderte, ist die Erwachsenenbildung historisch auch das – zumeist übersehene – „Produkt“ eines grenzüberschreitenden interkulturellen Institutionen-Transfers. Das gilt für die ab 1844 aus Dänemark kommenden Heimvolkshochschulen, für die ab 1873 von England ausgehende University Extension und ebenso für die 1888 in Berlin entstandene Urania-Bewegung. Grenzüberschreitung und Internationalität standen wie die lokale Orientierung am Beginn moderner Erwachsenenbildung in Europa.

Spätestens nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Erwachsenenbildung zu einem Faktor europäischer Integration und der darüber hinausgehenden Internationalisierung der Gesellschaft¹. Ab 1945 nahmen sich zudem zunehmend große Internationale Organisationen der Erwachsenenbildung in Europa

konzeptionell, theoretisch und perspektivisch an (siehe Gerlach 2000; Schemmann 2007).

Mit der Bildungspolitik der Europäischen Union nach dem Vertrag von Maastricht (1992) wurde eine qualitativ neue Stufe der Internationalisierung der Erwachsenenbildung erreicht. Durch Projekte und deren Finanzierung konkretisiert, konnte eine grenzüberschreitende Bildungspraxis umgesetzt werden (siehe Bechtel/Lattke/Nuissl 2005). Internationale Kooperationen und ebensolche Diskussionen auf der Ebene nationaler, regionaler und vielfach auch lokaler Einrichtungen der Erwachsenenbildung haben seither nicht nur enorm an Bedeutung gewonnen, sondern sind heute bereits ein integrales Element erwachsenenbildnerischer Normalität.

Vor dem skizzierten historischen Hintergrund nimmt es – auf den ersten Blick – wunder, dass eine internationale Erwachsenenbildungsvergleichsforschung, die das Attribut „vergleichend“ auch verdient, relativ wenig entwickelt ist und

¹ Zum Terminus „europäische Integration“ als Umschreibung für den immer engeren Zusammenschluss der europäischen Völker und zur Weiterbildung als „Faktor der europäischen Integration“ siehe genauer Pöggeler (1994).

erst allmählich „in Schwung“ kommt, zumal der Vergleich als Methode in der internationalen Erziehungswissenschaft bereits eine lange Tradition besitzt (siehe Adick 2008). Üblicherweise ist die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung deren Praxis in vielen Bereichen voraus. Auf dem hier angesprochenen Gebiet hinkt sie allerdings noch immer beträchtlich nach, wenngleich sich deutliche Ansätze einer Veränderung abzeichnen: Mit „Benchmarking“ als bildungspolitischem Instrument der Europäischen Union werden auf quantitativer Basis Einzelaspekte der Erwachsenenbildung, insbesondere Teilnahmequoten, für eine große Zahl von Ländern vergleichbar. Mit der Einführung eines Adult Education Survey (AES)² kommt es zu einem europäischen Erhebungsinstrument, dem eine gemeinsame Begrifflichkeit zugrunde liegt (siehe Rosenblatt/Bilger 2008; Gnahs/Kuwan/Seidel 2008). Seit den 1990er-Jahren ist überdies eine Vielzahl von Länderstudien zur Erwachsenenbildung publiziert worden. Was aber noch immer weitgehend fehlt, sind kategorial gegliederte, strukturelle Mehrländervergleiche zur Erwachsenenbildung, die historische wie aktuelle Erscheinungen und Entwicklungen nicht nur länderübergreifend miteinander in Bezug setzen, sondern vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Analysen erklären und dabei Unterschiede, Parallelen und Ähnlichkeiten aufzeigen. So gibt es nicht nur keine einigermaßen umfassend angelegte Vergleichsstudie zur Erwachsenenbildung von Österreich und Deutschland – ein erster Ansatz dazu liegt rund eineinhalb Jahrzehnte zurück und umfasst nur wenige Druckseiten (siehe Siebert 1995) –, sondern nicht einmal einen Vergleich der Volkshochschulen beider Länder, von einem europäischen Volkshochschulvergleich gar nicht zu reden.

Es wird zwar auch in Österreich – selten genug – der Blick über die Grenzen getan (siehe Lenz 1999), nicht aber im Sinne einer methodisch fundierten Vergleichsforschung, die sich theoretischer Kategorien bedient. Was es gibt, ist der Versuch, Klärung

in die vielfältige europäische Begriffslandschaft zur Erwachsenenbildung zu bringen (siehe Federighi/Nuissl o.J.). Aus Deutschland liegen ebenfalls Ansätze zu einer theoretischen und methodischen Durchdringung der Begriffsproblematik vor (siehe Faulstich/Wiesner/Wittpoth 2000).

In jüngster Zeit werden interkulturelle Vergleichsstudien publiziert, die sich auf einzelne Aspekte der Weiterbildung beziehen (siehe Egetenmeyer 2008; Schreiber-Barsch 2007) oder Weiterbildung generell unter globalen Gesichtspunkten thematisieren (siehe Seitz 2002; Redeker 2005). Es gibt sogar Vergleiche von Finanzierungssystemen für die Erwachsenenbildung verschiedener Länder, was aber nach wie vor fehlt, sind historisch-strukturelle und empirische Vergleiche von Erwachsenenbildungssystemen verschiedener Länder.³

Es gibt gute Grundlagen für eine umfassende Vergleichsforschung in Form zahlreicher Ländermonografien – von Afghanistan bis zum Vereinigten Königreich – und Publikationen, in denen Einzelaspekte der Erwachsenenbildung – von Learning Centers bis Lernzeitmodellen (siehe Stang/Hesse 2006; Dobischat/Seifert 2001) – für verschiedene Länder nebeneinander gestellt werden, ohne dabei zu umfassenden Erklärungen für Unterschiede, aber auch Parallelen zu kommen. Warum die internationale Vergleichsforschung in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung trotz der realen Internationalisierung des Praxisfeldes ein wissenschaftliches Stiefkind ist, erscheint erklärungsbedürftig und lässt sich auf eine Reihe von Gründen zurückführen.

Zehn Probleme internationaler Vergleichsforschung

Mit der internationalen Vergleichsforschung sind wenigstens zehn, sehr unterschiedlich wirkende Problembereiche verbunden, die zugleich Gründe

2 Der Verfasser hat für Vorlesungen an der Universität Klagenfurt unter dem Titel „Erwachsenenbildung in Europa. Ihre internationale Dimension“ ein umfangreiches Skriptum als Einführung in die europäische Erwachsenenbildung am Beispiel ausgewählter Länder (Deutschland, Finnland, Schweiz, Slowenien, Südtirol und Ungarn) ausgearbeitet und ins Netz gestellt und dem einen 7-Länder-Vergleich unter Einbeziehung von Österreich mit schlagwortartigen Kategorien hinzugefügt. In dieser Synopse sind historische, strukturelle, aktuelle und perspektivische Aspekte enthalten (siehe Filla 2009).

3 Eine Kurzfassung der österreichischen Ergebnisse findet sich im Nachrichtenkanal von www.erwachsenenbildung.at (siehe Friesenbichler 2009).

für den – relativ – geringen Entwicklungsstand der erwachsenenbildnerischen Vergleichsforschung darstellen.

Kleine scientific community

Die scientific community für eine Vergleichsforschung ist in den deutschsprachigen Ländern nur sehr klein, in Österreich kann nicht einmal von „sehr klein“ gesprochen werden. Joachim H. Knoll hat – auf die Bundesrepublik Deutschland gemünzt – festgehalten: *„Die Vergleichende Erwachsenenbildungsforschung ist in der Genese des Faches eine vergleichsweise junge Teildisziplin, ihre Sonderformen wie ‚international-vergleichende Erwachsenenbildungsforschung‘ oder ‚historisch-vergleichende Erwachsenenbildungsforschung‘ beschränken sich in der Bundesrepublik auf wenige Hochschullehrer oder Hochschulstandorte; auch in der international für maßgeblich erachteten Forschung ist die Sozietät dieser Experten durchaus überschaubar“* (Knoll 2002, S. 29).

Da die Zahl der einschlägig tätigen ForscherInnen klein ist, erweist sich auch der Forschungsgegenstand als – relativ – bescheiden, so dass für eine differenzierte empirische, methodisch und theoretisch elaborierte Weiterarbeit erst wenige tragfähige Fundamente vorhanden sind.

Methodische Probleme

Das methodische Hauptproblem der internationalen Vergleichsforschung zur Erwachsenenbildung besteht darin, dass noch keine fundierte Methodik vorliegt. Was wie ein Pleonasmus klingt, erweist sich als gravierendstes Problem. Eine theoriebasierte Methodik müsste sich vor allem mit der ungeheuren historischen, institutionellen, methodischen, inhaltlichen und legistischen Vielfalt der Erwachsenenbildung auseinandersetzen und Kriterien erarbeiten, um trotz dieser Vielfalt aussagekräftige Vergleiche anstellen zu können, und dabei die von Land zu Land unterschiedlichen Finanzierungssysteme mit einbeziehen.

Zu diesem „Mangel“ gesellt sich das Fehlen von Definitionen von Begriffen wie „Unterschiede“, „Parallelen“ und „Ähnlichkeiten“. Ab wann etwa liegen bei einzelnen Vergleichsaspekten Unterschiede zwischen Ländern vor und wann ist von gleichen oder ähnlichen Entwicklungen zu sprechen? Was auf den ersten Blick wie eine simple Frage anmutet, stellt sich in der Forschungsrealität als ein schwer und vor allem nicht eindeutig und ein für allemal zu lösendes Problem dar.

Theoriedefizite

Hand in Hand mit den methodischen Defiziten gehen die Theoriedefizite der internationalen Vergleichsforschung. Nur theoretisch lässt sich der Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Erwachsenenbildung – auf nationaler Ebene ebenso wie auf internationaler – und der historischen, gesellschaftlichen Entwicklung bzw. der jeweiligen Gesellschaftsstruktur erklären.⁴ Nur theoretisch lässt sich aus der Fülle von Begriffen zur Bezeichnung von Gesellschaft der für die gegenwärtigen europäischen Gesellschaften adäquate Großbegriff begründen, wie er sich mit „Kapitalismus“ – in seinen unterschiedlichen Ausprägungen – anbietet (siehe Fulcher 2007). Zur Grundlagentheorie zählen auch die Analyse des Verhältnisses von Besonderem und Allgemeinem, das heißt von empirischen Erscheinungen und generellen gesellschaftlichen Entwicklungen, sowie die Beziehung von Individuum, vermittelnden Institutionen und Gesellschaft.

Horst Siebert hat zum Theorieproblem allgemein festgehalten: *„Eine Th. enthält systematische Aussagen über Begründungen, Ziele, Funktionen von EB, über anthropologische und gesellschaftliche Bedingungen und über Konzepte des Lehrens und Lernens. Th. heißt wörtlich Beobachtung und verweist auf die Beobachtungsabhängigkeit unserer Wirklichkeiten. Die Suche nach der einen, zeitlos gültigen Th. ist deshalb unergiebig, aber auch wegen der Pluralität der Bildungseinrichtungen [...] und der Veränderungen der soziokulturellen und sozioökonomischen Kontexte“* (Siebert 2001, S. 308; Abkürzungen im Original).

⁴ Einen exemplarischen Ansatz dazu, wie er in der aktuellen deutschsprachigen Erwachsenenbildungsliteratur kaum ein Pendant findet, liefert Susanne Huss (siehe Huss 2008).

Generell lässt sich feststellen: Theorien sind unerlässlich zur Deutung und Erklärung von Phänomenen. Selbst bloße Deskription bedarf der Theorie, um zu begründen, was beschrieben und was warum ausgeklammert wird. Die in Vergleichen explizit oder implizit angelegten Bewertungen bedürfen eines Maßstabes, der sich aus Theorien ableiten lässt und sich zugleich vor Theorien zu bewähren hat. Das gilt gerade beim Vergleich der Erwachsenenbildung in Staaten unterschiedlicher Größe, unterschiedlicher materieller und damit auch personeller Ressourcen und verschiedener historischer Voraussetzungen. In verschiedenen Theorien zur Erwachsenenbildung (siehe Dewe/Frank/Huge 1988) schlagen sich – zumeist unausgesprochen und vielfach sogar von den TheorieverfechterInnen bestritten – unterschiedliche bis gegensätzliche gesellschaftliche Interessen nieder. Gerade Bildungstheorien entspringen einem jeweils unterschiedlichen Verständnis von Gesellschaft und unterschiedlichen Menschenbildern oder mit den Worten von Elke Gruber: Bildung ist ein „*zutiefst politischer Begriff*“ (Gruber 2004, S. 5).

Terminologische Probleme

Ein nicht zu unterschätzendes, aber mit Sorgfalt und einigem Arbeitsaufwand überwindbares Hindernis für die Vergleichsforschung liegt in den erheblichen terminologischen Problemen. Gleiches wird vielfach mit unterschiedlichen Begriffen belegt und unterschiedliche Begriffe bezeichnen Gleiches. Für manches, das im Deutschen mit spezifischen Begriffen bezeichnet wird, gibt es in anderen Sprachen kein adäquates Wort. Das gilt bereits für den Zentralbegriff „Bildung“, der im Englischen kein Pendant hat. Die Institutionsbezeichnung „Volkshochschule“ im zentraleuropäischen Sinn – im Unterschied zu den aus Nordeuropa kommenden Heimvolkshochschulen – lässt sich nicht angemessen ins Englische übersetzen. Für den Begriff „Ehrenamt“ gibt es in manchen Sprachen keine Übersetzung (vgl. Brandstetter/Kellner 2000, S. 6f. u. S. 16). Die Liste der Beispiele ließe sich fortsetzen. So gibt es etwa für das dänische „Oplysning“ keine vollinhaltliche deutsche Übersetzung, „Aufklärung“ ist jedenfalls ungenügend.

Sprachenprobleme

Es besteht nicht nur die Problematik der europaweit sehr unterschiedlichen Fachterminologie, die sich auch in statistischen Vergleichen manifestiert, sondern – noch gravierender und schwerer zu lösen – die Problematik der Sprachenvielfalt. So ist die Kenntnisnahme von – neben der jeweiligen Landessprache – nicht in Englisch publizierten Studien, Materialien, Dokumenten, Gesprächsprotokollen und „grauer Literatur“ zur Erwachsenenbildung schwer bis unmöglich. Das gilt, um Beispiele anzuführen, für die Rezeption der finnischen, isländischen oder ungarischen Erwachsenenbildung ebenso wie für die Rezeption der Bemühungen zum Aufbau einer Erwachsenenbildung in Südosteuropa. Professionelle Übersetzungstätigkeit ist zumeist nicht finanzierbar und wissenschaftliches Eindringen in diffizilere Fragestellungen ohne Kenntnis der jeweiligen Sprache nur bedingt möglich.

Die Auseinandersetzung mit der internationalen Dimension der Erwachsenenbildung unter vergleichenden Gesichtspunkten hat jedoch trotz der Sprachbarrieren seit geraumer Zeit weit günstigere Voraussetzungen als noch vor zwei Jahrzehnten:

- Die Zahl der einschlägigen Publikationen in deutscher oder englischer Sprache nimmt deutlich zu.
- Die Europäische Union und die OECD publizieren länderübergreifende, themenspezifische Vergleichsstudien bzw. regen sie an.
- Mit dem Internet existiert ein Medium, dem sich viel an Information zur Erwachsenenbildung im internationalen Zusammenhang entnehmen lässt, wobei es allerdings Einordnungs-, Überprüfungs- und Bewertungsprobleme gibt, die nicht zu unterschätzen sind. Bei Übersetzungen im Internet treten ebenfalls erhebliche Probleme auf.

Datenmangel

Zu den gravierendsten Problemen für die komparative Erwachsenenbildungsforschung zählt der

Datenmangel. Das gilt für die in allen Ländern sehr vielfältigen Bildungsinhalte und -formen sowie für das nahezu ausnahmslos sehr differenzierte Institutionengefüge und dessen Finanzierung. In den letzten Jahren sind jedoch – mit Schwerpunkt berufliche Bildung – auf diesem Gebiet eine Reihe von Initiativen gesetzt worden, die zu entsprechenden statistischen Ergebnissen geführt haben (siehe Grünewald/Moraal/Schönfeld 2003; Markowitsch/Strobl 2005). Gleichermaßen fehlt es an Daten und Analysen für die historische Dimension der Erwachsenenbildung in Hinblick auf die Entwicklung ihrer Finanzierung, die Teilnahmequoten und vor allem auf die „gelehrten“ Inhalte, aber auch in Bezug auf die Biografien von in der Geschichte der Erwachsenenbildung exponierten Personen. So gibt es nicht einmal eine neuere deutschsprachige Biografie Nikolai Frederik Severin Grundtvigs, nach dem immerhin das EU-Programm zur Förderung der Erwachsenenbildung benannt ist.

Mängel an nationalen Überblicksstudien

Für viele Länder fehlen Überblicksstudien zum jeweiligen Gesamtgefüge der Erwachsenenbildung, die die Bezeichnung „Studie“, mit der ein wissenschaftlicher Anspruch verknüpft ist, verdienen. Allein das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) sowie das Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (IIZ/DVV), nunmehr „dvv international“, veröffentlichen in eigenen Reihen sehr informative und deskriptive Ländermonografien. Allerdings gibt es beispielsweise noch keine für Dänemark, Norwegen und Schweden, Italien und Portugal sowie keine aktuelle für das Vereinigte Königreich. Auch die Benelux-Länder fehlen noch. Besonders gut dokumentiert ist Deutschland (siehe Nuisl/Pehl 2004), für das es sehr gute historische Überblicksarbeiten (siehe Olbrich 2001; Seitter 2007; Wolgast 1996) sowie fundierte theoretische Studien gibt (siehe Faulstich/Zeuner 1999). Es gibt aber auch durch die OECD angeregte Ländermonografien, die zumeist auf Studienbesuche von ExpertInnengruppen beruhen und die vielfach im Internet veröffentlicht sind (siehe Promoting Adult Learning 2005). Für Österreich gibt es neben dem „Porträt Weiterbildung“ (siehe Lenz 2005) die sehr informativen Materialien des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur.

Eine – nicht aufhebbar – Problematik aller Länderberichte resultiert daraus, dass der jeweilige Stand der Erwachsenenbildung eines Landes in Teilbereichen vielfach bald überholt ist und der jeweils letzte Stand sich „aus der Ferne“ schwer bis gar nicht recherchieren lässt.

Schwierige Vergleichbarkeit vorhandener Studien

Die für Vergleiche heranzuziehenden Ländermonografien sind zumeist so strukturiert, dass sie nur grob miteinander verglichen werden können und keinesfalls auf einem einheitlichen Kategorienraster basieren. Das gilt selbst für Ländermonografien, die aus „einem Haus“ wie dem DIE oder „dvv international“ kommen. Der Hauptgrund dafür liegt in der von Land zu Land sehr unterschiedlichen Daten- und Informationsbasis zur Erwachsenenbildung.

Fehlen von Mehr- und Viel-Länder-Vergleichen

Zumindest in der deutschsprachigen Fachliteratur sind Ländervergleiche eine „Mangelware“. Den Ansatz eines Vergleichs gibt es für Deutschland, Österreich und Ungarn – immerhin drei Länder mit beträchtlichen Unterschieden, aber auch Parallelen in der Erwachsenenbildung (siehe Hinzen 2000). Zur Gänze fehlen jedoch Vergleichsstudien, die mehr als drei Länder und das jeweils historisch entstandene Gesamtgefüge der Erwachsenenbildung einbeziehen und über einen Regionalvergleich hinausgehen (siehe Lang/Ehlers/Kempen 2005).

Geht man nicht – wie hier – von einer strengen Auffassung eines Ländervergleiches aus, dann ist summarisch auf die Ergebnisse einiger internationaler Konferenzen und Symposien seit den 1990er-Jahren hinzuweisen, in denen Erwachsenenbildung für jeweils eine Reihe von Ländern thematisiert wurde. Einen Österreichbezug hat vor allem die Symposiensreihe „Geschichte der Erwachsenenbildung in Zentraleuropa“ mit bis zu zehn teilnehmenden Ländern. Sie hat sich bereits zu einem beträchtlichen editorischen Projekt ausgeweitet. Auch in diesem Projekt stehen Länderstudien nebeneinander und werden kaum unter explizit komparativen Aspekten miteinander verbunden (siehe Filla/Gruber/Jug 1996, 1998, 1999 u. 2002; Filla/Gruber/Müller 2008). Zur

historischen Dimension der Erwachsenenbildung in Europa ist 2007 in einem deutschen Verlag (Peter Lang) eine an der Universität Cambridge erarbeitete Studie erschienen, die wesentliche Aspekte der Geschichte der europäischen Volks- und Erwachsenenbildung zwischen 1848 und 1939 zum Gegenstand hat (siehe Steele 2007).

Über das bisher Festgestellte hinaus gibt es internationale Themenschwerpunkte in Fachzeitschriften der Erwachsenenbildung, die, wie Fachzeitschriften überhaupt, in Studien zur Erwachsenenbildung häufig übersehen werden.

Vermeintliche Relevanzdefizite komparativer Erwachsenenbildungsforschung

Die demonstrativ aufgezählten Probleme internationaler Vergleichsforschung zur Erwachsenenbildung sind eine Ursache für die – gemessen an ihrer objektiven Bedeutung – noch seltene Beschäftigung mit dieser Thematik. Ein weiterer Grund für diese seltene Beschäftigung liegt darin, dass die dezentral organisierte institutionelle Erwachsenenbildung relativ wenig Wert auf internationale komparative Studien legt. Ihnen wird jedenfalls unter vorrangig praktischen Gesichtspunkten eine geringe Relevanz attestiert, und dies wird von der Wissenschaft reproduziert, denn innerhalb der scientific community haben national ausgerichtete Studien weit mehr Reputation als transnationale.

Im Zuge der voranschreitenden Europäisierung der Erwachsenenbildung wird dieses Relevanzdefizit vermutlich in absehbarer Zeit an Bedeutung verlieren und sich möglicherweise in das Gegenteil verkehren. „Europäisierung“ ist in diesem Kontext im doppelten Sinn zu verstehen: Eine zunehmend europaweite Kooperation in der Erwachsenenbildung und als Ursache und zugleich als Folge davon eine zunehmend europäische Weiterbildungspolitik, die wachsende Anforderungen an die nationalen Weiterbildungspolitiken stellt.

Trotz der Vielzahl von Problemen, die der international komparativen Forschung entgegenstehen, existiert eine Reihe von bildungspraktischen und wissenschaftlichen Gründen, die dafür sprechen, sie zu forcieren.

Sieben Gründe für Forschungen zur internationalen Erwachsenenbildung

Im Wesentlichen lassen sich sieben Gründe für Forschungen zur internationalen Erwachsenenbildung unter komparativen Gesichtspunkten anführen.

Anforderungen aus der sich internationalisierenden Praxis

Als These ist festzuhalten, dass die Beschäftigung mit internationaler Vergleichsforschung nicht nur wissenschaftliches Interesse für sich beanspruchen kann, sondern mindestens ebenso auf objektive praktische Anforderungen aus der Erwachsenenbildung selbst zurückgeht – unabhängig davon, ob die in der Erwachsenenbildung Tätigen diese Notwendigkeit subjektiv erkennen oder nicht. Internationalisierung in der Praxis verlangt nach einem internationalen Blick, den methodisch fundiert, systematisch und theoriegeleitet Wissenschaft bieten kann.

Voraussetzung für die grenzüberschreitende, internationale Diskussionspraxis

Grundkenntnisse europäischer Erwachsenenbildung sind über konkrete Projektstätigkeit hinaus ein Praxiserfordernis, da Bildungspolitik, Bildungsförderung und tatsächliche Bildungsaktivitäten – nicht zuletzt durch die Politik der Europäischen Union – eine zunehmend europaweite Dimension erhalten, die durch europäisch initiierte Diskussionsprozesse gestützt, gefördert und forciert werden.

Die Diskussionen gehen in zwei – sich ergänzende – Richtungen: „nach unten“, zu den Trägern und AkteurInnen der Erwachsenenbildung („top down“), und „nach oben“, in dem Impuls, „von unten“ auf nationaler und europäischer Ebene aufgenommen und verarbeitet zu werden („bottom up“). Dieser dialektisch zu verstehende Diskussionsprozess, der eng mit den Instrumenten der europäischen Bildungspolitik, wie der „offenen Koordinierung“ verknüpft ist, und sich seit der Jahrhundertwende deutlich intensiviert, stellt eine permanente Aufgabenstellung für die Bildungspolitik und vor allem für die in zentralen Positionen der Erwachsenenbildung Tätigen dar.

Pointiert könnte man sagen, es gilt bildungspolitisch und bildungspraktisch Brüssel mit Amstetten und Zwettel zu verbinden.

Erwachsenenbildung als Faktor europäischer Integration und der Internationalisierung der Gesellschaft

Für die kontinuierliche, systematische Beschäftigung mit der europäischen Dimension der Erwachsenenbildung unter kooperativen Gesichtspunkten spricht die europapolitische Perspektive, zumal Erwachsenenbildung einen Faktor der europäischen Integration darstellt. Dieser Faktor manifestiert sich in verschiedensten Bildungsangeboten und in immer zahlreicheren grenzüberschreitenden Aktivitäten wie Symposien, Tagungen, Seminaren, Publikationsvorhaben, aber auch in der Tätigkeit internationaler Verbände der Erwachsenenbildung.

Konstitution einer Subdisziplin innerhalb der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung

Die internationale Dimension der Erwachsenenbildung erhält – trotz der kleinen scientific community – einen akademischen Platz, indem sie allmählich Eingang in universitäre Lehrveranstaltungen und Lehrwerke findet (vgl. Weinberg 2000, S. 80-83; siehe Adick 2008; Chisholm 2009; Reischmann 2000). Verbunden mit entsprechenden Forschungsaktivitäten konstituiert sich auf diese Weise eine Subdisziplin innerhalb der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung.

Export von Bildungsdienstleistungen

Ein relativ neuer Trend ist der wachsende Export von Bildungsdienstleistungen, der über den universitären Bereich hinaus in der Erwachsenenbildung Fuß zu fassen beginnt. Das weltweite Bildungsexportvolumen wird jährlich auf 60 Milliarden Euro geschätzt. Führend sind, ohne dass dies überprüft werden kann, die USA vor Großbritannien, Australien und Italien (siehe Döring/Scharrer 2006). In der österreichischen Erwachsenenbildung ist beim Bildungsdienstleistungsexport, der vorrangig berufsbezogen erfolgt, das WIFI führend (siehe Ruzicka 2004). Das BFI beginnt – zunächst in Grenzgebieten – nachzuziehen. Auch privat-kommerzielle Einrichtungen sind auf diesem Gebiet tätig.

Eine europaweit singuläre Einrichtung ist das Institut „dvv international“ des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, das nahezu weltweit tätig ist und vor allem beim Aufbau von Erwachsenenbildung in jenen Ländern Unterstützung bietet, in denen dies erforderlich ist (siehe dvv international 2007).

Internationales Überblickswissen als Element erwachsenenbildnerischer Professionalität

Ein fundierter Überblick über die historische wie aktuelle Internationalisierung der Erwachsenenbildung kann, so lässt sich als weitere These formulieren, als integrales Element professionellen Handelns ebenso aufgefasst werden wie als Teil einer „erwachsenenbildnerischen Allgemeinbildung“. Man kann zwar auf dem internationalen Parkett der Erwachsenenbildung agieren und grenzüberschreitend kooperieren, ohne über die Erwachsenenbildung in den Ländern der Kooperationspartner näher informiert zu sein – in der Praxis ist das durchaus verbreitet –, als professionell ist das nicht zu bezeichnen. Mangelnde Kenntnisse auf diesem Aktionsfeld schränken die vielfältigen Chancen ein, die sich aus international orientierter Praxis ergeben. Sie können Anlass für Missverständnisse sein und Probleme hervorrufen – wenn zum Beispiel nicht die gleiche Fachsprache gesprochen und über vieles kein gleiches Verständnis vorherrscht – sowie insgesamt einen negativen Eindruck in Kooperationen hinterlassen. Besonders beeinträchtigt mangelnder Überblick über die internationale Erwachsenenbildung die Interpretation von Statistiken.

International agierende MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung

Seit den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts bildet sich in der Erwachsenenbildung ein Typus von hauptberuflich agierenden MitarbeiterInnen heraus, der an Bedeutung gewinnt und allmählich quantitativ ins Gewicht zu fallen beginnt: der oder die international tätige ErwachsenenbildnerIn. Dieser Typus ist schon so verbreitet, dass er sich differenziert, so dass die Erstellung einer „InternationalistInnen“-Typologie erforderlich und für vergleichende Studien heranzuziehen sein wird. Es lassen sich wenigstens vier Ausprägungen von international tätigen ErwachsenenbildnerInnen unterscheiden:

- MitarbeiterInnen in Erwachsenenbildungseinrichtungen, die überwiegend oder ausschließlich grenzüberschreitend und international tätig sind – zumeist im Bildungsmanagement. Manche Erwachsenenbildungseinrichtungen haben MitarbeiterInnen, die für internationale Kontakte zuständig sind. Das gilt insbesondere, aber nicht nur für die MitarbeiterInnen von „dvv international“ in Deutschland (=„hauptberufliche InternationalistInnen“).
- MitarbeiterInnen in Erwachsenenbildungseinrichtungen, für die internationale Kontakte Teil ihrer beruflichen Rolle sind, aber weniger als 50 Prozent ihrer Arbeitszeit ausmachen. Beispiele sind bestimmte FunktionsträgerInnen in Bundesverbänden der Erwachsenenbildung (= Nebenbei-InternationalistInnen“).
- MitarbeiterInnen europäischer Einrichtungen der Erwachsenenbildung wie dem „Europäischen Verband für Erwachsenenbildung“ mit Büros in Brüssel und anderen europäischen Städten oder von nationalen Agenturen, die sich mit europäischer Projektstätigkeit beschäftigen (=„europäische ErwachsenenbildnerInnen“).
- „Lehrende“ in der Erwachsenenbildung anderer Länder, zum Beispiel SprachlehrerInnen in

Auslandskultureinrichtungen oder in deutschen Goethe-Instituten (=„Auslands-Lehrende“).

Obwohl es keine Statistiken dazu gibt, kann davon ausgegangen werden, dass alle vier Typen von MitarbeiterInnen zahlenmäßig zunehmen. Zu ihnen können noch jene WissenschaftlerInnen gezählt werden, die sich auf universitärer und internationaler Ebene mit internationalen Fragen der Erwachsenenbildung forschend und lehrend beschäftigen.

Eine weitere – zahlenmäßig kleine, aber wachsende – Gruppe sind die auf europäischer Ebene tätigen BeamtInnen.

Kurzes Resümee und Ausblick

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Wissenschaft von der internationalen Erwachsenenbildung insbesondere unter komparativen Gesichtspunkten der Praxis nachhinkt. Dafür ist eine Vielzahl von Gründen maßgeblich. Viele Gründe sprechen dafür, sich mit dieser Thematik in der empirischen und theoretischen Forschung weit mehr als bisher auseinanderzusetzen. Unter perspektivischen Gesichtspunkten ist erfreulich, dass Studierende mit akademischen Abschlussarbeiten einen zunehmenden Beitrag hierzu leisten.

Literatur

Verwendete Literatur

Brandstetter, Genoveva/Kellner, Wolfgang (Hrsg.) (2000): Freiwilliges Engagement, Lernen und Demokratie. Beiträge zu einem bürgerschaftlichen Europa: Beispiele aus sechs europäischen Ländern. Wien: Ring Österreichischer Bildungswerke.

Gruber, Elke (2004): Information? Wissen? Bildung? Vergessen? Über Mythen und Möglichkeiten der Bildung Erwachsener. In: Die Österreichische Volkshochschule, 55. Jg., Heft 211, S. 2-11.

Knoll, Joachim H. (2002): Konvergente und divergente Erscheinungen in der Erwachsenenbildung in Mitteleuropa – eine vergleichende Darstellung wesentlicher Strukturelemente. In: Filla, Wilhelm/Gruber, Elke/Jug, Jurij (Hrsg.): Von Zeitenwende zu Zeitenwende. Erwachsenenbildung von 1938 bis 1989. Innsbruck/Wien/München: StudienVerlag (= VÖV-Publikationen 17), S. 29-48.

Siebert, Horst (2001): Theorien. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/OBB.: Klinkhardt, S. 308-311.

Weinberg, Johannes (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/OBB.: Klinkhardt (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).

Weiterführende Literatur

- Adick, Christel (2008):** International vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 389-407.
- Bechtel, Mark/Lattke, Susanne/Nuissl, Ekkehard (2005):** Porträt Weiterbildung Europäische Union. Bielefeld: W. Bertelsmann (= Länderporträts Weiterbildung).
- Chisholm, Lynne (2009):** Bildung in Europa. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 2., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 233-247.
- Dewe, Bernd/Frank, Günter/Huge, Wolfgang (1988):** Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch. München: Max Hueber (= Erwachsenenbildung und Gesellschaft).
- Dobischat, Rolf/Seifert, Hartmut (Hrsg.) (2001):** Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit. Berlin: edition sigma (= Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung).
- Döring, Ottmar/Scharrer, Tina (2006):** Deutsche Bildungsdienstleister sind gefragt. Liberalisierung und Globalisierung der Bildungsmärkte. In: Weiterbildung, Nr. 4, S. 12-15.
- dvv international – Institut für Internationale Zusammenarbeit des DVV (2007):** Aktivitäten 2005/6. Bonn. Online im Internet: http://www.dvv-international.de/files/jahrebericht_deutsch_2005_und_2006.pdf [Stand: 2009-07-13].
- Egetenmeyer, Regina (2008):** Informal Learning in betrieblichen Lernkulturen. Eine interkulturelle Vergleichsstudie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 54).
- Faulstich, Peter/Wiesner, Gisela/Wittpoth, Jürgen (Hrsg.) (2000):** Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen und Perspektiven. Dokumentation der Jahrestagung 1999 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (1999):** Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim/München: Juventa (= Basistexte Erziehungswissenschaft).
- Federighi, Paolo/Nuissl, Ekkehard (In Zusammenarbeit mit Willem Bax und Lucien Bosselaers) (Hrsg.) (o.J.):** Weiterbildung in Europa. Begriffe und Konzepte. [Bonn]: DIE. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/documente/doc-2000/federighi00_01.pdf [Stand: 2009-07-01].
- Filla, Wilhelm (2009):** Erwachsenenbildung in Europa. Ihre Internationale Dimension. Einführung in die europäische Erwachsenenbildung am Beispiel ausgewählter Länder, Diskussionen und Projekte. Online im Internet: http://files.adulteducation.at/voev_content/222-Erwachsenenbildung%20in%20Europa.Ihre%20internationale%20Dimension.pdf [Stand: 2009-07-14].
- Filla, Wilhelm/Gruber, Elke/Jug, Jurij (Hrsg.) (1996):** Erwachsenenbildung in der Aufklärung. Wien: Promedia (= VÖV-Publikationen 12).
- Filla, Wilhelm/Gruber, Elke/Jug, Jurij (Hrsg.) (1998):** Erwachsenenbildung von 1848 bis 1900. Innsbruck/Wien: StudienVerlag (= VÖV-Publikationen 14).
- Filla, Wilhelm/Gruber, Elke/Jug, Jurij (Hrsg.) (1999):** Erwachsenenbildung in der Zwischenkriegszeit. Innsbruck/Wien: StudienVerlag (= VÖV-Publikationen 15).
- Filla, Wilhelm/Gruber, Elke/Jug, Jurij (Hrsg.) (2002):** Von Zeitenwende zu Zeitenwende. Erwachsenenbildung von 1939 bis 1989. Innsbruck/Wien/München: StudienVerlag (= VÖV-Publikationen 17).
- Filla, Wilhelm/Gruber, Elke/Müller, Gerwin (Hrsg.) (2008):** Wissen als Chance. Erwachsenenbildung zwischen beruflicher Qualifizierung und allgemeiner Bildung. Wien: VÖV (= VÖV-Publikationen 19).
- Friesenbichler, Bianca (2009):** Kurzfassung der österreichischen AES-Ergebnisse. Nachrichtenbeitrag auf www.erwachsenenbildung.at. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=1304 [Stand: 2009-07-14].
- Fulcher, James (2007):** Kapitalismus. Übersetzt von Christian Rochow. Stuttgart: Reclam.
- Gerlach, Christiane (2000):** Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Gnahn, Dieter/Kuwan, Helmut/Seidel, Sabine (Hrsg.) (2008):** Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bd. 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld: W. Bertelsmann (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Grünewald, Uwe/Moraal, Dick/Schönfeld, Gudrun (Hrsg.) (2003):** Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Hinzen, Heribert (2000):** Ungarische und deutsche Erwachsenenbildung. Europäische Partnerschaft und internationale Zusammenarbeit. Bonn: IIZ/DVV (= Internationale Perspektiven Erwachsenenbildung 25).
- Huss, Susanne (2008):** Von der Bildungsexpansion zur Ware Bildung. Bildung im Netz von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. München/Wien: Profil Verlag.
- Lang, Alfred/Ehlers, Nicole/Kempfen, Lenny van (Hrsg.) (2005):** Bildung über Grenzen. Erwachsenenbildung in europäischen Grenzregionen. Eisenstadt: Burgenländische Forschungsgesellschaft.
- Lenz, Werner (1999):** On the Road Again. Mit Bildung unterwegs. Innsbruck/Wien: StudienVerlag.
- Lenz, Werner (2005):** Porträt Weiterbildung Österreich. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Markowitsch, Jörg/Strobl, Peter (Hrsg.) (2005):** Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends. 2., aktualisierte Aufl. Wien: 3s Unternehmensberatung.
- Nuissl, Ekkehard/Pehl, Klaus (2004):** Porträt Weiterbildung Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Olbrich, Josef (Unter Mitarbeit von Horst Siebert) (2001):** Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Pöggeler, Franz (1994):** Erwachsenenbildung als Faktor der europäischen Integration. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 470-481.
- Promoting Adult Learning (2005):** PRE-Publication Draft for distribution at Vienna meeting on Lebenslanges Lernen. Strategien für die Erwachsenenbildung 20 June 2005. o.O.
- Redeker, Giselher (2005):** Globale Bildungsmärkte in der Wissensgesellschaft. Bielefeld: W. Bertelsmann (= Wissen und Bildung im Internet 3).
- Reischmann, Jost (2000):** Internationale und Vergleichende Erwachsenenbildung. Beginn einer Konsolidierung. In: Faulstich, Peter/Wiesner, Gisela/Wittpoth, Jürgen (Hrsg.) (2000): Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen und Perspektiven. Dokumentation der Jahrestagung 1999 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 39-50.
- Rosenblatt, Bernhard von/Bilger, Frauke (2008):** Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bd. 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld: W. Bertelsmann (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Ruzicka, Rudolf (2004):** WIFI goes international. In: Grundlagen der Weiterbildung, Nr. 4., S. 164-166.
- Schemmann, Michael (2007):** Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schreiber-Barsch, Silke (2007):** Learning Communities als Infrastruktur Lebenslangen Lernens. Vergleichende Fallstudien europäischer Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann (= Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen 10).
- Seitter, Wolfgang (2007):** Geschichte der Erwachsenenbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. 3., unveränderte Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Seitz, Klaus (2002):** Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Siebert, Horst (1995):** Erwachsenenbildung im deutsch-österreichischen Vergleich. In: Schratz, Michael/Lenz, Werner (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Österreich. Beiträge zu Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stang, Richard/Hesse, Claudia (Hrsg.) (2006):** Learning Centres. Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Steele, Tom (2007):** Knowledge is power! The Rise and Fall of European Popular Educational Movements, 1848-1939. Oxford [u.a.]: Peter Lang.
- Wolgast, Günther (1996):** Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung mit einem Kurzaufsatz „Geschichte der Erwachsenenbildung im Überblick“. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand (= Grundlagen der Weiterbildung).



Foto: K.K.

Univ.-Doz. Dr. Wilhelm Filla

wilhelm.filla@vhs.or.at
<http://www.vhs.or.at>
+43 (0)1 2164226

Wilhelm Filla studierte Soziologie an der Universität Wien. 1972 bis 1973 war er als freier Mitarbeiter am Institut für angewandte Soziologie (IAS) in Wien tätig. 1974 wurde er zum provisorischen und mit 1. Jänner 1975 zum Direktor der Volkshochschule Hietzing bestellt (bis 1984). Seit 1984 ist Wilhelm Filla Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) und Redakteur der Fachzeitschrift „Die Österreichische Volkshochschule – Magazin für Erwachsenenbildung“. 1992 bis 2004 war er Vorsitzender der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung. Seit 2000/01 ist er als Lehrbeauftragter an der Universität Graz und seit 2002/03 auch an der Universität Klagenfurt tätig.

Lernen in der Erwachsenenbildung: theoretische Perspektiven und Einblicke in die Forschungslandschaft

Regina Mikula

Regina Mikula (2009): Lernen in der Erwachsenenbildung: theoretische Perspektiven und Einblicke in die Forschungslandschaft.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Lernen, Bildung, Subjektorientierung, Lernweltforschung, lebenslanges Lernen

Abstract

In diesem Artikel werden einleitende allgemeine Überlegungen zum Verhältnis von Gesellschaft, Bildung und Lernen formuliert, werden ausgewählte Theoriekonzepte, die gegenwärtig im wissenschaftlichen Diskurs über das Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung vorrangig beforscht werden (Stichworte: Lernen als Konstruktion, Subjektorientierung, Lernweltforschung, lebenslanges Lernen), grob skizziert und wird konkret auf einzelne Forscherinnen und Forscher in Österreich Bezug genommen. Hinzu kommt ein umfangreicher Einblick in die Grundlagenliteratur zum Thema. Die Verfasserin schlussfolgert: Die Forschungen über Lehr- und Lernkonzepte im Bereich der Erwachsenenbildung sind unvollständig, wenn die Bildungsfrage nicht ausreichend und den gesellschaftlichen Veränderungen entsprechend immer wieder neu geklärt wird.

05

Lernen in der Erwachsenenbildung: theoretische Perspektiven und Einblicke in die Forschungslandschaft

Regina Mikula

Das Thema „Bildung“ als regulative Idee bleibt zentral.

Gesellschaft – Bildung – Lernen

Für die Frage nach den gegenwärtig diskutierten Theoriekonzepten und Modellen des Lehrens und Lernens in der Erwachsenenbildung stellen die gesellschaftlichen Veränderungen als Rahmenbedingungen eine gewichtige Basis dar. Das bedeutet, dass die einschneidenden Umwälzungen in unserer Gesellschaft¹ zu grundlegenden Konzeptionsparametern werden.

Die seit den 1970er-Jahren propagierte Schaffung von Chancengleichheit durch Bildung ist – das zeigt sich heute relativ eindeutig – eine Illusion. Untersuchungen und Lebenslaufstudien (siehe Fend 2006) ebenso wie die PISA-Studie belegen, dass die vielschichtigen Bildungsmaßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems nicht in der Lage sind, die sozialen Verhältnisse und Bedingungen im Elternhaus – als Ausgangspositionen – soweit zu kompensieren, dass dieser Selektionsmechanismus entschärft wird.² Vielmehr ist das Gegenteil der Fall: Die außerschulischen Ungleichheiten verschärfen sich im Bildungssystem zum Teil noch (siehe Baumert/Watermann/Schümer 2003). Auch die

vielseitig strapazierten Forderungen nach lebenslangem Lernen oder „life wide learning“ und nach der damit verbundenen „Lifelong-Learning-Society“ sind nicht in der Lage, jene fundamentalen Spaltungsprozesse in unserer Gesellschaft aufzuhalten, die gegenwärtig konstatiert werden (vgl. Alheit 2008, S. 23). Dabei geht es aber nicht nur um die soziale Ungleichheit, sondern auch um eine Art sozialer Exklusion. Soziale Exklusion betrifft die Frage nach dem Platz, den eine Person im Gesamtgefüge der Gesellschaft einnehmen kann (vgl. Bude 2008, S. 13ff.). Bildung und Weiterbildung spielen dabei eine zentrale Rolle.³

Das Glück eines individuellen Talents kreuzt sich nach wie vor mit dem Pech der sozialen Herkunft.

Bude 2008

Solche Beschreibungen der gegenwärtigen sozialen Lage – Personen werden trotz oder auch wegen ihrer Ausbildungen und Qualifikationen an den Rand der

1 Hierzu zählen u.a. die Veränderungen in der Arbeitswelt, die gewandelte Funktion von Wissen und Bildung, die zunehmenden sozialen Ungleichheiten und die mangelnde soziale Gerechtigkeit.

2 So führt Heinz Bude aus, dass die Chance eines/r Jugendlichen aus einem Facharbeiterhaushalt, ein Gymnasium zu besuchen, bei 3:17 liegt, während sie für eine/n Jugendliche/n aus einem Beamtenhaushalt bei etwa 1:1 liegt (vgl. Bude 2008, S. 41).

3 So demonstriert eine empirische Studie zur sozialen Erreichbarkeit und zum individuellen Nutzen von Lernprozessen (siehe Egger 2006), dass bei bestimmten Personen die in der Kindheit angelegte „strukturelle Bildungsarmut“ die Aufwärtsbewegung und Weiterbildung im Lebenslauf mehrfach beeinträchtigt. Es zeigt sich also, dass die Ressourcenausstattung am Beginn des Lebenslaufes und der eventuell frühe Ausstieg aus dem Bildungssystem für die Anschlussleistung im Sektor der Weiterbildung bedeutsam sind. Für die „Exkludierten gilt der meritokratische Grundsatz Leistung gegen Teilhabe demgemäß nicht mehr“ (Bude 2008, S. 14f.).

Gesellschaft gedrängt – stellen Bildungssysteme im Allgemeinen und die Erwachsenenbildung im Besonderen vor große Herausforderungen. Als „Zauberformel“ im breiter werdenden Sektor der Erwachsenenbildung fungiert die „lebenslange Weiterbildung“ – ein „*grenzenloser Selbstaneignungsprozess, der stereotyp als Motor der gesellschaftlichen und der individuellen Entwicklung fungieren soll*“ (Egger 2008a, S. 6). Zudem werden von Individuen unterschiedlichste Anpassungsprozesse an den gesellschaftlichen Wandel erwartet, indem auf die Ausbildung von Kompetenzen, auf marktorientierte Qualifikationen sowie auf individuell durch selbstorganisiertes Lernen erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten verwiesen wird. Das Individuum steht so gesehen im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Anforderungen (Bildung, Qualifikation, Verwertbarkeit im Berufssystem) und den subjektiven Aneignungs- und Lernprozessen in der es umgebenden Lebenswelt.

Diese komplexen Spannungsverhältnisse bilden sich auch in der theoretischen Forschungslandschaft ab, wenn beispielsweise von systemisch-konstruktivistischen Lernansätzen in der institutionalisierten Erwachsenenbildung (siehe Siebert 2001) die Rede ist oder wenn über Lernen als biografischen Aneignungsprozess in der Lebenswelt (siehe Egger 2008a) gesprochen wird. Gerade die damit verorteten informellen Lernprozesse sind in den letzten Jahren zunehmend in den Blick des wissenschaftlichen Diskurses gelangt und rücken Erfahrungslernen, Lernen im gesamten Lebensverlauf bzw. Lernen im Modus der Biografisierung stärker ins Forschungsfeld (siehe Felden 2008).

Stichwort: Lernen als Konstruktion

Mit den Veränderungen in der Gesellschaft geht auch ein Wandel bzw. Paradigmenwechsel in der Erwachsenenbildungstheorie im Allgemeinen und in der Diskussion um Lernkulturen im Besonderen einher. Lernkultur bezeichnet grundsätzlich die Gesamtheit aller Lern- und Entwicklungspotenziale, die über das Zusammenwirken der am Bildungsprozess beteiligten Mitglieder in Interaktions- und Kommunikationsprozessen auf unterrichtender, kollegialer und organisatorischer Ebene arrangiert werden. Dies betrifft die Bedingungen des Lernens, die Formen des

Lehrens, die unterschwellig ablaufenden informellen Prozesse und deren Bedeutung für das Erreichen von Lernergebnissen ebenso wie die Entwicklung von Lernhaltungen und Persönlichkeitsstrukturen. Der Paradigmenwechsel besteht nun in diesem Bereich in der Radikalisierung der Subjektannahme. Das Lernen Erwachsener kann demzufolge prinzipiell nicht von außen erzeugt und gesteuert werden, sondern wird vom Lehrenden lediglich angeregt und unterstützt. Die Erwachsenen steuern ihre Lernprozesse selbst und konstruieren ihre eigenen Wirklichkeiten. Sie nehmen das Lernangebot nicht uninterpretiert auf, sondern verarbeiten das Wissen intern, und zwar nach den je eigenen subjektiven Anschlussmöglichkeiten, die durch die vorgegebenen biografischen Strukturen und lebensweltlichen Erfahrungshintergründe mit bedingt werden.

Systemisch bedeutet in diesem Verständnis, dass diese Grundannahmen psychische Systeme (Personen) ebenso betreffen wie soziale Systeme (Organisationen) und dass, ausgehend von dieser Annahme, in der Praxis der Bildungsorganisation auch systemische Methoden (z.B. systemisches Denken, zirkuläres Fragen, ganzheitliches Handeln, strukturelle Vernetzung, Selbstreflexivität, Abkehr von linearen Denkweisen) verwendet werden, die aus den Systemtheorien unterschiedlicher Fachdisziplinen (z.B. Kybernetik, Management, Psychotherapie) stammen. Die TeilnehmerInnen selbst können zudem als Bezugspunkte einer wissenschaftlichen Weiterbildung fungieren, indem sie „*sowohl als Ausgangspunkt (Ressource) als auch als Endpunkt (Ansprache/Planungshandeln) betrachtet*“ (Jütte/Schilling 2005, S. 136) werden. Insgesamt führen alle diese Annahmen zu einer so genannten „pädagogischen Kränkung“ in der Bildungspraxis, die allgemein gesprochen darin liegt, dass die Lernerfolge der TeilnehmerInnen nicht als lineare Auswirkung der intendierten Lehranstrengungen ihrer Lehrenden zu verstehen sind.

Konstruktivistische Pädagogik setzt nun die auto-poietischen Individuen in den Mittelpunkt der Vermittlungsaufgaben von Bildung und beschreibt Lernen als einen aktiven, selbst gesteuerten Konstruktionsprozess einer Person (siehe Arnold/Siebert 1995; Reich 1996; Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001; Mikula 2002; Siebert 2005). Dieser Sichtweise folgend werden die Lernenden zwar durch Instruktionen

beim Lernvorgang unterstützt, werden aber auch als eigenständige realitätsverarbeitende Subjekte betrachtet. Das mechanistische Denkmodell – in dem Lernen nach dem Modell des Nürnberger Trichters funktioniert –, sprich Belehrung und Fremdorganisation weichen der Auffassung von Ermöglichung und Selbstorganisation. Der äußere Zwang zum Lernen wird durch expansives Lernverhalten abgelöst; Selbstreflexivität und Selbstmanagement stehen in der Aneignung von Inhalten im Zentrum.

Zusammengefasst wird aus dieser Perspektive beim Lernen davon ausgegangen, dass das Wissen, welches in wohl überlegten und vorbereiteten Lehrsettings intentional vermittelt wird, zwar eine notwendige Anschlussmöglichkeit darstellt, letztlich aber die subjektive Bedeutsamkeit ausschlaggebend ist, ob sich Lernen als Veränderung von Handlungen, als Wissenserweiterung oder als Beitrag zur Lebensbewältigung vollzieht. Als Anschlussmöglichkeit wird die Beziehungsgestaltung genannt, die sowohl eine kognitive, eine emotionale als auch eine leibliche Resonanz ermöglichen soll. Zudem sind die Klärung der Erwartungshaltung, das Herstellen von Authentizität und die grundlegende Fokussierung auf die Bildung Erwachsener als individuelle und emotionale Suchbewegung bedeutsam (siehe Arnold/Holzappel 2008). Lernen ist für jede Person äußerst individuell und es stellt sich nun die Frage, wie Lernen vom Standpunkt der jeweils lernenden Person zu rekonstruieren ist.

Stichwort: Subjektorientierung

In den gegenwärtigen subjektorientierten Diskursen wird Lernen u.a. als eine unabhängige Variable akzentuiert. Aus Lehren folgt nicht Lernen, sondern Lernhandlungen stellen einen eigenständigen Prozess dar, der eigentlich nur aus der Sicht der lernenden Subjekte verstanden, rekonstruiert und begründet werden kann. Die Kennzeichnung des

lernenden Subjekts als Intentionalitätszentrum (siehe Holzkamp 1996) führt dazu, die Sinn- und Bedeutungshorizonte der Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen. Die Lernenden entwickeln sozusagen vom Standpunkt eigener Sinnhorizonte und Lebensinteressen heraus ihre Lernperspektiven und generieren daraus ihre entsprechenden Lernhandlungen. Diese Forschungsperspektive – die auf den Eigensinn des subjektiven Lernhandelns fokussiert – wird in der Erwachsenenbildung mittlerweile vielgestaltig erforscht (siehe Arnold 1996; Ludwig 2000; Faulstich/Ludwig 2004; Arnold/Holzappel 2008; Egger 2008a). In diesem subjektwissenschaftlichen Theorieansatz werden nicht nur die Lerngründe, Lerninteressen und Lernmotivationen, sondern auch die Lernbehinderungen im Lehr-Lern-Verhältnis vom Standpunkt der Subjekte aus betrachtet und analysiert. *„Mit der Einnahme des Subjektstandpunktes und einer rekonstruktiven Perspektive werden zugleich die gesellschaftlichen Lernmöglichkeiten und -behinderungen als manifeste und latente Bedeutungskonstellationen erkennbar, wie sie dem Lernenden als subjektive Bedeutungshorizonte gegeben sind und dort zum Ausdruck kommen“* (Ludwig 2000, S. 69). Das bedeutet auch, dass die individuellen Interessen der Handlungssubjekte als wesentliche motivationale Grundlage für die persönliche Weiterentwicklung und ihre Aneignungsaktivitäten gesehen werden.

Hier ist die Unterscheidung zwischen expansivem und defensivem Lernen zentral. Lernen aus den Lebensinteressen des handelnden Subjektes (expansiv) zu begründen bedeutet, eine Erweiterung der individuellen Handlungsfähigkeit durch die Realisierung gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten zu erzielen. Der/die Lernende wird zum Ausgangspunkt der Handlung und die Differenz zwischen Lehre und Lernen (Lehr-Lern-Kurzschluss³) strukturiert den Gesamtzusammenhang, der sich von der Vermittlungsperspektive in der Lehre hin zur deutenden Aneignungsperspektive bewegt. Die gesellschaftlichen

3 Der „Lehr-Lern-Kurzschluss“ (siehe Holzkamp 1995 u. 1996) besagt, dass aus den Intentionen der Lehrenden nicht gleich die Lernhandlungen der Lernenden abzuleiten sind. Ähnliches ist bereits in den 1980er-Jahren von Niklas Luhmann und Eberhard Schorr als „Technologiedefizit“ bezeichnet (siehe Luhmann/Schorr 1988) oder in späterer Folge von Alfred Schäfer als „Wirksamkeitsproblem“ beschrieben worden (siehe Schäfer 2005). Dies sind Hinweise darauf, dass Lernen nicht unbedingt eine Folge der Lehre darstellt und dass pädagogische Intentionen auch ohne Wirkung bleiben können, mithin als kontingente Phänomene die pädagogische Professionalität permanent begleiten.

Verhältnisse treten dabei dem Subjekt als „*gegenständliche Bedeutungen*“ (Holzkamp 1995, S. 22) entgegen. Diese stellen auch das verbindende Glied zwischen den gesellschaftlichen Verhältnissen und der je individuellen Handlungsform dar. Das Lernziel liegt in der Verfügbarkeit von Welt oder im Gelingen des Lebens oder in der Erhöhung der Lebensqualität (vgl. ebd., S. 189ff.). Lernen ist somit eine Aktivität des lernenden Subjektes und lässt sich in diesem Verständnis als eine Weise begründeten menschlichen Handelns beschreiben. Zentral dabei ist, dass es in Hinblick auf das zu „*Bewältigende mehr zu lernen gibt, als dem Subjekt jetzt schon zugänglich ist*“ (ebd., S. 212). Zwei Aspekte sind dabei bedeutsam: Erstens entwickelt sich das lernende Subjekt im Zuge des Aneignungsvorganges durch die konkreten Erfahrungen. Und zweitens wird der Lerngegenstand – also das Gelernte – in umfassende Bedeutungszusammenhänge eingegliedert. Das Subjekt erfährt sich als ein lernfähiges Wesen, „*welches in der Lage ist, etwas zu bewirken. Das bedeutet, das Subjekt macht die Erfahrung von Selbstwirksamkeit*“ (Mikula 2008, S. 68; Hervorhebung im Original).

Halten wir fest: Lernen aus dieser Perspektive ist dialektisch an die Begründungsproblematik des Subjektes gebunden – damit ist die Bildungsarbeit unmittelbar verbunden mit der aktiven Auseinandersetzung mit den Gegenständen der Lebenswelt. „*So arbeitet das Individuum im Verlauf der lebens- und lerngeschichtlichen Entwicklung permanent an der Herstellung von Subjektivität*“ (ebd., S. 68). Und: Indem unsere Lebensgeschichte eine Lerngeschichte ist, arbeiten wir auch ständig an und mit unserer Biografie.

Stichwort: Lernweltforschung

Für konstruktivistische Theorieansätze und subjektorientierte Konzepte fungieren biografieorientierte Forschungen zur Lernthematik insofern als eine Ergänzung, als die Lernenden beispielsweise als „*soziopoietische Systeme*“ (Alheit 1997, S. 93) betrachtet und die Lernhandlungen der Subjekte in einen wechselwirkenden bildungstheoretischen und strukturellen Gesamtzusammenhang gebracht werden. In dieser Lesart ist Lernen lebensweltlich überformt und zugleich durch die

unterschiedlichen Biografien der Lernenden strukturiert. Eine verstärkte Hinwendung findet sich im Kontext des lebensgeschichtlich bedeutsamen Lernens und in den biografischen Aneignungsprozessen in den verschiedenen Lernwelten, die sich im Wechselspiel zwischen individueller Verfasstheit und gesellschaftlichen Strukturen ereignen (siehe Dausien 2008; Egger 2006 u. 2008a; Felden 2008). Dementsprechend werden Lernprozesse in biografieorientierten Forschungen nicht als Konstruktion im Sinne kognitiver Eigenleistungen verstanden, sondern die handelnde Aneignung der historisch gewachsenen und sozial strukturierten Welt steht im Mittelpunkt. Dabei spielen sowohl die Erfahrungen in der individuell-biografischen Lebensgeschichte als auch die Erfahrungen von Kollektiven und Gesellschaften eine wichtige Rolle. Gerade in der Lern- bzw. Bildungsbiografie einer Person zeigt sich beispielsweise die enge Verzahnung von gesellschaftlichen Strukturen und subjektiven Verarbeitungsleistungen (vgl. Felden 2008, S. 55). Das Subjekt wird in den Konzepten der biografieorientierten Forschungen als sozial verankert betrachtet (siehe Schlüter 1999) und „*auch die Lern- und Bildungsprozesse sind sozial strukturiert und dialogisch*“ (Felden 2008, S. 55).

Im Kontext des Begriffes der Lernweltforschung versucht Rudolf Egger, der sich seit Jahren mit dem Lebensweltbezug des Bildungshandelns von Individuen auseinandersetzt, die Frage nach den Biografisierungspotenzialen und Transformationsprozessen zu erhellen (siehe Egger 1995, 2006 u. 2008a). Lernhandlungen und Bildungsprozesse finden in dieser Forschungsperspektive stets innerhalb der dominierenden gesellschaftlichen Praktiken statt, sind aber gleichzeitig an die subjektiven Aneignungsprozesse einer Person gebunden. Es wird die aktive Bezugnahme auf die Lebensumwelt vorausgesetzt. Zum einen geht es „*dabei um die Entwicklungsgeschichte der Individuen, die strukturelle und subjektive Rückbindung an den jeweiligen Kontext der erlernten Bezugnahme auf die Welt*“ (Egger 2008b, S. 27). Zum anderen geht es „*um die Intentionalität des aktiven Subjektes, das sich ‚Leben‘ aneignet*“ (ebd.). Genau dort, wo solche lebensgeschichtlichen Prozesse ablaufen – als gesellschaftliche Strukturierung und individuelle Aneignung von Lebenswelt – entsteht für Egger

auch jenes „sozialweltliche Orientierungsmedium“ (Egger 2008a, S. 8), das wir gegenwärtig Biografie nennen.

Für die Bildungsarbeit stellen in dieser Forschungsperspektive demnach vor allem die biografischen Erfahrungen das entsprechende Veränderungspotenzial dar. Man könnte auch sagen, die Biografie wird zum Ort des Lernens und an diesem speziellen Lernort werden die lebensgeschichtlich bedeutsamen Erfahrungen zur grundlegenden Orientierung im Leben eines Menschen. Dieser Prozess wird als „Aufschichtung von Erfahrungen“ (Alheit/Dausien 2002, S. 572) bezeichnet, wobei diese Aufschichtung einer doppelten Bezugnahme folgt: Einerseits geht es um die Veränderung des Individuums im Lebensvollzug, andererseits geht es um die Veränderung gesellschaftlicher Strukturen durch individuelle Handlungsaktivitäten. Interessant sind dabei nicht nur die ablaufenden Lern- und Bildungsprozesse institutionalisierter Bildungsarbeit. Gegenwärtig gelangen vielmehr auch die biografischen Lernprozesse, die sich in informellen Kontexten vollziehen, ins Zentrum dieser Erwachsenenbildungsforschung.

In diesem Zusammenhang sind gleicherart die Perspektiven der Biografieforschung und der dementsprechenden Biografiearbeit zu sehen. In der Biografiearbeit geht es „um die kritische Reflexion und professionelle Bearbeitung des Zusammenwirkens von gesellschaftlichen, institutionellen und biografischen Kontexten, die sich wechselseitig strukturieren und die in interaktiven Bildungssituationen konkret werden“ (Dausien 2008, S. 170). Individuen verarbeiten historische Gesellschaftsprozesse, ihre Biografien weisen daher ebensolche Strukturen auf. Über die Biografie lassen sich demgemäß unter Verwendung entsprechender Forschungsmethoden Lern-, Bildungs- und Transformationsprozesse erkennen, die wiederum als Grundlage für die Theoriebildung nutzbar gemacht werden. Gerade die Erforschung der verschiedenen Lernwelten und die darin ablaufenden vielgestaltigen Lern- und Bildungsprozesse (siehe Egger et al. 2008) tragen gegenwärtig dazu bei, den Modus der Auslegung, die Lernanlässe und die Aneignungspraxen in den konkreten Lebenswelten und an den verschiedensten Lernfeldern der Erwachsenenbildung zu erforschen.

Stichwort: lebenslanges Lernen

In Österreich hat die kritische Auseinandersetzung mit diversen Konzepten zur Bildung und zum lebenslangen Lernen eine jahrzehntelange Tradition, die sich auch in der Forschungslandschaft (siehe Gruber 1997 u. 2001; Gruber/Gruber/Ribolits 1989; Ribolits 1995 u. 2000; Lenz 1994 u. 2005) auf vielfältige Weise niederschlägt. Dabei lässt sich vor allem ein bildungstheoretischer und kritischer Forschungszugang erkennen, der das komplexe Verhältnis von Bildung, Lernen, Arbeit und Gesellschaft und die damit in Zusammenhang stehenden vielfältigen Phänomene der Entgrenzung des Lernens (lebensbegleitendes und lebenslanges Lernen) und die dabei eingelagerten Intentionen und Implikationen von Bildung in den Blick nehmen. Lernen ein Leben lang – aber wie? Diese zentrale Frage, die beispielsweise Elke Gruber seit einigen Jahren in vielfältiger Weise (siehe Gruber 2008) kritisch analysiert, führt unmittelbar zur Zielorientierung von Bildung, der sich auch Werner Lenz (2005) im Lichte gesellschaftlicher Wandlungsprozesse stellt. Oder mit Erich Ribolits gefragt: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich und sind die gegenwärtig vielgestaltigen Wandlungsprozesse (siehe Ribolits/Zuber 2004) und deren Auswirkungen auf eine neue Lernkultur anschlussfähig an die Gestaltung der Welt in einer ungewissen Zukunft?

Seit es Erwachsenenbildungseinrichtungen gibt, werden diese von Fragen begleitet, die sich mit der Anpassung an die Gesellschaft im Sinne der Nützlichkeit und Verwertbarkeit von Bildungsprozessen (z.B. Qualifikation, Wissen, Kompetenz) und dem Widerstand gegen Ausbeutung und Abhängigkeit im Lichte gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse beschäftigen. An dieser Stelle setzt Gruber in ihrer Forschung an, wenn sie die Differenz zwischen einer Bildung, die für den Markt qualifizieren soll, und einer humanistisch emanzipatorischen Bildung aus bildungstheoretischer Sicht kritisch diskutiert. Das bedeutet einerseits, auf die Brauchbarkeit, Verwertung und Nützlichkeit von Bildung zu fokussieren, und andererseits, die Bildung im Sinne der Aufklärung, d.h. im Sinne einer moralisch-philosophischen und politischen Fähigkeit des Denkens und Handelns zu sehen. Die Überlegungen Grubers, dass Bildung ein tiefgreifender politischer Begriff ist, führen dazu, dass Bildung nicht zur bloßen Verfügbarkeit

des Individuums für gesellschaftliche Zwecke verkommen darf (im Sinne der Brauchbarkeit und Beschäftigungsfähigkeit). Vielmehr zielt Gruber auf die reflexive Mündigkeit der einzelnen Subjekte ab und berücksichtigt dabei die biografischen Lebenserfahrungen. Sie stellt sich bezüglich der Bildungsinhalte „eine Art modernen Bildungskanon vor, der den aktuellen und in absehbarer Zukunft stattfindenden gesellschaftlichen Transformationsprozessen Rechnung trägt – ohne [...] sich dabei von wesentlichem, humanistischem Gedankengut vorangegangener Generationen völlig zu verabschieden [...]“ (Gruber 2004, S. 6). Gruber „schwebt eine Bildung vor, die das ‚gute Leben‘ unter veränderten ökonomischen, sozialen und kulturellen Bedingungen in den Blick nimmt“ (ebd., S. 8f.).

Bildung als Entwicklung von kritischer Urteilsfähigkeit und Selbstbestimmung einerseits und als Kompetenzerwerb (Qualifizierung) andererseits – diese beiden bildungspolitischen Lesarten stehen nicht in einem Widerspruch zueinander, sondern sind als ein komplexes wechselseitiges Verhältnis zu verstehen, das es immer wieder neu auszubalancieren gilt. Bildung erstreckt sich so gesehen lebensbegleitend über die gesamte Lebensphase einer Person, findet also „lifewide“, „lifelong“ und „life-near“ statt und soll „nicht zum Frust, sondern zur Lust und Bereicherung jeder/jedes Einzelnen“ (ebd., S. 10) führen. Dies bedarf allerdings entsprechender Lernumwelten, in denen sich die verschiedenen Lernarten (institutionalisiertes Lernen und informelles Lernen) organisch ergänzen können (vgl. Alheit/Dausien 2002, S. 566). Damit stellt sich die Frage der Organisation von Bildungsprozessen in der Erwachsenenbildung. Mit den Begriffen „lebenslanges Lernen“ und „neue Lernkultur“ verbinden sich gerade in unserer wandlungsfähigen und unberechenbaren Gesellschaft hohe Anforderungen an die Professionalität der ErwachsenenbildnerInnen, aber auch an die TeilnehmerInnen. Ein Mehr an Selbststeuerung, Selbstreflexion und Selbstständigkeit verlangt auch ein Mehr an Aktivität von allen Beteiligten. Bildung und Lernen erfordern vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse spezielle Lernumgebungen und Lehrarrangements, die im lebensweltbezogenen Lernen, im erfahrungs- und handlungsorientierten Lernen, im vernetzten Lernen u.a. liegen.

Entgrenzung des Lernens

Durch die Entgrenzung des Lernens und die verschiedenen Formen der Pädagogisierung in unterschiedlichsten Lebensbereichen entsteht für die weitere Forschung in der Erwachsenenbildung ein anspruchsvolles Programm. Dabei stellen die hier skizzierten Theorieansätze und Forschungszugänge einen konzeptionellen Rahmen dar, welcher folgende inhaltliche Schwerpunkte umfasst: Angesichts der zunehmenden Ausweitung der Erwachsenenbildung und den Trends in der beruflichen Weiterbildung ist eine entsprechende Lernkulturentwicklung auf den verschiedensten Systemebenen in verschiedenen institutionalisierten Bildungsfeldern einschließlich der Professionalität von ErwachsenenbildnerInnen weiter zu entwickeln. Die Diskurse über die Entgrenzung des Lernens und der Bildung (siehe Alheit 2008; Siebert 2001), die mit einem Bedeutungszuwachs informeller Lernprozesse einhergehen, erfordern die Untersuchung informeller Lern- und Bildungsprozesse in vielfältigen Lebensräumen, Lernkontexten und Bildungsorten. Das Thema „Bildung“ als regulative Idee bleibt zentral. Die Forschungen über Lehr- und Lernkonzepte im Bereich der Erwachsenenbildung sind aus meiner Perspektive unvollständig, wenn die Bildungsfrage nicht ausreichend und entsprechend den gesellschaftlichen Veränderungen immer wieder neu geklärt wird. Daher wird es weiterhin unverzichtbar bleiben, diejenige Bildungsausrichtung zu klären, die insgesamt den übergeordneten Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Forschung umfasst.

Liegt der Fokus auf Bildung als bewusster, widerständischer Beitrag zur Entwicklung von Subjekten, die die gesellschaftlichen Transformationsprozesse durchschauen und sich aktiv in die Lebens- und Weltgestaltung im Laufe ihrer biografischen Erfahrungen entwickeln und transformieren (siehe Herzberg 2008)? Oder steht in der „Lifelong Learning-Society“ mehr die ökonomische Wertbarkeit von Wissen, Kompetenzen und Qualifikationen im Sinne der Ausbildung eines/r Arbeitskraftunternehmers/in (siehe Pongratz/Voß 2004) im Zentrum. Dieses Spannungsverhältnis lässt sich zwar nicht vollständig lösen, es kann aber produktiv in dem Sinne genutzt werden, als „Bildung

für alle“ als ein zentraler Beitrag zur Lebensbewältigung und Verbesserung der Lebensqualität in einer gerechteren Welt gesehen wird. Dies führt dazu, Erwachsenenbildung auch als Widerstand gegen die ökonomische Abhängigkeit zu begreifen und die Hoffnung auf Veränderung und Selbstermächtigung durch Bildung aufrechtzuerhalten. Im Sinne

einer subjektorientierten Erwachsenenbildung steht dann auch das selbstbewusste, selbstbestimmte und in seiner Persönlichkeit gestärkte Individuum im Zentrum, welches Verantwortung übernimmt und fähig zu kritischem Urteil, bewusster Entscheidungsfindung und partizipativer Teilhabe an der Gesellschaft ist.

Literatur

Verwendete Literatur

- Alheit, Peter (1997):** „Patchworking“ als moderne biografische Konstruktionsleistung. Bemerkungen zur theoretischen Bedeutung einer Biographieorientierung in der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1996 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Beiheft zum Report). Frankfurt am Main: DIE, S. 88-96.
- Alheit, Peter (2008):** Lebenslanges Lernen und soziales Kapital. In: Herzberg, Heidrun (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang, S. 13-30.
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2002):** Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 565-585.
- Bude, Heinz (2008):** Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München: Carl Hanser Verlag.
- Egger, Rudolf (2008a):** Die gesellschaftliche Rahmung des Lebenslangen Lernens. In: Der Pädagogische Blick, 16. Jg., S. 4-10.
- Egger, Rudolf (2008b):** Orte und Nicht-Orte der Bildung. Aneignungsprozesse als Rahmen und Rahmung lebensnahen Lernens. In: Egger, Rudolf/Mikula, Regina/Haring, Sol/Felbinger, Andrea/Pilch-Ortega, Angela (Hrsg.): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biografische Aneignung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21-33.
- Felden, Heide von (2008):** Zum Lernbegriff in biografiethoretischer Perspektive. In: Egger, Rudolf/Mikula, Regina/Haring, Sol/Felbinger, Andrea/Pilch-Ortega, Angela (Hrsg.): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biografische Aneignung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47-58.
- Gruber, Elke (2004):** Information? Wissen? Bildung? Vergessen? Über Mythen und Möglichkeiten der Bildung Erwachsener. In: Die Österreichische Volkshochschule, Heft 211, S. 2-11.
- Holzkamp, Klaus (1995):** Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus.
- Jütte, Wolfgang/Schilling, Axel (2005):** Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Bezugspunkt wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang/Weber, Karl (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster: Waxmann, S. 136-153.
- Ludwig, Joachim (2000):** Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld: W. Bertelsmann (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Mikula, Regina (2008):** Die Mehrperspektivität des Lernens in der Verortung und Rekonstruktion biografischer Veränderungsprozesse. In: Egger, Rudolf/Mikula, Regina/Haring, Sol/Felbinger, Andrea/Pilch-Ortega, Angela (Hrsg.): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biografische Aneignung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59-72.

Weiterführende Literatur

- Arnold, Rolf (Hrsg.) (1996):** Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, Rolf/Holzappel, Günther (2008):** Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1995):** Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Baumert, Jürgen/Watermann, Rainer/Schümer, Gundel (2003):** Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Jg. 6, Heft 1, S. 46-72.
- Dausien, Bettina (2008):** Lebenslanges Lernen als Leitlinie für die Bildungspraxis? Überlegungen zur pädagogischen Konstruktion von Lernen aus biographietheoretischer Sicht. In: Herzberg, Heidrun (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang, S. 151-174.
- Egger, Rudolf (1995):** Biographie und Bildungsrelevanz. Eine empirische Studie über Prozeßstrukturen moderner Bildungsbiographien. München/Wien: Profil Verlag.
- Egger, Rudolf (2006):** Gesellschaft mit beschränkter Bildung. Eine empirische Studie zur sozialen Erreichbarkeit und zum individuellen Nutzen von Lernprozessen. Graz: Leykam.
- Egger, Rudolf/Mikula, Regina/Haring, Sol/Felbinger, Andrea/Pilch-Ortega, Angela (2008) (Hrsg.):** Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biografische Aneignung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (2004):** Lernen und Lehren – aus „subjektwissenschaftlicher Perspektive“. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim: Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 39), S. 10-28.
- Fend, Helmut (2006):** Bildungserfahrungen und produktive Lebensbewältigung – Ergebnisse der Life-Studie. In: Fatke, Reinhard/Merkens, Hans (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 31-56.
- Gruber, Elke (1997):** Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation. Eine sozialhistorische Studie. 2. durchges. und erg. Aufl. München/Wien: Profil Verlag (= Bildung – Arbeit – Gesellschaft 19).
- Gruber, Elke (2001):** Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. Innsbruck/Wien/München: StudienVerlag (= Bildung und gesellschaftliche Entwicklung 4).
- Gruber, Elke (2008):** Lernen ein Leben lang – aber wie? In: Schachtner, Christina/Höber, Angelika (Hrsg.): Learning-Communities. Das Internet als neuer Lern- und Wissensraum. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 71-82.
- Gruber, Elke/Gruber, Joachim/Ribolits, Erich (1989):** Beruflich qualifiziert und dennoch arbeitslos. Zur Arbeits- und Lebenssituation von Lehrlingen. Graz (= Berichte aus Arbeit und Forschung).
- Herzberg, Heidrun (2008):** Biographie – Habitus – Lernen: Erörterung eines Zusammenhangs. In: Dies. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang, S. 51-65.
- Holzmann, Klaus (1996):** Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß: Interview zum Thema ‚Lernen‘. In: Arnold, Rolf: Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 21-30.
- Lenz, Werner (Hrsg.) (1994):** Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Lenz, Werner (1999):** On the Road Again. Mit Bildung unterwegs. Innsbruck/Wien: StudienVerlag (= Bildung und gesellschaftliche Entwicklung 1).
- Lenz, Werner (2005):** Bildung im Wandel. Münster [u.a.]: LIT Verlag (= Studententexte Bildung und Weiterbildung 1).
- Luhmann, Niklas/Schorr, Eberhard (1988):** Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mikula, Regina (2002):** Das komplexe Netzwerk pädagogischer Welten-Bildung. Integration von Konstruktivismus und Systemtheorien in die modernen Erziehungswissenschaften und in die Theorien der Schule. Innsbruck/Wien: StudienVerlag.
- Pongratz, Hans/Voß, Günter (2004):** Typisch Arbeitskraftunternehmer. Befunde der empirischen Arbeitsforschung. Berlin: edition sigma.
- Reich, Kersten (1996):** Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (2001):** Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union, S. 601-646.
- Ribolits, Erich (1995):** Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus. München/Wien: Profil Verlag.
- Ribolits, Erich (2000):** Bekämpfung von Arbeitslosigkeit durch Qualifizierungsmaßnahmen? Oder: Pädagogik kann nicht leisten, was Politik versagt. In: ÖZP (Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft), Heft 4, S. 465-479.

Ribolits Erich/Zuber, Johannes (2004): Pädagogisierung: Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen. Innsbruck/Wien: StudienVerlag.

Schäfer, Alfred (2005): Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim/Basel: Beltz.

Schlüter, Anne (1999): Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien. Opladen: Leske + Budrich.

Siebert, Horst (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.

Siebert, Horst (2005): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. 3. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.



Foto: K. K.

Ass.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Regina Mikula

regina.mikula@uni-graz.at
<http://www.uni-graz.at/paedwww.htm>
+43 (0)316 380-2537

Regina Mikula studierte Pädagogik an den Universitäten Klagenfurt und Graz. Sie ist Assistenzprofessorin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft im Arbeitsbereich Angewandte Lernweltforschung der Karl-Franzens-Universität Graz. Ihre gegenwärtige wissenschaftliche Tätigkeit befasst sich mit Lernweltforschung in der Erwachsenenbildung, Bildungstheorien, Systemische Pädagogik und Hochschuldidaktik. In außeruniversitären Einrichtungen lehrt sie u.a. zu Methodik und Didaktik an der Hochschule, wissenschaftliches Schreiben und systemische Pädagogik.

Kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung: totgesagt und doch lebendig?

Daniela Holzer

Daniela Holzer (2009): Kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung: totgesagt und doch lebendig?

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Kritik, Emanzipation, Erwachsenenbildung, Österreich, kritische Bildung

Abstract

Ist die kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung längst tot? Manche meinen, sie habe ihre Zeit gehabt, aber für aktuelle Zeitdiagnosen sei sie unbrauchbar. Andere zeigen auf, dass kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung immer noch lebendig ist. Sie habe in der Wissenschaft und Praxis einen – wenn auch nicht sehr großen, aber dafür umso wichtigeren – Platz. Dieser Beitrag ist eine Spurensuche nach einer immer noch lebendigen kritischen Haltung, nach spezifischen Begründungsmustern, Herangehensweisen und Argumentationen kritisch-emanzipatorischer Forschung und Praxis. Diese richtet, ausgehend von einer kritischen Grundhaltung, den Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse und auf Rollen, die Individuen und die Erwachsenenbildung darin einnehmen (können) mit dem Ziel der Transformation eben dieser Verhältnisse durch emanzipatorische Interessen.

06

Kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung: totgesagt und doch lebendig?

Daniela Holzer

**Kritik und Emanzipation: Diese „Gegenstände“ sind aus dem Inventar der
Erwachsenenbildung nicht wegzudenken.**

Manche platzieren die „Gegenstände“ Kritik und Emanzipation in Regalen, in denen verstaubte Erinnerungsstücke an vergangene Zeiten aufbewahrt und vielleicht von Zeit zu Zeit etwas sehnsüchtig betrachtet werden. Andere wiederum möchten sie am liebsten entsorgen, passen sie doch überhaupt nicht mehr in neue Räume, die Fortschritt, Klarheit und Sauberkeit vermitteln wollen. Wieder andere stellen sie sich auf den Schreibtisch, um daran erinnert zu werden, sich immer wieder auf sie zu beziehen – vergessen dies aber regelmäßig. Und für wiederum andere sind es täglich benutzte Alltagsgegenstände, die überall hin mitgenommen werden und fixer Bestandteil alltäglichen Lebens sind. Auch wenn die Begriffe „Kritik“ und „Emanzipation“ noch keineswegs gänzlich aus der Erwachsenenbildung verschwunden sind, bedeutet das noch nicht, dass kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung weiterhin lebendig ist. Kritik und Emanzipation sind Versatzstücke in vielen theoretischen Zugängen.

Die folgende Spurensuche führt an Plätze, an denen diese Begriffe anzutreffen sind. Der Hauptfokus liegt auf der Erkundung kritisch-emanzipatorischer Elemente und deren Lebendigkeit in der österreichischen Erwachsenenbildung. Aufgrund starker Einflüsse und einiger Parallelen werden Rückgriffe und Bezüge zu Diskussionen in Deutschland hergestellt. Unter kritisch-emanzipatorischer Erwachsenenbildung und Theorie werden dabei all jene, wenn auch möglicherweise differierenden

Zugänge subsumiert, die sich (neo)marxistischen Traditionen verpflichtet fühlen bzw. Anschluss an die Kritische Theorie suchen (vgl. Koller 2006, S. 227f.; Faulstich 2003, S. 116ff.).

Entsorgung von kritisch-emanzipatorischen Ideen

Die umfassendste Verbreitung und Unterstützung fanden Ansätze einer kritisch-emanzipatorischen (Erwachsenen-)Bildung in Österreich und Deutschland vor allem in den 1970er-Jahren. Wie Erich Ribolits schreibt, war „*dem Geist der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft [...] nur ein äußerst kurzer Sommer vergönnt*“ (Ribolits 2007, S. 29). Viele „Wenden“ – realistische, ökonomische, post-moderne, reflexive etc. (vgl. Faulstich 2003, S. 82ff.) – veränderten die Erwachsenenbildung immer wieder. Die Kritische Theorie und die (erwachsenen-)pädagogische Ausformung der kritisch-emanzipatorischen Erwachsenenbildung wurden spätestens seit den 1990er-Jahren unentwegt totgesagt. Ein Beispiel dafür ist ein Artikel von Jochen Kade, in dem er den Niedergang emanzipatorischer Erwachsenenbildung postuliert und für die Entwicklung einer neuen, offeneren, den Erfordernissen angepassteren Theorie eintritt (vgl. Kade 1993, S. 234 u. S. 235f.). Ein weiteres Beispiel liefert das „Beiheft zum Report. Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung“ (siehe

Derichs-Kunstmann/Faulstich/Tippelt 1995), in dem die Kritische Theorie nicht explizit thematisiert wird, und auch in Rolf Sieberts „Theorien für die Praxis“ in 2. Auflage findet die kritische Erwachsenenbildung keine Erwähnung (siehe Siebert 2006).

Insbesondere VertreterInnen einer konstruktivistisch-systemischen Pädagogik wie Rolf Arnold, Horst Siebert, Dieter Lenzen oder Jochen Kade (vgl. 1993, S. 234f.) formulieren immer wieder Argumente für eine „Entsorgung“ der kritisch-emanzipatorischen Pädagogik. Derek Briton wirft, einem dialektischen Verständnis folgend, auf, dass postmoderne Theorien möglicherweise als Antithese zur Kritischen Theorie gelesen werden könnten (vgl. Briton 1993, o.S.). Unter anderem wird das Ende der „großen Erzählungen“ und damit auch ein Ende der kritisch-emanzipatorischen Erwachsenenbildung postuliert. Weiters wird von den AnhängerInnen einer konstruktivistisch-systemischen Pädagogik der kritisch-emanzipatorischen Theorie und Erwachsenenbildung vorgeworfen, totalitär und normativ zu sein und keine Lösungsansätze für aktuelle Problemstellungen zu liefern (eine Darstellung und Gegenrede findet sich bei Pongratz 2003 u. 2005a).

Aus erwachsenenbildnerischen Diskursen werden Begriffe wie „Emanzipation“, „Mündigkeit“, „Ideologiekritik“ oftmals entsorgt. Statt dessen prägen heute neue Begriffe das (erwachsenen-)pädagogische Geschehen: „Individualisierung“, „Marktorientierung“, „Brauchbarkeit“, „Pluralisierung“ etc.

Totgesagt und doch noch da

Ein Gespenst geht um in der Pädagogik: Es ist das Gespenst ‚emanzipatorischer Theorie‘. So nennen es zumindest diejenigen, die von seinem ruhelosen Umherschweifen immer wieder irritiert sind. Denn wie jedes richtige Gespenst müsste es eigentlich mausetot sein und keinen Laut mehr von sich geben.

Pongratz 2005a

Kritisch-emanzipatorische Ideen sind faktisch weder ganz „entsorgt“ noch verstauben sie ausschließlich im Regal sehnsüchtiger Reminiszenzen. So erschien beispielsweise 2001 die 2. Auflage des „Handbuch

Kritische Pädagogik“ (siehe Bernhard/Rothermel 2001) und 2005 wurden in der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung „Report“ verschiedene – auch kritische – Zugänge in einem Diskurs zusammengeführt (siehe Report 2005). In Österreich scheinen kritisch-emanzipatorische Ideen desgleichen noch nicht ausgedient zu haben. Veröffentlichungen von Elke Gruber, Erich Ribolits oder das „Pädagogische Glossar der Gegenwart“ (siehe Dzierzbicka/Schierlbauer 2008) zeugen von der Lebendigkeit kritischer Ansätze. Wenn auch diese Ideen nur in „*Mini-Enklaven [...] konserviert werden konnte[n]*“ (Ribolits 2007, S. 29), wie Ribolits, bezogen auf die Reihe „schulhefte“, konstatiert. Zentrale Begriffe Kritischer Theorie, z.B. „Kritik“, „Emanzipation“, „Mündigkeit“, „Autonomie“ und „Reflexion“, tauchen in der österreichischen Diskussion um Erwachsenenbildung wie selbstverständlich – wenn auch nicht überall – immer wieder auf. Sind also weite Teile der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung und -praxis kritisch-emanzipatorisch? – Nicht notwendigerweise, da Begriffe allein noch kein theoretisches Gerüst umreißen und kritische Haltungen und emanzipatorische Interessen nicht nur einer kritisch-emanzipatorischen Theorie geschuldet sind. Zumindest geistern Versatzstücke einer solchen durch die österreichische Erwachsenenbildung.

Warum aber existieren überhaupt noch überzeugte KritikerInnen und kritische Versatzstücke? Begründet auf meine Kenntnisse der österreichischen Erwachsenenbildung möchte ich folgende These zur Diskussion stellen: Eine während der „Hochblüte“ kritisch-emanzipatorischer Theorie und Erwachsenenbildung politisierte und sozialisierte Gruppe hat Wesentliches für den Ausbau der Erwachsenenbildung in Österreich geleistet. Manche sind weiterhin in relevanten Positionen und beeinflussen – immer noch gut vernetzt – das aktuelle Geschehen mit. Sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis wurden so Bedingungen geschaffen, in denen weitere Generationen von WissenschaftlerInnen und ErwachsenenbildnerInnen heranwachsen konnten, die selbstverständlich mit kritisch-emanzipatorischen Ideen konfrontiert wurden und sich auch dafür begeistern konnten. Gewiss sind nicht alle Bereiche der Erwachsenenbildung davon geprägt – zu denken wäre an den einer kritischen Tradition eher nicht verpflichteten großen Markt wirtschaftsnaher Forschung und Qualifizierung –, aber zumindest gibt

es noch Räume, in denen sich kritisch-emanzipatorisches Denken weiterentwickeln konnte und kann. In Gesprächen mit der „älteren“ Generation konnte ich allerdings immer wieder Resignation vernehmen und wurden diese Ideen häufig als aussterbend betrachtet. Aber allein, dass es noch immer kritische Rufe gibt, dass diese auch in der Fachöffentlichkeit immer wieder ihren Platz erhalten (siehe Ribolits 2004; Gruber 2001 u. o.J.) und dass es auch „Junge“ gibt, die an diese Tradition anknüpfen wollen (siehe Lenz/Sprung 2004), zeugt meines Erachtens von einer Lebendigkeit der kritischen Erwachsenenbildung in Österreich.

Eklektizistische Versatzstücke und fehlende Theoriebasierung

Unerlässlich ist zu klären, inwieweit Kritik und Emanzipation lediglich als theorieentfremdete Begriffe die Erwachsenenbildung durchziehen oder ob dahinter tatsächlich eine lebendige kritisch-emanzipatorische Theorie steht. In Deutschland findet in Ansätzen ein wissenschaftstheoretischer Diskurs über unterschiedliche Zugänge statt. Faulstich fragt, *„inwieweit ‚instrumentelles‘ und ‚kritisches‘ Interesse vereinbar sind beziehungsweise gleichzeitig verfolgt werden können. [...] Es wäre vorschnell, einer der Theoriepositionen den Vorrang zuzubilligen, und es kommt deshalb darauf an, sie weiter in der gemeinsamen Diskussion zu halten“* (Faulstich 2005, S. 26). In Österreich fand in den letzten Jahren weder in Form von Veröffentlichungen noch im Rahmen von Veranstaltungen ein Diskurs über unterschiedliche Theorieansätze in der Erwachsenenbildung statt. Sehr wohl werden unterschiedliche Positionen vertreten; die grundlegenden, theoretischen Unterschiede werden jedoch kaum thematisiert oder ausführlich diskutiert. Umso mehr ist die vorliegende Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at zu begrüßen.

Eine Schwierigkeit, die aus einem Mangel an Diskursen entstehen kann, sind Unschärfen im theoretischen Denken und praktischen Handeln. Wie Christine Zeuner beschreibt, ist für die Praxis *„die Funktion von Theorie die einer reflexiven Einordnung und Begründung der Praxis“* (Zeuner 2008, S. 4) und für die Forschung *„wäre ein zielgerichteter Diskurs wichtig, in dem gefragt wird, welchen Beitrag die*

jeweiligen Theorien leisten, um den gemeinsamen Gegenstandsbezug der Erwachsenenbildung, nämlich die Bildung und das Lernen Erwachsener und ihre gesellschaftlichen, organisatorischen und individuellen Konstitutionsbedingungen zu unterstützen“ (ebd., S. 5). In der österreichischen Erwachsenenbildung habe ich aber eher den Eindruck, dass kaum grundlegende, theoretische Unterschiede thematisiert oder ausführlich diskutiert werden. Statt dessen scheinen offensichtliche Unterschiede nivelliert, hingenommen oder einfach ignoriert zu werden, wie Zeuner auch für Deutschland konstatiert (vgl. ebd.).

Ein weiteres Problem besteht meines Erachtens darin, dass sowohl in der Forschung als auch in der Praxis der Erwachsenenbildung häufig eklektisch vorgegangen wird. Aus verschiedensten Theorien, Konzepten und Ideen werden die jeweils passendsten Versatzstücke entlehnt und kombiniert, wobei eine explizite Bezugnahme auf eine Theorie oder ein theoretisches Grundverständnis häufig ausbleibt. Es kann bereichernd für die eigene Sichtweise sein, neue Ideen aufzugreifen, kritisch zu überprüfen, sich daran zu reiben, sie aufzunehmen oder zu verwerfen. Problematisch ist aber, wenn Aspekte oder Begriffe aus anderen theoretischen Zusammenhängen unkritisch übernommen und in widersprüchlichen Aussagen nebeneinandergestellt werden. So können sich z.B. Schwierigkeiten ergeben, wenn kritisch-emanzipatorische Ziele mit einer konstruktivistischen Didaktik umgesetzt werden sollen. Pongratz zeigt in seiner detaillierten Kritik konstruktivistisch-systemischer Ansätze, dass die Grundinteressen, Begründungszusammenhänge und „Realitäts“-Befunde dieser beiden Zugänge zu unterschiedlich sind, um sie miteinander zu verweben (siehe Pongratz 2005a). Während kritisch-emanzipatorische Ideen Machtverhältnisse thematisieren und kritisieren, werden diese in konstruktivistisch-systemischen Zugängen häufig als unerheblich ausgeblendet. Während in kritisch-emanzipatorischen Ansätzen die Idee verfolgt wird, Gesellschaft als Ganzes in den kritischen Blick zu nehmen und emanzipatorisch zu verändern, negiert der konstruktivistisch-systemische Zugang die Möglichkeit, Gesellschaft als Ganzes begreifen, geschweige denn gestalten zu können (vgl. Pongratz 2003, S. 65). Wenn der Entstehungs- und Bedeutungshintergrund von Begriffen und

Ideen nicht bekannt ist, werden allerdings häufig nur eklektische Oberflächen produziert.

Uneindeutige Positionierungen sind allerdings nicht (mehr) mit Theoriedefiziten zu begründen, da es nicht an adäquaten und differenzierten Ausformulierungen fehlt (siehe Report 2005). Allen Forschungen liegt ein Theoriebezug zugrunde, dieser wird aber nicht immer expliziert, „*schimmert aber zum Beispiel durch die Begriffswahl oder durch die Art des Vorgehens durch*“ (Gnahn 2005, S. 141). Dieter Gnahn verweist darauf, dass insbesondere Auftragsforschungen und anwendungsorientierte Forschungen häufig lediglich implizite Theoriebezüge aufweisen (vgl. ebd.). In der Erwachsenenbildungspraxis mag die Herstellung theoretischer Begründungen und Reflexionen an mangelnden zeitlichen Ressourcen – auch die Pädagogik ist Teil einer neoliberalen „*Leistungsverdichtungsmaschinerie*“ (Heschl 2009, o.S.) –, an fehlendem Interesse, an resignativen Haltungen oder fehlenden Kenntnissen scheitern. Das Problem einer „*diffuse[n] Theoriefeindlichkeit in vielen Bereichen*“ (Gruber 2006, S. 186) der Erwachsenenbildung – auch der österreichischen – wird immer wieder thematisiert (vgl. Faulstich 2003, S. 158f.).

Pädagogische Grundbegriffe oder hohle Phrasen?

Kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung verweist begrifflich auf die große Bedeutung von Kritik und Emanzipation. Aber noch weitere Begriffe prägen diesen Zugang wesentlich: „Mündigkeit“, „Reflexion“, „Selbstbestimmtheit“, „Autonomie“ etc. In der modernen Pädagogik – im Zeichen der Aufklärung – stehen diese Begriffe zunächst im Dienste der Durchsetzung von Vernunft und bürgerlichen Gesellschaftsverhältnissen, sind damit Instrumente politischer Emanzipation, reichen aber nicht darüber hinaus. Dies bedeutet, dass Menschen nach Etablierung einer bürgerlichen (Markt-)Gesellschaft lediglich innerhalb deren Grenzen autonom, mündig und souverän agieren können sollen (vgl. Ribolits 2007, S. 29ff.; Pongratz 2003, S. 43ff.). In diesem Sinne sind auch die Begriffe „Selbstverwirklichung“ und „persönliche Entwicklung“ in bildungspolitischen Dokumenten der Europäischen Union zu

verstehen (vgl. Europäische Kommission 2006, S. 1). Ribolits wirft der Pädagogik sogar vor, dass „*ihre Beziehung zur Emanzipation [...] sich stets bloß auf der Ebene eines oberflächlichen Flirts (bewegte)*“ (Ribolits 2007, S. 29). Zwar war das Idealbild moderner Pädagogik das emanzipierte Individuum, das sich seiner eigenen Vernunft bedient, allerdings mit begrenzter Reichweite. „*Damit war aber das Dilemma der bürgerlichen Philosophie und Pädagogik geboren – nämlich an Begrifflichkeiten orientiert zu sein, deren radikale Ausrichtung letztendlich gar keinen gesellschaftlichen Niederschlag finden kann und darf*“ (ebd., S. 30).

Dennoch sind solche Begriffe weiterhin nicht aus dem Inventar der Pädagogik und der Erwachsenenbildung wegzudenken. Selbst konstruktivistische Pädagogik distanzierte sich zunächst klar von Begriffen wie „Kritik“ und „Reflexion“, integrierte diese später aber wieder in ihre Konzepte, allerdings, so der Vorwurf von Beetz, in erster Linie um anschlussfähig an „pädagogische Sehnsuchtsdiskurse“ zu bleiben und als „Befriedigungsstrategien mit Verheißungscharakter“ (Beetz 2000, S. 450 zit.n. Pongratz 2005a, S. 174). Damit trifft Beetz vielleicht insgesamt den Charakter dieser Begriffe in der Pädagogik: Sie sind bedeutungsschwer und mit Emotionen, Wünschen und Sehnsüchten nach Freiheit, Glück, Selbstverwirklichung etc. aufgeladen. Allerdings bedürfen diese Begriffe auch ständiger kritischer Diskurse (siehe Bernhard/Rothermel 2001), um nicht zu hohlen Phrasen, sondern vielmehr auf deren aktuelle Bedeutung hin reflektiert zu werden und so anschlussfähig zu bleiben.

Grundzüge einer kritisch-emanzipatorischen Erwachsenenbildung

Viele erziehungswissenschaftlichen Positionen verschweigen (ob absichtlich oder nicht sei dahingestellt) diesen *Grundsachverhalt* der gesellschaftlichen Interessenbestimmtheit von pädagogischer Theorie, Forschung und Praxis. Sie verschweigen den Umstand, daß sich in erziehungswissenschaftlichen Diskursen und pädagogischen Handlungen [...] immer auch politische Interessen artikulieren.

Bernhard/Rothermel 2006

Kritisch-emanzipatorische Forschung hingegen will die diesbezüglichen eigenen Interessen bewusst offenlegen: Sie verfolgt ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse, d.h., sie will gezielt über Analysen hinausgehen und gesellschaftliche Veränderung anstreben.

Im Folgenden werde ich anhand von drei zentralen Aspekten wesentliche Grundzüge einer kritisch-emanzipatorischen Erwachsenenbildung skizzieren. Ich möchte bewusst keine scharfe Grenzlinie zwischen Forschung und Praxis ziehen, ähneln sich doch die elementaren Grundintentionen.

Kritisches Verhalten

Ludwig Pongratz wählt als wesentliche Leitkategorie Kritischer Theorie und kritischer Pädagogik den von Max Horkheimer geprägten Begriff „kritisches Verhalten“ (vgl. Pongratz 2005b, S. 34ff.). Kritisches Verhalten ist eine Grundhaltung, die eingenommen wird und anhand derer zahlreiche Aspekte in den Blick genommen werden. *„Kritische Theorie fragt also – skeptisch und spekulativ zugleich – nach der aktuellen Gesellschaftsverfassung, ihren treibenden Widersprüchen, ihren impliziten Wahrheitsmomenten und ihren ideologischen Selbsttäuschungen“* (Pongratz 2005b, S. 34). Kritisches Verhalten ist nicht lediglich ein rückwärtsgewandter Blick, sondern immer auf aktuelle Problemlagen und Verhältnisse gerichtet. *„Denn Kritische Theorie war und ist Zeitdiagnose“* (Pongratz 2003, S. 69) und zielt darauf ab, *„die innere Widersprüchlichkeit der bürgerlichen Welt bloßzulegen“* (ebd., S. 70). *„Denn weder wird sich eine Pädagogik unter kritischem Vorzeichen damit begnügen können, Erziehung und Bildung nach Maßgabe einer möglichst reibungslosen Integration in die bürgerliche Gesellschaft zu installieren, noch wird sie pädagogische Institutionen einzig nach ihrer Effizienz, ihrer Funktionalität oder instrumentellen Verfügbarkeiten in den Blick nehmen. Vielmehr geht es [...] um eine stets erneuerte, kritische Befragung pädagogischer Ziele, Institutionen und Praktiken“* (ebd.). Kritische Bildungsforschung kann sich demnach weder auf eine deskriptive Beschreibung noch auf einfache, binnenperspektivische Erklärungen von Phänomenen beschränken. Diese liefern auch Forschungen anderer theoretischer Provenienz. Vielmehr muss gezielt danach gesucht werden, wie

und warum Menschen unfrei bleiben oder gehalten werden. Ein Beispiel für eine solche Diagnose ist, dass *„an die Stelle der Anpassung an den Wandel unter den Bedingungen des Postfordismus immer mehr die Vorbereitung auf die Selbstanpassung an den Wandel [tritt]“* (Gruber o.), S. 9). An anderer Stelle spricht Gruber diesbezüglich von der Domestizierung als einem der Leitbegriffe der Modernisierung (vgl. Gruber 2001, S. 64ff.). Pongratz greift für ähnliche Beschreibungen auf den von Michel Foucault geprägten Begriff „Gouvernementalität“ zurück (vgl. Pongratz 2005b, S. 35).

Gesellschaftskritik

Kritisch-emanzipatorische Pädagogik kann als der Versuch umschrieben werden, sich von der Ebene des Lamentierens über Oberflächenphänomene des bürgerlichen Erziehungs- und Bildungsgeschehens zu verabschieden und den kritischen Blick auf die dahinter wirksame Grundprämisse der bürgerlichen Gesellschaft – die Verwertungslogik des Marktes – zu richten.

Ribolits 2007

Damit beschreibt Erich Ribolits ein zweites, wesentliches Element kritisch-emanzipatorischer Erwachsenenbildung: Der Blickwinkel richtet sich über den Horizont der Pädagogik hinaus. Das heißt, dass sich Erwachsenenbildung weder nur aus sich selbst heraus erklären und begründen kann noch sich ausschließlich auf pädagogische Prozesse konzentrieren darf. Vielmehr sind gerade Machtverhältnisse, politische Interessen und Vereinnahmungen, Herrschaftsinteressen, ideologische Verwerfungen zu beleuchten (vgl. Bernhard/Rothermel 2006, S. 13).

Kritisch-emanzipatorische Pädagogik *„setzte sich von der bürgerlichen Pädagogik in erster Linie dadurch ab, dass sie das von dieser vorausgesetzte Postulat einer pädagogischen Autonomie radikal in Frage stellte. Es wurde die Vorstellung über Bord geworfen, Erziehung und organisiertes Lernen könnten umstandslos zu einer Humanisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse beitragen. Da die Entwicklung pädagogischer Theorien und pädagogisches Handeln in den aktuell gegebenen*

politisch-ökonomischen Kontext eingebunden sind, gleicht jeder Versuch, aus dem Binnenraum der Pädagogik Postulate für eine Praxis im Dienste menschlicher Emanzipation und Mündigkeit zu entwickeln, der Bemühung, sich am eigenen Schopf aus den Sumpf zu ziehen.“ (Ribolits 2007, S. 32). Statt dessen ist Erwachsenenbildung selbst Teil der Verhältnisse und trägt zu deren Reproduktion bei (vgl. Gruber 2001, S. 15). Ribolits sieht eines der Hauptprobleme darin, dass PädagogInnen häufig dem Irrtum erliegen, ihr Beruf sei quasi „unschuldig“, d.h. nicht in die Marktlogik und in Machtinteressen eingebunden. Eine solche Annahme verunmöglicht einen kritischen Blick auf das Bildungsgeschehen und das eigene Tun. Mit kritischer Bildung auf Emanzipation abzielen, würde aber zuerst eine Emanzipation der PädagogInnen selbst erfordern (vgl. Ribolits 2007, S. 32).

Auch andere theoretische Zugänge beschreiben gesellschaftliche Bedingungen als Voraussetzung für pädagogisches Handeln. Dabei bleibt Gesellschaft jedoch häufig ein „Bühnenbild“, vor dem nun Erwachsenenbildung agiert. Dieser Zugang findet sich häufig, wenn aus gesellschaftlichen Bedingungen Notwendigkeiten für pädagogisches Tun abgeleitet werden (siehe Europäische Kommission 2006). Gesellschaft erhält oft sogar den Status eines quasi „naturgesetzlichen“ Rahmens, der unveränderbar ist und auf den Erwachsenenbildung lediglich anpassend reagieren kann. Hans-Christoph Koller umreißt diesen Aspekt einer von Karl Otto Apel 1973 formulierten Kritik am empirisch-analytischen Wissenschaftsverständnis dahingehend, dass diese Konzeption *„gesellschaftliche Bedingungen [...] als unabänderliche ‚Sachzwänge‘ darstelle, statt sie als von Menschen gemachte und deshalb prinzipiell veränderliche Bedingungen zu begreifen“* (Koller 2006, S. 229). Die ideologiekritische Analyse gesellschaftlicher Bedingungen, d.h. die Aufdeckung nur scheinbarer Unveränderlichkeit, und die *„emanzipative Veränderung der Gesellschaft“* (Bernhard/Rothermel 2001, S. 13) sind hingegen wesentliche Triebkraft Kritischer Theorie. Armin Bernhard und Lutz Rothermel sehen als Gemeinsamkeit unterschiedlicher kritischer Ansätze: die *„gesellschafts- und ideologiekritische Perspektive auf Bildungs- und Erziehungsprozesse“* (ebd., S. 12).

Individuelle und soziale Emanzipation

Neben der kritischen Grundhaltung und dem kritischen, reflexiven Gesellschaftsbezug besteht ein expliziertes Interesse an gesellschaftlicher Transformation, individueller und sozialer Emanzipation (vgl. Pongratz 2003, S. 69). Vernunft als wesentliches Element wird mit dem bestimmten Interesse verknüpft, sich *„nicht auf die Faktizität des Bestehenden, sondern auf Potenziale des Möglichen“* (Faulstich 2003, S. 118) zu beziehen. Perspektiven können dabei niemals allein auf den Binnenraum der Pädagogik und auf das Individuum beschränkt sein, denn dies würde dem Verständnis entsprechen, Menschen lediglich innerhalb gegebener Möglichkeiten souverän und mündig zu machen. Vielmehr müssen der Blick und das Handeln darauf ausgerichtet sein, das Umfeld, die Verhältnisse, die Gesellschaft mit zu verändern.

Mündigkeit kann demnach nur in ihrer gesellschaftlichen Relevanz wahrgenommen werden als ein *„anzustrebendes Selbstverhältnis des Menschen, das durch Abhängigkeits- und Herrschaftsstrukturen nicht behindert wird. [...] Das Individuum kann nur mit allen oder gar nicht mündig werden [...] Jeder Ansatz der Förderung von Mündigkeit muss deshalb unweigerlich in der politischen Aktion gegen unterdrückerische Gesellschaftsverhältnisse münden“* (Ribolits 2004, S. 15; Hervorhebung im Original).

In der unauflösbaren Verbindung von Individuum und gesellschaftlichen Verhältnissen kann Emanzipation also nur gemeinsam mit anderen Menschen realisiert werden und keinesfalls allein mittels Bildung. Die zurzeit vorherrschenden individualistischen „Heilsversprechen“ – Erfolg durch individuelle Leistung – werden damit als anti-emanzipatorisch entlarvt.

Kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung kann daher nur das Ziel verfolgen, Menschen sozial handlungsfähig zu machen, und zwar nicht im Sinne einer unhinterfragten, ausschließlichen Anpassung an soziale Bedingungen, sondern im Sinne einer Handlungsmöglichkeit der Person für sich und mit anderen inklusive der Möglichkeit, gesellschaftliche Bedingungen zu verändern. Ein Weg, der dahin führen soll, im Foucault'schen

Sinn, „nicht dermaßen regiert zu werden“¹. Leider weisen manche kritischen Zeitdiagnosen angesichts aktueller gesellschaftlicher Zustände eher einen resignativen, pessimistischen Charakter auf.

Auf den Weg machen zu kritischem Verhalten

Weder in der Forschung noch in der Praxis der Erwachsenenbildung ist es ein einfacher Weg, sich kritisch zu positionieren, werden doch – gerade angesichts aktueller neoliberaler Bedingungen – viele Widersprüche und auch Handlungsmöglichkeiten deutlich. Kritisches Verhalten ist zweifellos nicht einfach: Weder sind daraus einfache Lösungswege zu entwickeln noch sind die Erkenntnisse daraus leicht zu ertragen. Schließlich erfordert eine kritische Grundhaltung es auch, sich selbst und das eigene Tun immer wieder kritisch zu reflektieren. Aber mir erscheint es nicht richtig, einen Weg nur aufgrund von Schwierigkeiten nicht einzuschlagen. Und es mangelt auch nicht an guten Ideen für alternative Wege, wie beispielsweise Oskar Negt aufzeigt (siehe dazu Negt 1999, S. 295ff.).

Wie können wir aber nun die eigene Positionierung kritisch reflektieren? Mit Studierenden übe ich Analyse und Begründung, indem wir uns konsequent die Frage stellen: Warum? Ich halte dies für eine wichtige Frage in der Erwachsenenbildung, die über das „Wer“, „Was“ oder „Wie“ hinausgeht. Befragen wir einen Satz, der in der Erwachsenenbildung häufig vorkommt: Lebenslanges Lernen ist derzeit eine unumgängliche Notwendigkeit. Warum? Viele Begründungen folgen und jede wird mit einem „Warum“ hinterfragt. Und diese wieder. Und wieder. Und wieder... . Wird dieser Vorgang lange genug fortgesetzt, landet man irgendwann entweder in einem Zirkelschluss oder in einer nicht weiter begründbaren Grundüberzeugung. Die Ergebnisse und die Wege dahin sind dabei höchst unterschiedlich und verweisen auf verinnerlichte Denkmuster und Begründungszusammenhänge.

Manche gehen den Weg individualistischer, liberaler Begründungen, in denen das Individuum mit seinen Verwirklichungsmöglichkeiten und Rechten im Vordergrund steht. Andere begründen und argumentieren eher systemisch oder lernkonstruktivistisch, z.B. in Form von nicht gezielt möglicher Beeinflussbarkeit des Gesamten, sondern maximal von Teilsystemen. Andere wiederum gehen einen Weg, der sie zu gesellschafts- und kapitalismuskritischen Aussagen führt.

Ein erstes Ergebnis bereits als Nachweis bestimmter Überzeugungen herzunehmen, ist sehr vereinfachend und es wäre notwendig, auch nach theoretischen Einbettungen der jeweiligen Aussagen zu suchen. Aber es gelingt bereits in kleinem Rahmen, einen ersten Eindruck des eigenen Standpunktes zu erhalten. Und die Methode stellt eine erste gute Übung für kritisches Verhalten dar.

Lebenszeichen

Kritisch-emanzipatorische Bildungswissenschaft und kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung zeigen ihre nach wie vor vorhandene Lebendigkeit, indem sie weder aus dem wissenschaftlichen Diskurs noch aus der Praxis verschwunden sind. Dennoch ist zu prüfen, welche Relevanz diese Zugänge derzeit haben. Pongratz hält fest: „*Kritische Bildung lebt aus der Kraft zur Unterscheidung, aus der Fähigkeit, Differenzen und Risse sichtbar zu machen, aus dem Vermögen, an Phänomenen mehr wahrzunehmen, als die pure Identität von Begriff und Sache*“ (Pongratz 2003, S. 86). Sie analysiert bestehende Entwicklungen, entlarvt Ideologien, beleuchtet Machtverhältnisse und deren Auswirkungen. So kommt Peter Jarvis, ein kritischer, britischer Bildungswissenschaftler, zu dem Schluss, dass der umfassende, ja sogar totale Kapitalismus von Konzepten des lebenslangen Lernens unkritisch unterstützt wird und Bildungs- und Lernprozesse kolonialisiert hat (vgl. Jarvis 2008, S. 1). Er plädiert dafür, dass jene Erwachsenenbildung wieder entdeckt werden müsse, „*which can help us realise our individual freedom and exercise our own moral responsibility to the other in an imperfect world*“ (ebd., S. 6).

¹ Ein Porträt zu Michel Foucault und eine Kurzzusammenschau seiner Grundpositionen findet sich in Stefan Vaters Beitrag „Von der Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden.“ Michel Foucault: der Archäologe des Wissens“ in der Ausgabe 2/2007 des MAGAZIN erwachsenenbildung.at unter http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-2/meb07-2_14_vater.pdf.

Auch in anderen Veröffentlichungen kritischer AutorInnen wird immer wieder betont, dass gerade aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen – Globalisierung, Ökonomisierung, Arbeitsmarktentwicklungen etc. – kritischer Distanz, ideologiekritischer Analyse und Stärkung emanzipatorischer Ideen bedürfen (siehe Negt 1999; Gruber 2001; Pongratz 2003). Kritisches Verhalten und eine entsprechend kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung analysieren die vorherrschende Marktlogik, die neoliberale Verwertungsmechanismen und deren Auswirkungen. Brüche können sichtbar gemacht und

alternative Handlungswege aufgezeigt werden, z.B. angesichts finanzkapitalistischer Höhenflüge und deren aktuellen Abstürzen. Kritische Erwachsenenbildung positioniert sich gegen anpassungsorientierte Bildungsverständnisse, beleuchtet wirtschaftliche Bedingungen und deren Auswirkungen auf das Leben und Arbeiten und hat Interesse an der Entwicklung von neuen Handlungsoptionen. Halten wir kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung lebendig, gibt es alternative Analyse-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten und wir halten uns Wege zu anderen gesellschaftlichen Verhältnissen offen.

Literatur

Verwendete Literatur

- Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz (Hrsg.) (2001):** Einleitung. In: Dies.: Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 11-17.
- Briton, Derek (1993):** Research Paradigms in Adult Education: A Dialectical Account. In: Proceedings of the 12th. Annual Conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education. Ontario: University of Ottawa. Auch online im Internet: http://auspace.athabasca.ca:8080/dspace/bitstream/2149/1584/2/research_paradigms_in2.pdf [Stand: 2009-02-25].
- Europäische Kommission (2006):** Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Mitteilung der Kommission. KOM(2006) 614 endgültig.
- Faulstich, Peter (2003):** Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung. München: Oldenbourg.
- Faulstich, Peter (2005):** Theoretische Bezüge der Erwachsenenbildung. Einführung in das Thema der Arbeitsgruppe I. In: Report, Heft 1, S. 25-26. Auch online im Internet: <http://www.die-bonn.de/doks/faulstich0505.pdf> [Stand: 2009-07-13].
- Gnahn, Dieter (2005):** Theoriebezüge aktueller Weiterbildungsforschung. In: Report, Heft 1, S. 141-146. Auch online im Internet: <http://www.die-bonn.de/doks/gnahn0503.pdf> [Stand: 2009-07-13].
- Gruber, Elke (o.J.):** Schöne neue Bildungswelt?! Bildung und Weiterbildung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels. Klagenfurt. Online im Internet: <http://wwwg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/schoene%20neue%20bildungswelt.pdf> [Stand: 2008-02-27].
- Gruber, Elke (2001):** Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. Innsbruck/Wien/München: StudienVerlag.
- Gruber, Elke (2006):** Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung. Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich. In: Meisel, Klaus/Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung: Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 183-192.
- Heschl, Franz (2009):** Die EU: Eine Erfindung des Kapitals? Vortrag in der Volkshochschule Steiermark in der „langen Nacht des Kapitals“ am 19. Februar 2009 in Graz. Online im Internet: http://www.vhsstmk.at/vhs/2009/Vortrag_Heschl.pdf [Stand: 2009-06-02].
- Jarvis, Peter (2008):** Rediscovering Adult Education in a World of Lifelong Learning. In: International Journal of Critical Pedagogy, 1/2008. Auch online im Internet: <http://freire.education.mcgill.ca/ofs/public/journals/Galleys/IJCP006.pdf> [Stand: 2009-05-20].
- Kade, Jochen (1993):** Was ist aus der Theorie emanzipatorischer Erwachsenenbildung geworden? In: Grundlagen der Weiterbildung, Heft 4, S. 233-236.
- Koller, Hans-Christoph (2006):** Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Negt, Oskar (1999): Kompetenzerwerb und Schlüsselqualifikationen. In: Jelich, Franz-Josef/Schneider, Günter (Hrsg.): Orientieren und Gestalten in einer Welt der Umbrüche. Beiträge zur politischen und sozialen Bildung von Arbeit und Leben Nordrhein-Westfalen. Essen, S. 393-402.

Pongratz, Ludwig (2003): Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz.

Pongratz, Ludwig (2005a): Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Pongratz, Ludwig (2005b): Kritische Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung im Horizont zeitgenössischer Gesellschaftskritik. In: Report, Heft 1, S. 34-40. Auch online im Internet: <http://www.die-bonn.de/doks/pongatz0501.pdf> [Stand: 2009-07-13].

Ribolits, Erich (2004): Pädagogisierung – Oder „Wollt Ihr die totale Erziehung“? In: schulheft, Nr. 112: Pädagogisierung – Die Kunst Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen, S. 9-16.

Ribolits, Erich (2007): Zwangsehe. Vom ewigen Flirt der Pädagogik mit der Emanzipation und ihrer Zweckheirat mit der Ökonomie. In: Streifzüge, Heft 40, S. 29-33. Auch online im Internet: <http://www.streifzuege.org/2007/zwangsehe> [Stand: 2009-07-13].

Vater, Stefan (2007): „Von der Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden.“ Michel Foucault: der Archäologe des Wissens. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 2, 2007. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf> [Stand: 2009-06-02].

Zeuner, Christine (2008): Theoretische Grundlagen der Erwachsenenbildung. Teil des Vorlesungsskriptums zur „Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. Hamburg, am 18.11.2008. Online im Internet: <https://campus.hsu-hh.de/qisserver/rds?state=medialoader&objectid=422&application=Isf> [Stand: 2009-02-18].

Weiterführende Literatur

Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (1995): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt am Main.

Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.) (2008): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. 2., erweiterte Auflage. Wien: Löcker.

Lenz, Werner/Sprung, Annette (Hrsg.) (2004): Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge. Münster [u.a.]: LIT Verlag.

Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2005): Heft 1: Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. Auch online im Internet: http://www.report-online.net/recherche/einzelhefte_inhalt.asp?id=575 [Stand: 2009-07-20].

Siebert, Horst (2006): Theorien für die Praxis. 2. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann.



Foto: K.K.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Daniela Holzer

daniela.holzer@uni-graz.at
<http://www.uni-graz.at/wpaed>
+43 (0)316 380-2607

Daniela Holzer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Weiterbildung am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz. Die Schwerpunkte ihrer Lehr- und Forschungstätigkeiten sind Lebenslanges Lernen, TeilnehmerInnenforschung, insbesondere Weiterbildungsabstinenz und Bildungswiderstand, gesellschaftliche und ökonomische Kontexte für Erwachsenenbildung und Weiterbildung, wissenschaftliche Weiterbildung und Bildungsberatung. Darüber hinaus engagiert sich Daniela Holzer in Vorträgen und Seminaren im Fachbereich Erwachsenenbildung und ist aktives Mitglied im Österreichischen Forschungs- und Entwicklungsnetzwerk für Erwachsenenbildung.

Migration, Rassismus, Interkulturalität – (k)ein Thema für die Weiterbildungsforschung?

Annette Sprung

Annette Sprung (2009): Migration, Rassismus, Interkulturalität – (k)ein Thema für die Weiterbildungsforschung?
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 7/8, 2009. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Interkulturelle Pädagogik, Migration, interkulturelle Erwachsenenbildungsforschung, kritische Migrationsforschung

Abstract

Interkulturelle Pädagogik beschäftigt sich wissenschaftlich sowie praktisch mit den Folgen von Migration für Gesellschaft und Bildungswesen. Die meisten ihrer Theorien beziehen sich auf schul- und sozialpädagogische Kontexte – das Verhältnis von Migration und Erwachsenenbildung wurde bislang wenig erforscht. Der Beitrag arbeitet auf Basis bestehender Erkenntnisse aus dem Bereich der interkulturellen Pädagogik Aspekte und Forschungsfelder heraus, die für die Erwachsenenbildung relevant sind. Ein Ausblick auf Perspektiven einer kritischen Weiterbildungsforschung in Zusammenhang mit Migration, Rassismus und Diversität rundet den Beitrag ab.

07

Migration, Rassismus, Interkulturalität – (k)ein Thema für die Weiterbildungsforschung?

Annette Sprung

**Migration bewegt die Gesellschaft.
Bewegt Migration auch die Bildungsforschung?**

Die Feststellung, dass sich die Bevölkerungsstruktur Österreichs durch Migrationsprozesse nachhaltig verändert (hat), überrascht mittlerweile niemanden mehr. Rund 17% der in Österreich lebenden Menschen haben einen so genannten „unmittelbaren Migrationshintergrund“, sind also ausländische StaatsbürgerInnen bzw. im Ausland geboren (siehe Fassmann 2007). Die mit Migration verbundenen – in manchen Fällen müsste man besser sagen: in Verbindung gebrachten – Probleme und gesellschaftspolitischen Herausforderungen beinhalten auch mannigfaltige pädagogische Implikationen. Die Praxis der Erwachsenenbildung reagiert mit steigender Intensität auf den durch Migration wesentlich mit konstituierten gesellschaftlichen Wandel. Welche Fragen ergeben sich jedoch für die Weiterbildungsforschung? Welche theoretischen Ansätze und empirischen Erkenntnisse liegen zu Migration und Erwachsenenbildung vor?

Ich werde im vorliegenden Beitrag nach einer kurzen Skizzierung der Entstehungsgeschichte „interkultureller Bildungsforschung“ diskutieren, welche Ansätze und Diskurse der (allgemeinen) interkulturellen Pädagogik für die Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht werden können. Die von mir dargestellten Aspekte zeichnen kein vollständiges Bild der Forschungslandschaft, sondern arbeiten Schwerpunkte und Trends heraus, die an einigen Stellen durch den Verweis auf konkrete Forschungsprojekte veranschaulicht werden. Den

Schlussenteil widme ich Überlegungen zu Perspektiven einer interkulturellen bzw. migrationsbezogenen Bildungsforschung.

Interkulturelle Erwachsenenbildungsforschung? Eine erste Annäherung

Wer angesichts der in öffentlichen Diskursen behaupteten zentralen Funktion von Bildung für die Partizipation zugewanderter Menschen („Bildung als Schlüssel zur Integration“) eine rege bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung rund um das Thema Migration erwartet, irrt. Genauer gesagt wird man feststellen, dass zwar im schulpädagogischen Kontext seit bald 40 Jahren dazu gearbeitet wird (in Österreich allerdings nur in einem geringen Umfang), aber insbesondere die Erwachsenenbildung bislang nur vereinzelt auf die Konsequenzen von Wanderungsbewegungen Bezug nahm. Ein einschlägiges, ausgewiesenes Forschungsgebiet „Migration und Erwachsenenbildung“ zeichnet sich – so viel sei vorweggenommen – nicht ab, was aber nicht heißt, dass sich nicht „vereinzelt“ unterschiedlichste erkenntnisreiche Beiträge auffinden ließen.

Auf den ersten Blick stellt sich die Situation der interkulturellen Bildungsforschung folgendermaßen dar: In der mittlerweile als eigenständiges Fachgebiet etablierten interkulturellen Pädagogik spielen weiterbildungsbezogene Themen kaum

eine Rolle. Auch in Publikationen aus dem Gebiet der Weiterbildung ergibt die Suche nach einer expliziten Beschäftigung mit Migration eher bescheidene Ergebnisse. Und schließlich scheint die „Migrations- und Integrationsforschung“, wie sie beispielsweise in Österreich durch die Akademie der Wissenschaften (Kommission für Migrations- und Integrationsforschung) vertreten wird, vorwiegend politikwissenschaftlich, demographisch und soziologisch ausgerichtet zu sein. Sie widmet sich pädagogischen Aspekten hauptsächlich in Bezug auf die Bildungsbenachteiligung in der Schule und im Jugendalter. Um theoretischen Ansätzen und empirischer Forschung zu Migration und Weiterbildung auf die Spur zu kommen, gilt es daher zum einen, unterschiedliche disziplinäre Zugänge in den Blick zu nehmen, und zum anderen, die interkulturelle Pädagogik auf erwachsenenpädagogisch relevante Bezüge hin abzuklopfen.

Entwicklung der interkulturellen Bildungsforschung

Die Wurzeln des heute als interkulturelle Pädagogik bekannten Arbeitsgebietes reichen in die 1960er-Jahre zurück, als durch eine aktive Anwerbung von Arbeitskräften in Nord- und Westeuropa umfangreiche Migrationsbewegungen in Gang gebracht wurden. Die Forschung interessierte sich zunächst für die „Fremdheit“ der Kinder aus Zuwandererfamilien, welche als Defizit gegenüber den Anforderungen der Bildungssysteme der Anwerbeländer in den Blick genommen wurde (vgl. Gogolin 2002, S. 264ff.). Dabei zog die Bildungsforschung unhinterfragt die Beobachtung andersartiger, vermeintlich homogener (National-)Kulturen heran, um beispielsweise Schulschwierigkeiten von „Ausländerkindern“ zu erklären. Diese defizitorientierte und etikettierende Herangehensweise wurde schließlich aus der Disziplin selbst heraus kritisiert. Die daraus resultierende Ablösung der ausländerpädagogischen Bildungsforschung durch eine so genannte „interkulturelle Bildungsforschung“ kann aus heutiger Perspektive jedoch keinesfalls als abgeschlossen betrachtet werden. Noch immer lassen sich sowohl in der Forschung als auch in der Bildungspraxis defizitorientierte und kulturalisierende Zugangsweisen auffinden. Wenngleich der Beginn der hier skizzierten Entwicklungen mit

den Migrationsbewegungen der letzten 50 Jahre verbunden wird, machen einige Forschungsarbeiten auf die weiter zurückreichende historische Dimension der Situation von (ethnischen) Minderheiten im Bildungswesen aufmerksam (siehe Gogolin/Krüger-Potratz 2006; Friedenthal-Haase 1992). Insofern sei hier nur am Rande vermerkt, dass sich „interkulturelle“ Fragestellungen nicht erst mit Beginn der so genannten „Gastarbeitermigration“ in der Pädagogik manifestierten.

Ingrid Gogolin (2002) konstatiert, dass interkulturelle Bildungsforschung heute nicht mehr als reine Zielgruppenforschung zu betrachten ist. Vielmehr herrsche ein breites Bewusstsein darüber, dass Migration auf alle Personen, die an Bildungsprozessen beteiligt sind, Auswirkungen habe. Keineswegs einheitlich sind Gogolin zufolge die forschungsleitenden Interessen, die Methoden, die wissenschaftstheoretischen Zugänge sowie die Fragestellungen der interkulturellen Bildungsforschung. Sie schlägt deshalb eine Typisierung der Ansätze – orientiert an den jeweiligen kulturtheoretischen Annahmen – in zwei Gruppen vor:

- In begegnungsorientierten Zugängen wird schwerpunktmäßig nach einem wechselseitigen Kennenlernen der Kulturen gestrebt. Forschung folgt zumeist einer didaktischen Absicht und mündet häufig in pädagogische Handlungsvorschläge und Programme.
- Reflexiv orientierte Ansätze sind deutlicher gesellschaftstheoretisch ausgerichtet. Sie fokussieren auf die Analyse struktureller und inhaltlicher Merkmale des Bildungswesens, die zur Exklusion führen. Aspekte wie Partizipation und Chancengerechtigkeit stehen hierbei im Mittelpunkt. So erforscht man beispielsweise, inwieweit die Kategorien „Kultur“ oder „Ethnizität“ als Mittel zur Ausgrenzung wirksam werden (vgl. Gogolin 2002, S. 266ff.).

Ein umfassend bearbeitetes Phänomen in der interkulturellen Bildungsforschung ist die so genannte „Kulturalisierung“ (siehe Mecheril 2004; Nohl 2006). Einschlägige Arbeiten verweisen auf den Beitrag der Pädagogik zur Konstruktion „kulturell Anderer“ (meist mittels nationalstaatlich oder rassistisch definierter Stereotype) sowie auf die Tendenz,

sozialstrukturell bedingte Phänomene kulturalistisch zu interpretieren. Beiträge über hegemoniale Diskurse rund um die Kategorie Kultur zählen aus meiner Sicht auch zu den wesentlichen Grundlagen für eine Auseinandersetzung mit Weiterbildung in Migrationsgesellschaften (siehe Larcher 2008). Um den Fallstricken eines für mannigfaltige Ausgrenzungspraktiken instrumentalisierten Kulturbegriffes zu entkommen, wird von einigen VertreterInnen des Fachgebietes nach begrifflichen Alternativen zur „interkulturellen Pädagogik“ gesucht. Paul Mecheril spricht von „Migrationspädagogik“ (siehe Mecheril 2004); unter Bezugnahme auf den Philosophen Wolfgang Iversen setzt sich mancherorts (z.B. im Bereich der Medizin/Pflege) der Terminus der „Transkulturalität“ durch (siehe Domenig 2007). Im angloamerikanischen Raum existiert ein bewusster Gegenentwurf zur „Multicultural Education“: Mit der „Antiracist Education“ wurde einer individualisierenden und harmonisierenden Pädagogik eine auf strukturelle Exklusionsmechanismen fokussierende Strategie entgegengesetzt.

Dass das Bewusstsein für vielfältige Differenzlinien in der Gesellschaft und für deren Interdependenzen steigt, spiegelt sich schließlich in Beiträgen zu „Diversity“ bzw. in einer „Diversity-Pädagogik“ (siehe Hormel/Scherr 2004) wider. Als ein Beispiel für die Öffnung des Blickes für Diversität im umfassenden Sinn sei die Einrichtung des „Center for Diversity Studies (cedis)“, eines fakultätsübergreifenden Forschungs- und Lehrverbundes der Universität Köln, genannt.

Um die vielfältigen theoretischen Konzepte interkultureller Pädagogik zu systematisieren, liegen mehrere Vorschläge vor. Ihre Darstellung würde einen eigenen Beitrag füllen, weshalb an dieser Stelle lediglich auf die entsprechende Literatur verwiesen sei (siehe Gogolin/Krüger-Potratz 2006; Nohl 2006; Auernheimer 2007).

Forschungsfelder

Die Forschungsfelder der interkulturellen Bildungsforschung umfassen heute ein breites Spektrum an Themen und Kontexten. Sie reichen von der AdressatInnenforschung, von Evaluationsprojekten über gesellschafts- und bildungspolitische

Fragestellungen bis hin zu philosophischen Reflexionen. Diverse Schwerpunktsetzungen folgen oftmals gesellschaftlichem Handlungsdruck in Bezug auf Diskurse zur „Integration von MigrantInnen“. Zu Recht wird interkulturelle Bildungsforschung als interdisziplinäre Herausforderung begriffen.

Ich nenne in weiterer Folge einige ausgewählte Forschungsfelder und gehe näher auf implizite und explizite weiterbildungsrelevante Bezüge ein.

Bildungsbeteiligung und berufliche Bildung

Ein großer Strang migrationsbezogener Bildungsforschung widmet sich der Bildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationsgeschichte. Im Mittelpunkt der meisten Arbeiten steht hierbei der Schulerfolg von Kindern. Daten über Bildungserfolge und die soziale Mobilität von Kindern und Jugendlichen, nicht zuletzt angeregt durch Ergebnisse der PISA-Studie, liefern für Österreich die von Barbara Herzog-Punzenberger und Hilde Weiss herausgegebenen Studien (siehe Herzog-Punzenberger 2006; Weiss 2007).

Die Abteilung für interkulturelle Bildung der Universität Klagenfurt bearbeitet interkulturelle Aspekte schwerpunktmäßig in Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit sowie autochthonen Minderheiten. Erkenntnisse über schulische Laufbahnen sind angesichts der Tatsache, dass gerade Bildungsabschlüsse und frühere Lernerfahrungen wesentliche Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung darstellen, für die Erwachsenenbildung von großem Interesse. Über die Bildungspartizipation erwachsener MigrantInnen gibt es in Österreich relativ wenige Daten. Es werden zwar Erhebungsinstrumente wie der Mikrozensus zunehmend verfeinert, indem beispielsweise neuerdings nicht nur die Staatsbürgerschaft, sondern auch der Migrationshintergrund erfasst wird, aber die Bildungsinstitutionen selbst (siehe Pohn-Weidinger/Reinprecht 2005) dokumentieren den Hintergrund ihrer TeilnehmerInnen noch wenig.

Es liegen einige arbeitsmarktrelevante Untersuchungen (aus einem soziologischen und ökonomischen Kontext) über Qualifikationen zugewanderter Menschen und deren Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt vor (siehe Gächter 2007; Expertenbeiträge zur

Integration 2008). An der Universität Graz arbeite ich selbst aktuell gemeinsam mit Katica Stanic und Angela Pilch-Ortega an einer Studie über den Zugang höher qualifizierter MigrantInnen zur Weiterbildung in der Steiermark. Das Projekt umfasst eine Befragung der steirischen Bildungseinrichtungen sowie qualitative Interviews zu Berufs- und Bildungsbiografien zugewanderter Personen.

Für den Bereich der Arbeitsmarktintegration von MigrantInnen verweise ich abschließend noch auf ein interessantes internationales Projekt, an dem allerdings keine österreichischen PartnerInnen beteiligt sind: „Cultural Capital during Migration“ widmet sich der Frage der Verwertung von Kompetenzen und Bildungsabschlüssen hochqualifizierter MigrantInnen. Das Projekt ist interdisziplinär ausgerichtet und wird von VertreterInnen der Bildungs- und Politikwissenschaft sowie der Soziologie getragen.

Interkulturelle Öffnung im Bildungswesen und integrationspolitische Konzepte

In Hinblick auf die Bildungsinstitutionen stellt sich die Frage, inwieweit strukturelle/institutionelle Faktoren Minderheitenangehörigen den gleichberechtigten Zugang zu Angeboten erschweren. Die Debatte wird seit Mitte der 1990er-Jahre unter dem Schlagwort „Interkulturelle Öffnung“ und neuerdings unter „Diversity Management“ geführt und hat Impulse sowohl für Forschungsarbeiten als auch für die Entwicklung von Konzepten zur interkulturellen Öffnung von Institutionen gegeben. In jüngster Zeit zeichnet sich ein Trend zur Etablierung von „Integrationsleitbildern“ auf der Ebene von Kommunen, Ländern (z.B. Vorarlberg, Oberösterreich, Steiermark) und auf der Bundesebene (siehe Österreichischer Integrationsfonds o.J.) ab. Hier werden – meist mit wissenschaftlicher Unterstützung – Bestandsaufnahmen zur Lage der MigrantInnen vorgenommen und Maßnahmen zur Integration empfohlen. Die Rolle der Erwachsenenbildung wird in den Konzepten wenig thematisiert, die Überlegungen beschränken sich in der Regel auf die Forderung nach mehr Deutschkursen und an einigen Stellen auch nach Qualifizierungsangeboten. Die Ausführungen bleiben jedoch stets sehr allgemein und vage.

Sprache

Der Faktor Sprache stellt insgesamt einen bedeutenden Schwerpunkt für die interkulturelle Bildungsforschung dar. In politischen Diskursen über Integration wird das Erlernen der deutschen Sprache als unabdingbare Voraussetzung für einen gelingenden Integrationsprozess von MigrantInnen eingefordert. Dies wirft für Bildungspraxis und -forschung beispielsweise Fragen nach der adäquaten Gestaltung von Lernsettings zum Spracherwerb auf. Kritisch forschend setzen sich in Österreich damit MitarbeiterInnen der Universität Wien am Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache und am Institut für Sprachwissenschaft auseinander. Ein wesentliches Augenmerk wird dabei auf die sprachenpolitischen Rahmenbedingungen gelegt. Wenig reflektiert blieb aus meiner Sicht in der Literatur bislang, inwieweit die ohne Zweifel nötige Kommunikationsfähigkeit in einer Migrationsgesellschaft tatsächlich auf die Forderung nach dem Erwerb einer bestimmten (in diesem Fall der deutschen) Sprache reduziert werden kann (siehe Mecheril/Quehl 2006).

Interkulturelle Kompetenz

Sowohl in bildungspraktischer als auch bildungstheoretischer Hinsicht kann meiner Einschätzung zufolge das Thema „interkulturelle Kompetenz“ als eines der intensivsten bearbeiteten Gebiete mit Weiterbildungsrelevanz angesehen werden. Ursachen dafür liegen nicht zuletzt in den ökonomischen Erträgen, die eine entsprechende Expansion des Bildungsmarktes mit sich gebracht haben. Unter dem Schlagwort der interkulturellen Kompetenzentwicklung lassen sich zwei weitgehend unabhängig voneinander agierende Teilbereiche zusammenfassen. Zum einen dienen die globalisierungsbedingt zunehmend internationalen Kontakte in der Arbeitswelt als Anlass für „interkulturelle“ Lernaktivitäten. Forschungsarbeiten zur interkulturellen Kommunikation stammen aus unterschiedlichen Disziplinen (siehe Straub/Weidemann/Weidemann 2007), insbesondere finden Erkenntnisse aus der Kommunikationspsychologie Eingang in didaktische Konzepte. Mit Bezug auf das Phänomen Migration ist zum anderen in diversen Berufsgruppen (psychosoziale/pädagogische Berufe,

Polizei, Gesundheitswesen etc.) eine starke Nachfrage nach Weiterbildungen zur interkulturellen Kompetenzentwicklung entstanden. Daher lässt sich im genannten Feld auch eine deutliche Tendenz zu praxisnaher Forschung erkennen. So werden beispielsweise interkulturelle Bildungsangebote evaluiert und darauf aufbauend Konzepte für die Weiterbildung erarbeitet. Eine federführende Institution ist in diesem Zusammenhang das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), das mehrere Modellprojekte umgesetzt und wissenschaftlich begleitet hat. So resultierte aus einer Weiterbildungsreihe für Verwaltungsbedienstete und MigrantInnenorganisationen ein Fortbildungskonzept, das inklusive der Trainingsmaterialien unter dem Titel „Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft“ (siehe Grünhage-Monetti 2006) publiziert wurde. In Österreich findet man die Verbindung Theorieentwicklung/Forschung – Bildungsangebote – interkulturelle Kompetenz etwa in Universitätslehrgängen an der Donau-Universität Krems sowie an der Universität Salzburg oder bei der österreichischen Gesellschaft für politische Bildung.

Kritische Migrationsforschung

Die Geschichte der interkulturellen Pädagogik lässt sich auch als Prozess einer permanenten (selbst-)kritischen Reflexion der hervorgebrachten Theorien und als ein Widerstreit vielfältiger Zugänge lesen. Die auf die eigene Disziplin sowie allgemein auf gesellschaftliche Diskurse über die Integration von MigrantInnen gerichteten reflexiven Beiträge ziehen sich quer durch die oben genannten Forschungsfelder. In jedem Bereich können wiederum sehr unterschiedliche Ansätze und wohl auch Niveaus der Reflexion ausgemacht werden. Einige Aspekte, die zur Weiterentwicklung des Arbeitsgebietes beitragen und aus meiner Sicht für eine interkulturelle Erwachsenenbildungsforschung von grundlegender Bedeutung sind, möchte ich an dieser Stelle noch einmal herausstreichen: Für besonders relevant halte ich zum einen die bereits erwähnte Auseinandersetzung mit der Kulturalisierung und der Konstruktion der „Anderen“ in pädagogischen Prozessen. In diesem Zusammenhang ist übrigens auch eine kritische Analyse zur Debatte rund um „interkulturelle Kompetenz“ angebracht (siehe Sprung 2004; Auernheimer 2008).

Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass Fremdheitskonstruktionen häufig genderspezifische Ausformungen aufweisen und in Bildung und Forschung weit verbreitet sind – etwa wenn „die Migrantin“ (oder noch deutlicher: „die muslimische Frau“) pauschalisierend als nicht-emanzipiert, rückständig und als passives Opfer in den Blick genommen wird (siehe Huth-Hildebrandt 2002).

Reflexive Beiträge interkultureller Bildungsforschung kreisen des Weiteren u.a. um die Themen Rassismus und Diskriminierung, auch in Verbindung mit Mechanismen struktureller Ausgrenzung in der Integrationspolitik und in Bildungsinstitutionen. Kritische Beiträge richten ihren Fokus aber ebenso auf die Migrationsforschung selbst. So wird beispielsweise aufgezeigt, dass Migration meist nur in ihren konflikthaftern Folgen thematisiert wird (z.B. durch die Etikettierung von Stadtteilen als „Ghettos“ oder „Parallelgesellschaft“). Hingegen werden die Selbstverständlichkeiten und das Gelingen eines „multikulturellen“ Alltages kaum wahrgenommen. Die Forschungsstelle für Interkulturelle Studien in Köln bietet mit ihren Arbeiten neue Lesarten des urbanen Zusammenlebens an, indem etwa der Beitrag von MigrantInnen für die Entwicklung und Modernisierung von Stadtteilen analysiert wird (siehe Bukow et al. 2007; Yildiz/Mattausch 2008).

Und schließlich stellt sich die Frage nach dem Verhältnis zwischen den ForscherInnen, meist Angehörige der Mehrheitsgesellschaft, und ihren „Forschungsobjekten“, den MigrantInnen. Der Blick auf den Aspekt der Repräsentation, der auch für so genannte „Integrationsprozesse“ von enormer Relevanz ist, wird gerade in der Migrationsforschung, aber ebenso in der Bildungsarbeit „für“ MigrantInnen häufig vernachlässigt. Hier herrschen, um es etwas polemisch auszudrücken, in der Regel klare Verhältnisse der Rollenverteilung zwischen Mehrheit und Minderheit.

In einem Forschungsprojekt an der Universität Graz haben wir daher versucht, in Forschungswerkstätten (2002-2007) gemeinsam mit MigrantInnen zum Thema Migration und Arbeitsmarkt Erkenntnisse zu gewinnen und damit herkömmliche Wissenshierarchien sowie Repräsentationsverhältnisse zumindest punktuell aufzubrechen (siehe Pilch-Ortega/Sprung 2009).

Theorie und Forschung zu Migration und Erwachsenenbildung – eine Perspektive

Orte der Forschung

Wie die von mir beispielhaft erwähnten Forschungsprojekte zeigen, lassen sich im deutschsprachigen Raum unterschiedlichste wissenschaftliche Aktivitäten auffinden, die mehr oder weniger explizit zur Klärung weiterbildungsrelevanter, migrationsbezogener Fragestellungen beitragen. Was auffällt ist, dass die wenigsten Projekte – disziplinär gesprochen – pädagogischen Ursprungs sind. Abgesehen davon, dass die Forcierung inter- bzw. transdisziplinärer Projekte für die Thematik sinnvoll erscheint, dürfte ein Mangel an migrationspädagogischer Forschung wohl auch damit zusammenhängen, dass es wenige einschlägig definierte Räume für Forschung gibt.

Hinsichtlich der Institutionalisierung auf universitärer Ebene zeigt sich ein Unterschied zwischen Deutschland und Österreich. Während in Deutschland bereits seit den 1980er-Jahren an mehreren Universitäten Lehrstühle und Arbeitsstellen für interkulturelle Pädagogik eingerichtet wurden, hat man in Österreich bis vor kurzem keine vergleichbaren Initiativen gesetzt. Die Abteilung für Interkulturelle Bildung an der Universität Klagenfurt stellt hier eine Ausnahme dar: Sie existiert seit 1996. Einzelne Mitarbeiter des Institutes hatten sich schon 15 Jahre zuvor mit interkulturellen Themen zu beschäftigen begonnen (Dietmar Larcher, Peter Gstettner, Georg Gombos, Vladimir Wakounig). Ein Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft und interkulturelle Bildung wurde jedoch erst 2006 verankert. Seit Herbst 2008 hat Erol Yildiz die Professur in Klagenfurt inne. Gespannt darf man ebenfalls auf die Entwicklungen an der Universität Innsbruck mit ihrem vor etwa einem Jahr mit Paul Mecheril besetzten Lehrstuhl „Interkulturelles Lernen und sozialer Wandel“ sein. Abgesehen von diesen beiden Professuren gibt es in Österreich keine Arbeitsstellen oder Forschungszentren für interkulturelle Bildung an Hochschulen. Ein Lehrstuhl für Erwachsenenbildung in Kombination mit interkulturellem Lernen oder Migration existiert im gesamten deutschsprachigen Raum nicht.

In dieser Situation ist aus meiner Sicht eine stärkere Vernetzung einschlägiger Forschungsaktivitäten, wie sie z.B. im Fachbereich Weiterbildung der Universität Graz von einzelnen Wissenschaftlerinnen vorangetrieben werden, über Institutionen und regionale bzw. disziplinäre Zuordnungen hinweg anzustreben. Der Ausbau empirischer sowie theoretischer Forschung im Feld Migration und Erwachsenenbildung liegt angesichts der gesellschaftlichen Relevanz und der beträchtlichen Forschungslücken nahe. Dass hierfür die Ressourcenfrage ein entscheidender Faktor ist, dürfte klar sein.

Welche Forschung?

Mögliche inhaltliche Schwerpunkte einer wissenschaftlichen Beschäftigung mit Migration, Interkulturalität und Erwachsenenbildung wurden bereits benannt. Ich möchte an dieser Stelle keine lange Liste interessanter Forschungsfragen erstellen, sondern mit allgemeineren Bemerkungen schließen. Ich denke, dass in Bezug auf die Theorieentwicklung im Bereich der interkulturellen Pädagogik bereits viel geleistet wurde und die Konzepte über weite Strecken durchaus auf die Weiterbildung übertragbar bzw. zu adaptieren wären. Empirische Beiträge sind demgegenüber noch äußerst dünn gesät.

Das Spannungsfeld Theorie – Bildungspraxis – Gesellschaft bleibt im Zeitalter von Migration und Globalisierung in Bewegung, insofern kann von einem permanenten Reflexionsbedarf in Hinblick auf bestehende Theorien ausgegangen werden. Dies spezifisch auch im Kontext der Diskurse innerhalb der Weiterbildung zu leisten, halte ich für eine interessante Herausforderung.

Ich plädiere dafür, dass sich nicht nur einzelne SpezialistInnen, sondern die Erwachsenenbildung insgesamt (und das gilt für die Wissenschaft ebenso wie für die Praxis) gegenüber migrationsgesellschaftlichen Realitäten stärker öffnet. Das betrifft etwa die Anerkennung von Migration als konstitutives Moment sozialen Wandels sowie die Akzeptanz einer zunehmenden Normalität so genannter „Mehrfachzugehörigkeiten“ von Individuen. Diese Phänomene sollten in weiterer Folge auch in der Pädagogik stärker als Ressourcen wahrgenommen werden (siehe Mecheril 2008).

Ob es sich bei diversen Problemstellungen immer um „interkulturelle“ Fragen handelt, darf bezweifelt werden. Eine reflektierte Distanz zum Kulturbegriff und die Wahrnehmung der Potenziale einer allgemeinen Diversifizierung der Gesellschaft müssten daher zentrale Bestandteile einer interkulturellen (oder je nach Kontext vielleicht besser: auf Migration, Diversität bezogenen) Bildungsforschung sein.

Am 20.2.2009 antwortete die österreichische Innenministerin in der Tageszeitung „Die Presse“ auf die Frage, ob sich die von ihr angegebene 5%ige Quote der Straffälligkeit von AsylwerberInnen auf Anzeigen oder Verurteilungen beziehe, mit den Worten: „Das ist die kriminelle Energie. In manchen Ethnien steigt sie auf bis zu zehn Prozent“

zit.n. Fritzl 2009

Eine kritische Migrations- und Integrationsforschung ist, um abschließend nochmals einen Österreich-bezug herzustellen, auch aus gesellschaftspolitischen Gründen notwendiger denn je in einem Land, in dem selbst Regierungsmitglieder oder Abgeordnete in Parlamenten und Landtagen unbehelligt bleiben, wenn sie rassistische Erklärungsmuster von sich geben, offen gegen Minderheiten hetzen, ein deutliches Naheverhältnis zu rechtsradikalen Netzwerken aufweisen oder mit „Negerwitzen“ die Lacher (und WählerInnen) auf ihrer Seite haben.

In einer Gesellschaft (das gilt ebenso für andere europäische Staaten), in der ganzen Gruppen von Menschen der Zugang zu elementaren Rechten und Ressourcen verwehrt bleibt, herrscht nicht nur Handlungs-, sondern auch Analyse-, Aufklärungs- und Versachlichungsbedarf.

Literatur

Verwendete Literatur

Gogolin, Ingrid (2002): Interkulturelle Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 263-279.

Weiterführende Literatur

Auernheimer, Georg (2007): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 5., erg. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Auernheimer, Georg (2008): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., akt. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (= Interkulturelle Studien 13).

Bukow, Wolf D./Nikodem, Claudia/Schulze, Erika/Yildiz, Erol (Hrsg.) (2007): Was heißt hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Domenig, Dagmar (Hrsg.) (2007): Transkulturelle Kompetenz. Lehrbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe. 2., überarb. und erw. Aufl. Bern: Hans Huber.

Expertenbeiträge zur Integration (2008): Online im Internet: <http://www.integrationsfonds.at/de/nap/integrationsplattform/expertenbeitraege/> [Stand: 2009-06-24].

Fassmann, Heinz (Hrsg.) (2007): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Mit Beiträgen von Gudrun Biffel [u.a.]. Klagenfurt/Celovec: Drava-Verlag.

Friedenthal-Haase, Martha (Hrsg.) (1992): Erwachsenenbildung interkulturell. Frankfurt am Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV).

Fritzl, Martin (2009): Bleiberecht entschärft: Paten als letzter Ausweg. In: Die Presse vom 20.2.2009. Print-Ausgabe, 21.2.2009. Online im Internet: <http://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/454441/index.do?from=suche.intern.portal> [Stand: 2009-06-18].

- Gächter, August (2007):** Bildungsverwertung auf dem Arbeitsmarkt. In: Fassmann, Heinz (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Mit Beiträgen von Gudrun Biffl [u.a.]. Klagenfurt/Celovec: Drava-Verlag, S. 246-250.
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2006):** Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen: Barbara Budrich (= Uni-Taschenbücher).
- Grünhage-Monetti, Matilde (Hrsg.) (2006):** Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Fortbildungskonzepte für kommunale Verwaltungen und Migrantenorganisationen. Bielefeld: W. Bertelsmann (= Perspektive Praxis).
- Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.) (2006):** Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. KMI Working Paper, Nr. 10/2006. Online im Internet: http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf [Stand: 2009-06-24].
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004):** Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huth-Hildebrandt, Christine (2002):** Das Bild von der Migrantin. Auf den Spuren eines Konstrukts. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Larcher, Dietmar (2008):** Der Geist aus der Flasche. Unerwünschte Nebenwirkungen des Begriffs „Kultur“. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 5, 2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf>. [Stand: 2009-05-25].
- Mecheril, Paul (2004):** Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz (= Beltz Studium).
- Mecheril, Paul (2008):** Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten. Eine Leitlinie für Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 58. Jg., Heft 1, S. 41-49.
- Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hrsg.) (2006):** Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann.
- Nohl, Arnd-Michael (2006):** Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Österreichischer Integrationsfonds (o.J.):** Online im Internet: <http://www.integration.at> [Stand: 2009-06-24].
- Pilch-Ortega, Angela/Sprung, Annette (2009):** Verschränkung von Wissensformen als transkulturelle (Forschungs-)Praxis. Das Beispiel Diskriminierung. In: Mecheril, Paul/Dirm, Inci/Gomolla, Mechtild/Hornberg, Sabine/Stojanov, Krassimir (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Neo-Assimilationismus und pädagogische Forschung (im Erscheinen).
- Pohn-Weidinger, Axel/Reinprecht, Christoph (2005):** Migrantinnen und Migranten in Wiener Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Ergebnisbericht. Wien. Online im Internet: http://www.interface-wien.at/Reinprecht_Studie.pdf [Stand: 2009-06-24].
- Sprung, Annette (2004):** Celebrate Diversity? Kritische Bildung und kommunale Integration von MigrantInnen. In: Lenz, Werner/Sprung, Annette (Hrsg.): Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge. Münster [u.a.]: LIT Verlag (= Arbeit – Bildung – Weiterbildung 1), S. 129-147.
- Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hrsg.) (2007):** Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Weiss, Hilde (Hrsg.) (2007):** Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Yildiz, Erol/Mattausch, Birgit (Hrsg.) (2008):** Urban Recycling. Migration als Großstadt-Ressource. Basel/Boston/Berlin: Birkhäuser (= Bauwelt Fundamente 140).

Weiterführende Links

cedis – Center for Diversity Studies: http://www.cedis.uni-koeln.de/content/index_ger.html

Cultural Capital during Migration: <http://www.cultural-capital.net>



Foto: K.K.

Mag. a Dr. in Annette Sprung

annette.sprung@uni-graz.at
<http://www.uni-graz.at/paed1www.htm>
+43 (0)316 380-2548

Annette Sprung ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen in den Bereichen Migration, Partizipation, Diversität sowie interkulturelle/antirassistische Weiterbildung. Nach Ausbildung und Berufstätigkeit in der Sozialen Arbeit absolvierte sie das Studium der Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Universität Graz. Sie ist auch als Lektorin an der FH Joanneum/Studiengang Sozialarbeit sowie in der außeruniversitären Erwachsenenbildung tätig und leitet den Universitätskurs „Interkulturelle Elternbegleitung“. Aktuell arbeitet sie an ihrer Habilitation zum Thema „Migration und Weiterbildung“.

Ökonomisierung des Lernens und Vertreibung der Bildung?

„Lifelong Learning“ und „evidence-based Policy/Practice“

Lorenz Lassnigg

Lorenz Lassnigg (2009): Ökonomisierung des Lernens und Vertreibung der Bildung? „Lifelong Learning“ und „evidence-based Policy/Practice“.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Methodologie, Evidenz, Ökonomisierung, lebenslanges Lernen, evidence-based Policy, evidence-based Practice

Abstract

Der vorliegende Beitrag versucht, den theoretischen Gehalt des Begriffs „Lifelong Learning (LLL)“ im Kontext der neuen Ansprüche von „evidence-based Policy und Practice“ auszuloten. Erstens wird die Bedeutung der LLL-Begrifflichkeit analysiert und ihre Komplexität herausgearbeitet. Dabei wird vorgeschlagen, die LLL-Begrifflichkeit nicht als Theorie, sondern als Politik-Paradigma zu verstehen, zu dem es verschiedene theoretische Perspektiven gibt. Zweitens werden die methodologischen Entwicklungen im Bereich der evidence-based Policy und Practice diskutiert und die Theorieabhängigkeit der „Evidenzen“ demonstriert. Dabei zeigt sich eine Dominanz ökonomischer Ansätze und Begriffe. Die „Evidenzen“, die sich im politischen Raum verbreiten, sind so hochgradig theoretisiert, dass deren Grundlagen ohne spezialisierte Bildung kaum mehr nachvollziehbar sind. Drittens werden die verschiedenen Theorieperspektiven auf die LLL-Thematik einem stilisierten Mapping unterzogen. Entsprechend der Komplexität des LLL-Konzeptes besteht der theoretische Raum aus einer Vielfalt von Ansätzen und Zugängen aus verschiedenen Disziplinen, wobei die Ökonomie eine gewisse Monopolposition vor allem in der theoretisch fundierten empirischen Forschung erreicht hat. Die Kritik aus anderen Disziplinen bezieht sich eher auf die Grundannahmen als auf die Forschungen – und die kritischen Positionen divergieren auch untereinander.

Ökonomisierung des Lernens und Vertreibung der Bildung?

„Lifelong Learning“ und „evidence-based Policy/Practice“

Lorenz Lassnigg

Mit dem Fokus auf Lernen sind insbesondere die informellen Lernprozesse und das, was tatsächlich gelernt wird, aus dem Nebel der Missachtung getreten, und die Kombination der verschiedenen Lernformen (informell, non-formal, formal) wurde auf die politische Agenda gehoben. Dies war bereits ein Hauptpunkt des EU-Weißbuches. Und die Brisanz dieses Themas für das formale Bildungswesen kann vermutlich gar nicht unterschätzt werden, da dadurch seine Monopolposition für Bildungserzielungen untergraben wird.

„Lifelong Learning (LLL)“

Eine erste Frage bezieht sich auf den epistemologischen Gehalt des Begriffs LLL: Wie ist dieses Konzept in die „Wissenslandschaft“ einzuordnen?

Wenn man seine Genese und die sich damit beschäftigende Literatur betrachtet, so gibt es einerseits akademisch-wissenschaftliche Literatur – Wissen im „Mode 1“ – und andererseits expertisegestützte „Policy-Dokumente“ mit anwendungsorientiertem Impetus – Wissen im „Mode 2“.¹ In der Rezeption haben zweitens die größere Verbreitung und auch den größeren Einfluss.

Als zentrale Dokumente mit dem expliziten Titel LLL können „Lifelong Learning for All“ (siehe OECD 1996) und das EU-Memorandum (siehe Europäische Kommission 2000) gesehen werden. Der Delors-Bericht über „Learning. The treasure within“

(siehe UNESCO 1996) und das EU-Weißbuch über Lehren und Lernen (siehe Europäische Kommission 1995) sind weitere wichtige Dokumente, die aber nicht so explizit und direkt auf LLL hinsteuern.

Die Begrifflichkeit LLL knüpft auch teilweise an frühere Vorschläge an bzw. grenzt sich auch davon ab (zur Nennung des Begriffs „Education permanente“ siehe Europarat 1970; Faure et al. 1972 und zum Begriff „Recurrent Education“ siehe OECD 1973). Beachtenswert dabei ist, dass diese früheren Vorschläge zwar teilweise hohe ideologische und rhetorische Akzeptanz errungen haben, aber nicht verwirklicht worden sind.

Theorie, Policy Paradigma oder hegemonialer Diskurs

Man könnte LLL selbst als „theoretische“ Begrifflichkeit oder gar als eine neue „Theorie“ der

¹ Die in der Wissenschaftsforschung einflussreiche, aber nicht unumstrittene Unterscheidung von (engl.) „Mode 1“ und „Mode 2“ (dt. auch Modus 1 und 2) wurde von Gibbons und KollegInnen 1994 als neue Dynamik der Wissensproduktion eingeführt (siehe Fochler 2009), zur Kritik siehe Weingart (1997).

gesellschaftlichen Organisation des Lernens aufzufassen. Teilweise klingt eine derartige Auffassung auch bei kritischen Stellungnahmen an, die den schwachen Neuigkeits- und Voraussagegehalt („lebenslanges Lernen hat es ja immer schon gegeben“) oder auch den geringen Realisierungsgrad auf der politischen und Systemebene („es ist ja nur eine Rhetorik“) kritisieren. Wenn man jedoch unter Theorie ein Aussagensystem versteht, das zum Verstehen oder zur Erklärung der Realität beitragen soll, so wird sofort die hohe und überwiegend normative Ladung des Begriffs lebenslanges Lernen klar:

Er sagt vor allem aus, wie das Lernen gesellschaftlich organisiert und gefördert werden soll. Dabei wird davon ausgegangen, dass – zwischen den bestehenden Formen der gesellschaftlichen Organisation des Lernens einerseits, und aufgrund (vielfältiger und umfassender gesellschaftlicher Entwicklungen vornehmlich außerhalb des Bildungs- und Erziehungswesens) grundlegend veränderter Lern-Anforderungen andererseits –, eine große Differenz entstanden sei. Um diese Differenz zwischen dem gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungswesen und den neuen gesellschaftlichen Anforderungen zu reduzieren, wird LLL als neue notwendige Organisationsform des gesellschaftlichen Lernens vorgeschlagen.

Das Konzept von LLL besteht also eigentlich aus vier Teilen

- einem präskriptiven Vorschlag für die gesellschaftliche Organisation und Förderung des Lernens
- einem Satz von empirisch gestützten Behauptungen über die gesellschaftlichen Veränderungen und die daraus resultierenden Erfordernisse
- einem Satz von Begründungen für den präskriptiven Vorschlag der neuen gesellschaftlichen Organisation des Lernens und
- Vorstellungen und Vorschlägen über den Transformationsprozess zwischen der gegenwärtigen Organisation und der neuen Organisation.

Hinsichtlich des epistemologischen Status dieses Konzeptes gibt es zwei vorherrschende Interpretationen, die aus unterschiedlichen theoretischen

Hintergründen jeweils stimmig und auch nicht unbedingt gegenseitig ausschließend sind:

- Man kann LLL als „evidenz-basiertes Policy-Paradigma“ sehen, als eine zusammenhängende, durch Theorien und Evidenzen gestützte Vorstellung über die anzustrebende inhaltliche Gestaltung eines Politikbereiches (vgl. Lassnigg et al. 2007, S. 266f.).
- Alternativ kann aus gesellschaftskritischer Perspektive der Begriff eines „hegemonialen Diskurses“ angewendet werden, in dem die Mächtigen eine bestimmte Sicht gesellschaftlicher Gestaltung in den gesellschaftlichen Machtkämpfen durchzusetzen versuchen.

Hinsichtlich der Realitätsdefinition unterscheiden sich die beiden Interpretationen nicht so wesentlich voneinander, wohl aber hinsichtlich der praktisch-politischen Ableitungen und Forderungen. Während die erstere Sicht den „positivistischen“ Anspruch eines empirisch begründeten Reformimpulses betont, werden aus der zweiten Sicht die zugrundeliegenden Evidenzen und Theorien kritisiert, angezweifelt, abgelehnt oder ignoriert.

Es wird oft kritisiert, dass LLL ein dauernd wiederholtes inhaltsleeres Label sei, mit der „witzigen“ Attribution „lebenslänglich“ als argumentativem Höhepunkt. In der Tat ist das Konzept zwar einflussreich, aber nicht populär. Möglicherweise hängt das mit seiner Komplexität zusammen. Wenn man in die entsprechenden Dokumente ein wenig Einblick nimmt, so ist das Konzept ziemlich genau definiert und es ist auch umfassend begründet. Man mag die Definitionen und Begründungen nicht teilen, aber die Behauptung, sie wären nicht vorhanden, ist jedenfalls unrichtig.

Inhaltliche Elemente des LLL-Paradigmas

Folgende Elemente können kurz zusammengefasst festgehalten werden:

Mit dem dritten „L“ („Learning“)...

... erfolgt – auch im Unterschied zu den Vorläuferkonzeptionen – eine Umorientierung von Erziehung/ Bildung auf Lernen. Dies impliziert eine grundlegende

Verschiebung der Aufmerksamkeit von der Angebots- zur Nachfrageseite des Bildungs/Erziehungswesens, was erstere natürlich beleidigen oder frustrieren könnte. Die Lernenden treten anstelle der Lehrenden in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, was oft als „Individualisierung“ kritisiert wird. Wenn auch die Individuen eine grundlegende Einheit des Lernens sind, so ist jedoch Lernen in der Konzeption des LLL keineswegs auf die Individuen beschränkt, es gibt vielmehr auch verschiedenste kollektive Einheiten des Lernens, von Organisationen (Unternehmen oder auch Schulen bzw. Erwachsenenbildungsanbietern) über Systeme (z.B. Politiklernen, lernende Ökonomie) bis zur lernenden Region oder der lernenden Gesellschaft.

Mit dem Fokus auf Lernen sind insbesondere die informellen Lernprozesse und das, was tatsächlich gelernt wird, aus dem Nebel der Missachtung getreten, und die Kombination der verschiedenen Lernformen (informell, non-formal, formal) wurde auf die politische Agenda gehoben. Dies war bereits ein Hauptpunkt des EU-Weißbuches. Und die Brisanz dieses Themas für das formale Bildungswesen kann vermutlich gar nicht unterschätzt werden, da dadurch seine Monopolposition für Bildungs-Erziehungsleistungen untergraben wird:

- erstens treten die Vorleistungen hervor, die in der Gesellschaft für das formale Bildungswesen erbracht werden (in den Familien, in den Betrieben, in der sozialen Gemeinschaft etc.)
- zweitens werden alle Erfahrungen als Grundlage für Lernen anerkannt (wenn auch nicht immer als produktiv)²
- drittens wird insbesondere das Lernen am Arbeitsplatz in seiner Bedeutung klar
- und viertens werden in der Gegenüberstellung des informellen und des formalisierten Lernens auch die Begrenzungen des formalen Lernens

stärker sichtbar (vgl. dazu das berühmte Diktum Howard Beckers „A school is a lousy place to learn anything in“; siehe Becker 1972).

Die traditionell stark betonten Inhalte der Bildung/Erziehung³ sind damit – im Verhältnis zur Konzentration auf die Förderung des Lernens – zunächst in den Hintergrund getreten. Man könnte sagen, die traditionelle Normativität der Inhalte der Bildung hat gegenüber den Prozeduren und Organisationsformen an Gewicht verloren. Hier ist die Dimension der Kompetenzen und Lernergebnisse zunehmend ausgearbeitet worden, was den Fokus von den Inputs auf die Outputs verschoben, und insbesondere aber auch neue Inhaltsdimensionen wie die Lernkompetenzen selbst und die nicht-kognitiven Kompetenzen als Voraussetzungen für die Aneignung der traditionellen Inhalte in den Vordergrund gerückt hat.

Mit dem Fokus auf Lernen wurde die Unterscheidung der beiden Seiten des Lernens – reproduktiv oder expansiv, aufnehmend oder konstruierend – stärker betont, und wurden auch die unterschiedlichen Sichtweisen über das Lehren akzentuiert. Die alte reformpädagogische Debatte wurde reaktiviert und die traditionellen schulischen Praktiken grundlegend und programmatisch in Frage gestellt. Methodische Innovation ist eine der Leitlinien der EU-Vorschläge und auch ein Schwerpunkt der neueren OECD-Programme.

Mit Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Nachfrageseite und auf die Ergebnisse ist auch die Organisationsform der traditionellen Bürokratie der Bildungssysteme in Frage gestellt und durch Marktdiskurse ergänzt/ersetzt worden. Dieser Aspekt impliziert jedoch nicht eine einfache Ablösung der Bürokratie durch den Markt, sondern eröffnet viele sehr komplexe Fragen (um welche Märkte soll es gehen, was wird gehandelt, wer ist KäuferIn bzw. VerkäuferIn, welche Regulierungen und Interventionen sind erforderlich?). Ziemlich klar

2 Man/frau muss nicht unbedingt „positive“ Dinge (in wessen Sinne immer) lernen, er/sie kann informell auch viel Unsinn oder alle möglichen „schlechten“ Eigenschaften oder Praktiken erlernen.

3 Das Weißbuch zum Lehren und Lernen hat im Hinblick auf die einschlägigen pädagogischen Debatten eine provokative Position eingenommen, die auch als Anlass für entsprechende Gegenbewegungen gesehen werden kann: „Die Aufgabenstellung der allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme, ihre Organisation, ihre Inhalte – auch in pädagogischer Hinsicht – sind Gegenstand oft komplexer Debatten. Größtenteils dürften diese Debatten heute als überholt angesehen werden“ (Europäische Kommission 1995, S. 44). Jedenfalls sind diese Debatten keineswegs beendet.

ist lediglich, dass zwischen EigentümerInnen, BereitstellerInnen und Financiers unterschieden wird, die in einer neuen Organisation des Bildungswesens im Unterschied zur Bürokratie nicht zusammenfallen müssen.

Das erste und zweite „L“ („Lifelong“)...

... haben die Aufmerksamkeit auf die Bedingungen des Lernens im Lebensverlauf gelenkt. Damit wurde auf die Notwendigkeit des Lernens im Erwachsenenalter, also nach dem Verlassen des formalen Bildungs-/Erziehungswesens, verwiesen, und seine Unterstützung und Förderung betont. Gleichzeitig wurden zunehmend der kumulative Charakter des Lernens sowie die fundamentale Bedeutung der Schaffung der Bedingungen für späteres Lernen in früheren Perioden (in Familie, Kinderbetreuung und Schule) herausgearbeitet.

Durch Lernen als kumulatives Kontinuum im Lebensverlauf wird auch das Zusammenspiel der gesellschaftlichen Institutionen, die das Lernen ermöglichen, organisieren und fördern sollen, zu einem Thema. Schnittstellen und Brüche zwischen diesen sowie ungerechtfertigte systematische Privilegierungen oder Benachteiligungen werden als Hemmnisse und Barrieren im Konzept LLL sichtbar und thematisiert. Dieses Zusammenspiel betrifft sowohl die verschiedenen Sektoren des Bildungs-/Erziehungswesens (von der frühkindlichen Erziehung bis zur Erwachsenenbildung) als auch das Zusammenspiel zwischen Bildung/Erziehung einerseits und Wirtschaft und sozialer Sicherung andererseits.

Ein wesentliches Element des LLL ist auch die ökonomische Interpretation der Lernprozesse und Lernergebnisse als individuelle und gesellschaftliche Investition. Die für alle Formen des Lernens notwendigerweise aufgewendeten Ressourcen sind also nicht einfach ein Ressourcenverbrauch im Sinne von Konsumgütern, sondern werden als investierte Ressourcen analog dem Sachkapital gesehen, die konsequenterweise Erträge nach sich ziehen können und sollen: den Kosten stehen also

Renditen gegenüber, und im weitesten Sinne heißt es im Hinblick auf die Erträge: „skill begets skill“. Dieser Aspekt wird vor allem als zweischneidig kritisiert: Einerseits folgt daraus eine partielle politische und gesellschaftliche Aufwertung des Bildungs-/Erziehungswesens, andererseits werden jedoch (möglicherweise) jene Teile und Aspekte, die keine (potenziellen) Renditen bringen, in den Hintergrund gedrängt. Diese Relation zwischen Aufwertung und Abwertung durch die ökonomische Betrachtungsweise ist vielleicht der wichtigste Diskussionspunkt zwischen den verschiedenen Betrachtungsweisen. Die beiden Aspekte können komplementär oder substitutiv gesehen werden, und auch der Grad der Substitution kann mehr oder weniger radikal eingeschätzt werden.⁴

Teilweise, wenn der investive Aspekt nicht ganz abgelehnt wird, gibt es auch Diskussionen um „Umwertungen“ von konsumptiven Elementen in investive Elemente (vgl. v.a. die Diskussionen um das Sozialkapital und um die wirtschaftliche Bedeutung gesellschaftlicher Integration über Vertrauensbildung oder ganz allgemein über die „Capabilities“ von Amartya Sen; siehe Sen 1999). Das Konzept von LLL enthält somit eine umfassende konzeptionelle Neuordnung der Sicht auf die gesellschaftliche Organisation des Lernens, die das traditionelle formale Bildungs-/Erziehungswesen gemeinsam mit den informellen und nicht-formalen Lernprozessen in integrativer Form als zusammenhängendes Gesamtsystem konstruiert und dieses auch in das breitere gesellschaftliche Umfeld einbettet.

„Evidence-based Policy/Practice“

LLL als neues komplexes Politik-Paradigma wird von seinen ProtagonistInnen mit dem Anspruch von Evidenz-Basierung (Europäische Kommission 2007; OECD 2007; Lassnigg 2008) vorgetragen. Dazu gibt es zwei allgemeinere Fragen: erstens, was in diesem Zusammenhang unter „Evidenz“ verstanden wird, und zweitens, inwieweit Politik und Praxis sinnvoll als „evidenz-basiert“ konzeptualisiert werden können bzw. sollen.

⁴ Peter Jarvis nimmt eine radikal substitutive Position ein, indem er den transformativen Aspekt des LLL betont, dem die Idee der Funktionalisierung von Ressourcen innerhalb „des Systems“ widerspricht. „*The idea of capital, be it human or social, suggests that there is a wealth accumulated to be used within the system (...) I have suggested it is not what we accumulate that is significant but it is the potential that lies in people in relationship that can be fulfilling*“ (Jarvis 2005, S. 13). Werner Lenz (2003) nimmt eher eine komplementäre Position ein, derzufolge die verschiedenen Komponenten des LLL zu kombinieren wären. Hans Schuetze (2006) unterscheidet eher deskriptiv zwischen den verschiedenen Funktionen.

Zur Produktion von Evidenzen

Die erste Frage ist epistemologischer und forschungsstrategischer Art und betrifft insbesondere das Verhältnis von Verständnis- oder Erklärungssystemen (Theorien im weitesten Sinne) und Fakten (Repräsentationen der Empirie bzw. Praxis).

Eine „Evidenz“ kann als Kombination zwischen einer Theorie einerseits und Fakten als Wissens-elementen andererseits verstanden werden. „Wissen“ wird heute in einem sehr weit definierten Spektrum gesehen (vom wissenschaftlichen Wissen bis hin zum Alltagswissen, vom formalisierten bis hin zum informellen, vom explizierten bis hin zum stillschweigenden Wissen, vom Wissen im „Mode 1“ bis hin zum Wissen im „Mode 2“ etc.). Es gibt verschiedene „Wahrheitstheorien“, wobei zumindest ein gewisser Grad an „Geteiltheit“ und „Überprüfung“ der Aussagensysteme über die jeweiligen Phänomene erforderlich ist. Ein Aspekt der Überprüfung ist auch die Praxiswirksamkeit und Durchführbarkeit (Mode 2).⁵

Wissen in diesen Spielarten kann in unterschiedlichen Bereichen und auf unterschiedliche Weise produziert werden. Eine einflussreiche Unterscheidung ist die zwischen dem traditionellen akademisch produzierten und abgesicherten Wissen (Mode 1) und den vielfältigen Formen von aus praktischen Kontexten außerhalb des eigentlichen Wissenschaftssystems produzierten Wissens, das durch seine praktische Wirksamkeit und Akzeptanz abgesichert, aber nicht im akademischen Sinn bewiesen ist (Mode 2). In diesem Sinn kann man auch salopp zwischen wissenschaftlichen Theorien und Alltags-theorien unterscheiden. Theorie kann im Bereich zwischen Wissen und Nicht-Wissen eingeordnet werden als ein Mechanismus, der zur Verwandlung von Nicht-Wissen in Wissen beiträgt. Dabei oszilliert Theorie in diesem Raum zwischen Wissen und

Glauben. Hier liegt die einflussreiche Popper'sche „Unended Quest“, dass wir im Moment das glauben, was wir vorläufig wissen. Theorie ist in diesem Sinn ein wesentliches Instrument, das zur Verwandlung von Nicht-Wissen in Wissen beitragen kann, und dafür die Überprüfung an der Realität erfordert.⁶

Bei „theoretischen“ Auseinandersetzungen kann man das Gewicht stärker auf den Aspekt des Glaubens legen (und verschiedene Glaubensvorstellungen und begriffliche Explikationen aufeinanderprallen lassen – beispielweise über das Menschenbild oder Formen der Rationalität –, wobei im Extremfall noch damit argumentiert wird, was man glauben soll oder im schlimmsten Fall: muss), oder man kann stärker auf den Aspekt der Überprüfung an der Empirie bzw. an den Fakten⁷ abstellen (wobei die Konfrontation des Glaubens mit den empirischen Repräsentationen und letztlich die Frage der Falsifizierbarkeit im Mittelpunkt stehen).

Dies verweist auf die zentrale Bedeutung der Frage der Wissenschaftsforschung nach den Praktiken der Produktion von Daten, Fakten und Evidenzen. Man kann an einigen zentralen Beispielen sehen, dass das, was heute als „Evidenzen“ im Bereich des LLL gehandelt wird, keinesfalls einfache „Fakten“ im Sinne von Daten oder statistischen Informationen sind (wie das aber oft in den politischen oder praktischen Alltagsdiskursen⁸ missverstanden wird).

Auch die neueren forschungsstrategischen Diskussionen im Bereich der Bildungs-/Erziehungsforschung zeigen den hohen Grad an Theorie-Ladung in den Vorstellungen über die Qualität von Evidenzen (siehe dazu die Beiträge in OECD 2007).

In den einschlägigen Diskussionen, wie auch in der Forschungspraxis und den in die Politik und Praxis diffundierenden „Evidenzen“ kann man eine Tendenz der Restaurierung des „Mode 1“ konstatieren.

5 Nicht oft werden diese Fragen und Probleme der Überprüfbarkeit und Überprüfung (wenn man so will von Mode 1 und Mode 2) so deutlich der Öffentlichkeit vorgeführt, wie im Fall der Neugestaltung der Wiener „Albertina“. Der Architekt erhielt den Zuschlag für eine Gestaltung (Mode 2) – es war der „Flügel“ aus Titan –, die von vornherein aufgrund der Materialeigenschaften (Mode 1) eigentlich undurchführbar war, was sich aber für die Financiers erst im Nachhinein herausstellte. Mit verschiedenen Wahrheits-theorien könnte man vermutlich weiter über die Frage der Durchführbarkeit dieser Neugestaltung diskutieren.

6 Ein eindrückliches (postmodernes) Bild liefert dazu Umberto Eco bei der Aufklärung des Kriminalfalles in „Der Name der Rose“: Die Apokalypse fungiert als Theorie, die zur Aufklärung des Falles führt, obwohl sie faktisch die falsche Theorie ist.

7 Dies wird durch das Mantra von Andreas Schleicher am Ende seiner Präsentationen über neue PISA-Befunde unterstrichen: „...and remember: Without data, you are just another person with an opinion“.

8 Der Umgang mit so genannten „Fakten“ in den politischen oder praktischen Diskursen im Bereich des LLL oder auch in anderen Bereichen, wäre eine eigene Betrachtung wert (siehe Lassnigg 2006).

Die zentralen politikrelevanten Beispiele von Evidenzen beispielsweise zur Chancengleichheit (John Roemer wie auch die Forschungen zur Gerechtigkeit und Wohlfahrtsökonomie von Amartya Sen, Martha Nussbaum oder John Rawls) wie auch zur Wirksamkeit von Interventionen (James Heckman und Kollegen, Ludger Wößmann und KollegInnen, Eric Hanushek und KollegInnen) sind ohne einen sehr hohen Grad an methodischer Kenntnis und auch theoretischer „Basisbildung“ nicht mehr nachvollziehbar. Wir haben es mit komplexen und nicht direkt beobachtbaren Phänomenen zu tun, die eine geeignete Methodologie für die Produktion von Evidenzen erfordern.⁹ Zwei Beispiele sollen dies illustrieren.

Beispiel 1: stilisierte „Evidenzen“ zu Bildungserträgen und Kosten-Nutzen-Relationen

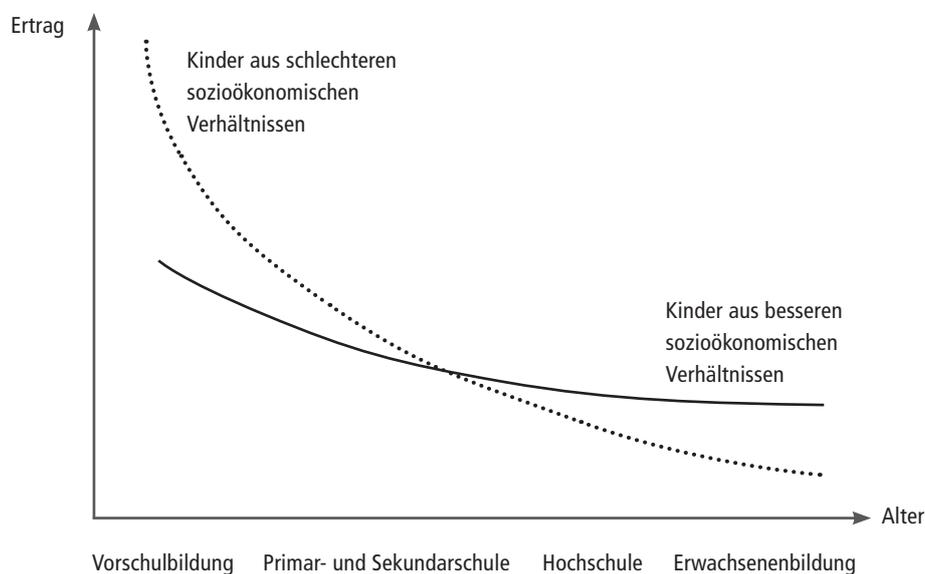
In der Mitteilung der EU-Kommission zu „Effizienz und Gerechtigkeit“ (vgl. Europäische Kommission 2006, S. 4) wird eine grafische Darstellung

präsentiert, die auf den jahrzehntelangen Forschungen der Gruppe um James Heckman beruht und ihre Ergebnisse auch in gewisser Weise auf den Punkt bringt.

Diese stilisierte Darstellung (siehe Abb.1) zeigt, dass die zu erwartenden Erträge von Bildungsmaßnahmen auf das Lebensinkommen mit steigendem Alter bei der Bildungsteilnahme ceteris paribus (unter sonst gleichen Umständen) deutlich und sukzessive zurückgehen, und dass dieser Rückgang bei Personen mit ungünstigeren Herkunftsbedingungen rascher vor sich geht als bei Personen mit günstigem sozialen Hintergrund. Überdies sind nach diesen Forschungen die Netto-Erträge bzw. Kosten-Nutzen-Relationen etwa ab dem Ende der Pflichtschule aufgrund der steigenden Kosten der Interventionen im Durchschnitt negativ (in der Abb. nicht sichtbar).

Ohne dass dies ausdrücklich gesagt wird, kann man diese Darstellung als kausale ökonomische Begründung für den „Matthäus-Effekt“¹⁰ ansehen.

Abb. 1: Ertrag der Bildung in den verschiedenen Lebensphasen



Quelle: Europäische Kommission 2006, S. 4.

9 Ein Feld, in dem diese Probleme in exemplarischer Weise direkt virulent und praxisrelevant werden, ist die Disziplin der Evaluationsforschung. In Lassnigg (2009) wird am Beispiel der Arbeitsmarktpolitik gezeigt, wie über den Zeitraum von mehr als drei Jahrzehnten ein Instrumentarium mit einem hohen Grad an Sophistizierung entwickelt wurde, das aber immer noch nur teilweise ausreicht, Fragen der Wirksamkeit und Effizienz ausreichend zu klären (siehe Lassnigg 2009).

10 Matthäus-Evangelium: „Denn wer da hat, dem wird gegeben und er wird im Überfluss haben, wer aber nicht hat, dem wird auch noch weggenommen, was er hat“ (Mt 25, 29).

Es ist nach diesem Ergebnis ökonomisch rational, dass weniger „gebildete“ Personen aufgrund ihrer ungünstigeren Ausgangssituation für Lernprozesse und aufgrund der geringeren zu erwartenden Erträge („skill begets skill“) auch deutlich weniger in ihre Weiterbildung investieren als „gebildete“ Personen. Die Forscher ziehen aus diesen Ergebnissen den Schluss, dass öffentliche Investitionen in Bildungsmaßnahmen vor allem im frühkindlichen Bereich und im Pflichtschulalter getätigt werden sollen, und dass für ältere und wenig gebildete Gruppen und Personen andere Maßnahmen (etwa Einkommenszuschüsse, „In-work-benefits“) bessere Ergebnisse erwarten lassen.

Wenn man nun die Originalpublikation (siehe Cunha et al. 2005; siehe auch Heckman 2006) betrachtet, die die Produktion dieser „Evidenzen“ beschreibt, so enthält diese so hoch „sophistizierte“ ökonomische Berechnungen, dass diese ohne elaboreierte Spezialausbildung nicht mehr nachvollziehbar sind. In einem weiteren anwendungsorientierten Beitrag für Schottland wird ein Gesamtbild an „Evidenzen“ aus der Sicht dieser Forschergruppe kondensiert dargestellt, das weitreichende bildungspolitische Schlüsse für den gesamten Zyklus der „Skill Formation“ nahelegt (siehe Heckman/Masterow 2004).

Beispiel 2: Konzepte und „Evidenzen“ zu Fragen der Gerechtigkeit und Chancengleichheit

Ebenfalls in Dokumenten der EU-Kommission finden sich Referenzen auf John Roemer (2000) als Urheber des zugrundegelegten Konzeptes von „Chancengleichheit“. Es unterscheidet zwischen Ressourcen und Einsatz (Effort), lenkt die Aufmerksamkeit auf die Gleichheit der Ressourcen im Sinne eines „Levelling the playing field“ und stellt die Festlegung des Zeitpunktes, bis zu dem die Gleichheit der Ressourcen gesichert werden soll, und ab dem also die Individuen auf sich gestellt dem Wettbewerb ausgesetzt werden, in den Mittelpunkt.¹¹ Damit wird die alte Frage nach der Gleichheit der Ergebnisse teilweise relativiert und die Entkoppelung des

Zusammenhanges zwischen den Hintergrundvariablen und den Leistungsergebnissen als wesentliches Kriterium der Chancengleichheit hervorgehoben: Negative Einflüsse der Hintergrundfaktoren auf Zugang und Leistungen sollten durch die öffentlichen Interventionen soweit wie möglich gemildert werden.

Als Minimalkriterium kann aufgestellt werden, dass bei positiven Hintergrundfaktoren wenigstens nicht mehr öffentliche Ressourcen aufgewendet werden sollten als bei negativen Hintergrundfaktoren. Roemer selbst hat dies am Beispiel von Bildungsinvestitionen für „schwarze“ und „weiße“ US-AmerikanerInnen demonstriert: Wenn für „Weiße“ das x-fache investiert wird, so ist eine Differenz im Bildungsniveau selbstverständlich zu erwarten, und man kann errechnen, wie viel für die Benachteiligten zusätzlich aufgewendet werden muss, um hier Gerechtigkeit im Sinne der Chancengleichheit herzustellen. Wenn dies auch auf der Ebene der Gerechtigkeit eine einfache und plausible Argumentation darstellt, so kompliziert sich der Sachverhalt bei näherer Betrachtung. Eine erste Problematik, zu der es bereits eine Menge an Evidenzen gibt, ist der schwache Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an Ressourcen und den Leistungen im Schulwesen, der ebenfalls als „stilisierte Evidenz“ aus den bildungsökonomischen Forschungen etabliert ist. Dieser fehlende Zusammenhang steht in einem klaren Widerspruch zum intuitiven Alltagsglauben und auch zum Prinzip einer ökonomischen Produktionsfunktion, demzufolge einem zusätzlichen Ressourceneinsatz im Prinzip auch mehr (bessere) Ergebnisse gegenüberstehen müssten.¹² Wenn man die angesprochenen „Evidenzen“ näher betrachtet, so stößt man wieder auf sophistizierte Methodologie und weitgehende theoretische Konzepte und Annahmen (siehe z.B. Wößmann 2008).

Eine zweite Problematik besteht aber auch in der Diskussion und Analyse der Vorstellungen von Gerechtigkeit selbst. Roemer selbst versucht diese Fragestellungen ebenfalls „evidenz-basiert“ zu analysieren – nachdem er viel Zeit seiner Karriere

¹¹ In Österreich ist im Zusammenhang mit der LLL-Strategie dieser Zeitpunkt umstritten, und liegt zwischen dem Abschluss einer Berufsbildung auf der Sekundarstufe (Konsens) und einem ersten Hochschulabschluss (teilweise vorgeschlagen).

¹² Hier besteht im öffentlichen Dienst generell noch die Konvention, dass Output=Input gesetzt wird (vgl. Zendron 2008, S. 162), nicht zuletzt weil die Inputs relativ leicht, die Outputs aber oft sehr schwer zu erfassen sind.

mit dem Versuch verbracht hat, die Marx'sche Ökonomie methodisch zu formalisieren. Wenn man die entsprechenden Publikationen betrachtet, so stößt man auf noch sophistiziertere Methodologien als im vorigen Beispiel (siehe z.B. Roemer/Veneziani 2004). Das allgemeine Argument, zu dem diese Analysen führen, besagt, dass man in einer intergenerationellen Perspektive mit einem allein ressourcenbasierten Argument nicht zu einer nachhaltigen Entwicklung von Gerechtigkeit kommt, und daher eigentlich auch eine Vorstellung über die Ergebnisse, im Verständnis von Roemer/Veneziani: „Wohlfahrt“, vorhanden sein muss, die auch Präferenzen der älteren Generation für die „Wohlfahrt“ der Nachkommen einschließt.¹³

Eine zweite Argumentation zur Frage der Chancengleichheit verknüpft Bildungsergebnisse mit verteilungspolitischen Fragen, wobei es wiederum um die Frage der öffentlichen Aufwendungen bzw. Förderungen geht (siehe Checchi 2006, Lassnigg et al. 2007). Sehr verkürzt werden hier zwei polare Vorstellungen gegenübergestellt, wie Gerechtigkeit hergestellt werden kann: In der „kompensatorischen“ Version wird im Bildungswesen direkt Chancengleichheit im Sinne der Schaffung gleicher Voraussetzungen für den späteren Wettbewerb im Leben hergestellt. In der „elitären“ Version werden zunächst möglichst die Eliten stärker gefördert, um das dadurch erwartete höhere Wohlfahrtsniveau dann über Umverteilung den Benachteiligten zukommen zu lassen. Diese Vorstellungen werfen ebenfalls viele Fragen nach „Evidenzen“ auf, insbesondere nach den Verteilungswirkungen der Bildungsausgaben bzw. für die elitäre Version auch nach der Umverteilungswirksamkeit der öffentlichen Haushalte insgesamt.

Betrachtet man hier die entsprechende Forschung, so stößt man wiederum auf sophistische Methodologien (siehe Hanushek/Leung/Yilmaz 2003) und komplexe theoretische und konzeptionelle Fragen

(etwa über die Verteilungswirkungen unterschiedlicher Steuersysteme und das Rationale progressiver Besteuerung). Dass es sich hier um keineswegs abgehobene Fragen handelt, zeigen die Debatten um die österreichischen Studiengebühren, die je nach Betrachtungsweise „nach oben“ umverteilen oder eher neutrale Verteilungswirkungen haben (siehe Egger/Sturn 2007).

Was diese Beispiele im Hinblick auf die Theoriefrage demonstrieren, ist die festzustellende Differenz zwischen den Alltagsdiskursen und der Art der in der einschlägigen spezialisierten Forschung präsentierten Evidenzen, die mit einem „normalen“ Niveau an Allgemeinbildung nicht mehr nachvollziehbar sind. Wie ist in der Praxis damit umzugehen? Was bedeutet es, wenn in zentralen Europäischen politischen Dokumenten auf Basis von derart elaborierten „Evidenzen“ argumentiert wird? Ist das etwas Neues, oder gleicht sich hier die Bildungspolitik nur anderen Bereichen wie der Medizin oder den Naturwissenschaften an? Wird man hier eben Vertrauen in die Wissenschaft setzen müssen, wie man das in vielen anderen Praxisbereichen auch tut? Oder soll man diese Forschungen aufgrund der bildungsfremden Paradigmen ablehnen oder ignorieren oder gar – in Analogie zu den Diskussionen im Bereich der Gentechnik – bekämpfen, wie dies die LehrerInnengewerkschaft nicht nur in Österreich tut? (Siehe dazu aus Kanada: Zwaangstra/Clifton/Long 2007) Oder handelt es sich hier um Bildungsaufgaben zur Aneignung und Verbreitung des Verständnisses dieser Methodologien – gewissermaßen um eine Aufwertung der Bildung, um die Argumente und Begründungen zur Vertreibung der Bildung zu verstehen?

Forschungsstrategische und anwendungsorientierte Diskussionen

Zu den Evidenzstandards in der Wissenschaft gibt es eine aktuelle Diskussion im Rahmen der

13 Im Originaltext: „In studying the multigeneration world, we have learned that, if we choose what we call an objectivist equalism – we have taken „functioning“ as an appealing one – then equality of opportunity for that condition implies there is no protracted human development, where human development is conceived of not as an increase in human welfare, but rather in human capacities to function. Thus, two major characteristics of what comprises the good society, as it has been conceived of by egalitarians for several hundred years, are incompatible. We showed that if we equalize opportunities for welfare, where an adult's welfare depends upon her own level of functioning and the functioning levels of a finite stream of her descendants, the unpleasant inconsistency continues to hold. If, however, we choose a thorough-going kind of welfare as the condition for which opportunities should be equalized – one which declares that an individual's welfare depends not just on his capacities and the capacities of his children, but rather on his own capacities and his child's welfare – then human development and equality of opportunity are mutually consistent“ (Roemer/Veneziani 2004, S. 652; Hervorhebung L.L.).

OECD-Initiativen zur Verbesserung evidenz-basierter Bildungspolitik. Zwei unterschiedlich orientierte Forscher, Thomas Cook und Stephen Gorard (2007), haben in einer spannenden Diskussion ihre Vorstellungen über diese Problematik formuliert, die in sehr hohen Anforderungen an die Methodologie resultieren. Die methodologische Hauptfrage nach Evidenz wird in der Sicherung kausaler Effekte positioniert (auch wenn demgegenüber in anderen Forschungsrichtungen heute kausale Effekte in sozialen Zusammenhängen mehr oder weniger in Frage gestellt werden – dies lockert jedoch nicht die methodologischen und intellektuellen Ansprüche, wie am Beispiel der Systemtheorie leicht erkennbar ist).

Antworten zur Frage nach den Evidenzstandards der Praxis und Politik diversifizieren sich bereichsspezifisch aus. Ein gewisses Paradigma, das interessanterweise bereits vor Jahrzehnten von einem der erziehungswissenschaftlichen Titanen, Jean Piaget, als Ideal der Bildungsforschung herangezogen wurde, ist die Medizin mit ihrem „Goldstandard“ der experimentell abgesicherten Evidenzen. Die Praxis in diesem Bereich ist selbst nicht ohne gravierende Probleme (siehe House 2008), wird aber beispielsweise auch in der Disziplin der wissenschaftlichen Evaluierung von Arbeitsmarktpolitik als Leitbild forciert. Im Bereich des Bildungswesens sind diese methodologischen Fragen bisher noch weniger ausführlich angekommen. Die Bildungspsychologie spielt hier eine Vorreiterrolle (siehe Spiel 2009).

Bezugnehmend auf das Schema in Abb. 2 gehen vergleichende Länderanalysen der OECD zur Praxis der Bildungsforschung – und Österreich ist hier keinesfalls eine Ausnahme – davon aus, dass in diesem Feld die Praxis der deskriptiven Forschung, also der erste Zyklus (Phase 1-4), noch kaum überschritten ist. Empirische Forschungen mit entsprechender Methodologie zum zweiten Zyklus (Phase 4-6) sind nur in wenigen Ländern überhaupt vorhanden. Das bedeutet, dass die vorgeschlagene Anwendung von multi-method-Strategien gar nicht möglich ist (wenn ein wesentlicher Teil der Methoden gar nicht verwendet wird).¹⁴

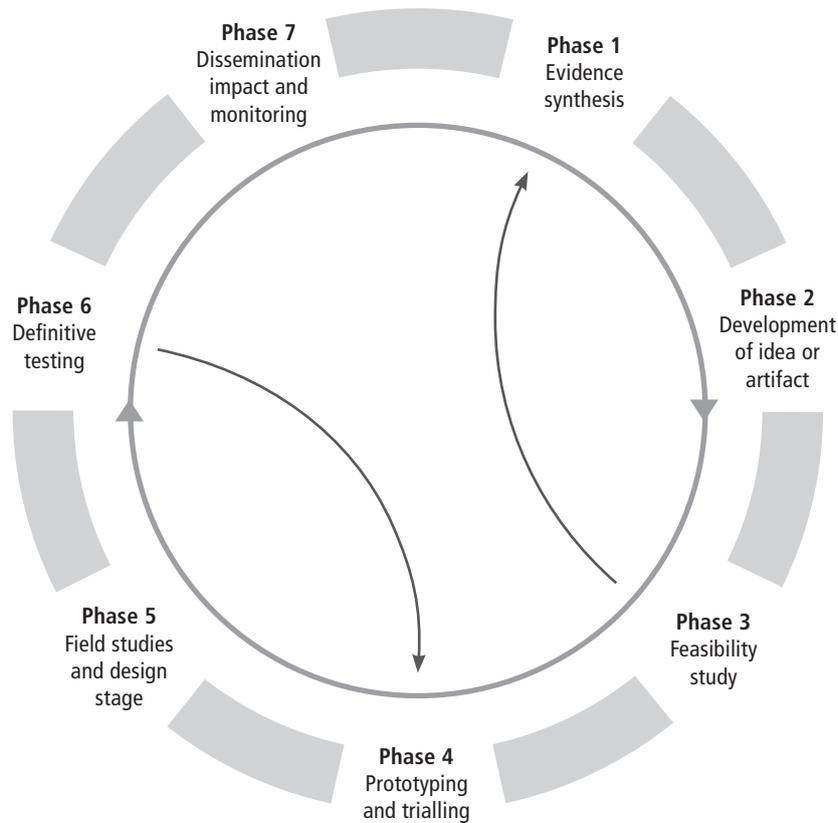
Theoretische Fundierungen und Evidenzen für LLL

Fragt man nun nach den theoretischen Begründungen für die verschiedenen Aspekte des LLL – die gesellschaftlichen Anforderungen, das neue Paradigma gesellschaftlicher Organisation des Lernens, die Transformationen zur Verwirklichung dieses Paradigmas – so reproduziert sich auf der einen Seite die Komplexität des LLL-Paradigmas in der Vielfalt der vorhandenen Theorien und Evidenzen. Auf der anderen Seite kann man aber auch eine gewisse ökonomische „Einfalt“ feststellen, da weitergehende soziale, kulturelle und philosophische Konzepte nicht oder bestenfalls ansatzweise in den Diskurs integriert sind. Man kann untersuchen, inwieweit sie integrierbar sind. Gleichzeitig gibt es parallel dazu „kritische“ Ansätze, die grundlegend andere alternative Argumentationsstrategien verfolgen.

Das Schema in Abb. 3 zeigt die verschiedenen gesellschaftlichen Dimensionen, die durch das LLL-Paradigma (zumindest) betroffen sind, und die verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, die diese Dimensionen bearbeiten. Im Mittelpunkt steht das Lernen in seinen Spielarten zwischen informellen und formalen Aktivitäten, das in verschiedenen Begrifflichkeiten theoretisch-institutionell gefasst wird (als Erziehung, Bildung, Sozialisation, Training etc.). Dieses Lernen findet in gesellschaftlichen Institutionen statt (Familie, soziale Gemeinschaft, Bildungs-/Erziehungswesen, Arbeitsplatz und Betrieb), die wiederum durch Staat und Politik reguliert und beeinflusst werden. Technologie, Wirtschaft, Soziales und Kultur sind die weiteren gesellschaftlichen Felder oder Sub-Systeme, in die das Lernen interaktiv über verschiedenste Wechselwirkungen bzw. AkteurInnen eingebunden ist. Eine evidenz-basierte Politik/Praxis des LLL, wenn sie wirksam sein soll, würde auf diesen verschiedenen Dimensionen theoretische und empirische Spezifikationen erfordern. Wenn man von einem systemischen oder holistischen Charakter des LLL als Politikparadigma ausgeht, würde der Anspruch auf evidenz-basierte Politik/Praxis letztlich darauf hinauslaufen, dem Politikparadigma eine Theorie

¹⁴ Man kann hier z.B. die Auswertungen der internationalen Leistungsstudien (PISA etc.) in Österreich mit dem methodischen Standard der vergleichenden Analysen in der Bildungsökonomie kontrastieren, um die Differenz zu sehen.

Abb. 2: Modell des Forschungszyklus



Quelle: OECD 2007, S. 44.

„nachzubauen“, die in der Lage ist, die erforderlichen Evidenzen zu generieren und zu organisieren – gerade dies scheint aber aufgrund der Komplexität und Vielfältigkeit des Anspruches nicht möglich zu sein. Man kann versuchen, eine Bestandsaufnahme vorhandener Bausteine vorzunehmen und einen ersten – sicherlich nicht vollständigen – Überblick über ein mögliches Bauwerk zu gewinnen.

Der Kernbereich Lernen, Lehren, Selektieren: unterbelichtet und wenig Evidenzen

Die Praxis des Lehrens/Lernens wird von den institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wesentlich beeinflusst. Im Zentrum steht hier jedoch sicherlich das Wissen über das Lernen selbst und über die Möglichkeiten seiner Beeinflussung (Lerntheorie, pädagogische Methoden, Formen und Funktionen der Leistungsbewertung etc.).

Hier gibt es heute noch immer fundamentale theoretische Fragen, die sich in gegensätzlichen Paradigmen äußern. Am deutlichsten werden diese Fragen vielleicht in den soziologischen und ökonomischen Thesen und Theorien über das „Technologiedefizit“ und die „Produktionsfunktion“ im Bildungs-/Erziehungswesen zum Ausdruck gebracht. Die von Karl Weick formulierte These der losen Koppelung der Prozesse zu ihrer Technologie (siehe Weick 1976), die von der Systemtheorie stark aufgenommen wurde, und die von Kenneth Arrow formulierte Filter- oder Signalling-Theorie der Bildungsökonomie (siehe Arrow 1973) sind hier immer noch fundamentale theoretische Herausforderungen.

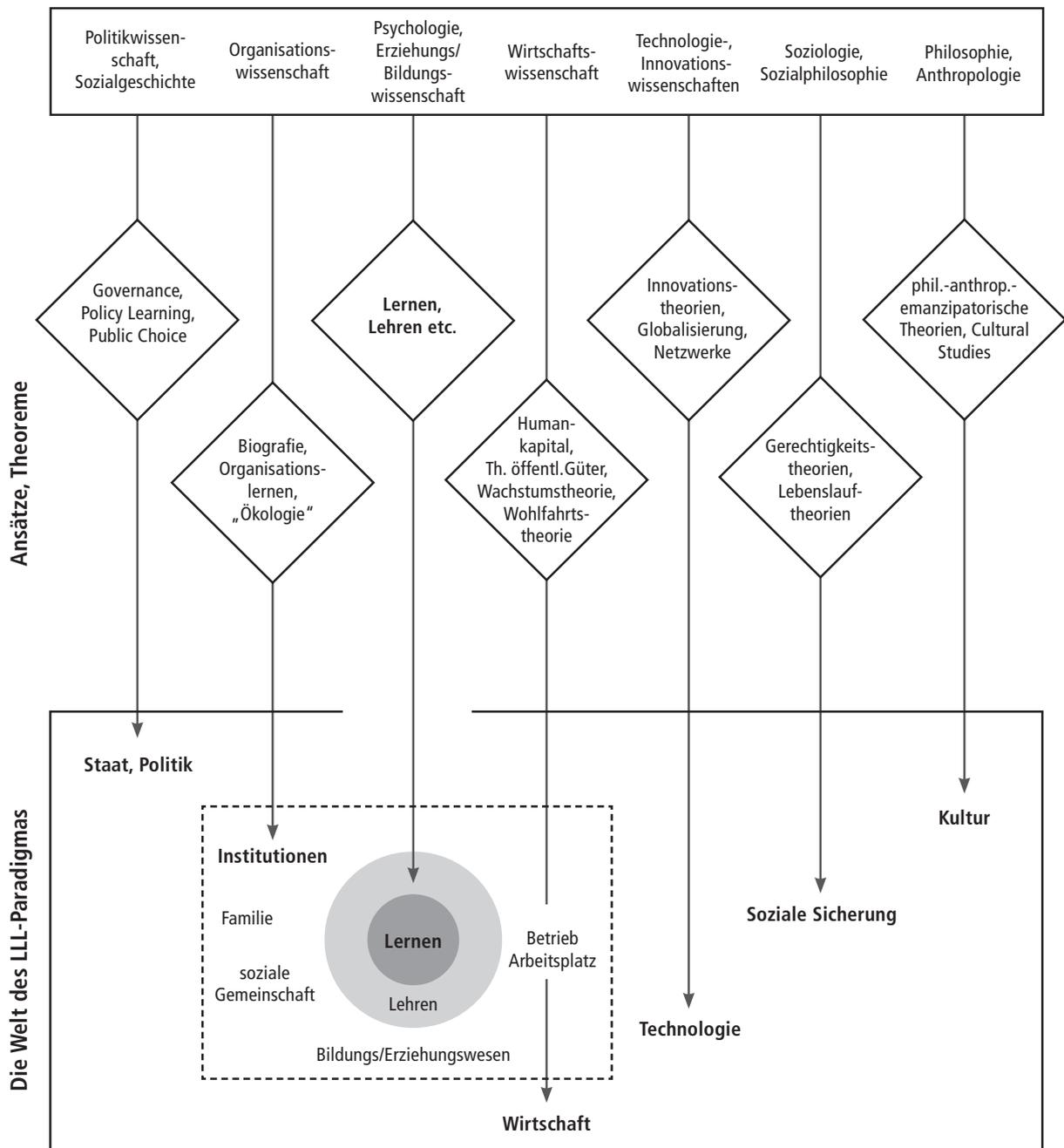
Das Technologiedefizit (siehe auch Meyer et al. 1983) meint, dass die Lernprozesse endemisch von so komplexer Natur sind, dass es keine „richtige“ Technologie für ihre Gestaltung geben kann. Daraus folgt, dass

es Möglichkeiten für viele verschiedene Technologien geben muss, die durch das institutionelle Setting der Schule sozusagen geschützt werden. Die Signalling-Theorie geht noch einen Schritt weiter, und sagt, dass die formalisierten Bildungsprozesse nicht Lernen produzieren, sondern nur das ohnehin vor sich gehende Lernen klassifizieren und sozusagen mit einem Stempel versehen können (siehe auch Blaug 1993). Die

konstruktivistischen Lerntheorien sind von diesen Thesen nicht allzu weit entfernt, wenn sie stark auf die Schaffung von Lernbedingungen abstellen.

Paradoxerweise stellt die LLL-Konzeption das Lernen zwar in den Mittelpunkt, es wurde aber schon vor längerem zweifellos zu Recht herausgearbeitet, dass die eigentlichen Lernprozesse im gesamten

Abb. 3: Die theoretischen Welten des „Lifelong Learning“ und ihre Alternativwelten



Quelle: eigene Darstellung (eine umfassendere Darstellung ist unter <http://www.equi.at/material/III-theorie-bild.pdf> zu finden)

Paradigma stark unterbelichtet sind (siehe Alheit/Dausien 2002). Allgemein kann man im LLL-Paradigma eine deutliche Tendenz zu den konstruktivistischen Ansätzen über das Lernen feststellen, was grundsätzlich eine Reservation bei den traditionell orientierten Kräften in den Bildungssystemen erwarten lässt (siehe Vanderstraeten/Biesta 1998).

Auf dieser Ebene der Gestaltung der Lehr-Lernprozesse ist die Evidenz-Basierung des LLL bisher von allen Richtungen schwach ausgeprägt. Es werden eher Glaubenssätze und Prinzipienklärungen ausgetauscht, als dass über ernste Forschungsergebnisse diskutiert werden würde. Vor allem zwei Theorienbündel sind hervorzuheben:

- erstens die Ansätze zum Lernen von Erwachsenen (siehe dazu die klassischen Werke zur Erwachsenenbildung von Jarvis 2004 und 2005 oder Hiemstra 2002), die sich auch mit den Erfahrungen zum Lernen in den sozialen Gemeinschaften („Community Education“) beschäftigen,
- und zweitens die in jüngerer Zeit sich rasch entwickelnden Ansätze zum (informellen) Work-based Learning (siehe Griffiths/Guile 2000; Unwin 2004, Gruber/Mandl/Oberholzner 2008).

Politik und Organisation: Ökonomisierung des Lernens und öffentliche Güter

Die Politik bezieht sich auf die Gestaltung der Umgebungsfaktoren für das Lernen. Bereits die Skizzierung der Grundzüge des LLL-Konzepts in Abschnitt 1 hat seine weitreichenden institutionellen Implikationen gezeigt. Die Ansätze der Evidenz-Basierung sind bisher stark auf ökonomischen Theorien und Forschungen aufgebaut. Die Anforderungen an das Bildungs-/Erziehungswesen werden wesentlich durch die Spielarten der Wachstumstheorie (siehe Europäische Kommission 2006a), die Humankapitaltheorie und ihre Weiterentwicklungen (siehe Acemoglu/Pischke 1998, Bassanini et al. 2005) sowie durch die Innovationstheorien (siehe Lundvall 2008 u. 2007) analysiert.

Es gibt hier weitgehenden Konsens darüber, dass v.a. in den reichen Ländern Investitionen in Humankapital ein wesentlicher Wachstumsfaktor sind. Es gibt unterschiedliche Ergebnisse zum Gewicht dieses

Faktors und damit auch zur Dringlichkeit öffentlicher Investitionen und zu den Schwerpunkten und Formen der erforderlichen Interventionen. Die wirtschaftliche Internationalisierung und Globalisierung unterstreicht diese Anforderungen.

Ein weiterer Schwerpunkt der Forschung liegt im Bereich der Wirkungen von Bildungsbeteiligung auf individuelle Erträge, wobei sich hier die Forschung v.a. auf die Erstausbildung bezieht, und die Weiter-/Erwachsenenbildung noch weniger erforscht ist. Großer Konsens besteht über die Vordringlichkeit von Investitionen im frühkindlichen Bereich und über die wesentliche Bedeutung des Unternehmenssektors für die Prozesse der „Skill Formation“ (siehe Heckman/Masterow 2004; Mayer/Solga 2008).

Eher widersprüchliche Befunde bestehen über die politischen Ansätze im Unternehmenssektor. Die klassische Humankapitaltheorie geht hier von marktmäßiger Selbstregulation aus im Hinblick auf die Produktion spezifischer Kompetenzen, während alternative Ansätze beträchtliche Ausmaße von Marktversagen orten. Einerseits werden Informationsprobleme gesehen, die die Unternehmen tendenziell zu Überinvestitionen anregen (siehe Acemoglu/Pischke 1998), andererseits gibt es Befunde, denen zufolge die Unternehmen einen beträchtlichen bis überwiegenden Teil der Produktivitätsgewinne nicht an die Beschäftigten weitergeben (siehe Dearden/Reed/Van Reenen 2005).

Überdies gibt es viele Befunde, denen zufolge Weiterbildungsförderungen in diesem Bereich nicht viel bewirken. Bassanini et al. 2005 kommen zu dem Schluss, dass die vorhandenen Evidenzen öffentliche Interventionen und Förderungen aus Effizienzgründen nicht rechtfertigen, eher sei die Förderung von Weiterbildung aus Gerechtigkeitsgründen gerechtfertigt. In jüngerer Zeit wird verstärkt der Entwicklung von lernfördernden Arbeitsstrukturen und Unternehmensorganisationen Aufmerksamkeit zuteil (siehe Holm et al. 2008).

Ein nächster Schwerpunkt der Theoretisierung bezieht sich auf die Formen der Bereitstellung von LLL und auf die Analyse der Politikprozesse im engeren Sinne. Auch hier dominieren ökonomische oder im weiteren Sinne polit-ökonomische Betrachtungsweisen, die weithin das Feld bestimmen, nicht zuletzt

weil es wenig alternative Forschungen dazu gibt. In diesen Theorien wird Politik nur sehr begrenzt als gestaltende Instanz und eher als Marktplatz für WählerInnenstimmen gesehen. Lösungen werden daher v.a. von der angemessenen Gestaltung von Marktmechanismen und Anreiz-Systemen auf der Basis von Kosten-Nutzen-Überlegungen erwartet. Einen wesentlichen Durchbruch hat hier das Modell von Bishop/Wößman (2001 u. 2004) auf der Grundlage von Theoremen der institutionellen Ökonomie erbracht, die die Rationalitätsannahmen vom Individuum auf die involvierten Gruppen (SchülerInnen, Eltern, Lehrende, Management, Politik) erweitern und deren Interessenspositionen berücksichtigen. Aus diesem Modell ergeben sich Design-Faktoren für das formale Bildungs-/Erziehungswesen.

Ähnliche Modelle gibt es für ökonomisch begründete Design-Faktoren im Bereich der Hochschulbildung (siehe Barr 2002; Jacobs/van der Ploeg 2005), der Arbeitsmarktpolitik (siehe Calmfors 1994) und der Förderung von Erwachsenenbildung (siehe OECD 2003a u. 2003b), die in unterschiedlichem Maße empirisch gesichert sind. Die „ökonomisierungs“kritische Seite nimmt hier eher normative Positionen gegenüber den ökonomischen Grundannahmen ein (Fundamentalkritik am „Homo Economicus“ und den engen Rationalitätsannahmen). Die konkreten Ergebnisse aus den Auswertungen (aufgrund der institutionell-ökonomischen Modelle) sind als theoretisch-empirische Herausforderungen für sie nicht so interessant.

Ein weiterer wesentlicher Theoriebereich, der die Konzeption von LLL begründet, ist die Theorie der

öffentlichen Güter, die die Anwendbarkeit und Anwendung des Marktmechanismus gegenüber dem Bedarf an öffentlichen Interventionen auf verschiedene gesellschaftliche Leistungsbereiche analysiert. Öffentliche Güter müssen oder sollen aufgrund ihrer Eigenschaften aus der Marktwirtschaft im engeren Sinn ausgeklammert und öffentlich bereitgestellt werden. Hier liegt eine wesentliche Schnittstelle zwischen einer evidenz-basierten und einer normativen Betrachtungsweise der LLL-Politik. Es geht dabei

- erstens um die Frage, ob Bildung/Erziehung „Güter“ sind, auf die die Logik des Marktes überhaupt effizient anwendbar ist („technisches Marktversagen“)
- zweitens, wenn ja, ob wesentliche Argumente dagegen sprachen, dass diese Logik angewandt werden soll („normatives Marktversagen“)
- und drittens, inwieweit Marktmechanismen bei eingeschränkter Anwendung die effiziente Allokation verbessern können, wenn es gleichzeitig auch in mehr oder weniger großem Ausmaß „Politikversagen“ gibt (siehe OECD 1996; Lassnigg 2000; Booth/Snowder 1996).

Zusammenfassend geht es bei den ökonomischen Theorien und Theoremen zum LLL ganz wesentlich um die grundlegende Frage, ob es möglich ist, evidenz-basiert den erforderlichen Umfang von – grundsätzlich knappen – gesellschaftlichen Ressourcen für das Lernen im Vergleich zu alternativen Verwendungen privater und öffentlicher Mittel zu

Abb. 4: Voraussage von positiven und negativen Faktoren für Qualität im Schulwesen im institutionellen Modell

Die Qualität unterstützende Faktoren	Die Qualität beeinträchtigende Faktoren
<ul style="list-style-type: none"> • zentrale Prüfungen • Elterneinfluss • zentrale Standards und Kontrolle • Aufmerksamkeit der LehrerInnen für SchülerInnenbewertung • Schulautonomie in Prozess- und Personalfragen • LehrerInneneinfluss auf Lehrmethoden • gewisser Anteil an Privatschulen zur Wettbewerbsförderung • (Verwaltung auf mittlerer Ebene) 	<ul style="list-style-type: none"> • Einfluss der LehrerInnengewerkschaft • Schulautonomie über Budget • LehrerInneneinfluss über Arbeitsausmaß

Quelle: Lassnigg et al. 2007 auf Basis von Bishop/Wößmann 2001, Tabelle 2

bestimmen. Dazu gibt es v.a. prozedurale Antworten, der Umfang erforderlicher Investitionen kann nicht angegeben werden. In zweiter Linie geht es um die Analyse der Bereitstellungsformen, die einen möglichst effizienten Einsatz der aufgewendeten Ressourcen ermöglichen können.

Institutionen und Zielsetzungen: Viel Theorie und wenig Evidenz zu Politiklernen, Life Course und Capabilities

Hier kann man eine Gruppe von Ansätzen charakterisieren, die zwar mit den ökonomischen Konzepten mehr oder weniger direkt kompatibel oder komplementär dazu sind, aber den eigentlichen Kern überschreiten.

Als erstes sind die politikwissenschaftlichen Ansätze der Governance und des Politiklernens zu nennen. Hier geht es – anknüpfend an die Entwicklung des New Public Management – um ein gegenüber der Marktpräferenz erweitertes und teilweise mehr optimistisches – Verständnis der politischen Prozesse, das die Institutionen und kollektiven AkteurInnen stärker in den Mittelpunkt stellt und dabei Lernprozesse und Lernformen in der Politik analysiert. Evidenzen sind in diesem Feld noch wenig verfügbar, der Fokus liegt eher auf der Entwicklung von tragfähigen Konzepten (siehe Hall 1993; Zeitlin 2005 u. 2006).

Ein zweites, sich bereits seit längerem entwickelndes Themenfeld, das enge Verbindungen mit LLL aufweist, ist die Lebenslaufforschung (Life-course-research), die eine soziologische Tradition mit der Untersuchung der Institutionalisierungen des Lebenslaufes aufgebaut hat (siehe Kohli 1985; Bolder/Witzel 2003), aber in jüngerer Zeit ebenfalls stark „ökonomisiert“ wurde. Dabei werden vor allem die Strukturierungen des Lebenslaufes, wie sie durch das traditionelle Sozialsystem unterstützt werden, auf ihre ökonomischen und Anreiz-Wirkungen hin analysiert. Im Ergebnis wird herausgearbeitet, dass die Sozialsysteme immer noch stark auf das „männliche Breadwinner-Modell“ (und dessen starke Unterstützung von Seniorität und Umverteilung zu den älteren Jahrgängen) aufgebaut sind, was ganz starke Wirkungen in Richtung Dequalifizierung und Qualifikationsvernichtung bei den Frauen und teilweise auch bei den älteren Männern zeitigt (siehe Bovenberg 2007).

Die neo-liberalen Angriffe auf die Institutionen und der hohe Impetus für Flexibilisierung haben temporär die Institutionalisierungen untergraben, gegenwärtig gibt es eher eine Tendenz zur Re-institutionalisierung, wobei Lernen und Qualifizierung eine wichtige Rolle spielen (zu „Flexicurity“ siehe Madsen 2006; Europäische Kommission 2006b und zu „Education Gospel“ siehe Grubb/Lazerson 2005).

Ein allgemeineres Themenfeld, das die gesellschaftlichen Grundlagen und Ziele des Wirtschaftens analysiert, ist die universalistische Wohlfahrts- und Gerechtigkeitstheorie. Hier stellt insbesondere das Konzept der „Capabilities“ von Amartya Sen (1999) auch direkte Verbindungen zum LLL her. Ein zentraler Gedanke hierin ist, dass zur gesellschaftlich gedeihlichen Funktionsfähigkeit des Marktes allen MarktteilnehmerInnen ausreichende Möglichkeiten zur Entwicklung ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen – eben die Capabilities – für die Beteiligung an den marktwirtschaftlichen Aktivitäten garantiert werden müssen. Obwohl diese Ansätze grundlegend auf liberalen marktwirtschaftlichen Prinzipien aufbauen, sehen sie die ökonomische Aktivität nicht als Selbstzweck der Schaffung von Reichtum durch Wachstum, sondern als Mittel zum Zweck der Entwicklung von gerechteren Gesellschaften.

Grundlagen und treibende Kräfte: Globalisierung, Autopoiesis, kommunitaristische Werte

Eine zweite Gruppe von theoretischen Ansätzen ist mit den ökonomischen Theorien bis zu einem gewissen Grad kompatibel, ergänzt und erweitert die Perspektive aber stärker. Hier sind erstens die Netzwerk- und Globalisierungstheorien zu nennen, die zunächst für die Formulierung der Konzepte der Informations- und Wissensgesellschaft sehr wichtig waren (siehe z.B. Toffler 1980), später hat v.a. Manuel Castells mit seiner Network Society wesentliche Impulse für eine neue Perspektive auf die Gesellschaft gesetzt. Die Szenarien und weiteren Materialien des OECD-Projektes „Schooling for Tomorrow“ (siehe OECD 2008) liefern hier wichtige Impulse. Die Globalisierung hat dann insbesondere übernationale Betrachtungen der Bildungsentwicklung und die Beachtung ihrer direkten Folgen wie etwa Migration und Outsourcing und die Förderung weltweiter Bildungsmärkte verstärkt (siehe Martens/Rusconi/Leuze 2007). Die wichtige Rolle der internationalen

Organisationen in der Entwicklung des LLL hat auch starke kritische Impulse gegenüber Strategien des internationalen Großkapitals hervorgerufen (ein früher Vertreter war Riccardo Petrella 2000 u. 1999; vgl. auch Burbules/Torres 2000).

Die Systemtheorie versucht das Bildungswesen als gesellschaftliches Subsystem zu verstehen, und knüpft dabei teilweise stark an die eingangs hervorgehobenen Theoreme des Technologiedefizites und der Signalling-Theorie an. Luhmann/Schorr (2006) haben in ihrer ersten systemtheoretischen Formulierung diese Theoreme/Ergebnisse mehr oder weniger direkt übernommen und in ihrer Begrifflichkeit verallgemeinert. Ein wesentlicher Beitrag der Systemtheorie zur Thematik besteht darin, dass das Erziehungssystem seiner Eigengesetzlichkeit („Autopoiese“) folgt und weder der Wirtschaft noch der Politik „untergeordnet“ werden kann. Dies hat wesentliche Konsequenzen für das Theorem der „Ökonomisierung“ wie auch für den Möglichkeitsraum von Formulierungen der LLL-Politik. Es gibt jedoch bisher wenig Versuche für evidenzbasierte Anwendungen (siehe dazu Luhmann 2002; Vanderstraeten 2006; Vanderstraeten/Biesta 1998; Baecker 2006).

Die klassische Soziologie betrachtet die Sozialisation von Normen und Werten als zentralen gesellschaftlichen Integrationsmechanismus. Diese Ideen sind tief ins Alltagsverständnis eingedrungen, und sie sind auch in vielen theoretischen Ansätzen in verschiedenen Spielarten präsent. Den Erziehungsprozessen wie auch den informellen Aneignungen in der Kindheit und Jugend kommt daher zentrale Bedeutung zu. Es hat jedoch lange gedauert, bis Erwachsenensozialisation ins Auge gefasst wurde. Im deutschen Raum sind erst Anfang der 1980er-Jahre Publikationen dazu entstanden (Orville Brim publizierte „Socialization after childhood“ bereits 1966). Insbesondere der Kommunitarismus (siehe Etzioni 1968) als politische Strategie hat die (Re-)Etablierung sozialer Werte betont, und diese

Ideen haben auch den Diskurs zu LLL teilweise beeinflusst, konnten aber den temporären Siegeszug des Neo-Liberalismus nicht beeinflussen.

LLL im Spiegel der Kritik: Lernen als transzendierende Kraft und hegemonialer Diskurs

Die mehr oder weniger frontal gegen die Ökonomisierung durch das LLL-Paradigma argumentierenden theoretischen Ansätze knüpfen teilweise an die Befreiungspädagogik an. Der biografische Ansatz¹⁵ (siehe z.B. Salling Olesen 2006) versucht mittels qualitativer Analysen das erfahrungsbasierte Lernen in biografischer Perspektive zu verstehen, und dabei das Individuum in die sozialen Zusammenhänge eingebettet in einem Wechselspiel zu sehen (siehe West et al. 2007). Dabei wird stark auf eine endogen transformative Kraft des Lernens selbst gesetzt, die auch in einem instrumentellen Kontext wirkt: *„We can define an open, embracing attention to inner as well as outer realities as the emotional precondition for, and sometimes also the outcome of learning. So reflecting and changing everyday life routines structuring work life may open very dynamic learning processes because they relate not only to the immediate situation but to more comprehensive life experiences“* (Salling Olesen 2006, S. 8).

Stärker anthropologisch-philosophisch begründet, betrachtet Peter Jarvis (2005) das LLL-Paradigma als „totalistisch“.¹⁶ Wesentlich ist in seiner Sicht ebenfalls der transformative, offene, reflexive Charakter des Lernens in der „vita activa“, der grundsätzlich nicht gegeben ist, wenn es bereits in den Zielsetzungen um Konformität und Anpassung geht. Der Totalismus-Vorwurf bezieht sich sehr apodiktisch auf die ökonomische Komponente selbst: *„work has been transformed to labour [...] labourers can never transcend the system because their labour is not creative work [...] self-fulfilment cannot be achieved through employability“* (Jarvis 2005, S. 8-9). Auch bei den sozialen, politischen und persönlichen Komponenten des LLL-Paradigmas,

15 Den biografischen Ansatz führen in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at Rudolf Egger und Eveline Christof genauer aus (siehe http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8_10_egger.pdf und http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8_11_christof.pdf).

16 *„By 2001, the Commission had espoused four aims for lifelong learning: employability; active citizenship; social inclusion; personal fulfilment [...] want to argue that these aims, together with lifelong learning, form the bases for a social policy but since they are formulated within a totalising framework, not only because the Commission has been trying to create a united Europe but also because it is ensnared within the dominant ideologies of economism and instrumentalism, the human condition it postulates is one in which the human potentiality is either unacknowledged or unachievable“* (Jarvis 2005, S. 8).

wie es in EU-Dokumenten vorgetragen wird, wird der instrumentelle Aspekt hervorgehoben.

Die Theorien im Bereich der „Cultural Studies“ fokussieren auf die gesellschaftlichen Machtprozesse und analysieren diese im Wechselspiel zwischen Subjektivität, Identität und Gesellschaft. Die LLL-Konzeption wird als hegemonialer Diskurs analysiert, in dem sich die Machtinteressen der Herrschenden an gesellschaftlicher Reproduktion manifestieren (siehe z.B. Fejes/Nicoll 2008). In dieser Sicht ist die Durchsetzung von transformativen Lernmöglichkeiten nicht im Rahmen einer „harmonischen“ LLL-Politik zu erwarten, sondern in aktiven Beteiligungen in den vielfältigen gesellschaftlichen Konflikten, wovon der Kampf um autonome Lernmöglichkeiten selbst einer ist.

Schluss

Stellt man abschließend die Frage, wie das Bauwerk der theoretischen Elemente aussieht, so ist diese umzuformulieren: Gibt es überhaupt ein Bauwerk oder sind es eher mehrere Gebäude, die mehr oder weniger nahe nebeneinander stehen? Vielleicht wie im früheren Berlin, mit einer Mauer dazwischen, die in unserem Fall zunächst aber unsichtbar ist?

Aus dem ersten Abschnitt ging hervor, dass LLL ein umfassendes komplexes Konzept ist, das auch entsprechend umfangreicher Fundierung bedarf. Im zweiten Abschnitt wurde gezeigt, dass in der Diskussion um eine Evidenzbasierung von Politik und Praxis ein sehr anspruchsvolles kausal-analytisches und letztlich quantitativ empirisch fundiertes Forschungsparadigma forciert wird, das v.a. in der Ökonomie vorherrscht. In den anderen beteiligten Disziplinen gibt es, wenn überhaupt, nur in sehr begrenztem Maße entsprechend fundierte Evidenzen. Die Zusammenführung vorhandener Ansätze und Evidenzen im dritten Abschnitt zeigt, dass man von einer evidenz-basierten Umsetzung des LLL-Paradigmas trotz der Fortschritte in einigen Bereichen noch weit entfernt ist.

Eine wesentliche Lücke besteht vor allem im Bereich der Lehr-Lern-Forschung (also beim „learning“-Teil), die Fortschritte liegen nach wie vor eher im Bereich der Begründungen und der institutionellen und organisatorischen Aspekte des LLL (also beim

„lifelong“-Teil). Auch zum Transformationsprozess in Richtung LLL gibt es eher Widersprüchliches. Wenn auch viele Probleme traditioneller Formen der Bereitstellung von Lerngelegenheiten klar sind, so ist die umfassende Überlegenheit marktmäßiger Bereitstellung bei Weitem nicht bewiesen.

Eine Übersicht über die verschiedenen theoretischen Welten im Bereich des LLL ergibt über die in sich kompatiblen ökonomisch orientierten Ansätze hinaus teilweise sehr stark konkurrierende Perspektiven, die viel weniger auf empirische Analysen und Begründungen Wert legen. Hier liegt die angesprochene Mauer. Wo und inwieweit hier Überbrückungsmöglichkeiten im Bereich der Theoriebildung liegen, ist nicht absehbar.

Wie ist mit den „produzierten Evidenzen“ seitens der konkurrierenden Ansätze umzugehen? Haben sie zu gelten, auch wenn man die Methoden des Zustandekommens nicht teilt bzw. nicht nachvollziehen kann? Könnte das LLL-Paradigma als forschungsgenerierender und die Theoriebildung fördernder Bezugspunkt dienen, auch wenn es dies bisher bestenfalls sehr begrenzt tut? Inwieweit liegt in der Forcierung der evidence-based Policy/Practice die Quelle für methodische Weiterentwicklung oder eher für einen neuen Methodenstreit? Für die Diskussion dieser Fragen geben die Überlegungen des hier vorliegenden Beitrages vielleicht Material und Anregungen.

Dem Autor erscheinen drei Aspekte als mögliche Entwicklungsstränge der Diskussion: erstens stärkere Evidenzbasierung der Praktiken des Lehrens bzw. der Lernförderung als Kernbereich des LLL; zweitens gegenseitiges Ernstnehmen der verschiedenartigen „Evidenzen“ zwischen den Ansätzen und Disziplinen, insbesondere auch dann, wenn sie sich stark widersprechen und drittens eine explizitere Auseinandersetzung mit den normativen Fragen der Bildung und des Lernens seitens aller Beteiligten und die Verbindung dieser Diskurse mit der Frage nach den Evidenzen.

Die Antwort auf die anfangs gestellte Frage nach der „Vertreibung der Bildung durch die Ökonomisierung des Lernens“ ist nach all dem Gesagten, dass diese Entgegensetzung falsch ist. – Die möglichste Erweiterung der Bildung durch die Ökonomisierung des Lernens sollte erreicht werden.

Betrachtet man die verschiedenen theoretischen Welten im Zusammenhang, so kann man abschließend die Frage stellen, inwieweit die gesetzten oder geplanten Schritte in Richtung einer Erweiterung von Lernmöglichkeiten im

LLL-Paradigma die Potentiale für individuelle und gesellschaftliche Transformationen erweitern können, auch wenn sie innerhalb des „hegemonialen Diskurses“ stattfinden und vielfältigen Beschränkungen unterworfen sind.

Literatur

Verwendete Literatur

- Europäische Kommission (1995):** Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. COM(95) 590. Brüssel. Online im Internet: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Europäische Kommission (2006):** Efficiency and equity in European education and training systems. Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament SEC(2006) 1096. Brüssel. Online im Internet: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2006/com2006_0481en01.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Jarvis, P. (2005):** Lifelong Learning, Active Citizenship, Social Capital and the Human Condition 9th Adult Education Colloquium, 14th-15th October 2005, Ljubljana. Online im Internet: http://llw.acs.si/ac/09/cd/full_papers_plenary/Jarvis.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Lassnigg, L./Felderer, B./Paterson, I./Kuschej, H./Graf, N. (2007):** Ökonomische Bewertung der Struktur und Effizienz des österreichischen Bildungswesens und seiner Verwaltung (Forschungsbericht). Wien: IHS. Online im Internet: http://www.equi.at/dateien/ihs_oekbew.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Roemer, J. E./Veneziani, R. (2004):** What we owe our children, they their children. In: Journal of Public Economic Theory 6 (5), S. 637-654.
- Salling Olesen, H. (2006):** Learning and Experience. In: Billett, S./Fenwick, T./Somerville, M. (Hrsg.): Work, Subjectivity and Learning. Understanding Learning through Working Life. Dordrecht: Springer, S. 53-67. Online im Internet: <http://www.ruc.dk/upload/application/pdf/f51d6748/Learning%20and%20Experience%20-HSO.pdf> [Stand: 2009-04-30].
- Zendron, S. (2008):** Wirkungsorientierung im öffentlichen Haushalt. Anmerkungen zu einigen kritischen Punkten. ÖHW – Das öffentliche Haushaltswesen in Österreich, 49(3-4), S. 147-170.

Weiterführende Literatur

- Acemoglu, D./Pischke, J. S. (1998):** Beyond Becker: Training in Imperfect Labor Markets. NBER Working Paper 6740, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Online im Internet: <http://www.nber.org/papers/w6740.pdf> [Stand: 2009-04-30].
- Alheit, P./Dausien, B. (2002):** The ‚Double Face‘ of Lifelong Learning: Two Analytical Perspectives on a ‚Silent Revolution‘. In: Studies in the Education of Adults 34 (1), S. 3-22.
- Arrow, K. J. (1973):** Higher education as a filter. In: Journal of Public Economics 2(3), S. 193-216.
- Baecker, D. (2006):** Erziehung im Medium der Intelligenz. In: Ehrenspeck, Yvonne/Lenzen, Dieter (Hrsg.): Beobachtungen des Erziehungssystems: Systemtheoretische Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag, S. 26-66.
- Barr, N. (2002):** Funding Higher Education: Policies for Access and Quality. House of Commons Education and Skills Committee, Post-16 student support, Session 2001-02, 24 April 2002. Online im Internet: http://econ.lse.ac.uk/staff/nb/Barr_Selcom020424.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Bassanini, A./Booth, A./Brunello, G./De Paola, M./Leuven, E. (2005):** Workplace Training in Europe. IZA Discussion Paper No. 1640. Online im Internet: <http://ftp.iza.org/dp1640.pdf> [Stand: 2009-04-30].
- Becker, H. (1972):** A School Is a Lousy Place To Learn Anything in. In: American Behavioral Scientist 16, S. 85-105.

- Bishop, J. H./Wößmann, L. (2001):** Institutional Effects in a Simple Model of Educational Production. Kiel Working Paper No. 1085. Online im Internet: <http://opus.zbw-kiel.de/volltexte/2003/53/pdf/kap1085.pdf> [Stand: 2009-04-30].
- Bishop, J. H./Wößmann, L. (2004):** Institutional Effects in a Simple Model of Educational Production. In: Education Economics 12, S. 17-38.
- Blaug, M. (1993):** Education and the employment contract. Education Economics 1(1), S. 21-34.
- Bolder, A. /Witzel, A. (Hrsg.) (2003):** Berufsbiographien. Beiträge zu Theorie und Empirie ihrer Bedingungen, Genese und Gestaltung, Opladen: Leske+Budrich.
- Booth, A. L./Snower, D.J. (Hrsg.) (1996):** Acquiring skills. Market failures, their symptoms and policy responses. Cambridge: CUP.
- Bovenberg, A. L. (2007):** The life-course perspective and social policies: an overview of the issues. DELSA/ELSA/WP1(2007)8. Paris: OECD.
- Burbules, N. C./Torres, C. A. (Hrsg.) (2000):** Globalization and education. Critical perspectives. New York: Routledge.
- Calmfors, L. (1994):** Active Labour Market Policy and Unemployment – A Framework for the Analysis of Crucial Design Features. In: OECD Economic Studies 22, S. 7-47.
- Cecchi, D. (2006):** The Economics of Education. Human Capital, Family Background and Inequality. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunha, F. /Heckman, J. J./Lochner, L. /Masterov, D. V. (2005):** Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. NBER Working Paper 11331, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Online im Internet: <http://www.nber.org/papers/w11331> [Stand: 2009-04-30].
- Dearden, L./Reed, H./Van Reenen, J. (2005):** The Impact of Training on Productivity and Wages: Evidence from British Panel Data. CEP Discussion Paper No 674. Online im Internet: <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/dp0674.pdf> [Stand: 2009-04-30].
- Egger, R./Sturn, R. (2007):** Die Steuerung des Hochschulzuganges im sozioökonomischen und politischen Kontext der wissenschaftsbasierten Gesellschaft. In: Badelt, C. /Wegschaidt, W. / Wulz, H. (Hrsg.): Hochschulzugang in Österreich. Graz: Grazer Universitätsverlag-Leykam, S. 83-133.
- Europäische Kommission (2000):** Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. SEK (2000) 1832. Brüssel. Online im Internet: http://www.na-bibb.de/uploads/zusatz2/memorandum_lebenslangeslernen.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Europäische Kommission (2006a):** Human Capital, Technology and Growth in the EU Member States, Ch.4. Online im Internet: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=1874&langId=en> [Stand: 2009-04-30].
- Europäische Kommission (2006b):** Flexibility and security in the EU labour markets Ch.2. Online im Internet: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=1874&langId=en> [Stand: 2009-04-30].
- Europäische Kommission (2007):** EU-Commission-staff-working document: Towards more knowledge-based policy and practice in education and training. 28.08.2007, SEC(2007) 1098. Brüssel. Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/sec1098_en.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Etzioni, A. (1968):** The Active Society. A Theory of Societal and Political Processes. New York/London: Free Press.
- Europarat (1970):** Education Permanente. Strassburg. Online im Internet: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/132/6_de_titz.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Faure, E. et al. (1972):** Learning to Be. The world of education today and tomorrow. Paris: UNESCO. Online im Internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801E.pdf> [Stand: 2009-04-30].
- Fejes, A. /Nicoll, K. (2008):** Foucault and Lifelong Learning. Governing the Subject. London: Routledge.
- Fochler, M. (2009):** Ein neues Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft, neue Anforderungen an WissenschaftlerInnen, neue Rahmenbedingungen der Forschung als Hintergrund rezenter Betrugsfälle. UK Vertrauen, Betrug und Fälschung. Soziale Komponenten der Erkenntnisproduktion. WS 2008/09. Online im Internet: <http://www.univie.ac.at/virusss/documents/703128074.pdf> [Stand: 2009-04-30].
- Griffiths, T. /Guile, D. (2000):** Learning and work experience: European perspectives on policy, theory and practice. ECER Edinburgh, Sept. Online im Internet: http://www.trainingvillage.gr/etv/upload/projects_networks/paperBase/GriTo01.rtf [Stand: 2009-04-30].
- Grubb, W. N. /Lazerson, M. (2005):** The Education Gospel and the Role of Vocationalism in American Education. In: American Journal of Education 111(May), S. 297-319.

- Gruber, E./Mandi, I./Oberholzner, T. (2008):** Learning at the Workplace. Draft in: Cedefop (ed), Modernising Vocational education and training: Volume 2. Fourth report on vocational training research in Europe: background report. Online im Internet: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Projects_Networks/ResearchLab/forthcoming.asp [Stand: 2009-04-30].
- Hall, P. A. (1993):** Policy Paradigms, Social Learning, and the State: The Case of Economic Policymaking in Britain. In: *Comparative Politics* 25 (3), S. 275-296.
- Hanushek E. A./Leung, C. K. Y./Yilmaz, K. (2003):** Redistribution through Education and Other Transfer Mechanisms. In: *Journal of Monetary Economics* 50(8), S. 1719-1750.
- Heckman, J. J. (2006):** Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. In: *Science* 312, 1900-1902.
- Heckman, J. J./Masterov, D. V. (2004):** Skill Policies for Scotland. IZA-Discussion Paper No. 1444. Bonn: Institut für die Zukunft der Arbeit. Online im Internet: <http://ftp.iza.org/dp1444.pdf> [Stand: 2009-04-30].
- Hiemstra, R. (2002):** Lifelong Learning: An Exploration of Adult and Continuing Education Within a Setting of Lifelong Learning Needs. Fayetteville, New York: HiTree Press. Online im Internet: <http://www-distance.syr.edu/lll.html> [Stand: 2009-04-30].
- Holm, J. R./Lorenz, E./Lundvall, B.-A./Valeyre, A. (2008):** Work Organisation and Systems of Labour Market Regulation in Europe. Paper prepared for the EAEPE Conference Rome, 6-8 November 2008. Online im Internet: http://vbn.aau.dk/fbspretrieve/16278109/HolmLorenzLundvallValeyre_EAEPE08.pdf [Stand: 2009-04-30].
- House, E. R. (2008):** Blowback: Consequences of Evaluation for Evaluation. In: *American Journal of Evaluation* 29 (4), 416-426.
- Jarvis, P. (2004):** Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice. 3. Aufl. London: Routledge Falmer.
- Jacobs, B./van der Ploeg, F. (2005):** Guide to Reform of Higher Education: A European Perspective. CEPR Discussion Paper No. 5327. Online im Internet: http://www.economic-policy.org/pdfs/vanderploeg_jacobs.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Kohli, M. (1985):** Die Institutionalisierung des Lebenslaufs: Historische Befunde und theoretische Argumente. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37, S. 1-29.
- Lassnigg, L. (2000):** Lebenslanges Lernen in Österreich – Ansätze und Strategien im Lichte neuerer Forschung. In: *Wirtschaft und Gesellschaft* 26(2), S. 233-260.
- Lassnigg, L. (2006):** Monitoring by Statistical Indicators. In: Federal Ministry for Education, Science and Culture (Hrsg.): *Quality in Education and Training. Cases of Good Practice in Vocational Education and Training and Higher Education*. Vienna, S. 59-74. Online im Internet: http://www.equi.at/dateien/monitoring_by_statistical.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Lassnigg, L. (2008):** Evidence Based Policy & Practice in Österreich – eine Standortbestimmung. Vortrag in der Tagung „Österreich auf dem Weg zur evidenzbasierten Entwicklung des Bildungswesens?“ 24. November 2008, IHS-Wien. Online im Internet: <http://www.equi.at/dateien/EBPP-red.pdf> [Stand: 2009-04-30].
- Lassnigg, L. (2009):** Zum Verhältnis von Steuerung und Evaluation – am Beispiel der Arbeitsmarktpolitik. Eröffnungsvortrag der 11. Jahrestagung der DeGEval. *Zeitschrift für Evaluation*, 8(1), S. 137-146. Online im Internet: <http://www.equi.at/dateien/DEGEVAL-kft-keynote08.pdf> [Stand: 2009-04-30].
- Lenz, W. (2003):** Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft – Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Österreichischer Länderbericht zum OECD/CERI-Regionalseminars für deutschsprachige Länder, 29.9. bis 2.10.2003, Wien. Manuskript. Graz. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/grundlagen/daten_und_fakten/endbericht_oecd_wien2003.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Luhmann, N. (2002):** Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Hrsg. von Dieter Lenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lundvall, B.-A. (2007):** Innovation System Research and Policy. Where it came from and where it might go. Paper at Vinnova Advanced International Training Programme. December 13/2007. Online im Internet: http://vbn.aau.dk/fbspretrieve/13354006/Postscript_Vinnova_version.doc [Stand: 2009-04-30].
- Lundvall, B.-A. (2008):** A note on characteristics of and recent trends in National Innovation Policy Strategies in Denmark, Finland and Sweden. Online im Internet: http://www.kunnskapsdugnad.no/ikbViewer/Content/746507/081112_Lundvall_Note%20on%20Nordic%20Innovation%20Policy%20Strategies.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Madsen, P. K. (2006):** How can it possibly fly? The paradox of a dynamic labour market in a Scandinavian state. In: Campbell, J. A./Hall, J. A./Pedersen, O. K. (Hrsg.): *National Identity and the Varieties of Capitalism: The Danish Experience*. Montreal/Copenhagen: McGill-Queen's University Press, S. 321-355. Online im Internet: http://www.resqresearch.org/uploaded_files/publications/madsen.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Mayer, K. U./Solga, H., (Hrsg.) (2008):** Skill Formation – Interdisciplinary and Cross-National Perspectives. New York: Cambridge University Press.
- Martens, K./Rusconi, A./Leuze, K., Eds. (2007):** New Arenas of Education Governance. The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Meyer, J. W./Scott W. R./Deal, T. E. (1983):** Institutional and Technical Sources of Organizational Structure: Explaining the Structure of Educational Organizations. In: Meyer, J. W./Scott, W. R. (Hrsg.): Organizational Environments: Ritual and Rationality. Newbury Park: Sage, S. 45-67. Draft, Online im Internet: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/35/f6/ba.pdf [Stand: 2009-04-30].
- OECD (1973):** Recurrent Education: a strategy for lifelong learning. Paris: OECD. Online im Internet: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/37/86/7e.pdf [Stand: 2009-09-09].
- OECD (1996):** Lifelong Learning for All. Paris: OECD.
- OECD (2003a):** Upgrading workers' skills and competencies. Employment outlook, Ch.5. Paris: OECD, S. 237-296.
- OECD (2003b):** Beyond rhetoric: adult learning policies and practices. Paris: OECD.
- OECD (2007):** Evidence in Education. Linking research and policy. Paris: OECD.
- Petrella, R. (2000):** Humanressourcen für den Weltmarkt. Fallstricke der Erziehungspolitik. In: DER STANDARD-ALBUM, Print-Ausgabe, 7./8. 12. 2000, Deutsche Übersetzung aus Le Monde Diplomatique Oktober 2000. Online im Internet: <http://www.monde-diplomatique.fr/2000/10/PETRELLA/14338.html> [Stand: 2009-04-30].
- Petrella, R. (1999):** Die Enteignung des Staates schreitet voran. Man nannte es den Dritten Weg. Le Monde diplomatique deutschsprachige Ausgabe vom 10.9.1999. Deutsche Übersetzung aus Le Monde diplomatique, Nr. 545 (August 1999).
- Roemer, J. E. (2000):** Equality of Opportunity. Cambridge MA.: Harvard University Press.
- Schuetze, H. G. (2006):** International concepts and agendas of Lifelong Learning. In: Compare, 36(3), S. 289-306.
- Sen, A. (1999):** Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. (Original als Development as Freedom) München: dtv.
- Spiel, C. (2009):** Evidence-based practice: A challenge for European developmental psychology. In: European Journal of Developmental Psychology, 6(1), S. 11-33.
- Toffler, A. (1980):** Die Zukunftschance. Von der Industriegesellschaft zu einer humanen Zivilisation. München: Bertelsmann.
- UNESCO (1996):** Learning. The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Online im Internet: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/15_62.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Unwin, L. (2004):** Taking an Expansive Approach to Workplace Learning: Implications for Guidance. Centre for Guidance Studies, Occasional Paper. Derby. Online im Internet: http://www.derby.ac.uk/files/taking_an_expansive_approach2004.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Vanderstraeten, R./Biesta, G. (1998):** Constructivism, Educational Research, and John Dewey. Paper, 20th World Congress of Philosophy Boston, 10-15 August 1998. Online im Internet: <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Amer/AmerVand.htm> [Stand: 2009-04-30].
- Vanderstraeten, R. (2006):** The Historical Triangulation of Education, Politics and Economy. In: Sociology, 40(1), S. 125-142.
- Weick, K. E. (1976):** Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21, S. 1-19.
- Weingart, P. (1997):** Neue Formen der Wissensproduktion: Fakt, Fiktion und Mode (= IWT Paper 15). Online im Internet: <http://www.uni-bielefeld.de/iwt/publikationen/iwtpapers/paper15.pdf> [Stand: 2009-04-30].
- West, L./Alheit, P./Andersen, A. S./ Merrill, B. (2007):** Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- WöBmann, L. (2008):** Mythen und Fakten zur guten Schule: Neuere empirische Befunde der bildungsökonomischen Forschung. Präsentation, Veranstaltung „Evidence Based Policy“ von BMUKK und IHS, 24. November 2008. Wien. Online im Internet: <http://www.equi.at/material/Woessmann.pdf> [Stand: 2009-04-30].
- Zeitlin, J. (2005):** Social Europe and experimentalist governance: towards a new constitutional compromise? European Governance Papers (EUROGOV) No.C-05-04. Online im Internet: <http://www.connex-network.org/eurogov/pdf/eggp-connex-C-05-04.pdf> [Stand: 2009-04-30].
- Zeitlin, J. (2006):** When do policy innovations spread? Lessons for advocates of lesson drawing. In: Harvard Law Review, 119, S. 1466-1487.
- Zwaangstra, M. C./Clifton, R. A. /Long, J. C. (2007):** Getting the fox out of the schoolhouse. How the public can take back public education. Atlantic Institute for Market Studies. Halifax. Online im Internet: <http://www.aims.ca/library/TakeBack.pdf> [Stand: 2009-04-30].

Weiterführende Links

Fochler, M. (2009): <http://www.univie.ac.at/virusss/documents/703128074.pdf>

OECD (2008): http://www.oecd.org/document/19/0,3343,en_2649_35845581_41268051_1_1_1_1,00.html

Weingart, P. (1997): <http://www.uni-bielefeld.de/iwt/publikationen/iwtpapers/paper15.pdf>



Foto: K.K.

Dr. Lorenz Lassnigg

lassnigg@ihs.ac.at
<http://www.ihs.ac.at>
+43 (0)1 59991-214

Lorenz Lassnigg studierte Pädagogik und Politikwissenschaft und absolvierte einen Postgradualen Lehrgang in Soziologie am IHS. Seit 1985 geht er Forschungs- und Lehrtätigkeiten am IHS nach. 1990 war er Gastwissenschaftler am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin, 1991 Visitor an der University of California (Berkeley, Center for Studies of Higher Education, CSHE). Im Jahr 1995 war er Mitglied eines Review-Teams zur Evaluation des Systems der Berufsbildung von Minas Gerais, Brasilien, 1998/99 Consultant für die OECD. Seine laufenden Tätigkeiten liegen in der Erstellung von Gutachten für verschiedene nationale und internationale Stellen, er hat verschiedene Lehraufträge an den Universitäten Wien, Klagenfurt, Graz und der Wirtschaftsuniversität Wien. Die Forschungsschwerpunkte von Lorenz Lassnigg liegen in der Sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung an der Schnittstelle zwischen sozialen, politischen und ökonomischen Fragestellungen, insbesondere im Umkreis der Koordination von Bildung und Beschäftigung, sowie in der Evaluationsforschung im Bereich der Arbeitsmarktpolitik und in der Organisationstheorie.

Supranationale Erhebungen zur Erwachsenenbildung als Modernisierungsstrategie

Implikationen und Chancen für Forschung und Politik

Arthur Schneeberger

Arthur Schneeberger (2009): Supranationale Erhebungen zur Erwachsenenbildung als Modernisierungsstrategie. Implikationen und Chancen für Forschung und Politik.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagnote: lebenslanges Lernen, Forschung, Empirie, Studien, Daten, Weiterbildungsbeteiligung, international

Abstract

Der Autor stellt im vorliegenden Beitrag bekannte supranationale Erhebungen zur Erwachsenenbildung und deren besonders für die österreichische Erwachsenenbildung relevanten Ergebnisse und Schlussfolgerungen vor (hierunter v.a. Ergebnisse und Schlussfolgerungen zur Teilnahme an Erwachsenenbildung). Er gibt damit einen Einblick in die sich immer stärker etablierenden und im Zunehmen begriffenen empirischen Großerhebungen: Adult Education Survey (AES), Continuing vocational training survey (CVTSD) und The Programme for the International Assessment for Adult Competencies (PIAAC). Methodologische Fragen zu diesen Erhebungen werden gestellt, kumulative Erkenntnisgewinne präsentiert und so Hintergründe des gesellschaftlichen Wandels zu beleuchten versucht. Schlussfolgerung des Autors ist: Mit der Vermehrung dieser Erhebungen wächst der Bedarf an kritischer Aufarbeitung methodischer Grundlagen und thematischer Ergebnisse. Demgegenüber wächst aber auch die Chance, empirisch fundierte Konstanten der Erwachsenenbildungsbeteiligung herauszuarbeiten und deren Hintergründe greifbarer zu machen.

Supranationale Erhebungen zur Erwachsenenbildung als Modernisierungsstrategie

Implikationen und Chancen für Forschung und Politik

Arthur Schneeberger

Sowohl Bevölkerungsumfragen als auch Betriebsbefragungen (CVTS) zeigen, dass in Österreich bei jungen Erwachsenen und Hochqualifizierten im europäischen Vergleich deutlich überdurchschnittliche Weiterbildungsbeteiligungsquoten verzeichnet werden, während bei älteren und gering qualifizierten Personen die österreichischen Teilnahmequoten gerade noch über dem Ländermittel liegen. Die Aufdeckung von Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf ist ein wesentlicher Verwertungsaspekt von Erhebungen zur Weiterbildungsbeteiligung.

Zunehmend werden durch Einrichtungen der Europäischen Union oder der OECD große empirische Erhebungen zur Erwachsenenbildung international kooperativ durchgeführt. Mit dem Anstieg des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Stellenwerts der Erwachsenenbildung sind quantitative empirische Befunde wichtiger geworden. Bildungsanbieter und Bildungspolitik brauchen strukturelle Daten zur Erwachsenenbildung für ihre Strategieentwicklung respektive für Ansatzpunkte ihrer Förderungen. Durch das Vordringen großer und aufwändiger empirischer Erhebungen hat sich aber auch die Forschungslage selbst verändert.

Die vorliegenden Überlegungen beziehen sich auf die damit für die Erwachsenenbildungsforschung gegebenen Veränderungen und Fragen und bieten Gelegenheit zur methodologischen und gesellschaftstheoretischen Reflexion.

Große internationale Erhebungen als Novum

Die Entwicklung hin zu großen Erhebungen, die weit über die Kapazität eines Einzelforschers/einer Einzelforscherin oder auch eines Lehrstuhls hinausgehen, hängt mit dem, wie eingangs erwähnt, erhöhten Bedarf an Strukturdaten zusammen. Es sind das kooperative Erhebungsunternehmen, wie zum Beispiel die Eurobarometerumfrage zum lebenslangen Lernen (siehe Chisholm/Larson/Mossoux 2004) oder das Ad-hoc Modul zum lebenslangen Lernen (siehe Kailis/Pilos 2005; Hammer/Moser/Klapfer 2004), beide aus dem Jahr 2003. Auch die Betriebsbefragungen zur Weiterbildung CVTS-Continuing vocational training survey 1 bis 3 (siehe Eurostat 2002; Salfinger/Sommer-Binder 2007) sind Ausdruck dieses Bedarfs an vermehrter „empirischer Evidenz“ in Wissenschaft und Politik. Mit Beginn

dieses Jahres wurden Ergebnisse des europaweit durchgeführten Adult Education Survey (AES) (siehe Pauli/Sommer-Binder 2009) veröffentlicht. (Bei CVTS oder AES kommen die Qualitätsstandards des Europäischen Statistischen Systems zur Anwendung, z.B. im Qualitätsbericht).

Als weitere Stufe der empirischen Großerhebungen kann man Untersuchungen qualifizieren, die neben ausführlichen Fragebögen auch Leistungstests enthalten – also quasi „PISA für Erwachsene“. An den großen einschlägigen Studien zur Erwachsenenbildung, die auch Grundbildungstests involvierten, wie International Adult Literacy Survey (IALS) (siehe OECD 1995) und Adult Literacy & Lifeskills Survey (ALL) (siehe Statistics Canada/OECD 2005), hat Österreich bislang noch nicht teilgenommen. Bei PIAAC soll dies jedoch anders werden. Das Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) soll jene wesentlichen Kompetenzen aufdecken, die für Individuum und Gesellschaft erfolversprechend sind, die Bildungssysteme in ihrer Leistungsfähigkeit zur Hervorbringung dieser Kompetenzen einschätzen und die politischen Hebel zur Verbesserung dieser Kompetenzen zeigen. Damit werden große Erwartungen in eine supranationale Erwachsenenbildungsforschung gesetzt, die quer über die Bildungswissenschaften Aufmerksamkeit hervorrufen sollte:

„The Programme for the International Assessment for Adult Competencies (PIAAC) aims at developing a strategy to address the supply and demand of competencies that would:

- *identify and measure differences between individuals and countries in competencies believed to underlie both personal and societal success;*
- *assess the impact of these competencies on social and economic outcomes at individual and aggregate levels;*
- *gauge the performance of education and training systems in generating required competencies; and*
- *help to clarify the policy levers that could contribute to enhancing competencies“ (OECD o.), o.S.).*

An PIAAC zeigen sich besonders deutlich die Ansprüche, der Mittelbedarf und die Erwartungen bezüglich der großen supranationalen Erhebungen zur Erwachsenenbildung. Das ist aber ein zukünftiges Projekt. Bereits heute ist Fakt, dass es eine wachsende Zahl an durchgeführten Erhebungsprojekten gibt, die supranational organisiert wurden und durch eine zunehmende Beteiligung verschiedener Länder gekennzeichnet sind. Viele dieser Forschungsprojekte gehen auf die Europäische Union zurück, andere auf die OECD. Als Begründung dieser supranationalen Kooperationen wird durchgängig der Übergang zur wissensbasierten Ökonomie oder zur Informationsgesellschaft genannt respektive die damit verbundenen Anpassungsnotwendigkeiten der Aus- und Weiterbildungssysteme.

Nachfolgende Reflexionen beziehen sich zunächst auf methodologische Fragen und kumulative

Tab. 1: Bildungsteilnahme im Alter von 25 bis 64 Jahren innerhalb von vier Wochen vor der Erhebung: Strukturindikator Lebenslanges Lernen: Österreich, Zeitvergleich nach Geschlecht, in %

Jahr	Insgesamt	Frauen	Männer
1995	7,7	6,3	9,2
2002	7,5	7,3	7,6
2003	8,6	8,6	8,6
2004*	11,6	12,2	10,9
2005	12,9	13,5	12,3
2006	13,1	14,0	12,2

* Zeitreihenbruch

Quelle: Statistik Austria, erstellt am: 11.12.2007.

Erkenntnisgewinne vorliegender Ergebnisse, um abschließend strukturelle Hintergründe im gesellschaftlichen Wandel zu thematisieren.

Dauerbeobachtung der Erwachsenenbildungsteilnahme in Europa

Zur laufenden Deskription und Analyse der Beteiligung Erwachsener (im Haupterwerbsalter) am lebenslangen Lernen ist eine europäische Dauerbeobachtung innerhalb der Arbeitskräfteerhebung anhand des Strukturindikators zum lebenslangen Lernen (= LLL-Strukturindikator) etabliert worden, deren Ergebnisse jährlich publiziert werden. Hier soll die Bildungsbeteiligung der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung mittels relevanter Indikatoren (wie etwa Geschlecht, formale Bildung, Erwerbsstatus oder Nationalität) beobachtet werden. Der Strukturindikator „lebenslanges Lernen“ umfasst formales Lernen, zum Beispiel den Besuch einer Abendschule oder ein Hochschulstudium, und so genannte „non-formale Lernformen“ – von Kursen bis hin zu Schulungen im Unternehmen.

Als Benchmark für 2010 wurde zur Erreichung der Lissabon-Ziele sowie als Teil der Europäischen Beschäftigungsstrategie von 2003 ein Benchmark von 12,5 Prozent Bildungsbeteiligung Erwachsener im Haupterwerbsalter definiert (vgl. Commission of the European Communities 2007, S. 77). Die Bedeutung der Erwachsenenbildung wird dabei weit über den Arbeitsmarkt hinaus als Erfolgsfaktor für aktive Staatsbürgerschaft, persönliche Entfaltung und kulturelle Teilhabe gesehen. Ziel der Dauerbeobachtung ist die empirische Fundierung der öffentlichen Diskussion zu den Themen „lebenslanges Lernen“ und „Wissengesellschaft“ sowie gegebenenfalls die Ableitung politischer Aktionsprogramme und Maßnahmen („evidence based Policies“).

Methodologische Ableitung: Empirie braucht immer kritische Interpretation

Aus methodologischer Sicht erscheint mir folgende Beobachtung bemerkenswert. Jahrelang ging man von einem Rückstand in der Bildungsbeteiligung Erwachsener in Österreich im Vergleich zu Europa aus. Die ersten Ergebnisse zum LLL-Strukturindikator

haben diese Erwartung auch bestätigt (siehe Tab.1). So wurde zum Beispiel für 2002 in Österreich ein Wert von 7,5 Prozent bei einem EU-25-Mittelwert von 9 Prozent ausgewiesen (vgl. Eurostat 2004, S. 83). Eine besser vergleichbare Erfassung (Operationalisierung im Fragebogen) des Bildungsverhaltens in Österreich hat ein anderes Ergebnis gezeitigt. 2006 lag Österreichs Strukturindikator mit 13,1 Prozent über dem Ländermittel von 9,6 Prozent (vgl. Commission of the European Communities 2007, S. 79).

Hieraus lässt sich folgern: Empirische Information erhält ihren Wert erst durch ihre Kumulation und ihre kritische Interpretation. Man braucht einen theoretisch fundierten und breiten empirischen Horizont, um Daten sinnvoll verwenden zu können. Ein Lehrbeispiel war die Reaktion eines Mitglieds des OECD-Prüfteams auf wiederholte „Rückstandshinweise“ von österreichischer Seite bei einem ExpertInnentreffen im Rahmen der thematischen Länderprüfung. Die Skepsis gegenüber der im Lande gängigen Rückstands-Hypothese findet sich auch im finalen OECD-Prüfbericht von 2004:

Compared to other OECD countries, participation in adult learning in Austria seems to be about average. For example, the Eurostat Labour Force surveys show monthly participation rates in adult training of about 7.5 percent in 2002, in the middle of the distribution of all European Union countries but low compared to figures of 16 to 24% among the Nordic countries. On occasion Austrians cited these data to say that participation in adult learning is too low, meaning that they would like to be nearer the top of the OECD countries. But a careful look at the participation data, with all their imperfections, suggests that the countries with particularly high participation rates in adult learning are largely Scandinavian countries, with long traditions of well-supported folk high schools and course-taking for non-vocational purposes. These kinds of institutions exist in Austria too, in the form of Volkshochschulen (VHS) and other adult education institutions described later in this section, though these non-vocational forms of adult education appear not to be thriving as well in Austria as they are in Scandinavia. If it were possible to disaggregate the data, therefore, we suspect that Austria has a relatively high level of participation in vocationally oriented adult education, and a more average participation rate in non-vocational forms of adult learning.

OECD 2004

Österreich lag – so die Einschätzung im OECD-Länderprüfbericht – in der beruflichen Weiterbildung über dem internationalen Durchschnitt, in der Teilnahme an allgemeiner Erwachsenenbildung eher im Durchschnitt. Das Angebot an beruflicher Weiterbildung wurde vom Prüfungsteam der OECD aufgrund seiner Eindrücke beim Studienbesuch von Erwachsenenbildungseinrichtungen und Unternehmen durch Interviews und Gespräche mit EntscheidungsträgerInnen und ExpertInnen als auch durch Analysen als ausreichend und erschwinglich eingeschätzt:

Finally, we note again the large amounts of upgrade training available through organisations like the WIFI, BFI, and LFI. There appears to be a sufficient amount of such training, some of which is paid by individuals and some of which is supported by companies, and sufficient responsiveness to demand. There is no sign of any shortages of upgrade training, or of individuals who cannot afford such training.

OECD 2004

Die 2005 veröffentlichten Resultate der Erhebungen im Rahmen des Ad-hoc Moduls zum lebenslangen Lernen belegen die Einschätzung einer keineswegs unterdurchschnittlichen kursmäßigen Weiterbildungsbeteiligung der Erwerbstätigen in Österreich im europäischen Vergleich (vgl. Kailis/Pilos 2005, S. 3).

Regelmäßige Erhebungen zur Erwachsenenbildung im 5-Jahres-Abstand

Die Möglichkeiten kumulativer empirischer Analysen sowie des Vergleichs von Erhebungen mit unterschiedlichem Design werden durch die „Erhebung über Erwachsenenbildung“, den Adult Education Survey (AES) noch erweitert¹. Der erste AES bezieht sich auf das Jahr 2006/2007. Der AES soll alle fünf Jahre in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union und einigen anderen Ländern

durchgeführt werden. Die Teilnahme erfolgt auf freiwilliger Basis und wird durch die Europäische Kommission gefördert. Der methodische Rahmen wird durch Eurostat publiziert. Die Rechtsgrundlage der Erhebung bildet eine Verordnung des Europäischen Parlaments und des Rates (vgl. Salfinger/Sommer-Binder 2009, S. 35).

Es liegen erste publizierte Auswertungen zum AES für Österreich vor. Bereits an diesen zeigen sich methodologisch interessante Zusammenhänge. Der AES bezieht sich ebenso wie das Ad-hoc Modul zum lebenslangen Lernen auf den Beobachtungszeitraum von 12 Monaten. Die Operationalisierung der „Weiterbildungsteilnahme“ weicht aber vom Ad-hoc Modul ab, wodurch die Teilnahmequote bezogen auf „arbeitsbezogene nicht-formale Bildung“ bei 25- bis 64-jährigen Erwerbstätigen von 41,2 Prozent mit der Teilnahmequote Erwerbstätiger an berufsbezogenen Kursen von 24,5 Prozent nicht vergleichbar ist (vgl. Schneeberger 2005, S. 6). Salfinger und Sommer-Binder verweisen darauf, dass die Unterschiede zwischen den Erhebungen auch „in den Frageformulierungen“ (vgl. Salfinger/Sommer-Binder 2009, S. 40) begründet sein dürften: Beim AES wurde Lernen am Arbeitsplatz detaillierter als beim Ad-hoc Modul MZ 2003 (siehe Hammer/Moser/Klapfer 2004) erhoben.

Empirische Konstanzen die Beteiligungsquoten bei Bevölkerungsumfragen betreffend

Erkenntnistheoretisch relevant an den europäischen Ergebnissen des Ad-hoc Moduls zum lebenslangen Lernen ist vor allem die Tatsache, dass sich – wie auch in anderen einschlägigen Erhebungen – empirische Konstanzen bezüglich der Beteiligung an kursmäßiger Weiterbildung insbesondere in Abhängigkeit von Lebensalter, formaler Bildung und beruflicher Stellung zeigen. Obgleich es im Vergleich Österreichs mit dem EU-Ländermittelwert Unterschiede in der kursmäßigen Bildungsbeteiligung gibt, bleibt die Rangfolge durchwegs erhalten (siehe Tab. 2).

¹ Ein Kurzbericht über die österreichischen Ergebnisse findet sich im Nachrichtenkanal von www.erwachsenenbildung.at (siehe Friesenbichler 2009).

Tab. 2: Vergleich Österreich – EU-Durchschnitt: Teilnahme an kursmäßiger Erwachsenenbildung in den letzten 12 Monaten vor der Erhebung nach Lebensunterhalt, Bildung und Alter, in % (25- bis 64-jährige Bevölkerung)

Sozio-demografische Merkmale		Österreich	EU-25	Differenz
Formale Bildung	Hoch	45	31	14
	Mittel	26	16	10
	Niedrig	9	7	2
Differenz hoch – niedrig		36	24	12
Lebensalter in Jahren	25 – 34	31	20	11
	35 – 44	30	19	11
	45 – 54	25	17	8
	55 – 64	12	9	3
Differenz 25 – 34 minus 55 – 64		19	11	8
Lebensunterhalt	Erwerbstätig	30	21	9
	Arbeitslos	25	14	11
	Nichterwerbstätig	11	6	5
Differenz Erwerbstätig zu Nichterwerbstätig		19	15	4
Berufliche Qualifikation	Hoch qualifizierte Angestellte	44	30	14
	Gering qualifizierte	30	19	11
	Hoch qualifizierte	22	12	10
	Gering qualifizierte	15	10	5
Differenz hoch zu gering Qualifizierte		29	20	9
Insgesamt		25	17	8

Quelle: Eurostat 2005, AKE 2003

Für die Arbeit der Erwachsenenbildungsforschung ist ein weiterer Aspekt von Relevanz: Der österreichbezogene Bericht von Statistik Austria (siehe Hammer/Moser/Klapfer 2004) umfasst einen rund 330 Seiten langen Tabellenanhang, der die Struktur der Bildungsbeteiligung und der Bildungsressourcen im Berichtsjahr nach relevanten erklärenden Variablen aufgliedert. Damit oder mit etwaigen Sekundäranalysen des Datensatzes können und sollen nicht nur Hypothesen geprüft, sondern ebenso sehr daraus entwickelt werden. Hierbei kommt ein allgemeines Merkmal empirischer Erhebungen in den Blickpunkt: Daten können nicht nur von jenen, die sie erhoben haben, „authentisch“ interpretiert werden, sondern auch von anderen KommentatorInnen, und die Daten können unter Umständen alternative Deutungen stützen und überhaupt zu neuen Hypothesen und Erklärungsversuchen führen. Damit ist eine Kernqualität empirischer Sozialforschung angesprochen.

CVTS 2 und 3: einige schwer erklärbare Länderwerte im Zeitvergleich

Ein weiteres Beispiel für die Aufdeckung von empirischen Konstanzen, aber auch methodologischer Probleme komparativer betrieblicher Weiterbildungsforschung ist der bereits erwähnte Continuing vocational training survey (CVTS). Ein wichtiger Indikator ist hierbei der jährliche Anteil der an Kursen Teilnehmenden an den Beschäftigten aller Unternehmen. Für viele Länder sind Vergleichswerte zur Erhebung über das Berichtsjahr 1999 vorhanden. Österreich liegt im Berichtsjahr 2005 im EU-Ländermittel. Das EU-Ländermittel ist im Zeitvergleich aber nicht vergleichbar. Das Ländermittel, das für die Erhebung 1999 ausgewiesen wurde, bezog sich auf die EU-15. An der Erhebung teilgenommen haben aber auch Beitrittskandidaten. Ein Vergleich des ungewichteten Ländermittels der in nachfolgender Tabelle (siehe Tab. 3) aufgenommenen Länder zeigt nur eine minimale Veränderung.

Tab. 3: Prozentualer Anteil der Beschäftigten, welche an Weiterbildungskursen teilnahmen, im Zeitvergleich; ausgewählte EU-Länder + Norwegen, in % (Unternehmen ab 10 Beschäftigten)

Land (Auswahl)	1999	2005	Differenz: Prozentpunkte**
Norwegen	48	29	-19
Dänemark	53	35	-18
Vereinigtes Königreich	49	33	-16
Schweden	61	46	-15
Portugal	28	17	-11
Niederlande	41	34	-7
Deutschland	32	30	-2
Belgien	41	40	-1
Griechenland	15	14	-1
Frankreich	46	46	0
Österreich	31	33	2
Bulgarien	13	15	2
Italien	26	29	3
Ungarn	12	16	4
Estland	19	24	5
Polen	16	21	5
Litauen	10	15	5
Spanien	25	33	8
Rumänien	8	18	10
Tschechische Republik	42	59	17
EU-27*	–	33	–
EU-15*	40	–	–

* Mittelwerte jeweils von Eurostat berechnet ** Reihung nach der Differenz

Quelle: Eurostat, CVTS-2 und CVTS-3; eigene Berechnungen

Der Rückgang ist insbesondere auf die Rückgänge in Ländern der EU-15 zurückzuführen. Einige davon fungierten bezogen auf das Berichtsjahr 1999 als viel beachtete Benchmarks.

Erst eingehende methodologische Vergleiche der beiden Erhebungen würden zeigen können, ob und in welchem Ausmaß es sich dabei um substantielle oder nur erhebungstechnisch bedingte Veränderungen handelt. Substantielle Rückgänge von 15 und mehr Prozentpunkten wären jedenfalls ohne gesamtwirtschaftlich schwerwiegende negative Auswirkungen schwer zu erklären. Derartige Auswirkungen sind aber anhand volkswirtschaftlicher Indikatoren nicht belegbar, also dürfte es sich um Erfassungsprobleme handeln. Österreich gehört zu den Ländern, deren kursmäßige Weiterbildungsteilnahmequote im Vergleich der Berichtsjahre 1999 und 2005 nicht

gesunken ist respektive deren Veränderungsumfang keine Plausibilitätszweifel evoziert. Am meisten zu gelegte hat die Tschechische Republik, die mit einer betrieblichen Weiterbildungsquote von nahezu 60 Prozent das Länderranking für das Berichtsjahr 2005 anführt. Das Beispiel großer und unplausibler Schwankungen der Beteiligungsquote belegt, dass die Validität der Erhebungen durch Arbeit an der Operationalisierung der Fragen in verschiedenen Sprachen und Bildungskulturen noch verbesserbar ist. Dies hat sich auch weiter oben am Strukturindikator gezeigt. Bereits nationale Erhebungen stellen uns immer wieder vor schwierige Operationalisierungsprobleme, wenn es zum Beispiel darum geht, verschiedene Lernformen Erwachsener abzugrenzen und zu erfassen. Durch die Umsetzungsprobleme in die jeweiligen Landessprachen werden diese noch

Tab. 4: Branchenspezifischer Prozentanteil der Beschäftigten (Unternehmen insgesamt), welche im Berichtsjahr 2005 an Weiterbildungskursen teilnahmen

Land (Auswahl)	Sachgütererzeugung	Handel; Instandhaltung u. Reparatur von Kfz etc.	Kredit- u. Versicherungswesen
Italien	22	28	73
Österreich	31	31	65
Finnland	44	35	59
Niederlande	33	26	54
Deutschland	35	23	46
Vereinigtes Königreich	29	20	43
Dänemark	27	24	37
EU-27	31	26	57

Quelle: Eurostat, CVTS-3, Datenbankabfrage Juni 2008; (Unternehmen ab 10 Beschäftigten)

um ein Vielfaches multipliziert. Weiters kann auch in Bezug auf diesen Erhebungstyp gelten, dass nicht eine punktuelle Erhebung, sondern erst mehrere Erhebungswellen und ein breiter und kritischer Interpretationshorizont empirische Befunde sinnvoll machen.

Branche und Beruf als Determinanten betrieblicher Weiterbildungsteilnahme

Der CVTS-3 hat für Österreich eine betriebliche Weiterbildungquote im Berichtsjahr 2005 von 33

Prozent der Beschäftigten der Unternehmen der Wirtschaft² gezeigt (vgl. Pauli/Sommer-Binder 2008, S. 55). Die Quote ist mit dem Ergebnis des AES für das Berichtsjahr 2006/2007 weitgehend kompatibel: Der AES kommt auf 31 Prozent „nicht-formaler Bildung während der Arbeitszeit“ in den letzten 12 Monaten (vgl. Salfinger/Sommer-Binder 2009, S. 43).

Auffällig sind Unterschiede der betrieblichen Weiterbildungquote innerhalb des Produktionsbereichs sowie innerhalb der Dienstleistungen (vgl. Pauli/Sommer-Binder 2008, S. 55); Ergebnisse des CVTS-2 (vgl. Pauli 2003, S. 58) werden dabei bestätigt. Damit

Tab. 5: Kursteilnahme und PC-Nutzung nach Berufsabteilungen Juni 2003, in %

Berufsabteilungen	Juni 2003		September 2000
	Gesamt (abs.)	Anteil Kursteilnehmer	PC-Nutzer im Beruf
Gesundheits-, Lehr- und Kulturberufe	460.700	48	50
Technische Berufe	211.700	37	83
Verwaltungs- u. Büroberufe; Rechtsberufe etc.; Mandatare	741.000	33	81
Handels- und Verkehrsberufe	548.000	21	33
Produktionsberufe in Bergbau, Industrie und Gewerbe	928.000	16	16
Landwirtschaftliche Berufe	200.900	16	15
Dienstleistungsberufe	418.700	11	11
Erwerbstätige gesamt	3.543.300	25	41

Quelle: Statistik Austria, 2001, 2004

2 ÖNACE-Wirtschaftsabschnitte C – K und O: Diese umfassen den produzierenden Bereich und den Dienstleistungssektor ohne öffentliche Verwaltung, Gesundheit und Soziales und ohne das Unterrichtswesen.

lassen sich – ebenso wie bei den Bevölkerungsumfragen – Konstanz in der Weiterbildungsbeteiligung nach Wirtschaftsabschnitten herausarbeiten, die „Wissensintensität und Qualifikationsbedarf“ nach Branchen als wesentliche Determinante der Weiterbildungsbeteiligung sichtbar machen. So liegt zum Beispiel die betriebliche Weiterbildungsquote im Kredit- und Versicherungswesen in allen Ländern an der Spitze. Mit Ausnahme Italiens liegt die betriebliche Weiterbildungsquote in allen Ländern in der Sachgütererzeugung vor dem Handel oder ist zumindest gleich hoch (wie in Österreich).

Der Befund verweist jedenfalls darauf, dass die kursmäßige betriebliche Weiterbildungsquote branchenspezifischen funktionalen Erfordernissen entspricht, wodurch sich branchenübergreifende Postulate betreffend des Zugangs und der Beteiligung relativieren, worauf noch im Weiteren eingegangen wird. Die funktionale Komponente, die sich in der Branchenvariable niederschlägt, hängt mit der unterschiedlichen Berufsstruktur der Branchen zusammen.

Tabelle 5 bietet empirische Evidenz bezüglich berufsgruppenspezifischer Weiterbildungsbeteiligung und Wissensintensität. Die Korrelation ist hoch, trotzdem nicht perfekt, da sich besonders bei den Gesundheits-, Lehr- und Kulturberufen die Wissensintensität dieser Funktionen auch abseits der Informatisierung niederschlägt. Ebenso deutlich ist – anhand der Ergebnisse des Ad-hoc Moduls zum lebenslangen Lernen – die Weiterbildungsquote differenziert nach Qualifikationsniveau respektive betrieblicher Stellung, die zwischen 8 und 56 Prozent variiert (vgl. Schneeberger 2005, S. 99).

Betriebsgröße als Einflussfaktor auf berufliche Mobilität und Weiterbildung

Die Betriebsgröße erweist sich im europäischen Vergleich als wesentliche Determinante der Weiterbildungsquote. Österreich weicht hiervon nur geringfügig ab. Die Beschäftigten in Kleinbetrieben haben europaweit im Berichtsjahr 2005 mit einem Anteil von 21 Prozent an kursmäßiger betrieblicher Weiterbildung teilgenommen, in den Großbetrieben waren es 41 Prozent. Die Abstufung der Weiterbildungsquote nach Betriebsgröße ist im EU-Ländermittel und ebenso in Österreich deutlich zu erkennen. Der Rückstand der Kleinbetriebe in der Weiterbildungsquote belief sich im Vergleich zu den Großbetrieben im Berichtsjahr im EU-Ländermittel auf 20 Prozentpunkte, in Österreich auf 18 Prozentpunkte (siehe Tab. 6).

Aufgrund der Gegebenheiten in Kleinbetrieben sind die horizontalen und vertikalen internen Mobilitätschancen begrenzt, wodurch bestimmte Weiterbildungsfunktionen, wie insbesondere die Filterfunktion³ für den innerbetrieblichen Aufstieg, in den Personalstrategien seltener vorkommen. Die Funktionalität der Weiterbildung ist im Kleinbetrieb eingeschränkter als im Großbetrieb, zugleich ist das Risiko der Abwanderung nach einer Weiterbildung – vor allem aufgrund relativ geringer interner Aufstiegschancen – höher als in den großen Unternehmen (siehe Tab. 7).

Die Kleinbetriebe sind, da sie seltener über interne Schulungskapazitäten und Bildungsplanungsressourcen verfügen, viel stärker auf externe Kursangebote

Tab. 6: Prozentualer Anteil der Beschäftigten (Unternehmen insgesamt), welche an Weiterbildungskursen teilnahmen, nach Betriebsgröße, 2005 (Unternehmen ab 10 Beschäftigten)

Land	10 – 49 Beschäftigte	50 – 249 Beschäftigte	250 und mehr Beschäftigte	Insgesamt	Differenz groß – klein
EU-27	21	29	41	33	20
Österreich	24	28	42	33	18
Differenz	3	-1	1	0	-2

Quelle: Eurostat, CVTS-3, Datenbankabfrage Juni 2008

3 Zur Funktionsanalyse betrieblicher Bildung im Kontext der Personalstrategien siehe Rodehuth 1999.

Tab. 7: Weiterbildungserschweris „Abwanderungsrisiko nach Weiterbildungsinvestition“ nach Betriebsgröße, in %

Risiko der Abwanderung (Betriebswechsel) nach der Weiterbildung	Anzahl der Mitarbeiter/innen					Gesamt
	10 – 49	50 – 199	200 – 249	250 – 499	500 und mehr	
Trifft voll und ganz zu	15,9	12,4	4,6	5,2	3,7	14,8
Trifft teilweise zu	40,0	41,5	31,5	49,4	35,4	40,3
Trifft nicht zu	44,1	46,2	63,9	45,3	60,8	44,9
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Quelle: ibw-Unternehmensbefragung Mai bis Juli 2008 (Unternehmen ab 10 Beschäftigten)

und Beratung angewiesen als große Betriebe. So haben in Österreich 64 Prozent der Unternehmen mit 10 bis weniger als 50 MitarbeiterInnen ihre betrieblichen Weiterbildungskurse im Berichtsjahr 2005 ausschließlich über externe Kurse abgewickelt, bei den mittleren Betrieben waren dies 35 Prozent, bei den großen Unternehmen betraf dies nur etwas mehr als ein Viertel (vgl. Salfinger/Sommer-Binder 2007, S. 1109).

So gaben von den weiterbildungsaktiven Großbetrieben über 40 Prozent an, dass sie im Berichtsjahr den Qualifikationsbedarf des Unternehmens „oft“ oder „im Regelfall“ analysiert haben, aber nur 8 Prozent taten das bei den Kleinbetrieben (vgl. Pauli/Sommer-Binder 2008, S. 66). Wenig überraschend zeigen die großen Unternehmen (250 und mehr MitarbeiterInnen) auch durchgehend die jeweils höchsten Anteilswerte an den nicht-kursmäßigen Formen der Weiterbildung, wobei die höchsten Unterschiede erwartungsgemäß in arbeitsplatzspezifischen Lernformen zu Tage treten (On-the-Job-Training, Jobrotation) (vgl. ebd., S. 52). Das Risiko der Abwanderung ist in allen Betriebsgrößen bis zu einem gewissen Grad gegeben. Aufgrund der gesamtwirtschaftlichen und gesellschaftlichen Nutzenfunktion der betrieblichen Weiterbildung sind mit dieser Begründung öffentliche Förderungen gerechtfertigt.

Ansatzpunkte der Förderung und Benchmarks

Rund 19 Prozent der Betriebe in Österreich waren im Berichtsjahr 2005 nicht weiterbildungsaktiv. Von

diesen entfielen 94 Prozent auf Kleinbetriebe, 6 Prozent auf Mittelbetriebe (vgl. ebd., S. 54). Der CVTS-3 hat die Auswirkungen verschiedener Förderungen auf die weiterbildungsaktiven Betriebe erhoben. Am häufigsten werden finanzielle Förderungen seitens der Betriebe als wirkungsvoll für die Weiterbildungsaktivitäten genannt. Hierbei ist weniger der Sektor als vielmehr die Betriebsgröße die ausschlaggebende Variable. Während bei den großen Betrieben rund 50 Prozent öffentliche Zuschüsse zur Weiterbildung als wirksam bewerten, sind es bei den kleinen Betrieben (unter 50 Beschäftigte) nur 18 Prozent (vgl. Pauli/Sommer-Binder 2008, S. 76).

Es gibt aber noch andere relevante Umsetzungsmöglichkeiten für Informationen aus komparativen Erhebungen über die Bildungsbeteiligung Erwachsener und deren Finanzierung. So interessieren sich PersonalistInnen aus Unternehmen für branchenspezifische Teilnahmequoten und Ausgaben in Relation zu den gesamten Arbeitskosten. Nach einer aktuellen Unternehmensbefragung schätzen 55 Prozent der Unternehmen in Österreich ihre Aktivitäten zur Weiterbildung „durchschnittlich“ ein, 36 Prozent „überdurchschnittlich“ und 9,5 Prozent eher „unterdurchschnittlich“ (vgl. Schneeberger/Petanovitsch/Nowak 2008, S. 19).

Betriebe und externe Weiterbildungsanbieter nutzen nationale und europäische Daten über Weiterbildungsbeteiligung nach Anbieterkategorien, nach Themen und nach Branchen, aber auch die Daten zur Finanzierung der Weiterbildung durch Betriebe, Teilnehmende und Förderungen durch die öffentliche Hand. Eine beliebte einschlägige Nachfrage betrifft die Kosten der Weiterbildung in Relation zu den

direkten und indirekten Arbeitskosten. Bei näherer Betrachtung eine komplexe und zudem – vor allem bei den indirekten Kosten (Personalausfallskosten) – eher unscharfe Maßzahl, da diese nicht direkt erhoben, sondern anhand von durchschnittlichen Arbeitskosten errechnet wird; was eine Tendenz zu Maximalwerten enthält. Die Erhebungsdaten sollten daher primär als Ausgangspunkte eigener Recherchen und konzeptioneller Reflexion fungieren.

Relevanz für Förderstrategien haben auch Informationen über Hinderungsgründe für die Bildungsteilnahme. Der CVTS zeigt hierzu einerseits Konstanz (Zeitmangel; Zeitmangel vor Kurskosten als Weiterbildungerschwernis), andererseits spezifische Arbeitsmarktkontexte. Andere Befunde bringen auch die subjektive Motivation in den Blick. Eine quantitativ gut fundierte Erhebung von SORA (Institute for Social Research and Analysis, Wien) zeigt, dass auf allen Bildungslevels etwa ein Fünftel der Nicht-Weiterbildungsaktiven mangelndes Interesse als Grund anführt (vgl. Schneeberger 2005, S. 115f.). Förderstrategien müssen daher an mehreren Stellen ansetzen (insbesondere durch flexible Bildungszeiten, Kostenübernahme und Motivierung durch zielgruppenspezifische Lernformen).

Für die Anbieter von Erwachsenenbildung, das Fördersystem und das betreffende politisch-administrative System in Bund und Ländern sind Daten und Fakten zur Beteiligungsstruktur und zu den Ressourcen in der Erwachsenenbildung eine gängige Legitimationsinstanz. Hierzu werden diverse Berichte erarbeitet, bei deren Zustandekommen Forschung und fachkundige VertreterInnen der relevanten Stakeholder kooperieren. Beispiele hierfür in Österreich sind etwa der Bericht anlässlich des Memorandums zum lebenslangen Lernen (siehe Schneeberger/Schlögl 2001) und der Hintergrundbericht zur OECD-Länderprüfung (siehe Schlögl/Schneeberger 2003) oder der Bericht zur Finanzierung der Erwachsenenbildung (siehe Ofner/Wimmer 1998). Die notwendigen Recherchen sind pragmatisch angelegt und umfassen neben der Sekundäranalyse vorhandener Erhebungen und Publikationen auch mühsames Zusammentragen von verstreuten Verwaltungsdaten etwa zur

Finanzierung. Exploration und Deskription wesentlicher Strukturdaten im Rahmen aktuell verfügbarer Informationen sind üblicherweise die Grundlage der Berichterlegung.

Integrationsprobleme der Wissensgesellschaft

Mit der weiter oben belegten empirischen Evidenz beruflicher Unterschiede in der Weiterbildungsbeziehung wird der Konnex zum funktionalen Bedarf an Kompetenz, Produktivität und kollektiver Leistungsfähigkeit transparent. Durch das Spannungsverhältnis der Wertverpflichtungen gegenüber dem Chancengleichheitsgebot einerseits und der funktionalen Leistungsfähigkeit andererseits sind moderne Gesellschaften „vor komplexe Integrationsprobleme“ (Parsons 1996, S. 153) gestellt. Die Politiken zum lebenslangen Lernen sind Ausdruck hiervon, ebenso die Suche nach verlässlichen Indikatoren und Benchmarks zur Beurteilung des im Lande jeweils Erreichten und zur Aufdeckung von Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf.

Folgt man dem Strukturfunktionalismus nach Prägung Parsons, so dient Bildung (inklusive Erwachsenenbildung⁴) der Qualifizierung für Berufsrollen und Lebensstile und deren Wandel (vgl. ebd., S. 120ff.). Postmoderne kulturelle Diskrepanzen (z.B. partielle Desäkularisierung durch Zuwanderung) und die Dynamik der globalisierten Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft sind in diesem Horizont verständlich zu machen (siehe Schneeberger 2006). Ökonomischer und gesellschaftlicher Wandel haben den Stellenwert von Erwachsenenbildung ausgeweitet und verändert. Daniell Bell hat vorhergesehen, dass Bildung und Gesundheit die großen Wachstumsfelder der postindustriellen Gesellschaft sein werden und somit auch Thema öffentlicher Finanzierung und Finanzierungskonflikte. Bildung wurde zum Wirtschaftsfaktor, da theoretisches Wissen und dessen Umsetzung auf allen Ebenen des Beschäftigungssystems eine zentrale Stellung einnehmen (vgl. Bell 1979, S. 13). Wissen wird damit zur volkswirtschaftlichen und durch gezielte Investitionen vermehrbare Ressource. Hierauf bezieht sich das Konzept des Humankapitals.

4 Den biografischen Konnex zeigen die Ergebnisse des Ad-hoc Moduls zum lebenslangen Lernen auch im Kontext des informellen Lernens (vgl. Schneeberger 2005, S. 27ff.).

Beim Aufbau von Humankapital geht es um alle Niveaus des Bildungssystems:

Es hat sich gezeigt, dass Kennzahlen, die auf den Durchschnittswerten für die Lesekompetenz aller Personen basieren, das kumulierte Humankapital wesentlich besser darstellen als solche, die sich auf den Anteil der Personen beziehen, die ein hohes Niveau der Lesekompetenz erlangt haben. Dies deckt sich mit dem Ansatz, dass die Steigerung der Produktivität der Erwerbsbevölkerung insgesamt der entscheidende Effekt der Bildung auf das Wachstum ist und weniger eine Steigerung der Zahl an Personen, die in der Lage sein könnten, entscheidende Innovationen herbeizuführen.

OECD 2004

Das heißt, dass Spitzenbildung mit Innovationsfähigkeit ohne eine breite Basis an UmsetzerInnen mit solider Grundbildung zwar ein wesentlicher Faktor der Innovationsdynamik der wissensbasierten Ökonomie ist, isoliert aber zu wenig ist, um den sozioökonomischen Wandel gedeihlich zu fördern. Wissensbasierte Ökonomie und eine wachsende Zahl an Jobs im Dienstleistungssektor erfordern nicht nur akademisierte Wissensdienstleistungen (um international wettbewerbsfähig zu agieren), sondern ebenso eine breite Schicht von qualifizierten UmsetzerInnen auf intermediären, mittleren und einfachen beruflichen Anforderungsniveaus. Damit kommt das umfassende Konzept des lebenslangen Lernens in den Fokus.

LLL-Konzept: Paradigmenwechsel in der Bildungsforschung

Die Zunahme internationaler Erhebungen zur Erwachsenenbildung ist Ausdruck der Durchsetzung veränderter gesellschaftlicher Produktions- und Reproduktionsbedingungen. Wachsende wirtschaftliche und sozialintegrative Funktionen der Einbeziehung möglich großer Teile der Bevölkerung in die Erwachsenenbildung haben zur Entwicklung und administrativen Umsetzung von Konzepten des lebenslangen Lernens geführt, die sich von älteren

Ansätzen in der einschlägigen Wissenschaft abheben. Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Wirtschaftspolitik integrieren in ihre „Policies“ zunehmend operativ oder zumindest argumentativ empirisch fundierte Indikatoren und Benchmarks, um Situationsanalysen vorzunehmen und geeignete Fördermaßnahmen zu konzipieren und umzusetzen.⁵

Besonders markant war im Übergang zu einer wissensbasierten Ökonomie und Gesellschaft der konzeptionelle Wechsel vom Erwachsenenbildungsbegriff zum breiteren Konzept des lebenslangen Lernens. Es gibt breite empirische Evidenz dafür, dass die Veränderungen in der Berufswelt dazu geführt haben, dass die herkömmliche Pflichtschulbildung die allgemeinen Kompetenzen für eine Erwerbsbeteiligung und aktive Bürgerschaft nicht mehr selbstverständlich sicherstellt. Das Konzept der „Basisqualifikationen“, das zunächst von der Bildungsforschung und zunehmend auch von den supranationalen Organisationen wie der OECD (vgl. OECD 2001, S. 18ff.) oder der EU (siehe Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000) als Versuch einer Antwort auf die neuen allgemeinen und berufsübergreifenden Anforderungen formuliert wurde, umfasst grundlegende Kompetenzen wie Sprache, Rechnen, Kommunikation, Computergrundkenntnisse usw. Aus der kontinuierlichen Reduktion einfacher und repetitiver Tätigkeiten im primären und sekundären Wirtschaftssektor resultieren beruflicher Strukturwandel und erhöhte Mindestqualifikationsanforderungen (siehe Schneeberger 2006). Im Zuge wachsender Tertiärisierung der Beschäftigung werden allerdings nicht nur hochqualifizierte Wissensdienstleistungen nachgefragt, sondern auch einfache Dienstleistungen unter anderem im Gastgewerbe, im Rahmen persönlicher Dienstleistungen oder im Handel, die zwar keine tiefgehende berufsspezifische Ausbildung erfordern, sehr wohl aber Mindestqualifikationen der Allgemeinbildung (von Lesen und Rechnen bis zu grundlegenden EDV-Kenntnissen, z.B. Word) und sozial-kommunikative Kompetenzen (KundInnen- und Serviceorientierung). Damit ist eine völlig andere begriffliche und theoretische Perspektive ins Zentrum der Aufmerksamkeit der erwachsenenbildungswissenschaftlichen und

⁵ Siehe dazu den Beitrag „Ökonomisierung des Lernens und Vertreibung der Bildung? „Lifelong Learning“ und „evidence-based Policy/Practice“ von Lorenz Lassnigg in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at unter http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8_08_lassnigg.pdf.

-politischen Öffentlichkeit getreten. Und damit sind Entgrenzungen und Kompetenzüberlappungen der Disziplinen im akademischen Wissenschaftssystem unschwer zu erkennen (aber auch Abwehrreaktionen): Zumindest die Pädagogik, Psychologie und Soziologie, aber auch ÖkonomInnen fühlen sich in ihrer Kompetenz angesprochen. Fakt ist jedenfalls, dass die Publikation von Teilnahmequoten an Erwachsenenbildung in Österreich und im internationalen Vergleich in der Regel keines theoretischen Vorspanns mehr bedarf. Geringe Quoten oder hintere Plätze in Länderrankings gelten per se als negativ.

Lebenslanges Lernen als Thema einer politischen Strategie muss Grundbildung sowie allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung ins Auge fassen. Angesichts der Daten über den Zusammenhang von Erstausbildung und Weiterbildung und angesichts erheblicher Migrationsbewegungen hat das Grundbildungsthema auch für die Erwachsenenbildung höchsten Stellenwert. Persönlichkeitsbildung im Erwachsenenalter als Förderung beruflicher, sozialer, kultureller und politischer Teilhabe gewinnt in einer alternden Gesellschaft zusätzlich an Relevanz. Dem entsprechen zum Beispiel die Ausbildung und die Erwachsenenbildung übergreifende Konzeption des in Vorbereitung befindlichen PIAAC-Projektes, das nicht nur Kompetenzen Erwachsener nach Altersgruppen ermitteln, sondern auch eine empirisch fundierte Evaluation der Aus- und Weiterbildungssysteme sowie der dazugehörigen „Policies“ ermöglichen soll.

Zusammenfassung und Folgerungen

Anhand einiger europäischer Umfragen wurde in diesem Beitrag gezeigt, dass die Erhebungen in der Bevölkerung und bei Betrieben zur

Erwachsenenbildung als kollektive Lernprozesse konzeptioneller und methodischer Art vor sich gehen. Mit der Vermehrung einschlägiger Erhebungen wächst der Bedarf an kritischer Aufarbeitung methodischer Grundlagen und thematischer Ergebnisse der Erhebungen, aber auch die Chance – durch kumulativen Erkenntnisfortschritt – empirisch fundierte Konstanzen im Zugang zur Erwachsenenbildung und ihrem funktionalen Kontext herauszuarbeiten.

Als methodologische Schlussfolgerung aus der Sichtung vorliegender Ergebnisse europäischer Erhebungen zu Erwachsenenbildung und Weiterbildung bleibt als Faktum, dass wir kumulative empirische Erfahrung sowie breiten empirischen und theoretisch fundierten Horizont – also kritische Vernunft – brauchen, um Daten sinnvoll zu interpretieren. Damit wird die Bedeutung kritischer Analyse der Operationalisierung der internationalen Erhebungen einmal mehr unterstrichen. Zugleich wird deutlich, dass nur eine sorgfältige und breite Ergebnisdiskussion die wissenschaftlichen Erträge der aufwändigen Erhebungen einbringen können wird.

Aus forschungsökonomischen Gründen ist es naheliegend, aus der Sichtung dieser zahlenmäßig großen empirischen Befunde Hypothesen über lebenszyklische (Alter, Bildung) und funktionale (Bildung, Beruf, Erwerbsstatus) Zusammenhänge der Erwachsenenbildung zu formulieren und weiter zu verfolgen, etwa durch Interviews mit besonderen Zielgruppen, teilnehmende Beobachtung oder kleinere Befragungen. Damit wird die heuristische Funktion von Empirie aufgezeigt, die weit über die Funktionsbestimmung der Empirie als Falsifikationsinstanz für aus Theorien (strukturierte Information) abgeleitete Hypothesen hinausgeht. Wissenszuwachs erfolgt im Wechselspiel von empirischer und struktureller Informationsverarbeitung.

Literatur

Verwendete Literatur

- Bell, Daniel (1979):** Die nachindustrielle Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg: Rowolt Taschenbuch Verlag.
- Commission of the European Communities (2007):** Commission Staff working document – Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training – Indicators and Benchmarks 2007. Brussels, 02/10/2007, SEC(2007) 1284. Auch online im Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress06/report_en.pdf [Stand: 2009-07-31].
- Eurostat (2004):** Eurostat Jahrbuch 2004. Der statistische Wegweiser durch Europa. Daten aus den Jahren 1992-2002. Luxemburg. Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Kailis, Emmanuel/Pilos, Spyridon (2005):** Lebenslanges Lernen in Europa (= Eurostat, Statistik kurz gefasst, 8/2005: Bevölkerung und Soziale Bedingungen). Europäische Gemeinschaften. Auch online im Internet: http://www.eds-destatis.de/de/downloads/sif/nk_05_08.pdf [Stand: 2009-07-01].
- OECD (1995):** Literacy, Economy and Society. Results of the First International Adult Literacy Survey. Washington, DC.: OECD Publications and Information Centre.
- OECD (2001):** Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris: OECD.
- OECD (2004):** Thematic Review on Adult Learning – Austria, Country Note, Final Version, 6/2004, Paris.
- OECD (o.J.):** Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). Online im Internet: http://www.oecd.org/document/57/0,3343,en_2649_33927_34474617_1_1_1_1,00.html [Stand: 2009-02-04].
- Parsons, Talcott (1996):** Das System der modernen Gesellschaften (im engl. Original: The System of Modern Societies 1971). 4. Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Pauli, Wolfgang (2003):** Betriebliche Weiterbildung 1999. Hrsg. von Statistik Austria. Wien. Online im Internet: http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&dID=48734&dDocName=024077 [Stand: 2009-07-05].
- Pauli, Wolfgang/Sommer-Binder, Guido (2008):** Betriebliche Weiterbildung 2005. Hrsg. von Statistik Austria. Wien. Auch online im Internet: http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&dID=69322&dDocName=031536 [Stand: 2009-07-05].
- Pauli, Wolfgang/Sommer-Binder, Guido (2009):** Erwachsenenbildung 2007. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Hrsg. von Statistik Austria. Wien. Auch online im Internet: http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&dID=86056&dDocName=036431 [Stand: 2009-07-05].
- Salfinger, Brigitte/Sommer-Binder, Guido (2007):** Erhebung über betriebliche Bildung (CVTS-3). In: Statistische Nachrichten 12/2007, Wien, S. 1106-1119.
- Salfinger, Brigitte/Sommer-Binder, Guido (2009):** Erwachsenenbildung. Hauptergebnisse der Erhebung über Erwachsenenbildung (AES) 2007. In: Statistische Nachrichten 1/2009, Wien, S. 35-49.
- Schneeberger, Arthur (2005):** Beteiligungsstruktur und Ressourcen der Erwachsenenbildung. Empirische Grundlagen zu einer Strategie des lebensbegleitenden Lernens (= Materialien zur Erwachsenenbildung 2/2005). Auch online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/2_05_Online-Version-GESAMT.pdf [Stand: 2009-07-05].
- Schneeberger, Arthur/Petanovitsch, Alexander/Nowak, Sabine (2008):** Qualifizierungsleistungen der Unternehmen in Österreich. Unternehmensbefragung und Analyse europäischer Erhebungen. Wien (= ibw-Forschungsbericht 145). Auch online im Internet: http://www.ibw.at/de/infomaterial?page=shop.getfile&file_id=296&product_id=286 [Stand: 2009-07-05].

Weiterführende Literatur

- Chisholm, Lynne/Larson, Anne/Mossoux, Anne-France (2004):** Lifelong Learning: Citizens' Views in Close-Up. Findings from a Dedicated Eurobarometer Survey. Hrsg. von CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training. Luxembourg.
- Eurostat (2002):** Europäische Sozialstatistik – Erhebung über die betriebliche Weiterbildung (CVTS-2). Luxemburg. Online im Internet: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-BP-02-007/DE/KS-BP-02-007-DE.PDF [Stand: 209-07-05].
- Friesenbichler, Bianca (2009):** Statistik Austria: Informelles Lernen weit verbreitet. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=1304 [Stand: 2009-07-14].

- Hammer, Gerald/Moser, Cornelia/Klapfer, Karin (2004):** Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003. Hrsg. von Statistik Austria. Wien. Auch online im Internet: ftp://www.statistik.at/pub/neuerscheinungen/lernen_web.pdf [Stand: 2009-07-05].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000):** Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel, 30.10. 2000, SEK (2000) 1832. Online im Internet: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf> [Stand: 2009-07-05].
- Ofner, Franz/Wimmer, Petra (1998):** OECD-Studie zur Finanzierung des Lebensbegleitenden Lernens. Österreichischer Länderbericht, im Auftrag des BMBWK. Kurzfassung. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/downloads/service/OECD-Studie_1998_Kurzfassung.pdf [Stand: 2009-07-05].
- Rodehuth, Maria (1999):** Weiterbildung und Personalstrategien. Eine ökonomisch fundierte Analyse der Bestimmungsfaktoren und Wirkungszusammenhänge. München/Mering.
- Schlögl, Peter/Schneeberger, Arthur (2003):** Adult Learning in Austria. Country Background Report of the OECD Thematic Review on Adult Learning. Paris. Auch online im Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/51/19/25603759.pdf> [Stand: 2009-07-04].
- Schneeberger, Arthur (2006):** Qualifiziert für die Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft. Über Trends, die den zukünftigen Aus- und Weiterbildungsbedarf bestimmen. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 38, 2/2006. Auch online im Internet: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/437/38_de_schneeberger.pdf [Stand: 2009-07-04].
- Schneeberger, Arthur/Schlögl, Peter (2001):** Hintergrundbericht zum österreichischen Länderbericht – Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Wien (= Materialien zur Erwachsenenbildung 6/2001). Auch online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2001-6_6053_PDFzuPubID95.pdf [Stand: 2009-07-04].
- Statistics Canada/OECD (2005):** Learning a living: First results of the Adult Literacy and Life Skills Survey. Ottawa und Paris. Auch online im Internet: <http://dsp-psd.tpsgc.gc.ca/Collection/Statcan/89-603-X/89-603-XIE.html> [Stand: 2009-07-04].



Foto: K.K.

Dr. Arthur Schneeberger

schneeberger@ibw.at
<http://www.ibw.at>
 +43 (0)1 5451671-17

Arthur Schneeberger studierte an der Universität Wien. Seine Forschungstätigkeiten führten ihn an das Institut für Angewandte Soziologie (IAS) in Wien, an die Universität Erlangen-Nürnberg und an das Österreichische Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Er ist Leiter nationaler und internationaler Forschungsprojekte und Verfasser zahlreicher Publikationen zu den Themen: berufliche Bildung, Hochschulbildung, Erwachsenenbildung sowie internationaler Vergleich der Bildungssysteme.

Die (eigene) Geschichte als aktiver Lernweg

Über die Möglichkeiten der Biographieforschung in der Erwachsenenbildung

Rudolf Egger

Rudolf Egger (2009): Die (eigene) Geschichte als aktiver Lernweg. Über die Möglichkeiten der Biographieforschung in der Erwachsenenbildung.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Biographisches Lernen, Biographieforschung, Lebenswelt, qualitative Sozialforschung

Abstract

In diesem Artikel werden die Bedingungen und Möglichkeiten einer sozialwissenschaftlichen „Bearbeitung“ ethnischer Konflikte im Rahmen eines Biographieforschung-Workshops an der Universität in Prishtina (Kosova) dargestellt. Der Workshop-Zyklus kann zeigen, wie erwachsenenbildnerisches (universitäres) Lernen in einem sozialen und biographischen Sinn bedeutsam wird. Dabei geht es nicht nur um situative Lernakte isolierter Individuen, sondern stets auch um Lernen als (Trans-)Formation von Erfahrungen, Wissen und Handlungsstrukturen im lebensgeschichtlichen und lebensweltlichen Kontext. Lebensgeschichten (aus narrativen Interviews) werden dabei nach den Prinzipien narrationsstruktureller Methoden analysiert und auf die Geschichte der Lernenden bezogen. In der Bearbeitung der auftauchenden Fragestellungen lässt sich jenes sich bedingende Verhältnis von Aneignung und Bildung, von Vergangenheit und Zukunft, von Erbe und eigener Gestaltungskraft anschaulich als Lernfeld ausbreiten.

10

Die (eigene) Geschichte als aktiver Lernweg

Über die Möglichkeiten der Biographieforschung in der Erwachsenenbildung

Rudolf Egger

Die Ansicht, dass Bildung nicht nur auf funktionale Qualifikationen und Kompetenzen abzielen sollte, sondern auch die Gestaltung von alltäglichen und lebensgeschichtlichen Erfahrungen, Übergängen und Brüchen mit einschließt, hat in der Erwachsenenbildungspraxis und auch in der Forschung in den letzten Jahren bedeutsame Impulse ausgelöst.

Das lebensgeschichtliche Lernen geht davon aus, dass es, immer an den Kontext einer konkreten Biographie gebunden, gleichzeitig die Bedingung für die Entwicklung lebensnaher und bedeutsamer Erfahrungsgestalten ist. Unser Wissen über dieses biographische Lernen im Lebensverlauf, über die zugrunde liegenden kulturellen, ökonomischen und sozialen Parameter, darüber, wie sich z.B. die verwickelten und risikvollen Statuspassagen und Übergänge in modernen Lebensläufen vollziehen und welche Lernprozesse hier förderlich sind, ist noch bescheiden. Auch ist über die impliziten Lernpotentiale von AkteurInnen z.B. im Umgang mit Veränderungen in der Familie, in Generationenbeziehungen, in Alternsprozessen oder in den neuen virtuellen, medialen Räumen empirisch noch viel zu wenig bekannt.

Die empirische Hinwendung zu den sinngebundenen Handlungen der Individuen und deren Einbindung in die interaktionellen, institutionellen Kontexte und die unhintergehbare Intentionalität der Lernenden haben aber in den letzten beiden Jahrzehnten zu einer lebensweltsensiblen, sozial anschlussfähigen und didaktisch handlungsleitenden Forschungspraxis geführt (siehe Alheit/

Dausien 2002). Dabei stehen grundsätzliche Aneignungsbedingungen von Welt im Zentrum der Aufmerksamkeit, die sich vor allem durch so genannte „interpretative (qualitative) Verfahren“ erfassen lassen. In der Erwachsenenbildungsliteratur gibt es hier mittlerweile zahlreiche unterschiedliche Zugänge, die von der Analyse von Autobiographien (siehe Schulze 2005) über fokussierte Interviews zum lebenslangen Lernen (siehe Kade/Seitter 1996) bis hin zu rein narrativen (siehe Egger 1995) oder auch ikonographischen Methoden (siehe Marotzki 2006) reichen. Die entwickelten Verfahren (siehe Felden 2008) umfassen zweckmäßige und innovative Instrumente, mittels derer charakteristische Merkmale von Lern- und Bildungsprozessen analysiert werden können.

Das wesentliche und wertvolle Element der Biographieforschung innerhalb der empirischen Bildungsforschung liegt darin, dass wir konkret verstehen lernen, wie Menschen über ihre Lebenszeit hinweg lernen, welche Lern(um)wege sie beschreiten, wie sie die verschiedenen (formellen und informellen) Lernangebote je spezifisch zusammenstellen und wie sie diese mit subjektivem Sinn auffüllen. Methodologisch wesentlich ist dabei die soziale

Verankerung des Subjekts im Konzept Biographie, um sowohl die „subjektive Aneignung der Gesellschaft“ als auch die „gesellschaftliche Konstitution von Subjektivität“ als dialektischen Prozess zu begreifen (siehe Alheit/Dausien 2000). Eine Unzahl von Studien belegt die Wirksamkeit solcher Ansätze, wenngleich eingeräumt werden muss, dass die Ausarbeitung einer stringenten biographieorientierten Lerntheorie noch immer aussteht.

Um die hierin liegenden didaktischen, wissenschaftlichen, kulturellen und lebensweltlichen Möglichkeiten zu demonstrieren, möchte ich kurz einen universitären Workshop-Zyklus vorstellen, der zeigen kann, wie erwachsenenbildnerisches (universitäres) Lernen in einem sozialen und biographischen Sinn bedeutsam wird. Dabei geht es nicht nur um situative Lernakte isolierter Individuen, sondern stets auch um Lernen als (Trans-)Formation von Erfahrungen, Wissen und Handlungsstrukturen im lebensgeschichtlichen und lebensweltlichen Kontext.

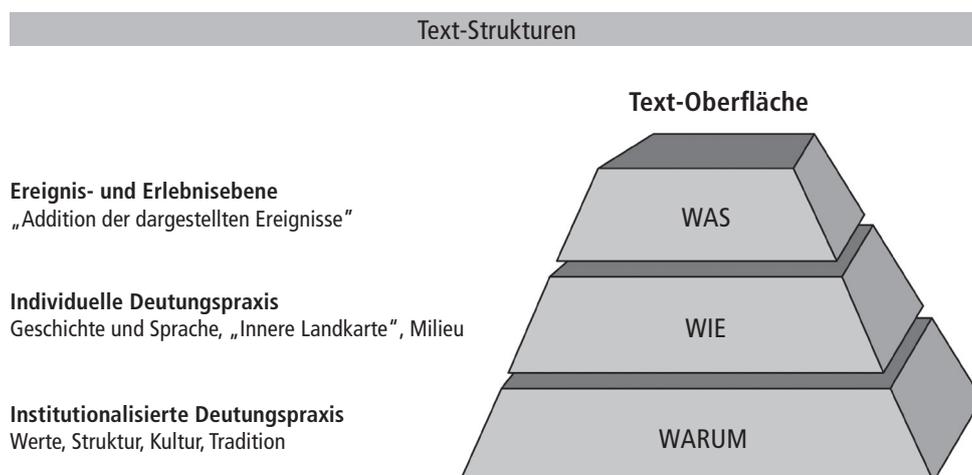
Lernen in biographischen Prozessen

Ich führe seit dem Jahr 2002 in unregelmäßigen Abständen Workshops an der Universität in Prishtina (Kosova) durch, die das Ziel verfolgen, dass die

Studierenden (neben Studierenden aus Kosova nehmen StudentInnen verschiedenster Nationalität daran teil) die Methodologie der qualitativen empirischen Sozialforschung erlernen, um innerhalb narrationsstruktureller Analysen von selbst erhobenen Lebensgeschichten die Deutungsmuster der eigenen Geschichte sozialwissenschaftlich kompetent zu erweitern. Nach einer ausgedehnten Einführung in die Prinzipien der Biographieforschung nach Fritz Schütze (siehe Schütze 1983 u. 1984; Egger 1995) und der Grounded Theory (siehe Glaser/Strauss 1967; Strauss/Corbin 1996) werden die Studierenden beauftragt, InterviewpartnerInnen zu suchen und biographische Interviews durchzuführen. Das Problem der Transkription wird dadurch gelöst, dass alle albanischen Texte unter Mithilfe eines professionellen Dolmetschers ins Englische übersetzt werden. Da kaum jemand in der Gruppe ein/e NativespeakerIn des Englischen ist, durchläuft der Text also zumindest zwei verschiedene Sprachen, was in der Interpretation immer zu Abgleichversuchen mit dem albanischen Ursprungstext führt.

Für die Interpretation selbst habe ich ein kleines, leicht verständliches System entwickelt, da einige Studierende mit den Möglichkeiten und Bedingungen der qualitativen Sozialforschung noch nicht so vertraut sind (vgl. Abb. 1). Dieses System unterscheidet verschiedene Textebenen und stellt die Frage

Abb. 1: Verschiedene Textebenen



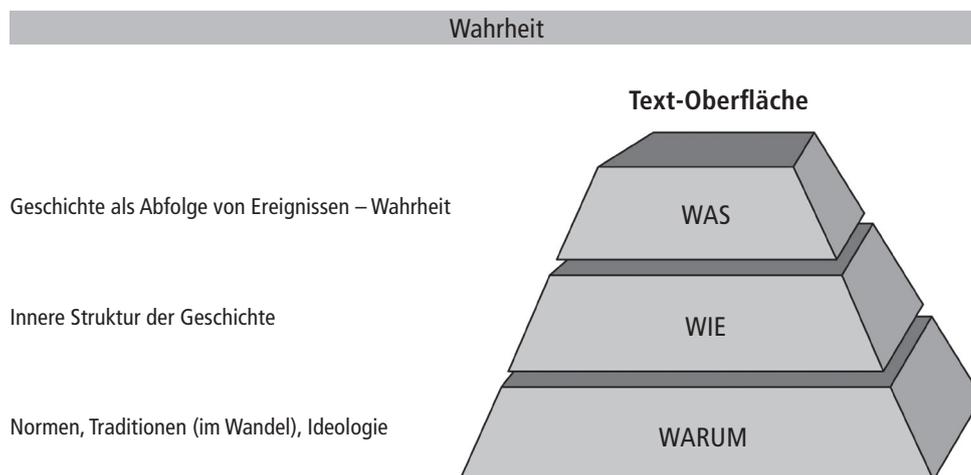
Quelle: eigene Darstellung

nach der „Wahrheit“ in den Lebensgeschichten von Menschen (vgl. Abb. 2). Die Texte werden in der Analyse demzufolge auf mehrere Bedeutungsebenen hin untersucht: Die Ebene der dargestellten Ereignisse und Erlebnisse stellt quasi den Rahmen der erinnerbaren Geschehnisse dar. Hier werden Erlebnisse und Geschichten als konstituierende Teile der Lebenserzählung im Interview wiedergegeben. Auf der Ebene der individuellen Deutungspraxis werden die Geschichten durch die jeweiligen alltagsweltlichen, sprachlichen und individuellen Deutungssysteme als spezifische Hervorbringungen gekennzeichnet. Alle diese Geschichten sind natürlich auch noch von einer Ebene der institutionalisierten Deutungspraxis

überformt, die sich aus kulturellen, traditionellen und normativen Orientierungen speist.

In der Arbeit mit Biographien taucht immer wieder der Begriff der Wahrheit, der faktischen Richtigkeit der erzählten Geschichte auf. Haben die Ereignisse, Situationen, Erlebnisse auch tatsächlich so stattgefunden, wie sie im Interview präsentiert werden, oder sind sie erfunden, halb gelogen, sind sie Ausdruck eines permanenten Image-Managements, das uns die BiographieträgerInnen anbieten? Diese Frage nach der „Wahrheit“, nach dem Wahrheitsgehalt der getätigten Aussagen, stellt sich für mich auf allen diesen Ebenen unterschiedlich dar.

Abb. 2: Wahrheit(en) des Textes



Quelle: eigene Darstellung

Auf der Ebene des WAS, wenn es also um die Ereignisse an sich geht, lässt sich diese Frage recht pragmatisch beantworten. Hier handelt es sich eben um das tatsächlich stattgefundenere Ereignis im Lebensverlauf und dieses kann meist anhand der Geschichte selbst oder unter Zuhilfenahme von historischen Quellen „überprüft“ werden. Auf der WIE-Ebene ist dies natürlich nicht der Fall, denn die Herstellung der eigenen „Inneren Landkarte“ ist nicht nur von den Außenereignissen, sondern von den Bedeutungen, die diesen Ereignissen, Handlungen und Situationen zugeschrieben werden,

abhängig. Hier gilt es in der Rekonstruktion, diesen Mechanismen „auf die Spur“ zu kommen, die zu bearbeitende Landkarte sozusagen erst einmal zu erschließen.

Auf der kontextbezogenen WARUM-Ebene, die nach den traditionsgebundenen, den kulturellen Beziehungen fragt, geht es um die strukturelle Verstrickung der Person mit den Normen, Werten und Zielen der jeweiligen Gesellschaftsform. Hier stellt sich die Frage nach der „Wahrheit“ der Geschichte ebenfalls nicht im klassischen Richtig/Falsch-Schema, sondern in der Verbindung zwischen

dem Individuellen und der Struktur, zwischen Lebenswelt und Ideologie. Ein gutes Beispiel dafür ist der Roman „1984“ von George Orwell, in dem über die Struktur der Sprache jene Bereiche geschaffen werden, die Wirklichkeit beanspruchen können und dürfen. Dinge, Gefühle u.dgl., die kein sprachliches Pendant besitzen, sind per Definition nicht existent.

Diese Unterscheidungen sind im Umgang mit Lebensgeschichten in der Interpretationsphase von großer Bedeutung, da es hier vor allem um die Rekonstruktion der Wissens- und Relevanzsysteme der Subjekte, um die strukturelle Analyse dessen, wie Erlebnisse und Erfahrungen in Biographien hergestellt werden, geht. In narrativen Interviews müssen sich die Interviewten den Horizont der möglichen Erzählungen, der thematischen Felder, selbst (selektiv) erschließen, weshalb diesen Prozessen in der Analyse der Texte nachzugehen ist. Der latent wirkende Steuerungsmechanismus der Gesamtsicht, die Mechanismen der Auswahl von Geschichten sowie deren thematische und temporale Verknüpfung – und nicht nur das einzelne Ereignis an sich – sind dabei von Relevanz.

In der Interpretationsphase wird dabei weitestgehend mit abduktiven Schlüssen (siehe Peirce 1991) gearbeitet. Interpretieren bedeutet also die Rekonstruktion der Textbedeutung im Verlauf des Geschehens.

Im Laufe einer sequentiellen Analyse wird dem eingelagerten Sinn systematisch nachgegangen. In einer Zeile-für-Zeile-Analyse wird der Text dabei zuerst „geöffnet“. Barney Glaser und Anselm Strauss (siehe Strauss/Corbin 1996) schlagen dafür ein Verfahren vor, das sie „coding“ nennen. Für gewöhnlich bezeichnet „Kodieren“ einen Vorgang, bei dem ein „ex ante“ formuliertes Kategorienschema über die Daten gelegt wird, damit hypothetisch erwartete Merkmale leichter identifiziert werden können. In der Grounded Theory wird dieses Kategorienschema aber erst schrittweise aufgebaut, es wird durch das Zusammentreffen des „sensibilisierenden Konzepts“ mit den erhobenen Daten allmählich herausgearbeitet. In einem ersten Schritt kommt es darauf an, die Daten „aufzubrechen“ und auf einer abstrakteren Ebene zu betrachten. In der zweiten Phase des Kodierprozesses (dem axialen Kodieren) werden die durch bestimmte Kategorien charakterisierten Fälle oder Fallkonstellationen gleichsam um eine

theoretische Achse herum gruppiert, die letztlich in der dritten Phase (dem selektiven Kodieren) theoretisch verdichtet werden. Im Folgenden seien einzelne kurze Ausschnitte eines Interviews mit samt einigen Textstellen aus den Interpretationen vorgestellt.

Ausschnitte aus einem analysierten Interview

My name is V. H., I am from Prishtina and I was born 1977. Life, what is life for a young man? I will start with the first steps of my childhood, speaking of my grandfather H. H., from whom I learned a lot in 1981 when I was 4-5 years old. I don't forget the first Albanian riots. I remember as it was today when he told me about the Serbs. And later that how the Serbian conquest had come to its end and a war would be opened pretty soon I don't forget that we were living a modest life with our father working to maintain the whole family.

Zeile 4-11

Der Interviewte stellt an den Beginn seiner Erzählung eine formale Einleitung. Die daran anschließende rhetorische Frage richtet bereits den Fokus auf die „Normalbiographie“ eines jungen Mannes. Was ist das Leben für einen jungen Mann? Welche Möglichkeiten gibt es generell und welche stehen ihm selbst zur Verfügung? Wo werden die Bezugspunkte dafür hergenommen? Welche Ziele werden als wie erstrebenswert angesehen?

Die wichtigsten Bezugspunkte findet der Interviewpartner in der Gestalt seines Großvaters, den er bei seinem vollen Namen nennt. Nicht nur das Verwandtschaftsverhältnis ist also wichtig, sondern auch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Familie. Familie H. ist eine alteingesessene Familie in der Region, aus der er stammt. Für die Studierenden aus Kosova ist die Erwähnung des vollen Namens eine Bezeugung von Respekt und gleichzeitig eine Form der Herstellung der Genealogie. Nahezu im selben Atemzug wird zur kosovarischen Geschichte übergeleitet, die als eine Abfolge von Kämpfen eingeführt wird. Die immer wieder verzahnte Geschichte seiner Kindheit mit der Gestalt des Großvaters bzw. mit der kosovarischen Geschichte ermöglicht die Herstellung eines

historischen Kontinuums, das für den Interviewten eine Form der stringenten Enkulturation darstellt. Entscheidend sind hier die Worte: „I remember as it was today when he told me about the Serbs. And later that how the Serbian conquest had come to its end and a war would be opened pretty soon“, denn sie verbinden das eigene starke Erleben bei „Hören“ der Geschichte mit den historischen und mythologischen Bedingungen eines „kosovarischen Bürgers“. Die Sprache des Erzählten gibt anschaulich die hohe emotionale Beteiligung des Interviewpartners wieder. Gleichzeitig wird eine spezifische Form der Enkulturation beschrieben. Das, was ihm der Großvater in dieser Erzählung quasi als Subtext noch mitgibt, kann mehrere Bedeutungen haben. Einmal ist hier eine Art von Prophezeiung enthalten, die den Weg des kosovarischen Volkes in Bezug auf die „serbische Unterdrückungskultur“ bestimmt. Diese Prophezeiung könnte auch als eine bestimmte Form eines sozialhistorischen Konzepts angesehen werden, das die Bedingungen und Möglichkeiten des Subjekts bestimmt. Gleichzeitig beinhaltet dieses „Konzept“ verschiedene Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Die Worte des Großvaters werden hier als eine „Bürde“ betrachtet, die dem jungen Mann konzeptiv mit auf den Weg gegeben wird. Eingebunden in eine derartige Geschichte seines „Volkes“ wird der aktive Raum seiner Handlungen stets unter der Prämisse der Befreiung von den „Unterdrückern“ gesehen. Die Zukunft wird vorrangig als Aufforderung zur Befreiung, zur Erfüllung der historischen Bringschuld jedes

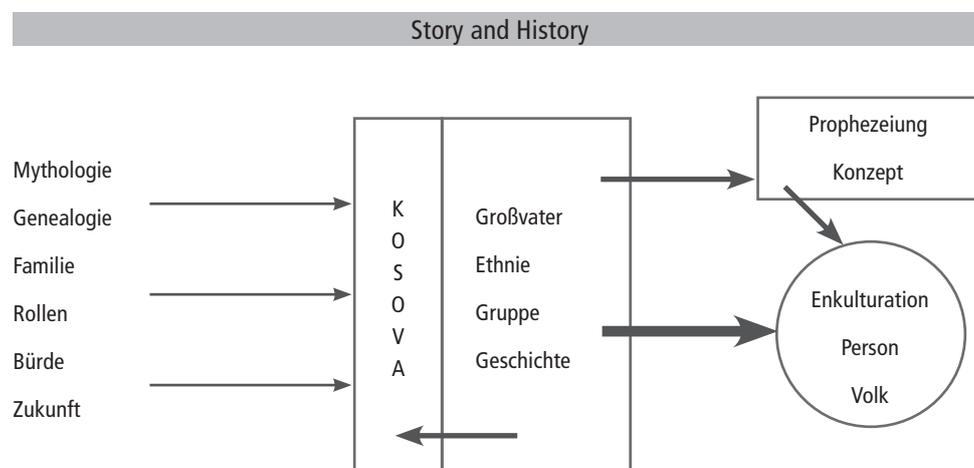
Albaners/jeder Albanerin begriffen. Gerade dieses Sich-zu-Eigen-Machen einer historischen Mission wird auf mehreren Ebenen (auf der der Mythologie, der Genealogie, der Familie und der Rollenstruktur des/der Einzelnen) festgemacht. In der Diskussion mit den Studierenden wird die Herstellung von Geschichte an diesem Punkt des Interviews als überaus bedeutsam erlebt. Gemeinsam wurde dazu eine graphische Ausarbeitung erstellt (siehe Abb. 3). Ähnlich verfahren wir mit dem zweiten Segment:

My education was following its normal course until 1989 or 1990, when the protests started. Then I remember when the curfew began to be imposed, I remember that in front of our house just one minute past the curfew-time, a neighbour of us killed a man right before our eyes. I don't know how he could do it, he has been a retired member of a Serbian MUP but he killed a man like it was nothing.

Zeile 12-18

Wieder beginnt der Biographieträger mit einer formalen Aussage, die seinen Lebenslauf betrifft – einen Lebenslauf, der, wie schon erwähnt, an der Normalitätsfolie orientiert ist. Das entscheidende Datum für das Ende dieses „normalen Lebenslaufs“ erwächst durch die allgemeine Verschlechterung der Lebensbedingungen der AlbanerInnen in Kosova. Die Ausgangssperren schließlich sind der Ausdruck des

Abb. 3: Graphische Aufbereitung der Textanalyse (Segment 1)



Quelle: eigene Darstellung

Ausschlusses vom normalen Leben, das sichtbare Ende der Bewegungsfreiheit im gesamten Lebensvollzug. Die Geschichte des Mordes wird hier zeitlich „eine Minute nach Inkrafttreten“ einer solchen Ausgangssperre angesiedelt, was zeigen soll, wie strikt und unmenschlich die hier angewandten Ausschlusspraktiken gehandhabt wurden. Gleichzeitig wurde für den Interviewten aber auch noch eine andere Folie schmerzhaft sichtbar, denn es ist ein Nachbar, der einen Mann vor seinen Augen niederschießt, als ob das nichts wäre. Lange diskutierten wir dieses Geschehen in der Gruppe, suchten wir nach Interpretationsfolien. Schließlich wurde der Punkt, der die Tat erklären soll, auf zwei Ebenen festgemacht.

Einmal ist das die Ebene des Rechts, der Rückbindung der Tat an eine „legale“ Basis, an eine gesellschaftliche Bezugsgröße, die die Verantwortung des Einzelnen und sein/e Tatmotiv/e bzw. deren Rechtfertigung in einen strukturellen Rahmen fasst. Hier werden in der Analyse die Bereiche des Staates, des Rechtssystems, der juristischen Verfolgbarkeit, der Ideologie, des politischen Systems, der staatlichen Verantwortung, der Ethnie bzw. der nationalen und mythologischen Begründung, der historischen Verpflichtung unterschieden. Auf der Akteursebene werden grundlegende Rollen differenziert: Ethnie (Serbe), Funktionsträger (Polizist) und „ethisches Wesen“ (Mitmensch und Nachbar).

Die hierbei hergestellten Beziehungen zwischen dem zur Tatzeit existierenden rechtlichen, ideologischen und ethnischen System haben für die am Workshop teilnehmenden StudentInnen aus Kosova zuallererst eine Verbindung zwischen „Serbe“ und der Tötungshandlung ergeben. Für sie war klar, dass der Mord „natürlich“ im Sinne einer so genannten „ethnischen Säuberung“ begangen wurde, andere Verbindungsmöglichkeiten wurden nicht einmal angedacht. Die derzeitige kosovarische Gesellschaft ist aber nicht nur eine post-serbische, sondern auch eine post-kommunistische – dieser Bezug war nirgends zu vernehmen und wurde in keiner Diskussion hergestellt. In der Analyse dieser Interviewstelle wurde deshalb versucht, auch andere Möglichkeiten der Herleitung des Geschehens (zumindest gedanklich) durchzuspielen. Der Widerstand dagegen war anfangs sehr groß, gleichzeitig lag in dieser Form der Bearbeitung ein wesentliches Lernfeld für den Umgang mit der erlebten und „überbrachten“

Geschichte. Ein Punkt in der Auseinandersetzung mit verschiedenen historischen Erklärungsfolien dieser Tat ließ schnell die Frage aufkommen, wann Geschichte eigentlich beginnt bzw. wie Geschichte ihre „gültige Form“ erhält. Hier zeigte sich in der konkreten Interpretationsarbeit, dass Historie immer auch gerade im Moment der Interpretation einen (neuen) Anfangspunkt sucht/setzt, eine neue Möglichkeitsfolie entstehen lässt, die sich sowohl über das Gewesene als auch das noch Kommende legt. Im Interpretieren und in der Diskussion der Aussagen der BiographieträgerInnen wurde – und das war ein wichtiges emotionales und auch kognitives Erlebnis in der Gruppe – gleichzeitig Geschichte hergestellt und mit der Zukunft in einer spezifisch nachvollziehbaren Art und Weise verbunden. Das Entdecken alternativer Handlungsstränge, die Rückbindung der Erzählung/en an spezifische, unterschiedliche Kontexte, machte im regelgeleiteten Nachvollzug der Geschichten des Biographieträgers individuelle und strukturelle Muster explizit. Gleichzeitig diskutierten wir im Interpretationsprozess Formen der Unterschiede, die letztlich als analytische Unterscheidungen wesentlich wurden. Derart „enthülltes Wissen“ legt auf interpretative Weise die Einsicht nahe, dass im „ethnischen Blick der Balkanstaaten“ (wie er hier von den Studierenden vertreten wurde) eine oft verborgene, aber dennoch rekonstruierbare Logik am Werk war und ist. Die Kriterien dieser Sichtweisen können mit der narrationsstrukturellen Methode innerhalb der Analyse bezüglich deren Voraussetzungen, Mittel und Folgen hinterfragt werden.

Diese winzigen Ausschnitte aus der konkreten Arbeit zeigen, wie die Hintergrundkonstruktionen der geschilderten Geschichten verortet werden. In der Erzählform dieses „Falles“ werden die Umstände, die subjektiven und historischen Beziehungen in einem Zeit- und Geschichtshorizont hergestellt, der das Vorher und Nachher, das Persönliche und Gesellschaftliche in einem weiten kollektiven und kulturellen Gedächtnisraum fasst. Solche Erzählungen sind dabei in Normen eingebettet, folgen einer inneren Struktur, die den Variationsspielraum des Erzählbaren bestimmt. Der Erinnerungsraum wird hier gleichsam „bevölkert“: mit realen Menschen, mit Geschichte, mit Idealen und auch mit der sinnstiftenden Metaerzählung des „albanischen Volkes“. Gerade diese Metaerzählung ist es auch, die in der

Gruppe immer wieder lange besprochen wurde. Welche Kraft (historische, gesellschaftliche, aber auch psychologische) entwickelt eine solche Geschichte und wo wird in der Analyse unser Bild der Realität davon wie geprägt oder verändert? Immer wieder diskutierten die Studierenden jene Stellen, in denen es um die Zuschreibung von „Zugehörigkeit und Ausschluss“, von Inklusion und Exklusion geht. Aus der Erzählperspektive und der Interpretationsarbeit erscheint die Geschichte von Kosova als eine fortschreitende Radikalisierung der Frage, welcher Teil der Bevölkerung aufgrund welcher Eigenschaften zu welcher Erzählung, zu welcher Nation gehört und zu welcher nicht. Die „ethnischen Säuberungen“ – die Zuspitzung dieser Frage – sind demnach die fatale Konsequenz aus mehr oder minder gewalttätigen Orientierungsversuchen von Mehrheiten (aber auch von Minderheiten) an ideologischen Konstrukten, an solchen nationalen Metaerzählungen (wie der des Nationalstaates, des ethnisch homogenen Volkes oder der überlegenen Zivilisation), die das Problem von Zugehörigkeit und Ausgrenzung stets auf andere Weise ausbuchstabierten und dadurch eine sich beständig verschärfende Welle von Ausgrenzungsmechanismen erzeugten. Die hier zugrunde liegenden Mechanismen in Grenzen nachvollziehbar zu machen, war eine der Leistungen der SeminarteilnehmerInnen.

Kollektive Lernprozesse als gemeinsame Interpretationsarbeit

Betrachtet man nun die hier präsentierte Miniatur des Workshops unter dem Gesichtspunkt, mit welcher Haltung oder Absicht derartige Lehr-, Lern- und Forschungsprojekte durchgeführt werden können, so ist die praktisch-didaktische Reflexions- und Bildungsabsicht vom theoretischen Erkenntnisinteresse zu unterscheiden. Die Inanspruchnahme derartiger Interpretationsprozesse als sinnbildendes, gemeinschaftsförderndes und auch emanzipatorisches Lernszenario wurde durch eine Form der praxiswirksamen, zumindest praxisbezogenen erwachsenenbildnerischen Arbeit fruchtbar. Dabei wurden (ähnlich wie in Aktionsforschungsprozessen) die Entwicklungs- und Anwendungsorientierung stark miteinander verbunden und methodisch ertragreich gemacht (z.B. durch die gemeinsame

Aushandlung von Interpretationsfolien durch kommunikative Validierungen u.dgl.). Im Sinne des Erkenntnisgewinnes stand die Sensibilisierung für die regelgeleitete, systematisierte Datenerzeugung, Datenbearbeitung und Datendarstellung im Vordergrund. Der Workshop wurde in der Verbindung dieser beiden Elemente immer stärker zu einer Art von „Übersetzungszirkel“.

Was für die Beteiligten hierbei sichtbar wurde, waren Erfahrungs- und Herleitungszusammenhänge, wie der individuelle Bezug auf Konzepte (etwa „Volk“ oder „Mythologie“) strategisch verwendet wird (werden kann). Durch das eigene Involviert-Sein in die Geschichten, aber auch (vor allem für die Gruppen der Nicht-KosovarInnen) durch den Nachvollzug der hier angelegten Interpretationsfolien konnte gezeigt werden, dass kulturelle Differenz niemals nur da ist, wo wir sie zu sehen glauben – denn sie ist bereits in jenen Standpunkt eingeschrieben, von dem aus wir eine Geschichte betrachten. Wissenschaftshandeln ist in diesem Sinne als Bildungsprojekt zu verstehen, das nicht nur als Beschaffung und Analyse von Daten definiert werden kann, sondern stets auch als ein Prozess der Kontextualisierung, der Rechtfertigung und Bewertung von kulturellen, nationalen, ethnischen oder gesellschaftlichen Ausdrucksformen.

Den Beteiligten an diesem Seminar wurde z.B. bewusst, dass die Erarbeitung neuer Interpretationsmöglichkeiten auf empirischer Basis der eigenen Biographie als Herstellung oder auch Wiedererlangung von Wahlmöglichkeiten und Handlungsspielräumen dienen kann. Innerhalb dieses Lernfeldes konnte im Workshop deutlich gemacht werden, dass (Sozial-)WissenschaftlerInnen Personen sind, die über eine besondere Gestaltungsbefugnis der Vergangenheit und der Gegenwart verfügen. Ausführlich wurde der wissenschaftliche Aspekt (jenseits eines z.B. therapeutischen oder rechtlichen Bereiches) hierfür expliziert. Für die Studierenden wurde auch erkennbar, wie die analysierten Erzählungen Voraussetzungen für die politische Transformation im Sinne einer Veränderung der Deutungen sein können. Gerade aber dieser Schritt warf und wirft immer wieder die Frage nach der Wahrheit der Geschichten auf. Besprochen wurden vor allem folgende Fragen:

- Wie weit darf die Interpretation „entfaltet“ werden, um nicht ein „Einfühlen bis zur Charakterlosigkeit“ zu betonen?
- Wo muss das Streben nach historischer Gerechtigkeit seinen Platz in der Interpretation haben, damit das Geschehene nicht einfach in der Ecke „kontingenter“ Deutungen abgestellt werden kann?
- Welche Kraft kann aus den Interpretationen tatsächlich für die politischen Veränderungen wie ertragreich gemacht werden? Wie können neu „entdeckte Zusammenhänge“, die theoretisch zwingend sind, auch tatsächlich den politischen Wandel beeinflussen?
- Hinter all diesen Verfahrensfragen steht auch stets die Kardinalfrage: Wie vermag strukturell rückgebundene Wahrheit zukünftige Katastrophen verhindern? Die Behauptung, dass es die Wahrheit sei, die befreit – und dass erst die Wahrheit die politische Transformation bedinge –, erschien mit Blick auf die alltägliche Wirklichkeit in Kosova als naiv.

Diese Fragen werden auch weiterhin bearbeitet. Die bisherigen Prozesse konnten zeigen, wie in der empirischen Arbeit die Verbindung der (eigenen) Vergangenheit eines Individuums/einer Gesellschaft mit seiner/ihrer Zukunft geschieht und wie in diesen Anschlussfeldern und -modi normative Lern- und Lebensfelder hergestellt werden. Die hierfür verwendeten Erzählungen, bestehend aus vielen kleinen Geschichten, die in immer schon wirkende große Erzählungen (National-, Gesellschafts-, Geschlechtererzählungen u.dgl.) eingebettet sind, machten begreifbar, dass Geschichte niemals neu anfängt, sondern stets innerhalb dieser Großgeschichten und den hier eingeschriebenen Strukturen und dem eingelagerten Wissen ansetzt. Gleichzeitig machte diese Form der Interpretationsarbeit aber auch sichtbar, wie der inhärente individuelle und kollektive „rote Faden“ (m)einer Geschichte sinnvoll und bedeutsam analytisch aufgerollt werden kann. Der Modus der Bearbeitung ist aber wiederum kulturell bedingt, was ebenfalls im Workshop klar erkannt werden konnte. So zeigte sich im Vergleich der Studierenden aus Amerika und jener aus Südosteuropa ein großer Unterschied. Wenn die KollegInnen aus

Amerika sagten: „That’s history“, dann meinten sie meist, dass etwas geschehen ist, das vorbei ist, das vielleicht wichtig war, aber es gelte, dies auch wieder schnell abzuschütteln, denn die ganze Kraft solle in die Zukunft fließen: „Yes, we can!“ Wenn Studierende aus Südosteuropa: „Das ist Geschichte“, sagten, dann meinten sie damit, dass diese nun zu einem absolut wichtigen und unauslöschbaren Faktum geworden ist, das sie grundlegend prägt und dem sie immer wieder ihre volle Aufmerksamkeit (in der Familie, im Sozialverband etc.) widmen müssen, denn nur daraus würden sie die Stärke ihres Seins ziehen.

Beide Sichtweisen sind unterschiedliche Copingstrategien im Umgang mit Geschichte und tragen spezifische Stärken und Gefahren in sich. Die „So-What-Strategie“ der am Workshop teilnehmenden AmerikanerInnen versucht großflächig die (oft auch schmerzlichen) Ereignisse der Vergangenheit auszublenden. Nur die Sicht nach vorne, die ständige Bezugnahme auf die Gegenwart und die Zukunft sind hier die treibenden Kräfte. Der unauslöschliche Blick in die verschlungenen und gewalttätigen Pfade der Vergangenheit der am Seminar teilnehmenden SüdosteuropäerInnen wiederum verengt den Blick auf spezifische Modi der Herstellung von Gegenwart, verspricht keine andere Befreiung aus der vielschichtigen Dornenhecke als das Verharren darin oder das Zerreißen derselben. Beide Wege sind letztlich Formen einer spezifischen Erinnerungsideologie, die Geschichte strukturiert und dadurch Gegenwart und Zukunft verbindet.

In den einzelnen Lernschritten der Seminare wurden den Studierenden durch die sorgsame Textanalyse auch Einsichten in diese spezifischen Modi im gesellschafts- und kulturgesteuerten Umgang mit Erinnerungen möglich. An die Stelle dieser spezifischen Herkunftserzählungen ist im Seminarverlauf immer stärker die Identitätsfrage getreten. An diesen Punkten war es besonders schwierig, die „Gründungsmythen eines Volkes“ oder auch einer Person zu überprüfen, denn die Aufgabe der schützenden Großerzählung hat auch Konsequenzen für die uns umgebende Gruppe, die diese Erzählung akzeptiert und stabilisiert. Es ist aber gerade diese Hinwendung zur Erinnerung und zum Gedächtnis als den zentralen Kategorien menschlichen Daseins,

die die Dynamik von individueller und kollektiver Geschichte mit dem je konkreten Leben verknüpft. Erinnerung selbst hat ja auch eine Geschichte, einen geschichtlichen, sozialen oder familiären Ort. Dies zu verstehen, kann uns zu jener notwendigen Konkretheit und Komplexität verhelfen, um die Substanz dessen, was wir Geschichte oder auch Kultur nennen, interpretieren zu lernen.

Universitäre, wissenschaftliche Bildung ist in dem hier beschriebenen Kontext eben nicht nur Arbeit an dinglicher „Realität“, sondern immer auch „Potenzialität“, Option für alternative Struktur- bildung, analysierte und gewichtete Möglichkeit. Sie ist analytisch ausgerichtet, enthält aber gewissermaßen zugleich als Option neue Sichtweisen. Für die Studierenden wurde Sozialforschung in dem Sinne als wichtig erlebt, dass Daten, die kein Denken auslösten, nicht wert waren, gewusst zu werden. Das ist ein hoher Anspruch an wissenschaftliche Bildung und stößt auch immer wieder an vielerlei Grenzen. Eine dieser Grenzen ist eben die konkrete Lebenswelt. So hat sich seit jenem Workshop die Lage in Kosova kaum gebessert. Jene Lehrenden und Studierenden, mit denen der Kontakt noch besteht, vergleichen dieses Land heute mit einem Flugzeug ohne Piloten.

Bildung und Biographie

Die von den TeilnehmerInnen erbrachte Leistung kann mit Peter Alheits Begriff der „Biographizität“ gut gefasst werden. Dieser Begriff greift den Gedanken der „eigensinnigen“ subjektiven Aneignung von Lernangeboten auf und akzentuiert darüber hinaus die Chance der Herstellung neuer kultureller und sozialer Erfahrungsstrukturen (siehe Alheit/Dausien 2002). Dieses in der biographischen Konstruktionslogik von Erfahrung und Handeln enthaltene Bildungspotential möchte ich abschließend auf den universitären Bereich und auf die Disziplin der Erwachsenenbildung überführen.

Sowohl ein Studium als auch die Erwachsenenbildung stehen für mich in der Spannung zwischen Qualifikation und reflexivem Handlungswissen. Gerade die Verbindung zwischen der individuell-biographischen Struktur von Lernprozessen und der Organisation von Bildungsprozessen schließt

für mich zwingend die Gestaltung von alltäglichen und lebensgeschichtlichen Erfahrungen, Übergängen und auch Krisen mit ein. Viele Lernprozesse laufen dabei „implizit“ ab und formieren sich zu Erfahrungsmustern und Handlungsdispositionen, ohne dass diese in jedem Fall explizit reflektiert werden. Alle diese Erfahrungsprozesse bilden den biographischen Wissensvorrat einer Person, der wie eine Landschaft aus verschiedenen Schichten und Regionen abgestufter Nähe und Ferne besteht und sich durch reflexive Erfahrungen (eben auch durch Lernen) verändert.

Im alltäglichen Handeln (und auch in formalen Lernsituationen) fokussieren wir dabei ein „Problem“ – also nur einen Ausschnitt unseres Wissens, Erlebens und Handelns – explizit und greifen gleichzeitig auf große Teile unseres Wissens selbstverständlich und unhinterfragt zurück. Wir „bewegen“ uns gewissermaßen in unserer biographisch gewachsenen Wissenslandschaft, ohne dabei jeden einzelnen Schritt, jede Wegbiegung und jedes Wegzeichen bewusst zu bedenken. Oft wenden wir uns solchen Elementen unseres biographischen Hintergrundwissens erst dann zu, wenn wir ins Stolpern geraten, an eine Kreuzung gelangt sind oder sogar das Gefühl haben, den Boden unter den Füßen zu verlieren. Wir haben an den Universitäten, insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften aber prinzipiell die Möglichkeit, uns großer Teile dieses präreflexiven Wissens zu vergegenwärtigen, es explizit zu bearbeiten. Solche reflexiven Lernprozesse innerhalb relevanter Kontexte zu fördern, ist eine wichtige Aufgabe organisierten Lernens. Für eine bildungspraktische (auch institutionelle) Unterstützung der biographischen Organisation von Lernprozessen sind Reflexions- und Kommunikationsräume sowie die interaktive Auseinandersetzung, gerade im Bereich der Erwachsenenbildung, wesentlich. Biographische Bildungsprozesse sind nicht nur als Aneignungs- und Konstruktionsleistungen im Blick auf die individuell-reflexive Organisation von Erfahrung, Wissen und Können zu verstehen. Sie beinhalten auch den Aspekt der biographischen Bildung von sozialen Netzen und Prozessen, von kollektivem Wissen und kollektiver Praxis.

Solche kollektiven Formationsprozesse reflexiv und explizit zu verhandeln, ist für mich eine

entscheidende Aufgabe der Erwachsenenbildungsarbeit. Wenn wir Bildung als individuelle Identitätsarbeit und als Formation bzw. Bewertung kollektiver Prozesse und sozialer Verhältnisse begreifen wollen, dann muss eben auch universitäre Bildungsarbeit derartige Prozesse unterstützen. Ein Dilemma derzeitiger erwachsenenbezogener Lehre liegt für mich darin, dass die Last, die heute auf vielen modernen Individuen liegt, zu selten wahrgenommen wird. Vor allem universitäres (aber auch sonstiges erwachsenenbildnerisches) Lernen wird deshalb auch weiterhin als zu „abgehoben“, ohne lebensweltlichen relevanten Bezug gedeutet und fügt sich dermaßen ein in das Versagen anderer Teilsysteme, wie das der Politik, des Arbeitsmarktes, des flankierenden Sozialstaates, des Bildungssystems generell oder auch der Familie.

So hört auch die Institution Universität und auch die Erwachsenenbildung für mich auf, „Stichwortgeber“ für gesellschaftliche Entwicklungen zu sein. Wer den Menschen heute z.B. einredet, dass sie die Anforderungen für ein Leben in modernen Gesellschaften allein durch ihre persönlichen Entscheidungen meistern können, dass sie ihr „ureigenes“ Leben führen, indem sie selbst über Leben, Tod, Geschlecht, Körperlichkeit, Identität, Religion, Ehe, Elternschaft und soziale Bindungen entscheiden, trägt für mich bewusst oder unbewusst dazu bei, dass Herrschaftsverhältnisse verschleiert werden. Wenn schon die Politik auf ihr wichtigstes Mittel, die Bereitschaft der Herstellung von Sozietät und Utopie verzichtet hat, so gilt es mehr denn je, in den reflexiven Wissenschaften, mit den Mitteln der Wissenschaft die Einsicht in die konstruktive Veränderung eben dieser Strukturen, Prozesse und Institutionen zu fördern. Solche Prozesse der Reduktion des Bildungsauftrages lassen sich durch „Biographisierung“ nicht kompensieren oder automatisch in eine neue Form

von Gemeinsinn überführen. Dennoch, und dies zeigt das ausgeführte Beispiel für mich deutlich, kann biographieorientiertes Lernen Brücken zwischen System und Lebenswelt, zwischen Lernen und Handeln bauen.

Dazu bedarf es im Studium und in der Erwachsenenbildung auch der Ausbildung einer „fallerschließenden Kompetenz“ in Verbindung mit gesellschaftlicher Reflexivität, um den Aufbau von Erfahrungswissen innerhalb der jeweiligen Bereiche der Bildungsarbeit zu forcieren. Gerade universitäre Erwachsenenbildung muss diese Kontextsensitivität gegenüber den gesellschaftlichen Problembereichen und den Möglichkeiten z.B. der Studierenden im Auge behalten und fördern. Bildung sollte für mich – und so war sie vielleicht auch einmal gedacht – dazu dienen, durch Reflexion der Gesellschaft ein Bewusstsein ihrer selbst zu geben. Dazu bedarf es aber auch des Zukunftsvertrauens, der Handlungsfreude, der sozialen Verankerung der Lernenden in überschaubaren, verlässlichen Bezügen. Trotz der großen Verunsicherungen, der wachsenden Ohnmacht den gesellschaftlichen Zwängen gegenüber, dem bohrenden Gefühl der Bedrohung durch globale und exterritoriale Mächte ist dieses Zutrauen lebensnotwendig. Damit wird es als Bildungsauftrag für die Universität und auch für die Erwachsenenbildung wesentlich.

Bildungspolitische Debatten, wie sie derzeit noch immer beinahe ausschließlich unter der Logik des Marktes geführt werden, sind immer auch ein heimliches Selbstgespräch darüber, wer wir sind und was aus uns werden soll. In einer lernenden Gesellschaft ist Bildung aber vielleicht der letzte große Selbstversuch, das soziale Temperament auf einer Skala zwischen Neugier und Apathie weit in Richtung Aneignungsfreude ausschlagen zu lassen. Dafür sind auch in der Erwachsenenbildung die Weichen zu stellen.

Literatur

Weiterführende Literatur

- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2000):** Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, Erika M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius + Lucius (= Der Mensch als soziales und personales Wesen 17), S. 257-283.
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2002):** Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 565-585.
- Egger, Rudolf (1995):** Biographie und Bildungsrelevanz. Eine empirische Studie über Prozeßstrukturen moderner Bildungsbiographien. München/Wien: Profil Verlag.
- Felden, Heide von (Hrsg.) (2008):** Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967):** The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Mill Valley: The Sociology Press.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1996):** Lebenlanges Lernen – Mögliche Bildungswelten. Opladen: Leske + Budrich.
- Marotzki, Winfried (2006):** Die Geschichten hinter den Bildern. Annäherungen an eine Methode und Methodologie der Bildinterpretation in biographie- und bildungstheoretischer Absicht. (Zusammen mit Katja Stoetzer). In: Friebertshäuser, Barbara/Felden, Heide von/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 47-60.
- Peirce, Charles Sanders (1991):** Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus. Hrsg. von Karl-Otto Apel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schulze, Theodor (2005):** Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens. Eine Untersuchung am Beispiel der Autobiographie von Marc Chagall. In: ZBBS (Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung), 6. Jg., Heft 1, S. 43-64.
- Schütze, Fritz (1983):** Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Heft 3, S. 283ff.
- Schütze, Fritz (1984):** Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, S. 78ff.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996):** Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.



Univ.-Prof. Dr. Rudolf Egger

rudolf.egger@uni-graz.at
<http://www.uni-graz.at/paed>
+43 (0)316 380-2600

Rudolf Egger ist Professor für Pädagogik am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Biographie- und Lernweltforschung. Er verfasste zahlreiche Publikationen zu Lernen, Biographie und Bildung. Seine Lehrtätigkeit führte ihn an verschiedene in- und ausländische Universitäten und Fachhochschulen, er hielt Vorträge in Europa, in den USA und in Australien und verfügt über langjährige Erfahrung als Trainer in der Erwachsenenbildung.

Das pädagogisch reflexive Interview

Bildungsprozessen auf der Spur

Eveline Christof

Eveline Christof (2009): Das pädagogisch reflexive Interview. Bildungsprozessen auf der Spur
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 7/8, 2009. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagnote: Bildungsprozesse, Forschungsmethoden, Methoden, Didaktik, Bildungstheorie,
pädagogisch reflexives Interview

Abstract

Dieser Beitrag widmet sich der Frage nach dem Verhältnis der Erziehungswissenschaft zu ihren Methoden sowie den Möglichkeiten der Erforschung von Bildungsprozessen im Blick auf die Generierung von Theorie aus den Erkenntnissen der Praxis. Ausgehend von einer Analyse dieses Verhältnisses wird mit Bezug auf eine strukturelle Bildungstheorie ein „pädagogisches“ Interview entworfen, das einen Bildungsprozess bei den Befragten anregt und diesen durch eine Dokumentation auch empirisch fassbar machen soll.



Das pädagogisch reflexive Interview

Bildungsprozessen auf der Spur

Eveline Christof

Dass empirische Forschung über geeignete Methoden und Instrumente verfügt, hat in der Erziehungswissenschaft an Bedeutung gewonnen. In diesem Feld Forschende benötigen diese Forschungs- und Analyseinstrumente, um immer komplexer werdende Lebenszusammenhänge, einzelne biographische Verläufe, Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozesse systematisch erfassen zu können.

Welches Verhältnis hat die Erziehungswissenschaft zu ihren Methoden?

Die Pädagogik bedient sich in ihrer Forschung in vielen Kontexten sozialwissenschaftlicher Methoden. Diese sind aber nicht genuin pädagogisch, das heißt, sie haben kein pädagogisches Ziel oder funktionieren nicht nach pädagogischen Prinzipien. Hier stellt sich die Frage: Braucht pädagogische Forschung über die Instrumente der qualitativen Sozialforschung hinaus, die quasi „neutral“ und universell einsetzbar sind, typisch erziehungswissenschaftliche Methoden?

Das Verhältnis qualitativer Methoden zur Erziehungswissenschaft ist u.a. Thema des „Handbuch qualitativer Methoden in der Erziehungswissenschaft“ (siehe Friebertshäuser/Prenzel 2003). Die Anwendung der verschiedensten qualitativen Forschungsmethoden wird hierin zwar in sehr unterschiedlichen Feldern der Erziehungswissenschaft dargestellt, eine explizit pädagogische Methode wird jedoch nicht eingeführt. Auch Hans-Christoph Koller beschäftigt sich in seiner Publikation „Bildung und Widerstreit: zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne“ (1999) nicht mit einem speziellen pädagogischen Feld, in dem

sozialwissenschaftliche Methoden angewandt werden, sondern mit der Bildungstheorie und reformuliert den Bildungsbegriff. Er widmet sich der empirischen Erforschung von Bildungsprozessen in Form der Untersuchung tatsächlicher lebensgeschichtlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Ein Grundgedanke Kollers ist, dass *„Bildungsprozesse im Sinne der Transformation grundlegender Kategorien des Welt- und Selbstbezugs sich nicht (oder allenfalls in seltenen Ausnahmefällen) anhand von empirischen ‚Momentaufnahmen‘ untersuchen lassen, sondern nur, wenn ihre Einbettung in lebensgeschichtliche Zusammenhänge berücksichtigt wird“* (Koller 1999, S. 18).

Dieser Ansatz wird in diesem Beitrag weitergedacht. Es wird die Idee verfolgt, Bildungsprozesse erstens in einem Interview anzuregen und zweitens diese Anregung auch in einem – zur Lebensgeschichte vergleichsweise winzigen – bestimmten Ausschnitt aus der erzählten Handlung einer Person nachzuweisen.

Bildungsforschung oder Bildungsarbeit?

In Forschungsansätzen, die die Strukturlogik von Interviews untersuchen, zeigt sich, dass in Interaktionssituationen – in der Begegnung von Forschenden und Beforschten – vielfältige Prozesse, die nicht

kontrollier- und standardisierbar sind, ablaufen. Der symbolische Interaktionismus (siehe Blumer 1969) steht exemplarisch für Theorieprogramme, die die Regelmäßigkeit und Strukturlogik von Interaktion untersuchen. Der Mangel an Kontrolle in der Situation des Interviews stellt aber keine individuelle Fehlleistung der Forschenden dar, sondern ist als ein strukturelles Problem anzusehen. Diese „Schwäche“ beim Einsatz qualitativer Interviews enthält – positiv gewendet – ein großes Potenzial an Möglichkeiten, die für pädagogische Fragestellungen genutzt werden können. Es gibt etwas „typisch Erziehungswissenschaftliches“, wenn bestimmte, eigentlich sozialwissenschaftliche und nicht typisch pädagogische Methoden wie das Interview eingesetzt werden. In Interaktionssituationen entsteht ein Phänomen, das „pädagogisch“ genutzt werden kann. Im Einsatz, in der Anwendung und der Durchführung von Interviews existiert eine Dimension, die erziehungswissenschaftlich relevant ist. Es kann also eine Verschiebung der sozialwissenschaftlichen Perspektive von Interviews hin zu einer pädagogischen vorgenommen werden. Diese Verschiebung des Blickwinkels auf einer theoretischen Ebene ist notwendig, um den gedanklichen Raum zu öffnen, in dem ein pädagogisch reflexives Interview konzipiert werden kann.

Es soll hier nicht die Ansicht vertreten werden, dass es Ziel und Zweck der Erziehungs- und Bildungswissenschaft sei, Bildung bei den Individuen auszulösen oder schon im Verlauf eines Forschungsvorhabens Bildungsprozesse anzuregen. Die Pädagogik muss auch keine eigene, spezifische, genuin pädagogische Forschungsmethode haben. Die Anregung bestimmter Denk- und Lernprozesse ist eine spezifische Eigenschaft von Interviewsituationen. Wenn diese Lernprozesse reflektiert werden und zu einer Änderung des Selbst- und/oder Weltverständnisses führen, kann von Bildungsprozessen gesprochen werden. Es ist möglich, diese Prozesse aufzugreifen, sie zu verstärken und als Anregung eines Bildungsprozesses ad hoc zu beforschen, weil sie sich im Prozess des Erzählens ereignen. Das kann durch bestimmte methodische Zugänge, wenn spezifische Prinzipien beachtet werden, verstärkt werden. Dazu gibt es zahlreiche theoretische Ansätze, die besagen, dass etwa beim Erzählen bestimmte Mechanismen wirksam werden, die relevant für Bildungsprozesse sind. Als Beispiel können hier Christiane Hof (1995)

oder Enno Schmitz (1989) genannt werden, die VertreterInnen einer lebensweltorientierten Erwachsenenbildung sind.

Einsatz von Interviews im Feld der Erwachsenenbildung

Auch in anderen Bereichen der Erwachsenenbildung wird darauf hingewiesen, dass gerade Ansätze, die im weiteren Sinne der Biographieforschung zuzurechnen sind, einen Zugang zu Lern- und Bildungsprozessen eröffnen (siehe Arnold et al. 2000). Heinz-Hermann Krüger nennt Biographieforschung sogar ein „Forschungsfeld mit theoriegenerierender Kraft“ (vgl. Krüger 2003, S. 43). Hier setzt das pädagogisch reflexive Interview an, wenn die in einem Interview durch die Interaktionssituation wirkende Kraft der Selbstaufklärung durch Reflexion gezielt genutzt und durch methodische Griffe verstärkt wird. Bildungsprozesse werden angeregt und können in weiterer Folge dokumentiert, analysiert und mit ausgewählten Aspekten aktueller Bildungstheorie konfrontiert werden.

Neben der Reflexionsmöglichkeit, die ein Interview für die Interviewten bereithält, sind Erzählungen, was ihre strukturgebenden Eigenschaften betrifft, besonders gut geeignet, um einerseits individuelle Identitätskonstruktionen zu erarbeiten und andererseits deren Einbettung in strukturelle Rahmenbedingungen aufzuzeigen. Dieses erklärte Ziel des pädagogisch reflexiven Interviews materialisiert sich in einem transitorischen Bildungsprozess, der gleichermaßen Subjekt und Struktur betrifft. In einem Interview findet eine Vermittlung zwischen objektiver und subjektiver Wirklichkeit statt. Das pädagogisch reflexive Interview zielt auf eine Transformation der Bedeutungszuschreibungen der Befragten ab, indem deren Deutungen hinterfragt, ausgeweitet und möglicherweise umgedeutet werden.

Das pädagogisch reflexive Interview stellt sich in eine Tradition von Erwachsenenbildung, die den Raum zur Verfügung stellt, das eigene Handeln kritisch zu hinterfragen, um neue Handlungsoptionen in den Blick zu bekommen. In dieser Sichtweise ist es die Aufgabe von Bildungsarbeit, *„Rahmenbedingungen zu schaffen, die Reflexionen,*

Optionen und Aktionen (wirken und unterlassen) ermöglichen, erleichtern, anregen und provozieren. Die drei Bestandteile Reflexion, Option und Aktion zeigen drei konzeptionelle Elemente des Umgangs mit Lernherausforderungen. Vereinfacht nennen wir es das R-O-A Schema“ (Christof et al. 2005, S. 221; Hervorhebung im Original)¹.

Forschungsansatz oder Therapie?

Mit dem Einsatz des pädagogisch reflexiven Interviews wird keine therapeutische Zielrichtung verfolgt. Wenn es im pädagogisch reflexiven Interview um Reflexionsprozesse geht, wie lässt sich dann das Interview von einer Therapie abgrenzen?

Sylvia Kade (1983) spricht vom Interview als einer Interaktion, die sich zwischen Interviewenden und Interviewten ereignet, die in einem bestimmten Setting stattfindet, von verschiedenen Voraussetzungen dieser beiden Seiten ausgeht und aus diesem Grund wiederum zu unterschiedlichen Reaktionen bei beiden führt bzw. Auswirkungen auf beide hat. Sie weist weiters darauf hin, dass die Interviewsituation keine natürliche Kommunikationssituation ist und Mechanismen unterliegt, die bei den Befragten ebenso wie bei den Interviewenden bestimmte Reaktionen z.B. Angst auslösen können. Dieser Angst kann zumindest von professioneller Seite – von jener der Forschenden – mit Schulungen, Training und Reflexion begegnet werden. Deshalb müssen eben jene Reaktionen, die eine direkte Folge des speziellen Settings dieser Methode sind, methodisch kontrolliert werden, indem sie als Spezifika dieser Methode in Erhebung und Auswertung als Einflussfaktoren miteinbezogen werden. Der Einfluss der Forschenden auf den Forschungsprozess ist somit nicht als Störfaktor zu behandeln, sondern ist ein Spezifikum dieser Methode und löst gewisse Reaktionen der Beforschten erst aus. Um diese Reaktionen dreht es sich im pädagogisch reflexiven Interview, wenn die Beforschten durch die Fragenden dazu angeregt werden, ihnen gewisse Elemente ihrer Wahrnehmung von einer im Interview erzählten Situation genau darzulegen.

Im pädagogisch reflexiven Interview geht es darum, implizite Subjektive Theorien zu explizieren, indem sie einem interessierten Zuhörer/einer interessierten ZuhörerIn erläutert werden. Diese Darlegung wird durch gezielte Fragen der Interviewenden hervorgerufen und methodisch unterstützt. In einer Therapiesituation hingegen wirkt der/die TherapeutIn selbst als Reiz. Er/sie möchte die Antworten auslösen, muss diese aber sofort –noch während des affektiven Zusammentreffens mit dem Klienten/der Klientin – für sich auswerten, um in einem neuen Schritt einen nächsten Reiz zu setzen. Der/die TherapeutIn steht der Klientin/dem Klienten als ReizauslöserIn und Spiegelfläche zur Verfügung und kann „*das Ganze der Situation und deren unbewussten Sinn erfassen, indem er [sie] das in ihm [ihr] ausgelöste Gefühl als ‚Symptom des Patienten‘ [deutet]“ (Kade 1983, S. 168).*

Die strikte Grenzziehung zwischen einer therapeutischen Intervention und einem Interview wird vor allem aus forschungsethischen Gründen gefordert. Cornelia Helfferich bemerkt dazu: „*Eine Erzählperson muss Klarheit haben, ob sie Hilfe erfährt oder Informantin ist, und es muss vorab ein Einverständnis gegeben sein, welche Thematisierungswiderstände in einem Interview hinterfragt werden und welche Tiefenschichten von Gefühlen im Interview Thema sein sollen“ (Helfferich 2005, S. 37).* Als einen wesentlichen Unterschied zwischen Interview und Beratung betrachtet Helfferich den Rahmen des Bezugssystems, in dem die Aussagen der Befragten interpretiert werden: „*In der Beratung werden die Äußerungen der Klienten im Rahmen des professionellen Bezugssystems der Beratenden interpretiert; bei einigen qualitativen Interviewformen stellen die Interviewenden ihr Bezugssystem, den Grundannahmen folgend, zurück“ (ebd., S. 38).*

Bei der Interpretation eines Interviews ist es von Vorteil – wenn nicht sogar eine methodische Voraussetzung – die Aussagen der Befragten ausdrücklich nicht in einem offensichtlichen Bezugsschema zu interpretieren, sondern diesen entweder völlig offen zu lassen oder die Aussagen in einen völlig anderen Rahmen zu stellen, um so zu neuen Erkenntnissen zu gelangen.

¹ Näheres zum R-O-A Schema findet sich bei Christof et al. (2005), S. 221-235.

Das pädagogisch reflexive Interview als ein Forschungsprogramm

Das pädagogisch reflexive Interview versteht sich als ein Forschungsprogramm. Forschungsprogramm wird hier in der Tradition von Andreas Witzel, der das problemzentrierte Interview ebenfalls als ein Programm entworfen hat, verstanden und meint die Verwendung von ganz bestimmten methodischen Schritten, um mit dem Forschungsvorhaben ein bestimmtes Ziel zu erreichen (siehe Witzel 1982).

Die Konzeption des Forschungsprogramms des pädagogisch reflexiven Interviews bezieht sich auch auf Norbert Groeben et al. (1988), die das Forschungsprogramm Subjektive Theorien entwickelt haben. Programm meint in diesem Sinn die Einbettung einer Methode im weitesten Sinne in theoretische Grundannahmen. Hier sind beispielsweise die Bezugnahme auf einen strukturalen Bildungsbegriff, wie ihn Winfried Marotzki (1990) Anfang der 1990er-Jahre entworfen hat, oder der Rekurs auf soziologische Theorien, um das Verhältnis von Subjekt und Struktur zu bestimmen, gemeint. Hintergrund dazu bieten verschiedene Ansätze (siehe Elias 2003; Luckmann 1980; Waldenfels 2005; Oevermann et al. 1979; Soeffner 2004).

Ziele des pädagogisch reflexiven Interviews

Die Ziele des pädagogisch reflexiven Interviews sind die explizite Anregung eines Bildungsprozesses bei den Befragten, die Dokumentation des angeregten Bildungsprozesses, die Erforschung eines Praxisfelds und die Gewinnung objektiver Daten aus subjektiven Sichtweisen (siehe dazu Christof 2008). Im Folgenden wird jedoch nur das zuerst genannte Ziel erläutert.

Diese Anregung eines Bildungsprozesses im Sinne der Förderung der Selbstaufklärung der Befragten, die schon während des Interviews und in weiterer Folge in der Rückmeldung angeregt werden soll, ermöglicht es den InterviewpartnerInnen, einen neuen Blick auf die Bedingungen und Dimensionen ihres alltäglichen Handelns zu werfen. Ansatzpunkte dabei sind die Schilderungen konkreter, selbst erlebter Situationen aus dem eigenen Alltag

– aus dem beruflichen oder privaten Feld –, mit denen sie konfrontiert sind. Dieser Bildungsprozess ist am Konzept einer strukturalen Bildungstheorie, wie sie Winfried Marotzki (1990) entworfen und Hans Christoph Koller (1999) in seinem Ansatz der qualitativen Bildungsforschung weitergeführt hat, orientiert.

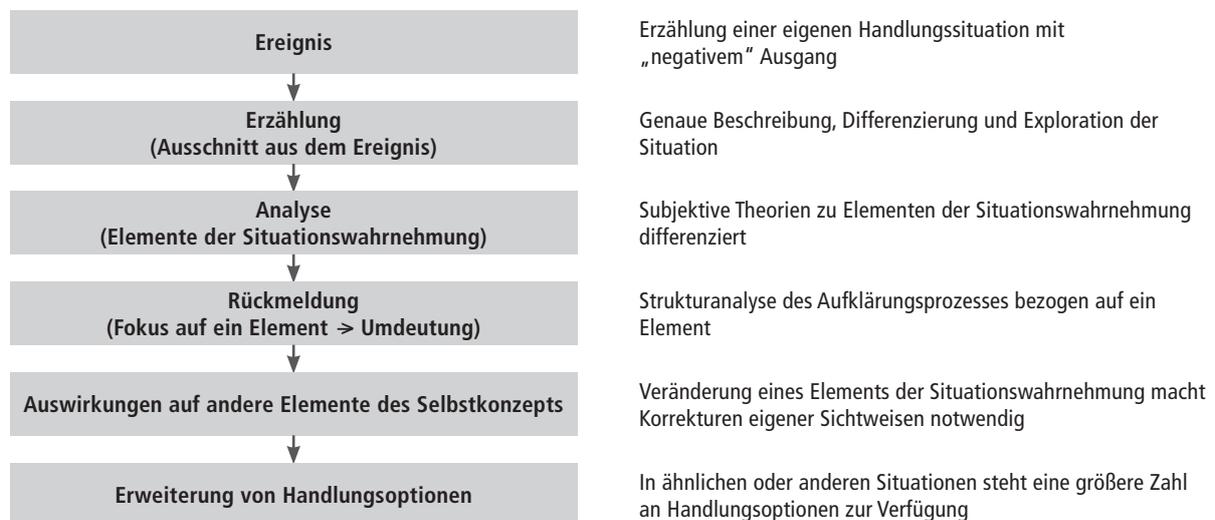
Einen Bildungsprozess anzuregen heißt in diesem Forschungszusammenhang, gemeinsam mit den Befragten einen Teil ihrer Welt- und/oder Selbstsicht – exemplarisch – herauszugreifen und ihn systematisch zu hinterfragen. Mit Bildungsprozess ist jener Reflexionsprozess gemeint, der schon im Interview durch erste kleine Schritte der Intervention angeregt wird. Als Bezugspunkte können die beiden, für Bildung konstitutiven Elemente „Selbst“ und „Welt“ herangezogen werden. Bildung meint in diesem Kontext einen Prozess, der sich im Individuum ereignet und dem selbstbezügliche ebenso wie umweltbezogene Einflüsse zugrunde liegen. Das Individuum muss sich mit einem stetigen Fluss an neuen Eindrücken und Erfahrungen auseinandersetzen und sein Selbst- und Weltbild – wenn auch meist nur sehr geringfügig – immer wieder anpassen. In dieser Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt, mit den strukturellen Bedingungen ereignen sich Lern- und in weiterer Folge Bildungsprozesse – wenn sie in einer reflexiven Wendung bewusst werden und zu einer Transformation der Sichtweise von sich selbst oder der umgebenden Welt führen – und können dort auch aufgezeigt werden. Bildung wird entsprechend diesem Verständnis im Gefolge einer strukturalen Bildungstheorie als eine Art fortgeschrittener Lernprozess verstanden, der eine Veränderung der Selbst- und Weltverhältnisse einer Person bedeutet. Das Ziel des Prozesses ist eine Erhöhung der subjektiven Zufriedenheit, eine autonome Gestaltung des eigenen Handelns. Das heißt zweierlei: Einerseits wird die Eingebundenheit individuellen Handelns in strukturelle Bedingungen sichtbar gemacht. Dabei geht es besonders darum, die Möglichkeiten und Begrenzungen eigenen Handelns in strukturellen Eingebundenheiten aufzuzeigen. Hierfür sollen vorhandene Möglichkeiten genützt und beengende Grenzen – mit dem Blick auf die Erhöhung der Autonomie der Einzelnen bei der Gestaltung ihrer Lebensumstände – erweitert werden. Andererseits wird die Fähigkeit der Befragten, autonom zu handeln, dahingehend verbessert, dass ihnen in bestimmten Situationen ein größeres

Potenzial an Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung steht, das sie in die Lage versetzt, für sich selbst in einer zufriedenstellenderen Weise zu agieren.

Ein wichtiges Element ist die Strukturkomponente. Diese meint, dass Bildung nicht nur das Subjekt betrifft oder verändert, sondern auch eine Veränderung der Struktur, also von strukturellen Bedingungen impliziert (siehe Marotzki 1990). Von Bildung kann somit nur gesprochen werden, wenn sich die Selbst- und Weltbezüge einer Person verändern bzw. entwickeln, sich aber auch auf ein Außen auswirken und dort sichtbar werden (auch wenn sie nur in Form einer Rekonstruktion durch eine spezielle Analyse zugänglich sind). Bildungsprozesse betreffen sozusagen nicht nur ein Individuum in sich, sondern haben desgleichen etwas mit dessen Umfeld zu tun. Wenn sich also ein Bildungsprozess ereignet, muss das immer auch in irgendeiner Weise eine Veränderung, eine Entwicklung in der Umwelt der Person zur Folge haben. Hieran schließt Peter Alheits (1993) transitorischer Bildungsbegriff, der genau diese strukturelle Komponente in den Mittelpunkt stellt. Von transitorischen Bildungsprozessen kann Alheit zufolge nämlich dann gesprochen werden, wenn Bildungsprozesse Subjekt und Struktur betreffen. Es handelt sich dabei „um den Übergang in eine neue Qualität des Selbst- und Weltbezugs – ein Prozeß, der weder das lernende Subjekt noch den umgebenden strukturellen Kontext unverändert

läßt“ (Alheit 1993, S. 399). Transitorische Bildungsprozesse betreffen somit Individuum und Gesellschaft gleichermaßen, wirken auf beide Elemente, greifen in beide ein, verändern sie und schreiben sich in beide gleichermaßen ein bzw. schreiben sie beide fort. „*Transitorische Bildungsprozesse verarbeiten neue Informationen anders. Sie beziehen sie nicht auf bestehende kulturelle Kontexte, sondern deuten sie bereits als Elemente neuer kontextueller Bedingungen*“ (ebd., S. 400). Neue Erfahrungen und neues Wissen werden nicht in bereits bestehende Schemata, die umgebende Welt wahrzunehmen, eingebaut, sondern verändern die Art und Weise des Wahrnehmens selbst. Es kommt zu einer Infragestellung des bisherigen Selbst- und Weltverständnisses und zur Veränderung des „Wissensgebäudes“ (vgl. ebd.). Das ist genau jener Punkt, an dem die Erforschung von Bildungsprozessen für die Weiterentwicklung und Differenzierung von Bildungstheorie interessant wird, denn Bildungsprozesse ereignen sich in der Auseinandersetzung des Individuums mit der Gesellschaft und führen zu wechselseitigen Veränderungen beider Elemente. Bildungsprozesse veranlassen das Individuum notwendigerweise dazu, vorhandene Muster der Selbst- und Weltsicht zu transformieren, wenn es zu Erfahrungen kommt, die in bestehende Schemata nicht eingepasst werden können. Diese Transformationsprozesse sind rekonstruierbar und in sprachlichen Dokumenten, wie in Interviews, nachweisbar.

Abb. 1: Prozess des pädagogisch reflexiven Interviews



Quelle: eigene Darstellung

Methodische Schritte des pädagogisch reflexiven Interviews

Fragestellung und Leitfaden

Fragestellung und Leitfaden des pädagogisch reflexiven Interviews werden nach theoretischen Vorarbeiten und nach Einarbeitung in das zu erforschende Praxisfeld von den Forschenden generiert. Der Fokus liegt dabei auf der Anregung eines Bildungsprozesses bei den Befragten und dessen Dokumentation. Dazu werden in einem ersten Schritt die subjektiven Sichtweisen, auf deren Grundlage einzelne Personen als VertreterInnen einer bestimmten Personengruppe in einer konkreten Situation, in einem bestimmten Praxisfeld auf eine für sie selbst unbefriedigende Weise handelten, erhoben, thematisiert, reflektiert, ausgewertet und einer Analyse des Strukturaufklärungsprozesses unterzogen. In einem zweiten Schritt wird die Forschungsfrage in einem Leitfaden umgesetzt, der dazu geeignet ist, in dem speziellen Forschungsfeld die subjektiven Sichtweisen der Befragten zu erheben und eben jenen gesuchten Bildungsprozess anzuregen sowie zu dokumentieren. Das Kernstück im Leitfaden stellt die Erzählung, sehr genaue Beschreibung und Exploration, einer konkreten Handlungssituation dar, die für die Befragten einen nicht zufriedenstellenden Ausgang hatte. Dahinter verbirgt sich die These, dass solche vergangenen Situationen zum einen ein gewisses Potenzial an Aufklärung in sich tragen und zum anderen sehr gut und vor allem plastisch im Gedächtnis der Befragten sind und somit auch genau geschildert werden können.

Durchführung des Interviews

Bei der Durchführung des Interviews sind bestimmte methodische Implikationen zu beachten. Der entwickelte Leitfaden dient der Unterstützung der Generierung der gesuchten Erzählungen, soll jedoch kein Hindernis oder ein starres Korsett darstellen. Es geht vielmehr darum, sich an den zuvor definierten Etappen zu orientieren, um die Erzählung einer konkreten Situation aus dem Alltag der Befragten hervorzulocken. Als Methoden kommen hier das „Paraphrasieren“ und das „nachträgliche laute Denken“ zur Anwendung.

Das Paraphrasieren als eine verbalisierte Form der empathischen Gesprächshaltung kommt aus der

personenzentrierten Gesprächspsychotherapie und meint die Fähigkeit zur Übernahme der Perspektive einer anderen Person in einem Gespräch. Es geht darum, die Gedanken des Gegenübers nachzuvollziehen und diese ihm wohlwollend und verstehend, in eigenen Worten zusammengefasst rückzumelden. Dazu ist es notwendig, eine klare innere Distanzierung vorzunehmen und nicht mit dem Gegenüber und seiner Perspektive zu verschmelzen. Der Einsatz dieser Methode soll den Befragten ein Klima wohlwollender Akzeptanz und Interesse an ihren Erzählungen vermitteln und sie zu einer weiteren, tieferen Exploration anregen. Das Paraphrasieren dient auch der Prüfung des Verstehens des von den InterviewpartnerInnen Gesagten.

Beim „nachträglichen lauten Denken“ – beschrieben von Andrea Seel (1995) im Anschluss an die Methode des „Lauten Denkens“ von Bühler – werden die Befragten dazu aufgefordert, die geschilderte Situation sehr genau zu differenzieren. Sie sollen erläutern, welche Gedanken ihnen durch den Kopf gegangen sind, als sie in jener bereits vergangenen Situation auf die beschriebene Art und Weise gehandelt haben. Dabei werden sie von den InterviewerInnen insofern methodisch unterstützt, als diese gezielt nach bestimmten Details der Situation, nach Gefühlen, Empfindungen oder nach in verschiedene Bereiche differenzierten Wahrnehmungen fragen. Diese genaue und detaillierte Betrachtung einer vergangenen Handlungssituation stellt einen ersten Schritt zu einer Reflexion des eigenen Handelns in dieser Situation dar.

Analyse des Interviews

Die Analyse des Interviews erfolgt, orientiert am Konzept der Subjektiven Theorien (siehe Groeben et al. 1988), nach einer genauen Transkription des Interviews. Die Regeln, nach denen die Transkription verfasst wird, stehen im Zeichen des Ziels der Analyse, nämlich der Rekonstruktion Subjektiver Theorien, sprich eine genaue Darstellung der damaligen Sicht der Befragten auf eine und von einer spezifischen Situation.

Die Subjektiven Theorien der Befragten werden zu Kategorien wie: „Selbstbild“, „Fremdbild“, „Wahrnehmung der strukturellen Rahmenbedingungen der Situation“, „relevante Vorgeschichte“, „unmittelbare

Folgen“ oder „andere relevante Themen“ – je nach Fragestellung und Leitfaden – zusammengeführt. Diese geordnete Zusammenfassung wird den Befragten im nächsten Schritt – der Rückmeldung des Interviews – in Form einer Paraphrase präsentiert. Die Analyse beschränkt sich auf die explizit im Interview gemachten Aussagen der Befragten und hat noch nicht zum Ziel, implizite Annahmen herauszuarbeiten.

Im nächsten, eigentlich nur analytisch getrennten Schritt der Strukturanalyse des Aufklärungsprozesses geht es darum, den schon im Interview angeregten Bildungsprozess in Form einer Reflexion weiterzuführen. Die Basis für den Prozess des Wahrnehmens der eigenen Situationsdefinitionen und Zuschreibungen bilden die Selbst- und Weltbilder der befragten Person (siehe dazu vorne).

Um einen Bildungsprozess auslösen zu können, bedarf es eines bestimmten Anstoßes oder einer Irritation. Das „Denken oder Handeln wie üblich“ wird in irgendeiner Form unterbrochen oder in Frage gestellt. Gemeinsam mit den Befragten wird deshalb die analysierte Situation respektive ein spezieller Ausschnitt nach Elementen durchsucht, die möglicherweise auch anders gedeutet werden könnten. Hierfür werden Elemente extrahiert, die besonders deutungsgeladen sind, sprich offenkundig voller Vorurteile, verzerrt oder vorbelastet sind. Einen Anstoß zur Überprüfung eigener Sichtweisen durch eine Reflexion liefern einerseits die Unzufriedenheit mit dem Ausgang der geschilderten Situation, die als nicht gelöst im Gedächtnis präsent ist, andererseits die Anregungen im Interview und in der Rückmeldung. Ziel ist es, ein Element der subjektiven Wahrnehmung umzudeuten und alternative Sichtweisen oder Lesarten zu einem bestimmten beobachtbaren Phänomen – einen kleinen Ausschnitt aus der damaligen Situationswahrnehmung – zu produzieren. Durch diese Umdeutung eines Elements der damaligen Wahrnehmung soll eine andere Sicht der Realität angestrebt werden, die ein Stück weit distanzierter ist und sich an eindeutig beobachtbaren Tatsachen orientiert. Befreit vom Handlungsdruck einer unmittelbar zu lösenden Situation, eröffnet sich für die Befragten die Chance, über andere Umgangsweisen nachzudenken.

Die Umdeutung eines Elements der damaligen Situationswahrnehmung wirkt sich notwendigerweise auch auf andere Elemente der Situationsdeutung aus, deshalb müssen auch diese möglicherweise „umgeschrieben“ werden, um die vergangene Situation plausibel und für die handelnde Person logisch erscheinen zu lassen. Ein Element zu verändern, bedeutet denn auch zumindest eine Überprüfung anderer Elemente.

Die Überlegung, aufgrund einer veränderten Sichtweise neue Handlungsmöglichkeiten zu entwerfen, wirkt sich auch auf zukünftige, ähnliche oder verschiedene Situationen aus. Die Erfahrung, in bestimmten, vor allem problematischen Situationen, einen größeren Spielraum an möglichen Handlungsoptionen zur Verfügung zu haben, stellt demnach einen Schritt dar, das eigene Handeln zunehmend autonom gestalten zu können. Die subjektive Zufriedenheit im Blick auf die autonome Gestaltung des eigenen Handelns wird erhöht.

Der letzte Schritt ist eine zweite Rückmeldung von Seiten des/der Interviewenden. Ziel dieses Schrittes ist es, den durch das Interview angeregten Bildungsprozess nochmals zu reflektieren, indem Erfahrungen mit dem Interview, mit dem Versuch des Umdeutens eines Elements der damaligen Situationswahrnehmung und den daran anschließenden neuen Erkenntnissen thematisiert werden.

Anwendung und Möglichkeiten des pädagogisch reflexiven Interviews

Als Anwendungsgebiete für den Einsatz des Forschungsprogramms des pädagogisch reflexiven Interviews bieten sich vor allem pädagogische Felder an. Das pädagogisch reflexive Interview hat sowohl die Perspektive der Einzelnen als auch jene der strukturellen Bedingungen im Blick und will auf beide Dimensionen Einfluss nehmen. Sie kann somit im Feld der Erwachsenenbildung Aufklärung und Reflexion auf der Ebene des Individuums als auch auf der Ebene von gesellschaftlichen Strukturen bieten. In weiterer Folge wäre es denkbar, Typologien von Bildungsprozessen für bestimmte, vor allem pädagogische Felder, in denen Lehr- und Lernprozesse

eine wesentliche Rolle spielen, zu entwerfen. Aufbauend auf erste Ergebnisse aus dem Einsatz des pädagogisch reflexiven Interviews wird es möglich, Bildungsprozesse bei einzelnen VertreterInnen eines Felds anzuregen und nachzuweisen, um sie

einander gegenüberzustellen und das Feld somit mittels typologierter Bildungsprozesse zu beschreiben. Das erschließt ein neues und interessantes Feld für weitere Dimensionen der Erforschung von Bildungsprozessen.

Literatur

Verwendete Literatur

- Alheit, Peter (1993):** Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: Mader, Wilhelm (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. Bremen: Universitätsbuchhandlung Bremen, S. 343-417.
- Christof, Eveline et al. (2005):** Feministische Bildungsarbeit. Leben und Lernen zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Opladen: Barbara Budrich.
- Helferich, Cornelia (2005):** Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kade, Sylvia (1983):** Methoden des Fremdverstehens. Ein Zugang zu Theorie und Praxis des Fremdverstehens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koller, Hans-Christoph (1999):** Bildung und Widerstreit: zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink.
- Krüger, Heinz-Hermann (2003):** Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Pregel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 43-55.

Weiterführende Literatur

- Arnold, Rolf et al. (2000):** Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Frankfurt am Main. Online im Internet: <http://www.die-bonn.de/oear/forschungsmemorandum/forschungsmemorandum.htm> [Stand: 2009-03-01].
- Blumer, Herbert (1969):** Der methodische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1981): Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Bd. 1. 5. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 80-146.
- Christof, Eveline (2008):** Das pädagogisch reflexive Interview. Ein qualitativ-empirisches Forschungsprogramm zur Anregung und zum Nachweis von Bildungsprozessen. Wien: Dissertation (im Erscheinen).
- Elias, Norbert (2003):** Die Gesellschaft der Individuen. (Erstausgabe 1987). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Friebertshäuser, Barbara/Pregel, Annedore (2003) (Hrsg.):** Handbuch qualitativer Methoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa.
- Groeben, Norbert et al. (1988):** Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke Verlag.
- Hof, Christiane (1995):** Erzählen in der Erwachsenenbildung. Geschichte – Verfahren – Probleme. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand Verlag.
- Luckmann, Thomas (1980):** Lebenswelt und Gesellschaft. Grundstrukturen und gesellschaftliche Wandlungen. Paderborn/Wien: Schöningh.
- Marotzki, Winfried (1990):** Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Oevermann, Ulrich et al. (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 352-433.

Schmitz, Enno (1989): Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: Hoerning, Erika M./Tietgens, Hans (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 48-76.

Seel, Andrea (1995): Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln. Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen. Graz: dpv-Verlag für die technische Universität Graz.

Soeffner, Hans-Georg (2004): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Konstanz: UVK.

Waldenfels, Bernhard (2005): In den Netzen der Lebenswelt. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main/New York: Campus.



Foto: K.K.

Mag.ª Dr.ª Eveline Christof

eveline.christof@univie.ac.at
<http://bildungswissenschaft.univie.ac.at>
+43 (0)1 699 17072598

Eveline Christof ist seit 2003 an der Universität Wien am Institut für Bildungswissenschaft in Forschung und Lehre tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Erwachsenenbildung, qualitative Bildungsforschung und qualitativ empirische Forschungsmethoden. Sie ist Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Wien, FH Campus Wien sowie am Institut für Translationswissenschaft der Universität Wien. Derzeit arbeitet sie auch an der Universität für Bodenkultur im Zentrum für Lehre im Bereich der universitären Weiterbildung.

Forschung auf Umwegen

Narrative Empirie als transferorientierter Forschungszugang

Ute Twrdy

Ute Twrdy (2009): Forschung auf Umwegen. Narrative Empirie als transferorientierter Forschungszugang.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Wien. Ausgabe 7/8, 2009. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Narrative Empirie, Forschungszugang, Forschungsalternative

Abstract

Der Aufsatz handelt von der Entwicklung einer Forschungsmethode, der „Narrativen Empirie“. Sie ist das vorläufige Ergebnis meiner methodischen Überlegungen, wie ein alternatives Bildungsjahr, das ich 2005 mit meinen Kindern in Kanada verbrachte, wissenschaftlich zu erfassen sei. Mit zahlreichen situationsbeschreibenden Dokumentationen erforschte ich den Integrationsprozess unserer Familie. Weiterbildung, basierend auf dieser Erfahrung, war das pädagogische Ziel dieses Projekts; eine Dokumentationsform, die der verstehenden Annäherung an eigene Lebenswelten dient, war das wissenschaftstheoretische Ziel. Der Text beschreibt die spezifischen Charakteristika eines erzählenden Umgangs mit der Wirklichkeit, benennt dessen Qualitätskriterien und unterstreicht seine Vorzüge für eine subjektachtende Forschungspraxis. „Narrative Empirie“ wird mit ihren Intentionen, Prinzipien und Zielen als transferorientierte, qualitative Forschungsalternative vorgestellt.

12

Forschung auf Umwegen

Narrative Empirie als transferorientierter Forschungszugang

Ute Twrdy

Montréal, April 2006

Auslandsjahr Monat acht: „The milk is going native“

Heute in der Früh bereite ich mir wie jeden Tag einen Kaffee. Ich stelle dazu das Wasser am Herd auf, nehme eine Tasse samt Untertasse aus dem Schrank, einen kleinen Löffel aus der Besteckbox, ordne alles auf der Anrichte an, öffne die Kühlschranktür und greife nach der Packung Milch. Als ich die Milchpackung in Händen halte, schießt es mir durch den Kopf: „Die Milch sieht gar nicht fremd aus. Sieht die gleich aus wie in Österreich? Wie sieht in Österreich die Milchverpackung aus? Ich weiß es nicht mehr.“

The milk is going native. So am I. Am I so?

Mein Weg zu Narrativer Empirie als qualitative Forschungsalternative

Nach fünf Jahren Spagat zwischen Familienarbeit und Studium gönnte ich meinen Kindern und mir ein alternatives Bildungsjahr. Meine Kinder sollten über den Umweg eines Auslandsjahres eine neue Perspektive auf die Welt gewinnen. Ich selbst, durch diverse Praktika und Jobs im Bereich der interkulturellen Bildungsarbeit tätig, wollte besser verstehen, was es bedeutet, als Familie einen Kulturwechsel zu vollziehen. Ich wollte mich diesbezüglich selbstorganisiert und sehr praxisorientiert weiterbilden. Zudem wollte ich mir einen Freiraum schaffen, um kreativ und lustvoll all das Wissen anzuwenden,

welches ich mir im Laufe meines Pädagogikstudiums erarbeitet hatte.

Für mein Dissertationsvorhaben galt es, ein geeignetes Forschungsdesign zu entwickeln. Mit fortschreitendem Forschungsprozess entstand die Idee: „Narrative Empirie“ – diese Begrifflichkeit entwickelte sich aus Diskussionsrunden rund um die Herausgabe des Buches „Fremdgehen. Fallgeschichten zum Heimatbegriff“ 2005 (siehe Larcher et al.) – im Sinne von „forschendem Erzählen“ bzw. „erzählendem Forschen“ als qualitative Forschungsalternative im Bereich der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung anzudenken und zur Diskussion zu stellen.¹

¹ Ausführlicher und genauer dazu Ute Twrdy (2008).

Alltag und Forschung: Synergien bilden

Inhaltlich galt es in diesem konkreten Fall, Integrationsarbeit zu dokumentieren und darin enthaltenen Bildungschancen auf die Spur zu kommen. Strukturell bedeutete das,

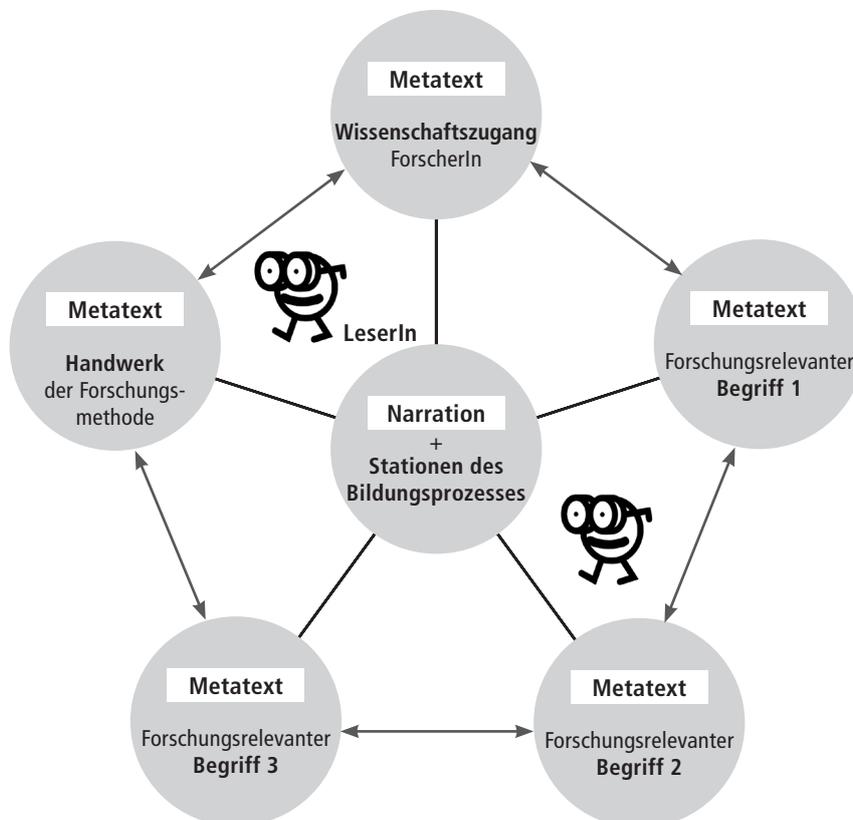
- die Nähe des eigenen Lebensumfeldes als Chance für Lern- und Forschungsprozesse zu sehen und zu nutzen
- die eigene Aufmerksamkeit für den Forschungsfokus ganzheitlich zu schärfen – nicht nur kognitiv, sondern auch sinnlich und emotional wahrzunehmen.

Der Einsatz technischer Hilfsmittel sollte sich so gering als möglich gestalten. Meine Kinder sollten nicht ein Jahr lang einen Forschungslaboralltag mit Videoaufzeichnungen und Tonbandgeräten durchleben. Gerade umgekehrt sollte es sein: Durch Synergien aus meiner Rollenüberschneidung als

Forscherin und Elternteil sollten sie von meiner vollen Aufmerksamkeit für Familienprozesse profitieren. Es galt, gerade nicht den Alltag des Experiments „Auslandsjahr“ zu vermessen, sondern ihn besonders bewusst zu erleben. Für eine kontinuierliche Reflexionsebene legte ich im Forschungsdesign fest, jede Woche mindestens eine Narration zu schreiben (vgl. Twrdy 2008, S. 263-282). Im Fokus dieser situationsbeschreibenden Narrationen standen die Integrationsarbeit der Familie bzw. darin enthaltene Bildungschancen.

Die Interpretationen der einzelnen Szenen finden sich nicht, wie eventuell erwartet, direkt im Anschluss an die einzelnen Textstellen. Ich habe mich alternativ dazu für elf Monatsblätter entschieden, die Orts- und Themenradien der Auseinandersetzung mit der neuen Situation aufzeigen. Diese bieten einen anschaulichen Verlauf des Integrationsprozesses. Vor allem aber münden durch das Schreiben initiierte Bewusstwerdungsprozesse in Themenaufsätze zu Wissenschaft, Bildung und Kultur (siehe Abb. 1).

Abb. 1: Struktur der Forschungsarbeit „Bildung auf Umwegen“



Quelle: eigene Darstellung

Wissenschaftskultur statt Wissensdisziplin

Die Kultur des In-Distanz-Gehens mit Hilfe von Messinstrumenten wollte ich nicht tradieren. Das macht auch wenig Sinn, wenn es Ziel der Forschung ist, sich eigenen Lebenswelten anzunähern. Warum also nicht den Versuch wagen, die so alltagstaugliche Wissensvermittlung des Erzählens für den Forschungsprozess zu adaptieren? Als Pädagogin für Erwachsenenbildung (EB) und Interkulturelle Bildung (IKB) sehe ich mich ohnehin weniger in einer Wissenschaftsdisziplin beheimatet. Vielmehr verkörpern EB und IKB für mich Wissenschaftskulturen, die mir als Ausgangspunkte für meine Forschungsarbeit dienen. Mir liegt daran, Wissenschaft als Kultur zu sehen, die ständig um Austausch und Vielfalt bemüht ist und sich nicht scheut, selbstproduzierte Grenzen zu überschreiten, neue Verbindungen in Betracht zu ziehen und sie im Interesse lebendiger Kontinuität zu integrieren.

Verstehen statt Beherrschen

Bestärkt hat mich auch ein Aufsatz von Horst Rumpf. In seinem Text „Was Pädagogen von Künstlern lernen können“ (2004) unterscheidet er zwischen zwei Arten, mit der Welt umzugehen. Zum einen wäre da die Suche nach Stabilität gegen das Vielzueviel, die Flüchtigkeit, die Vieldeutigkeit und das Eingeschnürtsein ins Hier und Jetzt. Man versucht die Welt in den Griff zu bekommen, in den Be-Griff. Die Welt wird so zu einem beherrschbaren Fakten- und Informationszusammenhang. Das sei legitim und beachtlich, jedoch, mahnt Rumpf, im Übermaß praktiziert, könne das dazu führen, dass die Menschen zwar die Welt beherrschen, aber darüber verlernen, sie zu berühren, sich in ihr als leibhaftige, sterbliche Wesen zu spüren. Sie würden dann zu Prothesen der Apparatebedienung und des Informationsaustausches schrumpfen (vgl. Rumpf 2004 S. 55f.). Dem entgegen setzt er eine andere Spielart: „*Es ist das ein Weltumgang, der sich von dem beeindruckt lässt, was bei Weltumgang 1 durch die Maschen der Aufmerksamkeit fällt. [...] Umgangsform 2 spricht an auf die Wucht des Daseins, [...] lässt die Welt gewissermaßen von Rätselhaftigkeit und Erstaunlichkeit triefen*“ (ebd., S. 56).

Gilt die „klassische Theoriebildung“ als „Reduktion von Wirklichkeit“, so möchte Narrative Empirie im Erzählen die Komplexität von Situationen annähernd vergegenwärtigen und sie in ihrer Bedeutung für und Deutung durch das Subjekt erschreiben bzw. erforschen.

Subjektachtung, Prozessoffenheit und Transferorientiertheit

Sehe ich Wissenschaft als Kultur, gilt es im Sinne der Transparenz und Nachvollziehbarkeit Arbeitsprinzipien bewusst zu setzen und zu benennen.

- Subjektachtend und prozessoffen sollte meine Forschung sein: Subjektachtung als grundlegendes Prinzip pädagogischer Arbeit; Prozessoffenheit, da es mir in der Erwachsenenbildung prinzipiell um das Entdecken von Freiräumen geht. Nicht-Einengung des Blickes durch zu starre Zielvorgaben, Offenheit für Sich-Ereignendes ist für mich eine Rahmenvorgabe für lebendiges Forschen, denn „*[d]as Lebendige folgt keinen linearen Vorgaben und Impulsen, es lässt vielmehr Ordnungsmuster aus sich heraus entstehen, von denen eine eigene strukturierende und letztlich bildende Kraft ausgeht*“ (Arnold 2007, S. 7).
- Zunehmend wichtig wurde für mich zudem die Transferorientiertheit als Forschungsprinzip. Nehme ich das Prinzip der Subjektachtung ernst, sollte das Ergebnis der Arbeit bzw. der Arbeitsprozess selbst für die Forschungsteilnehmenden bzw. für die durch sie vertretenen sozialen Gruppen verständlich aufbereitet sein. Über erzählendes Forschen bzw. forschendes Erzählen sollte die Arbeit lesbar gestaltet werden.

Die AdressatInnen der Forschung „Bildung auf Umwegen“ waren zum einen die direkt an der Forschung teilnehmenden Personen meiner Familie. Zum anderen standen diese exemplarisch für Personen mit vergleichbarer sozialer Gruppenzugehörigkeit.² Konkret: alleinerziehende Mütter/Elternteile und deren Kinder, die sich – mit Hilfe eines Auslandsjahres – einer alternativen Lebenssituationen zuwenden wollen.

² Dieser Ansatz bezieht sich auf Adornos Zugang, dass das Allgemeine nur das Konkrete hat, um sich zu manifestieren (siehe Adorno 1957).

Zielgruppe waren somit Personen, die mit Forschung und Wissenschaft in ihrem Alltag wenig zu tun haben. Meine unmittelbare Zielgruppe waren aber auch Menschen, mit denen ich mich sehr verbunden fühle und an deren Lebensweg mir viel liegt. Gelten in klassischen Ansätzen Nähe und Verbundenheit mit dem Forschungsfeld als eine Hürde, so las ich sie mit Paul Hentig in diesem Kontext gerade umgekehrt, als einen Vorteil, denn: „*Erzählen wie die Dichter oder die alten Leute einst – mit Gestalt und Pointe –, das werden wir nur lernen, wenn wir es für Zuhörer tun, an deren Aufmerksamkeit und Zuwendung uns gelegen ist*“ (Hentig 2004, S. 111). Zusätzlich trifft paradoxerweise der Umweg über konkrete, exemplarische Beschreibungen den Kern einer Situation oft anschaulicher als ein noch so genau definierter, abstrahierender Begriff:

- Zum einen entsteht durch die Länge des Umwegs ein Zeitraum, in dem sich das Wesentliche einer Situation aufbauen kann; ergeben sich beim Lesen Möglichkeiten, an eigene ähnliche Spurrillen und Eindrücke anzuknüpfen, bilden sich Ankerplätze zum Nachspüren eigener ähnlicher Erfahrungsräume. Das wiederum ermöglicht den Bau einer Transferbahn zwischen der Erzählenden und dem/der Lesenden.
- Zum anderen erzählt Narrative Empirie, was die Forschende bewegt, sie greift Alltägliches auf aus einer durch das forschende Subjekt bestimmten Position. Diese Position ist dem Erzählen immanent. Durch die Pointierung der Erzählung erhält diese Position ihre Schärfe – und kann gerade dadurch vom/von der Lesenden wie eine Schablone wieder von der zugrunde liegenden Situationsbeschreibung abgezogen werden. Gleichzeitig wird durch diese positionierte Schreibweise es den Lesenden ermöglicht, selbst ihre Position in den Text zu bringen, sich den Text anzueignen – annehmend oder abgrenzend oder auch ganz anders.

So bilden sich Transportwege zwischen Alltag und Wissenschaft, Wissenschaft und Alltag.

Dokumentation, Reflexion, Transparenz, Vernetzung

Personen der Scientific Community sind nur zweit-rangig Zielgruppe dieses Forschungszugangs, denn:

Ich betrachte Wissenschaftlichkeit nicht als Ziel, sondern als qualitätssichernden Weg der Forschung. Wissenschaftlichkeit bedeutet im Kontext Narrativer Empirie:

- kontinuierliche Dokumentation und Reflexion des gelebten Alltags durch Textproduktionen in regelmäßigen Abständen (plus Führen eines Forschungstagebuchs. In meinem Fall gab es zudem laufend Möglichkeit zur Supervision).
- Transparenz des Forschungsprozesses: Wer forscht warum in welchem Kontext? Wie entstehen Ergebnisse? Wer ist wofür verantwortlich? An dieser Stelle sei im Besonderen auf Donna Haraway und ihren Zugang zu „Situierem Wissen“ verwiesen (siehe Haraway 1995). Nicht ein universal geltendes Endergebnis ist das Ziel, sondern die Einsicht, die Nachvollziehbarkeit und die Kritisierbarkeit eines in einem bestimmten Kontext produzierten und situiereten Wissens.
- Vernetzung der Forschungsarbeit mit dem laufenden Diskurs über theoriegeleitete Rahmenaufsätze.

Der zweite Blick

Das Schreiben dieser Texte erlaubte mir, was Jim Rakete mit seiner Fotografie verfolgt: den Moment anhalten und Sachen sehen, die man sonst nicht sieht. Lernchancen gibt es täglich. Das Schreiben entschleunigt, spult Situationen noch einmal zurück und bietet die Möglichkeit zu Umdeutungen und Neuerzählungen:

Während wir in unmittelbarer Einbindung in einen systemischen Kontext an unseren Statements und Handlungen festhalten, können wir es uns in einer professionellen Distanz [...] leisten, unser eigenes routinemäßiges So-und-nicht-anders-Sein anders und neu zu sehen. Und aus diesem Anderssehen entsteht mehr und mehr eine Flexibilität des zweiten Blicks, die uns hilft, Veränderungsmöglichkeiten, die wir bislang übersehen oder (kategorisch) ausgeschlossen haben, auszuprobieren. Auf diesem Weg kann selbstreflexive Professionalität die Veränderungs- und Lernfähigkeit von Einzelnen, Teams und Organisationen deutlich erhöhen.

Arnold 2007

Das Nicht-Selbstverständliche und Irritierende

Nicht alles, was tagtäglich passierte, galt es, in diesen Erzählungen zu dokumentieren. Wichtig ist, was irritiert, was für mich/uns nicht sofort einzuordnen ist, was sich „komisch“ anfühlt, was anders ist, was schwerer „verdaulich“ ist als das Selbstverständliche. Das, was beim Schreiben „hochkommt“, in Gedanken „auftaucht“; alles, was sich an alten Ordnungsmustern reibt und Fragen offen lässt oder überhaupt erst Fragen stellt. Im Schreiben und somit im Erfassen des Erlebten in Begriffen und Sprachstruktur webe ich in mir ein (neues) Deutungsmuster des Erlebten und integriere es in mein Weltverständnis.

Getting it on paper

Das Alltägliche bietet immer Material zum Reflektieren. Der Entschluss zu forschen bedeutete für mich, dieses Material auch tatsächlich zu benutzen; Alltägliches zu Papier zu bringen, so wie Frank McCourt es in seinem Roman „Teacher Man“ als Lehrer für kreatives Schreiben seinen SchülerInnen in New York mitgibt:

Dreaming, wishing, planning: it's all writing, but the difference between you and the man on the street is that you are looking at it, friends, getting it set in your head, realizing the significance of the insignificant, getting it on paper. You might be in the throes of love or grief but you are ruthless in observation. You are your material. You are writers and one thing is certain: no matter what happens on Saturday night, or any other night, you'll never be bored again. Never. Nothing human is alien to you. Hold your applause and pass up your homework.

McCourt 2005

Konstruktivistischer Bildungszugang

Mein Zugang ist wesentlich von einer konstruktivistischen Herangehensweise zum Verstehen von Bildungsprozessen geprägt, wie ihn in der Erwachsenenbildung Rolf Arnold und Horst Siebert vertreten. Erwachsene werden hier nicht als leere Lerngefäße

gesehen, die es vom wissenden Lehrer/von der wissenden Lehrerin zu befüllen gibt. Vielmehr gilt es, Lernbedingungen oder einen Lernrahmen, eine Lernumgebung zu schaffen, die Lernende motivieren und befähigen soll, sich Wissen selbstständig und selbsttätig anzueignen (vgl. Arnold/Siebert 2003, S. 128).

Aus konstruktivistischer Sicht werden Informationen zu Wissen verarbeitet, vorausgesetzt sie erscheinen

- a) *relevant*, d.h. bedeutsam, sinnvoll
- b) *viabel*, d.h. praktisch, hilfreich, nützlich
- c) *neu*, d.h. nicht redundant
- d) *anschlussfähig*, d.h. in ein vorhandenes kognitives System integrierbar.

Arnold/Siebert 2003; Hervorhebung U.T.

Mit Narrativer Empirie als Forschungszugang greife ich direkt diesen subjektbezogenen, aktiven Bildungsansatz auf: Der (Forschungs-)Alltag bietet tagtäglich tausende Informationen an. Die in den Narrationen auftauchenden Ereignisse sind nicht zufällig oder beliebig. Sie spiegeln genau jene Eigenschaften, die Arnold und Siebert als entscheidend nennen, damit ein Subjekt sich an ihnen bildet: Es sind die relevanten, viablen, neuen und anschlussfähigen Informationen, die im Schreibprozess zum Thema werden. Es sind jene Geschehnisse, die das Subjekt, sprich die Autorin aufgreift, mit denen sie sich auseinandersetzt, die im Erzählen geordnet, neu geordnet und eingeordnet werden – bisherige Anschauungen aufgreifend, verändernd, erweiternd.

Natürlich deuten wir Alltägliches auch im Schreiben nicht frei, vieles wird durch Brillen zeitlich aktueller Texte oder durch einen bestimmten kulturellen Hintergrund bereits vorgedeutet. Doch mit jeder Erzählung schaffen wir uns die Möglichkeit, Erlebtes zumindest in einem gewissen Ausmaß neu zu konstruieren und zu deuten und damit aktiv unser Selbst zu bilden: Erzählen bietet die Option einer zumindest teilweisen Neukonstruktion von Situationsdeutungen.

McCourt entdeckt im Erzählen ähnliches Potential: „I told stories about Billy because he had the kind of courage I admired. [...] My students ask about my family and bits of my past drift into my head. I realize

I'm making discoveries about myself [...]“ (McCourt 2005, S. 34). Es wird ihm etwas offensichtlich, was ihm zuvor noch nicht in dieser Form bewusst schien. Der medizinische Psychologe Ernst Pöppel findet dafür folgende Worte: „*Man beginnt zu sprechen und merkt plötzlich, wie sich beim Sprechen neue Gedanken entwickeln. Was vorher im Bewusstsein nicht verfügbar war, entsteht durch Aktivität des Redens, und plötzlich wird man von einem neuen Gedanken überrascht*“ (Pöppel 2000, S. 181).

Allmähliche Verfestigung der Gedanken beim Schreiben

Ernst Pöppel legt in seinem Buch „Grenzen des Bewusstseins“ (2000) dar, dass Bewusstseinsarbeit der Kommunikation bedarf. In Weiterführung von Heinrich von Kleist schreibt er ein eigenes Kapitel „Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden“ – sowie beim Gehen, Schreiben und nach dem Handeln“ (Pöppel 2000, S. 181). Dort heißt es: „*Bewußtsein ist etwas [...], das in einem kommunikativen Zusammenhang steht beziehungsweise gedacht werden muß. Bewusstsein ist durch die Möglichkeit zur Kommunikation definiert. Der andere ist für mein Bewußtsein konstitutiv*“ (ebd., S. 182). Doch es muss nicht immer ein unmittelbares Gegenüber sein, das zum Formen und Formulieren von Gedanken führt:

Die soziale Situation des Redens können wir abwandeln, indem wir uns selbst zu jenem anderen machen. Wir führen ein Selbstgespräch. [...] Eine andere Tätigkeit, die für die Verfertigung der Gedanken ebenfalls sehr dienlich sein kann, ist das *Schreiben*. [...] Man schreibt beim Schreiben nicht nur das auf, was man schon weiß. Häufig entwickeln sich beim Schreiben neue Einsichten. Es gibt Wissenschaftler, die von sich sagen, dass sich zunächst geplante Ausführungen beim Schreiben eines Manuskriptes vollkommen verändert haben und etwas Neues entstand, das noch gar nicht im Blickfeld lag, als mit der Abfassung des Textes begonnen wurde.

Pöppel 2000; Hervorhebung im Original

Was Pöppel hier anspricht, ist für meine Arbeit mit Narrativer Empirie ein zentraler Punkt. Die Texte, die als Dokumente für diese wissenschaftliche Arbeit

vorliegen, sind nicht als auf den Punkt gebrachte Zusammenfassungen von bereits Geschehenem konzipiert, von abgeschlossenen Ereignissen mit (vermeintlich) eindeutiger, zugrunde liegender Wahrheit. Narrative Empirie verstehe ich als Möglichkeit, mit meinem Arbeiten gegenwärtig bleiben zu können, im erzählenden Schreiben weiter zu denken – weiter im Sinne von weiter voranschreitend und breiter gefasst. Auch Hartmut von Hentig sieht in Geschichten (und Texte Narrativer Empirie betrachte ich als eine Form von Geschichten) eine jener ganz normalen Lebenstätigkeiten, denen er den Anlass zum Sich-Bilden zutraut:

Geschichten sind Mitteilungen besonderer Art. Es gibt zwei Gründe, sie hören zu wollen und sie zu erzählen, also zwei Typen von Geschichten: Die eine Art von Geschichten erzählt von etwas, das wir noch nicht kennen – Neuigkeiten, Noch-nicht-Dagewesenes, Interessantes – und unterhält und belehrt uns dadurch. Die andere erzählt etwas, was immer schon war, offenbart, deutet, bestätigt es und bewegt und bereichert uns dadurch. Sehr gute Geschichten verbinden beides. Und beides, weil es in Worten daher kommt, nicht sichtbar und nicht fassbar, regt die Einbildungskraft des Hörers an, indem das Erzählte neu entsteht. Dieser Vorgang bereitet Lust, die immer ein Anzeichen dafür ist, dass wir das brauchen, was sie auslöst.

Hentig 2004

Geschichten bringen Ordnung in Erfahrungen. „*Auch Wissenschaft ordnet*“, schreibt Hentig. Doch „*Übersichtlichkeit, Eindeutigkeit, Einprägsamkeit der Figuren, gar Symmetrie erkaufte sie mit Leere*“ (Hentig 2004, S. 107).

Im Erzählen ist ein Moment enthalten, das es ermöglicht, statt Befremdung Annäherung aufzubauen. Die Zuhörenden/Lesenden nehmen Erzählende durch ihr Erzählen wahr, sie lassen sich über das Erzählen erreichen. Im Unterschied zur abstrakten Darstellung in Zahlen und Statistiken vieler Disziplinen ist sie, die Biographie, nicht von allem Lebendigen perfekt abgeschlossen und bereinigt, sondern sie bleibt gleichsam als Knotenpunkt verschiedenster Macht- und Gesellschaftslinien vieldeutig, komplex, offen – und somit anschlussfähig. Biographische Zugänge dienen als exemplarische, lebendige und anschlussfähige Soziographie; Erzählen dient mir

als umwegreicher und gerade deshalb zielführender Transportweg, als Vermittlungsinstanz.

Theoriegeleitete, anschauliche Interpretationsangebote

Mit Narrativer Empirie greife ich nach dem schreibenden Element der Ethnographie. Ich grenze mich von ihr ab, indem es mir nicht darum geht, eine Topographie des/der Anderen zu erstellen. Auch nicht eine Kopie einer vermeintlich eindeutigen Realität anzulegen, war mein Ansinnen. Vielmehr habe ich mit Narrativer Empirie das Erstellen einer Karte als eine öffnende (nicht schließende) Beschreibung im Sinn:

Die Karte reproduziert nicht ein in sich geschlossenes Unbewußtes, sondern konstruiert es. (...) Die Karte ist offen, sie kann in allen ihren Dimensionen verbunden, demontiert und umgekehrt werden, sie ist ständig modifizierbar. Man kann sie zerreißen und umkehren; sie kann sich Montagen aller Art anpassen; sie kann von einem Individuum, einer Gruppe oder gesellschaftlichen Formationen angelegt werden. Man kann sie auf Mauern zeichnen, als Kunstwerk begreifen, als politische Aktion oder als Meditation konstruieren.

Deleuze/Guattari 1977

„Bildung auf Umwegen“ stellt sich den Lesenden daher auf zwei Ebenen dar:

Den Kern der Forschungsarbeit bilden Narrationen, Texte, die während des Auslandsjahres in Montréal von mir verfasst wurden. Sie dokumentieren, was meine Kinder bzw. mich vor Ort beschäftigte, womit wir uns auseinandersetzen, woran wir uns rieben und bildeten. Diese Erzählungen habe ich in zehn Monatschritten gebündelt, beginnend mit September 2005 (Ankunft Montréal) bis Juni 2006 (Abreise Montréal). Hinzu kommt ein weiteres Kapitel mit Texten, die aus den Eindrücken in den ersten Wochen unserer Rückkehr nach Österreich hervorgegangen sind. Zu jedem Monat gibt es eine Collage, die bewusst interpretationsoffen gestaltet ist. Sie dient als Interpretationsangebot, stellt jedoch keine Leseanleitung dar.

Diese Kernerzählungen sind eingebettet in Rahmentexte, die jeweils einen zentralen Begriff der

Forschungsarbeit umkreisen. Ich nähere mich hierbei den für die Arbeit relevanten Begriffen „Wissenschaft“, „Bildung“ und „Kultur“. Zudem gibt es einen Aufsatz über das „Handwerk“ Narrativer Empirie und einen Exkurs zum Thema „Subjekt“.

Erzählen als nach Komplexität ausgreifende Technik, als Forschungshandwerk, war mir dabei ein hilfreiches Arbeitsinstrument: Begriffe werden hier verdeutlicht, indem ich ihnen in den Bedeutungsräumen unserer Erfahrungen während des Auslandsjahres nachspüre. Nicht Eindeutigkeit in ihrer Klarheit, aber eben auch Begrenztheit ist Ziel meiner Bemühungen, sondern das aktive Deuten von Situationen durch Subjekte in ganz bestimmten Kontexten. Narrative Empirie bezieht sich, steht in Beziehung, arbeitet mit dieser Beziehung, arbeitet über Verbindungen und setzt, im Sinne von Horst Siebert auf komplementäres Denken: *„kein dualisierendes Entweder-oder-Denken, kein Schwarz-weiß-Denken, sondern ein Denken in Mehrdeutigkeiten. Komplementäres Denken erkennt an, dass mehrere Sichtweisen, oft sogar mehrere Lösungen denkbar und begründet sind. Komplementäres Denken ist ergänzendes Denken, zu dem Urteilsvorsicht und Verzicht auf absolute Wahrheitsansprüche gehören“* (Siebert 2007, S. 39).

Für solch ein komplementäres, vernetztes Lernen – und Wissenschaft zu betreiben, bedeutet für mich eben dieses – verknüpft Siebert:

Thesen mit Antithesen, Altes mit Neuem, Alltagswissen mit theoretischem Wissen, eigene Erfahrungen mit Erfahrungen anderer, Begriffe mit Beispielen, Bilder mit Kommentaren, Aktionen mit Reflektionen, Emotionen mit Kognitionen, Visionen mit Realitäten, Ursachen mit Wirkungen, Theorie mit Praxis, Eigeninteressen mit Gruppeninteressen, Argumente mit Gegenargumenten.

Siebert 2007

Auch ich habe bei „Bildung auf Umwegen“ kreuz und quer verknüpft. Zu den Alltagserfahrungen in den Monatstexten gesellen sich in den Metaaufsätzen zu forschungsrelevanten Begrifflichkeiten Zitate aus dem Bereich der Pädagogik ebenso wie aus Bereichen der Ethnographie, Philosophie oder Architektur. Selbst Werbematerial oder die Comic-Figur eines

Homer Simpson habe ich nicht gescheut. Kurz: alles Gedanken Anregende so wie es der Alltag präsentierte.

Konkrete Erzählungen als sichtbare, begreifbare Basis der Theorieentwicklung. Theorien als Lesebrillen und Interpretationsanregungen von Erlebtem. Das Pendeln zwischen beiden als Freiraum, als Bildungsraum für noch nicht Gesagtes, Gedachtes oder Geschriebenes; Begriffsbestimmungen so situiert, dass sie in neue Kontexte umgeleitet und neu adaptiert werden können – das ist das Ziel. Eindeutigkeit wird damit nicht mehr angestrebt. Vielmehr gilt es, Erkenntnisse zu finden, die den Wahrheitsbegriff einer postmodernen Gesellschaft wie Horst Siebert (Siebert 2007, S. 46) aufgreifen: „*Wahrheit gibt es nur noch im Plural und als Hypothese. Nur wer bereit und in der Lage ist, Teilwahrheiten zu vernetzen, kann sich ein Bild machen.*“

Zusammenfassend habe ich mit der Konzeptuierung von Narrativer Empirie nach einer Forschungsmethode gesucht, um Alltagserfahrungen und Theoriewissen transparent und nachvollziehbar zu integrieren und für jeweilige (auch nicht

wissenschaftliche) Zielgruppen ansprechend zu präsentieren. Gerade kein Antworten verdichtendes und sich zuspitzendes Ergebnis sollte Produkt dieser Arbeit sein, sondern im Gegenteil: Meine Grundintention war es, ein Konzept zu erarbeiten, das, basierend auf Alltagserfahrungen und eingebettet in aktuelle Diskurse, mannigfachen Fragestellungen Raum öffnet.

Gefordert waren dabei diszipliniertes Dokumentieren von Alltagserfahrungen ebenso Mut für die Bewusstmachung und Offenheit gegenüber der eigenen Situiertheit. Zeit diene als wichtige Ressource, um die notwendige Distanz zu den produzierten Texten und damit für deren breite Interpretation aufzubauen. Der daraus resultierende Aufwand mündete in einem „Bildungsraum“ – der Möglichkeit, konstruktiv und produktiv Alltagserfahrungen mit Theorien zu verknüpfen und unter Einbeziehung der Interessen der jeweiligen Lesenden zu vielfältigen, offenen, und daher auch spannenden und lebendigen Ergebnissen zu gelangen. Narrative Empirie sehe ich daher als „work in progress“, als einen Forschungsansatz, der zu kreativen Weiterentwicklungen einladen möchte.

Literatur

Verwendete Literatur

Arnold, Rolf (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systematisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: CARL-AUER.

Arnold, Rolf/Siebert, Horst (2003): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren.

Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1977): Rhizom. Berlin: Merve Verlag.

Hentig, Hartmut von (2004): Bildung. Ein Essay. Weinheim/Basel. BELTZ Taschenbuch.

McCourt, Frank (2006): Teacher Man. A Memoir. New York: SCRIBNER.

Pöppel, Ernst (2000): Grenzen des Bewusstseins. Wie kommen wir zur Zeit, und wie entsteht Wirklichkeit. Frankfurt am Main/Leipzig: Inselverlag.

Rumpf, Horst (2004): Diesseits der Belehrungswut. Pädagogische Aufmerksamkeiten. Weinheim/München: Juventa.

Siebert, Horst (2007): Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. Augsburg: ziel.

Trudy, Ute (2008): Bildung auf Umwegen. Mittels Narrativer Empirie auf der Suche nach Bildungschancen während eines Auslandsjahres. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (unveröffentlichte Dissertation).

Weiterführende Literatur

Adorno, Theodor W. (1957): Vorlesung zur Einleitung in die Erkenntnistheorie. Das Individuellste ist in Wahrheit das Allgemeinste. Vorlesung vom 5. Dezember 1957. In: Vorlesung zur Einleitung in die Erkenntnistheorie (1958). Frankfurt am Main: Junius Drucke, S. 109-121.

Haraway, Donna (1995): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Hammer, Carmen/Stiess, Imanuel (Hrsg): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 73-97.

Larcher, Dietmar et al. (Hrsg) (2005): Fremdgehen. Fallgeschichten zum Heimatbegriff. Klagenfurt/Celovec. Drava.



Foto: Tollinger

Dr.ⁱⁿ Ute Twrdy

ute.twrdy@gmx.at
+43 (0)664 5107483

Ute Twrdy studierte Pädagogik mit den Schwerpunkten Interkulturelle Bildung und Erwachsenenbildung. Sie war Lehrbeauftragte an der Universität Innsbruck. Praktisches Wissen erwarb sie sich u.a. im Rahmen der psychosozialen Betreuung von Flüchtlingen sowie durch Deutschkurse und Vernetzungsarbeit für und mit Migrantinnen. Im Rahmen ihres Dissertationsprojektes „Bildung auf Umwegen“ verbrachte sie ein Jahr in Montréal/Kanada mit ihren Kindern. Zurzeit arbeitet sie als Bildungsreferentin im entwicklungspolitischen Bereich bei ÖIE-Kärnten (Österreichische Interessensgemeinschaft für emanzipative Bildungsarbeit).

Evaluation (in) der Erwachsenenbildung

Eine kritische Würdigung der aktuellen Praxis und Analyse möglicher Handlungsfelder

Maria Gutknecht-Gmeiner

Maria Gutknecht-Gmeiner (2009): Evaluation (in) der Erwachsenenbildung. Eine kritische Würdigung der aktuellen Praxis und Analyse möglicher Handlungsfelder.
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Evaluation, Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement, Wirkungsforschung

Abstract

Welchen Beitrag leistet bzw. welchen Beitrag kann Evaluation zur Theoriegewinnung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung leisten? Was ist Evaluation und in welchem Verhältnis steht sie zur Forschung? Wie gestaltet sich das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Evaluation? Im folgenden Beitrag wird das Potenzial von Evaluation sowohl zur Bereicherung der Theorie als auch der Praxis von Erwachsenenbildung/Weiterbildung ausgeleuchtet, ergänzt um einen Abriss der aktuellen Evaluationspraxis in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie eine Analyse der verschiedenen Ansätze und Verfahren in Hinblick auf eine auch praktisch bedeutsame allgemeine Wissensgenerierung. Schließlich werden Evaluationsgegenstände, -ansätze und -methoden herausgegriffen, die besonders geeignet sind, Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu befördern. Dabei geht es auch um die Frage, wie und unter welchen Bedingungen die (zumeist) isolierten (Forschungs)Ergebnisse von Evaluationen zusammengeführt und in den Theoriediskurs eingespeist werden können.

13

Evaluation (in) der Erwachsenenbildung

Eine kritische Würdigung der aktuellen Praxis und Analyse möglicher Handlungsfelder

Maria Gutknecht-Gmeiner

Der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird nun schon seit Jahren – vor allem in politischen Stellungnahmen und Dokumenten – ein hoher Stellenwert im Rahmen des lebenslangen Lernens eingeräumt, die empirische Forschung in diesem Bereich stellt jedoch trotz der Forderung nach „evidence-based Policy-making“ in Österreich nach wie vor keinen forschungspolitischen Schwerpunkt dar. Gleichzeitig steigt seit der ersten Hälfte der 1990er-Jahre die Bedeutung von Evaluation. Dies ist einerseits auf die Qualitätsdiskussion in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zurückzuführen, andererseits auf neue Förderstrukturen und Verwaltungspraktiken der öffentlichen Hand, die verstärkt die Evaluation von Maßnahmen und Programmen erfordern.

Was ist Evaluation? Was kann sie leisten?

Was ist Evaluation? – Eingrenzung und Definition

„Evaluation ist Forschung“ – dies ist der erste der „verbreiteten Irrtümer“, die Wolfgang Beywl und Lars Balzer in ihrem Beitrag zum Thema Weiterbildungsevaluation (2008) richtig stellen wollen (vgl. Beywl/Balzer 2008, S. 8). Wenn aber Evaluation nicht Forschung ist, wozu dann zum Themenschwerpunkt „Theorie und Forschung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ über Evaluation schreiben? Tatsächlich wird Evaluation als relativ neue wissenschaftliche Disziplin von vielen Forschenden gerade durch die Abgrenzung zur Grundlagenforschung definiert (vgl. die Übersicht in Balzer 2005, S. 16ff.) – das deshalb, weil sich Evaluation als eine anwendungsorientierte Disziplin entwickelt hat. Das Postulat der Wissenschaftlichkeit bleibt dabei jedoch erhalten.

So ergänzen Beywl und Balzer ihre eingangs dargestellte Position um die Feststellung: „*Evaluation ist nicht Forschung, sondern dezidiert wissenschaftliche Dienstleistung*“ (Beywl/Balzer 2008, S. 8).

Wie stark die „Wissenschaftlichkeit“ von Evaluation betont wird – und hier insbesondere die Verwendung von aufwändigen und komplexen (quantitativen) Erhebungs- und Auswertungsmethoden – hängt stark davon ab, wer sich dazu äußert und in welchen Zusammenhängen Evaluation verwendet wird. Überspitzt gesagt: Personen aus dem universitären Bereich mit hoher wissenschaftlicher Expertise und Methodenkompetenz, die für aufwändige externe Evaluationen engagiert werden, gehen anders an diese Frage heran als PraktikerInnen (z.B. KursleiterInnen in der Erwachsenenbildung), die versuchen durch Selbstevaluation ihre alltägliche Praxis zu verbessern. Während manche EvaluationsforscherInnen darauf poch(t)en, dass nur von

WissenschaftlerInnen im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen erhobene Daten herangezogen werden, erkennen die meisten mittlerweile den hohen Nutzen von Daten, die auch von Nicht-WissenschaftlerInnen und in anderen Zusammenhängen erhoben wurden – vorausgesetzt die Art und Weise der Datenerhebung genügt bestimmten Kriterien (vgl. Patton 2008, S. 39ff.). Dies ist auch in Zusammenhang mit der starken Ausbreitung evaluativer Praxis zu sehen, die mittlerweile ein weites Spektrum an Themen- und Tätigkeitsfeldern umfasst.

Insgesamt zeichnet sich ein Trend zu einem Verständnis von Wissenschaftlichkeit ab, das nicht einzelne Ansätze oder Methoden favorisiert, sondern allgemein auf die Einhaltung wissenschaftlicher Standards in der Erhebung und Auswertung von Daten abstellt. Die Anforderung einer wissenschaftlich genauen Vorgangsweise findet sich als zentrales Qualitätskriterium in den für die Durchführung von Evaluationen maßgeblichen Qualitätsstandards: So befassen sich die Genauigkeitsstandards („accuracy standards“) als eine von vier Untergruppen der Standards für Evaluation, umfassend und ausführlich mit dieser Thematik (siehe dazu Joint Committee on Standards for Educational Evaluation 1994 bzw. in der deutschen Übersetzung: Joint Committee on Standards for Educational Evaluation/Sander 2006; Deutsche Gesellschaft für Evaluation 2004b).

Evaluation als Spezialform angewandter Forschung ist durch zwei weitere Merkmale gekennzeichnet. Wie der Begriff „Evaluation“ bereits impliziert – er hat seinen Ursprung im angelsächsischen (Sprach)Raum und wurde dann „latinisiert“ und eingedeutscht (vgl. Beywl 1999, S. 29f.) –, zielt Evaluation auf eine – transparente und kriteriengeleitete – „Bewertung“ ihres Forschungsgegenstands. In diesem Punkt grenzt sie sich auch von der im deutschsprachigen Raum verbreiteten reinen „Begleitforschung“ ab. Der zu ermittelnde „Wert“ kann entweder intrinsisch sein („merit“ bzw. Güte) oder extrinsisch („worth“ bzw. Verwendbarkeit). Eine allgemein gehaltene aktuelle Definition, die verschiedenen Evaluationsansätzen gerecht wird und neue Entwicklungen aufgreift, umreißt den Begriff „Evaluation“ folgendermaßen: „*Evaluation*

bezeichnet die Summe systematischer Untersuchungen, die empirische, d.h. erfahrungsbasierte Informationen bereitstellen, so dass es möglich wird, den Wert (Güte und Verwendbarkeit) eines (in der Regel sozialen) Evaluationsgegenstandes einzuschätzen“ (Glossar wirkungsorientierte Evaluation/Stichwort: Evaluation 2004, o.S.).¹

Ein weiteres Kennzeichen von Evaluation, das sich einerseits aus der Anwendungsorientierung ergibt und sich andererseits in der Entwicklung der letzten 40 bis 50 Jahre als besonders zentral für die Evaluation herausgestellt hat, ist die Ausrichtung auf die Nützlichkeit für die Praxis. Diese spiegelt sich in den Evaluationsstandards wider. Auch wenn die verschiedenen Gruppen von Standards prinzipiell gleichwertig sind, ist es doch – so Daniel Stufflebeam, der Koordinator des „Joint Committee“ – kein Zufall, dass die Nützlichkeitsstandards am Anfang und damit sozusagen „ganz oben auf der Liste“ stehen: „*Their rationale is that an evaluation should not be done at all if there is no prospect for its being useful to some audience“* (zit. nach Patton 2008, S. 28).

Evaluieren kann prinzipiell alles und jedes: In der den Standards für Evaluation zugrunde liegenden Definition werden folgende Evaluationsgegenstände genannt: „*Evaluation ist die systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstandes. Solche Evaluationsgegenstände können z.B. Programme, Projekte, Produkte, Maßnahmen, Leistungen, Organisationen, Politik, Technologien oder Forschung sein. Die erzielten Ergebnisse, Schlussfolgerungen oder Empfehlungen müssen nachvollziehbar auf empirisch gewonnenen qualitativen und/oder quantitativen Daten beruhen“* (Deutsche Gesellschaft für Evaluation 2004b, S. 13).

Wozu wird evaluiert? – Zielsetzungen und Funktionen von Evaluation

Vorrangiges Ziel einer Evaluation ist es – den oben angeführten Definitionen entsprechend –, den Wert eines Evaluationsgegenstands zu ermitteln, wobei empirisch begründete Einsichten in das zu untersuchende (meist soziale) Phänomen die Grundlage für

¹ Eine Übersicht über verschiedene Definitionen über die Zeiten gibt Balzer 2005, S. 9-21.

diese Bewertung bilden. Dabei ist es für die konkrete Ausgestaltung einer Evaluation wesentlich, vor welchem Hintergrund und mit welchem Ziel evaluiert werden soll. In der Literatur werden eine breite Palette an möglichen Zielsetzungen und Funktionen von Evaluationen genannt: die Unterstützung von Entscheidungen über einen Evaluationsgegenstand, die Legitimation/Vergewisserung, die Verbesserung/Innovation, die Überprüfung und Kontrolle etc. (siehe Balzer 2005).

Patton (1997) subsumiert die verschiedenen Funktionen von Evaluation unter dem Aspekt der Nutzung von Evaluationsergebnissen unter drei große Zielsetzungen, die in der Praxis aber für gewöhnlich nicht trennscharf zur Anwendung kommen: bewertungs-/entscheidungsorientierte summative (judgement-oriented evaluation) Evaluationen, verbesserungsorientierte formative Evaluationen (improvement-oriented) und wissensgenerierende Evaluationen (knowledge-oriented/knowledge-generating evaluation) (vgl. Patton 1997, S. 64-80). Eine inhaltlich sehr ähnliche Klassifikation wird von Kromrey vorgeschlagen: Er unterscheidet zwischen der Evaluation zu Kontrollzwecken, der Evaluation zu Entwicklungszwecken und der Evaluation zur Verbreiterung der Wissensbasis (vgl. Kromrey 2001, S. 113ff.)².

Während die ersten beiden Typen, d.h. die entscheidungsorientierte Evaluation und die verbesserungsorientierte Evaluation, auf den instrumentellen Nutzen von Evaluationsergebnissen abzielen, d.h. es steht eine direkte Umsetzung von Befunden und Empfehlungen im Vordergrund, dominiert bei wissensgenerierenden Evaluationen der konzeptuelle Nutzen (conceptual use) von Evaluation bzw. die „Aufklärung“ (enlightenment) der verschiedenen Beteiligten und Betroffenen über den Evaluationsgegenstand (siehe Weiss 1998 u. 2004; Patton 2008). Von einer stärker oder weniger stark ausfallenden „aufklärerischen Wirkung“ von Evaluation im Sinne einer Wissenserweiterung und eines verbesserten Verständnisses des Evaluationsgegenstands kann prinzipiell bei jeder Form von Evaluation ausgegangen werden – diese Effekte sind jedoch nur schwer nachzuweisen.

Wer evaluiert und in welchem Auftrag? – EvaluatorenInnen

Im Gegensatz zur traditionellen Forschung bleibt Evaluation nicht nur WissenschaftlerInnen vorbehalten. Hier zeigt sich auch die Verwandtheit zu Forschungssträngen wie der Aktionsforschung. Evaluation kann – eine entsprechende Ausbildung vorausgesetzt, will man den Standards für Evaluation genügen – sowohl von wissenschaftlichem Personal als auch von PraktikerInnen durchgeführt werden (z.B. im Rahmen der Selbstevaluation) (siehe Deutsche Gesellschaft für Evaluation 2004a).

Auch die AuftraggeberInnen können aus verschiedensten Bereichen kommen. So gibt es heute Evaluation nicht nur in der Bildung, der sozialen Arbeit, der Beschäftigungs- oder der Entwicklungspolitik – um nur einige traditionelle Felder zu nennen –, sondern auch in der Kultur oder der Wirtschaft (vgl. z.B. die Arbeitskreise der Gesellschaft für Evaluation). AutorInnen wie Evert Vedung (1999) sind jedoch nach wie vor der Ansicht, dass die Beauftragung durch die öffentliche Hand ein bestimmendes Merkmal der Evaluation sei (siehe Vedung 1999). Dies ist im historischen Rückblick sicher zutreffend, da die Evaluation, so wie wir sie heute kennen, vor allem auf die Evaluation der „Great Society“-Programme in den USA der 1960er-Jahre zurückgeht. Und trotz der Ausweitung der Evaluationsfelder und -themenbereiche kann der Staat nach wie vor als wichtigster Sponsor von Evaluation gelten.

Mit der starken Verankerung im öffentlichen Bereich geht auch das demokratische Grundverständnis einher, das Evaluation kennzeichnet: Im Gegensatz zu anderen Formen der systematischen und empiriebasierten Überprüfung und Kontrolle gilt für Evaluation grundsätzlich die Transparenz sowie Aushandelbarkeit von Zielsetzungen und Kriterien.

Potenzial von Evaluation zur Theorie- und Wissensgenerierung

Mit dem dritten Typus, der wissensgenerierenden Evaluation, schließt sich der Kreis zur nicht-evaluativen Forschung, die in der Nutzung von Ergebnissen

² Vgl. dazu auch Balzer 2005, S. 23ff., der verschiedene Kategorisierungsversuche von Evaluationsansätzen übersichtlich darstellt.

ebenfalls auf die (mehr oder weniger automatische) Wirkung von neuem, besser abgesicherten, detaillierteren, umfangreicheren etc. Wissen über den beforschten Gegenstand setzt, gemäß dem Motto: „Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie“. Evaluation kann und soll also durchaus auch zu einem besseren theoretischen Verständnis beitragen – auf jeden Fall im Kreise der Beteiligten und Betroffenen eines Evaluationsgegenstands. Die Nutzung von Evaluationsergebnissen über diesen engen Kreis hinaus ist prinzipiell möglich.

Folgende Faktoren wirken sich dabei einschränkend aus: Problematisch ist vor allem die mangelnde Verallgemeinerbarkeit der Befunde von Evaluationen, da Evaluationen einerseits meist nur einen kleinen Ausschnitt der Wirklichkeit untersuchen – was sie mit anderen Formen der Feldforschung durchaus gemein haben –, andererseits – und hier liegt der eigentliche Unterschied zu anderen Formen von Forschung – eine Verallgemeinerbarkeit auch gar nicht intendieren. Ein zweites Hindernis für eine Nutzung von Ergebnissen über die Personen und Institutionen im direkten Umfeld einer Evaluation hinaus ist, dass Berichte meist nur an die AuftraggeberInnen und an die Betroffenen und die Beteiligten adressiert sind. Sie können damit auch Informationen enthalten, die nicht ohne Weiteres für eine Veröffentlichung in Frage kommen. Zusätzlich stellt sich auch die in der Praxis relevante Frage, wie interessierte Dritte identifiziert werden und über welche Kanäle Ergebnisse – so sie freigegeben sind – diesen bekannt gemacht werden können.

Wenn, provokant formuliert, Evaluation, wie im Falle der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die Art der Forschung ist, die noch am ehesten ihre Financiers findet und damit am stärksten verbreitet ist, dann sind Überlegungen, wie diesen Einschränkungen der Wissens- und Theoriegenerierung durch Evaluation begegnet werden kann, im Sinne einer wissensbasierten Weiterentwicklung des Sektors hilfreich. Bevor auf diese Frage näher eingegangen wird, soll nun in einem kurzen Abriss dargestellt werden, wo und wie Evaluation in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung zur Anwendung kommt, wer dabei aktiv wird und welche methodischen Vorgangsweisen typisch sind.

Evaluationspraxis in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Auch wenn Evaluation im Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungssektor außer in einschlägigen Publikationen oft nicht wahrgenommen wird und im Schatten der (besser dotierten und in der Öffentlichkeit stärker wahrgenommenen) Evaluationsbemühungen in den beiden großen Systemen „Schule“ und „Hochschule“ steht, hat sich doch eine breite und lebendige Praxis der Evaluation in diesem Sektor etabliert. Im Folgenden soll der Versuch einer qualitativen Typisierung unternommen werden (eine Bestandsaufnahme im Sinne eines detaillierten und erschöpfenden quantitativen Überblicks ist jedoch nicht intendiert).

Was kann evaluiert werden? – Evaluationsgegenstände

Die Palette an möglichen Themen bzw. „Gegenständen“ von Evaluationen ist vielfältig – und deckt sich gut mit den Forschungsbereichen von Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung. Es kann zwischen der Mikroebene, d.h. dem Unterricht, der Mesoebene, d.h. den Institutionen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, und der Makroebene, d.h. dem Gesamtsystem, unterschieden werden. Zusätzlich sind Evaluationsgegenstände auszumachen, die nicht immer klar einer der Ebenen zuzuordnen sind bzw. übergreifend wirken. Es handelt sich dabei vor allem um Modellvorhaben, die an verschiedenen Punkten ansetzen – dem Unterricht, der Organisation von Erwachsenenbildung/Weiterbildung –, und dabei sowohl institutionell als auch überinstitutionell verankert sein können, ohne dass damit auch gleich der gesamte Sektor betroffen sein muss.

Für alle Ebenen und Fragestellungen – kann zusätzlich das CIPP-Modell von Stufflebeam (siehe Stufflebeam 1972 u. 2003) zur weiteren Ausdifferenzierung angewandt werden. Dabei wird untersucht, in welchem Kontext (C) mit welchem Input (I) und welchem Prozess (P) welche Ergebnisse (P=Produkte) produziert werden.³

³ Vgl. auch die Übersicht zu „Dimensionen und Ebenen von Qualität“ von Gonon 2008, S. 13. Ähnlich ist auch das Modell des „Programmabbaus“ nach Beywl, in dem das CIPP-Modell noch stärker ausdifferenziert und durch weitere Aspekte ergänzt wird (vgl. Beywl 2006, S. 36).

Abb. 1: Evaluationsgegenstände

Ebene (nicht immer gänzlich trennscharf)	Mögliche Evaluationsgegenstände (exemplarisch) nach Kontext, Input, Prozess, Produkt sowie Wirkungen ausdifferenziert (CIPP-Modell)
Mikroebene: Unterricht	Inhalte, Didaktik, Interaktionen, Lehrende, Rahmenbedingungen, Ergebnisse, Transfer und Wirkungen
Mesoebene: Institution	Aufbau- und Ablauforganisation (Strukturen und Prozesse), Programm(entwicklung); Kompetenz und Entwicklung der MitarbeiterInnen, Organisationsentwicklung und Innovation, Infrastruktur und finanzielle Ressourcen etc.
Makroebene: Erwachsenenbildung/ Weiterbildung als Ganzes oder Teilbereiche davon	Weiterbildungsangebot, Qualität, Beteiligung nach Zielgruppen, Ressourcen und Finanzierung, Wirkung von Weiterbildung (Bildung von Humankapital) etc.
Modellvorhaben auf verschiedenen Ebenen	Entwicklung von Angeboten für bestimmte Zielgruppen/Regionen, Vernetzung und Austausch zwischen Institutionen etc.

Quelle: eigene Darstellung

Ein weiterer klassischer Ansatz zur Evaluation von Bildungsmaßnahmen (Mikroebene) ist jener von Donald L. Kirkpatrick, der bereits Ende der 1950er-, Anfang der 1960er-Jahre vier Untersuchungsebenen definierte (vgl. Kirkpatrick/Kirkpatrick 2006, S. 21). Es sind das:

- Level 1 – reaction: die unmittelbare Reaktion der Teilnehmenden, die sich zumeist auf die Zufriedenheit mit der Prozessqualität bezieht,
- Level 2 – learning: der Lernerfolg, d.h. der Zuwachs von Wissen und Fertigkeiten durch die Bildungsmaßnahme,
- Level 3 – behavior: das Verhalten, d.h. die Verhaltensänderung der TeilnehmerInnen aufgrund der Bildungsmaßnahme, der Transfer z.B. in die berufliche Tätigkeit sowie
- Level 4 – results: die Ergebnisse, die sich aus dieser Verhaltensänderung z.B. in der beruflichen Tätigkeit ergeben. Dabei geht es um harte Zahlen und Fakten wie Produktivitätssteigerungen.

Evaluation des Lehr-Lern-Prozesses

Die Evaluation des Lehr-Lern-Prozesses in der Erwachsenenbildung erfolgt auf Initiative der Lehrenden, um die eigene Lehrtätigkeit professionell weiterzuentwickeln. Rückmeldungen von

Teilnehmenden einzuholen, ist gute Praxis. Pflicht ist ein Resümee am Ende von Veranstaltungen. Oft wird gerade bei längeren Veranstaltungen Feedback auch zwischendurch eingeholt, um Kursinhalte, Lehr-Lern-Methoden oder eventuell auch Rahmenbedingungen auf die Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmenden ausrichten zu können. Die Evaluation ist also stark in das Unterrichtsgeschehen integriert. Die zum Einsatz kommenden Methoden sind dementsprechend meist nicht sehr aufwändig, es kommen v.a. kurze Blitzlichtabfragen, einfache schriftliche Fragebögen oder ein qualitatives Feedbackgespräch zum Einsatz. Die Feststellung von Lernergebnissen kann im Rahmen von Prüfungen erfolgen, wie sie in Kursen, die zu bestimmten Abschlüssen führen, vorgesehen sind. Kompetenztestierungen am Ende von Veranstaltungen abseits formaler Prüfungen sind aber generell (noch) nicht verbreitet. Auch der Transfer von Gelerntem in die Lebens- und Berufspraxis der Teilnehmenden findet erst langsam Eingang in die Evaluation des Lehr-Lern-Prozesses.

Die Ergebnisse vieler evaluativer Bemühungen auf dieser Ebene verbleiben prinzipiell bei den direkt Beteiligten und sind daher für weiterführende Analysen und Interpretationen nicht zugänglich. Eine Dokumentation nach außen ist nur dann vorgesehen, wenn die Evaluation des Lehr-Lern-Prozesses in umfassendere Evaluationsvorhaben, z.B. auf institutioneller Ebene, im Rahmen eines

Modell- oder Forschungsprojekts, eingebettet ist. Die Evaluation auf der Mikroebene ist daher meist Teil von Evaluationen auf anderen Ebenen. Weiterführende spezifische Informationen zur Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen sind daher in den Ausführungen zur Evaluation auf anderen Ebenen enthalten.

Evaluation auf institutioneller Ebene

In der Praxis ist, oft unter dem Schlagwort „Qualitätssicherung“ oder „Qualitätsmanagement“, die Evaluation auf institutioneller Ebene mittlerweile weit verbreitet. So geben in einer Studie aus dem Jahr 2004 fast 90% der befragten österreichischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung an, Verfahren der Qualitätssicherung etabliert zu haben (vgl. Gutknecht-Gmeiner/Schlögl 2007, S. 43f.). Nicht auszuschließen ist allerdings eine gewisse Überschätzung dieses Anteils durch Verzerrungen aufgrund von Antwortverweigerung. Die Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsanbieter sehen sich dabei selbst als die wichtigsten AkteurInnen der Qualitätssicherung (76% der Befragten), als zweitwichtigste Gruppe werden die Teilnehmenden genannt (45%), dann erst Anforderungen der Wirtschaft oder von öffentlichen Fördergebern (40%) (vgl. ebd., S. 40f.). Verbesserungen für die Teilnehmenden stellen auch das wichtigste Ziel der Bemühungen um Qualität dar (80% der Befragten geben dies als Ziel an) (vgl. ebd., S. 41f.). Hier zeigt sich, dass die Branche stark kundInnen- und marktorientiert ist und Qualitätssicherung und -entwicklung als professionelle Verantwortung wahrnimmt.

Die meisten Einrichtungen setzen in der Qualitätssicherung auf Selbstevaluierung (71%) und Selbstevaluierung mit externer Begutachtung (39%). Bereinigt man diese Zahlen um Mehrfachnennungen, die durch die kumulative Anwendung verschiedener Verfahren zustande kommen, so betreiben 38% ausschließlich Selbstevaluierung, 26% Selbstevaluierung mit externen Elementen, 13% unterziehen sich einer Zertifizierung nach ISO 2001:9001, 12% folgen den Verfahren verschiedener brancheninterner Qualitätssiegel, 4% verwenden das Qualitätsmanagementsystem EFQM, der Rest (etwa 8%) bemüht sich um andere Testate oder verwendet verschiedene Verfahren parallel.

Doch was sagen diese Zahlen über die Evaluationsaktivitäten in den Einrichtungen tatsächlich aus? Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement sind ja nicht mit Evaluation gleichzusetzen (vgl. Beywl/Balzer 2008, S. 9): Erstere beinhaltet verschiedene Verfahren zur systematischen Sicherung und Verbesserung des Angebots, letztere bietet empirische Datenerhebung sowie die Bewertung von Ergebnissen. Evaluation kann, muss aber nicht zwangsläufig, Qualitätsmanagement unterstützen (vgl. auch Glossar wirkungsorientierte Evaluation/Stichwort Qualitätsmanagement 2004, o.S.). Es kommt nun also darauf an, was insbesondere unter den Begriffen „Selbstevaluierung“ und „externe Evaluierung“ verstanden wird bzw. welche Evaluationsmethoden im Rahmen von standardisierten Verfahren wie Qualitätsmanagement nach ISO 2001:9000ff oder nach dem EFQM-Modell zum Einsatz kommen. Zu dieser Frage gibt es kaum empirische Daten.

In der beschriebenen Studie wurde in einer offenen Frage nach den Maßnahmen zur Sicherung der pädagogischen Qualität gefragt. Genannt wurde eine breite Palette von Aktivitäten und Herangehensweisen. Die meisten betrafen Maßnahmen der Organisations- und Personalentwicklung, wie z.B. Leitbildentwicklung, die Erarbeitung und Verwendung von Anforderungsprofilen für TrainerInnen/KursleiterInnen, Weiterbildungsangebote für MitarbeiterInnen/TrainerInnen. Die in formalen Verfahren verlangte schriftliche Dokumentation gelebter Praxis spielt ebenfalls eine große Rolle. Unter den evaluativen Aktivitäten wurde vor allem die meist schriftlich durchgeführte TeilnehmerInnenbefragung genannt. Diese stellt generell die am häufigsten genannte Maßnahme zur Qualitätssicherung dar. Ohne eine solche Maßnahme ist die Umsetzung standardisierter Verfahren aus der Wirtschaft undenkbar und auch Einrichtungen, die keinen formalen Verfahren folgen, setzen die schriftliche TeilnehmerInnenbefragung fast durchgängig ein (80%). Die Selbstevaluierung unter Lehrenden im Sinne einer selbstverantwortlichen Reflexion der eigenen Tätigkeit oder Feedbackgespräche werden in den Angaben zu institutionell verankerten Verfahren wenig genannt, am ehesten finden sich diese unter dem Schlagwort „Qualitätszirkel“ und unter den Bemühungen um die Qualität der Vortragenden.

Weiters ist davon auszugehen, dass gerade in größeren Einrichtungen verschiedenste Monitoringdaten erhoben und ausgewertet werden, insbesondere zu den Teilnehmenden, aber auch zu KursleiterInnen und Kursen. Schließlich können auch Bedarfserschließungen zur systematischen Weiterentwicklung des Kursprogramms als „proaktive“ oder „ex-ante“ Evaluierungen (siehe dazu Beywl 2004) gelten.

Die Hälfte der Einrichtungen gibt zudem von sich aus an, dass die Ergebnisse von Erhebungen systematisch umgesetzt werden. Bei Institutionen mit aus der Industrie übernommenen Qualitätsmanagementsystemen, die dies ja verlangen, liegt der Anteil bei 63%, bei Einrichtungen, die Selbstevaluierung betreiben, immerhin noch bei 51%. Bei denen, die gar kein standardisiertes Verfahren verwenden, liegt der Anteil bei 20% – ein guter Wert auch im Vergleich zur Nutzung von Evaluationsergebnissen in anderen Zusammenhängen. Positiv zu sehen ist in diesem Zusammenhang auch die Integration evaluativer Maßnahmen in den Regelbetrieb.

Deutlich wird jedoch, dass groß angelegte Evaluierungen zu Lernprozessen und -ergebnissen nicht regulärer Bestandteil institutioneller Qualitätssicherung sind. Es geht vor allem um die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Lehr-/Lernprozess (Kirckpatrick's Level 1) – der Output (Kirckpatrick's Level 2) wird für gewöhnlich nicht gemessen (Ausnahme sind Angebote, die zu Zertifikaten führen und daher eine Prüfung beinhalten). Desgleichen stellen Untersuchungen zu Wirkungen und Transfer von Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Kirckpatrick's Level 3 und 4) – auch im Sinne eines Bildungscontrolling – Ausnahmefälle dar, sie werden, wenn überhaupt, vor allem in großen Einrichtungen und unter Einbeziehung einer wissenschaftlichen Expertise durchgeführt (siehe Schmid 2008). Damit geht ein limitiertes Methodenrepertoire einher, das sich auf eher kurze und wissenschaftlich anspruchlose quantitative Meinungsumfragen, einfache qualitative Feedbackgespräche bzw. moderierte Gesprächszirkel sowie elementare Auswertungsmethoden beschränkt.

Wie ist nun die Nutzung von Evaluationsergebnissen auf institutioneller Ebene für die Entwicklung von gesicherten Wissensbeständen und neuen

Theorieansätzen für den gesamten Sektor zu bewerten? Aufgrund der stark standortspezifischen Ausprägung der evaluativen Aktivitäten (und das ist ja gerade auch ihre Stärke im Sinne einer institutionellen Weiterentwicklung) und der oft geringen inhaltlichen Tiefe der durchgeführten Erhebungen (wie z.B. in allgemeinen Zufriedenheitsabfragen bei den Teilnehmenden) erscheint eine Weiterverwendung dieser Ergebnisse für die Klärung allgemeiner Fragen zum Lernen Erwachsener in den Settings der institutionellen Erwachsenenbildung/Weiterbildung nicht sehr ergiebig.

Ausnahmen sind aufwändiger angelegte Untersuchungen von Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsanbietern, die sich eingehender mit Fragen des Lernprozesses, der Lernvoraussetzungen und -bedingungen, der Lernergebnisse und des Transfers beschäftigen. Diese können sehr wohl für eine Verbreiterung der Wissensbasis und der theoretischen Auseinandersetzung im Sektor herangezogen werden. Zusätzlich bleiben die institutionellen Vorgehensweisen zur Qualitätssicherung an den Standorten weiterhin als Gegenstand von Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung von Interesse (siehe Gonon 2008).

Evaluation von öffentlichen Aufträgen und Modellvorhaben

Ein bedeutsames Feld für Evaluationen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung stellen die meist im öffentlichen Auftrag oder mittels öffentlicher Förderungen durchgeführten Modellvorhaben dar. In diesem Bereich hat sich die Mittelvergabe der öffentlichen Hand in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren, auch unter dem Eindruck geänderter Finanzierungs-, Verwaltungs- und Steuerungspraktiken nach dem Beitritt Österreichs zur Europäischen Union, stark geändert. Während direkte Subventionen von bewährten Einrichtungen zurückgeschraubt wurden, stieg gleichzeitig die Anzahl an Projekten. Letztere sind abgegrenzte Vorhaben mit klar umrissenen Zielen, Budgets, Strukturen und Umsetzungsplänen, die eine Evaluation einerseits leichter ermöglichen, andererseits im Sinne eines stärkeren Output- und evidenzorientierten Verwaltungshandelns auch erfordern. „Kein Projekt ohne Evaluation“, so könnte das Motto dazu heißen.

Da sowohl Förderprogramme für Entwicklungs- und Vernetzungsprojekte als auch öffentliche Aufträge zur Umsetzung von Bildungsmaßnahmen wie z.B. Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik unter diese Kategorie fallen, ergibt sich eine breite Palette an Evaluationsgegenständen.⁴ Vordergründig zielen diese Programm- und Projektevaluationen auf eine bilanzierende, summative Bewertung. Da die Evaluationen meist jedoch nicht im Zusammenhang mit Entscheidungen über die Weiterführung oder Einstellung von Programmen und Projekten stehen, haben derartige Evaluationen einen hohen legitimatorischen Charakter. Um es provokant zu formulieren: Die projektumsetzenden Stellen und Institutionen lassen sich gegenüber den Förder- bzw. Geldgebern im Rahmen der Evaluation von außen bescheinigen, dass die Projektziele verfolgt und – im positiven Falle – auch erreicht wurden (zu den verschiedenen (politischen) Interessen von öffentlichen Geldgebern und Programm-/Projektträgern vgl. Weiss 1998, S. 20-45 u. S. 312ff.). Zusätzlich besteht von Seiten der AuftraggeberInnen oft ein hohes Interesse an Informationen, die zur Projektsteuerung genutzt werden können, d.h., Evaluationen beinhalten meist auch einen hohen formativen Anteil.

Evaluationen in diesem Bereich werden von unterschiedlichen Institutionen beauftragt. Während im Fall von Programmevaluationen oder direkt beauftragten Maßnahmen meist die öffentliche Hand (Ministerien etc. oder auch Institutionen in deren Umfeld wie das Arbeitsmarktservice) als Auftraggeberin tätig wird, wird die externe Evaluation von Projekten meist von den projektbetreibenden Institutionen direkt ausgeschrieben. Als EvaluatorInnen werden wissenschaftlich geschulte Personen aus einschlägigen Einrichtungen, wie Hochschulen und außeruniversitären Forschungsinstitutionen, aber auch UnternehmensberaterInnen (vor allem bei großen Aufträgen) oder andere mehr oder minder selbst ernannte „ExpertInnen“ aktiv.

Der wissenschaftliche Anspruch derartiger Evaluationen kann stark variieren und steht in Abhängigkeit von dem konkreten Evaluationsauftrag, den Ressourcen sowie den Kompetenzen, dem

institutionellen Hintergrund und dem jeweiligen Erkenntnisinteresse der EvaluatorInnen. Als methodische Mindestanforderung derartiger Evaluationen haben sich ein Methodenmix von quantitativen und qualitativen Elementen sowie die Einbeziehung verschiedener Gruppen von Betroffenen und Beteiligten etabliert. Aufwändige Designs für Vorher-Nachher-Vergleiche mit Kontrollgruppen findet man eher selten, sie sind teuer, methodisch anspruchsvoll und oft sind die Voraussetzungen dafür nicht gegeben (wenn z.B. die Evaluation erst zu einem späten Zeitpunkt beauftragt wird und keine Daten zur Ausgangssituation vorliegen). Untersucht wird meist der Ablauf des Projekts/Programms, d.h. verschiedene Aspekte der Prozessqualität, sowie sein Output (oft in eher technischer Hinsicht: Anzahl der durchgeführten Schulungen, der Teilnehmenden etc.). Dies gibt vor allem in formativen Evaluationen (z.B. Halbzeitevaluationen) Hinweise für die Programm-/Projektsteuerung. Die summative Bewertung umfasst hauptsächlich die Überprüfung der Zielerreichung, zum Teil müssen dazu Ziele und den Projekten zugrunde liegende Annahmen über die Wirkungsweise zu Beginn der Evaluation mit den Beteiligten erarbeitet werden. Aussagen zu Wirkungen beziehen sich oft auf ExpertInnenmeinungen, stringente datenbasierte Wirkungsevaluationen (Pre- und Postdesigns) sind selten.

Der potenzielle Nutzen derartiger Evaluationen für die Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung ist insbesondere bei anspruchsvolleren und thematisch tiefer gehenden Untersuchungen hoch. Ein Innovationstransfer ist im Fall von öffentlich geförderten Modellprojekten meist auch intendiert, die Verbreitung der Ergebnisse ist jedoch oft nicht gewährleistet. Prinzipiell gilt: Je größer das Projekt und damit auch die Evaluation, desto eher gehen Befunde in den professionellen und wissenschaftlichen Diskurs ein. So sind z.B. die Berichte von Programmevaluationen meist öffentlich verfügbar.

Evaluation auf Systemebene

Zu den Evaluationen auf Systemebene zählen Untersuchungen, zum Beispiel das „Thematic Review“

⁴ Ich unterscheide hier – im Unterschied zur Sprachpraxis im angelsächsischen Raum – zwischen Programmen, d.h. breiter angelegten Förderprogrammen der öffentlichen Hand, und einzelnen Projekten, d.h. klar umrissenen Modellvorhaben und Maßnahmen, die meist im Rahmen von Förderprogrammen umgesetzt werden, aber auch direkt beauftragt werden können.

der OECD zur Erwachsenenbildung (siehe Schlögl/Schneeberger 2003), aber auch thematisch kleiner dimensionierte Studien zu Wirkungen von Maßnahmen im System. AuftraggeberInnen sind meist Ministerien oder Institutionen mit einem Interesse am Gesamtsystem. Besonders zu nennen sind in diesem Zusammenhang auch das Arbeitsmarktservice sowie die Sozialpartner. Als ein Beispiel für derartige Evaluationen können exemplarisch Untersuchungen zu neuen Finanzierungsmodellen von Erwachsenenbildung/Weiterbildung genannt werden (siehe dazu den Überblick in Wagner 2007, die auch die Ergebnisse von Evaluierungen – so vorhanden – anführt).

Zusätzlich sind in diesem Zusammenhang auch die Datenerhebungen der Statistik Austria im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu nennen, die eine umfangreiche Datenbasis für Evaluationen auf Systemebene zur Verfügung stellen (siehe Statistik Austria 2003, 2004 u. 2008; Markowitsch/Hefler 2003; Salfinger/Sommer-Binder 2009).

In diesem Bereich verschmelzen Evaluation und Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung – Evaluationsbefunde sind daher hoch relevant. Durch die breiter angelegten Fragestellungen und Datenerhebungen ist hier die Frage nach der Verallgemeinerbarkeit nicht kritischer als in anderen Formen der angewandten Forschung.

Potenziale und Herausforderungen

Themen

Da grundsätzlich alle Evaluationsthemen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auch für die Forschung relevant sind, sollen hier keine Einschränkungen getroffen werden. Im Gegenteil, eine stärkere Ausrichtung an der Nützlichkeit, d.h. nach Patton an der „intendierten Nutzung durch die intendierten NutzerInnen“ („intended uses of intended users“; vgl. Patton 2008, v.a. S. 59-95), fördert die Fragestellungen zu Tage, die für die aktuelle Praxis der Beteiligten und Betroffenen vor Ort von Bedeutung sind. Damit können Evaluationen auch als Art „Seismographen“ der Erwachsenenbildungs- bzw. Weiterbildungslandschaft dienen, die der Forschung wichtige Hinweise auf relevante

Entwicklungen, Analysethemen und Informationsbedarfe geben. Gerade formative Ansätze mit ihrer meist größeren Offenheit gegenüber den Bedürfnissen und Themen der Praxis können dabei sehr nützlich sein. (Summative Evaluationen orientieren sich vornehmlich an den Vorgaben der übergeordneten Stellen, d.h. meist an jenen der fördergebenden Stellen, und geben daher eher Auskunft über deren Interessenslagen, Ziele und Kriterien.)

Evaluationen können über das Sondieren und Abstecken relevanter Themen auch direkt zur Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung beitragen. Zwei Voraussetzungen sind dabei m.E. von Bedeutung: Einerseits ist es im Sinne einer weiteren Nutzung von Ergebnissen erforderlich, dass im Rahmen von Evaluationen die Praxis tatsächlich erforscht wird – das Element des Entdeckens und Herausfindens muss im Vordergrund stehen. Andererseits müssen die reichhaltigen Befunde derartiger Forschung natürlich auch in geeigneter Weise verschriftlicht werden, um in den Diskurs aufgenommen werden zu können.

Technokratisch abgehandelte Evaluationen, in denen es z.B. ausschließlich um die externe Überprüfung der Erreichung irgendwelcher quantitativer Ziele geht, tragen kaum etwas dazu bei, die dahinter liegenden Phänomene in ihrer Komplexität zu erfassen und zu verstehen. Gerade qualitative Ansätze sind hier nicht nur als „Kundschafter“ und „Wegbereiter“ der quantitativen Forschung im unwegsamen, morastigen Gelände zu begreifen („muddy boots syndrome“; vgl. Guba/Lincoln 1989, S. 113f.), sondern werden dem nicht-trivialen Gegenstand der Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung – „Was und wie lernen Erwachsene unter welchen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen?“ – besonders gut gerecht: Sie dienen nicht nur der Theoriegenerierung, sondern tragen auch wesentlich dazu bei, Aspekte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in angemessener Weise zu rekonstruieren (siehe Bohnsack 2008).

Als Herausforderung für die Zukunft kann der Beitrag der Evaluation zur empirischen Aufarbeitung der aktuell auch bildungspolitisch immer bedeutender werdenden Frage nach den Lernergebnissen (Umstellung der pädagogischen Praxis auf die Definition von „Learning outcomes“, Entwicklung

von Qualifikationsrahmen) sowie der Wirkung von Bildung (nicht nur im Sinne von betrieblichen Kennzahlen, sondern auch als persönlich und gesellschaftlich relevante Handlungsfähigkeit und generell als Humankapital) gelten. Auch wenn, wie Beywl und Balzer (2008, S. 10) betonen, Evaluation nicht immer gleich Wirkungsforschung bedeuten muss, stellt die intensive Beschäftigung mit „Output“ und „Outcome“ (Kirckpatricks Level 2, 3 und 4) auch im Bildungsbereich eine wichtige, wenn auch im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bisweilen noch wenig wahrgenommene Aufgabe von Evaluation dar. Es geht darum zu klären, was gelernt wird, wie das Gelernte in der Folge weiter genutzt wird und welche Auswirkungen insgesamt festgestellt werden können. Auch hier ist eine quantitative Erfassung bestimmter Kennzahlen – z.B. Prüfungsergebnisse und Informationen zum weiteren Werdegang von TeilnehmerInnen (Position, Einkommen) – ein erster Schritt. Für eine Einsicht in das Black-box-„Lernen“ und die durch viele Faktoren bestimmten und mannigfaltigen potenziellen Wirkungen von Bildung braucht es jedoch genauerer Analysemethoden und -instrumente.

Methoden

Unter „Methoden“ werden einerseits die Herausforderungen in Bezug auf (neue) methodische Zugänge innerhalb von Evaluationen angesprochen. Andererseits wird auch der methodische Umgang mit der Vielfalt von Evaluationen und Evaluationsergebnissen und deren Aufbereitung als Voraussetzung für eine weitere Nutzung thematisiert.

Neben der verstärkten Anwendung qualitativer Methoden steht v.a. die Einführung geeigneter Herangehensweisen für die Erforschung und Bestimmung von Resultaten und Wirkungen von Bildungsprozessen im Mittelpunkt zukünftiger Entwicklungen in der Evaluation. Experimentelle bzw. quasi-experimentelle Zugänge, in denen Wirkungen quantitativ und meist auch im Vergleich zu Kontrollgruppen überprüft werden, können dabei als Ausgangspunkt dienen, bringen jedoch per se noch nicht zwangsläufig auch Licht in die zugrunde liegenden Prozesse, vor allem wenn es sich um „einfache“ Vorher-Nachher-Messungen handelt: Man weiß dann zwar, dass bestimmte Wirkungen aufgetreten sind (was z.B. als Ergebnis

von summativen Evaluationen durchaus ausreichen mag), aber nicht warum (genau), da einerseits die gängigen Variablen (v.a. soziodemographische Merkmale) die Effekte nicht zu erklären vermögen (siehe Schmid/Kailer 2008) und „Mediator- und Moderator-Variablen“ (siehe dazu Bortz/Döring 2006) nicht berücksichtigen.

Als vielversprechender Ansatz zur genaueren Beschreibung und Überprüfung von Wirkungsketten in Bildungsprozessen kann die „theoriebasierte Evaluation“ (siehe Chen 1990; Weiss 1997) gesehen werden: Durch „Programmtheorien“ (auch „logische Modelle“ genannt) wird die Wirkweise von Maßnahmen so weit aufgeschlüsselt, dass Einsichten in die Bedeutung verschiedener Einflussfaktoren ermöglicht werden und Wirkungsketten nachgezeichnet werden können. Es kann dabei sowohl stärker deduktiv theoriegestützt vorgegangen werden, d.h. es werden hauptsächlich bestehende Hypothesen aus der Forschung verwendet, als auch induktiv theoriegenerierend, indem entweder die Hypothesen über Wirkungsketten durch Feldforschung ermittelt werden und/oder dazu die Annahmen der PraktikerInnen, die die Maßnahme konzipieren und/oder durchführen, herangezogen werden (vgl. Patton 2008, S. 333-380). Für Evaluationen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sind beide Vorgangsweisen möglich und sinnvoll: Der erste Ansatz bezieht sich explizit auf den Stand der Forschung und ist damit unmittelbar für diese anschlussfähig, der zweite erweitert das Verständnis für Wirkungen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und macht das implizite Wissen der Praxis für die Wissenschaft nutzbar.

Ein weiterer Vorteil im Sinne der präziseren Erfassung von Wirkungen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung durch Programmtheorien ergibt sich daraus, dass nicht nur die Bildungsmaßnahme selbst, sondern auch die weitere Entwicklung des Transfers im Detail untersucht und überprüft werden kann. So kann damit z.B. aufgezeigt werden, welche Wirkungsketten dem Erfolg einer arbeitsmarktpolitischen Maßnahme zugrunde liegen – die Bildungsmaßnahme („Schulung“) wird dabei nur ein (je nach Maßnahme bedeutsameres oder auch weniger bedeutsames) Glied darstellen und der Einfluss weiterer Faktoren wird zu Tage treten. Damit wird auch die wissenschaftliche und politische Debatte

über die Wirkung von Bildung auf eine realistischere Basis gestellt. Zusätzlich trägt die Verwendung expliziter Programmtheorien auch zur Klärung der Frage, wie weit Evaluationsergebnisse verallgemeinerbar sind, entscheidend bei, da die Rahmenbedingungen, Prozesse und anderen Einflussfaktoren der verschiedenen Untersuchungsgegenstände (also z.B. von verschiedenen Schulungen für Arbeitslose) besser vergleichbar werden.

Die zweite Herausforderung in der Nutzbarmachung von Evaluationen für die Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung liegt in der Zusammenschau, vergleichenden Analyse und Bewertung von Ergebnissen vielfältigster und thematisch sowie methodisch oft sehr heterogener Evaluationen. Dafür eignen sich Meta-Evaluationen, Evaluations-synthesen und Meta-Analysen (vgl. Widmer 2004, S. 91f. u. S. 99f.).

Meta-Evaluationen als systematische Bewertung von Evaluationen sind vor allem für die Einschätzung der Qualität des Forschungsdesigns, der verwendeten Methoden und Instrumente sowie der Durchführung der Evaluation wertvoll. Sie dienen damit als Ausgangsbasis für weitere Studien. Dies können z.B. (meist qualitativ angelegte) Evaluations-synthesen sein, in denen die Ergebnisse thematisch verwandter Evaluationen als Ganzes (Globalevaluation) oder in Bezug auf bestimmte Fragestellungen (Querschnittsanalysen) zusammengeführt werden. Aufwändig und methodisch anspruchsvoll gestalten sich Meta-Analysen, in denen Ergebnisse verschiedener Evaluationen quantitativ integriert werden. Sie zielen darauf ab, aus der Synthese der quantitativen Ergebnisse verschiedener Studien verallgemeinerbare Erkenntnisse zu generieren. Bei den stärker qualitativ ausgelegten Vergleichs- und Synthesestudien ist für alle ausgewerteten Evaluationen eingehend zu prüfen, wie weit deren Ergebnisse auch auf andere Kontexte – und wenn ja, auf welche – übertragbar sind.

Ressourcen

Wenn Evaluation auch für die Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung einen wichtigen Beitrag leisten kann, wo liegen dann die grundlegenden

Voraussetzungen und welche Ressourcen braucht sie dafür?

Ausgangspunkt und zugleich Fundament für die Weiterentwicklung der Forschung im Sektor ist die Einsicht, dass eine Zusammenführung und Bündelung der verschiedenen Zugänge und Aktivitäten über die verschiedenen Disziplinen hinweg nützlich ist. Dies betrifft vor allem die Integration der Evaluation in die Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung, aber auch die Vernetzung mit anderen verwandten Forschungsfeldern und Disziplinen, einschließlich der Grundlagenforschung (vgl. Chelimsky 1997, S. 61ff.).

Es braucht also ein Bewusstsein bei Forschenden, AuftraggeberInnen und PraktikerInnen, dass es vielerorts „Schätze zu heben“ gilt und dass vorhandene Forschungsergebnisse, Befunde, Einsichten und Theorien einerseits offen gelegt und zugänglich gemacht, andererseits aber auch genutzt werden sollten.

Aus praktisch/pragmatischer Sicht ist dafür einerseits das Zugänglich-Machen bzw. die aktive Verbreitung von Evaluationsergebnissen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Bedingung. Dabei sind insbesondere die Evaluationen von Programmen, Modellprojekten und anderen öffentlich geförderten/beauftragten Maßnahmen in den Blick zu nehmen, da diese für die Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung interessante Befunde versprechen. Hier sind durchaus individuelle Programm- bzw. ProjektträgerInnen, EvaluatorInnen und Erwachsenenbildungs-/WeiterbildungsforscherInnen gefordert, Evaluationsberichte und -ergebnisse zur Verfügung zu stellen. Andererseits ist das Feld systematisch aufzuarbeiten, indem qualitative Metastudien, für bestimmte Themen auch quantitative Meta-Analysen, beauftragt werden, flankiert von Meta-Evaluationen, um die Güte und Verwendbarkeit der ins Visier genommenen Evaluationen zu bestimmen. Diese Aktivitäten sind eher im öffentlich finanzierten Bereich angesiedelt, sei es, dass sich die Forschenden an Hochschulen dieser Thematiken annehmen, sei es, dass entsprechende Studien von den zuständigen öffentlichen Stellen ausgeschrieben werden.

Literatur

Verwendete Literatur

- Balzer, Lars (2005):** Wie werden Evaluationsprojekte erfolgreich? Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Beywl, Wolfgang (1999):** Programmevaluation in pädagogischen Praxisfeldern – begriffliche und konzeptionelle Grundlagen. In: Künzel, Klaus (Hrsg.): Internationales Jahrbuch für Erwachsenenbildung 27: „Evaluation der Weiterbildung“, S. 29-48.
- Beywl, Wolfgang (2006):** Demokratie braucht wirkungsorientierte Evaluation – Entwicklungspfade im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe. In: Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis. Hrsg. vom Deutschen Institut für Jugendhilfe. München.
- Beywl, Wolfgang/Balzer, Lars (2008):** Die Weichen richtig stellen. Weiterbildungsevaluation – zehn verbreitete Irrtümer und ihre Korrektur. In: Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 4/2008, S. 8-11.
- Chelimsky, Eleanor (1997):** The Political Environment of Evaluation and What It Means for the Development of the Field. In: Chelimsky, Eleanor/Shadish, William: Evaluation for the 21st Century. A Handbook, Thousand Oaks: Sage Publications, S. 53-68.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (Hrsg.) (2004b):** Standards für Evaluation. 3. Aufl. Alfter.
- Glossar wirkungsorientierte Evaluation/Stichwort: Evaluation (2004):** Univation-Institut für Evaluation Dr. Beywl & Associates GmbH. Köln. Online im Internet: <http://www.univation.org/glossar/index.php> [Stand: 2009-03-01].
- Glossar wirkungsorientierte Evaluation/Stichwort: Qualitätsmanagement (2004):** Univation-Institut für Evaluation Dr. Beywl & Associates GmbH. Köln. Online im Internet: <http://www.univation.org/glossar/index.php> [Stand: 2009-03-01].
- Gonon, Philipp (2008):** Wirkung oft ungewiss. Qualitätsentwicklung, -management und -sicherung – die Qualität der Qualität. In: Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 1/2008, S. 12-15.
- Guba, Egon G./Lincoln, Yvonna S. (1989):** Fourth Generation Evaluation. Newbury Park: Sage Publications.
- Gutknecht-Gmeiner, Maria/Schlögl, Peter (2007):** Stand der Qualitätssicherung und -entwicklung bei österreichischen Institutionen der Erwachsenenbildung. In: Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich – Wohin geht der Weg? Darstellung der Ergebnisse des Projektes „Instrumente zur Sicherung der Qualität und Transparenz in der Erwachsenenbildung in Österreich“. Wien (= Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2007), S. 31-54.
- Kirckpatrick, Donald L./Kirckpatrick, James D. (2006):** Evaluating training programs. The four levels. 3. Aufl. San Francisco: McGraw-Hill Professional.
- Kromrey, Helmut (2001):** Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 24. Jg., Heft 2, S. 105-131.
- Patton, Michael Q. (1997):** Utilization-Focused Evaluation. The New Century Text. 3. Aufl. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Patton, Michael Q. (2008):** Utilization-Focused Evaluation. The New Century Text. 4. Aufl., Los Angeles: Sage Publications.
- Weiss, Carol H. (1998):** Evaluation. Methods for studying programs and policies. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Widmer, Thomas (2004):** Qualität der Evaluation – Wenn Wissenschaft zur praktischen Kunst wird. In: Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen: Leske+Budrich, S. 83-109.

Weiterführende Literatur

- Beywl, Wolfgang (2004):** Das ABC der wirkungsorientierten Evaluation: Glossar – deutsch/englisch – der wirkungsorientierten Evaluation. Hrsg. von Univation – Institut für Evaluation GmbH Dr. Beywl und Associates. Köln.
- Bohnsack, Ralf (2008):** Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006):** Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Aufl. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Chen, Huey Tsyh (1990):** Theory-driven evaluations. Newbury Park: Sage Publications.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (Hrsg.) (2004a):** Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung in der Evaluation. Anforderungsprofile an Evaluatoreninnen und Evaluatoren. Alfter.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994): The program evaluation standards. How to assess evaluations of educational programs. 2. Aufl. Thousand Oaks.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation/Sander, James R. (Hrsg.) (2006): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“. 3. Aufl. Opladen: Leske+Budrich.

Markowitsch, Jörg/Hefler, Günter (2003): Weiterbildung in Österreich im europäischen Vergleich I. Ergebnisse und Analysen der 2. Europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS II). Wien (= Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2003). Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2003-1_11396_PDFzuPubID5.pdf [Stand: 2009-09-07].

Salfinger, Brigitte/Sommer-Binder, Guido (2009): Hauptergebnisse der Erhebung über Erwachsenenbildung (AES) 2007. In: Statistische Nachrichten, 1/2009, S. 35-49.

Schlögl, Peter/Schneeberger, Arthur (2003): Thematic Review on Adult Learning Austria. Background Report, February 2003 (Revised December 2003). Online im Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/51/19/25603759.pdf> [Stand: 2009-03-01].

Schmid, Kurt (2008): Zum Nutzen der Weiterbildung. Internationaler Literaturreview & individuelle Weiterbildungserträge von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an WIFI-Kursen. Wien (= ibw-Forschungsbericht 144).

Schmid, Kurt/Kailer, Norbert (2008): „Weiterbildung älterer ArbeitnehmerInnen“. Endbericht für das AMS-Österreich, Wien. Online im Internet: <http://www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=4532&sid=26564753&look=2&jahr=2008> [Stand: 2009-09-02].

Statistik Austria (Hrsg.) (2003): Betriebliche Weiterbildung 1999. Wien.

Statistik Austria (Hrsg.) (2004): Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003. Wien.

Statistik Austria (Hrsg.) (2008): Betriebliche Weiterbildung 2005. Wien.

Stufflebeam, Daniel L. (1972): The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. In: SRIS Quarterly, 5(1).

Stufflebeam, Daniel L. (2003): The CIPP Model for Evaluation – an update. Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network, Portland. Online im Internet: <http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/CIPP-ModelOregon10-03.pdf> [Stand: 2009-03-01].

Vedung, Evert (1999): Evaluation im öffentlichen Sektor. Wien [u.a.]: Böhlau Verlag.

Wagner, Elfriede (2007): Die österreichische Förderlandschaft: ausgewählte Instrumente zur Unterstützung individueller Weiterbildungsaktivitäten. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Nr. 2/2007. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-2/meb07-2_12_wagner.pdf [Stand: 2009-09-02].

Weiss, Carol H. (1997): Theory-based evaluation: Past, present, and future. In: New Directions for Evaluation, 76, S. 41-56.

Weiss, Carol H. (2004): Rooting for evaluation. A Cliff Notes Version of My Work. In: Alkin, M.C. (Hrsg.): Evaluation Roots: Tracing Theorists' Views and Influences. Thousand Oaks: Sage Publications, S. 153-168.



Foto: K.K.

Mag.ª Dr.ª Maria Gutknecht-Gmeiner

m.gutknecht-gmeiner@oeibf.at
<http://www.oeibf.at>
+43 (0)1 3103334-0

Seit 2002 ist Maria Gutknecht-Gmeiner als Wissenschaftlerin am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung beschäftigt, seit 2005 auch in der Funktion der stellvertretenden Geschäftsführerin. Thematische Schwerpunkte ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit sind die Evaluationsforschung (v.a. Projekt- und Programmevaluierungen), Qualitätssicherung im Bildungsbereich, Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Arbeitsmarkt und Bildung (v.a. Qualifikation und Erwerbstätigkeit von Frauen), Gender Mainstreaming sowie internationale Kooperationen. Sie promovierte 2006 an der Universität Klagenfurt am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (IFEB), Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung über Peer Review als externes Evaluationsverfahren in der beruflichen Bildung.

Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen

Erste Ergebnisse einer erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung

Rainer Zech

Rainer Zech (2009): Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. Erste Ergebnisse einer erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Weiterbildungsorganisation, Systemtheorie, erwachsenenpädagogische Organisationsforschung, Selbstbeschreibung, Fremdbeschreibung

Abstract

Im systemisch-konstruktivistischen Wissenschaftsparadigma gilt die Umstellung von „Realitätsbewusstsein“ auf die „Wiederbeschreibung von Beschreibungen“ – auf das Wahrnehmen dessen, was andere sagen oder nicht sagen – als die avancierte Art, Welt wahrzunehmen. Dieser Gedanke wird in einem Projekt des ArtSet® Institutes aus Hannover für die erwachsenenpädagogische Organisationsforschung fruchtbar gemacht. Auf der Basis von Selbstbeschreibungen unterschiedlicher Weiterbildungsorganisationen werden aus der Beobachterperspektive 2. Ordnung hermeneutische Dekonstruktionen und Rekonstruktionen vorgenommen, die in eine wissenschaftliche Fremdbeschreibung verschiedener Typen von Weiterbildungsorganisationen und in eine allgemeine Theorie der Weiterbildungsorganisation münden sollen. Das zentrale Ziel des Forschungsprojektes besteht in der Entwicklung einer empirisch fundierten Theorie der Weiterbildungsorganisation. Diese betrifft zwei Ebenen: Erstens geht es um eine Typenbildung unterschiedlicher Arten von Weiterbildungsorganisationen, zweitens soll eine allgemeine Organisationstheorie für die Weiterbildung entwickelt werden, die die unterschiedlichen Typen umfasst. Das forschungsmethodische Vorgehen dieses Projektes wird in diesem Beitrag erläutert und beispielhaft an ersten Ergebnissen illustriert.

Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen

Erste Ergebnisse einer erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung

Rainer Zech

Wir leben in einer Organisationsgesellschaft – über Organisationen wird eine Gesellschaft handlungs- und entwicklungsfähig. Es gibt Unternehmen, Kirchen, Gerichte, Parteien, Krankenhäuser, Wohlfahrtsorganisationen, Universitäten, Schulen und eben Weiterbildungseinrichtungen.

Um das jeweils Besondere einer Organisationsform herauszufinden, muss man nach ihrer gesellschaftlichen Funktion und nach ihrer spezifischen Leistung für die Gesellschaft fragen. Bekanntlich zeichnet sich unsere moderne Gesellschaft durch eine funktionale Differenzierung aus. Das heißt, gesellschaftliche Subsysteme werden autonom und erfüllen exklusiv spezifische, für die Gesellschaft notwendige Funktionen bzw. produzieren exklusiv die von der Gesellschaft oder ihren Teilsystemen benötigten Leistungen. Das Wirtschaftssystem versorgt die Gesellschaft mit Gütern und Dienstleistungen, das Gesundheitssystem bekämpft und heilt Krankheiten und das Bildungssystem sorgt für die erforderlichen Qualifikationen, damit die gesellschaftlichen Individuen handlungsfähig werden bzw. bleiben und die Wirtschaft funktioniert. Was allerdings das Proprium der Weiterbildungsorganisationen in diesem Zusammenhang ausmacht, welche Logik sie im Kern bestimmt, was für eine besondere Art Organisation Weiterbildungseinrichtungen sind, ist in der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung noch weitgehend unbestimmt.¹ Dieser Frage geht

ein Forschungsprojekt des ArtSet® Institutes aus Hannover nach, das seine Pilotphase im Juni des Jahres 2009 abgeschlossen hat (siehe Zech et al. 2009). Die Forschung basiert auf einer systemtheoretischen Ausrichtung. In diesem Aufsatz wird vor allem der forschungsmethodische Zugriff über die Wiederbeschreibung von Selbstbeschreibungen von Weiterbildungsorganisationen aus einer wissenschaftlichen Beobachterperspektive 2. Ordnung vorgestellt und an ersten Ergebnissen beispielhaft illustriert.

Systemtheoretischer Hintergrund von Organisation

Vorstellungen und Theorien über Organisationen gibt es in großer Zahl. Von den traditionellen bürokratiethoretischen Ansätzen unterscheiden sich handlungstheoretische, situative, strukturalistische, neoinstitutionalistische, organisationskulturelle und viele mehr (siehe Kieser/Ebers 2006). Wir schließen uns in unserer Forschung dem

¹ Timm C. Felds Beitrag „Leitung im Wandel: veränderte Qualifikations- und Kompetenzanforderungen an das Leitungspersonal von Weiterbildungseinrichtungen“ – erschienen in der Nr. 4 des MAGAZIN erwachsenenbildung.at – setzt sich mit Organisationsforschung, Organisationspädagogik und der lernenden Organisation auseinander. Siehe dazu: http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_07_feld.pdf

systemtheoretischen Paradigma an (siehe Luhmann 2000) und verstehen Organisationen als formalisierte soziale Systeme, als rekursive Netzwerke der Kommunikation von Entscheidungen, die wechselseitig füreinander Prämissen bilden, welche dann weiteres Entscheiden in gewisse Bahnen lenken. Organisationen als soziale Systeme bestehen unserer Definition zufolge aus:

- einer eindeutigen Grenze zu ihrer Umwelt, die durch Mitgliedschaft bestimmt ist
- Elementen (die kommunizierten Entscheidungen)
- Relationen, d.h. rekursiven Beziehungsnetzwerken, die sich aus den Kommunikationen ergeben
- Regeln bzw. einem spezifisch geordneten Regelsystem des Funktionierens

Die Regeln einer Organisation strukturieren, was die kommunizierenden Organisationsmitglieder legitimerweise voneinander erwarten dürfen und/oder faktisch erwarten. In der Systemtheorie werden die Strukturen einer Organisation als Erwartungsstrukturen definiert. Soziale Systeme werden auf der operativen Ebene durch Kommunikationen gebildet. Wie eine Folgekommunikation auf eine kommunikative Offerte reagiert, ist aber prinzipiell nicht festgelegt. Sie kann grundsätzlich immer zustimmen oder ablehnen und dies gilt vice versa. Durch Erwartungsstrukturen wird diese doppelte Kontingenz von Kommunikationen dadurch kompensiert, dass eine positive Anschlussfähigkeit der jeweils folgenden Kommunikationsbeiträge befördert wird. Die Kommunikationen selbst richten sich – strukturiert über eine Grundunterscheidung – an den Relevanzen für das System aus, d.h. an dem, was für das System operativ bedeutsam ist. Relevanzen können in der Umwelt des Systems vorliegen oder im System selbst. Die kommunikative Grundunterscheidung – oder anders ausgedrückt: den Code – übernehmen die Organisationen von dem gesellschaftlichen Funktionssystem, dem sie sich in erster Linie zuordnen. Für die Wirtschaft orientiert sich der Code an der Zahlungsfähigkeit, für das Religionssystem ist es der Glaube, für das Bildungssystem das Lernen. Pädagogische Organisationen unterscheiden folglich nach dem, was „vermittelbar“ und was „nicht vermittelbar“ ist. Auf der Seite der Lernenden entspricht dem die Unterscheidung zwischen „aneignen“ oder „nicht

aneignen“ (siehe Kade 1997). Mit ihrer jeweiligen Grundunterscheidung als Relevanzfilter scannen Organisationen ihre Umwelt und entscheiden so, worauf sie reagieren und was sie ignorieren wollen. Auf der Basis ihres Codes entwickeln Organisationen dann ihre so genannte „Spezialsemantik“ (vgl. Willke 1994, S. 157ff.). Das ist die jeweils besondere Sprache einer Organisation, in der sich ihr Code gewissermaßen kaskadierend entfaltet und sich die Regelsysteme, die Erwartungs- und Entscheidungsmuster verdichten. Diese Spezialsemantiken entwickeln hinter dem Rücken der Beteiligten eine eigenständige Realität, die nicht mehr allein auf die Handlungen von Personen zurückführbar ist. Auf der Basis ihrer Spezialsemantik schließen sich Organisationen gegenüber ihrer Umwelt ab. Sie sind dann nur noch durch Ereignisse irritierbar, die sich in ihrem jeweiligen Code „verrechnen“ lassen, d.h., die sie auf der Basis ihrer Grundunterscheidung als bedeutsam und anschlussfähig bewerten. Gegenüber allem anderen, was es sonst noch auf der Welt gibt, sind Organisationen ignorant. Auf dieser Einschränkung beruht aber andererseits die spezifische Leistungsfähigkeit der Organisation in ihrem jeweiligen Bereich. Basierend auf ihrem Code und den darauf aufbauenden Unterscheidungen ihrer Spezialsemantik beobachten und beschreiben die Organisationen ihre Umwelt und sich selbst. Über Selbst- und Umweltbeobachtungen konstituieren sie ihre spezifische Identität, die in entsprechenden Beschreibungen ihren Niederschlag findet und sich reflexiv verdichtet.

Forschungsmethodisches Vorgehen

Solche Selbstbeschreibungen bilden die empirische Datengrundlage unseres Projektes. *„Unter ‚Selbstbeschreibung‘ wollen wir die Produktion eines Textes [...] verstehen, mit dem und durch den die Organisation sich selbst identifiziert“* (Luhmann 2000, S. 417). Texte sind das Gedächtnis sozialer Systeme. In der Selbstbeschreibung konstituiert sich das System als Einheit aller seiner Operationen. Die Funktion von Selbstbeschreibungen liegt darin, die laufend anfallenden Selbstreferenzen zu bündeln und zu zentrieren, um deutlich zu machen, um welches „Selbst“ es bei der Identität der Organisation geht. Jedes System ist als Gesamtheit für sich selbst unerreichbar und intransparent; in der

Selbstbeschreibung reduziert die Organisation ihre Komplexität, Widersprüchlichkeit und Kontingenz auf eine handhabbare und kommunizierbare Einheit. Organisationale Identitäten sind nicht gegeben, sie müssen formuliert werden. Über Reflexionsschleifen werden Selbstbeobachtungen in Selbstbeschreibungen transformiert. Mit einer Selbstbeschreibung stellt sich die Organisation nach innen und außen dar. *„Organisationen benutzen ihre Selbstbeschreibungen, um ihre individuelle Besonderheit in einer Terminologie herauszustellen, die, wie man hofft, allgemeine Anerkennung findet“* (ebd., S. 438).

Aus einem vorangegangenen Projekt – es handelt sich um das BLK-Projekt zur Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) von 2000 bis 2005 (siehe Zech 2006) – liegen mehr als 500 Selbstbeschreibungen von Weiterbildungsorganisationen mit den entsprechenden gutachterlichen Stellungnahmen vor. Die Selbstbeschreibungen werden als Selbstberichte bezeichnet, die sich nach elf Qualitätsbereichen mit entsprechenden Anforderungen strukturieren. Die Anforderungen sind allerdings so offen formuliert, dass sie inhaltliche Ausführungen nicht präformieren. So wird z.B. gefordert, über Seminarevaluationen zu berichten. Es wird aber offen gelassen, welche Form, welchen Umfang und welchen Rhythmus die Evaluationen haben sollen. Oder es werden Führungsgrundsätze gefordert, ohne anzugeben, wie diese aussehen und was sie enthalten sollen. Alle Ausführungen in den Selbstberichten müssen sich durch Nachweise belegen lassen und von der Organisationsleitung legitimiert werden. Durch diesen Zwang zur Rückbindung an Nachweise und formale Entscheidungen der Weiterbildungsorganisationen können die Selbstberichte als Ausdruck der Identität und der Praxis der Gesamtorganisation behandelt werden. (Vgl. Zech 2006, S. 74ff.)

Den Ausgangspunkt unserer forschungsmethodischen Herangehensweise bilden Niklas Luhmanns Überlegungen zum Verhältnis von „description“ und „redescription“. Luhmann geht davon aus, dass sich organisationale Identitäten in einem Prozess der Selbstbeschreibung der Organisationen herausbilden. Eine wissenschaftliche Theorie der Organisation beobachtet nun aus einer Perspektive 2. Ordnung sich selbst beobachtende Organisationen. Wissenschaft

bedeutet also zu analysieren, mit Hilfe welcher Unterscheidungen Organisationen sich selbst und ihre Umwelt beschreiben. Diese Dekonstruktion von Selbstbeschreibung wird dann in einer wissenschaftlichen Fremdbeschreibung rekonstruiert. *„Wenn die Wissenschaft und speziell ihre Soziologie ihre theoretischen Möglichkeiten ausreizt, könnte sie zu Beschreibungen mit sehr viel höherer Kontingenz und sehr viel höherer struktureller Komplexität kommen [...]“* (Luhmann 2000, S. 428).

André Kieserling (2000) hat Luhmanns Unterscheidung von „Selbstbeschreibung“ und „Fremdbeschreibung“ weiter ausgefaltet und dabei gezeigt, dass wissenschaftliche Fremdbeschreibungen mit größerer Distanz zu ihren Forschungsobjekten operieren können und daher auch in der Lage sind, in Selbstbeschreibungen verdeckte Latenzen mit zu behandeln und in ihre wissenschaftlichen Theorien einzubauen. Die Kombination von Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung ergibt einen theoretischen Gewinn, weil die Forschung auf empirischer Basis reflexive Theorien ihres Gegenstandes bauen kann, die Dimensionen zu bezeichnen in der Lage sind, die Selbstbeschreibungen als Beobachtungen 1. Ordnung verschlossen bleiben.

Dennoch suchen wir mit unserem Forschungszugriff nicht nach einer verborgenen Realität, sondern nach typischen Mustern in den vorliegenden Selbstbeschreibungen der Organisationen. Wir gehen mit Richard Rorty (1989) davon aus, dass die Verwendung eines spezifischen Vokabulars Folgen für die Identität hat. Durch ihre Welt- und Selbstbeschreibungen konstituieren sich die Systeme – seien es psychische oder soziale Systeme. Neu- bzw. Wiederbeschreibungen sind also intellektuelle Werkzeuge der Entschlüsselung von Semantiken. Sie sollen rekonstruieren, mit welchen Unterscheidungen die Selbstbeschreibungen arbeiten und welche Konsequenzen dies für ihr Selbstverständnis hat. Neubeschreibungen sind also nicht komplett oder vollständig neu – sie würden sonst gar nicht verstanden –, sondern sie sind Wiederbeschreibungen, die das Material der Selbstbeschreibungen unter spezifischen Fragestellungen benutzen. Neubeschreibungen sind nützlich, wenn sie der Forschung und der Praxis neue Möglichkeiten eröffnen, wenn sich aus ihnen Typisches rekonstruieren lässt, das den

erforschten Gegenstandsbereich auszeichnet. Bei uns geht es um die Fragen: Was ist das Proprium von Weiterbildungsorganisationen? Was unterscheidet diesen Organisationstyp von anderen? Was macht seine Besonderheit und Eigenständigkeit aus?

Nach unseren bisherigen Erfahrungen haben wir die folgenden institutionellen Cluster von Weiterbildungsorganisationen gebildet:

- öffentliche Einrichtungen, im Regelfall Volkshochschulen (VHS)
- staatlich anerkannte private Organisationen, z.B. Bildungswerke von Verbänden oder die so genannten „Landesorganisationen“
- staatlich nicht-erkannte gemeinnützige Organisationen, z.B. Managementkollegs
- kommerzielle Weiterbildungsanbieter, z.B. im Sprachen- oder EDV-Bereich
- und Weiterbildungsabteilungen von Unternehmen.

Aus diesen Clustern analysieren wir Selbstbeschreibungen unter den Gesichtspunkten, wie die untersuchten Weiterbildungsorganisationen

- ihren Organisationszweck
- ihr Angebot
- ihre Lernenden
- ihre Vorstellung von gelungenem Lernen
- ihre Lehrenden
- ihre sonstigen hauptamtlich beschäftigten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
- ihre interne Kooperation und Kommunikation
- ihre externe Kooperation und Kommunikation sowie
- ihr Selbstverständnis beschreiben.

Interessant ist für uns auch die Frage, welche Terminologien anderer gesellschaftlicher Funktionssysteme (z.B. Wirtschaft, Politik, Religion) die Weiterbildungsorganisationen in ihren Selbstbeschreibungen verwenden bzw. auf welche Codierungen anderer gesellschaftlicher Funktionssysteme sie verweisen. Darüber hinaus rekonstruieren wir, welches Bildungs- und welches Organisationsverständnis die verschiedenen untersuchten Organisationen auszeichnet und was ihnen bei ihrer spezifisch codierten Semantik der Selbstbeschreibung gegebenenfalls verborgen bleibt (blinder Fleck).

Methodisch werden also im Projekt vorliegende Selbstbeschreibungen von Weiterbildungsorganisationen in einer Forschungsgruppe inhaltsanalytisch auf ihre verwendeten Unterscheidungen hin und in Bezug auf die definierten Analysekatoren dekonstruiert, um sie anschließend in einer wissenschaftlichen Fremdbeschreibung zu rekonstruieren. Diese Analysen sind kategoriengeleitet, qualitativ hermeneutisch und ihre Ergebnisse werden in der Forschungsgruppe kommunikativ validiert. Es handelt sich hier methodisch also gewissermaßen um eine spezifische Form der strukturierenden Inhaltsanalyse (siehe Mayring 2008). Bei der Analyse der Selbstbeschreibungen ist mit zu rekonstruieren, von welcher anderen Seite der Unterscheidung sich eine bestimmte Begriffsbenutzung abgrenzt, denn häufig wird erst durch die nicht bezeichnete andere Seite, durch das, was nicht gemeint ist, klar, was genau bezeichnet wird. So ist der Himmel eines Piloten, der sich von der Erde unterscheidet, ein anderer Himmel als der des Priesters, der ihn von der Hölle abgrenzt.

Praktisch gehen wir so vor, dass wir die Texte in das elektronische Tool für Inhaltsanalysen MAXQDA einlesen, um danach Aussagen, die zu unseren oben genannten Gesichtspunkten passen, in dem dafür angelegten Codesystem von MAXQDA zu sammeln. Auf der Basis dieser Codierungen wird für alle untersuchten Organisationen eine wissenschaftliche Wiederbeschreibung angefertigt. Bei den Analysen suchen wir vor allem nach wiederkehrenden Mustern der Selbstidentifikation der Weiterbildungsorganisationen. Bei den Wiederbeschreibungen versuchen wir das Typische der jeweiligen Organisation zu rekonstruieren. In einem letzten Schritt werden die Wiederbeschreibungen miteinander verglichen, in so genannten „habituellen Typen“ reformuliert und daraufhin befragt, was durch die jeweilige organisationale Identitätskonstruktion ermöglicht und was verunmöglicht, verdeckt oder erschwert wird. Aus den Einzelfällen wird dadurch jeweils „ein solcher Fall“ und aus diesem Beschreibungstyp (vgl. Lewin 1981, S. 233ff. u. S. 279ff.) ein habitueler Typ als Realisierung einer bestimmten Praxis. Dieser Schluss ist zulässig, wenn man mit Ludwig Wittgenstein von einer Isomorphie von Sprache, Denken und Handeln ausgeht (vgl. Wittgenstein 1990, S. 250). Der habituelle Typ wird in Anlehnung an Pierre Bourdieu als ein Erzeugungsmuster verstanden, das über den Gebrauch bestimmter Beobachtungsunterscheidungen

operativ die Identität der Weiterbildungsorganisation hervorbringt, als strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende und als durch diese Praxis zugleich strukturierte Struktur (vgl. Bourdieu 1989, S. 277ff.).

Beispiele aus der Forschungspraxis

Zurzeit haben wir die Pilotphase eines größeren Projektes abgeschlossen und bisher aus jedem Organisationscluster eine Organisation in der oben beschriebenen Weise analysiert. Das führte zu fünf umfangreichen Wiederbeschreibungen von Weiterbildungsorganisationen:

- einer kommunalen Volkshochschule
- eines staatlich anerkannten, konfessionellen Bildungswerks
- eines gemeinnützigen Weiterbildungsinstituts mit psychologisch-psychotherapeutischem Schwerpunkt
- eines kommerziellen Bildungsanbieters im IT- und Internet-Bereich
- sowie einer Aus- und Weiterbildungsabteilung eines Unternehmens

Die ersten Ergebnisse sind vielversprechend und sollen hier als Wiederbeschreibungen zusammengefasst vorgestellt werden.²

Die kommunale Volkshochschule

Wir haben es laut Selbstbeschreibung mit einer professionell geführten Organisation zu tun. Indikatoren und Kennzahlen für die viel beschworene „Kundenzufriedenheit“ und den behaupteten „Erfolg“ oder inhaltliche Ausführungen zu den angeführten „professionellen Managementstrukturen“ sind im Text allerdings nicht zu finden. Dieser Aspekt der Selbstbeschreibung verbleibt eigentümlich unbelegt. Das mehrfach ausgeführte besondere Merkmal der VHS ist allerdings ihre Sozialität. Diese besondere soziale Eigenschaft der VHS fällt in allen Analysekatégorien ins Auge. Niemand wird vom Lernen ausgeschlossen. Man ist besonders für die Benachteiligten zuständig und hat kommunale Verantwortung zu

tragen. Auffallend ist jedoch, dass in der gesamten Beschreibung der Lernenden an keinem Punkt der Aspekt der Motivation behandelt wird. Bei der Lektüre der Selbstbeschreibung hat man den Eindruck, dass die Lernenden alle motiviert in die VHS kommen und dementsprechend Motivation, als eine immer wieder neu herzustellende Lernvoraussetzung, nicht mehr besonders gepflegt werden muss. Dies steht in Widerspruch zu der hervorgehobenen Zielgruppe der „Bildungsfernen“, der man sich „besonders verpflichtet“ fühlt. Die Teilnehmenden sollen sich „wohl fühlen“ und „zufrieden“ sein. Die Beziehungen zu ihnen wie auch die internen und externen Kooperationsverhältnisse werden „persönlich“ gestaltet. Das Wohlfühlen und das Persönliche stehen im Mittelpunkt. Lernen ist persönliche „Bereicherung“ zur „Bewältigung des eigenen Lebens“. Es geht vor allem um „Lebensqualität“. Über sachlich-fachliche Lernerfolge muss daher nicht berichtet werden. Die gesamte Semantik dieser Weiterbildungsorganisation erinnert in ihrer Grundtönung daher eher an familiäre, denn an berufliche Kontexte; sie entstammt dem Harmoniemilieu der bürgerlichen Mitte. Die Organisation wird nach dem Familienmodell geführt und gestaltet, gute zwischenmenschliche Beziehungen und Lebensqualität sind wichtig. Ihr spezifischer blinder Fleck wäre wohl darin zu verordnen, dass das elaborierte Lernverständnis der VHS – als selbstbestimmtes Werk zur persönlichen Entwicklung und Orientierung mit dem Erfolgskriterium des persönlichen Wohlbefindens – die verbal adressierten Bildungsfernen und Benachteiligten eher nicht ansprechen dürfte. Das Bildungsverständnis könnte in dem Motto zusammengefasst werden: durch Bildung Lebensqualität und individuelles Wohlbefinden steigern. Der habituelle Organisationstyp kann als familiäre Organisation bezeichnet werden.

Das konfessionelle Bildungswerk

Das Bildungswerk legt Wert darauf, sich als eine moderne, professionelle Organisation, die den gesellschaftlichen Entwicklungen nicht nur entspricht, sondern sie auch mitgestaltet, darzustellen. Auch in dieser Selbstbeschreibung wird nicht recht deutlich, worin die Professionalität jenseits der zuverlässig verrichteten Arbeit besteht. Wie bei der

² Die Zitate in den Wiederbeschreibungen stammen aus den Selbstbeschreibungen der Organisationen und werden im Fließtext durch doppelte Anführungszeichen – androzentrische Schreibweisen wurden übernommen – kenntlich gemacht.

Volkshochschule fehlen jegliche Erfolgs- oder Leistungsindikatoren. Für die Zielgruppe Menschen mit besonderen Bedürfnissen ist eine hohe Identifikation und Verantwortungsübernahme erkennbar. Diese gesellschaftliche Verantwortungsübernahme kommt unpräzise, man möchte fast sagen bescheiden daher. Dazu passt, dass es kaum Aussagen zu den handelnden Personen gibt. Man drängt sich nicht in den Vordergrund. Die Aufgabenerledigung steht im Mittelpunkt, nicht die glänzende Selbstdarstellung. Die Selbstbeschreibung dieser konfessionellen Bildungseinrichtung weist naturgemäß eine Semantik auf, die stark religiös grundiert ist. Dies wird zum Beispiel in der Selbstbezeichnung als „Dienstgemeinschaft“ auf der Grundlage eines „christlichen Menschenbildes“ deutlich. Die Terminologie ist also an das Religionssystem der Gesellschaft angelehnt. Die verwendete Sprache verweist auf eine hohe Moralität. Dienst ist Pflicht und nicht Neigung, deshalb gibt es auch keine Wohlfühlkriterien. Bei dieser moralischen Grundhaltung könnte der blinde Fleck des Bildungswerkes darin bestehen, dass man die in unserer konkurrenzorientierten, kapitalistischen Gesellschaft real bestehenden Zwänge nicht ausreichend reflektiert. Im aufopfernden Dienst erkennt man möglicherweise nicht, dass die Gesellschaft, in die man die Ausgeschlossenen und Benachteiligten integrieren will, zumindest im wirtschaftlichen Bereich teilweise gerade von deren Exklusion profitiert. Das Bildungsverständnis könnte unter dem Motto stehen: durch Bildung Ausgeschlossene in die Gesellschaft integrieren. Der habituelle Organisationstyp des Bildungswerkes kann als dienende Organisation bezeichnet werden.

Das psychologisch-psychotherapeutische Weiterbildungsinstitut

Die Selbstbeschreibung dieses Instituts strotzt vor Superlativen. Aus ihr spricht Stolz, dass man sich als „privates Institut“ „ausschließlich aus eigenen Mitteln finanziert“ und am Markt bewährt. Wobei auf der anderen Seite eine gewisse Ängstlichkeit durchscheint, zu viel von sich preiszugeben. Man glaubt, sein „Betriebsgeheimnis aufgrund des Konkurrenzdrucks wahren“ zu müssen. Die Selbstbeschreibung bleibt oft sehr allgemein. Man will sich eben nicht in die Karten gucken lassen. Das Institut zeichnet sich in den internen und externen Verhältnissen durch eine besonders hohe kommunikative Erregung und

ständige Betonung der Bedeutung des Persönlichen aus. Man muss immer mit der ganzen Person dabei sein. Dass Arbeitnehmer auch ein Recht auf organisationale Indifferenzonen haben, die Distanz und Schutz der eigenen Intimität ermöglichen, wird dabei wohl übersehen. Das Arbeiten könnte dadurch bei aller Sinnhaftigkeit und Befriedigung auch hohe Erschöpfungs- und Stresspotenziale in sich bergen. Auffällig an dieser Selbstbeschreibung ist auch, dass man häufig inhaltlich wenig darüber erfährt, was genau wie passiert und gemacht wird. Stattdessen haben die Selbstbeschreibungen immer wieder den Charakter von normativen Sollens-Formulierungen: „Kundenorientierung und Projektorientierung erfordern eigenständiges und schnelles Handeln.“ Glaubenssätze ersetzen dann Praxisbeschreibungen. Die Semantik dieser Weiterbildungsorganisation ist dem psychotherapeutischen Kontext entnommen. Alle und alles erfahren hohe Wertschätzung, die persönlichen Beziehungen und die persönliche Entwicklung der Menschen – seien es Kunden oder Mitarbeitende – stehen im Mittelpunkt. Alles und alle dürfen und sollen sich stetig verbessern – die Perfektibilität von Individuen und Organisationen ist die tragende Ideologie dieses Instituts. Dazu steht ein wenig im Widerspruch, dass die Selbstbeschreibung mit all ihren Superlativen der Selbstcharakterisierung den Eindruck erweckt, dass eine Verbesserung des eigenen Instituts kaum noch möglich scheint. Der blinde Fleck liegt möglicherweise darin, Anregungen von außen nur als Bestätigung zu nehmen. Durch Rückmeldungen hat das Institut „keine neuen Erkenntnisse gewonnen“. Dem Bildungsinstitut geht es über weite Strecken vor allem um Selbst-Darstellung und Selbst-Behauptung – verbunden mit einer gewissen ängstlichen Selbst-Abschottung. Das Bildungsverständnis könnte das Motto haben: durch Bildung die eigenen Potenziale stärken und freisetzen. Als habituellen Organisationstyp haben wir den Begriff der narzisstischen Organisation gewählt.

Der kommerzielle IT-Bildungsanbieter

Durch die Selbstbeschreibung dieser Organisation ziehen sich als roter Faden Überdurchschnittlichkeit wie auch Karriere- und Erfolgsorientierung. Der primäre Organisationszweck besteht darin, die Kunden bei ihrer angestrebten beruflichen Karriere mit Weiterbildungsmaßnahmen zu unterstützen. Gelungenes Lernen bedeutet für das Unternehmen,

„dass die erfolgreichen Teilnehmer auf dem Arbeitsmarkt gute Chancen für eine Anstellung oder die Aufnahme einer erfolgreichen freiberuflichen oder selbstständigen Tätigkeit haben“. Durch die permanente Betonung der eigenen Überdurchschnittlichkeit setzt man sich bewusst von den Wettbewerbern ab. Die sind vielleicht auch nicht schlecht, doch man selbst ist besser – und darüber besteht kein Zweifel. Es ist nicht nötig, explizit zu betonen, dass man selbstbewusst ist. Dies wird durch den gesamten Text der Selbstbeschreibung mehr als deutlich. Mit Begriffen wie „selektive Marktführerschaft“, „selektive Qualitätsführerschaft“, „verkaufen“, „rentabel“ und „Umsatzrentabilität“ ordnet sich die nüchterne, zweckorientierte Semantik der Selbstbeschreibung dem Wirtschaftsbereich zu. Der technisch orientierte Bildungsanbieter mit seinen hoch motivierten, aufstiegsorientierten Kunden hat auch ein eher technisches Verständnis von der Möglichkeit programmierbaren Lernens. Der blinde Fleck besteht augenscheinlich darin, die Aneignungsseite des Lernens auszublenden und damit das Technologiedefizit¹ des Lehr-Lern-Prozesses nicht zu erkennen. Das Bildungsverständnis ließe sich ausdrücken in dem Motto: durch Bildung als Karriereinstrument den beruflichen Aufstieg schaffen. Diese „logistisch perfekte“, „effektive“ und „effiziente“ Organisation, die Wert auf instrumentell einwandfreies Funktionieren legt, haben wir unter den habituellen Organisationstyp der funktionalen Organisation subsumiert.

Die Aus- und Weiterbildungsabteilung eines Unternehmens

Als eindeutiger Schlüsselbegriff des Selbstverständnisses kann ein häufig genanntes Ziel der Aus- und Weiterbildungsabteilung angeführt werden: „hervorragende Kandidaten für die Stellenbesetzung hervorbringen“, was nachweislich auch gelingt. Als Abteilung eines großen Unternehmens sieht man sich in erster Linie der Firma verpflichtet, übernimmt aber auch Verantwortung für die eigenen Lernenden und die gesellschaftliche Ausbildungsaufgabe. Als Betrieb in einer Region wird auf ein besonders gutes Image Wert gelegt. Man gehört zu den Besten und stellt sich auch entsprechend

dar. An dieser Selbstbeschreibung fällt auf, dass sehr hohe Ziele, überdurchschnittliche Bildungserfolge, die die fachlichen Kompetenzen ebenso berücksichtigen wie die sozialen und persönlichen, nicht nur behauptet, sondern mit Kennzahlen oder Vergleichsindikatoren belegt werden. Man weiß, dass man überdurchschnittlich ist, und fürchtet sich nicht davor, sich in die Karten gucken zu lassen. Daher werden auch die eingesetzten Steuerungsinstrumente genau beschrieben. Die Semantik der Selbstbeschreibung ist unternehmerisch, aber mit Sensibilität für die menschliche Seite der eigenen Aufgabe. Die Lernenden sind nicht nur zukünftige Facharbeiter, sondern auch Kollegen bzw. Kolleginnen und Mitglieder eines Betriebes, der auf sein gutes Ansehen Wert legt. Es war schwer, bei dieser Organisation einen blinden Fleck zu entdecken. Am ehesten könnte man ihn darin sehen, dass, wenn man sich immer nur die Besten der jeweiligen Jahrgänge sucht, auch jemand in der Gesellschaft da sein muss, der sich um die weniger Begabten kümmert. Die behauptete Verantwortung für die gesellschaftliche Ausbildungsaufgabe ist ausschließlich auf die Elite bezogen. Was aus den anderen wird, gerät dabei aus dem Blick. Als Motto des Bildungsverständnisses könnte gelten: durch Bildung der Besten die Zukunft von Unternehmen und Beschäftigten sichern. Dieses Unternehmen mit seiner Abteilung für Aus- und Weiterbildung weiß, wer es ist, welche Stärken es hat und welche Erfolge es verzeichnet. Dieses Selbstverständnis drückt sich unaufgeregt selbstbewusst aus. Wir haben den habituellen Organisationstyp daher als souveräne Organisation bezeichnet.

Schlussfolgerungen für die Theorie

Luhmann begreift pädagogische Organisation als Hierarchie des Entscheidens über Entscheidungsprämissen zur Respezifikation von Verhaltenserwartungen auf der Ebene der pädagogischen Interaktionen (vgl. Luhmann 2002, S. 142ff.). Das heißt, die Organisation setzt die Rahmenbedingungen, innerhalb derer sich die Interaktionen bewegen sollen. In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zum Thema Organisation wird deshalb verschiedentlich zu Recht darauf hingewiesen, dass

¹ Mehr zum Begriff „Technologiedefizit“ findet sich im Aufsatz von Regina Mikula (Fußnote 3) in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at unter http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/05_mikula.pdf.

Bildungsorganisationen zwei Seiten haben, die durch verschiedene Systemebenen gebildet werden, nämlich Organisation und Interaktion (siehe z.B. Kuper 2001). Organisation stellt sicher, dass gelernt werden kann. In der unterrichtlichen Interaktion wird ausgehandelt, wie konkret gelehrt und gelernt wird. Betrachtet man diesen Gesichtspunkt unter der Steuerungsfrage, so bezeichnet man den Steuerungsmodus von Organisationen gemeinhin als Management und den Steuerungsmodus von Unterricht als Pädagogik. Organisation und Management auf der einen Seite, Interaktion und Pädagogik auf der anderen Seite sind verschiedene Dinge, die zwar aufeinander verwiesen sind, aber nicht zusammenfallen. Sie sind verschieden und haben sich wechselseitig zur Voraussetzung. Diese Dualität ist nicht aufhebbar, sie ist Grundlage der Organisationsform Weiterbildungseinrichtung. Insbesondere unter diesem Gesichtspunkt des Verhältnisses von Organisation/Management und Interaktion/Pädagogik werden jetzt abschließend die fünf habituellen Organisationstypen zusammenfassend vorgestellt.

Typ 1: Die familiäre Organisation

Der familiäre Organisationstyp organisiert seine Beziehungen persönlich. Er legt Wert auf zwischenmenschliche Wärme und Sozialität. Auch wenn man sich diffus als Teil übergeordneter Strukturen sieht, bleibt dieses Wissen doch abstrakt, und man wähnt sich als Einrichtung weitgehend autonom. Das Bildungsverständnis ist integrativ; man wendet sich an alle und schließt niemanden aus. Bildung wird als gesellschaftliche Aufgabe der Entwicklung von Menschen verstanden. Der pädagogische Anspruch, Lernen als Selbstbestimmung zu organisieren, ist hoch. Zufriedenheit, Wohlbefinden und Lebensqualität sollen erreicht werden. Ob alle angezielten gesellschaftlichen Gruppierungen sich unter diese Vorstellung subsumieren können, ist mehr als fraglich. Weiterhin könnte vermutet werden, dass der hohe Anspruch an pädagogische Professionalität nicht bis in die Organisation hinein und in der Durchführung der Bildungsveranstaltungen durchgehalten wird. Bei der analysierten Organisation haben wir jedenfalls den Eindruck, als würde der Anspruch lediglich an Kursleitende und Teilnehmende weitergereicht. Zumindest fehlen Aussagen zur Notwendigkeit, Motivation als immer wieder neu herzustellende Lernvoraussetzung besondere

Beachtung zukommen zu lassen. Als Organisation begreift man sich interaktionistisch; ein Unterschied zwischen zwischenmenschlichem Umgang und formaler Organisation wird nicht gemacht. Das organisationale Management wird zwar als professionell behauptet. Diese Behauptung wird aber nicht durch Fakten und konkrete Beschreibungen gestützt. Führung wird lediglich als personale Führung von Menschen verstanden, nicht als Unternehmensführung im umfassenden Sinne. Die Spezialsemantik dieses Organisationstyps entspricht dem Harmoniemilieu der bürgerlichen Mitte.

Diese Fokussierung auf persönliche Beziehungen – sowohl organisationsintern als auch in Bezug auf die Umwelt, d.h. zu Kunden/Teilnehmenden, Dienstleistern/Kursleitenden und Kooperationspartnern – kann verlässliche und loyale soziale (Erwartungs-)Strukturen ermöglichen. Die Steuerungskapazität formaler Organisation – sprich: professionelles Management – dürfte aber eingeschränkt sein.

Typ 2: Die dienende Organisation

Auch der dienende Organisationstyp kreist um persönliche Beziehungen. Dennoch ist ein gewisses Bewusstsein der Eingebundenheit in formale Strukturen durchaus vorhanden. Das mag daran liegen, dass man sich einer übergeordneten weltanschaulichen Idee verpflichtet fühlt und als Teil einer größeren Trägerorganisation agiert. Dieses Wissen wird aber in den Beschreibungen der organisationalen Steuerung nicht wirksam. Führung wird im Wesentlichen als respektvoller und wertschätzender Umgang mit Menschen beschrieben. Als eigene Organisation sieht man sich doch als interaktionistisches Beziehungsgefüge. Die Behauptung, sich als Organisation professionell zu managen, wird durch eine in Teilen betriebswirtschaftliche Terminologie ausgedrückt, aber nicht durch konkrete Ausführung gestützt. Für die Bildung steht der moralisch-ideologische Auftrag im Zentrum. Es geht um Einsatz für eine gute Sache und für eine Klientel, die Unterstützung braucht. Lernen ist daher als Recht der Partizipation an gesellschaftlichen Möglichkeiten abgebildet. Ob der selbstlose und pflichtbewusste Einsatz für die gute Sache sich in ausreichender Analyse der realen gesellschaftlichen Verhältnisse niederschlägt, kann zumindest für den vorliegenden Fall kritisch

nachgefragt werden. Das Bildungsziel ist die Vermittlung praxisrelevanter Handlungskompetenz. Die Speziesemantik ist moralisch konnotiert und dem übergeordneten ideologischen System angelehnt – im konkreten Fall dem religiösen. Die Selbstbeschreibung als Dienst an einer guten Sache ermöglicht vermutlich eine hohe Identifikation und Verantwortungsübernahme sowie eine große Einsatzbereitschaft der Beschäftigten. Die dienende Organisation wird durch ihren Träger und die öffentliche Hand (teil-)allimentiert. Ob sie der rauen Zugluft sich stärker marktwirtschaftlich entwickeln der Bedingungen von Weiterbildung standhalten könnte, darf wohl eher bezweifelt werden.

Typ 3: Die narzisstische Organisation

Der narzisstische Organisationstyp muss sich als Organisation selbstständig am Markt behaupten. Daraus entsteht vermutlich die eigentümliche Mischung aus Stolz auf die eigene Leistung und Vorsicht, sich nicht in die Karten schauen zu lassen. Wahrscheinlich ist es dem konkreten Fall geschuldet – der psychotherapeutisch ausgerichteten Weiterbildung –, dass Bildung individualistisch als Selbstperfection der Persönlichkeit verstanden wird. Als Organisation selbst und als Lernziel für die Teilnehmenden geht es darum, die eigenen Potenziale zu stärken und die Selbstbehauptungskompetenzen auszubauen. Die Organisation hat durchaus ein Bewusstsein über ihre interne Hierarchie, die konkreten Umgangsformen werden aber als persönlich beschrieben – und darauf wird großer Wert gelegt. Auch bei den Beschäftigten steht die individuelle Entfaltung im Zentrum der Beschreibung. Der Organisationsbegriff wird quasi von unten aufaggregiert, also von den Menschen und ihren Bedürfnissen nach oben zu den Strukturen der Organisation. Die Organisation gibt allerdings wenig über ihre interne Steuerung preis, sie betont dafür immer wieder und sehr ausgeprägt ihre Großartigkeit. Die Ideologie der quasi therapeutischen Perfektibilität schlägt sich auch in ihrer Speziesemantik nieder. Die Organisation wird als Gemeinschaft abgebildet, die durch das Ziel der individuellen Selbstentfaltung verbunden ist. Das ermöglicht eine hohe Sinnaufladung der Arbeit, könnte aber erforderliche Distanzierungen oder die für die Beschäftigten schützende Bildung von Indifferenzonen innerhalb der Arbeiterledigung erschweren. Das

selbstbezügliche Kreisen um das eigene organisationale „Größenselbst“ könnte darüber hinaus das Lernen der Organisation durch Umweltirritationen beeinträchtigen, was im vorliegenden Fall auch nachweisbar ist.

Typ 4: Die funktionalistische Organisation

Der funktionalistische Organisationstyp geht die Sache deutlich kühler an. Man hat eine klare Vorstellung von sich als Organisation mit hierarchisch übergeordneter Geschäftsführung, die ein betriebswirtschaftlich ausgerichtetes professionelles Management verantwortet. Entscheidungen werden zwar beteiligungsorientiert vorbereitet, doch es ist klar, dass die Geschäftsführung die einzig entscheidende Instanz ist. Betriebswirtschaftliche Ziele werden klar beschrieben und mit entsprechenden Kennzahlen unterlegt. Qualität und Exzellenz sind selbstverständliche Ziele, werden auch hervorgehoben, aber nicht aufdringlich betont. Man sieht sich im Wettbewerb und strebt hier eine Platzierung in der Spitzenposition an. In der Bildung wendet man sich an ausgewählte Zielgruppen aufstiegsorientierter und hoch motivierter Personen. Erfolg ist die tragende Zielorientierung sowohl für die Bildung als auch für die Organisationspolitik. Die funktionalistische Sichtweise auf die Organisation wird auch auf die Pädagogik übertragen, Lernen wird quasi als programmierbar betrachtet. Die Speziesemantik der Organisation ist marktwirtschaftlich und zweckorientiert.

Diese Selbstbeschreibung ermöglicht eine klare interne Organisationssteuerung über Kennzahlen und eine pragmatische Ausrichtung am Markt. Die funktionalistische Betrachtung von Bildungsprozessen dunkelt zwar die Aneignungsseite des Lernens ab, fällt aber so lange nicht ins Gewicht, so lange man es mit einer aufstiegsorientierten Klientel zu tun hat. Das Problem könnte offenkundig werden, wenn man sich auf Grund veränderter Marktbedingungen auch weniger motivierten Zielgruppen zuwenden muss.

Typ 5: Die souveräne Organisation

Der souveräne Organisationstyp arbeitet als Bildungsabteilung eines erfolgreichen Betriebes, woraus sich ein solides Selbstbewusstsein speist. Man kennt seinen Platz im Organigramm einer hierarchisch

tief gestaffelten organisationalen Pyramide und handelt in Verantwortung für das Unternehmen und seine Beschäftigten. Als Abteilung eines großen Unternehmens in der Region fühlt man sich souverän im Sinne von „anderen überlegen“, aber man hat auch einen Souverän, und zwar den Unternehmensvorstand, dem gegenüber man seine Arbeit verantworten muss. Der Vorstand weist die Budgets zu, auf deren Basis man wirtschaften muss, und verlangt ein Reporting der erzielten Erfolge. Die Überlegenheit anderen gegenüber kommt auch in den Bildungszielen zum Ausdruck. Man strebt einen Lernerfolg an, der messbar besser ist als der übliche Durchschnitt. Eindeutiges Bildungsziel ist es, die Zukunft des Unternehmens durch hoch qualifiziertes Personal zu sichern. Ein klares Bewusstsein als Organisation führt zum selbstverständlichen Einsatz von Managementinstrumenten, die auch im Einzelnen beschrieben werden. Aber man hat auch ein Bewusstsein darüber, dass Management und Bildung unterschiedliche Aufgaben sind. Für die Aus- und Weiterbildung hat man eine Sprache

der pädagogischen Praxis. Die Speziesemantik der Organisation ist dennoch insgesamt überwiegend unternehmerisch geprägt. Auch wenn die soziale Seite des Lernens beachtet wird, geht es nicht um eine Bildung als Selbstzweck, sondern um die Qualifizierung von Personal für die Produktivität der Firma.

Diese Selbstbeschreibung ermöglicht die Konzentration auf die durch das Unternehmen zugewiesene Aufgabe der Qualifizierung, ohne wirklichem Wettbewerb ausgesetzt zu sein. Als Großunternehmen kann man sich bei der Anwerbung von auszubildendem Personal auf die besten der jeweiligen Jahrgänge konzentrieren. Die Zukunft des eigenen Unternehmens steht bei der eigenen Bildungsarbeit fraglos im Mittelpunkt. Hier könnte auch zugleich die Grenze dieser Organisation markiert werden: Die ebenfalls beschriebene Verantwortung für die Gesellschaft insgesamt bezieht sich auf die Ausbildung einer Elite und wird sich im Zweifel betrieblichen Notwendigkeiten beugen müssen.

Literatur

Verwendete Literatur

- Bourdieu, Pierre (1989):** Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lewin, Kurt (1981):** Werkausgabe. Bd. 1. Hrsg. von Carl-Friedrich Graumann. Bern/Stuttgart: Klett-Cotta.
- Luhmann, Niklas (2000):** Organisation und Entscheidung. Opladen/Wiesbaden: Westdt. Verlag.
- Luhmann, Niklas (2002):** Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Willke, Helmut (1994):** Systemtheorie II: Interventionstheorie. Stuttgart/Jena: G. Fischer.
- Wittgenstein, Ludwig (1990):** Philosophische Untersuchungen. In: Ders.: Werkausgabe. Bd. 1. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 225-580.
- Zech, Rainer (2006):** Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Grundlegung – Anwendung – Wirkung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Weiterführende Literatur

- Kade, Jochen (1997):** Vermittelbar/nicht vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 30-70.
- Kieser, Alfred/Ebers, Mark (Hrsg.) (2006):** Organisationstheorien. 6. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Kieserling, André (2000): Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kuper, Harm (2001): Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jg., Heft 1, S. 83-106.

Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz.

Rorty, Richard (1989): Kontingenz, Ironie, Solidarität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Zech, Rainer et al. (2009): Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



Foto: Franz Fendler, Hannover

Prof. Dr. Rainer Zech

zech@artset.de
<http://www.artset.de>
+49 (0)511 90969830

Rainer Zech ist Vorsitzender des ArtSet® Institutes für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit e.V. in Hannover, verantwortlicher Entwickler der Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW®) und Berater von Unternehmen und Nonprofitorganisationen. Zu seinen wissenschaftlichen Themengebieten zählen: Organisation, Qualität, Bildung, Beratung und Persönlichkeit.

Das Leben lehrt. Ist das nicht genug?

Werner Lenz

Werner Lenz (2009): Das Leben lehrt. Ist das nicht genug?

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Lebenslanges Lernen, Erwachsenenbildung, Bildungswege, Humankapital

Abstract

... „Bildungswege werden individuell begangen, aber gesellschaftlich erzeugt. Ich gestalte und ich werde gestaltet – über Verhältnis und Ausmaß kann man sich das ganze Leben lang Gedanken machen“... „Die Gesellschaft braucht gebildete Mitglieder hinsichtlich Beruf und Demokratie. Bildung ist somit auch öffentliches Gut in öffentlicher Verantwortung“... Entlang von Einsichten dieser Art umreißt der Autor auf eine sehr persönliche Art und Weise die Theorie und Forschung der Erwachsenenbildung in Österreich. Dargestellt werden die letzten vier Jahrzehnte seiner Forschungs- und Lehrtätigkeiten wie auch zeitgeschichtliche Entwicklungen und daraus resultierende geisteswissenschaftliche Denkbewegungen. Zudem thematisiert der Autor Entwicklungen in der österreichischen Erwachsenenbildung – sowohl im praktischen Bereich, auf Ebene der Institutionen, als auch im Wissenschaftsbereich, auf Ebene der Universitäten.

Das Leben lehrt. Ist das nicht genug?

Werner Lenz

Wir lernen viel, aber was lernen wir schon über uns selbst?

Der Mensch ist ständig Erwartungen anderer ausgesetzt. Der Schriftsteller Wilhelm Genazino gibt in seinem Roman „Das Glück in glücksfernen Zeiten“ (2009) darüber Auskunft, wie dies zu vermeiden ist. Einer seiner Vorschläge lautet, in der zweiten Hälfte des Tages nichts zu tun. *„Ich sitze entspannt im Auto und habe doch das Gefühl, einen harten Arbeitstag schon hinter mir zu haben. Wieder entdecke ich, dass die Menschen (ich) nur für die erste Hälfte des Tages genug Kraft haben. Wenn ich könnte, würde ich das Projekt ‚Halbtags Leben‘ erfinden. Jeder Mensch sollte das Recht haben, sich in der zweiten Hälfte des Tages von der ersten zu erholen“* (Genazino 2009, S. 58f.). Als empfindsame Menschen sollten wir, meint der Autor, auf der Suche nach zarterem Leben sein. Der Protagonist seines Romans, Gerhard Warlich, ein promovierter Philosoph, der aber als Geschäftsführer einer Wäscherei tätig ist, kennt einen bildungsorientierten Ausweg. Er will eine „Schule der Besänftigung“ gründen, erklärt er seinem Schulfreund, der Medienbeauftragter der Hessischen Volkshochschulen ist. In dieser Abend-schule soll endlich das gelehrt werden, was viele Menschen wissen wollen: die Suche nach einem zarteren Leben.

Zu dieser literarischen Überlegung fällt mir eine sozialwissenschaftliche ein. Sie stammt von Theodor W. Adorno. In einer seiner Radioreden mit Titel „Erziehung nach Auschwitz“ (gesendet 1966) beklagt er die Kälte, die in der Erziehung vermittelt wird. Eine Kälte, die tief im Innern sitzt und gleichgültig gegenüber dem Schicksal anderer macht. Fasziniert zu sein von Apparaturen und Technik, sei, so Adorno, ein Trend unserer gesamten Zivilisation. Wir leben in einer Zivilisation der Kälte, in der wir

vor allem anderen den eigenen Vorteil wahrnehmen, und alles tun, um diesen nicht zu gefährden. Unfähig zur Identifikation fühlt sich jeder *„zu wenig geliebt, weil jeder zu wenig lieben kann“* (Adorno 1977, S. 101). In der rationalen Aufklärung über individuelle Lebensbedingungen und über gesellschaftliche Machtverhältnisse sieht der Philosoph und Sozialwissenschaftler gewisse Chancen, den Charakter unserer Zivilisation zu ändern. Er meint: *„Wenn irgend etwas helfen kann gegen Kälte als Bedingung des Unheils, dann die Einsicht in ihre eigenen Bedingungen und der Versuch, vorwegnehmend im individuellen Bereich diesen ihren Bedingungen entgegen zu arbeiten“* (ebd., S. 102). 40 Jahre nach dem Tod des sozialen Mahners, leben wir in einem Europa und in einer Welt, in der der Ausdruck „soziale Kälte“ geläufig und selbstverständlich geworden ist. Schule, Universität und Erwachsenenbildung scheinen eher in den zivilisatorischen Trend der „Kälte“ eingebettet und ihm unterworfen zu sein oder ihn zu ignorieren – anstatt über ihn aufzuklären oder sich gegen ihn zu stellen. Wir lernen viel, aber was lernen wir schon über uns selbst?

Rückschau

Aufgewachsen bin ich in einer Gesellschaft mit zunehmendem sozialen Wohlstand, der sich aus dem Wiederaufbau nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelte. Persönlich profitierte ich von der Angst vor einer „Bildungskatastrophe“ (siehe Picht 1965), die auf Bildungsexpansion und die Erweiterung von Arbeitskräften mit akademischer Ausbildung drängte. Eine Folge war die vom damaligen Kanzler Kreisky und der damaligen Wissenschaftsministerin

Firnberg politisch verantwortete Öffnung der Universität. Diese schuf mir 1972 einen Arbeitsplatz, weil dem Thema Erwachsenenbildung an der Universität Wien eine eigene Professur, ausgestattet mit vier neu zu besetzenden Assistentenposten, gewidmet worden war.

Als Assistent begann mein individueller Weg – oder wie manche sagen, meine Karriere – an der Universität. Gesellschafts- und bildungspolitische Veränderungen, die Bildungszugang auch für Zugehörige „unterer“ und „niederer“ sozialer Schichten, heute nennt man das soziale Milieu, gestatteten, ermöglichten individuelle akademische Laufbahnen. Das habe ich erst mit der Zeit verstanden, durchschaut und in Analysen nachgelesen. Bildungswege werden individuell begangen, aber gesellschaftlich erzeugt. Ich gestalte und ich werde gestaltet – über Verhältnis und Ausmaß kann man sich das ganze Leben lang Gedanken machen.

Die Erwachsenenbildung war ein Feld, das ich mir langsam erkundete. Als Zielsetzung galt es, Bildung zu den Menschen zu bringen und möglichst vielen Menschen die Teilnahme an Bildung zu eröffnen. Schnell war zu merken, dass Bildung kein soziales Heilmittel, aber eine Chance ist, die Beziehungen zu sich selbst, zu den Mitmenschen und zur Welt zu formen und zu leben.

Meine Annäherung an die Erwachsenenbildung der 1970er-Jahre geschah in einer historischen Konstellation, in der innenpolitische Gegensätze der Vorkriegs- und Kriegszeit noch aktuell waren. Erwachsenenbildung, als ein Feld unterschiedlicher Interessen, zeigte sich mir in ideologischen Gegensätzen, verkörpert in Personen. VertreterInnen von Kirche, Staat, Gewerkschaft und Wissenschaft saßen in Gremien einander gegenüber. Es waren teilweise die Angehörigen jener Generation, die schon vor dem Zweiten Weltkrieg in verschiedenen politischen Lagern waren. Das war lebendige Zeitgeschichte auf einer Drehbühne, die zunehmend ökonomische Interessen ins Licht rückte.

Das Bildungswesen zeigte sich unbeweglich – und dessen Reform, die ja in Schule und Universität angestrebt wurde, schien ab jeweiliger Gesetzgebung erst in 10 bis 15 Jahren wirksam zu werden. Dies betraf Inhalte, Lehrerbildung, Schulorganisation

und Universitätsstrukturen in gleichem Maße. Veränderungen im etablierten Bildungswesen setzten auf den langen Atem aller Beteiligten. Schnelles Reagieren auf Bildungsbedarf war nicht angesagt. Die Erwachsenenbildung positionierte sich als der Bereich der unmittelbaren und aktuellen Antworten. Es war ihr Markenzeichen, wie rasch sie neue Themen aufgriff und mit Kursen beantwortete. Sie reagierte auf politische Ereignisse oder kulturelle Neuigkeiten mit Vortrag und Diskussion. Sie bot Personen, die sich zu einem Thema äußern wollten, ein Forum der (Selbst-)Darstellung. Sie konnte allerdings nicht die gewichtigen Zertifikate der etablierten Bildungsinstitutionen ausstellen. Die aktive, bewegliche Tätigkeit in der an Gruppeninteressen orientierten Erwachsenenbildung steht teilweise bis heute im Gegensatz zu den relativ festgemauerten Strukturen und den an Lehrpläne gebundenen Angeboten des staatlichen Bildungswesens.

Meine StudienkollegInnen fanden Arbeitsplätze – je nach ihren politischen Überzeugungen eingestimmt auf Emanzipation, Aufklärung oder Wirtschaftswachstum – in entsprechenden Institutionen, mit deren gesellschaftspolitischen Zielsetzungen sie sich identifizierten. Im Rahmen meiner Tätigkeit an der Universität hatte ich die Möglichkeit, an mir selbst zu arbeiten. Ich beschäftigte mich mit dem Erwerb und der Weitergabe des Wissens über Erwachsenenbildung sowie mit der Fortbildung von MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung. Ein fester wissenschaftlicher Standort mit Position war mir wichtig.

So entstanden Bücher, deren Titel mir heute wie mein theoretisches Programm klingen: „Bildung ohne Aufklärung? Kritische Aufsätze zu Erwachsenenbildung, Universität und Bildungspolitik“ (1990); „Menschenbilder. Menschenbildner“ (1994); „Grundlagen der Erwachsenenbildung“ (1979); „Grundbegriffe der Weiterbildung“ (1982); „Lehrbuch der Erwachsenenbildung“ (1987); „Berufsfeld Erwachsenenbildung. Eine Orientierung“ (1991); „Modernisierung der Erwachsenenbildung“ (1994); „Bildungsarbeit mit Erwachsenen“ (1994); „Lernen ist nicht genug! Arbeit – Bildung – Eigen-Sinn“ (2000); „Niemand ist ungebildet: Beiträge zur Bildungsdiskussion“ (2004); „Bildung im Wandel“ (2005); „Porträt Weiterbildung Österreich“ (2005); „Weiterbildung als Beruf. ‚Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!‘“ (2006).

Change

Die Suche nach einer neuen Gesellschaft bekam Ende der 1960er-Jahre ihren Slogan: „Make love not war.“ Doch mehr als ebenbürtig erwies sich die gesellschaftliche Triebkraft Ökonomie. Sie drängte auf Befreiung des Marktes von Regulierungen und hieß etwas später Neoliberalismus. Wie rasch der Staat und also die SteuerzahlerInnen die Rechnung bekamen, erleben wir mit.

Und die Erwachsenen? Und die Bildung?

Chancengleichheit und -gerechtigkeit waren viel diskutierte Themen, die sich in den 1970er-Jahren vor allem auf die Schule und den Zugang zur Hochschule bezogen. Bildung sollte helfen, soziale Veränderungen zu erreichen. Eine neue Diktion kam in die Diskussion: Bildung als Humankapital. Vor welchen veränderten Erwartungen, Lebens- und Arbeitsbedingungen die Menschen stehen, haben Soziologen wie Ulrich Beck (siehe Beck 1986), Richard Sennett (siehe Sennett 2000), Zygmunt Bauman (siehe Bauman 2005) eindrucksvoll beschrieben. Risiko, Flexibilität, Unsicherheit und Individualisierung sind einige Kennzeichen der Postmoderne. Das Bildungswesen wurde den neuen Anforderungen von Arbeitsmarkt und Lebenswelt nicht gerecht. Reformprozesse wollten liberalisieren, die Strukturen des 19. Jahrhunderts modernisieren. In der Erwachsenenbildung, die wenig strukturelle Verankerung hat, regierten die ökonomischen Interessen besonders schnell und gründlich. Mit der Europäisierung wurden und werden die Mängel der österreichischen Erwachsenenbildung deutlich: keine gesetzlich verpflichtende finanzielle Absicherung, geringer Professionsgrad und viel zu wenige hauptberufliche MitarbeiterInnen sowie fehlende wissenschaftliche Daten und Analysen. Ein neues Bildungskonzept ist eingezogen: lebenslanges Lernen. Es vertritt, wie das Projekt Europa, ökonomische und demokratische Interessen. Die österreichische Erwachsenenbildung hat ihre Integration in dieses europäische Bildungssystem noch vor sich.

Ich als Ziel

Mit Humankapital – inzwischen erweitert um das soziale Kapital – wurde ab den 1960er-Jahren eine

bildungsökonomische Dimension angesprochen, die auch noch in der Gegenwart bestimmend ist. Wir erleben eine Dominanz ökonomischer Werte, die sich seit dem 19. Jahrhundert durchgesetzt haben. In grober historischer Charakterisierung hat die Epoche der Aufklärung die Liberalisierung und den Sturz der Vorherrschaft mythischer transzendenter Leitbilder und Werte eingeleitet. Der Verwurzelung des Menschen in der Religion wurde der Boden entzogen – der Mensch, auf sich selbst zurückgeworfen, bekam Verantwortung für sein Handeln, für seine Geschichte, für die Erfüllung seines Daseins zugeschrieben.

Wer ein erfülltes, einmaliges, sinnvolles Leben führen will, sei auf das Diesseits angewiesen. In einer individualisierten Gesellschaft kommt es ab nun darauf an, dass jede und jeder Einzelne Wünsche, Erwartungen oder Sinngebung individuell relativiert. Gemeinschaft und Gesellschaft sind nicht mehr die Ziele, sondern allenfalls die Instrumente, um sich zu verwirklichen. Das Ich wurde und wird nicht mehr in seinem Bedingungsgefüge in seiner Abhängigkeit von anderen, sondern in Selbstbezogenheit erfahren. Mit der Philosophie des Existentialismus, mit der Ablehnung von religiösen Bindungen und Vorgaben, ist der Mensch gezwungen, ein neues Werte- und Orientierungssystem zu erstellen. Dabei wird deutlich, welche sozialen Interessensgruppen innerhalb einer Gesellschaft bestehen und wie wenig Rücksicht sie aufeinander nehmen. Die soziale Ordnung innerhalb einer Gesellschaft bestimmt nämlich den Bedingungsrahmen, wie die Individuen ihre individuellen Lebensentwürfe umsetzen. Erwachsenenbildung wird zum gesellschaftlichen Seismographen, weil Bildungsbedürfnisse Ausdruck in den Strategien individueller Selbstverwirklichung und Lebenserfüllung finden.

Durch Interessen lernen

Die Interessen der Menschen äußern sich, wenn sie eine gewisse Intensität und Anhängerschaft bekommen, in „Bewegungen“. In den letzten 40 Jahren sind einige gesellschaftlich wirksam geworden: StudentInnenbewegung, Frauenbewegung, Anti-Atomkraft- und Friedensbewegung, Ökologie- und Umweltbewegung sowie Globalisierungsbewegung. In Verbindung damit änderten oder

verhärteten sich Werte, Einstellungen, Handlungen bezüglich Ehe, Sexualität, Erziehung, Konsum, Wissen, Bildung. Der Liberalisierung stehen radikale FundamentalistInnen in allen Wertebereichen entgegen.

Bewegungen sind Lernanlässe. Eigene und andere Interessen können geklärt, Widersprüche erörtert und Konflikte analysiert werden. Die Chance der Erwachsenenbildung besteht nicht nur in rationaler Aufklärung, sondern in der Begegnung von Menschen. Das Erfahren von Emotionalität, das Erleben von unterschiedlichen Schicksalen und Charakteren sind Lern- und Bildungsgelegenheiten, die Verständigung und Verständnis zum Ziel haben. Dafür kann die Erwachsenenbildung Orte bereitstellen.

Die Welt wurde zu einem global village. Vernetzung ist das Symbol, das Modell und die Abbildung einer Welt, in der alles mit allem zusammenhängt. Auffällig und bedrohlich ist die Spaltung in Arm und Reich. Die Spaltung der Gesellschaft vollzieht sich zwischen Habenden (Arbeit, Bildung, natürliche Ressourcen, Gesundheit, Energiequellen, Elektronik, soziale Versorgung usw.) und Nichthabenden, zwischen und innerhalb der Nationen. Die Gegensätze bezüglich Ressourcen und Religion werden zu Konflikten, die mit Gewalt ausgetragen werden. Europa als Friedensprojekt ist und bleibt eine politische Absicht, für die ständig gearbeitet werden muss. Für den Großteil der Bevölkerung sind solche Themen, die die Gesellschaft über sich aufklären, erst zu entwickeln. Erwachsenenbildung wird zu gesellschaftlichem Lernen – sie unterstützt die Gesellschaft darin, ihr humanes Potential zu entfalten.

Bildung als öffentliches Gut

Wir suchen Identität und Glück und Sinn. Wo ich Zusammenhänge herstelle, stifte und schaffe ich Sinn, setze ich mich in Beziehung. Daraus ergeben sich Anlässe des Lernens und der Bildung. Lernen kann systematisch und unter Anleitung, in Kursen, Lehrgängen und Institutionen sowie mit Prüfung, Note und Zertifikat aufgenommen werden. Formales und formelles Lernen werden dafür als Begriffe verwendet (siehe Lenz 2005a). Informelles Lernen bezeichnet Lernprozesse, die ohne Institution, ohne

Lehrende selbstorganisiert, manchmal ohne Absicht ablaufen. Es ist ein erfahrungsorientiertes Lernen, in dem wir uns z.B. im Berufsleben Kompetenzen aneignen, ohne diese durch ein Zertifikat bestätigt zu bekommen. Beide Lernformen sind aufeinander angewiesen. Die eine ist nicht weniger wichtig als die andere. In der Epoche des lebenslangen Lernens kommt es darauf an, beiden ihre Berechtigung einzuräumen.

Erwachsenenbildung als Weiterbildung hat sich inzwischen von kompensatorischen zu begleitenden Lernangeboten entwickelt. Das Konzept des lebenslangen Lernens steht wie jedes Bildungskonzept im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Es kann als Zwang erlebt werden, wenn der Erhalt eines Arbeitsplatzes davon abhängt, dass Neues gelernt wird. Es kann als Menschenrecht eingemahnt werden (siehe Heimbach-Steins/Kruip/Kunze 2007), wenn darauf hingewiesen wird, dass der Zugang zu Lern- und Bildungsmöglichkeiten eine wichtige Komponente eines erfüllten Lebens ist. Bildung bleibt nicht allein in individueller Verantwortung. Die Gesellschaft braucht gebildete Mitglieder hinsichtlich Beruf und Demokratie. Bildung ist somit auch öffentliches Gut in öffentlicher Verantwortung. Der allgemeine Zugang und der allgemeine Erwerb von Bildung liegen im öffentlichen Interesse.

In unserer demokratisch organisierten, an Gewinn- und Lustmaximierung ausgerichteten Kultur steht auch das Bildungswesen unter unterschiedlichen machtpolitisch beeinflussten Ansprüchen. Offensichtlich, so zeigen Studien und Alltagserfahrungen übereinstimmend, bekommen die, die Bildung haben, noch mehr davon. Zuletzt findet sich das erneut bestätigt in einer empirischen Studie in Nordrhein-Westfalen: Die Teilnahmebereitschaft an Weiterbildung hängt eng mit den bildungsbiografischen Vorerfahrungen zusammen. *„Vor allem der Grad des erworbenen Schulabschlusses wirkt sich strukturprägend auf das zukünftige Weiterbildungsengagement aus. So bestätigen die Untersuchungsergebnisse den bekannten Befund, dass Befragte mit höheren Schulabschlüssen deutlich weiterbildungsaktiver sind – also häufiger an Bildungsveranstaltungen teilnehmen – als Personen mit niedriger schulischer Herkunft“* (Brödel/Yendell 2008, S. 158f.).

Es liegt an den Menschen selbst, am Einfluss von politisch Verantwortlichen, an den im weitesten Sinne ErzieherInnen und Intellektuellen, an den MeinungsbildnerInnen, wie sie die Hürden, die weiterführenden Lern- und Bildungsprozessen entgegenstehen, vermindern. Entscheidende Weichenstellungen werden allerdings bereits in früher Kindheit und Schule gesetzt.

Wissenschaft und Professionalität

Bildung ist in den Schlagzeilen – nicht nur als Aufreger. Bildung hat an gesellschaftspolitischem Stellenwert zugenommen. Dadurch sind Entscheidungen im Bildungssektor deutlicher auf gesicherte wissenschaftliche Einsichten und Erkenntnisse angewiesen. Die wissenschaftliche Beschäftigung wird gefördert, die gesellschaftspolitische und ökonomische Bedeutung lässt sich am Engagement der OECD, die ein eigenes Direktorat für Bildungsfragen eingerichtet hat, ablesen. Die PISA-Studien, die Gehirnforschung oder internationale Vergleiche des Bildungswesens sind Beispiele für Forschungen, die von der OECD angeregt und koordiniert werden.

Auch am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Karl-Franzens Universität Graz sind diese Tendenzen zu erkennen. Mehr als 1600 Studierende sind in dieser Fachrichtung inskribiert. Seit der Gründung der Abteilung Weiterbildung im Jahr 1984 haben allein im Arbeitsbereich Weiterbildung etwa 700 AbsolventInnen im Diplom- und Masterstatus und etwa 70 DissertantInnen ihr Studium absolviert. Die vom Arbeitsmarktservice bescheinigte niedere Arbeitslosigkeit dieser AbsolventInnen zeigt, dass ihre Expertise vom Arbeitsmarkt angenommen wird (siehe Lenz 2005b; Lafer/Sodl 2009).

Mit der Eingliederung des Instituts an die 2007 gegründete URBi-Fakultät der Universität Graz ist auch ein personeller Ausbau verbunden. Es entsteht ein Wissenschaftszweig, der das Lernen in der Lebensspanne abdeckt. Thematische Schwerpunkte, die mit wissenschaftlicher Expertise bearbeitet werden, sind Frühkindpädagogik, Schulforschung und LehrerInnenbildung, Soziale Arbeit und Integrationspädagogik, Lernweltforschung, Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Lebenslanges Lernen und Lernen im Alter. Mit seinen inter-

transdisziplinären Vernetzungen und Kooperationen ist somit für Forschung und Lehre, für Professionalisierung und Akademisierung ein Institut entstanden, das nationale und internationale Wirkung erreicht.

Wozu lernen und sich bilden?

Ist Emanzipation vergessen und aufgegeben? Diese Zielsetzung scheint mir aus dem Diskurs über Bildung verschwunden. Emanzipatorische Pädagogik zu verwirklichen, halte ich noch immer für eine interessante Herausforderung. Sich aus den Händen anderer begeben, ist das Ziel von Emanzipation. Sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, hat Immanuel Kant zum Programm der Aufklärung erhoben (siehe Bahr 1974). Dieses Ziel beruht auf einem Konzept, dessen pädagogische und gesellschaftliche Ansprüche an humane Lebensformen noch nicht erfüllt wurden.

Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ (1971) zählt für mich zu den wichtigsten pädagogischen Büchern des 20. Jahrhunderts. Paulo Freire befragt darin nämlich alle pädagogisch Tätigen, welche Position sie mit ihrem Handeln einnehmen: Sind sie auf der Seite der Unterdrücker oder der Unterdrückten (siehe Freire 1971) – nicht als ein simpler Gegensatz, sondern auch, um weiter zu fragen, was sie selbst zu ihrer Position beitragen, und wie viel Anteil sie an der anderen Seite haben.

Mit dieser Neigung zu Emanzipation und Aufklärung sowie zum Eintreten für Benachteiligte und Unterdrückte geht die Aufgabe der Eigenverantwortung einher. Der theoretische Hintergrund pädagogischen Handelns, das gilt meiner Meinung nach nicht nur in Hinblick auf Erwachsene, liegt im Selbstverständnis, Menschen darin zu fördern, autonom in sozialen Beziehungen zu leben – die eigenen Interessen zu wahren, sie zu überdenken und zu ändern, wo sie die Grenzen anderer berühren. Arbeit an sich selbst ist ein soziales Programm. Eigenverantwortung braucht Kommunikation. In diesen Prozessen unterschiedlicher Beziehungen lernt und bildet sich der Mensch. Inwieweit ihn Kurse, Lehrgänge, Vorträge oder Seminare dabei fördern, erfahren und prüfen die Lernenden. So bietet (Erwachsenen-)Bildung die Chance, Menschen dabei zu unterstützen, sich und die Gesellschaft zu entwickeln und zu gestalten.

Literatur

Verwendete Literatur

Adorno, Theodor Wiesengrund (1972): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main.

Brödel, Rainer/Yendell, Alexander (2008): Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen. Bielefeld.

Genazino, Wilhelm (2009): Das Glück in glücksfernen Zeiten. München.

Weiterführende Literatur

Bahr, Ehrhard (Hrsg.) (1974): Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen. Stuttgart.

Bauman, Zygmunt (2005): Flüchtige Moderne. Frankfurt am Main.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main.

Freire, Paulo (1971): Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart.

Heimbach-Steins, Marianne/Kruip, Gerhard/Kunze, Axel Bernd (Hrsg.) (2007): Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven. Bielefeld.

Lafer, Nicole/Sodl, Claudia (2009): Projektbericht „Bildung – Studium – Beruf“. Graz.

Lenz, Werner (2005a): Bildung im Wandel. Wien.

Lenz, Werner (2005b): Weiterbildung als Beruf. Wien.

Picht, Georg (1965): Die deutsche Bildungskatastrophe. München.

Sennett, Richard (2000): Der flexible Mensch. 7. Aufl. München.

Weiterführende Links

URBi-Fakultät: <http://www.uni-graz.at/urbi>



Foto: medienlenz.com

Dekan Univ.-Prof. Dr. Werner Lenz

werner.lenz@uni-graz.at
<http://www.uni-graz.at/urbi/>
+43(0) 316 380-9710

Werner Lenz ist Professor für Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Daneben ist er als Gastprofessor an der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF) und an der Universität Klagenfurt tätig. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildung und gesellschaftlicher Wandel, lebensbegleitende Bildung – lebenslanges Lernen sowie Nationale/Internationale Erwachsenenbildung. Er leitete einige Jahre das Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz und ist Gründungsdekan der Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät (URBi) der Karl-Franzens-Universität Graz.

Wir sind im Bilde ... und fallen aus dem Rahmen!

Gedachtes und Getanes aus und über die feministische Erwachsenenbildung

Ruth Devime

Ruth Devime (2009): Wir sind im Bilde ... und fallen aus dem Rahmen! Gedachtes und Getanes aus und über die feministische Erwachsenenbildung.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Feministische Erwachsenenbildung, Kritik, feministische Bildungspraxis, feministische Kunst

Abstract

Der Artikel beschreibt die langjährige praktische, feministische Unterrichtstätigkeit der Autorin an der Wiener VHS-Urania. Angedacht werden ganz konkrete Beziehungen zwischen Frauen/zwischen Mädchen, ein internationaler Garten der Kommunikation, kreisendes Denken fern von PowerPoint-Präsentationen, die hohe Wertigkeit eines funktionierenden Kommunikationsraums in der VHS-Urania uvm. Bereichert werden diese Erfahrungsberichte aus und Überlegungen zu den Kursen „FRAUEN verändern ihre ZEIT“, „die Sprache der Göttin“, „Frauengesundheit/Frauenweisheit“ und „Feministische Selbstverteidigung“ durch Zitate und Beispiele aus der zeitgenössischen, feministischen Kunst und Politik. Auch findet sich eine einfache Zusammenfassung der „herrschenden“ Bildungspolitik aus dem Munde einer Teilnehmerin: „Anstatt zu lernen, wie frau sich für ihre Rechte einsetzen kann, wird sie gecocht.“ Fazit: Wir brauchen dringend Bildungsangebote, die aus dem Rahmen fallen!

16

Wir sind im Bilde ... und fallen aus dem Rahmen!

Gedachtes und Getanes aus und über die feministische Erwachsenenbildung

Ruth Devime

Wie schon in meinem Aufsatz „Behaltet diese Lumpen, wir wollen sie nicht“. Feministische Unterrichtsprinzipien zu Gender Mainstreaming“ (2008) in der Nr. 3/2008 des MAGAZIN erwachsenenbildung.at ausgeführt, unterliegen TheoretikerInnen, die meinen, es gebe TheoretikerInnen und PraktikerInnen, einem wissenschaftlichen und politischen Irrtum und arbeiten den herrschenden patriarchalen Machtverhältnissen zu (vgl. Devime 2008, S. 4).

Die künstlich eingerichtete Praxis-Theorie-Polarität¹, die sowohl Praxis als auch Theorie zu Halbwissen degradiert, wirkt fort in allen weiteren Dualismen. Eine einfache Möglichkeit, um die Polarität Praxis – Theorie aufzuheben, wäre es, den PraktikerInnen Lehraufträge für mindestens ein Jahr – unabhängig von ihrer Vorbildung – an beispielsweise einer universitären Einrichtung (in naturwissenschaftlichen wie geisteswissenschaftlichen Fachrichtungen), einer Erwachsenenbildungseinrichtung udglm. zu erteilen. Sie sollten mit einer wissenschaftlichen Assistentin/einem wissenschaftlichen Assistenten zusammenarbeiten, indessen die TheoretikerInnen ebenfalls für mindestens ein Jahr (ebengleich mit Assistenz) direkt in die Praxis und dann von diesen Erfahrungen ausgehend weiterforschen sollten.

In Anlehnung an „Geschichte von unten“ (wo ist sie geblieben?) ist es jetzt an der Zeit, „Forschung von unten“ zu betreiben.

Die Gegenwart anderer, die sehen, was ich sehe, die hören, was ich höre, versichert uns der Welt und unser Selbst!

Hannah Arendt

Feministische Bildungsarbeit

Ich halte seit über 25 Jahren in der VHS-Urania in Wien Kurse exklusiv für Frauen ab. Dieses „exklusiv für Frauen“ hält die Polarität Frau-Mann draußen

¹ Im aktuellen Call for Papers zur Nr. 9/2010 des „MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (siehe http://erwachsenenbildung.at/magazin/hinweise_fuer_autorinnen/index.php) findet sich traditionsgemäß eine Kurzbeschreibung der Rubriken: „Wissen: 10.000-30.000 Zeichen; Wissenschaftliche und fachlich fundierte Abhandlungen, die sich möglichst präzise den Fragen und Anforderungen des Call for Papers stellen [...]. Standpunkt: max. 10.000 Zeichen; Anschauungen, Überzeugungen und Meinungen, Appelle und Kritik, Fragen und Provokationen sind erwünscht [...]. Praxis: max. 15.000 Zeichen; Berichte von in der Erwachsenenbildungspraxis und verwandten Feldern Tätigen, Beobachtungen, Erfahrungen, Reflexionen [...]“. Alleine wie viel Platz der Praxis und wie viel Platz der Theorie eingeräumt wird, zeigt die unterschiedliche Wertung.

und ermöglicht es, die Frauen vielfältiger wahrzunehmen. All die Jahre haben diese Kurse ein und dasselbe Thema: Feminismus rauf und runter, beleuchtet von verschiedenen Seiten, mal mehr und mal weniger wissenschaftlich und immer mit tiefer Freude – im Unterschied zu Spaß. Ein Prinzip, das meiner feministischen Bildungsarbeit zu Grunde liegt, ist: Freundinnenschaften. Die ganz konkreten Beziehungen zwischen Frauen/zwischen Mädchen sind Grundlage für ein gesellschaftliches System, das uns die Sprache der rassistischen, sexistischen und sexuellen Gewalt gegen Frauen und Mädchen unterbrechen lässt. Die verschiedenen Titel der Kurse entstehen jeweils aus den vorangegangenen Veranstaltungen und werden gemeinsam mit den Teilnehmerinnen entschieden. 80 Prozent der Teilnehmerinnen dieser Kurse halten innerhalb der nächsten zwei bis fünf Semester selbst einen Vortrag im Rahmen dieser Kurse. Viele der Frauen stehen dabei das erste Mal in ihrem Leben öffentlich sprechend vor einem Publikum. Alle tun dies äußerst erfolgreich und ungefähr die Hälfte der Frauen referiert in der Folge auch an anderen Orten und in anderen Zusammenhängen.

Das Projekt „Am Thema bleiben“ stellt an die „Kunst der Fuge“ von J. S. Bach und an die „Übungen im politischen Denken“ von Hannah Arendt die gleichen Fragen. In beiden Werken geht es um die Unausweichlichkeit eines Grundgedankens, der den Umgang mit der Vielheit von Stimmen verfolgt: zwei Beispiele des musikalischen bzw. politischen Denkens aus der Mitte des achtzehnten und aus der Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts. Die Texte und Visualisierungen der Fugenthemen stammen von Laura Gallati und Christina Thürmer-Rohr.

Meine Befähigung zu dieser exzellenten Bildungsarbeit – ich erhalte sehr viel Anerkennung (vor allem aus autonomen Bildungsprojekten anderer Länder) für meine feministische Lehrtätigkeit –, erwarb ich in der autonomen, feministischen Bildungsarbeit in Frauenzentren (bei der hierarchiefreien Auseinandersetzung mit Anderen, Gleichen und bei Diskussionen bis zur Findung eines Konsens), im Rahmen von Frauensommeruniversitäten, in diversen feministischen autonomen Bildungseinrichtungen und im Verlauf meiner eigenen Lehrveranstaltungen.

Außerdem hatte ich das Glück, einer meiner Vorgängerinnen an der VHS-Urania, Inge Grosser-Wilder, bei ihrer brillanten feministischen Bildungsarbeit über die Schulter zu schauen. Sie war eine große Lehrerin für mich. Auch Hermann Mucke, der damalige Leiter des Wiener Planetariums, war mir ein Vorbild für meine Lehrtätigkeit. Mucke konnte/kann AnfängerInnen, AstronomInnen, StudentInnen, ältere BesucherInnen und Kinder gleichzeitig unterrichten, ohne dass den unterschiedlichen Gruppen langweilig wurde/wird. Er verfügt/e über pädagogisches Geschick vom Feinsten, welches noch dazu getragen war/ist von seiner Begeisterung für die Astronomie. Diese umfassende Begeisterung empfinde ich (noch) immer, wenn ich meine feministischen Kurse vorbereite und halte.

Aus diesen Kursen gingen tiefe Freundinnenschaften, Arbeitsgemeinschaften, verschiedene feministische Bildungsveranstaltungen, Kunstprojekte, mehrere feministische Projekte, zwei Publikationen, verschiedene Artikel in Zeitungen, die feministische Mädchenschule „Virginia Woolf“ und vieles andere mehr hervor. Diese Weise des Unterrichts vermögen viele Menschen. All jene, die Wissen mit Begeisterung aufnehmen und die ein Interesse an der Anderen, an den Anderen haben, könn(t)en ihr Wissen weitervermitteln.

Die Australierin Jenny Fraser zeigt in ihrer Computerkunst rassistische Gewalt auf. In ihrer Arbeit „Faster Food“ projizierte die Künstlerin auf Leuchtreklambilder von Fast-Food-Ketten ein hüpfendes Känguru. Vor der Vernichtung ihrer traditionellen Lebensformen war das Känguru „das“ Nahrungsmittel der Aborigines. Durch das Verbot der Kängurujagd wurden die Aborigines dieser Essgewohnheiten beraubt, wodurch viele erkrankten. Mit ihrer künstlerischen Arbeit kritisiert Fraser nicht nur die Verletzung der Selbstbestimmungsrechte einer Bevölkerungsgruppe, der sie selbst angehört, sondern auch den aufgezwungenen amerikanischen Essstil: schnell und ohne Qualität, aber höchst gewinnbringend.

Warum haben eigentlich die vielen Selbsthilfegruppen so wenig Platz in den Volksbildungseinrichtungen? Die medizinische Forschung gibt inzwischen unumwunden zu, dass die Mitarbeit in Selbsthilfegruppen das Leid und den Krankheitsverlauf

verschiedenster Frauen/Menschen deutlich erleichtert und einen fördernden Einfluss auf deren Gesundheit hat. Bis zu 20% aller WienerInnen sind MigrantInnen oder deren Töchter und Söhne! In der Volksbildung fehlen die VertreterInnen dieser verschiedenen Gruppen. Wir müssen die unterschiedlichen Gruppen einladen, Kurse zu halten, Kurse über ihr altes Zuhause, Kurse über ihr Wissen als „die Anderen“ in unserer Herrschaftsgesellschaft und Kurse für ihre (ehemaligen) Landsfrauen und -männer. MigrantInnen könnten mit den LeiterInnen der Sprachkurse, der Kochkurse, der Körperkurse und all der anderen Bereiche, in denen Kurse angeboten werden, zusammenarbeiten und das verschiedene Wissen, den differenzierten Blick bündeln und so für alle sichtbar machen. Ein internationaler Garten der Kommunikation und ein konkreter Austausch von Wissen wären ein aufregendes, zum Zeitgeist passendes Bildungsprojekt. Jede/r MigrantIn bringt Wissen, Erfahrung und Neues in unsere Gesellschaft mit! Wir können es uns nicht (mehr) leisten, darauf zu verzichten!

Praxisbeispiel I

Eine, die ein Buch liest oder fernsieht oder auf ihre Uhr schaut, ist in der Regel nicht interessiert zu wissen, wie ihr Verstand dadurch organisiert oder kontrolliert wird, und noch weniger, welche Vorstellung von der Welt ein Buch, das Fernsehen oder eine Uhr suggerieren.

Neil Postman

Seit einiger Zeit verwendet die Mehrheit der Referentinnen für ihre Vorträge eine PowerPoint-Präsentation und einen Beamer. Lange Zeit wurden zu diesem Behelfe Bücher herübergereicht, Kopien weitergegeben, Sätze auf eine Tafel geschrieben uvm. Die einzelnen TeilnehmerInnen hörten auch nicht immer den passenden Text zu dem, was sie gerade in den Händen hielten. Dies brachte eine andere Art zu denken mit sich, für die Referentin ein immer wieder Unterbrechen der Aufmerksamkeit, eine komplexe Verknüpfung zwischen gesprochenem Text und dem Bild in den Händen. Jede der TeilnehmerInnen hörte Verschiedenes, verschränkte mancherlei und versäumte auch mal was! Kreisendes Denken nannte es einmal eine der TeilnehmerInnen.

Mit der konzentrierten visuellen Aufmerksamkeit auf die Bilder der PowerPoint-Präsentationen entsteht heute gewissermaßen eine Gleichschaltung des Bildes und des Textes, die das Denken der Frauen einander anpasst. Was verloren geht, sind das Entstehen und Entwickeln von komplexen Fragen und Statements. Das bedeutet weniger Vielfalt, weniger Kreativität und somit weniger vielschichtiges Denken. Inzwischen achten die TeilnehmerInnen und ich darauf, dass nicht alle Vorträge mit dem Beamer gehalten werden, damit unser kreatives, vernetztes Denken nicht darunter leidet! Hier geht es keinesfalls um „Technikfeindlichkeit“! Die neuen Medien sind eine Bereicherung für unseren Kurs und wir freuen uns darauf, wenn es möglich ist, diesen Kurs auch virtuell abzuhalten, um mit den Frauen am Land, den Frauen in den NachbarInnenstaaten oder anderswo zeitgleich kommunizieren zu können!

In dem Projekt „Každý pes, jiná ves“ (wörtlich: „Jedem Hund ein anderes Dorf“, 2007) wählte sich Kateřina Šedá ein ganzes Wohnviertel als „Objekt“ ihrer Aktion: die Plattenbausiedlung Nová Líšeň Brno-Líšeň, deren Häuser kurz zuvor in Pastellfarben gestrichen worden waren. Wie das tschechische Sprichwort schon zeigt, lebten die Menschen in dieser Siedlung sehr isoliert voneinander.

Šedá ließ deshalb für tausend der dort wohnenden Parteien Hemden produzieren, für die sie ein Stoffmuster entwarf, das – in direkter Anlehnung an textile Karos – die bunten Plattenbauten im Rapport zeigte. Sie ordnete jeweils zwei Parteien einander zu, um dann jeder Partei ein Hemd zuzuschicken. Absender war eine je andere Familie. Eine mögliche Kontaktaufnahme wurde damit in Gang gesetzt, in die Šedá aber nicht persönlich involviert war. Sie führte Regie, zog sich aber selbst zurück und überließ den Dingen ihren Lauf.

Wir wissen noch immer wenig bis gar nichts über die Staaten Osteuropas. Aufregend wäre, wenn es Austauschprogramme der Erwachsenenbildungseinrichtungen geben würde. Einen direkten Austausch in der Praxis, in dessen Rahmen KollegInnen aus Ungarn, Slowenien, Slowakei und anderen osteuropäischen Staaten ihren Joga-, Reise-, Selbstverteidigungskurs, ihre Geschichtskurse u.dgl.m. mit DolmetscherInnen hier bei uns halten und wir halten mit DolmetscherInnen unsere Kurse dort. Eine neue Vielfalt der Verständigung und eine

Riesenchance, um Vorurteile und Rassismus abzubauen, eröffnet sich! Die modernen Technologien würden eine direkte Zusammenarbeit (online!) auch längerfristig ermöglichen.

Praxisbeispiel II

Ein wichtiger Teil der feministischen Erwachsenenbildung ist ein öffentlicher Raum, in dem sich die Teilnehmerinnen vor und nach den Kursen austauschen können. Frauen haben ein lebendiges Interesse aneinander. In den 1980er- und 1990er-Jahren trafen sich meine Kursteilnehmerinnen vor und nach dem Kurs im Buffet der Wiener Urania. Dort „herrschte“ auch kein Konsumzwang, was für einen Teil meiner Teilnehmerinnen wichtig war/ist. Die Teilnehmerinnen kommunizierten auch mit TeilnehmerInnen und KursleiterInnen aus anderen Kursen. Dieser wunderbare Kommunikationsraum fiel der Renovierung nach 2000 zum Opfer. Derzeit gibt es ein Minibuffet mit überhöhten Preisen und mit Selbstbedienung. Es riecht im ganzen Foyer sehr unangenehm nach Popkorn und es gibt keine Tische mehr und die Bänke drehen sich u.a. um eine Säule, so dass keine Frau in das Gesicht einer anderen blicken kann. Es ist nicht mehr möglich, in Ruhe dort zu sprechen, zu denken, etwas zu entwickeln, sich auszutauschen. Die EventmanagerInnen einiger Vermietungen sprechen es manchmal auch klar aus, dass die Kursteilnehmerinnen hier nur noch stören! Schade, um diesen öffentlichen Kommunikationsraum, in dem so vieles ent- und verworfen, kreierte, gedacht und ausgetauscht wurde.

Gesellschaftliche Veränderungen brauchen nicht nur den Verstand, sondern auch entsprechende Emotionen. Die wiederum kann Kunst in besonderem Maße liefern – zumal solche von politisch engagierten Künstlerinnen.

Agnes Neumayr

Wohin sind die Proletarierinnen verschwunden? Bis in die 1990-er Jahre waren meiner Beobachtung zufolge auch Verkäuferinnen und vereinzelt Hilfsarbeiterinnen in feministischen Kursen. In den letzten 10 Jahren sah ich keine einzige Frau aus diesen Berufsgruppen in den Kursen. In den 1990er-Jahren gab

es noch die Arbeiterkammerförderung und die Kurse wurden zum Teil kostenlos angeboten. Dies war für viele Frauen sehr wichtig. Der Satz: „Für das Kino geben die Menschen dasselbe Geld aus!“ stimmt nur begrenzt. Für die Krankenschwester mit 1800 Euro Einkommen, Alleinerzieherin von zwei Jugendlichen, werden die 100 Euro für den feministischen Kurs und die 100 Euro für den Jogakurs (den sie auch als Ausgleich zu Arbeit und Kindern braucht!) immer öfter zum Hindernis. Nach dem Kurs mit den anderen Frauen noch ins Beisl zu gehen, ist immer öfter finanziell unmöglich. Für jegliche Ermäßigung verdient oben genannte Krankenschwester schon „zu viel“. In meinen Selbstverteidigungskursen für Mädchen habe ich vereinzelt Töchter von MigrantInnen, deren Oma die 70 Euro für den Kurs ihrer Enkelin mit extra „putzen gehen“ am Wochenende verdient.

In einem ihrer Kunstprojekte thematisiert Waltraud Zenz „Frauen und Armut“. Bei ihren Bios und Return-Kunstwerken verwandelt sie die jeweiligen Texte mittels eines Algorithmus' in einen binären Code. Bei den Bios handelt es sich um Biografien von 23 Frauen unterschiedlicher Herkunft, Altersklassen und Epochen. Als Trägermedium fungieren Seidenblusen – für jede Biografie eine Bluse. Diese sind auf Crepe de Chine gedruckt und als Flicker in einen Teil der Bluse eingesetzt. Die besonders feinen Seidenstoffe – Luxus für die einen, schlecht bezahlte Fronarbeit für die anderen – verkörpern Verschwendung und Ausbeutung. In den Blusen – gebrauchte, von Freundinnen überlassene, gefundene oder auf Flohmärkten erstandene Stücke, an manchen Stellen abgewetzt, durchgeschuert, ausgebleicht, durch Tragen verformt – sind sozusagen Hinweise über die Trägerinnen gespeichert. Alle Elemente, die einer Wiederverwendung als Kleidungsstück dienen könnten, wurden entfernt, die Blusen überfärbt und präpariert. Sie dienen als Matrix der Lebensgeschichte von Frauen.

Praxisbeispiel III

„Mythen, Musen und Tarot“ hieß ein Kurs in den 1990er-Jahren. Dieses Thema wurde auf Wunsch der Teilnehmerinnen angeboten. Ich selbst hatte ziemlich wenig Ahnung von „Tarot“ und hielt auch von Esoterik im weitesten Sinne so gut wie gar nichts. Im Gegenteil, das Erstarken der Esoterikszene war für mich unter anderem ein Faktor, warum so viele Menschen gar so unpolitisch wurden. Trotzdem

wollte ich genau diese Frauen erreichen und das Thema Tarot war dafür gut geeignet. Ich hoffte, dass mir die eigenen Interpretationen der Bilder genug Raum für meine feministische Bildungsarbeit lassen würden. Ich beschloss gemeinsam mit den Frauen, die Tarotkarten neu zu zeichnen. Bei den Vorbereitungen zum Kurs hatte ich ein schlechtes Gewissen. Ich bot an, etwas zu lehren, was ich selbst noch nie gemacht hatte. Also gestaltete ich ein Tarotspiel mit Collagen, mit Fotos und Zeitungsausschnitten und ich wusste sofort, mein Konzept würde aufgehen.

Jenny Holzer entwickelte ihre Arbeit „Mother and Child“, die 1990 auf der Biennale in Venedig ausgezeichnet wurde, für das Paula Becker Museum in Bremen neu. Eine Hommage an Paula Modersohn-Becker: ein digitales Leuchtschriftband, aufgestellt im Treppenhaus des Museums. Der Text Jenny Holzers und der für die Lichtskulptur gewählte Ort schlagen eine Brücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Leben und Werk Paula Modersohn-Beckers und die Kunst einer der bekanntesten Künstlerinnen von heute verbinden sich: Jenny Holzers Text „Mother and Child“ knüpft an eines der Lebensthemen Paula Modersohn-Beckers an. Die Malerin hatte sich zeitlebens künstlerisch u.a. mit der Darstellung von Kind und Mutter beschäftigt, die zu ihren bekanntesten Arbeiten zählen.

Der Kurs war außerordentlich gut besucht und die Frauen waren nach anfänglicher Skepsis – „Ich kann doch nicht zeichnen!“ „Darf frau das überhaupt, die Karten neu zeichnen?“ „Das geht doch nicht so einfach!“ – mit Feuereifer dabei. Ausgehend von einem Wort, das wir aus einem „feministischen“ Tarotbuch ausgewählt hatten, gestalteten wir 78 Collagen, die die Lebenswelten der Frauen zum Inhalt hatten. Die großen Collagen wurden verkleinert, kopiert und von den einzelnen Frauen bemalt. Das Bild der einzelnen Karten differenzierte sich nach Auftrag der Farben und die Gespräche der Frauen taten ihr Übriges. Am Ende des Kurses ordneten wir jeder Karte eine berühmte Frau zu und beschlossen im nächsten Semester die Karten völlig neu, doch auf Basis der Collagen, zu zeichnen. Außerdem wollten wir die Biographien der ausgewählten berühmten Frauen erforschen und im Kurs davon berichten. Zu Beginn des nächsten Semesters sichteten die Teilnehmerinnen die Collagen und stellten fest,

welche Themen, welche Dinge, welche Realitäten und Träume fehlten und begannen von neuem, Zuordnungen festzulegen!

Fazit: Es gibt ein fertiges „Tarotspiel der Uraniafrauen“ und es ist sicherlich das einzige Tarotspiel, in dem eine Waschmaschine, Tampons, Feuerwehrfrauen, miteinander kämpfende Frauen, der Eisprung, Frauen liebende Frauen, Bogenschützinnen, eine Geburt, alte, dicke, behinderte Frauen und viele Kaffeetassen (die Kurse fanden am Vormittag statt!) dargestellt sind. Außerdem gibt es die fertigen Texte zu den 78 Karten auf 78 Packpapierbögen. Die Bögen lagern bei mir und von Zeit zu Zeit holt sich eine der damaligen Teilnehmerinnen die Texte, für was auch immer! Drei der Teilnehmerinnen befreiten sich aus Gewaltbeziehungen, zwei Teilnehmerinnen wechselten ihren Beruf, eine ließ sich scheiden, eine beschloss, nun endlich ihre Diplomarbeit fertig zu schreiben, und eine wurde eine meiner besten Freundinnen. Alle lernten denken und alle wissen jetzt, dass die eigene persönliche Befindlichkeit ein zu kleiner Maßstab ist, um die Welt zu verändern. Das ist ein erstaunliches, erfolgreiches Ergebnis eines „Esoterikkurses“.

Praxisbeispiel IV

Your silence will not protect you.

Audre Lorde

„Anstatt zu lernen, wie frau sich für ihre Rechte einsetzen kann, wird sie gechoacht“, meinte eine der Teilnehmerinnen. Das ist eine einfache Zusammenfassung der „herrschenden“ Bildungspolitik. Die Psychologisierung der Pädagogik tut ihr Übriges zur Entpolitisierung. Der Verlust an politischer Bildung, an Geschichtsbewusstsein in der Wiener Volksbildung – bei der Wiedereröffnung der Wiener Urania nach der Renovierung haben es die VeranstalterInnen geschafft, keine einzige Frau zu erwähnen und auch keine/n einzige/n Proletarier/in – ist enorm. Bei den Wahlergebnissen gibt es dann wieder einen kurzen Aufschrei, wie „rechtsradikal“ ein Großteil unserer Jugendlichen sei! Wo hören sie etwas anderes, wo sehen sie etwas anderes? Wo ist die

öffentliche Präsentation von KämpferInnen für Demokratie und Freiheit. Wer kennt heute noch Hanna Sturm, Irma Schwager, die Spanienkämpferinnen, Emma Goldman, Eugenie Schwarzwald? Wo kann frau und man lernen, Empathie für andere zu empfinden und danach zu handeln. Es müssen die „Youngsters“ in die Volksbildung geholt werden, mit DJ/DJane-Kursen und allem anderen, was SIE für COOL halten.

Die Künstlerin Shirin Neshat brachte 2004 ihren ersten Spielfilm in die Kinos. Er heißt „Summer 1953“ und erzählt nach dem Roman „Women Without Men“ der iranischen Autorin Shahrnush Parsipour von vier iranischen Frauen, die aus ihrer Lebenssituation ausbrechen und einen neuen Anfang suchen. Dies vor dem Hintergrund der politischen Ereignisse des Sommers 1953.

Frau Grosser-Wilder „holte“ mich im 23. Lebensjahr als Kursleiterin an die VHS-Urania, damit ich öffentlichen Raum für junge Frauen schaffe! Wir brauchen das Wissen und das Denken der MigrantInnen und sie brauchen unsere uneingeschränkte Solidarität gegenüber Ausgrenzung und Rassismus. Wir brauchen alle, die anders sind als die herrschende Mehrheit, oder wie die ungarische Schriftstellerin Kriszta Bódis sagt: „Wir sind alle für die Ausgegrenzten verantwortlich!“ Und nicht zu vergessen: Wir brauchen ganz dringend wieder Bildungsangebote von unten. ProletarierInnen sollen

gefördert werden, damit sie wieder Unterrichtende in der Volksbildung werden. Ich achte in meinen Kursen, dass von den Referentinnen nicht mehr als 30% Akademikerinnen sind und Frauen aus anderen gesellschaftlichen Schichten zu Wort kommen. Wir brauchen dringend Bildungsangebote, die aus dem Rahmen fallen! Bildungsangebote von und für junge Frauen, von und für Proletarierinnen, von und für Außenseiterinnen dieser Mainstreamgesellschaft. Mit den Worten Ingeborg Bachmanns: „Hätten wir das Wort, hätten wir die Sprache, wir bräuchten die Waffen nicht.“

Anstatt gecoacht zu werden, soll frau wieder denken und handeln lernen. Empathie für andere zu empfinden, soll als wichtiger Wert für die Gesellschaft vermittelt werden, und alle sollen lernen, sich für ihre und die Rechte anderer einzusetzen. Deswegen bevorzuge ich Frauen und je schlechter sie gesellschaftlich gestellt sind, desto mehr bevorzuge ich sie, denn:

Eine Politik für die Frauen bedroht niemanden, außer die Frauen selbst. Alles was in dieser Richtung unternommen wird, bestätigt die Schwäche der Frauen, auch wenn die erklärte Absicht die gegenteilige ist. Den Frauen, die für Frauen tätig sind in jenem Sinn, dass sie Gerechtigkeit fordern, möchte ich zurufen: „Schafft statt dessen Ungerechtigkeit (ist gleich die Frauen bevorzugen!) für die Frauen. Das wird ihnen und uns mehr nützen! Ich bevorzuge sie, ich entschädige sie nicht, ich schütze sie, ich beschütze sie nicht, ich stelle sie nicht gleich, ich bevorzuge sie einfach.“

Alessandra Bocchetti

Literatur

Weiterführende Links

Am Thema bleiben – Fugen fürs Hören, fürs Sehen und fürs Denken: <http://home.snafu.de/thuermer-rohr/sites/kunstderfuge.html>

Dictionary of Australian Artists Online. Jenny Fraser: <http://www.daaao.org.au/main/read/7628>

Kateřina Šedá: <http://www.fashion.at/culture/2007/seda11-2007.htm>

Kunstsammlung Böttcherstraße. Jenny Holzer: <http://www.pmbm.de/de/sammlungen/jenny-holzer>

waltraud ZENZ – feministische KÜNSTLERIN: <http://www.waltraud.zenz.at.tf>

Wikipedia. Shirin Neshat: http://de.wikipedia.org/wiki/Shirin_Neshat



Foto: K. K.

Ruth Devime

ruth.devime@gmx.at
+43 (0)699 19574222

Ruth Devime ist Feministin und Koragogin (=ehemals feministische Pädagogin). Sie ist Mitbegründerin und Exmitarbeiterin der feministischen Mädchenschule „Virginia Woolf“, Erwachsenenbildnerin in Praxis und Lehre (u.a. in der VHS-Urania), Mitherausgeberin einiger Bücher und Gastautorin bei „diestandard.at“. Aktuell schreibt sie mit Dagmar Benedikt an einem Buch über Frauenkultur.

Das Forschungsnetzwerk Erwachsenenbildung in der österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft

Daniela Holzer, Daniela Savel, Peter Schlögl und Stefan Vater

Daniela Holzer, Daniela Savel, Peter Schlögl und Stefan Vater (2009): Das Forschungsnetzwerk Erwachsenenbildung in der österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft.
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Forschungsnetzwerk, österreichweit

Abstract

Das „Österreichische Forschungs- und Entwicklungsnetzwerk für Erwachsenenbildung und Weiterbildung“ ist ein seit 2005 bestehendes informelles, offenes Netzwerk für ForscherInnen im Bereich der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Das Netzwerk versteht sich als Plattform für persönlichen Austausch, inhaltliche Diskussion und Koordination sowie für die Entwicklung gemeinsamer Initiativen und Vorhaben.

Das Forschungsnetzwerk Erwachsenenbildung in der österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft

Daniela Holzer, Daniela Savel, Peter Schlögl und Stefan Vater

Für eine stärkere Förderung der Forschung in der Erwachsenenbildung wurde 2005 das „Österreichische Forschungs- und Entwicklungsnetzwerk für Erwachsenenbildung und Weiterbildung“ ins Leben gerufen. Das Netzwerk ist ein informeller Zusammenschluss und versteht sich als Plattform für den regelmäßigen Austausch zwischen ForscherInnen und Forschungseinrichtungen zu den Forschungsgegenständen Erwachsenenbildung und Weiterbildung.

Ausgangspunkt war eine Umfrage unter zentralen AkteurInnen der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung, die der Arbeit der InitiatorInnen als Standortbestimmung diente. Es wurden aktuelle Entwicklungen, Themen und Bedarfe abgefragt und beim ersten Netzwerktreffen im März 2005 präsentiert (siehe Diesenreiter 2005).

Erwachsenenbildungsforschung in Österreich

Erwachsenenbildungsforschung hat in Österreich sowohl universitär als auch außeruniversitär erst eine kurze Tradition. Professuren mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung und/oder Weiterbildung existieren derzeit nur in Graz (seit 1984) und Klagenfurt (seit 2002), erwachsenenbildungsspezifische Forschung gibt es zum Teil aber auch in Innsbruck, Wien und Linz, teilweise in nahen Bezugsdisziplinen wie der Soziologie und der Psychologie. Das außeruniversitäre Forschungsfeld zur Erwachsenenbildung ist ebenso wie die universitäre Forschung ressourcenschwach, unübersichtlich, aber

zumindest im Aufbau begriffen. Eine große Zahl an Institutionen, Organisationen und Einzelpersonen arbeitet auch praktisch im Feld der Erwachsenenbildung und Weiterbildung und/oder leistet im Sinne der Grundlagenforschung bzw. der angewandten Forschung einen essentiellen Beitrag zur Erwachsenenbildung und deren Entwicklung. Schwerpunkte liegen dabei unter anderem auf Berufsbildungsforschung, wissenschaftlicher Entwicklungsbegleitung, wissenschaftlicher Begleitung von OECD-Berichten, Evaluationen, der Herausgabe verschiedener Magazine und Forschungsberichte oder auch der Erstellung einer Datenbank zur wissenschaftsnahen Erwachsenenbildung und der statistischen anbieterseitigen Dokumentation (siehe Knowledgebase Erwachsenenbildung o.J.).

Aktivitäten des Forschungsnetzwerkes

ForscherInnen im Feld der Erwachsenenbildung und Weiterbildung treffen sich halbjährlich zu einem Austausch über Projekte, Projektideen, Forschungsaktivitäten und -ergebnisse und wichtige Termine.

Wesentliches Element der Treffen ist die Herausbildung eines sozialen Netzwerks der Erwachsenenbildungsforschung, indem Gelegenheit für persönliche Gespräche und für den Austausch von Neuigkeiten geschaffen wird. Da sich das Netzwerk als offener, loser und informeller Zusammenschluss versteht, steht es grundsätzlich allen Personen und Institutionen offen, die sich mit Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung befassen. Derzeit besteht das Netzwerk aus 74 Personen, die die Informationen und Einladungen des Netzwerkes erhalten, die Zahl der aktiven Mitglieder variiert jedoch. Die TeilnehmerInnenzahlen der ersten neun Netzwerktreffen zwischen 2005 und 2009 lag bei durchschnittlich 15 TeilnehmerInnen. Einziger Wermutstropfen ist die verhältnismäßig niedrige Frauenquote von knapp einem Drittel. Die Treffen fanden bis dato in Wien, Krems, Graz, St. Pölten und Linz statt. Die Beteiligung basiert ausschließlich auf Eigeninitiative und Eigenfinanzierung. Das nächste Treffen wird am 5. November 2009 in Graz stattfinden. Abgestimmt werden die Aktivitäten von einem dreiköpfigen Steuerungsteam, dessen Mitglieder regelmäßig wechseln, unterstützt von einer Koordinatorin.

Der Erfolg der Netzwerktreffen ist vermutlich das Resultat zweier Komponenten: der persönlichen Vernetzung der forschungsaktiven Personen und der Inputs und Referate, die ortsbezogen und/oder thematisch orientiert sind. Denn wie oft hat man schon Gelegenheit, handschriftliche Briefe von Albert Einstein im Zusammenhang mit seiner Vortragstätigkeit an der Wiener Urania zu lesen oder mit Programmverantwortlichen über mögliche Forschungsförderstrategien in den Europäischen Bildungsprogrammen zu diskutieren? Ergebnisreiche Initiativen des Netzwerkes waren unter anderem eine gemeinsame Veranstaltung mit dem Institut für Soziologie an der Universität Linz zum Thema „Selbstbestimmung und Arbeitsmarkt“ im Dezember 2006. Darüber hinaus ist das Forschungsnetzwerk von Anfang an in der Fachredaktion (Stefan Vater) und in der AutorInnenschaft des „MAGAZIN erwachsenenbildung.at“ vertreten. Im Rahmen von www.adulteducation.at wurde eine Homepage des Netzwerkes eingerichtet, wo Dokumente und Termine abrufbar sind und sich aktive Netzwerkmitglieder kurz präsentieren können. Umgesetzt wurde auch eine Einbindung der wissenschaftlichen Erwachsenenbildungsforschung in die

Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB). Im April 2009 wurden zwei neue Sektionen – „Berufsbildung“ und „Erwachsenenbildung“ – eingerichtet, die als Ergänzung zu den offenen Netzwerktreffen gedacht sind und dazu beitragen sollen, den wissenschaftlichen Diskurs zur Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung zusätzlich zu stärken und den Zugang zu einer größeren Öffentlichkeit zu ermöglichen.

Mission Statement des Netzwerkes

Als Arbeitsgrundlage für die Plattform wurde gemeinsam in mehreren Netzwerktreffen ein Mission Statement entwickelt, das im März 2007 fertiggestellt wurde und auf der Homepage zugänglich ist. Formuliert wird dort unter anderem der Bedarf, die Grundlagen- und Entwicklungsforschung für Erwachsenenbildung und Weiterbildung in Österreich besser zu dotieren, um wissenschaftliche Fundierungen in Form von institutionellen und strategischen, theoretischen und empirischen Grundlagen zu ermöglichen. Vor diesem Hintergrund setzt sich das Forschungsnetzwerk drei Hauptziele:

- Das Netzwerk soll ein Raum für profilierte plurale Forschungs- und Theorie-Praxis-Diskurse sein. Dies umfasst sowohl einen inhaltlich-thematischen Austausch als auch eine Entwicklung gemeinsamer Forschungsvorhaben.
- Der regelmäßige Austausch bei den Treffen und darüber hinaus jener zwischen den einzelnen Mitgliedern außerhalb der Treffen soll anregen und inspirieren und dazu beitragen, Synergien sichtbar und nutzbar zu machen. Angestrebt wird die Entwicklung zentraler Forschungsfelder und Forschungsfragen für die österreichische Erwachsenenbildung und entsprechende inhaltliche Schwerpunktsetzungen.
- Drittes Hauptziel ist das langfristige Vorhaben, die Rahmenbedingungen für die Forschung zu verbessern. Aspekte sind hierbei die Etablierung einer angemessenen Forschungsinfrastruktur mit entsprechender Finanzierung und Bündelung von Forschungsressourcen und die Anwendung abgestimmter und systematischer Forschungsstrategien.

Literatur

Verwendete Literatur

Diesenreiter, Carina (2005): Forschung zur Erwachsenenbildung. Entwicklung, Bedarfe, Theorien, Strategien. Wien/Krems. Online im Internet: http://files.adulteducation.at/forschungsnetzwerk/27-OIEB-Erwassenenbildungsforschung_in_Oesterreich.pdf [Stand: 2009-06-02].

Knowledgebase Erwachsenenbildung (o.J.): Online im Internet: <http://www.adulteducation.at> [Stand: 2009-06-02].



Foto: K.K.

Mag.ª Dr.ª Daniela Holzer

daniela.holzer@uni-graz.at
<http://www.uni-graz.at/wpaed>
+43 (0)316 380-2607

Daniela Holzer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Weiterbildung am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz. Die Schwerpunkte ihrer Lehr- und Forschungstätigkeiten sind: Lebenslanges Lernen, TeilnehmerInnenforschung, insbesondere Weiterbildungsabstinentz und Bildungswiderstand, gesellschaftliche und ökonomische Kontexte für Erwachsenenbildung und Weiterbildung, wissenschaftliche Weiterbildung und Bildungsberatung. Darüber hinaus engagiert sich Daniela Holzer in Vorträgen und Seminaren im Fachbereich Erwachsenenbildung und ist aktives Mitglied im Österreichischen Forschungs- und Entwicklungsnetzwerk für Erwachsenenbildung.



Foto: K.K.

Mag.ª Daniela Savel

savel@vhs-archiv.at
<http://www.vhs.or.at/53>
+43 (0)1/ 259 18 62-14

Daniela Savel studierte Europäische Ethnologie und ist seit 2004 Mitarbeiterin im Österreichischen Volkshochschularchiv und im Projekt Knowledgebase Erwachsenenbildung. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Dokumentation (u.a. Periodika und Bildarchiv) und in der Tätigkeit für die Zeitschrift „Spurensuche“. Seit Mai 2008 ist sie Korrespondentin für das Informationsportal „www.erwassenenbildung.at“.



Foto: mediendienst.com

Mag. Peter Schlögl

peter.schloegl@oeibf.at
<http://www.oeibf.at>
+43 (0)1 3103334

Peter Schlögl studierte Biologie und Philosophie und ist geschäftsführender Institutsleiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Bildungsentscheidungen, professionelle Beratungsdienste im Bildungswesen und Lebenslanges Lernen.



Foto: K.K.

Dr. Stefan Vater

stefan.vater@vhs.or.at
<http://www.vhs.or.at>
+43 (0)1 216422-619

Stefan Vater studierte Soziologie (in Linz und Berlin) und Philosophie (in Salzburg und Wien). Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, Projektleiter der Knowledgebase Erwachsenenbildung sowie Lehrbeauftragter für Bildungssoziologie und Genderstudies an verschiedenen österreichischen Universitäten.

Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung

Peter Faulstich und Christine Zeuner

Wilhelm Filla

Wilhelm Filla (Rez.) (2009): Faulstich, Peter/Zeuner, Christine: Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz, 368 Seiten.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Erwachsenenbildungsforschung, Deutschland, Überblick, Forschungsliteratur

Abstract

Die vorliegende Publikation zeichnet sich vor allem durch ihren souveränen Umgang – so der Autor der Rezension – mit der Forschungsliteratur aus. Berücksichtigung finden sowohl universitäre Schriften als auch außeruniversitäre Literatur, „Klassiker“ als auch kaum bekannt gewordene Arbeiten. Die acht inhaltlichen Bereiche erstrecken sich auf die Entwicklung der Erwachsenenbildungsforschung, Lernen und Lehren, Lernende: AdressatInnen, Zielgruppen und Teilnehmende, Institutionen, Kooperationen und Supportstrukturen, Inhaltsbereiche der Erwachsenenbildung, Personal in der Weiterbildung, Entwicklungstendenzen des Weiterbildungssystems und historische Erwachsenenbildungsforschung. Im abschließenden Kapitel werden Resultate und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung dargestellt. Die Lektüre der Arbeit von Christine Zeuner und Peter Faulstich scheint unerlässlich, um in der Erwachsenenbildung forschend tätig zu werden oder sie in einem wissenschaftlichen Zusammenhang zu analysieren und zu beurteilen.

Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung

Peter Faulstich und Christine Zeuner

Wilhelm Filla

„Der vorliegende Überblick zeigt, in welch bemerkenswertem Umfang Erwachsenenbildung Gegenstand von Forschung geworden ist“ (Zeuner/ Faulstich 2009, S. 354) – so Autorin und Autor der umfangreichen, aber nahezu ausschließlich auf Deutschland bezogenen Studie „Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung“.

Bemerkenswert ist nicht nur der Gegenstand der Studie, in der die Autorin und der Autor auf eine sehr große Zahl von vor allem empirischen Studien zur Erwachsenenbildung – historische seit der vorletzten Jahrhundertwende, länger zurückliegende und gegenwärtige aus diesem Jahrhundert – mit prägnanten, zusammenfassenden Beschreibungen, Schlussfolgerungen sowie vielfach inhaltlich und/oder methodisch kritischen Anmerkungen Bezug nehmen, sondern die Arbeit selbst. Sie ist gekennzeichnet durch einen hohen Kenntnisstand und einen souveränen Umgang mit der Forschungsliteratur. Berücksichtigung findet sowohl die in einem universitären Kontext entstandene Literatur als auch die außeruniversitäre. „Klassiker“ wie die „Göttinger Studie“ über „Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein“ von Willy Strzelewicz, Hans-Dietrich Raapke und Wolfgang Schulenberg (1966) werden ebenso vorgestellt wie kaum je bekannt gewordene Arbeiten.

In der Studie wird nicht nur auf zahlreiche Arbeiten Bezug genommen, sondern das umfangreiche Material wird in acht gut ausgewählte inhaltliche Bereiche gegliedert. Vorangestellt ist der Arbeit eine als „Situation und Kontext der Erwachsenenbildungsforschung“ bezeichnete Einführung, in

der die theoretische Position und der Zugang des AutorInnenteams dargestellt werden. Die einzelnen Kapitel sind unaufdringlich didaktisch strukturiert. An eine den jeweiligen Gegenstand kommentierende Einleitung schließt sich die breite Literaturanalyse an, die in eine resümierende Zusammenfassung mündet. Am Ende jedes Kapitels bietet ein umfangreiches Literaturverzeichnis die Möglichkeit, sich rasch einen Überblick zum jeweiligen Forschungsbereich zu verschaffen. Ein Personenindex am Ende des Buches, der knapp sechshundert Namen umfasst, erleichtert gleichfalls seinen Gebrauch.

Die acht inhaltlichen Bereiche, die jeweils ein Kapitel ausmachen, erstrecken sich auf die Entwicklung der Erwachsenenbildungsforschung, Lernen und Lehren, Lernende: AdressatInnen, Zielgruppen und Teilnehmende, Institutionen, Kooperationen und Supportstrukturen, Inhaltsbereiche der Erwachsenenbildung, Personal in der Weiterbildung, Entwicklungstendenzen des Weiterbildungssystems und historische Erwachsenenbildungsforschung.

Im abschließenden Kapitel werden Resultate und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung dargestellt. Dabei wenden sich Zeuner und Faulstich gegen eine verkürzte Praxisrelevanz und treten für

eine „relative Autonomie des Wissenschaftsprozesses“ (Zeuner/Faulstich 2009, S. 354) ein. In diesem Kontext sehen sie das Bedürfnis nach Rezeptwissen und eine vorrangig an Ergebnissen orientierte Forschungspraxis, die wissenschaftstheoretische Fragestellungen ausklammert, kritisch. Wissenschaft wird mit Rückgriff auf Sozialwissenschaftler wie Pierre Bourdieu, als kritisches Verfahren verstanden, das, so kann man es interpretieren, hinter den Schein der Phänomene leuchtet. Es bedarf „einer Theorie sozialer Konstruktion, in der mit dem Begriff Tätigkeit und der Kategorie Praxis die Wirklichkeit als historisch-gesellschaftliche verstanden wird“ (Zeuner/Faulstich 2009, S. 21).

Diesen Anspruch lösen Zeuner und Faulstich insofern nicht ganz ein, als sie gesellschaftskritische Theorieansätze, die den Horizont der kapitalistischen Gesellschaft überschreiten und für die im Kontext von Erwachsenenbildungswissenschaft Autorennamen wie Dirk Axmacher, Werner Markert und Wolfdietrich Schmied-Kowarzik stehen, aus ihren Überlegungen ausklammern. Diese Ansätze, die grob mit „marxistisch“ zusammengefasst werden können, werden in der aktuellen deutschsprachigen Erziehungswissenschaft jedoch überhaupt negiert.

Es fällt auch auf, dass eine mehrteilige Arbeit („Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumsentwicklung für die politische Grundbildung“), in der der Kompetenzansatz von Oskar Negt nicht optisch, aber inhaltlich in beispielhafter Weise didaktisch umgesetzt wird, und die auf ein Grundtvig-Projekt zurückgeht, unerwähnt bleibt. In dieser Arbeit, zu deren AutorInnen unter anderen Christine Zeuner zählt (aus Österreich kommen Johann Dvorák und Elke Gruber), wird Theoriearbeit praxisrelevant für den „Unterricht“ und als Selbststudienmaterial umgesetzt.

Trotz des kritischen Einwandes, der hier nicht vertieft werden kann und der die hohe Qualität der vorliegenden Arbeit nicht schmälert, ist die Lektüre der Arbeit von Christine Zeuner und Peter Faulstich unerlässlich, um in der Erwachsenenbildung forschend tätig zu werden oder sie in einem wissenschaftlichen Zusammenhang zu analysieren und zu beurteilen. Darüber hinaus liegt der Wert der Arbeit darin, dass mit ihr Erwachsenenbildung in qualifizierter Weise innerhalb von Erziehungswissenschaft positioniert wird. Angesichts des vorliegenden Buches kann niemand von Erziehungswissenschaft – und Bildung – sprechen und Erwachsenenbildung ausklammern.



Foto: K.K.

Univ.-Doz. Dr. Wilhelm Filla

wilhelm.filla@vhs.or.at
<http://www.vhs.or.at>
+43 (0)1 2164226

Wilhelm Filla studierte Soziologie an der Universität Wien. 1972 bis 1973 war er als freier Mitarbeiter am Institut für angewandte Soziologie (IAS) in Wien tätig. 1974 wurde er zum provisorischen und mit 1. Jänner 1975 zum Direktor der Volkshochschule Hietzing bestellt (bis 1984). Seit 1984 ist Wilhelm Filla Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) und Redakteur der Fachzeitschrift „Die Österreichische Volkshochschule – Magazin für Erwachsenenbildung“. 1992 bis 2004 war er Vorsitzender der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung. Seit 2000/01 ist er als Lehrbeauftragter an der Universität Graz und seit 2002/03 auch an der Universität Klagenfurt tätig.

Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung

Gisela Wiesner, Christine Zeuner und
Hermann J. Forneck (Hrsg.)

Arthur Schneeberger

Arthur Schneeberger (Rez.) (2009): Wiesner, Gisela/Zeuner, Christine und Forneck, Hermann J. (Hrsg.) (2006): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. September 2006 an der Justus-Liebig-Universität in Gießen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Erwachsenenbildungsforschung, Lernbegriff, quantitative und qualitative Methode, biografische Methode, Videografie, Erziehungswissenschaft

Abstract

Der Sammelband „Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung“ ist in Summe sehr aufschlussreich (in Hinblick auf die Situation der Erwachsenenbildungswissenschaft, die Vielfalt ihrer Ansätze, ihre grundsätzlichen Positionen und Anschlussmöglichkeiten für wissenschaftliche Arbeiten) und daher für Studierende, Wissenschaftstreibende und ErwachsenenbildnerInnen zu empfehlen. Gezeigt wird unter anderem, dass die primäre Ausrichtung der wissenschaftlichen Aktivitäten am Diskurs mit universitären KollegInnen, am Beratungs- und Entwicklungsbedarf der Erwachsenenbildungseinrichtungen oder an der kontinuierlichen Kooperation mit Bildungspolitik in die Konzeption dessen, was als einschlägige Wissenschaft vorgestellt wird, hineinwirkt.

19

Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung

Gisela Wiesner, Christine Zeuner und
Hermann J. Forneck (Hrsg.)

Arthur Schneeberger

Die Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zeichnet sich seit Ende der 1970er-Jahre für die Organisation jährlich stattfindender Tagungen und für die Publikation zahlreicher daran anschließender Tagungsbände verantwortlich, die sich mit den Ansätzen, Methoden und den theoretischen Grundlagen der wissenschaftlichen Befassung mit Erwachsenenbildung auseinandersetzen. Diese Tradition setzt der hier vorgestellte Sammelband zur Gießener Tagung fort, der eine große Bandbreite an Diskussionen und Ansätzen zu vermitteln vermag und sicher auch für die gegenwärtige österreichische Diskussion zu Theorie und Forschung in der Erwachsenenbildung von Interesse ist.

Erwachsenenbildungswissenschaft als vielseitiges und vielschichtiges Forschungsprogramm

Anliegen der vom 21. bis 23. September 2006 an der Justus-Liebig-Universität in Gießen stattfindenden Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft war es, wie **Christine Zeuner** schreibt, „an Beispielen empirischer Forschung zu diskutieren, wie Theorie und Empirie in einer reziproken Wirkung zur Gegenstandskonstitution der Erwachsenenbildungswissenschaft beitragen“ (vgl. Zeuner 2006, S. 4). Zeuner, gemeinsam mit Gisela Wiesner und Hermann J. Forneck Herausgeberin des Tagungsbandes, definiert in ihrer „Einführung in Thema und Konzeption der Tagung“ die Erwachsenenbildungswissenschaft als eine offene Erkenntnisbemühung mit enger Bindung an andere Sozialwissenschaften

respektive als „ein vielseitiges und vielschichtiges Forschungsprogramm [...], das sich an die sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen und -theorien anschließt, das Verhältnis von Empirie und Theorie produktiv gestaltet und das es weiter zu diskutieren und zu bearbeiten gilt“ (ebd., S. 5).

Hermann J. Forneck thematisiert in seinem Einführungsstatement „Gouvernementalität und Weiterbildung – Perspektiven einer machttheoretischen Perspektive auf Weiterbildung“ die langfristigen „strukturellen Veränderungen“ der Erwachsenenbildung. Im Anschluss an Foucaults Gouvernementalitätsthese veranschaulicht er diese Veränderungen als die Wandlung des „säkularen Pastorats“, das sich an Mündigkeit/Emanzipation orientierte, hin zu einer „marktbestimmten KundInnennachfrage im gegenwärtigen Weiterbildungsbetrieb“ (vgl. Forneck 2006, S. 29ff.). In dieser Theorieperspektive

ist auch der historische Beitrag von **Philipp Gonon** „Volksbildung und ‚Gewerbsamkeit‘ als Staatsräson – Pestalozzis‘ Schrifttum im Lichte der Foucaultschen Gouvernementalitätsthese“ im vierten Abschnitt des Sammelbandes gehalten, der das Werk Pestalozzis als „Bestandteil eines Dispositivs gouvernementaler Steuerung, die auf Selbstkontrolle des Einzelnen im Rahmen einer globalisierten Ökonomie setzt“ (Gonon 2006, S. 270), deutet.

Jochen Schmerfelds Beitrag setzt quasi am anderen Ende der Vorstellungen von Steuerung und Führung in Bildungsprozessen an, nämlich an der konstruktivistischen Idee der Bildung als „nahezu uneingeschränkter Selbsthervorbringung durch kreative Selbsttätigkeit“ (Schmerfeld 2006, S. 278), welche die „unaufhebbare Inkompetenz der Subjekte“ (ebd., S. 279), den Bedarf des Menschen nach einem „sozialen Band“ (ebd.) unterschlägt.

Dies deutet bereits die große Spannweite der im Rahmen dieser Tagung vorgetragenen Grundpositionen an.

Martina Weber zeigt in ihrem Einführungsstatement anhand von Forschungsergebnissen die Relevanz der Geschlechterkonstruktionen und deren Überschneidung mit arbeitsmarkt- und migrationsbezogenen Fragen in der Erwachsenenbildungswissenschaft auf. Grundlagentheoretisch angelegt ist auch der Beitrag von **Sabine Schmidt-Lauff** „Zeit in der Erwachsenenbildung – Erwachsenenbildung in der Zeit“, der „Zeitforschung als wissenschaftstheoretische Position“ (Schmidt-Lauff 2006, S. 222ff.) für die Erklärung relevanter Phänomene der Erwachsenenbildung (z.B. die Teilhabe an oder Widerständigkeiten gegenüber Weiterbildung und Lernen) nutzen möchte.

Erweiterter Lernbegriff und institutioneller Kontext

Zahlreiche Arbeiten des Sammelbandes beziehen sich auf den Lernbegriff. So der Beitrag von **Peter Kossak** und **Marion Ott**, der über Zwischenergebnisse des Projektes „Transformationen des Lernbegriffs“ berichtet, in dem der Gebrauch des Lernbegriffs in Fachzeitschriften mikroanalytisch verfolgt wird (vgl. Kossak/Ott 2006, S. 252ff.). Kossak und Ott kommen zum Schluss, dass der diskursive Einsatz des

Lernbegriffs „weniger einer inhaltlichen, disziplinären Eigenlogik“ (ebd., S. 259) als Macht- und Distinktionspraktiken folgt. **Ingeborg Schübler** präsentiert im Kontext der Ergebnisse einer Längsschnittanalyse einer Traineeemaßnahme für angehende Führungskräfte theoretische Überlegungen zum nachhaltigen Lernen Erwachsener. Hierbei macht sie auf die Wichtigkeit der Kopplung organisierter und informeller oder selbstorganisierter Lernprozesse im Kontext von Weiterbildungsmaßnahmen aufmerksam (vgl. Schübler 2006, S. 100).

Ein weiterer Lernbegriff liegt auch dem von **Wiltrud Gieseke** und **Inga Börjesson** verfassten Beitrag über eine groß angelegte empirische Studie in Berlin und Brandenburg über institutionelle Kontexte kultureller Bildung zugrunde. Im Zentrum stehen der Zugang zu kultureller Bildung und die Rolle „beigeordneter Bildung“, die quasi nebenbei von Museen, Buchhandlungen, Galerien usw. angeboten wird, um „verstehend-kommunikative Bildung“ zu stärken respektive „beigeordnete Bildung“ als erweiterndes Netzwerk zu entwickeln. Also „[ist] zur Realisierung lebenslangen Lernens [...] eine institutionelle Struktur zu sichern“ (Gieseke/Börjesson 2006, S. 218). Strukturangleichungstendenzen bei Weiterbildungsanbietern diagnostiziert **Michael Schemmann** durch Orientierung am „organisationalen Feld, was nicht nur Effizienz, sondern auch Legimitätskriterien zu beachten erfordert“ (Schemmann 2006, S. 174). Sein Beitrag „Strukturangleichung als Folge des Strukturwandels in der Weiterbildung?“ soll die Relevanz neo-institutionalistischer Ansätze zur Analyse des Wandels von Weiterbildungsanbietern aufzeigen (vgl. ebd., S. 181).

Dem Bereich der gesundheitsbezogenen Weiterbildung sind zwei Beiträge gewidmet. **Katrin Kraus** schlägt in „‘Funktionslogik‘ – Überlegungen zu einem Modell für die Weiterbildungsforschung“ ein Modell für den Vergleich „struktureller Ähnlichkeiten“ in der Weiterbildungsforschung am Beispiel der Weiterbildung in der Krankenpflege zwischen Rheinland/Pfalz und Luxemburg vor (vgl. Kraus 2006, S. 186). **Olaf Dörner** zeigt mit seinem Beitrag an Fallbeispielen die Relevanz von Weiterbildung im „Spannungsfeld“ von ärztlicher Professionszugehörigkeit und betrieblich-alltäglicher Verwertung von Lernergebnissen der Weiterbildung (vgl. Dörner 2006, S. 205).

Konnex quantitativer und qualitativer Methoden

Die Breite und Vielfalt der Diskussionen im Konnex quantitativer und qualitativer Methoden manifestieren sich in den grundsatzorientierten und methodenorientierten Aufsätzen dieses Tagungsbandes. **Peter Faulstich** etwa argumentiert in seinem Einführungsstatement aus seiner „kritisch-pragmatischen“ Perspektive, die er von der Frankfurter Schule und dem amerikanischen Pragmatismus herleitet, für Methodenvielfalt und eine Überwindung der „Scheinkämpfe“ zwischen quantitativer und qualitativer Forschung (vgl. Faulstich 2006, S. 11).

Evidenz hierfür bietet die Mehrzahl der Beiträge in diesem Sammelband mit ihren je unterschiedlichen Zugängen.

Dem Verhältnis quantitative versus qualitative Forschung nähert sich **Richard Fortmüllers** Beitrag an, der sich thematisch auf deklaratives und prozedurales Lernen bezieht und Grenzen der hypothetisch-deduktiven empirischen Forschungsmethodologie (Karl Raimund Popper) für die Wirtschaftspädagogik anhand einer komplexen Fallstudie mit einem Unternehmensplanspiel aufzeigt. Fortmüller kommt nach einer Auseinandersetzung mit dem nicht vollständig lösbaren Basissatzproblem der Hypothesenprüfung zu dem Schluss, dass der Theorie-Empirie-Bezug nicht nur „*ein strikt logisch-deduktiver, sondern teilweise ein interpretativer und in manchen Fällen vielleicht sogar nur ein heuristischer*“ (Fortmüller 2006, S. 142) ist. Dem Ziel der Verbindung qualitativer und quantitativer Analyse durch die Einbindung der „Subjekte“ in die Modellbildung dient der Ansatz der Dynamic Concept Analysis, den **Henning Pätzold** in seinem Beitrag „Subjektorientierte Modellbildung – Ein Vorschlag zum Umgang mit disziplinspezifischen Herausforderungen pädagogischer Forschung“ am Beispiel einer Verlaufsbeobachtung des Lernens Studierender während eines Semesters vorstellt.

Biografische Methode

Einen großen Anteil am Sammelband haben Beiträge, die Beispiele der Lehr- und Lernforschung verschiedener methodologischer Ausrichtung behandeln.

Dazu gehört die Darstellung biografisch orientierter interviewbasierter Forschung. So vermag zum Beispiel **Heide von Felden** in ihrem Beitrag „Biographieforschung und Lerntheorie: Bausteine einer Lerntheorie in biographie-theoretischer Rahmung“ die Relevanz narrativer Interviews für die biografische Erhellung der „*Komplexität von Lern- und Bildungsprozessen*“ (Felden 2006, S. 86) sowie die Vorwissen ergänzenden Funktionen „*abduktiver Schlussfolgerungen*“ (ebd.) aufzuzeigen. Biografische Lernprozesse thematisiert auch der Beitrag von **Michaela Harmeier**, allerdings mit Bezug auf als Kursleitende tätige Personen und auf die Relevanz spezifischer Qualifizierungsangebote für nebenberuflich Tätige (vgl. Harmeier 2006, S. 145). Mittels problemzentrierter Interviews zeigt sie den Einfluss biografischer Erfahrungen auf die Vorstellungen erwachsenengerechter Lehrstätigkeit auf (vgl. ebd., S. 151ff.). Lernprozesse in biografischer Perspektive sind auch Gegenstand des Beitrages von **Ines Schell-Kiehl**. Schell-Kiehl zielt mit ihrer qualitativen Untersuchung über Mentoring als Lernform auf die Vermittlung von Erfahrungswissensbeständen durch MentorInnen an Mentees ab, hierdurch sollen Komplexität und Erfolgsbedingungen dieser Lernform mittels narrativer Interviews erhellt werden (vgl. Schell-Kiehl 2006, S. 160ff.).

Videografie

Andere methodologisch interessante Beiträge des Sammelbandes betreffen den Einsatz der Videoanalyse. **Jochen Kade** und **Sigrid Nolda** informieren über ein gemeinsames in methodologischer Hinsicht hochgradig innovatives Projekt, in dem auf der Grundlage von Videografien Lehr-Lernarrangements der Erwachsenenbildung qualitativ analysiert werden. Als theoretischer Horizont fungiert ein systemtheoretischer Interaktionsbegriff, „*nämlich Kommunikation unter den Bedingungen körperlicher Anwesenheit, [und] damit wechselseitiger Wahrnehmung*“ (Kade/Nolda 2006, S. 105). **Jörg Dinkelaker** und **Matthias Herrle** beziehen sich in ihrem Beitrag auf ein Projekt, in dem exemplarisch mittels Einsatz von Videoaufzeichnungen Kursanfänge rekonstruiert werden sollen. Auch hier geht es um Einsichten „*in die komplexe Dynamik des Interaktionsgeschehens in Kursen*“ (Dinkelaker/Herrle 2006, S. 128).

Erziehungswissenschaft und empirische Bildungsforschung

„Eine Wissenschaftsdisziplin“ – so **Josef Schrader** und **Stefanie Hartz** in ihrem Beitrag – „wird durch eine spezifische Verknüpfung gegenstandbezogener Fragen mit Theorien und Methoden konstituiert, die von einer wissenschaftlichen Gemeinschaft akzeptiert werden“ (Schrader/Hartz 2006, S. 65). Die Gemeinschaft der Erziehungswissenschaft wurde, wie die AutorInnen ausführen, im letzten Jahrzehnt zunehmend mit dem Anspruch empirischer Bildungsforschung konfrontiert. Diese betrachtet sich nicht als eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, sondern als ein interdisziplinäres Forschungsfeld, das Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse von Bildung über die Lebensspanne, innerhalb und außerhalb von Bildungseinrichtungen umfassen soll (vgl. ebd., S. 66). Daher ist der Ansatz der interdisziplinären Forschungsarbeit einer Tübinger Gruppe (Psychologie, Medientechnologie und Erziehungswissenschaft), über die Schrader und Hartz berichten (vgl. ebd., S. 67ff.), jenseits der Polarisierung Erziehungswissenschaft versus Empirische Bildungsforschung angesiedelt. Beispielhaft werden anhand dieses Forschungsvorhabens, in dem es zugleich um die Förderungen von Kompetenzen der Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung und um Beiträge zur Theorieentwicklung im Fach geht (vgl. ebd., S. 69ff.), die Ziele und Methoden einer „nutzenorientierten Grundlagenforschung“ aufgezeigt.

Im Hauptvortrag der Tagung unternimmt der Professor für Schul- und Allgemeine Pädagogik aus Frankfurt **Andreas Gruschka** eine weit ausholende Verteidigung der pädagogischen Theoriebildung gegenüber dem wachsenden Stellenwert empirischer Bildungsforschung (nicht zuletzt in der Konkurrenz um öffentliche Forschungsmittel). Seine Ausführungen betreffen dabei die Pädagogik und den Empirismus im Allgemeinen – und nicht nur den Sektor der Erwachsenenbildungswissenschaft. Gruschka beharrt in seinem epistemologischen Einstieg auf dem Entwurfscharakter von Theorien: „Theorie ist immer ein geistiger Entwurf, eine Synthese aus Erfahrung und Erwartung, ein Modus dieser Erfahrung kann methodisch kontrolliert in Forschung liegen. Sofern Forschung und Theorie nicht aufeinander bezogen werden, bleibt der

wissenschaftliche Ertrag der Forschung dürftig und die Theorie Spekulation“ (Gruschka 2006, S. 36). Er konstatiert eine „weitgehende Nichtkommunikation zwischen Theoretikern und Empirikern“ (ebd., S. 40) im Fach Pädagogik. „[S]o manches [sei], was als Forschung gehandelt wird, frei von Theorie, dafür positivistisch in dem Sinne, dass Daten als blanke Tatsachen behandelt werden, sie also für sich stehen und keine theoretische Synthese erfordern“ (ebd., S. 40). Pädagogische Theorie muss, so Gruschka weiter, „einen sachlichen, aus der Spezifik der Praxis erwachsenen, eigenstrukturellen Kern“ (ebd., S. 42) zeigen können. Es bedarf „empirisch gehaltvoller Theorien“ zu den Kernbegriffen (Erziehung, Bildung, Unterricht/Didaktik). Nur so könne eine überzeugende Abgrenzung zu Psychologie und Soziologie sowie zur Lern- oder Sozialisationsforschung aufgebaut und erhalten werden. Methodologisch setzt Gruschka auf „kasuistisches Arbeiten [...] als am ehesten angemessene Form“ (ebd., S. 48).

Die Perspektive der Erwachsenenbildungswissenschaft, die sich am Informationsbedarf des Fachpersonals der Erwachsenenbildung orientiert, illustriert der Beitrag von **Svenja Möller**. Anhand von Rezensionen in zwei Fachzeitschriften berichtet sie über eine Studie zu Wissensimport und Wissensproduktion der Erwachsenenbildungswissenschaft in den Phasen der Etablierung und der Konsolidierung seit etwa den 1970er-Jahren (Möller 2006, S. 236ff.). Das Zwischenergebnis für die Hessischen Blätter, die sich an Wissenschaft und PraktikerInnen richten, sei für das Fach positiv zu bewerten und zeigt, dass 61 Prozent der rezensierten Beiträge aus der Erziehungswissenschaft, weniger als 10 Prozent aus den Sozialwissenschaften und der Psychologie und rund 9 Prozent aus den Sprachwissenschaften stammen (vgl. ebd., S. 224).

Ausdifferenzierungstendenzen

Als eine theoretische Klammer über die im Sammelband vermittelte Vielfalt an Zugängen zur Wissenschaft von Erwachsenenbildung/Weiterbildung kann der Beitrag von **Jochen Kade** gelesen werden. Der Frankfurter Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung verweist zunächst – anhand einer Durchsicht einschlägiger

Einführungsliteratur – auf den Tatbestand, „dass unterhalb des einigenden Namens Erwachsenenbildung/Weiterbildung, abhängig von der jeweiligen Perspektive, ganz unterschiedliche Gegenstände behandelt werden“ (Kade 2006, S. 24). Es bestehe eine Bandbreite, „die auf der einen Seite eher bildungspolitisch und professionsorientiert ist und auf der anderen Seite eher wissenschafts- und theorieorientiert“ (ebd.).

Der Dualismus wird von Kade – abgeleitet von den Zeitschriftenanalysen – zu einer Differenzierung in drei Ausrichtungen spezifiziert, die für viele Beteiligte erhellend sein könnte: „Die inzwischen erreichte Ausdifferenzierung eines Spektrums von Zeitschriften würde dafür sprechen, dass unser Fach nicht nur in einem Spannungsverhältnis von zwei Referenzen steht, sondern dreifach konstituiert ist, durch den Bezug auf den Referenzraum ‚Wissenschaftssystem‘ mit mehr oder weniger starker Betonung der Erziehungswissenschaft, durch den Bezug auf den Referenzraum ‚Profession‘ und durch den Bezug auf den Referenzraum ‚Bildungspolitisch interessierte Öffentlichkeit‘. Unser Fach wäre durch einen Differenzierungsprozess bestimmt, der eine

funktional diffuse Struktur durch drei funktional spezifizierte Erwartungsstrukturen ersetzt, die unter Abstimmungszwänge geraten“ (ebd.).

Zusammenfassung

Der vorliegend besprochene Sammelband umfasst vielfältige Beiträge zu methodologischen und wissenschaftstheoretischen Fragen und lässt auch deren Wurzeln in Phasen der Etablierung und Konsolidierung des Faches in den letzten 30 bis 40 Jahren erkennen. Die aufgenommenen Publikationen zeigen aber auch, dass „Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung“ in ihrer strukturellen Dynamik nicht ohne ihre differenziellen Verwertungszusammenhänge verstanden werden können. Wissenschaft als dynamisches Handlungssystem lässt sich – wie der Pragmatismus lehrt – nicht rein intern theoretisch oder empirisch begründen. Damit ist eine Spannung zwischen universitärem Systematisierungs- und Kodifizierungsanspruch und gesellschaftlicher Wissenschaftsdynamik zwar im Wandel, aber letztlich unaufhebbar.



Foto: K.K.

Dr. Arthur Schneeberger

schneeberger@ibw.at
<http://www.ibw.at>
+43 (0)1 5451671-17

Arthur Schneeberger studierte an der Universität Wien. Seine Forschungstätigkeiten führten ihn an das Institut für Angewandte Soziologie (IAS) in Wien, an die Universität Erlangen-Nürnberg und an das Österreichische Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Er ist Leiter nationaler und internationaler Forschungsprojekte und Verfasser zahlreicher Publikationen zu den Themen: berufliche Bildung, Hochschulbildung, Erwachsenenbildung sowie internationaler Vergleich der Bildungssysteme.

Erwachsenenbildungswissenschaft. Selbstverständnis und Selbstkritik

Hans Jürgen Finckh

Werner Lenz

Werner Lenz (Rez.) (2009): Finckh, Hans Jürgen (2009): Erwachsenenbildungswissenschaft. Selbstverständnis und Selbstkritik. Wiesbaden 2009, 324 Seiten.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Erwachsenenbildungswissenschaft, Bildungstheorie, Arbeiterbildungswissenschaft, Didaktik

Abstract

Finckh hat für die vorliegende Darstellung des theoretischen Selbstverständnisses der deutschen Erwachsenenbildungswissenschaft die Jahre 1945 bis 1989 und die Jahrtausendwende gewählt. Er unterscheidet im genannten Zeitraum drei theoretische Konzepte: Erwachsenenbildungswissenschaft als hermeneutisch-gesellschaftsbewusste Bildungstheorie und Didaktik; Erwachsenenbildungswissenschaft als empirisch-gesellschaftsbezogene Didaktik; Erwachsenen-, insbesondere Arbeiterbildungswissenschaft als poetisch-gesellschaftskritische Bildungstheorie und Didaktik. Jedes Konzept wird analog dargestellt, indem auf die generelle Sichtweise, besondere Merkmale und das jeweilige Theorie-Praxis-Verhältnis zur Erwachsenenbildung eingegangen wird. Finckh legt Wert auf Genauigkeit, Differenzen und Details. Manchmal wegen der vielen Zitate etwas sperrig zu lesen, belohnt das Buch mit Einsichten und einem Heranführen an die wichtigsten Positionen in der Diskussion um die Entwicklung einer wissenschaftlich begründeten Erwachsenenbildung.

20

Erwachsenenbildungswissenschaft. Selbstverständnis und Selbstkritik

Hans Jürgen Finckh

Werner Lenz

Erwachsenenbildung mag wohl eine wissenschaftliche Disziplin sein, aber die gesellschaftlichen Probleme verlangen ein Theorie-Praxis-Verständnis, das sich weniger an der Meinung der Scientific Community als vielmehr an den Fragen, die die Gesellschaft stellt, zu orientieren hat.

Wissenschaft zeichnet sich durch systematische Beschäftigung mit einem Gegenstand aus, lautet eine konventionelle Erklärung. Die Definition dieses Gegenstandes ist besonders im sozialen Bereich nicht immer einfach. Im Abgrenzen einzelner wissenschaftlicher Disziplinen voneinander gab es früher den Ausdruck Hilfswissenschaften oder heute Bezugswissenschaften – für die Pädagogik galten z.B. Psychologie oder Soziologie als solche. In der inneren Differenzierung der Pädagogik entstanden Disziplinen wie z.B. die Sozial-, Medien- oder Schulpädagogik. Für ein besonderes Klientel ergab sich die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Bildung Erwachsener. Kriterium der Wissenschaftlichkeit war die Etablierung von Lehrstühlen und Professuren als institutionelle Verankerung an der Universität – in Deutschland und Österreich seit den 1970er-Jahren.

Voraussetzung war ein Praxisfeld, auf das sich Wissenschaft im öffentlichen Interesse und öffentlich finanziert konzentrierte. Die Art, wie dieser Themenbereich erforscht und gelehrt, wie er analysiert und reflektiert wird, das spezielle „Schauen“ (griechisch: theorein), drückt sich in den Theorien einer wissenschaftlichen Disziplin aus.

Im Rahmen von Pädagogik und Erziehungswissenschaft ist die Subdisziplin Erwachsenenbildung ein junger Bereich. Er umfasst zwar die meisten AdressatInnen von Bildungsangeboten, deren Lern- und Bildungsbemühungen rückten aber erst in den letzten Jahren in den Vordergrund gesellschaftlichen Interesses. Ähnliches können wir derzeit im Sektor Elementare Bildung oder Frühkindpädagogik bemerken. Plötzlich werden an Fachhochschulen und Universitäten Professuren eingerichtet, um entsprechendes pädagogisches Personal wissenschaftlich auszubilden und um die Forschung zu intensivieren.

Hans Jürgen Finckh, ehemaliger Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an der Universität Erlangen, hat für die vorliegende Darstellung des theoretischen Selbstverständnisses der deutschen Erwachsenenbildungswissenschaft den Zeitraum 1945 bis 1989 gewählt. Das Jahr 1945 bedeutete – nach der Destruktion durch den Nationalsozialismus – für die Erwachsenenbildung einen Neuanfang, auch wenn Ideengut – und vor allem Ideen der Kulturkritik aus dem 19. Jahrhundert – weitergeführt wurden. Mit 1989, dem Jahr der Wiedervereinigung, war ein neuer „Anfang“ gesetzt, der aber mehr eine Integration oder Transformation war als ein neuer Anfang.

Der Autor hat seine Studie, die offensichtlich in dieser Zeit abgeschlossen wurde, in jüngster Zeit mit einem Nachtrag „Zur Theoriediskussion um die Jahrtausendwende“ ergänzt. Sehr eindrucksvoll und genau – mit vielen Zitaten belegt – werden theoretische Positionen präsentiert und Gegenpositionen dargestellt. Selbstverständnis und Selbstkritik sind für den Autor entscheidende Kriterien seiner Publikation.

Finckh unterscheidet im genannten Zeitraum drei theoretische Konzepte:

- Erwachsenenbildungswissenschaft als hermeneutisch-gesellschaftsbewusste Bildungstheorie und Didaktik
- Erwachsenenbildungswissenschaft als empirisch-gesellschaftsbezogene Didaktik
- Erwachsenen-, insbesondere Arbeiterbildungswissenschaft als poetisch-gesellschaftskritische Bildungstheorie und Didaktik

Jedes Konzept wird analog dargestellt, indem auf die generelle Sichtweise, besondere Merkmale und das jeweilige Theorie-Praxis-Verhältnis zur Erwachsenenbildung eingegangen wird.

In der hermeneutischen Position sehen wir Erwachsenenbildung auch als „politische Pädagogik“. In dieser Konzeption kommt der Begriff der „Handlungswissenschaft“ zum Tragen. Forschung soll – so das Theorie-Praxis Verständnis – mithelfen, die Wirklichkeit durch wissenschaftliche Erkenntnisse zu gestalten. Diese in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik angesiedelten Überlegungen wurden und werden von der empirisch ausgerichteten Theoriekonzeption überlagert. Besonders angeregt durch die Studien von Strzelewicz und Schulenberg sollten soziologisch-empirische Forschungen das Feld der Erwachsenenbildung erhellen. Ebenfalls sehr handlungsorientiert wollte diese Forschung der Verbesserung der Praxis dienen. Diese auch als „realistische Wende“ bezeichnete wissenschaftliche Richtung war mit der (Selbst-)Kritik konfrontiert, die pädagogische Substanz an positivistische SozialforscherInnen zu verlieren.

Mit dem Begriff „Poetik“ ist die sinnvolle Gestaltung des Gebäudes der Gesellschaft gemeint. Finckh verwendet diese Bezeichnung für die auf materialistischer Basis stehende Arbeiterbildung, die vor allem durch Oskar Negt zunächst eine Kritik an der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit war. Er produzierte theoretische Analysen und Vorschläge in praktischer Absicht. In Hinblick auf den Praxisbezug gibt es nach Negt – wie Finckh ausführt – ein charakteristisches Merkmal für jede politische Bildungstätigkeit: *„Bildung, die auf eine Politisierung ihrer Adressaten zielt, die also ihr politisches Bewusstsein erhellen und ihre politische Handlungsmotivation stärken will, nimmt ihren Ausgang von den individuell gewonnenen und subjektiv gedeuteten Erfahrungen, die die zu bildenden Menschen in und mit der Gesellschaft gemacht haben, in der sie leben“* (Finckh 2009, S. 152).

Finckh hat seine Untersuchung an einem Kategorienschema ausgerichtet, das Wolfgang Klafki für die Allgemeine Erziehungswissenschaft formuliert hat: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. Für die Wissenschaft der Erwachsenenbildung ergibt sich nach Meinung des Autors eine analoge Konstellation: gesellschaftsbewusste Hermeneutik – gesellschaftsbezogene Empirie – gesellschaftskritische Poetik. Es bedarf, so der Autor und Wolfgang Klafki, der Integration der verschiedenen Ansätze, um *„den Fortschritt einer freiheitlich-demokratischen Erziehungspraxis als Element eines entsprechenden gesellschaftlich-politischen Programms theoretisch und praktisch voranzutreiben oder mindestens mit zu ermöglichen“* (Finckh 2009, S. 269).

In seinem Nachtrag, der auf die gegenwärtige Theoriediskussion eingeht, meint der Autor Argumente und Gegenargumente zu hören, die schon seit Jahrzehnten ausgetauscht werden. Abschließend warnt er, in der Diskussion um pädagogische Zielsetzungen nicht hinter das seit Kant reflektierte moralphilosophische Gebot der „Befreiung des Menschen“ zurückzufallen (vgl. Finckh 2009, S. 275).

Finckh legt in seinem Text Wert auf Genauigkeit, Differenzen und Details. Manchmal wegen der vielen Zitate etwas sperrig zu lesen, belohnt das Buch mit Einsichten und einem Heranführen an die Positionen der wichtigsten Protagonisten in der Diskussion um

die Entwicklung einer wissenschaftlichen begründeten Erwachsenenbildung. Es ist erhellend und interessant, den ideellen Hintergrund zu entdecken, auf dem wir stehen. Die Gegenwart sieht sich mit Herausforderungen konfrontiert, die in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts noch nicht so deutlich waren: Internationalität, Europäisierung, Globalisierung, Ungleichheit, Interkulturalität, Verwertung von Qualifikationen und Kompetenzen, Lernen statt Bildung...

Im Sektor Wissenschaft selbst hat ein fundamentaler Wandel eingesetzt:

Es soll problemorientiert interdisziplinär geforscht werden und es sollen neue Schwerpunkte in der Forschung entstehen, die international in größeren Zusammenhängen bewältigt werden sollen. Ein Zeitalter der Industrialisierung der Wissenschaft scheint angebrochen, das neue Bedingungen für

Universitäten und WissenschaftlerInnen schafft. Ein Schlagwort ist „evidence-based Policy“¹ – Entscheidungen sollen aufgrund wissenschaftlich gesicherter Erkenntnisse fallen. Inter- und Transdisziplinarität oder der Wandel zur kompetenzorientierten Hochschulausbildung sind weitere bedeutsame Herausforderungen für Forschung und wissenschaftliche Lehre. Erwachsenenbildung mag wohl eine wissenschaftliche Disziplin sein, aber die gesellschaftlichen Probleme verlangen ein Theorie-Praxis-Verständnis, das sich weniger an der Meinung der Scientific Community als vielmehr an den Fragen, die die Gesellschaft stellt, zu orientieren hat. Der Bezug zur Gesellschaft und der Wunsch, einen Beitrag zu ihrer Entwicklung zu leisten, sind weiterhin gegeben. So gesehen bleibt es interessant, die bisherigen theoretischen Positionen zu kennen – sie zeigen, dass zur wissenschaftlichen Tätigkeit die ständige Selbstvergewisserung und die offene Kommunikation gehören.

¹ Siehe dazu den Beitrag von Lorenz Lassnigg „Ökonomisierung des Lernens und Vertreibung der Bildung? ‚Lifelong Learning‘ und ‚evidence-based Policy/Practice‘“ in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at.“



foto.mediendienst.com

Dekan Univ.-Prof. Dr. Werner Lenz

werner.lenz@uni-graz.at
<http://www.uni-graz.at/urbi/>
+43(0) 316 380-9710

Werner Lenz ist Professor für Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Daneben ist er als Gastprofessor an der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF) und an der Universität Klagenfurt tätig. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildung und gesellschaftlicher Wandel, lebensbegleitende Bildung – lebenslanges Lernen sowie Nationale/Internationale Erwachsenenbildung. Er leitete einige Jahre das Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz und ist Gründungsdekan der neuen Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät (URBI) der Karl-Franzens-Universität Graz.

Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung

Sigrid Nolda

Arthur Schneeberger

Arthur Schneeberger (Rez.) (2009): Nolda, Sigrid (2008): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 149 Seiten.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Erwachsenenbildung, Begriffsklärung, Theorienansätze, Lernen im Erwachsenenalter, berufliche Rolle

Abstract

Sigrid Noldas „Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung“ liefert kompakte Informationen über die Erwachsenenbildungswissenschaft der letzten Jahre über die deutschsprachige Wissenschaft hinaus: von historischen Konzepten, Konstruktivismus und Interaktionismus bis hin zu Foucault, von Lernkonzepten und Lernformen bis hin zu virtuellen Lernorten und informellem Lernen. Nicht zu vergessen die Anleihen für ProfessionalistInnen, die wie der Autor der Rezension betont, langfristige Orientierungsrelevanz für PraktikerInnen der Erwachsenenbildung haben sollten. Bemerkenswert an der Fülle der gegebenen Hinweise ist die argumentative Überwindung des Gegensatzes von allgemeiner und beruflicher Erwachsenenbildung. Noldas Einführung in die Theorieaspekte der Erwachsenenbildungswissenschaft ist informativ, im Studium und danach als Nachschlagewerk vielfach verwendbar und macht den wichtigen Bezug der einschlägigen Studien und Forschungsaktivitäten zum universitären Diskurs einerseits, zu den PraktikerInnen der Erwachsenenbildung andererseits deutlich. Durch die Textgestaltung mit Marginalien, mit der Diskussion von Pro und Contra zu den Theorieansätzen sowie durch umfassende Literaturangaben und Sach- und Personenregister sollte das Buch hilfreiches Arbeitsmittel in Selbststudium und Lehre werden.

Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung

Sigrid Nolda

Arthur Schneeberger

Anspruch der Publikation zur Einführung in Theoriefragen der Erwachsenenbildungswissenschaft ist nicht die Präsentation eines alles erklärenden theoretischen Bezugsrahmens, sondern bescheidener „eine Darstellung dessen, was zu einer Theorie der Erwachsenenbildung führen könnte“ (Nolda 2008, S. 9).

Grundprinzip der Darstellung, die über die deutschsprachige Wissenschaft hinausreicht, soll „Neutralität“ gegenüber den thematisierten Richtungen und Ansätzen der Erwachsenenbildungswissenschaft sein. Die Publikation startet mit grundbegrifflichen Klärungen zum Thema – von der Volksbildung des 19. Jahrhunderts, späteren Erwachsenenbildungskonzepten und der Weiterbildung bis hin zum epochemachenden „Memorandum über lebenslanges Lernen“ (2000) und den aktuellen Unschärfen der Begriffsabgrenzungen von Erwachsenenbildung und Weiterbildung.¹

Der Darstellung und Diskussion der aktuell verbreiteten und zum Teil paradigmatischen Theorien innerhalb der universitären Erwachsenenbildungswissenschaft wird eine Reflexion historischer Konzepte zur Erwachsenenbildung vorangestellt, die den Zusammenhang der gesellschaftlichen Entwicklung der Erwachsenenbildung und zentrale Begriffe (Emanzipation, Aufklärung, Teilhabe, Anpassung an Wandel, Kompensation von Defiziten, Schlüsselqualifikationen und Beschäftigungsfähigkeit) transparent werden lässt. Kernstück des paradigmbezogenen Überblicks sind die Darstellungen des Symbolischen

Interaktionismus und Konstruktivismus in ihren Anwendungen auf das Lernen Erwachsener im Sinne von „Deutungslernen“ oder „Ermöglichungspädagogik“ und gesellschaftstheoretischer Konzepte. Dies reicht von der Wissensgesellschaft bis zur deutschen Variante der Systemtheorie nach Niklas Luhmann (in welcher der beim US-amerikanischen Vorläufer Talcott Parsons bestimmende Funktionalismus nur noch als „strukturelle Koppelung“ autopoietischer Systeme erscheint; vgl. Nolda 2008, S. 52f.) bis zur Diskurs- oder Machtanalyse im Anschluss an Michel Foucault. Letztere thematisiert Erwachsenenbildung – meines Erachtens eher einseitig – als Variante kultureller Kontrolle.

Der die paradigmatischen und oft Schulen bildenden Theorieansätze darstellende Abschnitt des Buches ist aber nur die eine Hälfte. Ab der Mitte des Buches etwa werden „Forschungsfelder“, die zugleich Handlungsbereiche der PraktikerInnen in der Erwachsenenbildung sind, erläutert. Die in diesem Teil des Buches thematisierten wissenschaftlichen Begriffe und Theorieansätze sind damit auch stärker pragmatisch orientiert und weniger an der Begründung

¹ Ein Beitrag von Sigrid Nolda findet sich auch in der Nr. 6 des MAGAZIN erwachsenenbildung.at zum Thema „Populär? Medien und Erwachsenenbildung“ unter <http://erwachsenenbildung.at/magazin/artikel.php?aid=394>.

grundsätzlicher und zum Teil rivalisierender Perspektiven ausgerichtet. Großes Augenmerk gilt dem Verständnis des Lernens im Erwachsenenalter und den dabei zu beachtenden lebensphasenspezifischen Aspekten. Wissenschaftliche Ergebnisse über Lernkonzepte, Lernstile und Lernformen Erwachsener werden dargestellt. Es finden sich zudem Informationen über die Abgrenzungen vom alltäglichen und wissenschaftlichen Wissen sowie von Kompetenzen und Qualifikationen, was die Vorstellung aktueller Sichtweisen ermöglicht.

Die Autorin informiert in einem weiteren Schritt über institutionelle Kontexte der Erwachsenenbildung bis hin zu virtuellen Lernorten und dem informellen Lernen. Ausführlich werden aktuelle Aspekte der beruflichen Rollen in der Erwachsenenbildung und Ergebnisse der langwierigen Diskussion um Professionalisierung und zeitgemäße Professionalität reflektiert. Nolda gibt den Studierenden einige Sätze mit, deren Bedeutung sich ihnen wohl erst in ihrer Praxis voll erschließen werden. So schreibt sie an einer Stelle: *„Zeichen von Professionalität ist (...) der auf einer durchaus nicht widerspruchsfreien Einheit von Können und Wissen aufbauende Umgang mit Paradoxien. Statt anzunehmen, dass die Aneignung bestimmter Kompetenzen eine erfolgreiche Berufsausübung ermögliche, wird von Widersprüchen ausgegangen, die es auszuhalten gilt“* (Nolda 2008, S. 117). Ihre in diesem Abschnitt gemachten Aussagen sollten

langfristige Orientierungsrelevanz für PraktikerInnen der Erwachsenenbildung haben.

Sigrid Noldas Publikation liefert kompakte Informationen über die Erwachsenenbildungswissenschaft und ihre Entwicklungen der letzten Jahre. Sie eignet sich nicht nur als Einführung, sondern auch als Nachschlagewerk, um Anregungen und Hinweise zu erhalten. Bemerkenswert an der Fülle der gebotenen Hinweise ist die argumentative Überwindung des Gegensatzes von allgemeiner und beruflicher Erwachsenenbildung *„durch ein erweitertes Verständnis ihres Nutzens“* (Nolda 2008, S. 126), indem die Stärkung von persönlicher Identität, soziale Handlungsfähigkeiten und Erwachsenenbildung in ihren beruflichen und außerberuflichen Verwertungszusammenhängen durchschaubar werden. Noldas Einführung in die Theorieaspekte der Erwachsenenbildungswissenschaft ist informativ, im Studium und danach als Nachschlagewerk vielfach verwendbar und macht m.E. den wichtigen Doppelbezug der einschlägigen Studien und Forschungsaktivitäten zum universitären Diskurs einerseits, zu den PraktikerInnen der Erwachsenenbildung andererseits deutlich. Durch die Textgestaltung mit Marginalien, mit der Diskussion von Pro und Contra zu den Theorieansätzen sowie durch umfassende Literaturangaben und Sach- und Personenregister sollte das Buch hilfreiches Arbeitsmittel in Selbststudium und Lehre werden.



Foto: K.K.

Dr. Arthur Schneeberger

schneeberger@ibw.at
<http://www.ibw.at>
+43 (0)1 5451671-17

Arthur Schneeberger studierte an der Universität Wien. Seine Forschungstätigkeiten führten ihn an das Institut für Angewandte Soziologie (IAS) in Wien, an die Universität Erlangen-Nürnberg und an das Österreichische Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Er ist Leiter nationaler und internationaler Forschungsprojekte und Verfasser zahlreicher Publikationen zu den Themen: berufliche Bildung, Hochschulbildung, Erwachsenenbildung sowie internationaler Vergleich der Bildungssysteme.

Impressum/Offenlegung

MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des bm:ukk
Projektträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Koordination: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783839118054

Medieninhaber

bm:ukk

Bundesministerium für Unterricht,
Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien

bifeb)

Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5350 Strobl

Herausgeberin der Ausgabe 7/8, 2009

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber

Herausgeberinnen des MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Fachredaktion

Mag.^a Barbara Daser (ORF Radio Ö1, Wissenschaft/Bildung)
Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Online-Redaktion, Satz

Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)
Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)
Andreas Brandstätter (/andereseiten / grafik.layout)

Lektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (TextConsult)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des MAGAZIN erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das MAGAZIN der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Redaktion.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das MAGAZIN erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „MAGAZIN erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

MAGAZIN erwachsenenbildung.at
p.A. Institut EDUCON
Bürgergasse 8-10, A-8010 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>